



Uit

THE ARCTIC
UNIVERSITY
OF NORWAY

Bedre læringsmiljø! Hvordan?

En studie av hvordan lærere tenker at de arbeider for å skape god relasjon til sine elever.

Solveig Sandberg

Masteroppgave i Spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Juni 2014



Forord

En lang reise er ved veis ende ved gjennomføringen av denne masteroppgaven. Å skrive en masteroppgave har vært utfordrende, spennende, krevende, givende, slitsomt,....., med andre ord har det vært opp- og nedturer gjennom hele prosessen, og nå tenker jeg; var det verdt det? ABSOLUTT! Jeg har fått mulighet til å erverve meg verdifull kunnskap gjennom denne reisen og lærdom som jeg kan ta med meg videre i mitt arbeid i PP-tjenesten.

Når noen skal takkes kan jeg ikke komme utenom min familie som har vært veldig tålmodig og forståelsesfull når det har vært på det mest intense med mors skrivearbeid. Og jeg vil takke min veileder Mary Brekke, for raske og konkrete tilbakemeldinger, og for at hun har hatt trua på at jeg skulle komme i havn på min reise. Jeg vil også rette en stor takk til min kollega Sissel Sjøreng, som har vært til uvurderlig støtte og en verdifull refleksjonspartner gjennom skrivingen, og til min arbeidsgiver ved nærmeste leder, Lena Johansen, som har vært med på å legge til rette for at jeg skulle få mulighet til å gjennomføre masterstudiet. Sist, men ikke minst retter jeg en stor takk til mine informanter som har bidratt til å gi meg innsikt i hvordan lærere tenker om relasjon lærer-elev, uten dere hadde jeg ikke fått denne muligheten.

Takk!

Solveig Sandberg

Alta juni 2014

Innhold

Forord	1
Innhold	2
Innledning	4
Bakgrunn for valg av tema	4
Tema og problemstilling	7
Oppgavens videre oppbygging	8
Teori	9
Læringsmiljø	9
Klasseledelse	11
Relasjon	14
Relasjonskompetanse	15
Personlig i profesjonelle relasjoner	17
Relasjon i forhold til anerkjennelse	25
Relasjon i forhold til støtte, trygghet og tillit	26
Relasjon i forhold til motivasjon og engasjement i egen læring	27
Relasjon i forhold til skolekultur	28
Metode	30
Metode og valg av metode	30
Kvalitativ vs kvantitativ	30
Mitt valg av metode og begrunnelser	31
Vitenskapsteoretisk forankring	31
Fenomenologi	32
Hermeneutikk	32
Kvalitativt intervju	33
Etiske vurderinger	38
Validitetsvurdering	39
Reliabilitetsvurdering	39
Funn og analyse	40
Forskningsspørsmål: Hva tenker lærere om relasjon som en del av god og tydelig klasseledelse?	41
Forskningsspørsmål: Hvordan arbeider lærere for at elever skal oppleve støtte, trygghet og tillit? Hvordan arbeider lærere for at elevene skal oppleve at de blir sett? Hvordan arbeider lærere for at elevene skal oppleve at de blir motivert og engasjert i sin læring?	43

Forsknings spørsmål: Arbeider lærerne med relasjon som tema på team eller i kollegiet?	61
Avslutning	66
Litteratur	69

Vedlegg

Innledning

”Den enkelte har aldrig med et annet menneske at gjøre uten at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en opplagthet... Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til enkelte, om den andens liv lykkes eller ej...” (Aubert og Bakke, 2008: 20)

Dette sitatet av den danske teologen og filosofen Løgstrup traff meg veldig i forhold til det at jeg er opptatt av lærers rolle i relasjon til sine elever, og hvilket ansvar jeg tenker at det ligger i det å være lærer og det å være i samhandling med andre mennesker.

Bakgrunn for valg av tema

Først i innledningen vil jeg si noe om bakgrunn for min masteroppgave. Jeg vil si noe om hvorfor akkurat tema relasjon har blitt så viktig for meg. Videre vil jeg presentere tema for oppgaven og mitt valg av problemstilling.

Jeg har jobbet i skolen i 13 år, som lærer og som inspektør på barnetrinnet. I løpet av min tid i skolen har jeg selv erfart hvor viktig det er å ha et godt forhold til elever og til foreldre. Og jeg har erfart at et godt forhold gir grobunn for positiv vekst for meg som lærer og jeg har opplevd at det har vært positivt for elevene også. Da jeg begynte som nyutdannet i skolen kan jeg ikke huske at vi noen ganger drøftet relasjon til elever. Men jeg vet at vi drøftet hvordan vi møtte elever i det daglige, og hvordan vår undervisning var i forhold til enkeltelever.

Jeg har også indirekte erfaring med relasjon lærer-elev gjennom ei av mine døtre, som hadde dårlig relasjon til sin lærer. Dette var en vond erfaring for oss alle, og for min datter ble det en dyrekjøpt erfaring. Hun ble lei skole, og ville overhodet ikke prestere mer enn det hun absolutt måtte. Da fikk jeg også erfare hvor maktesløs man blir som forelder når relasjon ikke fungerer mellom lærer og ditt barn. Det ble også et dilemma på hva utfallet ville bli hvis vi som foreldre stod på og klaget. Ville det bli verre? I min oppgave har jeg valgt å ikke si noe om foreldreperspektivet, selv om dette også ville vært interessant.

På mitt arbeidssted ble vi for omkring seks år siden presentert for en rekke praktiske ideer til hvordan jobbe med klasseledelse. Der i blant var det et punkt hvor alle elever

skulle hilse på når de kom inn på skolen hver morgen. Fjell & Olaussen(2012) presenterer i artikkelen sin en kasusstudie hvor lærer hadde en oppfatning om at den beste strategien for relasjonsbygging var å håndhilde på elevene hver morgen. Gjennom observasjon av lærer i tre ulike situasjoner; oppstart om morgenen, felles instruksjoner og individuell veiledning ble det avdekket at lærer ga god autonomistøtte, som på forhånd var lagt til grunn som et viktig bidrag i relasjonsutviklingen, både ved felles instruksjoner og ved individuell veiledning. Mens de avdekket at oppstartsrutinen bar preg av kontroll. Dette var altså motsatt av lærers oppfatning. Da håndhilsing ble innført på min skole var det mange av oss lærere som følte at det var veldig unaturlig å skulle håndhilde på elevene i døra hver morgen. Det var veldig uvant i vår kultur og for mange følte det kunstig. Vi drøftet dette en del i kollegiet, og noen valgte å innføre rutinene med håndhilsing mens andre valgte andre former for oppstartsrutiner. Mitt inntrykk i dag er at lærere er mye mer bevisst på relasjon lærer-elev, og jeg tror at det er tema i skolen langt oftere enn for bare noen få år tilbake. Dette henger naturlig nok sammen med satsing på læringsmiljø og klasseledelse fra sentralt hold(Stortingsmelding 22 (2010-2011)). Til tross for at jeg opplever at jeg ser endring i læreres bevissthet rundt lærer-elev relasjon erfarer jeg også lærere kan bli i villrede på hva de skal gjøre når læringsmiljøet i klassen ikke fungerer ønskelig. I min nåværende jobb er en av våre oppgaver å veilede lærere/assistenter i skolen i forhold til læringsmiljø, og vi får også henvendelser fra foreldre i forhold til dette. Det kan se ut til at noen lærere ikke tror de har verktøy til å arbeide med læringsmiljø internt på skolen, og at de da ofte søker veiledning eksternt.

I Stortingsmelding 22 (2010-2011) under Læringsmiljø og klasseledelse står det at det er viktig at alle elever har et godt læringsmiljø. Der blir også positiv relasjon mellom lærer og elev trukket fram som en sentral faktor i et godt læringsmiljø. Videre står det i Stortingsmelding 22 (2010-2011) :

"Et godt læringsmiljø kjennetegnes ved at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, at de er en del av et fellesskap, og at det er gode relasjoner elever og lærere og elevene i mellom. Videre opplever elevene høye og realistiske forventninger med tydelige mål for faglig og sosial utvikling og læring, og lærerne gir klare og konstruktive tilbakemeldinger. Undervisningsøktene har en tydelig ledelse og

struktur. Det er klare forventninger til atferd og arbeidsro. Både lærere og elever bidrar til å fremme en god kultur for læring.”

Bakgrunn for valg av tema ligger også i kommunens satsing på tidlig innsats og læringsmiljø. Tidlig innsats (TI) i kommunen er et prosjekt hvor det har vært satset på læringsmiljø og klasseledelse for alle ansatte i barnehager og lærere på 1.trinn. Jeg vil her kort si noe om Alta-modellen og da ta for meg delen som gjelder for skole. I dag er alle de store skolene i kommunen implementert i dette, og alle blir fulgt opp av et tverrfaglig team bestående av barnevernstjenesten, helsesøstertjenesten og PP-tjenesten. I tillegg får noen virksomheter også logoped, habilitering og BUP med på oppfølgingen. Alta-modellen er utarbeidet av en tverrfaglig gruppe sammensatt fra barn og ungetjensten i Alta kommune. Modellen har 3 tiltaksnivå: 1) Forebyggende tiltak, 2) selekterte tiltak mot identifiserte risikogrupper, 3) Indikerte tverrfaglige tiltak for barn/unge som har eller står i fare for å utvikle betydelige vansker. Jeg vil utdype litt mer på nivå 1 da det er her det er fokus på læringsmiljø og klasseledelse. Forebyggende tiltak er inndelt i to; opplæring for ansatte i barnehage/skole og utadrettet tjeneste. Opplæringsdelen består for skolens del av en felles dag hver høst med innføring i modellen for TI, og en fagdag for lærere på 1.trinn med fokus på læringsmiljø, klasseledelse og pedagogisk analyse. Utadrettet tjeneste består av refleksjonssamtaler med 1.trinns lærere, observasjoner på 1.trinn basert på risiko- og beskyttelsesfaktorer, tverrfaglig drøfting med bakgrunn i observasjonene og vurdering av eventuelle tiltak for barn i risikosone. Refleksjonssamtalene gjennomføres i skolen tre ganger pr. skoleår med hele teamet for 1.trinn. Skolen velger fritt tema som de ønsker å reflektere rundt, problemstillingen er på forhånd sendt inn til tjenesten. I materialet som skolen får utdelt er der også utarbeidet innspill på mulige tema for drøfting; 1) generelle rutiner i klassen/klasseledelse, 2) Klassemiljø, 3) Foreldresamarbeid, 4) Endringsorienterte tiltak- i stedet for sosial kontroll.

I tillegg har kommunen valgt å bruke LP-modellen utviklet av dr.polit Thomas Nordahl i samarbeid med Lillegården kompetansesenter. Modellen er i bruk i 250 skoler i Norge og mange skoleledere har uttalt at arbeidet har ført til at lærere har fått et språk til å reflektere rundt den pedagogiske hverdagen etter innføringen av modellen (Nordahl,2012). I Forebyggende innsatser i skolen(2006, s.12-59) er det gjort en evaluering av LP-modellen med 14 skoler i intervensjonsgruppen og 10 skolen i

sammenligningsgruppen. Undersøkelsen viser at elevvurdert problematferd, lærervurdert sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner er blitt bedre etter implementering. Det er også rapportert om positiv utvikling av læringsmiljøet på intervensjonsskolene. I Forebyggende innsatser i skolen(2006, s.12-59) vurderes LP-modellen som kategori 3; program med dokumentert resultat. Det påpekes i rapporten at det likevel bør følges opp med videre evalueringsstudier med tanke på både kort- og langtidseffekt.

LP-modellen er utviklet med tanke på å få til systematisk og strukturert arbeid. Hovedfokus for modellen er rettet mot den enkelte lærers pedagogiske praksis og dens utfordringer. Målet er å se på betingelser i læringsmiljøet som kan være med på å opprettholde et opplevd problem med den hensikt å skape gode forhold for både skolefaglig og sosial læring. LP-modellen er ikke en metode som kan brukes likt på alle skoler for å arbeide med læringsmiljø, men det er en modell for hvordan lærere og andre ansatte i skolen kan arbeide med pedagogisk analyse sammen med kollegaer. Og hovedhensikten med modellen er å etablere godt læringsmiljø på skolen, og at modellen kan være med på å bidra til at det på den enkelte skole utvikles kompetanse i forhold til å forebygge og redusere lærings- og atferdsproblematikk.

Tema og problemstilling

Med bakgrunn i min erfaring som lærer og som mor, den nasjonale og kommunale satsingen på læringsmiljø og tidligere forskning har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan tenker lærere på barnetrinnet at de arbeider med relasjonsbygging til sine elever?

Jeg vil med dette arbeidet finne ut hva lærere legger i det å arbeide med relasjonsbygging, hva de i praksis gjør for å få det til, og om de opplever at det å jobbe med relasjonsbygging er viktig. Gjennom mitt arbeid i PP-tjenesten er jeg mye ute på ulike skoler og klasser ukentlig. Jeg ser ofte at lærere har håndhilsing på morgenen som rutine, og når vi reflekterer over denne rutinen er ofte svaret at de da har sikret seg at elevene er blitt sett denne dagen. Videre så lurer jeg da på om lærere ser at relasjonsbygging handler som mer enn det å se eleven i døra hver morgen. Tema relasjon lærer-elev er omfattende og det innebærer mye av det som skjer i hverdagen på en hver skole. Jeg har gjennom mine forsknings spørsmål begrenset min søken etter

hvordan lærere jobber med relasjon til følgende; lærers syn på relasjon i forhold til god klasseledelse, lærers støtte av elever, elevers trygghet og tillit, elevers motivasjon og engasjement i egen læring og om lærere/skolen har relasjon som tema på felles arbeid. Jeg har som tidligere nevnt valgt å se dette i fra lærers ståsted.

Forskningsspørsmål:

1. Hva tenker lærere om relasjon som en del av god og tydelig klasseledelse?
2. Hvordan arbeider lærere for at elever skal oppleve støtte, trygghet og tillit?
3. Hvordan arbeider lærere for at elevene skal oppleve at de blir sett?
4. Hvordan arbeider lærere for at elevene skal oppleve at de blir motivert og engasjert i sin læring?
5. Arbeider lærerne med temaet på team eller i kollegiet?

Federici og Skaalvik(2013) hevder i sin artikkel at internasjonal forskning viser at relasjon lærer-elev bør få større oppmerksomhet, og at det i norsk sammenheng er gjort for lite forskning på forholdet mellom lærer og elev. De sier også at det er behov for mer kunnskap om hvordan en god lærer-elev relasjon kan opprettholdes til tross for begrensninger i tid og ressurser.

Oppgavens videre oppbygging

Oppgaven består av fem kapitler. Kapittel 1 er innledning med bakgrunn for valg av tema og formål med oppgaven og problemstilling. Kapittel 2 er teorikapittel, hvor jeg gjør rede for teori jeg vil bruke for å belyse min problemstilling. Jeg finner det nødvendig å ha med noe teori om læringsmiljø og klasseledelse som bakgrunn for hoveddelen som er relasjon lærer-elev. Kapittel 3 omhandler mitt valg av metode for å kunne svare på min problemstilling. Jeg vil si noe om prosessen fra jeg startet med valg av tema og videre til innsnevring til en problemstilling. Jeg vil redegjøre for prosessen med valg av informanter og gjennomføring av intervju. Ethiske refleksjoner blir beskrevet, samt en beskrivelse av min egen tilnærming til feltet. Kapittel 4 består av presentasjon av mine funn og drøfting rundt funn opp mot teorien fra kapittel to. Kapittel fem er en avslutning av masteroppgaven.

Teori

I dette kapittelet vil jeg starte med å si noe om læringsmiljø, og hvilke faktorer begrepet læringsmiljø ser ut til å innbefatte. Deretter vil jeg si noe om klasseledelse og hvordan klasseledelse kan innebære ulike lederstiler. Hoveddelen av dette teorikapittelet vil være relasjon mellom lærer og elev. Jeg vil ta for meg teori rundt emnet, og jeg vil ta for meg tidligere forskning på relasjon lærer-elev i forhold til mine forskningsspørsmål.

Læringsmiljø

Begrepet læringsmiljø er stort og det kan virke noe uklart hva det innebærer. Mitt inntrykk er at begrepene læringsmiljø og klasseledelse ofte blir nevnt sammen som en enhet. I Stortingsmelding 22 (2010-2011) står det at Utdanningsdirektoratet har utarbeidet følgende definisjon av begrepet læringsmiljø: " Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel." Utdanningsdirektoratet(hentet 22.06.2014) trekker fram fem faktorer som de ser på som sentrale i forhold til et godt læringsmiljø:

- Positive relasjoner mellom elev og lærer.
- Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene.
- Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp.
- Godt samarbeid mellom skole og hjem.
- God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen.

Bergkastet, Dahl & Hansen (2009) trekker i sin bok fram grunnleggende grep og praktiske metoder som er med på å bidra til utvikling av et godt læringsmiljø. De har valgt å presentere dette som "lærerens verktøykasse" bestående av seks elementer; positiv kommunikasjon, å etablere regler og rutiner, organisering av undervisningsrommet, gode beskjeder, motivasjon- bruk av positiv oppmerksomhet, elevsamtalen, hva gjør vi når elevene tar dårlige valg og samarbeid med hjemmet.

Nordahl og Lillegården kompetansesenter som står bak LP-modellen har forsøkt å avgrense begrepet læringsmiljø gjennom denne modellen:



I modellen kan ingen av sirkelene ses på som enkeltstående enheter, men alle griper inn i hverandre og påvirker hverandre gjensidig uten at man kan si at de er like. Alle de ytre sirkelene har innflytelse på læringsmiljøet uten å være en del av det.

Nordahl (2012) trekker fram 7 forhold i skolen som kan ses på som vesentlige faktorer i et læringsmiljø:

- Lærer som leder- ledelsen den enkelte lærer utfører i klassen/gruppen, understreker lærers ansvar for å lede undervisning og det sosiale fellesskapet.
- Relasjon lærer/elev- det sosiale forholdet mellom lærer og elev
- Relasjon mellom elever- det sosiale forholdet mellom elevene, og elevens sosiale posisjon i klassen/gruppen.
- Bruk av regler i skolen- hvordan skolens regler blir brukt i skolen og i de enkelte klassene. Og hvilke regler som har faktisk betydning for elevers utvikling.
- Skolens kultur og ledelse- ledelse, samarbeid mellom lærere, skolen elev- og menneskesyn og hvordan skolens verdier forvaltes.
- Mobbing- fenomen som kommer til uttrykk i læringsmiljøet og som henger sammen med relasjoner, regler, sosial kompetanse og holdninger i skolens kultur.

- Forventninger til elevene- læringstrykk, forventninger og engasjement som ligger til grunn for sosial og faglig læring, og dom preger opplæringen på skolen.
- Samarbeid skole/hjem- dialogen mellom skolen og hjemmet, og foreldrenes hjelp, støtte og oppmuntring i forhold til barnets skolegang.

