

Kontaktlærerrollen – en kvalitativ undersøkelse av kontaktlæreres forståelse av egen rolle

Masteroppgave i pedagogikk

PED395



Hanna Christiansen

Vår 2021

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultetet

Institutt for pedagogikk

Sammendrag

I dette forskningsprosjektet har det blitt tatt for seg kontaktlærerens rolle i skolen, hvor målet var å få vite mer om kontaktlærernes tankegang rundt egen rolle, relasjoner i skolen og relasjonsbygging i og utenfor klasserommet. For å lære mer om temaet, ble oppgavens problemstilling utformet slik: *Hvilken forståelse har kontaktlærere av sin egen rolle i skolen, og hvordan spiller deres forståelser inn på lærer-elev og elev-elev-relasjonen?* Problemstillingen tar først og fremst for seg kontaktlæreres forståelser og opplevelser knyttet til egen rolle, men elevers perspektiver ble også tatt til betraktning i undersøkelsen. For å svare på problemstillingen, ble det tatt i bruk en kvalitativ tilnærming med semi-strukturerte intervju. Utvalget bestod av fem kontaktlærere fra barne- og ungdomsskolen, samt 15 barneskoleelever fordelt i tre ulike fokusgrupper. For å dykke dypere inn i kontaktlærernes forståelser av egen rolle, tar studien i bruk hvordan metaforer kan gi ulike forståelser av hendelser og situasjoner, samt begrep deltakerne tar i bruk i og utenfor læringssituasjoner. I studien tas det også i bruk teorier som viser til læreres væremåte og hvordan de opptrer foran elever i undervisningssituasjoner.

Resultatene viser at alle deltakerne vektlegger relasjoner i skolen veldig høyt, både for elevenes trivsel og ikke minst læring. Studien viser en viss forskjell i rolleforståelsen blant deltakerne på barne- og ungdomsskolen, men presenterer samtidig en likhet i den forstand at de ønsker å ha en aktiv og deltakende rolle i elevenes skolehverdag. Der kontaktlærerne på barneskolen deltar og inkluderer seg selv i elevenes aktiviteter, inkluderer heller kontaktlærerne på ungdomsskolen seg selv ved å finne felles interesser og noe begge bryr seg om. Deltakerne bruker mye tid på samhandling og dialog med elevene sine, både i form av kommunikasjon og ved bruk av tid med elevene i undervisningssituasjoner. Samtidig som kontaktlærerne vektlegger etableringen av gode relasjoner mellom seg selv og elevene, brukes det også mye tid på å bevisstgjøre elevene på relasjoner de har til andre, og viktigheten av å kunne forholde seg til alle. Resultater fra elevperspektivene viser at kontaktlærernes utøvelse og forståelse av egen rolle, har en innvirkning på relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elevene. Alle elevene viser til et godt forhold med egen kontaktlærer og vektlegger mye av det samme som det kontaktlærerne deres ser på som viktig i utøvelsen av egen rolle.

Summary

In this research project, the role of the form teacher in school has been addressed, where the goal was to learn more about the form teachers' way of thinking about their role, relationships and relationship building in and outside the classroom. To learn more about the topic, the thesis problem was designed as follows: *What understanding do form teachers have of their own role in school, and how do their understandings affect the teacher-student and the student-student relationship?* The issue primarily deals with form teachers' understandings and experiences related to their own role, but students' perspectives were also considered in the research. To answer the problem, a qualitative approach with semi-structured interviews were used. The selection consisted of five form teachers from primary- and middle school, as well as 15 primary school students divided into three focus groups. In order to delve deeper into the form teachers' understandings, the study uses how metaphors can provide different understandings of events and situations, as well as concepts the participants use in and outside learning situations. The study also uses theories about teachers' behavior and how they behave in front of students in teaching situations.

The results show that all participants emphasize relationships in school very highly, both for the students' well-being and their learning. The study shows a certain difference in the role understanding among the participants in primary and middle school, but at the same time presents a similarity in the sense that they want to have an active and participatory role in the students' everyday school life. Where the form teachers at primary school participate and include themselves in the students' activities, the form teachers in middle school rather include themselves by finding common interests and something they both care about. The participants spend a lot of time on interaction and dialogue with their students, both in the form of communication and by spending time with the students. At the same time as the form teachers emphasize the establishment of good relationships between themselves and the students, a lot of time is also spent on making the students aware of their relationships with others, and the importance of being able to relate to everyone. Results from the student's perspectives show that the form teachers' practice and understanding of their role has an impact on the relationship between teacher and students, and between the students. All students refer to a good relationship with their form teacher and emphasize much of the same as what their form teachers see as important in the practice of their own role.

Forord

Dette har vært et år fylt med alle mulige emosjoner på en gang. Det har vært alt fra glede og latter, til mye frustrasjon og tårer. Selv om det har vært et veldig tungt år, har jeg også lært mye om både meg selv og det jeg har forsket på. Før jeg startet på denne masteroppgaven, hadde jeg lave tanker om hvordan det kom til å gå. Alt virket så langt unna, og oppgaven virket veldig stor. Men nå er jeg endelig i mål, og det er en fantastisk følelse å kjenne på.

Først og fremst vil jeg gjerne takke veilederen min Kari Hagatun for mange gode samtaler og god hjelp i en lang og tung skriveperiode. Du har gitt meg mange gode råd på veien, og har gjort at denne perioden har vært lettere å håndtere.

Tusen takk til mine informanter for at dere ville stille opp og fortelle meg om deres tanker og opplevelser. Takk for at dere tok dere tid til å møte meg.

Jeg vil rette en stor takk til min gode kjæreste Jakob som har vært en enorm støtte dette året. Selv om jeg er litt av en krisetenker iblant, har du alltid vist tålmodighet og vært helt fantastisk. Setter stor pris på deg.

Helt til slutt vil jeg takke mine foreldre og mine medstudenter. Takk til mamma og pappa for at jeg alltid kunne ringe dere og tømme meg for frustrasjon og glede. Takk til mine medstudenter for å være fine sparrings- og samtalepartnere. Jeg vil også rette en takk til min svigermor som har gitt gode råd og avbrekk fra masterskriving med gode middager og turer i skogen.

Mai 2021

Hanna Christiansen

Innhold

1.INTRODUKSJON	7
1.1 TEMAETS AKTUALITET	7
1.2 PROBLEMSTILLING	7
1.3 BAKGRUNN	8
1.3.1 KONTAKTLÆRERROLLEN	9
1.3.2 RELASJONER	10
1.3.3 LÆRER-ELEV RELASJONER	11
2. TIDLIGERE FORSKNING PÅ KLASSELEDELSE OG BETYDNINGEN AV SOSIAL STØTTE	13
2.1 KONTAKTLÆRERROLLEN	14
2.2 SOSIAL STØTTE	15
2.3 KLASSELEDELSE	17
2.4 OPPSUMMERING	20
3. TEORETISKE RAMMEVERK	21
3.1 LÆRERENS CREDO OG PEDAGOGISKE TAKT	22
3.1.1 LÆRERENS HOLDNINGER OG VERDIER KNYTTET TIL LÆRERROLLEN	22
3.1.2 PEDAGOGISK TAKT – LÆRERES VÆREMÅTE I SAMHANDLING MED ELEVER	24
3.2 METAFORER I HVERDAGEN OG METAFORER FOR LÆRING	25
3.2.1 LÆRERES BRUK AV METAFORER I SKOLEN	26
3.2.2 TILEGNELSESMETAFOREN	26
3.2.3 DELTAKELSESMETAFOREN	27
4. METODE	30
4.1 VALG AV METODE	30
4.2 REKRUTTERING	31
4.2.1 INTERVJUGUIDE	32
4.3 FORSKNINGSINTERVJU	32
4.3.1 GRUPPEINTERVJU	34
4.3.2 INDIVIDUELLE INTERVJU	35
4.4 ANALYSEPROSESSEN	35
4.4.1 VALG AV ANALYSEMETODE	35
4.4.2 GJENNOMFØRING AV ANALYSEN	36
4.5 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	38
4.5.1 FORSKERENS ROLLE OG FORFORSTÅELSE	39
4.5.2 KVALITETSSIKRING AV UNDERSØKELSEN	40
4.5.3 INFORMERT SAMTYKKE	41
4.5.4 INTERVJU MED BARN	42
5. FUNN	44

5.1 KONTAKTLÆRERROLLEN	45
5.1.1 – LÆRERYRKET - ET KALL?	45
5.1.2 ALLE FORVENTNINGENE OG FORSTÅELSE AV EGEN ROLLE	47
5.2 ETABLERING AV GODE RELASJONER I KLASSEROMMET	49
5.2.1 HVA KAN GODE LÆRER-ELEV RELASJONER FØRE TIL?	50
5.2.2 HVORDAN ETABLERE GODE RELASJONER MED ELEVENE	51
5.2.3 ELEV-ELEV-RELASJONER – FRA KONTAKTLÆRERNES PERSPEKTIV	56
5.3 HVORDAN OPPLEVER KONTAKTLÆRERNE SAMARBEIDET MELLOM SKOLE-HJEM?	60
5.4 SAMMENHENG MELLOM RELASJONER, TRIVSEL OG LÆRING	62
5.5 BETRAKTNINGER KNYTTET TIL COVID-19 OG DENS PÅVIRKNING AV LÆRER-ELEV-RELASJONEN	64
5.5.1 HAR PANDEMIEN VÆRT MED Å PÅVIRKE RELASJONEN MED ELEVENE?	65
5.6 ELEVENES PERSPEKTIVER PÅ RELASJONER	67
5.6.1 HVA ER EN GOD LÆRER FOR ELEVENE, OG HVORDAN BESKRIVER DE EGEN KONTAKTLÆRER?	67
5.6.2 HVA GJØR KONTAKTLÆREREN DERES SOM IKKE ANDRE LÆRERE GJØR?	70
5.6.3 HVORDAN OPPNÅ TILLIT OG TRYGGHET MELLOM ELEV OG LÆRER?	70
5.6.4 RELASJONER MED MEDELEVER – ELEV-PERSPEKTIV	71
5.7 OPPSUMMERING AV FUNN	72
6. DISKUSJON	75
<hr/>	
6.1 «LÆRERKALLET» OG KONTAKTLÆRERES GLEDE AV LÆRERYRKET	75
6.2 KONTAKTLÆRERROLLEN OG PEDAGOGISK TAKT	76
6.3 SAMHANDLING I LÆRINGSARBEIDET, OG SOSIAL OG FAGLIG UTVIKLING	78
6.4 KAN METAFORER VÆRE MED PÅ Å FORME KONTAKTLÆRERES OPPLEVELSER OG FORSTÅELSER AV EGEN OG ANDRES ROLLE?	80
6.4.1 ROLLEFORSTÅELSE – UNGDOMSSKOLE VS. BARNESKOLE	81
7. AVSLUTNING	83
<hr/>	
7.1 FOR VIDERE FORSKNING	84
LITTERATURLISTE	85
VEDLEGG 1	89
VEDLEGG 2	91
VEDLEGG 3	92
VEDLEGG 4	95
VEDLEGG 5	96
VEDLEGG 6	97
VEDLEGG 7	101
VEDLEGG 8	103

1. Introduksjon

1.1 Temaets aktualitet

Jeg har lenge hatt en interesse for betydningen av relasjoner i skolen. Gjennom mange år med praksis og jobb i barneskolen, har jeg både observert og erfart hvor viktige gode relasjoner er for barna. Ifølge Wentzel (2010) blir gode lærere beskrevet som mennesker som er emosjonelt støttende, trygge og til å stole på, i tillegg til at de legger til rette for å gi instrumentell støtte til elevene i form av hjelp og kommunikasjon. De har høye forventninger til engasjement og er generelt opptatt av å fremme et fellesskap ved å fokusere på etos og omsorg. Mye forskning på lærer-elev-relasjonen har blant annet hatt et fokus på kvaliteten til relasjonene (Wentzel, 2010, s. 75).

I oppgaven ønsket jeg å se spesielt på kontaktlærerrollen grunnet dens viktighet i skolen og for relasjonen med elevene. Det er imidlertid lite forskning på betydningen av relasjonen mellom elever og kontaktlærer. Selv om en kan finne eksempler på roller som ligner på kontaktlærerrollen i andre skolesystemer enn det norske, vil forståelsen av kontaktlærerrollen likevel være kontekstavhengig. Det betyr at kontaktlærerrollen blant annet vil være påvirket av nasjonale lovverk, skolens tradisjoner og deres mandat. Alle skoler har noe som heter samfunnsmandat, som handler om at samfunnet har gitt skolen og lærerne et oppdrag å gjennomføre. Oppdraget handler rett og slett om at den enkelte elev skal kunne tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og kompetanser. Skolen skal også bidra til at alle elevene utvikler ulike holdninger og verdier (Stray, 2019). Det er for lite forskning knyttet til kontaktlærerrollen i norske skolesystemer, og dette er bakgrunnen for min problemstilling i prosjektet.

1.2 Problemstilling

Utfra oppgavens tema har jeg valgt å undersøke denne problemstillingen:

Hvilken forståelse har kontaktlærere av sin egen rolle i skolen, og hvordan spiller deres forståelser inn på lærer-elev og elev-elev-relasjonen?

Oppgaven er strukturert og delt opp i 7 hovedkapitler med flere delkapitler. I første del viser jeg til ulike nøkkelord som er knyttet til min problemstilling på prosjektet. Der vil jeg blant annet ta for meg kontaktlæreres ansvar og roller knyttet til skolen og undervisning. I kapittel to redegjør jeg for relevant nordisk og internasjonal forskning knyttet til feltet jeg undersøkte. Der fokuseres det på klasseledelse og betydningen av sosial støtte i skolen. Kapittel tre tar for seg ulike teoretiske perspektiv som er med på å belyse min problemstilling, blant annet i lys av metaforer for læring, pedagogisk takt og dialog. Deretter vil jeg, i kapittel fire, redegjøre for studiens metode, dens forskningsdesign og forskningsetiske vurderinger som er viktig å ta hensyn til i gjennomførelsen av prosjektet. I kapittel fem, vil funnene presenteres og her vil jeg ta opp det som kom frem da jeg intervjuet kontaktlærerne fra barne- og ungdomsskolen, samt barneskolelevne. I slutten av kapitlet vil funnene oppsummeres, med et fokus på hovedfunnene. Hovedfunnene blir i kapittel 6 drøftet opp mot tidligere forskning og de ulike teoretiske perspektivene som er grunnlaget for oppgaven. I siste kapittel, skriver jeg en oppsummerende og konkluderende avslutning om studiens svar på problemstillingen.

1.3 Bakgrunn

Barn bruker mye tid i klasserom og på skolen fra de er små til de er ferdig på videregående. En kan si at det er færre steder de bruker mer tid enn det de gjør på skolen. I skolen og i undervisningen vil de møte på ulike utfordringer og få mange nye erfaringer. De vil blant annet lære å lese og skrive, og de vil møte mennesker som de etter hvert vil danne relasjoner til (Hamre & Pianta, 2010, s. 949). I tillegg til relasjonene med medelever, vil lærere også være en stor del av barnas hverdag. Lærere er blant de personene barna kommer til å bruke mest tid med, og dermed vil lærerne ha en stor påvirkningskraft på både den faglige, personlige og sosiale utviklingen til hver enkelt elev.

I formålsparagrafen står det beskrevet at «elevne og lærlinger skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Videre står det at skolen skal møte elevene med respekt, tillit og krav og de skal gi dem utfordringer som fremmer lærelyst og danning. Dette er noen av verdiene som er grunnmuren i skolens

virksomhet, og er noe som skal få betydning for hver enkelt elev. Det er noe som gjøres via formidling av kunnskap og gjennom utviklingen av ulike holdninger og kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2020b). I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg nøkkelord som jeg mener knytter seg til problemstillingen min: kontaktlærerrollen, relasjoner og lærer-elev-relasjonen.

1.3.1 Kontaktlærerrollen

En sentral del av en lærers jobb er å forme og danne elevene til å bli gode samfunnsborgere. I den overordnede delen av den nye læreplanen blir det beskrevet slik:

«Grunnoppfølgingen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Oppfølgingen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2020a)

Ifølge Henriksen (2019) i Store norske leksikon, kan en definere en kontaktlærer slik: «lærer som har hovedansvaret for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene overfor enkeltelever i en klasse/basisgruppe i grunnskolen, herunder også kontakten med hjemme». Sagt på en annen måte har kontaktlæreren ansvar for det meste som foregår med elevene i skolen.

I opplæringsloven §8-2, blir en kontaktlærers rolle beskrevet slik: «Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen» (Opplæringslova, 1998). I stortingsmelding nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008), viser Kunnskapsdepartementet til opplæringsloven §8-2 og poengterer med den hvilke endringer som ble gjort med tidligere regler for organisering av klasser. Endringene ble beskrevet slik:

«I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller

etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg» (Opplæringslova, 1998).

Den nye bestemmelsen tok over for den gamle «klassestyrerordningen», hvor en lærer hadde ansvaret for klassen som en gruppe. Endringen ble gjort for at elevenes behov skulle bli ivaretatt så godt som mulig. Selv om reglene for organisering av klasser ble gjort om med opplæringsloven, ble ikke de konkrete arbeidsoppgavene som læreren hadde endret ved samme lovendring (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Som kontaktlærer har du spesielt mange ansvarsområder, og omhandler alt fra å tilrettelegge undervisningen til å skape et godt og trygt miljø i klassen (FUG, 2018). I tillegg skal en kontaktlærer gjennom ulike samtaler og dialoger støtte elevers utvikling både sosialt og faglig. Her er det nødvendig med en god evne til å etablere åpne dialoger, og at kontaktlæreren er i stand til å skape en medvirkning (Halland, 2009, s. 11).

Med et fokus på kontaktlæreres rolle i skolen, tar Utdanningsdirektoratet (2010) opp kontaktlæreres særlige ansvar rundt det psykososiale miljøet på skolen. En av de sentrale rollene som blir beskrevet, er kontaktlæreres ansvar for å skape et godt psykososialt miljø i klassen som læreren har ansvar for. Videre i handlingplikten vises det til en kontaktlærers særskilte ansvar knyttet til oppfølging av elever. Denne oppfølgingen handler om at kontaktlæreren skal følge opp alle elevers faglige- og ikke-faglige utvikling, noe som innebærer både deres forhold til medelever og ansatte ved skolen (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Samlet sett kan en se at en kontaktlærers rolle strekker seg fra planleggelse av undervisning, til det sosiale som skjer i og utenfor klasserommet, og alt det administrative. I tillegg til disse arbeidsområdene, skal kontaktlærere opprettholde gode relasjoner til både elever, kollegaer og de foresatte. Det er et stort felt som krever mye den voksne.

1.3.2 Relasjoner

I min problemstilling er relasjoner et sentralt begrep, og vil dermed ha en naturlig del i min oppgave. I dette underkapitlet blir begrepet beskrevet på en måte som viser at

relasjoner handler om så mye mer enn bare det spesifikke forholdet mellom to parter. Ifølge Nordahl (2002), handler relasjoner om hva slags innstilling eller oppfatning du har av andre mennesker, og hva andre mennesker betyr for deg. Relasjonen vil videre bli påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg, og hvordan de forholder seg til deg. «Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre» (Nordahl, 2002, s. 112). En god relasjon vil dermed bety at det er god kommunikasjon mellom to parter, og at både du som lærer har en god oppfatning av elevene dine og at elevene selv har en god oppfatning av deg. Gjennom et slikt samspill, vil det etter hvert kunne utvikles god kommunikasjon og forventninger til hverandre. Ingrid Helleve (2020) har også skrevet om relasjoner og dens betydning. Utfra hennes ståsted handler relasjoner om å knytte forbindelser eller etablere gode forhold.

For å kunne se hver enkelt elev innebærer det kommunikasjon, som både et verbalt og et ikke-verbalt verktøy. I mange tilfeller kan en hevde at mindre enn halvparten av vår kommunikasjon er verbal. Nordahl (2002) mener at lærere både vil anerkjenne og underkjenne elever gjennom ansiktsuttrykk, blikk, smil, latter, sukk og lignende. Alle disse ikke-verbale elementene i kommunikasjonen handler mye om å være oppmerksom, delaktig og interessert i elevene, og i tillegg utnytte den tiden de har (Nordahl, 2002, s. 119).

Nordahl (2002) skriver at kjernen i læreryrket i stor grad handler om læreren er i stand til å samhandle med elevene. Lærere har ulike forutsetninger for å kunne lykkes i rollen, men de kunnskapene, ferdighetene, holdningene, verdiene og innstillingene til yrkesutøvelsen lar seg påvirke av både omgivelser og av lærere selv.

1.3.3 Lærer-elev relasjoner

Relasjoner mellom lærer og elev er en stor del av mitt prosjekt, og dermed er det naturlig å beskrive hva en god relasjon mellom lærer og elev vil innebære samt hva det vil kreve at den voksne. Et godt forhold mellom lærer og elev vil gi læreren forståelse og innsikt, og det vil i tillegg ha en avgjørende betydning for elevens vekst og utvikling (Nordahl, 2002, s. 16). Elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem,

og viser at de ønsker å ha et godt forhold til dem. Thomas Nordahl mener at elever med et godt forhold til læreren sin vil trives bedre i skolen.

I en god lærer-elev relasjon er anerkjennelse sentralt. Det vil si at det er et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene som inngår i relasjonen. Selv om lærere og elever har ulike roller i skolen, vil begge parter ha rett til en egen opplevelse av alle situasjoner, og slik kan en si at møtet mellom lærer og elev alltid blir sett på som likeverdige (Drugli, 2012, s. 49).

2. Tidligere forskning på klasseledelse og betydningen av sosial støtte

I denne delen av oppgaven kommer jeg til å fokusere på forskning som er med på å utdype sentrale sider ved det relasjonelle i kontaktlærerrollen, nemlig betydningen av sosial støtte og klasseledelse. Her vil det først og fremst fokuseres på norsk og internasjonal forskning på kontaktlærerrollen, klasseledelse og betydningen av sosial støtte. Forskningen som er valgt ut, har både et fokus på elevers oppfattelse og tanker om relasjoner, og lærerperspektiver på samme område. Videre er den rettet mot hvordan ulike typer klasseledelse og forskjellige former for støtte kan ha en betydning for elevers læring og trivsel i skolen.

Ulike søkemotorer ble brukt for å få en oversikt over tidligere forskning på lærer-elev-relasjoner. I prosessen var det først og fremst disse søkemotorene som ble brukt: Oria, ERIC, google scholar og Idunn. I første omgang fokuserte jeg på søkeord som: *teacher-student relationship, school, pupils og primary school*. Søket resulterte i mye forskning hvorav alt ikke var like relevant. Jeg valgte derfor å legge til søkeordene: *classroom management (styles) og social support*. Dette gjorde at antall artikler ble minimert, og fikk dermed en bedre oversikt over forskningen. Etter hvert som jeg fant forskningsartikler jeg ønsket å ta i bruk, så jeg gjennom deres litteraturlister for å finne annen relevant forskning. Jeg ekskluderte artikler som fokuserte på relasjoner med videregående elever, og artikler som hadde motivasjon som hovedfokus. Jeg valgte forskningsartikler som undersøkte både læreres og elevers perspektiver på relasjoner, klasseledelse og sosial støtte, og forskning som så på hvordan klasseledelse og sosial støtte kan bidra til å øke elevenes læring. Jeg var først og fremst opptatt av empirisk forskning, men både mixed-method undersøkelser og en kvantitativ undersøkelse ble lagt til etter hvert

Jeg valgte å fokusere på både nordisk og internasjonal forskning for å få et bredere innsyn i undersøkelsene som er gjort, og forskningen er datert fra 2008 til 2020. Forskningen vil først og fremst presenteres med den nordiske forskningen først før jeg jobber meg utover i verden. Deretter vil forskningen vises frem kronologisk.

2.1 Kontaktlærerrollen

Da jeg skulle søke etter forskning på kontaktlærerrollen, var det veldig lite som dukket opp. Det som ble funnet var noen få masteroppgaver, hvorav den ene handlet om videregående elever og en jeg ikke fikk åpnet. Jeg valgte dermed å vise til én masteroppgave i denne delen av tidligere forskning. Som beskrevet i innledningen om temaets aktualitet, er det lite forskning knyttet til kontaktlærerrollen i norske skolesystemer, og i internasjonal forskning har jeg ikke funnet et begrep som kan relateres direkte til det vårt begrep, kontaktlærer.

Sundby (2020) har skrevet en masteroppgave som omhandler relasjoner mellom elever og kontaktlærere sett fra elevenes ståsted. Undersøkelsen ble gjennomført med en kvantitativ tilnærming hvor Sundby (2020) har brukt data fra en tverrsnitt-undersøkelse fra 2018 som ble gjennomført på 115 forskjellige grunnskoler. Målene med undersøkelsen var å se om ulike elevgrupper opplever dårligere relasjoner med sin kontaktlærer, hva årsaken er, og hvordan læreren kan møte utfordringene. I tillegg ønsket hun å se på forholdet mellom en kontaktlærers faglige vurdering av elever og elevens relasjonelle vurdering av kontaktlæreren. Alder, kjønn og språklig bakgrunn var også noe hun undersøkte i masteroppgaven, men resultatet viser at disse kun er små deler av helheten som danner den enkelte elev (Sundby, 2020, s. 107).

