



Uit

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenkap og lærerutdanning

Lærer-elevrelasjoner i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø

Hvordan forstår og arbeider lærere med elevrelasjoner for å fremme et inkluderende læringsmiljø?

—

Elisabeth Johansen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk Mai 2018



Forord

Denne masteroppgaven avslutter min masterstudie i Spesialpedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet i Alta. Jeg har hatt tre arbeidsomme år med studie og jobb ved siden av. Selv om det har vært krevende og utfordrende, har det likevel vært spennende, interessant og lærerikt. Oppgaven har preget livet mitt det siste året, derfor føles det godt å endelig kunne levere fra meg den endelige oppgaven.

Jeg vil først og fremst takke mine fire informanter som var villige til å la seg intervju i en hektisk skolehverdag. De delte mange spennende tanker og erfaringer, som gjorde det mulig for meg å skrive denne oppgaven.

Under hele masterperioden min har jeg hatt mange som har støttet meg på mange måter. Det er jeg veldig takknemlig for. Jeg vil takke arbeidsplassen min som har lagt til rette for at jeg har fått gjennomført disse tre årene.

Jeg vil takke Hanne Jorunn Woldstad som overtalte meg til å starte på studiet sammen med henne. Det har vært godt å ha noen å snakke med som har vært i samme situasjon i denne perioden.

Bodil Bråstad har vært en veldig god samtalepartner når jeg har følt at jeg har trengt det. Hun har gitt meg mange gode råd og vink, og ikke minst pushet meg fremover når motivasjonen har vært lav. Tusen takk!

Min veileder Ann-Elise Rønbeck fortjener også en stor takk for all hjelp og veiledning gjennom hele prosessen.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til Eirin Grasmø, Hanne Krogstad og Hans Isdahl som har brukt av sin tid til å lese korrektur.

Storlsett, Mai 2018

Elisabeth Johansen

Innhold

Forord	I
1 Innledning.....	1
1.1 Tema og problemstilling	2
1.2 Studiens oppbygging	3
2 Teori	4
2.1 Inkludering.....	4
2.2 Læringsmiljø.....	7
2.3 Relasjon	10
2.3.1 Relasjonskompetanse	11
2.3.2 Emosjoner.....	11
2.3.3 Dialog og tilbakemeldinger.....	14
2.3.4 Tillit.....	15
2.3.5 Psykologisk kontrakt.....	15
2.3.6 Relasjonsbygging	16
2.3.7 Autoritet	17
2.3.8 Klasseledelse og skolens organisering	17
2.3.9 Konflikthåndtering	18
2.3.10 Kreativitet og humor	18
2.3.11 Mestring	19
3 Metode.....	20
3.1 Forskningsdesign	20
3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	21
3.2.1 Fenomenologi.....	21
3.2.2 Hermeneutikk	21
3.3 Kvalitativ metode	22
3.3.1 Semistrukturert intervju.....	23

3.3.2	Intervjuguiden	24
3.3.3	Utvalg	25
3.3.4	Gjennomføring av intervju	26
3.3.5	Analyse.....	28
3.3.6	Validitet og reliabilitet	29
3.3.7	Etikk	31
4	Funn og drøfting.....	32
4.1	Hva forstår lærere med begrepet: lærer - elevrelasjon?.....	32
4.1.1	God kommunikasjon gir en trygg lærer-elevrelasjon.....	32
4.2	Hva forstår lærere med begrepet: inkluderende læringsmiljø?	33
4.2.1	Alle skal kunne være i lag med alle på skolen	33
4.3	Hvordan mener lærer at relasjoner kan hemme eller fremme et inkluderende læringsmiljø?.....	35
4.3.1	Å kjenne hverandre gir trygghet.....	35
4.3.2	Trygt å vite hvem du skal sitte med	36
4.3.3	Lærer må være bevisst sin rolle som klasseleder	37
4.3.4	Lærer må tilrettelegge for at elevene kan inkludere hverandre.....	39
4.3.5	Videregående skoles organisering kan påvirke relasjonene i et læringsmiljø	40
4.4	Hvordan arbeider lærere for å oppnå et inkluderende læringsmiljø?	42
4.4.1	Lærer må snakke med elevene sine.....	42
4.4.2	Ulik gjennomføring av elevsamtaler	44
4.4.3	Muntlige tilbakemeldinger på prøver er å foretrekke.....	45
4.4.4	Kreativitet blir brukt ulikt i den videregående skole.....	46
4.4.5	Humor må brukes på rett måte	48
4.4.6	Lærere prøver å motivere hver enkelt elev på sitt nivå	50
4.4.7	Trygghet og tillit skaper inkludering og gode relasjoner	51
4.4.8	Tilrettelegger for mestring på alle nivå	53

4.4.9	Klassens emosjoner påvirker læringsmiljøet.....	54
4.4.10	Har du en god klasseledelse, har du også god relasjon med elevene dine	55
4.4.11	Å se den enkelte gir nærhet og tilhørighet	56
5	Sammendrag.....	58
6	Avslutning	60
	Referanseliste	61
7	Vedlegg	67
7.1	Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.....	67
7.2	Vedlegg 2: Intervjuguide	68
7.3	Vedlegg 3: Samtykke til deltakelse av intervju:	70
7.4	Vedlegg 4: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger fra NSD	71
7.5	Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD	73

1 Innledning

Mange elever dropper ut av den videregående skolen. Det er flere årsaker til dette, blant annet den relasjonelle situasjonen i læringsmiljøet. Det finnes en sammenheng mellom det at elevene liker læreren sin og det at de lykkes i faget (Spurkeland, 2011).

I 1994 skrev Norge under på Salamancaerklæringen (1994). Sentralt i denne erklæringen er at utdanningssystemet skal være inkluderende på alle nivå. Den legger vekt på at det er utdanningssystemet som skal tilpasses elevens behov. I St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) står det at inkludering, tilpasset opplæring og likeverd er overordnede prinsipper i skolen. Ifølge opplæringslovens paragraf 1-3 skal alle barn og unge få opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. I NOU (2015:2) kommer det frem at elevenes rett til et trygt og inkluderende læringsmiljø, bør kobles til opplæringsloven § 9A-1: Elevene har rett til et trygt psykososialt læringsmiljø som skal fremme helse, trivsel og læring. I denne sammenheng snakkes det om den faglige, sosiale og kulturelle dimensjonen av inkludering (Strømstad, Nes og Skogen, 2004). For at dette skal skje, må lærer ha kunnskap om de forskjellige relasjonene i klassen. Mellom 15 og 20% av elevene opplever psykiske plager i løpet av sin skolegang. Og det viser seg at det er en klar sammenheng mellom graden av problematferd blant elever og læringsmiljøet (Berg, 2012).

Kjernerelasjonen i læringsmiljøet er ifølge Spurkeland (2011) lærer-elevrelasjonen. Derfor er lærerens kompetanse et viktig verktøy i relasjonsbyggingen til hver enkelt elev. Lærerens relasjonskompetanse hjelper til med å bygge, vedlikeholde og reparere relasjonene i læringsmiljøet. Relasjonskompetansen var ifølge Kunnskapsdepartementets undersøkelse fra 2008 en av de viktigste kompetansene en lærer bør ha (Spurkeland, 2011). Nordahl (2005) skriver at relasjoner, klasseledelse, normer og verdier er den grunnleggende yrkeskompetansen til en lærer, noe som tilsier at læreren hele tiden vil utvikle seg som lærer.

Relasjonsarbeid synes å være godt egnet for å forhindre mobbing. Det kan blant annet være viktig å opparbeide psykologiske kontrakter med elevene i klassen, slik at indre forpliktelser og samvittighet blir faktorer i utvikling av et godt læringsmiljø (Spurkeland & Lysebo, 2016). Elever som har gode relasjoner til sine lærere og medelever, vil ha gode beskyttende omgivelser for god læring. Relasjonen mellom lærer og elev kan beskytte mot ulike risikofaktorer hos eleven. Dette kan blant annet være lærevansker eller psykososial problemutvikling (Befring,

2016). Har ikke elevene gode relasjoner i sitt læringsmiljø, vil det være en risiko for elevens utvikling (Nordahl, 2005).

Etter mange år som lærer i den videregående skole, har jeg erfart at det å skape et godt og inkluderende læringsmiljø har en klar sammenheng med hvilken relasjon jeg har til elevene mine. I alle klasser er det elever med ulik bakgrunn og ulike interesser. Som lærer kan det være utfordrende å få en god relasjon til alle elevene. Selv når elevens bidrag til relasjonen med læreren er negativ og utfordrende, er det lærerens ansvar til å ta initiativ for å bedre relasjonen med hver enkelt elev. Dette betyr at det er læreren som har ansvaret for kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Læreren må være bevisst at elevenes bidrag til relasjonen, reaksjoner og kommunikasjonen i klasserommet må betraktes som en respons på lærerens egen atferd. Dette vil være med på å forbedre elevens læringsmiljø (Spurkeland & Lysebo, 2016).

Ifølge forskning til Newberry & Davis (2008), er ikke lærere bevisste på hvordan kommunikasjon og samspill påvirker læringsmiljøet. Samtidig som lærerne ikke er bevisste på å bygge relasjoner, gjør de det likevel ubevisst (Fjell & Olaussen, 2012). Det er sjelden kun en årsak til at elevene slutter i videregående skole. Om lærerne er klare over konsekvensene for samspillet og egen rolle i klasserommet, kan det hindre at noen elever dropper ut av skolen. Ifølge Pomeroy (1999) er en dårlig relasjon til lærer ofte en avgjørende faktor for at elevene dropper ut av videregående skole. Derfor vil jeg sette søkelys på hvordan lærere forstår og arbeider med elevrelasjoner for å fremme et inkluderende læringsmiljø.

1.1 Tema og problemstilling

Tematikken for denne undersøkelsen handler dermed om relasjoner og inkludering. Med denne bakgrunnen ble følgende problemstilling valgt:

Hvordan forstår og arbeider lærere med elevrelasjoner for å fremme et inkluderende læringsmiljø?

Jeg har formulert fire forskningsspørsmål som vil være retningsgivende for hvordan jeg skal kunne besvare den overordnede problemstillingen. Disse forskningsspørsmålene er:

1. Hva forstår lærere med begrepet lærer – elevrelasjon?
2. Hva forstår lærere med begrepet inkluderende læringsmiljø?
3. Hvordan mener lærer at relasjoner kan hemme eller fremme et inkluderende læringsmiljø?

4. Hvordan arbeider lærere med elevrelasjoner for å oppnå et inkluderende læringsmiljø?

Siden problemstillingen også omfatter et inkluderende læringsmiljø, vil relasjoner mellom elevene bli omhandlet, men hovedfokuset i oppgaven handler om lærer-elevrelasjonen sett i forhold til et inkluderende arbeidsmiljø.

Prosjektet er vinklet fra lærerens perspektiv, og for å få dette frem, har jeg intervjuet fire lærere som jobber i første klasse på studiespesialiserende linje på fire ulike videregående skoler. Det ville vært spennende å intervjuer elevene for å finne ut om lærerens og elevenes oppfatning var samsvarende, men på grunn av oppgavens størrelse og tidsperspektiv ble kun fire lærere intervjuet.

Denne oppgaven er ikke koblet til elever med spesielle diagnoser, men er tenkt mer i et forebyggende perspektiv. Slik jeg ser det, vil en lærer som jobber godt med å bygge gode relasjoner, bidra til å forebygge eventuelle spesialpedagogiske tiltak.

Ifølge Olsen (2012) kan inkludering deles i fire ulike nivåer. På mikronivå handler det om inkludering på det personlige planet. Denne oppgaven vil i hovedsak behandle personlig inkludering og inkludering på undervisningsnivå, der lærernes forståelse av inkludering kommer frem og der deres tanker om hvordan inkludering omsettes i praksis. Olsens modell er nærmere beskrevet i kapittel 2.1.

1.2 Studiens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt opp i seks hovedkapitler. I første kapittel introduseres problemstillingen, der temaet og bakgrunnen for oppgaven blir belyst. I kapittel to behandles teorier og begreper som er sentrale i henhold til problemstillingen. Først forklares begrepet inkludering i lys av flere perspektiver. Deretter introduserer jeg begrepet læringsmiljø slik det blir forklart av ulike forskere. I denne delen trekker jeg frem ulike faktorer som kan påvirke et læringsmiljø. Til slutt gjør jeg rede for begrepet relasjon og hvordan relasjon kan knyttes til ulike temaer. Relasjonskompetanse er et begrep som ofte blir brukt i forskningslitteraturen om relasjoner i skolesammenheng, derfor blir dette begrepet også gjort rede for i dette kapitlet. Ulike faktorer som ifølge forskningslitteraturen viser seg å påvirke kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev, blir også trukket frem. Disse faktorene er emosjoner, dialog og tilbakemeldinger, tillit, psykologiske kontrakter, autoritet, klasseledelse og skolens organisering, konflikthåndtering, kreativitet og humor og til slutt mestring.

Kapittel tre utgjør metodekapittelet, der det vitenskapsteoretiske grunnlaget blir gjort rede for. Her kommer det også frem hvilke metodiske valg som er gjort underveis. Etter det beskrives intervjuprosessen der beskrivelsen av intervjuguiden og utvalget av informanter blir redegjort for. Deretter beskrives gjennomføringen av intervjuene, hvordan jeg jobbet med empirien i etterkant og til slutt drøftes forskningens kvalitet og etiske faktorer.

I kapittel fire presenteres, tolkes og drøftes datamaterialet. Dette kapittelet er delt opp med prosjektets forskningsspørsmål som underkapitler for å gi et grunnleggende svar på studiens problemstilling. Underkapitlene har ingen klar struktur, men fokuset har vært å skille det informantene har sagt fra mine egne tolkninger. Dette resultatet vil så bli drøftet i henhold til relevant teori, som er presentert i teoridelen.

Kapittel fem er et sammendrag av prosjektets funn, der jeg prøver å besvare prosjektets problemstilling.

Kapittel seks er prosjektets avslutning, der forskningens funn drøftes og hvor mine egne tanker blir trukket frem i henhold til forskningens problemstilling.

Alle kapitlene starter med en kort innledning hvor det redegjøres for kapittelets innhold. Dette er gjort for å tydeliggjøre kapittelets relevans til problemstillingen.

2 Teori

Jeg vil forankre mitt forskningsprosjekt i teori som vil kunne øke validiteten i forskningen, og som vil være til hjelp for å gi svar på min problemstilling. Teori om inkludering, læringsmiljø og relasjoner vil da være aktuelle temaer.

2.1 Inkludering

I 1994 deltok representanter fra Norge på UNESCOs internasjonale konferanse i Salamanca i Spania, der de skrev under Salamancaerklæringen. Norge godtok da kravet om en inkluderende skole. Erklæringen har til hensikt å hindre all form for diskriminering og å fremme sosial tilhørighet for alle elever. Elever skal kunne utvikle seg fullt ut, ut i fra sitt potensiale. Olsen (2012) hevder at om elevene skal få like muligheter til de samme læringsmålene, kan ikke elevene behandles likt. De må møtes i forhold til hvert sitt grunnleggende læringsbehov. Dette kaller hun for en «positiv diskriminering» eller en «saklig forskjellsbehandling». Alle elever

skal oppmuntres til full deltakelse. I en inkluderende skole skal alle bli akseptert og godtatt slik de er. I et godt inkluderende læringsmiljø skal det være rom for å være annerledes enn de andre i gruppa (Olsen, 2012). Enkeltelever skal kunne bruke tid, tørre å be om hjelp, være aksepterte og motiverte, være flinke og kunne få mer avansert læring enn resten av elevene. Det skal være en gjensidig respekt og gode relasjoner mellom alle medlemmene i læringsmiljøet. I læringsmiljø der differensiert og tilpasset opplæring for alle elevene er vanlig, vil følelsen av å være annerledes og redselen for å ikke være inkludert være mindre truende. I slike læringsmiljø vil alle elever jobbe med ulike oppgaver, da vil ingen betraktes som annerledes og miljøet vil føles tryggere og støttende (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) behandles begrepet inkludering i forhold til faglig tilpassing. Dette betyr at undervisningen tilpasses hver enkelt elevs behov og forutsetninger, og at det tilrettelegges for inkludering til det sosiale fellesskapet i læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Inkludering kan sees fra et individperspektiv, der det tas utgangspunktet i behovene til hver enkelt elev, og fra et samfunnsperspektiv, der det tas utgangspunkt i et inkluderende samfunn hvor man prøver å redusere fordommer og å utvikle solidaritet. Dette perspektivet er det Salamancaerklæringen bygger på (ibid.).

Skaalvik & Skaalvik (2013) skriver om tre viktige kriterier for en inkluderende skole. Det første er «rammekriterier», som utgjør rammene for å skape et inkluderende læringsmiljø. Dette kan være økonomi, lærerressurser eller fysiske forhold. Det andre er «prosesskriteriene», som er hvordan skolen organiserer og gjennomfører undervisningen. Under disse kriteriene kommer blant annet valg av arbeidsformer, elevmedvirkning, hvordan det tilrettelegges for samarbeid eller tilpasset opplæring osv. Det tredje er «opplevelseskriteriene», som er elevenes opplevelse sosialt, kognitivt og emosjonelt av læringsmiljøet.

Opplevelsen av å være og ikke være inkludert er veldig individuell. Derfor er det vanskelig å beskrive den perfekte inkluderingen. Olsen (2012) har utarbeidet en modell til begrepet inkludering med utgangspunkt i Goodlads (1979) teori om hvordan de ulike momentene i kommer til uttrykk i læreplanen.



Figur 1 – Modell for analyse av begrepet inkludering (Olsen, 2010)

Ifølge Olsen (2012) sin modell om inkludering kan vi oppleve inkludering på samfunnsnivå, institusjonsnivå, undervisningsnivå og på det personlige nivået. Disse nivåene blir oppfattet på forskjellige måter, fra ideologisk, formell, oppfattet, gjennomført og til erfart inkludering. Øverst på modellen har vi det sosialpolitiske innholdet, som tar opp hvorfor det er behov for inkludering i samfunn og skole, det substansielle, som tar opp hva inkludering er, og så til slutt det tekniske-profesjonelle, som forteller hvordan man løser oppgaven med å skape inkludering. Fra venstre i modellen ser vi begrepsperspektivet på makronivå, dvs. på samfunnsnivå, så ender det helt til høyre på mikronivå på det personlige planet, som har betydning for hvordan den enkelte elev opplever inkluderingen. På det ideologiske planet fremtrer skolen som en etablert inkluderende institusjon. Forskning viser at det fortsatt er et stykke mellom den ideologiske fremtredelsesformen og den erfarte formen. Dette kan blant annet gjelde innenfor det organisatoriske eller innenfor det relasjonelle. Olsen (2012) tolker lovverket og offentlige dokumenter som vage i forhold til begrepet inkludering.

En rekke forskningsresultater bekrefter at et godt inkluderende læringsmiljø med faglig og sosial støtte er viktig for elevenes trivsel og motivasjon for faget. Dette resulterer i økende faglig engasjement, innsats, bedre læringsstrategier, større trivsel, og at færre elever dropper ut av videregående skole (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Positiv kommunikasjon mellom lærer og elev har også stor betydning for faglig fremgang (Mortimore mfl., 1988). Dersom lærer fordeler oppmerksomhet på hele klassen på en noenlunde rettferdig måte og trekker alle elevene med i samtalen, vil elevene lettere føle seg inkludert og medregnet i læringsmiljøet. Dette signaliserer at læreren verdsetter og ser den enkelte elev i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I LK06 under «Prinsipper for opplæring» står det i avsnittet om sosial og kulturell kompetanse: «Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende

sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres» (LK06 Prinsipper for opplæringen, s. 3). Begrepet blir også nevnt i avsnittet om elevmedvirkning:

I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utvikling av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring (LK06, s. 4).

Det faglige perspektivet kommer frem slik: «Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med faget i et inkluderende læringsmiljø.» (LK06, s. 4). Inkluderingsbegrepet blir nevnt i forskjellige perspektiv, innenfor sosial og kulturell kompetanse, elevmedvirkning og det faglige perspektivet i LK06. Siden det ikke finnes en klar definisjon av begrepet «inkludering», vil det være utfordrende for skolen og samfunnet å følge opp Salamancaerklæringen (Olsen, 2010).

Gjennom Olsens (2010) forskning har hun funnet ut at det som bidrar mest til at elevene opplever seg godt inkludert i læringsmiljøet, er at alle som er tilknyttet skolen, jobber målrettet mot et inkluderende skolemiljø, at alle hele tiden har fokus på å ha inkluderende holdninger som også blir praktisert i det daglige.

Inkludering er noe skolen hele tiden må sikte mot. Olsen, Mathisen & Sjøblom (2016) skriver om «inkluderings treenighet» som inneholder dimensjonene: faglig, sosial og kulturell inkludering. Disse dimensjonene er avhengige av hverandre for at det skal kunne oppnås et godt inkluderende læringsmiljø. Den faglige inkluderingen betyr at skolen og lærerne legger til rette for at eleven skal få utnyttet sitt potensiale for læring. Den sosiale inkluderingen innebærer at alle elever kjenner trygghet og tilhørighet til skolen. Den kulturelle inkluderingen innebærer at det finnes en god læringskultur i klassen. Dette innebærer også at alle elever kan identifisere seg med læringsmiljøet, slik at mangfoldet i elevgruppen blir ivaretatt (Strømstad, Nes og Skogen, 2004). Dimensjonene påvirker læringsmiljøet, slik at elevene kan oppleve god helse, trivsel, tilhørighet og læring (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016).

