

UNIVERSITETET I
NORDLAND

”Du ender jo alltid opp med de snille klassene”

- Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker

Hege Ross

Våren 2011

40 stp.

ST306L

Universitetet i Nordland, lærerutdanning, kunst og kulturfag 2008/10

BODØ

Oppgnr; 4/2011

ISBN; 978-82-7314-630-4

ISSN; 1890-4998

Førord

I prosessen med å skrive masteroppgave, har jeg lært at det er utrolig mye jeg ikke vet. Arbeidet har vært en enorm kilde til personlig og faglig utvikling. Jeg har fått bekreftet at gode relasjoner mellom lærere og elever, som jeg har vært opptatt av helt siden jeg entret lærerskolen for første gang, har stor betydning for de barn og unge vi lærere samhandler med i skolehverdagen. Min største bekymring nå som oppgaven er ferdig, er hvordan jeg skal rekke å finne ut av alt jeg har fått lyst til å vite mer om i prosessen. Etter hvert som undersøkelsen tok form, så jeg stadig flere tema som vil være gjenstand for senere undersøkelser. Her vil jeg nevne fenomenene mestring, selvtillit og motivasjon, og betydningen disse har for elevers skolefaglige og sosiale utvikling.

Jeg vil takke de to lærerne som åpnet dørene til sitt klasserom, og lot meg bli kjent med deres måter å samhandle med sine elever på. I tillegg til å være helt avgjørende for undersøkelsen, har lærerne gitt meg kunnskap som jeg også har nytte av i min egen jobb som lærer. Jeg vil også takke elevene for at de ønsket å svare på spørreundersøkelsene jeg kom med. Elevene har hjulpet meg til å se skolen ut fra deres perspektiv.

Jeg vil videre takke Høgskolen i Bodø for en glimrende organisering av masterstudiet i tilpasset opplæring. Jeg så aldri med redsel på å begynne å skrive masteroppgave, fordi prosessen startet fra første dag. Den naturlige progresjonen gjorde at oppgaven tok form, steg for steg. Studiet har gjort meg nysgjerrig, og gitt meg lyst og motivasjon til å forske videre.

Min veileder Bent Cato Hustad, fortjener en spesiell takk. Han har i hele prosessen lest, kommentert og stilt mange spørsmål som har ført til utallige refleksjoner. Tidlig i studiet ønsket jeg meg raske og konkrete svar på utfordringer jeg hadde, men skjønte etter hvert at gode veiledere heller stiller spørsmål, som bidrar til å utvide de perspektivene en har, og til å reflektere over mulige løsninger.

Bodø, oktober 2010

Hegge Ross

Sammendrag

Ross, Hege (2010) "Du ender alltid opp med de snille klassene" – Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker.

Høgskolen i Bodø, lærerutdanning, kunst og kulturfag

Denne oppgaven handler om hvordan lærere kan utvikle gode relasjoner til sine elever, og hvordan de gode relasjonene kan bidra til å forebygge og redusere samspillsvansker. Mange elever sliter med samspillsvansker, og skolene har til tross for sitt ansvar, begrensede ressurser og tid i dette arbeidet. Jeg ønsket derfor å se på hvordan lærere, som er skolens viktigste ressurs, ved hjelp av gode relasjoner, kan drive forebygging og reduksjon av samspillsvansker i møte med elevene.

Undersøkelsen har et tidsdesign, hvor intervju av to lærere og spørreundersøkelser med deres elever, ble foretatt tre ganger i løpet av åtte måneder. Det ble også gjort observasjoner i klassen. Designet og metodene ble brukt for å følge utviklingen i relasjonsbyggingen mellom lærere og elever, for så å se hvordan trivsel, læringsmiljø og opplevd atferd i klassen endret seg ut over skoleåret. Lærerne ble valgt fordi de er betraktet som svært dyktige, og i flere år har hatt elever som har hatt gode faglige resultater, samt fungert godt sosialt på skolen. Elevene i klassen som ble studert, hadde bare et perifert forhold til hverandre før de nå begynte i ny klasse på ungdomsskolen.

Undersøkelsen viser at de to lærere har ulike perspektiver i møtet med elevene. Den ene har et sosialt perspektiv, mens den andre har et faglig perspektiv. Begge driver imidlertid en autoritativ klasseledelse, og undersøkelsen viser at denne ledelsesformen gir gode muligheter til å danne gode relasjoner til elever. Både trivsel, læringsmiljø og atferd hadde en positiv utvikling etter hvert som lærerne og elevene ble kjent med hverandre. Videre bekreftes det at veien til de gode relasjonene, er gjennom å få tillit fra elevene, å se hver elev, å anerkjenne dem, verdsette deres sosiale verden og å komme i posisjon dem. Lærerne hadde også en utpreget positiv kommunikasjonsform i samhandling med elevene. De hadde i stor grad fått gode relasjoner til sine elever etter et halvt år. Læreren med det faglige perspektivet, brukte kortest tid på å bli kjent med det faglige nivået i klassen. Etter et år, hadde imidlertid begge lik kjennskap til klassens faglige nivå. Det kommer frem at det er vanskeligst å få relasjoner til de *snille, stille* elevene. Det er også et stort sprik mellom faglig og sosial relasjon, i favør av den faglige. Den sosiale relasjonen varierer i stor grad både fra lærernes og

elevenes perspektiv, hvor det er de elevene som krever mest av lærerne, som lærerne også blir best kjent med, og kommer nærmest.

Abstract

Ross, Hege (2010) "You always end up with the classes who have the best behaviour" – Good relations in preventing and reducing behaviour problems.

This dissertation is about how teachers can develop good relations to their pupils, and how the good relations can contribute to prevention and reduction of behaviour problems. Many pupils have trouble cooperating and behaving well, and even though the schools have a responsibility to help them with their troubles, they have limited time and resources to deal with it. I therefore wanted to examine how teachers, who are the school's most important resource, with help from good relations, can prevent and reduce behaviour problems among pupils.

The study has a longitudinal design, where interviews of two teachers and surveys with their pupils, were accomplished three times for a period of eight months. There were also made observations in the class. The design and the methods were used to follow the development of relations between teachers and pupils, and then to see how prosperity, learning environment and experienced behaviour changed through the period the study took place. The teachers were chosen for the study because they are considered very proficient. They have for years had pupils with good academic results, in addition to function well socially at school. The pupils in this study only had a peripheral relation to each other before they now began in a new class, in eight grade.