Resultatene viser at den største forskjellen lå på hvordan elever på mellomtrinnet og ungdomsskolen vurderer relasjonen med sin kontaktlærer. Der fant Sundby (2020) ut at det var flere av elevene på ungdomsskolen som opplevde en dårlig relasjon med kontaktlæreren sin, samtidig som det var mange som opplevde det motsatte. Elevene som derimot viste til den beste elev-lærer-relasjonen var de som gikk i femteklasse. Etter hvert som elevene ble eldre, var det flere av elevene som opplevde at relasjonen med kontaktlæreren ble dårligere (Sundby, 2020, s. 86).

Et annet funn fra undersøkelsen viser til sammenhengen mellom relasjoner og høy skolefaglig vurdering. Der fant Sundby (2020) ut at det var flere elever med god skolefaglig vurdering som opplevde relasjonen med kontaktlærer som god enn det var elever som opplevde relasjonen som dårlig. Blant elever med lavest skolefaglig vurdering var det mange som opplever relasjonen som god, men det var også flere som mente relasjonen var dårlig.

2.2 Sosial støtte

Forskningsbidraget er valgt på grunn av dets spesifikke fokus på sosial støtte i skolen. I denne forskningsartikkelen får vi et innblikk i hvordan, og i hvilken grad, den emosjonelle og instrumentelle støtten bidrar til elevenes trivsel.

I sin artikkel presenterer resultatene fra en «mixed-method-undersøkelse». Med denne metoden forsøkte forskerne å forbedre, utdype og illustrere resultater fra den kvantitative metoden med resultater fra den kvalitative metoden. 401 ungdomsskoleelever gjennomførte den kvantitative undersøkelsen, mens 50 elever i syvende- og åttendeklasse deltok i åtte forskjellige fokusgrupper (Suldo et al., 2009, s. 70).

Det første målet med forskningen var å identifisere de områdene med lærerstøtte som mest sannsynlig ville ha en effekt, mens mål nummer to hadde som hensikt å spesifisere effektive tiltak om støtte som kunne tilbys lærere (Suldo et al., 2009, s. 40). I undersøkelsen ønsket Suldo et al. (2009) å se på hvilken form av sosial støtte som assosierte sterkest med ungdomskoleelevenes egen subjektive trivsel. I tillegg ønsket forskerne å se på elevenes egne oppfatninger på spesifikke handlinger hos lærere, og/eller kommentarer som viser til sosial støtte. Resultatene fra den kvantitative delen av undersøkelsen viser at emosjonell og instrumentell støtte var de aspektene av lærerstøtte som var mest relatert til elevenes subjektive trivsel (Suldo et al., 2009, s. 72).

I den kvalitative delen ble det gjennomført fokusgrupper hvor de skulle avdekke elevenes oppfatninger av læreratferd som kommuniserer støtte. Utfra undersøkelsene fant de ut at elever oppfatter lærere som støttende når de prøver å få kontakt med elevene på et følelsesmessig nivå, bruker ulike undervisningsstrategier, anerkjenner og øker deres faglige suksess. I tillegg til et fokus på likhet i samspillet med elevene og det å fremme et miljø i klasserommet hvor nysgjerrighet og spørsmål oppfordres (Suldo et al., 2009, s. 67).

På lik linje med Suldo et al. (2009), handler forskningsbidraget til Kikas og Tang (2019) om sosial støtte i skolen. I tillegg ble forskningen valgt på grunn av dens fokus på opplevelser og tilbakemeldinger fra både elever og lærere knyttet til emosjonell støtte og læreres undervisningspraksis.

Forskningen til Kikas og Tang (2019) ble gjennomført i Estland hvor totalt 660 sjetteklasse-elever rapporterte om deres første lærers emosjonelle støtte. Dette er lærere som underviser i alle de primære fagene i de tre første årene på skolen. Det ble også utført observasjoner av elevsentrert og lærerstyrte undervisningsmetoder, og hengivenhet, atferdsmessig- og psykologisk kontroll ble undersøkt med opplevelser og tilbakemeldinger fra lærere i første- og tredjeklasse (Kikas & Tang, 2019, s. 362).

Da de undersøkte forholdet mellom elevenes opplevelser og lærerpraksis i første og tredje trinn, forventet de at forholdet mellom dem ville være høyere på tredje trinn grunnet økningen i barns hukommelse når de blir eldre. De oppdaget at elevenes opplevelser av emosjonell støtte var høyere når lærerne brukte lærerstyrt praksis sjeldnere sammenlignet med en barnesentrert undervisningspraksis i tredjeklasse. Her vil lærerstyrt praksis være rettet mot å tilegne seg faglige ferdigheter med lærerens initiativ mens elevene blir sett på som passive mottakere (Kikas & Tang, 2019, s. 368-369).

Som Kikas og Tang (2019) forventet, ble det funnet noen sammenhenger mellom elevers opplevde emosjonelle støtte, observerte undervisningsmetoder, og lærerens selvrapporterte undervisningsmetoder. På bakgrunn av dette fant de det interessant å undersøke hvert av tiltakenes unike bidrag til elevenes læringsatferd. Når lærerne gir elevene oppgaver som er meningsfulle og i samsvar med dens egne ferdighetsnivå, viser de støtte overfor elevenes interesser og motivasjon. Forskningen viser at emosjonelt støttende lærere vil være mer oppmerksomme på både elevers interesser og det som er vanskelig for dem. Dermed vil de velge oppgaver som er tilstrekkelige og øker elevenes interesse og som støtter deres engasjement (Kikas & Tang, 2019, s. 369). Noe som overrasket Kikas og Tang (2019), var at lærere som vurderte seg selv som mer støttende og snill mot elever, også vurderte elevene som flinkere til å opprettholde arbeidet i lengre tid i utfordrende situasjoner. En årsak til dette kan være at lærerens tro kan påvirke deres egenvurdering av både praksis og rangering av elevenes læringsatferd (Kikas & Tang, 2019, s. 370).

2.3 Klasseledelse

I denne forskningsartikkelen blir klasseledelse sett i lys av relasjoner og sosial støtte i undervisningen. En kan dermed se en sammenheng mellom sosial støtte og klasseledelse i kapittelet. Artikkelen ble plassert under dette delkapitlet grunnet dets fokus på klasseledelse.

I en norsk rapport skrevet av, var målet å få mer kunnskap om klasseledelse basert på relasjoner. Dette ble gjort via et skjema til elever og lærere, og via observasjon. I observasjonsdelen av prosjektet var de opptatt av å se i hvilken grad lærerne gir emosjonell støtte og læringsstøtte til sine elever. Fokuset lå på hva slags grad av interesse lærerne viste for elevenes erfaringer og verdier i undervisningen. Det omhandlet først og fremst om lærerne anerkjente sine elever ved å lytte, kommunisere med dem, hilse på hver enkelt og ha blikkontakt. Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli og Myhr (2014) ønsket å se i hvilken grad det var et positivt klima i klasserommet med preg av positive følelser, positiv kommunikasjon og respekt, og lite gjentakelser av det som preger et negativt klima. Dette kan være interaksjon med negative følelser, straff, kontroll og lite eller manglende respekt (Aasen et al., 2014, s. 67).

Lærerne de observerte viste emosjonell støtte i svært varierende grad. Noe som var likt hos alle skolene hvor observasjonene ble foretatt, var lærere som møtte elevene med en blid og imøtekommende væremåte. Noen lærere begynte timen rolig, uten behov for å heve stemmen eller bruk av andre virkemidler for å fange oppmerksomhet. I disse klasserommene var det flere tilfeller hvor samspeillet mellom lærer og elev foregikk uten noe behov for å gi instruksjoner. Det ble gitt tilbakemeldinger i form av klapp på skulderen, hyggelige blikk og en tur innom pulten til elevene. Det var også svært få tilfeller hvor responser fra læreren som skapte et negativt klima (Aasen et al., 2014, s. 67).

Andre skoler viste stor grad av emosjonell støtte hvor lærere håndhilser på elevene hver morgen og benevner dem med navn. Andre voksne som var til stede i klasserommet (assistent, fagarbeider), brukte korrigerende og rettleidende av enkeltelever med en respons som skapte negativt klima i undervisningen (Aasen et al., 2014, s. 67). Det tydeligste funnet fra prosjektet var den store forskjellen mellom lærere og skoler på

flere av variablene som ble undersøkt. Noe som var synlig både i det kvantitative og det kvalitative materialet (Aasen et al., 2014, s. 78). En kan derimot se at det er mye fokus på emosjonell støtte hvis en ser på alle skolene samlet. Noen er mer direkte i sin utøvelse, mens andre velger en mindre synlig bruk av den samme støtten.

Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning gjennomførte en metastudie i 2008 hvor de analyserte ulike faktorer hos en lærer som har betydning for elevenes læringsutbytte. Metastudien ble utført på vegne av Kunnskapsdepartementet som ønsket en empirisk undersøkelse av de ulike faktorene på grunnlag av at de fleste studier om læring i skolen konkluderer med lærere som den enkeltfaktoren som har mest å si for hva elevene lærer på skolen (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008, s. 7). De kom til slutt frem til tre grunnleggende faktorer som ville være avgjørende for elevenes læring: relasjonskompetanse, regjeldelseskompetanse og didaktikk- kompetanse.

Den første faktoren er den evnen læreren har til å etablere, og opprettholde, en sosial relasjon til alle elever. Dersom en lærer er støttende gjennom å vise toleranse overfor elevers egne ønsker og initiativer, vil det forbedre elevenes læring. Det gjelder både i undervisningen, elevers selvtillit, autonomi og motivasjon (Nordenbo et al., 2008, s. 53). Nummer to handler om en lærers kompetanse til å kunne lede en undervisning gjennom å være en leder som har evnen til å utvikle og opprettholde regler i klasserommet. Den tredje og siste grunnleggende faktoren viser til en lærers faglige og fagdidaktiske kompetanse (Nordenbo et al., 2008, s. 7).

Nordenbo et al. (2008) analyserte i tillegg studier som omfatter en etablering av psykologiske klima i undervisningen. Gjennom studiene registrerte de to teoretiske synspunkt om sammenhengen mellom klasseromsklima og elevenes læring. Det ene synspunktet ser på klasseromsklima som en medvirkende faktor for økningen av elevers læring, mens synspunkt nummer to fastslo at et godt klasseromsklima er en pekepinn på at andre forhold er utarbeidet, som både forårsaker en forbedring av læringen og læreres, elevers og observatørers opplevelse av hva som er et godt klasseromsklima. Nordenbo et al. (2008) betegner den siste teorien som «indikator-teorien». Denne teorien innebærer viktigheten av at lærere jobber med elevaktivering og elevmotivering, elevstøttende atferd, og en god sosial relasjon til elevene (Nordenbo et al., 2008, s. 54).

I likhet med Nordenbo et al. (2008), ble neste artikkel også skrevet med et fokus på klasseledelse dens påvirkning på elevers prestasjoner i skolen. I denne artikkelen fokuseres det i tillegg på ulike former for klasseledelse som gir et innblikk i hvilken form for klasseledelse som gir mest utslag i elevenes læring.

I en artikkel skrevet av Gordana Djigic og Snezana Stojiljkovic (2011), tok de opp og undersøkte sammenhengen mellom læreres ulike former for klasseledelse, tilfredshet ved klasseromsklimaet og elevers prestasjoner i skolen. Forfatterne relaterer klasseledelse til alle handlinger læreren foretar seg, som tar sikte på å etablere det stimulerende læringsmiljøet. De viser til Martin og Baldwin (ref. i Djigic & Stojiljkovic, 2011) som mener at det er tre ulike former for klasseledelse som utøves av lærere: inngripende (interventionist), ikke-inngripende (non-interventionist) og som et samspill (interactionist). Analyser fra studien viser at både lærere og elever er mest fornøyd med klasseromsklimaet utviklet av lærere som utøver samspill i sin klasseledelse (Djigic & Stojiljkovic, 2011, s. 818).

God undervisning er et av de viktigste emnene innen pedagogisk psykologi. Årsaken til at forskerne i denne artikkelen ønsket å fokusere på lærere og hva som gjøres i klasserommet, er grunnet alle studier som har en tendens til å definere ulike faktorer som er med og påvirker den gode undervisningen, og gjenkjennes gjennom elevers prestasjoner i skolen. Innenfor flere av disse studiene er det antakelser om at læreres handlinger i klasserommet er de viktigste sammenlignet med alt utdannings- og skolemyndighetene gjør (Djigic & Stojiljkovic, 2011, s. 818). Videre skriver de om de ulike tilnærmingene til forskningsfaktorene for god undervisning og læring i forhold til lærere. Der noen tar hensyn til en lærers personlighet, legger andre vekt på dens roller og kunnskap.

Det store forskningsproblemet er om elevers prestasjoner i skolen er relatert til en lærers form for klasseledelse. Analyser viser at elever oppnår best suksess når lærere praktiserer samspill-metoden (Djigic & Stojiljkovic, 2011, s. 826). Funnene viser også at den samspillende lærers klasseledelse er den som passer best for å utvikle et godt klima i klasserommet, som igjen viser å ha en effekt på elevers prestasjoner (Djigic & Stojiljkovic, 2011, s. 827).

Utfra funnene i studiene til Djigic og Stojiljkovic (2011), konkluderte de med at ulike former for klasseledelse er en veldig viktig faktor for den effektive læringen, spesielt med tanke på elevers prestasjoner i skolen. De ser en fordel med bruk av samspill og samhandling klasseromsledelsen sammenlignet med bruk av en inngripende eller ikke-inngripende form for ledelse. Djigic og Stojiljkovic (2011) sin forskning viser at lærere som praktiserer den førstnevnte formen for klasseledelse, oppmuntrer til samhandling i klasserommet, respekterer elevers personlighet, setter pris på deres initiativ, interesser og behov. De skriver at en slik lærer bidrar til et sosialt klima som er med på å oppfordre til læring og personlig vekst hos alle elevene. Videre viser undersøkelsen til viktigheten av elever som aktive deltakere i undervisnings- og læringsprosessen, som gjør klasserommet til et trygt og stimulerende læringsmiljø (Djigic & Stojiljkovic, 2011, s. 828).

2.4 Oppsummering

Med både empiriske, kvantitative «mixed-method»- undersøkelser, har det blitt forsket spesielt mye på sosial støtte i skolen. Disse undersøkelsene har forsket på hvordan sosial støtte, emosjonell og instrumentell støtte, bidrar til å øke elevers trivsel i skolen. Resultatene viser at emosjonell og instrumentell støtte har stor betydning for elevers trivsel. Lærere som ble oppfattet som støttende, var de som prøvde å få kontakt med elever på et følelsesmessig nivå, brukte forskjellige undervisningsstrategier, anerkjente og økte deres faglige suksess (Suldo et al., 2009, s. 67). En kan se at forskningen knyttet til sosial støtte, hadde en sammenheng med læreres undervisningspraksis og utøvelse i klasserommet. Mye av den nordiske forskningen knyttet klasseledelse til relasjoner og hvordan klasseromsklimaet kan være en medvirkende faktor i elevenes læring. I den utenlandske forskningen kan en se at ulike former for klasseledelse er en viktig faktor for den effektive læringen, med tanke på elevenes prestasjoner i skolen.

Det er svært få studier som knytter klasseledelse og sosial støtte opp mot kontaktlærere. De fleste undersøkelsene handler om lærere generelt, noe som gjør mitt prosjekt om kontaktlæreres rolle relevant i denne sammenhengen. Forskningen som er blitt gjort om kontaktlærerrollen, hadde et kvantitativt design, noe som gjør at min kvalitative undersøkelse vil gi enda mer innsyn i kontaktlæreres rolle i skolen.

3. Teoretiske rammeverk

Ifølge Nilssen (2012) vil valget av det teoretiske rammeverket, innenfor kvalitativ forskning, være avhengig av hva datamaterialet forteller deg som forsker. Den valgte teorien vil være et analytisk og tolkende rammeverk som vil hjelpe forskeren å forstå og forklare meningen av hva deltakerne i forskningen har gjort, fortalt eller skrevet om (s. 65-66).

I denne delen av oppgaven tar jeg for meg ulike teorier og perspektiver som kan være med på å belyse problemstillingen min og funnene fra analysen av intervjuene. Som problemstillingen sier, ønsker jeg en bredere og dypere forståelse av en kontaktlærers rolle utfra informantenes egne tanker og fortellinger. De ulike teoretiske inngangene vil spesielt brukes til å åpne opp for forståelser av kontaktlærerrollen. I den første delen av det teoretiske rammeverket tar jeg for meg lærerens credo og pedagogiske takt. Dette fordi credo i stor grad handler om lærerens selvoppfatning, væremåte og relasjoner med elevene. Perspektiver på den pedagogiske takten viser hvordan lærerens væremåte er med på å forme og utvikle elevene, og hvordan den pedagogiske takten vil bedre og videreutvikle relasjonen mellom lærer og elev og elevene seg imellom.

I andre del gjør jeg rede for metaforers naturlige del i hverdagen, tankene og handlingene våre, og hvordan de er med på å styre en stor del av livet vårt. Det handler i stor grad om hvordan mennesker oppfatter og forstår ulike situasjoner, begreper og handlinger. Bakgrunnen for valget ligger i den forståelsen og opplevelsen som lærere får av egen rolle og elevers handlinger. Ved å få innsikt i metaforenes verden og hvordan det fungerer i skolehverdagen, kan en få bedre forståelse for hvordan samhandlingen og dialoger mellom ulike parter foregår og endrer seg. Jeg tar spesielt for meg to metaforer for læring av Sfard (1998). I denne forbindelse tar jeg også opp Bakhtin og hans perspektiver på dialog. Der blir samhandlingen mellom to parter tatt opp, hvor relasjonen er den viktigste komponenten.

3.1 Lærerenes credo og pedagogiske takt

Når en skal gå inn på en lærers credo og pedagogiske takt, snakker vi samtidig om lærerrollen og dens viktighet i skolen. Lærerrollen er et stort og mangfoldig begrep som kan være vanskelig å beskrive. Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver lærerrollen som stimulerende, utfordrende, krevende og ikke minst ansvarsfull. Det er mye lærere må forholde seg til, og det er stadig nye situasjoner som dukker opp. Det er mange ulike parter de må samhandle med, som kan representere svært ulike synspunkter og ha ulike, og til dels motstridende forventninger av læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Som beskrevet i kapitlet om bakgrunnen av prosjektet, har kontaktlæreren spesielt mange ansvarsområder som går fra tilrettelegging av undervisning til ulike administrative og sosialpedagogiske oppgaver. I dette ligger blant annet viktigheten av en lærers væremåte og hvem h*n er som person. Videre ønsker jeg å belyse ulike sider ved kontaktlærerrollen, ved å fokusere på begrepene «lærerenes credo» og «pedagogisk takt».

3.1.1 Lærerenes holdninger og verdier knyttet til lærerrollen

Jan Gilje (2008) skriver blant annet om en lærers væremåte og dens betydning i lærerhverdagen. Han tar i bruk andre forfatteres tanker om læreres væremåte, blant annet Max van Manen sin avklaring. Van Manen mener at pedagogisk omtenkksomhet og takt danner selve pedagogikkens innerste vesen og kjerne (Gilje, 2008, s. 22).

Gilje (2008) hevder at uttalelsen «læreren er viktig», kan gjøre at en sitter fast i vektleggingen av en lærers væremåte, personlige egenskaper og stil, og relasjonskompetanse. Når læreres betydning understrekes, kan det også føre til at en setter seg fast i fokuseringen på de faglige, didaktiske og metodiske utfordringene. Gilje (2008) poengterer at en i undervisning og læring sjelden tenker på spørsmål som omhandler læreren som person, men heller holder seg til hva-, hvordan- og hvorfor-spørsmål. Hvis en fokuserer på spørsmål knyttet til hvorfor «læreren er viktig», vektlegger Jan Gilje at en bør slå sammen hva-, hvordan- og hvorfor-spørsmålene med et hvem-spørsmål. Da går en inn på tankene som omhandler læreren som person og lærerenes væremåte i møte med elever, kollegaer og foreldre, samtidig som en tar for seg de faglige, didaktiske og metodiske sidene ved arbeidet som lærer (Gilje, 2008, s. 23).

Når det kommer til lærerens væremåte, bruker Gilje (2008) ulike begrep for å belyse dette, og lærerens credo er ett av dem. Fullan & Hargreaves' (ref. i Gilje, 2008) begrepsavklaring viser til læreres tro på eget arbeid, hva som er viktig for dem, hva de brenner for og hvilke mål de har. Det handler i stor grad om en lærers holdninger og verdier, selvforståelse, tenkning og praksisteori (Gilje, 2008, s. 24). Gilje (2008) vil i sitt arbeid legge vekt på «hvem- dimensjonen» til Parker J Palmer, hvor læreren som person er det som poengteres. Videre skriver han at den pedagogiske praksisen henger sammen med læreren som person, her beskrevet som selvrelasjon, når det er et samspill mellom lærer og elever som omhandler danning og den faglige utviklingen.

En lærers selvrelasjon omhandler grunnleggende sett hvem en er som menneske. En lærers væremåte og selvforståelse er flettet sammen med lærerarbeidet, og vil komme til uttrykk i undervisningen i formidlingen av fag, veiledning og hvordan læreren forholder seg til elever, foresatte og kollegaer. Gilje (2008) viser til et eksempel som gir en god illustrasjon: En elev uttrykker at h*n ikke er så glad i et spesielt fag, men vedkommende klarer seg fortsatt bra i faget. Når eleven får spørsmål om hvorfor h*n gjør det så bra i det faget, nevner eleven at læreren er flink og god til å forklare. På grunn av dette ønsker eleven å gjøre sitt beste i undervisningssituasjoner med denne læreren. I et slikt tilfelle henger relasjonen mellom lærer og elev sammen med lærerens væremåte og deres gode fagformidling. Denne sammensetningen gjør at eleven motiveres til å gjøre sitt beste i faget (Gilje, 2008, s. 27). Lærerens personlige kvaliteter vil også komme til uttrykk i undervisningen.

Lærerens kall

Et «kall» til læreryrket var et vanlig begrep å bruke før, og kunne for eksempel være en personlig kallsopplevelse fra Gud eller et «kallsbrev» som en fikk fra arbeidsgiver til en stilling. Gilje (2008) henviser til Laursen (ref. Gilje 2008) som poengterer en endring av begrepet. Laursen mener «et kall» har gått fra noe som kommer utenfra til å påpeke en indre trang til en oppgave. Der det før var Gud som kallet, ville det nå være noe i oss selv (Gilje, 2008, s. 30). Noe kan kategoriseres som et kall dersom en utfra egne opplevelser valgte yrket og tok på seg fremtidige oppgaver som handlet om noe utenfor dem selv (Gilje, 2008, s. 30).

I dag er ikke begrepet «kall» mye brukt, men likevel har for eksempel lærere en form for subjektiv opplevelse av hvorfor valget falt på akkurat læreryrket, og hva de ser på som viktig i arbeidet (Gilje, 2008, s. 31).

3.1.2 Pedagogisk takt – læreres væremåte i samhandling med elever

I samhandling med elevene er det viktig at læreren viser seg som en trygg voksen. I alle relasjoner er tillit det som holder det meste oppe, og utvikler seg etter hvert som en blir bedre kjent med hverandre. Ifølge Gilje (2008), er varighet og forpliktelse noe som er av stor betydning i lærer-elev-relasjonen, og kommer ofte til uttrykk gjennom elevenes forhold til egen kontaktlærer i motsetning til forholdene de har til andre lærere (Gilje, 2008, s. 32). Når et tillitsforhold mellom lærer og elev bygger seg opp, kan det føre til at sistnevnte ønsker å åpne seg opp og gi mer av seg selv. Dersom en elev velger å åpne seg og snakke med en lærer, vil det være viktig at læreren responderer med å lytte til eleven og prøver å sette seg inn i og forstå barnets tanker og opplevelser. I slike tilfeller er det viktig at læreren er taktfull. Fordi takt handler om ens væremåte og ikke er en metode som kan læres, vil det være viktig at læreren bruker tid på å reflektere over hvem h*n er og deres egen væremåte (Gilje, 2008, s. 33). van Manen (1993) beskriver pedagogisk takt på samme vis, men uttrykker også at takten kommer til uttrykk som en tilstedeværende og oppmerksom undervisning i selskap og i samhandling med barn (van Manen, 1993, s. 135). Pedagogisk takt kommer til uttrykk i mange ulike situasjoner og pedagogisk atferd, for eksempel som tilbakeholdenhet, trygghet i situasjonen, umerkelig innflytelse og det å ta ting på sparket (van Manen, 1993, s. 135).

I skolen handler pedagogisk takt om en lærers opptreden overfor elevene i alle undervisnings- og lærings situasjoner. Det dreier seg om hvordan voksne til enhver tid kan opptre pedagogisk overfor barn og unge, og hvordan vi kan gjøre det som er riktig eller godt for dem. Utover dette øver læreren innflytelse over eleven, og dersom den blir formidlet ved takt, vil innflytelsen heller ikke være autoritær, kontrollerende, dominerende eller manipulerende (van Manen, 1993, s. 45). Videre forklarer van Manen (1993) begrepet som å verne den enkeltes personlige rom, beskyttelsen av sårbare områder, trøste når noen har det vondt, reparere noe som går i stykker, styrke det gode,

fremme det unike og vise støtte overfor elevers personlige utvikling og vekst (van Manen, 1993, s. 145).

