UiT

NORGES ARKTISKE UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Relasjonsbygging

Hvordan kan ansatte på Bogafjell skole bygge gode relasjoner til elever og foreldre fra første klasse ?

—

Dag Harald Undheim

PFF - 6900 - Masteroppgave i aksjonslæring for ledere November 2013

UNIVERSITETET I TROMSØ

Forord

For seks år siden engasjerte Sandnes kommune professor Tom Tiller ved Universitetet i Tromsø til et skolelederprosjekt som ble kalt Aksjonslæring i Sandnesskolen. Prosjektet ble etter hvert mer og mer omfattende. Til slutt ble det åpnet en mulighet for å utvide det hele til en mastergrad i aksjonslæring for skoleledere ved UiT.

Jeg er en av dem som valgte å gå den lange veien frem mot mastergradsoppgave. En lang vei å gå, men meningsfull og lærerik. Siden jeg har min grunnutdannelse fra UiT for 30 år siden, oppleves dette nesten som at ringen er sluttet. Det jeg en gang begynte, med nettopp Tom Tiller som lærer, kan jeg i dag fullføre, fortsatt under Tom Tillers ledelse.

Jeg skylder takk til mange nå når jeg er i mål. Takk til elever, foreldre og ansatte på Bogafjell skole. Spesielt vil jeg si takk til de foreldre og ansatte som velvillig ble med på fokusgruppeintervju høsten 2012. I tillegg må jeg få takke medarbeiderne i administrasjonen på skolen på en spesiell måte. Det er ikke få ganger de har måttet tåle å høre om relasjoner, skolemester, aksjonslæring, fokusgrupper, tolkning av data og mye mer. Takk for tålmodighet og konstruktive tilbakemeldinger.

Oppgaven leveres med et eget sammendrag. Takk til Anne-Liv Jensen på Bogafjell skole som har vært behjelpelig med oversettelse av sammendraget til engelsk.

Takk og til Sandnes kommune, som har tilrettelagt for at det skulle være mulig å gjennomføre dette studiet. Uten velvilje fra arbeidsgiver, ville dette ikke vært mulig.

På et tidlig tidspunkt i denne videreutdanningen, ble vi skolelederne fra Sandnes gitt anledning til å møte skoleledere i Helsingborg som hadde vært igjennom det samme opplegget. Dette møtet ga mye og god inspirasjon, og jeg takker kollegene i Helsingborg for det jeg har fått med meg gjennom lesing av boka Våga Lära, Aktionslärande i Helsingborgs skolor.

Mens jeg var midt i arbeidet med prosjektet, fikk jeg innbydelse til å holde festtale på julemøtet til pensjonistene i Sandnes lærerlag. Jeg benyttet da råmaterialet fra Bjørnsons tekster som utgangspunkt for talen, og fortalte om prosjektet. Responsen jeg fikk fra 80 livserfarne lærere og skoleledere, ga meg tro og frimodighet til å fortsette.

Alle bøker jeg har brukt som referanser er oppført i referanselista til slutt i denne oppgaven. Når jeg har hentet noe fra internett, er dette oppgitt i fortløpende fotnoter. Underveis i de vel seks årene dette studiet har pågått, har det blitt en del lesing av aktuell litteratur som har blitt anbefalt. Noe av denne litteraturen er oppgitt bakerst i referanselista, under overskriften inspirasjonslitteratur, uten at det kan la seg gjøre å finne en direkte lenke inn til selve oppgaven. Grunnen til at jeg likevel har valgt å oppgi litteraturen, er at lesingen sannsynligvis har satt sine spor i meg, og kanskje på en indirekte måte påvirket noe av det jeg til slutt har ført i pennen.

Jeg må og takke spesielt noen av mine nære relasjoner. Takk til Inga Henriette, min datter, for meget verdifulle innspill knyttet til Bjørnsons lærerskikkelser. Uten hennes initiativ, ville skikkelsen Aanun ikke hatt noen plassering i min endelige tekst. Og med Aanun, trer verdien av Bård skolemester enda tydeligere frem. Takk til Asbjørg for mange gode råd og samtaler underveis. Veldig spennende å samarbeide med henne, som og arbeider med mastergrad ved Universitetet i Tromsø, med samme tematikk som meg, men med psykiatri som utgangspunkt.

La meg til slutt, og mest av alt, få takke Else Stjernstrøm, som har vært min veileder. Uten hennes hjelp, hadde jeg ikke klart dette. Hun har flere ganger vist at hun hadde tro på prosjektet, noe som igjen har skapt motivasjon hos meg. Takk for alle gode innspill, og spesielt takk for at du piska meg litt på et tidspunkt hvor jeg selv var i ferd med å slappe litt av, og tenke utsettelse på hele prosjektet.

Banvägen 6, Moholm i Västra Götaland, november 2013

Dag Harald Undheim

INNHOLD

Forord		1
Innhold		3
1.0	**INNLEDNING**	5
1.1	Presentasjon av problemstilling	5
1.2	Relasjonsbygging i ulike sammenhenger	7
1.3	Sted å se fra	8
1.4	Aksjon relasjonsbygging	9
1.5	Oppgavens oppbygging	10
2.0	**SENTRALE BEGREPER OG TIDLIGERE FORSKNING**	12
2.1	Sentrale begreper	12
2.1.1	Høflighet	12
2.1.2	Navn, nærhet, gode ord og øyekontakt	13
2.1.3	Tydelig lærer	14
2.1.4	Dialog og kontakt med foresatte	14
2.1.5	Humor	14
2.1.6	Relasjon	15
2.1.7	Begrepet skole og skolens ansatte	16
2.2	Tidligere forskning	17
2.3	Aksjonsforskning og aksjonslæring	19
2.4	Kort forskningshistorisk perspektiv	21
2.4.1	Aksjonsforskning og aksjonslæring som begrep	21
2.4.2	Muligheter og barrierer i et forskende samarbeid i skolen	24
3.0	**METODE**	26
3.1	Innledning og avgrensning	26
3.2	Om utvelgelse av informanter	26
3.3	Valg av metode	27
3.3.1	Tekstanalyse	27
3.3.2	Kvalitativt forskningsintervju	28
3.4	Nærhet og distanse	32
3.5	Posisjonering - sted å se fra	33
3.6	Datainnsamling	34
4.0	**PRESENTASJON AV AKSJON OG INNSAMLING AV DATA**	36

4.1 Presentasjon av aksjon 36
4.1.1 Forarbeid 36
4.1.2 Informasjonsarbeid 38
4.1.2.1 Intern informasjon 38
4.1.2.2 Ekstern informasjon 39
4.2 Gjennomføring av aksjonen 41
4.3 Innsamling av data 43
4.3.1 Fokusgrupper 43
4.3.2 Forespørsel og informert samtykke 44
4.3.3 Intervjuguide/momentliste 45
4.3.4 Gjennomføringen av fokusgruppene 45
5.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN 48
5.1 Helhet 48
5.2 Gjentakelse 49
5.3 Første skoledag 50
5.4 Bruk av navn – trygghet, tillit og interesse 52
5.5 Opplevelse, glede og humor 55
5.6 Dialog, likeverdighet og gjensidighet 57
6.0 BEARBEIDING AV FUNN - VEIEN VIDERE 62
6.1 Bård skolemester – utgått på dato eller fortsatt aktuell 62
6.2 Åpen dialog i nettverksmøte 64
6.3 Representerer Bård skolemesters verdier noe allment 65
6.4 Relasjonelt mot 66
Referanseliste 67
Inspirasjonslitteratur 68
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og skjema informert samtykke ansatte 70
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og skjema informert samtykke foreldre 72
Vedlegg 3: Intervjuguide fokusgruppeintervju Bogafjell skole 74

1.0 INNLEDNING

1.1 Presentasjon av problemstilling

Som skoleleder er jeg opptatt av relasjonsbygging i skolen. Å bygge gode relasjoner er kanskje det mest grunnleggende i all menneskelig samvirke - det være seg på privatlivets plan så vel som på yrkeslivets plan. Dersom man bommer i relasjonsbyggingen i skolen, er utgangspunktet for læring svekket fra starten av. Og på den andre siden - dersom man lykkes i relasjonsbyggingen, er jobben mye godt gjort. For å understreke dette ytterligere: Dersom skolens ansatte bygger gode relasjoner til elevene sine og deres foreldre/foresatte, er muligheten for å nå frem med det faglige budskapet svært stor. Det motsatte er tilsvarende tilfelle dersom den ansatte ikke oppnår gode relasjoner i forhold til elever og foreldre/foresatte.

I min jobb ser jeg hvor viktig det er med gode relasjoner. La meg eksemplifisere. Som rektor legger jeg stor vekt på at jeg skal være synlig i skolegården mellom 08:00 og 08:30. I denne tiden kommer mange førsteklassinger til skolen, sammen med sine foreldre. At rektor er tilgjengelig i dette tidsrommet, er svært relasjonsskapende. De små samtalene som daglig finner sted, er veldig betydningsfulle. Elevene viser dette gjennom en stadig voksende fortrolighet. De voksne på sin side sier stadig at de synes det er både betryggende og godt at rektor er synlig.

Bård Skolemester i Bjørnstjerne Bjørnsons fortelling *En glad gutt* (1860) var en meget dyktig og reflektert relasjonsbygger. Et svært godt eksempel på dette ser vi i skolemesterens første møte med den nye førsteklassingen (Øyvind) og hans mor. I dette møtet legger Bård grunnlaget for det ualminnelig gode forholdet han utvikler til både elev og foreldre, et forhold som har stor innvirkning på Øivinds læring og utvikling.

Hva er det da som skjer i dette møtet ? Kort og punktvis oppsummert skjer følgende: Når Øyvind og mora kommer inn i skolestua, innledes det hele med en gjensidig hilsen på hverandre mellom mor og Bård. Deretter ber læreren om å få elevens navn: *"…hva heter den kroppen ? …"* (Bjørnson 1860: 12). Etter dette tar Bård eleven på fanget. I det han tar lua av Øyvind, og stryker han i håret, sier læreren

noen ord som både anerkjenner moren som mor, og eleven som elev: ”For en vakker liten gutt”. (Ibid: 12). Etter dette avsluttes det første møtet med at Øyvind, Bård, moren og alle andre barn i skolestua ler sammen.

Oppsummert kan vi da si at Bård Skolemester bruker disse strategiene når han bygger den grunnleggende relasjonen til Øyvind og foresatte:

- Høflighet
- Navn
- Dialog
- Tydelig lærer
- Respekt
- Gode og vennlige ord
- God kontakt med foresatte
- Øyekontakt
- Nærhet
- Humor

Et studium av Bårds virksomhet som skolemann vil - slik jeg ser det - være til stor lærdom og berikelse for skoleansatte i dag. Ja kanskje kan man si at den gamle skolemesteren kan utvikle vår relasjonskompetanse - være en relasjonspedagogisk veiviser.

Det er interessant at dette skjer i Bårds første møte med Øivind og hans mor. Jan Spurkeland (Spurkeland 2011: 30) skriver tankevekkende om betydningen av det første møte:

> *”De første dagers relasjonelle investeringer kan gjøre den store forskjellen og skape grunnlag for årevis med god samhandling.”*

Alle parter i skolesamfunnet - ansatte så vel som elever og foreldre - trenger at det blir satt fokus og søkelys på behovet for å bygge gode relasjoner i skolehverdagen.

Vi trenger å bygge gode relasjoner til elever og foreldre, for å kunne realisere oppdraget vårt på en best mulig måte. Her kreves det aktiv innsats. Gode relasjoner er ikke noe man bare kan vedta å innføre, og så skjer resten av seg selv. Gode relasjoner må bygges.

Jeg vil på denne bakgrunn ha følgende problemstilling for mitt prosjekt:

> *Hvordan kan ansatte på Bogafjell skole bygge gode relasjoner til elever og foreldre fra første klasse ?*

Grunnen til at jeg har valgt denne problematikken som tema for dette arbeidet er at jeg ofte har sett i det daglige at dette er noe både min egen skole og kommunen har behov for kunnskap om. Jeg finner god støtte i dette hos Jan Spurkeland (Ibid: 18):

> *"Relasjonskompetanse er mer eller mindre utelatt i nåværende pedagogiske høyskoler. … dette bør få konsekvenser både for lærerutdanning og for praksis i skolen."*

I arbeidet med problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i fortellingen om Bård Skolemester - slik vi møter skikkelsen i Bjørnstjerne Bjørnsons bondefortelling En glad gutt (1860). En vesentlig del av skolelederens relasjonsbyggende virksomhet, er å bygge gode relasjoner til lokalsamfunnet i tillegg til elever og foreldre, så egentlig kunne jeg ha tenkt meg å hatt fokus på relasjonsbygging til både elever, foreldre og lokalsamfunn her, men det vil bli for omfattende, så jeg avgrenser mitt arbeid i denne sammenhengen til å gjelde elever og foreldre/foresatte.

1.2 Relasjonsbygging i ulike sammenhenger

Jeg er rektor på en mellomstor barneskole. Fra før av har jeg bred erfaring innen skoleledelse. Jeg har vært rektor i mer enn 25 år, og har vært innom ulike skoleslag i ulike deler av landet vårt, både rene barneskoler, kombinerte skoler og folkehøgskoler - i Nord-Norge så vel som i Midt-Norge og Sør-Norge. Jeg kan eksemplifisere litt med eksempler fra egne erfaringer, og fra andre sammenhenger enn skolestua. I tillegg til å være skoleleder, har jeg i det daglige mulighet til å høste erfaringer fra to andre yrkessammenhenger. Jeg har utdannelse som bussjåfør og som prest i tillegg til min pedagogiske utdannelse.

Med jevne mellomrom er jeg bussjåfør i lokalsamfunnet mitt, og da oftest på en så utfordrende del av bussjåførhverdagen som på nattbussen i helgene. Jeg sitter ikke

lenge bak rattet før jeg ser at relasjonsbygging er avgjørende for om jeg skal lykkes i denne rollen. Greier jeg å bygge gode relasjoner til passasjerene mine, så blir jobben den reneste drøm å utføre. Bommer jeg derimot i relasjonsbyggingen, kan bussturen fort bli det verste mareritt.

Som skoleleder får jeg av og til mulighet til å betrakte bussjåførrollen fra et annet sted å se fra. I blant kan jeg se litt på skolebussjåførene. Her ser jeg saken veldig tydelig. En skolebussjåfør som mestrer å bygge gode relasjoner til skolebarna, får gleden av å sitte i en svært takknemlig jobb. Og på den andre siden: En sjåfør av skolebussen som ikke mestrer å bygge gode relasjoner til skolebarna, kan fort oppleve jobben sin som tung, vanskelig og utakknemlig å utføre.

I presterollen blir behovet for å bygge gode relasjoner enda tydeligere. Presten er jo virkelig en yrkesutøver som skal møte mennesker i mange av de mest krevende livssituasjoner. En prest som har gode relasjoner til menneskene i lokalsamfunnet han skal betjene, kan glede seg over den mest meningsfulle arbeidssituasjon man over hodet kan tenke seg. Og tilsvarende men motsatt: Uten de gode relasjonene, vil presten i det lange løp kunne bli stående i en meget vanskelig - ja til tider umulig - arbeidssituasjon.

Jeg har mange ganger drøftet disse synspunktene med yrkesutøvere i andre sammenhenger enn skole, buss og kirke. Og alltid får jeg den samme responsen - å bygge gode relasjoner til de man skal arbeide med eller for, er grunnleggende viktig i alle sammenhenger. Den butikkansatte sier at han må bygge gode relasjoner for å få kunden til å trives, slik at han vil handle, og slik at han vil komme tilbake. Tannlegen - ikke minst skoletannlegen - sier han er avhengig av gode relasjoner til pasientene sine for at de ikke skal være preget av angst og redsel når de setter seg i stolen hans. Bibliotekaren sier det samme om sitt felt - jeg må bygge gode relasjoner til de som kommer til biblioteket slik at de vil låne bøker, komme tilbake osv.

1.3 Sted å se fra

Filosofen Jakob Meløe skriver i artikkelen Steder (1995): *”Den som er fortrolig med flere verdener, er også fortrolig med flere steder å se fra.”*

Platons huleboere kan på en egen måte illustrere sannheten i Meløes utsagn. De var ikke fortrolig med andre verdener enn den de levde i. De hadde aldri sett noe annet enn skyggene som beveget seg på fjellveggen i lys av bålets flammer. Når de fikk anledning til å snu seg, og se hvordan skyggene var i virkeligheten, så protesterte de og ville tilbake til skyggetilværelsen, med ryggen mot virkeligheten. Huleboerne var ikke fortrolig med flere verdener, og dermed ikke med flere steder å se fra.

Bård Skolemester var fortrolig med flere verdener. Og han var fortrolig med flere steder å se fra. I arbeidet med skolemesteren som relasjonsbygger, har jeg sett at skifte av sted å se fra har en betydning for hans arbeid i forhold til både elever og foresatte, så vel som i forhold til sine egne nære relasjoner og andre mennesker i lokalsamfunnet.

1.4 Aksjon relasjonsbygging

Jeg har arbeidet ut fra følgende utgangspunkt og tanke: Skoleansatte generelt som bevisst arbeider etter Bård Skolemesters strategi, vil bedre skape gode relasjoner til elever og foreldre/foresatte, enn ansatte som ikke bevisst arbeider etter disse strategier. Spørsmålet jeg stiller i masterprosjektets problemstilling, ble grunnleggende stilt til tekstene om Bjørnsons skolemester.

Etter et nærstudium av Bård Skolemester, satte jeg opp en punktvis oversikt over de strategier/verdier skolemesteren brukte i sin kontakt med elever og foreldre. Denne ”relasjonsbyggingsplakaten” som ble resultatet av dette studiet, dannet utgangspunktet for aksjonen på min skole. Bård Skolemesters strategier ble aktivt brukt i de ansattes kontakt med, og forhold til, elever og foreldre. Aksjonen ble spesielt rettet mot elever og foreldre som begynte i 1. klasse 2012/13. I tillegg til skolelederne (rektor, to inspektører og avdelingsleder for skolefritidsordningen), var de lærere og andre ansatte som hadde ansvaret for første klasse 2012/13 aktive i aksjonen.

De nye foreldrene ble gjort kjent med aksjonen og dens innhold på det første foreldremøtet som ble holdt i mai-juni 2012. Relasjonsplakaten fra studiet av Bård

Skolemester ble presentert, og det ble orientert om hva dette ville medføre for elever og foreldre i 1. klasse 2012/13. Det ble videre orientert om at de foreldrene som 2012/13 har hatt nye førsteklassinger på skolen tidligere, ville bli utfordret til å la seg kvalitativt intervjue høsten 2012, med følgende overordna spørsmål:

> *Du har nå vært igjennom en skolestart for deg og ditt barn hvor skolens ansatte har hatt særskilt fokus på bygging av gode relasjoner. Samtidig har du erfaring fra tilsvarende oppstart tidligere år. På bakgrunn av dette spør jeg deg om følgende: Gjorde det noen forskjell - årets oppstart i sammenligning med dine tidligere erfaringer ?*

Det samme overordna spørsmålet ble stilt til skoleledere og ansatte som hadde erfaring med å ta i mot nye førsteklassinger og foreldre:

> *Du har nå vært igjennom en skolestart med særskilt fokus på bygging av gode relasjoner. Samtidig har du erfaring fra tilsvarende oppstart tidligere år. På bakgrunn av dette spør jeg deg om følgende: Gjorde det noen forskjell - årets oppstart i sammenligning med dine tidligere erfaringer ?*

Jeg har skrevet denne oppgaven med utgangspunkt i min daglige virksomhet som rektor. Skolen jeg arbeider på har beliggenhet i utkanten av en mellomstor norsk by, i et lokalsamfunn preget av både tilflytting så vel som fraflytting. Her er ca 400 elever og omkring 70 ansatte. På grunn av mye bygging av nye boliger, er det stadig tilsig av nye elever. Men siden mange boliger ligger innenfor kategorien leiligheter og lignende, er lokalsamfunnet også preget av stadig fraflytting og utskiftning.