I Forebyggende innsatser i skolen(2006, s. 60-77) vises det til forskning som tyder på at gode læringsmiljø kan være beskyttelsesfaktorer for barn i forhold til utvikling av problemutvikling hos barn og unge. De viser til at skoler som preges av sterk faglig ledelse, klare regler og konsistent håndhevelse, klar håndtering av problematferd, elevorientert og differensiert undervisning, elevdeltakelse i beslutningstaking, positive klassemiljø, relasjonsfremmende klasseledelse og stor voksentetthet er skoler som kan være beskyttelsesfaktor for barn og unge i risikozonen. Tilsvarende kan det også være risikofaktorer knyttet til skolen gjennom; manglende planer i det forebyggende arbeidet, uklare regler, ikke-støttende klassemiljø, dårlig relasjon lærer-elev, lite engasjement i undervisningen og svak lærerkompetanse. Forebyggende innsatser i skolen(2006, s.60-77) sier også noe om skolens fysiske miljø i forhold til læringsmiljø. De viser til at det meste av forskning på læringsmiljøet betydning har gått på individ og at det i mindre grad har tatt for seg skolens fysiske rammer. Selv om det er få undersøkelser som er gjennomført, viser de til undersøkelser som viser at lite stimulerende utemiljø kan føre til høyere grad av negativ atferd på skolen. De viser også til en undersøkelse hvor det sosiale klimaet på skolen ble bedre etter at skolen jobbet med det fysiske miljøet på skolen.

Klasseledelse

Begrepet klasseledelse er noe man intuitivt forstår, men som kanskje ikke har et helt klart innhold. Nordahl (2010) sier at klasseledelse er møte mellom elever og lærer, og den ledelsen lærer utfører i både undervisningen og det sosiale i elevgruppen. Han sier også at dette da vil si at lærer som leder har et vist ansvar for lav motivasjon, dårlig arbeidsinnsats, lite tilfredsstillende læringsutbytte, lavt engasjement, frafall, problematisk atferd og lignende. Han påpeker samtidig at når man jobber med dette er det viktig å forstå at ansvar ikke handler om skyld. Nordahl(2012) peker på at man gjennom sin jobb som lærer har en lederrolle som man ikke kan unngå. Både elever,

foreldre og andre som forholder seg til skolen forventer at lærer utfører lederrollen. Han peker på fire dimensjoner/oppgaver for læreren i klasseledelse:

1. Utvikle støttende og positiv relasjon til den enkelte elev.
2. Etablere og opprettholde struktur, regler og rutiner i klassen/gruppa.
3. Tydelige forventninger til og motivering av elevene.
4. Etablering av en kultur for læring og/eller et fellesskap som støtter læring.

I følge Ogden (2012) handler klasseledelse om å kunne organisere, planlegge og lede arbeidet. Det handler også om å skape et aktivt læringsmiljø og det krever at lærer jobber forebyggende i forhold til negativ atferd i stedet for kontrollerende. For å få dette til sier han at lærer må stå i en god relasjon til sine elever.

Barns utvikling er avhengig av at de blir møtt av anerkjennende og utviklingsstøttende voksne som er villig til å vise vei og ta ledelse. Barnets basale behov for anerkjennelse og veiledning har betydning for hvordan lærere utøver klasseledelse (Møller, 2012).

Autorativ klasseledelse ses i motsetning til autoritær ledelse, ettergivende og uinvolvert klasseledelse. En autoritær klasseledelse kjennetegnes av mangel på innlevelse, en ettergivende klasseledelse kjennetegnes ved manglende grenser og at det ikke stilles krav til elevene og en uinvolvert klasseledelse som kjennetegnes ved at der verken er krav eller innlevelse. En lærer som har en autorativ klasseledelsesstil er grunnleggende interessert i elevens behov. Læreren anerkjenner eleven med sine personlige særegenheter og lærer stiller realistiske faglige og sosiale utviklingsmål til eleven (Forebyggende innsatser i skolen, 2006 s. 120-139)



Modell på fire ulike lederstiler(Tidsskrift for Norsk Psykologiforening(2006)).

En god og tydelig klasseledelse er avhengig av at lærer har en rekke strategier å forholde seg til i det daglige. Jeg vil her ta for meg 5 proaktive strategier som Drugli(2012) trekker fram.

1. Struktur på skoledagen

Det kan se ut til at de fleste elever profitterer på en klar og god struktur på skoledagen. Det bør være en klar start på dagen i form av at lærer hilser på elevene, enten ved håndhilsning eller felles hilsen ved oppstart av dagen. Kontakten med hver elev vil forsterkes ved blikk- kontakt, fysisk hilsen i hånden eller ved at man bruker elevens navn. Videre i dagen bør det være klare rutiner ved skifte av aktivitet eller ved overganger mellom aktiviteter. En klar og definert slutt på skoledagen vil også være med på å skape struktur for elevene.

2. Fysiske rammer

Klasserommet fysiske utforming og klassens oppsett av stoler, bord og reoler vil ha betydning for muligheten til samspill mellom lærer-elev og mellom elev-elev. Viktige forhold for å kunne utøve god klasseledelse innenfor klassens fysiske rammer vil være; at lærer ser alle elevene, at lærer kan bevege seg rundt i klasserommet og når elever har behov for å komme seg rundt i rommet kan de klare det uten at det blir mye forstyrrelser for de andre elevene.

3. Regler

Klassens regler forankres i skolens overordnede verdier og normer. Ved utarbeidelse bør man tenke på at det skal være få regler som har til hensikt å få både barn og voksne til å utøve positiv atferd. Det vil også være av stor betydning for håndhevelse av klassens regler at så mange som mulig av de voksne håndhever reglene likt. Det kan også være hensiktsmessig å gjennomgå og øve på reglene med jevne mellomrom, alt etter elevgruppens alder og behov.

4. Gode beskjeder

Beskjedene til elevgruppa bør være så presis som mulig, lærer bør unngå for mange ledd i hver beskjed og beskjedene bør være positivt formulert. For at elevene skal ha mulighet til å følge opp lærerens beskjeder er det viktig at lærer legger opp til at dette er

mulig ved å sørge for å ha elevenes oppmerksomhet og unngå å gi beskjeden som et spørsmål. Gode beskjeder bør formidles på en rolig og blid måte for å sikre at flest mulig vil følge opp beskjeden, og når elevene følger opp beskjeden bør de få positiv tilbakemelding på det.

5. Takle negativ atferd

Det vil alltid være elever som ikke gjør som man som lærer forventer. Vanlige elever vil la være å følge beskjeder omlag en tredjedel av gangene, mens elever med atferdsvansker vil la være langt oftere. På skolen bør man i kollegiet ha drøftet hvordan man takler negativ atferd slik at elevene føler at de voksne håndterer dette noenlunde likt. For at lærere skal klare å takle negativ atferd i klasserommet kan det være greit å ha noen strategier i bakhodet;

- Forsterke positiv atferd ved å gi feedback på positiv atferd. Dette vil kunne redusere mye av det negative og i noen tilfeller vil det negative forsvinne.
- Beskrive konkret overfor elevene hvilken atferd man ønsker i klasserommet, dette kan gjøres gjennom samtale eller gjennom øvelser med elevgruppe eller med enkeltelever.
- Ved regelbrudd bør lærer opptre på en høflig, logisk, tydelig og konsistent måte overfor elevene.
- Man bør som lærer reflektere over om det er noe negativ atferd som man kan overse eller ignorere. Uten oppmerksomhet fra lærer vil negativ atferd kunne opphøre.
- Unngå å bruke sterke sanksjoner på lette problemer.

Relasjon

En relasjon er et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individ og der man er en del av en felles virkelighet. Gjennom gjentatte erfaringer med samspill, vil partene i en relasjon utvikle et relativt stabilt kommunikasjonsmønster og et sett av forventninger til hverandre. Relasjon er abstrakt da den i tillegg til kommunikasjon også omfatter partenes tanker om og holdninger til hverandre (Drugli, 2012).

Spurkeland(2011) hevder at relasjonsbygging går gjennom ulike faser, og han har delt disse opp til; etableringsfasen, testfasen, tillitsfasen og vedlikeholdsfasen.

Etableringsfasen er det første møtet hvor en av partene tar initiativ og ber om kontakt.

Testfasen skal gi partene trygghet på hverandre, og samhandlingen må finne sin vei i forhold til hyppighet av samhandling, innhold og hvilke roller partene har. Testfasen er slik det ligger i ordet utprøving av om relasjonen holder. I tillitsfasen velger partene å stole på hverandre ut i fra tryggheten, kjennskapen og den etablerte erfaringen de har med hverandre. Vedlikeholdsfasen er viktig for å opprettholde positiv lærer-elev relasjon slik at relasjonen ikke blir "overlatt" til seg selv. Thorkildsen(hentet 24.05.2012) viser i sin artikkel til Løgstrup som er opptatt av at alle mennesker lever i et avhengighetsforhold til hverandre, og han er også opptatt av det etiske ansvar som ligger i det å ta vare på et annet menneske. I relasjon lærer-elev som er skjevt i forhold til makt vil det være avgjørende om lærer er seg bevisst det ansvar som ligger i det å være lærer og rollemodell for barn.

Møller (2012) peker på flere retninger i teorien om relasjoner. Den ene retningen har hatt så stort fokus på relasjon at individet blir borte, mens en annen retning har hatt stort fokus på individet slik at oppmerksomheten på relasjonen har forsvunnet.

Møller(2012) mener at det må finnes mulighet for et både-og. Hun sier at vårt samspill og vår selvoppdagelse ikke bare har med vår individualitet å gjøre, men også hvordan vi blir møtt i den aktuelle situasjonen. Alle mennesker er et unikt individ og i relasjon med andre mennesker.

Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mennesker i mellom (Spurkeland,2011). Altså det som man gjør i møte med mennesker slik at man har mulighet til å få kontakt og man kan samhandle. Lærerarbeid 1-7 (2011) hevder at relasjonskompetanse handler om at den profesjonelle anerkjenner og synliggjør elevens initiativ, at den profesjonelle avstemmer sin respons og sin reaksjon etter elevens initiativ og at den profesjonelle har bevissthet om seg selv, og bevarer og avgrenser seg selv i relasjonen samtidig med oppmerksomhet mot eleven.

Spurkeland(2012) sier at relasjonskompetanse er veien å gå for å kunne gjøre andre god, og at man da må investere i relasjoner til de andre. For lærere i barneskolen vil dette i høyeste grad være aktuelt. Spurkeland(2011) sier at det ligger store krav til en velfungerende relasjon, og at en primærrelasjon har større avhengighet mellom partene. Lærer-elev relasjon er en primærrelasjon i skolen. En lærer-elev relasjon må bygges med vekt på tillit, og relasjonen må bygges med omhu. Lærerarbeid 1-7(2011) poengterer også at relasjonskompetanse ikke er noe man kan lære seg mekanisk eller instrumentelt, men at det er læringsprosesser hvor det er viktig at lærer er bevisst på å bygge sin relasjonskompetanse.

Relasjonskompetanse utgjør som sagt i følge Spurkeland(2011) en sammensetning av ferdigheter, evner og holdninger. Han har delt relasjonskompetanse opp i 14 dimensjoner:

1. Menneskeorientering: Menneskeorientert atferd og evne til å interessere seg for mennesker og bli kjent med dem.
2. Tillit: Hvordan tillit bygges opp mellom mennesker. Bærebjelken i relasjon.
3. Dialog og individ: Den gode samtales kvaliteter og teknikker gjennom dialogledelse.
4. Tilbakemelding: Holdninger, evner og ferdigheter til å gi og ta imot tilbakemeldinger.
5. Dialog, gruppe: Ferdigheten til å lede gruppesamtaler og ledelse av møter.
6. Relasjonsbygging: Aktiv nettverksbygging som lederatferd.
7. Synlighet: Lederens bevissthet omkring egen synlighet.
8. Utvikling: Utviklingsorientert lederstil samt coaching.
9. Kreativitet: Innovativ lederstil og evne til å la andre bruke flere sider ved seg selv.
10. Konflikthåndtering: Ferdigheter og holdninger i aktiv håndtering av konflikter.
11. Emosjonell modenhet: Empati og emosjonell intelligens.
12. Humor: Relasjonell ferdighet som har konsekvenser for ledelse, nærvær, helse og arbeidsmiljø.
13. Prestasjonshjelp: Evnen til å gjøre andre gode og bygge opp andres selvfølelse og kompetanse.
14. Resultatorientering: Skape og levere resultater, kontrollfunksjon for virkningen av de andre.

Vi mennesker utvikler vår relasjonskompetanse hele veien, og hvis man som lærer er bevisst denne utviklingen kan man få mye igjen i forhold til sin relasjon til elevene. Uansett hvor eller hvordan et møte mellom lærer og elev finner sted vil alltid elevens og lærers personlighet ha innflytelse på relasjonen. En lærers profesjonelle relasjonskompetanse vil utvikle seg i lys av skoleerfaring, metoder som brukes, praksis på skolen, utdanning og private erfaringer (Aubert og Bakke, 2008).

Personlig i profesjonelle relasjoner

Grensen mellom profesjonell og privat i relasjon kan være vanskelig å balansere. Det er ingen tydelig skille på dette, og det vil være både forskjeller og likheter mellom disse. Møller(2012) sier at forskjellen kan defineres som forskjellen mellom å være privat og personlig; å være personlig er nødvendig for å kunne stå i en utviklingsstøttende relasjon i en profesjonell sammenheng. At en lærer kan være både personlig til stede og personlig involvert uten å være privat overfor elevene. Ved privat involvering sier Møller(2012)at man involverer seg med egne sympatier og antipatier, har med egne kjepphester og ubevisste mønstre man har dannet seg. I en privat involvering inngår man mer spontant i samspillet, og det er ikke alltid at handlingene er like godt reflektert. Ved personlig involvering sier Møller(2012) at man involverer seg med sin egen opplevelsesverden og med denne som bakgrunn kobler på faglig kunnskap og erfaringer fra praksis.

I relasjon med barn har den voksne et særs ansvar, både i forhold til at relasjonen er assymetrisk men også i forhold til at lærer er den profesjonelle og dermed har ansvaret. I samspill med elever har lærer da ansvar for at samspillet mellom lærer og elev foregår på måter som er tilpasset barnet (Aubert og Bakke, 2008). Et møte mellom lærer og elev på 1.trinn må da fortone seg annerledes enn et møte mellom lærer og elev på 7.trinn. Likeledes må lærer tilpasse samspillet til barn med særlige behov.

Profesjonell relasjonskompetanse defineres i Aubert og Bakke(2008:25) som: "evnen til å etablere, fastholde og avvikle kontakt og ut fra denne kontakt ta ansvar for å skape et utviklingsstøttende og lærende samspill". Å være profesjonell i relasjonen innebærer at man har evnen til selvrefleksjon; hva er det man selv bidrar med i relasjonen. I rollen som lærer vil det være et viktig bidrag at man har evnen til reflektere over sin egen

praksis. Det er også viktig at man har evnen som profesjonell til å godta sine egne feiltrinn, og samtidig reflektere over dem slik at man kan lære av disse (Møller, 2012).

Som sagt kan det være vanskelig for lærere å finne balansegangen mellom privat og personlig i relasjonen til elevene. Å skape relasjoner i en profesjonell sammenheng krever at lærere er autentisk til stede, og at de retter oppmerksomheten og bevisstheten sin mot den andres subjekt samtidig som de bevarer kontakt med seg selv. I møte mellom lærer og elev skapes et eget «vi» som består av forskjellige personer, og det er en forutsetning at lærer føler at møtet er naturlig for seg selv for at det skal bli autentisk for lærer (Møller, 2012). Dette betyr at man må være villig til å erkjenne seg selv på nye måter i praksis, og se på sitt eget bidrag i hverdagen (Møller, 2012). Relasjoner mellom mennesker er en gjensidig prosess som pågår kontinuerlig. Linder(2012) sier også noe om balansegangen mellom privat og profesjonell i lærer-elev relasjon. Hun sier at å være profesjonell i relasjon betyr at man som lærer avgrensner egne følelser, behov, ambisjoner, ønsker og drømmer fra barnets. Men hun påpeker at lærer samtidig må passe seg for å ikke bli "for profesjonell", slik at kontakten mellom lærer og elev blir upersonlig. Det finnes ikke et klart svar på hvor grensen går, og også her er dette avhengig av lærers personlighet og ikke minst elevens personlighet og ønske.

Strandkleiv(2006) snakker om et faglig personlig språk hvor lærere ikke distanserer seg fra elevenes ønsker og behov, men er tydelige og formidler sine verdier, kunnskaper og standpunkter uten å devaluere elevene. Han sier at det verbale faglig personlige språket er preget av at lærer anvender " jeg" form slik som "jeg vil/ jeg vil ikke...", og at dette må være oppriktig. Det non-verbale faglig personlige språket må også være ekte og det må samsvare med det verbale.

Relasjon lærer-elev i lys av transaksjonsmodellen

Som teori for å skaffe meg forståelse for relasjon lærer-elev sett opp mot transaksjonsmodellen har jeg brukt Drugli(2012) som referanse. Transaksjonsmodellen kan man bruke for å forstå hvordan eleven og elevens miljø gjensidig påvirker hverandre, hvordan elevens eget lille miljø er i samspill med andre omliggende faktorer i elevens miljø, og hvordan elevens utvikling henger sammen med disse samspillene.

Samspill på et tidspunkt får konsekvenser for samspill på et annet tidspunkt, og slik veves elevens utviklingsprosess sammen.

Både eleven selv og miljøet rundt vil til en hver tid være i utvikling. Ulike elever vil påvirke sine omgivelser ulikt og de vil la seg påvirke ulikt av omgivelsene. Hvordan den enkelte elev utvikler seg vil dermed kunne være vanskelig å forutse. Utviklingsprosessen hos den enkelte elev kan være preget av diskontinuitet, både positivt og negativt. Skolen vil kunne være en arena som kan kvalitetssikre deler av elevens miljø ved å iverksette tiltak for et positivt utviklingsløp for eleven. Et slikt tiltak vil kunne være å jobbe med positiv lærer-elev relasjon.

En viktig faktor i transaksjonsmodellen er forståelse for risiko- og beskyttelsesfaktorer i og rundt eleven. Risikofaktorer kan ligge i eleven selv eller i miljøet rundt eleven. Jo flere risikofaktorer som ligger der, jo større er sjansen for negativ utvikling.

Beskyttelsesfaktorer vil kunne demme opp for risikofaktorene, og er derfor sentral for å unngå negativ utvikling. En god lærer-elev relasjon vil kunne være en beskyttelsesfaktor.