Når det kommer til hvordan pedagogisk takt formidles, handler det på den ene siden om vår evne til å forutse hva eleven trenger, og hvilke muligheter eleven har. Noe som vil si at pedagogisk takt kun kan fungere dersom lærere i stor grad viser omsorg og mottakelighet når de ser etter barnets egenskaper og potensiale (van Manen, 1993, s. 155).

På den andre siden vil en lærers taktfulle blikk også formidles ved bruk av både kommunikasjon, blikk, taushet og bevegelser som formidler engasjement og omsorg (van Manen, 1993, s. 155). Motsetningen til det taktfulle blikket vil være det analytiske og distanserte blikket der en kun observerer barnas atferd utenfra, og dermed gjør dem til objekter. Det taktfulle blikket er medfølende og etablerer kontakt, og søker pedagogisk forståelse i dialog med elevene. Der det analytiske og distanserte blikket gjør elevene til objekter, vil det taktfulle blikket gjøre dem til subjekter; tar kontakt og gir muligheter for personlige forhold (van Manen, 1993, s. 155).

3.2 Metaforer i hverdagen og metaforer for læring

Her vil jeg ta jeg utgangspunkt i Lakoff og Johnson (2003) sin bok *Metaphors we live by* og Sfard (1998) sin artikkel om to metaforer for læring. Ifølge sistnevnte vil alle tanker og forståelser vi har gjennom livet ha røtter i utvalgte ideer som flytter seg fra ett område til ett annet, formidlet gjennom språket vårt. Ulike språklige metaforer kan dermed føre til ulike tankemåter og ulike aktiviteter. Sfard (1998) mener derfor det er av stor betydning hva slags metafor en velger å bruke, ettersom vi lever etter metaforene vi anvender i hverdagen (Sfard, 1998, s. 5). I boken *Metaphors we live by* skrevet av Lakoff og Johnson (2003), blir metaforer beskrevet slik: «The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another». Det handler om å forstå og oppleve for eksempel en situasjon, en handling eller et begrep fra et perspektiv i forhold til noe annet. Ifølge Lakoff og Johnson (2003), vil det å forstå et begrep i form av noe annet føre til at andre sider av begrepet kan bli skjult for oss. Sagt på en annen måte, kan det være utfordringer ved å se andre sider av et begrep, en

handling eller en situasjon som ikke stemmer overens med forståelsen du utviklet i første omgang (Lakoff & Johnson, 2003, s. 10).

Samlet sett kan en se at situasjoner og begreper kan danne ulike meninger for forskjellige mennesker, og på den måten danner noen begreper mening for noen, mens for andre ikke i det hele tatt (Lakoff & Johnson, 2003, s. 12-13). For at metaforer skal fungere er de avhengige av at mennesker får en form for forståelse av et begrep, en setning eller en handling. Med tanke på kontaktlærere og deres rolle, vil metaforer være med på å forme deres forståelse av egen rolle og andres.

3.2.1 Læreres bruk av metaforer i skolen

Anna Sfard (1998) har skrevet en artikkel der hun ønsker å få frem metaforer hun mener styrer elever, lærere og forskere i sitt arbeid. Hun identifiserte to ulike metaforer for læring: tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen. Sfard (1998) betrakter metaforer som noe med en tosidet funksjon som på den ene siden gjør abstrakt og vitenskapelig tenkning mulig, og på den andre siden gjør det mulig å holde den menneskelige fantasien innenfor en ramme av våre tidligere erfaringer og oppfatninger (Sfard, 1998, s. 5). Hun mener at dersom vi fokuserer på grunnleggende metaforer istedenfor spesielle læringsteorier, vil vi komme i en posisjon der vi kan få frem forutsetningene som ligger til grunn for læring, både teoretisk og praktisk, som lærere og elever (Sfard, 1998, s. 4). Videre vil jeg spesielt fokusere på hvordan de to metaforene for læring også får konsekvenser for hvordan en ser lærer- og elevrollen.

3.2.2 Tilegnelsesmetaforen

Menneskelig læring har alltid vært oppfattet som en tilegnelse av noe. Sfard (1998) viser til «Collins English Dictionary» når hun skal definere hva læring er. Der forklares det som «the act of gaining knowledge» hvor begreper skal forstås som enkeltheter av kunnskap som kan akkumuleres, gradvis renses og kombineres for å skape kognitive strukturer som er enda sterkere. Sagt på en annen måte, handler det om å tilegne seg kunnskap, samle, kombinere og legge til denne nye kunnskapen i allerede eksisterende «bokser» for å skape strukturer og tankemønstre som er sterkere enn de du hadde fra før. En måte å forstå det på er å se på hjernen vår som en container som fylles med

kunnskap og at den det gjelder, i dette tilfelle eleven, blir eier av kunnskapen som tilegnes og blir plassert i denne kontaineren (Sfard, 1998, s. 5).

I tilegnelsesmetaforen kan en finne flere ulike metaforer for enheter som kan tilegnes i løpet av læringen, som for eksempel «kunnskap», «idé», «representasjon», «forestilling» og «fakta». Videre viser Sfard (1998) til ulike begreper som uttrykker hvordan disse enhetene tilegnes, blant annet som «konstruksjon», «overføring», «mottak» og «anskaffelse». I skolesammenheng kan en se på tilegnelsesmetoden som overføring av kunnskap, fra lærer til elev. En lærers rolle vil her handle om å hjelpe elevene med å nå sine mål ved formidling, tilrettelegging og overføring av kunnskap. Elevrollene handler i større grad om å ta imot kunnskap, tilegne seg og bruke kunnskapen som er blitt overført fra senderen, altså læreren. Når kunnskapen er tilegnet, kan den dermed brukes, overføres og deles med andre. Relasjonen mellom lærer og elev vil dermed i større grad handle om en faglig støtte hvor lærerens mål er at elevene skal få tilegnet seg kunnskapen de prøver å formidle. Overføringen av kunnskap kan foregå i en sosial kontekst, men selve læringen og tilegnelsen skjer individuelt hos eleven. Fokuset ligger ikke på deltakelsen i det sosiale fellesskapet, men heller i enkeltpersoners kognitive prosesser (Sfard, 1998, s. 5-6). Elever kan dermed enten ses på som passive mottakere av kunnskap, hvor det kun er læreren som overfører kunnskapen fra en plass til en annen, eller som aktive ved at de konstruerer egne forståelser av kunnskapen.

3.2.3 Deltakelsesmetaforen

I deltakelsesmetaforen er begrepet «kunnskap» erstattet med verbet «å vite» som viser til en handling som foregår. Når det kommer til selve læringen, er «å ha» erstattet med «å gjøre». Å lære noe vil i denne metaforen bli sett på som en prosess som omhandler det å bli medlem av et bestemt samfunn. Det innebærer først og fremst at eleven har evnen til å kommunisere på språket til det aktuelle samfunnet og handle i henhold til dets normer og regler. Innenfor deltakelsesmetaforen vil aldri de pågående læringsaktivitetene bli sett på som atskilt fra konteksten den befinner seg i (Sfard, 1998, s. 6). I motsetning til tilegnelsesmetaforen, vil lærer og elev i denne sammenheng arbeide sammen i et felles samfunn hvor dialog og samhandling står i fokus for læringen. Den russiske språk- og kulturfilosofen Mikhail Bakhtins perspektiv på dialogen vil kunne plasseres innenfor deltakermetaforen for læring. Ifølge Bakhtin, er

all kommunikasjon grunnleggende dialogisk. Det handler om at forståelse og mening aldri kan overføres, men er noe som oppstår i selve interaksjonen og samspillet (Dysthe, 2001, s. 50). Filosofen mente også at dialogen var mye mer enn en samtale mellom ulike individer, og var mest opptatt av begrepet som en del av selve språket og tanken. Bakhtin hevder dialogen er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, personligheten vår og forholdet vi har til andre mennesker og livet rundt oss (Børtnes, 2001, s. 95).

For Bakhtin bestod dialogen av tre ulike faktorer: en ytring, en respons og en relasjon mellom dem. Fra de ulike faktorene, vektlegger han relasjonen som den viktigste. Uten en relasjon vil ytringen og responsen være uten mening (Dysthe & Igland, 2001, s. 202). Videre uttrykker Dysthe og Igland (2001) at denne ytringen alltid vil ha en adresse, og mottakerens respons på ytringen kan både komme i form av stillhet eller en aktiv responderende forståelse eller handling basert på forståelsen (Postholm, 2008, s. 203). I lys av deltakermetaforen, handler det om kommunikasjonen og samhandlingen i deltakerfellesskapet hvor læring skjer begge veier og deltakerne påvirker og informerer hverandre. Dermed kan en samarbeidssituasjon ses på som en sosial form for tenkning. Slik kan det føre til at alle deltakerne i fellesskapet kan utvikle sin forståelse og dermed lære (Postholm, 2008, s. 206).

Begrepet «deltakelse» er omtrent synonymt med «å delta» og «å være en del», og begge signaliserer at læring skal ses på som en prosess for å bli en del av en større helhet. I et slikt deltakelsessamfunn kan en si at deltakerne i samhandlingen er avhengig av hverandre for å utvikle kunnskap. Bakhtin la stor vekt på relasjoner og mente at alt vil være i dialog eller relasjon til noe annet. Selvet og den andre var begreper han brukte mye i arbeidet sitt, og vektla at alene vil selvet være en utilstrekkelig enhet. Med dette mente han at selvet alltid vil være i relasjon til noe annet, det vil være dialogisk. Selvet og den andre vil ikke ha en mening i seg selv. Derimot har de en mening utfra virkeligheten om at begge er til stede på samme tid, og at de eksisterer i relasjonen til hverandre (Postholm, 2008, s. 202). I dette prosjektet kan en se på selvet og den andre som lærer og elev. Uansett hvem sitt perspektiv en ser det fra, vil de være avhengig av hverandre og vil påvirke hverandre i alle lærings situasjoner.

Valget av teoretiske perspektiv er gjort på grunn av deres relevans i min studie og fordi perspektivene kan gi en bedre innsikt i deltakernes egne opplevelser og forståelser av

egen rolle, og dermed gi en bredere forståelse for valg som blir tatt i ulike undervisningssituasjoner.

4. Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg forklare bakgrunnen for valgene jeg tok i løpet av forskningsprosessen, og dermed også begrunne ulike metodiske valg. I løpet av datainnsamlingen ble jeg blant annet nødt til å gjøre endringer på prosjektet siden covid-19 gjorde det vanskelig for meg å gjennomføre det slik jeg i utgangspunktet ønsket. Videre vil jeg belyse de ulike analyseringsfasene, og dermed synliggjøre hvordan jeg endte opp med funnene jeg gjorde. Til slutt vil jeg belyse ulike forskningsetiske vurderinger.

4.1 Valg av metode

Ønsket mitt med prosjektet var å undersøke kontaktlæreres rolle i lærer-elev-relasjonen og i elev-elev-relasjonen. Jeg valgte derfor kvalitativ metode fordi jeg ønsket å få et større innblikk i hvordan lærere og elever opplever denne relasjonen, hva de mener den betyr for trivsel og læring og hvordan etableringen av relasjonene kommer til uttrykk. Valg av forskningsmetode falt på semistrukturert intervju fordi jeg da fikk muligheten til å møte informantene, og stille eventuelle oppfølgings spørsmål. Det gjorde at jeg fikk mer ut av intervjuene, og jeg hadde mer å gå på under analysen. I og med at prosjektet mitt i stor grad handlet om forståelse og relasjoner, ønsket jeg at informantene skulle ha et visst forhold til meg før vi startet intervjuene. Ved å møte dem, fikk vi en mulighet til å bli litt kjent i forkant av intervjuet og dermed utvikle en form for relasjon.

Min bakgrunn for valg av metode bunner ut i forskningsparadigmet konstruktivisme hvor en forståelse av verden er basert på konvensjoner og at det finnes flere virkelighetskonstruksjoner. Med tanke på mitt prosjekt, vil det si at informantene har sin egen konstruerte livsverden og jeg som forsker har min. I et kvalitativt prosjekt vil vi gå sammen for å skape en felles forståelse og virkelighetskonstruksjon (Hatch, 2002, s. 15). Målet med intervju som forskningsmetode er å søke etter å forstå verden fra informanten sin side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20), og på den måten få ett større innblikk i deres opplevelser og forståelser rundt egen rolle. Et intervju bygger på dagligdagse samtaler som samtidig er en profesjonell samtale hvor det konstrueres kunnskap i interaksjon mellom to parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Gjennom

disse «samtalene» forstod jeg også mer av svarene informantene ga meg utfra kroppsspråk, toneleie og reaksjonene de ga på spørsmålene som ble stilt. Sagt på en annen måte, ble jeg som forsker eksponert for alle de sosiale prosessene som var med å prege det ble undersøkt (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 34-35).

4.2 Rekruttering

Den opprinnelige planen for mitt masterprosjekt var å rekruttere elever fra alderstrinnene 5.-7. og gjennomføre fokusgruppeintervjuer. Utvalg var begrunnet i at det ikke har vært mye forskning som går på elevers tanker om temaet, og at elevene ville ha andre perspektiver enn lærerne. I tillegg tenkte jeg at elever på mellomtrinnet ville være lettere å snakke med og få gode svar fra enn yngre, og det ville være lettere å analysere intervjuene i ettertid.

Fra starten av prosjektet var det en usikkerhet rundt hvordan covid-19-situasjonen ville påvirke mitt masterprosjekt. Et par måneder ut i masterskrivingen blusset det opp med smitte og det ble satt i gang nye restriksjoner, noe som gjorde at jeg så meg nødt til å endre og utvide rekrutteringen til masterprosjektet mitt. Jeg opplevde det som veldig vanskelig, og det tok litt tid før jeg kom meg ordentlig i gang med oppgaven på nytt. Det følte hardt å jobbe med et prosjekt uten noe konkret å forme og utvikle, noe som gjorde at motivasjon var vanskelig å oppdrive. Min veileder og jeg fikk etter hvert satt opp en god plan for videre arbeid, og jeg fikk nye muligheter til å rekruttere informanter etter hvert som smittesituasjonen endret seg. Dermed ble prosjektet videreutviklet fra å kun innhente data fra elever på mellomtrinnet, til å både ha med elevers perspektiv på relasjoner og hva kontaktlærere tenkte om samme tema. I tillegg utvidet jeg til ungdomsskole som aktuell arena. Utviklingen av prosjektet gav meg ny giv og ny motivasjon for å jobbe videre.

Antall informanter som kreves i slike undersøkelser er avhengig av selve formålet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I dette tilfellet ønsket jeg å innhente kunnskap som baserte seg på både elevers og kontaktlæreres tanker om et tema, og dermed gjennomførte jeg intervjuer frem til jeg følte at ytterligere intervjuer ikke ville tilføre ny informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Ifølge Hatch (2002) er det viktig å være bevisst gjennom hele prosessen, og at det fokuseres på å besvare

forskningsspørsmålene du har satt deg (s. 88-89). Til slutt endte jeg opp med tre ulike informantgrupper:

INFORMANTGRUPPER

GRUPPER	ANTALL PERSONER/GRUPPER
KONTAKTLÆRERE 7.TRINN	3 STK
KONTAKTLÆRERE 8.TRINN	2 STK
ELEVER 7.TRINN	3 GRUPPER (5-6 ELEVER PR)

4.2.1 Intervjuguide

Fordi jeg ønsket å ha intervjuer med ulike informantgrupper, utarbeidet jeg to forskjellige intervjuguides, en til elevene og en til kontaktlærerne (vedlegg 6 og 7). Begge intervjuguidene hadde en generell del hvor målet var å bli litt kjent med informantene samt å få dem komfortable i intervjusituasjonen.

Del 2 og 3 handlet i hovedsak om relasjoner i skolen, mellom kontaktlærer og elev, og mellom elevene. Da intervjuguiden ble utarbeidet, passet jeg på at spørsmålene var åpne slik at deltagerne på best mulig måte kunne gi uttrykk for sine egne erfaringer uavhengig av mine egne perspektiver som forsker, eller tidligere forskningsresultater (Creswell & Guetterman, 2019, s. 252). Jeg tok utgangspunkt i noen hovedspørsmål innad i hvert tema, og hadde i tillegg utarbeidet noen mulige oppfølgingsspørsmål slik at jeg hadde muligheten til å invitere til en fordypning av svar som blir gitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). I en intervjuguide hvor det er tatt utgangspunkt i en semistrukturert gjennomføring, vil guiden inneholde en oversikt over de emnene en skal gjennom, og forslag til spørsmål. Både spørsmålene og rekkefølgen kan variere fra intervju til intervju, og det vil være opp til intervjueren om hvor nær h*n skal forholde seg til intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

4.3 Forskningsintervju

I og med at jeg skulle utføre intervjuer med ulike parter, voksne og barn, var jeg nødt til å forberede meg på to forskjellige intervjusituasjoner. Jeg valgte å ha individuelle

dybdeintervju med kontaktlærerne og fokusgruppeintervju med elevene. Når en velger forskningsintervju som metode, er det viktig å tenke på om informantene er komfortable med å snakke og dele sine egne erfaringer, og om personen(e) ikke er nølende med å snakke (Creswell & Guetterman, 2019, s. 252).

Det er ulike kriterier som setter standarden for forskningsintervju med barn og med voksne, noe som gjør at en må tilpasse spørsmålene til målgruppen det er snakk om. Begge typene av kvalitativt intervju ble såkalte «semistrukturerte intervju», hvor det var satt opp noen hovedspørsmål, men at jeg som intervjuer ikke forholdt meg 100% til guiden som var satt opp. Det betyr at jeg ikke trengte å følge intervjuguiden til punkt og prikke, og var heller mer «i nuet» og stilte oppfølgingsspørsmål dersom informantene sa noe interessant som jeg ønsket å bygge videre på (Hatch, 2002, s. 94). På den måten fikk informantene muligheten til å skape egne fortolkninger av spørsmålene og dermed gi uttrykk for egne opplevelser og erfaringer, uavhengig av meg som forsker eller tidligere forskningsresultater. Innenfor et konstruktivistisk paradigme menes det at sannheten er det vi er enige om at den er, og dermed vil vi i et forskningsintervju gå sammen for å finne en felles forståelse for prosjektets temaer.

Tross covid-situasjonen hadde jeg hadde et sterkt ønske om å møte informantene slik at vi fikk dannet en form for relasjon i forkant av intervjuet. Jeg var heldig og fikk møtt alle mine informanter ansikt til ansikt. Dette gjorde det lettere for meg å gjennomføre intervjuene. Når intervjuet foregår ansikt til ansikt, vil det utvikle seg som noe mer enn bare en verbal kommunikasjon. Det vil i tillegg bli en form for kroppslig kommunikasjon ettersom vi mennesker er kroppsliggjorte vesener. En kan derfor si at kroppene våre inngår i det kvalitative intervjuet på mange ulike måter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 125). I en slik «ansikt til ansikt- interaksjon» vil kropp og bevissthet interagere med hverandre. Det kan handle om alt fra hvordan informantene sitter eller hvordan personen reagerer eller opptrer etter spørsmålene som blir stilt. For min del fikk jeg observert informantene samtidig som jeg stilte spørsmålene, og på den måten fikk jeg et større innblikk i hvordan informantene reagerte på det vi snakket om. Det kunne være alt fra gestikulering med armene, til blikkontakt og ulike ansiktsuttrykk. Det er kroppslige interaksjoner som vil være med å påvirke situasjonen, uten at intervjueren alltid er klar over det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 125). Dersom intervjuene hadde foregått over nett eller via telefon, hadde jeg mistet mye av den ikke-

verbale kommunikasjonen, og min egen forståelse overfor svarene deres kunne endret seg.

4.3.1 Gruppeintervju

I intervjuene med elevene ønsket jeg å ha gruppeintervjuer med 4-6 informanter i hver gruppe. Mine tanker og begrunnelser for denne type intervjuform var at elever kanskje ville føle seg tryggere i samhandling med flere kjente. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015), vil et slikt gruppesamspill gjøre det lettere for elevene å uttrykke sine synspunkter, men det samme livlige spillet kan også gjøre at transkriberingene av intervjuene vil få et kaotisk preg (s. 180). For at gruppeintervjuene skulle fungere slik jeg ville, var det essensielt at jeg skapte en åpen atmosfære. Dermed kunne elevene uttrykke både personlige og motstridende synspunkter om temaet som skulle prates om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179).

Det var også viktig for meg at elevene følte seg trygge nok til å ta ordet dersom de hadde noe på hjertet. Intervjuet ble startet med noen åpne spørsmål slik at de skulle føle at det var en atmosfære som tilsa at ingen opplevelser eller forståelser var feil. Det er ikke meningen at en skal komme til en enighet eller komme med ulike løsninger på spørsmålene som blir stilt og diskuteres. Viktigheten av et slikt gruppeintervju ligger på å få frem ulike synspunkter om en sak, i dette tilfelle undersøkelsen av relasjoner mellom lærer og elev. I og med at alle er unike individer, var det heller ikke naturlig at det ville forekomme helt like svar på intervjuene. Utover i det første intervjuet merket jeg at stemningen endret seg og samtalen gikk lettere. Nedenfor viser jeg til et utdrag fra loggen som ble skrevet den første dagen med gruppeintervjuer. Utdraget viser hvordan det føltes der og da:

Logg 02.12

«Merket underveis i første gruppeintervju at elevene innimellom spilte på det hverandre sa, og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stilte underveis. Etter hvert som vi kom litt ut i intervjuet, og elevene ble litt varmere i trøya, så var det lettere å skape en atmosfære hvor det å komme med sine egne meninger ikke var så skummelt.»

4.3.2 Individuelle intervju

Valget falt på individuelle intervju av den grunn at jeg ønsket å få individuelle synspunkt fra ulike kontaktlærere da jeg antok at kontaktlærere ofte ser ulikt på ting. I tillegg ønsket jeg å snakke med kontaktlærere av den grunn at det ikke er mye forskning knyttet spesielt til kontaktlærere. Formålet med et slikt intervju er å forstå sider ved informantens liv, fra deres eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Ønsket var å få intervjuet kontaktlærere fra ulike skoler slik at jeg eventuelt kunne sammenligne hva ulike parter mente om de samme temaene. Jeg hadde fem individuelle intervju med kontaktlærere, hvor tre av dem jobbet på 7.trinn, mens de to andre jobbet på 8.trinn. Derav fikk jeg innspill fra to ulike alderstrinn, noe som ga enda flere nivå å kunne sammenligne.

Intervjuet startet med spørsmål som omhandlet valg av yrket og hva som var det viktigste med jobben. Ved å starte med slike spørsmål, var det lettere for meg å analysere svarene deres senere i intervjuet da jeg visste hva de tenkte om eget yrke.

4.4 Analyseprosessen

I denne delen vil jeg beskrive hvordan analysearbeidet gikk til, alt fra valg av analysemetode til gjennomføringen av analysen.

4.4.1 Valg av analysemetode

I starten av analyseprosessen brukte jeg mye tid og energi på å finne ut hva slags analytisk tilnærming som ville passet best til prosjektet mitt. Valget til slutt på tematisk analyse. Denne analytiske tilnærmingen, som er mye brukt i kvalitativ metode, handler om å finne, analysere og utarbeide mønster i dataen som er samlet inn, og hjelper deg med å organisere og beskrive funnene dine i detalj (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Ifølge Braun og Clarke (2006) er tematisk analyse den første kvalitative metoden som forskere bør lære seg fordi den gir deg ferdigheter som viser nytte for gjennomføring av andre former for kvalitativ analyse. Tematisk analyse er ulik fra andre analysemetoder i den forstand at metoden søker etter å beskrive ulike mønstre på tvers av de kvalitative

dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 80). De ulike temaene og mønstrene i dataene kan bli identifisert på to måter innenfor tematisk analyse, og det er enten på en induktiv eller «nedenfra og opp»-måte, eller på en deduktiv og «ovenfra og ned»-måte (Braun & Clarke, 2006, s. 83).

4.4.2 Gjennomføring av analysen

Gjennomprosjektet har jeg jobbet på en induktiv måte. Det betyr at temaene som er utviklet og identifisert i forskningen min, er sterkt forankret i dataene i seg selv. Temaene som ble identifisert i analyseprosessen min var ikke være direkte relatert til spørsmålene som ble stilt, og min teoretiske interesse for emnet ville heller ikke drive analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Ifølge Braun og Clarke (2006), vil dermed en induktiv tilnærming til analysen være en kodeprosess av datamaterialet uten et fokus på å få materialet til å passe inn i allerede eksisterende koderammer. Nilssen (2012) poengterer at temaene som etter hvert blir utarbeidet, vil ha en forankring i ulike perspektiver og vil speile erfaringer og kunnskaper som du som forsker har fra før. Dermed kan en si at kodings- og kategoriseringsprosessen alltid vil være preget av teori på en eller annen måte, og forskeren vil ta med seg erfaringer, kunnskaper og andre forforståelser inn i analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 65). Mine tidligere opplevelser og erfaringer som elev i skolen, og ikke minst som lærervikar på barneskolen, vil dermed være med å påvirke min forforståelse inn i analyseprosessen.