1.5 Oppgavens oppbygging

Slik vil oppgaven være oppbygd: Etter en innledning, med presentasjon av problemstilling og kontekstualisering av denne, går jeg over til å presentere og definere noen av de sentrale begrepene som blir brukt i oppgaven. I forlengelsen av dette, vil jeg bruke en del tid og plass på å presentere en del teori og tidligere forskning. Med dette som bakgrunn, presenterer jeg i kapittel 3 de metodiske valg jeg har gjort i forbindelse med den foreliggende studien, for så i neste kapittel å gi en

forholdsvis grundig presentasjon av selve aksjonen og innsamlingen av data. Når presentasjon av aksjon og innsamling av data er gjennomgått, går den videre fremdrift naturlig over i presentasjon og drøfting av funn - hva fant jeg ut ? Det hele avsluttes deretter med en bearbeiding av funn, under synsvinkelen hva betyr mine funn, og hvordan går veien videre ?

2.0 SENTRALE BEGREPER OG TIDLIGERE FORSKNING

Jeg skal i dette kapitlet ta for meg to ulike delemner. For det første skal jeg forklare noen begrep som utgjør sentrale deler av denne oppgaven. Deretter skal jeg gjøre rede for noe av den tidligere forskningen som har vært gjort på dette fagområdet. Til slutt skal jeg bruke litt plass på å knytte denne oppgaven sammen med deler av den lærerutdannelsen jeg selv fikk ved UiT på slutten av 1970-tallet/begynnelsen av 1980-tallet.

2.1 Sentrale begreper

Sentrale begrep som skal forklares er dels de begrepene som er hentet ut av studiet av Bård skolemester, altså de verdiene/strategiene han bruker i sitt relasjonspedagogiske arbeid. Dessuten dreier det seg om begreper som relasjon og aksjonslæring, fordi disse og er sentrale i oppgaven.

Når jeg skal forklare de ulike begrepene som relaterer seg til Bjørnsons skolemester, vil jeg hovedsakelig bruke stoff/eksempler fra fortellingen selv.

2.1.1 Høflighet

Begrepet høflighet sier kanskje først og fremst noe om mellommenneskelige relasjoner, noe om hvordan mennesker møter hverandre. Hvilke handlinger og ord som ledsager et møte mellom mennesker. Eksempler er gjerne dette å slippe den andre foran seg, reise seg for en eldre og tilby plassen sin, hilse med håndtrykk og øyekontakt. Bård skolemester ser ut til å være utpreget ledsaget av høflighet i møte med de andre. Gjentatte ganger sies det uttrykkelig at møtet mellom han og den/de andre ble innledet med gjensidig hilsning. For eksempel: Når Øyvind og mora hadde det første møtet med skolen, skriver Bjørnson: *"… moren hilste på skolemesteren, som hilste igjen …"* (Bjørnson 1860: 12). Underveis i boka fortelles det mange ganger om ulike møter mellom Bård skolemester og Øyvinds foreldre. Ofte sies det i klartekst at møtet ble innrammet av gjensidig hilsning (Ibid: 44 og 49). Mot slutten av boka fortelles det om Bårds besøk hos gamle Ole Nordistuen. Når Bård kom inn i rommet der Ole satt, står det: *"Skolemesteren hilser og hilses;"* (Ibid 1860: 84). Her

må man anta at det dreide seg om et håndtrykk, ledsaget av et ærbødig bukk. Og begrepet ærbødig er en vesentlig del av den tradisjonelle høfligheten. Man viser den andre respekt og ærbødighet ved å trykke handa og samtidig bukke eller neie, se i øyene m.m.

I tilknytning til dette, er det interessant å lese Jonas av Jens Bjørneboe (1955). Jonas hadde det greit på skolen så lenge overlærer Jochumsen var ansatt. Når derimot Jochumsen sluttet, og ble erstattet av en ny overlærer, gikk det nedover med Jonas i skolen. Her er det interessant å observere at Bjørneboe gjør et aldri så lite poeng av at den nye overlæreren *"… håndhilste ikke …"* på folk. (Bjørneboe 1955: 96)

2.1.2 Navn, nærhet, gode ord og øyekontakt

Noe av det mest grunnleggende i relasjonsbygging er å identifisere den andre med navn. Det første Bård Skolemester spurte etter i møte med den nye skolegutten var navnet. *"Hva heter den kroppen" ?* (Bjørnson 1860: 12)

I fortsettelsen av boka, ser vi at Bård er meget gjennomført i bruk av navn på Øyvind. I en svært personlig samtale han har med Øyvind om dennes sjalusiopplevelse i forhold til Marit, bruker Bård navnet på Øyvind på en slik måte at han nesten går inn i det aller innerste i Øyvinds hjerte. I den samme samtalen står det at Bård i tillegg går nært inn på Øyvind, legger handa si på hans skulder, og samtidig sier: *"Si det til meg, du Øyvind"* (Ibid: 35). Her ser vi hvordan de ulike strategiene og verdiene på en god og varm måte blir vevd sammen. Her er både navn og nærhet og gode, vennlige ord og øyekontakt satt sammen til en fin enhet. Den samme sammenbindingen ser vi i Bårds første møte med Øyvind. Etter at han har fått navnet på den nye eleven, tar han gutten på fanget, tar lua av han, stryker han gjennom håret, og sier disse gode og vennlige ordene: *"For en vakker liten gutt!"* (Ibid: 12). Her brukes ord som varmer og anerkjenner både gutten selv og hans mor, som i dette øyeblikket er til stede.

2.1.3 Tydelig lærer

Å være en tydelig lærer vil si at du er klar og utvetydig både i verbal og nonverbal kommunikasjon. Når læreren har talt, skal det ikke være tvil hos eleven om hva som forventes. Bård skolemester var en svært tydelig lærer. *"Stille," sa Bård. "Straks ble det rolig i skolen,"* (Ibid: 13).

2.1.4 Dialog og kontakt med foresatte

Dialog er et sentralt trekk i Bård skolemesters omgang med så vel elever som foreldre. Allerede i det første møtet med Øyvind og mora, ser vi at det etableres en dialog mellom dem. Denne videreutvikles og beholdes boka igjennom.

God dialog preges av de samme grunnsteinene som preger selve relasjonsarbeidet. Den gjensidige respekt, likeverdigheten, tilliten og kjærligheten gjør dialogen til det som bærer relasjonen, (Spurkeland 2011: 28).

I dialogen mellom Bård og Øyvind ser vi flere ganger at skolemesteren bruker tid for å nå frem. *"Han talte ofte med ham, lokket og lette;"* (Bjørnson 1860: 35). Et annet sted står det at *"… gir seg god tid …"* (Ibid: 84). Men vi ser aldri at Bård skolemester bruker noen form for press. I god sokratisk dialogånd, venter han til tiden, ordene, relasjonen legger forholdene til rette. Når Bård skulle hjelpe gamle Ole Nordistuen, ventet han til den gamle forstokka mannen resignerte, med hodet gjemt i sine hender. *"Her vil jeg tale med deg," sa skolemesteren og satte seg ved siden."* (Ibid: 88). Han satte seg <u>ved siden</u>; i disse ordene ligger dialogen. Dialog er å sette seg ved siden av den andre, likeverdige samtalepartneren. Ikke over, ikke under, men ved siden. Hans Skjervheim kaller dette den ekte dialogen (1968).

2.1.5 Humor

Bård skolemesters pedagogikk har gode innslag av humor. Allerede i det første møtet mellom lærer og elev, ser vi at humor spiller en sentral rolle. Etter kort tid på skolemesterens fang, leser vi at latteren slippes løs. Øyvind ler, skolemesteren ler, moren ler, og til slutt ler alle i skolestua. På spørsmål fra Bård, bekrefter Øyvind at

det er skolemesteren han ler av. Seinere ser vi utover i boka at humor er noe som utgjør en fin del av lærerens omgang med de han er satt til å arbeide blant. Ikke minst kommer dette fint til uttrykk når han skal kunngjøre hvilken plass de unge skal ha på kirkegulvet på konfirmasjonssøndagen. Med lun og god humor ufarliggjør han denne saken som av mange ble oppfattet som et være eller ikke være – alt etter som hvilket nummer den enkelte ble tildelt.

Jan Spurkeland skriver en del om humorens betydning i det relasjonsskapende arbeidet. Han skiller mellom det han kaller varm og kald humor. Det er den varme humoren som skaper gode relasjoner. (Spurkeland 2011: 152)

Man skal ikke lese mye i Bjørnsons tekster om skolemesteren, før man ser at han er eksponenten for den varme og gode humoren.

2.1.6 Relasjon

Litt forenklet kan begrepet relasjon oversettes med ordet forhold. Relasjonen mellom lærer og elev er altså forholdet mellom dem. Spurkeland (2011) setter mange ord på relasjonen. Ett av dem er ordet bærebjelke. Dette er et veldig fint uttrykk som sier noe vesentlig om relasjonen. Den er det som bærer. Bærebjelken skal være sterk. Relasjonen skal være sterk. Slitesterk, snakker man gjerne om i denne forbindelse.

Dette forholdet, relasjonen, kan ha ulike grader av kvalitet eller nærhet. Det kan skilles mellom fire ulike relasjonsnivåer i så henseende:[1]

> 1. PROFESJONELT: Der innholdet i relasjonene er knyttet til fag og der lærer i første rekke bruker teori som refleksjons - grunnlag og kolleger som refleksjonspartnere.
>
> 2. PERSONLIG: Der innholdet i relasjonene knytter sammen det faglige og

---

1 http://www.voldaskulen.no/web/(F(AQIxO19f9c3PCP4xoyPB_c3PCAAGYQBuAG8AbgB5AG0AAAEvAP8jZqWI7AFLFeb8Eat0pUjL8KrkDA2))/NettskoleRessurs.axd?id=13064e4a-fd48-434d-ac8b-850fed9d2d5e (tatt ut 07.11.13)

personlig utvikling. Økt vektlegging av sosial kompetanseperspektivet.
3. PRIVAT: Der relasjonsinnholdet knyttes opp til personlige interesseområder, personlig engasjement og involvering, der en også åpner opp for emosjonelle sider ved læring og relasjoner.

4. INTIMT: Der lærer- elevroller utviskes, relasjonen er grense- overskridende. Dette er en vær varsom relasjon i pedagogisk sammenheng.

Å bygge gode relasjoner er en tidkrevende prosess, på samme måte som aksjonslæring er en tidkrevende prosess. Det står om Bård skolemester at for å komme inn til Ole Nordistuen, måtte han gå en lang vei og bruke mye tid:

> *"Det er ut på høsten, skolemesteren kommer gående opp til Nordistuen, lukker opp den ytre dør, finner ingen hjemme, lukker opp en til, finner ingen hjemme, går så stetse videre inn til det innerste kammer i den lange bygning; der sitter Ole Nordistuen alene foran sengen og ser på sine hender. … Skolemesteren gir seg god tid."* (Bjørnson 1860: 84)

Å bygge gode relasjoner krever tid. Kanskje må mange dører åpnes, før du til slutt kommer inn der du trenger å komme.

Lindner og Mortensen sier det fint i Glädjens pedagogik: *"Relationen skapar ett osynligt band mellan människor"* (side 77).

2.1.7 Begrepet skole og skolens ansatte

I dag er det ikke uvanlig å skille mellom skole og skolefritidsordning (SFO). I denne oppgaven blir skolebegrepet brukt om skolen i sin helhet, om ikke annet blir direkte sagt.

Når det gjelder skolens ansatte, så finner vi i skolen i dag mange yrkesgrupper, og ikke bare lærere. I denne oppgaven blir det ikke gjort et skille mellom lærere på den ene siden, og andre ansatte på den andre.

2.2 Tidligere forskning

Det har vært gjort mye og grundig forskning omkring emnet relasjoner og relasjonsbygging i skolen.

Professor John Hattie fra Auckland University på New Zealand, er en av dagens skoleforskere som har gjort seg sterkt og betydelig bemerket gjennom sitt omfattende studium av hvilke faktorer som har sterkest og svakest betydning for elevenes læringsresultat i skolen. Etter å ha kartlagt 83 millioner elever i USA, Storbritannia og Australia i perioden 1976 - 2007, har Hattie rangert de ulike faktorene fra minst betydningsfullt til mest betydningsfullt. Øverst i denne rankingen finner Hattie at relasjonen mellom lærer og elev er den faktoren som utvilsomt har sterkest betydning for elevenes læringsresultat.[2] Hatties forskningsresultat er en vesentlig motivasjon for denne studien som jeg her presenterer. Når relasjonen mellom lærer og elev er den faktoren som har sterkest innvirkning på læringsresultatet i skolen, må det være av stor betydning å prøve og finne ut hvordan denne relasjonen kan bygges til å bli så god som mulig.

Jan Spurkeland er en forsker fra våre hjemlige trakter som har levert betydelige bidrag til emnet relasjonspedagogikk. Hans bok med nettopp tittelen Relasjonspedagogikk fra 2011 er et viktig eksempel på dette. Spurkeland er sterkt forankret i Hatties forskning, og bekrefter denne med egne resultater. Gjentatte ganger slår han fast, med solid støtte fra Hattie, at *"… Relasjonen elev-lærer er bærebjelken i læringsarbeidet …"* (Spurkeland 2011: 37). Samme synspunkt blir uttrykt med ord som at selve relasjonen mellom de to fungerer *"… som den bærende broen mellom dem …"* (Ibid: 38). Spurkeland bruker mye tid og plass på å definere selve begrepet relasjonspedagogikk. Han forankrer det hele i den positive elev-lærer-relasjonen, og forutsetter at denne er tuftet på en grunnmur preget av gjensidig respekt, verdsetting og kjærlighet. I forlengelsen av dette skriver han mye om relasjonskvaliteten, som er selve utgangspunktet for denne pedagogikken. Og som del av dette slår han fast, atter med støtte fra Hattie, at *"… læreren er og blir den viktigste enkeltfaktoren i skolesituasjonen …"* (Ibid: 37).

---

[2] http://lillegarden.wordpress.com/2009/02/23/forskning-pa-hva-som-virker-i-skolen/ (tatt ut 07.11.13)

Bård skolemester synliggjør mye av Spurkelands tanker. Byggesteinene respekt, likeverd og kjærlighet er lett gjenkjennelige hos den bjørnsonske læreren. Når Øyvind på et punkt i fortellingen undrer seg over hvorfor Bård gjør så mye for ham, svarer Bård med disse ordene: *"… jeg holder så av deg, Øyvind … jeg vil være om deg så lenge jeg lever …"* (Bjørnson 1860: 44)

Spurkeland sier videre: *"Et hovedpoeng i relasjonspedagogikk er at læreren har inngående kjennskap til enkelteleven."* (Spurkeland 2011: 69) Dette er jo nesten en så treffende karakteristikk av Bård skolemester som det overhodet kan la seg gjøre å formulere. For hva ligger i bunnen av den gamle lærers relasjonskompetanse ? Svaret er nettopp en inngående kjennskap til den enkelte generelt, og Øyvind spesielt.

Men det er ikke bare på dette punktet Spurkeland har likhetstrekk med Bård skolemester. Jeg har tidligere hatt fokus på verdiene/strategiene navn, håndtrykk og øyekontakt. Spurkeland dveler en del ved disse verdiene/strategiene, og sier blant annet følgende: *"I kombinasjon er øyekontakt, håndtrykk og fornavn et tydelig og sterkt møte mellom mennesker."* (Ibid: 74)

Jan Spurkeland er i forlengelsen av dette også opptatt av dialogen. Ja han går så langt at han sier at den, i tillegg til å gi kunnskap om elev og foreldre, er *"… i seg selv relasjonsbyggende, og må derfor prioriteres."* (Ibid: 69). Lindner og Mortensen bekrefter dette: *"… Relationen skapar ett osynligt band mellan människor …"* (Lindner og Mortensen 2006: 77)

Humor var en av verdiene/strategiene jeg trakk ut av analysen av Bård skolemesters relasjonspedagogiske arbeid. Spurkeland setter og ord på humorens betydning i skolestua. I boka si fra 2011 kommer han med følgende kraftsats: *" Humor er uten tvil noe av det beste virkemiddelet en lærer har til disposisjon for å bygge relasjoner."* (Spurkeland 2011: 75).

Thomas Nordahl og Ole Hansen er og sterkt opptatt av emnet relasjoner i skolen. I forordet til Anne Lindners bok Å skape gode relasjoner i skolen (2012), skriver de slik:

> *"Relasjonen mellom elev og lærer kan betraktes som en av de mest undervurderte variabler innenfor undervisning og læring. Elever som opplever at de har lærere som anerkjenner, verdsetter og liker dem, har et klart bedre faglig og sosialt læringsutbytte i skolen enn de elevene som ikke har et godt relasjonelt forhold til sine lærere. Elever som har en positiv relasjon til læreren, blir motivert til å yte en god arbeidsinnsats, samtidig som de vil ha bedre forutsetninger for å utvikle en god selvoppfatning i skolen."* (Lindner 2012: 3-4)

Anne Lindner berører for øvrig mange av de forholdene som omtales i denne oppgaven. I boken Å skape gode relasjoner i skolen (2012), behandler hun flere av de verdiene som jeg har hentet ut av Bård skolemesters lærergjerning. Interessant er det å lese Lindners behandling av humor og glede i skolen. I den ovenfor nevnte boka fra 2012, skriver hun blant annet:

> *"Det glade barnet er mer klar for læring og har mer overskudd til å ta hånd om andre, enn barn som er ulykkelige og triste. Meget enkelt dokumenterer forskning at "glade barn lærer bedre". Glede skaper god stemning og atmosfære."* (Lindner 2012: 11)

Kanskje ikke tilfeldig at det er en av de to forfatterne av boka Glädjens pedagogik (Studentlitteratur 2008) som kommer med denne gledelige uttalelsen. Som denne boktittelen antyder, finner man mellom disse permene mye stoff om glede, humør og humor som viktige elementer i skolehverdagen. Sammen med sin medforfatter, Stina Breinhild Mortensen, viser hun at *"… glädjen är en viktig komponent i den mänskliga läromiljön."* (Lindner og Mortensen 2008: 21). Og i forlengelsen av dette, sier de to videre at *"… relationen och inte minst dess kvalitet är central i den goda läromiljön."* (Ibid 2008: 22)

2.3 Aksjonsforskning og aksjonslæring

Et av de viktigste begrepene i denne studien, er selve aksjonslæringsbegrepet.

Aksjonslæring kan gjerne oversettes med erfaringslæring. Man analyserer sine egne erfaringer og tar lærdom på en slik måte at det fører til endret handling. Aksjonslæring blir videre gjerne knyttet til begrepene gjort, lært og lurt. Hva har jeg gjort (aksjonen) ? Hva har jeg lært av det jeg har gjort (refleksjonen) ? Hva er lurt å gjøre videre, på bakgrunn av det jeg har lært (konklusjonen) ?

