

# MASTEROPPGAVE

Emnekode:

**ST314L**

Navn:

**Eivind Godman**

---

Tilknytning og lærers relasjon til eleven, et kvalitativt studie med intervju av lærer og intervju av to elever.

---

Dato: 18 mai, 2021

Totalt antall sider: 78

## **Forord:**

Fem lærerike år på ulike campuser til Nord Universitet er ved veis ende. Når jeg nå skal avslutte det hele med et masterprosjekt så er det en rekke mennesker jeg ønsker å vie en spesiell takk til.

Aller først ønsker jeg å takke min kjære familie som har lagt mye til side for at ektemann og småbarns pappa skal få gjennomført dette prosjektet. Elisabeth, Aurora og David William, jeg elsker dere. Dere er fantastiske. Og takk til venner, studievenner og kollegaer som har kommet med spennende tanker og samtaler med gode innspill.

Jeg ønsker også å rette en takk til ansatte ved den skolen jeg fikk lov til å gjennomføre dette forskningsprosjektet. Dere har vært utrolig positive og ikke nølt med å strekke ut en hjelpende hånd for å sørge for at jeg fikk muligheten til å gjennomføre denne studien. Tusen takk til foreldre og foresatte som har gitt sitt samtykke til dette prosjektet. Og en stor takk til barna som deltok på dette prosjektet. Dere alle har gjort dette til en lærerik og meningsfull prosess for meg som forsker, og uten dere hadde dette rett og slett ikke vært mulig. Så igjen, tusen takk.

Sist, men ikke minst ønsker jeg å takke min veileder Tove Anita Fiskum for tålmodighet, gode diskusjoner, innspill, rettleiding og for å ha tro på meg som forsker og dette prosjektet. Tusen takk for avklaringer av begreper og teorier og innspill som gjør at denne forskeren lettere kan holde den røde tråden i forskningen sin. Din hjelp har vært uvurderlig for meg.

Det at det under forskningsprosjektet har foregått under Covid 19 pandemi på verdensbasis har gjort veien til dette ferdige produktet ekstra humpete. Jeg ønsker da å rette en ekstra takk til Nord Universitet som har stilt opp og gjort det mulig å forlenge dette prosjektet med tanke på at det måtte gjøres vesentlige endringer undervegs.

Randaberg, mai 2021.

Eivind Godman (mastergradsstudent, Nord Universitet)

## **Sammendrag:**

**Tittel:** Tilknytning og lærers relasjon til eleven, et kvalitativt studie med intervju av lærer og intervju av to elever.

**Formål:** Undersøker for å identifisere hvilke ulike faktorer som sørger for at lærere tilrettelegge for trygghet og elevens behov for utforskning i klasserommet, basert på tilknytningsforståelsen og trygghetssirkelen. Dette er et bidrag for å kunne styrke lærerbestanden i å se og forstå elevene på en slik måte at man kan bidra til trygghet, trivsel og læring.

**Problemstilling:** Hvordan kan man legge til rette for barns utforskning i klasserommet sett i lys av trygghetssirkelen?

**Metode:** Denne undersøkelsen har en kvalitativ tilnærming og inneholder fenomenologisk forståelse for tilknytning og relasjonen mellom lærer og elev. Utvalget er en lærer og to elever fra lærerens klasseenheter. Forskeren har benyttet seg av intervju først av lærer, deretter gruppeintervju av to elever om deres relasjon til denne læreren og om hvilke faktorer som skal til for å skape trygghet i deres opplærings situasjon. Begge intervjuene ble tatt opp på båndopptaker og videre transkribert. Funnene har blitt systematisert og sortert ut fra forståelsen om den voksnes rolle ovenfor eleven.

**Resultater:** Etter å ha intervjuet både lærere og elever for å se etter hvilke faktorer som skal til for å hjelpe elevene til å oppleve trygghet i klasserommet kom det tydelig frem at suksessfaktorene for de utvalgte elevene i denne klassen har vært en kombinasjon av en relasjonsorientert voksen med trygge rammer og god struktur i elevens skolehverdag. Relasjonsorientert på den måten at de oppleves av elevene som at de er interessert i å bygge en positiv og trygg relasjon til den enkelte. I forhold til struktur så handler dette om helt klare tanker om strukturen i skolen i tillegg til gode rammer for elevene som er med på å skape trygghet.

**Nøkkelord:** Lærer elev- relasjon, tilknytningsteori, trygghetssirkelen, Circle of security og utforskning.

## Innholdsfortegnelse:

.....	0
<b>Forord:</b> .....	<b>1</b>
<b>Sammendrag:</b> .....	<b>2</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>5</b>
1.1    Aktualitet og valg av tema: .....	5
1.2    Problemstilling:.....	7
1.3    Begrepsavklaring:.....	7
<b>2. Teori og bakgrunnsforståelse:</b> .....	<b>8</b>
2.1    Historikk: Fra tilknytningsteori til trygghetssirkelen.....	9
2.2    Hva er tilknytning?: .....	11
2.3    Trygg og utrygg: .....	11
2.4    Læreren som tilknytningsperson.....	12
2.5    Trygghetssirkelen; om toppen av sirkelen .....	13
2.6    Om bunnen av sirkelen.....	15
2.7    Se seg selv utenfra.....	16
2.8    Flere strømninger som støtter tilknytningsteorien .....	18
2.9    Kritikk av tilknytningsteorien.....	19
2.10   Relasjonskvalitet. ....	19
<b>3. Metodekapittel</b> .....	<b>21</b>
3.1    Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	21
3.1.1  Ontologi og epistemologi.....	21
3.1.2  Kvalitativ metode .....	23
3.1.3  Design.....	24
3.1.4  Enkeltcase studie .....	24
3.1.5  Induktiv tilnærming.....	25
3.1.6  Hermeneutikk og forforståelse .....	25
3.1.7  Forskerens rolle.....	26
3.1.8  Intervju av lærer og elever.....	27
3.2    Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	30
3.3    Forskningsetikk .....	32
3.4    Analysedel .....	33
3.4.1  Konstant komparativ metode med åpen, aksial og selektiv koding .....	33
<b>4. Resultatkapitler</b> .....	<b>35</b>
4.1    Kontotenking .....	35
4.1.1  Humor og moro for å fylle på kontoen .....	36
4.2    Trygghet inne og utenpå.....	37
4.2.1  Den positive relasjonen for å skape identitet hos barna,.....	37
4.2.2  Å forstå eleven innenfra. ....	38
4.2.3  Å utstråle trygghet .....	39

4.2.4 Trygghet utløser faglig kapasitet .....	40
<b>4.3 Klasserom– trygghet med fokus på «gutter med stor G» .....</b>	<b>41</b>
4.3.1 «Gutter med stor G» .....	41
4.3.2 Rammer og rutiner i klasserommet .....	41
4.3.3 Lærer ordner opp .....	42
4.3.4 Mestringsstrategier for utfordrende situasjoner .....	43
4.3.5 Samregulering .....	44
4.3.6 Metodisk variasjon .....	44
<b>4.4 Sosial kompetanse med læreren som forbilde .....</b>	<b>44</b>
4.4.1 Lærer som forbilde .....	45
4.4.2 Sosial kompetanse: .....	45
<b>4.5 Lærerrollen i utvikling: .....</b>	<b>46</b>
4.5.1 Evaluere egen praksis .....	46
4.5.2 Ekstern hjelp og andre instanser .....	47
<b>5. Drøfting: .....</b>	<b>47</b>
<b>5.1 Hovedfunn .....</b>	<b>47</b>
<b>5.2 Øverst i sirkelen og behovet for utforskning.....</b>	<b>48</b>
5.3.1 Støtte utforskningen .....	49
5.3.2 Pass på meg.....	50
5.3.3 Gled deg over meg .....	50
5.3.4 Se etter tegn på at jeg trenger hjelp.....	51
5.3.5 Ha det fint sammen med meg .....	51
<b>5.3 Bunnen av sirkelen og behovet for tilknytning .....</b>	<b>52</b>
5.4.1 Beskytt meg og lær meg om beskyttelse .....	52
5.4.2 Trøst meg og hjelp meg igjennom vanskelige følelser .....	53
5.4.3 Vis godhet for meg.....	53
5.4.4 Organiser følelsene mine ved å dele, benevne og akseptere dem .....	54
<b>5.4 Se seg selv utenfra .....</b>	<b>54</b>
5.5.1 Vær større og sterkere .....	54
5.5.2 Vær klokere og god .....	55
<b>5.5 En vurdering av bruken av trygghetssirkelen i skolen.....</b>	<b>56</b>
<b>5.6 Styrker og svakheter i forhold til studien.....</b>	<b>57</b>
<b>5.7 Avslutning og konklusjon.....</b>	<b>58</b>
<b>Litteraturliste:.....</b>	<b>60</b>
<b>Vedlegg 1: Trygghetssirkelen .....</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg 2: Trygghetssirkelen for skole .....</b>	<b>64</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide voksen.....</b>	<b>65</b>
<b>Vedlegg 4: Intervjuguide barn .....</b>	<b>67</b>
<b>Vedlegg 5: Samtykkeerklæring voksen: .....</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg 6: Samtykkeerklæring barn: .....</b>	<b>72</b>
<b>Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD.....</b>	<b>76</b>

# 1. Innledning

Det å kunne vokse og ha gode og varme voksne rundt seg er essensielt for et barn når det kommer til dets utvikling. Relasjonen lærer elev er en sentral faktor når det kommer til at barnet skal kunne lære og utvikle seg (Drugli, 2012). Jeg fascineres av det som oppstår når to eller flere mennesker har en god relasjon. Jeg har selv i mitt arbeid som miljøterapeut i skolen siden år 2008, selv fått erfare at relasjonen til en trygg voksen virker å være selve bærebjelken i arbeidet med å få elevene til å bli trygge nok til å lære. Jeg har skrevet en masteroppgave om trygg tilknytning i klasserommet. Jeg er svært interessert i tilknytnings-perspektivet når det kommer til å være en voksen i møte med barn, og hva denne relasjonen kan være med på å skape i et positivt lys.

Nå skal det sies at jeg har arbeidet med dette studiet mens det har pågått en Covid 19 pandemi som har påvirket verden og landet vårt, på den måten at skolene ble stengt i en lengre periode. Når skolene først ble åpnet har det vært restriksjoner i forbindelse med viruset. Dette har selvfølgelig satt en brems på, og påvirket denne studien i forbindelse med blant annet valg av metodikk, noe jeg vil komme tilbake til i metode kapittelet.

## 1.1 Aktualitet og valg av tema:

I dette studiet har jeg sett på hvordan læreren arbeider for å opprettholde behovet for utforskning i klasserommet. Dette blir tydelig aktualisert i formålsparagrafen til opplæringsloven (§ 1-1) i det 5. ledd at «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng*» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Her brukes altså utforskertrang sammen med skaperglede og engasjement som premissleverandør for at barnet skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger. Dette for videre å kunne mestre det livet de går i møte. Da er det viktig å ha en lærer med en god og varm relasjon til barnet, som kan lese barnets behov, imøtekomme dette for å hjelpe barnet til å få forløst skapergleden, engasjementet og ikke minst utforskertrangen (Drugli, 2012). Denne masteroppgaven kommer til å fokusere mest på utforskertrangen, men skapergleden og engasjementet hører selvfølgelig med siden disse tre, på bakgrunn av vår språkforståelse, henger godt sammen.

Tilknytning kommer òg inn som et element når vi ser på fenomenet tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringslova §1-3 som sier følgende: «*Opplæringen skal*

*tilpassast elevene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)*» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Utdanningsdirektoratet utdyper dette på nettsidene sine. De nevner at tilpasset opplæring gjelder for alle elever, og at det handler om at læreren skal kunne kjenne elevene sine såpass at vedkommende har en forståelse for hva de trenger for å kunne lære. Videre presiseres det at god klasseledelse og et godt læringsmiljø som ivaretar arbeid med relasjoner, er avgjørende for å kunne få til tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det skal med andre ord mye til for å kunne hjelpe eleven til å lære om man mangler en god relasjon, og en trygg tilknytning. Utdanningsdirektoratet utdyper videre hvordan inkluderingen kan se ut i fellesskapet med ulike pedagogiske strategier. En av strategiene som blir nevnt er det å ha «Gode relasjoner til elevene». Her kommer det frem at fundamentet for en positiv relasjon ligger i anerkjennelsen av den andre. Utdanningsdepartementet presiserer videre at elever blir engasjerte og motiverte av lærere som legger vekt på å ha en god relasjon til dem, at det er godt dokumentert at elever med et godt forhold til læreren trives også på skolen. Når læreren har en støttende og positiv relasjon til sine elever vil dette også ha stor effekt på elevenes læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Tilknytning i skolen og klasserommet ble for alvor aktualisert da «Bedre skole», tidsskriftet for lærere og skoleledere, hadde relasjon som hovedtema i sin første utgave i 2017, og finspisset fokuset mot tilknytning i forhold til lærer- elev relasjonen. Her finner man blant annet en artikkel om tilknytning som heter: «Se eleven innenfra, trygge barn i en mentaliserende skole» og er skrevet av psykologspesialistene: Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad i 2017. De setter tilknytningsperspektivet på dagsorden og forklarer hvorfor dette er viktig i skolesammenheng (Brandtzæg et al., 2017, s. 10). De henviser til boken sin: «Se eleven innenfra», en svært betydningsfull bok som omhandler relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet, og hvordan voksne i skolen kan arbeide med elevene sett utfra tilknytningsforståelsen (Brandtzæg et al., 2016). Jeg kjøpte denne boken og mye av forståelsen for tilknytning i skolen i denne masteravhandlingen er hentet fra denne boken. Noe seinere i det samme tidsskriftet kommer det en artikkel av professor i spesialpedagogikk Ingrid Lund med temaet «Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene» der hun tar for seg, og gjør rede for relasjonskompetansens muligheter i lærerutdanningen (Lund, 2017). Meget spennende lesning og en god pekepinn på at relasjon og tilknytning i aller høyeste grad er dagsaktuell og relevant for den lærende skolen.

Tilknytningsperspektivet vektlegger som nevnt tilknytningen mellom den voksne og barnet der den voksne skal søke å skape en trygg og god relasjon. En trygg og god relasjon i tilknytning til en varm og grensesettende voksen øker sannsynligheten til at denne relasjonen videre kan hjelpe til med å bygge en solid og robust identitet hos barnet (Brandtzæg et al., 2013). Det må på en eller annen måte legges til rette for dette, så min problemstilling til denne masteroppgaven er som følger:

## **1.2 Problemstilling:**

*«Hvordan kan man legge til rette for barns utforskning i klasserommet sett i lys av trygghetssirkelen?».*

For meg er det viktig å se på det positive som skjer i klasserommet. Det er alltid enklere å forholde seg etisk til et prosjekt der forsker søker å finne ut av det positive og det som fungerer. Jeg ønsker som sagt å forske på hvordan den voksne, i relasjon til kan tilrettelegge for utforskning.

## **1.3 Begrepsavklaring:**

I min problemstilling velger jeg å bruke ordet *trygghetssirkelen*. Dette ordet representerer en psykologisk forståelsesmodell av barnet og dets behov for utforskning og tilknytning som blir selve rammeverket for denne masteravhandlingen. Trygghetssirkelen er basert på tilknytningsteori som jeg skal ta for meg i kapittel 2.

Videre skal jeg ta for meg begrepet «*barns utforskning*» fra min problemstilling.

Trygghetssirkelen (vedlegg 1) beskrives barnets to mest grunnleggende behov, nemlig behovet for *tilknytning* og behovet for *utforskning*. Tilknytningsperspektivet ønsker å fremheve at disse to behovene står i sammenheng mellom hverandre og at selv om behovene går i hver sin retning så henger de allikevel tett sammen. Behovet for tilknytning er da barnets behov for beskyttelse, omsorg og behov for å «lade batteriene» og behovet for utforskning defineres da som instinktet individet har til å følge ens iboende nysgjerrighet, og ønske om å mestre noe når det føles trygt å gjøre det (Cooper et al., 2015). Sett ifra skolens perspektiv, blir det da relevant å sørge for at barnets utforskningsbehov kommer i fokus. På bakgrunn av denne forståelsen ønsker jeg å se på den voksnes rolle i møte med elevene, og hvordan den



voksne tilrettelegger for at barna er trygge nok til å lære og at behovet for utforskning er skrudd på når barnet befinner seg i klasserommet.

## 2. Teori og bakgrunnsforståelse:

Spesialpedagogikkens mål overordnet sett er ifølge Reidun Tangen (2012) alltid å *fremme gode lærings- utviklings og livsvilkår* for barn, unge og voksne som av forskjellige årsaker møter – eller er i risiko for å møte – funksjonshemmende barrierer og vansker i sin utvikling læring og livsutfoldelse. Når de store linjene trekkes nevner hun de to overordnede faglige oppgaver som det spesialpedagogiske feltet innehar. Det å kunne *forebygge* at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg, og det kunne å *avhjelp* og *redusere vansker* og barrierer som allerede finnes. De ulike rammene og retningen som det arbeides utfra er angitt ved utdannings- og politiske mål som *likeverd, deltaking, inkludering* og livskvalitet (Befring & Tangen, 2012). Opplæringsloven påpeker igjennom §1-3 som omhandler tilpassa opplæring at: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)*» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Selve tilpasningen av opplæringen til den enkeltes forutsetning, er da ifølge loven noe alle skolebarn har krav på. Læreren skal da kunne se og kjenne sine elever såpass godt at hun eller han skal kunne tilrettelegge og tilpasse opplæringen slik at den enkelte skal kunne få det med seg. Det å kunne tilpasse opplæringen utfra den enkelte eleven, og samtidig elevmassen kan man se utfra spesialpedagogikkens overordnede mål om å fremme gode lærings- utvikling og livsvilkår, og samtidig avhjelp og redusere vansker og barrierer som allerede finnes (Befring & Tangen, 2012).

Trygghet er hovedtema for min masteravhandling og blir aktuelt i opplæringsloven §9A-7 omhandler det fysiske miljøet i skolen. Lovteksten i det 1. ledd påpeker at «*Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane*» (Opplæringslova, 1998, §9A-7). Loven påpeker altså at tryggheten til eleven skal ivaretas igjennom tilrettelegging og drift. Lovteksten åpner her for at trygghet, helse og trivsel hører sammen, og at skolen står da ansvarlig for å kunne ivareta dette på best mulig måte. Det er med andre ord slik at skolen skal sørge for at de gjør sitt ytterste for tilrettelegging av trygghet for skolebarna. Behovet for å bli forstått er grunnleggende allmennmenneskelig. Når læreren da er oppriktig nysgjerrig og ønsker å forstå eleven så vil eleven lettere føle seg trygg og verdifull. En slik trygghet gir ifølge psykologspesialistene Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) det beste utgangspunktet for

læring. Dette åpner for tilknytningsteorien sin relevans i skolesammenheng (Brandtzæg et al., 2016).

## **2.1 Historikk: Fra tilknytningsteori til trygghetssirkelen**

John Bowlby (1907-1990) anses å være tilknytningsteoriens far. Han hadde et frivillig arbeid med mistilpassede barn, og var allerede i 1945 ved den revolusjonerende oppfatning at barnas relasjoner til sine omsorgsgivere hadde vesentlig å si når det gjaldt utviklingen av barnas psykiske helse. I motsetning til Freud sine teorier om mennesket med drifter, mente Bowlby at barns tilknytning til en trygg voksen, var avgjørende for barnets kognitive utvikling og trygghet. Bowlby utga i 1944 en studie han kalte «Forty-Four Juvenile Thieves». Han gjorde en studie på en rekke ulike kriminelle og gjorde et bemerkelsesverdig funn. De psykisk mest ustabile kriminelle i forskningen hans, hadde en historie med en betydningsfull adskillelse fra sine mødre. Etter disse oppdagelsene kan en si at Bowlby kastet seg inn i en forskning om barns tilknytning til sine nærmeste omsorgspersoner, som skulle følge han hele livet (Powell et al., 2015). Bowlby publiserte blant annet «*Maternal Care and Mental Health*» (1951) på vegne av WHO, der han la frem den banebrytende empiriske forskningen sin med begrunnelser for trygg tilknytning til en omsorgsperson. Han sier følgende: «(...) *it is sufficient to say that what is believed to be essential for mental health is that the infant and young child should experience a warm intimate, and continuous with his mother (or permanent mother substitute)*» (Bowlby, 1951, s. 11). Etter at Bowlby sine funn har det blitt skrevet tusenvis av artikler og bøker om tilknytning (Powell et al., 2015).

Mary Ainsworth (1913-1999) skulle samarbeide med Bowlby med å undersøke hvordan atskillelse fra mor tidlig i barndommen påvirket personlighetsutviklingen til barnet. Hun kommer med sin store interesse for en trygg foreldreavhengighet og utvikling av barnets personlighet, i tillegg til en svært god metodeerfaring. Disse to skulle jobbe sammen gjennom 50- årene, og videre følge hverandres forskning tett. Ainsworth reiste i 1953 til Uganda, der hun observerte babyer, og relasjonen de hadde til sine mødre. På bakgrunn av dette kunne hun samle inn data som støttet oppunder teorier som enda ikke var formulert. Ainsworth sine data pekte i retning av at de barna som var tryggest tilknyttet sin omsorgsperson, var også mest fornøyde. Det var lette å trøste når de var ute av seg, og de var villige til å utforske når de var sammen med sine mødre. Disse barna hadde, uten unntak, mødre som var sensitive ovenfor barnas behov og deres signaler. Hun kunne da óg argumentere for at dette var universelle

behov som eksisterer hos alle mennesker (Powell et al., 2015). Ainsworth forklarer det selv slik:

*«The presence of the mother was found to encourage exploratory behavior, her absence to depress exploration and to heighten attachment behaviors. In separation episodes such behaviors as crying and search increased. In reunion episodes proximity-seeking and contact-maintaining behavior were heightened»* (Ainsworth & Bell, 1970).