Jeg tok utgangspunkt i de ulike fasene av tematisk analyse som Braun og Clarke (2006) viser til. Første fasen handler om å gjøre seg kjent med dataene som er samlet inn og transkribere dersom det er nødvendig. I mitt prosjekt ble transkriberingen foretatt så fort som mulig etter gjennomføringen av intervjuene. På den måten hadde jeg fortsatt intervjuene friskt i minne, som gjorde at kvaliteten på transkripsjonen økte. Selv om informantene snakket ulike dialekter, valgte jeg å transkribere på bokmål, siden det er målformen jeg skriver best. Eventuelle pauser og ord som viser at informanten måtte tenke gjennom spørsmålet, ble synliggjort i transkripsjonene. Jeg transkriberte alle intervjuene på egen hånd og tok for meg ett intervju per dag. Slik fikk jeg konsentrert meg om det ene intervjuet om gangen, og fikk til et mer detaljert skriftlig materiale. I transkriberingsprosessen anonymiserte jeg alle navnene på informantene og de som ble nevnt i intervjuene, i tillegg til stedsnavn og navn på skolene. Det ble laget fiktive navn

på alle kontaktlærerne og alle elevene som enten var med i intervjuene eller ble nevnt av andre.

Ved å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form, ble intervjusamtalene strukturert og mer egnet for analyse. Strukturen gjorde at jeg fikk en bedre oversikt over materialet som ble samlet inn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Lydopptakene ble hørt igjennom en gang til etter at de ble skrevet ned. Dette gjorde jeg for å være helt sikker på at jeg hadde forstått og hørt alt som ble sagt på riktig måte.

Etter å ha lest gjennom de transkriberte intervjuene, satte jeg i gang med å utvikle koder som ifølge Braun og Clarke (2006) viser til trekk ved dataene som jeg syntes var interessant og spennende der og da. Målet i denne fasen var først og fremst å gå inn i materialet og dele informasjonen jeg fant inn i større, men mindre kategoriserte emner. Jeg jobbet meg systematisk gjennom de ulike intervjuene, hvor jeg først gjorde meg ferdig med lærerintervjuene før jeg tok for meg fokusgruppeintervjuene. Dette ble gjort for å jobbe systematisk gjennom datasettet, og slik at jeg fikk gitt like mye oppmerksomhet til hvert eneste intervju, og dermed dykke dypt inn i og identifisere spennende aspekter ved intervjuene hver for seg (Braun & Clarke, 2006, s. 89).

I denne fasen valgte jeg fargekoding for å identifisere mulige temaer i dataene mine. Hver kode fikk egen farge, og disse ble skrevet ned slik at jeg fikk et godt utgangspunkt for neste fase av analyseringen. Målet her var å identifisere så mange mønster som mulig, siden en aldri vet hva som kan bli interessant senere (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Da all data hadde blitt kodet og sortert, hadde jeg en lang liste over de forskjellige kodene som jeg identifiserte på tvers av dataene mine. Denne fasen involverte sortering av de ulike kodene i potensielle temaer, og samle alle relevante koder innenfor identifiserte temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89).

Etter hvert som jeg fikk oversikt over alle temaene, gikk jeg over til fase fire, som ifølge Braun og Clarke (2006) inneholder to nivåer av gjennomgang og rensing av temaene. I løpet av denne fasen ble det tydelig at ikke alle temaene fungerte som tema. I noen tilfeller var det for lite data til å støtte opp ved temaet, mens i andre tilfeller var dataene forskjellige. I tillegg var det flere av temaene som var like og dermed ble smeltet sammen til et tema (Braun & Clarke, 2006, s. 91).

Fargekodingen var en lang og tung prosess som tidvis virket relativt umulig og vanskelig. Fargekodingen ble gjort i Word, og det var mange ulike dokumenter å holde

oversikt over. Til slutt endte jeg opp med fem hovedtemaer med ulike underkategorier på de individuelle intervjuene og to-tre kategorier på gruppeintervjuene. Da hadde jeg gått gjennom hvert eneste tema, identifisert essensen i hva hvert tema egentlig handlet om og bestemt hvilke aspekt av dataene temaene fanger opp hver for seg (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

Gjennom analyseprosessen kom jeg frem til at perspektivene fra kontaktlærerne måtte få den største rollen når funn-kapittelet skulle skrives. Elevperspektivene fikk ikke en like stor rolle som jeg i utgangspunktet hadde tenkt, men perspektivene ble heller brukt til å trekke sammenligninger mellom elevene og deres egne kontaktlærere. For at elevperspektivet skulle fått en større rolle, hadde jeg vært avhengig av å få tak i flere informanter, og gjerne elevinformanter fra ungdomsskolen og ikke bare barneskolen.

4.5 Forskningsetiske vurderinger

Gjennom forskningsprosessen kan det dukke det opp ulike etiske problemstillinger, avhengig av hvem en skal intervjuer. Det er derfor viktig at en tar hensyn til mulige etiske problemer, fra utarbeidingen av informasjonsskriv og intervjuguide, til utførelsen av intervjuene og analysen i etterkant. Her kommer jeg til å belyse noen av de ulike forskningsetiske vurderingene som ble gjort i løpet av prosjektet, og hvordan disse etiske problemene kan håndteres. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er en intervjuundersøkelse en moralsk undersøkelse. Samspillet en finner i intervjuer vil være med på å påvirke intervjupersonene, og kunnskapen som skapes vil være med på å påvirke vårt syn på individets situasjon. Derfor kan en si at intervjuforskningen er fylt med moralske og etiske spørsmål (s. 95).

Min rolle som forsker vil også bli tatt opp som en del av de etiske vurderingene. Der kommer jeg til å fokusere på for forståelsen en kommer inn med i ulike situasjoner og hvordan en bør stille seg med tanke på dette. Utviklingen av tillit vil være en viktig del av gjennomførelsen av intervjuer, spesielt med barn. Utover de nevnte etiske vurderingene vil jeg ta opp begreper som kvalitet, validitet, reliabilitet, konfidensialitet og transparens

I forkant av datainnsamlingen, ble det sendt inn et meldeskjema til NSD, hvor de foretok en vurdering av mitt prosjekt (vedlegg 8).

4.5.1 Forskerens rolle og forforståelse

Da jeg skulle gjennomføre mine intervjuer, gikk jeg inn i det med bakgrunn i egne forestillinger og tankesett som jeg hadde fra før. Som forsker i et kvalitativt intervju vil en aldri være en nøytral person som står utenfor og ser på med et objektivt blikk. Forskeren vil i stor grad være i interaksjon med deltakerne i intervjuene og vil være med å påvirke både konteksten for forskningen og datamaterialet som blir samlet inn. Dermed er det viktig at jeg som forsker er bevisst på min egen rolle, interaksjonene mine, mitt teoretiske ståsted og det empiriske materialet (Nilssen, 2012, s. 139). Nilssen (2012) viser til Gadamer og det han kaller «forforståelse», og poengterer at vår forforståelse ikke bare omfatter det teoretiske rammeverket, men også noe mer skjult som erfaringer, verdier, kunnskap og holdninger til området som skal studeres eller forskes på. Ifølge Nilssen (2012) vil det være viktig med en slik forforståelse fordi en alltid må starte med noen tanker om hva en skal se etter. Den gir oss rett og slett en vei å gå inn i undersøkelsen, og senere i analyseprosessen (s. 68).

Min forforståelse om temaet handlet i stor grad om at relasjoner er veldig viktig og at relasjoner er noe som alle lærere bør ha størst fokus på. Disse forforståelsene har hatt en stor påvirkning gjennom min arbeidserfaring som vikarlærer i flere år der jeg har sett og opplevd hvor mye relasjoner kan ha å si for undervisningen. Oppfatningene ble tatt med inn i intervjusituasjonene, uten at jeg alltid konkret tenkte over det. Selv om jeg kom inn i situasjonene med mine egne tanker om temaet, ble disse automatisk endret etter hvert som jeg møtte de forskjellige informantene. Dette kan ha mye å gjøre med min interesse for temaet og dermed interesse overfor det informantene sier. Hvis jeg ikke hadde vært åpen for deres tolkninger, ville det bydd på flere problemer etter hvert som oppgaven skulle skrives. Det kunne gjort det vanskelig for meg å drøfte de ulike funnene i prosjektet mitt dersom jeg i utgangspunktet ikke var åpen for nye forståelser. Ved å åpne opp for nye tanker og forståelser, vil det bli lettere som forsker å drøfte informantenes opplevelser og tanker om temaet og utvide disse til noe mer.

4.5.2 Kvalitetssikring av undersøkelsen

Et intervju kan bli sett på som en moralsk undersøkelse. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil samspillet under intervjuet være med å påvirke intervjupersonene, og selve kunnskapen som blir produsert vil påvirke vårt eget syn på individets situasjon. På bakgrunn av det er en slik forskning full av moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95).

Forskeren skal ha et mål om å forsikre leseren om at det de leser ikke er en forvrenging av hvordan det faktisk var, og skal jobbe for å unngå misforståelser. Jeg som forsker skal bevise overfor leseren at mine funn er troverdige og meningsbærende med datainnsamlingen som foregikk i forskningskonteksten. Kvale og Brinkmann (2015) bruker begrepet reliabilitet når det er snakk om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Begrepet blir ofte brukt i sammenheng med et spørsmål om et forskningsresultat kan produseres på nytt ved andre tidspunkter av andre forskere. Oppgaven som er skrevet, skal aldri kunne bli gjennomført på samme måte en gang til (Nilssen, 2012, s. 141).

For å sikre kvalitet på arbeidet, er det avgjørende at kvaliteten på intervjuene er gode slik at analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuene blir så troverdige som mulig. Jeg som forsker skal sikre den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som legges frem. Det handler om at funnene mine skal være så nøyaktige og representative som mulig. Resultatene bør igjen kontrolleres og gjøres så valide som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 109). Validitet er noe som er gjennomgående gjennom hele undersøkelsen, hvor en hele tiden tar for seg kontroller av funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279).

Det som har vært viktig for meg gjennom hele prosjektet, er å sikre undersøkelsens transparens slik at alt som ble skrevet var forståelig for leseren. Ifølge Olsen (2003), er kravet om transparens et av de mest omtalte og mest generelle kvalitetskriteriene. For at mitt prosjekt skulle bli så transparent som mulig, brukte jeg mye tid på å fastlegge og beskrive prosedyren knyttet til mine funn. For å presentere funnene på en forståelig måte for leseren, brukte jeg mye tid på å forklare og beskrive hvordan jeg som forsker jobbet med dataene. I tillegg til transparens, er det viktig at den kvalitative intervjuundersøkelsen er internt konsistente. Det handler om tema, problemstillinger,

forskningsdesign, analyser og vitenskapsteoretiske refleksjoner til sammen utgjør en koherent figur (Olsen, 2003, s. 3). For å sikre kvalitet og transparens, har jeg gjennom hele oppgaven tenkt over hvordan alle delene presenteres, slik at leseren lettere kan vurdere relevansen.

4.5.3 Informert samtykke

Da prosjektet ble utvidet, måtte det også utvikles et nytt informert samtykkeskjema som skulle gis til kontaktlærerne (vedlegg 1 og 2). Tidligere hadde jeg skrevet et informasjonsskriv til elevene og deres foresatte (vedlegg 3,4 og 5). Ved å få et slikt samtykke vil deltakerne mine bli informert om formålet til undersøkelsen min, og hovedtrekkene i selve prosjektet. Informasjonsskriv inneholder også mulige risikoer og fordeler ved deltakelse. Når jeg tar i bruk et slikt samtykkeskjema, sikrer jeg at deltakerne, kontaktlærere og elever, deltar frivillig. De har dermed også fått informasjon om at de når som helst kan trekke seg dersom det blir ønskelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I informasjonsskrivet ble også deltakerne informert om at det innebærer 100% anonymisering, samtidig som alle lydopptak ble samlet på en minnepenn som var låst med et passord. Dermed blir de bevisst på at alt av informasjon vil behandles konfidensielt og ikke deles med noen.

For to av informantgruppene, som bestod av kontaktlærere på mellomtrinnet og ungdomsskolen, ble informasjonsskrivet sendt på e-post til ulike skoler og til aktuelle kontaktlærere. Den siste informantgruppen i prosjektet var som sagt elever på mellomtrinnet, som gjorde at skrevet måtte sendes med hjem til de foresatte. I dette informasjonsskrivet forekom det også et samtykkeskjema for elevene slik at de også kunne være med på å bestemme om de ønsket å være med eller ikke, dersom en foresatt hadde samtykket til at de kunne være med. I informasjonsskrivet var det en del rettet mot foresatte og noe mot elevene. Delen til elevene ble skrevet ved bruk av enklere ord og begreper slik at de skulle få en viss forståelse av hva de meldte seg på. Ved at elevene fikk et eget samtykkeskjema, fikk de også friheten til å velge selv. På den måten kunne de fortsatt velge å ikke delta selv om en foresatt hadde sagt ja.

4.5.4 Intervju med barn

Når det er snakk om barn, er det viktig å tenke på at voksne og barn lever i ulike sosiale verdener, og at det er lett å overse disse forskjellene når en intervjuer barn. En kan koble dette opp mot Kvale og Brinkmann (2015) sin forklaring på det skjeve maktforholdet mellom disse partene. De viser til viktigheten av at intervjueren unngår å bli sammenlignet med en lærer, og ikke får barnet til å tro at det kun finnes ett riktig svaralternativ på spørsmålene som stilles. Ask og Kjeldsen (2015) påpeker også at ulik makt og status blant annet kan føre til at et barn føler seg underlegen, føler seg pliktig til å svare eller ikke ønsker å stille spørsmål eller ikke vil utfordre den voksne (s. 25).

Det var viktig for meg at elevene ikke skulle føle seg pliktig til å svare på noe og at jeg ikke fikk dem til å tro at det finnes noe riktig svar på de spørsmålene jeg stilte dem. Videre ønsket jeg å få frem at det var deres tanker og opplevelser som skulle være i sentrum, og at alle sine forståelser av en situasjon var velkommen i samtalen. For å unngå at intervjuet får en negativ påvirkning av maktbalansen mellom intervjuer og elever, bør jeg som intervjuer sikte på en holdning av likeverd i møtet med barnet (Ask & Kjeldsen, 2015, s. 25). Ved å la elevene selv sette agendaen for samtalen og la dem snakke om egne liv og synspunkter, vil det bidra til å utjevne maktbalansen mellom intervjuer og barn.

Det er viktig at det blir opparbeidet en tillit mellom forsker og barna slik at en unngår å havne i situasjoner hvor elevene lukker seg helt. I mitt prosjekt opparbeidet jeg tillit til elevene ved å starte gruppeintervjuene med å stille dem noen spørsmål som ikke omhandlet mitt prosjekt, men heller hadde et fokus rettet mot dem og deres interesser. Jeg viste stor interesse for hva de fortalte meg og passet på å stille oppfølgingsspørsmål. Da intervjuene sporet litt av med andre ting, tok jeg tak i det de snakket om og jobbet videre på det. Dersom jeg hadde slått ned på alt som havnet utenfor intervjuets tema, kunne det ført til at elevene ikke ville åpne seg like mye senere i samtalen. Siden fokusgruppeintervjuet i stor grad handlet om relasjonen til deres egne lærere, var det viktig for meg å skape en form for relasjon med dem i forkant slik at de var trygge på meg.

For at barn skal fremstå eller bli gjort kompetent i en slik «samtale» er det spesielt viktig at den voksne tar hensyn til det enkelte barnets egenskaper og tilpasser språk,

spørsmål og atferd i forhold til dette. Her er det viktig at barnet får tydelig informasjon i starten av samtalen, både om dens formål, deres rolle og spillereglene i samtalen (Ask & Kjeldsen, 2015, s. 9). I mitt prosjekt var det barn på 11-12 år som ble intervjuet, og dermed var det viktig at jeg som voksen brukte tid på elevene både i forkant av, under og etter intervjuet slik at de følte seg sett og verdsatt i samtalen. I fokusgruppeintervjuene mine passet jeg på å stille oppfølgingsspørsmål på temaer som elevene virket interessert i og fortalte om egne hendelser som kunne ligne på deres.

5. Funn

I arbeidet med analysen av intervjuene kom jeg frem til at deltakernes beskrivelse av sin rolle som kontaktlærere kan forstås ved å blant annet se på grunnlaget for valg av yrket, og hvordan de selv mener relasjonen med egne elever er. I analysen fikk jeg et innblikk i hvordan kontaktlærerne forstår sin egen rolle i form av hvordan de jobber med etableringen og hvordan de opprettholder gode relasjoner med elevene, samt hvordan de arbeidet for at elevene skulle ha gode relasjoner med hverandre. Ved å se på dette får en også sett hvordan kontaktlærernes forståelse av egen rolle spiller inn på de ulike relasjonene.

I dette kapitlet skal jeg først ta for meg læreryrket som et «kall» hvor jeg tar opp deltakernes tanker om hvorfor de valgte læreryrket og hva som gjør at de trives i jobben sin. Deretter vil jeg gå inn på informantenes perspektiver om viktigheten av relasjoner og hvordan de arbeider med relasjonsbygging i og utenfor klasserommets fire vegger. Videre vil jeg ta deg inn i kontaktlærernes tanker og opplevelser knyttet til elev-elev-relasjoner der analysen får frem hvordan deltakerne bevisstgjør sine elever om ulike typer relasjoner og hvordan en bør jobbe med dette.

Jeg tar også opp deltakernes opplevelser angående samarbeidet med skole-hjem, og om de ser sammenhenger mellom et godt skole-hjem samarbeid og gode relasjoner med elevene, eller eventuelle manglende sammenhenger.

En sammenheng mellom relasjoner, trivsel og læring vil videre bli fremstilt etter informantenes prioriteringer innenfor temaet. Her vil jeg først og fremst vise til deltakernes perspektiver på viktigheten av trygghet og trivsel i skolen. Analysearbeidet viste også ulike aspekter ved læringsmiljøet og hvordan disse aspektene er med og påvirker hvor godt læringsmiljøet blir. Deretter blir det lagt vekt på pandemien, og i hvilken grad den har vært på å påvirke informantenes relasjoner til egne elever.

Til slutt tar jeg opp elevenes synspunkter og opplevelser knyttet til lærere og kontaktlærere, og hvordan de beskriver gode lærere og ikke minst egen kontaktlærer. Fokuset blir etter hvert dratt mer mot kontaktlæreres arbeid i skolen, og om elevene ser en forskjell på hva kontaktlærere kontra timelærere gjør for dem. Hvordan elevinformantene ser på relasjoner med sine medelever blir også tatt opp, hvor analysen viser at det å jobbe sammen i grupper er noe de setter pris på. Elevperspektivene gir oss

et innblikk i hvordan kontaktlærernes rolleforståelse har å si for relasjonene i skolen. Ved å sammenligne kontaktlærernes synspunkter med elevenes synspunkter, kan en se hvordan kontaktlærernes utøvelse av egen rolle har påvirket både relasjonene mellom lærer og elev og mellom elevene.

5.1 Kontaktlærerrollen

Her vil jeg se på funnene som knytter seg opp mot kontaktlærerrollen, alt fra hvorfor de valgte yrket til forventninger og forståelser av rollen de gikk inn i. Det gir oss både et innblikk i deres tanker og forståelser før de gikk inn i rollen, og hvordan de ser på rollen i dag.

5.1.1 – Læreryrket - et kall?

For at jeg skulle forstå deres tanker og følelser knyttet til viktigheten av relasjoner i skolen, ønsket jeg først å utforske hvorfor informantene ønsket å bli lærere. De fleste ga i første omgang uttrykk for at det var ganske tilfeldig valg av yrke, noe Trine, kontaktlærer på barneskolen, uttrykte slik:

«Det var litt tilfeldig. Jeg begynte å jobbe på en lærerskole egentlig. Der fikk jeg jobb, også tenkte jeg at det her var jo egentlig ikke så dumt. Også begynte jeg da som assistent for å rett og slett prøve ut yrket og se hva det gikk i. Være på en skole hele dagen, følge opp elever og diverse. Jeg var assistent i 2 år, tror jeg. Så begynte jeg på lærerskolen.»

For Trine sin del kan en se at det i første omgang var tilfeldig, men at hun så fant ut at det var et riktig valg. Frida, kollegaen til Trine, fortalte at hun alltid har vært glad i barn og at hun alltid har hatt lyst til å jobbe med mennesker:

«Jeg tror på en måte at jeg alltid har visst at jeg har lyst til å jobbe med mennesker. Jeg har alltid vært veldig glad i unger og på en måte følt at jeg har hatt på en måte god kontakt og god kjemi med unger. Jeg er veldig glad i å leke, og ja.. Også når jeg var yngre, så ville jeg egentlig først jobbe i barnehagen, men

etter hvert som jeg ble litt eldre, har jeg tenkt at jeg kanskje vil ha litt større unger også.»

Frode og Truls (8.trinn), følte heller ikke at læreryrket var et kall for dem i første omgang. Truls uttrykker det slik:

«Jeg har jo gjort mye før jeg begynte på lærerstudiet egentlig. Blant annet studerte jeg ingeniør og sånt, og gjorde det en del år faktisk før jeg byttet over. Men fant ut at jeg savnet å jobbe med mennesker. Jeg var på en måte på et punkt i livet hvor jeg ikke visste hva jeg ville, så jeg prøvde å se litt bakover på hva jeg har trivdes med å gjøre før ... Også trives jeg veldig godt med dette å være instruktør, trent taekwondo i mange år og var instruktør der. Det var på en måte en ting jeg tenkte litt sånn jaa kanskje noe sånt noe hadde passet meg godt. Også begynte på lærerstudiet, så likte jeg det bare bedre og bedre, så ja.»

Hva er det beste og viktigste med jobben?

Det neste jeg lurte på handlet om hva som var det beste og viktigste med jobben deres. Bakgrunnen for spørsmålet var å se hva det er som driver dem, og hva som gjør at de trives i jobben sin. De fleste av kontaktlærerne vektla at relasjonene til elevene både var noe av det beste og viktigste med jobben.

Trine: «Du får jo en mye tettere relasjon til hver enkelt elev i klassen din. Fremfor hvis jeg skulle gått [som timelærer] i fire ulike klasser. Da kjenner du ikke elevene i nærheten av så godt som du gjør når du er kontaktlærer.»

Som kontaktlærer på 7.trinn, får Trine brukt mye tid med sine egne elever og får dermed bygget de tette relasjonene hun ønsker å ha med klassen sin. Videre i intervjuet vektla hun også et stort fokus på at elevene skal kunne bli selvstendige og trygge på seg selv, og at hennes oppgave i alt dette er å motivere og vise respekt for sine elever. Når jeg spør kollegaen hennes, Frida, om hva som er det beste med jobben, svarer hun: «... Men det aller beste er jo på en måte å se når de blir på en måte stolte av seg selv. De smilene og den gleden.» Hun forteller videre at hun nesten får tårer i øynene når hun snakker om det, noe som viser hvor mye glede både læreryrket og elevene gir henne. En kan dermed se hvor mye hun setter pris på elevene sine, og hvor viktig det er for henne

at de har det fint, både i klasserommet og generelt på skolen. Videre i intervjuet fremhever Frida viktigheten av å være en trygg voksen, og vise elevene at du alltid er til stede. Både Frida og Trine vektlegger viktigheten av at elevene opplever mestring, trygghet og det å ha troen på seg selv.

Som Frida og Trine, viste Rune også til viktigheten av mestringsfølelse. Han forklarte det ved vise til hvordan han tilrettelegger for elevene i undervisningen. Det handlet om å gi arbeidsoppgaver med en vanskelighetsgrad du vet de kan mestre. Han fremhevet det slik:

«Selvfølgelig, gi de arbeidsoppgaver som du vet de kan mestre. Spesielt de svakeste. At de av og til får noe som de kan mestre også, og da har du en sjanse til å kommentere at: «Ser at du får det til! Så bra.» Det spiller ingen rolle for de andre om de får altfor lette oppgaver, de syns jo egentlig det bare er gøy for da blir de fort ferdig.. Sant, så det er litt sånn.. Det gjør ingenting om du gjør det av og til.»

Her viser Rune at han har et sterkt fokus på å gi, spesielt de svakere elevene, oppgaver som ligger nært deres mestringsnivå. På den måten får elevene mestringsfølelse, og Rune kan gi dem en ekstra klapp på skuldra og si: «bra jobba».

Vi ser altså at det er et stort fokus blant informantene på å etablere gode relasjoner med elevene, og med det kunne gi dem en form for mestringsfølelse og trygghet i det de driver med, både faglig og sosialt.

5.1.2 Alle forventningene og forståelse av egen rolle

Som kontaktlærer har du mange arbeidsoppgaver, og flere som forventer mye av deg. Ved å få et innblikk i deltakernes tanker om forventninger og forståelser av egen rolle, gir det meg innsikt i og en bedre forståelse for hvordan de velger å utøve yrket i praksis. Videre i intervjuene ønsket jeg å høre mer om informantenes forståelse av egen rolle som kontaktlærer. Jeg spurte kontaktlærerne om de hadde en opplevelse av at det hadde dukket opp flere ansvarsområder knyttet til kontaktlærerrollen. Rune har vært lærer i ti år og kontaktlærer i syv av dem, og forteller at han er usikker på om det handler om eksplisitte endringer eller en bedre rolleforståelse:

«Men jeg er usikker på om det er fordi at rollen har endret seg eller om det er fordi jeg har forstått rollen bedre. Det er jeg usikker på, men det er hvert fall veldig mye mer ... Altså relasjonene har alltid vært viktig, men den faglige relasjonen også, ikke bare den sosiale, men den faglige relasjonen er blitt mindre viktig nå enn den var i starten, for meg. Og det kan hende at det er sånn det faktisk er, men det er jeg som sagt ikke sikker på ... Om det bare er jeg som tok det faglige mye mer seriøst i starten og det sosiale var litt sånn.. Det skal man ordne hjemme. Det har endret seg veldig.»