Bård skolemester drev med aksjonslæring lenge før begrepet var oppfunnet. I yngre dager havna han i en bitter arvestrid med sin bror Anders. Det gikk mange år før de to brødrene ble forlikte. Senere ble denne erfaringen noe som preget hele livet til Bård skolemester. Han tok lærdom av den, og endret kurs med livet sitt. Han sier det slik selv:

> *"Ja, det var også lenge slik med meg. Jeg levde usams med en god venn og ville at han skulle komme til meg, og så lenge var jeg ulykkelig. Da fant jeg på å gå til ham, og siden har det vært bra."* (Bjørnson 1860: 84)

Går jeg til et nettsøk på aksjonslæringsbegrepet, finner jeg litt mere omfattende og utdypende forklaringer. Her legges det gjerne vekt på den kollegiale erfaringslæringen som er basert på at deltakerne i en organisasjon bearbeider sine erfaringer på en systematisk og reflekterende måte, og lar det hele munne ut i utprøving av nye og stundom uprøvde tiltak. Den bærende tanken er da at man i kollegafellesskapet kontinuerlig arbeider i en selvutviklings- og refleksjonsprosess. Tom Tiller sier det slik: *Aksjonslæring er "... en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe … et hjelpemiddel til å ta tak i omgivelsene med sikte på å forandre dem til noe bedre"* (Tiller 2006: 52). På denne bakgrunn blir aksjonslæring gjerne brukt som en metode i det lokale utviklingsarbeidet i for eksempel skolen, for å heve kvaliteten på skolearbeidet. Tanken er da gjerne at dette skal være et bedre alternativ for å oppnå varig endring i organisasjonen, enn bare å ta medarbeiderne ut og sende dem på kurs. Det daglige arbeidet skal i stedet være preget av kritiske og systematiske bearbeidelser, slik at ny praksis utvikler seg i kjølvannet av dette. I dette perspektivet blir det medarbeiderne selv som finner veien videre i forhold til de aktuelle utfordringene i arbeidssituasjonen. Med basis i den litteraturen som finnes på området, kan det gjerne sies at de grunnleggende verdiene i aksjonslæringen er

deltakelse, involvering, ansvarliggjøring, kritisk refleksjon og forpliktelse til å lære av erfaringer (Tiller 2006).[3]

På bloggen Jannes tenkebox, skriver studenten følgende definisjon på aksjonslæring: *"Jeg forstår at aksjonslæring er en metode for å lære av erfaring: Når daglige erfaringer blir objekt for en systematisk tilnærming kan læringen defineres som aksjonslæring."*[4]

2.4 Kort forskningshistorisk perspektiv

Når en leser noe av litteraturen som er knyttet opp til emnet aksjonsforskning og aksjonslæring, kan en sitte igjen med et inntrykk av at dette i et langtidsperspektiv er en forskningsmetode som er ganske ung. Men om vi ser i et litt kortere perspektiv, så er det all grunn til å minne om at både sak og begreper allerede har en ganske lang historie. Litt forenklet kan man si at disse forskningsgrenene har røtter tilbake til 1940-tallet, med Reg Revans (1907 - 2003) som utgangspunkt. Når jeg på slutten av 1970-tallet/begynnelsen av 1980-tallet tok min lærerutdannelse ved UiT, var begrepet aksjonsforskning allerede et veletablert begrep i universitetets undervisning/forskning. Derfor vil jeg, når jeg i det følgende skal gjøre rede for innholdet i aksjonsforskning og aksjonslæring, også hente inn litt av det stoffet jeg fikk med meg nettopp fra UiT for over tretti år siden. Det er i seg selv spennende at kunnskapen fra den gang fortsatt er aktuell.

2.4.1 Aksjonsforskning og aksjonslæring som begrep

Begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring er to begreper som henger sammen. De er ikke på noen måter synonyme, men de har mye med hverandre å gjøre. Tom Tiller sier i boka Aksjonslæring: *"Aksjonslæring er aksjonsforskningens lillebror".* (Tiller 2006: 43) Aksjonsforskning er en forutsetning for aksjonslæring, mens aksjonslæring er en frukt av aksjonsforskning.

---

[3] http://no.wikibooks.org/wiki/Aksjonslæring (tatt ut 07.11.13)
[4] http://jannethoralvsdatter.blogspot.no/2011/01/hva-er-aksjonslring_18.html (tatt ut 07.11.13)

Det er vel mest riktig å ta utgangspunkt i at aksjonsforskning er en egen forskningsmetode. Hvis vi skiller mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder, vil det være mest hensiktsmessig å sette aksjonsforskningen sammen med de kvalitative metodene.

Vi er vandt til å tenke at forskeren gjerne skal ha et nøytralt – og mest mulig objektivt – forhold til det, den eller de han forsker med. I aksjonsforskningen blir denne tankegangen satt til side. Her skal forskeren gå deltakende og påvirkende inn i det/den/de han forsker med. Ser han behov for å gripe endrende inn, kan/skal han gjøre det. I stedet for å være objektiv observatør, skal forskeren i aksjonsforskningen være subjektiv og deltakende aktør. Han skal ikke forske på, men sammen med.

Når jeg på slutten av 1970-tallet møtte begrepet aksjonsforskning på UiT, så skjedde dette gjennom studie av Malerrapporten (medisinerstudenter i Århus sin rapport etter en undersøkelse av helsefarene i malerfaget). Måten denne rapporten – og følgelig aksjonsforskningen – ble presentert på, var en sterk aksentuering av at dette var skrivebordsforskningens motsetning. I Malerrapporten følger vi flere forskere som går sammen med malerne og forsker på helsefarene knyttet til bruk av hurtigtørkende maling. Helsefarene som blir avdekket er formidable.

Forskning for folket og ikke for profitten - var/er en ikke ukjent måte å presentere aksjonsforskningen på. Malerrapporten eksemplifiserer også dette. Aksjonsforskningen har gjerne vært knyttet opp til politisk radikale tanker. Den kjente brasilianske pedagogen/teologen Paulo Freire har med sin pedagogikk for de undertrykte gjerne blitt brukt som en eksemplifisering av vesentlige sider ved aksjonsforskningen.

I aksjonsforskningen er det viktig at forskere går sammen med praktikerne i det aktuelle fagfeltet. Forskerne og praktikerne skal sammen forske på den aktuelle virksomheten – for eksempel skolen. Deltakerorientert forskning og praksisnær forskning er begreper som blir trukket inn i belysningen av denne forskningen.
Innenfor aksjonsforskningen snakkes det om det kyndige blikk. Hvem har det kyndige blikk? Forskeren eller praktikeren? Fra en side sett kunne en gjerne si at det er forskeren som har dette blikket. Han må videre hjelpe praktikeren og til å se

med det kyndige blikket. Men fra en annen side sett så er det ganske meningsløst å ikke hevde at det nettopp er praktikeren som har det kyndige blikket. Når professor i filosofi – Jakob Meløe – foreleste i Tromsø om det kyndige blikk, så knyttet han dette opp til begrepet sted å se fra. Begrepet sted å se fra ble illustrert med et eksempel. En mann og et barn går på brygga. Barnet begynner å gråte i angst og redsel. Mannen forstår ikke denne angst og redsel, før han bøyer seg ned til barnets sted å se fra. Da ser han at åpningene mellom bryggeplankene er mye større/bredere fra barnets sted å se fra enn fra hans høye posisjon. Ved å endre sted å se fra, fikk han et kyndig blikk.

Når det gjelder aksjonslæringen, så henger denne nært sammen med aksjonsforskningen. Mens aksjonsforskningen gjerne kan sies å være den mer teoretiske delen, kan aksjonslæringen på sin side sies og mer representere den praktiske siden. Tom Tiller sier i Aksjonslæring at aksjonslæringen *"… har mye til felles med erfaringslæring …"* (Tiller 2006: 43). I nesten samme åndedrag, tar han til orde for at aksjonslæring i skolesammenheng bør brukes om det lærere og skoleledere gjør i sitt daglige arbeid, mens aksjonsforskning bør knyttes opp til den aktiviteten forskere utfører når de forsker sammen med aktørene i skolen (Ibid: 44).

I et studium jeg har gjennomført på daværende HiS og nåværende UiS – skoleutvikling og ledelse – var det mye fokus på aksjonslæring. Her ble det lagt betydelig vekt på at aksjonslæring er en vedvarende lærings- og refleksjonsprosess. Refleksjonen ble satt frem som det sentrale bindemiddelet i nåtiden mellom fortid og fremtid. Gjennom refleksjon kan erfaring konverteres til læring – integrert læring.

Tom Tiller understreker også at dette har en vesentlig plass i aksjonslæringen. *"Refleksjonen"*, sier Tiller, *"er det viktige leddet mellom det vi har gjort tidligere, og den framtidige handlingen".* (Ibid: 52) Gjennom dette kan en si at aksjonslæring dreier seg om forståelse for hverdagens erfaringer.

La meg til slutt i dette avsnittet få trekke inn at aksjonslæring dreier seg også om samarbeid – i skolestua og i aksjonslæringsgruppa. I aksjonslæringen kan en gjerne følge hverandre i skolehverdagen, mens en i neste omgang møtes til videre erfaringsbearbeiding i aksjonslæringsgruppa.

2.4.2 Muligheter og barrierer i et forskende samarbeid i skolen

Når begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring relateres til skolehverdagen, er det meningen at profesjonelle forskere skal gå sammen med skolens aktører – lærere og skoleledere – og drive forskende partnerskap/samarbeid i skolen.

Det er ikke vanskelig å se at tanken om et forskende partnerskap i skolen, har sin parallell i læreplanen sine tanker om forholdet mellom lærer og elev. Et tilsvarende partnerskap som mellom forskere og lærere/skoleledere i aksjonsforskning og aksjonslæring, skal det etter læreplanen være mellom lærere/skoleledere og elever.

Et forskende partnerskap i skolen byr på mange og spennende muligheter. Skoleledere/lærere kan få tilført seg nye og viktige redskaper til å bearbeide sine erfaringer med. Forskeren kan således fra sin posisjon stille spørsmål vedrørende intensjon, motivasjon og begrunnelse for ulike typer handlinger, på en slik måte at nye sider av ulike saker trår tydeligere frem i lyset. I denne sammenhengen er det viktig at forskeren forsøker å se skolen fra det perspektivet lærerne og skolelederne ser den – jfr. det som tidligere er sagt med hensyn til ”sted å se fra” og ”det kyndige blikket”.

Men her er også en del farer knyttet til det forskende partnerskapet. Det er en fare for at det hele vil bli dominert av forskeren. For å unngå at dette skjer, kan en sette som krav at visse grunnleggende samspillregler blir fulgt av begge parter i partnerskapet. En viktig regel i så henseende, er å bli enige om å bruke begreper og termer som alle parter er innforstått med.

Tom Tiller peker på faren for at det forskende partnerskapet i skolen kan føre til såkalt akademisk imperialisme. I dette ligger det mellom anna at dersom aksjonsforskningens og aksjonslæringens popularitet i neste omgang fører til nye krav om rapportering og dokumentasjon, kan skolens praktikere lett bli sittende igjen med en opplevelse av forskerverdenen koloniserer skoleverdenen.
Den norske skolen har lenge vært preget av det som mange har kalt for den privatpraktiserende lærer alene i sitt eget klasserom. En slik kultur er lite hensiktsmessig sett i forhold til tankene om aksjonsforskning/aksjonslæring. Selv om

skolen i dag stadig beveger seg i retning av mer lagarbeid – som opplagt er mer hensiktsmessig i denne sammenhengen, henger det fortsatt mye igjen av den gamle nedarvede skolekulturen.

3.0 METODE

3.1 Innledning og avgrensning

Jeg skal i dette kapitlet redegjøre nærmere for valg av metode. Etter presentasjon og redegjørelse for metodevalgene, vil det i det videre arbeidet bli satt søkelys på styrker og svakheter med de valgte metodene.

Jeg synes videre det er viktig å rette søkelyset mot en del etiske problemfelt. For meg er dette en del av selve metodevalget - samt en naturlig del som kommer inn under spørsmålet om styrker og svakheter ved de aktuelle metodevalg.

3.2 Om utvelgelse av informanter

Ansatte og foreldre som hadde hatt førsteklassinger før på vår skole, ble utfordret til å være informanter. Populasjonen for studien ble dermed disse gruppene ansatte og foreldre. For at ikke informantgruppen skulle bli uforholdsmessig stor, ble det gjort et utvalg i populasjonen, i samråd med ansatte og representanter for foreldrene. Et overordna utgangspunkt var likevel at jeg ville henvende meg til slike som selv ga uttrykk for at de ønsket å være med. Samtidig forsøkte jeg å sørge for at det ble en god balanse i utvalget med hensyn til alder, kjønn m.m.

Denne måten å velge ut informanter på kalles gjerne for et <u>strategisk utvalg</u> av informanter. Man foretar da et utvalg av potensielle informanter som man forventer har god kunnskap og innsikt i det man skal undersøke. I mitt prosjekt var alle førsteklasseforeldrene potensielle informanter. Men blant disse var det de som hadde erfaring fra før som førsteklasseforeldre på vår skole som kunne sies å besitte god kunnskap om det jeg skulle undersøke. Derfor ble disse et strategisk utvalg.

Når resultatene av intervjuarbeidet senere skulle publiseres, knyttet det seg spesielle etiske utfordringer til arbeidet med anonymisering av informantene. Den enkelte måtte sikres anonymitet og konfidensialitet ved at det ikke skulle være mulig å gjenkjenne verken foreldrene, barna deres og for så vidt de ansatte. På bakgrunn av dette valgte jeg å transkribere intervjuene selv.

3.3 Valg av metode

La meg så gå over til selve metodevalget. Som allerede innledningsvis nevnt, innebar mitt masterprosjekt to metodevalg. Metodevalg skal forankres i mastergradsemnet.

Å lese tidligere mastergradsoppgaver, kan være en verdifull inspirasjonskilde. Personlig har jeg hatt utbytte av å bla i Elin Knutsen Østeviks oppgave ved UiS høsten 2009.[5] I starten av sitt metodekapittel, legger hun vekt på å få frem at metode er ulike fremgangsmåter og teknikker som tas i bruk for å lete etter svaret på vitenskapelige spørsmål og problemstillinger. Grovt skissert finnes det to hovedtyper av slike metoder, nemlig kvalitative og kvantitative metoder. De kvalitative går i dybden på det som undersøkes, mens de kvantitative har fokus på utbredelse/antall. Fortolkning står sentralt i det kvalitative forskningsarbeidet. Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger at det kvalitative intervjuet prøver å få frem betydningen av menneskers erfaringer, samt finne frem til deres opplevelse av det som står i fokus for forskningen.

Ordet metode kommer fra gresk, og kan populært oversettes som veien til målet.

3.3.1 Tekstanalyse

En vesentlig del av mitt masterprosjekt har bestått i å sette meg inn i en av norsk litteraturs kanskje mest kjente og ruvende lærerskikkelser - nemlig Bjørnstjerne Bjørnsons Bård skolemester - slik vi møter han i bonderomanen En glad gutt (1860). Hvem er Bård skolemester ? Det svaret synes jeg best å finne på ei nettside som omtaler den årlige Bård Skolemesterprisen. Her presenteres Bård skolemester på følgende måte:

> *Bård skolemester er en godslig, gammel lærer portrettert i Bjørnstjerne Bjørnsons roman En glad gutt. Denne læreren spilte en stor rolle for Øyvind,*

---

5 http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF/Bilder/Publikasjoner/Masteroppgave%20i%20spesialpedagogikk%20-%20Elin%20Knutsen%20Østevik.pdf (tatt ut 08.11.13)

hovedpersonen i romanen. Bård framstår i boka som en erfaren menneskekjenner med oppriktig interesse for sine elever; slik ble han en viktig støttespiller for Øyvind og hans medelever. [6]

Ordet relasjonsbygger er ikke brukt i denne presentasjonen. Men i ordene *"… menneskekjenner med oppriktig interesse for sine elever …"* ligger vel egentlig selve fundamentet for det å kunne bli en god relasjonsbygger.

På bakgrunn av et studium av romanen En glad gutt, satte jeg så opp en punktvis oversikt over den strategien - og dermed de verdiene - Bård Skolemester gjorde seg bruk av i sitt arbeid, og som gjorde han til den rene mester i relasjonsbyggende arbeid i skolen.

For å kunne gjøre dette, måtte jeg ta tekstanalyse i bruk som metode. Dette resulterte da i det jeg har dristet meg til å kalle en "relasjonsbyggingsplakat".

3.3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Den ovenfor omtalte "relasjonsbyggingsplakaten" utgjorde det instrumentet ansatte tok i bruk under aksjonen ved skolestart for nye førsteklassinger og deres foreldre/foresatte 2012/13. De førsteklasseforeldrene som hadde hatt førsteklassinger før på skolen, ble deretter intervjuet under følgende hovedsynsvinkel:

Gjorde det noen forskjell ? Bård skolemesters strategier er bevisst tatt i bruk denne gangen. Gjorde dette noen forskjell i sammenligning med hva du opplevde forrige gang du var førsteklasseforelder ?

Det samme intervjuet ble foretatt i forhold til de ansatte som hadde erfaring med mottak av nye førsteklassinger og deres foreldre tidligere.

---

[6] http://www.hive.no/aktuelt/baard-skolemester-prisen-til-tydelig-rektor-article20236-110.html (tatt ut 07.11.13)

Jeg har hatt en kvalitativ tilnærming til problemstillingen som belyses, drøftes og forsøkes løst. Denne tilnærmingen har fortrinnsvis foregått gjennom intervju. Intervjuet har vært av den kategorien som kalles for kvalitativt forskningsintervju - nærmere bestemt et fokusgruppeintervju.

Kvalitativ forskning har gjennom tidene fått mange definisjoner. Personlig liker jeg godt ordene til Runa Patel og Bo Davidson i boka Forskningsmetodikkens grunnlag fra 1995:

> *Hensikten med kvalitative undersøkelser er å skaffe seg en annen og dypere kunnskap enn den fragmentariske kunnskapen som ofte blir resultatet når vi bruker kvantitative metoder. Ambisjonen er å forsøke å forstå og analysere helheter. Den kvalitative bearbeidingen preges også ofte av nettopp den personen som gjennomfører arbeidet* (Patel og Davidson 1995: 87 - 88)

Det finnes imidlertid flere typer såkalte kvalitative forskningsintervju. Når Fossland (2011) presenterer det kvalitative forskningsintervjuet, deler hun, med støtte i Kvale og Brinkmann (2009), i tre hovedgrupper:

- Strukturerte intervju
- Halvstrukturerte intervju
- Ustrukturerte intervju

Det strukturerte intervjuet, sier Fossland, er et nøye planlagt intervju. Her er alle spørsmålene utformet på forhånd, og alle informantene får nøyaktig de samme spørsmålene. Målet er gjerne å få svar som i bearbeidelsen etter gjennomført intervju gjerne kan telles og systematiseres.

Det ustrukturerte intervjuet er videre et åpent, ikke planlagt, intervju. Her finnes lite forhåndskategorisering. Spradley (1979) hevder at forskeren som bruker ustrukturerte intervjuer, har til hensikt å forstå heller enn å forklare det som blir forsket på. Wibeck (2010) sier at i det ustrukturerte intervjuet gjennomført i fokusgruppe, er målet at deltakerne skal snakke med hverandre, og ikke med moderatoren (s. 56)

I mellom disse to intervjuformene, finner vi det halvstrukturerte intervjuet, gjerne også kalt det semistrukturerte intervjuet. Her er noen overordna momenter planlagt. I stedet for en detaljert intervjuguide, stiller forskeren her gjerne med ei emneliste som han ønsker å knytte intervjuet opp til. Wibeck (2010) anser kanskje denne formen for intervju som den beste i forbindelse med fokusgrupper (s. 58).