2.2 Læringsmiljø

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) kan begrepet læringsmiljø ha et komplekst innhold, og derfor vil det også være ulike oppfatninger av dette. Læringsmiljøet kan være atmosfæren i klassen, de sosiale relasjonene og de vurderingene elevene opplever i skolen. Vi kan dele

begrepet læringsmiljø i det organiserte og tilrettelagte læringsmiljøet, som har holdninger og læringssyn som vesentlige elementer, eller vi kan se læringsmiljøet fra elevenes opplevelse av det. Derfor vil også vurderingene og tilbakemeldingene læreren gir elevene, være en viktig del av hvordan læringsmiljøet utvikler seg. Det samme vil de sosiale relasjonene være, både for det kognitive- og det emosjonelle området. Det kognitive aspektet viser til hvordan dialogen fremmer forståelsen for det faglige, og hvordan dialogen påvirker det emosjonelle i form av trygghet, angst, bekymringer, trivsel eller følelsen av tilhørighet til klassen. Et godt læringsmiljø preges av at det er god struktur og forutsigbarhet. Et godt læringsmiljø ivaretar elevenes behov. Elevene skal føle at de er med på å bestemme slik at de føler mestring, tilhørighet, anerkjennelse, en positiv selv vurdering og selververd. Når elevene opplever et slikt læringsmiljø, vil elevene yte mer og elevene vil ha positiv påvirkning på hverandre innad i gruppa (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Skaalvik & Skaalvik (2006) gransket den årlige nasjonale elevundersøkelsen i ungdomsskolen og videregående skole i 2005. De fant ut at det var en sammenheng mellom prestasjonsnivået og motivasjonsnivået blant elevene. Det viste seg at de med høy måloppnåelse også hadde høyere motivasjon, innsats og trivsel for skolearbeidet enn elevene med lav måloppnåelse. Undersøkelsen viste også at de som hadde lav trivsel i skolen, også følte seg mer ensomme og ikke i like stor grad følte tilhørighet til klassen og skolen som de som hadde høy trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I et læringsmiljø finner vi ulike interesser og kompetanse. Elevene er opptatt av de ulike relasjonene i klassen. De er opptatt av oppmerksomheten til læreren, rettferdighet, hvorvidt det er kjedelig eller at de ikke skal dumme seg ut. Alle elevene opptrer ulikt. Noen gjør det de blir bedt om, noen konkurrerer om å vise hva de kan, mens andre vil ha oppmerksomhet på noe annet, for å dekke over sin egen mistilpasning i skolen (Nordahl, 2005). Elevene er med på å konstruere sitt eget læringsmiljø som aktive aktører (Ogden & Klefbeck, 1995). Det er ingen enkel sammenheng mellom undervisning og det eleven lærer. Om læreren er bevisst eller ikke bevisst på det, så foregår det en sosial læring og identitetsutvikling. Lærere bør stoppe opp av og til og tenke over den sosiale læringen og hvilke personlighetstrekk som blir belønnet hos elevene (Nordahl, 2005).

Ifølge Nordahl (2000) vurderer elevene sin egen sosialkompetanse ulikt fra det lærerne gjør. Eleven vurderer seg i et jevnalderperspektiv, mens læreren ofte vurderer elevenes sosialkompetanse fra sitt eget voksne perspektiv og fra undervisningssituasjonene. Det viser

seg også at lærerne selv ofte vurderer undervisningen som mer variert, engasjerende og mer deltagende enn det elevene gjør. Jevnaldersfellesskapet er viktig for ungdom. Noen elever kan oppnå jevnaldersrelasjoner og status med å forstyrre lærerens undervisning med bråk og uro. Dette kan være en viktig strategi for å føle seg inkludert i fellesskapet. Om eleven føler seg ekskludert fra læringsmiljøet, søker han/hun seg gjerne til mindre grupper. Har elevene atferdsproblemer, søker de seg gjerne til andre elever med atferdsproblemer. De kan påvirke hverandre negativt, og sjansene er store for at de havner i kriminalitet som for eksempel tyveri og rusmisbruk (Nordahl, 2005).

En av de variablene som er viktig for læringsmiljøet, er relasjonen mellom lærer og elev. At læreren har en klasseledelse med klar struktur på undervisningen, sees på som en viktig variabel for læringsmiljøet. Andre vesentlige variabler for læringsmiljøet er normer og regler og skoleledelsen. Skolens kultur og klima er også viktige variabler. Dette innebærer lærersamarbeid, lærings- og menneskesyn og skolens verdier (Nordahl, 2005). Dersom eleven ikke opplever anerkjennelse, har atferdsproblematikken ofte en sammenheng med at eleven ønsker å beskytte sin egen verdighet (Aronowitz & Giroux, 1993). Ifølge PISA-undersøkelsen fremstår lærer - elevrelasjonen som en viktig faktor i forhold til elevenes læringsresultater (Kjærnsli m.fl., 2004).

Vi befinner oss i ulike sosiale system, som alle har sine rammer og betingelser. Verdier, interesser og forventninger i de forskjellige sosiale systemene rundt oss påvirker oss (Bronfenbrenner, 1979, Ogden & Klebeck, 2002). Systemene som er med på å påvirke eleven, er familie, skole, venner og nærmiljøet. En ny elev eller en elev som slutter i en klasse, kan endre det sosiale systemet i et læringsmiljø. Elevene jobber hele tiden med å tilpasse seg til de forskjellige sosiale systemene. Læreren må være oppmerksom på at alle medlemmene i det sosiale systemet handler som en reaksjon på de andres atferd i gruppa. Utfra dette systemperspektivet kan man se helheten i samsillet (Nordahl, 2005). For elevene er det sosiale livet like viktig som det faglige livet i skolen (McClaren, 1986). Forstår vi disse reaksjonene, vil vi også ha lettere for å forstå eventuell atferdsproblematikk i klassen, og hvordan vi kan imøtekomme disse utfordringene (Nordahl, 2005).

Det viser seg at lærere har lett for å favorisere de lydige, samarbeidsvillige, pålitelige og tilpasningsdyktige elevene i forhold til både den sosiale utviklingen og de faglige prestasjonene (Nordahl, 2005). Kester & Letchworth (1972) sin forskning viste at lærere favoriserte de flinke elevene. De var mer støttende og vennlige ovenfor dem, de henvendte seg oftere til dem, og de

ga dem lengre tid til å tenke seg om hvis de svarte feil (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Annen forskning viser også at de flinke elevene oftere får ros på rette svar enn de faglig svake elevene (Brophy & Good, 1974). De faglig svake elevene får oftere kontrollerende og korrigerende oppmerksomhet. Dette kan føre til at de svakeste elevene får mindre oppmerksomhet fra læreren enn de andre elevene (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Stensaasen (1970) fant ut at de elevene som fikk mest anerkjennelse og lite tilsnakk av læreren, var også de som var de mest populære å samarbeide med (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Faglig svake elever vil ofte yte mindre for å beskytte sitt eget selvvverd i klassen, for å unngå å vise at han/hun ikke kan det samme som de andre. Dette er utfordrende for lærerne som risikerer å gi opp eleven, som igjen vil svekke den sosiale statusen til eleven i klassen (Stensaasen, 1970). Leksehøring kan svekke elevens status i klassen. Det kan føles utrygt for faglig svake elever. Leksehøring gir anerkjennelse utfra om det er rette eller gale svar. Hvis det er et inkluderende læringsmiljø, vil ulike tilbakemeldinger til elevene i undervisningssituasjonen ikke føles urettferdig (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det at læreren blir godt kjent med hver enkelt elev, er viktig for at læreren skal kunne tilrettelegge undervisningen for den enkelte. Når læreren vet om elevenes tidligere erfaringer, historie og deres oppfatninger, vil læreren ha gode forutsetninger for å legge til rette for et godt læringsmiljø. Det er spesielt viktig for elever med atferdsproblemer at de får høre at de er likt, at de føler tilhørighet og omsorg i skolen. Lærer må gi disse elevene mye empati og ros for å kunne oppmuntre dem til å endre atferd over tid. Det å være verdsatt og få ros er et grunnleggende behov alle mennesker har (Nordahl, 2005).

Forskning viser at et godt læringsmiljø har innflytelse på prestasjoner og resultat i skolen (Ogden, 2004). Samtidig viser det seg at velfungerende elever som er motiverte, ofte utvikler et godt læringsmiljø (Nordahl, 2005).

2.3 Relasjon

I skolen er lærestoffet grunnlaget for interaksjonen mellom lærer og elev. Det er dette som er selve kjernevirksomheten i hele skolen (Spurkeland, 2014). Det vil alltid være en relasjon mellom lærer og elev så lenge det er kontakt mellom partene. Om relasjonen er god eller dårlig er en annen sak. Om det er en god relasjon mellom lærer og elev, vil det føre til motivasjon til å jobbe godt med skolefaglige aktiviteter. Dette understreker Drugli (2012) som spesielt viktig for elever som strever i skolen av ulike årsaker. Ifølge Pomeroy (1999) viser det seg også at det

er høyere sjanse for at elever slutter på skolen om de har dårlige relasjoner med lærerne sine. Internasjonale studier dokumenterer at interaksjonen mellom voksne og barn er viktig for den sosiale og kognitive utviklingen og for motivasjon og læring (Burphy, 2004; Newberry & Davis, 2008; Pianta & Walsh, 1996; Wentzel, 1999). I Hattie (2009) sin metaforskning på faktorer som påvirker læring, viser det seg at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev rangeres øverst i undersøkelsen av 138 faktorer. Denne sammenhengen viser også Nordenbo, mfl. (2008) sin metaforskning. Her var det 70 studier som konkluderte med at relasjonskompetanse var en av tre faktorer som spesielt fremmet et godt læringsmiljø. Dårlige relasjoner mellom lærer og elev kan føre til utbrenthet hos lærer, som i neste omgang vil føre til dårligere læringsprosesser i klassen (Drugli, 2012).

2.3.1 Relasjonskompetanse

Det er viktig å kunne håndtere de ulike relasjonene som kreves i en skole. Slik kunnskap kalles relasjonskompetanse (Olsen & Mikkelsen, 2015). Denne kompetansen er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger hos læreren som kan etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere relasjonene til elevene (Spurkeland, 2012). Røkenes & Hanssen (2002) forklarer begrepet med å samhandle med andre på en måte som ivaretar den andres interesser i samhandlingen og det å forstå sammenhengene i samhandlingen. Juul & Jenssen (2002) forklarer begrepet med lærerens egenskap til å se den enkelte elev på elevens egne premisser, for så å tilpasse sin egen atferd etter det. De mener også at læreren har hovedansvaret for kvaliteten av relasjonen til hver enkelt elev.

Røkenes & Hanssen (2002) mener at lærerens faglige kompetanse og lærerens relasjonskompetanse er selve den helhetlige yrkeskompetansen for lærere, og relasjonskompetansen er noe som læreren må forholde seg til i hele sin yrkeskarriere. Den blir aldri ferdig utviklet. Nye elever har alltid med seg nye utfordringer. Alle elevene er ulike, og derfor vil også relasjonen til hver enkelt elev være unik (Drugli, 2012).

2.3.2 Emosjoner

Emosjonell modenhet har med menneskets følelsesliv å gjøre. Læreren har gode forutsetninger for å håndtere elevene om læreren er sensitiv, omsorgsfull, emosjonelt intelligent, empatisk og dyktig på det relasjonelle (Spurkeland, 2011). Det er emosjonene som styrer stemningene i et miljø. Det er disse som styrer våre handlinger og preger våre forventninger (Spurkeland & Lysebo, 2016). Emosjonell støtte fra læreren vil si at elevene blir verdsatt, akseptert, respektert og føler trygghet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Forskning viser at det er en en sterk

sammenheng mellom elevenes selvoppfatning, motivasjon, innsats, trivsel og læring og den sosiale støtten elevene får fra læreren (Drugli, 2012, Fererici & Skaalvik, 2013). Annen forskning viser at de elevene som opplever lærerne sine som emosjonelt støttende, også opplevde dem som instrumentelt støttende, det vil si faglig støttende (Suldo mfl. 2009, Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008). En lærer som viser emosjonell modenhet, deler sine følelser gjennom språk og handlinger. Dette påvirker læringsmiljøet positivt, sett i forhold til en lærer som er formell og holder kjølig avstand til elevene (Spurkeland, 2014). Suldo mfl. (2009) intervjuet 7. og 8. klassinger i USA. De fant ut at lærere som viste interesse og omsorg for elevene, respekterte dem, var aktive for at elevene skulle forstå fagstoffet og oppleve mestring og vektla fremgang og forbedringer. De var og bedre til å veilede elevene faglig. Disse lærerne varierte også arbeidsformene, de ga informative tilbakemeldinger og oppmuntret elevene til å stille spørsmål. Lærere som elevene bare følte ga instrumentell støtte, ble opplevd som kjølige og upersonlige. Det er en del lærere som mener at de ikke ønsker å være “sosialarbeidere” og ønsker kun å konsentrere seg om det faglige. Disse lærerne vil komme under denne kategorien som kun gir instrumentell støtte. Hvis læreren kun gir emosjonell støtte, vil elevene mest sannsynlig føle at læreren har for lave forventinger til både de faglige resultatene og deres innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Norske undersøkelser viser at god relasjon mellom lærer og elev gjør at både lærere og elever holdes i skolen (Hubro, 2015). Det gir ingen mening og har ingen hensikt for hverken lærer eller elev å være i skolen, dersom de ikke trives med hverandre. Ved å få bekreftelse på at man trives sammen, vil alle få energi. Om hver enkelt elev får regelmessig positiv oppmerksomhet, vil den enkelte elev føle seg betydningsfull og viktig i klassen. En lærer med god relasjon til sine elever vil lettere fange opp elevenes følelser og opplevelser i faget. Ved en eventuell resignasjon vil den relasjonelle læreren oppdage dette på et tidlig tidspunkt, og kan da starte bearbeidingen for å få eleven tilbake og prøve å øke interessen for faget igjen. Resignasjon i et fag kan forplante seg til andre fag, som igjen kan føre til at eleven dropper ut av skolen med skoletretthet og dårlig selvbilde (Spurkeland & Lysebo, 2016). Det viser seg at elever som dropper ut av videregående skole, har 50% større sjanse enn elever som fullfører, til å havne inn i kriminalitet (Falch & Nyhus, 2009). I slike tilfeller er den gode elevsamtalen viktig for å kunne hjelpe eleven tilbake til skolen (Spurkeland & Lysebo, 2016).

Ifølge Pomeroy (1999) er årsaken til at elevene dropper ut av skolen at de ofte har en felles historie med dårlige forhold til lærerne sine. Det kan ha stor betydning at eleven har et godt forhold til minst en lærer (Valiente, Lemery-Chalfant, Swansons, & Reiser, 2008).

Ungdommene kan ha et svingende følelsesliv. Derfor er det viktig at læreren kan lese hvordan eleven har det gjennom øyekontakt og observasjon av andre kroppslige uttrykk. Dette kalles for psykologisk bevissthet. Den sikreste måten å finne ut hvordan eleven har det, er likevel å spørre elevene (Spurkeland, 2011). Elevene oppdager fort hvordan lærerens psykologiske bevissthet er og regulerer sin atferd etter det. All kontakt i klassen påvirker medlemmenes relasjonelle forhold. Det kan føre til nærhet eller distanse. I den videregående skole viser det seg at den psykiske helsen til elevene er mer vektlagt i dag enn tidligere. Elevene er mer stresset av alt ansvaret som blir krevd av dem (Spurkeland & Lysebo, 2016). Psykiske plager er også noe eksperter innen utviklingspsykologi, medisin og psykiatri mener vil øke. Årsaken til dette mener de blant annet er at skolene ikke klarer å møte elevenes tilknytningsbehov til voksne (Fjell & Olaussen, 2012).

Lærere trenger emosjonell modenhet for å kunne styre elevenes stemninger over til et positivt og inkluderende læringsmiljø. Læreren må vise interesse for hver enkelt elev og sette seg inn i elevens ståsted (Spurkeland, 2014). Læreren bør kunne bruke sitt følelseregister i møte med elevene og regulere det i forhold til hver enkelt elev og til forskjellige situasjoner, slik at elevene føler seg ønsket, betydningsfulle og likt (Spurkeland & Lysebo, 2016). Forskning på hjernen viser at mennesker blir mer mottakelig og kreativ i positiv ladede miljøer (Fredrickson, 2010). For mye negativ tilbakemelding kan fort resultere i at eleven føler seg avvist og tilsidesatt. Vektlegger lærer alltid elevenes svakeste sider, vil elevene til slutt bli en utgave av de svakeste sidene av seg selv. Glade og begeistrede lærere vil føre energi inn i klassen som igjen vil øke læringstrykket i gruppa (Spurkeland & Lysebo, 2016). Ved å vektlegge de positive sidene ved en elev, vil lærer oppdage flere og flere positive trekk ved eleven. Da vil også eleven føle seg sett og verdsatt. Læreren vil da oppleve at eleven blir mer sympatisk. Ofte er det de elevene som ikke klarer å forstå klassens samspillregler, som har mest behov for at læreren kan se situasjonene ut i fra deres perspektiv og deretter justere seg etter deres behov og forståelse. Lærer må gjøre elevene i stand til selv å ta ansvar for at læringsmiljøet skal ha en positiv, god og trygg stemning (ibid.). At elevene har en trygg relasjon til lærer og medelever, resulterer i at det er lettere for elevene å tørre å ytre sine tanker i klasserommet (Fjell & Olaussen, 2012). Slik emosjonell trening vektlegges oftest mest i grunnskolen, for så å bli mindre vektlagt i den videregående skolen der det faglige arbeidet kommer i første rekke (Spurkeland & Lysebo, 2016).

2.3.3 Dialog og tilbakemeldinger

Det er viktig at læreren kjenner alle elevene godt for å kunne tilrettelegge undervisningen for den enkelte. For å oppnå dette er dialogen viktig. Dialogen er relasjonsbyggende og er trolig den enkeltfaktoren som betyr mest for relasjonen mellom lærer og elev (Spurkeland, 2011). Spurkeland & Lysebo (2016) skriver om tre dimensjoner av kommunikasjon. Disse er dialog mellom lærer og elev, dialog i gruppe og til slutt tilbakemelding. Spurkeland (2014) skriver om dialogpedagogen som bruker dialogen som virkemiddel i læringsprosessen. Her vil relasjonen nærmest være symmetrisk og dialogen være likeverdig mellom partene i klassen. En slik undervisning vil være preget av frie synspunkter og felles refleksjoner. Ifølge opplæringsloven §3-8 skal det skje underveisvurdering gjennom hele skoleløpet, med blant annet tilbakemeldinger på den faglige framgangen i fagene. Her står det også at det skal være jevnlig dialoger mellom elev og kontaktlærer. Disse samtalenene kan arte seg på mange måter, alt fra korte til lengre samtaler. Lærer skal være bevisst på elevens fremgang og vurdere løpende hvordan dialogen blir best mulig for å kunne fremme elevens utvikling (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016). I Opplæringsloven §3-11 står det at elevene har krav på jevnlig underveisvurdering som et redskap for å fremme den faglige kompetansen til eleven. Ved å gi tilbakemeldinger som vektlegger positiv observasjon og anerkjennelse, bygger lærer opp gode relasjoner (Spurkeland, 2011). Tilbakemelding som viser til tidligere arbeid, der man legger vekt på det positive, oppmuntrer ofte til bedre mestring. Det viser seg at det er viktigere å rose innsatsen enn talentet til en person (Dweck, 1999). Lærere skal ikke prøve å endre elevenes følelser eller dømme deres reaksjoner. Tilbakemeldingene må være ærlige og reelle. Lærer må formulere seg på en slik måte at tilbakemeldingen ikke blir sårende, provoserende eller anklagende. Samtidig er det viktig å vise relasjonelt mot, der lærer tør ta opp ubehagelige temaer, for å kunne rydde opp i ubehagelige forhold og situasjoner. Det motsatte er relasjonell feighet, der lærer unngår å ta opp de ubehagelige tingene, som igjen kan føre til dårlige relasjoner og hemme klassens læringsmiljø (Spurkeland & Lysebo, 2016).

Da kunnskapsløftet trådte i kraft i 2006, ble det et større fokus på at vurdering skulle være et verktøy for tilpasset opplæring, slik at elever kunne være aktive i vurderingsarbeidet. Dette skal resultere i faglig utvikling for hver enkelt elev. Denne formen for vurdering blir kalt «vurdering for læring». Dette krever at læreren har en dialog med eleven som resulterer i at eleven er i stand til å vurdere sitt eget arbeid, og på den måten også blir faglig inkludert (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016).

2.3.4 Tillit

At lærer og elev har en tillitsfull relasjon seg i mellom, er det beste utgangspunktet for et godt læringsmiljø. Det er viktig at læreren vektlegger tillit og en positiv relasjonsutvikling fra første møte med sine elever (Spurkeland, 2011).

Tilliten bygges litt etter litt med gjentatte positive opplevelser som er tillitsvekkende. Trygghet, ærlighet, lojalitet og forutsigbarhet er fundamentet for en tillitsfull relasjon. Noen av elevene har negative erfaringer med tillit, og de vil da ha vanskeligere med å stole på andre. De vil ofte utfordre læreren med å støtte læreren bort. Da er det viktig at læreren er tålmodig og legger vekt på positiv samhandling. Tilliten svekkes om eleven føler frykt, frustrasjon, usikkerhet og skuffelser (Spurkeland & Lysebo, 2016). Det viser seg i Hatties (2009) undersøkelser at tillit og trygghet er viktig for at elevene skal kunne tørre å spørre og ytre sine egne forståelser.

Har ikke eleven tillit til læreren, vil eleven ikke lære noe av læreren. Derfor er tillit selve bærebjelken i lærer- og elevforholdet. Det kreves en positiv gjensidig tillit mellom lærer og elev for at relasjonen skal bli klar og slitesterk. For at elevene skal føle tillit til læreren, er det viktig at de føler seg sett og verdsatt i klassen. Spurkeland (2011) skriver at øyekontakt, hilsing og det å bruke fornavn til elevene er gode virkemidler for relasjonsbygging. Når eleven merker at læreren liker eleven, vil det påvirke tilliten til læreren. De etiske grensene skal respekteres i forhold til elevene. Det skal være en vennlighetsrelasjon, ikke en vennsapsrelasjon mellom lærer og elev.