Med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan man se hvordan ulike system direkte eller indirekte påvirker elevens utviklingsprosess. Man kan også se at de ulike systemenes samspill har betydning for elevens utvikling. Forhold utenfor skolen kan også ha stor betydning for elevens skolehverdag, og dermed også betydning for hvordan positiv lærer-elev relasjon kan bygges/opprettholdes. For å forstå eleven kan det derfor være av stor betydning at lærer skaffer seg informasjon rundt eleven som kan bidra til en helhetlig forståelse av eleven.

Epigenetikken viser at gener alene ikke påvirker barnets utvikling, men at det er gener og miljø i samspill som er avgjørende for barnets utvikling. Slik vil genetiske sårbarheter kanskje ikke komme til uttrykk under optimale utviklingsbetingelser i barnets miljø. Likeledes vil det være for barn som i utgangspunktet er robuste genetisk. Hvis de blir utsatt for store miljøbelastninger over tid vil dette kunne føre til negativ utvikling for barnet.

Lærer- elev relasjon er et dyadisk system der to parter inngår og som i stor grad påvirker hverandre. Når lærer og elev er sammen over tid vil det i dyaden utvikle seg et mønster for samspill og kommunikasjon som vil være typisk for partene. Dette

mønsteret reflekterer hvordan relasjon mellom lærer-elev er. Lærer og elev vil gjennom å bli bedre kjent med hverandre vite hva de kan forvente av hverandre, hva ulike signal og adferd hos den andre betyr og hvilke grenser som gjelder i relasjonen. Utviklingen av lærer-elev relasjon er en dynamisk prosess som påvirkes av holdninger, forventninger, verdier hos både lærer og elev.

Familie, venner og klassen er systemer rundt eleven som har stor påvirkning på relasjonens kvalitet. Disse systemene danner rammer som relasjonen skal fungere innenfor. Læreren må utøve klasseledelse på vil dermed påvirke lærers forhold til den enkelte elev. Kulturen på skolen vil også gjennom holdninger, verdier og forventninger være en overordnet ramme som påvirker både lærer og elev. Samtidig har lærer og elev påvirkning på skolen. Hvordan man jobber på skolen på overordnet nivå vil ha stor innvirkning på jobben som gjøres i klasserommet av lærer.

Relasjon i lys av Batesons systemteori

Gregory Batesons interesse og fagfelt var stort. I min oppgave vil jeg forsøke å forstå relasjon i forhold til hans kommunikasjonsteori. Min oppgave har ikke kommunikasjon som tema, men det vil alltid være en form for kommunikasjon i en relasjon. Vi kommuniserer gjennom at vi kan se på hverandre, vi kan le og vi kan gråte, diskutere og gi hverandre klemmer. Bateson brukte begrepet kommunikasjon med mange mulige innfallsvinkler, og han brukte en vid forståelse av kommunikasjon. Han sa at vi mennesker ikke forholder oss til fenomener og gjenstander i vår kommunikasjon, men at vi forholder oss til ideer om en gjenstand eller et fenomen. Til tross for at Bateson sa at all erfaring var subjektiv var han også opptatt av relasjon, både mellom fenomener og mellom mennesker (Ulleberg, 2004).

Bateson utviklet en teori der ønsket var å forstå det levende på ulike nivåer og på flere områder. Alle mennesker lever i relasjon med hverandre, og relasjonene kan være alt fra hyppige og stabile til ustabile og flyktige. Bateson tenkte at i stedet for at tanken om at en begivenhet var årsak til en annen kunne man tenke at de var knyttet sammen sirkulært hvor spørsmålet om hva som var årsaken ble uinteressant (Ulleberg, 2004).

I forhold til relasjon og samspill med elever vil det som tidligere nevnt være læreres ansvar at de klarer å analysere det sirkulære samspillet i en relasjon gjennom å stille seg spørsmål om hvor de selv er i det sirkulære samspillet og hvordan samspillet eventuelt har havnet i en ond sirkel. Bateson snakker om å punktuere et samspill som har fått uheldig karakter. Ved punkturing organiserer vi vår forståelse i forhold til at noe er årsak til noe annet. At vi tenker at et samspill kan punktueres, og at det er mulig å gjøre endringer kan føre til at man sammen leter etter fruktbare løsninger. I en sirkulær tankegang leter man ikke etter en egentlig årsak, men prøver å danne en forståelse som kan åpne opp for nye handlingsalternativer. Hvis vi ikke punktuerer likt vil det kunne skape konflikter i et samspill og en maktkamp kan oppstå (Ulleberg,2004).

Relasjon lærer-elev i lys av tilknytningsteorien

Drugli (2012) sier at lærer-elev relasjonen forstås blant annet ut fra det psykologiske behovet mennesker har for å være knyttet til andre mennesker gjennom nære relasjoner, og at denne forståelsen først og fremst er knyttet til tilknytningsteorien. Tilknytningsteorien kan man tenke angår mest små barn og barn i tidlig utviklingsløp, likevel trekker Drugli(2012) tilknytningsteorien inn i relasjon lærer-elev for at man kan få en forståelse for hvorfor relasjon til en elev kan være vanskelig. Elevens tidligere erfaringer i tilknytningsprosesser kan ha stor betydning for hvordan eleven kan gå inn i relasjon med lærer. Det er viktig at lærer har dette med seg når man arbeider med relasjon lærer-elev.

Tilknytning handler om emosjonelle bånd mellom barn og nærmeste omsorgsperson, ofte er dette mor. Barn er fra fødselen av predisponert for å søke omsorg og tilknytning hos sin nærmeste omsorgsperson. For å få denne tilknytningen til å fungere må begge parter være aktiv i prosessen. Den første tilknytningen barnet opplever har stor betydning for barnets videre utvikling på emosjonell, atferdsmessig og kognitiv fungering (Drugli, 2012).

I skolen vil elever som føler seg trygg, trives og føler tilknytning til sin lærer være godt rustet for å kunne lære og kunne utvikle seg som menneske. Barn som har vært utsatt for omsorgssvikt vil i mye større grad enn andre ha behov for en trygg voksen som de

føler er betydningsfull. Barn knytter seg til personer som de føler er stabilt til stede i deres liv, og som gir dem støtte og omsorg (Drugli,2012).

I klasserommet vil tilknytning ha to funksjoner; eleven vil kunne føle seg trygg og kan bruke all energi på læring og utforsking, og tilknytning vil danne grunnlag for elevens evne til sosialisering. En elev som føler tilknytning til sin lærer vil i større grad bry seg om lærerens intensjoner med undervisningen og eleven vil i større grad bruke lærer som voksen rollemodell. Tilknytning i skolen er særdeles viktig i de første skoleårene, men er også viktig opp gjennom skoleløpet. Trygg tilknytning for store barn og ungdom vil påvirke deres muligheter til å utvikle selvstendighet og autonomi (Drugli,2012).

Drugli (2012) viser til en studie gjennomført i 1999 hvor ca 3000 barn deltok.

Undersøkelsen gikk ut på å undersøke tilknytningsmønstre mellom lærer og elev. De fant fire tilknytningsmønstre som kunne minne om tilknytningsmønstre mellom foreldre og barn.

1. Trygg tilknytning- elevene viste at de likte læreren gjennom at de ga lærer klem, de søkte til lærer når de trengte hjelp eller trøst, de delte sine erfaringer med lærer og de samarbeidet godt med læreren.
2. Nesten trygg tilknytning- elevene viste både unnvikende atferd og noe trygg atferd overfor læreren. Lærerne anså ikke denne type relasjon som problematisk.
3. Unnvikende tilknytning- kontakt med lærer og medelever var mindre viktig for denne elevgruppa, de var mer opptatt av utstyr og det som ellers var i klasserommet. Disse elevene henvendte seg lite til lærer og de avviste gjerne lærers forsøk på kontakt. De ønsket heller ikke trøst av lærer og de kunne trekke seg unna hvis lærer tilbød trøst.
4. Ambivalent tilknytning- dette var elever som tydelig viste irritasjon overfor lærer, de kunne gråte uten å ønske trøst, kunne være klengete og uttrykke seg negativt når lærer ikke var til stede.

For begge de to siste kategoriene vil det være nødvendig at lærer er oppmerksom på samspillet mellom seg selv og eleven for at vedkommende elev skal ha muligheter til læring og til å utvikle sitt samspill med læreren(Drugli, 2012). For at tilknytning skal oppstå mellom lærer og elev kreves det at det knyttes bånd over en viss tid. Dette må skolen legge til rette for gjennom at det blir lagt opp til at elev og lærer har jevnlig

interaksjoner, og at læreren er sensitiv og responsiv overfor elevene (Drugli, 2012). Barn med trygg tilknytning fra hjemmet vil ikke ha samme behov for tilknytning til lærer som barn med utrygg tilknytning i hjemmet. Hvis eleven med utrygg tilknytning fra hjemmet opplever trygg tilknytning til sin lærer vil dette kunne være med på å lage modeller for barnet som det kan ta med seg resten av livet. Dette vil kreve stor innsats av læreren (Drugli,2012).

Fjell & Olaussen(2012) viser også til at relasjon lærer-elev kan betraktes via tre teoretiske perspektiv; tilknytningsteori, motivasjonsteori og sosiokulturell teori. I deres beskrivelse av tilknytningsteorien bruker de begrepene; nærhet- i form av emosjonell forstand, konflikt- at det er lite konflikter og avhengighet- elever med moderat avhengighet av lærer. Fjell & Olaussen(2012) sier også at omsorg er sentralt i forhold til tilknytning, og at lærere som har kunnskap om elevenes personlige, faglige og emosjonelle situasjon, og som er oppmerksom på elevs atferdsmessige forhold blir betraktet som omsorgsfull. Motivasjonsperspektivet beskriver Fjell& Olaussen(2012) rommer forventning om mestring, verdsetting av oppgaver og utvikling av selvbestemmelse. Her blir lærernes evne til å være opptatt av å støtte elever i forhold til motivasjon og læring sett på som viktige byggesteiner til en god lærer-elev relasjon. Det sosiokulturelle perspektivet er i følge Fjell&Olaussen(2012) ikke uenig i verken tilknytningsperspektivet eller motivasjonsperspektivet, men at dette perspektivet retter fokus mot selve dyaden mellom lærer og elev, og at det er fokus på konteksten hvor samspillet foregår.

Møller (2012) sier også noe om tilknytning i forhold til relasjon lærer-elev. Hun sier at det er mye som tyder på at barn helt fra fødselen søker kontakt med andre mennesker og at menneskets behov for kontakt, samspill og relasjon er basalt og livslangt. Videre sier hun at barn vil kunne påvirkes ulikt av sin omsorgspersons atferd, og to søsken trenger da ikke å påvirkes likt av sin nærmeste omsorgsperson. Slik jeg forstår dette betyr det at lærernes møte med elevene må være så individuell som mulig. Dette sammenfaller også med min erfaring fra min praksis som lærer, elever reagerer veldig ulikt på lærers atferd og elever tolker lærers signaler ulikt.

Barn med trygg tilknytning vil oppleve en indre trygghet i seg selv og de vil kunne møte andre mennesker med tillit. Dette er barn som vil være nysgjerrige og har et ønske om å

utforske verden rundt seg. I motsetning til dette vil barn med utrygg tilknytning oppleve seg utrygg i sitt indre, og dette kan komme fram i ulike uttrykk hos barnet som voksne rundt kan mistolke og misoppfatte. Når barn med trygg tilknytning begynner i barnehage og på skole vil de oppfattes av voksne som tillitsfulle og de voksne føler av de lykkes i samarbeidet med disse barna. For barn med utrygg tilknytning vil det være stikk motsatt, barnet kan ha klengete, sutrende og utagerende atferd. Barn med utrygg tilknytning kan også virke veldig avhengig av de voksne, de vil hele tiden vite hvor de voksne befinner seg eller de følger etter de voksne. En slik atferd kan de voksne føle som en belastning, og hvis voksne ikke er bevisst på hva som kan ligge bak atferden kan det føre til større belastning for barnet. Dette er barn som ikke klarer å ta i mot veiledning og råd fra voksne, og i noen tilfeller kan de også avvise kontakt med voksne. Barn som avviser voksne kan også oppfattes som selvstendige, de klarer å ordne opp i ting selv eller at de er sterke og robuste siden de ikke ber om hjelp eller trøst hvis de slår seg. En slik overdreven selvstendighet kan være alvorlig for barn med utrygg tilknytning og deres videre utvikling som menneske (Møller, 2012).

I møte med andre mennesker bearbeides opplevelser subjektivt hos den enkelte, men dette skjer også i lys av menneskets egne relasjonserfaringer. En elevs måte å agere på kan være en erfaringsbasert antagelse, og er tuftet på erfaringer eleven har med noe eller med noen. På bakgrunn av sine tidligere erfaringer kan eleven gjenfortolke opplevelsene og integrere dem på nye måter som kanskje er mer hensiktsmessig, eller i motsatt fall fastholde et negativt handlingsmønster. Hvis man som lærer ikke er bevisst dette kan man være en opprettholdende faktor for uønsket utvikling eller atferd (Møller, 2012).

Møller (2012) viser til tilknytning og indre arbeidsmodeller som bygger på det basale i våre forventninger til samspill som er bygget på opplevelser i tidlige relasjoner. For pedagogisk personale både i barnehage og skole er det viktig å være seg bevisst at det er mulig å være med på å endre et barns negative relasjonsmønster gjennom å være en voksen i en utviklingsstøttende relasjon. De indre arbeidsmodellene dannes av barnet selv, av andre mennesker og av samspill mellom mennesker. De fungerer ubevisst i mennesket og samler våre egne forventninger til oss selv og til de andre, og er viktig i vår fortolkning av verden og samspillet mellom mennesker.

Møller (2012) viser til en undersøkelse fra 1997 av hvilke barn som får mest kontakt med voksne i barnehage hvor det blir konkludert med at barn med trygg tilknytning er de som får mest kontakt. Det bør vel være mulig å tenke at det samme gjelder for skole uten at jeg kan referere til noen undersøkelser. Hvis man kan anta at dette også gjelder for barn i skolen bør lærere jobbe med sin bevissthet i forhold til tilknytning hos barn og sin egen relasjon til barn. Som lærer kan man være den gode, trygge basen som elever med utrygg tilknytning trenger. I hverdagen er det ikke lett å se disse barna med utrygg tilknytning. Men som lærer skal man også være bevisst på barn som virker trist og motløs, eller som er svært aktive uten at de viser glede og entusiasme ved det de gjør.

Relasjon i forhold til anerkjennelse

Å anerkjenne noen andre som den de er kan være vanskelig, kanskje spesielt i skolen hvor lærere har som mål at alle elever skal oppnå de samme kompetansemålene. Med det tenker jeg at lærere i sin iver etter å oppnå mål kan trå i baret og ikke se eleven for det mennesket han/hun er.

Anerkjennelse er vår grunnleggende innstilling til mennesker vi møter; at vi godtar mennesket som det er, og respekterer vedkommendes meninger og opplevelser. Vi motiverer vedkommende til å fortsatt handle slik han/hun gjør (Møller,2012). Dette er ikke ensbetydende med at man alltid skal være enig med elevene. En lærer må også sette grenser for seg selv og jobbe for å bevare autoritet og kontroll i klassen (Lærerarbeid 1-7, 2011). For voksne i møte med barn som de i utgangspunktet skal være med på å "drive" fram i utviklingen kan det være utfordrende å holde tilbake sitt «rette» svar. Møller(2012) sier at det å være anerkjennende i pedagogisk praksis vil være utfordrende i forhold til at lærere vil måtte «stagge» sitt behov for å korrigere en elevs atferd, realitetsteste elevens utsagn og det å gi gode råd.

I forhold til anerkjennelse trekker Lærerarbeid 1-7(2011) fram lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse som komponenter i begrepet aberkjennelse. 1)Lytting; at læreren klarer å sette seg selv til side og lytte på hva eleven vil formidle, at lærer er engasjert i elevens framstilling og at lærer er oppmerksom og konsentrert om den aktuelle situasjonen eller fortellingen. 2) Forståelse; at lærer klarer å sette seg inn i elevens mentale og følelsesmessige sted gjennom å være åpen for elevens forståelse av

et problem eller en oppgave. 3) Aksept og toleranse; at lærer tar på alvor elevens uttalelser om egne følelser eller egne opplevelser uten at lærer skal vurdere om det er "rett eller galt." 4) Bekreftelse; at lærer viser gjennom verbal eller non-verbal tilbakemelding til eleven at eleven er sett eller hørt.

Halland (2004) hevder at anerkjennelse er en av de viktigste faktorene når pågangsmot og arbeidslyst skal bygges. Overfor elever kan vi se dette i sammenheng med motivasjon og arbeidsinnsats.

Relasjon i forhold til støtte, trygghet og tillit

For elevenes trivsel vil det være av stor betydning om lærer selv trives på jobb og om lærer klarer å utstråle sin trivsel. Begge parter vil påvirkes av hverandre i en gitt kontekst. Både lærer og elev ville kanskje hatt en annen reaksjon på samme type møte i en annen kontekst og i relasjon med en annen. En lærer må derfor passe seg for ikke å bli for generell i sin fortolkning og forståelse av en elev. Det er avgjørende for eleven at han/hun får ha sin egenart og at det aksepteres at eleven kan dele sine følelser uavhengig om det er at eleven er sint, lei seg, forvirret osv.(Møller, 2012). Elever søker også sosial trygghet og tilhørighet i sine omgivelser, og Strandkleiv(2006) hevder at samværet må være av en viss kvalitet for at elever skal føle tilhørighet.

Lærerarbeid 1-7(2011) trekker fram Vygotsky i forhold til utviklingsstøttende relasjoner. Vygotsky brukte begrepet interpersonlige prosesser når han snakket om forholdet mellom et individ og andre mennesker. Videre hevdet Vygotsky at elevens kompetanse ikke utelukkende kunne forstås ut fra utviklingsnivået eleven var på det aktuelle tidspunktet, men at eleven hadde muligheter til å utvikle seg til sin nærmeste utviklingsnivå med støtte fra lærer eller en mer kompetent elev (Lærerarbeid 1-7,2011). For å få til en slik utvikling for elevene er relasjon lærer-elev av stor betydning.

I forhold til at elever skal føle trygghet sier Tveit(2012) at en av grunnene til å ha regler i skolen er akkurat at elever skal kunne føle trygghet og forutsigbarhet. Dette forutsetter at reglene er klare, at alle vet hva de innebærer og at de blir likt praktisert. For å få dette til i skolen er det nødvendig at det blir jobbet med regler grundig. Tveit(2012) viser til en praksis han mener er relativt utbredt hvor regler blir "vedtatt" på høsten sammen

med elevene og at de samme reglene gjelder hele skoleåret. Han sier at for at skoler skal lykkes er det nødvendig at arbeid med regler blir integrert i skolens planarbeid, og at det krever aktivt fokus på dette arbeidet.