The study shows that the two teachers have different perspectives when they work with the pupils. One of them has a social perspective, while the other one has an academic perspective. However, both of them have an authoritative way of leading the class, and the study shows that this form of leading gives good opportunities to make good relations to pupils. Both prosperity, learning environment and behaviour had a positive development, as the teachers and pupils got to know one another. The results also confirm that if teachers get reliance from the pupils, see the pupils every day, if they acknowledge them, value their social world and get in position to them, they have good opportunities to develop good relations with them. The teachers also

had a pronounced positive way of communicating when they interacted with the pupils. After six months they had got good relations with most of the pupils. The teacher with the academic perspective got to know the academic level faster than the teacher with the social perspective. After a year, both teachers knew this level equally. It appears that it is harder to get good relations with the *well behaved* and *quiet* pupils. There is also a gap between academic and social relations, in favor of the academic. The social relation varies greatly both from the teacher's and the pupil's perspective, where the students who demand most from the teachers, also are the pupils the teachers get to know the best, and get closest to.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	10
1.2 FORMÅL	11
2.0 PROBLEMSTILLING	12
3.0 TEORIBAKGRUNN	13
3.1 SAMSPILLSVANSKER	13
3.1.1 RISIKOFAKTØRER OG BESKYTTENDE FAKTØRER	13
3.1.2 HVA ER DET SOM OPPLEVES SOM PROBLEMATISK HOS ELEVER?	16
3.2 SOSIAL KOMPETANSE	18
3.2.1 ER DET SAMMENHENG MELLOM SAMSPILLSVANSKER OG SOSIAL KOMPETANSE?	19
3.2.2 DE FEM ELEMENTENE I SOSIAL KOMPETANSE	19
3.3 RELASJONER	21
3.3.1 LÆREREN MÅ KJENNE ELEVENE FOR Å FORSTÅ DERES HANDLINGER	25
3.3.2 BETINGELSER FOR GODE RELASJONER MELLOM LÆRER OG ELEVER	27
3.3.3 RELASJONENS BETYDNING – NOEN FORSKNINGSRESULTATER	27
3.4 KOMMUNIKASJON	30
3.4.1 LÆRER SOM LEDER	31
4.0 DESIGN	33
4.1 PLAN FOR INNSAMLING AV DATA	34
4.1.1 HVA UNDERSØKELSEN SKULLE FOKUSERE PÅ	34
4.1.2 INFORMANTENE	35
4.1.3 HVORDAN UNDERSØKELSEN BLE GJENNOMFØRT	36
4.2 ETISKE BETRAKTNINGER OG TILLATELSER	37
4.3 VITENSKAPSTEORETISKE BETRAKTNINGER	38
4.4 METODE	40
4.4.1 INTERVJU	40
4.4.2 OBSERVASJON	42
4.4.3 SPØRREUNDERSØKELSE	44
4.4.4 OPERASJONALISERING OG SAMMENHENG MELLOM METODENE	45
4.4.5 RELIABILITET OG VALIDITET	46
4.4.6 METODEKRITIKK	47
5.0 RESULTATER	48
5.1 INTERVJU	48
5.1.1 FØRSTE INTERVJU – HVA LÆRERNE LEGGER VEKT PÅ I RELASJONSARBEID	48
5.1.2 UTVIKLING AV RELASJONSARBEIDET MED ELEVENE PÅ ÅTTENDE KLASSETRINN	54
5.1.3 LÆRERNES OPPSUMMERING AV SKOLEÅRET	62
5.2 OBSERVASJON	62
5.2.1 FAGLIGE AKTIVITETER UNDER LÆRERNES LEDELSE	62
5.2.2 ELEVSTYRT, FAGLIG AKTIVITET	63
5.2.3 SOSIAL AKTIVITET UNDER LÆRERNES LEDELSE	64
5.2.4 SOSIAL AKTIVITET, ELEVSTYRT	65

5.3 SPØRREUNDERSØKELSE	66
5.3.1 HVOR GODT ELEVENE KJENNER LÆRERNE SINE	66
5.3.2 HVOR GODT ELEVENE MENER LÆRERNE KJENNER DERES FAGLIGE STÅSTED	67
5.3.3 HVOR GODT ELEVENE MENER LÆRERNE KJENNER DEM SOSIALT	68
5.3.4 ELEVENES TRIVSEL PÅ SKOLEN	69
5.3.5 ELEVENES VURDERING AV LÆRINGSMILJØET I KLASSEN	70
5.3.6 ASSOSIASJONER RUNDT SKOLERELATERTE ORD	70
6.0 ANALYSE	73
6.1 LÆRERNES GRUNNSYN I MØTET MED ELEVER	73
6.2 HVORDAN RELASJONSARBEIDET FOREGÅR	78
6.2.1 UTVIKLING AV TILLITSFORHOLD TIL ELEVENE	78
6.2.2 EVNE TIL Å SE DEN ENKELTE ELEV	79
6.2.3 Å ANERKJENNE ELEVENE	81
6.2.4 Å VERDSETTE BARN OG UNGES SOSIALE VERDEN	82
6.2.5 Å VÆRE I POSISJON TIL ELEVEN	83
6.3 KJENNSKAP MELLOM LÆRERE OG ELEVER	84
6.4 LÆRERNES OPPLEVELSE AV ATFERD - ELEVENES OPPLEVELSE AV LÆRINGSMILJØ	87
6.5 TRIVSEL	89
6.6 ELEVENES HOLDNINGER TIL FAKTORER I SKOLEN	91
6.6.1 HOLDNING TIL SKOLEN	91
6.6.2 HOLDNING TIL LÆRERE	92
6.6.3 HOLDNING TIL ORDET ELEV	93
7.0 AVSLUTNING	94
7.1 METODEKRITIKK	97
7.2 VIDERE FORSKNING	98
LITTERATURLISTE	99

Vedleggsoversikt

Vedlegg 1	Oversikt over figurer og tabeller brukt i oppgaven
Vedlegg 2	Forespørsel til foresatte om elevene kunne delta i undersøkelsen
Vedlegg 3	Intervjuguide
Vedlegg 4	Observasjonsskjema
Vedlegg 5	Spørreskjema

1.0 Innledning

Espen smeller døra bak seg, løper inn i skogen og blir borte. Læreren forsøker å stoppe han, men må bare innse at eleven forsvinner i raseri. Tilbake sitter klassen. Undervisningen er avbrutt, nok en gang. Læreren forsøker å samle elevene om matematikken igjen, men det hviskes rundt omkring. Et av Espens utallige raserianfall har nok en gang satt et ufrivillig punktum på timen.

Dette er et eksempel på en hendelse jeg vil tro mange lærere nikker gjenkjennende til. Da jeg presenterte eksemplet for en av mine kollegaer, var kommentaren ganske enkel; ”*det skjer ukentlig*”. Selv om eksemplet ikke er autentisk, beskriver det en situasjon jeg selv kjenner meg igjen i, og mange lærere har fortalt om liknende hendelsesforløp i sin undervisning. Etter noen år i læreryrket har jeg erfart at de aller fleste lærere, for ikke å si alle, må forholde seg til elever med samspillsvansker i en eller annen form.

Hvorfor utvikler noen barn samspillsvansker? Er det en medfødt skjebne, eller er det uheldige omstendigheter i oppveksten som fører til problemene? Det er gjort omfattende forskning, og en rekke teorier om årsaker har blitt utviklet. Videre har flere modeller blitt lagd, ment til bruk for å forebygge og redusere vanskene. I en travel skolehverdag er det likevel en tendens til at problemene har fått god grobunn og feste før ekstra tiltak settes inn. På grunn av tidspress, og en prekær situasjon, blir resultatet gjerne ”brannslukking” for å minimere konsekvensene. Det som etterspørres er ofte raske løsninger, som krever lite ressurser. Det er vel imidlertid en utopi å tro at det er oppskriften for å snu en uønsket situasjon til noe positivt. Å snu en negativ utvikling tar tid og krever målrettet innsats. Det er en prosess som er avhengig av systematisk arbeid, i motsetning til tilfeldige tiltak som settes inn fordi situasjonen krever det der og da (Arnesen, Ogden et al. 2006: 87).