2.3.5 Psykologisk kontrakt

En god lærer-elevrelasjon skaper psykologiske kontrakter. Spurkeland (2011:148) skriver at psykologiske kontrakter er uskrevne regler som formes av samhandlinger og relasjonelle uttrykk mellom lærer og elev. Slike uttrykk kan være verdsetting, respekt, vennlighet, hjelpsomhet og godhet. Disse kontraktene er med på å regulere atferden i en relasjon positivt. Han skriver videre at det finnes sju mellommenneskelige grunnverdier; godhet, medfølelse, vennlighet, tilgivelse, hjelpsomhet, omsorg og humor. Disse verdiene kan brukes for å skape slike kontrakter. Når elevene liker læreren og føler at læreren vil elevenes beste, vil de la seg lede av lærer. En psykologisk kontrakt handler om ytelse og gjenytelse mellom lærer og elev. Kontrakten styres av tillit og positive følelser i et relasjonelt samarbeid. Relasjonskvaliteten mellom lærer og elev har en nær sammenheng med lærerens forventninger som innfris uten at læreren må bruke sin posisjonsmakt som inngår i den psykologiske kontrakten. Dette er vestentlig for læringsmiljøet når det gjelder disiplin, arbeidsinnsats og klasseledelse. Denne

prosessen må lærer holde konstant vedlike. Blir en elev sviktet, kan kontrakten fort ødelegges og relasjonen svekkes. Spurkeland & Lysebo (2016) skriver om hendelser som er avgjørende for det relasjonelle forholdet mellom to personer. Dette er situasjoner som vil prege relasjonen for alltid. De kaller det for «relasjonelle eksistensielle situasjoner». Dersom læreren oppdager bruddet raskt etter det har skjedd og beklager seg oppriktig, kan kontrakten gjenopprettes.

En autoritær klasseledelse med mange ordensregler, tvangsordninger og forbud, og der læreren er klasserommets politi og vakthund, er en fallitterklæring for de psykologiske kontraktene. Slik klasseledelse vil trigge sabotørvirksomhet fra elevene. Når de psykologiske kontraktene ikke er til stede mellom lærer og elev, vil lojaliteten og samvittigheten for læringsmiljøet være fraværende. Slike sabotører vil uttrykke seg med unnasluntring, uro og motarbeidelse i klasserommet. Dette resulterer i et dårlig læringsmiljø som er preget av kaos, og der læreren bruker all sin energi på å være politi i eget klasserom (ibid.).

2.3.6 Relasjonsbygging

Når læreren kan ta seg tid til å starte skoledagen eller timen med å se hver enkelt elev, resulterer det gjerne i at eleven kjenner seg ivaretatt. Dette kan være i form av øyekontakt, bruk av fornavn, smil, vennlige ord eller kroppsuttrykk som gjør at eleven føler seg sett. Disse sekundene styrker relasjonen mellom lærer og elev og vil være avgjørende for hvordan resten av timen, skoledagen eller gruppeaktiviteten vil bli. Denne kontakten påvirker også lærerens naturlige autoritet i klassen (Spurkeland & Lysebo, 2016).

Det er viktig at læreren vektlegger det relasjonelle tidlig på høsten med blant annet «bli kjent-leker». Slike aktiviteter hjelper elevene til å lære hverandre å kjenne i et bredere perspektiv. Dette kan gi grunnlag for gode relasjonelle samhandlinger og et godt klassemiljø, der relasjoner, samvær, kommunikasjon og respekt er en selvfølge. Like viktig er det at lærer blir kjent med hver enkelt elev, der det utvikles tillit og eleven føler at læreren er interessert i og ønsker elevens beste, både på det faglige og på det personlige plan (ibid.).

Nordahl (2002) beskriver en god relasjon mellom lærer og elev ved at læreren tar hensyn til elevens historie og interesser, og prøver å anvende det i undervisningen. Elever beskriver ofte lærere de har gode relasjoner til som strukturerte, engasjerende og at de har en variert undervisning (Fjell & Olaussen, 2012). Nordahl (2009) skriver at lærere som anerkjenner elevene ut i fra elevenes virkelighetsoppfatning og ikke fra et voksent perspektiv, lettere vil oppnå gode relasjoner til elever enn de lærerne som ikke er bevisste på dette.

I et differensiert relasjonsperspektiv er det fokus på elevens sosiale kontekst og utviklingsbakgrunn i tillegg til læreforutsetningene og det faglige nivået eleven er på (Stray & Stray, 2014). Ifølge Spurkeland (2011) er det et hovedpoeng i relasjonspedagogikken at læreren kjenner hver enkelt elev godt og har en nærhet til den enkelte, for slik å kunne tilrettelegge hjelpemidler og undervisningen til eleven. Det viser seg at læreren har et annet syn på elevens atferd om læreren kjenner eleven godt.

2.3.7 Autoritet

For å oppnå naturlig autoritet vil samtaler i enerom, tilbakemeldinger og gruppesamtaler være faktorer som gjør at eleven kjenner seg verdifull og nær læreren. Disse samtaler krever at læreren viser empati og at han/hun tilpasser seg elevens situasjon slik at eleven føler seg likeverdig med læreren selv om relasjonen er asymmetrisk. Har læreren gode relasjoner til hver enkelt elev i klassen, vil den naturlige autoriteten være naturlig. Det motsatte av naturlig autoritet er kunstig autoritet der makt og posisjon er gjeldende for disiplinen i klassen. Lærere med kunstig autoritet er ofte kjeftete og masete. For å skape tillit må lærere være bevisste på hvilken rolle de har overfor elevene, og de må ta bevisste valg på hvordan de opptrer overfor elevene. Lærere må kunne balansere mellom å ha en strukturert og kontrollerende undervisning og det å oppføre seg varmt i forhold til elevene. Følgene av lærerens naturlige autoritet vil være arbeidsro og disiplin (Spurkeland & Lysebo, 2016).

2.3.8 Klasseledelse og skolens organisering

En god klasseledelse er viktig for et godt læringsmiljø i en klasse. Lærerens kommunikasjon, væremåte og ledelse av gruppen er viktig for å lage en ramme for relasjon til den enkelte elev (Drugli, 2012). Emmer & Stough (2001) skriver at en god klasseleder holder ro og orden i klassen. En god klasseleder har en god undervisning og forholder seg til klassen som en gruppe, samtidig som læreren klarer å ivareta hver enkelt elev sine behov. Disse lærerne tar også raske beslutninger i forhold til utagerende elever. En god klasseledelse tilrettelegger et inkluderende læringsmiljø som fremmer positiv selvoppfatning, motivasjon, læring og selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Skolen må også ha et kollektivt syn på mål, verdier og virkemidler og felles regler for elevatferd. En god klasseleder må skaffe seg god kjennskap til eleven og finne ut hva som er det beste for eleven både faglig og sosialt (ibid.).

Læreren må bevisst legge til rette for aktiviteter som fremmer positive relasjoner i klassen. Der det er positive relasjoner i klassen, er det også gode relasjoner mellom elever og lærer. Dette fører igjen til et godt og inkluderende læringsmiljø (Drugli, 2012). Dette oppnås når læreren har gode rutiner og strukturert undervisning med tydelige og positive forventninger til elevene, og der lærer tilpasser aktivitetene i klassen til hver enkelt elev (Donohue, Perry & Weinstein, 2003). Lærere som har en god dialog med klassen, som gir evaluerende tilbakemeldinger og som veksler mellom stor- og smågruppeinstruksjoner, har oftest gode relasjoner til elevene (La Paro, Pianta & Stuhlam, 2004).

Elever uten atferdsvansker er de som oftest tilpasser seg skolen best. Det er disse elevene som får mest positiv oppmerksomhet og respons fra lærere. Positiv respons fra lærer til elev bidrar i stor grad til en god relasjon mellom partene (Drugli, 2012). Elever med et negativt temperament får ofte negative tilbakemeldinger, og de skaper ofte uro i klassen som ofte medfører negativ relasjon til lærer (Birch & Ladd, 1998; Pianta, 1999; Murray & Murray, 2004). Dette gjelder også elever som har behov for tilpasset opplæring, elever med språkvansker, lærevansker eller elever med forskjellige funksjonshemninger. For disse elevene er det spesielt viktig at relasjonen er bra mellom lærer og elev for at læringsmiljøet skal fungere så godt som mulig (Drugli, 2012).

2.3.9 Konfliktbehandling

Gode relasjoner til elevene er viktig å opparbeide, slik at eleven og læreren skal kunne tåle eventuelle konflikter bedre. Det er viktig at læreren behersker konfliktbehandling. I konfliktbehandling må lærer vise relasjonelt mot og være bevisst på hva som rører seg i læringsmiljøet (Spurkeland & Lysebo, 2016). Konfliktbehandling brukes når relasjonen har fått skader. Det er viktig at læreren bruker konfliktbehandling som en læring for elevene. Det er viktig at elevene lærer seg forsoningsarbeid og det å kunne takle tilgivelse. Konflikt er normalt i et samspill med andre. Så lenge partene er i stand til å hevde seg på samme nivå, vil en liten konflikt bare være lærende. Hvis partene ikke er på samme nivå, må det en nøytral part inn, som i skolen vil være læreren. Læreren må da være bevisst på forsoningsarbeidet og ikke skille partene. I en slik situasjon vil elevene få viktige emosjonelle erfaringer som er viktig å ha med seg senere i livet (Spurkeland, 2011).

2.3.10 Kreativitet og humor

Kreativitetsledelse innebærer at elevenes kreativitet skal ha en naturlig plass i læringsmiljøet. Eleven må kunne komme med forslag og innspill til undervisningen. Bidragene gir følelsen av

å bli sett og verdsatt av læreren. Eleven kjenner da medvirkning og innflytelse på undervisningen. Kreativitet og humor skaper tettere relasjoner, motivasjon og positivisme i klassen. Det er også viktig å benytte humor for å styrke relasjonen mellom lærer og elev. Humor er kontaktskapende og er med på å heve stemningen i læringsmiljøet. Det vi skaper i lag, gir oss stolthet og et felles eieforhold til klassens skapende prosesser. For at kreativiteten skal kunne utvikles og styrkes, kreves det at den blir brukt og stimulert (Spurkeland, 2011). Den amerikanske psykologen Jerome Bruner (1970) skriver at utvikling og styrking av de kreative evnene, intuitivt vil hjelpe til å skape gode løsninger. Derfor er det viktig at læreren sørger for at hver enkelt elev kan føle seg kreativ og at undervisningen gjenspeiler positiv oppmerksomhet for den enkelte elev. Kreativ tilrettelegging for læring vil si at læreren bruker sin kreativitet for å skape et godt og inkluderende læringsmiljø, der også elevene får bruke sine kreative evner på en god måte (Spurkeland, 2011).

2.3.11 Mestring

Motivasjon er viktig for å kunne sette seg oppnåelige mål og for å kunne utfordre seg selv til å tørre å feile og spørre om hjelp. Eleven må også ha en evne til å vurdere seg selv og reflektere over sin egen læring. Ifølge Bandura (1997) er det viktigst at eleven forventer mestring.

Alle har behov for bekreftelser på at de mestrer ulike oppgaver de møter i hverdagen (Spurkeland & Lysebo, 2016). Ifølge Vygotskij m.fl. (1978) skjer læring i samspill med andre mennesker. Han utviklet begrepet den proksimale utviklingszone, der eleven utvikler seg med støtte fra andre. Graden av støtte under opplæringen varierer fra elev til elev. Ifølge opplæringsloven §1-3, skal opplæringen tilpasses elevene. Dette gjelder både faglig og emosjonelt. Det at læreren støtter emosjonelt vil si at læreren oppmuntrer elevene til å lære, ha framgang i faget og å få elevene til å tro på sin egen læring, slik at de ikke gir opp. Dette kalles også for et «emosjonelt stillas». Etter hvert som elevene behersker oppgavene uten støtte, vil behovet for både faglig og emosjonell støtte til den aktuelle oppgaven reduseres. Læreren må hele tiden observere hvor og når det er behov for støtte for at eleven skal oppleve utvikling og mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Cikzentmihalyi (2002) tok dette begrepet videre. Han snakker om elevens «flytzone». Læreren skal gi oppnåelige utfordringer til hver enkelt elev. Hvis utfordringene er for lette, vil det oppstå kjedsomhet og frustrasjon. Om kravene er for høye, vil det oppstå bekymring og angst. Utenfor flytsonen vil eleven føle seg utilpass, noe som kan føre til at eleven vil føle seg ekskludert fra

faget. For at læreren skal kunne gi god støtte til eleven og tilrettelegge for at eleven klarer å holde seg i flytsonen, er det viktig at relasjonen med læreren er god.

Olsen, Mathinsen & Sjøblom (2016) fant ut at de flinke elevene ofte kjedet seg i fellesundervisningen, mens de som hadde lav måloppnåelse ofte falt utenfor på grunn av at de ikke forsto. Gruppene følte seg dermed ikke faglig inkludert i læringsmiljøet. Det kom frem at årsaken til dette var mangel på variasjon i undervisningen. De sier at lærere ofte er så knyttet til boken, at variasjonen uteblir.

I skolesammenheng blir det ofte snakk om ytre og indre motivasjon. Ifølge Deci & Ryan (2000) består den indre motivasjon av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Deres forklaring på autonomi er at en person føler seg inkludert, har frihet eller har selvbestemmelse. Det vil si at eleven er med på å bestemme hva som skal skje. Eleven vil da føle en tilhørighet til det som skal skje og til læringsmiljøet. Om det er en indre motivasjon, trenger ikke eleven ytre stimuli for å yte ekstra, dette blir også kalt for ytre motivasjon. Ytre stimuli kan være en form for både straff og belønning. Ved indre motivasjon er oppgaven i seg selv en motivasjon til å jobbe videre (Olsen, Mathinsen & Sjøblom, 2016).

3 Metode

3.1 Forskningsdesign

For å komme frem til ny kunnskap og løse problemer innenfor forskning, brukes det forskjellige metoder eller fremgangsmåter for å nå målet (Dalland, 2012). Begrepet metode er opprinnelig gresk og betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2017). I denne delen vil jeg beskrive hvordan jeg har kommet fram til svar på problemstillingen: Hvordan forstår og arbeider lærere med elevrelasjoner for å fremme et inkluderende læringsmiljø?

Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) må forskeren velge den metoden som passer best til å finne svar problemstillingen. Mange valg må tas allerede i planleggingsfasen, som for eksempel, hva det skal forskes på, og hvordan forskningen skal foregå. Det er dette Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) kaller forskningsdesign, som betyr at forskeren må reflektere over alle sider ved forskningsarbeidet. Dette innebærer blant annet etiske vurderinger, hvilke metoder forskeren behersker og hva som er realistisk i forhold til tiden en har til rådighet (Dalland, 2012).

3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

3.2.1 Fenomenologi

Prosjektet har kvalitativ forskningsdesign med fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Jeg valgte å forske på fenomenet: Læreres forståelse og arbeidsmåter med elevrelasjoner for å fremme et inkluderende læringsmiljø.

Målet med fenomenologi er å forstå fenomener på grunnlag av forståelse og innsikt i andre menneskers verden slik de opplever den (Thagaard, 2013). Fenomenologi tar derfor utgangspunkt i å forstå erfaringene og opplevelsene til de personer vi studerer, ut fra deres perspektiv, det vil si at realiteten er slik personen vi studerer oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2017). Ved fenomenologisk tilnærming danner forskningsobjektene felles trekk et grunnlag for den generelle forståelsen av fenomenet som det blir forsket på (Thagaard, 2013). For å få en mest mulig nøyaktig forståelse for intervjuene, er det viktig å få en bred og nyansert beskrivelse av fenomenet. Fenomenologien vektlegger at forskeren er bevisst på informantens livsverden og bevisst legger vekk sin egen forforståelse for fenomenet. Forskeren skal opptre fordomsfritt slik at han står åpen for nye vinklinger på fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2017). Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) er fenomenologisk filosofi vårt umiddelbare syn på begivenheter og ting slik «de viser seg» eller «fremstår» for oss sansemessig. De understreker videre at handlinger og ytringer må sees i sammenhengen med konteksten de forekommer i. Betydningen av funn kan forstås på en annen måte i andre kontekster (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I mitt forskningsprosjekt skal lærerne gi sin forståelse og opplevelse av inkludering og relasjon. Deretter skal jeg som forsker tolke det de har fortalt. Ved slik forskning må vi være bevisste på at intervjuobjektene og forskeren har sine forforståelser som er med på å prege forskningens funn. Forskeren må være bevisst på ikke å la sin forforståelse av fenomenet prege forskningen, selv om vi ikke kan unngå å ha tanker om det på forhånd (Dalland, 2012). Derfor må jeg som forsker prøve å forstå hvorfor jeg ser fenomenet slik jeg gjør det. For at jeg skal kunne forstå informantene, er det avgjørende at jeg er bevisst på dette (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Vi har alle ulik erfaringsbakgrunn, og derfor ser vi fenomenene fra ulike perspektiv.

3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om å tolke og forstå grunnlaget for menneskelig eksistens. Den vektlegger at ulike fenomener tolkes på ulike nivå, og derfor blir de tolket fra forskjellige perspektiver (Dalland, 2012). Av denne grunn må fenomener alltid sees i lys av konteksten de

befinner seg i. Vi danner oss da en forståelse av delene som vi ser i lys av helheten gjennom å samle inn data, vurdere og tolke disse (Thagaard, 2013). Forskeren kan ikke være sikker på at funnene og tolkningene er sanne. Derfor må forskeren være bevisst på sitt eget ståsted, sin førforståelse og hvilken kontekst intervjuet og forskningen foregår i (Dalland, 2012). For at forskningen skal gi mening, er forskeren nødt til å tolke den. I den hermeneutiske tilnærmingen vil teori og empiri belyse hverandre. Dette kalles for den hermeneutiske sirkel. Deler av forskningen vil belyse helheten og helheten vil belyse delene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Forskningslitteraturen bruker også begrepet den hermeneutiske spiral, der spiralen er et bilde på noe som aldri tar slutt, der tolkning fører til ny forståelse, som igjen fører til ny tolkning og ny forståelse (Dalland, 2012). I forhold til min tolkning av hermeneutikken, slik det fremtrer i litteraturen, foretrekker jeg forståelsen av den hermeneutiske spiralen, der jeg kan ta forskningsresultatene i dette prosjektet videre. Etter at jeg har levert masteroppgaven, kan jeg videre utvikle min forståelse av prosjektets fenomen i mitt arbeid i fremtiden.

3.3 Kvalitativ metode

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning skilles det mellom kvantitative og kvalitative metodetilnærming (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) viser kvantitativ forskning til mengde med tall som kan telles opp. Fordelen med kvantitativ forskning er at det er mulig å gjøre ulike regneoperasjoner med datamaterialet (Dalland, 2012). I slik forskning brukes ofte hypoteser og spørsmål som gir utgangspunkt til spørreskjema som blir gitt til informantene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det er ingen betingelse at den som har samlet inn kvantitative data, trenger å analysere dem. Med kvalitative data derimot bør den som har samlet inn dataen også analysere og fortolke den fordi det tas utgangspunkt i forskerens førforståelse, i teori og i hypoteser som forskeren legger til grunn i sin datainnsamling og som i neste omgang må fortolkes av den samme forskeren for å få en helhet i forskningen. Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) taler ikke kvalitative data for seg selv.

Innenfor kvalitativ metode er det vanlig å samle inn data ved å gjøre intervju, observasjon, studere skrevne tekster eller lyd- og bildemateriale. På grunn av at det er så mange måter kvalitativ forskning kan gjennomføres på, er det viktig at forskeren forklarer alle steg innenfor sin forskning slik at forskningen blir transparent (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Ifølge Thagaard (2013) gir kvalitative metoder muligheter til å se nærmere på blant annet

sosiale handlinger innenfor sosiale settinger. Metoden tar for seg meninger og opplevelser som ikke kan tallfestes, i motsetning til kvantitativ forskning. Begge disse forskningsmetodene bidrar til å øke forståelsen av samfunnet vi lever i (Dalland, 2012).

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å belyse hva lærere forstår og hvordan de arbeider med relasjoner til elevene for å skape et inkluderende læringsmiljø. Jeg vurderer at det vil være vanskelig å få frem deres forståelse og refleksjoner ved å bruke spørreskjema. Av denne grunn brukte jeg kvalitativ tilnærming med intervju. Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) er det mulig å bruke metodetriangulering i forskning, det vil si å bruke flere metoder for innhenting av data. Dette kan være med på å styrke tilliten til forskningen. Thagaard (2013) skriver at i kvalitativ metode er det vanlig å hente inn data gjennom observasjon eller intervju, eller en kombinasjon av disse. Observasjon er godt egnet dersom forskeren vil undersøke hvordan personer forholder seg til hverandre og sine omgivelser. Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) er observasjon tids- og ressurskrevende. De skriver videre, om forskeren vil finne ut hvordan informantene opplever og forstår sine egne handlinger og omgivelser, er intervju den metoden som er best egnet.

I mitt prosjekt kunne observasjon i tillegg til intervju vært spennende å gjennomføre. Da kunne jeg observert lærerne i samhandling med elevene og sammenlignet mine observasjoner med lærernes svar i intervjuene. Dette ville være med på å styrke oppgavens validitet. Siden observasjon er tids- og ressurskrevende og jeg er en uerfaren forsker, velger jeg å forholde meg til kun intervju for innsamling av data.

3.3.1 Semistrukturert intervju

I nyere tid er kvalitativt intervju blitt mer vanlig å bruke innenfor samfunnsvitenskapelig forskning (Kvale & Brinkmann, 2017). Formålet med intervju er å få omfattende informasjon fra informanten om erfaringer, tanker og følelser i forhold til emnet (Thagaard, 2013).

Intervju kan sees i postmodernistisk syn, der kunnskapen skapes i interaksjon mellom mennesker. Det vil si at datamaterialet som innhentes i en situasjon, er kontekstbundet til gitt tid og sted, noe som gjør at forskningen ikke nødvendigvis lar seg overføre til andre situasjoner (ibid.). Dette er en konstruktivistisk oppfatning, der kunnskap konstrueres i sosiale sammenhenger. Informantens kultur vil prege hans/hennes liv og i neste omgang empirien. Det konstruktivistiske perspektivet fremhever også at relasjonen mellom forskeren og forskningspersonene påvirker hverandre. Kvale & Brinkmann (2017) sammenligner et

forskningsintervju med et håndverk. Intervjueren må mestre relasjonen mellom seg og informanten, og være klar over relasjonens påvirkning på intervjuet, og videre være bevisst på hvordan den sosiale situasjonen intervjuet finner sted i, påvirker intervjuene.