Lærerrollen er i følge Bergkasted, Dahl & Hansen (2009) mangfoldig, og en lærer innehar mange roller i hverdagen. De trekker fram etablering av tillit, verdsetting, anerkjennelse og evnen til å se hvert enkelt barn som sentrale momenter i å skape god lærer-elev relasjon. Læreren har ansvaret for å skape en trygg og god relasjon som er preget av tillit og respekt til sine elever, i dette arbeidet er lærers støtte i den sosiale og faglige utviklingen avgjørende.

Relasjon i forhold til motivasjon og engasjement i egen læring.

Motivasjon er en drivkraft i mennesket som har betydning for menneskets atferd gjennom retning, intensitet og utholdenhet. Det finnes mange teorier omkring motivasjon og alle har som felles mål å prøve å forstå og menneskers atferd. Skaalvik og Skaalvik(1996) sier at det i dag er mest vanlig å se på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvoppfatning og forventninger. Læreren og lærer-elev relasjon kan i dette være en avgjørende faktor for elevenes læring, både faglig og sosialt. For elevenes motivasjon vil lærers fokus på tilpasset undervisning, sosial sammenligning, struktur og oversikt, medansvar for egen læring, vurdering og det sosiale miljøet være betydningsfullt(Skaalvik og Skaalvik,1996). Strandkleiv(2006) hevder at elever i utgangspunktet er nysgjerrige og mestringsorienterte gjennom at de søker etter nye utfordringer som kan utvide deres kompetanse, og han viser til tre typer kompetanse som elever kan være motivert for å jobbe mot. 1) oppgavetilknyttet kompetanse; en prosessorientert kompetansemotivasjon hvor elever får oppgaver hvor de får tilbakemelding gjennom oppgavens struktur. 2) før- og etterkompetanse; elevene sammenligner sitt resultat med sine tidligere forsøk. 3) andreorientert kompetansemotivasjon; elevene sammenligner sine resultat opp mot andre elevers resultat.

I forhold til skolefaglig læring er lærers oppgave å stimulere til at elevene opplever faglig vekst ut fra sitt nivå gjennom tilpasset opplæring som er en rettighet for alle elever gjennom Opplæringslovens § 1-3 : "Tilpassa opplæring og tidleg innsats-

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten." Tilpasset opplæring blir også vektlagt i LK-06 hvor det står at hver enkelt elev skal få utfordringer ut fra sine individuelle evner og forutsetninger for slik å kunne oppleve mestring i opplæringen. For å skape motivasjon for læring må lærer ha blikk for den enkelte og den enkelte elevs behov. Nordahl(2012) hevder at for at en lærer skal ha mulighet til å tilpasse opplæringen til den enkelte er det er forutsetning at lærer har kjennskap til eleven, både faglig og sosialt. En god relasjon til lærer kan være med på å styrke elevens oppfatning av sitt ståsted. Et læringsmiljø preget av en kultur hvor det er lov til å prøve og lov til å feile, og hvor lærer stiller realistiske krav og forventninger til sine elever gir mulighet for elevene å få økt læringsutbytte. En lærer kan med sitt bevisste bidrag inn i relasjon gi elevene mulighet til å ta sine valg og kan på den måten være bidragsyter i forhold til læring, både faglig og sosialt. Strandkleiv(2006) viser til at elever som har autonomistøttende lærere ofte vil være indre motiverte og indrestyrte i sin læring. Autonomistøttende lærere kjennetegnes ved at de understøtter elevenes mulighet til å være delaktig i sin egen læring gjennom at lærer legger til rette for at elevene får mulighet til å ta valg, at lærerne minimaliserer kontrollfunksjonene, at de anerkjenner elevenes følelser og at de hjelper til med informasjon som elevene trenger for å løse et problem i læringsarbeidet.

Relasjon i forhold til skolekultur

Federici og Skaalvik(2013) finner at det er klar sammenheng mellom skolens målstruktur og elevenes opplevelse av sine lærere og læringsmiljøet. Skolens målstruktur handler om signalene skolen sender til sine elever om hva som er viktig på deres skole, og hvilke verdier som er rådende på skolen. Noen skoler er veldig prestasjonsorienterte og signaliserer da til sine elever at det er viktigst hvordan de presterer på prøver. De kan også signalisere at det er av betydning om klassen skårer bedre enn andre klasser, eller at skolen rangeres høyere enn en annen skole. Motsatt er noen skoler læringsorientert hvor elevens egen framgang blir verdsatt, det blir lagt stor vekt på kunnskap sammen med forståelse og elever blir framsnakket for sin egeninnsats. Også på læringsorienterte skoler måles elever men her med fokus på elevens egen forbedring og utvikling. Federic og Skaalvik(2013) viser også til en nyere

norsk forskning som viser at skolens målstruktur har betydning for elevenes motivasjon og at dette medieres gjennom lærer-elev relasjon. Dette kan bety at læringsorientert målstruktur kan være med på å bidra til at elever opplever sin lærer som støttende, og som igjen er med på å øke elevens motivasjon.

Spurkeland (2011) hevder at det relasjonelle fokuset i skolen trenger et oppløft. I et veldrevet maskineri vil det alltid være behov for smøring og han sier at en skole med fokus på relasjon bør ha disse kjennetegnene:

- Relasjonskompetanse utviklet i alle ledd
- Kvalifikasjon i personalet innen samhandling og relasjonsutvikling.
- Skoleledelse som er relasjonsorientert og engasjert i pedagogisk ledelse.
- Alle klassene på skolen får innføring og trening i relasjonskompetanse som grunnlag for læring faglig og sosialt. Kontaktlærere som pådrivere for å skape et relasjonelt læringsmiljø.
- Nytilsatte blir også vurdert ut fra relasjonskompetanse.
- Konfliktnivået er lavt og innenfor konstruktiv uenighet.
- Dialogferdigheter er velutviklet og dialog benyttes systematisk.
- Tilbakemelding er satt i system i alle ledd av organisasjonen.
- Emosjonell modenhet kontinuerlig tema for ansatte og elever.
- Humor er en velutviklet dimensjon som kulturfaktor.
- Mye arbeid med teamutvikling.

Metode

I dette kapittel vil jeg si først si noe om metode og mitt valg av metode. Deretter vil jeg klargjøre for min vitenskapsteoretiske posisjon. Videre vil jeg si noe om hvordan jeg gikk fram med min oppgave i forhold til valg jeg gjorde når jeg planla min masteroppgave, også begrunnelser for valg i forhold til utvelgelse av informanter. Jeg vil også si noe om hvordan jeg gikk fram for å innhente data og hvordan jeg valgte å jobbe med analyse og drøfting av innhentet data. Til sist i kapittelet vil jeg si noe om forskningsetikk, reliabilitet og validitet i forhold til mitt forskningsprosjekt.

Metode og valg av metode

Metode, av det greske ordet *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å innhente informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen tolkes og analyseres. Det er læren om verktøy vi bevisst bruker når vi systematisk og planmessig jobber for å samle inn data. Dette er en sentral del av empirisk forskning (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

Kvalitativ vs kvantitativ

I den samfunnsvitenskapelige forskning skilles det mellom kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Kvantitativ metode egner seg hvis forskeren er interessert i å finne ut noe om utbredelse. Ut i fra min problemstilling valgte jeg en kvalitativ tilnærming. Min bakgrunn for å velge dette var at jeg ønsket å se nærmere på hvordan lærere arbeidet i det daglige med relasjon til sine elever. En kvalitativ tilnæringsmåte i min oppgave hadde da som formål å utvikle en forståelse knyttet til lærernes opplevelse av sin hverdag (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Repstad (2007) sier at selv om kvalitativ metode ikke har fokus på antall eller mengde i forhold til funn vil det være nesten uunngåelig at det ikke også i kvalitative metoder sammenlignes antall eller mengder. Men han understreker også at hensynet til opptelling er underordnet i kvalitative metoder.

Mitt valg av metode og begrunnelser

Når jeg her skulle undersøke læreres praktiske arbeid med å skape positive relasjoner mellom lærer og elev ville det være hensiktsmessig å anvende et kvalitativt intervju med lærere. Med en kvalitativ tilnærming ville jeg få sjansen til å vite hva de enkelte lærerne tenkte at de gjorde i praksis. Gjennom direkte og nær kontakt med lærerne ville jeg da få mulighet til å få tak i deres tanker rundt deres egen opplevelse av hva de gjør i praksis for å skape god relasjon til sine elever (Dalen, 2004). Forskningsspørsmålene mine var også med på å bestemme valg av metode.

Jeg valgte i mitt forskningsprosjekt intervju som metode både på grunn av både tidsfaktor og økonomi. I følge Johannessen, Tuft og Christoffersen(2010) vil dette også kunne være elementer som påvirker en forsker når valg av metode skal tas. Jeg anså intervju som mest hensiktsmessig da jeg var ute etter lærernes oppfatning av sin relasjon til sine elever, og hvordan de arbeidet med å opprettholde relasjonen. Innsamling av data med et intervju ville etter min oppfatning strekke seg over kortere tid pr informant enn det ville vært tilfelle med observasjon. En observasjonsstudie ville kreve at jeg var til stede flere dager, og ville dermed fått økonomiske konsekvenser for meg. Men jeg ser at det kunne vært utfyllende i min studie å bruke observasjon sammen med intervju.

Vitenskapsteoretisk forankring

For å kunne handle er vi avhengig av å kunne ta utgangspunkt i kunnskaper og antagelser av hvordan verden vi befinner oss i henger sammen. Den vitenskapelige kunnskap er ikke nødvendigvis allmenngyldig, men vi må vite hvem den er gyldig for. Den skal være systematisk, pålitelig og kritiserbar. Data som vi anvender i forskning må være tilgjengelige og mulig for andre å etterprøve (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010).

Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010) sier at det med et vitenskapsteoretisk perspektiv dreier seg om å forske på et fenomen fra en bestemt synsvinkel eller ut fra en bestemt betraktningssmåte. Når jeg i min studie skal undersøke hvordan lærere forteller om deres opplevelse av hva de gjør for å skape eller opprettholde en god relasjon til sine

elever velger jeg å innta et fenomenologisk perspektiv da jeg er opptatt av hver enkelt lærers subjektive opplevelse av deres hverdag i forhold til relasjon.

Fenomenologi

Fenomenologi er både forskningsdesign og filosofi med røtter hos den tyske filosofen Edmund Husserl. Fenomenologisk filosofi er læren om "det som viser seg", da ser vi på hvordan ting eller begivenheter framstår for oss og hvordan de umiddelbart oppfattes av våre sanser. I kvalitativ forskning er fenomenologien brukt for å forstå ulike fenomener; slik en informant opplever fenomenet eller har erfart det (Johannessen, Tufte og Christoffersen,2010).

Ut fra et fenomenologisk perspektiv vil det være viktig å belyse mine informanters eksakte beskrivelser og da få tak på den sentrale meningen. I min undersøkelse vil det være viktig å få fram den enkelte lærers erfaringer og meninger knyttet til arbeidet med relasjon til sine elever. Mening er et sentralt begrep i fenomenologien fordi jeg som forsker skal søke etter meningen ved lærernes handlinger og meningen i deres ytringer. Jeg vil med et fenomenologisk perspektiv forsøke å forstå meningen i den sammenhengen den skapes (Johannessen, Tufte og Christoffersen,2010). Målet i min studie vil da være å få økt forståelse for de ulike lærernes subjektive forståelse av sitt arbeid meg å skape en god relasjon til sine elever.

Hermeneutikk

I arbeidet med fortolkning i mitt forskningsprosjekt har jeg brukt hermeneutisk tilnærming. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) sier at den hermeutiske sirkel sier noe om hvordan meningsfulle fenomener kan og må begrunnes. De sier at når en forsker skal begrunne en del av teksten må han/hun vise til fortolkningen av hele teksten. Og at det samme gjelder motsatt, når hele teksten skal begrunnes må forskeren vise til en fortolkning av en del av teksten. Det er ikke mulig å bryte denne sirkelen, alle fortolkninger blir alltid begrunnet ved at man viser til andre fortolkninger (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

Kvalitativt intervju

Kvalitativt forskningsintervju som metode

Intervju er utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Formålet for meg var å få fram informasjon om lærernes oppfatning av hva de gjorde i praksis for å skape eller opprettholde en god relasjon til elever. Det kvalitative intervjuet er spesielt egnet til å få fram intervjudeltagerens egne erfaringer og holdninger (Dalen,2004).

I mitt forskningsprosjekt valgte jeg å bruke Dalen (2004) sin beskrivelse av gangen i et prosjekt som utgangspunkt når jeg jobbet. I kvalitative undersøkelser vil det i følge Dalen (2004) vil det være mulig å avvike fra den opprinnelige planen underveis i forskningen.

Trinn 1: Valg av tema og utforming av problemstilling.

Utgangspunktet for valg av tema har jeg fra min erfaring som lærer, som mor og som ansatt i PP-tjenesten. I starten av mitt prosjekt ble det tidlig klart at jeg ønsket å forske på læringsmiljø. Dette er et tema som jeg har interessert meg for og som det er gjort en del forskning på. For å snevre tema inn valgte jeg å se på lærers rolle i relasjon lærer-elev. Dette er noe som jeg som lærer var veldig opptatt av, og som tidligere nevnt har jeg gjennom mitt arbeid sett at noen lærere kan se ut til å bli handlingslammet når læringsmiljøet i klassen ikke fungerer. Gjennom min jobb har jeg også fått mulighet til å sette meg inn i forskning og litteratur rundt temaet.

En problemstilling er vanligvis et spørsmål som forskningsprosjektet søker å gi et svar på (Johannessen, Tufte og Christoffersen,2010). Repstad (2007) sier at det er vanligst i kvalitative undersøkelser at man har et spørsmål som man ønsker et svar på gjennom prosjektet.

Problemstillingen bør være enkel, åpen og forskbar. Repstad(2007) sier også at det i kvalitative undersøkelser er mulig å justere problemstilling etter hvert som man som forsker gjør seg noen erfaringer som kan påvirke valg av problemstilling. Min erfaring var at det var vanskelig å avgrense problemstilling innen et stort tema. Jeg gjorde noen justeringer underveis, både for å begrense problemstilling og gjøre den mer forskbar.

I tillegg måtte jeg bestemme meg for hvem sin røst jeg ønsket å få fram i min oppgave. Jeg har som tidligere nevnt også erfaring med relasjon lærer- elev gjennom min rolle som mor, og det ville vært interessant å høre foreldres røst i en slik oppgave. Elevers røst ville også vært interessant, sikkert både for meg og for lærere. Mitt valg falt på lærernes røst da jeg også ønsket å få et lite bilde av om satsing på læringsmiljø hadde hatt effekt, og ikke minst i forhold til min jobb med å veilede lærere i forhold til læringsmiljø med relasjon lærer-elev som et sentralt element.

Trinn 2: Valg av informanter

Jeg valgte å intervju tre lærere fra tre ulike skoler og ulike trinn. Alle informantene var kjent for meg fra tidligere arbeidsforhold og fra min nåværende jobb i PP-tjenesten. At alle tre var kjent for meg kan både være fordelaktig og en ulempe. Fordelen var at vi allerede hadde etablert et visst bilde av hverandre og at vi var trygge på hverandre. Ulempen kan være at de kjente meg godt og at de da kunne svare slik som de trodde at jeg ønsket det. Min opplevelse under intervjuene var at alle informantene var oppriktige i samtalen. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) sier at utgangspunktet for utvelgelse til kvalitative undersøkelser ikke er representativitet i utgangspunktet, men hensiktsmessighet. Videre sier de at strategisk utvalg ikke har bestemte kriterier for utvelgelse, og at man som forsker kan velge informanter som man tenker kan ha mye informasjon om problemstillingen.

Jeg valgte med hensikt lærere med flere års erfaring som lærer. Repstad (2007) sier at man som forsker kan sondere på forhånd for at man slik kan danne seg et bilde av utvalg som vil kunne svare på spørsmålene. Alle mine informanter har jeg også hatt samarbeid med gjennom mitt arbeid i PP-tjenesten. Gjennom dette anså jeg at mine informanter ville kunne ha relevant informasjon. For å avgrense meg i forhold til oppgavens størrelse valgte jeg å bruke tre informanter. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) anbefaler færre enn 10 informanter på mindre prosjekter.

Trinn 3: Utarbeidelse av intervjuguide.

I en intervjuguide ville jeg få fram sentrale tema og spørsmål i forhold til prosjektets problemstilling. Denne delen fant jeg som krevende, og det var viktig for meg at spørsmålene ikke skulle være ledende spørsmål. Jeg bearbeidet spørsmålene i flere runder slik at de skulle være så klare som mulig i forhold til min problemstilling, og at de

ikke skulle være til å misforstå. Jeg drøftet intervjuguiden med en kollega, både i forhold til overnevnte men også i forhold til om vi tenkte at lærerne grunnlag for å svare på spørsmålene (Dalen,2004). Jeg valgte et semistrukturert intervju da jeg ønsket å forstå hvordan mine informanter tenkte om hvordan de arbeider med relasjonsbygging til sine elever. Jeg hadde innledende spørsmål som vil få informanten til å føle seg bekvem i situasjonen, før jeg styrte spørsmålene mer spesifikt over mot tema.

Trinn 4: Søking om tillatelse.

Etter at jeg hadde sondert terrenget og snakket med lærerne kontaktet jeg alle rektorene, gjorde avtaler med dem og fikk tillatelse til å gjennomføre intervju med lærerne. Alle lærerne fikk deretter informasjon om prosjektet(vedlegg 1) og alle skrev under samtykke til deltagelse i studien(vedlegg 2).

Trinn 5: Gjennomføring av intervjuene.

Det er viktig at forskeren viser interesse for informantens fortellinger, og at eventuelle uklarheter eller interessante utspill blir fulgt opp med utdypende spørsmål. For forskeren er det viktig å la informanten få tid på seg til å reflektere over spørsmålet, la informanten få fortelle hele sin historie uten avbrudd for at informasjonen skal kunne brukes i en forskningssammenheng (Dalen,2004). Jeg avklarte på forhånd med mine informanter om det var greit at jeg gjorde opptak av intervjuet for slik å sikre meg den muntlige informasjonen samtidig som jeg klarte å holde fokus på samtalen. Jeg var veldig bevisst på å gi meg på tid til pauser, og tid til å la samtalen stoppe litt opp. Slik fikk både jeg som forsker og informantene reflektert over samtalens gang og innhold. Underveis i samtalen forholdt jeg meg til intervjuguiden, samtidig som jeg også stilte oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Jeg opplevde at noen av spørsmålene i min intervjuguide gikk i hverandre, og når jeg hadde fått svar på følgende spørsmål hoppet jeg over dette. Hvis jeg tenkte at jeg hadde fått svar på spørsmålet, spurte jeg om det var andre ting de ville føye på under neste spørsmål.

Trinn 6: Organisering og bearbeiding av det innsamlede materialet.