I starten av Rune sin rolle som lærer hadde han et større fokus på det faglige, mens det sosiale kom litt i bakre rekke. Dette endret seg til å nå få et større fokus på den sosiale relasjonen med elevene sine. Frode derimot, var ganske sikker på at det var selve rollen som hadde endret seg, noe som var veldig interessant:

«Det har blitt en annen type rolle vil jeg si. §9a ble jo innført mens jeg gikk her, og du har sikkert satt deg inn i den, men den er jo ganske heavy på at det er elevenes oppfatning av virkeligheten, og ikke nødvendigvis objektive fakta, som sier om noe skal tas på alvor eller ikke. Så jeg føler at det mye før var at vi antok at elevene skulle klare en del ting, og for eksempel: «ja vi skjønner at det er kjipt, men du må ta deg sammen på en måte». Så er det mer hvordan kan vi på skolen endre oss for at det skal være behagelig og trivelig for den enkelte elev, da.»

Her snakker han om at §9a har gjort at lærere og skolen i større grad måtte vektlegge tilpasninger til den enkelte elev, og fokusere på hvordan en kan bidra til en best mulig endring for alle elever.

Et ønske om flere ressurser, eller «et par ekstra hender», er noe både Truls og Rune uttrykker som noe de savner og ønsker mer av i skolehverdagen. For Rune handler det om mer tid til etablering av relasjoner til elever som nødvendigvis ikke trenger daglig oppfølging. Truls ønsker flere ressurspersoner tilgjengelig slik at elever får flere muligheter til å snakke med noen om tanker og problemer de måtte ha. Her viser han til forskjeller fra den forrige skolen han jobbet på til den nåværende. Slik forklarer han de ulike rollene:

«Den ene skolen jeg jobbet på var en veldig stor skole (...). Da var det jo i veldig stor grad læreren og lærerteamet som stod litt for seg i starten, også etter hvert så

fikk vi ny ledelse og da var det ledelsen som tok over en del av de større sosiale sakene og sånt, noe de ikke gjorde i starten. Her opplever jeg at kanskje ledelsen tar litt for mye av de sosiale sakene, sånn at hele ledelsen vet kanskje mer om elevene enn det jeg gjør (...) Også er det noe med det at den elevmassen som jeg har her, der det er mye større sosiale problemer nå enn det var kanskje for fem år siden, sånn som jeg opplever det. Da må jo ledelsen inn på et visst nivå fordi at jeg kan ikke være psykolog, ikke sant. Det er noe der med at jeg ikke skal gå inn i roller som jeg ikke er utdannet til.»

Her viser han en viss skepsis til at kontaktlærere skal gå inn i roller de ikke har utdanning til. Dette er mye av grunnen til at Truls ønsker og savner disse ekstra ressurspersonene, slik at han både kan lette sin egen arbeidskapasitet og for at elevene skal få akkurat den hjelpen de ønsker og trenger. Skepsisen knyttet til de mange rollene som dukker opp, var også noe som ble uttrykt av Trine der hun viste til det lille ekstra arbeidet som alltid dukker opp:

«Det er jo alltid noe ekstra. Det er det jo. Det er jo ikke noe å komme utenom. Det går jo fra år til år. Og de trapper jo egentlig aldri ned på noe heller. Du skal alltid øke på mer, men du skal aldri trappe ned noe.»

Dette viser at økningen av roller i skolen er merkbart både på barneskolen og ungdomsskolen. Der Truls er mer spesifikk på hvilke roller han mener har dukket opp, viser Trine til mer økning i arbeidskapasitet.

5.2 Etablering av gode relasjoner i klasserommet

Som vi har sett, vektlegges trivsel blant elevene som en viktig del av jobben til flere av kontaktlærerne. I tillegg trakk informantene frem viktigheten av elevers opplevelse av mestring, selvstendighet og trygghet i seg selv som sentrale element i yrket sitt. Videre ble informantene blant annet spurt om viktigheten av gode relasjoner med elever, hva en slik relasjon kan føre til og hvordan de jobber med relasjonsbygging i og utenfor klasserommet.

5.2.1 Hva kan gode lærer-elev relasjoner føre til?

Jeg ønsket noen perspektiv på hva gode lærer-elev relasjoner kan føre til, både i og utenfor klasserommet. Håpet var at perspektivene skulle gi meg en forståelse for hvordan deltakernes tanker om egen rolle kan ha en innvirkning på lærer-elev relasjonene. Trine nevnte høyere selvtillit og positiv atmosfære i klassen som resultat av gode lærer-elev-relasjoner. Som en kan se fra tidligere sitater, så har Frida et stort fokus på omsorg i sin etablering av relasjoner med elevene. Da hun snakket om virkningen av gode lærer-elev-relasjoner, var selvfølelse, mestring og selvtillit i fokus:

«Altså det jeg ønsker alle skal sitte igjen med er jo på en måte det at de er verdt noe og at noen er glad i dem. Og selvfølgelig at de har troa på seg selv ... At jeg på en måte har fått brukt såpass mye tid på hver enkelt at de har selvtillit og vet at de er gode nok som de er. Jeg håper de vet at de er gode mennesker som kan få til det de vil. Det er det jeg tenker er det viktigste.»

For Frida er det viktig at elevene sitter igjen med en følelse av at de kan klare det de vil, og at de er gode nok som de er. Frode (8.trinn) mente at dersom en har gode relasjoner til elevene, vil det være lettere å nå frem, både i undervisning og utenfor klasserommet.

Informantene har mange tanker når det kommer til gode relasjoner og hva det kan føre til. Det er alt fra en økning i elevers selvfølelse og trygghet i klasserommet og med kontaktlærer, til økning av selvtillit og følelse av mestring i det de holder på med. Truls forklarer det på en veldig fin måte: «Så lenge tilliten er der, og gjensidig respekt og ønske om å møte hverandre på en positiv måte. Så lenge det er der, så kan du gjøre fryktelig mye».

Videre snakket vi om hendelser der informantene merket at relasjonen til enkelte elever var avgjørende for hvordan en situasjon utviklet seg. Truls hadde et eksempel på dette:

«(..)Jeg hadde en elev, en del år tilbake ... Han hadde mye som skjedde rundt seg i livet sitt.(..) Men det som var der var jo det at han fortsatte å komme på skolen og være på skolen fordi det var det tryggeste stedet han visste. Han kunne møte full eller ruset på skolen, og gå til timene, selv om han da ble sendt vekk igjen med en gang noen plukket opp at han var der og var ruset. Da ble han sendt

vekk med en gang, men det var jo fordi at han følte seg trygg på lærerne. Han var trygg på oss.»

Her spilte trygghet mye inn på hvordan eleven var blant lærerne. I dette tilfellet var det ikke kun forholdet med Truls som gjorde at eleven følte seg trygg, men en kombinasjon av flere. Her kan en se at trygghet, ifølge Truls, var helt essensielt for at eleven skulle møte opp på skolen. Videre presiserte Truls at han ikke visste hvordan det endte med eleven, men at dersom han ikke hadde hatt skolen som trygg arena, kunne hverdagen til den eleven vært helt annerledes. Den samme informant fortalte om en annen situasjon der utfallet var annerledes. Her var det en elev som slet med å tro på seg selv når det kom til matematikk. Truls satte opp et møte med eleven og foreldre, og fikk etter hvert etablert en god relasjon med begge parter. Slik forklarte han prosessen med eleven: «Det var en sånn lang prosess hvor vi bygde både relasjon og bygde tillit, selvbildet, selvverd.. over lang tid». Etter hvert som de jobbet med dette, ble det til slutt gjennomslag på elevenes mestringsfølelse, selvtillit og utførelse.

Trine viste til et eksempel som viser forskjellen mellom en timelærers relasjon med en elev og Trines relasjon med samme elev:

«Hun [timelærer] har jo ikke sett han i det hele tatt, så han hadde ingen respekt for henne. Så det var jo absolutt ikke hans problem at det var vått. (...) Det er jo små ting, sant ... Jada, det var en filleting, men han hørte faktisk på meg fremfor henne fordi jeg var den som han kjente best.»

Her var det en elev som hadde teipet igjen en vask og ikke ønsket å vaske etter seg, etter flere beskjeder fra timelæreren som hadde undervisningen. Ifølge informanten, hadde ikke denne læreren en god relasjon til eleven, noe hun mente var grunnen til utfallet av situasjonen. Hun hadde brukt mye tid på denne eleven, og hadde en god relasjon til vedkommende og kjente han best.

5.2.2 Hvordan etablere gode relasjoner med elevene?

Som vi har sett, viser alle informantene til viktigheten av å bruke tid på elevene. Bruk av navnene deres er noe som flere av kontaktlærerne trekker frem som et element i relasjonsbyggingen med elevene. Frida og Trine gjør dette i sin 7.klasse. Førstnevnte

har passet på å stå i døren hver morgen og sier god morgen, og etter endt skoledag. Dette trekker kollegaen hennes, Trine, frem som en veldig positiv egenskap ved Frida:

«Når elevene går for dagen, om det er jeg som avslutter timen eller noe sånt, så er kollegaen min alltid innom klasserommet igjen før de går og enten tar de i hendene eller hvert fall ser alle i øynene i det de går ut.. da vet du at du har sett alle i øyene den dagen. Og det er veldig bra.»

Både Trine, Frida og Rune nevner viktigheten av å passe på å være innom elevene i løpet av dagen. Førstnevnte viser til ulike måter å gjøre det på: «(...) ha blikkontakt med dem, om ikke annet så i klasserommet sant. Stikke bort til dem når de sitter og jobber og høre om det går greit.» Rune mener at det ikke skal så mye til før det blir til noe positivt, noe han formulerer på denne måten:

«(..)Hvis du går rundt og ser litt på hva de gjør mens de jobber. Du trenger ikke å si noe til dem, du trenger ikke plukke på de sånn som bøkene ofte sier du skal gjøre, som å ta de på skulderen, men bare vise at du ser. Kanskje si «bra jobbet», så videre til neste. Si at de skriver fint, altså kommenter noe positivt. Bittesmå ting. Det holder det, men de hører det. Får de nok av det, så blir det positivt.»

Som de andre informantene, har også Truls fokus på dette, og bruker selv mye tid på å snakke med elevene og bruke navnene deres. Han trekker frem det å kunne navn som det viktigste av alt for å kunne ha en god relasjon med noen. I tillegg til bruk av navn viser han til viktigheten av 1 til 1, noe han belyser slik: «(..) og at det er 1 til 1, det er viktig! Fordi man kan snakke mye foran klassen, men da føler ikke folk seg truffet». Det han refererer til her er å ta eleven til side når en skal snakke med vedkommende. Han viser også til de små tingene og detaljene en får øye på. At en bruker tid på å gi dem de små, men viktige kommentarene:

«(...) Det er jo å se de hvis de har klippet håret sitt, hvis de har ny genser. Alle de små detaljene som gjør at de skiller seg ut og du kan på en måte si at «nå så jeg at du gjorde det, kjempebra..»

Det er mange likheter ved informantene når det kommer til hvordan de fokuserer på etableringen av relasjoner med elevene sine. Det handler mye om de små tingene i skolehverdagen som utgjør mer enn en tror.

Ulike elevtyper

For at kontaktlæreren skal klare å etablere gode relasjoner med alle elevene i en klasse, er det viktig å tenke på alle de ulike elevtypene en kan møte i et klasserom. Ingen er like, og en er nødt til å bruke ulike tilnæringsmåter til de forskjellige. Noe som betyr at en er nødt til å bruke mer tid på noen elever, og noen trenger mer støtte i skolehverdagen. I arbeidet med analysen kom det frem at lærerinformantene har disse ulikhetene i tankene da de ble spurt om etablering av relasjoner.

Da jeg snakket med Trine om hvordan hun jobber for å etablere gode relasjoner, kom hun inn på dette temaet. Der understrekte hun viktigheten av å bruke tiden på elever som sliter med å sitte i ro og ikke får til like mye. Samtidig som hun presiserte at en skal kunne se alle, og bruke tid på alle:

«Også har du noen sånne urokråker som klør litt eller som ikke tror på seg selv, sant. Så de blir gående å virre, og det er DE du må bruke tiden din på. Og har du de på plass, så kan du også bruke tid på de andre, men du skal jo og selvfølgelig se dem. Du skal jo se dem alle. Det er ikke få i en klasse.»

Som Trine nevner, kan det være lurt å få på plass relasjonen til de mer urolige elevene før en bruker tid på de andre. Dermed vil det også være lettere å bruke tid på resten av elevene, samtidig som en har i bakhodet at en skal se alle elevene.

På skolen til Truls og Frode har de noe som kalles to-lærer-system, som betyr at de har to lærere i nesten alle undervisningstimer. Dette gjør at de kan rekke over flere elever i løpet av en time, og som Truls forklarer: «Det gjør jo at vi har veldig mye fleksibilitet rundt en del ting man kan gjøre». Han nevner også en annen fordel med et sliksystem:

«Det er jo også en positiv ting med to-lærer-systemet. Det at vi er 2 lærere, så vi kan bytte. Det er ikke sånn at vi treffer alle elevene, og hvis du da har en type elev som liker den type lærere så er det fint at vi har flere lærertyper å spille på.»

Som Truls sier, er det ikke alltid at du som kontaktlærer, eller timelærer, treffer absolutt alle elever. Ved å ha et system som Truls og Frode har, vil det gi flere muligheter for å bygge gode relasjoner og dermed treffe flere elever i en undervisningssituasjon. Rune på sin side bruker andre kontaktlærere som ressurser når det kommer til relasjoner med elevene. Som han selv sier: «Det er alltid en, to eller tre som ikke har en god relasjon til

deg, men kanskje en god relasjon til en kollega på trinnet, og det er supert. De må bare ha noen de har god relasjon til.»

Kontaktlærernes inkludering av seg selv i elevenes skolehverdag

Det vil ikke alltid være nok å bygge relasjoner inne i klasserommet, og en er ofte nødt til å opprettholde relasjonene på andre vis. En mulighet er å bruke tid med dem i friminuttene. Snakke med dem ute, bli med i ulike aktiviteter og vise dem at du vil bruke tid på dem utenom undervisningssituasjoner. Frida syns det er veldig kjekt å kunne ta med seg en elev og bruke tid på han eller henne. Da jeg spurte om det var noe de savnet ved arbeidet som kontaktlærer, la hun frem et ønske om å oftere ta med seg en eller flere elever ut av klasserommet. Hun presiserte det slik:

«... Jeg skulle jo ønske at jeg hadde mulighet til å ta med meg for så vidt hele klassen, men også gjerne aller mest små grupper, to elever eller en elev, vekk fra skoleområdet og gjort andre ting sant (...) Vi prøver jo å ha variert undervisning, og gjøre forskjellige ting, men noen er jo skapt for å være ute og bygge i skogen og styre».

Muligheten til å ta dem med ut fra klasserommet, øke mestringsfølelsen og for å få variasjon i skolehverdagen, er det Frida trekker frem som noe hun savner i arbeidet sitt. Hun presiserer også viktigheten av å inkludere seg selv i det elevene gjør, og ikke bare stå og observere:

«Og at vi inkluderer oss selv, at vi på en måte ikke bare er to voksne som skal stå og observere og se på sant, men at vi også er med. Og at vi kan sette oss ned med dem og jobbe sammen med dem, og hvis vi spiller spill så kan vi sitte med forskjellige grupper å spille eller at vi er ute og leker. At vi og på en måte er en del av klassen da og ikke bare to voksne som er der for å se at alt går fint, men at vi på en måte faktisk er med da i gjengen.»

Ved å inkludere seg selv, viser Frida at hun er engasjert i det elevene holder på med, og ønsker å delta i de ulike aktivitetene. Dette er noe Trine også er enig i og legger til hvor mye den tiden de bruker med elevene utenfor klasserommet har å si: «Du får en helt annen relasjon til dem enn hvis du bare står og ser på at de gjør noe». Frida forklarer videre at de også har en arbeidstime mens elevene er på skolen, som de har blitt enige

om å bruke på elever som trenger ekstra oppfølging eller har en ekstra utfordring, eller om det er noe de trenger å snakke om. Trine tar også opp bruken av friminutt til å bygge relasjoner som du ikke alltid har tid til i undervisningen. Der viser hun til viktigheten av å snakke med elevene, være i aktivitet med dem, og rett og slett å bruke tid med elever utenfor klasserommet. Dette så hun på som veldig viktig fordi det ikke alltid vil være lett å se alle i løpet av undervisningstimene.

De to kollegaene mener selv at de har veldig gode relasjoner med sine elever. De viser at de bryr seg, engasjerer seg i det elevene gjør og bruker tid på alle. Ifølge Frida og Trine har de et veldig godt klassemiljø som gir muligheter til å gjøre veldig mye mer enn de kunne gjort dersom elevene ikke hadde vært trygge på læreren sin og medelevene sine.

Frode mener de har et mer eksplisitt fokus på relasjonsbygging i starten og slutten av året:

«Jeg vil si at relasjonsbygging er kanskje i fokus i starten av skoleåret og mot slutten av skoleåret. Når det er litt sånn bli-kjent, og når vi holder på å avslutte og gjerne går på turer og sånt. Det er da det er eksplisitt fokus på relasjonsbygging.»

Når Frode skal bygge relasjoner med elevene, gjør han det på en annen måte enn Frida og Trine. Istedenfor å bli med i aktiviteter, inkluderer han seg selv ved å finne noe han har til felles med eleven og noe begge bryr seg om. Samtidig som det bidrar til relasjonsbygging med noen elever, har det også gjort at han til tider har hatt vanskeligheter med å etablere relasjoner til andre elever:

«Elever som jeg ikke klarer å finne noe felles ståsted med. Min greie så langt har vært at jeg er ung og litt sånn nerdete, så alt som er med populærkultur.. Da kan jeg liksom gå bort og finne ut: «Åh, du liker Star Wars? Jeg liker Star Wars.. Spilte du det spillet i helgen? Jeg har ikke prøvd det enda, men».

De relasjonene Frode har slitt med å etablere, har ifølge han selv, ofte gått seg til over tid. Modningsprosessen som elevene går gjennom på ungdomsskolen, som også Frode nevner, gjør at ting etter hvert vil gå seg til. Videre snakket han om noe han kaller trafikklysvurdering, som han forklarer slik:

«(..) Og vi driver litt med sånn trafikklysvurdering av elevene her. Å kjenne etter om du har grønt lys på en elev er at du omgås godt med dem, de jobber godt med deg. Gult lys er sånn at det er noe som skurrer, og rødt lys er hvis du føler at du ikke når frem til elevene for eksempel. Men det kan du også bruke for å tenke over.. Har jeg noe vurdering av denne eleven i timene mine, eller bare er de der?»

En slik type vurdering bruker han i relasjonsbyggingen med elevene. På den måten kan han få tenkt godt gjennom hvorfor relasjonen er som den er, og han får muligheten til å tenke gjennom egne handlinger og egen tankegang. Han belyser viktigheten av å kunne gå litt i seg selv dersom du er bevisst på det røde nivået til noen elever: «For sannsynligvis så er det noe du kan gjøre og sannsynligvis er det noe de også kan gjøre.». Det handler om å være bevisst på dine egne handlinger og hvordan det påvirker relasjonen du har til elevene dine. Truls, kollegaen til Frode, nevnte elevene sin motivasjon da vi snakket om relasjonsbygging:

«Jeg opplever at de fleste er lett å etablere en relasjon til hvis du kan klare å knekke koden om hva det er som motiverer dem, for det er veldig mange typer motivasjon. Noen blir motivert av å være flinke, noen blir motivert av å være pliktoppfyllende, noen blir motivert av at det er gøy osv. Hvis du knekker den koden, finner ut hva den eleven er mest motivert av, så er det lett å få til en relasjon.»

Blant informantene er det et stort fokus på relasjonsbygging med elevene. Deltakerne har ulike måter å gjøre det på, men for flere av dem handler det om å inkludere seg selv i elevenes skolehverdag, enten ved å være med i aktiviteter eller om det er å finne en felles interesse med dem. En av informantene peker også på viktigheten av å knekke koden for hva som motiverer elevene i skolen.

5.2.3 Elev-elev-relasjoner – fra kontaktlærernes perspektiv

Senere i intervjuet snakket vi mye om relasjoner elevene har med hverandre og viktigheten av dette på lik linje med andre relasjoner i skolen. Videre snakket vi om hvordan en som kontaktlærer kan jobbe med elev-elev relasjoner. Alle informantene mente at elev-elev-relasjoner er like viktige som lærer-elev-relasjoner.

Bevisstgjøring av ulike elev-elev-relasjoner og dens viktighet i skolen

Tidligere i kapittelet ble ulike elevtyper nevnt. Det kan derfor være viktig å bevisstgjøre elevene på de ulike relasjonene en kan få i samme klasse. En slik bevisstgjøring var noe flere av informantene tok opp. Da Trine tok det opp, brukte hun et begrep hun kalte for «vennetrapp», noe jeg syntes virket interessant og ønsket å vite mer om:

«Og dette her med relasjoner seg imellom... «Hvem er du i forhold til meg og hvor er vi? Er vi venner eller er vi klassekamerater?» Det er jo en sånn vennetrapp. (...) Du har ukjente, du har bekjente der du vet navnene deres, men ikke så mye mer. Så kommer du til klassekamerater og de får du ikke velge selv, men du må forholde deg til dem. Også har du venner og bestevenner på toppen. Det er en sånn trapp som du må jobbe deg oppover.»

Det Trine forklarer her er viktigheten av å bevisstgjøre elevene på relasjoner de har til andre, og at en er nødt til å forholde seg til alle og klare å opprettholde en relasjon. Hun snakker om de ulike relasjonene som en trapp der du jobber deg oppover, og faller ned et trinn dersom relasjonen ikke opprettholdes. Både Frode og Truls snakket om noe lignende i sine intervju, hvor førstnevnte pekte på betydningen av å kunne gå overens med alle: «Typ det der med at du trenger kanskje ikke å være bestevenn med alle, men du skal kunne gå overens med alle». Truls snakket om mye av det samme, hvor han dro frem viktigheten av at en kan være medelever uten å måtte være bestevenner.

Trine nevner arbeidslivet som ett eksempel når hun snakker om det å forholde seg til andre. Noe av det hun presiserer og legger stor vekt på, er viktigheten av at elevene er trygge på hverandre. Dersom de har en god relasjon og er trygge, vil det ikke være noe problem å kunne samarbeide. I klassen til Frode benytter de seg av det som heter læringspartner. Han mener det er viktig at elevene kan se på hverandre som gode ressurser, og at de dermed lærer noe av hverandre og at det går begge veier. Han passer også på å bytte plasser på elevene regelmessig slik at de ikke har samme læringspartner gjennom hele året.

Trygghet elevene imellom er noe som også Frida setter høyt. Hun mener det er viktig at elevene stoler på hverandre og vet at de er trygge i klasserommet. Når Rune snakker om viktigheten av relasjoner mellom elevene, bruker han ikke selve begrepet trygghet, men snakker heller om hvordan oppførselen til elevene skal og bør være mot hverandre:

«[Jeg er] veldig opptatt at de skal være greie med hverandre, de skal snakke sammen, de skal bruke språk, ikke kroppsspråk for det misforstår vi hele tiden, men at de skal si hva de mener og hvis de driver og baksnakker andre så blir de konfrontert med det (..) Det er veldig kjekt å se fordi at det er veldig lite konflikter på grunn av det.. Eller konfliktene er der, men de blir aldri store.»

Det å skape en arena hvor elevene er trygge på hverandre og kan se på hverandre som gode ressurser i læringsarbeidet, blir sett på som viktige elementer i elev-elev-relasjoner. Informantene poengterer også bevisstgjøring av ulike typer relasjoner som noe en bør snakke med elevene om, samt viktigheten av å oppføre seg og være snille mot hverandre.

Hvordan jobbe med etablering av relasjoner elevene imellom?

Siden informantene tydelig vektla viktigheten av elev-elev-relasjoner, ønsket jeg å høre mer om hvordan de jobbet med relasjonsbyggingen elevene imellom. De hadde mange ulike tilnærminger til hvordan en kunne jobbe med dette. Det som kom frem var blant annet å fokusere på aktiviteter elevene kan gjøre sammen, som blant annet leker med fokus på samarbeid. Dette er noe som blant annet Frida fokuserte på da hun tok over klassen i 5.klasse. Da fant hun at det i klassen var store mangler på samarbeidsvilje og hun opplevde at elevene slet på den fronten:

«Når vi tok over de i 5.klasse, så hadde de egentlig vært delt i to grupper da i to år. De kjente jo godt de som hadde vært i samme gruppe som dem selv, men kanskje ikke så godt den andre gruppa. Vi reagerte veldig på at de var, eller vi syns at de var dårlige til å samarbeide. Veldig sånn einstøing på en måte.»

Hun fortalte videre at det ble satt mye fokus på samarbeidsoppgaver, gruppeoppgaver og mye lek, og det ble brukt mye tid på hva en god lytter er. Det viste seg å gi resultater: «Og nå syns jeg det er helt fantastisk for nå er det liksom ... Jeg kan sette sammen hvem som helst i grupper og i par og det fungerer da, på en måte.»