Det er ulike måter et forskningsintervju kan foregå på. Forskeren kan ha et intervju som er preget av lite struktur. I et slikt intervju vil hovedtemaet være forhåndsbestemt. Slike intervju gjennomføres som en samtale mellom forsker og informant. En fordel med slike intervju er at informanten kan ta opp ulike forhold og utdype temaer som ikke er mulig i mer strukturerte intervju (Thagaard, 2013). En risiko ved slike intervju er at relasjonen mellom forsker og informant kan bli avgjørende for resultatet av det samlede datamaterialet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det finnes også relativt strukturerte intervju, der spørsmålene i stor grad er laget på forhånd, og rekkefølgene på spørsmålene er mer eller mindre bestemt på forhånd. Fordelen med slike intervju er at det blir lettere å sammenligne svarene i etterkant. Det mest brukte intervjumodellen er det delvis strukturerte intervjuet, også kalt semistrukturert intervju i forskningslitteraturen. Her er temaet i hovedsak bestemt på forhånd, og spørsmålene er til en viss grad bestemt. Strukturen på intervjuet er ikke så stram som det strukturerte intervjuet. I slike intervju kan forskeren tillate informantene å gå utenom de forhåndsbestemte spørsmålene i intervjuguiden (Thagaard, 2013).

Ifølge Thagaard (2013) er den vanligste intervjuformen innenfor kvalitativ metode å intervju enkeltpersoner. Gruppeintervju brukes sjeldnere. Forskeren må da ha en god kompetanse på å få en atmosfære slik at alle tør å fremme sine synspunkter. Det er ofte en tendens til at de med andre synspunkter enn resten av gruppa vegrer seg for å ytre sine meninger. Gruppeintervju kunne vært en interessant metode å skaffe data til mitt prosjekt. Dette kunne blitt en spennende intervjusituasjon hvor det kunne kommet nye elementer til forskningen min. Jeg valgte å intervju enkeltpersoner. Jeg vurderte at gruppeintervju kunne hemme informantene i å komme med sine synspunkter, og at det var mye innenfor gruppedynamikken som kunne gå galt, siden jeg er en uerfaren forsker.

3.3.2 Intervjuguiden

I forberedelsen til intervjuene lager forskeren en intervjuguide som er med på å strukturere intervjuet. I en semistrukturert intervjuguide vil det være en oversikt over temaer og forslag til spørsmål som skal diskuteres under intervjuet. Prosjektets intervju vil på den måten variere i struktur og innhold (Kvale & Brinkmann, 2017). Min intervjuguide til dette prosjektet er utformet i henhold til et semistrukturert intervju. Jeg delte intervjuguiden opp etter

forskningsspørsmålene og hadde en rekke spørsmål som underveis kunne hjelpe meg å huske temaene jeg ønsket å få belyst i intervjuene i henhold til min problemstilling.

3.3.3 Utvalg

Utvalget til prosjektet er strategisk valgt i forhold til det fenomenet jeg ønsker å forske på. Informantene jobber alle i den videregående skolen og har derfor kvalifikasjoner til å gi forskningsdata til prosjektets problemstilling (Thagaard, 2013).

For å rekruttere deltakere til prosjektet, sendte jeg en formell forespørsel til rektorer på ulike videregående skoler. Rektorene formidlet det videre til lærere som var villige til å delta i prosjektet. Thagaard (2013) kaller det for tilgjengelighetsutvalg når informantene blir valgt ut ifra tilgjengelighet. Ifølge Thagaard (2013) er det en tendens til at et tilgjengelighetsutvalg ofte rekrutteres av personer med høyere utdanning, fordi disse kjenner seg trygg i sin deltakelse. Mine informanter hadde ulik fartstid som lærere og forskjellige utdanningsløp. De som er blitt valgt ut fra tilgjengelighet, føler ofte at de mestrer sine livssituasjoner. Derfor får kanskje ikke forskerne informanter som har problemer med mestring, og at de dermed ikke får kunnskap om slike synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2013). Jeg mener at mine informanter synes å mestre lærerrollen godt, og at de var åpne om sine utfordringer relatert til prosjektets tema.

Dalland (2012) skriver at antall informanter til kvalitative forskningsintervju ikke er vesentlig. Siden silke intervju skal gå i dybden av det fenomenet som forskes på, kan to eller tre informanter gi tilstrekkelig empiri til et forskningsprosjekt. Forskningsintervju baserer seg på utsagn og fortolkninger. Intervjudata kan være både flertydig og selvmotsigende. Ofte er ikke slik forskning reproducerbar på grunn av at informantene innehar forskjellig kunnskap om temaet som forskes på, og det vil skapes forskjellige intervjusituasjoner og relasjoner med de forskjellige informantene (Kvale & Brinkmann, 2017). Thagaard (2013) skriver at analyse av kvalitative intervju er krevende, og derfor vil dette i seg selv begrense utvalgets størrelse. Jeg intervjuet fire lærere på fire forskjellige videregående skoler. Jeg har benyttet meg av kriteriebasert utvelgelse i mitt prosjekt. Forskningen min var derfor avhengig av at jeg kom i kontakt med personer som oppfylte disse kriteriene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg intervjuet lærere på forskjellige skoler for å sikre at en enkelt skoles kultur ikke skulle gjennomsyre min forskning. Kjønn eller spesifikke fag var ikke et krav for utvelgelse av informanter. I informasjonsskrivet om prosjektet skrev jeg at jeg var ute etter lærere som underviste i ett eller flere fellesfag i første klasse på studiespesialiserende retning. Dette på grunn av at i slike klasser vil læreren ha et stort mangfold av elever å forholde seg til. Dette ble

ikke fulgt opp, men ut fra datamaterialet jeg fikk inn, var innholdet i intervjuene tilfredsstillende i henhold til min problemstilling.

Jeg er selv lærer på en videregående skole, derfor var ett av kriteriene til mine intervjupersoner at de ikke skulle jobbe på den skolen jeg selv har tilknytning til. Som forsker ønsket jeg ikke å ha en rolle som kollega. Og av etiske grunner ønsket jeg ikke å skrive om personer jeg kjenner. Ved å intervjuere lærere jeg ikke kjenner oppnådde jeg at min førforståelse ikke kunne identifiseres i empirien gjennom felles kulturforståelse.

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Ifølge Thagaard (2013) er det viktig å gjennomføre pilotintervju med noen kolleger for å øve på intervjusituasjonen og få tilbakemeldinger på den. Dette vil gi intervjueren erfaringer og gi mulighet til å forberede seg og forbedre intervjuene før selve intervjuene skal finne sted. Jeg gjennomførte et pilotintervju, slik at jeg kunne få en erfaring og mulighet til å forbedre meg og intervjuguiden før jeg skulle intervjuere informantene som skulle være med i mitt forskningsprosjekt. Jeg opplevde pilotintervjuet som en god erfaring før jeg skulle intervjuere mennesker jeg ikke kjente fra før. Intervjuobjektet i pilotintervjuet er ikke en av de fire informantene som er med i selve forskningsprosjektet.

Da jeg fikk rekruttert informanter til prosjektet, sendte jeg dem informasjon om prosjektet og samtykkeerklæringen, slik at de kunne lese gjennom det før vi skulle møtes. Vi avtalte via mail tidspunkt og sted for intervju. Samtlige intervju var på skolene der informantene jobber. Før selve intervjuet gikk jeg muntlig igjennom informasjonen om prosjektet og samtykkeerklæringen. Der står det at informantene har rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst under prosessen og at deres opplysninger kan være med i forskningsprosjektet. Slik det skal gjøres ifølge Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006) Samtlige skrev under kontrakten. Jeg tok opp alle intervjuene på telefon for så å transkribere dem i ettertid. Dette ble også informert om i informasjonsbrevet informantene fikk tilsendt i forkant av intervjuet. I tillegg ble det informert om at intervjuene og det transkriberte intervjuet, vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet, i henhold til det som ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata.

Jeg tok opp intervjuene på mobiltelefon. Dette var av god kvalitet. Dalland (2012) skriver at kvaliteten på opptaket av intervjuet er viktig for kvaliteten på transkriberingen. Jeg kunne filmet intervjuene i stedet for å ta opp på telefon. Da ville jeg i tillegg til dialogen også fått

kroppsspråket som forskningsdata. Jeg valgte det bort, på grunn av at både jeg og informantene mest sannsynlig ville blitt distraheret av det. Jeg ser heller ikke nødvendigheten av å analysere kroppsspråket til informantene i forhold til min problemstilling. Telefonen ringte en gang under et intervju. Opptaket ble avsluttet selv om jeg ikke tok telefonen, dette ble oppdaget umiddelbart. Det var ikke mye av samtalen som ikke ble tatt opp. Vi repeterte det siste vi hadde snakket om, slik at det ble med på opptaket. I et annet intervju startet en alarm, og en person kom inn i rommet. Dette resulterte i at vi måtte bytte rom. Ingen av disse avbrytelsene mener jeg har hemmet resultatet av intervjuene.

Jeg prøvde å skape en god og trygg relasjon mellom meg og informantene. Denne relasjonen er viktig for at forskeren skal kunne få best mulig kunnskap om fenomenet det forskers på (Kvale & Brinkmann, 2017). Et kvalitativt intervju preges av en asymmetrisk relasjon, der intervjueren bestemmer hvilket tema det skal prates om og styrer intervjusituasjonen i retning temaet for problemstillingen. Forskeren sørger for fremdriften i intervjuet, men informanten bestemmer selv hvilken informasjon som blir formidlet til prosjektet. Jeg prøvde å gi positive tilbakemeldinger til informanten underveis, og syntes det økte fortroligheten i intervjusituasjonen. Dette er med på å gjøre det lettere for informanten å formidle sin kunnskap og sine erfaringer om temaet (Thagaard, 2013). Samtidig sørget jeg for å få en fin balanse mellom å respektere informantens integritet etisk sett og det å få den kunnskap som jeg ønsket å innhente til min forskning (Kvale & Brinkmann, 2017).

Ifølge Dalland (2012) skal intervjuet både være utfordrende og hjelpe informanten til å reflektere over emnet og eventuelt utvikle sin egen refleksjon rundt emnet. Intervjuene bar preg av velvilje fra informantens side, og jeg fikk inntrykk av at de var oppriktige i sine svar. I mitt forskningsprosjekt opplevde jeg at noen av informantene ga uttrykk for at de jobbet mer med relasjoner og inkluderende læringsmiljø enn det de var bevisste på, og på den måten fikk de utviklet sin refleksjon. At alle parter lærer noe av intervjusituasjonen, er ifølge Dalland (2012) noe som bør være et mål for et kvalitativt forskningsintervju.

Jeg brukte intervjuguiden som en ledetråd under intervjuet. Siden jeg hadde et semistrukturert intervju, hadde jeg som nevnt tidligere, forskningsspørsmålene som hovedtema og en rekke spørsmål for utdyping av hvert forskningsspørsmål. Underveis fikk informantene mulighet til å snakke om andre ting som kunne relateres til temaet. Dette gjorde at jeg fikk fyldigere informasjon. Intervjuene varte mellom 50 minutter til 1 time og 40 minutter. Intervjuene opplevdes intense, siden jeg var en uerfaren forsker, men likevel følte det som at det gikk greit.

Jeg følte at jeg fikk god kommunikasjon med informantene. De svarte og fortalte så godt de kunne. Samtlige lærere sa seg villige til å utdype mer om temaet dersom det ble behov for det senere i prosjektet. Dette ble ikke en realitet.

Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) er det viktig at forskeren danner seg et helhetsinntrykk av det innsamlede materialet. Etter at jeg hadde gjort intervjuene, skrev jeg et kort sammendrag av hva jeg anså som hovedtemaene i intervjuene. Deretter transkriberte jeg intervjuene ord for ord. Jeg skrev ned både det informanten sa og hva jeg som intervjuer sa under intervjuet. Var det noe som skjedde underveis, skrev jeg det også i parentes. Dette gjorde jeg for at jeg ikke skulle miste ting som kunne ha betydning for forskningen. Dette er i tråd med det Dalland (2012) skriver om transkripsjon. Transkriberingen tok lang tid, men det hjalp meg senere i arbeidet. For å kunne skille intervjuene fra hverandre, fikk hvert intervju egen fargekode. Dette gjorde at jeg fikk god oversikt over empirien.

3.3.5 Analyse

Det er ulike måter å tilnærme seg analysen og drøftingen innenfor kvalitativ forskning (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) betyr å analysere, å dele empirien opp i deler for å finne budskap, mening eller ulike mønstre i datamaterialet. Når forskeren har gjort dette, prøver han/hun å trekke konklusjoner av sine funn som et svar på forskningens problemstilling. Ifølge dem er tolkning å sette noe i en større sammenheng. Når forsker fortolker noe, leter han etter meninger i empirien. Og han/hun prøver å se empirien i sammenheng med teori om fenomenet det forskes på. På den måten prøver forskeren å forstå empirien i lys av teori. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) skriver at analyse og tolkning ofte glir over i hverandre. Derfor bruker jeg disse begrepene om hverandre i mitt prosjekt.

Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010), starter analysen og fortolkningen etter at empirien er samlet inn og redusert til det som er gjeldende for prosjektets formål. Thagaard (2013) skriver derimot at analysen allerede starter i møte med intervjuobjektene. Under møte med intervjuobjektene begynner forsker å danne seg en forståelse av fenomenene som det forskes på.

I neste steg av forskningen foregår koding av datamaterialet som er en kategorisering av innholdet i intervjuene. I denne delen av analysen reduseres og konsentreres innholdet til det som forskeren tolker er relevant for forskningens problemstilling. Denne kategoriseringen vil

være avhengig av forforståelsen til forskeren, og vil derfor være med på å påvirke utfallet av forskningen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg hadde prosjektets forskningsspørsmål som hovedkategorier. I disse hovedkategoriene dannet det seg underkategorier eller kodeord som ble utviklet fra teori eller fra sitater fra informantene. Disse kodeordene brukte jeg som underoverskrifter i kapittel 4 der empirien presenteres og drøftes. Her drøftes empirien i henhold til eksisterende forskning og teori som jeg har belyst i teorikapittelet. I dette prosjektet har jeg valgt å presentere mine funn og foreta analysen i samme kapittel. Kapittelet har ikke en fast struktur, men jeg har fokusert på å skille empiri og analyse. Der det er direkte sitat, er sitatene merket med anførselstegn. Som jeg tidligere har nevnt, blir begrepene analyse og tolking brukt om hverandre i mitt forskningsprosjekt.

Til slutt gikk jeg tilbake til intervjuene for å sjekke at hovedinntrykket av det opprinnelige materialet kom frem i oppgaven, og at jeg ikke hadde gått meg bort fra de opprinnelige intervjuene mine underveis i kodingen av intervjuene. Til slutt skrev jeg et sammendrag av hele forskningen, som danner et svar på selve problemstillingen på prosjektet: *Hvordan forstår og arbeider lærere med elevrelasjoner for å fremme et inkluderende læringsmiljø?* Dette vil være i tråd med hermeneutikkens tankegods der vi begynner med helheten, går inn i delene, for så å vinkle det igjen mot helheten.

3.3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er begreper som forteller noe om forskningens kvalitet. Disse begrepene er i utgangspunktet blitt brukt i kvantitativ forskning hvor resultatene er mer målbare enn i kvalitativ forskning. Validitet handler om forskningens gyldighet og relevans, der det stilles spørsmål ved om forskningen måler det den har som hensikt. Som nevnt tidligere, kan ikke kvalitativ forskning retestes, på grunn av at den kvalitative forskningen alltid vil preges av situasjonen og relasjonene som finner sted ved datainnsamlingen. Derfor krever kvalitativ forskning en grundig beskrivelse av konteksten forskningen foregår i. Dette styrker forskningens reliabilitet. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Forskeren må være bevisst på sin egen rolle innenfor forskningen. Det vil ha en betydning for prosjektet om det forskes på et fenomen som er kjent eller ukjent for forskeren. Forskningens validitet styrkes ved at forsker drøfter sine valg og kan vise til andre alternativer som kunne vært relevante (Thagaard, 2013). Validiteten styrkes også ved at funnene blir sammenlignet med annen forskning som er relatert til prosjektets problemstilling (Johannessen, Tufte &

Christoffersen, 2010). Forskningen kan enten bekrefte eller avkrefte andre studier. Dette kan også være med på å styrke validiteten. Bekrefter ikke tolkningene tidligere studier, er det viktig at forskeren er overbevisende på hvorfor disse funnene finner sted, for å bekrefte forskningens gyldighet og relevans (Thagaard, 2013). Under et intervju kan informantene endre sine holdninger. Dette trenger ikke å være en svakhet. Derimot kan dette forsterke forskningens relevans ved at intervjuet kan få frem ulike nyanser (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette var noe jeg også opplevde i noen av mine intervju.

Det er viktig at forskningsprosjektet viser reliabilitet. Forskeren må overbevise leseren om at forskningen er pålitelig. Dermed må alle beslutningene som tas under hele forskningsprosessen beskrives, slik at forskningen blir så gjennomsiktig som mulig (Thagaard, 2012). Da har leseren mulighet til å følge forskningens framgangsmåte og selv vurdere forskningens resultater og pålitelighet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Forskningen vil alltid påvirkes av relasjonen mellom forskeren og informantene (Thagaard, 2013). Ingen forskere vil ha lik erfaringsbakgrunn, og derfor vil heller ingen gjøre de samme tolkningene. Derfor vil ingen kvalitativ forskning bli identiske (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Forskeren velger selv spørsmål, tidligere forskning og tolkninger som forskeren mener er relevant for prosjektets problemstilling, mens informantene velger det de tolker som relevante svar til forskerens intervju. Dette tolker jeg øker validiteten ettersom prosessen holder seg til det forskningen har til hensikt å måle.

Det at jeg er lærer på videregående skole kan påvirke min førforståelse av prosjektet. Det kan være en fordel at jeg har et erfaringsnært kjennskap til skolesystemet. For å øke validiteten valgte jeg intervjuobjekter fra forskjellige videregående skoler. Dette sikrer at den samlede empirien ikke tilhører den samme skolekulturen, noe som kan begrense gyldigheten av resultatene. Jeg var bevisst på å velge informanter jeg ikke hadde kjennskap til fra før. Dette valget gjorde jeg på grunn av at jeg ville dempe det følelsesmessige aspektet og forutinntatthet fra både meg og informantene. For å styrke validiteten har jeg drøftet funnene i forhold til tidligere studier på det samme feltet, og informantene fikk mulighet til å lese kapittelet *Funn og drøfting* i oppgaven og komme med tilbakemeldinger. To av informantene ga tilbakemelding om at de ønsket det. En av dem ga tilbakemeldinger, som jeg tok til etterretning der det angikk informantens sitater. Dette er med på å øke reliabiliteten, på grunn av at informantene har fått sjekket at deres sitater stemmer og at sitatene kommer fra dem.

Det kan stilles spørsmål ved at jeg kun har fire informanter, eller at jeg kun valgte å gjennomføre intervju. Jeg mener at fire informanter sørger for flere perspektiver til prosjektet, og gir et korpus som er passelig stort for å undersøke det som er av interesse knyttet til problemstillingen. I dette prosjektet kunne jeg også valgt observasjon i tillegg til intervju. På grunn av tidspress har jeg valgt å avgrense informasjonsinnhenting til kun intervju.

3.3.7 Etikk

Etikk handler om ulike retningslinjer, prinsipper, regler og om riktige eller gale handlinger. Relasjoner mellom mennesker vil alltid reise etiske spørsmål om hvordan vi er mot hverandre og hvordan vi påvirker hverandre. Derfor er dette også i høyeste grad gjeldende innenfor samfunnsforskning, siden den berører enkeltmennesker og mellommenneskelige forhold (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, skal forskning følge retningslinjer som er med på å skjerme informantene. Informanten skal ha all rett til å bestemme over sin deltakelse i forskningsprosjektet. Dette innebærer at informanten skal delta frivillig og kunne trekke seg når som helst, uten noen form for konsekvenser. Forskeren skal også respektere informantens privatliv. Informanten skal selv bestemme hvilke personlige opplysninger forskeren kan få tilgang til, og være sikker på at informanten ikke kan identifiseres i prosjektet. Forskningsobjektene skal også være sikret mot risiko for eventuelle belastninger. Dette kan være sårbare og følsomme temaer som kan påvirke informanten. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Det finnes et personvernombud innenfor forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), for all forskning blant annet innenfor alle universitetene i Norge. Hvis informantene i forskningsprosjektet kan identifiseres eller opplysningene behandles elektronisk, er prosjektet meldepliktig (NESH, 2006). Dette var gjeldende for mitt prosjekt. Derfor måtte jeg melde prosjektet inn for godkjenning. Jeg fikk først tilbakemelding om at jeg måtte forandre på intervjuguiden på grunn av at den var for personlig vinklet. Etter at jeg anonymiserte intervjuguiden, fikk jeg godkjenning til å starte mitt prosjekt.

I mitt forskningsprosjekt kom det frem personlige opplysninger som ville vært etisk problematisk å ta med i forskningen. Jeg vurderte at utsagnene var lite relevante for problemstillingen, derfor var det heller ikke interessant å ta det med i oppgaven. Informantene er anonymisert ved at jeg ikke bruker deres autentiske navn, og jeg har heller ikke spesifisert

hvilke videregående skoler de jobber på. I mitt prosjekt har jeg ikke vektlagt kjønnsroller, derfor benevner jeg alle informantene som hunkjønn. Ifølge Thagaard (2013) vil dialekter som kan gjenkjennes i sitatene stride mot prinsippet om anonymitet, men at det ikke er et stort problem i tilfeller der informantene ikke kjenner hverandre. I mitt tilfelle var det dialekter som kunne være gjenkjennelige, og derfor valgte jeg å skrive sitatene på bokmål for å anonymisere intervjuobjektene mine ytterligere, selv om informantene ikke kjenner hverandre. Derfor var det viktig å påse at innholdet i informantenes utsagn ikke ble endret.

4 Funn og drøfting

I dette kapittelet skal jeg presentere, tolke og drøfte datamaterialet jeg har samlet inn gjennom intervju med fire lærere. Jeg har analysert utsagn innenfor temaene i mine forskningsspørsmål. Deretter har jeg vurdert disse utsagnene i forhold til teori og i forhold til min problemstilling som er: Hvordan forstår og arbeider lærere med elevrelasjoner for å fremme et inkluderende læringsmiljø? Forskningsspørsmålene til problemstillinger er som følger:

1. Hva forstår lærere med begrepet: lærer – elevrelasjon?
2. Hva forstår lærere med begrepet: inkluderende læringsmiljø?
3. Hvordan mener lærer at relasjoner kan hemme eller fremme et inkluderende læringsmiljø?
4. Hvordan arbeider lærere for å oppnå et inkluderende læringsmiljø?