Det som hun opplevde svært interessant var at hennes data indikerte at utrygge barn korrelerte med disharmoniske mor-barn- relasjoner. Dette ble seinere sentralt for utformingen av trygghetssirkelen (Powell et al., 2015). Ainsworth sin forskning resulterte i at man oppdaget følgende tilknytningsmønstre: *trygg* (frykter fare), *utrygg ambivalent* (frykter atskillelse), *utrygg unnvikende* (frykter nærhet) og *utrygg desorganisert* (barn som frykter omsorgspersonen) (Kvello, 2015). Bowlby ønsket videre å gi en mulighet for at kunnskapen skulle kunne anvendes psykoterapeutisk, og kom ut med sin bok «A secure base» i 1988. Man oppdaget i denne perioden at det var mulig å gjennomføre tidlig intervensjon, og å påvirke barnet i en retning av trygg tilknytning dersom man hadde de riktige hjelpemidlene (Powell et al., 2015).

I 1998 lanserte Marvin, Cooper, Hoffman og Powell for første gang *trygghetssirkelen* i en forskningsartikkel «The Circle of security project» der de basert på tilknytningsteori hadde sammen utviklet en modell som de kalte «Circle of security». Denne modellen skulle være en forståelsesmodell for omsorgspersoner, for å kunne se og ivareta barnets behov for anerkjennelse og bekreftelse. Når man ser på den originale trygghetssirkelen (vedlegg 1), ser man at barnet går ut fra sin *trygge base* og behovet for å *utforske* er påskrudd. Modellen forteller da den voksne at barnet trenger støtte i sin utforskning, og det trenger at den voksne passer på det, gleder seg over det, hjelper til der det trengs og at den voksne rett og slett har det fint sammen med barnet (Marvin, et. al., 2002). Dette er med på å skape positive emosjoner og sterk affekt, som videre fører til en tilknytning og bekreftelse av barnet som individ. Men videre trenger barnet påfyll eller mulighet for å lade batteriene. Da vender nesene tilbake til den trygge voksne og tilknytningsbehovet slår seg på. Barnet søker å finne tilbake til den *trygge havnen* (Brandtzæg et al., 2016). Her er det da avgjørende at den voksne er påkoblet barnets behov, og står klar til å ta imot barnet når det kommer til den voksne. Barnet trenger da en voksen som er *større, sterkere, klokere og god* mot barnet. Den voksne skal da

altså kunne følge barnets behov, og ta ledelsen når det er nødvendig. Barnet trenger óg en voksen som kan å beskytte det, gi trøst, vise godhet og kanskje det aller viktigste, å hjelpe barnet til å organisere følelsene sine (Marvin, et. al., 2002). Når omsorgspersonen samregulerer, organiserer og setter ord på følelsene til barnet, vil det på sikt hjelpe barnet til å klare dette på egenhånd. Dette fordi den voksnes ytre stemme kan bli internalisert hos barnet og barnet kan ta i bruk strategier og tanker som er gitt av den voksne i en gitt situasjon (Nordanger & Braarud, 2017).

## **2.2 Hva er tilknytning?:**

Begrepet *tilknytning* ble først anvendt av John Bowlby i 1958 for å redegjøre hva som kjennetegner barnets relasjoner til sine nærmeste omsorgspersoner. I forhold til begrepet tilknytning skriver Brandtzæg, Smith og Torsteinson (2011) i boken *Mikrooperasjoner* at: «Tilknytning forstår vi som en affektiv forbindelse som en person danner i forhold til en annen bestemt person» (Brandtzæg et al., 2011, s. 20). Det påpekes at tilknytningen er selektiv i forhold til bestemte personer og medfører affekt (Brandtzæg et al., 2011).

Tilknytning defineres fra barnets perspektiv som dens medfødte evne til å søke og holde seg i nærheten av en, eller noen få voksne, for på den måten å sikre sin egen trygghet og overlevelse. For et lite barn er det essensielt å kjenne på trygghet. Barn har da en iboende evne til å søke trygghet og beskyttelse. Videre sier det seg at det trygge barnet er i større grad utforskende, og har derfor overskudd og energi til å finne ut av verden. (Brandtzæg et al., 2013). Tilknytning handler om, i følge Drugli (2012), sterke emosjonelle bånd mellom personer. Hun forklarer at ved fødsel er barnet predisponert det å forsøke å aktivere tilknytningsatferd hos sin omsorgsperson, slik at den voksne vil utøve omsorg for barnet (Drugli, 2012). De siste 50-60 årene har utviklingspsykologien vist oss at funksjonen tilknytningen innehar går langt utenfor dette med overlevelse og fysisk trygghet. Dette med nærhet til trygge voksne, virker nå å være helt avgjørende for barnets psykologiske utvikling. De nære relasjonene til omsorgspersonene gir grobunn for at barnet kan utvikle seg psykologisk og for en opplevelse av seg selv som et sosialt individ. Tilknytningsforskning viser da at barnets følelsesmessige og sosiale evner utvikles i korrelasjon med at barnet får knytte seg til stabile voksne som reagerer sensitivt på barnets behov (Brandtzæg et al., 2013).

## **2.3 Trygg og utrygg:**

Bowlby (1988) sier følgende: «Attachment theory regards the propensity to make intimate emotional bonds to particular individuals as a basic component of human nature, already

*present in germinal form in the neonate and continuing through adult life into old age»* (Bowlby, 1988 s. 120). Bowlby hevder at tilknytningsteorien er fundamental for alle mennesker, fra krybbe til død. Evnen til å knytte seg til en omsorgsperson er som sagt en medfødt kapasitet hos mennesket, og miljøbetingelsene vil kunne være med på å forme måten tilknytningen kommer til uttrykk (Bowlby, 1988). De nære relasjonene du vokser opp med kan ofte kunne predikere hva slags type bånd du lærer å knytte til andre. Trygge barn i relasjon til sin omsorgsperson, vil være vant til å formidle følelser og behov på måter som anses som direkte fordi de vet de vil bli tatt imot og motta trøst og støtte (Drugli, 2012). De opplever at omsorgspersonen er innstilt på å forstå dem, anerkjenne dem og å gi respekt kombinert med å ta ledelsen, og det å ha forventninger til barna. Det utvikles da en trygg balanse mellom avhengighet og selvstendighet. Barna vil da oppsøke tilknytningspersonen for å få hjelp med de vanskelige følelsene og stress. Når de kjenner seg trygge vil de utforske fritt og selvstendig (Brandtzæg et al., 2016).

De utrygge barna kjenner seg ofte usikre på om deres tilknytningsperson er tilgjengelig for dem når de trenger det siden sensitiviteten og støtten de så sårt trenger ikke har vært god nok ovenfor barnets behov (Brandtzæg et al., 2013). Barnet har da ikke en rett linje til omsorgspersonen ved tilknytningsbehov, men kan gå omveier eller kan kvie seg for å ta kontakt med omsorgsperson basert på barnets tanker om hvordan vedkommende skulle ta imot barnet (Kvillo, 2015). Jeg kunne gått dypere inn på de ulike utrygge tilknytningsstrategiene, men basert på oppgavens hensikt og størrelse så må jeg la det være.

## **2.4 Læreren som tilknytningsperson**

Foreldrene er barnas nærmeste og viktigste omsorgsutøvere, men forskning viser at også andre voksne mennesker som barnet bruker mye tid med kan bli viktige omsorgspersoner for dem. Omsorgsmønstrene til mor-barn-relasjonen kan overføres til andre mennesker som kan få en lignende omsorgsfunksjon (Howes & Hamilton 1992). Barn trenger trygge voksne både hjemme og på de ulike oppvekst arenaer de er tilknyttet. Og her er skolen i særstilling representert som en oppvekst arena for alle barn i Norge. Trygg tilknytning i klasserommet viser seg viktig, ettersom det er dokumentert at vi lærer bedre når vi er trygge og innenfor toleransevinduet. Dette med å skape et trygt og godt klasserom kan se ganske ulikt ut ettersom vi har ulike lærere og ulike elevsammensetninger i skolen. Skolebarna trenger og trygghet i relasjonen til sin lærer. De trenger å oppleve seg forstått, og at en voksen hjelper dem der det trengs. Dette krever at eleven og læreren får mulighet til å bruke tid sammen, og at læreren får

ta del i livet til eleven på den måten at læreren kan bli betydningsfull for eleven. For at en lærer skal kunne etablere, og arbeide med en trygg relasjon trengs det at læreren har et øye for potente situasjoner og øyeblikk som kan være viktig for relasjonen, slik at betydningen og dybden av relasjonene får utvikle seg. Den trygge relasjonen sørger for at det oppleves trygt for barnet å komme til læreren. En tilgjengelig og trygg lærer kan da fungere som et trygghetsanker for eleven siden den voksne er innstilt på å forstå dem. Tryggheten skapes da når eleven opplever seg «forstått innenfra» (Brandtzæg et al., 2016).

## **2.5 Trygghetssirkelen; om toppen av sirkelen**

Videre skal vi ta for oss trygghetssirkelen, som blir den aktuelle modellen som forståelsen av dette studiet bygger på. Toppen av sirkelen representerer barnets behov for *utforskning*, og bunnen av sirkelen representerer barnets behov for *tilknytning*. Vi begynner med toppen av sirkelen. Bowlby (1988) beskriver *den trygge basen for utforskning*, på denne måten: «(...) *the provision (...) of a secure base from which a child or an adolescent can make sorties into the outside world and to which he can return knowing for sure that he will be welcomed when he gets there*» (Bowlby, 1988, s. 12). Ta en titt på trygghetssirkelen for skole (vedlegg 2).

Toppen av sirkelen dreier seg da om behovet for utforskning og selvstendighetsbehovet.

Trangen til å utforske verden og til å lære og forstå forskjellige sider ved livet, er sterk og grunnleggende hos alle mennesker. Selvstendigheten vektet i opplæringsloven som tidligere nevnt i § 1-1, det 5. ledd «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*»

(Opplæringslova, 1998, § 1-1). Opplæringsloven viser til at skolens samfunnsansvar er å tilrettelegge for utviklingen av barnas *kunnskap, dugleik, og holdningar* som sørger for å skape et selvstendig menneske som kan stå på egne bein og bidra i samfunnet i forhold til arbeid og fellesskap (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Kilden til selvstendighet ligger i utforskertrangen. Ved å støtte barnets utforskning, styrker vi barnets eget initiativ som igjen resulterer i at barnet opplever å være aktør i egen verden, da bidrar man til selvstendighet og opplevelsen av å kunne påvirke. Læringen kan da selvfølgelig skje via eleven initiativ, men gitt at man arbeider innenfor lærernes rammer, så kan man og tillate en frihet til utforskning når man er enige om målet. Læreren har selvsagt en overordnet plan og det er avgjørende for læring at elevene følger læreren, men innenfor disse rammene, er det også viktig å lytte til barnas egne initiativ og løfte de opp disse i en undervisningssammenheng. Man kan for eksempel undre seg om noe sammen (Brandtzæg et al., 2016).

Vi tar en titt på toppen av sirkelen (vedlegg 2) der barnets utforskning er påskrudd. Et av barnets behov for støtte her ligger i setningen *pass på meg*. Barn trenger å kjenne at de voksne passer på seg. Det er grunnleggende for barnets trygghet. For en lærer er det ikke bare én å passe på, og det skjer en hel del mellom elevene i klassen, både i, men også utenfor klasserommet. Man kan ikke få med seg alt, men elevene vil allikevel legger elevene merke til en lærer med et våkent øye som følger med, og ønsker at alle skal være trygge i klasserommet. Her er det viktig å skape en kultur, og et klassemiljø der barna og passer på og viser hensyn til hverandre. Om man er tydelig på denne innstillingen, blir det også lettere om eleven skulle komme til deg for å ta kontakt. Videre i sirkelen står det *gled deg over meg*. Dette handler rett og slett om å dele gode øyeblikk og gi barnet en slags boost på innsiden få barnet kan oppleve seg glad, viktig og stabilisert (Brandtzæg et al., 2016). Nyere psykologi og forskning støtter opp om de positive emosjonene og betydningen det har for utvikling av hjernen og selvstendighetsfølelsen. Når den voksne gleder seg over barnet, så kjenner de at det er godt å være med vedkommende. Den voksne oppleves da som interessant og viktig for dem og da skjer mye av seg selv. Barnet vil da lettere både høre på, og samarbeide med den voksne (Nordanger & Braarud, 2017). *Se etter tegn på at jeg trenger hjelp*, er det neste punktet i sirkelen. Enkelte ganger kan det være vanskelig for elever å spørre om hjelp, eller så kan hjelpen bli for stor eller liten. Tilpasning av hjelp i forhold til mottakeren kan være en utfordring. I trygghetssirkelen sier man da «Hjelp meg – akkurat så mye at jeg klarer meg selv». Akkurat passe hjelp gjør at barnet føler seg større enn det var før det fikk hjelp (Brandtzæg et al., 2016). Dette sammenfaller også med Lev Vygotskijs (1978) teori om den proksimale utviklingssonen, hvor læreren sitt fokus blir å hjelpe til med å utvide elevens kunnskap og forståelse på bakgrunn av egen forståelse, slik at barnet utvikler seg videre til nærmeste utviklingszone (Moen, 2016). Det siste punktet i klammen påpeker: *Ha det fint sammen med meg og støtt initiativene mine*. Barn elsker humor og lek, og å ha det gøy sammen gir lading for videre utforskning, og det gir i tillegg verdi til barna. Dette kan imøtekommes pedagogisk ved at man baker inn lek og moro undervisningen. Det er nyttig å skape stunder der man kan ha det fint sammen, selv om det av og til kan bety at man må skyve litt på planen, eller at man må akseptere at man ikke fikk gjennomgått alt man skulle den timen. Det er fint å kunne utnytte og se de små øyeblikkene. Stunder som inneholder humor og varme på toppen av siklen kan gi elevene en balanse og mer energi til å anstrenge seg i læringsprosessen. Doser med godhet og tøys og tull på barnas premisser, er verdifullt i seg selv og det kan også gi avkastning på barnets kapasitet for læring (Brandtzæg et al., 2016) Torill Moen (2016) henviser til Tyrdal (2002) og påpeker også viktigheten av letthet og

humor når man er sammen med barna. Humoren gjør at mennesker føler glede og velvære, og at humor setter i gang en rekke fysiologiske reaksjoner i kroppen, for eksempel endring i pust, blodsirkulasjon, immunforsvar, muskler og kroppsholdning (Tyrdal 2002, referert i Moen, 2016).

## **2.6 Om bunnen av sirkelen**

I den nederste delen av sirkelen (vedlegg 2) ser vi på selve *tilknytningen* som representerer barnas avhengighets behov og behovet for beskyttelse (Brandtzæg et al., 2016). Hoffman, Cooper, Powell, Benton & Siegel, (2017) sier det slik «*Careseeking is shown on the bottom of the Circle—the need for a safe haven (comfort in the face of vulnerability) that children turn to their parents for*» (Hoffman, et. al, 2017 s. 63). Hendene som tar imot barnet som er på veg tilbake til omsorgspersonen, representerer en *trygg havn*, der den trygge voksne kan gi barnet den hjelpen den trenger når tilknytningsbehovet er slått på. Barnet trenger da nærhet og støtte fra en omsorgsfull voksen. Selve reguleringen kan da skje igjennom blikk, eller samtaler som omhandler det eleven trenger støtte til. Det kan være ulike grunner til at barnets tilknytningsbehov slås på og at barnet befinner seg nederst på sirkelen. Enkelte ganger kan det være helt tydelig hvorfor barnet er lei seg, mens andre ganger kan det være mer diffuse årsaker til behovet for påfyll. Barn har behov for bekreftelse, oppmerksomhet og nærhet fra en voksenperson, og kan stabiliseres og reguleres av vedkommende. Gode blikk og hyggelige kommentarer fra de andre elevene kan være med på å bidra til den emosjonelle stabiliseringen av barn som trenger lading. Allikevel vil læreren inneha en spesiell posisjon når det gjelder å «lade opp» barna. En god relasjon sørger for effektiv «lading». Det er viktig for barnet å vite at den voksne står klar med åpne armer siden det står i sirkelen: «*Ta meg i mot når jeg kommer til deg*» (Brandtzæg et al., 2016).

*Beskytt meg og lær meg om beskyttelse*, står det videre i neste klamme. Barn som blir redde trenger å kjenne at noen beskytter dem. Det kan lett skje episoder på skolen der barn kjenner seg utrygge og ubeskyttede. Barna trenger å erfare at du er tilgjengelig for dem, siden det er da de trenger deg, og kan ha bruk for deg som omsorgsperson. Det kan være lurt å ta praten om elevenes naturlige behov for beskyttelse i klassen og skape åpning rundt dette, i tillegg til å vise tilgjengelighet. Den voksne må være oppmerksom på hva som foregår mellom elevene og vise vilje til å gripe inn slik at elevene virkelig forstår at læreren ønsker å beskytte dem når de føler seg redde og usikre (Powell et al., 2015). Det at barn søker beskyttelse hos voksne



støtter Anne Inger Helmen Borge (2003) opp rundt. Hun fokuserer på beskyttelsesfaktorer i miljøet og poengterer at skolen og nettverket til barnet kan virke beskyttende for barnet dersom barnet blir viet positiv oppmerksomhet og anerkjennelse som strekker seg utenom det vanlige opplevde (Borge, 2003). *Trøst meg og hjelp meg igjennom vanskelige følelser*, står det videre i sirkelen. Barn trenger trøst når de er lei seg eller kanskje har slått seg. Det skjer fort i skolegården som gjør at et barn trenger trøst, eller kanskje det er noe som er kamuflert, og kanskje vi må være litt tålmodige når vi skal høre om hva det gjelder. Igjen, tilgjengelighet er avgjørende. Kanskje det er noe vanskelig som det kreves noe ekstra for å løse. Skal man ta med foreldrene i prosessen? Her er det viktig å kunne trøste på den måten at man er sammen med eleven i følelsene, helt til man merker at barnet kan håndtere følelsene selv. Det blir da viktig å forstå barnets behov og ikke bagatellisere det eller å blåse det opp. Neste punktet i klammen presiserer følgende: *Vis godhet for meg*. Barna trenger å kjenne at vi har godhet til dem, òg når følelsene er vanskelige og til tider motstridende. Vanskelige følelser kan være tøffe å takle. Noen elever kan bli i det umulige hjørnet og andre kan til og med oppleves som frekke. Da er det viktig at vise at vi beholder godheten ovenfor barna. De trenger det. Som voksne skal vi hjelpe barnet når de vonde følelsene dukker opp. Selv når de utfordres oss må vi til tider jobbe aktivt med å beholde godheten ovenfor dem. På den måten kan vi hjelpe dem med å få oversikt, og finne ut hva det hele dreier seg om, og dempe trykket til de vanskelige følelsene. Og til slutt: *Organiser følelsene mine ved å dele, benevne og akseptere dem*. Barn kan lett oppleve at følelsene blir for store og vanskelige å håndtere. De trenger hjelp i håndteringen, prosesseringen og forståelsen. Rett og slett benevning, sortering og til slutt organisering. På sikt vil barnet kunne forstå og tåle sine egne følelser og organisere disse på egenhånd, noe vi kaller selvregulering (Brandtzæg et al., 2016). Samreguleringens hensikt er at barnet til slutt skal kunne kjenne seg trygg nok på egne følelser at det bli selvregulerende (Kvelling, 2015). Trygghetssirkelen kan på denne måten fungere som et slags enkelt veikart som skal hjelpe omsorgspersonen å kunne lese og forstå barnets atferds uttrykk, for så å respondere og støtte utforskning om det trengs, eller å ta barnet imot når det trenger din omsorg (Powell et al., 2015).

## **2.7 Se seg selv utenfra.**

Alle disse punktene over handler om det å se barnet innenfra, men for å imøtekomme dette vil det være essensielt at den voksne kan *se seg selv utenfra*. Når vi skal forstå masteroppgavens ordlyd om «*Hvordan kan man legge til rette for barns utforskning i klasserommet sett i lys av trygghetssirkelen?*», er det den voksne som er aktør med bakgrunn i at den voksne ser barnet

og forstår barnets behov. *Vær større, sterkere, klokere og god* står det videre i trygghetssirkelen. Som barnas trygge havn skal vi stå klar til å ta imot dem når de er nederst på sirkelen og på vei til vår omsorg. Å være *større* betyr å ta gode grep, planlegge, organisere, forberede og å vise at man har full oversikt i situasjonen. Når vi da viser at vi tar ledelsen så føler bara seg trygge. Vi har mer erfaring og mer kunnskap enn barnet og vi vet for eksempel hva som er farlig. Da kan vi gripe inn og hjelpe om det trengs (Brandtzæg et al., 2016). Terje Ogden er også inne på dette når han tar for seg læreren som en klasseleder som skal ha overblikk og tilsyn, slik at vedkommende skal kunne reagere raskt om det er noe som skulle oppstå (Ogden, 2015). Å være *sterkere* betyr at barnet kjenner at det er trygt at noen voksne er både fysisk og emosjonelt sterkere. At de kan gripe fysisk inn hvis noen sloss og at de kan være støttende og trøstende når følelsene er for store. Nervesystemet til barnet er enda ikke ferdig utviklet så de trenger noen som gir hjelp til følelsesreguleringen (Brandtzæg et al., 2016). Når følelsene er for store så kan den voksne være med å regulere og hjelpe til, siden vi som voksne er emosjonelt sterkere enn barnet (Nordanger & Braarud, 2017). Å være *klokere* enn barnet omhandler det at den voksne forstår og kan forklare det hva som egentlig skjer, bedre enn det barna kan selv. Dette bidrar til tryggheten. Den voksne kan også ha mulighet til å forstå hva som skjer emosjonelt hos barnet. Klokhet dreier seg her om å kunne balansere godhet med det å være større og sterkere enn barnet (Brandtzæg et al., 2016). Ta ledelsen, ha kontroll og lag tydelige grenser og rammer. Klasseledelse med regler, rutiner og forventninger basert på både forskning og lærers erfaringer vil kunne skape arbeidsro. På denne måten vil klokskap i lærerrollen være med på å styrke tryggheten i klasserommet (Ogden, 2015). Dette gjøres uten å at den voksne skal virke skremmende eller krenke barnet, selv om barnet skal ha forsøkt å provosere eller å kanskje og ha krenket den voksne. Man bestreber seg på å være varm og å ta ledelsen, selv om dette kan være vanskelig. Når man er bevisst dette idealet så vil vanskelige situasjoner være lettere å takle. Barna får da samtidig god læring om følelser og relasjoner. Å være *god* handler om å bevare godheten ovenfor barna. Klarer vi dette, til og med i en situasjon med høyt konfliktnivå, vil vi styrke barnets verdighet og selvfølelse på en helt grunnleggende måte. Godhet ovenfor barn vil dessuten styrke selvfølelsen hos den voksne ettersom vi føler oss mer voksne når vi klarer å ta ledelsen, i stedet for å «kjeft og smelle». Da vil til og med de mest utagerende barna ofte ende opp med å høre på oss og samarbeide. Det å være vennlig, og i kroppsspråk, gjør at barn opplever at den voksne virkelig mener det. Man kommuniserer noverbalt utover de talte ordene. Da må man forankre alt det man sier i de trygge følelsene man har med seg. Da oppleves det som «ekte». Godheten holder fast ved omsorgen til barna, og er innstilt på å ivareta og forstå på en slik måte at

barnet føler seg ivaretatt og forstått, til og med når det blir korrigert eller irttesatt. Slik kan vi hjelpe barna å vokse utvikle seg. Dette muliggjøres ved at den grunnleggende tryggheten er på plass (Brandtzæg et al., 2016).