Noe Trine og Frida har gjort i sin klasse er å samle sammen elevene i en ring på gulvet og deretter la alle si noe positivt om den ene eleven som står i midten:

«Også bare det at du får se at alle ser deg og alle kjenner noe positivt ved deg, noe du er god på. (..) Få frem at det er det positive en skal ta med seg og glemme det andre. Det er veldig viktig.»

Da jeg spurte informantene om hvilken rolle de hadde i samspillet mellom elevene, la Rune vekt på viktigheten av at han lytter og gir råd. Han bruker det å lytte og gi råd mye når det kommer til relasjonsbygging blant elevene. Dersom elevene kommer til han og spør om råd, gir han dem ulike verktøy som de kan bruke for å innlede eller avvise en relasjon på en ordentlig måte. Han brukte for eksempel metaforer for å illustrere for elevene:

«Jeg bruker veldig ofte et helt vanlig A4-ark. Så jeg pleier å sammenligne det her papirarket med følelser. Hvis du sier noe kjipt så blir du krøllet, og du kan ikke bare rette det ut og si unnskyld. Det forsvinner ikke, det er fremdeles krøllete. Du kan se at det på en måte har arr da. Det er en enkel metafor som de skjønner.»

Dette er noe Rune ofte bruker for å unngå mulige konflikter elevene imellom, og for å minne dem på at det for eksempel er viktig å tenke over hva du vil si før du sier det.

Da jeg stilte spørsmål om det av og til kunne være vanskelig å etablere gode elev-elev-relasjoner, mente informantene at noen relasjoner vil være vanskeligere å etablere enn andre, og det vil være ulike grunner til hvorfor dette skjer. Det kan være alt fra at elever er forskjellige til deres modningsprosess, og uavhengig av hvor mye en jobber med relasjonsbyggingen, vil det ofte etablere seg ulike elevroller i en klasse. Frida forklarer dette godt:

«Uansett hvor hardt man jobber tror jeg, så blir det noe noen sånne «roller» på en måte. Ja, «han er den som alltid kommer med innviklet svar» eller «hun er alltid den som gjør klumsete ting». De kjenner jo hverandre godt, sant, og de har jo på en måte inntrykk av hverandre.»

Slike roller vil uansett dukke opp, men derfor er det viktig å jobbe med hvordan en forholder seg til at elevene er ulike. Frida vektla viktigheten av å fokusere på elevenes gode egenskaper og kvaliteter slik at alle kan få kjenne på følelsen av å skinne.

Da jeg stilte spørsmålet om vanskeligheter med etablering av elev-elev-relasjoner, var både Frode og Truls raskt ute med å nevne elever som er på forskjellige steder. Et

eksempel var en elev som krever mye oppmerksomhet og en elev som tar lite plass. Hvordan en skal kunne få noe gjensidig utbytte av en slik relasjon, kan være vanskelig. På ungdomsskolen kan dette være vanskelig å få snudd, påpekte de. Men Frode har en teknikk som han pleier å bruke: «Da prøver vi å variere gruppene, som jeg sa tidligere, og at det gjerne er litt større grupper, men ikke for store grupper».

Arbeidet med å skape gode relasjoner handler altså mye om å forholde seg til ulikheter i en klasse. Det er ikke alle som passer sammen, og det er helt greit, påpeker informantene. Men det er viktig å gjøre elevene oppmerksomme på det å ha god kommunikasjon om hva vi tenker. Det handler om å bruke tiden en har til rådighet, og ifølge Truls kan de fleste relasjoner gå seg til, men at det iblant kan låse seg grunnet ulike opplevelser av en situasjon og dårlig kommunikasjon.

5.3 Hvordan opplever kontaktlærerne samarbeidet mellom skole-hjem?

Jeg stilte dem videre et spørsmål om samarbeidet skole-hjem og hvordan dette oppleves. Der ønsket jeg først og fremst å få frem hvordan de knyttet samarbeidet til relasjoner med egne elever, og om de kunne se en sammenheng mellom det gode/dårlige samarbeidet med foreldre og deres egne relasjoner med elevene. De fleste mente at samarbeidet var godt og kommunikasjonen med de foresatte for det meste var bra. For Rune var kommunikasjon en stor del av det, og han mener de har en god forståelse for hva en bør og hva en ikke trenger å si fra om. For Frida og Trine sin del er samarbeidet mer varierende i den forstand at det er noen foresatte de har et godt og tett samarbeid med, mens med andre er det mer mangel på kommunikasjon og respons. Dette er like varierende for Truls som kjenner at det blir mer og mer krevende etter hvert som årene går:

«[Det blir] mer og mer krevende som årene går fordi jeg opplever det som at forventningene til skolen øker og øker, at vi i større og større grad skal ta oss av oppdragelsen (..) Jeg opplever at det er mange fasademennesker der ute altså.. Det er overraskende mange som har en sånn der fasade om at ting er fantastisk og hvis du bare prikker litt i det så kan det eksplodere.»

Jeg spurte informantene om skole-hjem-samarbeidet har noen påvirkning på relasjonen de har til elevene sine. Her kom det frem ulike synspunkt, men alle var enige i at det

hadde en påvirkning på en eller annen måte. For Frida sin del var det lettere, etter hvert som en ble bedre kjent med foreldrene, å forstå elevenes reaksjoner: «En ser jo at de ligner på foreldrene sine». Frode ga et eksempel på ett foreldrepar som var veldig tydelige når de følte ting ikke fungerte som det skulle:

«I forrige kull så var det ett foreldrepar som var ganske tydelig på når de synting ikke fungerte bra, typ matematikk var veldig vanskelig for eleven. Da sendte de en del meldinger som, altså tekstmeldinger kan jo være veldig krass, ikke nødvendigvis var ment sånn, men det førte til at kanskje vi behandlet den eleven litt med silkehansker, for å passe på for å ikke få en melding sant.. Jeg prøvde jo å ikke behandle eleven negativt på grunn av det, for han kan jo ikke noe for at foreldrene hans er bastante, men samtidig sikre at han får det han har krav på og kanskje litt mer for å unngå en ubehagelig situasjon da.»

Eksemplet viser at skole-hjem-samarbeidet absolutt kan være med på å påvirke relasjonene en lærer har til sine elever. Som Frode selv sier i fortsettelsen av intervjuet: «Da kan jeg også si at med tanke på alle disse tilpasningene.. De foreldrene som tar mest plass, de fører til at, okei, vi prioriterer noen elever». Videre snakket han om hvilke elever det etter hvert vil gå utover. Der nevner elevene som klarer seg greit, men hadde klart seg enda bedre med støtte, samt de aller flinkeste som helst skulle hatt utfordringer for å strekke seg lenger, men som havner i siste rekke grunnet deres evne til å klare seg bra uansett.

Rune trekker frem viktigheten av fremsnakk av skolen hjemme:

«Det med å være positivt innstilt. I hvert fall støttende i forhold til skolen. De kan godt være uenig, men heller ring meg og fortell meg at du er uenig enn å si det over middagsbordet når elevene er der.»

Dette er noe han og de foresatte snakker mye om på foreldremøtene, hvordan en skal snakke om skolen når elevene er til stede. Han mener at så lenge de foresatte er positive til skolen, så blir også elevene det uten å tenke over det. Hvis en ikke snakker negativt om skolen og læreren hjemme, vil det bli positivt, ifølge Rune. Truls trekker frem noe av det samme når han sier: «(..) Fordi at hvis de skal velge noen de skal stole på, så er det jo foreldrene fremfor lærerne».

Utfra informantenes utsagn om temaet, kan en se at alle på en eller annen måte mener at relasjonen de har til hjemmet har en påvirkning på relasjonen til elevene på skolen. Det kan være alt fra å kjenne igjen trekk fra foresatte hos elevene, foreldre som tar mye plass, til positiv og negativ snakk om skolen rundt middagsbordet.

5.4 Sammenheng mellom relasjoner, trivsel og læring

Å se på hvordan relasjoner har innvirkning på elevers trivsel og læring var noe jeg ønsket å finne mer ut av. På hvilken måte spiller relasjoner inn på elevenes trivsel? Ser informantene en forskjell på elever med mange gode relasjoner kontra elever med færre gode relasjoner? Til noen av informantene, stilte jeg spørsmålet om hva gode relasjoner kan føre til i et klasserom. Frode har et stort fokus på trygghet og trivsel i sin klasse, og i intervjuet snakket han om vektlegging av trivsel og læring, hvor han presiserer hva han prøver å fokusere mer på og hva han fokuserer mindre på:

«Jeg prøver å sørge for at det er trygt, at de trives. Den sjongleringen av at de skal trives og at de skal lære, men jeg tror ikke de lærer så mye hvis de ikke trives og har det fint. Så det er på en måte det jeg har fokus på først da.»

Her poengterer Frode hvor viktig trivsel er for elevenes læring. Han mener at dersom de ikke trives, vil ikke elevene lære så mye.

En kan se at tillit og trygghet er ord som stadig vekk dukket opp under intervjuene. Truls snakker om viktigheten av at elevene stoler på at du vil dem det beste. Dersom de har tillit til deg som lærer, kommer de til å være med på det:

«Det er viktig for at de skal kunne stole på at du faktisk vil dem vel, og at den læringen, eller de strategiene jeg bruker i min undervisning.. At det skal treffe dem, at de skal gidde å være med på det. Det er jo avhengig av om de har en god relasjon til deg eller ikke.»

Her kan en se at Truls ser på tillit og trygghet som viktige komponenter for at læring skal skje. Han trekker sammenhenger mellom relasjoner og læring ved å si at elevene må trives og føle seg trygge. Både Frida og Trine har et stort fokus på trivsel i klasserommet, hvor Frida i større grad tenker på koblingen mellom trivsel og inkludering. Mens Trine er mer opptatt av koblinger mellom trivsel, selvtillit og læring.

Frida nevnte viktigheten av at læreren viser at h*n bryr seg om alle og ser hver enkelt. Det handler om at alle elever skal få oppleve trygghet, bli sett, hørt og inkludert. Frida beskriver klassemiljøet i klassen slik:

«(...) Jeg synes jo vi har et bra klassemiljø i klassen og jeg tror det har mye å si at vi er så tydelige på at vi liker alle, og det er ingen grunn til at de ikke skal like hverandre. Og at vi på en måte har fokus på å snakke fint til hverandre og ja.. Inkludere alle og at det på en måte er viktig da.»

Frida forklarer her at de har et stort fokus på hvordan en skal snakke til hverandre og viktigheten av inkludering i klassen. Informanten trekker frem at de har et godt klassemiljø, og mener at det kan ha mye å si hvordan de oppfører seg mot elevene og viser at de liker alle.

Trine og jeg snakket om gode relasjoner og om det kan ha noen sammenheng med trivsel og læring i skolen. Der nevnte hun høyere selvtillit og en positiv atmosfære i klassen:

«Det er jo høyere selvtillit hos elevene og en positiv atmosfære i klassen. At andre elever, ikke nødvendigvis bare de enkelte elevene da, men at alle faktisk har det bra i klassen. At miljøet blir mye, mye bedre.»

Dersom det er gode relasjoner mellom lærer og elev og elevene imellom, mener Trine at miljøet i klassen vil øke betraktelig og at alle har det bra i klassen. Videre i intervjuet forklarer hun viktigheten av gode relasjoner for læring: «Det er noe av det viktigste. Har du ikke noe god relasjon, så får du langt ifra læring. Sant, du får ikke noe utbytte». Ifølge Trine, er gode relasjoner noe av det viktigste og dersom en ikke har det til stede vil det være vanskeligere å opprette god læring blant elevene.

Truls forklarer læringsmiljøet og hvordan denne påvirkes av relasjonene mellom elevene ved å vise til Vygotsky sitt begrep den «proksimale sonen»:

«Læringsmiljøet er jo avhengig av at de har gode relasjoner til hverandre. Hvis ikke de kan snakke sammen, så kommer ikke vi i den proksimale sonen, og hvis vi ikke kommer inn der så får vi også mindre læringsutbytte. Så for å få det beste læringsutbytte, så må de snakke sammen og de må ha gode relasjoner.»

Som han sier, så er læringsmiljøet avhengig av at elevene har gode relasjoner med hverandre. For at dette skal skje, er de nødt til å være trygge på hverandre og de må kunne snakke sammen.

Ifølge Rune vil det faglige komme av seg selv dersom de gode relasjonene er der. Han trekker frem en forskjell mellom kontaktlærer og timelærer, og beskriver det slik:

«Det er jo den største forskjellen på timelærer og kontaktlærer også (..) [Timelærere] skal lære et fag til elevene også skal de egentlig gå ut igjen etterpå og videre til neste. Som kontaktlærer så blir du sittende med det faglige og de sosiale relasjonene, og det er en fordel. Det ser man også når en kontaktlærer underviser sin egen klasse kontra en timelærer. Det er to helt forskjellige økter.»

Rune mener at som kontaktlærer har du en mulighet til å skape både den faglige og den sosiale relasjonen på en gang, noe som vil være en fordel for deg som kontaktlærer. Videre presiserer han hvordan det kan gjøre en forskjell i undervisningen. Truls legger også vekt på viktigheten av både den sosiale og den faglige relasjonen, og nevner kontaktlærerens arbeid med dette:

«(..) Som kontaktlærer, så har du mye større rom og mulighet til å bygge mer dyptgående relasjoner da, og den relasjonen gjør jo at du treffer elevene mye mer i fag og andre ting som bare gir mer mening da, på en måte. Det er mye mer meningsfullt arbeid synes jeg (..) Altså det har ikke så mye å si hvilke fag, eller om de kan akkurat den tingen i naturfag eller akkurat den tingen i matematikk. Det er det å lære å lære som er det viktigste. Og det handler jo både om sosialt og faglig.»

Det er gjennomgående i alle intervjuene at de poengterer en sammenheng mellom relasjoner, trivsel og/eller læring. Alle er enige om at dersom en har gode relasjoner i bunn, vil trivselen blant elevene øke og flere mener at læring lettere vil forekomme.

5.5 Betragtninger knyttet til covid-19 og dens påvirkning av lærer-elev-relasjonen

Her vises det til betraktninger og tanker deltakerne har hatt knyttet til pandemien og den eventuelle påvirkningen det har hatt på lærer-elev-relasjonen.

5.5.1 Har pandemien vært med å påvirke relasjonen med elevene?

Covid-19-pandemien er en vanskelig tid for alle. Med tanke på lærere og elever i skolen har det vært store omveltninger og mye usikkerhet. Plutselig måtte elever undervises hjemmefra, fra en skjerm. Informantene fikk derfor spørsmål om hvordan denne perioden har vært og om det har påvirket relasjonene til elevene. Utfra informantenes svar var det flere av dem som måtte tenke annerledes og gjøre alt på nytt. For alle var det flere utfordringer som kom på grunn av pandemien. Mye fordi undervisningen måtte foregå på nett, og grunnet elever som gjorde ting til ulik tid på døgnet. Frode var en av kontaktlærerne som syntes det var en tung tid, hvert fall i starten:

«Det var ikke så lett. (...) Vi fikk ganske god ordning etter hvert på at vi er i kontakt med alle. Vi har en bestemt mengde arbeid sånn at det ikke er for mye eller for lite, og at vi liksom skal sjekke inn at alle har det fint og ja. At alle er våkne før 12, for eksempel. Til å begynne med så var det sånn hulter til bulter.. «Send oss en melding i løpet av dagen», så fikk vi en sånn «hei-melding» klokken 10 på kvelden, og fortvilte foreldre som sa at «døgnrytmen er jo skutt».»

Frode synes også pandemien var en vanskelig periode å gå gjennom. Han slet med å få kontakt med alle elevene til samme tid, og i starten gikk det over til kveldsjobbing og fortvilte foreldre. Dette var også noe som Trine kjente litt på. I hennes klasse var det elever som gjorde oppgavene på dagtid, mens andre måtte vente til foreldrene var hjemme utpå ettermiddagen. Videre snakket hun om at det etter hvert skled litt ut:

«Da var det sånn at jeg fikk meldinger klokka 9 om kvelden; «jeg får ikke helt til dette her, kan du forklare meg hvordan jeg skal gjøre det?» Og de svarte jeg på fordi situasjonen var slik som den var. Men hvis det blir stengt igjen, så har vi hvert fall bestemt at vi har satt en tidsramme og at innenfor denne tidsrammen så kan man spørre om hjelp, hvis ikke må du faktisk vente til dagen etter. For vi kan ikke leve hele døgnet på jobb.»

Trine hadde på dette tidspunktet akkurat tatt over kontaktlærerjobben i denne klassen og kjente ikke elevene så godt, noe som skapte ekstra utfordringer i perioden med hjemmeskole. Hun la vekt på viktigheten av at elevene må tørre å spørre henne om hjelp

og ikke alltid spørre kollegaen hennes, Frida, som de kjente bedre, dersom de lurte på noe: «De må tørre å spørre etter hjelp. Det hjelper ikke å spørre kollegaen min om de oppgavene som jeg har laget. For det er ikke sikkert hun vet hva jeg har tenkt». Derfor hadde de et møte på teams med elevene hver dag, slik at elevene hadde et sted å gå til dersom de lurte på noe. Trine og Frida hadde også en dag der de krevde at elevene skulle være med på samtaler på zoom, og på den måten visste de hvert fall at de fikk sett elevene i løpet av den dagen. Ifølge Trine, var dette noe som var med å hjelpe på situasjonen.

Når de fikk spørsmål om pandemien skapte vanskeligheter angående relasjonen til elevene, var det mer varierte svar. Rune var blant de som mente at kontaktlærerbiten ikke var et stort problem i og med at han har gode relasjoner til sine elever fra før:

«Kontaktlærerbiten var ikke noe problem i det hele tatt. Jeg har god relasjon til mine elever, og jeg har alle telefonnumrene deres, de sender meldinger, de ringer, vi opprettet chattegrupper.. Ja det.. Mine elever er veldig åpne, så jeg hadde ikke noen problemer med det.»

Han hadde gode dialoger med sine elever og opplevde at elevene var åpne og tok kontakt hvis det var noe. I tillegg til de gode dialogene, oppdaget han at det for noen elever fungerte bedre med hjemmeskole enn vanlig skole. Han ser på den tiden som en nyttig og god erfaring. Hans utfordring i denne tiden var mangel på ressurser og utstyr: «Det som var utfordringen var jo selvfølgelig at man mangler utstyr, elevene mangler utstyr, får ikke gjort alt som de skal, du får ikke lov å møte de for å faktisk gi de det de trenger.». Han synes derimot det var lettere å opprettholde kontakt med elevene siden han hadde daglige samtaler med dem hver morgen for å høre hvordan det gikk med dem. Dette var ett større problem for Frode og Truls som slet med å få kontakt med alle elevene til bestemte tider. Truls brukte mye av arbeidsdagen på å ringe rundt til elever og foreldre, noe som var vanskelig til tider:

«(..)Det bare er umulig å nå gjennom og man må prøve og prøve fordi man er pålagt av ledelsen til å vite om alle har det bra eller ikke, ikke sant. Det er jo en tid i løpet av dagen hvor man skal vite litt om hvordan eleven har det.»

Han brukte kommunikasjonsverktøy som et eksempel da han snakket om relasjonen til elevene og hvordan den ble påvirket:

«(...) Av alle disse kommunikasjonsverktøyene du har i løpet av en dag, som er alt fra hvordan man er med hverandre, hvordan man ser på hverandre, hvordan man forholder seg til hverandre ... Toneleie og alle disse tingene her, det blir liksom kuttet ned til en veldig liten snever bit som er: «Nå ringer jeg deg, hvordan høres jeg ut på telefonen?» (...) Og det er absolutt en stor belastning på relasjonen.»

Her viser han til ulike kommunikasjonsverktøy en bruker til vanlig, og hvor lett det er å miste mye av det som er med på å opprettholde relasjoner. Han poengterer hvor lett misforståelser kan oppstå, og at det dermed kan bli masete og hele tiden måtte ringe.

Informantene har altså både positive og negative erfaringer med denne perioden. Vanskelighetene med hjemmeskolen viste seg i form av dårlig kommunikasjon, manglende ressurser og mer arbeid for kontaktlærerne. De positive erfaringene handlet i større grad om hvordan kontaktlærerne håndterte pandemien med tanke på deres relasjoner til egne elever. Rune, for eksempel, hadde ikke noen negative erfaringer når det kom til relasjoner med elevene. Han hadde gode samtaler med elevene, og opplevde at de tok kontakt dersom det var noe de trengte hjelp med.

5.6 Elevenes perspektiver på relasjoner

Jeg ønsket å få frem elev-perspektivene i undersøkelsen, og ved å gjøre fokusgruppeintervju fikk jeg en god dialog med elevene om relasjoner og deres tanker knyttet til egen kontaktlærer.

5.6.1 Hva er en god lærer for elevene, og hvordan beskriver de egen kontaktlærer?

I fokusgruppeintervjuene var jeg nysgjerrig på hva elevene så på som det viktigste når det kommer til egne lærere. Ville deres beskrivelser være veldig ulike fra de beskrivelsene lærerne hadde gitt eller ville jeg finne likheter i svarene deres?

Slik beskriver Jakob fra gruppe en hva som er en god lærer for han:

«En lærer kan på en måte være hyggelig og snill og på en måte være med liksom.. For eksempel i friminuttet eller andre ting. Være med på en måte i aktivitetene da. Ha det gøy med oss, enn å være veldig streng og være veldig

fokusert på bare jobbing også er liksom de ute for seg selv også står lærerne og ser på om det går bra»

Fra Jakob sitt perspektiv, ønsker han heller en lærer som er med i aktiviteter, og er hyggelig og snill, i motsetning til en lærer som er veldig streng, kun har fokus på jobbing i klasserommet og som observerer fremfor å engasjere seg i aktiviteter med elevene. Hvis en skal sammenligne hva Jakob sier her med hva lærerne hans, Frida og Trine, sier om deres egne fokusområder, kan en se at Jakob's perspektiver samsvarer med både hva Frida og Trine trekker frem som viktig, nemlig å inkludere seg selv i aktiviteter med elevene. Sigrid (gruppe tre) trekker også frem at det er gøy å ha en lærer som gjerne blir med på aktiviteter ute i friminuttet er gøy.

Da Lise (gruppe en) skulle fortelle hva hun mente var en god lærer, nevnte hun blant annet lærere som gir henne utfordringer i undervisningen:

«Kanskje en god lærer også er en som liksom gir deg litt utfordring. Sånn at du får vist talentene dine og sånn. Istedenfor og liksom ikke bare sitte og være redd for å vise hva du er god til.»

Lise legger vekt på mulighetene til å vise egne talenter og hva en er god for, og for å gjøre det er læreren nødt til å gi elevene utfordringer slik at de kan strekke seg lenger. Hanne fra samme gruppe viser at hun er enig og legger til at en god lærer er noen som kan hjelpe henne dersom hun sitter fast på en oppgave. En hjelpsom lærer ble også nevnt av Erik i gruppe tre. I tillegg mente han at selv om en lærer hjelper deg med en oppgave, sier han ikke svarene, men lar deg komme frem til det selv.

Da de fikk spørsmål om hva de tenker når de hører ordet lærer, ble ordet «streng» nevnt av flere elever fra ulike grupper. Kari fra gruppe to mener at det å være streng kan være viktig i noen tilfeller: «Men de må jo noen ganger være litt streng for at vi skal lære noe og». Dette kan tolkes som at det å være litt streng iblant kan være viktig for at den faglige relasjonen skal kunne videreutvikles. Erik (gruppe tre) syns kontaktlæreren sin er flink på akkurat dette: «En ting som er bra med Rune er at han er streng når han trenger å være streng». Dette er de resterende i informantgruppe tre enige i og Rita (gruppe tre) forklarer: «Han kjefter ikke hvis vi på en måte snakker.. når vi snakker veldig mye, da blir han irritert og sier at vi må slutte. Hvis vi snakker litt, så sier han bare stopp også». Fra disse utsagnene kan en se at elevene mener at Rune har funnet en

god kombinasjon av å være streng nok og kunne gi elevene den tryggheten de behøver. Som resultat uttrykker elevene at de har stor respekt for kontaktlæreren sin.

I alle fokusgruppeintervjuene ba jeg elevene om å lukke øynene sine og tenke på den beste læreren de har eller har hatt, og deretter fortelle meg hva som gjør denne læreren så god. Navnene på lærerne var ikke interessante, for ønsket mitt med spørsmålet var å høre elevenes beskrivelse av egenskapene ved de lærerne de mente var gode.

Blant elevene i gruppe en var det flere ting som gikk igjen da de skulle beskrive hver sin lærer. I tillegg til det å være med i aktiviteter, var «snill» det som ble nevnt flere ganger. For eksempel av Lars (gruppe en) som beskrev sin favorittlærer slik: «Ehm.. hun er snill, hun er med på leken og med på gym og alt sånt når vi er i aktivitet, og hun hjelper til..». Dette var også Lise fra samme gruppe helt enig i, men i tillegg beskrev hun læreren slik: «.. og hun gir utfordringer til de som trenger det og hjelper de som trenger det». Dette var også noe hun brukte til å sette ord på hva en god lærer er for henne. Jakob (gruppe en) derimot, hadde en lærer i tankene som ikke brukte mye av tiden sin til å være med i aktiviteter, men heller deltok i samtaler med elevene. Dette var en lærer han ikke hadde så lenge, men det var en som satte spor i Jakob og er en han husker godt:

«Denne læreren som jeg likte veldig godt.. Hun var ganske ny, hun var ikke læreren vår så veldig lenge, men hun hjalp veldig til med for eksempel hvis vi ikke skjønnte et fag og hun forklarte veldig bra i timer. Hun var ikke veldig med på så mye leker, men hun var veldig med hvis det for eksempel var noe... om det var en prat om noe, så ble hun som oftest med. Og det var veldig sånn hyggelig å ha henne den lille tiden.»