Etter intervjudelen gikk jeg i gang med organisering og bearbeiding av materialet. Dalen (2004) skriver i sin bok at hun anbefaler at denne jobben blir gjort av forskeren selv. Dette for at forskeren skal bli godt kjent med sine data, og for å unngå datareduksjon.

Gjennom transkribering følte jeg at jeg fikk et godt innblikk i materialet og gjennom denne fasen tenkte jeg også på teori som kunne knyttes opp mot mine funn. Jeg transkriberte fortløpende etter gjennomført intervju, og før jeg gjorde neste intervju. Jeg hadde brukt båndopptaker for å kvalitetssikre innholdet i teksten, og for at jeg skulle klare å være til stede i samtalen. Ved transkriberingen skrev jeg all tekst ned ordrett, og jeg omskrev materialet til bokmål ved nedskrivningen. Ved transkribering utelot jeg eventuelle pauser, nølinger eller latter, og dette er helle ikke tatt med i den videre analysen.

Trinn 7: Analysering av intervjumaterialet.

Selv om det i kvalitativ forskning anvendes ulike tilnærminger i analyser er et fellestrekk at all kvalitativ forskning bruker en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget under analysen(Dalen,2004). Mitt forskningsprosjekt har fenomenologisk og hermeneutisk design hvor jeg har vært opptatt av innholdet i datamaterialet, som jeg videre skulle analysere meningsinnholdet av. Jeg tok utgangspunkt i Malteruds(2011) analyse som er delt inn i fire steg.

1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
2. Koder, kategorisering og begreper
3. Kondensering
4. Sammenfatning

Steg 1:

Jeg forsøkte først å skaffe meg et helhetsinntrykk av materialet. Jeg gikk ikke inn i detaljer i denne omgangen, men så etter interessante tema som jeg markerte og jeg gjorde meg notater i forhold til mine hovedtema. Gjennom å fjerne mest mulig irrelevant informasjon og fortette det sentrale i mitt materiale dannet jeg meg den første forståelse av innholdet i hvert intervju.

Steg 2:

I den videre bearbeiding av materialet jobbet jeg med å skille ut det som var relevant for problemstillingen min. Dette gjorde jeg ved en systematisk gjennomgang av materialet

hvor jeg markerte elementer i teksten som ga meg informasjon om hovedtemaene i problemstillingen.

Steg 3:

I denne fasen trakk jeg fram tekstelementer som de tidligere fasene var trukket fram som meningsbærende, og materialet ble ytterligere redusert i denne fasen.

Steg 4:

Siste fasen er sammenfatning hvor forskeren i følge Johannessen, Tuft og Christoffersen(2010) skal sammenfatte og rekontekstualisere materialet for å utforme begreper og beskrivelser. Sluttresultatet fra dette arbeidet er empirien jeg presenterer i kapittel 4.

Trinn 8: Fremstilling av sentrale resultater.

Forskningsresultatet må komme fram som sannsynliggjorte kunnskapsforlag innenfor feltet det er forsket på. Det finnes ulike varianter av framstillingsformer som vil få fram gode tilstandsbilder og forståelsesmodeller. Tilstandsbilde; basert på tykke beskrivelser med utgangspunkt i informantens uttalelser. Forståelsesmodell; utvikles og videreføres i en stadig vekselvirkning mellom det teoretiske perspektivet og datamaterialet (Dalen,2004).

Fremstillingsformen av resultat i en undersøkelse vil også avhenge av problemstillingen, det sentrale vil være å få fram gode tilstandsbilder og forståelsesmodeller. Dalen(2004) skriver i sin bok om ulike fremstillingsmåter som hun gjennom egen og andres forskning, veiledning av studenter og sensurering av oppgaver har kommet fram til.

Jeg ønsket å framstille mitt forskningsprosjekt med utgangspunkt i teori/modell som Dalen(2004) presenterer i sin bok. I min framstilling har jeg tatt utgangspunkt i teori fra kapittel 2 og videre forsøkt å se teorien opp mot mine funn.

Etiske vurderinger

Som for all annen virksomhet i samfunnet må også all forskning forholde seg til etiske prinsipper. Etikk handler om prinsipper, regler og vurderinger av om handlinger vi gjør er rette eller gale. Datainnsamling hvor mennesker er direkte berørt innebærer etiske problemstillinger som den enkelte forsker må forholde seg til (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) sier kan sammenfattes i tre typer hensyn en forsker må ha med seg i sin forskning. 1) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Informanter skal være uttrykkelig informert om studien, de skal frivillig samtykke til å delta og informanter kan når som helst trekke seg fra studien. 2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv. Informanten skal selv bestemme hvor mye han/hun ønsker å dele med forskeren, og det er fritt opp til informanten å ikke ønske å dele opplysninger om seg selv. Informanten skal også trygges på at informasjon som framkommer blir behandlet konfidensielt og at personer i undersøkelsen ikke kan identifiseres. 3) forskerens ansvar for å unngå skade. Prinsippet gjelder også for samfunnsvitenskapelig forskning, selv om det er mest relevant for medisinsk forskning. Forsker må vurdere om datainnsamlingen kan berøre sårbare eller følsomme områder som det kan være vanskelig å komme seg ut fra. Informanten må utsettes for minst mulig belastning.

Jeg undersøkte på Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste's (NSD) hjemmeside i forhold til meldeplikt etter personvernopplysningsloven opp mot mitt forskningsprosjekt. Jeg finner der:

”Dersom du utelukkende skal registrere anonyme opplysninger er prosjektet ikke meldepliktig. Et anonymt datamateriale består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte, indirekte, eller via koblingsnøkkel.”

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>

Jeg har i mitt materiale ikke noe som kan identifisere enkeltpersoner, og lydopptakene mine er ikke lagret på PC og under transkribering har jeg anonymisert lærerne og

skolen de arbeider på. Alle lydopptak vil bli slettet når jeg er ferdig med mitt arbeid i forhold til forskningsprosjektet. I følge NSD vil da ikke mitt prosjekt være meldepliktig.

Validitetsvurdering

Validitet handler om hvorvidt en studie er pålitelig (Dalen,2004). Dette innebærer at jeg som forsker må kunne beskrive datainnsamlingen, og jeg må kunne vise at jeg har bearbeidet informasjonen fra mine informanter på en ordentlig måte.

Under selve intervjuet fulgte jeg en intervjuguide hvor det var muligheter til å stille oppfølgings- og fortolkningsspørsmål for å sikre at jeg hadde oppfattet informanten riktig. Som en ytterligere kvalitetssikring brukte jeg båndopptaker under intervjuene, et slikt opptak ville kunne sikre meg et stødigere grunnlag til transkriberingen.

Reliabilitetsvurdering

Reliabilitet er hvorvidt innsamlet data er pålitelig. Det knytter seg opp til nøyaktighet av studiens data, hvilke data som er anvendt, hvordan de er innsamlet og hvordan de videre blir bearbeidet (Johannessen, Tufte og Christoffersen,2010).

I min studie må jeg sikre kvaliteten i selve datainnsamlingen gjennom å holde meg til min planlagte intervjuguide, unngå å stille ledende spørsmål som vil kunne påvirke lærerne. Under transkriberingen vil det være viktig for meg å skrive ned ordrett lærernes samtale med meg i intervjuet, og at alle intervju og transkribering blir utført av samme person for å unngå ulik påvirkning på informantene.

Funn og analyse.

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene fra mine intervju og jeg vil knytte mine funn fra intervjuene fortløpende opp mot teori som jeg har presentert i kapittel 2. Gjennom analyse av materialet fra intervjuene har jeg et ønske om å finne svar på min problemstilling:

Hvordan tenker lærere på barnetrinnet at de arbeider med relasjonsbygging til sine elever?

I tillegg til problemstillingen vil også mine forskningsspørsmål danne grunnlag for analysen. I presentasjonen vil jeg legge fram mine funn i forhold til forskningsspørsmålene hvor jeg også vil bruke sitater fra mine informanter, og jeg vil analysere mine funn fortløpende. Forskningsspørsmål 2-4 vil i presentasjonen bli slått sammen og drøftet under samme punkt. I min analyse presenterer jeg sitater fra informantene i anførselstegn, innrykket og skrevet i kursiv.

Alle mine tre informanter har lang erfaring i skolen, og alle tre har erfaring både fra barnetrinn og ungdomstrinn. I dag arbeider alle tre på barnetrinnet. Jeg har valgt å ikke ha fokus på hvilket trinn lærerne jobber på i dag. Dette både på grunn av at det ikke er relevant i forhold til min problemstilling og av hensyn til at informantenes uttalelser ikke skal kunne spores til vedkommende.

Det finnes ingen fasit til hva man skal gjøre for å skape en god lærer-elev relasjon, ikke finnes det heller noen program som man mekanisk kan bruke. Men et godt utgangspunkt for en god relasjon er at den enkelte lærer kan reflektere over sitt møte med sine elever.

Som tidligere nevnt er alle de tre representerte skolene med på kommunens satsing på læringsmiljø gjennom LP-modellen. Og alle tre lærerne trakk fram endring i kollegiet rundt relasjon lærer-elev etter at de hadde startet med denne modellen. Alle tre trakk også fram at de følte de hadde fått et felles språk på skolen i forhold til å analysere læringsmiljø. Alle tre nevnte også at relasjon lærer-elev alltid var med som en opprettholdende faktor når en case var til drøfting i en LP-gruppe. Utgangspunktet for min oppgave var som tidligere nevnt inspirert av blant annet kommunens satsing på læringsmiljø gjennom LP-modellen. Min problemstilling har ikke LP-modellen som tema

i utgangspunktet, men alle mine informanter nevner dette i forhold til relasjonsarbeid på skolen. Jeg har det derfor med i analysens siste punkt.

Forskningsspørsmål: Hva tenker lærere om relasjon som en del av god og tydelig klasseledelse?

For å få en forståelse av hva lærerne tenker om begrepet god relasjon spurte jeg først om hva de la i begrepet.

Alle tre svarte at det handlet om å vise interesse for elevene og bry seg om dem. Lærer B trakk fram at når hun følte hun hadde god relasjon til elevene så ville elevene respondere positivt på hennes atferd i klasserommet.

Lærer B sier:

"En god relasjon da tenker jeg at jeg har en elev som responderer positivt på min væremåte og atferd."

Med dette utsagnet finner jeg at hun er bevisst på eget kroppsspråk i samhandling med elever. Og at hun gjennom bevissthet rundt mimikk og hennes væremåte kan vise elevene sitt engasjement, sin interesse og sine forventninger til elevene. Lærer B's bevissthet rundt hennes kroppsuttrykk er viktig. Elever «leser» en lærers kroppsspråk før de lytter til det lærer har å formidle.

Videre sier lærer B:

"At jeg ser at det resulterer i en god atferd"

Hun ser på at hennes signaler er med på å bidra til at hennes elever får god atferd, dette tolker jeg til at elevene gjør det som er forventet av dem.

Lærer A sier:

"Det handler om å vise at man er interessert i elevene, og ha et engasjement i det de gjør, at man bryr seg."

Drugli(2012) sier at relasjon er et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individ og der man er en del av en felles virkelighet. Og

dette samsvarer med det mine informanter også tenker om god relasjon. Mine informanter sier noe om felles virkelighet, og de søker etter å bli kjent med elevene sine.

Lærer C sier:

"At man kjenner hverandre egentlig"

Hun vektlegger her i utsagnet at begge parter skal kjenne hverandre egentlig. Hun ønsker å bli kjent med sine elever, og hun ønsker at elevene skal bli kjent med henne. Med dette forstår jeg at hun ønsker å yte noe av seg selv for å komme i relasjon til elevene. Møller (2012) sier noe om grensen mellom profesjonell og privat relasjon, og at dette kan være vanskelig å balansere. For å kunne stå i en utviklingsstøttende relasjon i en profesjonell sammenheng er det nødvendig å være personlig. Drugli(2012) henviser i sin bok til Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell hvor de ulike systemenes samspill har stor betydning for hverandre. Lærer C vektlegger det å bli kjent med hverandre. Med dette kan jeg forstå at hun er opptatt av å skaffe seg mer informasjon om elevene for da å kunne få en helhetlig forståelse av eleven og elevens situasjon.

Lærer A sier:

"Det krever mye av deg, du må gi noe av deg selv. Det er jo artig, men det er jo også krevende. Det krever jo at du er til stede og at du er påkoblet"

Lærer A sier at det er krevende å gi av seg selv og hun sier at det er krevende å være bevisst dette hele tiden. Å være i samhandling med elever både i undervisningssammenheng og i andre sammenhenger stiller krav til at lærer reflekterer over egen væremåte, sin framferd og sin kommunikasjonsform med andre. Slik jeg tolker lærernes utsagn oppfatter jeg at de reflekterer over relasjon i forhold til god og tydelig klasseledelse. Spurkeland(2012) sier at veien til å gjøre andre god går gjennom relasjonskompetanse, og han sier at lærere må investere noe i relasjon til sine elever.

Når jeg spør om betydningen av å bygge god relasjon svarer alle tre at det er betydningsfullt i deres hverdag.

Lærer A sier:

"Det er jo alfa omega, relasjon må være på plass før man kan jobbe med det faglige."

Lærer B sier:

"Ja, jeg tror faktisk at det er nøkkelen inn til... jeg kan være så god jeg vil i et fag, men hvis ikke relasjonskompetansen er der så trur jeg at man sliter."

Lærer C sier:

"Det har stor betydning å ha en god relasjon til elevene."

Alle tre tenker at god relasjon til sine elever er en nøkkel i deres jobb med elever i hverdagen. Og slik jeg tolker lærernes utsagn tenker de at en god lærer-elev relasjon må være på plass før elevene er mottagelig for læring.

Lærer A sier:

"Jeg er en støttespiller for dem. Det handler om å bli kjent med dem, vite hva de er opptatt av, vite hva som engasjerer dem og bygge tillit mellom lærer og elev."

Lærer A ønsker å være støttespiller for sine elever, og elevene skal tørre å komme til henne. For å kunne være god støttespiller må hun vite hva de er opptatt av og hun må lete etter hva det er som engasjerer dem. For at elever skal kunne utvikle seg til sitt nærmeste utviklingsnivå i Vygotskys (Lærerarbeid 1-7, 2011) tankegang trenger elevene en støttende voksen eller en mer kompetent elev. Slik jeg oppfatter lærer A's utsagn er hun en støttespiller for elevene i forholdet mellom seg og elevene.

Forskningsspørsmål: Hvordan arbeider lærere for at elever skal oppleve støtte, trygghet og tillit? Hvordan arbeider lærere for at elevene skal oppleve at de blir sett? Hvordan arbeider lærere for at elevene skal oppleve at de blir motivert og engasjert i sin læring?

På spørsmål om hvordan lærerne tror elevene opplever deres støtte både sosialt og faglig svarer lærerne at det handler om at de som voksne er til stede for elevene, og er med i nuet som elevene opplever. Alle tre trekker fram både faglig og sosial støtte, og de tenker at det ofte er bare små ting som skal til for at elever opplever lærers støtte.

Lærer A sier:

"At man er veldig på tilbudssiden i forhold til å hjelpe dem. F eks driv vi med en stor landoppgave, det er mange som sitter og jobber med det. Hvis de skal finne et bilde

så kan jeg hjelpe dem.... At man støtter dem i det daglige arbeidet på den måten, med sånne småting. At man ser på arbeidet deres og gir tilbakemelding."

Lærer C sier:

"Jeg prøver å hjelpe dem når de trenger det. At man har tid til å møte dem. Uansett om det er smått eller stort dem treng hjelp til."

Lærer B sier:

"Jeg tror at de stoler på meg, at jeg trår til. Det viser seg gjennom at de henvender seg til meg med ting som de synes er vanskelig eller også når de har fått ting til"

Slik jeg tolker lærernes utsagn opplever jeg lærerne som autonomistøttende for sine elever. Strandkleiv(2006) skriver om kjennetegn på autonomistøttende lærere hvor blant annet lærers hjelp med informasjon og kunnskap til å gjøre oppgaver blir trukket fram. For pedagogisk personale i skolen er det viktig å være seg bevisst at det er mulig å være med på å endre et barns negative relasjonsmønster gjennom å være en trygg voksen i en utviklingsstøttende relasjon. Møller(2012) sier at de indre arbeidsmodellene dannes av barnet selv, av andre mennesker og av samspill mellom mennesker. De fungerer ubevisst i mennesket og samler våre egne forventninger til oss selv og til de andre, og er viktig i vår fortolkning av verden og samspillet mellom mennesker. Slik jeg forstår dette er det av stor betydning hvordan barns første relasjoner oppleves av barnet selv. For elever i skolen tenker jeg at lærer-elev relasjon kan ha stor betydning for eleven langt fram i tid, i positiv eller negativ retning for eleven.

Lærer C:

"Jeg bruker litt tid i gangen når elevene skal inn og ut, også til vanlige timer, ikke bare langfri."

Lærer C skaper rom for at elevene skal kunne komme i kontakt med henne og hun viser gjennom dette at hun er tilgjengelig for elevene. Spurkeland(2012) viser til relasjonskompetansens 14 dimensjoner hvorav en av dem er synlighet. Lærer C velger slik jeg ser det ut fra hennes utsagn samvær med elevene for å kunne være til stede og lede elevene, og hun kan på denne måten få innsikt i elevene på en annen måte enn i klasserommet.

Jeg spør hva lærerne gjør for at elevene skal oppleve mestring og engasjement i egen læring. Alle mine informanter trekker fram tilpassete utfordringer når elever skal jobbe selvstendig.

Lærer A sier:

"For det første er det jo veldig viktig at alle får utfordringer som de kan mestre. At man er det støttende stillaset for de som trenger å få oppgaven vurdert eller hjelp til å sette i gang, hjelp til å lage et tankekart."

Lærer B sier:

"Eleven vil ikke føle en reell mestringsfølelse hvis oppgavene blir for lett. Som lærer er jeg på jakt etter det rette nivået for elevene."

Med begge disse utsagnene finner jeg at de er bevisst på elevenes opplevelse av tilpassete oppgaver og utfordringer. For at elever skal kunne oppleve mestring i det skolefaglige er det viktig å arbeide med elevers motivasjon for læring. I forhold til dette er en av lærers oppgave å stimulere til at elevene opplever faglig vekst ut fra sitt nivå gjennom tilpasset opplæring. Også i forhold til elevenes sosiale kompetanse må lærer legge til rette for utvikling i forhold til elevens evne til samarbeid og positiv samhandling med andre (Bergkastet, Dahl, Hansen, 2009).