## **2.8 Flere strømninger som støtter tilknytningsteorien**

Tilknytningsteorien støttes opp av flere ulike psykologiske retninger som legger vekt på barnets utvikling. Vi kan for eksempel se til *resiliens* forskningen som konstaterer at barna som har klart seg godt, tross risiko, har ofte hatt en *signifikant annen*. En betydningsfull voksen med et ekstra blikk for barnet. Det være seg om barnet vokste opp i vanskelige kår, og da har eksempelvis en nabo eller lærer, som har investert litt ekstra med tid for å se barnet (Borge, 2003). Nyere hjerneforskning har også kunnet understøtte tilknytningsteorien ved å se på hvordan hjernen fungerer. Hjernen vår er bruksavhengig. De nettverkene i hjernen som stimuleres kan videreutvikle seg, mens de nettverkene som ikke blir stimulert, blir ikke utviklet i samme grad. På bakgrunn av dette kan man da forstå at det er viktig for barnets mentale helse og utvikling at man sørger for at det er trygt for barnet. Grovt sett kan man dele inn hjernen i tre ulike deler: *hjernestammen* (overlevelseshjernen) som styrer de automatiske prosessene i kroppen som f.eks. temperatur, respirasjon og hjerteslag, det *limbiske system* (følelshjernen) senteret der følelser, minner og kognisjon finner sted, og neokorteks (logikkhjernen) som kan overstyre følelsene med logikk. Den siste delen av hjernen når ikke sin fulle funksjonalitet før mennesket er oppe i tyveårene (Nordanger & Braarud, 2017). Hjernen sitt nervestystem er ikke tilstrekkelig utviklet hos barnet, så det å forstå og sortere følelsene kan oppleves vanskelig for barnet. En voksen kan da hjelpe til når det oppleves overveldende, og være med på å sortere følelser og inntrykk. De voksne kan da fungere samregulerende som barnets egen «neokorteks». Når barnet blir mer modent og arbeider med denne delen av hjernen, blir det da naturlig at barnet på sikt kan lære seg å tolerere og regulere i større grad sine egne følelser. Barnets nervesystem blir regulert igjennom trygge relasjoner til voksne, slik at barnet til slutt selv kan bli en voksen, som både kan roe seg selv og i tillegg søke om hjelp hos andre mennesker når det er mulig. Følelsesregulering blir da menneskets egen hjelp til å finne ro og trygghet (Brandtzæg et al., 2016). Emosjonene blir regulert av personenes kognisjon, og emosjonene vil etter hvert bli mer og mer integrert med kognisjonen (Fiskum & Jacobsen, 2021). Samreguleringen skal da lede til at barnet til slutt er selvregulerende. Da blir den voksnes stemme internalisert i barnets kognisjon. Barnet kan da for eksempel fortelle seg selv at: «Jeg klarer dette. Dette kommer til å gå fint», og dermed mestre de utfordrende følelsene (Kvelling 2015).

## **2.9 Kritikk av tilknytningsteorien**

Bowlby sin forskning og ideer om tilknytning møtte motstand fra den tidens eksperter innenfor barneomsorg som f.eks. leger, psykoanalytikere og tilhengere av sosial læringsteori. Kjente leger mente at man skulle avstå, fra et medisinsk perspektiv, det å kysse og klemme på hverandre av hygieniske årsaker. Behaviorismens kritikk fra John B. Watson (1878-1985) gikk på det at å klemme og kose med barna ville skade barnas psykiske helse, og at barnet kunne bli ødelagt for livet om det ble «forkysset». Han sa følgende: «Morskjærligheten er et farlig redskap». Den freudianske psykologtradisjonen mente på sin side at det at barnet satte sin lit til foreldrene skapte et usunt avhengighetsbånd mellom dem (Powell et al., 2015). Øyvind Kvello (2015) knytter spørsmål til sammenhengen mellom genetikk og tilknytning. Tilknytningslitteraturen diskuterer ikke genetiske forhold selv om det er et biologisk/hormonelt fundament i tilknytning. Selv om det er en bred enighet om at samspillet og miljøforholdene har større forklaringsstyrke enn genetikk, så har en del forskere muligens gått for langt i nedtoningen av genetikkens betydning for tilknytningen. Ta for eksempel temperament. Det er ikke alltid lett å skille hva som er tilknytning og hva som er temperament. Kvello viser til ulike studier gjort av henholdsvis Finkel & Matheny (2000) som forklarer at tilknytning kan forklares med 25% genetikk og 75% ikke-delt miljø, mens en annen studie O'Connor & Croft viser at tilknytning er 14% genetikk, 32% delt og 53% ikke delt miljø. Kvello henviser og til bl.a. autisme som et kontroversielt felt her, i tillegg til andre alvorlige syndromer. Favner tilknytningsteorien disse menneskene? Flere ulike fagpersoner advarer mot det å benytte inndelingen trygg og utrygg på alle relasjoner, for eksempel når det gjelder barn med ulike syndromer og utviklingshemming. Med andre ord så er ikke denne modellen ment for alle mennesker, hvilket kan karakteriseres som en svakhet (Kvello, 2015). Killén påpeker og at tilknytningsteorien har sine begrensninger. Hun peker på at denne teorien legger svært liten vekt på individuelle forskjeller hos barna og at den ikke fokuserer mye på omsorgsgivernes evne til forandringer (Killén, 2013).

## **2.10 Relasjonskvalitet.**

I forlengelsen av hovedfokuset som er tilknytning, så benytter jeg meg av ord som relasjon, og andre ord som er tilknyttet relasjon denne oppgaven. Det gjør det naturlig å kort ta for seg dette med relasjon. Røkenes og Hansen (2002) beskriver en *relasjon* som et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige vesener og der man deler en felles virkelighet. Videre beskrives det at *relasjonskompetanse* betyr å forstå og samhandle med

andre på en god og hensiktsmessig måte, bl.a. ved å kunne ivareta den andre parten sine interesser i selve samhandlingen (Røkenes & Hanssen, 2002). May Britt Drugli (2012) sier at en relasjonskompetent lærer kan se den enkelte eleven som en selvstendig aktør i sitt eget liv. Læreren viser da respekt for elevens integritet (Drugli, 2012). Torill Moen (2016) skriver at den *relasjonelle dimensjonen* ikke er timeplanfestet og lokalisert til tid eller sted, men at den er, og at den gjennomsyrrer alle fag og all pedagogisk virksomhet i skolen. Intuitivt så vet vi hvor vesentlig den er, og kvaliteten på relasjonen, om den er god, positiv og læringsstøttene eller det motsatte, er svært vesentlig (Moen, 2016). John Hattie (2009) så også på dette og gjorde en gjennomgang av 800 metastudier som omhandlet undervisning og læring. Han konkluderte med at alle lærere burde være «(...) *concerned about the nature of their relationships with their students*» (Hattie, 2009, s. 128). Han snakker om at lærerne som er bevisste på metodikken de bruker, viser at de har høye krav og forventninger til elevene, og samtidig har en positiv lærer-elev relasjon, ofte har de elever som yter mer enn gjennomsnittet (Hattie, 2009). Det å ha en god relasjon til læreren mener Moen (2016) ikke bare er vesentlig for elevenes faglige og sosiale utvikling, men det er også for deres psykiske helse, både på kort, men også på lang sikt (Moen, 2016). *Positive lærer-elev relasjoner* kjennetegnes i følge Drugli (2012), at lærer og elev er preget av at begge har en positiv innstilling og forventning til hverandre. De deler dette fordi de gjentatte ganger har erfaringer med at kommunikasjon og samspill dem imellom fungerer godt, og at de derfor liker å være sammen. *Anerkjennelse* er en sentral dimensjon i gode lærer elev relasjoner (Drugli, 2012). Fundamentet for en god relasjon ligger i anerkjennelsen av den andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). En anerkjennende lærer kan lytte, forstå akseptere og bekrefte elevene sine. Hvordan læreren snakker og forholder seg til elevene, har vesentlig å si for elevens opplevelse av seg selv og sitt verd (Drugli, 2012). Barn som opplever at den voksne vil anerkjenne dem og forstå dem, i tillegg til å ta ledelsen og ha forventninger til barna, utvikler oftere en trygg balanse mellom avhengighet og selvstendighet (Brandtzæg et al., 2016). *Tillit* kjennetegnes og en god relasjon mellom lærer og elev. Tillit vokser frem i et positivt samspill, ettersom partene erfarer at den andre parten er til å stole på. Man kan ikke kreve tillit av noen. Tilliten må man gjøre seg fortjent til. Man må da være villig til å innstille seg på den andre og gi noe av seg selv for at denne tilliten skal oppstå. Som lærer kan man arbeide med relasjonen, styrke denne og skape tillit. Det at elevene kan oppleve å ha en positiv relasjon til, og motta emosjonell støtte av sin lærer, viser seg å ha en sammenheng med positiv fungering i og utenfor skolen (Drugli, 2012).

Videre skal vi bevege oss fra det teoridelen og se på metoden som ligger til grunn for denne masteravhandlingen.

### **3. Metodekapittel**

Begrepet *metodologi* handler om tilnærmingene som blir brukt i forbindelse med forskning, og det dreier seg om de grunnleggende måtene å oppnå kunnskap på (Postholm & Jacobsen, 2018). Med dette som bakteppe ønsker jeg videre å ta for meg den vitenskapsteoretiske tilnærmingen, før jeg går videre og beskriver kvalitativ metode, samt design.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming**

Hva og hvordan kan vi egentlig vite, og hva er ekte og reelt? Kan vitenskapen og forskning gi oss resultater som er ekte og reelle? Bli svarene relevant kun for denne tiden, eller for alltid? Hvordan kan man få disse svarene frem? Disse ontologiske spørsmålene er noe av det vitenskapen tar for seg. Forskning er da ifølge Nyeng (2012) systematisk kunnskapsproduksjon, og at kunnskap er å ha en sann og velbegrunnet oppfatning av noe. Nyeng påpeker at det store skillet mellom kunnskap og forskning er likevel ikke sannhet i og for seg, men *måten vi søker etter sannheten på*. Han forklarer videre om at det som kjennetegner arbeidet er metodene som skal sikre at resultatene er godt begrunnet (Nyeng, 2012). Matts Mattson (2013) skriver at all forskning forutsetter systematisk arbeide underforstått de metoder som kan forklares og forsvares offentlig (Mattson, 2013). Dagens vitenskapelige teorier og forskningsmetoder har blitt formet frem gjennom våre historiske og samfunnsmessige omstendigheter. Disse teoriene og metodene bygger på ulike grunntanker (Mattson, 2013).

##### 3.1.1 Ontologi og epistemologi.

«Det å uttale seg om det store i verden, om hvordan ting faktisk er, er det vi kaller ontologi» (Nyeng, 2012, s. 37) forklarer Frode Nyeng. Ordet ontologi skal da angivelig ha kommet fra det greske ordet *ontos* som betyr «det værende» og *logi* som står for vitenskapen eller læren om noe. Ontologi bli da altså læren om det som er værende, eller læren om det som eksisterer eller enda lettere forklart: teorier og spekulasjoner om hvordan denne verden ser ut og om hvordan den er bygget opp (Nyeng, 2012). Kvale og Brinkmann (2009) skriver at ontologi er læren om værensformer og væremåter, og at den er rettet mot spørsmål knyttet til eksistensens fundamentale natur (Kvale & Brinkmann, 2009). Vårt ontologiske verdenssyn vil da ha innvirkning på våre videre tanker og veivalg. Det å kunne uttale seg om verden utfra et

verdisyn og en verdiforankring, med bakgrunn i et teoretisk utgangspunkt er det man kan knytte til epistemologien. *Epistemologi* kommer også av to greske ord. *Episteme* betyr fornuft og eller kunnskap og ordet, *logi*, som henvist ovenfor betyr vitenskapen eller læren om noe. Epistemologi betyr da altså «læren om kunnskap». Michael Quinn Patton (2002) oppsummerte det ganske så enkelt: «*How do we know what we know?*» (Patton, 2002, s. 143). Disse fundamentale ontologiske og epistemologiske spørsmålene vil være avgjørende for forskerens valg av forståelse for temaet, og videre valg av metodikk for å belyse best mulig sitt forskningsprosjekt.

Ontologisk sett kan denne oppgaven plasseres innen en *sosial konstruktivistisk* teori som sin vitenskapsteoretisk ramme. Deltakernes bakgrunn dagsform og andre variabler er med på å konstruere deres selvforståelse som kan gi utslag i en type atferd som videre er med på å konstruere de sosiale fenomenene. Ifølge den konstruktivistiske tilnærmingen er menneskene aktive, deltakende og ansvarlige (Nyeng, 2012). Det blir sentralt i min studie å få frem det aktive tenkende, deltakende og ansvarlige mennesket, og relatere dette til hva som gikk bra i forhold til utforskningen i klasserommet, og barnets behov for å bli møtt når det trenger en varm voksen. Den konstruktivistiske tilnærmingen tar utgangspunkt i at den sosiale virkeligheten er et fenomen som ikke er konstant over tid, men noe som er i konstant endring. I en slik retning kan det være vanskelig om ikke umulig å skille mellom objektene som studeres, og den som studerer. Dette på bakgrunn av at forskeren oftest går inn en interaksjon med de personene vedkommende studerer (Postholm & Jacobsen, 2018). Det konstruktivistiske kunnskapssynet baserer seg på at kunnskapen er en fortolkning av virkeligheten, at fortolkningen skjer individuelt og i en kollektiv (sosial) kontekst. Her presiseres det fra et ontologisk perspektiv at det finnes flere sannheter og ikke nødvendigvis en målbar objektiv sannhet. Forsker og virkeligheten er sammenvevd og kunnskap er avgrenset til spesielle kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018). Når vi nå tar utgangspunkt i denne forskningsoppgaven vil dette innebære at virkeligheten blir skapt i klasserommet mellom den voksne og deltakerne. Intervjuene ble brukt for å belyse og å reflektere over hendelser og baktankene til deltakerne, for kunne å avdekke mer av virkeligheten med fokus på tryggheten i lærer- elev relasjonen. Virkeligheten fra klasserommet ble da gjenskapt i samspill mellom deltakerne og forskeren. Dette gjør at man kan forstå epistemologien i kvalitativ forskning som forholdet mellom forsker og deltakerne. Man kan si at denne forskningsoppgaven er et resultat av ontologisk og epistemologisk forankring av forståelse i sosial-konstruktivistisk kontekst. Dette på bakgrunn av at den nye kunnskapen og

virkeligheten blir dannet mellom deltakerne og meg som forsker gjennom et kvalitativt intervju. Min rolle som forsker har da avgjørende betydning når det kommer til (de ulike stadiene) planleggingen, gjennomføringen og selve tolkning av de intervjuer som er gjort, på bakgrunn av transkriberingsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018).

### 3.1.2 Kvalitativ metode

Samfunnsvitenskapelig forskning kan klassifiseres som enten kvalitativ eller kvantitativ etter hva slags type metode for innsamling og analyse av data som blir benyttet (Nyeng, 2012).

Den kvalitative metoden søker å gå i dybden av et emne oftest med utgangspunkt i få informanter. Metoden er godt egnet til eksplorerende undersøkelser og forhold til fenomener det det i utgangspunktet er forsket lite tidligere (Ringdal, 2013). Når jeg tok utgangspunktet i forskningsprosjektets problemstilling ble det naturlig å se på forskningen fra et kvalitativt sted, og derfor ble kvalitativ metode som fremgangsmåte et naturlig valg. Jeg tenkte òg kvantitativt, i forhold til spørreundersøkelser, men fant ut at tilknytning som et opplevd fenomen kan være vanskelig å forske kvantitativt på. Jeg tenkte mye på hva slags metodikk som vil være god å forholde seg til, når man skulle studere den voksne som ifølge problemstillingen «*legger til rette for barnets utforskning i klasserommet*». Postholm og Jacobsen (2018) skriver at observasjoner og intervju kan fungere kvalitativt som likeverdige og komplementære datainnsamlingsstrategier (Postholm & Jacobsen, 2018). Min plan var da i utgangspunktet først å observere lærer i samspill med elevene. Deretter å intervju lærer og siden en relevant elevgruppe med henvisning til enkelte observasjoner som er gjort. Ettersom jeg tidligere nevnt hadde en Covid 19 pandemi å forholde meg til, så ble det vanskelig å gjøre observasjoner som kunne anses som generaliserbare. Dette fordi mange av de gjeldende restriksjonene på den tiden, ville sørget for en viss skjevhet i forskningsresultatet, og gjort at en ikke fikk et representativt resultat. Når jeg da i utgangspunktet hadde tenkt å observere fenomenet tilknytning og lærer-elev relasjonen i klasserommet, ble det nærliggende å anta at avstandsregelen under denne pandemien kunne hatt en direkte innflytelse på forskningsresultatet. For å unngå denne forskningseffekten søkte jeg først å vente til restriksjonene muligens ble opphevet, men ettersom tiden gikk, så jeg at det heller ble hensiktsmessig å intervju lærere og elever for å søke å se hvordan fenomenet kunne belyses sett utfra et normalperspektiv, dvs. ikke i en Covid 19 kontekst med restriksjoner.



### 3.1.3 Design

Når det skal klargjøres til en forskningsundersøkelse må, man ta mange valg og gjøre mange overveielser. Her kommer spørsmål som hvem, og hvordan i forhold til undersøkelsen. Dette betegnes i forskning som design, eller forskningsdesign. Forskningsdesign har med alt som knytter seg til en undersøkelse (Johannessen, et. al, 2010). I mitt tilfelle ønsket jeg å ha en ganske åpen tilgang til feltet og skrive om hermeneutikk, og på bakgrunn av dette ble kvalitativ metode derfor valgt med et induktiv design av en enkeltcasestudie som fremgangsmåte, jeg kommer tilbake til dette noe seinere i metodekapittelet. I utforskende studier ønsker forskeren å utforske fenomenet som er et tema for prosjektet med et åpent sinn. Her er det viktig å finne den bakenforliggende mening i opplevelsen til deltakerne. Forskeren søker å gjennomføre presise analyser av hvordan fenomenet eller selve hendelsen oppleves, eller blir erfart, og forsøker å legge til side eller å sette en parentes rundt egne antakelser og fordommer knyttet til fenomenet som studeres. Dette fordi at forskeren skal kunne gå mest mulig fordomsfri inn i forskningen. Dette kan være svært vanskelig å bli oppmerksom på egen subjektivitet, men på samme måte svært nødvendig, og noe som forskeren bør etterstrebe (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg skulle egentlig som sagt ha først en observasjon og deretter to intervjuer, men dette ble nedskalert til to intervjuer. Først et intervju av lærer, og deretter et gruppeintervju av 2 utplukkede elever. Disse intervjuene ble tatt opp på en båndopptaker og seinere transkriberte jeg alt som ble sagt. Det å gå igjennom et intervju med lydopptak vil være verdifullt i når man skal seinere gjennomgå datamaterialet grundig etter at intervju er gjennomført (Johannessen, et. al, 2010).

### 3.1.4 Enkeltcase studie

En casestudie er en samlebetegnelse for en rekke forskningsdesign med ulike variasjoner. Det som er felles for dem er at de studerer en case. Casestudier retter oppmerksomheten mot ett individ, flere individ, en gruppe, et fullstendig program, en aktivitet, partnerskap eller organisasjon. Utgangspunktet vil føre forståelse og det som finner sted i en gitt kontekst. Da går forskeren inn i settingen og prøver å forstå hvordan deltakerne handler, tenker, og hvordan de opplever situasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018). Her i mitt tilfelle; en enkeltcase, ettersom jeg har skaffet forskningsmateriale fra en gruppe (klasse) der jeg intervjuet deltakerne i denne klassen (lærer og elevgruppe) for å presentere en grundigere forståelse. Konteksten til forskningen ble avgrenset til en stor 1-10 skole, utpå landet, men dog tett på en storby. Jeg fikk mulighet til å forske på en 6. klasse der det befinner seg like mange gutter som jenter. Denne forskningsenheten har blitt meg anbefalt av personer fra skolens ledelse og

ulike pedagoger jeg har hatt kontakt med. Dette fordi jeg spurte spesifikt om det er noen lærere som har en klasse der man opplever at læreren har en svært god relasjon, og en trygg tilknytning til barna, og der barna stort sett er trygge og utforskende. Selve intervjuene valgte jeg å gjøre tidlig på dagen, da dette ofte erfaringsmessig, fra læreren sin side, både elever og lærer er mest opplagte og derfor fungerer kognitivt best.

### 3.1.5 Induktiv tilnærming

Jeg tok videre utgangspunkt i tilknytningsperspektivet med fokus på å belyse fenomenet den voksnes rolle i lys av trygghetssirkelen. Jeg søkte å samle inn data der hensikten var å finne frem til generelle mønstre som kunne beskrive et fenomen, eller gjøres om til teori. En slik tilnærming fra «empiri til teori» kalles induktiv. Å indukere går i korthet på at man trekker slutninger fra det spesielle til det mer allmenne (Johannessen, et. al, 2010). Jeg belyste klasseromssituasjonen utfra trygghetssirkelen utviklet av Marvin, Cooper, Hoffman og Powell i år 2002 (vedlegg 1) på bakgrunn av forskning om barnets trygge tilknytning til en voksen, og for å belyse hvordan samspillet i klasserommet virket sett i lys av trygghetssirkelen. Jeg søkte da å se etter ulike mønstre i det mellommenneskelige for å forstå dette med tilknytning i klasserommet.