Etter en del overveielser alene og sammen med andre mastergradsstudenter i responsgruppa vår, kom jeg frem til at det mest hensiktsmessige og adekvate i forhold til mitt masterprosjekt var et halvstrukturert intervju. Fordelen med et slikt intervju var for meg todelt: Jeg kunne styre intervjuet slik at jeg forsikret meg om at bestemte spørsmål ble besvart. Et totalt ustrukturert intervju vil ikke kunne ha garantert høyde for dette. På den andre siden gir det halvstrukturerte intervjuet åpenhet og mulighet for andre verdifulle innspill i samtalen - innspill som kan ha betydning for det videre arbeidet. I det halvstrukturerte intervjuet får jeg dessuten selv en betydelig mulighet til selv å ”delta” i prosessen. Dette er egentlig ganske vesentlig synes jeg. Arbeidet vil på den måten komme nærmere aksjonslæringens ”ånd”. Et kvalitativt halvstrukturert intervju skal være i dialogens tegn. Slike muligheter vil ikke på samme måte kunne ha blitt fanget opp i det fullstrukturerte intervjuet.

Hvordan gjennomføre intervjuet ? Et intervju kan gjennomføres på flere måter. En grov inndeling av de ulike gjennomføringsmåtene kan være:

- Individuelt intervju
- Gruppeintervju

Jeg var noe usikker her. Et gruppeintervju har mange fordeler, blant annet ved at informantene kan komme med reaksjoner i form av utdypninger etc på det noen av de andre sier. Dette anser jeg som en stor fordel fordi jeg på denne måten kan få frem verdifulle nyanser, synspunkter og meninger som kanskje ellers ikke ville ha blitt inspirert frem når vi ikke hadde det samspillet og den interaksjonen som kan utvikle seg underveis i intervjuprosessen. På den andre siden vil et gruppeintervju lett kunne føre til at de mest taleføre får for stort spillerom. De mindre taleføre kan fort bli usikre og av den grunn tenke at det jeg mener er kanskje ikke så vesentlig i

sammenligning med de flotte formuleringene og meningene som den og den har. I det individuelle intervjuet vil slike faremomenter gjøre seg mindre gjeldende. Her vil ingen føle seg hemmet av andres mer eller mindre treffende og slagferdige formuleringer. Men på den andre siden, så går man i det individuelle intervjuet glipp av den stimulansen som kan ligge i de andres synspunkter. Den ene kan inspirere den andre til å føde nye og betydelige tanker, og det hele kan utvikle seg i en dialektisk prosess som beveger det hele både fremover og utover.

Jeg har på bakgrunn av disse overveielsene kommet frem til at det mest hensiktsmessige i mitt prosjekt var et halvstrukturert gruppeintervju, gjennomført som et fokusgruppeintervju.

Fokusgruppeintervjuet egner seg veldig godt til aksjonslæringsarbeidet. Kvale og Brinkmann skriver om fokusgruppen, at den:

> *"… kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppe." … "Fokusgruppen har ikke til formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men å få frem forskjellige synspunkter på saken."* (Kvale og Brinkmann 2009: 162)

På forhånd ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg), og informantene ble garantert den nødvendige trygghet gjennom det som kalles for informert samtykke (vedlegg). Intervjuguiden ble, i tråd med de anbefalinger Kvale gir, litt skisse- og rammeprega. Informantene fikk en forhåndsinnføring i hva intervjuet i de store rammene ville handle om (hvilke spørsmål, emner og saksforhold som vil bli berørt).
I informert samtykke ble informantene forelagt et skjema - nærmest utforma som en kontrakt - som viste hvilke rettigheter de hadde som informanter, og hvilke forpliktelser jeg som forsker hadde i forhold til dem. Informert samtykke ble signert i to eksemplarer.

I arbeidet med intervjuet holdt jeg meg nært opp til de syv stadiene Kvale og Brinkmann oppgir med hensyn til forarbeid, gjennomføring og etterarbeid.

De syv stadiene i intervjuet er:

1. Tematisering
2. Planlegging
3. Intervjuing
4. Transkribering
5. Analysering
6. Verifisering
7. Rapportering

3.4 Nærhet og distanse

To begreper man vanskelig kommer utenom i forskning generelt - og kvalitativ forskning spesielt - er begrepene nærhet og distanse.

Spørsmålet om nærhet og distanse er videre og et spørsmål om en etisk utfordring for meg som skal foreta en forskning i mitt eget arbeidsområde. Jeg har - i kraft av profesjon - nærhet til det jeg skal arbeide med, og skal samtidig opptre i denne situasjonen med den nødvendige distanse.

Jeg vil her gjerne sitere et utsagn fra en tidligere metodeoppgave ved UiT. NN 2006, skriver følgende på side 5 i sin metodeoppgave:

> *"Et annet svakt punkt ved nærheten i intervjusituasjonen er såkalt forskereffekt (Fangen, ibid.). Forskerrollen kan bli uklar på grunn av at han har et affektivt eller engasjert forhold til det intervjuet handler om. Informanten kan også stå i et avhengighetsforhold til forskeren, og han blir satt i et dilemma mellom å svare oppriktig eller å si det han tror forskeren vil høre."* (NN, 2006)[7]

NN, 2006 peker her på meget viktige forhold. Uten tilstrekkelig bevissthet og oppmerksomhet mot dette problemkomplekset, kan en oppgave som den jeg skal gjennomføre lett få slagside - ja endog havarere. I denne sammenhengen kommer aksjonsforskningen som metode til en viss grad inn. Denne metoden forutsetter - eller mer presist impliserer - nærhet mellom forsker og praktiker. Slik vil aksjonsforskningsmetoden komme til anvendelse i mitt prosjekt og. Jeg skal ikke sette andre i sving med prosjektet, for så å trekke meg tilbake og observere det hele fra et objektivt sted. Jeg skal - i motsetning til dette - være aktiv deltaker selv i selve aksjonen. Forskning og praksis skal gå hånd i hånd. Deltakende forskning kalles det

[7] Oppgaven ble utdelt som eksempeloppgave på metodekurs i Sandnes/UiT 2011/12. Se for øvrig referanseliste bakerst.

gjerne for. Jeg skal ha nærhet til aksjonen - være en del av den - sammen med både ansatte, elever og foreldre.

Det er viktig i denne sammenhengen at både jeg som forsker og de øvrige deltakerne i aksjonen - praktikerne - er bevisst akkurat denne aksjonsforskningens nærhet. Når bevissthetsnivået er høyt omkring dette, vil på en måte objektivitetsnivået også være høyt.

3.5 Posisjonering - sted å se fra

Like vanskelig som det er å komme utenom begrepene nærhet og distanse, er det å komme utenom begrepet posisjonering i denne sammenhengen. Jeg som forsker må posisjonere meg i forhold til de jeg skal forske sammen med. Det finnes mange måter å tilnærme seg posisjoneringsfeltet på. Personlig vil jeg i mitt masterprosjekt knytte an til det begrepet professor Jakob Meløe (1979) har brukt, nemlig begrepet Sted å se fra. Å posisjonere seg er å være seg bevisst at det finnes ulike steder å se fra. Mitt valg av posisjon, av sted å se fra, vil påvirke resultatet - hva jeg faktisk ser. Å skifte sted å se fra kan ofte føre til helt andre opplevelser og helt nye syn på virkeligheten og/eller det man skal forske på. Som forsker er det overmåte viktig at jeg er bevisst på akkurat dette. Posisjonering, sted og se fra, handler også mye om etikk. Fristelsen kan være stor til bevisst valg av en posisjon, et sted å se fra, fordi man åpenbart vet at denne posisjonen vil tjene min egen studie. Krav til sannhet og ærlighet gjelder her like fullt som i andre sammenhenger.

Flere peker i nær sammenheng med dette på at kvalitativ forskning lett kan resultere i at den som forsker stiller ledende spørsmål i intervjuet - for å få svarene mest mulig i nærheten av hva som fra forskerens side er ønskelig. Kvale og Brinkmann turnerer denne problematikken på en noe spesiell måte, når de sier:

> *"Dermed er det ikke alltid, som de fleste tror, at ledende spørsmål reduserer intervjuenes reliabilitet; men de kan snarere styrke den. Ledende spørsmål blir antakeligvis ikke brukt for mye, men heller for lite i kvalitative forskningsintervjuer."* (Kvale og Brinkmann 2009: 183)

Farene knytter seg - slik jeg ser det - mindre til selve det ledende spørsmålet, og desto mer til forskerens intensjon og posisjon (sted å se fra).

3.6 Datainnsamling

Det viktigste om datainnsamlingen er egentlig sagt, nemlig gjennom metodevalget. Data til mitt studium skal i det alt vesentligste samles inn gjennom tekstanalyse og intervju - altså helt og fullt ved hjelp av kvalitative forskningsmetoder.

NN, 2006, påpekte i sin besvarelse at datainnsamlingen er et av de sårbare punktene i kvalitativ forskning. Flere forhold kommer inn i bildet her - spesielt i forhold til det kvalitative forskningsintervjuet. Problematikken knyttet til forholdet nærhet/distanse aktualiseres blant annet gjennom valg av sted for gjennomføring av intervjuet, hvilket (sosialt) språk bærer intervjuet preg av m.m.

Flere av forholdene som knytter seg til datainnsamlingen, kan dessuten ha innflytelse på spørsmålet om både påliteligheten og gyldigheten, eller på fagspråket gjerne kalt reliabiliteten og validiteten i det som til slutt legges frem. Med reliabilitet mener jeg pålitelighet i forhold til resultatet, at dette viser seg å være til å stole på for eksempel ved at andre forskere kan gå inn og gjøre en analyse av det samme datamaterialet, og komme til sånn noenlunde de samme resultater. Det samme må kunne la seg gjøre når forskere studerer det samme datamaterialet til ulike tidspunkt. Reliabiliteten i fokusgruppestudier vil endelig styrkes ytterligere om samme moderator gjennomfører alle intervjuene (Wibeck s. 143).

Når det gjelder spørsmålet om validitet, som betyr gyldighet, så vil flere ta til orde for at ordet gyldighet heller burde erstattes med troverdighet i denne sammenhengen. Arbeidet og resultatet må være troverdig. Flere forhold kan påvirke troverdigheten i det kvalitative fokusgruppestudiet. Wibeck (2010) peker blant annet på faren for gruppepress rundt fokusgruppebordet. Deltakerne kan under slike forhold lett komme til å fortie noe de sitter inne med, eller at de overdriver for å få de andre til å synes stort og godt om dem. Wibeck skriver videre om faren for svekket validitet, troverdighet, på grunnlag av stedet fokusgruppeintervjuet blir gjennomført på.

I denne sammenhengen er det og viktig å være observant på faren som er knyttet til forholdet mellom moderator/intervjuer, og de som skal intervjues. I mitt tilfelle var jeg daglig leder for de ansatte som ble intervjuet, samt leder for skolen som barna til de foreldrene som lot seg intervjue var elever på. Begge disse forholdene vil opplagt kunne påvirke intervjuobjektene. Tanker som at her gjelder det å gi sjefen de rette svarene, kunne være nærliggende for så vel foreldre som ansatte. Det stilles store krav til bevissthetsnivået knyttet til min egen maktposisjon i denne sammenhengen.

4.0 PRESENTASJON AV AKSJON OG INNSAMLING AV DATA

Jeg skal i dette kapitlet gi en kort presentasjon av selve aksjonen jeg har gjennomført, samt hvordan jeg har samlet inn data.

4.1 Presentasjon av aksjon

4.1.1 Forarbeid

Aksjonen som har dannet bakgrunn for denne oppgaven har blitt gjennomført på Bogafjell skole i Sandnes kommune. Bogafjell skole er en tre parallellers barneskole, med vel 400 elever og 75 ansatte. Skolen er lokalisert i et stort utbyggingsområde i kommunen, med mye til- og fraflytting.

Utgangspunktet for aksjonen var følgende spørsmål:

> *Hvordan kan ansatte på Bogafjell skole bygge gode relasjoner til elever og foreldre fra første klasse ?*

På bakgrunn av et nærstudium av Bjørnstjerne Bjørnsons skikkelse Bård skolemester, satte jeg opp 10 strategier for hvordan ansatte i skolen kan bygge gode relasjoner til elever og foreldre. Disse strategiene ble tatt ut av skolemesterens første møte med Øyvind og hans foresatte - første skoledag.

Slik beskriver Bjørnson dette møtet:

> *"… skolemesteren, en gammel gråhåret mann, satt på en krakk nede ved gruen og stoppet sin pipe. Da Øyvind og moren trådte inn, så de alle opp, og kvernhus-surret stanset som når de demmet i rennen. Alle så på de inntrengende, moren hilste på skolemesteren, som hilste igjen.*
> *"Her kommer jeg med en liten gutt som vil lære å lese," sa moren. "Hva heter den kroppen?" sa skolemesteren og grov ned i skinnposen etter tobakk.*
> *"Øyvind," sa moren; "han kan bokstavene, og han kan legge sammen." - "Å nei da," sa skolemesteren, "kom hit, du hvithode!" Øyvind gikk bort til ham, skolemesteren fikk ham på fanget og tok huen av ham. "For en vakker liten gutt!" sa han og strøk ham i håret; Øyvind så ham opp i øynene og lo. "Er det av meg du ler?" Han rynket brynene. "Ja, det er det," svarte Øyvind og*

skrattlo. Da lo også skolemesteren, moren lo, barnene skjønte også de fikk lov å le, og så lo de alle sammen.
Dermed var Øyvind kommet inn på skolen …" (Bjørnson 1860: 12)

De 10 strategiene som kan utledes av denne lille, innholdsmettede, fortellingen er som tidligere skrevet på side 6 i innledningskapitlet følgende (i uprioritert rekkefølge):

- Høflighet
- Navn
- Dialog
- Tydelig lærer
- Respekt
- Gode og vennlige ord
- God kontakt med foresatte
- Øyekontakt
- Nærhet
- Humor

Etter dette ble samtlige ansatte som skulle ha med årets førsteklassinger å gjøre utstyrt med disse strategiene. Denne interne skoleringen ble gjennomført på to overordna nivå: I særmøte med alle ansatte i skole og SFO som skulle ha med årets førsteklassinger å gjøre, og i individuelle samtaler med de samme ansatte.

Aksjonen skulle så bestå i at ansatte skulle legge ekstra vekt på bruk av disse strategiene/verdiene i forhold til både elever og foreldre skoleåret som lå foran - 2012/13.

Vekten skulle spesielt være tydelig i skoleårets første halvår, siden fokusgruppeintervjuer skulle gjennomføres på førejulsvinteren 2012. Foreldre som hadde hatt elever på første trinn på Bogafjell skole tidligere, skulle så i neste omgang intervjues i fokusgruppe, med spørsmål om denne aksjonen, vekten på disse strategiene, gjorde at de opplevde en forskjell denne gangen i forhold til tidligere. Det samme fokusgruppeintervjuet ble foretatt med de av de ansatte som fra før av hadde erfaring med oppstart med nye førsteklassinger: Vekten på Bård skolemesters relasjonsskapende strategier/verdier dette året, gjorde det noen forskjell i forhold til tidligere år ?

4.1.2 Informasjonsarbeid

Aksjonen krevde videre en god del forarbeid i forhold til ansatte så vel som foreldre. Det meste av dette ble gjort i form av informasjon på ulike møter.

Internt og eksternt på skolen var det mange grupper og ledd det var nødvendig å informere. Interne instanser som ble koblet inn var: Hovedtillitsvalgt, ledelsen, utviklingsgruppa og skolens samlede personale. Eksternt ble disse gruppene informert: Samarbeidsutvalget, FAU og foreldre 1. klasse og de nye elevene i 1. klasse.

4.1.2.1 Intern informasjon

De ulike interne instansene på skolen i sin helhet ble på et tidlig tidspunkt informert om den forestående aksjonen. Det meste av dette informasjonsarbeidet ble gjennomført på etterjulsvinteren 2012. Informasjon og skolering av de to gruppene i henholdsvis skole og SFO som skulle ha direkte med de nye førsteklassingene er omtalt ovenfor, og blir ikke omtalt ytterligere her.

Hovedtillitsvalgt ble meget tidlig informert i medbestemmelsesmøte. Dette ble ansett som grunnleggende viktig og nødvendig. Uten ryggdekning i dette viktige leddet i skolens organisasjon, ville det hele fort kunne bli problematisk.

I forkant av all øvrig intern informasjon, var det viktig å få resten av skoleledelsen med på laget. En slik aksjon krever mye tid i en ellers travel hverdag. Jeg kunne ikke stå alene i aksjonen. Jeg måtte ha de andre i ledelsen med meg, fra begynnelse til underveis og til slutt, og inn i etterarbeid og analyse og konklusjon og ny læring. Aksjonslæring beskrives ofte, som tidligere omtalt, som en prosess bestående av komponentene Gjort - Lært - Lurt. Alle deltakerne i aksjonen skal være med i alle ledd i denne prosessen, under ledelse av meg som forsker. Når jeg som forsker samtidig er rektor, er det særs viktig at jeg har støtte og engasjement i den øvrige delen av skoleledelsen.

I tillegg til de tre skolelederne (to inspektører og avdelingsleder for SFO) som deltar sammen med meg i den daglige ledelsen, har Bogafjell skole ei utvida ledergruppe som kalles for Utviklingsgruppa. Foruten oss fire skolelederne, finner vi her tre lærere som er ledere for hver sitt arbeidslag. Utviklingsgruppa ble i flere runder informert om det forestående forskningsarbeidet, slik at det også skulle kunne prege øvrige deler av skolen vår, foruten de klassene som skulle være direkte involvert.

På toppen av alt var det selvsagt nødvendig å gjøre personalet i sin helhet delaktig i det forestående. Flere ganger underveis våren 2012 gitt informasjoner om aksjonen. I juni 2012 ble det i tillegg brukt mye tid på en planleggingsdag. På denne dagen var mye av tiden i sin helhet viet fokusområdet som skulle danne grunnlaget for aksjonen den kommende høst.

Begrepet skolen i denne sammenhengen, dekker som tidligere nevnt (side 17) både den obligatoriske skolen og den frivillige skolefritidsordningen.

4.1.2.2 Ekstern informasjon

Den eksterne informasjonen om den forestående relasjonsaksjonen, ble gjennomført i flere runder høsten 2011 og våren 2012.

For at en slik aksjon skal være gjennomførbar, er det grunnleggende viktig at den har støtte og engasjement i foreldregruppa på skolen. Det mest naturlige leddet å starte med i så henseende er styret for foreldrerådet, FAU (foreldrerådets arbeidsutvalg).
FAU på Bogafjell skole har månedlig møter, og jeg er fast medlem i dette utvalget, og har gjennom dette en god mulighet til å kunne spre informasjon om ulike tiltak i skolehverdagen generelt. Allerede fra skolestart 2011/12 ble denne muligheten benyttet. Det ble informert om aksjonslæringsarbeidet generelt, og denne mastergradsaksjonen spesielt. Å skape gode relasjoner mellom aktørene i skolesamfunnet er fra FAU sitt ståsted noe av det mest viktige vi kan ha fokus på. Derfor var det relativt lett å få utvalget positivt med på lag. Gjennom så godt som alle møter dette skoleåret var den forestående aksjonen en viktig del av møteagendaen.

Fra FAU var veien ikke lang til skolens øverste styringsorgan, Samarbeidsutvalget (SU). Dette utvalget er sammensatt av representanter for de ulike gruppene i skolen - så som elever, foreldre, ansatte og kommunale representanter. Og i likhet med FAU, opplevde jeg det slik at også dette utvalget fort så den høye verdien av fokus på å skape gode relasjoner mellom de ulike rolleinnehaverne i skolesamfunnet.