Når det er snakk om ressursbruk, ønsker jeg å finne ut hvordan vi kan bruke den viktigste ressursene som allerede er i skolen, nemlig lærerne. Forskning viser at gode relasjoner mellom lærer og elever har direkte innvirkning på opplevd problematferd i klasser (Nordahl 2006), og at trygge relasjoner opptre som en viktig beskyttende faktor for elever som er i risiko for å utvikle problemer (Grøholt, Sommerchild et al. 2006). Ut fra dette vil læreres relasjonskompetanse da ha direkte forebyggende effekt, samt at en ved hjelp av utvikling av denne kompetansen, og bevisstgjøring hos de voksne, kanskje kan redusere problematferd som allerede har oppstått. En skole uten

problematferd blir mer en visjon enn et realistisk mål i denne sammenheng, men vi som jobber i og med skolen kan alltid strekke oss etter denne visjonen.

I følge Ogden (2006) er atferdsproblemer og disiplinproblemer den største utfordringen i skolen i dag. Han mener det er to momenter som går igjen, nemlig hvor mange elever det gjelder, og om problemene har økt. Studier viser at ca 10 % av alle elever har bekymringsverdig atferd, mens 1 – 3 % har så store problemer at skolen vanskelig kan få bukt med dem alene (Ogden 2006: 17). I Kunnskapsløftet legges det vekt på at skolen ikke bare har et faglig ansvar, men også et ansvar for sosial og personlig utvikling. I læringsplakaten står det blant annet at skolen skal stimulere elever *i deres personlige utvikling og identitet* (Utdanningsdirektoratet 2006: 29). Opplæringsloven § 1-1 sier blant annet at formålet med opplæringa er at;

“Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet” (Kunnskapsdepartementet 2009).

I veilederen for skolen, om utvikling av sosial kompetanse (Utdanningsdirektoratet 2007), står det at ansvaret for oppdragelsen primært ligger hos foreldrene, men at skolen og lærere skal støtte opp. En har med andre ord en plikt til å hjelpe elever med samspillsvansker til en bedre sosial fungering.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg begynte på lærerutdanningen, var mye av motivasjonen min å gjøre noe for de elevene som ble karakterisert som vanskelige og problematiske. Som fersk student hadde jeg den innstillingen at, var jeg bare en god venn, kom alt til bli bra for elevene mine. Denne innstillingen ble utfordret første gang jeg entret et klasserom som vikarlærer i studietiden. Kort fortalt, var opplevelsen at første uken i en klasse, fikk jeg statusen som en kul lærer, andre uken begynte jeg å miste kontrollen, og tredje uken var det fullstendig kaos i klasserommet. Dette mønstret gjentok hver gang jeg fikk en ny klasse. Opplevelsen satte i gang mange refleksjoner, og endret mitt syn av hvilken rolle jeg måtte ha som lærer. Det som ble igjen fra den første innstillingen jeg hadde til lærerrollen, var det at å ha et godt forhold til elevene mine, alltid skulle være et mål.

Da jeg var ferdigutdannet, og fikk min egen klasse, var jeg glad for at jeg hadde fått disse erfaringene på forhånd. På den måten slapp jeg å gå i samme felle med en klasse jeg skulle ha i tre år. Jeg har erfart, og også hørt kollegaer av meg fortelle, at det er

mye verre å stramme inn og sette grenser for barn etter at det har sklidd ut, enn å sette en standard fra begynnelsen, og heller slakke opp litt når gode rutiner er etablerte. Refleksjonene, og studietiden hadde lært meg at det var nødvendig å være en tydelig voksen og positiv leder, som setter grenser – vennlig, men bestemt. Det som imidlertid ble, og fortsatt er svært viktig for meg, er den relasjonen som dannes i samspillet med elevene.

Gjennom årene som lærer, har jeg erfart at en kommer svært langt i arbeidet med elevene hvis en har etablert gode relasjoner til dem. Dette gjelder både for elevene som stort sett alltid gjør som forventet, og for dem som byr på utfordringer for lærere i form av atferd. Gevinsten jeg har opplevd gjennom vektlegging av relasjonene, er både av faglig – og atferdsmessig karakter. Dette har ført til en lyst til å se nærmere på hva som bidrar til de gode relasjonene, og hvordan disse kan føre til forebygging og reduksjon av samspillsvansker.

1.2 Formål

På bakgrunn av at mange barn og unge sliter med samspillsvansker, og at skolene, til tross for sitt ansvar, har begrenset med ressurser og tid til å håndtere disse vanskene, ønsker jeg å belyse hvordan en i møtet med elevene kan drive forebygging og reduksjon av problemene. Selv om det i følge Nordahl (2005) er forsket lite på relasjonens betydning i skolen, viser likevel flere studier at gode relasjoner har mye å si (Mausethagen & Kostøl 2009).

Mausethagen og Kostøl skriver i artikkelsamlingen ”Skolen og elevenes forutsetninger” at ”*mye av kunnskapen rundt de mellommenneskelige relasjonene knyttes til at det er såkalt taus kunnskap*” (Mausethagen & Kostøl 2009: 86). Røttene til ”taus kunnskap” som begrep kommer fra Polyani. Han forteller om hvordan den kunnskapen som er formell, også hviler på erfaring (Polyani 1983). På denne måten er kunnskaper og ferdigheter lærere har i relasjonsarbeid noe personlig, som i utgangspunktet ikke så lett lar seg uttale. Formålet med mitt valg av tema, er å sette begreper på den tause kunnskapen. Dette ved å undersøke hva som kjennetegner lærere som klarer å utvikle gode relasjoner til sine elever, og hvordan en kan utvikle og styrke relasjoner i samhandling med elevene. Jeg vil forsøke å sette ord på praksis som fungerer – en praksis som gode lærere ofte har tilegnet seg gjennom det daglige

møtet med sine elever. Jeg ønsker videre å finne ut hvilken endring som skjer i klasserommet når gode relasjoner mellom lærere og elever etableres, og er etablert.

2.0 Problemstilling

Problemstillingen i oppgaven er:

"Hvordan kan lærere utvikle gode relasjoner til sine elever, og hvordan kan disse relasjonene bidra til å forebygge og redusere samspillsvansker?"

For å kunne svare på dette, er det nødvendig å finne ut hva som kjennetegner gode relasjoner, og hva disse relasjonene kan føre til. Her vil jeg anvende teori og forskning på området, for å belyse relasjonsbegrepet teoretisk. I og med at relasjoner er noe som dannes mellom lærer og elever, blir kommunikasjon og kommunikasjonskompetanse en faktor som også må inkluderes. Først blir imidlertid begrepet samspillsvansker bli redegjort for, og i forlengelsen av dette også sosial kompetanse.