Kari fra gruppe to beskrev læreren som omsorgsfull, og at det var en lærer som hun kunne snakke med når hun trengte det. Dette var noe som var en gjenganger hos alle fra denne gruppen. Gruppe en og to kommer fra samme klasse, og en kan se likheter på tvers av gruppene både når det kommer til hva en god lærer er og utfra deres utsagn om sin beste lærer.

5.6.2 Hva gjør kontaktlæreren deres som ikke andre lærere gjør?

Ser elevene en forskjell på «vanlig» timelærer og deres egen kontaktlærer, eller vil ikke forskjellen mellom dem være så tydelig som kontaktlærerne mener den er? For å undersøke om de så en forskjell på kontaktlæreren sin og andre lærere, spurte jeg elevene om det var noe kontaktlærerne deres gjorde som ikke andre lærere gjorde. Her dukket det opp flere interessante påstander. Lars i gruppe en forklarte det slik: «At liksom de kjenner deg mer.. og de vet litt mer om hva du er best på og hva du liker og litt sånt...». Lise (gruppe en) støttet opp under denne påstanden og la til at kontaktlærere har litt bedre kjennskap til hva elevene er gode på og hva de eventuelt trenger litt ekstra øving i eller på hvilke områder de trenger mer utfordringer.

Da gruppe to fikk samme spørsmålet, var de ikke like sikre som gruppe en. I forkant av det spørsmålet, ville jeg at de skulle si det første de tenkte på når jeg sa ordet «kontaktlærer». Da nevnte Sindre fra gruppe to hvor mye tid en bruker med sin kontaktlærer kontra en annen lærer, og at en dermed snakker mest med denne personen.

Jeg valgte å omformulere spørsmålet til å omhandle hvor godt kjent en blir med egen kontaktlærer, noe som gjorde at de ble mer sikre på svaret sitt. Da var de fleste enige i at det ikke var en stor, merkbar forskjell mellom kontaktlæreren deres og timelærere.

5.6.3 Hvordan oppnå tillit og trygghet mellom elev og lærer?

Tillit og trygghet er to begrep som ble mye brukt av kontaktlærerne i de individuelle intervjuene. Begrepene ble derfor vektlagt i fokusgruppeintervjuene hvor ønsket mitt var å finne ut av hva elevene tenker er viktig for å oppnå tillit og trygghet mellom seg selv og læreren. Til to av gruppene ble det stilt et spørsmål som handlet om tillit til læreren sin, og hva som skal til for at de skal stole på at læreren gjør sitt beste for dem. Her mente Petter i gruppe en at: «Jeg mener kanskje at læreren er hyggelig, og hjelper til.. flink til å forklare og hjelpe alle. Ikke har noen som hun hjelper mer enn andre». Petter viser til viktigheten av å se alle, og som vi så tidligere viste læreren hans, Trine, også til betydningen av å se alle, men nevnte i tillegg hvor vanskelig det kan være.

Den tredje gruppen fikk et spørsmål som omhandlet trygghet, og hvordan en kan bli trygge på lærerne sine. Her var det mange spennende svar. Flere av dem uttrykte at de

var trygge på sin lærer. Siri var en av elevene som snakket om dette, og hun uttrykte at hun føler seg ganske trygg på sin egen lærer, men at det var noen lærere hun kanskje ikke var like trygg på. Når hun skulle forklare hvorfor, handlet det i stor grad om hvilket fag hun hadde lærerne i og at hun ikke var like godt kjent med disse lærerne som sin egen kontaktlærer. Videre snakket hun om følelsen av at de av og til ikke liker henne.

Rita (gruppe 3) begynte å snakke om sin egen kontaktlærer, Rune, da vi gikk inn på temaet trygghet. Under gruppeintervjuet ble det blant annet snakket mye om hvor flink han er til å snakke med dem. Både hvis de har det vanskelig hjemme eller hvis det handler om helt andre ting. Rita forklarer dette slik: «hvis vi hadde det vanskelig hjemme, så kom vi og snakket med han og da ble vi liksom tryggere på han. Så det var enklere å snakke med han fordi liksom han er god på å snakke med oss». Sigrid er også enig i hva Rita sier og legger til at det kan være lettere å snakke med han fordi de kjenner han bedre.

5.6.4 Relasjoner med medelever – elevperspektiv

Også når det gjaldt betydningen av elev-elev-relasjoner, var det spennende å se om elevenes betraktninger var noe som gjenspeilet hva kontaktlærerne sa de jobbet aktivt med. Alle barneskolelærerne forklarte at de aktivt jobbet med å definere vennskap og hvordan en kan skille mellom ulike typer relasjoner i skolen. Flere av elevene nevnte også ordet «venner» da de ble spurt om hva de tenkte på når de hørte ordet skole. Dette viser at venner er en sentral del av skolehverdagen til elevene.

Da jeg stilte elevinformantene spørsmålet om de syntes individuelt arbeid eller gruppearbeid var det beste, nevnte de fleste at gruppearbeid var det de likte best. Petter fra gruppe en mente derimot at individuelt arbeid var best da han ønsket lite distraksjoner når han jobbet med oppgaver. Siri fra gruppe tre forklarte at hun liker gruppearbeid godt, men at det handlet mye om hvordan gruppene blir delt inn:

«Jeg liker litt å jobbe i grupper, men det kommer jo liksom an på hvis du deler inn selv eller lærerne deler inn. Det er ikke noe galt å jobbe med noen andre hvis du ikke deler inn selv, men det kommer an på hvis du kommer med noen tullete og som tuller veldig mye, eller om du kommer med noen som faktisk jobber.»

Hennes kontaktlærer Rune, jobber, som tidligere vist, aktivt med å gjøre dem oppmerksom på hva et vennskap er, hva en skolevenn er og hva en bestevenn er. Måten Siri forklarer det på, viser hun synes at det går helt fint å jobbe med noen selv om en ikke velger grupper selv. Sitatet viser at hun har et større fokus på hvordan arbeidsinnsatsen blir i samarbeidet, og ikke om hun er god venn med personen eller ikke. For noen av informantene i gruppe to, handlet det i større grad om å sitte med noen en liker å være med og noen en har det gøy med.

Når gruppe en skal forklare hvorfor gruppearbeid er så bra, vektla de muligheten til å kommunisere godt. Jakob forklarte det slik:

«Jeg liker veldig godt gruppearbeid når man for eksempel lager ting og når liksom hele gruppen må snakke sammen for å finne en konklusjon. Da får liksom alle sammen si sin teori og da kan alle sammen på en måte gjøre det bedre enn en teori.»

5.7 Oppsummering av funn

Hva forteller mine funn om hvordan kontaktlærerrollen blir forstått og hva forteller de om betydningen av relasjoner? Alle informantene, uavhengig av klassetrinn, var enige i at relasjonene med elevene var både noe av det viktigste og beste med yrket sitt. Alle vektla, i mer eller mindre grad, at elevers opplevelse av mestring, selvstendighet og trygghet var sentrale element i jobben og i relasjonsbyggingen med elevene.

Et av hovedfunnene handlet om hvordan kontaktlærerne kan etablere gode lærer-elev-relasjoner ved bruk av de små tingene, som blikkontakt, bruke navn, gi små, men viktige komplimenter og lignende. For noen handlet det i større grad å få elevene til å føle seg sett, kjenne på trygghet både i seg selv og i andre, og kjenne på mestring. Både kontaktlærerne på barneskolen og ungdomsskolen, viste til viktigheten av å se elevene og gi dem små, men viktige kommentarer i og utenfor undervisningen. Viktigheten av å være en deltakende kontaktlærer i elevenes aktiviteter ble sett på som en viktig del av etableringen av relasjonen med elevene, samt viktigheten av å finne felles interesser og dermed inkludere seg selv på andre måter. Dette fikk frem en forskjell mellom kontaktlærerne på barneskolen og kontaktlærerne på ungdomsskolen, og viser til to ulike forståelser av kontaktlærerrollen.

Et annet hovedfunn fra analysen handlet om sammenhengen mellom relasjoner, trivsel og læring, med mye fokus på læringsmiljø. Det fremheves at læringsmiljøet er avhengig av at elevene har gode relasjoner med hverandre. Informantene understreker viktigheten av relasjoner med elevene for at læring skal forekomme. Begrepene «trygghet» og «tillit» var sentralt i funnene fra analysen. De viser til viktigheten av at elevene skal føle på trygghet i klasserommet. Det understrekes av kontaktlærerne at dersom læringsmiljøet skal bli bra er det avhengig av gode relasjoner mellom partene, de må være trygge på hverandre og kommunikasjonen må være til stede. Det gjelder både mellom lærer og elev, og relasjonene mellom elevene.

Et viktig funn innenfor elev-elev-relasjonen handler om hvordan lærerne arbeidet med bevisstgjøring av ulike typer relasjoner i en klasse, og hvordan en alltid må forholde seg til alle. «Vennetrapp» var et begrep som ble brukt, hvor de ulike relasjonene i en klasse kan kategoriseres som ulike trappetrinn du må jobbe deg oppover. Hvordan elevene kommuniserer med hverandre og hvordan de oppfører seg, er med på å etablere trygghet som vil føre til bedre samhandling elevene imellom.

Et viktig og spennende funn fra analysen omhandlet informantenes rolleforståelse og tanker om mulige endringer i ansvarsområder knyttet til kontaktlærerrollen. Flere av kontaktlærerne beskriver endringer knyttet til kontaktlærerrollen, blant annet konkrete endringer knyttet til §9a og elevenes oppfatninger av virkeligheten i fokus. Andre viste til mer usikkerhet knyttet til endringer i rolleforståelsen. Da gikk det mer på om endringen kom av erfaringer og tidligere opplevelser, enn en spesifikk endring i selve rollen.

Da kontaktlærer-informantene fikk spørsmål angående Covid-19, fortalte alle kontaktlærerne om ulike utfordringer knyttet til denne situasjonen. Kommunikasjonen ble mer komplisert, og de forklarte at elevene tok kontakt på ulike tidspunkt. Det ble understreket at under korona-situasjonen mistet de flere kommunikasjonsverktøy da de ikke kunne møtes ansikt til ansikt, blant annet toneleie og kroppsspråk. For noen av informantene var relasjonen såpass solid at det var et større problem med manglende ressurser enn det var med dialogen mellom kontaktlærer og elev.

Et av funnene fra elevinformantene handlet om hva som er en god lærer for dem. Her hadde mange av dem et fokus på kontaktlæreres inkludering av seg selv i aktiviteter i friminuttet. I tillegg til dette forklarte deltakerne at en god lærer er en hjelpsom lærer,

og en lærer som kan gi deg litt utfordringer slik at elevene får muligheter til å vise talentene sine og hva en er god for.

Et annet viktig funn fra elevperspektivene handler om hvordan elevene liker å jobbe med arbeidsoppgaver. Flere av informantene mente at samarbeid med andre medelever var den beste formen for arbeid i undervisningen. Det handlet i stor grad om muligheten for å kommunisere, komme frem til en felles konklusjon, og arbeidsinnsats.

6. Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil funnene fra intervjuene bli diskutert i lys av oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Dette for å åpne opp for dypere forståelse rundt informantenes ulike fortellinger og forståelser av eget arbeid. Fra funnene ser vi at deltakernes forståelse av sin rolle som kontaktlærer er preget av deres væremåte og selvforståelse, og at relasjonene til elevene står sentralt. Hva kan dette fortelle om kontaktlærerrollen og hvordan ulike forståelser kan føre til forskjellig påvirkning på relasjonene i skolen?

I første del av kapittelet vil jeg drøfte funnene mine opp mot Gilje (2008) sitt begrep «lærerens credo», hvor jeg viser til kontaktlærerrollen, deres væremåte og selvforståelse. Her vil jeg også ta opp kontaktlærernes gleder ved jobben og det eventuelle «kallet». Videre vil jeg drøfte funnene mine i lys av van Manen (1993) og begrepet «pedagogisk takt». Der tar jeg blant annet opp viktigheten av trygghet både mellom lærer og elev og elevene seg imellom. Eventuelle likheter med elevenes synspunkter vil bli diskutert og sammenlignet med kontaktlærernes opplevelser. Utover dette blir sosial støtte med fokus på emosjonell og instrumentell støtte drøftet opp mot kontaktlærernes synspunkter.

Mot slutten av diskusjonen fokuserer jeg på samhandling og Sfard (1998) sine to metaforer for læring. I siste del av diskusjonskapittelet tar jeg opp informantenes rolleforståelse og setter det i sammenheng med både Lakoff og Johnson (2003) og Sfard (1998) sine synspunkt på metaforer og hvordan metaforer er med på å endre vår forståelse av situasjoner, handlinger og begreper. Her vil jeg også ta opp ulikheter mellom informantene på barneskolen og ungdomsskolen.

6.1 «Lærerkallet» og kontaktlæreres glede av læreryrket

Funnene viser at for flere av kontaktlærerne var ikke læreryrket det mest innlysende valget i første omgang. For de fleste handlet det mer om tilfeldigheter enn et direkte kall. Det ble også uttrykt i flere av intervjuene at det å jobbe med mennesker var utgangspunktet for at de til slutt havnet i yrket som lærer. Funnene viser dermed at selv om det ikke var et yrke som «kallet» på dem i starten, var det likevel noe med jobben

som appellerte til kontaktlærerne. Vi kan se funnene i lys av Gilje (2008) sin perspektiver på lærerens credo som omhandler en lærers holdninger og verdier, selvforståelse, tenkning og praksisteori. Kontaktlærerne som viste til en glede overfor det å jobbe med mennesker, gir oss ett innblikk i deres holdninger og verdier og kan gi oss en forståelse om at lærerrollen kanskje ikke var helt tilfeldig likevel. Selv om selve yrket ikke nødvendigvis var et kall fra starten, var dette noe som bygde seg opp over tid etter hvert som de fant ut hva som er viktig for dem og hva det er som driver dem som menneske. Ved å se på Gilje (2008) og det han skriver om lærerens kall, kan en se at det i større grad handler om en form for subjektiv opplevelse av hvorfor valget falt på lærer, og hva de ser på som viktig i eget arbeid. Hva som driver dem kan også knyttes opp mot en lærers selvrelasjon, som omhandler hvem en er som menneske. I lys av problemstillingen kan en se at kontaktlærernes forståelse av egen rolle kan være påvirket av hva de tenkte om yrket i første omgang.

Under intervjuene viste kontaktlærerne mye glede overfor lærerjobben og elevene. Dette ble synliggjort både via lærernes ytringer og deres ansiktsuttrykk. Dette viser for eksempel kontaktlærer Frida gjennom å bruke ordene «får nesten tårer i øynene» når hun skal snakke om hvor mye glede lærerjobben og elevene gir henne. Hun viser slik at hun har elevenes opplevelser og mestring i fokus. Som (Gilje, 2008) vektlegger, er en lærers væremåte og selvforståelse flettet sammen med lærerarbeidet, noe som kommer til uttrykk gjennom formidling, veiledning og hvordan en forholder seg til elevene.

6.2 Kontaktlærerrollen og pedagogisk takt

Som kontaktlærere har informantene mange ulike ansvarsområder, og ifølge Opplæringslova (1998) skal kontaktlærere blant annet ha ansvar for de sosialpedagogiske gjøremålene som gjelder for den klassen eller elevgruppen som kontaktlæreren har. Et av hovedfunnene fra analysen viser at alle kontaktlærerne setter relasjonsarbeidet med elevene øverst av sine arbeidsoppgaver i skolen. Dette kan også sees i lys av lærerens credo, som viser til hvilke holdninger og verdier lærere har til jobben sin. Kontaktlærerne gir oss ett innblikk i hva de brenner for, og en får se hva det er som driver dem i arbeidet.

Ved å se på de ulike funnene i analysen, kan en trekke sammenhenger til van Manen (1993) sine tanker om pedagogisk takt. Som van Manen (1993) poengterer, handler takt om en lærers væremåte samt en tilstedeværende og oppmerksom holdning i samhandlingen med barn. Dette vil komme til uttrykk blant annet som trygghet i ulike situasjoner. Pedagogisk takt i skolen vil også handle om hvordan lærere opptrer overfor elevene i undervisnings- og læringssituasjoner. Mye bruk av navn, positive kommentarer, eller så enkelt som å ha blikkontakt med dem, er noe av det kontaktlærerne forteller at de gjør for at elevene skal føle seg trygge og ivaretatt. van Manen (1993) kaller dette for det taktfulle blikk, og vises ved at læreres øyne og ører søker med omsorg og mottagelighet etter elevenes potensiale og egenskaper. Det pedagogiske blikket vil også etablere kontakt og søke etter pedagogisk forståelse i dialog med elevene (van Manen, 1993, s. 155).

Utfra elevenes perspektiver kan en se at en kontaktlærers taktfulle blikk blir sett på som viktig, og flere av elevene uttrykker glede over lærere som ser og hjelper dem dersom det trengs. Et annet funn viser også til formidling av en kontaktlærers taktfulle blikk. Dette handlet om kontaktlærernes inkludering av seg selv i elevenes aktiviteter og samtaler. Ifølge van Manen (1993) vil en lærers taktfulle blikk formidles via både kommunikasjon og bevegelser som uttrykker engasjement og omsorg. Kontaktlærerne formidler dermed det taktfulle blikket i alle tilfeller hvor de samhandler med elevene sine. Dette er også noe alle elevene viser at de setter pris på at lærerne gjør.

Kikas og Tang (2019) forsket blant annet på elevenes opplevelser av emosjonell støtte, hvor de fant ut at dersom lærere bruker en barnesentrert undervisningspraksis, ville elevenes opplevelse av den emosjonelle støtten være høyere enn ved lærerstyrt praksis. I funnene kan en se at elevene setter den emosjonelle støtten fra lærerne sine veldig høyt, og kontaktlærernes inkludering av seg selv er noe som blir tatt opp flere ganger. Elevene vektla at en god lærer er en hjelpsom lærer, og er en som kan gi dem utfordringer slik at de får vist hva de er gode for. Dette viser at de ser på instrumentell støtte som en viktig del av læreres arbeid og væremåte. Her kan en se at kontaktlærernes opplevelse av egen rolle har hatt en påvirkning på relasjonen mellom dem selv og elevene. En kan se at begge parter har like opplevelser av kontaktlærernes rolleforståelse og utøvelse av yrket. Suldo et al. (2009) forsket også på emosjonell og instrumentell støtte, og fra resultatene kan en se likheter med funnene fra mitt prosjekt. Resultater fra undersøkelsen til Suldo et al. (2009) viser at elever oppfatter lærere som

støttende når de prøver å få kontakt med elevene på et følelsesmessig nivå, bruker ulike undervisningsstrategier, anerkjenner og øker deres faglige suksess.

Nordenbo et al. (2008) peker i sin forskning på tre grunnleggende faktorer som er avgjørende for elevenes læring, der relasjonskompetanse er en av dem. Det handler om læreres evne til å etablere, og opprettholde, en sosial relasjon til elevene. En kan se at det går igjen i funnene der kontaktlærerne viser til viktigheten av trygghet i klasserommet og tillit til læreren. Nordenbo et al. (2008) peker på dette i forskningen sin med vektlegging av en støttende lærer som viser seg tolerant overfor elevenes egne tanker og initiativer, og som dermed vil forbedre læringen til elevene. Dette forutsetter både en emosjonell og en instrumentell støtte i elevenes læring, noe Suldo et al. (2009) fikk bekreftet i sin forskning på sosial støtte i undervisningen. Det handlet om at elever opplever lærere som støttende når de prøver å få kontakt med elevene på det emosjonelle nivå, ved bruk av ulike undervisningsstrategier, anerkjennelse og økning av deres faglige suksess. I lys av forskningen kan en se likheter med hvordan kontaktlærerne snakker om sammenhengen mellom relasjoner, trivsel og læring. Som Trine så fint sa: «Har du ikke en god relasjon, så får du langt fra læring». For de fleste kontaktlærerne var et godt læringsmiljø avhengig av at elevene føler seg trygge, at de føler seg sett og at de blir støttet i læringsarbeidet. Nordenbo et al. (2008) viste til det samme i resultatene fra undersøkelsen de gjennomførte. Der fant de ut at dersom lærere er støttende gjennom å vise toleranse overfor elevers egne ønsker og initiativer, vil det øke elevenes læring.

6.3 Samhandling i læringsarbeidet, og sosial og faglig utvikling

I lys av problemstillingen min, kan en se i funnene at en av kontaktlærerne presiserer utfra egne forståelser og opplevelser at en som kontaktlærer vil få muligheten til å skape både en faglig og en sosial relasjon på en gang. Dette viser at kontaktlæreren ser på sin egen rolle som viktig med tanke på etableringen av relasjoner i skolen. Flere av informantene har et stort fokus på å fremme det sosiale i skolen, og poengterer hvor viktig trivselen er for elevenes læring. I tillegg til relasjoner mellom lærer og elev, kan en se i funnene at kontaktlærerne bruker mye tid på samhandlingen mellom elevene. Er

det en sammenheng mellom en kontaktlærers rolleforståelse og ulike tilnærminger i undervisningen?

En lærers tanker om egen rolle vil være med å forklare hvorfor noen velger en tilnærming i klasserommet, mens andre velger noe annet. En kan derfor knytte en kontaktlærers rolleforståelse opp mot ulike læringsteorier. Fra funnene kan en se at kontaktlærernes fokus på gode relasjoner og samhandling mellom elevene, kan være en pekepinn på at de trekkes mer mot en deltakermetafor hvor det er en mer sosial form for læring. Hvis en skal se på funnene i lys av deltakermetaforen til Sfard (1998), handler det om å bli medlem av et fellesskap hvor læring skjer begge veier og deltakerne i denne samhandlingen er avhengig av hverandre for å kunne utvikle kunnskap. Fellesskapet kan både være mellom lærer og elev eller mellom elevene. I fellesskapet mellom lærer og elev, viser kontaktlærerne en sterk tro på at det å skape trygge og gode relasjoner, vil føre til et større læringsutbytte. I deltakelsesmetaforen vil lærer og elev arbeide sammen i et felles samfunn hvor det er et fokus på dialog og samhandling i lærings situasjonene. Funnene viser at dialog og samhandling er noe alle kontaktlærerne vektlegger, både via kommunikasjon og bruk av tid med elevene i undervisningssituasjoner. Flere av kontaktlærerne viser til viktigheten av å være innom alle elevene i løpet av dagen, enten om det er for en lengre samtale eller bare for å sjekke om det står bra til.

I flere tilfeller knytter kontaktlærerne dialog og samhandling direkte til læringsarbeidet. Dette kan en se i funnene der Truls og Frode snakker om to-lærer-systemet og elevenes samarbeid med læringspartner. I lys av funnene kan en trekke sammenligninger til Bakhtins poeng om at all kommunikasjon er grunnleggende dialogisk, som handler om at forståelse og mening ikke kan overføres, men oppstår i selve interaksjonen og samspillet (Dysthe, 2001, s. 50). Der Truls og Frode snakker om to-lærer-systemet, vil interaksjonen foregå mellom lærer og elev og vil gjøre det lettere å treffe alle elevene. På den måten vil lærerne rekke over flere elever i løpet av dagen slik at flere elever får den støtten de trenger i læringsarbeidet.

Funnene viser at flere av kontaktlærerne bruker mye tid på å bevisstgjøre elevene på relasjoner de har til andre, og viktigheten av at en er nødt til å forholde seg til alle, for eksempel Trine som bruker ordet «vennetrapp» som metafor. Dette handler om de ulike trappetrinnene som representerer ulike typer relasjoner. Å gjøre elevene bevisste på de ulike relasjonene som finnes i skolen, vil kunne gi dem en ny forståelse for sin egen og

andres rolle. En av kontaktlærerne bruker et A4-ark som metafor når han skal snakke med elevene sine om relasjoner og følelser. På den måten kan en se at bruk av metaforer er en fin måte å få frem ulike synspunkt i forskjellige situasjoner. Slik vil elevene forstå situasjonen eller handlingen på sin egen måte, men ved å snakke om det i fellesskap kan en prøve å lære av andres opplevelser og forståelser. Slik vil det også åpnes opp for nye forståelser i den forstand at selv om en ikke alltid er enig med alle, kan en være åpen og respektere andres meninger om samme situasjon eller hendelse. Som Lakoff og Johnson (2003) hevder, kan det være vanskelig å se andre sider av situasjoner eller handlinger som ikke stemmer overens med den forståelsen du hadde i første omgang.