I det følgende vil jeg gi en helhetlig vurdering av mine funn. Forskningsspørsmål kommer som nummererte overskrifter.

4.1 Hva forstår lærere med begrepet: lærer - elevrelasjon?

I starten av intervjuene ville jeg høre hva lærerne la i begrepet lærer - elevrelasjon. Jeg ønsket at de skulle reflektere over hva de la i begrepet, slik at jeg fikk et grunnlag for å forstå deres måte å tenke på og arbeidsmåter i forhold til organisering av et inkluderende læringsmiljø.

4.1.1 God kommunikasjon gir en trygg lærer-elevrelasjon

Alle lærerne var enige i at kommunikasjon var vesentlig i begrepet lærer - elevrelasjon. Lærer A snakker om kommunikasjon på det faglige og personlige planet. Hun sier at primært handler begrepet om tilknytning til elevene. Lærer og elevene bør ha en trygg relasjon der begge parter

bør forstå hverandre. Lærer A sier at: «Hvis de har trygghet på deg, så kommer de med mye». Ut i fra dette tolker jeg læreren mener at hvis kommunikasjonen er god, så vil elevene føle seg trygge, og de vil så tørre å spørre om hjelp og fortelle om vanskelige ting. Lærer A snakker om kommunikasjon på det faglige og på det personlige planet. I følge Røkenes & Hanssen (2002) er det nettopp lærerens faglige kompetanse og relasjonskompetanse som er den helhetlige yrkeskompetansen en lærer bør ha. Dette kan også sees i lys av Olsen, Mathisen & Sjøblom (2016) sin teori om inkluderingens treenighet, der de ser inkludering i sammenheng av tre deler; faglig-, sosial- og kulturell inkludering. At lærer A kan snakke med eleven på det faglige planet, tolker jeg som at læreren kan ha en kommunikasjon om det faglige slik at begge forstår hverandre og på den måten kan læreren legge til rette for at eleven kan utvikle sitt potensiale. Det at de kan ha en kommunikasjon på det personlige planet, tolker jeg dithen at de kan snakke om elevens trygghet og tilhørighet til klassen. Samtidig snakker lærer A om hvor viktig trygghet er for at eleven skal tørre å fortelle læreren om det er noe som plager eleven. Når læreren vet hvordan eleven har det, kan læreren også lettere legge til rette for at eleven skal kunne identifisere seg med læringsmiljøet og kunne utnytte sitt potensiale fullt ut. Det er dette Olsen, Mathisen & Sjøblom (2016) kaller for den kulturelle inkluderingen i inkluderingens treenighet.

Lærer B snakker om hvordan kontakten og dialogen er mellom lærer og elev og måten man blir kjent på. Lærer D sier: «Det er vel egentlig den kontakten du får med elevene, måten jeg er på, og hvordan vi snakker sammen». Her tolker jeg det som at lærerne tenker på hvordan man opptrer i forhold til hver enkelt elev, slik at lærer-elevrelasjonen skal bli best mulig.

4.2 Hva forstår lærere med begrepet: inkluderende læringsmiljø?

Ut fra problemstillingen var det relevant å spørre lærerne om hva de forstår med begrepet inkluderende læringsmiljø. Svarene kan danne et grunnlag for inkluderingsperspektivet til informantene.

4.2.1 Alle skal kunne være i lag med alle på skolen

Lærer A sier at alle i klassen har et ansvar for å inkludere alle til et lærerikt læringsmiljø. Hun sier at hun ønsker at elevene skal lære seg å jobbe sammen, uansett om de er faglig svakere eller sterkere enn seg selv, uten å være redde for å bli sett ned på av de andre. Lærer B sier at alle, uansett nivå, skal kunne føle seg verdsatt med sitt kunnskapsnivå, sine meninger og sin personlighet. Lærer C sier: «Alle skal kunne være i lag med alle på skolen. Vi er i en klasse og vi holder sammen». Lærer D sier: «Å kunne jobbe med alle typer mennesker fremmer et inkluderende læringsmiljø». Jeg tolker det slik at alle lærerne mener at i et inkluderende

læringsmiljø skal det være en plass til alle, uansett hvilket nivå de er på. Dette er i tråd med Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). I følge denne erklæringen skal alle elever i Norge være i en inkluderende skole. Alle elevene skal kunne utvikle seg i pakt med det potensiale de har. Dette er i samsvar med det lærer B og C sier. De skal føle seg verdsatt, og kunne være seg selv i samhandling med resten av læringsmiljøet. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) kan inkludering sees ut fra et individperspektiv og et samfunnsperspektiv. De skriver at Salamancaerklæringen først og fremst bygger på samfunnsperspektivet, der samfunnet skal være inkluderende og redusere fordommer og utvikle solidaritet. I følge min tolkning av lærerne er det individperspektivet som først og fremst kommer frem. De snakker om at hver enkelt elev skal føle seg som en del av læringsmiljøet.

Lærer C tar opp utfordringene som en finner i den videregående skolen, der elevene samles fra forskjellige steder og skoler, og må danne nye nettverk. I grunnskolen er det vanlig at elevene følger hverandre gjennom hele skoledagen, mens i den videregående skole splittes elevene opp i ulike fag, der det dannes forskjellige miljø i de forskjellige fagene. Med dette som utgangspunkt tolker jeg lærer C som at hun mener at lærere må prøve å jobbe slik at det ikke dannes klikker, og hun må jobbe slik at det blir et miljø der alle inkluderer hverandre i alle fag. Vi kan se dette i lys av Skaalvik & Skaalvik (2013) sine kriterier for en inkluderende skole. De skriver at ramme-, prosess- og opplevelseskriteriene må være til stede for at man kan kalle det en inkluderende skole.

Lærer C tar opp utfordringene i den videregående skolen der elevene blir splittet i forskjellige fag hele tiden. Dette kan komme under rammekriterier, der økonomi og fysiske forhold er gjeldende. Dette vil blant annet ha innvirkninger på hvilke fag som er søkbare og hvordan de forskjellige gruppene blir organisert fra skolens side. Hun sier videre at hun prøver å jobbe slik at det ikke dannes klikker i klassen og passer på at alle inkluderer hverandre på en god måte. Dette tolker jeg som at det kommer under prosesskriteriene som har med organiseringen å gjøre. Så har vi til slutt opplevelseskriteriene der det er fokus på hvordan elevene selv opplever læringsmiljøet sosialt, kognitivt og emosjonelt. Lærer C sier at hun prøver å jobbe slik at alle skal føle seg inkludert i læringsmiljøet. Dette er i tråd med Skaalvik & Skaalvik (2013) sine kriterier for en inkluderende skole.

Lærer D vinkler svaret på begrepet inkluderende læringsmiljø i en annen retning enn de andre lærerne. Hun sier at hun regner med at det forventes at hun skal si at i et inkluderende læringsmiljø er det elevmedvirkning i undervisningen. Likevel sier hun at hun har lite

elevmedvirkning i egen undervisning. Skaalvik & Skaalvik (2013) skriver at elevmedvirkning er en positiv faktor for at elevene skal kunne føle mestring, tilhørighet og anerkjennelse. Dette gjør at elevene yter mer og inntar en positiv rolle i det inkluderende læringsmiljøet.

4.3 Hvordan mener lærer at relasjoner kan hemme eller fremme et inkluderende læringsmiljø?

I denne delen ønsker jeg å trekke frem det lærerne fortalte om hvordan relasjoner kan hemme eller fremme et inkluderende læringsmiljø.

4.3.1 Å kjenne hverandre gir trygghet

Lærer C sier at det å være «litt koselig» og å kunne starte dagen med en god samtale, slik det er vanlig å gjøre i barneskolen, vil fremme gode relasjoner og skape et inkluderende læringsmiljø. Slik jeg tolker lærer C, savnes denne samtalen i den videregående skolen, fordi elevene blir splittet i ulike fag, eller fordi det ikke er tradisjon for det. Spurkeland & Lysebo (2016) skriver også om hvor viktig det er å kunne starte dagen med å se elevene. De påpeker at disse sekundene til hver enkelt elev, er med på å påvirke lærerens naturlige autoritet i klassen og kan være avgjørende for hvordan resten av dagen blir.

Lærerne mente at det var viktig å bli kjent med hverandre tidlig på høsten. Lærer A og B sier at man må tidlig legge premissene for å skape et godt inkluderende læringsmiljø. Å dra på turer og gjøre andre aktiviteter i lag skaper gode relasjoner i klassen og fremmer læringsmiljøet.

Lærer A forteller om klassen hun overtok, hvor det ikke var gjort noen grep på høsten for at alle skulle bli kjent. Hun forteller at det hemmet læringsmiljøet i klassen. Hun sier at: «Folk som kjente hverandre, var i lag, sånn at det ble sterke grupperinger inne i klassen». Hun sier at disse grupperingene ble da vanskelig å bryte. Også hun som overtok klassen, har slitt med klassemiljøet, noe som indikerer at om klassen kommer «skjevt ut», så er det vanskelig å rette opp. Dette er i tråd med Spurkeland & Lysebo (2016), de skriver at det er viktig å vektlegge det relasjonelle tidlig på høsten, at elevene blir kjent med hverandre. Dette er med på å legge grunnlaget for relasjonene i læringsmiljøet for resten av året. Turene kan være med på å tilrettelegge for samvær, respekt og kommunikasjon i klassen. På grunn av at dette er utenfor skolemiljøet, vil det bli lettere å skape gode relasjoner på det personlige plan der det kan utvikles tillit mellom elev og lærer. Det vil si at slike turer er viktig for at alle skal få mulighet til å bli inkludert fra starten av skoleåret.

Flere av lærerne savnet mer organisert tilrettelegging for at lærerne skulle kunne jobbe med et inkluderende og godt psykososialt miljø i skolen. Lærer B savner en bedre tilrettelegging for å kunne ta elevene ut av klasserommet. Hun sier i likhet med lærer D at det er en høy terskel for å ta elevene ut fra klasseromssituasjonen. Hun sier at lærere ikke får betalt for å dra på slike turer. Jeg tolker det slik at siden dette er ulønnet arbeid, vil ikke alle lærere dra på slike turer. Ut i fra mine intervju så er alle enige om at dette er et viktig arbeid og noe mange lærere gjør, selv om de ikke får lønn. Lærer D snakker også om at hun ikke liker at det skjer andre ting i undervisningssituasjonen. Dette viser at det ikke er alle lærere som liker at andre lærere tar elevene ut på turer og lignende. Det kan også indikere at det er mange aktiviteter, som for eksempel skoleforestillinger, utdanningsmesser, idrettsdager osv. som tar tid fra undervisningen. Dette er i tråd med det Nordahl (2005) hevder er vesentlige variabler for et læringsmiljø. Han nevner skolens normer, verdier, menneskesyn, regler og hvilken jobb skoleledelsen gjør for å jobbe for et inkluderende læringsmiljø. Lærerne snakker her om at rammefaktorene hemmer tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø.

4.3.2 Trygt å vite hvem du skal sitte med

Alle lærerne forteller at det å lage klassekart fremmer læringsmiljøet. Derfor bestemmer lærerne i starten av året hvor og med hvem elevene skal sitte. Elevene får ikke lov å sitte med noen de kjenner fra før. Dette for å tvinge elevene til å bli kjent med hverandre i undervisningssituasjonene.

Lærer D snakker om ulik praksis når det gjelder plassering av elevene. Hun sier at elevene kan bli sittende på en uheldig plass hele året. Dette sier hun er hemmende for et inkluderende læringsmiljø. Jeg tolker henne dithen at hun ønsker at alle lærerne på skolen skal ha samme praksis i forhold til plassering av elevene. Hun sier at elevene kan få en uheldig plass, dette tolker jeg som at elevene kan risikere å bli sittende et sted i klasserommet som kan hemme elevens inkludering og læringsutvikling. Dette er noe jeg tolker at lærer A også bekrefter når hun sier: «Jeg tror det er viktig å få tidlig på plass, at sånn her skal klassen sitte, dere skal bli kjent med hverandre. Jeg vet at det gjøres på ulik praksis».

I starten av året vet ikke læreren hvilke erfaringer elevene kommer med. For å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø er det ifølge Spurkeland & Lysebo (2016) viktig å skape tillit og trygghet fra starten av. Dette bygges med blant annet forutsigbarhet. Når elevene blir plassert i klassekart som læreren har bestemt ut i fra ulike kriterier, vil elevene slippe å frykte for ikke å ha noen å sitte sammen med eller å samarbeide med. Elevene vil også fra starten av året bli

kjent med de andre i klassen. Dette vil medføre trygghet i læringsmiljøet. Klassen som lærer A overtok som hadde et dårlig læringsmiljø, hadde ikke hatt klassekart, og dette kan understøtte disse kildene.

4.3.3 Lærer må være bevisst sin rolle som klasseleder

Alle lærerne snakket om sin rolle i læringsmiljøet. Lærer A og C sier også at lærerens relasjon til elevene hemmes om læreren er negativ, ikke er imøtekomende eller at elevene føler at de ikke blir hørt, eller at de ikke kan stole på læreren. Lærer A sier at «læreren alltid vil ha en rolle som er over elevene, i og med at læreren bestemmer over elevene både karaktermessig og i forhold til klassemiljøet, som for eksempel å kreve arbeidsro». Det er også noe lærer D snakker om, hun sier «læreren er den som har makt i relasjonen». Spurkeland & Lysebo (2016) skriver at det er viktig at eleven føler seg likeverdig med læreren selv om forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk. Læreren må vise empati og tilpasse seg elevens situasjon slik at læreren kan legge bedre til rette for et inkluderende læringsmiljø (Spurkeland & Lysebo, 2016). Lærer A sier «Det er viktig at maktforholdet er i kraft av situasjonen som lærer - elev, og at det er ikke poenget at man skal være bestevenner med elevene, men at man skal ha gjensidig respekt».

Både lærer A og D sier at hvis læreren har en «ovanifra og ned» holdning til eleven, så vil det være hemmende for relasjonen mellom dem. Lærer D sier at elevene kan si: «Læreren liker meg ikke, har satt meg på en toer, da gidder jeg ikke mer. Da vil de heller sitte på facebook eller gjøre andre ting». Hun understreker at det er viktig at læreren opptrer rettferdig overfor alle elevene og at han/hun passer på å ikke favoriserer noen elever fremfor andre.

Alle sier at lærerens klasseledelse er viktig når de snakker om lærer-elevrelasjon i et inkluderende læringsmiljø. Lærer C sier: «Hvis man godtar at noen skal få lov å utestenge noen andre, så er jo ikke det så bra for elev-elev relasjon». Lærer D snakker om lederrollen læreren har. Hun sier: «Når du kommer inn døra så er det stilt. Du behøver ikke å si at nå er vi stille for nå begynner timen». Jeg forstår det slik at hun snakker om balansegangen mellom å være autoritær og vennlig.

Skaalvik & Skaalvik (2013) skriver om hvordan leksehøring kan svekke elevens status i klassen. Dette kan sammenlignes med det lærer A sier om det å prate høyt i klassen:

Jeg sier hva jeg forventer av dem. De vet hva som forventes av dem. Jeg forventer ikke at dere skal rekke opp handa i timen å ville si noen ting. Jeg håper dere gjør det, å så sier jeg at dere må prate i gruppe da.

Lærer A tvinger ikke elevene til å snakke høyt i klassen, men prøver å oppmuntre elevene til å ta ordet når de er blitt trygge i klassen. Hun sier at «elevene sier at de synes det er greit å ikke være nødt til å snakke i timene». For meg virker det som at lærer A setter trygghet høyt i sin klasseledelse. Det at elevene vet hva som forventes av dem, gir trygghet til å være i klassen. Elevene vet da hva de har å forholde seg til. Dette fremmer et inkluderende læringsmiljø. Dette samsvarer med det Skaalvik & Skaalvik (2013) skriver at det å prate høyt i klassen kan føles utrygt for de elevene med lavest måloppnåelse.

Lærer B snakker om hvor viktig det er at lærer har gode relasjoner til elevene sine. Hun sier: «Hvis ikke lærerne har en god relasjon med en elev, så er det ikke sikkert at eleven føler seg inkludert i klassen». Hun påpeker også at denne gode relasjonen vil føre til trygghet i klasserommet og at elevene tør å utfolde seg og spørre om hjelp.

Lærer C sier at en god lærer-elevrelasjonen er med på å styrke relasjonene mellom elevene i klassen. Læreren bør være den som har klasseledelsen og den som styrer gruppesammensetningene for at alle elevene skal føle seg inkludert.

Lærer A savner mer kunnskap om hvordan se og takle elevenes psykiske helse. Hun snakker om elever som kan se lykkelig ut, men som egentlig har det vondt inni seg. Hun sier at hun ikke tror hun får med seg alle de som sliter psykisk, hvis de ikke forteller noe om det. Hun spør: «Hva gjør man med elever med for eksempel angst eller anoreksi?». Hun snakker også om det store karakterpresset som er blant elevene. Hun sier at det er elevene selv som setter så stort press på seg selv. Hennes mål for elevene er at de skal kunne oppnå det de selv føler de kan og har lyst til å oppnå, og at det må være realistiske mål. Hun sier videre at det er mange som har større forventninger til seg selv enn det de har evner til. Dette kan være vanskelig å få elevene til å forstå. Lærer B sier at dette kan hemme relasjonen mellom lærer og elev. Lærer A sier at hun tror at problemer med elevenes psykiske helse bare vil bli mer og mer aktuelt i skolen. Dette er i samsvar med det Berg (2012) har funnet ut i sin studie, der det kommer frem at 15 til 20 % av elevene strever med psykiske plager. Ut i fra opplæringslover §9a-1 har elevene krav på et godt psykososialt miljø som skal ivareta deres psykiske helse, men ifølge mine informanter er det flere som sier at de føler at de ikke har den kunnskapen de skulle ønske de hadde, for å fremme et godt psykososialt miljø.

Lærer D forteller om da hun strøk en elev på kinnet og fikk negativ respons på det. Hun forteller at i slike tilfeller er det viktig at læreren retter opp situasjonen med en gang, slik at det ikke får

negative konsekvenser. Hun fortalte at de snakket ut om det og fikk rettet opp i relasjonsforholdet med en gang. Dette samsvarer med det Spurkeland & Lysebo (2016) skriver om. De påpeker at det er viktig å være rask til å rette på situasjonen slik at ikke den psykososiale kontrakten ødelegges. De skriver at denne kontrakten må vedlikeholdes konstant, et lite feilgrep av lærer kan ødelegge det relasjonelle forholdet som er bygget opp. Hvis det ikke blir raskt gjenopprettet, så kan det bli vanskelig å rette det opp igjen. Det er dette Spurkeland & Lysebo (2016) benevner som relasjonelle eksistensielle situasjoner også kalt RES.

4.3.4 Lærer må tilrettelegge for at elevene kan inkludere hverandre

Flere av lærerne snakket om elevenes eget ansvar til å skape et inkluderende læringsmiljø.

Lærer A snakker om både de faglige og sosiale forventningene til elevene. Hun sier at: «Vi forventer faktisk at de er inkluderende, nå er de såpass voksen. For det er elevenes ansvar på lik linje med lærerens å skape et godt inkluderende læringsmiljø». I flere av utsagnene til lærer C kommer det frem at læringsmiljøet først og fremst er avhengig av elevenes initiativ. Hun forteller om en elev som bakte bursdagskake til alle i klassen, eller at hun lot elevene lage julelunsj etter deres eget ønske, eller at de synger bursdagssang om elever foreslår det. Det kan virke som om det er en motsetning mellom det lærer C sier og det Juul & Jenssen (2002) forklarer. De hevder at det er lærerens ansvar er å påse at kvaliteten på relasjonen til den enkelte elev er god. Jeg tolker Juul & Jenssen (2002) dithen at læreren må sørge for at det blir en god kvalitet på relasjonene i klassen. Vi kan se dette i sammenheng med det Spurkeland & Lysebo (2016) skriver om at det er læreren som må gjøre elevene i stand til å ta ansvar for et inkluderende læringsmiljø. Dette tolker jeg samsvarer med måten lærer A jobber på. For meg virker det som at hun er bevisst på å tilrettelegge for gode relasjoner i læringsmiljøet.

Lærer B trekker frem elever med ulike utfordringer. Hun sier at enkelte elever som er negativ til det å være på skolen, eller som kanskje selv har utfordringer, kan påvirke læringsmiljøet negativt. Hun sier at dette kan være elever som for eksempel har dannet seg et negativt bilde av læreren eller ønsker å hevde seg i klassen. Jeg tolker at læreren B her tenker på elever med forskjellige spesialpedagogiske utfordringer, eller elever som ikke blir inkludert i læringsmiljøet i klassen. Lærer D snakker om elever som bråker og krever mye oppmerksomhet. Dette tenker jeg kan være de samme elevene som lærer B snakker om. Disse negative holdningene kan videre påvirke de andre elevene til å være negative ovenfor læreren eller skolen. Dette er i henhold til det (Birch & Ladd, 1998; Pianta, 1999; Murray & Murray, 2004) hevder. De skriver at negativt temperament ofte skaper uro og negativitet i

læringsmiljøet. Little & Kobak, 2003; Murray & Murray, (2004) hevder at dette også gjelder elevene som har spesielle utfordringer. Derfor er det spesielt viktig at lærer prøver å danne god relasjon med disse for at læringsmiljøet skal kunne fungere på en best mulig måte.

Lærer D og A snakker begge om utfordringen ved å være «dårlig» i en klasse med mange gode elever. De sier at det kan være flaut å feile i klasser med et høyt karakternivå. Dette er noe som kan hemme det inkluderende læringsmiljøet i klassen. I følge Olsen, Mathisen & Sjøblom (2016) vil dette komme inn under den faglige inkluderingen. Læreren må være bevisst på å passe på at elevene føler seg inkludert faglig sett.

4.3.5 Videregående skoles organisering kan påvirke relasjonene i et læringsmiljø

I intervjuene mine kommer det frem noen faktorer som blir trukket frem spesielt i forhold til videregående skole. Derfor synes jeg det er relevant å skrive om hvordan relasjoner kan hemme og fremme det inkluderende læringsmiljøet i forhold til den videregående skolen.

Elevene har en forhistorie før de kommer til skolen som kanskje ikke lærerne vet om. Både lærer C og D forteller begge to om hendelser som har skjedd i ungdomsskolen som påvirker læringsmiljøet når de kommer til videregående. Begge sier at det er vanskelig å vite hva de skal gjøre når elevene ikke vil fortelle hva som har skjedd. I slike tilfeller sier lærer D at det er best å bare la det ligge og å gjøre det beste ut av det når elevene er på skolen.