I undersøkelsen har jeg valgt et feltarbeid hvor jeg studerer to lærere, og en klasse over ca åtte måneder. Da jeg møtte klassen for første gang i september 2009, var de satt sammen fra andre klasser og skulle starte på 8. trinn. Lærerne var også nye for klassen, men hadde jobbet sammen, og delt klasse i tre år, før de denne høsten startet opp med sine nye elever. Både hver for seg, og i den klassen de tidligere delte, har disse lærerne fått klasser som har utviklet seg svært positivt, både faglig og sosialt. I undersøkelsen var jeg ute etter de gode eksemplene. Derfor egnet disse lærerne seg godt å studere nærmere, for å avdekke hvordan det kan jobbes for å bidra til positiv utvikling hos elever.

Metodene som er brukt i undersøkelsen er intervju, observasjon og spørreskjema. Målet var å finne ut hva som kjennetegner lærere som lykkes i relasjonsarbeidet, hva slags innfallsvinkler som kan brukes når det skal etableres relasjoner til elever, og hvordan relasjonsbyggingen skjer i praksis. Dette ble registrert gjennom intervjuene og observasjonen. Gjennom disse to metodene ble også endring av elevatferd i perioden studert. Spørreundersøkelsen målte utviklingen av elevenes syn på ulike faktorer i skolen og på seg selv som elev, i takt med at de ble bedre kjent med lærerne

sine. I analysen ble resultatene sett opp mot hverandre, og drøftet opp mot teori, annen forskning og egne erfaringer.

3.0 Teoribakgrunn

3.1 Samspillsvansker

Det brukes mange begreper om barn som har vansker med å innordne seg etter regler og forventninger i og utenfor skolen. Noen av disse er atferdsvansker, tilpasningsvansker, disiplinproblemer, sosiale og emosjonelle vansker, relasjonelle vansker og samspillsvansker. Likeledes finnes det flere definisjoner på hva disse vanskene innebærer. Ulike teoritilnæringer brukes for å forstå og finne årsak til de vanskene som noen barn har (Haugen 2008). Dette er psykologiske teorier som omfatter blant annet atferdsteorier, kognitive, og psykoanalytiske tilnæringer. De nevrobiologiske tilnærmingene søker å forklare vanskene via genetik og disposisjoner, signalstoffer og hormonaktivitet, og kroppslig/somatisk utrustning. Den siste gruppen er sosiokulturelle systemtilnæringer som finner forklaring og årsak gjennom miljø og kultur som barna inngår i (Haugen 2008). Det vil være utenfor rammen av denne oppgaven å gå inn på hver av de ulike teoritilnærmingene, men hver av tilnærmingene er med på å kaste lys over hvordan en kan forstå hvorfor noen barn utvikler samspillsvansker. Noen teorier definerer problemene tilbake til individet selv, mens andre finner forklaringer i oppvekstmiljøet. Det er imidlertid nærliggende å tro at det i mange tilfeller vil være en kombinasjon av forhold som ligger i individet og miljøet rundt. Ogden (2006) sier at noen er mer utsatt for å utvikle problemene enn andre pga biologiske forhold, men at problemene kan opprettholdes og utvikles i samspill med andre. Jeg velger i min fremstilling å bruke begrepet samspillsvansker, nettopp fordi vanskene utspiller seg i samspill med andre, og tar utgangspunkt i Ogdens definisjon, som sier at samspillsvansker er

"...elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre" (Ogden 2006: 16).

3.1.1 Risikofaktorer og beskyttende faktorer

Når en skal se nærmere på hvem som står i fare for å utvikle samspillsvansker, kan en innfallsvinkel være å se på beskyttende faktorer og risikofaktorer rundt individer.

Disse faktorene kan igjen deles inne i individuelle og kontekstuelle faktorer (Nordahl and Manger 2005). Det er ikke slik at hvis et barn blir utsatt for en bestemt risikofaktor, så får det automatisk problemer. Det er imidlertid når belastningene blir flere og de legger seg oppå hverandre uten å bli løst, samt at beskyttelsesfaktorene mangelfulle, sannsynligheten blir langt større (Grøholt, Sommerchild et al. 2006). Når en ser på risikofaktorer og beskyttende faktorer, så er det naturlig å nevne resiliens. Resiliens vil si å klare seg bra til tross for å ha blitt utsatt for belastninger og har fått "strikken sin tøy". Forskingen på dette området søker å avdekke hvilke prosesser som skjer når mennesker kommer seg gjennom kroniske belastninger og akutte kriser på en god måte, og hvilke forhold som kan opptre som beskyttende for barn som er i risiko (Olsen and Traavik 2010). Resiliens vil ikke bli beskrevet dypere i denne sammenheng, men risikofaktorer og beskyttende faktorer vil bli sett på, i og med at relasjoner er vesentlig i denne sammenheng.

Individuelle risikofaktorer kan være kognitive problemer (verbale problemer, lav IQ og hukommelsesproblemer), mangelfull sosial kompetanse (som jeg vil komme tilbake til nedenfor) og vanskelig temperament. I tillegg ser det ut til at det å være gutt kan være en risikofaktor i seg selv (Nordahl & Manger 2005). Barn med vanskelig temperament kan være en utfordring å reagere hensiktsmessig overfor. Det stilles svært store krav til egen tålmodighet og utholdenhet for å komme i et positivt samspill med disse barna. I følge Patterson (1982) utvikles problematferd i samhandling med voksne. Hans sosiale interaksjonslæringsteori sier noe om at barna er med på å forme sin egen oppdragelse. Familier som har barn med vanskelig temperament, havner ofte i konflikter. Konflikter som ikke blir løst, fører til eskalering av problemer, og de generaliseres og utvikles videre i skolen. Når foreldre og lærere ikke klarer å "svelge nok kameler", for å lære det temperamentsfulle barnet mer hensiktsmessige uttrykksformer, vil samhandlingen bli preget av frustrasjon og sinne. Det blir et samhandlingsmønster preget av tvang. Dette resulterer i at barnet blir sint og de voksne gir etter. Barnet lærer at dette lønner seg å protestere høylytt, og utageringen trappes opp. Det blir en vond sirkel, som bare kan endres ved at både de voksnes og barnets atferd jobbes med (Aasen & Nortug 2008). De voksnes overskudd og ressurser blir en kritisk faktor for hvordan disse barna vil utvikle seg. Evne til å se de positive sidene ved barnet og rose disse, er viktig for å få til et positivt samhandlingsmønster.