Lærer B trekker fram det hun kaller for "elevenes flytsone" når hun snakker om arbeid tilpasset eleven slik at eleven må strekke seg litt for å oppnå målet. Hun påpeker også at hun som lærer samtidig må se til at arbeidet ikke blir for vanskelig, noe som kan føre til at eleven mister følelsen av å mestre. Hun peker også på at hun som lærer må påse at arbeidet heller ikke blir for lett. Elever som ikke trenger å legge vekt på arbeidet sitt og som bare gjør arbeidet for å tilfredsstille lærer kan stå i fare for å miste motivasjon for læring.

Lærer B sier:

".....og om jeg lykkes det vet jeg ikke."

Gjennom dette utsagnet viser lærer B at hun reflekterer over egen praksis i forhold til tilrettelegging på elevens mestringsnivå.

Lærer B og C trekker også fram at de vurderer det som viktig at de ser på elevenes arbeid i forhold til at elevene skal føle mestring og engasjement i egen læring gjennom tilbakemelding fra lærer. De gir mye positiv tilbakemelding til elever på deres arbeid, både i bøker og i det daglige når de går rundt i klassen.

Lærer C:

"Så bruker jeg å skryte veldig mye av dem, mer enn jeg har gjort med tidligere klasser. Jeg har funnet ut at det hjelper."

Lærer C sier at hun er mye mer bevisst på å rose nå enn det hun har vært tidligere, både ros til klassen som helhet og ros til enkeltelever. Hun opplever dette som meget positivt for gruppa og hun sier at hun opplever at gruppa som helhet ønsker å yte mer i klasserommet. Hun opplever at den atferd hun gir oppmerksomhet på ser hun mer av i hverdagen. Drugli(2012) peker på at lærer som gir tilpasset respons er en viktig faktor i bygging av positiv lærer-elev relasjon. Slik jeg forstår lærer C`s utsagn er hun bevisst på å gi elevene respons på positiv atferd. Hun har reflektert over egen praksis i forhold til bruk av ros og hvordan hun kan bruke dette i forhold til å forsterke positiv atferd ved å gi feedback på ønsket atferd. Hun vil med dette kunne redusere mye av det negative og i noen tilfeller vil det negative forsvinne. Hun sier at hun har funnet ut at det hjelper. Lærer C opplever elevene som mer engasjerte og de er mer motiverte for både sosial og faglig læring enn det hun har opplevd med tidligere klasser. Gjennom bevisst arbeid med å engasjere elever i sitt eget læringsarbeid vil det skape rom for at elevene føler en positiv relasjon til sin lærer, og lærer kan få positiv relasjon til sine elever. Det hele vil kunne bli en positiv sirkel som lærer ved bevisst fokus kan forsterke ytterligere.

Lærer C:

"Tenker også på det med konfliktløsning. Så har jeg også begynt å la de få ordne litt opp i dette selv, at de også skal føle mestring i forhold til dette."

Lærer C sier også at hun bevisst lar elevene være aktive i egen konfliktløsning for at de slik skal oppleve mestring i forhold til sosial læring. Hun vurderer om det er en konflikt som elevene selv kan løse etter at hun har hatt en kort samtale med de involverte. Hvis hun vurderer konflikten dit hen at elevene kan få ordne opp i dette selv får de en liten stund på eget rom hvor de får diskutert seg fram til en løsning som de så skriver ned.

Med at elevene skriver ned en aktuell løsning bevisstgjøres kanskje også elevene på sosial læring.

Alle svarer at de gir konkrete tilbakemeldinger når jeg spør om hva de gjør for å motivere elever. Lærer A og C trekker fram at de viser at de bryr seg om hjemmearbeidet gjennom at de tar arbeidet inn, retter det og gir en kommentar på dette.

Lærer C sier:

"Vi sender med melding hjem på ukeplan på hvordan det går, at det er godt jobbet. Positiv respons til de hjemme."

Lærer C trekker fram positiv respons til hjemmet som en motivasjonsfaktor. Foresatte som får positive tilbakemeldinger hjem vil kunne få et positivt bilde av lærer og skolen, som igjen vil kunne føre til at foresatte snakker positivt om lærer til barnet sitt. Transaksjonsmodellen (Drugli, 2012) trekker fram venner, familie og klasse som systemer rundt elevene som påvirker lærer-elev relasjon. Lillegården kompetansesenter (Nordahl, 2012) peker på 7 forhold i skolen som har betydning for et godt læringsmiljø i skolen, og samarbeid skole-hjem er et av punktene. Et godt skole-hjem samarbeid er avhengig av god dialog mellom partene.

Lærer A sier:

"Prøver å legge opp undervisningen slik at det skal være litt variasjon, at undervisningen skal være tilpasset, at det skal være mulighet for alle å lykkes."

Skaalvik og Skaalvik (1996) hevder at lærers fokus på tilpasset undervisning vil være betydningsfullt for elevers motivasjon. Lærer A's utsagn tolker jeg til at hun er opptatt av å ha blikk for den enkelte og den enkelte elevs behov. Hun er også opptatt av at elevene skal ha mulighet til å lykkes. Dette er i tråd med Nordahl (2012) som påpeker at læring ikke forgår i de ytre strukturer og organiseringen i skolen, men at læring handler om det som skjer i undervisningen der lærer er til stede og har mulighet for å tilrettelegge.

Lærer A:

"Når jeg møter en elev om morgenen og jeg vet at vi skal jobbe med et prosjekt, så kan jeg si til eleven « du i dag skal vi jobbe med landoppgaven og jeg er spent på

hvor langt du klarer å komme» At man bruke alle de smårommene i løpet av dagen til å prate med elevene. «Jeg er så spent på hva du har fått til hjemme med oppgaven, vi skal se på det med en gang vi kommer inn.»

Lærer A viser gjennom dette at hun skaper forventninger om elevenes mestring, og at hun forventer noe av eleven. Strandkleiv(2006) hevder at elever som har autonomistøttende lærere ofte vil være indre motiverte og indrestyrte i sin læring. Slik jeg oppfatter lærer A her ønsker hun å gi elevene mulighet til å være delaktig i sin egen læring og hun ønsker som lærer å være engasjert i elevenes utvikling. Hun skaper også en forventning om at hjemmearbeidet har betydning for elevens læring og hun viser interesse for hva eleven har gjort hjemme. Å følge opp elevenes hjemmearbeid slik hun uttrykker at hun gjør vil også være med på å skape motivasjon for eleven til å yte mer i sitt læringsarbeid.

Lærer B sier:

"Jeg prøver å gi konkrete tilbakemeldinger på det de har utført, hva de har mestret og hvor jeg syns at de har fått det til."

Lærer C sier:

"Skryter mye av dem, ser over hjemmearbeidet deres, bruker klistremerker i bøkene og på lesekort."

Både lærer B og lærer C bruker tilbakemelding til elevene som motivasjonsfaktor. Nordahl(2012) sier at lærers innflytelse på elevens læring i stor grad avhenger av hvordan lærer tenker og hvilke oppfatninger han/hun har. Lærer B og C trekker her fram feedback på elevenes arbeid. Med dette kan jeg forstå at de gjennom å vurdere elevenes arbeid kan få innsikt i elevenes læring og at de gjennom denne informasjonen kan ha mulighet til å justere egen undervisning. Lærer C trekker i tillegg fram at hun bruker klistremerker i bøkene til elevene når hun har sett på arbeidet. Hun opplever at elevene setter stor pris på dette og at de reagerte når hun i en periode var fri for klistremerker. Hun føler at elevene på en måte får et bevis på at lærer har verdsatt deres innsats med skolearbeidet.

Lærer B sier:

"Konkret tilbakemelding på det de gjør er jo en ting, men så har jeg læresamtale hvor de også får tilbakemelding."

Lærer B bruker en del av siste økt hver torsdag til å ha en samtale med en del av klassen i liten gruppe. Samtalen her går ut på at hun sammen med den lille gruppa på 3-4 elever går gjennom mål på ukeplan for å se om disse er oppnådd gjennom ukas arbeid. Hvis det er noe som er uklart kan de oppklare dette, enten ved at hun gjennomgår stoffet eller om en annen elev kan si noe om dette. Lærer B ser på dette som motiverende for elevene og hun opplever at elevene gjerne vil komme på samtale i den lille gruppa. Hun påpeker også at elevene kan synes det er motiverende å kunne få vise noe til en medelev, eller at de kanskje kan få forklare noe som de andre ikke kunne så godt. Lærer B er slik jeg tolker henne opptatt av at hun gjennom læresamtalen skal få innblikk i hvilket utbytte elevene har hatt av ukens undervisning.

Jeg stiller spørsmål om hvordan de tror at elevene merker at lærer liker dem. Alle lærerne svarer at de er fysisk nær elevene gjennom skulderklapp, ruske elever i håret eller gi elever en klem.

Lærer C sier:

"Jeg tror at de merker det for jeg smiler til dem, jeg prøver å se dem, jeg prøver å være med dem. Det kan være en skulderklapp eller det kan være en kommentar eller at jeg spør om stort og smått. Vi flirer også en god del i klassen."

Lærer C's bevisste bruk av humor i klassen kan i følge Spurkeland(2011) styrke relasjon lærer-elev ved at eleven kan føle nærhet, samhørighet, vennskap og varme. Dette er forutsatt at humoren er av ufarlig karakter og at den er aldersadekvat.

Alle sier også at de har øyekontakt med elevene og at de smiler til elevene. Lærer A sier at hun er veldig bevisst dette og at hun bestandig hilser på alle elever hun treffer i gangen, også elever som ikke hører til hennes klasse. Hun sier at hun aldri går rett forbi elever hun møter i gangen.

Lærer A sier:

"Også prøver jeg å lære meg navnene til alle, uansett hvilket trinn de går på."

Hun prøver å lære seg navnene på så mange som mulig slik at hun kan benevne flest mulig ved navn. Hun opplever dette som positivt og hun merker det godt når hun noen ganger har vikartime i andre klasser. Hun føler at hun kjenner elevene i mange klasser og at elevene kjenner henne. Gjennom at lærer A bruker elevenes navn kan elevene oppleve tilbakemeldingen eller hilsningen som personlig og det kan være med på å skape et godt sosialt samspill mellom henne og elevene. Drugli(2012) sier at kontakten mellom lærer og elev forsterkes ved at lærer bruker elevens navn.

Lærer B sier:

"Jeg kan si at jeg bryr meg om dem og at jeg er glad i dem. Og at jeg vil at skolen skal være en god plass å være for dem. Samtidig snakker vi også om hvorfor vi er på skolen."

Lærer B uttrykker muntlig overfor elevene at hun liker dem og hun er glad i dem, og hun ønsker at skolen skal være en god plass for elevene. Jeg opplever at lærer B i sitt utsagn også ønsker å ha fokus på hvorfor de er på skolen. Slik jeg forstår henne ønsker hun med dette at elevene skal reflektere over det faglige på skolen og ikke bare det sosiale.

På spørsmål om hvordan de tror at elevene merker at de blir anerkjent svarer lærerne samstemt at de sier til elevene at de liker dem, men at atferden i et gitt tilfelle kan de ikke akseptere.

Lærer A sier:

"Ofte så sier jeg jo det. At det du gjorde der var veldig dumt..... Jeg liker deg jo så godt. En gang så var det tre gutter inne på kontoret, så satt vi og pratet om det som hadde skjedd og sånn.. Ja, også at jeg var skuffet over det de hadde gjort, men at det gikk jo ant til å rette opp, det var nu ikke verdens undergang. Da sier den ene gutten plutselig « snart blir ho å si at ho like oss» De opplevde at selv om de har gjort noe galt har det ikke noe å si for vår relasjon."

Lærer B sier:

"om det er ting som de gjør som jeg ikke liker kan jeg si «jeg liker deg og jeg bryr meg om deg, men det du gjorde der liker jeg ikke» Jeg prøver å poengtere det. Spesielt i sånne vanskelige situasjoner."

Lærer C sier:

"Jeg håper at de føler at jeg liker dem uansett hva de gjør på en måte, selv om jeg må irrettesette dem."

Lærerne viser slik jeg forstår det at de ser elevene for den de er og den konteksten de er i. Anerkjennelse i lys av Transaksjonsmodellen betyr at menneskets væremåte ikke bare påvirker den andre, men også blir påvirket av den andre (Møller, 2012). Når lærer B sier "vanskelige situasjoner," tolker jeg det til at det er situasjoner hvor elevene ikke har fulgt reglene, havnet i konflikt med andre eller lignende. Lærerne kan gjennom sin reaksjon i møte med elever som har tatt dårlige valg være gode rollemodeller for elevene. Gjennom at elevene opplever lærernes reaksjonsmønster får de mulighet til å oppøve sosial kompetanse som de tar med seg videre i livet. Møller (2012) sier at mennesker har indre arbeidsmodeller som er bygget på opplevelser i tidlige relasjoner. Lærerne er slik jeg forstår deres utsagn bevisst på at det er mulig å være med på å endre et barns negative relasjonsmønster gjennom å være en voksen i en utviklingsstøttende relasjon. Møller (2012) sier videre at de indre arbeidsmodellene dannes av barnet selv og at dette skjer i samspill med andre mennesker. Lærerne anerkjenner etter min oppfatning elevene ved å bekrefte dem og de viser elevene at lærerne følger dem gjennom også dårlige valg. Til tross for at de anerkjenner elevene for den de er, sier de alle sammen i fra om at de ikke kan godta det elevene har gjort i en gitt situasjon. Det vil alltid være situasjoner hvor lærer som leder må bestemme og at disse avgjørelsene ikke alltid faller i god jord hos elevene.

Lærer A sier:

"Jeg har veldig tro på å være tydelig i språket, si til eleven at «jeg liker deg så godt. Jeg bruker noen ganger å si «kan du merke at jeg liker deg?»"

Lærer B sier:

"Jeg prøver å være bevisst i samtalen med dem, om det er ting som de gjør som jeg ikke liker....."

Både lærer A og B viser etter min oppfatning at de er bevisst på kommunikasjon som en del av relasjonsbygging med elevene. Strandkleiv (2006) sier om et faglig personlig språk at lærer er tydelig og at lærer formidler verdier, kunnskaper og holdninger uten å

devaluere elevene. Drugli(2012) sier at relasjon er abstrakt da det i tillegg til kommunikasjon også innbefatter partenes tanker om hverandre og partenes holdninger til hverandre. Slik jeg forstår lærer B og C's utsagn tenker lærerne at de med deres verbalisering av egne følelser overfor elevene kan være med på å gi elevene positive erfaringer med relasjon som elevene vil kunne ta med seg videre inn i neste relasjon.

På mitt spørsmål om hva de gjør for at elevene skal oppleve trygghet og tillit svarer de ulikt. For meg virker det som om mine informanter har et ulikt fokus når jeg spør om trygghet og tillit. Lærer A trekker fram eksempler fra klasserommet på hvordan hun arbeider med at elever skal føle trygghet og tillit.

Lærer A sier:

"Jeg prøver å legge lista veldig lavt i forhold til sånn tull og fjas, at her er det lov til å dumme seg litt ut."

Hun sier at hun legger lista lavt for tull og fjas, og at det er viktig for henne at alle skal vite at i klassen er det lov til å dumme seg ut. Hun sier videre at hun aldri korrigerer en elev som svarer høyt i klassen. I stedet kan hun si at eleven hadde en fin tanke om temaet der, men at nå skulle vi fram til noe annet. Hun ønsker at elevene skal føle at det er greit å svare når hun spør om noe og at det er greit å ikke ha rett svar. Hun vil at elevene skal vite at de aldri blir hengt ut overfor klassen. Nordahl(2012) sier at et læringsmiljø som er preget av en kultur hvor det er lov til å prøve og feile, og hvor lærer stiller realistiske krav og forventninger til sine elever gir mulighet for elevene å få økt læringsutbytte. Med lærer A's utsagn uttrykker hun her at hun har et ønske om å skape en kultur i klassen hvor alle skal våge å ta ordet, og alle skal vite at de kan være trygge på at de ikke blir hengt ut av lærer.

Lærer B trekker fram skolens og klassens regler på hvordan man skal forholde seg til hverandre på skolen som en bit av det å skape et trygt miljø for elever.

Lærer B sier:

"At de skal føle trygghet i skolehverdagen er jo at vi har regler å følge og at hvis det er noen som bryter dem så får det konsekvenser."

Dette samsvarer med Drugli(2012) som sier at regler har til hensikt å bidra til at elever lærer, trives og utvikler seg på skolen. Tveit(2012) sier også at det er tre viktige

grunner for å ha regler i skolen; 1) skape trygghet og forutsigbarhet for elevene, 2) elever og foresatte skal vite hva som forventes av elevene og 3) regler skal inngå i skolens arbeid med læring av sosiale ferdigheter og bygging av positive relasjoner. Lærer B er med sitt utsagn her opptatt av at elever skal føle trygghet i at der er klare regler som alle må forholde seg til.

Lærer B sier:

".....så blir det konsekvenser og at det er like konsekvenser for alle på skolen. At elevene føler seg trygge på det."

Videre sier Drugli (2012) også at det vil være av stor betydning for håndhevelse av reglene at så mange som mulig av de voksne håndhever reglene likt. Lærer B sier at når elevene vet hvilke konsekvenser regelbrudd får er det med på å skape trygghet for elevene.

Lærer B sier:

"Så da må man jo liksom snakke om at vi har felles regler på skolen."

Det kan også være hensiktsmessig å gjennomgå og øve på reglene med jevne mellomrom, alt etter elevgruppens alder og behov. I tillegg nevner Drugli (2012) at det må være klart for elevene hva konsekvensen for et regelbrudd er.

Lærer C ønsker at elevene skal føle seg trygg på at hun tar dem på alvor når de kommer til henne for å søke hjelp. De kan være at de ikke har fått til å leke sammen i friminuttet eller at de ikke har vært enige om reglene.

"Det var en episode hvor det var blitt uenighet om hvordan de skulle avslutte stikkballe i friminuttet. Når elevene kom inn satte vi oss i ring på gulvet hele klassen, så laget vi et lite møte omkring dette. Det kom fram en del forslag til hvordan vi kunne gjøre det og til slutt tok vi en avstemning på hvordan vi skulle ha reglene. Elevene opplevde det som vanskelig med krangel og styr mot slutten av friminuttet. Og da er det jo viktig å ikke overse slike ting for det handler jo om at elevene skal føle seg trygg på at de vil få hjelp eller støtte av meg, både i forhold til store og små vansker. For elevene opplevdes dette som en stor vanske der og da."

Som klasseledere må lærerne kunne improvisere. I det daglige skjer det mange uforutsette hendelser som en lærer må klare å håndtere, og kanskje må de snu rundt på det som opprinnelig var planlagt. Lærer C tar etter min oppfatning elevene på alvor og hun setter egne planer til side for å kunne ha et møte med elevene i forhold til deres opplevde problem. Slik jeg ser det tegner dette på at lærer her er trygg på situasjonen og hun klarer å se at hun må handle litt utenfor det hun hadde tenkt på forhånd. Det er akkurat dette trygg klasseledelse handler om. I et klasserom vil det hele tiden være en balansegang hvor elever og lærer har ansvar for hva som skal skje i klasserommet. Det er viktig for en klasseleder å være så trygg i gitt situasjon at de kan improvisere. Å ha evnen til å kunne improvisere kan også handle om erfaring.