Elevrådet står i en mellomstilling mellom internt og eksternt. Når jeg velger å omtale dem under eksternt, henger det mest sammen med at de representerer litt av rådsstrukturen på skolen, og således føyer seg inn sammen med FAU og SU. Elevrådet ble gjennom presentasjon og informasjon fra meg gjort kjent med aksjonen og hva den ville innebære. De ga på sin måte en veldig positiv tilbakemelding, etter at de ble gjort kjent med de 10 ulike strategiene som ansatte skulle ta i bruk i arbeidet med å skape bedre forhold mellom barn og voksne på skolen.

Foreldrene i sin helhet på Bogafjell skole ble informert på et foreldremøte som ble arrangert av FAU i mai 2012. Med en engasjerende foredragsholder og et engasjerende emne, ble det et veldig godt oppmøte på dette foreldremøtet, og således god mulighet til å informere om aksjonen. Selv om ikke på langt nær alle som var til stede på dette møtet skulle ha noe med neste års førsteklasse å gjøre, ble det likevel sendt tydelige signaler fra flere om at dette var verdifullt arbeid for skolen i sin helhet.

I juni 2012 ble det arrangert foreldremøte for de nye førsteklasseforeldrene - de som litt mer direkte skulle involveres i aksjonen. På dette møtet ble det brukt mye tid på presentasjon av aksjonen og dens innhold, og hva den ville føre til for de nye elevene og de nye foreldrene. De ulike relasjonsskapende strategiene ble presentert, og det ble gjort rede for at ei gruppe av foreldre som hadde erfaring med å være foreldre i første klasse på Bogafjell skole fra før, ville bli utfordret på en spesiell måte.

Når de nye førsteklassingene ble tatt i mot den første skoledagen i august 2012, ble de nye førsteklasseforeldrene atter en gang informert om aksjonen som denne dagen ble intensivert ytterligere. Mens elevene var i klasserommet med sine lærere, ble foreldrene samlet til informasjon og repetisjon. En slik samling virka i seg selv relasjonsskapende.

Tidlig på høsten arrangerte skolen foreldremøte for 1. klasse. Her var jeg til stede og informerte om hvordan aksjonen hadde forløpt så langt. På møtet ble det i tillegg lagt vekt på å informere om at noen foreldre ville bli utfordra til fokusgruppeintervju som del av aksjonen.

Sist - men ikke minst - er det viktig å kommentere at også de kommende førsteklassebarna selv ble gitt en tilpasset form for informasjon. Dette ble gjort på besøksdager barna hadde på skolen, sammen med sine respektive barnehager. På disse samlingene ble det fortalt at vi skulle forsøke å lære oss alle navnene deres før de begynte på skolen, og at dette var noe vi skulle gjøre fordi vi ville at de alle skulle oppleve det trygt og godt å begynne på skolen. Når de møtte voksne på skolen som visste hva de hette, ville det være med på å gjøre dem trygge på skolen. For å få til dette, ble alle barna fotografert, slik at vi kunne koble navn og bilde. De ulike voksne som i fremtiden skulle ha med dem å gjøre, fikk så tilgang til dokumentene med navn og bilde, for å kunne lære/gjenkjenne den enkelte på forhånd, før de begynte på skolen.

4.2 Gjennomføring av aksjonen

Som det fremgår av det ovenfor beskrevne om forarbeid etc., er det vanskelig å sette et skille mellom forarbeid og gjennomføring. Gjennomføringen var en del av forarbeidet. Aksjonen begynte på et langt tidligere tidspunkt enn selve skolestarten på høsten. Og aksjonen fortsatte langt etter det tidspunktet som jeg som aksjonsleder satte som et sluttpunkt, i forhold til når innsamlingen av data begynte.

Men det er likevel nødvendig å sette et skille - en tid som setter grense mellom før og etter. Skolestart 20. august 2012 er et naturlig tidsskille, i og med at dette var dagen da alle de nye førsteklassingene for alvor begynte på skolen. Mange av dem hadde riktignok allerede begynt, på SFO, og således allerede møtt de verdiene som skulle ligge i bunnen av de relasjonsskapende strategiene i skolearbeidet (se ovenfor).

På hvilken måte ble så disse strategier/verdier tatt i bruk ? Hvordan forløp selve aksjonen ?

Det er vanskelig å gi et uttømmende svar på dette. De ansatte hadde strategiene inn under huden, og lot dem så langt det lot seg gjøre prege totaliteten av skoledagen. Mange anledninger la til rette for å ta instrumentene i bruk, både i klasserommet, i skolegården, i spisepausen, på skoleveien, i lek og i læring osv, osv.

La meg likevel nevne noen eksempler på hvordan aksjonen på en veldig synlig måte ble gjennomført i hverdagen.

Allerede første skoledag ble alle elevene møtt av voksne. På parkeringsplassen møtte alle Frode som hadde ansvar for å ta imot og vise veien til samlingssalen. I døra i samlingssalen sto jeg og ønska velkommen med smil, gode ord, navn, håndtrykk og øyekontakt. Inne i samlingssalen møtte de Greta som viste hvor den enkelte kunne finne seg en plass før samlingen. Senere var det denne måten elevene ble møtt på hver dag.

Igjennom denne enkle måten og møte barna på i skolen, tar en egentlig i bruk svært mange av de verdiene som Bård skolemester brukte: Her er både høflighet, navn, dialog, tydelighet, respekt, gode ord, vennlige ord, øyekontakt, nærhet og smil/humor. Og om en tenker på at de aller fleste førsteklassingene har en av foreldrene med seg om morgenen, vil møtet i skolegården før skolestart lett kunne bli et godt slag for den gode kontakten med hjemmet.

Et annet eksempel er knyttet ti meg selv som rektor og aksjonsleder. I tråd med gode prinsipper for aksjonsforskning/-læring skal jeg som forsker ikke stille meg nøytralt og objektivt på sidelinjen og betrakte det hele. Jeg skal ikke være passiv registrator, men gjerne gripe inn og være aktivt deltakende i aksjon og i forskning. Med dette som bakgrunn var jeg selv svært aktiv i denne. Hver dag over en lengre periode gikk jeg ut i skolegården mellom kl 08:00 - 08:30. Da kunne jeg både se hva som skjedde, og samtidig delta aktivt i det som skjedde. Da kunne jeg selv ta verdiene/strategiene i bruk, og faktisk erfare at det gjorde noe med både elever og foreldre og meg selv, når jeg kunne møte den enkelte med både smil, gode og vennlige ord, navn, litt fysisk kontakt, blikk, etc, etc. Det oppsto lett dialog, eller grunnlaget for dialog ble etablert på en god måte.

Et tredje eksempel kan hentes fra SFO. Veldig mange av førsteklassingene deltar i fritidsordningen, og fra starten av var det et veldig viktig anliggende at aksjonen skulle omfatte denne delen av skolen og. De samme verdiene skulle prege møtet mellom barn og voksne i SFO. Om ikke den voksne akkurat sto i døra og tok i hånda på morgenen, så ble likevel den enkelte både sett og tatt i mot på en måte som helt og fullt svarte til verdiene hos Bjørnsons skolemester. Jeg var selv til stede i SFO stort sett hver morgen under store deler av aksjonsperioden. Jeg fikk se på nært hold hvordan de voksne møtte barna, og i noen tilfeller foreldrene, på en fin måte, og jeg fikk ved mange anledninger selv være aktiv i dette arbeidet.

Dette var bare noen eksempler på hvordan aksjonen ble gjennomført.

4.3 Innsamling av data

I store trekk har datainnsamlingen primært foregått som fokusgruppeintervju med foreldre og ansatte. I tillegg til dette har jeg sekundært innhentet noe data gjennom et spørreskjema. Dette gikk ut på at alle som deltok i fokusgruppe i etterkant fikk utlevert et ark hvor de ti verdiene/strategiene for relasjonsskapende arbeid ble listet opp, og så ble de bedt om å nummerere dem fra 1 til 10 etter hva de mente var viktigst og minst viktig. 1 var viktigst og 10 minst viktig.

En tredje kilde til innsamling av data, har vært de observasjoner jeg selv eller andre (ansatte, foreldre, elever og andre) har gjort og kommet til meg med.

4.3.1 Fokusgrupper

Den primære metoden for innsamling av data i denne studien har vært bruk av fokusgrupper. Den ene fokusgruppen har vært sammensatt av fem foreldre, to fra klasse 1A, to fra 1B og en fra 1C. Den andre gruppen bestod av fem ansatte som var rektor, SFO-leder, en barne- og ungdomsarbeider og to kontaktlærere for 1. klasse.

Hvordan har så gruppene blitt sammensatt ? Hvilke kriterier har vært brukt for utvelgelse ? Hvem har stått for utvelgelsen ? Hvordan har utvelgelsen foregått ?

Jeg har selv hatt hovedansvaret for dette med sammensetningen av gruppene, med bistand fra både foreldre og ansatte.

Kriteriene for utvelgelse, har variert. For fokusgruppe for ansatte, var det viktig å få oppfylt variasjoner i kjønn og arbeids-/ansvarsområder. I tillegg var det en forutsetning å få tak i ansatte som hadde erfaring med mottak av førsteklassinger på nettopp Bogafjell skole. Balanse i kjønn er i utgangspunktet ikke lett på en barneskole. At nedslagsfeltet for aksjonen var knyttet til 1. klasse, gjorde kjønnsbalansen ytterligere problematisk, fordi det tradisjonelt er kvinner som gjerne jobber på dette trinnet. Det samme gjelder for så vidt SFO. Når det gjelder arbeids- og ansvarsområder, var dette litt lettere å få til.

Kriteriene for sammensetning av foreldres fokusgruppe var litt lettere å få til. For det første var det nødvendig at alle hadde erfaring med å starte i første klasse på Bogafjell skole tidligere. Dessuten var det ønskelig å få alle de tre klassene representert i gruppa. Når det gjelder balanse i kjønn, så hadde det selvsagt vært fint med begge kjønn representert. Dette er imidlertid ikke lett å få til når det gjelder barneskolen generelt, og første klasse spesielt. Her ser det ut til at det stort sett er mødrene som er aktiv part. På bakgrunn av dette ble gruppen satt sammen av fem mødre. Det var i tillegg et viktig poeng å få tak i noen som mente noe, og som hadde mot og evne til å sette ord på meningene sine.

4.3.2 Forespørsel og informert samtykke

Etter at de aktuelle deltakerne i fokusgruppene hadde svart ja til utfordringen, var det nødvendig å ivareta de juridiske- og forskningsetiske spørsmål knyttet til prosjektet. Formelt ble alle ansatte og alle foreldre forelagt et skriv (vedlegg) med spørsmål om de var villige til å delta i aksjonen. Her gjorde jeg rede for hvilke rettigheter og forpliktelser som skulle gjelde både for dem som informanter og for meg som forsker. Videre ble det gjort rede for at fokusgruppeintervjuene skulle gjennomføres ved hjelp av digitalt opptaksutstyr og hvordan materialet skulle oppbevares og brukes. Skrivet skulle underskrives av både den enkelte dersom de svarte ja til forespørselen og av meg som forsker/mastergradsstudent. Dette kalles for informert samtykke, og er en juridisk og forskningsetisk nødvendig del av et forskningsprosjekt som dette.

4.3.3 Intervjuguide/momentliste

Jeg utarbeidet en tradisjonell intervjuguide til denne studien, som alle fokusgruppedeltakerne fikk tilsendt på forhånd (vedlegg). Guiden sa noe om hvilke momenter som skulle være utgangspunktet for samtalen i fokusgruppa, og at disse tilsvarte de 10 verdiene/strategiene som relateres til Bård skolemester som relasjonsbygger. Det ble også understreket at fokusgruppen ikke skulle være et tradisjonelt intervju, men snarere en sammenkomst hvor vi skulle undre oss sammen over det som lå bak i forhold til aktivt relasjonsbyggingsarbeid overfor de nye førsteklassingene. Det ble også vektlagt at fokusgruppen ville prøve å strukturere seg rundt begrepene Gjort - Lært - Lurt. Hva har vi gjort ? Hva har vi lært ? Hva er lurt å gjøre videre. I intervjuet ble det praktisert en relativt strukturert modell for gjennomføringen.

4.3.4 Gjennomføringen av fokusgruppene

Ansattes fokusgruppe ble gjennomført på dagtid. Rammen rundt samlingen var et møterom, med enkel servering i begynnelsen. Hensikten med servering var å myke opp stemningen. Dette viste seg å være mindre nødvendig - stemningen var lett og ledig fra det øyeblikket vi satte oss sammen. Plasseringen rundt møtebordet var tilfeldig, bortsett fra min egen i enden av bordet, som var den naturlige moderatorplasseringen. Dobbelt sett opptaksutstyr var plassert midt på bordet.

Samlingen ble innledet med en kort introduksjon av moderator. I denne ble det lagt vekt på å si tydelig hvordan fokusgruppen var tenkt strukturert. De ti verdiene/strategiene var utgangspunktet. Vi hadde nå bak oss en periode med mye fokus på disse verdiene. Hva har det gjort ? Og relatert til tidligere perioder og erfaringer - gjorde det en forskjell ?

Vi begynte med den første strategien på lista, gikk en runde rundt bordet hvor alle fikk si noe om dette. Deretter den andre verdien på samme måte osv. Jeg sa noe om at det ikke var nødvendig at vi kom igjennom alle verdiene, og at vi etter hvert sannsynligvis ville ende over i en samtale hvor ordet gikk litt på kryss og tvers av bordet. Det var ikke vanskelig å få samtalen i gang. Vi begynte med verdien/

strategien høflighet, og fortsatte på navn og nærhet. Tiden som var satt av - 1,5 klokketime - var ikke på langt nær nok til å komme igjennom alle de ti verdiene/strategiene. Men dette var i utgangspunktet ikke strengt nødvendig. Det gikk som moderator hadde antydet - etter noen strukturerte runder hvor alle fikk snakke etter tur, gled det hele over i en samtale på kryss og tvers rundt bordet, hvor moderator bare unntaksvis hadde behov for å gripe inn.

Fokusgruppa ble avslutta med det som i faglitteraturen gjerne kalles for avslutningsspørsmålet. Dette var uttenkt og formulert på forhånd, og lød slik (i transkribert utgave:

> *Skal vi gå til avslutning av ? Altså før jeg trykker av på dette opptaksutstyret, er det noen som sitter med noe her inne nå som de hadde tenkt at akkurat det hadde jeg, synes jeg det var viktig å få med på denne samtalen her. Vi har jo visst om det ei stund at vi skulle ha et fokusgruppeintervju om dette, og da er det jo dumt at hvis vi avslutter og så hadde du et poeng som du synes var veldig viktig å få med ?*

I denne fokusgruppa var avslutningsspørsmålet - slutfrågan - virkelig berettiget. Flere benyttet anledningen til å komme med viktige ting de på forhånd hadde tenkt å bringe inn i samtalen.

Foreldrenes fokusgruppe ble gjennomført på kveldstid. Rammen var den samme. Jeg vurderte litt om jeg skulle finne en annen plassering. Kanskje ville foreldrene føle seg fremmed og utrygg her ? Etter litt intern vurdering på skolen kom jeg frem til at dette neppe ville være noe problem. Foreldrene er godt kjent på de ulike rommene på skolen, ikke minst fordi vår skole nærmest fungerer som et bydelshus for bydelen. Samlingen ble innledet med servering, og her viste det seg at bevertningen som en stemningsbygger og skuldersenker hadde en fin funksjon. Tungebåndet løsna fort, og samtalen om løst og fast kom fort på god glid. Vi fikk en tankevekkende opplevelse før vi kunne komme skikkelig i gang med selve intervjuet. I det vi skulle starte, hørte vi en sår barnegråt utfor vinduet. En av foreldrene sa da spontant: *"Vi kan ikke gå i gang med dette emnet uten at vi går ut og ser hvorfor*

dette barnet gråter". Syn for segn, er det noe som heter. Her fikk vi plutselig behov for de relasjonsskapende verdiene/strategiene der og da.

På samme måte som med ansatte, lot jeg foreldrene plassere seg etter eget ønske rundt bordet, mens jeg selv inntok den naturlige plasseringen i moderators ende av bordet. Dobbelt sett opptaksutstyr ble nok en gang tatt i bruk. Foreldrene var godt forberedt på saken som samla oss, og det var ingen problemer med å få deltakerne i gang. Vi fulgte samme opplegg for fokusgruppa som ovenfor beskrevet med de ansatte. Til forskjell fra de ansatte, ble høflighet litt mer av seg selv koblet sammen med navn og nærhet i foreldrenes fokusgruppe. Dermed var det ikke nødvendig med overgangsspørsmål til disse verdiene. Når runden hadde gått sin første gang rundt bordet, var alle de tre verdiene/strategiene behandlet.

Fra verdiene høflighet, navn og nærhet, gikk vi i tillegg over på en runde om humor, og dens plass i forhold til strategier for bygging av gode relasjoner. Veien til humor falt naturlig, i det noen av deltakerne selv kom inn på dette i noen av innleggene sine. I tillegg ble det satt fokus på dette med skolens kontakt med hjemmet/foresatte. Dette synes jeg selv var viktig å få synspunkter på. Samlingen ble avsluttet på samme måte som med ansattes fokusgruppe - moderator stilte det samme avslutningsspørsmålet som ovenfor. Også denne gangen var spørsmålet berettiget.

5.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere og drøfte noen av de viktigste funnene mine. Dette gjør jeg på den måten at jeg går igjennom det transkriberte datamaterialet mitt og sorterer funnene i følgende kategorier:

- Helhet
- Gjentakelse
- Første skoledag
- Trygghet, tillit og interesse
- Opplevelse, humor og glede
- Dialog, likeverdighet og gjensidighet

Når jeg i denne delen refererer til ansatte og foreldre, og deres utsagn i fokusgruppeintervjuene, så bruker jeg koden A på ansatte, og koden F på foreldre, i kombinasjon med tall fra 1 – 5.

5.1 Helhet

Et funn jeg gjorde ganske tidlig i dette arbeidet, var at det ikke kan settes et skarpt skille mellom de ulike strategiene/verdiene jeg hentet ut av Bård skolemesters relasjonsskapende arbeid. Selv om det nok kan la seg gjøre å vektlegge enkelte strategier til enkelte tidspunkt, så vil det likevel overveiende være slik at strategiene virker sammen, og som en helhet. Når vi leser tekstene hvor skolemesteren handler, så ser vi at dette preger hans opptreden. Allerede den første skoledagen, lar han flere verdier komme tydelig til uttrykk i løpet av noen få minutter. Han hilser, han fokuserer på navn, han etablerer nærhet, interesse, bruker gode ord, øyekontakt og humor. Og hele situasjonen er tydelig innrammet av dialog mellom seg selv på den ene siden, og mor og barn på den andre siden. Det samme ser vi videre utover i tekstene som omhandler relasjonen mellom Bård og Øyvind. Et godt eksempel på dette er når Øyvind sliter med sjalusi i forhold til Marit. Da oppsøker Bård han, for å tilby gutten litt hjelp. Bård går Øyvind tett innpå livet, bruker både navn og øyekontakt, berøring, dialog og tid (Bjørnson 1860: 35-36).