### 3.1.6 Hermeneutikk og forforståelse

Den hermeneutiske vitenskapsteoretiske forståelse var svært så sentral i dette prosjektet. Hermeneutikk som betyr fortolkningslære, er forankret relativistisk. Det betyr at denne læren ikke er absolutt, men en fortolking av virkeligheten. Menneskenes selvforståelse konstruerer da de sosiale fenomenene. Tolkningene våre skaper da vår sosiale virkelighet. For å kunne gjenkjenne et sosialt fenomen, må man derfor kunne kjenne til menneskers oppfatninger og motiver. Meninger med menneskenes atferd bestemmes da av menneskets egen subjektive selvoppfatning av hva han eller hun gjør, samtidig som denne subjektive forståelsen er satt i sammen med det kollektive. Den hermeneutiske forståelsen åpner da for tolkning av data og tar også ofte med elementer som følelser inn i forskningen (Nyeng, 2012).

I mitt tilfelle fikk dette en betydning da jeg skulle inn og intervjuer læreren. Jeg ønsket da å belyse fenomenet tilknytning og forstå svarene læreren ga meg. Deretter videre fikk jeg arbeidet mer i dybden av det jeg anser som interessant, ved å plukke opp den samme tråden i et intervju med de gjeldende elevene som ble valgt ut til intervju. For å kunne tolke mine data riktig trengte jeg som forsker som nevnt kunnskap, slik at jeg kunne gjenkjenne menneskers

oppfatninger og motiver som kan skape et sosialt fenomen. Dette gjør også hermeneutikken til et kunnskapssyn som også innebærer et bestemt menneskesyn. Å forstå det som blir beskrevet krever at man gir en så detaljert og grundig beskrivelse av den aktuelle sammenhengen fenomenet er en del av. Det betyr at man oppfatter hvilken symbolsk mening som ligger i den fysiske delen av hendelsen som blir beskrevet igjennom tolkning (Nyeng, 2012). Etersom jeg greide å komme innpå og avdekke motivene til mine deltakere, kan man si at tolkningen ble overprøvd. Det hermeneutiske mennesket er uløselig knyttet til sin samtid og kultur, og jeg som forsker er intet unntak. Jeg er og et menneske som står midt oppe i en kultur og samtid, og derfor kan jeg heller ikke med dette utgangspunktet gjøre krav på noe nøytralt og uavhengig ståsted. Det viktigste jeg kunne gjøre er som tidligere nevnt å bli klar over mitt eget ståsted og utgangspunkt, og forventninger inn mot fortolkningsprosessen. Dette var noe jeg, som forsker, aktet å gjøre så godt som jeg kunne.

Den *hermeneutiske spiralen* kan brukes for å komme frem til en dypere og bredere forståelse, og er derfor en god måte å komme fordommer i forkant. Den handler om å at forskeren «danser» frem og tilbake mellom stadiet av forforståelse/ forståelse og fortolkning. Når man arbeider med intervju og påfølgende oppfølgingsintervju så vil man notere fra det første intervjuet i henhold til interesse sett ut ifra den gitte problemstilling. Her kan man og notere seg spørsmål man kan ta med til det neste intervjuet. Det som kommer frem i oppfølgingsintervjuet kan være med på å hjelpe forskeren og til å videreutvikle sin forståelse av tematikken. Da blir det en prosess som pendler frem og tilbake mellom forskerens antakelser i møtet med innsamlet materiale. Forståelsen vil da kunne utvikles på bakgrunn av de enkelte delene, nemlig intervju og en type oppfølgingsintervju. Dette bidrar til at forskeren utviklet sin helhetsforståelse for det angitte fokusområde (Postholm & Jacobsen, 2018).

### 3.1.7 Forskerens rolle

Hvilken grad en forsker spiller en rolle inn mot forskningsprosessen vil variere, og er oftest avhengig av hva slags fremgangsmåte som benyttes (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien skulle jeg som nevnt i utgangspunktet innhente data gjennom observasjon, for så videre å intervju lærer og en liten gruppe elever, i etterkant av observasjonen. Som tidligere nevnt, så jeg meg nødt til å fjerne selve observasjonsdelen. I forhold til intervjuene så var det slik at min rolle som forsker da naturlig nok sto nokså sentralt i slik type forskning.

Forskningen blir da sett på som systematisk kunnskapsproduksjon, og forskerrollen i forhold til vitenskapelig aktivitet innebærer at forskeren stiller seg i et kunnskapsforhold til sine

forskningsomgivelser. Forskingen er og da en menneskelig virksomhet hvor menneskets innvirkning spiller en viktig rolle i forhold til hvordan forskningens til slutt vil bli. Forskeren velger ut informanter, samler inn forskningsdata, og bestemmer forskningsprosessen utfra forskerens interesser, relasjoner og intensjoner (Nyeng, 2012). I forhold til den kvalitative forskningens betegnes forskeren som det aller viktigste forskningsinstrumentet (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre vil da viktigheten av å kunne vise til forskerens rolle i forbindelse med det etiske aspektet bli tatt opp seinere i denne oppgaven.

### 3.1.8 Intervju av lærer og elever

Et intervju i etterkant av en observasjon vil være verdifull når vi skal gå i dybden på en del av det mellommenneskelige som har fanget forskerens oppmerksomhet. Et intervju kommer fra det franske ordet *entrevue*, og betyr å komme frem til felles (*inter*) meninger (*view*) (Postholm & Jacobsen, 2018). I dette tilfellet var det egentlig meningen at jeg som forsker skulle stille nødvendige spørsmål til deltakerne for å få en klarhet i situasjonene som har blitt observert, dette for å få en felles formening om hva som har skjedd og hvorfor. Det kvalitative forskningsintervju blir sett på som en samtale med et formål og en slags struktur. Intervju kan være lurt å anvende når man skal i en dialog og komme dypere inn på et emne for å gi større frihet til deltakeren når det kommer til å uttrykke menneskelige erfaringer og oppfatninger (Johannessen, et. al, 2010). Selv om observasjonen var utelukket ble deltakerne spurt om deres tilknytning i forhold til barn-voksen- relasjonen, og bedt om å rekonstruere enkelte relevante hendelser for å gi forsker dypere innsikt. Sosiale intervjuer er komplekse, og et kvalitativt intervju vil kunne hjelpe forskeren å få frem kompleksiteten og finne hårfine nyanser i forhold til tema. Kvalitative intervjuer blir da brukt som en metode for å få utfyllende svar på problemstillinger (Johannessen, et. al, 2010).

I mitt tilfelle foretok jeg meg et *semistrukturert* eller delvis strukturert intervju. Det betyr at jeg, som forsker, hadde en overordnet stikkordsmessig intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet (vedlegg 3 og 4) med mulighet for å variere på spørsmål, tema og rekkefølge. Forskeren kan da bevege seg frem og tilbake i denne intervjuguiden, og følge opp fritt og fordype seg i det som forskeren selv mener er av interesse (Johannessen, et. al, 2010). Intervjuet ble foretatt ved et fysisk møte, og jeg startet det hele med å følge intervjuguiden min (vedlegg 3). Det var da viktig for meg å *sette rammene* (fase 1) til å begynne med og presentere prosjektet og fortelle litt om teorien jeg har valgt å benytte meg av. Etter å ha startet lydopptaket, så forklarte ganske kort og presist om barnets behov for utforskning og

tilknytning, og om hvordan barnet trengte at den voksne opptrådte når barnets tilknytningsbehov var påskrudd. Jeg forklarte litt om den voksne som skal kunne være større sterkere klokere og god. Videre gikk jeg inn på noen *overgangsspørsmål* (fase 2) for å få praten i gang. Jeg spurte henne helt enkelt om hvor lenge hun hadde jobbet som lærer og om hva som var motivasjonen hennes for yrket. Etter å ha fått i gang en god prat så ønsket jeg å sette *fokus* og komme med en del *nøkkelspørsmål* (fase 3) som søker å belyse problemstillingen. Her ønsket jeg å finne både sterke og gode historier hvor læreren hadde opptrådt som en relasjonskompetent omsorgsperson ovenfor barna. I denne delen er det viktig at jeg som forsker stiller åpne spørsmål, og ikke «ja-nei»- spørsmål. Det var nok mer utfordrende enn jeg hadde sett for meg. Dette var for å minst mulig påvirke den frie fortellingen. Jeg som forsker ble da presentert for historier og hendelser som hadde foregått i nær fortid og i fjernere fortid. Dette hjalp ganske godt for å danne et helhetlig bilde av tankegangen læreren bak selve historiene. Det å kunne ha ferske historier var og veldig greit, da man kunne bruke dette videre i det neste intervjuet med elever. Mot slutten av intervjuet blir det naturlig å ta et lite *tilbakeblikk* (fase 4) Her oppsummerer jeg, og søker bekreftelse på om jeg har forstått læreren riktig. I tillegg så ville jeg høre med læreren om hun hadde noe relevant å tilføye utover det vi allerede hadde snakket om. Hun bekreftet at hun hadde fått formidlet det hun hadde ønsket og det hun hadde forberedt seg på. Hun fikk jo selvfølgelig en liten påskjønnelse som takk for hjelpen.

En uke seinere intervjuet jeg 2 elever som jeg var håndplukket av denne læreren. Læreren plukket ut disse to på bakgrunn at hun opplevde at hun hadde en god relasjon til dem, og at de utfra hennes ståsted virket trygge i klasserommet. Her benyttet jeg meg av intervjuguiden for barn (vedlegg 4). Jeg brukte et grupperom med et bord i midten som vi sitter rundt. Jeg slo lydopptakeren på og startet, slik som i det forrige intervjuet, med å ramme inn intervjuet med å fortelle litt om temaet for samtalen. Dette måtte selvfølgelig gjøres på en slik måte at barna får en forståelse for hva og hvorfor. Deretter gjorde jeg en overgang før selve hoveddelen til intervjuet. I overgangen spurte jeg spurte om barna trivdes i klassen, og om hva som var kjekt med det å gå i klassen til læreren. Her tok det litt tid å varme opp barna, ettersom de ikke hadde snakket med meg tidligere. Deretter begynte jeg å jobbe inn mot hoveddelen med nøkkelspørsmål for å komme inn på fokusområdet. Da ønsket jeg at barna skulle kunne fortelle meg hva som er bra med akkurat deres lærer, og hvordan en god lærer skal være. Gjerne med en liten: «*fortell meg litt om det*» i etterkant. Jeg bestreber meg, som tidligere nevnt, i en slik intervjusituasjon å stille åpne spørsmål som ikke blir ja og nei spørsmål, og

legge på «*kan du fortelle litt mer om dette*» når jeg ser at vi kommer inn på noe interessant. Dette viste seg å være mye mer utfordrende når man skulle intervju barn. For å få i gang praten så måtte jeg faktisk være ganske aktiv og ledende, ettersom barna forklarte seg mye mer kortfattet. Helt i begynnelsen av intervjuet ble det i større grad en samtale hvor jeg ofte satte temaet, og barna flettet inn sin egen opplevelse i forhold til enkeltsituasjoner, eller scenarier som oppstår i en klasse og hvordan læreren taklet dette. Etter hvert som barna ble litt varmere i trøyen kom initiativet og flyten i mye større grad. Barna klarte på sin måte å beskrive hvordan det var å kjenne seg trygg i klasserommet. I tillegg til dette fikk jeg og en beskrivelse av hvordan barna opplevde undervisningen, og hva som gjorde at de trivdes med læreren sin. Jeg var og heldig nok til å få noen gode historier som ikke læreren hadde kommet opp med. Det fine med denne måten å gjøre det på er at jeg fikk egentlig en ganske så god bekreftelse på det som læreren fortalte meg, men svakheten kan nok være at jeg som forsker kan ha en mulighet til å lede barnet til svaret. Så lenge man er obs på dette, så tenker jeg egentlig ikke at det er et større problem. Men jeg fikk og mange genuine og gode historier fra barnets perspektiv som ikke læreren selv hadde presentert. Mot slutten av dette intervjuet oppsummerte jeg helt enkelt hva jeg opplevde at de hadde sagt, og spurte om de ikke hadde noe mer å si. Det ene barnet svarte da at «Læreren min er den beste i hele verden!». Forskeren syntes det var en fin avslutning på den omtrent 20 minutter lange samtalen og premierte barna med hver sin «Smil»- sjokolade som takk for hjelpen.

Etter at intervjuene er ferdig så brukte jeg første anledning til å transkribere alt som ble sagt, slik at jeg kunne slette lydopptaket og lettere sortere det som hadde blitt snakket om. Jeg arbeidet og med å føre inn inntrykkene, og jeg noterte og ned observasjoner gjort i intervjusituasjonen. Alt av interesse ble notert ned slik at jeg hadde mest mulig data å ta av. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) sier at forsker må gå over og evaluere om datamaterialet er godt nok for å kunne gi et svar på problemstillingen (Johannessen, et. al, 2010). Jeg hadde gjort en avtale med læreren som ga meg lov til å ta kontakt om det var noe mer jeg lurte på i forbindelse med intervjuet. Dette for å kunne få en bredere forståelse, eller å få dypere innsikt eller flere tanker om temaet. Det å kontakte en informant i etterkant av en forsknings kalles i følge Postholm & Jacobsen (2018) en membercheck (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette dukker opp under neste delkapittel som omhandler validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

### **3.2 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet**

Kvalitet i forskningsarbeidet er svært så essensielt og det opereres med begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. *Validitet* handler om gyldighet eller relevans. Her har forskeren spørsmål og refleksjoner rundt hvilke begrensninger som knyttes til egen forskning og til hvordan forskeren kan ha gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på ha påvirket det endelige resultatene. Validiteten krever en teoretisk vurdering i forhold til det empiriske slik at det som kommer frem er klassifisert som både gyldig og troverdig (Postholm & Jacobsen, 2018). Teoretisk sett er trygghetssirkelen som tilhører tilknytningsperspektivet i psykologisk tradisjon, en modell som har vært i Norge i svært kort tid (siden 2012). Begrensningen ligger i at denne modellen ikke er internalisert hos klassen, men forsker har i samråd med lærer gått igjennom og snakket sammen om modellen, og lærer virker innforstått med den. En annen svakhet var at trygghetssirkelen og tilknytningsperspektivet er en modell som belager seg på forskning på en-til-en- relasjonen, og overføringen til klassesammenheng kan gjøre denne modellen svakere stilt enn en modell rettet mot grupper og gruppedynamikk. Hovedhensikten i tilknytningen var relasjonen til barnet, og ikke gruppen av barn, selv om Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) laget en bok for å implementere denne tankegangen i skole, slik jeg forsto det. I tillegg det en utfordring å få elevene til å sette ord på det som har med tilknytning og relasjonen til en voksen. I forhold til at jeg kjenner til skolen, men ikke til læreren, må jeg derfor være observant på egen habilitet. En svakhet er også at jeg har kun gjennomført ett intervju med en lærer og et intervju med to elever. Lite utvalg og få intervjuer kan gi mindre validitet. I etterkant av selve intervjuet tok jeg som sagt på nytt kontakt med læreren, for å avdekke ting jeg lurte på. Jeg var usikker på om hun gikk god for om det hun kalte kontotenking (som jeg utdyper i resultatkapitlet) med pluss og minus på kontoen, for henne var sammenlignbart med det å være på toppen og bunnen av trygghetssirkelen. Hun bekreftet da at det var mye til felles og at hun gikk god for at de kunne sammenlignes. En slik bekreftelse kalles en membercheck. En membercheck er med på å gjøre forskningen mer valid. I en membercheck skal forskningsdeltakerne få innsyn og uttale seg om de kjenner seg igjen i materialet (Postholm & Jacobsen, 2018). I tillegg til å høre om kontotenkning og trygghetssirkelen kan sammenlignes hadde jeg en membercheck til. Jeg ga lærer tilgang til å lese resultatkapitlene mine, og hun har da validert og godkjent arbeidet som har blitt gjort.

*Reliabilitet* beskrives av Kvale og Brinkmann (2009) som en forskningsrapports konsistens og pålitelighet (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er viktig at en forskningsrapport er nøyaktig og

troverdig. Her må en som forsker må stole på at mye av det samme resultatet en kom frem til vil være det samme man ville fått ved gjentatte forskningsprosesser innenfor det samme feltet. Vurderingen av reliabiliteten eller treffsikkerheten vil enklest sett bli styrket ved en test-retest (Johannessen, et. al, 2010). Det er å anse som en svakhet at arbeidet har blitt påvirket av en Covid 19 pandemi, ettersom planen i utgangspunktet var å gjøre en observasjon, og henviser til observasjonen når jeg i etterkant skulle gjøre mine intervju. Dette gjorde da at jeg i stedet for å henviser til observasjoner gjort i klasserommet, søkte å lytte til gjenfortellinger, som ble å anse som *annenhåndsinformasjon*, hvilket svekker reliabiliteten noe. Men det var da desto viktigere at jeg da var klar og tydelig i selve gjennomføringen. Jeg søkte og å være tydelig, nøye og transparent i beskrivelsen med hvordan jeg jobbet. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) utdyper at det blir viktig å forklare grundig hele og fulle prosessen slik at en annen forsker har mulighet til å gjennomføre dette på så lik måte som mulig. En svakhet med kvalitative forskning er at mellommenneskelige faktorer kan ha mulighet for å være med på å påvirke forskningen. Dette er noe forsker må være obs på (Johannessen, et. al, 2010). I tillegg til at jeg gjør en enkeltcase studie som muligens vil produsere det Postholm og Jacobsen (2018) kaller lokal kunnskap, og forteller at denne type kunnskap knyttes ofte til en bestemt kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg som forsker ønsket å reflektere over egen påvirkning, og å gjøre forskningsprosessen synlig slik at andre og kan reflektere over den. Jeg bestrebet meg på, i intervjusituasjonen, å sørge for at spørsmålene ikke ble misforstått. I forkant av intervjuet ble intervjuguiden sendt til lærer. Dette for at jeg som forsker skulle sikre at den voksne deltakeren forstod hva som ble relevant for min forskning.

Forskningens *generaliserbarhet* dreier seg om i hvilken grad forskningsresultatene kan overføres fra en situasjon til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009).

Tilknytningspedagogene bruker trygghetssirkelen, og vil kunne hevde at de eksistensielle behovene for tilknytning og utforskning er noe samtlige har, og at derfor så kan varianter av dette forstås hos alle mennesker (Brandtzæg et al., 2016). Allikevel vil forskningen utfra et hermeneutisk perspektiv med fokus på fenomenologi kunne påstå at for få intervjupersoner gjør forskningen vanskelig å konkret generalisere (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg må vi ta med det Postholm og Jacobsen skriver (2018) at innenfor det fenomenologiske perspektivet vil forekomme en rekke tolkninger for å kunne beskrive et fenomen. I dette ligger det også at det er vanskelig å generalisere ut over de som er studert (Postholm & Jacobsen, 2018).



### 3.3 *Forskningsetikk*

Som forsker og menneske står man ovenfor en del avveininger og valg i forhold til de menneskene man omgås med, og i dette tilfellet forsker på. De nasjonale forskningsetiske komiteer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), skriver i sitt dokument «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi» (2016) at formålet med deres forskningsetiske retningslinjer er å gi forskerne og forskersamfunnet kunnskap om forskningsetiske normer. Disse normene er veiledende og rådgivende for å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon (NESH, 2016).

For mitt vedkommende som skal gjennomførte intervjuer med voksne og barn, ble det en del å forholde seg til. I forhold til det nevnte dokumentet til NESH måtte jeg forholde meg til *menneskeverd* i forhold til menneskets ukrenkelighet og egenverdi, (punkt 5) og *personvern* i forhold til behandling av personopplysninger (punkt 6) (NESH, 2016). I forhold til personvern så ble alle mine feltnotater blir anonymisert og individene fikk koder i stedet for navn. I intervjusituasjonen ble opprettet en lydopptak-fil, som ble lastet inn på en kryptert sky som kun forsker hadde tilgang til. Denne filen ble slettet rett etter transkribering, og transkriberingen med kodete navn ble lagt inn på en minnepenn som var passord beskyttet, også i henhold til NESH sitt punkt om konfidensialitet (punkt 9) (NESH, 2016). I forhold til intervju både med voksen og med barn, kunne det fort oppstå et asymmetrisk maktforhold der jeg kunne ha blitt oppfattet som en ekspert, noe som kunne skape en effekt på forskningen. Dette er viktig å ta hensyn til, spesielt i forhold til barn. Barna skal man utøve spesiell forsiktighet rundt (i henhold til NESH punkt 14) (NESH, 2016).

Brekke og Tiller (2013) poengterer at det viktig at forsker må innhente informert samtykke (Brekke & Tiller, 2013). Forsker utformet da et skriv til lærer (vedlegg 5) og et skriv til hver av elevene som skulle delta på prosjektet (vedlegg 6). I dette tilfellet hadde vi også involvert barn og unge under 18 år, så foreldrene mottok informasjon fra og skrev under på samtykkeerklæringen. Det informerte samtykket sikrer at den som skal bli intervjuet på forhånd vet hva intervjuet skal brukes til og også *ikke* bli brukt til (Brekke & Tiller, 2013). Jeg skal ifølge NESH i punkt 18 framtre med klarhet slik at deltakerne har en god forståelse for hva forskningen dreier seg om og hvordan materialet skal bli forvaltet (NESH, 2016).

### 3.4 *Analysedel*

Etter å ha gjennomført selve innhenting av data begynte prosessen der all data ble gjennomgått for å analysere og trekke frem viktige funn. En forsker ønsker å ha et spesifikt fokus når han skal samle inn data, og han søker å være systematisk både ved innsamling, men også ved analyse av data. Hensikten med kvalitative analysemetoder er det å kunne sortere datamateriale som er samlet inn i en studie for å gjøre materialet forståelig. Denne type analyse der materialet blir strukturert og gjort rapport vennlig kan en kalle en deskriptiv analyse. I det store og det hele handler det om å finne mønster, slik at materialet kan samles i kategorier eller under ulike temaer. I forhold til kvalitative studier så er ofte datamaterialet svært omfattende, så da vil det være viktig for forskeren å få en oversikt over dette materialet, slik at det kan presenteres for andre i en skriftlig tekst (Postholm & Jacobsen, 2018).