Lærer C viser også gjennom dette eksempelet at hun gir elevene mulighet til å utforske og reflektere over sosial kompetanse. Elevene får mulighet til å se sin rolle utenfra og vil dermed kanskje klare å se sin rolle med et annet blikk. Dette er en viktig del av sosial trening for barn og en verdifull egenskap når de skal jobbe med konfliktløsning. Sosial kompetanse er en grunnleggende forutsetning for at eleven skal kunne forholde seg til andre i en sosial kontekst. Skolen er en arena hvor elever tilbringer store deler av sin hverdag og skolens rolle blir da betydningsfull. Lærere må slik som lærer C i dette eksempelet være aktive aktører i arbeidet med å få elever inn i konstruktive sosiale utviklingsprosesser (Utdanningsdirektoratet- Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen. Hentet 26.06.2014). I den generelle delen av LK-06 understrekes det at skolen ikke har bare faglige mål, men også sosiale mål. Det står blant annet at «opplæringen skal gi kyndighet og modenhet til å møte livet praktisk, sosialt og personlig» (LK-06 s.14). Å vektlegge arbeid med sosial kompetanse gir mulighet for å få trygge elever i trygge sosiale rammer som igjen vil kunne gi positiv effekt på læring.

Lærer C sier:

"Jeg bruker litt tid i gangen når elevene skal inn og ut, også til vanlige timer. Egentlig alle friminuttene, så mine pauser bruker jeg stort sett i gangen. Så kan det jo også være konflikter som oppstår inni mellom, at jeg da er der og kan hjelpe de med å ordne opp i dette."

Lærer C tenker også at hennes tilstedeværelse i gangen når elever kommer inn og når de går ut er en proaktiv strategi i forhold til at hun da har sjansen til å oppdage konflikter

og være raskt ute med å kunne hjelpe elevene i å rydde opp i konflikten på en god måte slik at dette ikke blir dratt med inn i kommende time.

Jeg ønsket å vite hva lærerne tenkte at de gjorde i det daglige i forhold til å opprettholde eller skape god relasjon til sine elever.

Lærer B sier:

"På morgenen møter jeg dem med å være fysisk. Jeg tar ikke alle i hånda men jeg tar dem noen ganger i skuldra eller.."

Hun sier at hun nødvendigvis ikke håndhilser på alle i døra, men at hun er fysisk nær alle. I tillegg sier hun at hun sørger for å få blikk-kontakt med flest mulig i døra. Hvis hun ikke får det til der, så har hun som mål å få blikk-kontakt med alle i løpet av dagen. Lærer B er slik jeg tolker det bevisst på at det er hun som møter elevene om morgenen, og at det dermed er hun som ønsker elevene velkommen. Lærer B viser med dette slik jeg ser det at det er hun som har ansvaret og at det er hun som ønsker elevene velkommen, og ikke omvendt. Drugli(2012) trekker fram struktur på dagen som en proaktiv strategi i forhold til god klasseledelse, og hun sier at blikk-kontakt og fysisk hilsen er med på å forsterke en positiv lærer-elev relasjon.

Lærer A sier:

"Jeg er veldig bevisst på å bruke hvert sekund av dagen, jeg tenker sånn hele dagen. Jeg tenker relasjon hele tiden. Når jeg går ut i klasserommet så tenker jeg at de jeg møter de har jeg muligheten til å snakke med eller det kan være bare en liten kommentar, litt rusking i håret"

Lærer A sier at hun er bevisst på relasjon hele tiden. Hun er bevisst på å være fysisk nær elever i løpet av skoledagen. Jeg spør henne om hun har dette i ryggmargen etter mange års erfaring eller om hun må jobbe for å være bevisst dette hele tiden. Hun sier at det nok ligger litt i ryggmargen hennes, men at hun også tenker bevisst på det. Det er spesielt når hun vet at noen elever kan ha det vanskelig i forhold til noe på skolen eller hjemme. I sånne tilfeller tenker hun at hun må være ekstra oppmerksom på denne eleven.

Lærer B sier:

"Når de sitter på sine plasser og jobber så passer jeg på å stå i sånn posisjon at jeg får kontakt med flest mulig. Jeg står jo også på siden....., jeg prøver å være bevisst på å gå foran elevene når jeg skal hjelpe dem."

Lærer B er gjennom sin bevegelse i klasserommet og sin bevissthet i forhold til plassering når hun skal hjelpe elever med på å signalisere til sine elever at hun er interessert i arbeidet deres. Og hun viser interesse for den enkelte elev også i en større sammenheng. Hun sier også at hun er bevisst på hvilken posisjon hun inntar når hun skal veilede elever som arbeider selvstendig. Hun står av og til på siden av eleven, men hun prøver å komme seg foran eleven slik at hun får blikk-kontakt.

Lærer C trekker fram at de har rom for mye latter i klasserommet. Hun sier at de flirer mye alle sammen, både elevene og lærerne. Hvis hun som lærer har gjort en feil på tavla eller sagt noe feil kan hun flire av episoden sammen med elevene. Og hun tenker at det er viktig å signalisere til elevene at hun har det morsomt på jobb, og at dette smitter over på elevenes trivsel også. Men hun er også bevisst på at dette ikke må gå over grensen. En periode var det så mye fliring i klassen at de måtte drøfte dette i forhold til om det kunne bli for mye av det gode. De drøftet på teamet om det var noen elever som kunne bli engstelig av dette, og noen elever kunne kanskje bli redde for å bli flirt av. Drugli(2012) sier at lærere som formidler sitt budskap på en rolig og blid måte har større sjanse for å lykkes med at elevene vil følge opp beskjeder. Lærer C trekker fram sitt humør i klasserommet, og at humør er en viktig faktor i hennes lederstil.

Jeg lurte også på om lærerne tenkte at det var noen situasjoner som egnet seg bedre for relasjonsbygging enn andre.

Lærer B sier:

"Ja i mere sånne uorganiserte aktiviteter fordi at du kommer nærmere kanskje. Det kan være alt i fra å ta bussen til svømming så sitter jeg med den til svømmingen og med en annen fra svømminga. Så kan vi prate litt i bussen."

Lærer C sier:

"Det er klart at alle de uformelle situasjonene,... Ellers så er det selvfølgelig turer, svømming og alle de praktiske gjøremålene som vi har."

Lærer A sier:

"Jeg tenker at alle de gangene vi er på tur og de gangene vi har slakk i programmet."

Alle tre lærerne nevner at uformelle settinger egner seg bra for relasjonsbygging.

Lærer B sier:

"Så kan det være at jeg velger ut en hjelper. Det kan være en elev som jeg har registrert at det er noe med. Så kan jeg spørre «kan du hjelpe meg litt?» Underveis i dette kan jeg i farta bare snakke med eleven og da vet jeg at terskelen er lavere hos akkurat den eleven når vi er bare to og det ikke er satt av tid til noen formell samtale. Det virker som om noen elever er mer mottagelig for prat slik."

Lærer B skaper rom for eleven til å kunne ta initiativ til samtale, hun er på tilbudssiden i forhold til samtale med enkeltelever som hun ser har det litt vanskelig eller en elev som hun kanskje på forhånd vet har det vanskelig.

Lærer A sier:

"Men jeg tenker også at i undervisningen kan du også bygge relasjon. Og du kan også løfte elever med å fortelle ting « Nu har han X gjort et eller annet. De har vært på scootertur i lag eller noe sånt. At man på den måten, det vil jo også bygge relasjon når de merker at jeg løfter de opp i den store gruppa."

Lærer A trekker fram klasserommet som en arena for relasjonsbygging. Hun sier at hun er bevisst på å løfte fram elever i klasserommet.

Lærer C har også et eksempel med at skolen har tradisjon på å ha felles sangsamling.

Lærer C sier:

".....og også faktisk sangsamling som vi har. Det er kjempefint til relasjonsarbeid fordi at man er blir ganske så personlig. Akkurat det nummeret som vi øver inn for

vår klasse er jo vårt felles prosjekt og det gir oss jo kjempestyrke når vi framfører det for hele skolen. Da øver vi i lag og vi framføre i lag.)”

Hun tenker at i perioden hvor klassen øver mye til dette er relasjonsskapende gjennom at de i en slik aktivitet blir mer personlig. Ikke minst når dagen for framføring er der. Da er det klassen og henne som lærer som sammen har jobbet seg fram til resultatet. At deres bidrag føles som et felles prosjekt og at dette løfter hele klassen samlet. Elevenes læringsarbeid gjennom et produkt som blir framført er en fin måte å få «offentliggjort» læringsresultater. Lærer C framhever at dette er noe hun og klassen gjør i lag. Slik jeg tolker hennes vektlegging av at de gjør dette sammen ser jeg at hun som lærer tenker at det er en styrke å jobbe sammen mot et felles mål.

Jeg spør om hvilke fordeler de ser at bevisst relasjonsbygging kan gi de som klasseleder. Å ha god relasjon til elever ser alle mine informanter som viktig i forhold til klasseledelse.

Lærer A sier:

”Det er jo egentlig mange fordeler fordi at elevene opplever at du er interessert i dem, så da har de lyst til å «please» deg, de har lyst til å gjøre det bra for deg også. Og det merker jeg ved at elevene ikke vil at jeg skal bli skuffet over dem, eller at jeg skal bli sint. Elevene respekterer meg mer når vi har en god relasjon, og de vil at vi alle skal ha det godt i klasserommet.”

Videre sier lærer A:

”Også har det også en annen side det er jo det at elevene vil gå hjem og fortelle det at ho A er veldig grei, A sa i dag at... Det handle jo også om goodwill i forhold til foreldrene. At det blir lettere å få til et samarbeid når foreldrene føler at du som lærer bryr deg om barnet deres.”

Lærer B sier:

”Det er jo der man vekker den eventuelle tilliten, man må nesten ha en bunn for å få til et godt lederskap. For at man skal klare å bli en leder, ikke en slags «sjef» At

elevene ikke skal gjøre det av frykt for represalier men at man som leder blir en «driver» At det blir et maskineri som går og produserer.”

Lærer B sier at det er med relasjonsbygging hun vekker tilliten hos elevene som hun trenger når hun skal være en god klasseleder. Hun føler at relasjon må ligge i bunnen for at hun skal klare å bli en leder. Hun tenker også at positiv relasjon har innvirkning på at elevene ikke skal føle frykt for lederen i klasserommet, men at hun som leder blir den som driver klassen som maskineri videre.

Lærer C sier at hun bare ser fordeler ved å ha god relasjon til elevene når hun skal være klasseleder. Hun sier:

”Alle vet jo hvordan det er å ha vikarlærer f.eks eller aller helst å være vikarlærer, det er ikke alltid like enkelt. Så jeg tenker at det å ha god relasjon til ungene det er bare fordeler.”

Slik jeg tolker lærer C's utsagn føler hun at det er mye lettere å være lærer i sin egen klasse eller i hvert fall til elever hun har relasjon til.

I mye av litteraturen og tidligere forskning som jeg har lest er det ofte fokus på relasjon til elever med atferdsvansker. Jeg ønsket å finne ut om mine informanter hadde noen spesiell type elever eller elevgrupper som de var mer opptatt av å ha god relasjon til enn andre. Lærer C er veldig opptatt av at det er viktig å ha god relasjon til alle grupper elever. Hun snakker også om at det er viktig å ikke bare ha fokus på elever som skiller seg litt ut fra normen. Hun sier at også den jevne elev har behov for god relasjon til lærer. Slik jeg hører henne både på dette spørsmålet og på tidligere spørsmål oppfatter jeg at hun er veldig opptatt av stille og rolige jenter som oppfattes som veldig sjenerte. Men samtidig som hun sier dette, så snur hun også på spørsmålet mitt og sier:

”Men du kan si at hvis man snur på det så er det jo ikke noe gunstig å ha en svak relasjon til en ledertype i klassen, og heller ikke til en elev med atferdsvansker.”

Både lærer A og B trekker fram at de tenker at det er spesielle grupper av elever som de har behov for å ha bedre relasjon til enn andre. Begge trekker da fram elever som er faglig svake og elever som har utfordringer i forhold til atferd.

Lærer A sier:

"Men det kan jo også i forhold til elever som kanskje ikke lykkes så godt på idrettsbanen eller sånt. At man er veldig nøye med å framsnakke de elevene."

Gjennom lærers framsnakking kan elevene oppleve anerkjennelse i forhold til elevgruppa gjennom at den enkelte elevs positive deltagelse blir trukket fram i fellesskapet. Dette kan slik lærer A sier være elever som føler at de ikke lykkes like godt på andre arenaer, men at de kan få følelsen av samhørighet gjennom å bli framsnakket av lærer. Fellesskapet som arena er en viktig faktor for elevenes opplevelse av samhørighet som igjen er med på å bygge opp barn i forhold til selvtillit og selvfølelse.

I mitt arbeid i PP-tjenesten har jeg også etter hvert blitt mer opptatt av barn og tilknytning. Drugli(2012) sier at i hver klasse vil det være 1/3 av elevene som har utrygg tilknytning til sine foreldre, og det blir derfor viktig at lærere er bevisst prosessene som foregår i relasjon mellom lærer og elev. Jeg spør mine informanter om hva de tenker om relasjonsbygging til elever som avviser dem.

Lærer C sier:

"Men jeg har en elev som avviser relasjon inni mellom og da tenker jeg at det kan ha en grunn som kanskje ikke jeg klarer å få tak i."

Lærer C er inne på tanken om at det kan ligge noe mer bak elevens avvisning uten at hun klarer å få tak i det. Elever med unnvikende eller ambivalent tilknytning vil kunne uttrykke at de har mindre behov for kontakt med lærer enn andre barn, og de kan være tydelig irritert på lærer. Dette kan også være elever som avviser lærers forsøk på å komme i kontakt(Drugli, 2012).

Lærer B sier:

"Syns det er veldig viktig at jeg som voksenperson tar ansvar og ikke «pushe» på, men tar litt avstand og respektere eleven som ikke ønske en sånn nærhet. Men samtidig har jeg ansvar for å finne nye veier inn. Så jeg må fortsette å bygge, men kanskje ikke brua skulle være akkurat der som jeg trodde."

Lærer C sier:

"Jeg prøver jo å få til noe med dem også. Så jeg tenker at det å være tilgjengelig på de arenaene blir superviktig. Men jeg gjør meg tilgjengelig for de som ikke så ofte tar initiativ i klassen."

Lærer A sier:

"Jeg tenker at man må stå på. Men det kan jo hende at man tenke på innfallsvinkler."

Lærer A og C sier at de bare må jobbe videre. I disse utsagnene legger jeg at de tenker at det er lærers ansvar å være pådriver i relasjonsbygging. Lærer C sier også noe om å gjøre seg tilgjengelig for elevene. Gjennom dette mener jeg at hun også viser at hun anser relasjonsbyggingen som hennes ansvar.

Lærer B sier:

"At det er viktig at man ikke bare presser på, at man ikke respekterer at dem føler seg overkjørt. Det kan jo være elever som faktisk ikke liker nærhet. Vi har alle forskjellige nærhetssoner."

Lærer B sier at hun ser at det er viktig for henne som lærer å holde avstanden som eleven ønsker, men samtidig forsøke å nå eleven gjennom nye veier. Jeg tolker dette til at hun også tenker at det kan være noe her som hun ikke klarer å tolke eller forstå. Lærer C er inne på det Drugli(2012) trekker fram i forhold til hvordan man bør forholde seg til barn med utrygg eller ambivalent tilknytning. Drugli (2012) sier at disse elevene har behov for sensitive voksne som tilpasser egen atferd til barnets behov. De har behov for at tilknytningspersonen lærer seg å tolke og forstå et barn uttrykk, og være klar over at barnets atferd utad ikke alltid samsvarer med barnets indre behov. Elever har med seg erfaringer fra den private sfære som de tar med seg inn i skolen.

Forskningsspørsmål: Arbeider lærerne med relasjon som tema på team eller i kollegiet?

Under dette temaet ønsket jeg å finne ut om lærerne følte at relasjon var et tema som hele teamet og hele kollegiet var opptatt av. Jeg ønsket også å finne ut om skolens ledelse hadde relasjon som tema på fellesmøter. For å få til utviklingsarbeid på en skole

har jeg erfart at det er av stor betydning at skolens ledelse tar ansvar og er aktivt med i utviklingsarbeidet. Det har vist seg at utviklingsarbeid i skolen har en tendens til å ramle litt i hop eller i verste fall dø ut hvis ledelsen ikke er med på «å holde poteten varm.» Ingen av skolene har relasjonsbygging isolert sett som et felles utviklingsarbeid på skolen, men jeg visste på forhånd at alle tre skolene var med på kommunens satsing på læringsmiljø gjennom LP-modellen og innenfor arbeidet med læringsmiljø har det vært stor fokus på lærer-elev relasjonen.

Jeg spurte først om de hadde samtaler rundt relasjonsbygging på teamet.

Lærer A:

"Det er jo veldig sånn spontant da."

Lærer B sier:

"Ja det hender men ofte blir det sånn at vi prioriterer praktiske ting som vi skal være ansvarlig for."

Lærer C sier:

"Blir nok ikke snakket så mye om direkte relasjonsbygging."

På dette spørsmålet svarer alle tre at samtaler rundt relasjon på teamet bare skjer i uformelle settinger. Det var tilfeldig om de drøftet dette i forhold til elever eller ikke. Men alle tre trekker fram arbeid i LP-gruppene hvor relasjon alltid dukker opp som opprettholdende faktor i en sammenhengssirkel.

Lærer A sier:

"Uansett hvilken sak som er oppe er en av de opprettholdende faktorene relasjon, det slår ikke feil."

Lærer B sier:

"Som regel kommer relasjon som en opprettholdende faktor."

Lærer C sier:

"I LP gruppene snakker vi om relasjon."

Ingen av lærerne trekker fram at relasjon er tema når de samarbeider i team. Dette kan være et tegn på at LP-modellen ikke er tilstrekkelig implementert i skolen ennå. I følge disse uttalelsene kan jeg forstå det slik at arbeid med LP-modellen er noe som forgår i LP-gruppene. Akkurat dette har vært noe av kritikken mot å følge oppsatte modeller i utviklingsarbeid på skolen. Det er stor fare for at modeller brukes mekanisk og at arbeidet ikke vises i det praktiske ute i virksomhetene. Men samtidig må jeg bemerke at alle tre skolene er tidlig i implementeringsfasen av LP-modellen. I Kunnskapsheftet- LP-modellens teoretiske og empiriske grunnlag (Nordahl,2012) presiseres det at LP-modellen ikke er en metode som kan brukes likt på alle skoler for å arbeide med læringsmiljø, men det er en modell for hvordan lærere og andre ansatte i skolen kan arbeide med pedagogisk analyse sammen med kollegaer. Aubert og Bakke(2008) sier at mennesker utvikler relasjonskompetanse hele veien, og at relasjonskompetansen vil utvikle seg i lys av blant annet metoder som brukes.