I fokusgruppeintervjuene ble dette og tydelig lagt vekt på, både hos de ansatte og hos foreldrene. Mens vi samtalte om dette med nærhet mellom barn og voksen på skolen, kom vi inn på at nærhet gjerne kunne etableres ved at vi brukte gode ord til eleven, viste interesse for ham, brukte navnet hans m.m. En av de ansatte, her kalt A1, sa det slik underveis i denne delen av samtalen: *"… alt henger jo veldig sammen …"*. Og foreldrene på sin side, markerte og på et tidlig tidspunkt at de relasjonsskapende verdiene vi var samla om, var nøye knyttet til hverandre. F1 var tidlig inne på at dette med høflighet går hånd i hånd med respekt. Og videre påpeker den samme F1 at høflighet og respekt kan skape god dialog som blant annet bryter ned barrierer. De samme grunntonene går igjen hos F3, når det sies slik om dette: *"… når vi kommer om morgenen, så var det bare så det myldra utfor med, med godhet og varme og god morgen og smil …"*. Spurkeland er på samme sporet, og bekrefter, når han sier: *"I kombinasjon er øyekontakt, håndtrykk og fornavn et tydelig og sterkt møte mellom mennesker."* (Spurkeland 2011: 74)

Verdiene virker sammen med hverandre. Det ene ledsager det andre. Dette ser jeg klart er tilfelle hos skolemesteren. Og dette ser jeg skjer i hverdagen. Det er kun på et skjema og på skrivebordet at hver verdi kan behandles for seg selv. I det praktiske livet skjer ofte mye og alt på en gang. Og som en følge av dette, er det nærliggende å se relasjonsskapende arbeid som en dynamisk og sirkulær prosess, snarere enn en lineær og statisk prosess.

5.2 Gjentakelse

Kari Bremnes synger i en av sine sanger, om det som har *"… sotte sæ i veggan og i taket …"*. For at disse verdiene som denne studien handler om skal gjennomsyre skolen vår, skikkelig sette seg i vegger og tak, så må det langvarig arbeid til. Da er det ikke nok at vi har fokus på det i en kort aksjonsperiode et gitt skoleår. Trykket må være konstant. Elever, foreldre, ansatte, gjester og andre, må få en opplevelse av at *"… dette gjennomsyrer liksom denne skolen ..."* (F1). Verdiene må gjentas og gjentas, bli en del av opplevelsen som den enkelte får med seg etter å ha vært innenfor dørene. Når elevene hver eneste skoledag blir møtt av en lærer som står i døra og håndhilser og bruker navn og øyekontakt og gode ord, så er dette med på å få verdiene denne aksjonen har hatt fokus på til å sette seg i vegger og tak.

Aksjonen denne studien var knyttet til, ble gjennomført skoleåret 2012/13. Året etterpå var det ikke noe ekstraordinært trykk på de relasjonsskapende verdiene fra Bjørnson. Kort tid etter skolestart 2013/14 oppsøkte en av de nye førsteklasseforeldrene meg. Han ville på den ene siden takke for skolestarten. På den andre siden ville han gjerne etterlyse litt mer interesse og glede fra personalets side. Det betyr noe for oss som foreldre, sa han, å oppleve at de som tar imot barna våre på morgenen viser både interesse for dem og glede over å se dem. Slike innspill fikk vi ikke året før. Jeg tror dette kan tolkes i retning av at aksjonen i 2012/13 virkelig gjorde en forskjell. Foreldrene i 2012/13 bekreftet det på sin egen måte. Men den ene forelderen fra 2013/14, bekreftet det på en enda sterkere måte.

Men resultatet kommer ikke av seg selv. Det må gjentas, slik at det til slutt sitter i vegger og tak, og blir en integrert del av skolen vår som skole. Noen ganger ser vi at vi er på vei til å komme dit at ting sitter. F4 satt ord på dette når hun sa at det *"… har alltid vært i fokus det, det med å ta de i hendene og bruke navnet …"*.

5.3 Første skoledag

Et viktig funn i denne studien, er betydningen av den første skoledagen. Jeg har tidligere vist hvordan Øyvinds første skoledag var. Bjørnson sier det slik, om guttens opplevelse av denne dagen: *"Øyvind hadde i sine levedager ikke hatt slik moro."* (Bjørnson 1860: 13).

Det er interessant å sammenligne innhold og betydning av det første møtet mellom lærer og elev i henholdsvis En glad gutt (1860), og den mindre kjente bjørnsonfortellingen Aanun (1856). Den gode relasjonen Bård skolemester etablerte den første dagen til Øyvind og mora hans, utviklet seg og forbedret seg gjennom hele oppveksten til Øyvind. Aanun derimot hadde en annen opplevelse enn Øyvind. Han var sønn av Aase og Lasse. Lasse var smed i bygda, mens Aase var ei dame som ikke var velsett blant bygdefolket. På sine eldre dager fikk Aase og Lasse sønnen Aanun, på et tidspunkt ingen hadde trodd at det ville komme noe avkom av det paret. Slik beskriver Bjørnson Aanun:

> "Aanun voxte sent til, da han var sygelig af sig. Af Ansigt var han saa styg, at

> det tidlig blev et Ord der i Bygden, at han Lasse Øvrebakken gjør smukkere Ploge end Børn. Han var ellers spæd af Væxt, og svag af Lemmer, og derfor tog Forældrene sent paa at læse med ham. Men da han begyndte, gik det saa fort, at Moderen ofte sagde, at den Gutten bliver Præst. Han var rolig af Sind, men en og anden Gang brød det løst, og da var han balstyrigere end nogen Anden, fordi han fandt paa meget Mere.

Etter hvert vokste Aanun til, men det gikk litt lengre enn hva som var vanlig før han begynte på skolen. Slik står skrevet om Aanuns første møte med skolen:

> 9 Aar gammel begyndte han at gaa i den nær- liggende Fasteskole. Det gik ham ikke godt; jeg var selv paa Skolen den Dag, saa jeg maa vel vide det. Skolemesteren, en gammel alvorlig Mand, spurgte ham, hvad han hedte, "Stygaanun", svarte Gutten. Skolemesteren sagde Ingenting dertil, men spurgte hvad hans Fader hed. "Lasse Plog" svarte Aanun, og det var sandt; thi alle Bygdefolk kaldte ham Lasse Plog, fordi han gjorde saa gode Ploge. "Og Moder din da?" spurgte Skolemesteren. "Ja hun hedder mangeslags" svarte Gutten; "de kalder hende baade Aase Skarvekjærring og Aase Bakketrolde og Aase Øx, og saa kan du da kalde hende, hvad du synes bedst om. "Da smurte Skolemesteren til Gutten, og sagde, at det var et ondt Barn, som kaldte Forældrene sine. "Det er Andre, som kalder dem, og ikke jeg", svarte Aanun grædende; "de kalder hvem det skal være; de kalder ogsaa dig." "Hvad kalder de mig da?" spurgte Skolemesteren. "De kalder dig Gammelerik, vil du vide det, og de løj ikke dengang" svarte Aanun. Skolemesteren hedte Erik, og Folk kaldte ham virkelig Gammelerik, fordi han var saa slem mod Børnene; men det likte han ikke at høre selv, som ventelig kunde være, og derfor dængte han saaledes Gutten ind, at han fik en Feil i sin ene Hofte, og den forvandt han aldrig siden. Skolemesteren sagde til ham: "det er ikke godt Hus der, du er kommen fra; men her skal du lære Guds Ord og Optugtelse". Saadan gik den første Dag, og det gik ikke stort bedre de andre. [8]

Og slik kommenterer Bjørnson selv resultatet av det første møtet mellom Aanun og skolemesteren: *"… fra den Dag af ligger Gutten og Læreren i Krig …"*. [9]

I fokusgruppeintervjuene som jeg har gjennomført, legger både foreldre og ansatte vekt på at den første skoledagen har en essensiell betydning for så vel barna som de voksne. Etter at samtalen har kretset rundt dette at lærerne kjente navnene på elevene allerede første dag, sier F1 disse ordene om betydningen av den første

---

[8] http://www.dokpro.uio.no/cgi-bin/litteratur/oratxtprod.cgi?tabell=bjoernson&id=1bbbind1002&frames=Nei&offset=34105&lengde=5#sted (tatt ut 07.11.13)

[9] http://www.dokpro.uio.no/cgi-bin/litteratur/oratxtprod.cgi?tabell=bjoernson&id=1bbbind1002&frames=Nei&offset=34105&lengde=5#sted (tatt ut 07.11.13)

dagen: *"Når du blir møtt på den måten første dagen, da er du allerede føler deg velkommen og har lyst til å gå på skolen."* Og i samme forbindelse, sier F1 videre at kvaliteten på den første skoledagen, faktisk kan være med på å legge grunnlaget for *"… å skape en veldig god læringsarena …"*. F2 sier omtrent det samme, men med disse ordene: *"… det at ungene blir møtt med en varme og omsorg, det tror jeg er alfa og omega egentlig … og for oss foreldre og når vi leverer ungene fra oss, at vi føler at de som tar imot de, at de bryr seg om de og føler at de, ja, vil de det beste …"*. Og at ansatte allerede første dag viser seg å kunne bruke navn på elevene, gir virkelig en kvalitetsheving av denne dagen. Det skaper nærhet og god relasjon til eleven, og samtidig smitter dette over på foreldrene. God relasjon til barn, fører til god relasjon til de voksne. Og den gode relasjonen til foreldrene, er og av avgjørende betydning for arbeidet i skolestua. Spurkeland uttrykker dette med følgende ord: *"En lærer uten gode foreldrerelasjoner, er en svekket leder for en klasse."* (Spurkeland 2011: 55). A3 sier det slik, når hun sammenligner årets opplevelse med tidligere opplevelser: *"… jeg merka bare forskjellen når jeg kunne navnene omtrent fra dag 1, fordi det er som du sier, da får du mer den der nærheten …"*

5.4 Bruk av navn - trygghet, tillit og interesse

Denne studien har hatt et omfattende sett av relasjonsskapende verdier som utgangspunkt. Verdiene har vært satt opp i uprioritert rekkefølge. Likevel er det kanskje ikke til å unngå at det reiser seg et spørsmål om hva som er det viktigste, hvilken verdi som kommer først ?

Ved gjennomlesing av datamaterialet, kan det se ut som om det er mest hold i å løfte frem navnet som det mest grunnleggende. Dette legges det avgjort mest vekt på blant så vel ansatte som foreldre når de blir intervjuet. Dette er det de fleste stadig kommer tilbake til i intervjuene som ble foretatt. Og går vi tilbake til utgangspunktet, nemlig Bård skolemester, så ser vi at det aller første han gjorde (etter en gjensidig høflighetshandling i form av hilsen mellom seg selv og elevens mor), var å spørre etter elevens navn. Og vi ser at dette med navnet er virkelig noe som har en sterk markering gjennom hele En glad gutt. Navnet etableres hos dikteren fra første blad. Slik starter boka: *"Øyvind hette han…"* (Bjørnson 1860: 5). Og videre utover i boka

ser vi at navn brukes konsekvent i de virkelig nære relasjonene som omtales - det være seg mellom Øyvind og Marit, så vel som mellom Bård og Anders. Du får en annen og bedre relasjon til de du kan navna på. *"… du husker de litt bedre de du vet navnet på …"*, sa informant A5.

Jeg har tidligere hatt en aldri så liten henvisning til Bjørneboes Overlærer Jochumsen i Jonas. Også når det gjelder dette med navnet, er det spennende å vise til Jochumsen. Bjørneboe lar nemlig dette være noe av kjennetegnet på overlæreren: *"Hvorfor har du ikke gått hjem, Jonas, sa overlæreren plutselig. Det var hans spesielle evne dette, å huske fornavn."* (Bjørneboe 1955: 52)

En av de ansatte, A4, sier i intervjuet at *"… mennesket generelt er jo veldig opptatt av navn, men barn er jo ekstremt opptatt av det …"*. Flere av de ansatte påpeker at bruk av navn skaper nærhet, og at det samtidig får elevene til å kjenne og oppleve tilhørighet i klassen. A1: *"… jeg tror at ungene føler seg, altså føler fortere tilhørighet på skolen og føler at de er under vingene til læreren holdt jeg på å si, at de er en del av oss, hvis læreren bruker navnet ... fordi at da føler de at de hører til … at læreren kjenner meg … vil ha meg her …"*. I klasse 1A var det en samtale med elevene hvor dette med å hilse på hverandre ble satt på dagsorden. A3 sier i den forbindelse at det var et forslag fra elevene selv *"… at de skulle hilse med navn …"*. I samme forbindelse trakk eleven inn at det var viktig å se på hverandre når de hilste. På spørsmål fra de voksne i klassen om hva som var godt når du hilste på noen eller ble hilst på, så svarte en av elevene: *"… hvis de brukte navn, og hvis de så på …"*.

Denne verdien, å kjenne elevens navn, og samtidig gjøre seg aktivt bruk av det, ligger vel mest av alt opp til kategoriene trygghet, tillit og interesse. Det skaper trygghet og tillit hos eleven når han vet at den voksne kjenner navnet hans. Og det å kjenne navnet er i seg selv et sterkt uttrykk for interesse. Og denne tryggheten og tilliten forplanter seg lett videre og over til de voksne. Å møte ansatte på skolen som kjenner sitt eget barn ved navn, legger både grunnlaget for, og bygger i seg selv en god relasjon mellom ansatte og foreldre. En av foreldrene var overveldet over måten de ble tatt imot på den første skoledagen. Ute på parkeringsplassen var det en av skolens ansatte som hjalp de med å finne en parkeringsplass, og samtidig vise de veien videre. Når de kom til inngangsdøra sto rektor der og ønska dem velkommen

med både smil og gode ord og håndtrykk. Deretter, når de var kommet inn i lokalet, møtte de den inspektøren som har hovedansvaret for de nye førsteklassingene. Også denne ønska velkommen, og kunne attpå til vise at hun kjente navnet på den nye eleven som kom. A2 kommenterte det med navnet på denne måten: *"… det var veldig imponerende og flott synes jeg …"*. A1 understreker det samme: *"Når eleven blir møtt av en lærer som kjenner navnet hans allerede, det tror jeg, det er sterkt."*

Bjørn Arne Dahl het en tidligere skoleleder i Sandnes kommune. Dessverre døde han så alt for tidlig, høsten 2011. Etter at han døde, var det den reneste oversvømmelse av gode , takknemlige og anerkjennende kommentarer på sosiale medier. Ved en spesiell anledning fikk jeg mulighet til å spørre Camilla, en av hans tidligere elever, om hva det var som gjorde at Bjørn Arne fikk en så høy anerkjennelse for det arbeidet han hadde gjort. Svaret Camilla ga var blant annet dette: *"Han kunne navnet på oss alle sammen"*.

En medarbeider på skolen hos meg sa en dag noe om hva det gjør med oss som mennesker når vi blir møtt av noen som bruker navnet vårt. Hun sa noe om at hun opplevde en form for verdsettelse gjennom dette. I samme vendingene refererte hun til hva en innvandrer i Norge hadde svart på spørsmål om hva han ønsket at vi som nordmenn skulle gjøre for han. Svaret som kom var tankevekkende: *"Forsøk å lære navnet mitt"*.

Skolelederen Lise Egholm ble i 2011 kåret til årets leder i Danmark. Blant mange begrunnelser for dette valget, finner vi treffende at juryen la vekt på at hun kunne navnene på alle de 600 elevene som gikk på hennes skole.

Karl Ove Knausgård fokuserer det samme i bind 1 av Min kamp (Knausgård 2010: 210): "*Jeg likte at hun brukte navnet mitt, hadde alltid likt det.*"

I nær tilknytning til dette med navn, kommer nok og det som har med høflighet å gjøre. Høfligheten blir gjerne knyttet opp til måten man møter hverandre på, i denne sammenhengen knyttet til skolen. Bruk av navn og verdier som håndtrykk og øyekontakt m.m., blir gjerne sett på som en del av en høflig opptreden. Og høflighet skaper både trygghet og tillit hos den som blir gjort til gjenstand for dette. En av de

ansatte, A4, sier slik om høfligheten: *"… noe som får hjulet til å spinne litt videre … høflighet er på en måte noe som setter i gang en del andre prosesser som for eksempel dette med tillit … sterkt virkemiddel mennesker i mellom"*. A1 er klart i samme tankegang, når følgende utsagn blir artikulert: *"… hvis du er høflige mot de, så blir de liksom høflige igjen …"*. Høflighet skaper høflighet; får hjulene til å spinne videre. A4 sier i fokusgruppeintervjuet at *"… høflighet skaper noen bånd i mellom, som er … på en måte avgjørende for hva som skjer neste gang vi møtes …"*. Linder og Mortensen sier at *"Relationen skapar ett osynligt band mellan människor … ett kommunikationsmönster …"* (Lindner og Mortensen 2006: 77). A4 taler i neste omgang i intervjuet om at disse usynlige båndene/kommunikasjonsmønstrene, som faktisk kan blitt skapt av høflighet, kan være med på å hjelpe oss i møte med mennesker som kanskje ikke møter oss med høflighet, for eksempel i frustrasjon over noe de møter på skolen. *"… og da å kunne holde roen og, og besvare ting på en høflig og grei og ryddig måte, selv om kanskje ikke det er toveis, så tror jeg man kommer et hakk videre …"* (A4).

5.5 Opplevelse, glede og humor

Jeg ser og mye i det relasjonsbyggende arbeidet som jeg vil velge å sortere under kategorien opplevelse, glede og humor. Det at aktørene i skolesamfunnet har en del felles opplevelser, ser ut til å skape gode relasjoner aktørene i mellom. Et eksempel på dette blir i intervjuet tatt frem av A1: *"… som det vi gjør hver fredag å gå med bosset ... da er det ordenselevene som går sammen med en av oss og tømmer søppelet … så får du tid til en liten prat på veien bort, og så får de gjort en litt viktig oppgave, så får de gjort noe som ikke de andre får gjør … det er relasjonsbygging …"* Oppgaven gir mulighet til dialog, som fører til opplevelse som bygger relasjon. Det samme skjer når vi setter *"… elevene til å lære navn … for at de skal føle tilhørighet i klassen …"* (A3). "Føle tilhørighet" er jo nettopp opplevelsen. Å lære navn på hverandre styrker tilhørighetsfølelsen. Klassen fant flere strategier for å oppnå dette, for eksempel *"… det med melkeutdeling, at de ordenselevene må dele ut melk, så leser vi opp navna og så må de på en måte finne ut …"* (A4). Her ser vi igjen at den felles opplevelsen har som mål å få elevene til å lære navn, noe som i seg selv er med på å bygge de gode relasjonene med hverandre. Og inn i dette med de gode opplevelsene, trekker flere ansatte også inn humor og glede som

relasjonsskapende strategier og verdier. A1 sier i denne forbindelse at glede og humor i skolestua handler gjerne om *"… at vi har noe felles … vi som er her inne … den der gode historien eller den morsomme episoden som skjedde som alle kunne le av, den er noe som på en måte, hm, som binder oss litt ekstra … som alle vi kan snakke om ti år seinere …"*. A5 påpeker at glede og humor kan virke ufarliggjørende på vanskelige ting, mens A4 fører tanken videre og sier sammen med både A1 og A2 at humor og glede både ufarliggjør, skaper motivasjon, relasjon, forventning og felles opplevelser. I det første møtet mellom Øyvind og Bård skolemester, leste vi at smil og latter og glede hadde en sentral plass. Det var noe som skapte både fellesskap og nærhet og god stemning mellom alle aktørene i skolestua. Det samme påpeker flere av de ansatte i fokusgruppeintervjuet. A3 sier i tillegg at smilet og latteren *"… gir jo en veldig god stemning …"*.