Man kan lett tenke seg at analysene starter når intervjuet er transkribert og alt materiale er samlet, men det er ikke helt slik. Analysen starter umiddelbart når forskeren befinner seg i et intervju. I en intervjusituasjon søker forskeren å være til stede slik at han eller hun også kan tolke og analysere under selve intervjuet. Dette kan gi grunnlag for å stille gode oppfølgingsspørsmål. Det vil være viktig med oppfølgingsspørsmål i forbindelse med forskerens ønske om å komme dypere inn i materialet. Dette for å få en bredere forståelse av det som formidles (Postholm & Jacobsen, 2018).

#### 3.4.1 Konstant komparativ metode med åpen, aksial og selektiv koding

Metoden for analysen som jeg har gjennomført kalles *konstant komparativ metode*. Det konstant komparative analysemetoden er en svært vanlig analyseform innenfor den kvalitative forskningen. Denne spesifikke tilnærmingen innebærer at det benyttes systematiske prosedyrer for hvordan analyseprosessen skal gjennomføres, men denne prosessen er ikke å anse som en mekanisk, men heller en automatisert prosess. Her må da forskeren være til stede med sin egen kreativitet i analyseprosessen. Kreativiteten kommer da til syne gjennom forskerens forsøk på navngiving av kategorier, og gjennom alle spørsmål som da henholdsvis stilles i selve analyseprosessen. Forskerens kreativitet blir konstant utfordret når forskeren kontinuerlig må sammenligne data for å gjøre oppdagelser (Postholm & Jacobsen, 2018).

Postholm og Jacobsen (2018) viser til Strauss og Corbin sine bokutgaver i henholdsvis 1990 og 1998, og poengterer at analyseprosessen deles i tre retningsgivende steg. Disse tre benevnes som følgende: åpen koding, aksial koding og selektiv koding. I den *åpne kodingen*

utvikles hovedkategoriene. Da blir datamaterialet studert, sammenlignet og satt begrep på. (Postholm & Jacobsen, 2018). Det finnes ulike måter å analysere med åpen koding. I mitt tilfelle brukte jeg det som Postholm og Jacobsen (2018) betegner som det å lese linje for linje. Da leste jeg igjennom transkripsjonen sammen med feltnotatene mine. Jeg hentet ut hovedpoengene i intervjuene, og bakgrunns tankene for dette ned på papiret. Videre laget jeg en ny kolonne ved siden av det skrevne intervjuet, der jeg systematiserte og trakk frem det jeg opplevde som relevant i forhold til mitt fokus og min problemstilling. I tillegg gulete jeg ut, og tok vare på direkte sitater som utmerket seg som spesielt gode og beskrivende. Man må i følge Postholm og Jacobsen (2018) navngi og kategorisere nært intervjuet og skape foreløpige kategorier for å gi en forståelse av hva som blir sagt, og muligens bakgrunnen for dette om det er av interesse. Da skapes det en oversikt (Postholm & Jacobsen, 2018).

Den *aksiale kodingen* handler først og fremst om å knytte sammenhenger mellom kategorier fra den åpne kodingen og videre skrive subkategorier. Da strukturerer forskeren datamaterialet som er samlet innenfor en navngitt kategori. Forskeren stiller seg da ulike spørsmål som for eksempel: Når, hvor og under hvilke omstendigheter dukket den kategorien opp, og hva fører det til. Dette gir en kontekst og en bakgrunnsforståelse for videre arbeid med å finne oversikt (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg laget da enda en kolonne til høyre for den åpne kodingen og forsøkte å gruppere inn i ca.: 15-30 subkategorier som matchet problemstillingen min og søkte å samle dette opp forståelig og oversiktlig. Jeg endte da opp med 22 ulike kategorier som jeg da tok med videre til min veileder slik at vi sammen kunne se på arbeidet videre.

Den *selektive kodingen*, eller kjernekategoriene som den også omtales av Strauss og Corbin (1990) søker da å lage kategorier av subkategoriene. Her skal oversikten og de store linjene trekkes frem. Man bruker da subkategoriene for å få et bilde om hva dette egentlig handler om (Postholm & Jacobsen, 2018). Denne delen av analysen gjorde jeg til dels sammen med min veileder. Vi satt oss ned og så på de 22 subkategoriene og jobbet med å systematisere disse inn i henholdsvis 5 hovedkategorier. Vi arbeidet med å gi 5 ulike farger til de 22 subkategoriene for å se hvilke som muligens ville høre sammen på ulike måter. Denne måten tvang meg til å tenke nedenfra og opp i forhold til materialet jeg brukte. Jeg måtte holde styr på hva læreren mente med de punktene jeg oppsummerte og kategoriserte i subkategorier, i det vi skulle sette sammen de 5 hovedkategoriene. Etter litt justeringer underveis landet vi på følgende hovedkategorier for å kunne utdype svar på min problemstilling: *Kontotenking*,

*Trygghet inne og utenpå, Klasserom- trygghet med fokus på «gutter med stor G», sosial kompetanse med lærer som forbilde og lærerrollen i utvikling.* Disse kategoriene skal jeg nå utdype i neste kapittel som omhandler resultatene fra forskningen.

## **4. Resultatkapitler**

### **4.1 Kontotenking**

Kontotenking handler om at læreren ser for seg at samtlige elever har en slags sosial konto der det kan settes inn og trekkes fra i løpet av en skoledag. Læreren kan da sette inn kapital ved å vie tid, og positiv oppmerksomhet til den enkelte elev i løpet av skoledagen. Tanken er ifølge læreren at eleven alltid skal være i pluss når eleven reiser fra skolen og hjem til de foresatte. Dette handler ifølge læreren om å bygge en solid og robust relasjon, og å fylle på hos eleven med bekreftelser, positivitet og gode opplevelser. Dette for at eleven skal få en positiv opplevelse av det å være på skolen. Denne positiviteten, eller pluss på kontoen, vil også kunne fungere som en slags buffer de dagene og i de situasjonene som ikke oppleves like gode for elevene.

Læreren poengterte òg at det var svært viktig for henne å håndhilse på elevene på veg inn i klasserommet (før Covid 19 pandemien), og å bekrefte dem ved å se vedkommende i øynene mens man hilste og sa navnet til eleven. I tillegg så var denne læreren spesielt nøye på at hun skulle være innom alle elevene i løpet av dagen, slik at alle på en eller annen måte, fikk en personlig prat med, eller oppmuntring fra læreren. Lærer var da svært bevisst på samtalene, og kunne stille relevante spørsmål som matchet hverdagen til eleven. Fritimene ble brukt til å ta en prat med elever med ulike behov for å vise interesse. Det kunne være overfladiske prater for å ha en kontaktflate. Når man skaper en trygg kontaktflate over tid, så viser det seg at elevene kan åpne seg mer. Dette for å gi mulighet for at det skal være trygt å komme frem med både det som er lett og vanskelig. Lærer forklarer at denne kontaktjobbingen og kontobyggingen ser ulik ut sett i lys av hvilke elever hun jobber med. Hun forteller at det å komme inn i en ny klasse, og jobbe med høyt engasjement i forhold til der relasjonelle, er med på å sørge for at det gode klassemiljøet etableres. Hun sier følgende:

«(...) og da er det ofte sånn fram til høstferien så er det sånn «tåle fase» det første året du har en klasse. Også får du bygget mer og mer konto, og ting roer seg mer og mer ned mot jul, også som regel så er det da veldig kjekt når du da har kommet til det

punktet. Det er humor og godhet og varme i blikkene og ... ja ... elsker å jobbe med det».

Hun forteller videre at i et godt klassemiljø vil det være en kombinasjon mellom at ting fungerer faglig og sosialt godt, i tillegg til at hun kjenner at hun kan se klassen som helhet i tillegg til den enkelte. Lærer refererer også til enkeltstående tilfeller der hun har måttet arbeide omtrent et helt år på denne måten for å få klassemiljøet satt. Hun påpeker at når først tryggheten i klassen er på plass så er det et helt annet landskap å bevege seg i. Da kan man tulle og tøyse, men allikevel vite når nok er nok og fortsette på læringsarbeidet.

Det er òg viktig å nevne den gode samtalen som et ledd i kontobygging. Lærer snakker om viktigheten av den gode samtalen der hun lytter og eleven forteller, og der hun søker å bekrefte eleven og dens styrker. Hun forteller videre om at enkelte elever kan hun ha faste samtaler med, mens andre elever kan dette være sporadisk og behovsstyrt. Lærer har da mulighet for å nærmere følge opp behovene som en elever kan ha uttrykt i løpet av en skoledag, eller regelmessig oppfølging av behov som oppleves som litt mer konstante. Hun snakker om det som lærer å ha to ører, og å legge til rette for en samtale uten å legge inn så mye føringer. Det kan være at man i begynnelsen spiller spill eller snakker om fotballtreningen, for å danne en trygg kontaktflate. «Etter hvert når tryggheten er på plass,» sier hun, «så kommer fort de vanskelige tingene». Tålmodighet beskrives da som en viktig faktor, det å bruke god tid om det trengs.

#### 4.1.1 Humor og moro for å fylle på kontoen

«Vi må ha en dæsj humor hver i time». Læreren påpeker her at den lystbetonte læresituasjonen skaper muligheter og kan fylle opp kontoen til elevene. Det skal være en lett tone i klassen, og det skal være såpass trygt at man kan til og med være ironisk uten at det skal være farlig på noen som helst måte. Det er lov med tøys og tull, men det skal være innenfor de gode grensene, slik at når lærer gir et blick, eller sier ifra, så er det rett tilbake til oppgavene med et lite smil. Læreren utdyper at det skal være en sunn balanse mellom humor og arbeid. Lærer er ofte kreativ her, og kan fortelle historier på en spennende og morsom måte. Dette bakes inn i undervisningen. Elevene forteller for eksempel om en gang læreren opplevde å bli brent av en brennmanet, og at noen måtte tisse på huden hennes etterpå. Dette syntes elevene var utrolig lattermildt, men de lærte jo noe konkret. Her er det også flere måter

man kan bake humor inn i selve organiseringen av en time. Det kan være at man har delt timen inn i ulike deler.

Humor kan også være et ess i ermet når man står under press eller kan oppleve krenkelser. Læreren forteller om en elev som hadde fått en klar og god beskjed om at vedkommende kunne velge mellom to gitte oppgaver. Vedkommende blånektet og skulle ikke gjøre noen ting den timen og sier påfølgende: «... og dessuten så blir jeg så provosert av den derre barten din» hvorpå læreren vår fikk en spontan latterkule. «Jeg syntes det bare var så utrolig festlig at han sa akkurat det». Elevene trenger å vite at læreren er der på den beste og den verste dagen de er på skolen. «Selvfølgelig skal de få teste læreren sin», sier hun. Det er i disse situasjonene læreren påpeker så ettertrykkelig at man kan stå sammen med eleven, og utvikle en god relasjon med humor, godhet og varme i blikkene.

Når jeg spør elevene om hva de synes er fint med å gå i klassen til denne læreren så svarer den ene eleven: «Vi ler på en måte for at læreren alltid får oss til å le mens vi lærer». Når jeg da videre spør dem hvordan de synes læreren skal være med dem, så svarer den ene: «Snill og tøysete» mens den andre sier etterpå at: «Læreren må gjøre sånn at vi kan føle oss trygge på henne. Videre forklarer elevene at de gjør mange morsomme og kjekke ting som de lærer av, og i tillegg har læreren mange morsomme historier som hun plukker opp som lettere kan hjelpe dem å huske det de har lært.

## **4.2 Trygghet inne og utenpå**

Trygghet inne og utenpå. Jeg tenkte det var beskrivende i forhold til det jeg har sett etter, da jeg analyserte intervjuene. Jeg hadde disse to spørsmålene i bakhodet; «Hvordan ser det ut, og hvordan oppleves dette?» som et bakteppe på å forstå hva trygghet betyr for disse menneskene. Ut fra intervjuene mine har jeg sortert dette inn i følgende fire underkategorier: *Den positive relasjonen for å skape identitet hos barna, å forstå eleven innenfra, å utstråle trygghet og trygghet utløser faglig kapasitet*

### **4.2.1 Den positive relasjonen for å skape identitet hos barna,**

«Barna skal bli sett, og de skal oppleve seg verdifulle» sier læreren engasjert. Hun forteller om viktigheten av at vi som voksne kan utstråle verdi til barna og søke å skape en god og trygg relasjon. «Den gode relasjonen er viktig og selve grunnlaget for at fag fungerer i klasserommet», sier hun. Hun presiserer viktigheten av å innarbeide en god relasjon personlig

med alle elevene for å skape tryggheten, som gjør at det å ha fokus på fag og undervisning fungerer godt. Hun påpeker at man som lærer allikevel må tåle litt støy og uroligheter og at hun søker å ta ut energien til de «guttene med stor g» på en god måte. Hun ønsker å legge undervisningen til rette for elevgruppen ettersom hvordan hun kjenner dem. «Her i klasserommet er det helt greit at vi er forskjellige og har ulike meninger», sier hun i det hun videre presiserer viktigheten av trygghet for å oppnå gode meningsbrytninger. Det skal være gode rutiner og faste rammer fra første dag som skaper trygghet. Når rammene og rutinene er på plass er det mye lettere å møte elevene der de er. Da er det trygt nok i klassen til at det er ufarlig å ta frem både de positive og negative sidene hos elevene, uten at det skal oppleves som truende på noen som helst måte. Læreren forklarer dette slik: «(...) det er ingenting som motiverer noe mer i hele verden enn å få til å bygge det gode, rause klassemiljøet, hvor det er lov å være både faglig veldig god og dårlig og så sosialfaglig god og dårlig. At du kommer til det punktet at det går an å være så ærlig med en klasse og si:

«Du, Kari, du trenger jo å trene på å løpe fort, mens det er jo du, Per, enormt god på. ... Men så du Per, du trenger jo å øve deg på å være en god venn. Og det igjen, Kari, du er jo kjempegod. Jeg har sett at du tilgir ...».

På en trygg arena kan du da bruke den positive relasjonen på en slik måte til å skape positivitet rundt barna som kan ha innvirkning på identitet i et seinere perspektiv.

Den ene eleven forklarte som tidligere nevnt at: «Vi lærer veldig mye samtidig som at vi har det gøy». Litt seinere i intervjuet påpekte den andre eleven at det er viktig for henne at både hun og klassen er trygg på læreren. Hun fortsetter med å fortelle at læreren er en lærer som ikke er redd for å si ifra, og at hun kan ta til side og prate litt med elever som er litt tøysete i klassen.

#### 4.2.2 Å forstå eleven innenfra.

«Hver morgen står jeg utenfor klasserommet og håndhilser på elevene og sier at det er kjekt å se dem igjen». Læreren forklarer at hun gjør dette for å vise elevene at hun ser dem, og for å scanne og få oversikt over elevenes dagsform. «Er det noen som trenger noe ekstra?» tenker hun mens hun forsøker å få et overblikk. Enkelte situasjoner rundt barn er vanskelige, derfor mener denne læreren at det blir viktig å fange opp hvordan elevene egentlig har det. Enkelte ganger er dette lettere enn andre. «Det blir lærerens oppgave å fange opp», sier hun. Hun

påpeker dernest viktigheten av å vise at hun tåler dem på en vanskelig dag, at hun gir dem verdi og at hun ønsker å ta vare på dem. Støy, uro og kaos på utsiden kan jo forstås som at barnet uttrykker at det bærer på noe som skaper støy uro og kaos inni seg. Da er det viktig at eleven opplever seg ivaretatt og verdifull. «Elevene mine skal vite at jeg ser dem», sier læreren og smiler. Hun skal da kunne se og forstå elevene innenfra.

Læreren forteller at i forhold til «guttene med stor G», kan det være lurt å legge inn noen ekstra triks i undervisningen for å utnytte energien deres positivt. Variasjon i undervisning og ulike «breaks» i løpet av timen med slik «opp på pulten og ned igjen, ti ganger», kan forekomme. Det å kunne se og forstå dem innenfra, mener læreren er med på å gi et fortrinn når det kommer til at disse elevene skal oppleve seg sett og møtt. Det å ta unna kaos og støy hos den enkelte på en slik måte skaper stabilitet hos den enkelte, som videre har innvirkning på både arbeidsmiljø, men også arbeidsro i klassen.

Elevene selv presiserer at denne læreren er lett å komme i kontakt med eller å ta til side om det skulle være noe ekstra. De forteller at det ikke er vanskelig å snakke om vanskelige ting med læreren og de uttrykker at det er kjekt å være med læreren både når det er gode, men også når det er vanskelige dager. Den ene eleven forteller om at hun føler at læreren er en voksen som bryr seg om hvordan hun og elevene har det, og at hun er lett å stole på. Begge elever forteller om at de opplever at læreren klarer å se dem ikke bare i «en-til-en samtalen», men også å snappe opp om alt er bra når de er i en kollektiv klassesituasjon. Hun kan komme til elever og spørre ekstra om de har det bra. «Læreren bryr seg om hvordan vi har det», sier den ene eleven.

#### 4.2.3 Å utstråle trygghet

«I mine timer er det både lov til å være faglig god, og faglig ikke så god» sier læreren. Man er ikke alltid i tipp topp og det er helt greit, og man skal kunne være åpne om sine egne svakheter mener hun. Lærer forteller at hun ofte bruker seg selv om sine opplevelser for å videreformidle at det er helt ok å ikke alltid ha dagen. Hun presiserer at dersom hun viser at man kan være ærlig og trygg, så vil dette kunne formidles videre til elevene. Takhøyden er stor, og det å feile er lærerikt. Læreren kan da utstråle og modellere trygghet til elevene, noe som videre vil bygge ned prestasjonspress og stress hos elevene. Slik som læreren sier det selv: «Det er viktig for meg at de smiler, at de er trygge, at de ser meg i øynene om morgenen når de kommer og tenker «Yes, hun liker meg» og «Her har jeg en viktig rolle og plass»».



Elevene uttrykker at: «Læreren er flink til å gjøre sånn at vi kan føle oss trygge». Elevene forteller at læreren kan si ting til de som er snille, og å si ifra hvis ting ikke er så bra. De uttrykker begge to at det er trygt og godt å ha en god lærer som man også kan stole på. Videre forklarer den ene at «Når det er vanskelig så er det bra at man bare kan komme til henne». Eleven presiserer at lærer føles trygg og at hun er veldig snill og at derfor så tenker han at de lærer mye av henne. Han sier videre at «En god lærer må tåle å bli flau, er morsom, men kan også sette foten ned når det er ille». Den ene eleven sier videre «læreren skal gjøre sånn at vi føler oss trygge på henne». Så fortsetter hun med å fortelle at når læreren sa ifra om at det ikke var greit å kommentere andres lesing, så var det lettere å lese høyt i klassen. Eleven forteller videre at hun opplevde at når det var trygge og gode grenser i klasserommet, så turte hun å si mer høyt i klassen.

#### 4.2.4 Trygghet utløser faglig kapasitet

«Hvis ikke relasjonen er på plass og de opplever den grunnleggende verditenkningen min så kommer vi ikke igjennom noe fag», sier læreren. Rammene, rutinene og reglene med gode og rettferdige sanksjoner er med på å skape et rammeverk det er trygt å arbeide innenfor, både for enkeltindividet, men og for gruppen i sin helhet. Da kan man bruke den gode relasjonen i arbeidet. Hun sier at «God relasjon til meg som klasseleder er viktigere enn hvordan jeg forbereder mattetimen» hvorpå hun fortsetter: «for at du skal lære matte, faktisk». «Trygghet har alt å si» forteller læreren, og fortsetter: «jeg tenker at tryggheten kommer i etterkant av relasjonen, så det er tryggheten som blir resultatet». Det hjelper da å vise elevene at hun tåler dem, og når spesielt «guttene med stor G», som til tider kan ha et eget hiarki i klassen seg imellom. Når de guttene snur og tillater henne å bli sjefen; da har som oftest klassemiljøet kommet «på plass». Læreren presiserer at hun skal være en trygg og varm sjef.

Jeg spurte elevene om det var trygt i klassen i begynnelsen, da svarer den ene: «Nei, ikke så veldig, men læreren hjalp liksom oss sånn at vi følte oss mer trygge og turte å si mer ting og sånne ting». De uttrykte rett etterpå at det var viktig for tryggheten i klassen at læreren var den som ble sjefen i klasserommet, for hun var jo en snill sjef. For å se litt mer på tryggheten så spør jeg om det er lov å si noe feil, da svarer den ene eleven følgende: «Hun sier det er godt å gjøre feil (...) siden da lærer du av feilen».

### **4.3 Klasserom– trygghet med fokus på «gutter med stor G»**

Dette delkapittelet skal ta for seg trygghet i klasserommet, hvordan det ser ut med et spesielt øye på det som læreren betegner som «gutter med stor G». Vi skal se litt nærmere på disse temaene: «*Gutter med stor G*», *rammer og rutiner i klasserommet*, *lærer ordner opp*, *mestringsstrategier for utfordrende situasjoner*, *samregulering* og *metodisk variasjon*. Disse temaene skal belyses utfra fokuset om trygghet i klasserommet, der vekten legges på å kunne møte disse guttene «med stor G» på en god måte.

#### 4.3.1 «Gutter med stor G»

Læreren forteller:

«Jeg liker å jobbe med «gutter med stor G» som jeg kaller de. Jeg har alltid likt litt sånn «bajas typer» som en del andre lærere ikke synes er kjekk å jobbe med. For å komme innpå de guttene her og ... litt sånn ... hva skal jeg si ... småsloss og «brolte» med de, få en sånn relasjon til at jeg tåler en støyt. Få de opp å gå, vise at de er verdifulle og kule, og ta vare på den derre energien de har. Den kan tilføre klasserommet utrolig mye, så du må bare få plussfortegn på energien deres som ofte er negativ, da».

Hun ønsker å komme innpå disse guttene. Da brukes struktur og forutsigbarhet. Mange av disse har 10-15 minutters arbeidskondisjon, og trenger et brekk, eller nye læringsaktiviteter. Lærer er også på i løpet av arbeidstimen og kan sørge for fylle kontoen opp med nok input og oppmuntring underveis slik at de kan stå i arbeidet. Her kan en jobbe med å balansere humor, arbeid og gode økter.

Læreren forteller at med de vanskeligste sakene har hun hatt flere ekstra foreldremøter. Hun sier at hun har vært ærlig med foreldrene og satt krav til dem. Hun har og fulgt opp enkelte elever og foreldre på samtaler og snakket om hvordan det skal være i klasserommet. Her kommer da rammene og rutinene tydelig inn med også hjelp av erfaringen hun har i arbeidet.