Jeg spurte videre om de hadde felles jobbing med relasjonsbygging som tema på skolen. I skolehverdagen er det ofte mange områder som skal dekkes på fellesmøter for hele kollegiet.

Lærer A sier:

"Nei, ikke på felles møter."

Lærer B sier:

"Det blir vel ikke noe sånn her fast eller. Nei jeg kan ikke si det."

Lærer A og B sier at de ikke har felles arbeid med relasjon for hele kollegiet. Lærer C sier at de har hatt det, men at det da har vært som en del av arbeidet med læringsmiljø.

Lærer C sier:

"Vi har hatt felles forelesning hvor relasjon var tema, og vi har hatt felles skolering i LP-modellen hvor også relasjon lærer-elev er et felt."

Lærer C trekker fram felles skolering i forhold til oppstart av LP-modellen på skolen. Hennes uttalelse i forhold til dette kan jeg tolke til at skolens ledelse har vært opptatt av å skape felles forståelse for tema relasjon lærer-elev. Gjennom felles fokus og forståelse har også kollegiet kunnet skape seg et felles språk og et nytt syn på betydningen av god

relasjon. Dette støttes også opp av at lærer A sier at hun opplever at alle lærerne er blitt mer opptatt av relasjon og at det snakkes mer om det nå enn tidligere.

Lærer A sier:

"Jeg tror at alle er blitt mer bevisst på relasjon det siste året."

Lærerarbeid 1-7(2011) påpeker at å oppøve relasjonskompetanse forgår over tid og er læringsprosesser i den enkelte lærer og på den enkelte skole. Lærer A trekker fram at alle på hennes skole er blitt mer bevisst det siste året. Med dette utsagnet tolker jeg at det har vært og fortsatt er læringsprosesser i gang blant hennes kollegaer.

For å få dette til er det nødvendig med rom for å drøfte egen praksis i et kollegialt samarbeid. Det er også viktig at lærere klarer å se at en undervisningssituasjon eller andre møter med elever også er en læringsarena for lærer selv. At lærer selv også kan se egen rolle i relasjon lærer-elev og ha et ønske om å justere seg inn på en annen kurs. Lærernes holdning til å undersøke egen praksis og diskutere dette med kollegaer er en viktig faktor for lykkes med relasjonsbygging på skolen. Å lære av hverandre som kollegaer er en konstruktiv måte å løse oppgaver eller problemer på. Min oppfatning av lærerne både under intervjuet og i analysen er at de var veldig positive til å reflektere over egen praksis sammen med kollegaer. Selv om lærerne her ikke svarte at det var stort tema på felles møter svarte alle tre at det ble drøftet og reflektert rundt lærer-elev relasjon på hver eneste LP-gruppe. Aubert og Bakke(2008) peker på at lærers relasjonskompetanse utvikler seg gjennom skoleerfaring, metoder som blir brukt, praksis i skolen, utdanning og privat erfaring. Alle mine informanter arbeider på skoler hvor LP-modellen har vært brukt som metode for å reflektere over læringsmiljø. Siden alle tre trekker dette arbeidet fram tolker jeg det til at LP-modellen som metode har vært med på å utvikle mine informanters relasjonskompetanse.

Til slutt ville jeg også finne ut om lærerne anså relasjonsbygging som like viktig som det å undervise. Alle tre svarer et klart ja.

Lærer A sier:

"Ja det er vel så viktig."

Lærer B sier:

"Jeg tror at relasjonsbygging er utrolig viktig. Det er en så viktig nøkkel.... Da kan man fore inn det man nu skulle ønske."

Lærer C sier:

"Ja, det tror jeg, kanskje viktigere. Elevene er jo ikke i læringsposisjon hvis de ikke har god relasjon til lærer, eller i alle fall har de mye mindre motivasjon for læring."

De anser relasjon lærer-elev som grunnmuren i deres hverdag som lærere. Uten relasjon til elevene tenker alle tre at det kan være vanskelig å få til læring, både faglig og sosialt. Spurkeland (2011) sier at lærerens viktigste oppgave er å opprette relasjon til sine elever, og han sier at relasjon lærer-elev må komme før fag. Nordahl(2012)peker på at lærers innstilling til og ansvar for elevenes læring er grunnlaget for elevenes faglige og sosiale vekst. Videre sier han at lærere som ser på relasjonsbygging som en viktig del av arbeidet sitt har større sjanser for å lykkes med egen undervisning og elevenes læring. Alle informantene svarer klart at det er viktig med relasjonsbygging i hverdagen.

Avslutning

Inspirasjon til tema relasjon lærer-elev hadde jeg som sagt fra privat erfaring som mor og fra min yrkesmessige bakgrunn som lærer og inspektør på barnetrinnet. Når jeg begynte å sette meg inn i litteratur omkring relasjon så jeg at det var nødvendig med innskrenking i forhold til min oppgave og jeg valgte et forskningsprosjekt som hadde som mål å svare på følgende problemstilling:

Hvordan tenker lærere på barnetrinnet at de arbeider med relasjonsbygging til sine elever?

Jeg ønsket å finne ut hva lærere la i det å arbeide med relasjonsbygging, hva de i praksis gjorde for å få det til, og om de opplevde at det å arbeide med relasjonsbygging var viktig. Jeg ønsket også å finne ut om lærere arbeidet på team eller i kollegiet med relasjonsbygging som tema. Til ytterligere å konkretisere i forhold til hva jeg ønsket å finne ut av hadde jeg mine forskningsspørsmål:

1. Hva tenker lærere om relasjon som en del av god og tydelig klasseledelse?
2. Hvordan arbeider lærere for at elever skal oppleve støtte, trygghet og tillit?
3. Hvordan arbeider lærere for at elevene skal oppleve at de blir sett?
4. Hvordan arbeider lærere for at elevene skal oppleve at de blir motivert og engasjert i sin læring?
5. Arbeider lærerne med temaet på team eller i kollegiet?

Min tanke var da at jeg med mitt forskningsprosjekt skulle gå fra å finne ut av lærernes generelle forståelse av begrepet relasjon sett opp mot god og tydelig klasseledelse, til å rette fokus mot det lærerne tenkte at de i praksis gjorde for å skape en god relasjon til sine elever. Til sist ønsket jeg å finne ut om lærerne tenkte at relasjon lærer-elev var et tema som kollegiet også arbeidet med. Min oppgave gir ikke et generelt bilde av hvordan lærere tenker om arbeidet med relasjonsbygging. Til det er grunnlaget for lite. Men det gir et lite bilde av hvordan lærere oppfatter sin oppgave i hverdagen som lærer.

Jeg brukte kvalitativt forskningsintervju for å få fram lærernes subjektive oppfatning av hva de gjorde i praksis og hvilke tanker de hadde om relasjon lærer-elev. Jeg intervjuet

tre lærere i barneskolen som alle jobbet på ulike trinn. Mitt utvalg bestod av kvinnelige lærere, og jeg har i ettertid tenkt på om resultatet ville blitt annerledes med mannlige lærere som informanter. Det får jeg ikke svar på her, men det hadde vært spennende å forske på forskjellen mellom mannlige og kvinnelige lærere i forhold til relasjon lærer-elev. Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene og tolket materialet som jeg fikk, var mitt inntrykk at lærerne var opptatt av å opprettholde eller skape god relasjon til sine elever. Lærere har mange roller og er medlemmer i ulike kontekster; faglærer, kontaktlærer, ansatt og kollega på team, og disse kontekstene påvirker hverandre. Alle de ulike kontekstene krever ulik kompetanse og det krever at lærere har evne og vilje til å reflektere over egen praksis.

Alle tre lærere hadde fokus på hvordan de skulle arbeide i forhold til lærer-elev relasjon. I forhold til sin rolle i relasjon syns jeg at jeg her ser lærere som byr på seg selv i det daglige. De viser slik jeg ser det raushet overfor elever, og de er engasjerte i elevene og deres faglige og sosiale læring. Slik jeg oppfatter mine informanter er de positive overfor elevene, de ønsker å se elevene for den de er og ikke hva de gjør, og de oppmuntrer elevene i deres arbeid. Videre peker de på humor som en vesentlig faktor i det daglige. Totalt sett opplevde jeg mine informanter som seriøse lærere som tok relasjonsbygging på alvor. Bakgrunn for min opplevelse er at lærerne reflekterte over egen praksis, og at de så dette opp mot elevenes behov, både faglig og sosialt. Lærerne i mitt materiale opplever jeg er ulike som personer, men alle tre er etter min oppfatning villig til å gå inn i relasjon med elevene med seg selv som hovedredskap. Jeg personlig tenker at som lærer er det nødvendig at man har i seg eller er villig til å erverve seg egenskaper som er nødvendig i forhold til å komme i relasjon til elever. Lærere må investere av seg selv, være tålmodige og være oppriktig interessert i elevene for å komme i posisjon overfor elevene.

Gjennom all aktivitet i skolen er det viktig å ha fokus på de små og store øyeblikkene hvor oppmerksomhet, lytting og forståelse vektlegges i relasjon lærer-elev. For elever som føler seg sett og hørt i en positiv relasjon til sin lærer øker sjansen for at deres selvtillit øker som igjen vil kunne føre til elever som er aktive, deltakende og som har ønske om å yte på skolen.

I min analyse av innsamlet materiale ser jeg tre lærere som svarer til Utdanningdirektoratets (hentet 27.06.2014) kjennetegn på positiv lærer-elev relasjon:

1. Lærer viser at hun/ han trives sammen med eleven
2. Lærer forholder seg til eleven på en responsiv og respektfull måte.
3. Læreren tilbyr elevene adekvat hjelp og støtte både når det gjelder faglige og sosiale utfordringer.
4. Læreren hjelper elevene med å reflektere over egen læring og tenking.
5. Læreren viser at han/ hun kjenner til elevens bakgrunn, interesser, emosjonelle behov og faglige nivå.

Berg(2012) viser i sin artikkel til skoleforskning som sier at kvaliteten på møtet mellom lærer og elev er avgjørende for elevens framtidige skolegang. Dette viser igjen hvor avgjørende bevissthet rundt lærer-elev relasjon er, og at det er nødvendig med videre forskning og satsing på feltet relasjon i skolen fra lokalt og sentralt hold. I samme artikkel viser Berg(2012) til en oversiktsstudie som sier noe om hvilke kompetanseområder hos lærer som gir utslag på elevs læring; lærerens relasjonelle kompetanse, hvordan lærer leder og lærerens didaktiske kompetanse. Slik jeg ser dette er det helt avgjørende for elever at de møter en lærer som klarer å se den enkelte for det den er. Rollen eleven får når skolen starter eller ved overgangen til ny skole kan være helt avgjørende for elevens læringsutbytte og faktisk for elevens framtid som menneske.

Tilbake til sitat innledningsvis av Løgstrup (Aubert og Bakke, 2008: 20):

"Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uten at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en opplagthed... Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til enkelte, om den andens liv lykkes eller ej..."

Ved enden av dette prosjektet er det ennå dette sitatet jeg faller tilbake til og jeg er enda mer overbevist om at lærer-elev relasjon må få stor oppmerksomhet blant lærere og blant skoleledere.

Litteratur

Aubert, A.-M. & Bakke, I.M.(2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og*

rom for læring. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Berg, K. (2012). *Vilkår for opplæringsomsorg- et skapende møte mellom elev og lærer*.

Oslo: Tidsskriftet Spesialpedagogikk nr. 7 2012 s.34-44.

Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen K. A. (2009). *Elevens læringsmiljø- lærerens muligheter*.

Oslo: Universitetsforlaget

Dalen, M (2004). *Intervju som forskningmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Drugli, M.,B.(2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*.

Oslo: Cappelen Damm AS.

Federic, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013) Lærer-elev relasjon- betydning for elevenes motivasjon

og læring. Tidsskriftet Bedre skole, nr 1.

Halland, G.O.(2004). *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og*

ledelse. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tuft P.A. og Christoffersen, L.(2010). *Introduksjon til*

samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt forlag.

Linder, A.(2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo:

Gyldendal Norsk Forlag AS

Malterud, K.(2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Møller, L.(2012). *Anerkjennelse i praksis- om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo:

Kommuneforlaget A/S

Nordahl, T.(2012). *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Nordahl, T. (2012). *Kunnskapsheftet. LP-modellens teoretiske og empiriske grunnlag*. (revidert utgave) Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T. (2012). *Modellheftet. Beskrivelse av analysemodellen og arbeid i lærergrupper*. (revidert utgave) Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (NSD) (2012). Hentet 29.05.2014 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Ogden, T.(2002) Klasse- og undervisningsledelse. Oslo: Bedre skole, nr 6.
- Opplæringslova (1998). LOV 1998-07-17-61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet 23.06.2014 fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL 1](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik(red)(2011). Lærer i arbeid 1-7. For elevens læring. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Repstad, P.(2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S.(1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano AS.
- Spurkeland, J.(2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J.(2012) *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009)(2009). Læreren – rollen og utdanningen. Hentet 27.06.2014 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDD/PDFS.pdf>
- Strandkleiv, O.I.(2006). *Motivasjon i praksis. Håndbok for lærere*. Oslo: Elevsiden DA

Thorkildsen, B.V. *Tilpasset opplæring og relasjonens betydning*. Hentet 24.05.2014 fra

<http://www.pedsys.no/?vis=artikkel&fid=499&id=0702200610582224022&t=Tilpasset%20oppl%20og%20relasjonens%20betydning>

Tidsskrift for Norsk Psykologforening. (2006). Et nytt program for forebygging av atferdsproblemer i skolen. Hentet 22.05.2014 fra

(http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=247755&a=2)

Tveit, A. (2012). *Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Utdannings-, sosial og helsedirektoratet.(2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport*

fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier.

Utdanningsdirektoratet. *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Hentet

21.06.2014 fra http://www.udir.no/PageFiles/35221/Veil_Sos_kompetanse.pdf

Utdanningsdirektoratet. *Et godt læringsmiljø og fem grunnleggende elementer*.

Hentet 22.06.2014 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Fem-grunnleggende-forhold/>

Utdanningsdirektoratet. *Kjennetegn på positive relasjoner*. Hentet 27.06.2014 fra

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/Kjennetegn-pa-positive-relasjoner/>

Utdanningsdirektoratet. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet(LK-06)*. Hentet

23.06.2014

fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til lærer med forespørsel om deltakelse.

Forespørsel om deltakelse i intervju vedrørende mitt masterprosjekt; **Relasjon lærer-elev i praksis.**

Viser til samtale vedrørende mulig deltakelse i masterprosjekt, og sender som avtalt mer informasjon om prosjektet mitt. Jeg er student ved UIT Norges arktiske universitetet, Finnmarksfakultet- Spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Jeg skal skrive masteroppgave med tema læringsmiljø, og ha fokus på relasjon mellom lærer og elev. Min veileder i prosjektet vil være Dr. Mary Brekke, dosent em, ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Tromsø.

Prosjektets formål er å finne ut av hva lærere tenker at de i praksis gjør for å skape eller opprettholde relasjon til sine elever. Jeg ønsker å bygge min empiri på intervjuer fra lærere på barnetrinnet. Under intervjuet vil jeg benytte meg av båndopptaker, og jeg vil ta notater underveis i samtalen. Intervjuet vil ta omtrent 45 min, og vi blir enige om tid og sted for gjennomføring av intervju.

Data som innhentes ved intervjuet vil bli anonymisert i den skriftlige masteroppgaven, og all data vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptak og notater vil bli slettet når prosjektet er avsluttet, senest innen juni 2015. Deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan underveis trekke deg uten at du trenger å begrunne ditt valg.

Håper du kan bidra til dette prosjektet med din erfaring fra skolen og klasserommet. Ta gjerne kontakt med meg hvis du lurer på noe mer. Jeg vil i løpet av noen dager ta kontakt for å gjøre videre avtaler.

Med hilsen

Solveig Sandberg

Email: solveig.alta@gmail.com

Mobil: 92 25 84 53

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Erklæring om samtykke til deltagelse til intervju i forbindelse med masteroppgave om relasjon lærer- elev. Jeg har mottatt informasjon om studien og bekrefter at jeg kan stille som informant for prosjektet.

Navn:

.....
.....

Sted og dato:

.....
....

Signatur:

.....
.....

Vedlegg 3: Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan arbeider lærere på barnetrinnet med relasjonsbygging til sine elever?

Jeg vil finne ut hva lærere legger i det å arbeide med relasjonsbygging, hva de i praksis gjør for å få det til, og om de opplever at det å arbeide med relasjonsbygging er viktig.

Innledning:

Kort om informanten; bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring.

Forskningsspørsmål: Hva tenker lærere om relasjon som en del av god og tydelig klasseledelse?

Relasjon

1. Hva legger du i begrepet god relasjon?
2. Hvilken betydning har det å bygge relasjon til elever?
3. Hva mener du er god relasjon til elever?

Forskningsspørsmål: Hvordan arbeider lærere for at elever skal oppleve støtte, trygghet og tillit? Hvordan arbeider lærere for at elevene skal oppleve at de blir sett? Hvordan arbeider lærere for at elevene skal oppleve at de blir motivert og engasjert i sin læring?

I praksis

1. Hvordan tror du at dine elever opplever at du støtter dem?
2. Hva gjør du for at elevene dine skal oppleve mestring og engasjement i egen læring?
3. Hva gjør du for å motivere elevene dine?
4. Hvordan tror du dine elever merker at du liker dem?
5. Hvordan tror du dine elever merker at du anerkjenner dem?
6. Hva gjør du for at elevene dine skal oppleve trygghet og tillit?
7. Hvordan arbeider du i det daglige med å opprettholde/ skape god relasjon til dine elever?

8. Er det noen situasjoner du tenker egner seg bedre for relasjonsbygging enn andre?
9. Hvilke fordeler ser du at bevisst relasjonsbygging kan gi deg som klasseleder?

Elevgrupper

1. Er det noen elever du tenker at det er særdeles viktig å ha god relasjon til?
2. Hva tenker du om relasjonsbygging til elever som avviser deg?

Forskningsspørsmål: Arbeider lærerne med relasjon som tema på team eller i kollegiet?

Relasjonsbygging i skolen

1. Hvilke fordeler ser du at bevisst relasjonsbygging gir deg som klasseleder?
2. Har dere samtaler rundt relasjonsbygging på teamet?
3. Har dere samtaler/felles jobbing med relasjonsbygging som tema på skolen?
4. Anser du relasjonsbygging som like viktig som det å undervise?

Avslutning:

1. Er det noe annet du vil kommentere avslutningsvis?