I følge Spurkeland & Lysebo (2016), er det viktig å opparbeide gode relasjoner for å takle konflikter på en best mulig måte. Spurkeland (2014) skriver at når konflikten er kommet så langt at partene selv ikke kan forenes, så må det en nøytral part inn. Han skriver videre at i skolen så vil den nøytrale part være lærer. I følge to av informantene mine, viser det seg å ikke være så enkelt i praksis. Det virker som lærerne ikke har god nok kompetanse til å takle slike konflikter. Det kommer frem at de synes det er vanskelig på grunn av de ikke vet hva konflikten er. Nordahl (2005) skriver at læreren har gode forutsetninger for å legge til rette for et godt læringsmiljø om læreren kjenner elevenes tidligere erfaringer og historie. Slik jeg forstår lærer C og D, så har de ikke fått vite historien bak konflikten, og derfor blir det vanskelig for dem å legge til rette for et godt læringsmiljø. Dette viser at konflikthåndtering ikke er lett for lærere, selv om de ønsker å gjøre det beste de kan i forhold til denne tematikken.

Lærer C foreller om hvordan hun vil plassere elevene i klasserommet. Lærer C sier: «På grunn av ting som jeg fikk vite, så laget jeg et klasserkart». På den måten kunne hun forhindre et dårlig læringsmiljø. Jeg tolker det som at lærer C mener at hun fikk vite noe om noen elever som

krevde faste strukturer fra starten av året. Dette kan for eksempel dreie seg om konflikter mellom noen elever eller andre ting som kan hemme elevene i undervisningen.

Lærer C sier: «På videregående, så blir dem jo splittet opp i forskjellige fag». Hun trekker frem organiseringa av videregående skole og de ulike elevsammensetningene i de forskjellige fagene. Hun sier at det derfor ikke er mulig å starte dagen i en samlet klasse, hvor man snakker om klassemiljøet, hva de jobber med og hva veien videre er, slik det er mulig å gjøre i grunnskolen. For meg så virker det som at lærer C savner det sosiale fellesskapet denne samtalen kan tilføre klassen i videregående skole. Hun fortsetter med at elevene er overlatt til seg selv i pausene uten inspeksjon. Hun sier at videregående skole er dårlig til å se elevene i pausene. Elevene kan være alene i friminuttene uten at noen ser det. Lærer A forteller derimot at hun pleier å sitte i klasserommet og observere elevene i pausene. Dette vil være mulig om elevene holder til i klasserommet i pausene.

Lærer C forteller at prøvene nesten alltid teller individuelt. Den vanlige arbeidsmåten er vinklet til individuell opplæring, der elevene skal gjøre oppgaver alene og helst holde dem for seg selv. Det jeg tenker lærer C vil fortelle, er at skolen er for ensrettet mot individuelt arbeid, noe som hun mener er med på å hemme relasjonene i klassen og et inkluderende læringsmiljø.

Lærer D snakker om tilrettelegging for elever som har behov for det. Hun trekker blant annet frem de flinke elevene som hun sier ofte ikke får god nok oppfølging. Lærer D sier: «Vi må se de flinke elevene, og gi dem litt andre oppgaver». Dette er i tråd med det Olsen (2012) kaller for en positiv diskriminering eller en saklig forskjellsbehandling. Alle skal kunne få en tilpasset opplæring slik at de kan ha en mulighet til å kunne utvikle seg på best mulig måte.

I intervjuene ble det diskutert om store eller små klasser fremmer eller hemmer et inkluderende læringsmiljø. Alle lærerne var enige om at store klasser ikke nødvendigvis hemmer et inkluderende læringsmiljø. Lærer C reflekterer over store og små klasser. Hun sier om små klasser:

Det er ikke bestandig det er noen der som man har så mye til felles med, og da kan inkluderingen bli en utfordring, men samtidig er det også en veldig lærerik eller nyttig erfaring.

Lærer A reflekterer også over dette. Først sier lærer A at mindre klasser hadde vært å foretrekke, men så forandrer hun syn på det når hun har fått reflektert litt over det. Hun sier: «Jeg ser det

jeg ser i klassen uansett om det er få eller mange i klassen». Lærer B er også enig i at klassestørrelse ikke påvirker et godt eller dårlig læringsmiljø. De største klassene på skolene til mine informanter ligger på mellom 25-30 elever. Lærer A og B snakker om utfordringen med å kunne se og nå alle elevene når det er store klasser. Lærer D forteller at når det er små grupper, så skjer det alltid en rulling helt av seg selv.

Lærer B snakker også om den organisatoriske delen i skolen, om hva som kan hemme eller fremme et inkluderende læringsmiljø. Hun sier:

Det er jo litt viktig hvordan ledelsen legger til rette for ting, hvordan kulturen er, at de legger litt press på de som er kontaktlærere og det med klassemiljøet. At lærerne får noen verktøy til å håndtere, å legge til rette for at det er en plan for hver enkelt klasse over hva som skal skje.

Her tolker jeg lærer B dit hen at hun savner en overordnet kollektiv organisering av arbeidet for et inkluderende læringsmiljø. Jeg kan se dette i en sammenheng med det lærer D snakker om, når hun sier at det ikke er nok at hun alene lager klassekart over hvor elevene skal sitte.

4.4 Hvordan arbeider lærere for å oppnå et inkluderende læringsmiljø?

4.4.1 Lærer må snakke med elevene sine

Alle lærerne er enige om at en god dialog er viktig for å få gode relasjoner og for å få et inkluderende læringsmiljø. Dette er ifølge Spurkeland (2014) relasjonsbyggende og mest sannsynlig den viktigste faktoren for relasjonsbyggingen mellom lærer og elev. Lærer A og D snakker om dialogen med hele gruppa og dialogen en til en. Lærerne snakker om faglige og personlige dialoger. Lærer C forteller at hun ofte har spontane dialoger med elevene som omhandler faglige ting. Likevel sier hun at hun savner at elevene tar kontakt med henne for å få faglig veiledning. Som oftest er det snakk om hva de skal gjøre om de er borte fra timene for ikke å få fravær. Dette gjenspeiler to av de tre dimensjonene av kommunikasjon som Spurkeland & Lysebo (2016) skriver om. De skriver om dialogen en til en, mellom lærer og elev, dialog med hele gruppa og til slutt tilbakemeldinger som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

Lærer B sier at det er viktig å snakke med elevene i timene, ikke bare stå og undervise. Det er viktig at læreren blir kjent med elevene og kan snakke med dem om hva som opptar dem og på

den måten viser at læreren bryr seg om dem. Lærer D sier først at hun bruker dialogen ubevisst, men etter hvert så sier hun at det nok er bevisst. Hun forteller at hun har dialogundervisning. Hun forklarer at elevene lærer mer av det enn kun forelesning. Hun sier at elevene spør hvis det er noe som er uklart, og ingen spørsmål er for dumme. Slik jeg forstår dialogundervisning, er elevene aktive i hele læringsprosessen. Ifølge Spurkeland (2014) vil han kalle denne læreren for en dialogpedagog, der hun bruker dialogen som et virkemiddel i læringsprosessen. Dette virker å være et inkluderende læringsmiljø der elevene tør å komme med sine synspunkter og refleksjoner.

Lærer A snakker om at det er viktig å ha en positiv dialog med elevene. Hun sier at kjefting og klaging vil hemme relasjonen mellom lærer og elev. Det er en grense mellom det å si at noe ikke er greit og det å kjeftte, man må ikke bli for krass, sier hun. Hun må passe på at hun ikke blir for streng, slik at det ikke blir en dårlig kjemi mellom lærer og elev, for at hun skal klare å ha den naturlige autoriteten. Dette samsvarer med det Spurkeland & Lysebo (2016) skriver, at det viktig at lærer ikke blir for kjeftete og masete. Dette kan føre til at læreren får en kunstig autoritet der makt og posisjon er i fokus for at læreren skal opprettholde disiplin i klassen.

Lærer A vil ikke være for streng eller ha en «ovanifra og ned» holdning overfor elevene. Likevel poengterer hun at hun tar opp ting hvis det er noe hun synes er ille. Hun forteller om en klasse hvor hun mente det var mobbing. Den aktuelle eleven hadde ikke selv meldt fra om mobbing. Dette kom heller ikke frem i elevundersøkelsen. Elevundersøkelsen viste derimot at det var et veldig godt læringsmiljø i klassen. Dette var ikke lærer A enig i og tok det opp med elevene. Her viser lærer A relasjonelt mot der hun rydder opp i ubehagelige forhold i klassen. Dette er også noe Spurkeland & Lysebo (2016) skriver er viktig. Jeg tolker lærer A dit hen at hadde hun vist relasjonell feighet i denne situasjonen, ville situasjonen blitt forverret for den aktuelle eleven.

Lærer A sa til elevene at hun visste at elevene var klar over at det var noen elever som ikke var inkludert i gruppa. Dette hadde elevene selv fortalt. Hun sa til elevene at det var opp til dem hvilke valg de velger å gjøre i henhold til dette. Hun sa til elevene: «Vil dere være slike mennesker som overser dette, eller vil dere gjøre noe med det?» Ut i fra dette tolker jeg det som at hun spiller på følelsene til elevene, slik at de kan kjenne på samvittigheten og ta et ansvar for å inkludere alle i klassen. Her viser læreren emosjonell modenhet med at hun styrer stemningen i klassen med emosjonell intelligens der hun skaper forventninger om at elevene skal kjenne på

samvittigheten for så å endre adferd, slik som Spurkeland (2014) og Spurkeland & Lysebo (2016) også skriver om.

Både lærer A og D snakker om høye score på elevundersøkelsene i sine klasser, men de mener at de ikke er reelle. Begge snakker om elever som ikke er inkludert og hvor miljøet ikke er så godt som det kommer frem i undersøkelsene. Jeg tolker det som at lærerne mener at elevundersøkelsene ikke klarer å fange opp alle situasjoner i et læringsmiljø.

4.4.2 Ulik gjennomføring av elevsamtaler

I følge opplæringsloven §3-8 skal det være jevnlig dialog mellom elev og kontaktlærer om framgangen i fagene. I elevsamtalene blir det blant annet tatt opp elevens trivsel, klassemiljø, tilbakemeldinger fra andre lærere og andre ting som er viktig for elevens utvikling. Dette er en samtale som alle kontaktlærere skal ha med elevene sine to ganger i året. Mine informanter er ikke sikker på at elevsamtalene er med på å skape relasjoner eller et inkluderende læringsmiljø. Lærer B sier at «elevsamtalene er på lik linje med alle de andre samtalene læreren har med elevene». Hun sier videre at «det er den generelle holdningen til læreren som er viktig». Lærer C er heller ikke sikker på om elevsamtalen påvirker det inkluderende læringsmiljøet, men at den skaper relasjoner mellom lærer og elev. Det er en samtale der lærer og elev har en mulighet til å bli bedre kjent med hverandre. Lærer A forteller at elevsamtalene blir brukt til evaluering av henne som lærer, dem som elever og hvilke roller de har i læringsmiljøet. Lærer D bruker lite elevsamtaler. Hun sier at samtalene tar for lang tid å gjennomføre og at elevsamtalene er «blåst opp» for mye de siste årene. Likevel poengterer hun at hun har uformelle dialoger med elevene sine hele tiden. Hun sier at elevene aldri er i tvil om hvilken karakter de får ved terminslutt eller hva de skal gjøre for å bli bedre i faget. Lærer A sier at hun har fokus på at elevene vet at elevsamtalene er konfidensielle. Det er viktig at elevene har tillit til læreren og er trygg på at det eleven sier i elevsamtalen, ikke går videre om ikke eleven ønsker det selv.

Lærer B forteller at hun bruker mye av undervisningstiden til elevsamtalene, noe som går ut over de andre elevene som må jobbe alene i den tiden læreren er borte. Hun sier at samtalene gjennomføres i løpet av to til tre uker.

Ut ifra det lærerne sier, har elevsamtalene en betydning for læringsmiljøet hvis vi ser det i Skaalvik & Skaalviks (2013) sitt perspektiv. Vurderingene og tilbakemeldingene elevene får i elevsamtalene, er viktig for hvordan læringsmiljøet blir. I elevsamtalen får eleven fortelle sin opplevelse av læringsmiljøet og hvordan det påvirker elevens læring, motivasjon,

selvoppfatning og atferd. Alle faglærere skal også gjennomføre fagsamtaler med elevene der fokuset er på hvordan elevene forholder seg til hvert enkelt fag. At elevene får jevnlig tilbakemelding på hvor de står i faget, gir en forutsigbarhet for elevene, som i neste omgang igjen vil prege læringsmiljøet på en positiv måte (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Jeg tolker ut i fra det informantene sier, at de ikke regner selve elevsamtalen som veldig viktig, men derimot den generelle daglige kontakten læreren har med eleven som viktigst.

4.4.3 Muntlige tilbakemeldinger på prøver er å foretrekke

Alle informantene snakker om positive og konstruktive tilbakemeldinger. Lærer B og C sier at det er viktig med objektive og saklige tilbakemeldinger. De sier at tilbakemeldingene ikke må være ensidig negative. Positive tilbakemeldinger motiverer elevene i faget. Spurkeland (2014) skriver også at positive tilbakemeldinger på observasjon og anerkjennelse er relasjonsbyggende mellom lærer og elev. Lærer C forteller at det ofte kommer et «men» etter den positive tilbakemeldingen. Hun kan si: «Dette var bra, men dette må du jobbe videre med for å bli bedre».

Lærer C reflekterer videre om at det er en utfordring å gi tilbakemelding til de flinkeste om hva de kan jobbe videre med. Hun forteller at hun synes det kan være utfordrende å gi positiv tilbakemelding til de med lav måloppnåelse. Det kan være vanskelig å finne ting de kan og hva som er bra av det de har gjort. Hun sier at hun er best på å gi tilbakemeldinger til de elevene som er på «midten». Dette kan sammenlignes med det Nordahl (2005) skriver, at det er lettest å favorisere de mest tilpasningsdyktige elevene i forhold til både det sosiale og det faglige. I følge Brophu & Good (1974) viste det seg at de faglig svake elevene fikk mindre ros på rette svar enn de flinke elevene og mindre oppmerksomhet fra lærer. Dette kan også sees i sammenheng med Stensaasen (1970) sin forskning der det kom frem at elevene med lav måloppnåelse ofte vil beskytte sitt eget selvverd, noe som medfører at elevene blir mer utfordrende for lærerne. Derfor vil nok de elevene som har middels måloppnåelse være minst utfordrende for lærere å takle (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Lærer A forteller at hun pleier å bruke «blindretting» av prøvene til elevene sine. Elevene skriver sine navn på en liste med bokstaver. Denne lista har tillitseleven til de får prøvene tilbake. Elevene skriver sin bokstav på prøven sin, slik at læreren ikke kan vite hvem sin prøve hun retter. Dette er en tilbakemelding som både lærer og elevene er fornøyde med. Hun sier at elevene føler at rettingen blir rettferdig, siden læreren ikke har mulighet til å vite hvem sin prøve hun retter. Tilbakemeldingene på slike rettede prøver går på hva som er bra og hva som

kan gjøres for å øke måloppnåelsen. Den peker ikke tilbake til tidligere vurderinger, noe lærer A skulle ønsket var mulig. Dette kan sees i tråd med det Spurkeland & Lysebo (2016) skriver om at positive tilbakemeldinger som viser tilbake til tidligere arbeid, ofte resulterer i bedre mestring for eleven.

Lærer D forteller at hun nesten ikke gir tilbakemeldinger på prøver. Når hun har rettet dem, gir hun prøvene tilbake. De gjennomgår prøven i fellesskap og elevene retter sine egne prøver samtidig. Lærer D sier at skriftlige tilbakemelding er misbruk av lærerens tid. Hun sier at de fleste elevene ikke leser tilbakemeldingene. Lærer B sier at hun gir skriftlige tilbakemeldinger til elevene, men påpeker at hun ikke gir tilbakemeldinger for å oppnå en bedre relasjon til elevene sine. Jeg tolker det som at lærer D «anvender vurdering» for læring der elevene selv er aktive aktører i vurderingsarbeidet. På den måten blir elevene ifølge Olsen, Mathisen & Sjøblom (2016) faglig inkludert i sitt eget læringsløp.

Lærer A og C ønsker helst å gi muntlige tilbakemeldinger på prøvene. Da får både lærer og elev forklart seg i henhold til prøven. De sier at det er dårlig tid til å kunne gi muntlige tilbakemeldinger. I følge opplæringsloven §3-8 står det at det skal være jevnlig dialog mellom elev og kontaktlærer og ifølge opplæringsloven § 3-11 har eleven krav på underveisvurdering i forhold til tilpassa opplæring og til faglig utvikling. Det står at denne tilbakemeldingen kan være både muntlig og skriftlig. Ifølge Olsen, Mathisen & Sjøblom (2016) kan disse dialogene variere på måter og lengde. Jeg tolker det som at lærer D også gir sine tilbakemeldinger muntlig via felles retting, og fordi hun sier at skriftlige tilbakemeldinger er misbruk av lærerens tid på grunn av at elevene ikke leser det læreren skriver.

Lærer B forteller at tilbakemeldingene kan virke negativt på relasjonen mellom lærer og elev, om eleven ikke forstår lærerens tilbakemelding eller karakterene de får. Dette er også noe Spurkeland & Lysebo (2016) skriver om. De skriver at tilbakemeldingene må være ærlige og reelle, men at læreren må formulere seg på en slik måte at elevene forstår hva læreren mener. Tilbakemeldingene må ikke være sårende, provoserende eller anklagende.

4.4.4 Kreativitet blir brukt ulikt i den videregående skole

Lærer B sier at «kreativ undervisning fører til en ok undervisning», men hun er ikke sikker på om kreativitet fører til en bedre relasjon til elevene. Læreren reflekterer videre og sier at det kan fremme en bedre relasjon om det fører til samarbeid med lærer eller andre elever.

Lærer C mener det er for lite kreativitet i den videregående skolen. Hun sier at det er ikke tid til kreativitet der i like stor grad som i grunnskolen. Hun forteller hun var på et inspirerende kurs som omhandlet bruk av kreativitet i realfag. Hun prøvde ut noe av det de lærte der. Elevene skulle lage en modell på fordøyelsessystemet ved hjelp av slanger, rør osv. Hun forteller at dette var et vellykket prosjekt. Det virket som om alle elevene likte oppgaven og alle var engasjerte. Alle elevene følte mestring og var med på lik linje uansett hvilket nivå de var på. Elevene fikk vist alle sine kvaliteter. Jeg tolker at lærer B snakker om det samme når hun sier at «kreativitet gjør at elevene får vist et større repertoar av seg selv». Dette står i stil til det Spurkeland (2014) skriver om, der han påpeker at det vi skaper i lag, gir oss både stolthet og et felles eieforhold til det vi har laget. Han skriver også at gjennom kreativitet i undervisningen, skapes det positiv oppmerksomhet der hver enkelt elev får bruke sine kreative evner på en god måte. Jeg tolker dette som at kreativitet tilrettelegger for mestring på ulike nivå i forhold til hvor eleven er.

Lærer C forteller at hun ville sjekke om elevene hadde lært noe av prosjektet ved å gi elevene innlevering om temaet i etterkant av prosjektet. Jeg tolker det som at lærer C var litt usikker på om elevene lærte det de skulle med prosjektet. Hun konkluderer med at elevene hadde lært, men sier også at elevene hadde sikkert lært dette med vanlig undervisning, det vil si å lese om temaet, gjennomgang på PowerPoint av lærer og av å gjøre oppgaver. Hun reflekterer videre over at oppgaven ga mye energi til elevene i mørketiden som kan være tøff. Hun tror hun nådde flere elever og engasjerte dem mer enn den «vanlige» undervisningen.

Alle lærerne snakker om variasjon når vi kom inn på kreativ undervisning. Lærer A forteller at elevene selv ofte får velge hvilken framstillingsform de ønsker å jobbe med i de forskjellige temaene. Dette er også noe Spurkeland (2014) skriver om. Det bidrar til at elevene føler seg sett og verdsatt av læreren og at de får ha medvirkning på undervisningen. Lærer A prøver å variere undervisningen med prating, tegning, skriving osv. Lærer A og B sier også at de prøver å variere undervisningen for at det ikke skal bli kjedelig og for å motivere til mest mulig læring.

Lærer A forteller at de mest kreative elevene er i de klassene der de er mest trygge på hverandre. Er de utrygge på hverandre, er de også mindre kreative. Disse elevene er ofte veldig selvkritiske om de skal vise de andre i klassen noe de har gjort. De er redd for at det ikke skal være godt nok. Spurkeland (2014) skriver at kreativitet og humor skaper tettere relasjoner i læringsmiljøet. Ut ifra det lærer A sier her, så tolker jeg det at de mest kreative elevene tør mer på grunn av at de er vant til å være kreative. Ifølge Jerome Bruner (1970) blir elevene bedre på problemløsning

om de får utviklet sine kreative evner. Dette tolker jeg som at det vil gjøre elevene tryggere på sin kreativitet, slik at de kan få bedre selvtillit til å fremføre for andre.

Flere mener at matematikk er et fag som er vanskeligere å være kreativ i, enn i for eksempel naturfag og samfunnsfag. Lærer D sier at hun bruker lite kreativitet i matematikkundervisninga. Hun forteller at hun har vært gjennom flere reformer og måter man skal undervise på opp gjennom årene. Hun har landet på en måte å undervise på som hun mener er mest effektiv. Hun begrunner dette med at elevene som kommer opp til eksamen i faget hennes, får gode karakterer.

4.4.5 Humor må brukes på rett måte

Alle lærerne er enige om at humor er viktig i undervisningen. De sier at det letter på stemninga i klassen, og at det blir morsommere på skolen. Lærer A forteller at hun bruker blant annet tegneserier og bilder som er morsomme og provoserende, eller forklarer hvordan oppgaver ikke skal besvares med en humoristisk vinkling. Hun oppfordrer elevene til å bruke humor i sine fremføringer eller at hun får elevene til å gruble over forskjellige ting, som for eksempel: «hvorfor kan man se gjennom vinduet og ikke gjennom veggen», eller at læreren «lurer» elevene på en morsom måte. Hun forteller at de hadde hatt om nordlysforskeren Christian Birkeland. Hun lagde en quiz og hadde da med et bilde av Henrik Ibsen i quizen. Alle elevene trodde at dette var Christian Birkeland. Dette er eksempler på humor i undervisningen.