#### 4.3.2 Rammer og rutiner i klasserommet

Et gjennomgående tema i samtale med lærer er rammer og rutiner. Hun forklarer at hun todeler tankegangen sin slik at hun tenker på *rammer og rutiner* samtidig som hun tenker på *relasjon og konto*. Det ytre strukturene, rutinene og rammeverket, er vesentlig i forhold til trygghet ettersom de sørger for stabilitet og at elevene ikke skal måtte bruke mye energi på å

håndtere uforutsigbarhet. Læreren mener at de beste lærerne er de som klarer å bygge relasjon samtidig som at rammer og regler er tydelige. De *daglige rutinene* trekkes frem. Hver dag starter med at man hilser i døren før man finner plassen sin. Dette gir lærer mulighet til å kunne bekrefte alle elevene personlig. Alle går til hver sin plass, og hver uke starter med en gjennomgang av uken med mål og delmål og et «heads up» på leksene. Hver time åpnes med en *gjennomgang av timen* og hvordan den er strukturert. Alt dette for å gi eleven oversikt blant annet i forhold til mål, delmål osv. Om det er mulig så kan man ta en oppsummering i slutten av timen. *Klassereglene* er òg en del av rammeverket. Dette settes opp sammen med klassen, sammen med sanksjoner som skal være rettferdige. Også i forhold til plassering av elever i klasserommet er dette noe som lærer bestemmer. Disse enkle rammene og rutinene skaper trygghet. Ting gjøres likt og forutsigbart.

Elevene forteller at det er lett å vite hvordan det skal være i klasserommet. Læreren sier raskt ifra hvis noen må skjerpe seg. Er de tøysete så sender hun dem ut, og de har laget viktige regler slik at ingen skal kommentere om noen for eksempel leser høyt. Elevene uttrykker at de setter pris på de rammene som er satt og at de synes det er bare bra at lærer sier ifra. Lærer er en snill og trygg sjef, sier de.

#### 4.3.3 Lærer ordner opp

«Vær raskt ute om det er et eller annet som skjærer seg. Vis at du ordner opp...» sier læreren. Dette skaper trygghet og tillit. Hun forteller at det er vanskelig å drive med fag om det sosiale er ustabil og elever opplever seg utrygge. Ved eksempelvis en utagering er viktig for vår lærer å vise at hun kan ta kampen. Læreren er ikke konfliktsky. Læreren tenker og å bytte plasser i klasserommet om hun oppdager at plassene ikke fungerer. Vår lærer mener da at om hun er tidlig ute så vil ikke problemene få noe særlig rot og man skal kunne hjelpe elevene videre til å få en fin skoledag.

Elevene forteller at læreren handler med en gang, spesielt når noe tøyser. Hun kan prøve å roe ned elevene, noe som hun også er flink til. Hun snakker ofte med barna i etterkant og hører med dem om det går greit. Hun er flink til å ta ting med en gang når noe er galt, og det oppleves veldig trygt, forteller elevene.

#### 4.3.4 Mestringsstrategier for utfordrende situasjoner

*Humor*, både spontant og planlagt, blir flittig brukt i dette klasserommet, noe jeg har nevnt litt tidligere i resultatkapittelet. Læreren forklarer videre at det er fint med et godt lynne for både dagene og de utfordrende situasjonene. Om det er situasjoner som tilspisser seg noe eller en elev som utfordrer så, beskriver læreren at hun tenker at hun skal *jobbe stressdempende* aktivt. Hun kan for eksempel jobbe med egen kroppsholdning, rolig pust og å våge å snu ryggen til eleven. Snu ryggen til eleven er kun for å vise at man er såpass trygg at man ikke trenger å ha eleven i øyekroken, og på den måten søke å de-eskalere en eventuell konflikt.

«Man skal kunne tåle elevene og ikke gå i kjeftefella», uttrykker læreren. *Tålmodigheten* er med å bygge konto og relasjon. Om man viser tålmodighet gjennom den såkalte tålefasen så vil man, på sikt, vinne en relasjon som kan være med på å løfte elevene når de vanskelige dagene kommer. Ved en utagering i klassen har læreren også anvendt andre strategier. Hun har for eksempel tatt frem en bok og hatt en lesestund rett etter at hun har roet ned en vanskelig situasjon for en eller flere elever. Etter at hun har lest ferdig det hun skulle i boken, har hun tatt opp tråden igjen og stiller spørsmålet «Hva var det som egentlig skjedde der borte i stad?». Da har man mulighet for å ha en samtale om sosial kompetanse der følelsene ikke sitter i førersetet, og man har mulighet til å resonere sammen med elevene om spørsmål som: «Var dette lurt?», «Kunne vi løst dette på en annen måte?» og «Hva kan vi alle lære av dette?». *Ærlighet* blir og nevnt som en strategi. Det har en verdi å kunne være transparent og å bruke seg selv som eksempel, og ha en litt uhøytidelig holdning til det man ikke får helt til. Noen er flinkere enn andre på enkelte ting, og det er helt fint. *Gode rutiner og forberedelser* hjelper når man skal være i forkant. Det å være tidlig på jobb, mentalt og praktisk forberedt, og å være bevisst på hvordan man starter dagen og timen, kan være lurt. Det å ha ting på plass i forkant gir lavere skuldre og større spillerom til å kunne håndtere ting sporadisk undervegs. Selvrefleksjonen blir og beskrevet som en mestringsstrategi. Dette kommer jeg tilbake til seinere i kapittelet om egen evaluering.

Fra elevenes ståsted fortelles det om en lærer som *tør å si ifra*. Hun er flink til å roe elevene og hun er god til å snakke med elevene om det er noe. «Hun passer som på at ikke så mange tøyser», sier den ene eleven. Læreren kan heve stemmen, men det er bare om det er nødvendig ved uro i klassen. Elevene forteller om en lærer som var litt *strengere i begynnelsen*, men når det gikk bra med klassen så var hun ikke så streng lenger. Det fortelles også om *jentesamtaler* og egne jentemøter for å kunne arbeide med ting som kan påvirke klassemiljøet. Barna

uttrykker at de har utelukkende positiv opplevelse med lærerens strategier for å bevare det gode læringsmiljøet.

#### 4.3.5 Samregulering

Læreren forteller om ganger hun har vært i samtale med enkeltelever som har hatt det veldig tøft. For hennes del ønsker hun å bekrefte følelsene til elevene når de har det vondt, og bringe håp inn i situasjonen. Hun forteller at hun ønsker å være med i følelseslivet til deres og å bekrefte og hjelpe dem når de er i en fortrolig samtale. «Det er lov å føle», sier hun og henviser til en samtale med ei jente, «og jeg som lærer kan jo støtte og bekrefte henne». Læreren forteller også om samtaler sammen med elever der hun har måttet gråte sammen med eleven siden det som ble fortalt var så vondt å høre på. Slike sterke samtaler oppleves som en tillitserklæring, og denne læreren ønsker at elevene skal kjenne at de har en lærer som bryr seg og hjelper elevene med de vanskelige følelsene. Læreren presiserer at hun alltid ønsker å gi håp når hun ser at eleven har det tøft.

Elevene på sin side forteller om en lærer som klarer å møte eleven der de er. De enkeltsamtalene der læreren bryr seg er viktige for dem. Hun er ifølge elevene flink til å sette ord på hvordan de opplever situasjonen og hjelpe de hvis det er vanskelig for dem.

#### 3.3.6 Metodisk variasjon

Læreren forteller om at hun har gått et år med drama, og at dette året var med på å åpne øynene hennes for ulik metodisk tenkning i en opplæringssituasjon. Hun forteller at alle mennesker er forskjellige, og at dette gjelder lærere så vel som elever. På denne måten kan det være fint at elevene får en noe annen innfallsvinkel og andre undervisningsuttrykk når de da er i kontakt med flere ulike lærere. På samme måte vil det være viktig for denne læreren å se på *variasjon i egen metodikk*. Hun forteller at spesielt de «guttene med stor G», som hun kaller dem, er helt avhengig av *avbrekk* og *fysiske innslag* etter hver time da deres konsentrasjon ofte kan strekke seg over kortere perioder.

### **4.4 Sosial kompetanse med læreren som forbilde**

Dette delkapittelet skal ta for seg: Sosial kompetanse med læreren som forbilde. Vi skal se litt nærmere på disse temaene: *Lærer som forbilde*, *lærerikt å feile* og *sosial kompetanse*. Disse temaene skal fortsatt belyses utfra fokuset om trygghet i klasserommet.

#### 4.4.1 Lærer som forbilde

Lærer kan være transparent og vise at man kan gjøre feil. Dette blir en slags modellering for elevene som viser dem at man slettes ikke trenger å ha høye skuldre når det kommer til det å prøve og feile. Man kan som lærer være et forbilde og utøve de linjene man ønsker at klassen skal kunne følge, og ta del i. Læreren presiserer at det for henne er viktig at hun viser at en ikke er perfekt, slik at ikke elevene sitter med de forventningene til både seg selv og verden rundt. Hun bruker seg selv som eksempel, og kan uten problem fortelle om både gøyale men også flau øyeblikk som hun har opplevd som de alle kan le av. Det å være et forbilde handler da ikke om å være perfekt, men å være et ekte menneske som gjør bra ting og mindre bra ting, på godt og vondt. Hun forklarer videre:

« (...) og jeg snakker mye om det at her i klasserommet, så er det superbra at noen gjør feil. Vi lærer jo ingenting hvis ikke vi gjør feil. Jeg er bevisst på å skilte for barna at «Oj, nå gjorde jeg feil» eller «Nå... det vet ikke jeg. Jeg må sjekke opp til i morgen», eller at de og ser at jeg er ikke perfekt, og at jeg forventer ikke at noen skal være perfekt».

Hun fortsetter: «Jeg tenker at trygghet skapes og igjennom at det å gjøre feil er lov og viktig faktisk, for det er det vi lærer igjennom». Det å feile er en viktig ingrediens i det gode klassemiljøet. Det er lov å feile, det er bra å feile, og det er viktig å feile. Læreren kan modellere transparenthet ovenfor elevene, og kan blant annet si «Oj, nå gjorde jeg en tabbe». Slik transparenthet kan lett smitte over på elevene, og det å feile ikke er noe en faktisk kan ta lærdom av.

Elevene sier at de lærer at det er bra å feile. Når jeg da spør elevene om hva de lærer som er veldig viktig og bra, så svarer den ene følgende: «Å ikke bli flau hvis du gjør noe feil». De forteller videre «Hun sier at det er godt å gjøre feil (...) Siden da lærer du av feilen». Så forteller de videre om hvordan det er lettere å lese høyt i klassen og rekke opp hånda siden ingen ler av feilene de gjør eller sier. Det opplever elevene som trygt.

#### 4.4.2 Sosial kompetanse:

Læreren forteller:

«Og så har jeg på tavla, to plakater som jeg alltid har uansett klasse. Det ene er faglig kompetanse, og det andre er sosial kompetanse. (...) Hva er sosial kompetanse? Da kan

de ramse opp at: det å være en god venn, det er hvordan man klarer å tilgi, det å gå videre, hvordan jeg relaterer, hvordan jeg åpner døren, hvordan jeg (...) lar jeg noen andre gå først. Også sier jeg noe om at når vi så kommer ut i jobb så er det minst like viktig som at du kan gangetabellen».

Sosial kompetanse blir da her brukt i en setting hvor elevene kan arbeide sammen med å finne løsninger. Tryggheten i klasserommet gir grobunn for de gode samtalene, og man får undret seg over ting sammen. Meningsutbrytninger blir synlige, og refleksjonene kan komme i etterkant av dette. Dette gir grobunn for gode og produktive samtaler, og klassen kan på denne måten reflektere på, og jobbe i forhold til det å ivareta hverandre.

Elevene forteller at læreren kan vise til plakatene i rommet. Hun kan beskrive situasjoner som de skal løse sammen, eller at hun også kan snakke om ting som har skjedd. Hun tar også tak hver gang det er noe galt, sier elevene, og hun får dem til å tenke litt selv, forteller den ene eleven.

#### **4.5 Lærerrollen i utvikling:**

Dette delkapittelet skal ta for seg: Lærerrollen i utvikling. Dette har både med tanker om læreren egne personlige rolle, og hvordan dette kan sees på utenfra, med hjelp fra også andre instanser. Vi skal se nærmere på disse temaene: *Evaluere egen praksis og ekstern hjelp og andre instanser*. Disse temaene skal belyses utfra fokuset om trygghet i klasserommet der hovedfokuset omhandler det å legge til rette for barns utforskning.

##### 4.5.1 Evaluere egen praksis

Selvrefleksjonen til denne læreren omhandler blant annet refleksjonen om hvordan lærer møter den enkelte, om hvorvidt det planlagte arbeidet fungerte, og nysgjerrigheten på om det kan finnes justeringer som kan gjøres til neste gang. Læreren beskriver sine egne tanker følgende: « (...) hvis jeg skal være en klok og god og sterkere kontaktlærer i en klasse som i utgangspunktet er krevende, så må jeg tillate meg å drive med selvrefleksjon, etter hver time faktisk». Her handler det også om å være nysgjerrig og å finne de små justeringene undervegs. Læreren forteller om hvordan hun tenker: «Hm. Hva gjorde jeg feil nå som gjorde at denne timen ble som den ble? Neste gang så må jeg prøve å tenke at: OK, min gruppe er sånn. Jeg bør legge inn sånn og sånn. Jeg bør prøve det i stedet. Jeg må ha kortere arbeidsøkter».

#### 4.5.2 Ekstern hjelp og andre instanser

Læreren forteller:

«(...) jeg synes det var veldig krevende og heftig å måtte gå til ledelsen og si at «den gjengen her er drøy. Jeg trenger hjelp». Og da fikk jeg en fra tverrfaglig team som kom og sto bak i klasserommet. Han var med, og var fysisk til stede på voldsepisoder, det var mye vold, også bare bekreftet meg som sjef i klassen. Han gikk aldri inn i kampen selv, men var til stede sånn at jeg kunne være trygg på å ta kampen».

Det å ha en kompetent person utenfra som kan gi bekreftelser, som kan se arbeidet du gjør og komme med gode og relevante og oversiktlige innspill var både hjelpende og nyttig for læreren. «Det beste er når alle drar i samme retning og man får utrettet noe», sier hun. Hun tenker at hun gjør i hvert fall det hun kan for å bekrefte og løfte opp de barna som har det tungt, slik at det å være på skolen kan være et positivt pust inn i en mulig vanskelig hverdag. Der kan det gode samarbeidet med instanser utenfra til tider være avgjørende.

### 5. Drøfting:

Hensikten til min studie var å ta for seg tilknytning og lærers relasjon til eleven, der problemstillingen var som følger: *«Hvordan kan man legge til rette for barns utforskning i klasserommet sett i lys av trygghetssirkelen?»*.

#### 5.1 Hovedfunn

I det jeg skulle gjøre min forskning så forventet jeg utelukkende å se på trygghetssirkelen isolert sett, for å kunne sette denne opp mot forståelsen av hva som skal til for å få utforskningsbehovet påskrudd i klasserommet. Jeg ble egentlig ganske forbauset over at jeg lærte mye om kontotenkning, noe jeg aldri hadde hørt om tidligere. Dette funnet gjorde meg enda mer forbauset da jeg også kunne se at det var en påtakelig likhet mellom det lærer betegner som «kontotenkning», og det teoretiske i forhold til trygghetssirkelen (Marvin et. al, 2002). Jeg hadde i utgangspunktet ikke forventet at forskningen skulle lede meg til en forståelsesmodell som samsvarte med trygghetssirkelen som jeg tok utgangspunktet i. Når disse to forståelsesmodellene på denne måten kan sammenlignes, skaper det en validitet for modellene ettersom de på ganske mange punkter samsvarer med hverandre. Når en ser på elevene og at de kan ha enten pluss eller minus på konto, så kan man også trekke en rød tråd



inn mot selve trygghetssirkelen, i forhold til om barnet befinner seg enten oppe på sirkelen med utforskningsbehov, eller nede på sirkelen med tilknytningsbehov. For meg så virker dette nesten som en slags felles forståelse, noe jeg også gjorde en «membercheck» på. Jeg ringte læreren i etterkant, og hun uttrykker at hun får god for, og sier at det er helt problemfritt å sammenligne hennes kontotenking med trygghetssirkelen. "Memberchecking» vil òg skape mer validitet i studiet (Postholm & Jacobsen, 2018). Kontobyggingen fungerer da som en tankemodell som skal hjelpe læreren å se elevene (være relasjonsorientert) og samtidig sørge for å ha trygghet i struktur og gode rammer.

Jeg fant også ut at trygghet til i klasserommet skapes når relasjon sammenfatter med gode og trygge rammer. Dette funnet forventet jeg å få ettersom dette er bred forståelse for dette fra et pedagogisk ståsted, og det er klare føringer fra Utdanningsdirektoratet i forhold til det å ha en god relasjon til elevene i klassen. Denne forståelsen sammenfaller med trygghetssirkelens behov for en voksen som *passer på eleven*, og at den voksne skal være *større, sterkere, klokere* og *god*. Læreren opplevde at det å arbeide systematisk og gjennomtenkt i forhold til å skape og vedlikeholde en god relasjon, samtidig som at strukturen og rammene fungerte, gjorde at hun fikk i mye større grad med seg klassen inn i undervisningen, noe som Hattie bekrefter i sine meta-studier (Hattie, 2009).

## **5.2 Øverst i sirkelen og behovet for utforskning**

Opplæringsloven 1-1, 5. ledd, påpeker at elevene «(...) skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Den øverste delen av sirkelen som går på barnets behov for utforskning, fordrer at *læreren viser initiativ* til å møte eleven. Da er barnet trygt (Brandtzæg et al., 2016). Dette bekrefter og forskningen til Ainsworth og Bell (1970), som forteller at det er grunnleggende for et barn at omsorgspersonen med sitt trygge nærvær sørger for at barnet er trygt og ønsker å utforske (Ainsworth & Bell, 1970). Ifølge opplæringsloven §9-7A 1. ledd skal skolen tilrettelegges på en slik måte at tryggheten til eleven ivaretas. Jeg hadde da en forventning om at læreren skulle utøve skolens mandat om å ivareta elevens trygghet på en god måte. Dette opplever jeg at jeg fikk bekreftelse på både i en *individuell*, men også i en *kollektiv* setting. Det kommer frem i mitt resultatkapittel at selve utforskningen til barnet, og det å være påkoblet verden rundt, er noe som læreren ønsker å hjelpe eleven til. Hun har som nevnt arbeidet med å ha eleven på plussiden i forhold til kontotenkningen, og hun søker da å være innom alle elevene individuelt for å se til at alle er i pluss, eller i utforsker-modus som tilknytningsteorien ville kalt det. Hun «scanner» elevene

når de hilser på morgenkvisten og hun planlegger og hvordan hun skal disponere tiden sin deretter. Hun søker også kollektivt i klassen å skape et trygt læringsmiljø basert på god struktur og gode rammer, kombinert med det å være relasjonsorientert. Hattie (2009) med sin metaanalyse forskning bekrefter viktigheten av lærer-elev relasjonen, i tillegg til gode rammer og krav i henhold til å strekke elevenes yteevne (Hattie, 2009). Resultatene viser at læreren var opptatt av akkurat dette. Hun presiserer at man kommer ikke igjennom noe fag, om ikke barna er trygge, noe som harmoniserer med det å være utforskende og øverst på sirkelen. Ved at barna blir tryggere i klasserommet og at selve «tålefasen» i begynnelsen av samarbeidet går videre inn i at elevene «kommer på plass» så kan man se at elevene blir mer selvgående. Da fungerer rammen slik at elevene kan både samarbeide og arbeide selvstendig. De blir da aktør i egen verden (Brandtzæg et al., 2016).

### 5.3.1 Støtte utforskningen

Dette med å støtte elevens utforskning er som nevnt et initiativ som den voksne har når eleven befinner seg øverst på sirkelen (Brandtzæg et al., 2016). Lærer har da tatt oversikt ved scanningen om morgenen, og arbeider da med fagstoffet i lys av at hun har oversikt nok til å kunne balansere det å fylle kontoen til elevene som er både på pluss og minussiden, samtidig mens hun underviser. De gode og trygge rammene gjør det mulig å fylle innholdet i timene med oppmuntringer og å vise elevene at læreren bryr seg, og at hun passer på dem, noe de og selv bekrefter at de opplever. Overskuddet som man har, blir da til elevene. Læreren forteller fra intervjuet at hun todeler tankeganger til å omhandle det å gi gode rutiner, sammen med at man utvikler en relasjon. Dette prinsippet harmoniserer igjen med Hattie sin metaanalyse, i forhold til rammene som settes, i tillegg til en god relasjon (Hattie, 2009). Gode rutiner, forberedelser og det å være mentalt påkoblet vil kunne gjøre jobben med å se den enkelte eleven mye lettere. Det at ting er på plass gir faglig trygghet for læreren, og mer energi til å kunne samhandle med klassen om fagstoffet. Det løser og ut spontanitet der man kan forholde seg mindre anstrengt i forhold til å arbeide sammen med elevene i det man utforsker fag i de rammene læreren har predikert. Selvrefleksjonen vil være vesentlig i oppsummeringsarbeidet på om man har mestret det å møte utforskertrangen til barnet på en god måte. Her har læreren hjulpet eleven videre i forhold til den proksimale utviklingssonen til Vygotsky (Moen, 2016). Hun har da brukt det at hun kjenner elevene, og vet hvor de står i en faglig kontekst, til å støtte utforskningen og hjelpe dem inn i den nye proksimale utviklingssonen. Kontotenkingen og trygghetssirkelen presiserer at relasjonsorientert støtte av utforskning og pluss på konto, gir barna en mulighet for få energi nok til å holde konsentrasjonen lenger. Dette understøtter

forskningen til Hattie og tillegger at elevene yter også mer når de har en god relasjon til læreren (Hattie, 2009). Da ser jeg som forsker og muligheten for at man kan legge inn krav og utfordringer i henhold til elevenes ståsted. Det bekreftes når man ser på «guttene med stor G» og hvordan de har gitt læreren «sjefs jobben» etter som elevene selv har presisert at læreren er en snill og god sjef.