Kontekstuelle risikofaktorer kan i følge Nordahl og Manger (2005) være knyttet til problemer i familien, som for eksempel mangelfulle foreldreferdigheter, familiekonflikter, rus, vold, sosioøkonomiske forhold, mishandling og omsorgssvikt. Videre beskriver de også risikofaktorer i skolen. Dette kan være manglende ledelse av skolen og klasser, noe som fører til inkonsekvent håndhevelse av regler, dårlig klassemiljø, dårlige relasjoner og mangelfull undervisning. Dette kan igjen være med på å bidra til antiskoleholdninger. Videre er det å havne i jevnaldningsmiljøer preget av rus og kriminalitet en kontekstuell risikofaktor. Barn med manglende sosial kompetanse, kan bli avvist av prososiale jevnaldrende. Når barn og unge blir ekskludert, trekker de gjerne til miljøer hvor de finner andre likesinnede, og tar til seg deres holdninger og væremåter, noe som i mange tilfeller vil føre til ytterligere problemer for barnet eller ungdommen (Nordahl & Manger 2005).

En viktig individuell beskyttende faktor er god selvfølelse. Dette kjennetegner mange av de barna som har vokst opp med mange risikofaktorer rundt seg, men likevel klart seg bra (Grøholt, Sommerchild et al. 2006). Trygge voksne som etablerer gode relasjoner til barn, har mulighet til å rose og anerkjenne barnet for det, det er. På den måten bygges opp selvfølelsen gradvis opp. Andre individuelle faktorer som kan være beskyttende, er høy IQ, positiv sosial orientering, høy selvstendighet, et avbalansert temperament, som barn er de lette å takle, de er flinke til å kommunisere og løse problemer. Det å ha en spesiell interesse eller talent kan også virke som en beskyttende faktor (Nordahl & Manger 2005). Barn som har noen av disse egenskapene ser ut til å tåle flere belastninger enn barn som ikke har dem.

Nordahl og Manger (2005) sier at kontekstuelle beskyttende faktorer kan være at en vokser opp i et positivt og støttende nærmiljø og prososiale venner. Videre er trygge familieforhold beskyttende. Her nevnes gode relasjoner i familien, og der foreldrene ikke er i stand til dette, så er det gjerne andre familiemedlemmer som stiller opp. Disse familiene har oversikt og kontroll med barnet og er i stand til å veilede. Skolen på sin side kan være beskyttende ved at de også tilbyr trygge relasjoner. Barn i risiko som får seg en "favorittlærer", får den relasjonen som de mangler hjemmefra. En skole som samarbeider godt med hjemmet, har høye og realistiske forventninger til barn, har en god undervisning og legger vekt på at barna skal mestre, kan også opptre som beskyttende kontekstuell faktor (Nordahl and Manger 2005). Sommerchild (2006) kaller de beskyttende faktorene for "trumfkort i livets spill". Dette begrepet

forteller noe om at vi som lærere kan opptre som trumfkort for våre elever, ved å inngå i positive relasjoner med dem.

Ved siden av hjemmet, er skolen det stedet barn og unge tilbringer mesteparten av sin tid i mange år av livet. Det er på skolen problematferd gjerne utvikles og opprettholdes. Derfor er det essensielt å være klar over hva vi som jobber med barna kan gjøre for å minimere og endre denne utviklingen. Dette være seg å finne ut hva som kan ligge til grunn (analysere risikofaktorer), samt se på hvordan vi kan utvikle beskyttende faktorer hos individet og i miljøet rundt. Flere steder i litteraturen står det beskrevet hvordan en god og trygg relasjon kan være redningen for barn i risiko (bl.a. Nordahl and Manger 2005; Grøholt, Sommerschild et al. 1998). Dette styrker betydningen av å finne ut hvordan en kan jobbe for utvikle nettopp dette. På skolen samhandler barna med andre rundt seg stort sett hele tiden, og både lærere og elever må vite hvordan samhandlingen kan bli positiv og støttende slik at flest mulig utvikler og opprettholder prososial atferd. Prososial vil si ”*væremåte som er ønsket og i samsvar med implisitte verdi- eller moralkriterier*” (Bø & Helle 2008: 247).

3.1.2 Hva er det som oppleves som problematisk hos elever?

Hva som er problematisk hos elevene avhenger til en viss grad av hvem som spørres. Det ser ut til at elever, foreldre og lærere har noe ulik oppfatning av problematferd. Mediene har en tendens til å ta opp spesielt avvikende episoder og overgeneralisere disse, mens offentlige dokumenter har en tendens til å underkommunisere fenomenet i skolen (Arnesen, Ogden et al. 2006: 17). Problemene viser seg på mange ulike måter. Her kan nevnes vanlige læreres problemer med vanlige elever, undervisnings- og læringshemmende atferd som uro og bråk, utagerende atferd hos enkelte barn, skolevegning og passivitet (Arnesen, Ogden et al. 2006: 16). Ogden (2006: 16) deler vanskene i to grupper, nemlig undervisnings- og læringshemmende atferd, som omfatter høyfrekvente og udramatiske hendelser, mens alvorlige atferdsproblemer omfatter blant annet skulk, fysiske angrep og mobbing. En annen vanlig inndeling av samspillsvansker er internalisert (innagerende) atferd og eksternalisert (utagerende) atferd (Ogden 2006). Disse to formene viser seg i undersøkelser å være like vanlige, men det er i dag mest fokus på eksternalisert atferd, fordi disse vanskene byr på større irritasjon og mer åpenbare utfordringer for lærerne (Nordahl and Manger 2005).

Ogden (2006) mener at problematferd ofte bare er en reaksjon på det miljøet som eleven møter i skolen. Med dette mener han at barn som har problemer med atferd på skolen, likevel fungerer i andre sammenhenger og settinger. Konsekvensene av problemene barnet viser, har ingen større fare bortsett fra at det er negativt for læringsmiljøet. Andre barn har alvorlige problemer som får konsekvenser ut over det som oppleves i skolen. Likevel er det viktig å være klar over at atferden til disse barna ikke er statisk. Den kan variere fra situasjon til situasjon, alt avhengig av hvem de er sammen med, aktiviteter de gjør og til og med tidspunkt på dagen. Lærere som jobber med disse barna har naturlig nok ulike væremåter og grenser, som elevene også vil reagere forskjellig på. Gode holdninger til elevene, og et positivt elevsyn, skal alle pedagoger ha. Likevel vil skoler ha lærere med ulike kunnskaper og ferdigheter i møte med elever som har problemer med atferd. Dette er både en mulighet og en begrensning for ledelsen ved skolene. Etter min mening bør det gjøres bevisste valg når en tildeler lærere til klasser med uttalte problemer med samspill. Lærere som innehar god kompetanse på området, vil ha større overskudd og motivasjon for å håndtere disse barna. Kompetansen kan være formell i den forstand at de har utdannet seg spesielt innenfor dette spesialpedagogiske feltet, eller uformell ved at de har gjort seg gode erfaringer og har en interesse og et engasjement som gjør at de lykkes i arbeid med denne type problemstillinger. Å plassere lærere på klasser er imidlertid en vrien kabal, og min erfaring er at personlig egenhet og uformell kompetanse må vike for fagkompetanse. Konsekvensen av dette, er at alle lærere bør og må besitte kunnskaper og ferdigheter i hvordan de skal drive forebygging og reduksjon av samspillsvansker i sitt daglige arbeid. På denne måten unngår en at elever som er spesielt utsatte for å utvikle denne typer vansker, ikke bare er prisgitt den læreren de får. Elever med alvorlige samspillsvansker har også positive sider som vi må ta tak i for å snu utviklingen. Gode kunnskaper, holdninger og ferdigheter hos de voksne, er avgjørende for å få disse sidene frem slik at de utvikles videre og blir mer dominerende hos barna.