Lærer B og D forteller at de bruker humor når de selv sier noe feil eller om det blir misforståelser i forhold til det læreren sier. Lærer B sier at det er mulig at elevene synes hun «dummer seg ut», men læreren reflekterer videre rundt dette og sier at dette kanskje er med på å senke terskelen for å fortelle ting til læreren, og at læreren kommer mer på elevenes bølgelengde. Ifølge Nordahl (2005) viser forskning at elevene vurderer sin sosiale kompetanse på en annen måte enn det læreren gjør. Elevene vurderer seg fra sitt eget perspektiv, mens læreren ofte vurderer den sosiale kompetansen ut fra et voksent perspektiv. Her sier lærer B at hun kanskje kommer mer på elevenes bølgelengde om hun tør å dumme seg litt ut og bruke humor. Jeg tolker lærer B som at hun er klar over at læreren kan ha et ulikt sosialperspektiv enn det elevene har, og derfor prøver å forstå elevenes perspektiv.

Alle lærerne trekker frem at det er viktig at humor ikke brukes feil. Lærer A har et eksempel på det. Hvis de har om den samiske befolkningen, fleiper de ikke om det. Det er viktig at ingen skal føle seg tråkket på. Hun sier: «Det handler om å behandle etniske grupper eller minoriteter

på en respektfull måte, og det er alltid elever som er minoritet eller har familie som er minoriteter og kan føle seg støtt». Eller som lærer C og B snakker om at de ikke kan spøke med alle elevene på samme måte. Lærer B forteller at det utvikles ofte en «sjargong» med de elevene hun kan spøke mest med. Det vil si at de kan ta opp igjen det de har spøkt med på et senere tidspunkt. Hun sier at det er disse elevene hun ofte får den beste relasjonen med. Jeg tolker det som at disse elevene er de elevene Drugli (2012) skriver om. Det vil si elever uten atferdsvansker og som tilpasser seg skolen best. Det er også disse elevene som får mest positiv oppmerksomhet og respons fra lærere, som igjen fører til god relasjon mellom lærer og elev.

Lærer A og D sier at humoren ikke må ta overhånd. Lærer D sier at læreren ikke må bli en «tullelærer». Med dette tror jeg at hun mener at humor ikke må overdrives, da kan humor få negative virkninger. Det er en balansegang mellom hvordan humor virker positivt og negativt på relasjon mellom partene i et læringsmiljø.

Lærer C forteller om foredragsholderen som tullet med en av hennes elever. Foredragsholderen kjente ikke eleven, men enset at han kunne tulle med denne eleven på grunn av at han så at det var en elev som var sikker på seg selv. Hvis foredragsholderen hadde valgt en beskjeden elev som ikke liker å være i rampelyset, ville dette fått en negativ effekt. Når lærer kan fleipe med elevene på en god måte, skapes det en god stemning i klassen. Lærer B forteller om eleven som spilte lotto. Dette var i en matematikktime, så det passet å snakke om sannsynlighetsregning. Lærer B konfronterte eleven med å vise hvor mye han hadde tapt på å spille lotto. Hun visste at hun kunne tulle med denne eleven. Læreren kan ikke gjøre slik med alle. Lærerne sier at det er viktig å se an elevene de kan tulle med.

Alle disse eksemplene ovenfor er i samsvar med Spurkeland (2014) som skriver at kreativitet og humor styrker relasjonen mellom lærer og elev. Han sier videre at humor er kontaktskapende og er med på å heve stemningen i klassen. Det at lærer B og foredragsholderen som lærer C forteller om, kan tulle med en elev foran de andre elevene på en uskyldig og humoristisk måte, får de andre elevene til å følge med på hva som skjer. Dette tolker jeg dit hen at dette er med på å heve stemningen. Dette vil også være med på å heve motivasjonen og positivismen i læringsmiljøet. Lærer B snakker også om at det skapes en «sjargong» mellom elevene hun kan tulle med. Dette tolker jeg som en styrkning av relasjonen mellom lærer og elev slik som Spurkeland (2014) skriver om.

Både lærer A og D sier at det er viktig å le i timene. Lærer D sier at «Vi ler minst en gang i timen, ikke av meg, men med meg». Av dette tolker jeg at læreren mener at de har en god stemning seg imellom. Hun legger enda til at hun koser seg som lærer. Jeg tenker lærer D mener at humor er viktig både for elevene og for henne selv som lærer. Ifølge den norske forskningen som professor Kari Smith henviser til i magasinet Hubro (2015), så er det nettopp dette som gjør at både lærere og elever holdes i skolen. At lærer og elevene trives med hverandre og får bekræftelser på det, gir energi til medlemmene i læringsmiljøet (Spurkeland & Lysebo, 2016). Dette er i tråd med det Drugli (2012) også skriver. En dårlig relasjon mellom lærer og elev kan lett resultere i at læreren blir utbrent, noe som medfører at læringsprosessene i klassen vil bli dårligere. Lærer-elevrelasjonen er viktig både for elever og for lærere.

4.4.6 Lærere prøver å motivere hver enkelt elev på sitt nivå

Lærerne mener at motivasjon er viktig for at det skal foregå læring. Dette er også en faktor for at det kan bli gode relasjoner og et inkluderende læringsmiljø i klassen. Lærer A, B og C forteller at motivasjon skaper engasjement på alle plan. Lærer B sier: «hvis elevene har motivasjon, vil de gjøre en større innsats i faget». Lærer A og B sier at umotiverte elever kan skape mistriivsel på skolen. Lærer C snakker om at det er viktig at elevene har en indre motivasjon for faget. Det er ikke nok med karakterer som motivasjonsfaktor. Jeg tolker det som at lærer A mener det samme når hun sier at læreren må prøve å få elevene til å like faget, slik at det ikke bare blir pugging av pensum og glemmer det hele etter noen måneder. Skaalvik & Skaalvik (2013) skriver det samme som lærerne sier at elevenes faglige engasjement og trivsel øker som et resultat av motivasjon.

Lærer C snakker om umotiverte elever. De kan ofte tilføre negative holdninger til skolen. Dette vil ha en innvirkning på relasjonene i læringsmiljøet. Hun sier at hun synes det er vanskelig å motivere umotiverte elever og elever som ikke lærer noe. Det at elevene ikke har motivasjon, er noe som smitter både til elevene og til lærer. Lærer B og C påpeker at elevene kan ha svak måloppnåelse, men likevel ha en god relasjon til både lærer og elevene i klassen.

Lærer D sier at læreren er nødt til å like faget sitt for å kunne motivere elevene. Lærer A sier at nsvariasjon skaper motivasjon. Hvis elevene liker å være kreative, så prøver hun å tilrettelegge slik at elevene får være kreative. Hun sier videre at «Sterke elever er motiverte uansett. Det er de svake elevene som ofte sliter med motivasjonen». Dette er i samsvar med det Skaalvik & Skaalvik (2006) fant i sine undersøkelser på den nasjonale elevundersøkelsen for ungdomsskolen og videregående skole i 2005 og de internasjonale studiene til Pijli m.fl. (2010).

Der fant de at det var sammenheng mellom motivasjonsnivået og prestasjonsnivået. De med høy måloppnåelse, hadde en høyere motivasjon enn de med lavere måloppnåelse. Lærer D sier at lærer er nødt til å like faget for å kunne motivere, og lærer A sier variasjon og tilpasning vil øke motivasjonen. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) viser forskning at elever som får faglig og sosial støtte, har større motivasjon for faget og trives bedre i læringsmiljøet. Jeg tolker at det som lærer A og D sier her, er med på å øke motivasjonen, og er i samsvar med denne forskningen.

Lærer A sier: «Hvis eleven er fornøyd med karakter 3, så skal læreren også være det». Dette bekrefter lærer B og C også. De sier at læreren skal være til stede og hjelpe elevene opp og frem, men det må være på elevenes premisser.

Ifølge Deci & Ryan (2000) vil den indre motivasjonen bestå av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Det vil si at har eleven en indre motivasjon til faget, vil også eleven i større grad føle seg inkludert i læringsmiljøet. Lærerne forteller om umotiverte elever som ofte skaper negative holdninger i læringsmiljøet. Jeg tolker at lærerne synes at det er vanskelig å motivere alle elevene. Det kommer frem i intervjuene at variasjon skaper motivasjon. Her kan vi trekke linjer til Deci & Ryans (2000) forskning der kompetanse og tilhørighet er en del av den indre motivasjon. Variasjon og tilpasset undervisning kan brukes til å tilpasse nivået til den enkelte, slik at eleven har kompetanse til å følge med i undervisningen, og på den måten føle en tilhørighet til læringsmiljøet. Når eleven føler tilhørighet, vil motivasjonen kunne øke, og elevene gjøre en større innsats i faget, slik som lærer B forteller i sitt intervju.

4.4.7 Trygghet og tillit skaper inkludering og gode relasjoner

Informantene er enige om at det er viktig med et trygt læringsmiljø. Alle lærerne snakker om å ta elevene med på overnattingstur bort fra skolemiljøet på høsten, slik at det blir skapt relasjoner utenfor skolen. De sier at dette er viktig for å bli kjent og for å skape gode relasjoner fra starten av skoleåret. Lærer A sier at relasjons-strukturene formes i starten av året, derfor er det viktig å gjøre det før relasjons-strukturene er satt. Hun sier at dette er så viktig, og derfor ofrer hun av sin egen fritid til det. Lærer D forteller at hun også dro på turer med elevene før. Hun forteller at det kreves mye av henne som lærer å dra på slike turer. At hun ikke får betalt, men må avspasere for det, gjør at hun ikke orker å dra på slike turer mer, selv om hun sier at dette er veldig positivt for læringsmiljøet. Det virker som hun savner en mer tilrettelegging fra skolens side for at lærerne kan dra på slike turer. Dette samsvarer med det Spurkeland & Lysebo (2016)

skriver om, når de påpeker hvor viktig det er å bli kjent fra høsten av, for å kunne skape et godt inkluderende læringsmiljø.

Alle lærerne snakker om å lage klassekart fra skolestart, der de bestemmer hvor elevene skal sitte. De passer på at alle elevene sitter sammen med noen de ikke kjenner fra før av. Lærer C forteller at hun var litt i tvil om det ville være for «militært» eller at det ville bli for barnslig for elevene på videregående. Hun forteller at det fungerte bra. Etter en stund skulle de bytte plasser igjen, og da spurte læreren om de selv ville bestemme sitteplasser eller om læreren skulle gjøre det. Da var klassen enig om at læreren skulle fortsette å bestemme. Dette er også noe lærer D forteller i sitt intervju. Når elevene skal jobbe i grupper, så bestemmer også lærer hvem som skal være i de forskjellige gruppene. Dette gjøres for at elevene skal bli kjente med hverandre og at læringsmiljøet skal bli best mulig for alle parter. Lærer B sier at på den måten trenger ikke elevene å tenke på hvem de skal sitte eller jobbe med. Da unngår elevene å komme opp i usikre situasjoner. De vet hvem de skal forholde seg til og trenger ikke å være redd for å bli alene. Dette kan vi se i sammenheng med det Spurkeland (2014) skriver om, at det er viktig fra første møte med elevene å vektlegge tillit og positiv relasjonsutvikling i klassen. Han skriver at tillit mellom lærer og elev, er selve bærebjelken for at det skal foregå læring, og at trygghet og forutsigbarhet er en del av fundamentet til en tillitsfull relasjon. Dette samsvarer med det informantene mine sier om å bestemme gruppene elevene skal jobbe i. De sier at elevene trenger ikke å være usikre på hvem de skal forholde seg til i klassen, og elevene vet at de ikke trenger å engste seg for at de blir alene. Det er en forutsigbarhet for elevene. Lærer C forteller at gruppearbeid fremmer det inkluderende læringsmiljøet. Da får elevene samarbeide om å lære, diskutere og drøfte faget i lag.

Lærer A, B og D sier at det er veldig viktig at elevene er trygge på lærer. Lærer B sier at hun ønsker at elevene tar kontakt med henne om det er noe. Hun er usikker på om de gjør det. Er elevene trygge i læringsmiljøet, er sjansen større for at de føler seg inkludert og har gode relasjoner i klassen. Hvis elevene er trygge og tør å si hva de mener, vil det føre til at de har det bedre med seg selv, og trivselen vil øke. Lærer C og D sier at elevene skal tørre å feile uten at det skal få negative konsekvenser. Dette viste seg også i Hatties (2009) forskning, at tillit og trygghet i læringsmiljøet bidro til at elevene lettere turte å spørre og ytre sine meninger. Lærer D sier at det er vanskelig å få elevene trygge på hverandre, men hun tror at hun får elevene trygge på henne. Hun sier at hun vet ikke hvordan hun får det til, men kanskje det er fordi at hun er en moderlig type som bryr seg om elevene sine. Spurkeland (2014) skriver at hvis læreren jobber med den emosjonelle delen av relasjonen, så vil dette påvirke forholdet mellom

lærer og elev. Jeg tolker det som at det er dette lærer D gjør, siden hun beskriver sin relasjon til elevene sine som «moderlig». Dette tolker jeg også dithen at det vil være en vennlighetsrelasjon og ikke en vennskapelig relasjon slik som Spurkeland (2014) skriver om. Det er etiske grenser mellom lærer og elev som skal respekteres, likevel tolker jeg ordet moderlig som at elevene føler at læreren liker elevene sine. Lærer A sier at det er viktig å ta ting på alvor. Dette gjør at elevene blir trygge på henne. De vet at de kan komme til henne om det er noe, og da vet de at hun gjør alt hun kan for å hjelpe dem.

Lærerne sier at det er viktig at elevene har tillit til læreren. Lærer A sier at eleven skal vite hva lærer forteller videre om dem til andre. Dette skaper tillit til læreren. Lærer B forteller at gjennom gjensidig tillit skapes det en kontrakt som gjør at lærer og elev vet hvor de har hverandre. Det er slike kontrakter som Spurkeland (2014) kaller for psykologiske kontrakter. I følge Spurkeland & Lysebo (2016), styres denne kontrakten av tillit og positive følelser. Det at lærer og elev vet hvor de har hverandre, gjør at de også vet hvilke forventninger som de har til hverandre. Dette fører til at læreren kan ha den naturlige autoriteten som er en viktig faktor relatert til disiplin, arbeidsinnsats og klasseledelse.

4.4.8 Tilrettelegger for mestring på alle nivå

Bandura (1997) hevder at det er viktig at elevene forventer mestring. Alle mine informanter mener også at det er viktig at elevene føler mestring i skolen. I følge Vygotskij m.fl. (1978) utvikler elever seg når de befinner seg i den proksimale utviklingssonen. Da får eleven støtte som er tilpasset elevens nivå fra lærer, slik at eleven får en faglig utvikling. Etter hvert som eleven klarer seg på egenhånd, vil læreren trekke seg tilbake. Elevene vil være på forskjellige nivå, dette betyr at læreren må gi ulik støtte til hver enkelt elev, slik at hver enkelt elev føler mestring og utvikling. Informantene snakker om at lærer må tilpasse undervisningen slik at alle kan føle mestring på sitt nivå. Lærer C sier at undervisningen ikke skal være for lett og heller ikke for vanskelig. Jeg tolker henne dit hen at hun mener at eleven må være i det Cikzentmihalyi (2002) kaller for flytsonen, der eleven får tilpassede utfordringer, slik at det verken blir for vanskelig eller for lett. Dette er også noe lærer B nevner. Hun sier at hvis elevene ikke opplever mestring, er sjansen stor for at de elevene med lav måloppnåelse vil skjule deres kunnskap. Dette tolker jeg slik at eleven er utenfor flytsonen når denne føler seg utilpass i situasjonen.

4.4.9 Klassens emosjoner påvirker læringsmiljøet

Lærerne snakker om hvordan forskjellige sinnstemninger i klassen kan påvirke læringsmiljøet. Lærer A og B er klare på hvordan deres humør og emosjoner påvirker elevene. Lærer A sier at hvis lærer er lei, sliten eller uopplagt, så vil elevene legge merke til det.

Lærer B sier:

Hvis elevene tolker læreren dithen at det føles som at læreren synes det er kjedelig å snakke med elevene sine, så er det ikke bra for inkluderingsarbeidet, og motsatt om læreren viser interesse, så er det bra for inkluderingen.

Lærer D sier at hun ikke jobber bevisst med å bruke følelser i arbeidet med det inkluderende læringsmiljøet. Flere av lærerne sier at om de er irritert på noe, så skal de ikke la det gå ut over undervisningen. De snakker om å være profesjonell. Lærer C sier at elevene også prøver å være profesjonelle ved ikke å vise følelser i klassen. Hun kan se elevene gråte i gangene sammen med venner som trøster. Hun sier hun ikke har så god relasjon med sine elever at de kommer til henne med slike problemer. Hun sier videre at hun ikke tror elevene bryr seg om læreren er lei seg eller glad for noe. Spurkeland (2014) skriver at lærerens emosjonelle modenhet er med på å styre stemningen i læringsmiljøet. Informantene mine snakker om hvordan deres følelsesregister påvirker de forskjellige situasjonene slik Spurkeland & Lysebo (2016) skriver om. Lærer B sier at hvis elevene føler at læreren synes det er kjedelig å snakke med elevene eller motsatt, vil det påvirke inkluderingsarbeidet. Dette påvirker hvorvidt elevene føler seg inkludert i læringsmiljøet.

Lærer D sier først at lærer kun skal være fokusert på det faglige, men så tilføyer hun at det var litt drøyt sagt av henne. Hun sier at hun kan fortelle om seg selv for å åpne opp for at elevene kan komme og fortelle om seg selv hvis de føler for det. Hun forteller at hun selv har hatt anoreksi. I naturfag har hun fortalt om det, siden det passer inn i faget. Da har det hendt at elevene har kommet etter timen og fortalt at de også har anoreksi. Lærer A forteller også at hun kan fortelle om seg selv eller om noen som hun kjenner, om det er noe som passer til temaet de jobber med. Jeg tolker begge lærerne dithen at de mener, at hvis lærerne gir noe av seg selv, så vil elevene lettere føle trygghet til å fortelle om seg selv. Dette vil føre til at relasjonene mellom elev og lærer blir trygge. Da vil det bli lettere for læreren å tilrettelegge for et bedre inkluderende læringsmiljø. Dette synes å være i samsvar med det Spurkeland (2014) kaller for emosjonell modenhet der lærerne gir av seg selv gjennom språk og handlinger. Slike lærere vil

oppnå en nærere relasjon til elevene enn lærere som ikke gir av seg selv. Lærere som ikke gir av seg selv, vil ha en kjøligere relasjon til sine elever.

4.4.10 Har du en god klasseledelse, har du også god relasjon med elevene dine

Lærer D sier: «Har du en god klasseledelse, har du også god relasjon med elevene dine. Har du ikke en god klasseledelse, så har du heller ikke god relasjon til elevene». Dette er også noe lærer B forteller om i sitt intervju. Lærer D forteller om hvor redd hun var i starten for å gå inn i store klasser med mange store, tøffe gutter. Jeg tolker lærer D slik at etter hvert som hun har fått erfaring i yrket, har hun blitt bedre på klasseledelse, og dermed takler hun slike klasser mye bedre.

Spurkeland & Lysebo (2016) bruker begrepene naturlig autoritet og kunstig autoritet. Det motsatte av naturlig autoritet er kunstig autoritet der makt og posisjon er gjeldende for disiplinen i klassen. Lærere med kunstig autoritet er ofte kjeftete og masete. For å skape tillit må lærere være bevisste på hvilken rolle de har overfor elevene og ta bevisste valg på hvordan de opptrer. Lærere må kunne balansere mellom å ha en strukturert og kontrollerende undervisning og det å opptre varmt i forhold til sine elever, slik en lærer med naturlig autoritet vil gjøre. Lærer A sier at lærere må sette premissene tidlig og fortelle hva som tolereres og ikke tolereres i klassen. Hun forteller at hun krever arbeidsro og respekt. Når andre snakker, så krever hun at elevene er stille og følger med. Spurkeland & Lysebo (2016) skriver at lærere må være bevisste på hvilken rolle de har og hvordan de opptrer overfor elevene. Det virker på meg som lærer A er bevisst på at hun må sette premissene og fortelle hva som forventes av elevene tidlig i skoleåret. På den måten får hun en naturlig autoritet overfor elevene. Dette er et asymmetrisk maktforhold, men likevel ikke preget av makt og disiplin. Dette er en balansegang mellom det å være kontrollerende samtidig som hver enkelt elev skal føle seg inkludert og verdifull. Det motsatte av naturlig autoritet vil være kunstig autoritet der læreren vil ha rollen som klassens politi og vakthund. En slik rolle sier lærer A at hun ikke ønsker å komme i. Lærer D snakker om lærerens autoritet. Når hun kommer inn i klasserommet, er det stille, og elevene er klar for å begynne å jobbe. Hun understreker at det ikke er fordi elevene er redde for henne, men fordi læreren har den autoriteten som er bra for å oppnå en god klasseledelse. Spurkeland & Lysebo (2016) skriver at lærere som har en naturlig autoritet, vil ha arbeidsro og disiplin i sine klasser. Elevene vil ha en naturlig nærhet og føle seg verdifull i relasjonen til læreren sin. Det er dette lærer D også bekrefter når hun sier at: «God relasjon til elevene er god klasseledelse, og dårlig klasseledelse betyr dårlig relasjon til elevene». Spurkeland & Lysebo

(2016) skriver også at en naturlig autoritet vil være resultater av samtaler i enerom, tilbakemeldinger og gruppesamtaler. Lærer D fortalte at hun har en undervisning som hun kaller dialogundervisning der det er dialog hele veien. Jeg forstår det slik at dialogene justeres etter nivået til hver enkelt elev, siden hun sier at alle spør dersom det er noe de ikke forstår og at dialogen rundt det faglige hele tiden går begge veier mellom elevene og læreren. Med denne dialogen virker det som at læreren har opparbeidet seg den naturlige autoriteten der det er arbeidsro og disiplin, som er i samsvar med Spurkeland & Lysebo (2016) forståelse.