### 5.3.2 Pass på meg

Resultatet viser til at lærers oppgave blir i denne konteksten å passe på ikke bare eleven, men en hel klasse. Studien min viser her at det er avgjørende at relasjon og gode rammer kommer tidlig på plass. Dette kommer frem ved at elevene, i denne konteksten, opplever seg passet på ved at reglene og strukturene er gode, i tillegg til at læreren utstråler godhet og arbeider relasjonsorientert. Resultatene viser til at læreren har da et våkent øye og følger med på det som skjer, og at hun sørger for å være innom alle i løpet av dagen. Da bygges det som Torsteinson og Øiestad (2016) omtaler som en kultur, og et klassemiljø der elevene trives og har gode muligheter for utforskning og utvikle seg (Brandtzæg et al., 2016). Videre viser min forskning viser at dersom rammene er enkle og gode, skal de kunne ta av stress. Overskuddet gir rom for blant annet mer bruk av humor, og læreren er tidlig inne dersom noe skulle skjære seg. Dette bekrefter også elevene. Undervegs har lærer overblikk i læringsprosessene, og ser etter muligheter for å gi støtte. Rammer som predikerer hva som skal gjøres, hvor lenge og hvordan, vil hjelpe elevene til å kunne innstille seg på forhånd til arbeidsoppgavene og det fjerner utrygghet og usikkerhet. Dette harmonerer med det Hattie sin metastudie i forhold til tanker om rammer, struktur og relasjon (Hattie, 2009). Studiet viser at elevene opplever at den trygge læreren tar ledertrøyen, og da er det lettere for elevene å følge etter. Elevene føler seg passet på, og er med på å gi trygghet og pluss på kontoen. Enkeltelevener uttrykker at det derfor ikke er vanskelig å komme til den voksne å be om hjelp og beskyttelse når de har tøff bagasje med seg, eller av en annen grunn befinner seg nederst på sirkelen. Læreren hjelper elevene, tar tidlig grep og viser tydelig at hun passer på elevene.

### 5.3.3 Gled deg over meg

Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) poengterer som nevnt viktigheten i å dele gode øyeblikk og å gi barnet en slags «boost» på innsiden slik at det kan oppleve seg glad, viktig og stabilisert (Brandtzæg et al., 2016). Resultatene mine viser til at dette muliggjøres ved at tilliten og relasjonen er på plass. Dette bekreftes av Drugli (2012) som presiserer positive lærer-elev-relasjoner handler om god klasseledelse i tillegg til anerkjennelse og tillit til

enkelteleven (Drugli, 2012). Rammeverket og strukturene gjør denne prosessen enklere og læreren kan bruke mer energi på å ha det kjekt, og «glede seg sammen med elevene», i tillegg til at elevene har lavere puls og er mer mottakelig for innputt, da de ikke bruker energi på å forsøke å ta oversikt på egenhånd. Studiet viser at klasseledelsen kan og brukes til å glede seg over elevene. Det å skape gode øyeblikk kan foregå ved at man kan ha litt humor i hver time, lystbetont undervisning, bruke selvironi og legge inn morsomme innslag og pauseaktiviteter. Dette kan gjøres både spontant, men også planlagt for å skape en arena hvor man kan ha det kjekt sammen. Man kan i dette også ufarliggjøre det at man kan feile, ettersom det er takhøyde for dette, og at man slettes ikke lærer så mye uten å ha prøvd og feilet litt. Resultatet viser at dette, som nevnt tidligere, bygger ned prestasjonspress og skaper en trygg arena for at barnet skal kunne utfordres til nye oppgaver. Det å kunne glede seg sammen gjør at den voksne oppleves som interessant, og viktig for barnet, og da skjer mye læring av seg selv (Brandtzæg et al., 2016). Mine resultater viser at balansen mellom humor og arbeid kan gi gode arbeidsøkter i forhold til trygghetssirkelen, med tanke på at læreren skal kunne glede seg over og med eleven.

#### 5.3.4 Se etter tegn på at jeg trenger hjelp

I forhold til dette punktet poengterer Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) viktigheten av at man skal kunne se eleven og være tilgjengelig for å hjelpe, i tillegg til at hjelpen ikke skal være for liten, eller stor, men akkurat passe (Brandtzæg et al., 2016). Resultatet peker mot at en «scanning» på morgenen starter prosessen på å gjøre en rask analyse om eleven hvor elevene befinner seg på kontoen, eller i sirkelen. Da er det viktig å se etter mulighet for å fylle på kontoen. Elevene setter pris på at de blir hjulpet akkurat passe, slik at de klarer å løse oppgavene selv. Barna tjener på å at den voksne kan legge til rette utfra hvor elevene befinner seg i trygghetssirkelen, noe som også presiseres i trygghetssirkelen i skole (Brandtzæg et al., 2016). Når elevene kommer til læreren og ber om hjelp, tjener læreren på å benytte seg av relasjonen for å se hvor skoen trykker hos eleven. Forskningen min viser at dersom elevene er trygge, så kan de komme med de vanskelige tingene etter hvert når vedkommende er klar for dette. Da er det lurt at læreren har ører og tilrettelegger for samtale uten å legge inn føringer. Da kommer stort sett eleven frem til løsningene selv også.

#### 5.3.5 Ha det fint sammen med meg

I mine resultater kommer det frem at humor, lek og moro, og det at man kan ha det kjekt sammen, er med på å skape et «vi». Dette gir verdi for barnet, noe som bekreftes av

Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016). De tillegger også at det å ha det fint sammen er et pedagogisk verktøy som, når det brukes riktig, i tillegg til å skape relasjon, vil kunne hjelpe eleven til å lære (Brandtzæg et al., 2016). Dette korrelerer med min studie. Det er da lurt, som lærer, å legge inn lystbetont undervisning med litt humor i tillegg til godhet og varme. Pauser med tøys og tull kan òg legges inn ved tungt arbeid. Støtte av elevenes initiativ til utforskning, innenfor rammen som er gitt, vi sørge for at man kan undre seg over ting sammen, og få til mange gode refleksjoner og meningsbrytninger i det trygge klassemiljøet. Torill Moen (2016) henviser til Tyrdal når hun forklarer at økter med humor frigjør en rekke fysiologiske reaksjoner i kroppen som kan gi en følelse av velvære (Tyrdal 2002, referert i Moen, 2016).

### **5.3 Bunnen av sirkelen og behovet for tilknytning**

På bunnen av sirkelen kommer barnets behov for tilknytning til syne. Det beskrives i setningen: «Ta meg imot når jeg kommer til deg», og omhandler det å *se eleven innenfra*. (Brandtzæg et al., 2016). Forskningen min viser at dersom lærer kjenner elevene såpass godt at man ser dem innenfra, kan læreren raskt oppdage hvem som befinner seg nederst på kontoen og har behov for påfyll. Her vil man profitere ved å bruke mulighetene både i klassen og i samtale med eleven, til å fylle på kontoen. Selve reguleringen kan skje fortløpende i klassen eller en til en. Ifølge Kvello (2015) vil det trygge barnet med tilknytningsbehov ha en ganske rett linje til omsorgspersonen når det trenger hjelp (Kvello, 2015).

#### 5.4.1 Beskytt meg og lær meg om beskyttelse

Borge (2003) nevner at det virker beskyttende om barnet blir viet positiv oppmerksomhet og anerkjennelse, som strekker seg utenom det vanlige opplevde (Borge 2003). Elevene har ifølge opplæringsloven paragraf 9 A-2 rett til «(...) *eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det er skolen som skal sørge for dette. Under dette punktet ligger og en forståelse for at barnet skal bli beskyttet mot det som ikke fremmer helse, trivsel og læring. Redde barn føler seg ofte utrygge og ubeskyttede, derfor er det viktig at de har en tilgjengelig omsorgsperson som kan beskytte og ivareta deres trygghet (Brandtzæg et al., 2016). Resultatet mitt viser at læreren søker å beskytte elevene bevisst gjennom å arbeide med et trygt rammeverk som fremmer muligheten for eksponering og utforskning. Det er lov til å være faglig god og ikke god, og det å feile er menneskelig. Slik type beskyttelse vil, ifølge min forskning, øke trygghetsnivået i klasserommet. Elevene våger å eksponere seg, og kan på denne måten utforske sammen med andre. Meningsbrytninger gir

da et dypere refleksjonsnivå. Resultatet mitt viser og at dette er mulig om rammene for ivaretagelse fungerer i klasserommet, og det er trygt nok for elevene til å oppsøke lærer. Når noe oppstår tar læren tak med en gang, noe elevene bekrefter. Dette samsvarer med Ogden (2015) som presiserer at læreren skal ha overblikk og tilsyn, og skal kunne agere raskt om noe skulle oppstå (Ogden, 2015).

#### 5.4.2 Trøst meg og hjelp meg igjennom vanskelige følelser

Barns følelser er store og til tider overveldende. Når et barn vet at sin omsorgsperson er tilgjengelig er det naturlig å søke trøst hos vedkommende (Kvello, 2015). Forskningen min bekrefter at en lærer som er tilgjengelig og sensitiv i forhold til barnets følelser, vil ha lettere for å kunne snappe opp en dissonans og agere deretter. Det oppleves tryggere for elevene når ting blir tatt tak i umiddelbart, og ikke henger igjen over tid. Barnets emosjoner skal tas på alvor. En voksen som klarer å se barnet som har det vanskelig, og søker å bekrefte og hjelpe det, vil kunne gjøre barnet tryggere. Dette samsvarer med forskningen til John Bowlby (1951) som kunne presisere at barnet skal møte en varm voksen, og at dette er viktig for utviklingen av en god mental helse hos barnet (Bowlby, 1951). Powell, Cooper, Hoffman Marvin og Jahr (2015) samsvarer også i forhold til å være sensitiv i henhold til barnets følelser og presiserer at omsorgspersonen skal kunne lese og forstå barnet, og ta det imot når det trenger omsorg (Powell et al., 2015).

#### 5.4.3 Vis godhet for meg

Når barnet kommer til omsorgspersonen er det viktig at det blir tatt imot med en «dæsj» godhet. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) forteller at alt for store og tøffe følelser er vanskelige å takle, og noen elever kan bli i det umulige hjørnet. Da vinner man mye på å *bevare godheten* (Brandtzæg et al., 2016). Min forskning viser at elever som har det vanskelig og møtes med forståelse og godhet, har mulighet for å oppleve trygghet, på tross av at man har det vanskelig. Dette vil kunne løfte eleven og tilføre pluss på kontoen. Det viser seg også at elevene opplever det som godhet når læreren sier i fra, selv om hun kan virke streng, for å overholde de gode rammene. Dette fordi rammeverket gir mening, og at elevene i bunn og grunn vet at læreren ønsker dem alt vel. Så lenge de har forstått lærerens verdigrunnlag, at de i dette tilfellet er verdifulle, viser studiet mitt at trygge elever skal kunne oppleve seg sett og anerkjent nok til å kunne føle seg trygge i klasserommet basert på at lærer utøver godhet.

#### 5.4.4 Organiser følelsene mine ved å dele, benevne og akseptere dem

Her kommer samreguleringen inn. Forskningsresultatene mine viser at elevene synes det er trygt å komme til læreren om det er noe vanskelig. Læreren er da lett å komme i kontakt med. Resultatet viser og at en lærer som har etablert en trygg relasjon står også i posisjon til å hjelpe eleven med sine følelser. Her korrelerer teorien og påpeker at læreren kan hjelpe eleven med å dele, benevne og akseptere dem (Brandtzæg et al., 2016). I tillegg påpeker læreren at elevene skal, om mulig være i pluss på slutten av dagen. Som tidligere nevnt kan det òg være lurt av lærer å ikke bare ivareta elevenes følelser, men og komme med håp inn i situasjonen. Dette gjelder samtaler i en til en. I forhold til gruppesamtaler så viser forskningen min at læreren kan bruke klassen, og snakke høyt sammen, og undre seg sammen med klassen om ulike vanskeligheter og dilemmaer. Dersom man har en trygg klasse som er «på plass» kan man spille på lag med elevene, og hjelpe dem i refleksjonene til å se at: «når jeg gjør sånn, hva tenker og føler den andre da?». Da spiller man elevene gode og driver en form for grupperegulering, resultatet blir at klassen har mulighet til å reflektere dypere sammen. Her kommer det godt med at man har etablert en forståelse for at det er helt greit å feile. Forutsetningen for at organiseringen og reguleringen av følelser skal virke, er at elevene opplever at den voksne er tryggere, mentalt sterkere og klokere enn dem selv, noe jeg kommer innpå når vi ser på det å se seg selv utenfra.

### **5.4 Se seg selv utenfra**

Alle disse punktene over handler om det å se barnet innenfra, men for å imøtekomme dette vil det være essensielt at den voksne kan *se seg selv utenfra*. *Vær større, sterkere, klokere og god* står det i trygghetssirkelen. Som barnas trygge havn skal vi stå klar til å ta imot dem når de er nederst på sirkelen og på vei til vår omsorg (Brandtzæg et al., 2016). Jeg skal videre dele inn i *større og sterkere*, for så å ta for meg klokere og god, før jeg kommer til den avsluttende delen av drøftingen.

#### 5.5.1 Vær større og sterkere

Min forskning viser det at når man opplever seg trygg i lærerrollen, ble det lettere å være større og sterkere ovenfor barna. Større og sterkere handler da om å ta gode grep, organisere, forberede og å vise det at man har full oversikt i situasjonen (Brandtzæg et al., 2016). Det er nevnt at trygghet i rammer og struktur med en relasjonsorientert lærer skaper et godt læringsmiljø. Den voksne er ansvarlig og legger gode planer og føringer for det som skal skje. Her er det lurt å gi rom for å utforske sammen, og finne ut av ting sammen. Suksessfaktorene

til denne studien viser at det å tenke på mengde og innhold etter elevmassen, og å legge inn nødvendige pauser med litt sprell, har vist seg viktig når det kommer til å favne de elevene som er på veg ned i sirkelen. Erfaringen læreren sitter på er i også henhold til det Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016) nevner, noe som forsterker validiteten til teorien. Læreren som en voksenperson er også emosjonelt sterkere (Brandtzæg et al., 2016). Forskningen viser at en rolig og trygg lærer utad, viser en mental styrke og ro, selv i turbulente situasjoner. Denne roen overføres på elevgruppen og skaper en trygghet. Styrke vises og når det ikke er farlig å feile, men at lærer modellerer at det er uproblematisk, og en del av det å leve. Å eksponere egne svakheter skaper trygghet og påvirker forventningene i klasserommet. Dette samsvarer også med det å bevare godheten i alle situasjoner som tidligere nevnt. Når man bevarer godheten selv i en vanskelig situasjon opplever forskeren at alle vinner siden lærer kan da vise at vedkommende tåler situasjonen, og kan stå i trykket, for på den måten å vinne relasjonen til eleven.

### 5.5.2 Vær klokere og god

Det er vanskelig for barnet å snakke om en emosjonell utagering når en står mitt oppi det (Braarud & Nordanger, 2017). Da viser forskningen min at man kan bruke relasjonen til å roe situasjonen helt ned, og ta en prat når følelsene har lagt seg. Jeg henviser da til situasjonen med utagering, der læreren roet det hele, leste en bok, og snakket om følelsene når situasjonen hadde lagt seg og følelsene ikke lenger var i førersetet. Da hjelper man eleven og kan, i henhold til teorien om den tredelte hjernen, fungere som barnets neokorteks ved å gi logikk til følelsene (Braarud & Nordanger, 2017). Da utøver, ifølge Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, (2016) man klokskap når man kan balansere det å være god, med å være større og sterkere enn barnet (Brandtzæg et al., 2016). Forskningen min viser at i det trygge klassemiljøet med gode rammer og rutiner fylt opp med godhet og en lett tone, vil en fint kunne reflektere sammen om dette.

For å kunne bevare godheten vil lærerens selvrefleksjon kunne være til hjelp. Man kan bearbeide og forberede, komme med justeringer og tenke over hvordan man skal kunne være klokere og god ovenfor barnet. Da kan det være en fin ting å bevisst feire de små seirene i løpet av en dag. Når man har en struktur og gode rammer gir dette handlingsrommet en trengsel til å muligens kunne ta avgjørelser undervegs som bærer preg av at man har klokskap og godhet ovenfor barnet med i beregningen. Men dette fordrer da at man velger bevisst å gi tid til selvrefleksjonen. Om den voksne kjenner klassen godt kan vedkommende benytte seg



av forståelsen av hvor de befinner seg både faglig og emosjonelt, og i tillegg komme med godhet og klokskap i denne konteksten. Da kan man hjelpe elevene med å forstå hverandre bedre, og de kan på bakgrunn av dette utarbeide strategier og verktøy til å kunne forstå, håndtere og løse hverdagslige problemer på egenhånd. Den mestringen gir pluss på kontoen og utvikler elevenes selvbylde i forhold til selvstendighet. Da kommer vi tilbake til formålsparagrafen i opplæringslova som peker på elevers selvstendighet når den presiserer at: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

### **5.5 En vurdering av bruken av trygghetssirkelen i skolen**

«Opplæringen skal tilpassast elevene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)»

(Opplæringslova, 1998, § 1-3). Opplæringslova setter standarden at enkeltelevne skal få den tilretteleggingen de trenger utfra forutsettingene de har. Selv om lovteksten setter fokuset på enkeltindividet, vil dette fordre at man må ha en tilnærming til eleven, samtidig som man må ha en tilnærming til hele elevgruppen. Trygghetssirkelen er, som nevnt i teorikapitlet, en forståelsesmodell ment for å hjelpe foreldre med å se barna, og hvor de befinner seg i forhold til behovene for utforskning og tilknytning (Powell et. al. 2015). En slik modell er fundamentert og bygd på relasjonen i en mor-barn- kontekst. Den første svakheten ligger her i argumentet om at omsorgsrelasjonen kan overleveres til læreren, selv om Howes og Hamilton (1992) hevdet at konteksten var overførbar. Forskningen har ikke vært entydig til dette bildet og jeg opplever at det mangler studier for å kunne bekrefte dette. Dette kommer også tydelig frem i denne studien da jeg som forsker var interessert i en-til-en relasjonen med eleven, nesten i en isolert setting, mens læreren tydelig så individet i en gruppe kontekst. Da kommer jeg til den andre svakheten jeg oppdaget ved bruken av denne modellen. Jeg opplever at det ikke er direkte dekning for at denne teorien passer i forhold til gruppe og gruppedynamikk. Ved å kun følge en slik modell kan det være mye som rører seg som man ikke får tak i, fordi man utelukkende har fokus på en-til-en- relasjonen. Jeg har da allikevel tatt mye av forståelsen min fra boken «Se eleven innenfra» av Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad i 2016. Denne boken er utviklet av spesialpsykologer, så det er ikke helt overraskende at de fokuserer på individet (barnet) og dets mentale helse. Det er naturlig at man kan møte slike fartsdumper når ikke denne teorien har hatt så lang tid til å implementeres i norsk skole. Enda en svakhet ved bruken av denne boken er jeg har gitt den mye plass, kanskje for mye i forhold til teori og forståelse. Men på en annen side er det naturlig når det enda ikke eksisterer så mange bøker skrevet i en norsk kontekst, med fokus på tilknytning i norsk skole.

Det er også en svakhet at trygghetssirkelen kommer best til sin rett når det er etablert en trygg og god relasjon. Med tanke på at barn er forskjellig, har forskjellige bakgrunner med ulike forutsetninger for å kunne kjenne seg trygge, gjør dette at arbeidet med å skape den tryggheten som trengs, vil ta tid (med henvisning til «tålefasen»). I forhold til tid så er det ulikt hvor mye tid de voksne i skolen har i en gitt klasse, og det er skolens ledelse som bestemmer utfallet av bruk av skolens ressurser. Det gjør at denne studien begrenser seg til å være mest relevant for de voksne som har bedre tid med sine elever.

### **5.6 Styrker og svakheter i forhold til studien**

Jeg hadde som intensjon å ha en observasjon med påfølgende intervju av lærer og elever. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at observasjoner og intervju kan fungere kvalitativt som likeverdige og komplementære datainnsamlingsstrategier (Postholm & Jacobsen, 2018). Covid 19 pandemien gjorde, i mitt tilfelle, at jeg kun måtte satse på intervjuer, da det ikke var praktisk mulig å gjennomføre en observasjon i det planlagte tidsrommet i henhold til restriksjonene. Det er å regne som en svakhet.

I tillegg er har jeg kun intervjuet én lærer, men til gjengjeld ble denne læreren håndplukket av mennesker i blant annet skolens ledelse. Læreren ble håndplukket fordi hun var å anse som dyktig i utøvelsen av yrket. I etterkant av intervjuet, tok jeg kontakt med læreren ved to anledninger og gjennomførte «membercheck». Dette skaper mer validitet i studiet. Jeg har i da i tillegg intervjuet kun to elever. Det at ikke flere elever ble innlemmet i prosjektet kan medføre at studien blir mindre valid. Disse elevene var håndplukket av læreren, og dette var trygge elever, som hadde lett for å ta ordet og å forklare seg.

En svakhet til i denne studien er at jeg har kun arbeidet med utgangspunktet i at elevene innehar en trygg relasjon med en direkte linje til læreren om man skulle ha et tilknytningsbehov. Jeg har ikke tatt hensyn til de ulike utrygge tilknytningene i denne studien. Dette fordi studien ville blitt for omfattende, og det ville være vanskelig å komme i dybden basert på mengden materiale som skulle gjennomgås.

En annen svakhet er den forskeren opplevde i intervjusituasjonen med barna. Som forsker er det viktig at jeg ikke går inn og oppleves som en ekspert på mitt felt. Da kan jeg åpne for at deltakerne kan komme med sine tanker uten å tenke på om det de sier er feil, eller ikke.

Utfordringen her lå for det meste i intervjuet med barna. Barna var nok noe tilbakeholdne etter som det ikke var naturlig for dem å bli intervjuet av en fremmed med en båndopptaker. Men barna åpnet seg raskt og våget å dele og å sette ord på deres opplevelse av læreren som en tilknytningsperson. Språket til barnet er annerledes enn språket til den voksne så jeg som forsker måtte legge inn noe tolking når jeg skulle se på resultatet fra barna. I tillegg har ikke en «membercheck» latt seg gjøre. Men på en annen side korrelerer flere av elementene med lærerens historie og bekrefter forskeren inntrykk. Korrelasjonene mellom det den voksne og det barna sier, er med på å validere denne studien.