Foreldrene på sin side setter og sterke ord og farger på gledens og humorens betydning i skolehverdagen. F3 kaller humor og glede med ord som *"forløsende"* og *"døråpner"*, mens F1 poengterer at smil og glede *"… gir jo energi, energi som de kan bruke på å lære …"*. Og i min klasse, sier F3 at elevene *"… kommer hoppende ut og smiler fra øre til øre altså, så jeg vet ikke helt hva som foregår, men i hvert fall så har de det kjekt …"*. En annen side av humoren blir understreka av flere, nemlig at den kan være med på å ufarliggjøre det man ellers ville ha oppfattet som litt farlig. Og i tillegg, sier F2, så lærer barna *"… på en måte det med å ikke ta seg selv for høytidelig …"*.

I det første møtet mellom Øyvind og Bård, står det at Øyvind faktisk innledet den mer humoristiske sekvensen med å le av Bård. *"Er det av meg du ler ?", spurte Bård. "Ja, det er det, svarte Øyvind og skrattlo. Da lo også skolemesteren."* (Bjørnson 1860: 12). Flere av de ansatte kommenterte dette, og la vekt på at det også er viktig at de voksne i skolen tillater at elevene, av og til, på en god måte ler av deg som voksen.

Kontrasten til Aanuns møte med sin skolemester den første skoledag er jo er enorm. Man kan uten vansker tenke seg hva utfallet ville ha vært om Aanun hadde gjort tilsvarende Øyvind i denne situasjonen. Bjørnson selv kommenterer dette på en indirekte måte, når han mot slutten av fortellingen om Aanun, har en mer personlig

reflekterende del om det hele. Etter å ha kommentert skolemesterens opptreden, stiller han et nesten melankolsk spørsmål: "Hva ville dog mildhet ha utrettet ?" [10]. Underforstått: Hvordan ville det ha gått med Aanun om han hadde fått gleden av å møte Bård ? Øyvind konkluderte etter første skoledag at han hadde aldri hatt det så kjekt. Hva Aanun konkluderte med, kan vi uten store vansker gjette oss til. Han hadde kanskje aldri hatt det verre enn dette.

Spurkeland vier smil og glede i skolehverdagen god plass. I flere ord og vendinger markerer han betydningen av disse relasjonsskapende egenskapene. Her må vi koste på oss et lengre avsnitt fra Relasjonspedagogikk:

> "Gleden i læresituasjonen skal ikke undervurderes. Barn er avhengig av glede for å trives og utvikles. De er lykkejegere. Humor er derfor også en relasjonskompetanse som stimulerer styrken i en relasjon. Humor og trivsel skal ha sin plass der barn ferdes. Ikke bare i friminutt og lek skal gleden dyrkes, men i alle de naturlige øyeblikkene der smilet har en funksjon. I en kommune fikk jeg i oppgave å lage en prosess for å utvikle en visjon for skole og barnehage sammen med alle lederne i oppvekstenheten. Etter mye arbeid og kreative innspill, kom forsamlingen fram til følgende tre ord: LÆR DEG GLAD. Første ordet peker på læring som hovedaktiviteten i skolen. Andre ordet peker på målgruppen, elevene, og står midt i visjonen. Siste ordet, glad, er et resultat: Summen av trivsel, sunnhet, utvikling, dyktighet, prestasjoner og mestring er det hele aktiviteten er innrettet mot. Pedagogens lykke består i å se at resultater er glede - i videste forstand av ordet. Skoler som ikke skaper glede, har misforstått sin rolle. Det samme kan sies om den enkelte pedagog og den enkelte skole." (Spurkeland 2011: 45)

Når Spurkeland videre i boka si skriver om gruppedialogen og dens betydning for læringsmiljøet, gir han en del nøkler som kanskje kan hjelpe klassen til å finne den gode dialogkoden. En av nøklene han da setter frem handler nettopp om dette med humor og glede, å gi humor en sjanse: *"Få hendelser er mer egnet til kollektiv flyt enn når gruppen lar seg bevege inn i et felles smil."* (Spurkeland 2011: 97).

5.6 Dialog, likeverdighet og gjensidighet

I fokusgruppeintervjuene er både dialog- og gjensidighetsperspektivet klart til stede både hos foreldre og ansatte. Med gjensidighet i denne sammenheng, forstår jeg

[10] http://www.dokpro.uio.no/cgi-bin/litteratur/oratxtprod.cgi?tabell=bjoernson&id=1bbbind1002&frames=Nei&offset=34105&lengde=5#sted (tatt ut 07.11.13)

dette at bygging av relasjoner, og bruk av de verdier og strategier som påvirker dette arbeidet, foregår gjensidig. Relasjoner har alltid minst to parter, og disse partene bygger relasjonene gjensidig. I dialogen - som Spurkeland betrakter som *"… den mest relasjonsbyggende aktiviteten en lærer kan investere tid og krefter i …"* (Spurkeland 2011: 77) - er nettopp det gjensidige (likeverdighet og balanse) selve kjernen og fundamentet. Men det gjensidige preger i utpreget grad flere av de andre relasjonsbyggende verdiene/strategiene denne studien er konsentrert om. Foreldrene sa tydelig i sine refleksjoner at det må være snakk om en *"… gjensidig høflighet … det er ikke bare lærerne vi skal stille krav til, vi skal stille krav til våres egne barn og om å være høflig tilbake …"* (F1).

De ansatte understreker og flere steder dette med verdien og behovet av dialogen, gjensidigheten og likeverdigheten. A4 sier at *"… det er stor forskjell på å ønske god morgen i oppreist … tilstand … enn å sette seg på huk og la blikkontakt møte blikkontakt …"*. I fortsettelsen av dette, understreker ansatte videre at dette er og nærhet. Ting henger sammen, øyekontakt skaper nærhet når det skjer ved siden av hverandre. *"… hvis de må se opp, kan det fort bli litt mer sånn utrygt …"* (A4).

Også hos Bård ser vi at det er mye vekt på gjensidighet. Det kommenteres flere steder at høfligheten, manifestert gjennom å hilse, foregikk gjensidig. *"… moren hilste på skolemesteren, som hilste igjen …"* (Bjørnson 1860: 12). *"Skolemesteren hilser og hilses …"* (Bjørnson 1860: 84). Vi ser det videre når Bård skal gå inn i en dialog: *"… han satte seg ved siden …"* (Bjørnson 1860: 88).

Det gjensidige er på en fin måte med på å understreke likeverdigheten og balansen i det relasjonelle forholdet. Her skal det ikke være et ovenfra og ned forhold, men et forhold som er preget av det som Skjervheim (1968) kaller for møtet mellom to subjekter. Og om vi, sammen med Skjervheim, utvider perspektivet en tanke: Sofistene i det gamle Hellas representerte et subjekt - objekt - forhold, som var preget av mangel på likeverdighet og balanse, og med bruk av retoriske knep for å overtale den andre parten. Sokrates derimot var preget av likeverdighet og balanse. I den gjensidige dialogen skulle partene gjennom rasjonell argumentasjon sammen komme frem til en overbevisning om sannheten. Og i vår tid har flere tatt sterkt til orde for det samme. Et viktig navn i en slik sammenheng er filosofen Jon Hellesnes

(1975). Gjennom bruk av begrepsparene tilpasning og daning, teknikkhandling og praksishandling, kastes det mye og godt lys over det som er i sentrum av denne studien. Og Meløes begreper steder å se fra, de ulike perspektiver, er strengt talt også uttrykk for så vel likeverdighet som balanse. Også her kan vi uten vansker peke på at Bård skolemester nettopp viser seg som en god relasjonsbygger, gjennom at han er en mester i å se saken fra ulike ståsted. Hans blikk er virkelig et kyndig blikk, og han representerer møtet mellom to likeverdige subjekter.

I den aller siste tid har den metoden som kalles for Åpen dialog i nettverksmøte blitt mer og mer tatt i bruk innenfor flere fagfelt - både innenfor helse, men også innenfor politi, kirke, fengselsvesen m.m. Flere har etter hvert også tatt til orde for at denne metoden med fordel må kunne tas i bruk i skolen og. Viktige talsmenn og videreutviklere av metodikken, er blant annet den finske psykologen Jaakko Seikkula, sosionom Live Fyrand og den nylig avdøde professor i medisin i Tromsø, Tom Andersen. Jaakko Seikkula har for øvrig, sammen med pedagogen Tom Erik Arnkil, nå i 2013 utgitt en bok med tittelen Åpen dialog i relasjonell praksis, en tittel som i seg selv sier mye om hvor og hva denne metoden kan anvendes i forhold til. Selv har jeg hatt gleden av å være til stede på et landsomfattende seminar med denne metoden i sentrum nå nylig, og her fikk vi se flere eksempler på at den åpne dialogen opplagt kan være både nyttig og hensiktsmessig i forhold til de utfordringer som møter oss i skolens hverdag. Metodikken Åpen dialog i nettverksmøte har mye vekt på det som gjerne blir kalt for polyfoni - forstått som at alle stemmer skal bli hørt. På mange måter er det lett å finne likhetstrekk mellom Bård skolemester og metoden Åpen dialog i nettverksmøte. Når noe viktig sto på, var Bård skolemester ikke sein om å samle nettverket, de nære personene rundt for eksempel Øyvind. Dette ser vi blant annet i samband med den krisen som oppsto i kjølvannet av overhøringen til konfirmasjonen (Bjørnson 1860: 44-45). Metoden Åpen dialog i nettverksmøte legger og vekt på at taushet i møtet må kunne tåles, ikke minst av hensyn til at alle stemmer skal få komme til orde og bli hørt. Dette er og noe vi ser Bård skolemester praktisere: *"Han satt der en stund hos dem, men var mer taus enn talende, hvorved også de andre ble tause. Da han sa farvel, fulgte både mannen og konen ham utenfor døren; det var som de begge ventet på at han skulle si noe. De ble imidlertid*

stående og se opp i kvelden." (Ibid: 36). Jaakko Seikkula har gitt følgende hjelperegel for den åpne dialogen: *"Gå sakte, ta pauser, tål taushet."* [11]

Under kategorien dialog, likeverdighet og gjensidighet har jeg og kodet forhold som har med skolens kontakt med hjemmet å gjøre. Bård skolemester la mye vekt på dette å være i et oppsøkende kontaktforhold til hjemmet. Ofte la han veien innom Øyvinds foreldre. Foreldrene på sin side ga klart uttrykk for at de satte pris på dette. Etter at skolemesteren hadde vært hjemme hos de en kveldsstund med både dårlig og godt nytt, sto foreldrene på trappa for å ta avskjed for kvelden: *"… derpå tok hun skolemesteren i hånden; "du får ha takk for alt du gjør imot ham", sa hun. "Ja du får ha takk," sa faren …"*. (Ibid: 45)

Foreldrene i fokusgruppeintervjuene viste stor oppmerksomhet på denne delen av det relasjonsbyggende arbeidet. F5 satte tidlig ord på det positive som skjer når noen fra skolen tar kontakt og forteller om noe positivt som har skjedd. Dette hadde F5 selv opplevd, og det var veldig fint. Episoden med Bård og foreldrene på trappa ovenfor, er og en slik sak. Bårds ærend var å formidle til foreldrene den gode nyheten at Øyvind, som selv trodde at han på grunn av familiens husmannsstatus ikke kunne få bedre enn en av de siste plassene på konfirmasjonsgulvet, likevel skulle få være den som kom til å få stå på første plass.

I tilknytning til det å komme med positive meldinger til hjemmet, nevnte flere av foreldrene og at de gode ordene fra ansatte til elev ble ansett som viktig og betydningsfullt i arbeidet med å bygge gode relasjoner til både elever og foreldre. En god relasjon til eleven gir en god relasjon til foreldrene. Når Øyvind opplevde at Bård smilte til han, eller strøk han mildt over håret, *"… da var han glad og varm …"* resten av den dagen (Bjørnson 1860: 22). En av foreldrene kunne fortelle om en slik opplevelse. Barnet deres hadde opplevd å få anerkjennende ord av læreren. Dette preget ettermiddagen og kvelden for barnet og foreldrene.

Når det gjelder bruken av de gode ordene, er det atter interessant å sammenligne det første møtet med skolen for Øyvind på den ene siden, og Aanun på den andre.

[11] http://valdresviserveg.no/media/1196/Håndbok%20for%20nettverksmøte.pdf (tatt ut 07.11.13)

Mens Øyvind blir anerkjent med de fineste ord som kan sies: *"For en vakker liten gutt …"*, (Bjørnson 1860: 12) blir Aanun stemplet av Erik med ord som må kunne karakteriseres som det stikk motsatte: *"… det var et ondt Barn …"*. [12] Og mens Bårds ord til Øyvind må oppleves som en varm og god anerkjennelse av både Øyvinds mor og hans bakgrunn, virker Eriks ord som den sterkeste fordømmelse av Aanuns foreldre og hjemmeforhold: "… *det er ikke godt Hus der, du er kommen fra …*" [13]

Apropos ord. Jeg har tidligere nevnt (side 43) at alle informantene som var til fokusgruppeintervju i ettertid fikk utdelt et ark hvor de ti verdiene/strategiene for relasjonsskapende arbeid ble listet opp, og så ble de bedt om å nummerere dem fra 1 til 10 etter hva de mente var viktigst og minst viktig. 1 var viktigst og 10 minst viktig. Det er interessant å merke seg at 6 av 9 informanter gir verdien Gode ord en av de tre høyeste scorer.

F3 var ganske så klar i saken, og mente "… *at jo mer kontakt det er, jo bedre er det …*" . De fleste andre rundt bordet ga tydelig tilslutning gjennom stille og bekreftende kortord som ja og mm. Og F3 påpekte i tillegg at det lett blir positivt lagt merke til når læreren tar kontakt til uventa tider og gjerne med saker og forhold han kanskje ikke har plikt til å ta kontakt om. F1 knytta seg opp til dette, og snakka om gleden over den lille responsen på en mail fra hjemmet om at barnet var sykt og ikke kunne komme på skolen: *"… så kommer den der lille, hyggelige mailen tilbake; å stakkars deg, feber igjen, god bedring; liten, men den betyr veldig mye …"*. I kjølvannet av dette ble det satt flere ord på at bruken av de digitale hjelpemidlene fungerte utmerket i kontakten mellom skole og hjem. Og samtidig ble det fra F2 sagt at behovet for den store kontakten utover de ordinære møtepunktene i foreldremøter og utviklingssamtalene, ikke ble ansett som nødvendig. Det ble regnet som selvsagt at skolen tok kontakt om det var behov for det.

---

[12] http://www.dokpro.uio.no/cgi-bin/litteratur/oratxtprod.cgi?tabell=bjoernson&id=1bbbind1002&frames=Nei&offset=34105&lengde=5#sted (tatt ut 07.11.13)
[13] http://www.dokpro.uio.no/cgi-bin/litteratur/oratxtprod.cgi?tabell=bjoernson&id=1bbbind1002&frames=Nei&offset=34105&lengde=5#sted (tatt ut 07.11.13)

6.0 BEARBEIDING AV FUNN - VEIEN VIDERE

I denne siste delen av oppgaven skal jeg foreta en kort avsluttende bearbeiding av funn. Mens jeg i kapittel 5 presenterte og drøfta funn, under synsvinkelen hva fant jeg ut, skal jeg i dette kapitlet drøfte og bearbeide funn, under synsvinkelen hva betyr det. Jeg skal med andre ord i dette kapitlet vende blikket fremover, mot veien videre, og se på hva konsekvensene av aksjonen og funnene vil gi for skolen fremover. Aksjonslæring er en prosess som handler om gjort, lært og lurt. Jeg har nå presentert det som er gjort og det som er lært. Etter dette gjenstår det som er lurt - hva blir resultatene for veien videre, hva er konklusjonen ?

Det som gjør spørsmålet om veien videre ekstra spennende, er at veien videre allerede har begynt. Veien videre er veien i dag.

6.1 Bård skolemester - utgått på dato eller fortsatt aktuell

I innledningen av denne studien, antydet jeg tidlig en indirekte spørsmålsstilling med disse ordene: "*Ja kanskje kan man si at den gamle skolemesteren kan utvikle vår relasjonskompetanse - være en relasjonspedagogisk veiviser."* (side 2). Nå ved veis ende kan spørsmålet stilles litt mer direkte: Er Bård Skolemester utgått på dato, eller er han fortsatt aktuell ? Jeg synes innholdet i denne studien gir frimodighet til å svare at den gamle lærerskikkelsen slettes ikke er utgått på dato, men at han i dag - kanskje mer enn noen gang tidligere - kan være en relasjonspedagogisk veiviser for ansatte i skolen. Forskning viser, som tidligere skrevet, at den nære relasjonen mellom ansatt og elev er den enkeltfaktoren som har størst effekt på læringsutbyttet i skolen. Da må det være av den største betydning å bygge denne relasjonen så god og sterk som over hodet mulig. Å følge Bård skolemesters eksempel, synes å være en absolutt farbar vei til å realisere dette. I praksis vil dette da si at på Bogafjell skole vil vi legge sterkt trykk på de verdiene jeg i denne studien har hatt fokus på. Trykket skal ikke bare legges på skolestarten i forbindelse med 1. klasse, men skal være noe som preger hverdagen på skolen – noe som riktig har *"… sotte sæ i veggan og i taket …"*. Elever og foreldre på skolen skal kjenne at dette er en skole preget av verdier som navn, høflighet, nærhet, dialog, gode og vennlige ord, smil, glede, sunn humor etc. I det daglige vil dette blant annet føre til at alle ansatte blir utfordret til å

jobbe med for eksempel å lære navn på elevene. Først og fremst vil dette gjelde de elevene den enkelte står i nær arbeidsrelasjon til, men i neste omgang må det og være et mål at dette går ut over ens egne elever, og omfatter også de andre elevene. I Sandnes kommune har vi en felles verdi for alle ansatte i skolen. Denne verdien heter Alle elevene er våre elever. En slik verdi, at alle elevene er våre elever, underbygger på en god måte, at å lære navn på elevene, for i neste omgang å kunne bruke navn, er et viktig skritt på veien videre etter denne aksjonen.

Bogafjell skole har som tidligere nevnt gjennom lengre tid praktisert en åpning av skoledagen bestående av kombinasjonen håndtrykk, navn, øyekontakt, nærhet og gode ord. Etter denne aksjonen, og denne studien, vil det være naturlig å fortsette dette konseptet, med fornyet styrke. Vi har kanskje ikke vært like oppmerksomme på verdien og effekten av dette før som nå. I dag ser vi veldig klart at denne lille seremonien om morgenen, når læreren og eleven hilser på hverandre, i seg selv faktisk rommer de aller fleste av Bård skolemesters verdier.

Vi hører ofte sagt at vi som voksne i skolen er viktige rollemodeller for elevene. Med dette som bakgrunn, er det og nærliggende å si at veien videre må også implisere at vi som voksne praktiserer verdiene fra Bjørnsons skolemester oss i mellom. Dette er kanskje noe av den viktigste undervisningen vi kan gi elevene. Når de ser at vi opptrer mot hverandre på en måte som bærer preg av disse verdiene, vil veien være kortere til at elevene selv praktiserer de samme verdiene seg i mellom, ovenfor de voksne på skolen og hjemme med familien for øvrig.

Det første møtet med skolen fikk stor betydning for Øyvind. Det samme har vi sett var utfallet for Aanun. På bakgrunn av dette vil vi bruke mye tid på å sikre at det første møtet i fremtiden på vår skole skal ha høy kvalitet. Det grunnlaget som etableres i dette møtet, vil ventelig kunne prege hele skoletiden fremover. Legger man et dårlig grunnlag, skal det mye til for å kunne rette dette opp igjen. Legger man et godt grunnlag, vil man faktisk kunne dra nytte og glede av dette langt ut over den første dagen/de første dagene. Derfor er det av stor betydning at det første møtet med skolen er planlagt og gjennomtenkt. En viktig måte å planlegge dette på, er å lære seg navn på forhånd.