Ogden (2006) sier at det bør rettes oppmerksomhet mot alle typer problematferd, og at skolen må fokusere på forebygging og det å skape et godt oppvekstmiljø. Jo tidligere innsatsen settes inn, jo større sannsynlighet har en for å lykkes i arbeidet. I det øyeblikket problemene har fått dype røtter, er det langt verre å gjøre noe med. Elever som har hatt problemer over tid, risikerer å gjøre atferdsmønstret de sliter med,

til en del av sin identitet. De har gått seg fast i et mønster, ofte fordi de ikke har fått nødvendig støtte til utvikle prososiale ferdigheter. Jeg har opplevd, og vil tro det er en vanlig opplevelse, at elever som etter de har fått solide opplegg rundt seg, fortsatt sliter i klasserommet. Noe av årsaken kan være at de til dels ubevisst søker å leve opp til den rollen de har hatt i elevgruppen. Det oppstår en rollekonflikt, fordi selv om eleven ønsker å komme ut av den vonde sirkelen, så slites de mellom egne ønsker, de voksnes ønsker og medelevenes forventninger. Det kreves også stort mot fra elevens side å tørre å stole på at de kan være en "bedre utgave av seg selv". Dette kommer i tillegg til at elevene faktisk må avlæres et negativt samhandlingsmønster, og lære prososiale ferdigheter.

3.2 Sosial kompetanse

Med sosial kompetanse menes

"Et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktige settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidig utvikling fremmes" (Nordahl 2005: 197).

Definisjonen forteller noe om hvor mye som kreves av et menneske for at det skal fungere i et komplekst samfunn. Denne kompetansen utvikles over tid i sosialiseringprosessen. Sosialiseringen skal bidra til at barnet tilpasser seg den kulturen det er en del av, samtidig som at det skal utvikle seg til et selvstendig individ med egne meninger og personlighet som gjør det unikt (Haugen 2008: 99).

I veilederen for skolen om utvikling av sosial kompetanse står det at

"En forutsetning for utvikling av sosial kompetanse er at barnet kan opprette, vedlikeholde og videreutvikle positive relasjoner til andre i ulike situasjoner...Kompetansen kan sees som en sammensetning av kunnskap, forståelse, ferdigheter og emosjonelle responser, samt kognitive, kommunikative og sansemotoriske aspekter som spiller inn på ulik måte, avhengig av situasjonen man er i" (Utdanningsdirektoratet 2007: 10).

I følge Ogden (2006: 24) er kompetanse en kapasitet i mennesket. Her nevnes tanker, følelser og motivasjon. God sosial kompetanse fører til sosialt effektiv atferd, og sosialt aksepterte handlinger. Grad av kompetanse vises i resultatene av barns handlinger, for eksempel evne til å etablere vennskap, sosial mestring, og selvoppfatning. Selv om definisjonene ovenfor indikerer noe omfattende og svært krevende, er det også helt tydelig at det er en nødvendig kompetanse for å fungere i

samfunnet. Barn som ikke får gå gjennom en hensiktsmessig sosialiseringssprosess, ender i verste fall med et betydelig handikap når de skal klare seg på egenhånd i familie og arbeidsliv.

3.2.1 Er det sammenheng mellom samspillsvansker og sosial kompetanse?

For å kunne se om det er en sammenheng mellom samspillsvansker og sosial kompetanse er det nødvendig å operasjonalisere sosial kompetanse (Haugen 2008). De ferdighetene, holdningene og kunnskapene som inngår her, er for eksempel evnen til å vente på tur, ha kontroll på egne følelser, holde avtaler, tolke og reagere hensiktsmessig på andres signaler, kunne samarbeide med andre, se ting fra andres synsvinkel og være forståelsesfull (vise empati) (Haugen 2008: 100). Barn som mangler disse ferdighetene vil ofte vise en atferd som kan betraktes som problematisk i klasserommet og på andre arenaer. Jo flere av punktene overfor som mangler, jo større problemer får barnet. De som har store problemer vil ofte få en diagnose, men også de barna som ikke har "store nok vansker" for et diagnosekrav, vil ha problemer med å fungere godt i et klasserom hvis noen av de holdningene, ferdighetene og kunnskapene som inngår i sosial kompetanse mangler.

Det foreligger i dag dokumentasjon på at det finnes systematisk sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse, samt mellom sosial- og skolefaglig kompetanse (Ogden 2006). Ogden sier også at fra læreres perspektiv er "*sosial kompetanse uforenelig med læringshemmende atferd og uro, krangling og bråk i timene*" (Ogden 2006: 24). Barn som mangler sosial kompetanse står dermed i fare for å utvikle problemer med atferd, samt problemer med relasjonsbygging til jevnaldrende og voksne, noe som kan føre til sosial isolasjon og utestenging. Videre ser det ut til at dette kan føre med seg faglige problemer.

3.2.2 De fem elementene i sosial kompetanse

De sentrale områdene innenfor sosial kompetanse er empati, samarbeidsferdigheter, selvhverdelse, selvkontroll og ansvarlighet. (Utdanningsdirektoratet 2007: 11)

Empati vil si å se noe fra en annen synsvinkel og leve seg inn i hvordan andre har det. En må kunne vise medfølelse, omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (Arnesen Ogden et al. 2006: 93). Det starter imidlertid med den voksnes evne til å vise empati. Barn som vokser opp med empatiske foreldre har gode eksempler og ta etter. Der foreldre ikke har disse ferdighetene, blir læreren en desto viktigere motvekt.

Han eller hun må blant annet ha evnen til å respektere elevens synspunkter og oppfatninger selv om disse ikke er forenelig med lærerens syn. Ved å vise empati overfor elevene, bidrar dette også til at elevene kan utvikle en empatisk væremåte. Dette harmonerer også med Meads symbolske interaksjonisme (ibid s. 19). Her kommer eksemplets makt, som i mange andre sammenhenger inn. Lærer kan ikke forlange at elevene viser medfølelse og omtanke for andre, hvis han eller hun ikke viser dette selv. Jeg vil tro at hvis en lærer forteller sine elever at de skal respektere at alle er ulike, men selv opptrer sarkastisk nedlatende i samspill med elever som har utfordringer, så er det heller den siste holdningen som blir legalisert.

Med *samarbeidsferdigheter* menes at en kan vente på tur, ha evne til å dele med andre, følge regler og beskjeder og hjelpe til. En må kunne samarbeide med både jevnaldrende og voksne og løse både skolefaglige og sosiale utfordringer (Ogden 2006: 93). Disse ferdighetene blir en rød tråd i skoledagen. Barn som mangler disse ferdighetene vil støte på problemer time etter time. Det er frustrerende å ikke få hjelp med en gang, ikke få bruke utstyret hele tiden, og få en rekke beskjeder en ikke klarer å forholde seg til. Barnet selv blir frustrert, samtidig som han eller hun kanskje vil skape uro og krangel rundt seg. For å kunne fungere på et forholdsvis lite areal sammen med mange andre er det viktig å kunne spillereglene for samarbeid. Evne til samarbeid vil en trenge hele livet, men etter min mening blir det spesielt fremtredende i skolen på grunn av begrenset utstyr, plass og voksentetthet.