Selv om kontaktlærerne viser at de har et stort fokus på elevenes samhold og deres ulike relasjoner i skolen, vil det alltid være tilfeller hvor overføring av kunnskap eller forestillinger vil være nødvendig for elevenes trivsel og læring. Sagt på en annen måte, vil både tilegnelsesmetaforen og deltakermetaforen til Sfard (1998) være til stede i undervisningssammenhenger. En kan derfor se eksempler fra både tilegnelsesmetaforen og deltakermetaforen hos de forskjellige kontaktlærerne. Dette handler om at det alltid vil være noe å hente fra både tilegnelsesmetaforen og deltakermetaforen i ulike undervisningssituasjoner. Dette påpeker også Sfard (1998) i sin artikkel der hun viser hvordan fordelene med begge gjør at en ikke kan kvitte seg med noen av dem. Det viser at selv om kontaktlærernes opplevelse av egen rolle viser til en deltakende læring i skolen, vil det alltid være tilfeller hvor direkte overføring av kunnskap vil være den rette veien å gå.

6.4 Kan metaforer være med på å forme kontaktlæreres opplevelser og forståelser av egen og andres rolle?

Bruken av begreper som «selvtillit», «gode nok», «tillit», «glede» og «trygghet» viser at kontaktlærerne på en side har en opplevelse og forståelse av lærerrollen som en emosjonelt tilstedeværende voksen. Dette kan også ha noe å gjøre med kontaktlærernes egen selvrelasjon, og metaforene de velger å bruke, som igjen vil være med på å forme deres forståelse av egen rolle og elevenes rolle. Sfard (1998) mener at alle tanker og forståelser en har gjennom livet vil ha røtter i valgte ideer som vil forflytte seg fra et sted til et annet, formidlet gjennom språket vårt. Et eksempel er en av kontaktlærerne som, i løpet av årene som kontaktlærer, har kjent på en endring i tankegangen angående

egen rolle. Han var imidlertid usikker på om disse endringene handlet om eksplisitte endringer eller en bedre forståelse for egen rolle. Det gikk fra å ha et større fokus på det faglige hvor det sosiale kom litt i bakre rekke, til å få et større fokus på den sosiale relasjonen med sine elever. Igjen handler det om det Gilje (2008) forklarer som læreres selvrelasjon.

Vi har alle våre tanker og meninger som vi tar med oss inn i nye kontekster. Det er noe som kommer til uttrykk blant annet i læreres undervisning. Etter hvert som vi møter nye mennesker og lærer nye ting, kan det forekomme endringer i hvordan vi oppfatter ulike situasjoner og hvordan vi forstår ulike roller i samfunnet. I dette tilfellet skjedde det endringer i kontaktlærerens forståelse av egen lærerrolle, i form av endrede fokuspunkt i undervisningen. En kan ikke si eksakt hva det var som gjorde at det skjedde, men det som er viktig å tenke på er at ingen går gjennom livet med samme oppfatninger og forståelser av verden. Dette er i konstant endring, etter hvilke situasjoner vi havner i, hvordan vi velger å handle, og hvilke tilbakemeldinger vi får.

6.4.1 Rolleforståelse – ungdomsskole vs. Barneskole

Vår opplevelse av noe, vil ikke nødvendigvis være lik andres opplevelse av samme situasjon. Ifølge Lakoff og Johnson (2003) vil situasjoner og begreper danne forskjellige meninger utfra hvem en spør, og dermed vil det være noen begreper som vil danne mening for noen, mens andre ikke i det hele tatt. I prosjektet kan en se tilfeller hvor det dukker opp ulikheter i rolleforståelsen mellom barne- og ungdomsskolelærerne når det kommer til relasjonsbygging med elevene.

På den ene siden kan en se at kontaktlærerne på barneskolen bruker mye tid med elevene utenfor klasserommet, og mener at ved å inkludere seg selv i elevenes aktiviteter vil de vise et engasjement i det elevene holder på med. Disse funnene representerer en lærer med en aktiv og deltakende rolle som ønsker å vise seg selv som noe mer enn en observerende voksen. Her kan en se at deltakerne tar i bruk van Manen (1993) sitt taktfulle blikk som er med på å formidle engasjement og omsorg. Dersom kontaktlærerne heller brukte tiden på å observere elevenes atferd utenfra, ville det taktfulle blikket endres fra å fokusere på etableringen av kontakt med elevene til et mer distansert og analytisk blikk. Et slikt blikk vil gjøre elevene om til objekter, mens det

taktfulle blikket vil gjøre elevene til subjekter (van Manen, 1993, s. 145). På ungdomsskolen vil det automatisk bli et større fokus på det faglige ettersom det kommer karakterer inn i bildet. Dermed vil det igjen være naturlig for lærere på ungdomsskolen å ha en litt annerledes tilnærming til elevene enn hvordan det hadde vært på barneskolen.

En av kontaktlærerne fra ungdomsskolen viser en annen form for inkludering og deltakelse, som ikke nødvendigvis blir en motsetning, men heller en annen måte å jobbe med det på. I stedet for å delta og inkludere seg selv i elevenes aktiviteter, fokuseres det heller på å inkludere seg selv ved å finne noe de har til felles og noe begge bryr seg om. Funnet representerer også en lærer med en aktiv og deltakende rolle, men med et større fokus på dialog og kommunikasjon fremfor aktiv deltakelse i aktiviteter. Dette kan kobles opp mot Lakoff og Johnson (2003) sine beskrivelser av metaforer og hvordan en forstår og opplever situasjoner, begreper og hendelser ulikt. I dette tilfelle vises det til ulike forståelser og opplevelser av egen rolle i skolen. Disse ulike forståelsene kan ha bakgrunn i flere teorier, hvorav den ene handler om forskjellen i lærerrollen og kontaktlærerrollen på barneskolen og ungdomsskolen. Det handler om at ungdomsskolelærere ofte kan ha andre fokusområder enn lærere på barneskolen.

7. Avslutning

Problemstillingen som viste til utgangspunktet for studien var: *Hvilken forståelse har kontaktlærere av sin egen rolle i skolen, og hvordan spiller deres forståelser inn på lærer-elev og elev-elev-relasjonen?*

Gjennom både kvalitative individuelle intervju og fokusgruppeintervju undersøkte jeg kontaktlærernes forståelser av egen rolle og hvordan de ulike forståelsene er med og påvirker relasjonene i skolen. I en slik oppgave der en legger vekt på et individs opplevelser og forståelser, vil det ikke være mulig å komme med en konsekvent konklusjon på temaet. Jeg som forsker har ikke en fasit på hvordan en kontaktlærer bør forstå eller oppleve sin egen rolle. Fra funnene kom det derimot frem et lite skille mellom kontaktlærerne på barneskolen og kontaktlærerne på ungdomsskolen når det kom til deres rolleforståelse. Ved å se på problemstillingen har alle kontaktlærerne en forståelse av egen rolle som en aktiv og deltakende lærer, men med ulike synspunkt på hvordan de ønsker å ta tak i det. Det handlet både om å inkludere seg selv i elevenes aktiviteter samt inkludere seg selv ved å finne felles interesser.

Alle kontaktlærerne setter relasjoner i skolen høyt og bruker mye tid på relasjonsbygging i og utenfor klasserommet. I diskusjonen kom det frem at kontaktlærerne hadde et syn på læring som et sosialt samspill hvor deltakelse i et fellesskap står sterkt. Samtidig kan en se at det sosiale i flere tilfeller kommer først i rekken. Funnene mine indikerer at gode relasjoner ofte vil være utgangspunktet for god læring. Dersom det sosiale er på plass, vil det være lettere å kunne etablere en faglig relasjon. Det vi vet utfra denne studien er at etablering av gode relasjoner har mye å si for elevenes trivsel og læring i skolen. Samtidig viser funnene at kontaktlærernes forståelser av egen rolle har mye å si for hvordan lærer-elev- og elev-elev relasjonen utspiller seg i og utenfor klasserommet. Dersom kontaktlærere kun ser på rollen sin som en formidler av kunnskap og ikke noe annet, vil det være med å påvirke de ulike relasjonene. Viktigheten av å kombinere det sosiale med det faglige, vil være med å bidra til både gode resultater samt gode forhold på skolen.

7.1 For videre forskning

I min undersøkelse var det ikke nok med de elev-informantene jeg fikk tak i. For at denne studien skulle gått enda et steg videre, hadde det vært et behov for flere elev-informanter slik at jeg kunne fått et bredere perspektiv fra elevene sin side. Jeg mener at videre forskning på kontaktlærerrollen er nødvendig, da det ikke er så mye forskning på det fra før av. Det er en spennende og viktig rolle med mange ulike arbeidsoppgaver, og selv om denne studien tar opp kontaktlæreres forståelser knyttet til sin egen rolle, vil det være nyttig å få et større forskningsfelt på temaet.

Litteraturliste

- Ask, H. & Kjeldsen, A. (2015). *Samtaler med barn* (rapport 2015:4). Hentet fra http://www.forebygging.no/Global/samtaler_med_barn.pdf
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 91-105). Oslo: Abstrakt forlag.
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2019). *Educational Research - Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6. utg.). England: Pearson Education Limited.
- Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828. <https://doi.org/doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.310>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-68). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107-124). Oslo: Abstrakt forlag.
- FUG. (2018). Kontaktlærer. Hentet fra https://www.fug.no/kontaktlaerer.462849.no.html?fbclid=IwAR2zwhfkHI0L9cogSJYppBBech_gfOtZkislIgxPyRU9c8VuWdPPbf1vuoY
- Gilje, J. (2008). Lærerens credo - hva betyr det i lærerhverdagen? I B. Kvam, S. Rise & J. Sæther (Red.), *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke: antologi tilegner professor Trygve Bergem på 70-årsdagen 16.november 2008* (s. 19-37). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Halland, G. (2009). *Kontaktlærer og klasseledelse -perspektiver, erfaringer og idèer* (2. utg.). Nøtterøy: Ped-media AS.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization and measurement. I J. L. Meece & J. S. Eccles (Red.), *Handbook of research on schools, schooling and human development* (s. 25-41). New York: Routledge.

- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Helleve, I. (2020). Tråder spunnet av relasjoner. I M. Ulvik, I. Helleve & D. Roness (Red.), *Skolens betydning* (s. 89-105). Bergen: Fagbokforlaget.
- Henriksen, Ø. (2019). Kontaktlærer. Hentet fra https://snl.no/kontaktl%C3%A6rer?fbclid=IwAR1zz3HkL9Vvmjg60d1L9ATNpQB1DtrmULY5_7GaaXSyFiO1bd8-W3Xki0c
- Kikas, E. & Tang, X. (2019). Child-perceived teacher emotional support, its relations with teaching practices, and task persistence. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 359-374.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. nr. 31 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Overordnet del - Prinsipper for læring, utvikling og dannning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. USA: The University of Chicago.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.nb.no/items/8b2d418d5f81116485e38f9bd9609197?page=3&searchText=eleven%20som%20akt%C3%B8r>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*.

- København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning *Nordisk Pedagogik*, 23(1), 1-20.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#%C2%A78-2
- Postholm, M. B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(03), 198-210. Hentet fra https://www-idunn.no/pva.uib.no/file/pdf/33194699/vygotskys_og_bakhtins_perspektiver_i_teori_og_praksis.pdf
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted* (2013). Hentet fra <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2366031/Kvantitativ%2brapport%2bWEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Stray, J. H. (2019). Skolens samfunnsmandat. Hentet 09.05 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-being; A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Sundby, K. N. (2020). *Elev-lærer-relasjoner på mellomtrinnet og ungdomsskolen* (Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2739786/Sundby.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø* (Rundskriv Udir-2-2010). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-II/4-Skolens-handlingsplikt/41/>
- van Manen, M. (1993). Pedagogisk takt. I S. Mellin-Olsen (Red.), *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* (s. 135-166). Nordås: Caspar Forlag.

- Wentzel, K. R. (2010). Student's relationships with teachers. I J. L. Meece & J. S. Eccles (Red.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (s. 75-91). New York: Routledge- Taylor & Francis Group.
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B. & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse - et komplekst fenomen* (Oppdragsrapport nr.13). Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/227105/opprapp13_2014_online.pdf?sequence=1

Vedlegg 1

Informasjonsskriv kontaktlærere

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Elevs relasjoner til kontaktlærer”?

Hei. Jeg heter Hanna og jeg tar en master i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Jeg holder på med et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke viktigheten av relasjoner mellom kontaktlærer og elever, og hvordan slike relasjoner virker inn på blant annet elevs læring i skolen.

Som en del av datainnsamlingen, gjennomfører jeg intervjuer med kontaktlærere fra mellomtrinnet og i ungdomsskolen. Jeg håper at du, som kontaktlærer, kan tenke deg å stille opp i et intervju med meg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i forskningen min, innebærer det at du takker ja til å bli med på et forskningsintervju. Intervjuene vil bli tatt opp via en båndopptaker, og inneholder spørsmål angående rollen din som kontaktlærer, arbeid med relasjoner i skolen og dine tanker om lærer-elev relasjonen. Intervjuet vil vare om lag en time og kan enten gjennomføres ved at vi møtes, for eksempel på din arbeidsplass, eller digitalt. Ved digitalt intervju vil kun lyd bli registrert, via ekstern lydopptaker. **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig for deg å delta i dette prosjektet. Du kan når som helst velge å trekke deg uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil heller ikke ha noen negative konsekvenser hvis du ikke ønsker å delta eller senere ønsker å trekke deg.

Oppbevaring og bruk av opplysninger

Jeg kommer til å behandle personopplysninger og andre opplysninger som kommer frem i intervjuene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Når lydbånd transkriberes, vil alle opplysninger bli anonymisert. Samtidig vil navn og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres adskilt fra andre data. Det er bare jeg og veilederen min som vil ha tilgang til personopplysningene. Lydopptak vil bli slettet innen august 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

Kontaktinformasjon:

Mitt navn: Hanna Christiansen

Epost:

hanna_christiansen95@hotmail.no

Telefon: 97478381

Navn på veileder/prosjektansvarlig:

Kari Hagatun

E-post: kari.hagatun@uib.no

Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen

Personvernombudet ved Universitetet i Bergen:

Navn: Janecke Helene Veim

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har noen spørsmål med tanke på studien eller selve intervjuet, ta gjerne kontakt med enten meg eller min veileder.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hanna Christiansen

Vedlegg 2

Samtykkeskjema kontaktlærere

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **elevers relasjoner med kontaktlærer: trivsel og læring**, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta på dette forskningsintervjuet

JA

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Informasjonsskriv til foresatte og elever

Informasjonsskriv til foresatte

Informasjon om forskningsprosjektet

«*Elevers relasjoner til kontaktlærer: trivsel og læring*»

Hei. Jeg heter Hanna og jeg tar en master i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Jeg holder på med et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke elevers tanker og følelser om relasjoner til sin egen kontaktlærer og hvorvidt denne relasjonen spiller inn på deres trivsel og læring.*

Prosjektet innebærer at jeg besøker klassen til barnet ditt, og det er derfor jeg henvender meg til deg som foresatt.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre et gruppeintervju med fem-seks elever på 5.-7.trinn hvor vi kommer til å snakke om deres tanker og følelser knyttet til relasjonen de har til kontaktlæreren sin.

Barnet ditt blir forespurt om å delta fordi h*n går på mellomtrinnet og er dermed innenfor kriteriene for masterprosjektet mitt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig for barnet ditt å delta i dette prosjektet, og du står fritt til å samtykke i at barnet ditt skal delta eller ikke. Det vil når som helst være muligheter for å trekke seg uten at det oppgis noen grunn. Alle personopplysninger vil dermed bli slettet, og det vil heller ikke ha noen negative konsekvenser dersom det ikke ønskes at barnet ditt skal delta eller senere velger å trekke seg.

Oppbevaring og bruk av opplysninger

Intervjuene vil bli tatt opp via en lydopptaker. Jeg vil behandle personopplysninger og andre opplysninger som kommer frem i intervjuene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene til ditt barn vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til personopplysninger, og lydopptak vil bli slettet innen august 2021.

Dine rettigheter

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet ditt, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om barnet ditt,

å få slettet personopplysninger om barnet ditt, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene.

Kontaktinformasjon:

Mitt navn: Hanna Christiansen

Epost:

hanna_christiansen95@hotmail.no

Telefon: 97478381

Navn på veileder/prosjektansvarlig:

Kari Hagatun

E-post: kari.hagatun@uib.no

Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen

Personvernombudet ved Universitetet i Bergen:

Navn: Janecke Helene Veim

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har noen spørsmål med tanke på studien eller selve intervjuet, ta gjerne kontakt med enten meg eller min veileder.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kari Hagatun

Hanna Christiansen

(Prosjektansvarlig/veileder)

Informasjonsskriv til elever

Hei

Jeg heter Hanna og jeg studerer på universitetet i Bergen. Fremover skal jeg forske på forholdet mellom elever og lærerne deres. For at jeg skal finne ut av dette, har jeg lyst til å intervju deg og andre i klassen din.

Jeg lurer på hva dere synes om skolen og hva dere synes er viktig lærere gjør for at dere skal ha det bra på skolen. Jeg vil intervju dere samlet i grupper, og planlegger å besøke dere før vi gjennomfører intervjuet. På den måten kan jeg bli litt kjent med dere, og dere kan stille meg spørsmål dersom dere lurer på noe.

Jeg kommer til å bruke en båndopptaker under intervjuet slik at jeg kan høre på samtalen vår etter at vi er ferdige. På den måten kan jeg få med alt det viktige dere sier.

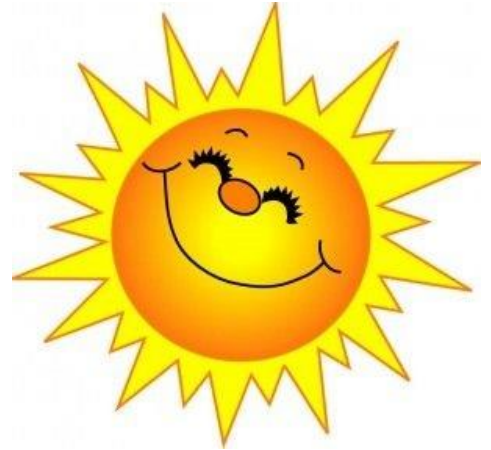
Du velger helt selv om du vil delta i gruppeintervjuet eller ikke, og du kan velge å trekke deg etter du har sagt ja hvis du ikke vil være med likevel.

Navnene ditt kommer ikke til å bli brukt i oppgaven min. Alle dine tanker og følelser rundt det vi skal snakke om, er det kun jeg som skal høre på.

Hvis det er noe dere ikke helt forstår, kan dere bare spørre meg når jeg kommer og besøker dere.

Jeg gleder meg til å treffe dere!

Hilsen Hanna Christiansen



Vedlegg 4

Samtykkeskjema foresatte

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **elevers relasjoner med kontaktlærer: trivsel og læring**, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt, _____ kan:
(navn)

JA

Underskrift foresatt _____

Vedlegg 5

Samtykkeskjema elever

Jeg vil være med på gruppeintervjuet:

JA

Her kan du skrive navnet ditt hvis du vil, men det er ikke nødvendig:

Vedlegg 6

Intervjuguide kontaktlærere

Intervjuguide kontaktlærere

Tema	Tematiske spørsmål	Oppfølgingsspørsmål (stikkord)
1. Bli kjent// rollen som kontaktlærer	<p>Hvor lenge har du jobbet som lærer? // Hvor lenge har du jobbet som kontaktlærer?</p> <p>Hvorfor ville du bli lærer?</p> <p>Hvordan ser en vanlig dag ut på jobben for deg?</p> <p>Hva er det aller beste med å være kontaktlærer?</p> <p>Hva er det du mener er det viktigste i din rolle som kontaktlærer?</p> <p>Har du opplevelse av at det har dukket opp flere ansvarsområder nå enn det var før knyttet til kontaktlærerrollen? Eller om det er ansvarsområder som har blitt mer omfattende?</p> <p>Er det noe du savner for å kunne gjøre kontaktlærerjobben på den måten du ønsker?</p>	<p>Ulik mengde jobb fra å være faglærer til kontaktlærer?</p> <p>Hvis ja: Kan du gi noen eksempler på hvilke områder ansvaret har blitt større eller noe nytt som har kommet inn?</p> <p>Hvis nei (for eksempel vært kontaktlærer i kort tid): Gå til neste spørsmål.</p> <p>Eksempler:</p> <ul style="list-style-type: none">- Tid- Støtte i kollegiet- Støtte fra ledelse-

<p>2. Relasjoner med elever</p>	<p>Hvordan ser du på viktigheten av gode relasjoner med elever?</p> <p>Hvordan jobber du for å få gode relasjoner med elevene?</p> <p>Hvordan kan man legge til rette for at alle elever føler seg sett?</p> <p>Kan det av og til bli for nært? At det blir vanskelig å la ting bli værende på jobben?</p> <p>Har du noen eksempler på tilfeller hvor relasjonen kanskje var litt vanskeligere å etablere?</p> <p>Hvordan opplevde du å være kontaktlærer i koronatiden? (altså da elevene måtte undervises hjemme?) Hvordan påvirket dette relasjonene dine med elevene?</p>	<p>Hva kan en god relasjon med en elev føre til?</p> <p>Kan du gi et eksempel på en gang der du opplevde at relasjonen du hadde til eleven ble for avgjørende for hvordan en situasjon utviklet seg?</p> <p>Kan du gi meg noen eksempler på hva du gjør?</p> <p>Kan du gi et eksempel på en slik situasjon der du synes det var utfordrende å stå i?</p> <p>Hva var det som gjorde akkurat den relasjonen vanskeligere?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klarte du å snu det? - Hvordan snudde du det?
---------------------------------	---	--

<p>3. hvordan utvikle gode relasjoner mellom elevene</p>	<p>Hvor viktig er det for deg som kontaktlærer å arbeide for at elevene får gode relasjoner med hverandre?</p> <p>Hva er din rolle i samspillet mellom elevene?</p> <p>Har du noen tanker og erfaringer om hvordan man kan etablere gode relasjoner mellom elevene i klassen?</p> <p>Har du noen eksempler på tilfeller hvor relasjonene mellom elevene i klassen kanskje var litt vanskeligere å etablere?</p>	<p>Hvordan er du med på å bidra til gode relasjoner?</p> <p>Hva var det som gjorde akkurat den relasjonen vanskeligere?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan snudde du det?
<p>4. Samarbeid med kollegaer og hjemmet</p>	<p>Hvordan opplever du samarbeidet med hjemmet?</p> <p>Har dere et godt kollegasamarbeid på skolen?</p>	<p>Kan det være med på å påvirke hvordan relasjonen til elevene utvikler seg?</p> <ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måte? <p>Bruker dere ofte hverandre når det er snakk om relasjonsbygging blant elever/mellom dere og elever?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hvordan jobber dere sammen om dette? - Kan du gi et eksempel på en situasjon der du fikk gode råd eller hjelp fra kollegaer til å snu en vanskelig situasjon?
<p>5. Avslutning</p>	<p>Har du noe du vil fortelle som du synes er relevant, men som vi ikke har snakket om?</p>	

--	--	--

Vedlegg 7

Intervjuguide elever

Tema	Tematiske spørsmål	Oppfølgingsspørsmål (stikkord)
1. Bli kjent med elevene	<p>Hva er de første tre ordene dere tenker når dere hører ordet skole?</p> <p>Hva pleier dere å gjøre når dere ikke er på skolen?</p> <p>Har dere gjort noe gøy på skolen eller hjemme i det siste? Hva da, for eksempel?</p> <p>Hvilke fag liker dere best?</p> <p>Hvordan liker dere å jobbe på skolen?</p>	<p>Spill på det de snakker om. Vis interesse og gi litt av deg selv også.</p> <p>Hvorfor liker du det faget?</p> <ul style="list-style-type: none">- Flinke lærere?- Fordi du kan jobbe med medelever?- Flink i det?- Gøy? <p>Alene eller sammen med andre? Med eller uten hjelp? -hvorfor?</p>
2. Relasjoner i skolen	<p>Hva tenker dere på når dere hører ordet lærer?</p> <p>Hva er det viktig at lærerene deres gjør for at dere skal kunne stole på dem?/// hvordan blir man trygge på lærerne sine? Hva er det viktig at lærerne gjør da?</p>	

	<p>Hva forbinder dere med å være en god lærer?</p> <p>Hvis jeg skulle vært læreren deres for en dag... Hvordan hadde dere ønsket at jeg skulle vært mot dere?</p> <p>Kan alle lukke øynene og tenke på den beste læreren dere har. Ikke si navnet til meg men fortell hvorfor dette er den beste læreren.</p>	
<p>3. Relasjoner med kontaktlærer</p>	<p>Hva er de tre første ordene dere tenker på når jeg sier kontaktlærer?</p> <p>Hva er det kontaktlæreren deres gjør for dere som kanskje ikke andre lærere gjør?</p> <p>Beskriv kontaktlæreren deres med tre ord</p> <p>Hvordan jobber dere i timene dere har kontaktlæreren deres?</p>	<p>Hvordan forholder de seg til begrepet? Spill videre på det de sier.</p> <p>Still spørsmål utfra svarene deres</p> <p>Hvordan er det i motsetning til timene med en annen lærer som dere kanskje ikke har like mye?</p> <p>Hva er h*n flink til?</p>

Vedlegg 8

NSD-godkjenning

Melding

01.12.2020 10:34

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 339695 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

NSD har vurdert endringene registrert 18.11.2020 og 30.11.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.12.2020. Behandlingen kan fortsette.

Det er opprettet et utvalg 2 bestående av lærere. Vi minner om at lærerne har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og de ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner de ansatte om taushetsplikten før intervjuet starter.

Teams er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)