Lærer A forteller tydelig hva som forventes av elevene både faglig og sosialt. Følges ikke det som lærer forventer, så tar lærer det konsekvent opp. Dette kan vi sammenligne med tillitskontrakten lærer B snakker om, som er mellom lærer og elev. Om en slik kontrakt finnes, vil det være lettere å ta opp ting om noe skjer. Lærer A forteller i sitt intervju at hun forventer arbeidsro i klassen. Dette beskriver Emmer & Stough (2001) som god klasseledelse. De skriver at en god klasseledelse består av god planlegging, god undervisning og å kunne forholde seg til hver enkelt elev og til gruppen som helhet. For å oppnå dette, må læreren kunne ta raske beslutninger i forhold til elevenes adferd. Jeg tolker det som at det er det samme som lærer A mener når hun sier at hun tar opp ting konsekvent, om forventningene hennes til elevene ikke følges opp. Hun sier at hun er tydelig på forventningene både til det faglige og det sosiale. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) så er en god klasseledelse også at lærer jobber for å fremme positive selvoppfatninger, motivasjon, læring og selvregulering. Det er dette jeg mener lærer A og B jobber for når de forteller om sine forventninger til elevene og det som gjelder tillitskontrakten mellom lærer og elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Etter min oppfatning er dette det Spurkeland & Lysebo (2013) kaller for en naturlig autoritet.

4.4.11 Å se den enkelte gir nærhet og tilhørighet

Lærer A, B og D sier at det er vanskelig å se alle elevene i løpet av en time i store klasser. Lærer B og D sier at de prøver å sveipe innom alle og møte blikket og si noe positivt til alle elevene minst en gang i timen. Lærer C sier at hun hilser og snakker litt med alle under oppropet i begynnelsen av timen. Hun poengterer at det er viktig å lære seg navnene til elevene tidlig, og hun sier: «Kan du ikke navnene til elevene, blir du som en ukjent person». I følge Spurkeland (2014) er det å hilse, ha øyekontakt og bruke elevenes fornavn gode virkemidler for å skape gode og sterke relasjoner til elevene. På den måten vil elevene føle seg sett og verdsatt. Dette skaper igjen tillit til læreren. Når eleven har tillit til læreren, vil forutsetningene for læring være til stede.

Lærer A går rundt i klassen når de jobber og prøver å si noe positivt til elever hun føler ikke har fått nok oppmerksomhet. Lærer B prøver å vise at hun bryr seg om elevene sine. Det blir fort slik at de stille elevene som ikke trenger så mye hjelp, ikke får så mye oppmerksomhet som hun ønsker å gi. Hun sier også at det er enklere å se alle i en liten klasse. Hun prøver å hilse og snakke med elevene når hun treffer dem i gangen på skolen.

Stray & Stray (2014) skriver om et differensiert relasjonsperspektiv der det ikke bare er fokus på elevens faglige nivå, men også elevens sosiale kontekst og utviklingsbakgrunn. Jeg tror at lærer A har et differensiert relasjonsperspektiv når hun forteller at hun prøver å følge med på hva elevene gjør utenfor timene, og viser interesse ved å hilse på elevene uansett hvor hun møter dem. Hun spør hvordan det går med dem i andre fag og viser på den måten at hun bryr seg. Om elevene har vært borte, sier læreren at hun synes det er fint å se eleven tilbake. Det virker på meg som om hun har stort fokus på at elevene skal føle seg sett. Spurkeland (2014) vektlegger at det er viktig at læreren kjenner elevene godt og har en nærhet til dem, slik at læreren kan tilrettelegge undervisningen bedre. Han skriver også at når læreren har kjennskap til elevens bakgrunn, så vil også læreren forstå elevens atferd bedre. Ut ifra dette vil lærer A også kunne forstå elevene bedre, fordi hun er nysgjerrig på hva de gjør utenom hennes undervisning og på fritiden. Dette passer godt inn i perspektivet til Nordahl (2005) som skriver om systemperspektivet, at læreren må se eleven i sin helhet. Det vil si at elevene er medlemmer av ulike miljøer som påvirker dem på ulike måter. Ifølge McClaren (1986) og Nordahl (2005) er elevenes sosiale liv like viktig som det faglige livet i skolen. Derfor vil det være viktig at læreren har kjennskap til de forskjellige miljøene eller systemene som Nordahl (2005) kaller det for. Da vil læreren lettere kunne forstå hver enkelt elev sine atferdsproblemer og være bedre rustet for å takle dem.

Lærer B sier at kontaktlærer har mer fokus på klassemiljøet enn faglærer. I følge Valiente, Lemery-Chalfant, Swansons & Reiser (2008), har det stor betydning at hver enkelt elev har et godt forhold til minst en av lærerne sine. Det viser seg at dårlig forhold mellom lærer og elev ofte er årsaken til at elever velger å slutte på skolen (Pomeroy, 1999). Ut ifra dette tolker jeg det som at det bør være like mye fokus på læringsmiljøet i alle fag, slik at elever som har vanskelig for å tilknytte seg voksne, kan få en sjanse til å få god relasjon med noen av lærerne på skolen.

Jeg forstår det som at lærerne synes at det er vanskelig å få tid til alle elevene i løpet av en time. Lærer A sier at hun ikke vet hvordan alle elevene hennes har det til enhver tid. For meg virker

det som at alle lærerne skulle ønske at de hadde mer kapasitet til hver enkelt elev i løpet av skoledagen.

5 Sammendrag

I denne delen vil jeg sammenfatte prosjektets funn ved å svare på problemstillingen: *Hvordan forstår og arbeider lærere med elevrelasjoner for å fremme et inkluderende læringsmiljø?*

Funnene kan ikke brukes til å trekke generelle slutninger om hvordan alle lærere forstår og jobber med relasjoner for å fremme et inkluderende læringsmiljø. Dette fordi undersøkelsen tok utgangspunkt i et begrenset utvalg på fire intervjupersoner, og det er kun deres opplevelse av fenomenet som fremkommer her.

Undersøkelsen viser at alle fire lærerne jobber med elevrelasjoner for å fremme et inkluderende læringsmiljø. Lærerne i undersøkelsen opplever en del utfordringer i sitt yrke. Lærernes faglige kompetanse og deres relasjonskompetanse danner lærernes helhetlige yrkeskompetanse. Dette kommer tydelig fram i denne undersøkelsen. Lærerne kjenner at de hele tiden må jobbe med å bygge relasjoner for å oppnå et inkluderende læringsmiljø. Denne undersøkelsen synes å vise at lærere aldri vil bli ferdig med å jobbe med dette. Det vil alltid komme nye elever, nye situasjoner og relasjoner som vil påvirke læringsmiljøet. Dette må lærere ta hensyn til og tilpasse seg etter. I tillegg kan lærernes kompetanse i å bygge relasjoner være i kontinuerlig utvikling.

Lærerne uttrykte at organiseringen av skolen kunne være hemmende for relasjonsbygging og utvikling av et inkluderende læringsmiljø. De nevnte blant annet at elevene var splittet i ulike fag, gjennom skoledagen og at det ikke var et overordnet system på hvordan jobbe for et inkluderende læringsmiljø. De savnet derfor bedre tilrettelegging og verktøy for bedre å kunne tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø.

Informantene oppfattet at elever som var negative til skolen, ofte var de som forårsaket konflikter og hemmet utviklingen av et inkluderende læringsmiljø. Lærerne gav uttrykk for at de ikke følte seg kompetente til å takle konflikter godt nok. Lærerne la vekt på at samholdet i klassen var en viktig faktor for å få til et godt og inkluderende læringsmiljø. I tillegg ble det pekt på at store klasser var hemmende for å nå frem til hver enkelt elev, samtidig som det kom

frem at små klasser kunne være hemmende for den sosiale utviklingen, fordi det kunne være vanskelig å finne noen i klassen med samme interesser.

Undersøkelsen viser at når lærer jobber med relasjoner, fremmes det inkluderende læringsmiljøet. Det er ulikt fokus på tilrettelegging for et inkluderende læringsmiljø. Alle lærerne mente at det var viktig at alle elevene var trygge og følte seg inkludert i læringsmiljøet. I det la lærerne at alle i klassen skulle kunne jobbe sammen, uansett hvilket nivå elevene var på. Informantene la vekt på at det var viktig å bli fortest mulig kjent med alle i klassen. Elevene fikk tildelt faste sitteplasser, slik at elevene ble kjent med hverandre. Lærerne mente at det var positivt for læringsmiljøet. Elevene følte faglig utvikling tilpasset sitt potensiale og kjente seg verdsatt og inkludert. De mente også at en lærer med naturlig autoritet fremmet et inkluderende læringsmiljø, og at en lærer med kunstig autoritet der makt og posisjon var i fokus, ville være hemmende.

Det viste seg at lærerne hadde ulikt fokus på arbeidet med et inkluderende læringsmiljø. Noen lærere var mer opptatt av dette enn andre. Lærerne dro på turer, gjennomførte aktiviteter og lagde klassekart for å styrke felleskapet og inkluderingen i klassene. De hadde også faglige og personlige dialoger med elevene for å skape en god faglig utvikling og for å vise at de brydde seg om hver enkelt elev. Lærerne prøvde å legge til rette for at alle i klassen kunne føle mestring, fordi de mente det var viktig for læring og relasjonsbygging. Det ble brukt kreativitet i ulik grad i undervisningen. Forskningen viste at lærerne ikke brukte kreativitet bevisst for å fremme et inkluderende læringsmiljø, men for motivasjon for læring. De mente at fagets «natur» ofte bestemte graden av kreativitet. Lærerne oppfattet at det ikke var like lett å være kreativ i alle fag.

Lærerne fortalte at de brukte humor som virkemiddel for å lette på stemningen i læringsmiljøet. De pekte på at det er en balansegang å ikke overskride grensen for bruk av humor. De understreket at ingen må kjenne seg mobbet ved bruk av humor. Lærerne mente også at læreres humor og deres engasjement påvirker det inkluderende læringsmiljøet.

6 Avslutning

Min undersøkelse viser at lærernes forståelse er i tråd med myndighetenes intensjoner om relasjonsbygging og inkludering. Ved nærmere analyse av empirien kom det frem et sprik mellom lærernes forståelse og det de gjør i praksis. Årsaken til at de ikke lykkes med å oppfylle intensjonene optimalt, forklarer lærerne selv med at de ikke har tilstrekkelig kompetanse, og at rammefaktorene i skolen kan virke hemmende.

Jeg kan kjenne meg igjen i lærernes uttalelser, og vet at det å være lærer er utfordrende. Å jobbe med relasjoner og samhandle med andre mennesker er utfordrende og uforutsigbart. Som lærer må man ha en kontinuerlig prioritering mellom de faglige og de psykososiale oppgavene. Lærer må balansere mellom å jobbe med faglig innhold og læringsmiljøet. Målsettingen er at elevene skal få et størst mulig læringsutbytte, både faglig og sosialt.

Etter å ha jobbet med prosjektet har jeg fått økt forståelse og ser betydningen av hvor viktig det er for lærere å legge til rette for å skape gode relasjoner. Lykkes en som lærer med det relasjonelle aspektet, har man lagt grunnlaget for å lykkes med et inkluderende læringsmiljø.

Referanseliste

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1993). *Education Still under Siege*. Second edition. Westport, Connecticut: Bergin and Garvin.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berg, N.B.J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children`s interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 35, 61-79.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Brophy, J.E. & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bruner, J. (1970). *Om å lære*, Oslo: Dreyer Forlag.

Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow*. London: Rider Books.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Deci, E. og Ryan, R. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

Donohue, K. M., Perry, K. E. & Weinstein, R.S. (2003). Teachers`classroom practices and children`s rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 91-118.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Dweck, C. S. (1999). *Caution – Praise can be dangerous*. *American Educator*. Bind 23, nr.1.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). «Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education.» *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2009). *Frafall i videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. SØF-rapport nr. 07/09. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). «Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring.» *Bedre skole*, 1,58-63.
- Fjell, K., & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidskriftet FoU i praksis*, 6: (2), 9-13.
- Fredrickson, B. L. (2010). *Positivitet – Kilder til vækst i livet*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Goodlad, J. I. (1979). The Scope of the Curricular Field. I: Goodlad, J. I. et al. (red.). *Curriculum Inquiry*. s. 17.42. New York: McGraw-Hill.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hubro. Magasin om forskning og utdanning fra Universitetet i Bergen. 22. årgang, 2015.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.) Oslo: Abstrakt forlag.
- Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence: fra lydighed til ansvarlighet*. København: Apostrof.
- Kester, S. & Letchworth, G. (1972). «Communication of teacher expectations and their effects on achievement and attitudes of secondary school students.» *Juornal of Educational Research*, 66, 51-55.

Kjærnsli, M. Lie, S. Olsen, R. V., Røe, A. & Trumo, A (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. InterView[s] Learning the crafts of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal Akademisk.

La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M (2004). The classroom assessment scoring system: Finding from the pre-kindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104, 409-426.

Little, M. & Kobak, R. (2003). Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special-education and regular education classrooms. *Journal of Clinical Adolescent Psychology*, 32, 127-138.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). Lastet ned 09.05.2018, fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloefte_t/prinsipper_lk06.pdf

McClaren, P. (1986). *Schooling as a rituale performance*. Second Edition. London: Routledge.

Meld. St. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cddb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters. The Junior Years*. Somerset: Open Books.

Murray, C & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 4, 751-762.

NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 07.05.2018 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1965-1985.

Nordahl, T (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA-Rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T. (2009). Eleven som aktør. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland (red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s.59-88). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordenbo, S.E., M. Sjøgaard Larsen N. Tiftikci, R. E. Wendt & S. Østergaard (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et Systematisk review utført for kunnskapsdepartementet*, Oslo. Universitetet i Aarhus: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

NOU 2009:18. *Rett til læring*. Lastet ned 09.05.2018, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

NOU. (2015:2). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

Ogden, T. & Klefbeck, J. (1995). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Tano.

Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Olsen M. H., & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Olsen, M. H, Mathisen, A. R.P., & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?: fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole* 3: 58-63.
- Olsen, M. H. (2012). *Inkludering i et innenfra og et utenfra*. Oslo: Akademika forlag.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr.61*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools*. New York: Routledge.
- Pijl, S.J., Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). «Students with special needs and the composition of their peer group.» *Irish Educational Studies*, 29, 57-70.
- Pomeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insight from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 465-482.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2002). *Bære eller briste – Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2006). «På vei mot en inkluderende skole?» *Spesialpedagogikk*, 2, 4-17.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2014). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, K., & Lysebo, M, O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex AS.

Stensaasen, S. (1970). *Interstudent attraction and social perception in the school class*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stray, T., & Stray, I. E. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått: Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv. In M. Bunting (red.), *Tilpasset opplæring. I forskning og praksis* (pp. 56-76). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Rapport 1 fra evalueringsprosjektet «En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt». Vallset: Oplandske bokforlag og Norges forskningsråd.

Suldo, S. M., Friedrich, A.A., With, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. (2009). «Teacher Support and Adolescents` Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation.» *School Psychology Review*, 38 (1), 67-85.

Taylor, I. M., Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008). «A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers`motivational strategies in physical education.» *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30 (1), 75-94.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet 09.05.2018 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children`s academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100, 67-77

Vygotskij, L., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society. The development of higher psychohlogical process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wentzel, K. R. (1999). Social relationships and motivation in middel school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Lærer– elevrelasjon i et inkluderende læringsmiljø”

Jeg er student ved UIT Norges arktiske universitet, avdeling Alta. Jeg tar mastergrad i spesialpedagogikk, der jeg skal skrive en masteroppgave om hvordan lærere arbeider med sin relasjon til elevene for å fremme et inkluderende læringsmiljø i videregående skole. Min veileder i prosjektet er Ann – Elise Rønbeck, ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UIT Norges arktiske universitet, Alta.

Til dette prosjektet ønsker jeg å intervjuere lærere som underviser 1. klasse på studiespesialiserende retning i den videregående skole. Lærerne skal undervise i et eller flere av fellesfagene på studieretningen.

Intervjuet vil vare i ca. 1 time. Vi avtaler tid og sted for intervjuet ved første kontakt. Jeg vil ta opp intervjuene på båndopptaker og gjøre notater under selve intervjuet. Etter endt intervju vil dataen bli transkribert.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, det vil si at intervjuobjektene vil være anonymisert i den skriftlige masteroppgaven. Lydopptaket og notater til prosjektet vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet. Dette vil være senest 31. august 2018. De som vil ha tilgang til personopplysninger som kommer frem i intervjuet, vil være meg som utfører prosjektet og min veileder. Lydopptakene vil oppbevares på telefon og på min private PC. Begge er låst med personlig kode, som kun jeg har tilgang til.

Det er frivillig å delta i studiet, og man kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom noen trekker seg, vil alle opplysninger fra intervjuet bli slettet. Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Jeg håper en fra deres skole kan bidra til mitt masterprosjekt, med sine erfaringer og praksis. Dersom det er spørsmål til studiet, så ta gjerne kontakt med meg

Dersom en lærer har anledning til å være intervjuobjekt til studiet, kan samtykkeerklæringen som er vedlagt den samme mailen som dette brevet er sendt i, signeres og leveres til meg før vi starter intervjuet.

Svar på forespørsel om deltakelsen kan sendes til meg på mailadressen nedenfor.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Lærerens bakgrunn:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lang yrkeserfaring har du?

Hva forstår lærere med begrepet lærer-elev og elev-elev relasjon?

1. Hva forstår du med begrepet lærer- elev relasjon?
2. Hva forstår du med begrepet elev- elev relasjon?
3. Hva forstår du med begrepet relasjonskompetanse?
4. Hvordan vil du beskrive gode lærer- elev og elev- elev relasjoner.

Hva forstår lærere med begrepet inkluderende læringsmiljø?

1. Hva forstår du med begrepet inkluderende læringsmiljø?
2. Hvilken betydning mener du at lærer- elev relasjonen har for et inkluderende læringsmiljø?
3. Hvilken betydning mener du at elev- elev relasjon har for et inkluderende læringsmiljø?

Hvordan kan lærer- elev og elev- elev relasjonen fremme eller hemme et inkluderende læringsmiljø?

1. Hva ønsker du å oppnå med relasjons- og inkluderingsarbeidet?
2. Hvilke faktorer kan fremme eller hemme relasjonen mellom lærer- elev og mellom elev- elev i arbeidet med et inkluderende læringsmiljø?
3. Hva slags situasjoner synes å fremme eller hemme relasjonen mellom lærer- elev og mellom elev- elev i inkluderingsarbeidet?
4. Hvordan kan disse faktorer virke inn på relasjons- og inkluderingsarbeidet:
 - a. Dialog

- b. Elevsamtaler
 - c. Tilbakemeldinger til eleven
 - d. Kreativitet
 - e. Humor
 - f. Motivasjon
 - g. Trygghet
 - h. Tillit
 - i. Mestring
 - j. Emosjoner/følelser
5. På hvilken måte kan klasseledelse være en faktor i relasjons- og inkluderingsarbeidet?

Hvordan arbeider lærere med lærer- elev og elev- elev relasjoner for å oppnå et inkluderende læringsmiljø?

1. Hvordan jobber du for å skape gode relasjoner til elever og mellom elever for å oppnå et inkluderende læringsmiljø?
2. Hvordan bruker du faktorene dialog, elevsamtaler, tilbakemeldinger, kreativitet, humor, motivasjon trygghet, tillit, mestring og følelser i dette arbeidet?
3. Hvordan arbeider du med klasseledelse for å oppnå bedre relasjoner- og inkludering?
4. Hvordan jobber du for at elevene skal føle seg “sett” på skolen?
5. På hvilke områder mener du å lykkes i relasjons- og inkluderingsarbeidet?
6. Hva mer kunne du gjort for å fremme relasjons- og inkluderingsarbeidet?

Avslutning:

Er det noe du vil kommentere eller tilføye intervjuet?

Vedlegg 3: Samtykke til deltakelse av intervju:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på intervju av Elisabeth Johansen i forbindelse med masterprosjektet om lærers relasjonsarbeid til elevene. Jeg er blitt informert om prosjektet, at jeg vil bli behandlet anonymt og at jeg kan trekke meg når som helst fra prosjektet uten begrunnelse.

(Signatur av prosjektdeltaker og dato)

Vedlegg 4: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger fra NSD



Ann Elise Rønbeck
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 16.05.2017

Vår ref: 53913 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.03.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

53913	<i>Lærer-elevrelasjon i et inkluderende læringsmiljø</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ann Elise Rønbeck</i>
<i>Student</i>	<i>Elisabeth Johansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somy

Kontaktperson: Anne-Mette Somy tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Prosjektet skal innhente opplysninger gjennom intervjuer med lærere. Utvalget skal informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

OPPLYSNINGER ELEVER

Personvernombudet tilrår ikke at det kan framkomme opplysninger i intervjuene som identifiserer enkeltelever direkte eller indirekte i prosjektet.

I meldeskjemaet har studenten oppgitt følgende:

"Det kan komme opplysninger om elever som lærer nevner i forhold til lærers relasjon og klassens læringsmiljø. Disse opplysningene vil bli anonymisert og slettet etter at prosjektet er avsluttet sammen med resten av opplysningene i intervjuet."

Vi gjør oppmerksom på at lærere har taushetsplikt og de kan ikke gi opplysninger som identifiserer elever direkte eller indirekte, selv om opplysningene anonymiseres i etterkant. Vi ber derfor om at spørsmålene i intervjuguiden utformes på en mer generell måte slik at lærer ikke identifiserer enkeltelever gjennom å fortelle om konkrete konflikter eller beskriver elever med spesielle behov på en slik måte at de kan gjenkjennes.

Vi ber om at intervjuguide sendes til personvernombudet@nsd.no sammen med en redegjørelse for hvordan studenten vil unngå å identifisere elevene. Vi anbefaler at studenten opplyser om taushetsplikten i forkant, samt opplyser om at elever kun skal omtales generelt og på en slik måte at de ikke kan gjenkjennes.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forskere og studenter følger UiT Norges arktiske universitet sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 31.08.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydoptak

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Jeg bekrefter å ha mottatt ny intervjuguide og redegjørelse for hvordan elevene ikke skal identifiseres. Dette ser bra ut, lykke til med prosjektet.

--

Anne-Mette Somby

Spesialrådgiver | Special Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Official

T: (+47) 55 58 24 10

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no