Selvhevdelse vil si å tørre presentere seg og gi respons til andres innspill. Videre innebærer det å henvende seg til andre for å be om hjelp og informasjon når en trenger det. En skal også kunne markere seg ved å uttrykke egne meninger og si nei når en føler det er riktig (Nordahl 2002). Ogden (2006) sier at hvis en jobber med elever som er ensomme, usikre og reserverte, så kan læring av selvhevdelse bidra til at elevene blir mer sosialt aktive. En kan diskutere selvhevdelse kontra tilpasning i skolen. Hvis en utelukkende fokuserer på selvhevdelse, vil hver og en vil fokusere på seg og sitt, få frem sine meninger og synspunkt og handle etter dette. Elever må imidlertid akseptere at de må innordne seg skolens regler og forholde seg til barn og voksne som står for noe annet enn dem selv. Det må være en balanse her. Skolen skal ikke utdanne like individer som følger strømmen uten å stille spørsmål. Elevene har rett til egne meninger og skal lære å uttrykke disse på en konstruktiv måte. Samtidig må de lære at selv om de har rett til å ytre sine meninger, så får de det ikke alltid som

de vil. Her kommer også betydningen av demokrati inn. Elevmedvirkning har blitt et mer og mer sentralt begrep i skolen. Elevene skal få være med på å bestemme ting som har betydning for deres skolehverdag, og selv om det fortsatt er lærer som tar de fleste avgjørelsene, så vil flertallet i klassen avgjøre saker som felles er tatt opp til avstemning.

Selvkontroll vil si at en har evne til å utsette egne behov og regulere sine følelser i vanskelige situasjoner. En er også i stand til å ta ansvar for sine egne handlinger (Arnesen, Ogden et al. 2006: 93). Et annet ord for selvkontroll er impulskontroll. Evnen til å tenke over konsekvenser før en handler må utvikles. Dette gjelder spesielt hos elever som har samspillsvansker. Barn med ADHD har ekstra utfordringer på dette området, da manglende impulskontroll er en av de tre kriteriene for å få diagnosen (Nordahl & Manger 2005). Mangler en denne ferdigheten vil en havne i trøbbel – ofte uten at en skjønner det før det er for sent. En må hjelpe barna å utvikle strategier slik at de oppfatter at de har et valg, før de for eksempel slår noen, eller stikker av.

Ansvarlighet er evnen til å følge regler og beskjeder. En er ansvarlig når en viser respekt for andre og holder avtaler og forpliktelser (Arnesen, Ogden et al. 2006: 93). På lik linje som med samarbeidsferdigheter er evne til å ta ansvar svært viktig for å fungere i skolehverdagen. Å følge regler er helt nødvendig for at så mange individer kan fungere sammen. For å utvikle et godt læringsmiljø må elevene kunne følge beskjeder. De må for eksempel komme tidsnok til timer, gjøre hjemmearbeid til avtalt tid og være rolig i undervisningen. Skoledagens struktur er bygd opp på en slik måte at det fordrer ansvarlighet hos alle som er der. Her må også lærer gå foran som et godt eksempel. Han eller hun må komme tidsnok, holde avtaler og følge opp regler. Videre er det slik at hvis brudd på regler ikke følges opp, forteller lærer at det ikke er viktig, noe som igjen gjør at elever ikke ser det nødvendig å følge dem.

3.3 Relasjoner

I samtaler med mennesker som til tross for en vanskelig bakgrunn har klart seg bra, har jeg ved flere anledninger spurt hva det var som gjorde at de er der de er i dag. Svært ofte har jeg fått til svar at det var en voksen, gjerne en lærer, som så dem og trodde på dem. Dette har fått meg til å lure på hva det er som gjør at noen mennesker gjør sånn inntrykk på en, at det forandrer hele måten å se verden på, og som fører til

den motivasjonen og selvtillit som trengs for å snu maktesløshet til en positiv utvikling. Nordahl (2002: 16) snakker om "løvetannsbarn". I dag brukes det tidligere nevnte begrepet resiliens om det samme (Olsen & Traavik 2010). Nordahl (2002: 16) forteller at mange av løvetannsbarna sier at de "møtte en lærer", noe de mener utgjorde hele forskjellen. I den andre enden finnes det også lærere som hemmer barn og unges utvikling. Dette er lærere som fordi de enten ubevisst, i frustrasjon, eller pga uvitenhet gjerne forteller elever, direkte eller indirekte at de ikke duger til noe, er umulige eller er mer til bry, enn en ressurs i samfunnet. Mollenhauer (1996) sier at en må finne ut hva som må til for at barn og unge skal utvikle seg optimalt ut fra egne forutsetninger. For å forstå dette må det også være klart hva som fører til at utviklingen stopper opp eller går i negativ retning. For å få dette til betinger det også at lærerne må gå inn for å bli kjent med elevene – både faglig og sosialt, nettopp for å finne ut hvilke risikofaktorer og beskyttende faktorer barnet har i sitt liv. Jeg vil støtte meg til Thomas Nordahl sitt utsagn om at "det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev er en undervurdert faktor" (Nordahl 2002: 16). Overland beskriver relasjoner som

"... hva slags innstilling eller oppfatning ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre. Relasjonelle forhold er et grunnlag for sosial samhandling og kommunikasjon (Overland 2007: 169)

Elever tilbringer mye tid på skolen, og lærere blir de voksne som i tillegg til foreldre og venner har stor innflytelse på hvordan barna utvikler seg. For å forstå hvorfor blant annet lærere er i denne posisjonen, kan vi se nærmere på George Herbert Meads teori om *symbolsk interaksjonisme*. Mead (1934) forklarer symbolsk interaksjonisme med at menneskers væremåter og handlinger, er påvirket av andre, spesielt andre som betyr noe for personen, også kalt *signifikante andre*. Uttrykket sier noe om at mennesker som er betydningsfulle for andre, står i en særskilt posisjon med mulighet for påvirkning. Med dette forstås det at mennesket speiler seg i dem de samhandler med. Mead sier: "We are more or less unconsciously seeing ourselves as others see us" (Mead 1934: 68). En ser etter reaksjoner og responser, både verbale og non verbale, og ut fra dette dannes virkelighetsoppfatninger og den mening de tror andre har om dem, og det de gjør. Dette er igjen med på å forme selvbildet til vedkommende, noe som i neste omgang er med på å styre handling og atferd. Mead sier også at: *We are unconsciously putting ourselves in the place of others and acting*

as others act” (Mead 1934: 57). Det vil si at mennesker tar til seg andres væremåte og atferd, og inkluderer det i egen atferd. Hvis et barn opplever støtte og empati fra signifikante andre som foreldre, venner eller lærere, vil det med stor sannsynlighet også ”adoptere” den støttende og empatiske væremåten. Teorien forteller noe om hvilken maktposisjon lærere egentlig er i.