Det at forsker på forhånd kjente til skolen er å regne som en svakhet. Forsker har da aktivt bestrebet sin innstilling på at dette ikke skal ha føringer, eller gi en for-forforståelse i forkant av forskningen.

### **5.7 Avslutning og konklusjon**

Trygghetssirkelen kan gi en god forståelse for en lærer når vedkommende har behov for å se eleven, og dets behov. Da kan man avkode elevens atferd, og i større grad møte behovet i stedet for å møte kun atferden. Denne modellen vil kunne sette elevenes behov i en kontekst og hjelpe læreren med å forstå, og agere utfra hvor de opplever at eleven befinner seg i trygghetssirkelen. I tillegg viser den hvordan den voksne kan hjelpe barnet når tilknytningsbehovene melder seg. Denne modellen er enkel i bruk og svært anvendelig, i tillegg til at den er teoretisk godt fundamentert til å representere relasjonen barn-omsorgsgiver.

En må ta forbehold om at resultatene fra denne studien må sees i lys av at jeg har intervjuet en lærer og to elever, for å få en økt forståelse for trygghetssirkelen, og hvordan dette ser ut i klasserommet. I forhold til min problemstilling «*Hvordan kan man legge til rette for barns utforskning i klasserommet sett i lys av trygghetssirkelen?*», så opplever jeg at det hele koker ned til at læreren kombinerer en varm relasjon med gode, faste rammer og rutiner for å kunne utarbeide et trygt og godt klassemiljø. Ifølge læreren så har dette vært suksessfaktoren i alle de 17 årene hun har vært i yrket. Denne kontoteningen som hun tar i bruk fungerer som hennes egen forståelsesmodell for å kunne arbeide med å ha elevene sine i pluss, eller øverst på sirkelen. Rammene og rutineene er til for å skape en fasthet, og sørge for at klassen kommer «på plass». Da får elevene trygghet og oversikt og på den måten blir mer selvgående. Når rammene og rutineene er på plass skal elevene kunne flytte fokuset over til selve innholdet. I

en trygg klasesetting, utløses utforskningsbehovet og elevene er klare for å lære. Læringsarbeidet er tilpasset og tilrettelagt utfra hvordan læreren kjenner elevgruppa. Lærer har nødvendige skifter, avbrekk og didaktikk som matcher elevgruppen. Læreren kjenner da til elevenes faglige og relasjonelle ståsted og vet hvor lenge de holder før man må gjøre et didaktisk skifte. Elevene trenger akkurat passe hjelp til at de skal kunne klare å løse oppgavene sine på egenhånd. I tillegg kan man vinne «ladepunkter» undervegs med positive og konstruktive tilbakemeldinger i læringsarbeidet. Dette for å jobbe med å holde elevene oppe på sirkelen med pluss på kontoen.

Når elevene befinner seg nederst på sirkelen sørger den voksne for å være tilgjengelig for å ta imot elevene, og vedkommende kan ta tak med en gang. Læreren arbeider både i plenum og en til en, når det jobbes med samregulering og sortering av følelser. Læreren er en god og varm leder, som leder elevene i sitt egenutviklingsprosjekt. Når klassemiljøet er på plass, så er det åpent for elevene å trygt kunne befinne seg nederst på sirkelen, og få hjelp av både lærer og klasse til å komme opp igjen, i pluss.

Konklusjonen blir da at en trygg, varm og relasjonsorientert lærer, som arbeider med gode rammer og rutiner, som utstråler at hun liker elevene og tåler dem; denne læreren kan, siden hun kjenner elevmassen og er faglig trygg, legge til rette for et klassemiljø, der det er trygt for elevene å utforske i klasserommet.

Videre forskning på dette emnet kan og gjøres, men utfra erfaringen med bruk av denne modellen, kan det være lurt å fokusere i større grad på behovene for utforskning og tilknytning, og ikke bryte det opp i så mange mindre kategorier slik det er gjort i dette prosjektet. Da blir resultatet mer på dybden enn i bredden, hvilket er et poeng hvis man skal forske kvalitativt med tanke på hermeneutisk fenomenologi. Jeg tenker også det ville vært spennende å forske videre på de ulike utrygge tilknytningsmønstrene som kan finnes i et klasserom. Det hadde da vært spennende å se på hvordan læreren kunne tilrettelegge for utforskning i forhold til dette.

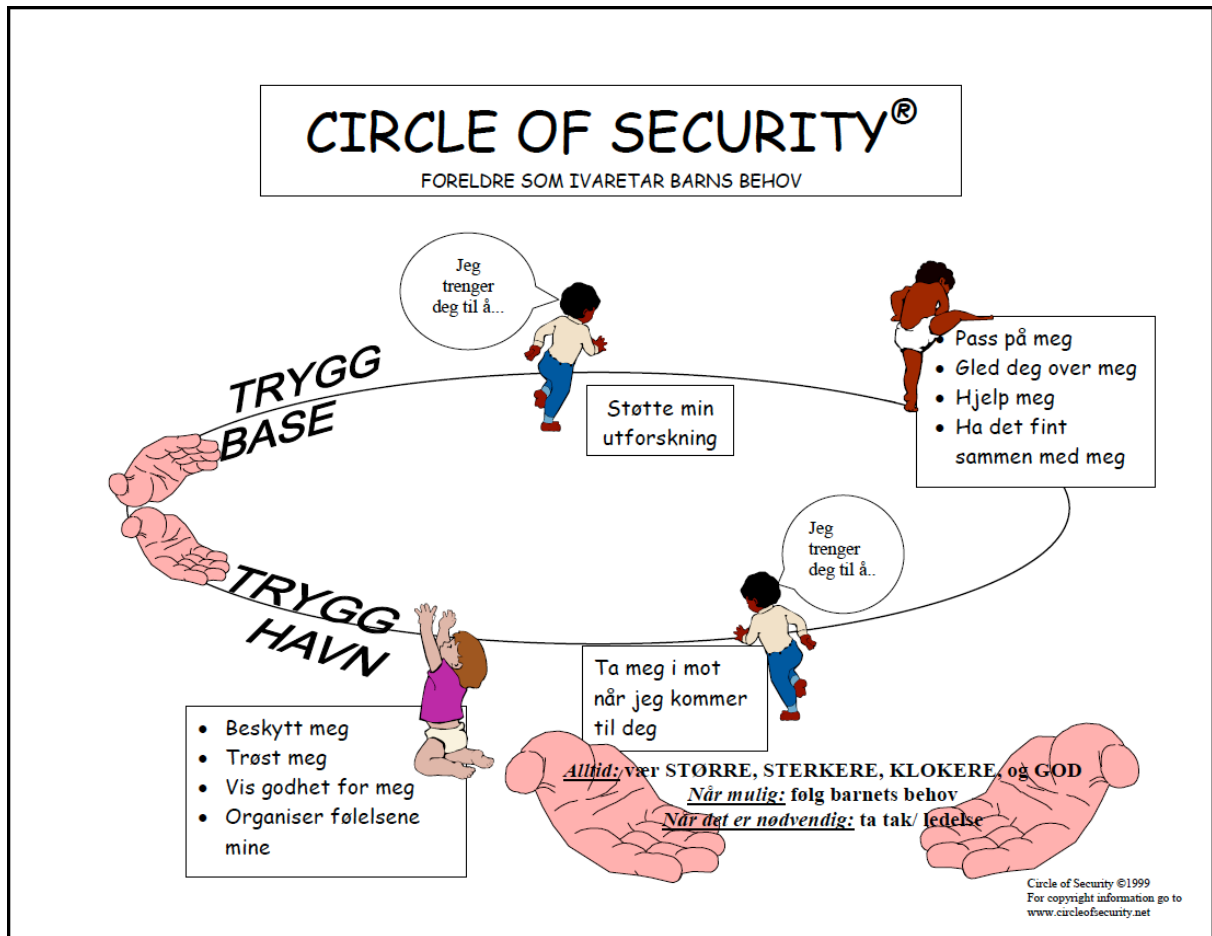
## Litteraturliste:

- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: *Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation*. *Child Development*, 41(1), 49–67. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1970.tb00975.x>
- Befring, E., & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg., p. 726). Cappelen Damm akademisk.
- Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens: risiko og sunn utvikling* (p. 148). Gyldendal akademisk.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. (2 utg. Geneva: World Health Organization.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: clinical applications of attachment theory* (pp. XX, 204). Routledge.
- Brandtzæg, I., Smith, L., & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparasjoner: tilknytning og behandling* (p. 327). Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen* (p. 134). Kommuneforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet* (p. 160). Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2017). *Se eleven innenfra: trygge barn i en mentaliserende skole*, *Bedre skole*, 29 (1), 10-15. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202017.pdf>
- Howes, C. & Hamilton C. E., (1992). Children's Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance with Parental Attachments. *Child Development*, 63(4), 867–878. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01667.x>
- De Nasjonale forskningsetiske komiteer. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg. ed.). De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel* (p. 132). Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Fiskum, T. A., & Jacobsen, K. (2021). *Forstå elevene: hvordan kan emosjoner, temperament og spenninger påvirke elevenes trivsel og læring?* Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (pp. IX, 378). Routledge.

- Hoffman, K., C., Glen, Powell, B., Benton, C. M., & Siegel, D. J. (2017). *Raising a Secure Child*. Guilford Publications.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Abstrakt forlag
- Killén, K. (2013). *Barndommen varer i generasjoner: forebygging er alles ansvar* (3. utg., p. 246). Kommuneforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S., (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Øyvind. (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg., p. 576). Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2017, nr.1). Se eleven innenfra: trygge barn i en mentaliserende skole, *Bedre skole*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202017.pdf>
- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development*, 4(1), 107–124. <https://doi.org/10.1080/14616730252982491>
- Mattson, M. (2013). Vetenskapsteoretiske vägval. I Brekke, M., & Tiller, T. (Red.) *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 79-105). Universitetsforlaget
- Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner: en fortelling fra klasserommet* (p. 129). Gyldendal akademisk.
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer: regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi* (p. 223). Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (p. 306). Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring - Inkludering og fellesskap* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

- Postholm, M., Jacobsen, D. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., Marvin, R. S., & Jahr, M.-C. (2015). *Trygghets sirkelen : en tilknytningsbasert intervensjon : om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre-barn-forhold* (p. 398). Gyldendal Akademisk.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (p. 266). Fagbokforlaget.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I Brekke, M., & Tiller, T. (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2020). Klasseledelse. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#154037>

## Vedlegg 1: Trygghetssirkelen



Hentet fra:

[https://www.psykologforeningen.no/var/psykol/storage/images/media/images/cos/708509-1-nor-NO/cos\\_size-large.png](https://www.psykologforeningen.no/var/psykol/storage/images/media/images/cos/708509-1-nor-NO/cos_size-large.png) den 10.09.19 kl. 13:58



## Vedlegg 2: Trygghetssirkelen for skole

# Trygghetssirkelen for skole®

Veikart til å se eleven innenfra (utvidet versjon)



©2016 Coopet, Hoffman, & Powell  
www.circleofsecurity.net

Hentet fra boken «Se eleven innenfra» s. 146 (16.04.21):

- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet* (p. 160). Gyldendal akademisk.

## Vedlegg 3: Intervjuguide voksen

Tema: Relasjonen mellom lærer og elev i et tilknytningsperspektiv

Problemstilling:

*Hvordan kan man legge til rette for barns utforskning i klasserommet, sett i lys av trygghetssirkelen?*

- Med fokus på den voksnes rolle om å være *større, sterkere, klokere og god*.

Fase 1. Rammesetting	- Temaet for samtalen - Gjennomgang og signering av samtykkeskjema
Fase 2. Overgangsspørsmål	- Hvorfor læreryrket- hvor lenge- motivasjon-  - Hva opplever du er meningsfylt i det å være lærer?
Fase 3. Fokusering/ nøkkelspørsmål	Kan du si litt om hva som er viktig for deg i lærer- elev relasjonen  Hva slags tanker har du om tilknytning i forhold til elevene i klassen  Har du noen gode eksempler/ historier  Hva slags tanker har du om den voksnes rolle som <i>større, sterkere, klokere og god</i> ?  Kan du gi eksempler på når du har hatt bruk for en eller flere av disse begrepene?  <b>2-3 observasjoner:</b> (Ta utgangspunkt i observasjoner, still åpne spørsmål).  Eks. Når du gikk bort til NN (eleven) som viste tydelig at hun synes matteoppgaven var vanskelig. Hvordan tenkte du da?  - Følge opp med «du la armen på skulderen» hvorfor valgte du det? Hva tenkte du?
Fase 4. Tilbakeblikk	- Har jeg forstått deg riktig?

	<p>- Har du noen flere tanker om det vi har snakket om? Tilføy noe? Kanskje noe jeg ikke har tenkt på?</p>
--	--

## Vedlegg 4: Intervjuguide barn

Gruppe med 3-4 elever  
Mellomtrinnet

Tema: Relasjonen mellom lærer og elev i et tilknytningsperspektiv

Problemstilling:

*Hvordan kan man legge til rette for barns utforskning i klasserommet, sett i lys av trygghets sirkelen?*

- *Med fokus på den voksnes rolle om å være større, sterkere, klokere og god.*

Fase 1. Rammesetting	- Temaet for samtalen
Fase 2. Overgangsspørsmål	- Er d kjekt å gå i (klasse)? - Hva er det som er så kjekt med å gå i klassen?
Fase 3. Fokusering/ nøkkelspørsmål	- Hva er det med læreren deres som er bra? Fortell...  Hva vil det si at en lærer er god?  Kan dere fortelle en historie der læreren var god med dere?  Eks. Hvis det er en vanskelig matteoppgave, og du trenger hjelp fra læreren? Hva gjør læreren da?  Hva slags type hjelp får dere fra læreren når (...)? eks. Vanskelig oppgave, krangel i friminuttet etc. Følge opp...
Fase 4. Tilbakeblikk	- Hvordan synes dere dette her har vært?  - Hvordan var det å være her? Hvorfor?

## Vedlegg 5: Samtykkeerklæring voksen:

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Den positive lærer- elev relasjonen» ?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *se på det positive i lærer elev relasjonen*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

#### **Formål**

Dette er et mastergrad prosjekt der jeg som forsker ønsker å finne ut av hva som fungerer i den positive relasjonen mellom lærer og elev i klasserommet. Jeg som forsker er opptatt av hva som kan være med på å skape tryggheten elever trenger i klasserommet, og hvordan dette kan se ut i praksis. Her skal først en lærer og deretter et utvalg elever intervjues, og det skal utarbeides en masteroppgave basert på dette. Forskeren ønsker da å intervju 3-4 elever som er håndplukket av lærer, utfra de kriteriene om at læreren opplever at disse elevene er trygge i klasserommet, og at lærer opplever god samhandling i forhold til lærer elev relasjonen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Nord universitet* er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har tatt utgangspunktet i elever i mellomtrinnet på bakgrunn av at de er lette å samhandle med og snakke med i en intervjukontekst. Jeg har kontaktet randaberskolens veiledningstjeneste og forhørt meg om det finnes en klasse på mellomtrinnet der læreren har en god og varm relasjon til elevgruppen. Jeg ble anbefalt flere klasser på ulike skoler. Denne klassen var en av de nevnte og ble da valgt ut. Jeg tok da videre kontakt med deg, som er klassekontakten til denne klassen for å høre om dette var et prosjekt som du velger å stille deg positiv til og ble svært glad for den positive responsen. Dette innebærer et dybdeintervju der jeg skal stille spørsmål som er knyttet opp mot den gitte problemstilling. I etterkant av dette intervjuet med deg skal jeg og gjøre et gruppeintervju på 3-4 barn fra din klasse på omtrent 30 minutter.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

*Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et dybdeintervju.* Her skal forskeren forsøke å samle inn gode opplysninger om hva som virker i forhold til relasjonen mellom lærer og elev. Her vil jeg benytte seg av en båndopptaker, og all informasjon her vil bli behandlet med ytterste forsiktighet og anonymisert. Jeg vil også be barna gi noen opplysninger om situasjoner deg som deres lærer. Det vil være opplysninger i forhold til hva

som fungerer positiv i lærer- elev relasjonen. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuene. Om du ønsker å se på spørsmålene i forkant så bare ta kontakt.

I tillegg trenger jeg som forsker at du som lærer sender ut et samtykkeskjema til de elevene som kan intervjues i en gruppe. Kriteriene er at elevene virker trygge i klasserommet og at de har en god relasjon til deg som lærer. Jeg trenger samtykke fra fire elever for å kunne gjennomføre et gruppeintervju.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

*Utdyp dette hvis utvalget står i avhengighetsforhold til den som spør. F.eks. «Det vil ikke påvirke din behandling ved sykehuset / ditt forhold til skolen/lærer, arbeidsplassen/arbeidsgiver etc.(..)»*

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I dette prosjektet vil forskeren og forskerens studieveileder ha tilgang til informasjonen som du gir. I forhold til personvern vil alle notater anonymiseres, og selve opptaket fra intervjuet lagret kryptisk på en sky med passordbeskyttelse frem til transkriberingsprosessen er ferdig. Da vil selve lydopptaket slettes for godt. Du vil bli anonymisert i transkriberingsprosessen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 15. september. Lydopptak slettes innen den tid, og håndskrevne notater vil bli makulert etter at de har blitt renskrevet og anonymisert på PC.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Eivind Godman (student og forsker) på: [eivind.godman@gmail.com](mailto:eivind.godman@gmail.com) eller telefon 959 36 110.

- *Nord Universitet ved Tove Anita Fiskum på epost: [tove.a.fiskum@nord.no](mailto:tove.a.fiskum@nord.no).*
- *Personvernombud Nord universitet: Toril Kringen [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no) eller Telefon 74 02 27 50*
- *NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.*

Med vennlig hilsen

Tove Anita Fiskum  
(veileder)

Eivind Godman  
(student og forsker)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «den positive lærer- elev relasjonen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å videreformidle informasjon og samtykkeskriv til noen aktuelle elever i min klasse.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. september.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 6: Samtykkeerklæring barn:

### Ønsker du at barnet ditt skal delta i forskningsprosjektet

#### «Den positive lærer- elev relasjonen»?

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om barnet ditt skal få delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *se på det positive i lærer elev relasjonen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

#### Formål

Dette er et mastergrad prosjekt der jeg som forsker ønsker å finne ut av hva som fungerer i den positive relasjonen mellom lærer og elev i klasserommet. Jeg som forsker er opptatt av hva som kan være med på å skape tryggheten elever trenger i klasserommet, og hvordan dette kan se ut i praksis. I dette prosjektet skal lærer og deretter et utvalg elever intervjues, og det skal utarbeides en masteroppgave basert på dette. Jeg ønsker da å intervju 3-4 elever som er håndplukket av lærer, utfra de kriteriene om at læreren opplever at disse elevene er spesielt trygge i klasserommet, og at lærer opplever god samhandling i forhold til lærer elev relasjonen.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

*Nord universitet* er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å belyse mitt prosjekt ser jeg etter elever som virker trygge i klasserommet, og at de har en god relasjon til sin lærer. Jeg har landet på denne klassen siden det har blitt anbefalt meg fra skolens veiledningstjeneste, og det er klassens lærer som har plukket ut de barna som hun opplever faller innenfor kriteriene som jeg ser etter. Forespørselen er sendt via lærer, og jeg som forsker får ikke vite hvem som er med på dette prosjektet før dere evt. har takket ja på dette samtykkeskjemaet.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis barnet får lov til å delta i forskningsprosjektet, innebærer dette at barnet blir deltaker i et 30 minutter langt gruppeintervju sammen med 2-3 andre barn fra samme klasse. Her skal forskeren forsøke å samle inn gode opplysninger om hva som virker i forhold til relasjonen mellom lærer og elev. Her vil jeg benytte meg av en båndopptaker, og all informasjon her vil bli behandlet med ytterste forsiktighet og anonymisert. Jeg vil også be læreren gi noen opplysninger om situasjoner som kan angå ditt barn i et intervju. Det vil være opplysninger i forhold til hva som fungerer positivt i lærer- elev relasjonen. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Om du som barnets foresatt ønsker å se på spørsmålene i forkant så bare ta kontakt.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du tillater barnet ditt å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da bli

anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis dere ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke dere.

### **Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I dette prosjektet vil forskeren og forskerens studieveileder ha tilgang til informasjonen som barnet gir. I forhold til personvern vil alle notater anonymiseres, og selve opptaket fra intervjuet lagret kryptisk på en sky med passordbeskyttelse frem til transkriberingsprosessen er ferdig. Da vil selve lydopptaket slettes for godt. Barnet vil bli anonymisert i transkriberingsprosessen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes den *15. september*. *Lydopptak slettes innen den tid, og håndskrevne notater vil bli makulert etter at de har blitt renskrevet og anonymisert på PC.*

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet,
- å få rettet personopplysninger om barnet,
- få slettet personopplysninger om barnet,
- få utlevert en kopi av barnets personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger i forhold til ditt barn?**

Vi behandler opplysninger om deres barn basert på foresattes samtykke.

På oppdrag fra *Nord Universitet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Eivind Godman (student og forsker) på: [eivind.godman@gmail.com](mailto:eivind.godman@gmail.com) eller telefon 959 36 110.
- *Nord Universitet* ved Tove Anita Fiskum på epost: [tove.a.fiskum@nord.no](mailto:tove.a.fiskum@nord.no).
- Personvernombud Nord universitet: Toril Kringen [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no) eller Telefon 74 02 27 50.
- NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tove Anita Fiskum

(veileder)

Eivind Godman

*(student og forsker)*

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet den positive lærer- elev relasjonen og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker at barnet mitt kan:

- delta i gruppeintervju
- at lærer kan gi opplysninger om barnet mitt til prosjektet

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15 september.

---

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

10.05.2021, 11/02



## NSD sin vurdering

### Prosjektittel

Lærer elev relasjoner i et tilknytningsperspektiv, et kvalitativt studie av en lærer i samhandling med elever i klasserommet

### Referansenummer

380672

### Registrert

01.06.2020 av Eivind Godman - eivind.godman@student.nord.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tove Anita Fiskum, tove.a.fiskum@nord.no, tlf: 91781611

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Eivind Godman, eivind.godman@student.nord.no, tlf: 95936110

### Prosjektperiode

12.03.2020 - 15.09.2020

### Status

06.05.2021 - Avsluttet

### Vurdering (1)

---

#### 09.06.2020 - Vurdert

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 den 09.06.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.09.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema diktafon er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene

til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)