Det første møtet med skolen kan gjerne sies å representere det første skrittet i samarbeidet mellom hjem og skole. Jeg har påvist i denne oppgaven at den gode kontakten mellom Bård skolemester og Øyvinds foresatte, stadig ble fornyet og gitt god næring. I fokusgruppene ble det og understreket at kontakten mellom hjem og skole ble ansett som noe av det som ble vurdert som grunnleggende viktig.

For mange år siden var jeg rektor på en liten skole, med godt under 100 elever. Den gangen la jeg opp til at jeg i løpet av skoleåret, skulle ha besøkt alle elevene hjemme. Jeg skulle møte dem der de var på hjemmebane, på deres sted, deres hjemmebane, der de var. Enda i dag, mange år etter, er det fortsatt noen i den bygda som husker denne ”aksjonen”. Og selv om det den gang av meg ikke ble brukt ord som aksjonslæring på dette prosjektet, så fungerte det i praksis som en god aksjonslæring. Etter gjennomføring, ble det analysert og reflektert over det vi hadde gjort. Resultatet ble at det påfølgende skoleår, ble det bestemt at alle klasseforstanderne skulle besøke sine elever hjemme i løpet av året.

Nå vil jeg ikke trekke veien videre etter denne studien i retning av at alle skal besøke alle hjemme. Hver tid må finne sin måte å gjøre dette på. Hos Bjørnson på midten 1800-tallet fant Bård skolemester sin måte gjøre dette på. I dag må vi finne vår måte å pleie og videreutvikle denne kontakten på. I fokusgruppen med foreldrene, ble det sagt en del om både den fysiske utgaven av kontakten mellom skole og hjem, og samtidig ble det og sagt noe om mulighetene den digitale kunnskapen gir oss i denne sammenhengen. Basert på dette kan man kanskje si at de digitale redskapene skal utnyttes for hva de er gode til, men samtidig skal og kan de ikke erstatte verdien av det levende møtet, preget av det levende ordet

6.2 Åpen dialog i nettverksmøte

Jeg har allerede vært litt inne på den metoden som kalles for Åpen dialog i nettverksmøte (se side 52). Denne metodikken handler blant annet om å møte den enkelte der han befinner seg. Ikke nødvendigvis med besøk i hjemmet, men kanskje litt mer i retning av der hvor han er.

Slik jeg ser det, er bruken av Åpen dialog i nettverksmøte absolutt en av flere veier å føre resultatene av denne studien videre på. Å bygge gode relasjoner til elever og foreldre, handler også om å samle nettverket (de nære personene), ikke minst i de situasjonene som byr på større og vanskeligere utfordringer. Når man møtes til åpen dialog i nettverket, er det de ulike kompetansesystemene som møtes, sier Live Fyrand (Fyrand 2012: 127) Den ansatte representerer den profesjonelle kompetansen, eleven representerer erfaringskompetansen mens det sosiale nettverket representerer kjennskapskompetansen/nærpersonskompetansen. I den åpne dialogen i nettverksmøtet, blir disse ulike kompetansene sett på som likeverdige, og møtet mellom dem vil kunne gi viktige bidrag til å komme videre i den aktuelle situasjonen. Uten at det brukes navn som Åpen dialog i nettverksmøte, ser vi likevel at det er mye godt dette fenomenet som trer i kraft, når Bård skolemester, Øyvind og Øyvinds foreldre møtes. Igjen kan det vises til møtet mellom de tre partene etter konfirmasjonsoverhøringen (Bjørnson 1860: 44-45).

6.3 Representerer Bård skolemesters verdier noe allment

Når Bård skolemesters verdier fortsatt er aktuelle, er det nærliggende å spørre om disse verdiene gjerne representerer noe allment – noe som er gyldig uavhengig av tid og sted.

Dette er et svært omfattende spørsmål å stille, og jeg kan ikke gi et varig og dekkende svar på dette. Men det går kanskje an å dvele litt ved spørsmålet, undre seg litt over det. Kanskje kunne man si at for eksempel verdien å hilse på hverandre har en viss grad av allmenngyldighet i seg. Måten dette blir gjort på varierer jo sterkt fra sted til sted, og (kanskje litt mindre sterkt) fra tid til tid. Noen hilser med håndtrykk som blir ledsaget av å bukke med hodet, mens andre avstår fra håndtrykk og bare bukker. Noen bruker øyekontakt som en del av sin hilsen, mens andre gjør ikke dette. Dermed vil det være vanskelig å si for eksempel at å hilse med håndtrykk er allment. Derimot vil det kanskje være mer nærliggende å si at selve det å hilse på hverandre kanskje representerer det allmenne. Og tilsvarende kunne man behandle flere av de andre verdiene skolemesteren gjør seg bruk av. Verdien høflighet lar seg plassere på noenlunde samme måten. Vi har i ulike sosiale fellesskap ulike måter å vise høflighet på. Dermed kan det være vanskelig å mene at akkurat den og den

måten å vise høflighet på har preg av allmenngyldighet. Mens selve fenomenet høflighet, at det er viktig å opptre på en høflig måte i møte med hverandre som mennesker, kan kanskje la seg definere som noe allment. De samme tankene kan man gjøre seg i forhold til både bruk av navn, nærhet, humor m.fl. Ekstra interessant er det når man i så henseende kommer til dialog som verdi/strategi. Da kan linjene trekkes langt bakover i tid. Sokrates, i Platons dialoger, vil jo virkelig si at dialogen representerer selve nøkkelen til å åpne døra med som skal lede til rett innsikt og kunnskap.

6.4 Relasjonelt mot

La meg avslutte dette med å skrive noen enkle ord om det som Jan Spurkeland gjerne kaller for det relasjonelle mot (Spurkeland 2011: 86)

I arbeidet med verdiene/strategiene fra Bård skolemester, kan det være en fare for at man havner i snillisme. I bestrebelsen på å være høflig og imøtekommende, preget av gode og varme ord, er det en fare for at man kan bli en rund og tannløs voksen som vender kappen etter vinden.

Når man leser tekstene om Bård skolemester, så vil man fort se at den gamle menneskekjenneren også våger å ta de vanskelige samtalene. Han kan være direkte, og han tørr vise relasjonelt mot når situasjonen krever det. Han viste relasjonelt mot når han gjorde opp det uforlikte med sin bror Anders. Og han viste det samme mot når han oppsøkte gamle Ole Nordistuen som trengte hjelp til å komme på rett spor i livet. Og sist – han viser relasjonelt mot i møte med så vel Øyvind som hans foreldre. Han tørr komme med de vanskelige ordene, direkte og utilslørt.

Å bygge gode relasjoner, handler også om å vise relasjonelt mot; å si de vanskelige ordene; å bringe det vanskelige budskapet.

Referanseliste

Bjørnson, Bjørnstjerne:
(1860) *En glad gutt*, Oslo, Lanterne-serien, Gyldendal Norsk Forlag, 1969

Bjørnson, Bjørnstjerne:
(1856) *Aanun*, http://www.dokpro.uio.no/litteratur/bjoernson/ (tatt ut 07.11.13)

Bjørneboe, Jens:
(1955) *Jonas*, 1. billigbokutgave, Oslo, Pax Forlag A/S, 1976

Fossland, Trine Medby:
(2011) *Innledning om intervju*, metodekurs Sandnes/UiT november 2011

Fossåskaret, Erik; Fuglestad, Otto Laurits og Aase, Tor Halfdan (red):
(1997) *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*, 4. Opplag 2006, Oslo, Universitetsforlaget

Fyrand, Live:
(2005) Sosialt nettverk, teori og praksis, Oslo, Universitetsforlaget

Halkier, Bente:
(2010) *Fokusgrupper*, Oslo, Gyldendal Akademisk

Hellesnes, Jon
(1975) *Sosialisering og teknokrati*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag

Knausgård, Karl Ove
(2010) Min kamp 1, Oslo, Forlaget Oktober

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend:
(2009) *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. Utgave, 2. Opplag 2010, Oslo, Gyldendal Akademisk

Lindner, Anne og Mortensen, Stina Breinhild:
(2008) *Glädjens pedagogik*, Sverige, Studentlitteratur

Lindner, Anne:
(2012) *Dette vet vi om Å skape gode relasjoner i skolen*, Oslo, Gyldendal Akademisk

Meløe, Jakob
(1995) *Steder*, i Hammarn 3/95, Tromsø
Nilssen, Vivi:
(2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*, Oslo, Universitetsforlaget

NN 2006:
Kandidat-/studentnummer 102488, vår 2006 UiT, Eksamen I emnet "Vitenskapsteori og metode I voksenpedagogikken". Oppgaven ble utdelt som eksempeloppgave på metodekurs Sandnes/UiT 2011/12.

Patel, Runa og Davidson, Bo:
(1995) *Forskningsmetodikkens grunnlag*, Oslo, Universitetsforlaget

Seikkula, Jaakko og Arnkil, Tom Erik:
(2013) *Åpen dialog i relasjonell praksis – respekt for annerledeshet i øyeblikket*, Oslo, Gyldendal Akademisk

Skjervheim, Hans:
(1968) *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi*, i Dale, Erling Lars (red), Kritisk pedagogikk, Oslo, Pax forlag A/S , 1976

Spurkeland, Jan:
(2011) *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*, Bergen, Fagbokforlaget

Tiller, Tom:
(1999) *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*, 2. Utgave 2006, Kristiansand S, Høyskoleforlaget AS

Valdres viser veg. Samarbeid om psykisk helse i Valdres:
(2011) *Håndbok i ledelse av nettverksmøte basert på åpen dialog*. Valdresmodellen

Wibeck, Victoria:
(2000) *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*, 2. utgave 2010Lund, Studentlitteratur

Øygard, Berit; Nesvoll, Grethe; Kildal, Linda og Nysveen, Bodil:
(2011) *Foreldresamtaler. Veileder basert på åpen dialog. Eksamensprosjekt ved videreutdanningen Nettverksmøte og relasjonskompetanse*, Valdre/HIG 2011
(Tilgjengelig på
http://www.valdresviserveg.no/media/1151/Veileder%20i%20foreldresamtaler.pdf)
(Tatt ut 07.11.13)

Inspirasjonslitteratur

Alver, Bente Gullveig og Øyen, Ørjan:
(1997) *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*, Bergen, Tano Aschehoug

Freire, Paulo:
(1972) *Pedagogik för förtryckta*, Gummessons Stockholm, Åttonde upplagan

Grøterud, Marit og Nilsen, Bjørn S:

(2001) *Ledelse av skoler i utvikling*, 1. utgave, 2. opplag 2005, Oslo, Gyldendal Akademisk

Hedén, Ulf; Jakhelln, Rachel; Svenningsson, Elisabeth og Tiller, Tom:
(2009) *Våga lära. Aktionslärande i Helsingborgs skolor*. Skol- och Fritidsförvaltningen i Helsingborg, 251 89 Helsingborg

Jakhelln, Rachel; Leming, Tove og Tiller, Tom:
(2009) *Emosjoner i forskning og læring*, Tromsø, Eureka forlag,

Møller, Jorunn og Fuglestad, Laurits (red):
(2006) *Ledelse i anerkjente skoler*, Oslo, Universitetsforlaget

Nordahl, Tomas:
(2012) *Dette vet vi om Klasseledelse*, Oslo, Gyldendal Akademisk

Skrøvset, Siw:
(2008) *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*, Tromsø, Eureka forlag,

Skrøvset, Siw og Tiller, Tom:
(2011) *Verdsettende ledelse*, Kristiansand S, Høyskoleforlaget AS

Tiller, Tom:
(2008) Ti tanker om skolen, Kristiansand S, Høyskoleforlaget AS

Tiller, Tom og Tiller, Rita:
(2002) *Den andre dagen - det nye læringsrommet*, Kristiansand S, Høyskoleforlaget AS

Tiller, Tom m.fl:
(2010) *Gjorde det en forskjell ? Lærende lederskap i reflekterende skoler. Tilbake og fremoverblikk på Sandnesprosjektet*, Sandnes, Sandnes kommune

Tiller, Tom og Helgesen, Svein:
(2011) *Bedre leder. Lederutvikling gjennom reflektert erfaring*, Kristiansand, Høyskoleforlaget AS

Wadel, Cato:
(1991) *Feltarbeid i egen kultur*, Flekkefjord, Seek A/S

Wadel, Cato:
(1990) *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*, Seek A/S

Widerberg, Karin:
(2000) *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*, 3. opplag 2011, Oslo, Universitetsforlaget

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og skjema Informert samtykke til ansatte

Dag Harald Undheim
Bogafjell skole
90778921

Til ansatte på 1. klassetrinn Bogafjell skole 2012/13

DELTAKELSE I MASTERPROSJEKT

Undertegnede – rektor på Bogafjell skole – deltar for tiden i et videreutdanningsprosjekt i regi av Universitetet i Tromsø. Prosjektet kalles Aksjonslæring for skoleledere, og skal - etter planen - føre til en mastergrad i aksjonslæring for skoleledere.

Tema for arbeidet jeg skal gjennomføre, er som følger:

> Hvordan kan skoleansatte bygge gode relasjoner til elever og foreldre i dagens skole?

I tilknytning til dette blir det ved oppstart for nye førsteklassinger 2012/13 gjennomført en aksjon som knytter seg til prosjektet. Aksjonen er kort sagt som følger: De av skolens ansatte som skal ha direkte med de nye førsteklassingene og deres foreldre/foresatte å gjøre, vil være utstyrt med en del strategier som aktivt skal brukes i det daglige arbeidet.

Strategiene ligger ved i eget skriv.

Når aksjonen skal evalueres, vil jeg intervjue ansatte som har erfaring med nye førsteklassinger fra tidligere år. Overordnet spørsmål i dette intervjuet vil bli følgende:

> Du har nå vært igjennom en skolestart med særskilt fokus på bygging av gode relasjoner. Samtidig har du erfaring fra tilsvarende oppstart tidligere år. På bakgrunn av dette spør jeg deg om følgende: Gjorde det noen forskjell - årets oppstart i sammenligning med dine tidligere erfaringer?

Intervjuet vil bli foretatt som en samtale i et såkalt fokusgruppeintervju. Samtalen vil bli tatt opp, for senere å bli skrevet ut og bearbeidet i den avsluttende oppgaven.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle innsamlede data om deg vil bli anonymisert i den ferdige oppgaven. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig.

Dersom du kan tenke deg å være med på dette, er det fint om du signerer samtykkeerklæringen på baksiden av dette brevet.

Bogafjell skole, oktober 2012

Dag Harald Undheim
Rektor

Samtykkeerklæring masterprosjekt Bogafjell skole 2012/13

1. Jeg har mottatt informasjon om masterprosjekt på Bogafjell skole 2012/13.
2. Prosjektet skal undersøke hvordan ansatte i skolen kan bygge gode relasjoner til elever og foreldre i dag.
3. Det er frivillig å være med og jeg har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.
4. Alle innsamlede data vil bli anonymisert i den ferdige oppgaven.
5. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.
6. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig.

Dato: _____

Signatur: _____

Erklæring fra forsker/masterstudent Bogafjell skole 2012/13

Undertegnede - forsker/mastergradsstudent - erklærer med sin signatur at han skal opptre i samsvar med punkt 1 - 6 ovenfor.

Dato: _____

Signatur: _____

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og skjema Informert samtykke til foreldre

Dag Harald Undheim
Bogafjell skole
90778921

Til foreldre/foresatte på 1. klassetrinn Bogafjell skole 2012/13

DELTAKELSE I MASTERPROSJEKT

Undertegnede – rektor på Bogafjell skole – deltar for tiden i et videreutdanningsprosjekt i regi av Universitetet i Tromsø. Prosjektet kalles Aksjonslæring for skoleledere, og skal føre til en mastergrad i aksjonslæring for skoleledere.

Tema for arbeidet jeg skal gjennomføre, er som følger:

> Hvordan kan skoleansatte bygge gode relasjoner til elever og foreldre i dagens skole?

I tilknytning til dette blir det ved oppstart for nye førsteklassinger 2012/13 gjennomført en aksjon som knytter seg til prosjektet. Aksjonen er kort sagt som følger: De av skolens ansatte som skal ha direkte med de nye førsteklassingene og deres foreldre/foresatte å gjøre, vil være utstyrt med en del strategier som aktivt skal brukes i det daglige arbeidet.

Strategiene ligger ved i eget skriv.

Når aksjonen skal evalueres, vil jeg intervjue foreldre/foresatte som har erfaring med nye førsteklassinger på Bogafjell skole fra tidligere år. Overordnet spørsmål i dette intervjuet vil bli følgende:

> Du har nå vært igjennom en skolestart for deg og ditt barn hvor skolens ansatte har hatt særskilt fokus på bygging av gode relasjoner. Samtidig har du erfaring fra tilsvarende oppstart tidligere år. På bakgrunn av dette spør jeg deg om følgende: Gjorde det noen forskjell - årets oppstart i sammenligning med dine tidligere erfaringer?

Intervjuet vil bli foretatt som en samtale i et såkalt fokusgruppeintervju. Samtalen vil bli tatt opp, for senere å bli skrevet ut og bearbeidet i den avsluttende oppgaven.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle innsamlede data om deg vil bli anonymisert i den ferdige oppgaven. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig.

Dersom du kan tenke deg å være med på dette, er det fint om du signerer samtykkeerklæringen på baksiden av dette brevet.

Bogafjell skole, oktober 2012

Dag Harald Undheim
Rektor

Samtykkeerklæring masterprosjekt Bogafjell skole 2012/13

1. Jeg har mottatt informasjon om masterprosjekt på Bogafjell skole 2012/13.
2. Prosjektet skal undersøke hvordan ansatte i skolen kan bygge gode relasjoner til elever og foreldre i dag.
3. Det er frivillig å være med og jeg har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.
4. Alle innsamlede data vil bli anonymisert i den ferdige oppgaven.
5. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.
6. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig.

Dato: _____

Signatur: _____

Erklæring fra forsker/masterstudent Bogafjell skole 2012/13

Undertegnede - forsker/mastergradsstudent - erklærer med sin signatur at han skal opptre i samsvar med punkt 1 - 6 ovenfor.

Dato: _____

Signatur: _____

Vedlegg 3:

Intervjuguide fokusgruppeintervju
Bogafjell skole

Det nærmer seg intervju.

Intervjuet vil foregå som en samtale hvor vi undrer oss litt over hva som har skjedd med hensyn til relasjonsbygging knyttet til skolestart for 1. klasse.

Vi tar utgangspunkt i strategiene til Bård Skolemester:

- Høflighet
- Navn
- Dialog
- Tydelig lærer
- Respekt
- Gode og vennlige ord
- God kontakt med foresatte
- Øyekontakt
- Nærhet
- Humor

Vi rekker ikke å komme inn på alt dette – vi tar så mye vi rekker innenfor rammen av halvannen time.

Som du kjenner til, vil intervjuet bli tatt opp. I neste omgang skal jeg selv transkribere intervjuet til tekst, slik at det kan tolkes til videre bruk. Både opptak og transkribert materiale vil bli slettet når prosjektet er slutt.

I aksjonslæringen snakkes det ofte om ordene **Gjort** – **Lært** – **Lurt**: Hva har vi gjort ? Hva har vi lært av dette ? Hva er lurt å gjøre neste gang ? Intervjuet vil kanskje kunne disponeres etter disse stikkordene.

Hjertelig velkommen til intervju, og tusen takk for at du kan være med på dette!

Vennlig hilsen
Dag Harald