Måtene mennesker handler på er avhengig av hvordan de oppfatter og tolker situasjonen. Dette kalles ”Thomas – teoremet” som opprinnelig lyder; *If men define situations as real, they are real in their consequences*” (Fuglestad 1993: 57). Med dette menes for eksempel at hvis en elev får høre at han er flink, men oppfatter det som ironi, vil han respondere ut fra sin oppfattelse, uansett hva som var meningen til den som kom med uttalelsen. Lærers evne til kommunikasjon og tolkning av de responser han eller hun får på ting som sies, er viktig for å unngå, og eventuelt klare opp i slike misforståelser.

Hvis en kobler symbolsk interaksjonisme opp mot forholdet lærer – elev, og tar utgangspunkt i at lærer er signifikant for eleven, så har vi alle muligheter til å påvirke. Måten vi henvender oss til elevene på, vil i ytterste konsekvens påvirke både selvtillit og selvfølelse (som er en viktig beskyttende faktor), handlingene deres, samt gi dem et bilde på hvem de er. I følge Olsen og Traavik (2010) kan voksne ved å anerkjenne både det barnet er, og det barnet gjør, på sikt påvirke selve selvoppfatningen, som er relativt stabil. Deler av selvoppfatningen, som for eksempel evner innenfor fag, sosiale evner og områder de er gode på – også utenfor skolen, er i følge dem, der en må ta tak og begynne påvirkningen. Møter lærer eleven med positive forventninger, og en grunnleggende holdning som er god, vil en være på god vei. Dette kan påvirke eleven sosialt, og til faglig innsats. Jeg har erfart at elever som får konkret positiv bekreftelse på seg selv og ting de gjør og kan, blir mer motiverte og blir enda flinkere til det de får god tilbakemelding på. De velger sine handlinger ut fra den responsen de får, og det styrer dem til en viss grad ubevisst. Eleven merker at den voksne har tro på han eller henne, og det er sannsynlig at han eller hun velger sine handlinger ut fra dette. Her kan jeg henviser til ”Rostenthaleffekten”, som kort fortalt går ut på at hvis en jobber med mennesker, og er overbevist om at de har evner og ressurser, så er det langt større sannsynlighet for at de lykkes og får gode resultater (Eikeseth & Svartdal 2003). Det gjelder imidlertid å ha en tro som er autentisk. Later lærer som, blir han fort avslørt.

Møter lærer barn med negative forventninger og gir signaler om at det ikke duger, eller er umulig å ha med å gjøre, vil dette etter hvert påvirke elevens selvbilde i negativ retning. Det hele ender opp i en selvoppfyllende profeti, og konsekvensen er at eleven tenker og gjør som forventet. Resultatet blir en utvikling som ikke realiserer barnets potensial og forutsetninger. Likevel er det viktig å være klar over at læreren ikke er alene om å påvirke. Barnet kan ha foreldre og venner som motvekt, enten på en positiv eller negativ måte. De fleste barn vokser heldigvis opp i familier preget av omsorg og støtte. Barn som ikke har dette hjemmefra trenger spesielt andre voksenpersoner som følger dem opp, og gir dem positiv respons og anerkjennelse som de trenger for å utvikle seg optimalt. Barn som ikke får positiv feedback og støtte i familien, blir veldig sårbare om de ikke møter voksne i skolen som er i stand til å bekrefte deres positive sider. Siden barn og unge tilbringer mye tid i skolen, blir lærer uansett en viktig rollemodell som har mulighet til å støtte opp, gi anerkjennelse og god veiledning. Spesielt når det gjelder faglig selvfølelse blir kanskje læreren den som har den største påvirkningsmuligheten.

Jan Mossige, fra Bredtvet kompetansesenter, billedgjør forskjellen på barn som har fått rikelig med positiv oppmerksomhet og støtte hjemmefra, og barn som ikke har fått det, gjennom tegneseriefigurene Asterix og Obelix (Mossige 2010). Han forklarer at barn som er vokst opp med denne støtten, er som Obelix, fordi han som barn falt opp i gryta med styrkedrikk. Disse barna har fått så mye positiv respons på seg selv, og trenger ikke det samme påfyllet som Asterix hele tiden må ha for å være sterk. Dette mener jeg er et svært godt bilde på hvilket behov barn med manglende støtte hjemmefra har. Vi må sørge for at disse "Astrix – barna" får rikelig med styrkedrikk fra oss voksne som jobber med dem til vanlig. Positiv oppmerksomhet og støtte er nødvendig for at også disse skal bli sterke ute i verden.

Lærere er som nevnt i en maktposisjon overfor elevene, og med makt følger ansvar. Etter min mening er det svært viktig å være bevisst på hvilken innflytelse en som lærer har på elevenes selvfølelse, selvtillit og motivasjon, samt sosial- og faglig utvikling. Ved å utvikle denne bevisstheten, og ikke minst å ta denne kunnskapen til etterretning som lærer, kan vi kvalitetssikre at det foretas gode valg som fremmer en positiv utvikling hos barn og unge. Mange gjør riktige valg og handlinger pga deres genuine interesse for elevene, og sitt positive engasjement. Dette enten fordi de har reflektert over konsekvensene av det, eller fordi det ligger helt naturlig for dem.

Imidlertid kan vi sikre at flere utvikler gode relasjoner til barn, ved å fokusere på kunnskap og ferdigheter i relasjonsarbeid, og ikke minst bevisstgjøring av holdninger en har overfor barna en jobber med. Hvis en går inn på et arbeidsrom med lærere og hører at de omtaler elever som late, vanskelige, dumme eller udugelige, sier dette noe om elevsynet til de lærerne som uttaler dette. Denne holdningen, og dette elevsynet er ikke et godt utgangspunkt for å påvirke noen i positiv retning. Et slikt elevsyn har heller ikke noe med pedagogisk profesjonalitet å gjøre. Vi som er lærere bør og skal ha som mål å unngå at vi omtaler atferd og væremåter hos elevene som noe de *er*. Gjør vi imidlertid det, er vi med på å forme disse væremåtene inn i elevenes identitet. Det er stor forskjell på å si at en elev er lat, og si at denne timen jobbet ikke spesielt godt. Å drøfte elevsyn i kollegiet er etter min mening viktig, både med tanke på bevisstgjøring og konsekvenser av elevsyn, og fremfor alt for å bidra til utvikling av kollektive positive syn på elevene våre. Holdningene vi har til elevene, vil etter min mening påvirke kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elever. Hvis en uttaler elevene generelt negativt, er det nok stor sannsynlighet for at en mener at barna er slik vi beskriver dem. Konsekvensen er at forventninger til dem blir formidlet ut fra dette perspektivet også. Samspillet blir ut fra dette ikke spesielt positivt, og sannsynligheten for å påvirke for eksempel Per til å bli mer arbeidsom i timene, er ikke spesielt stor.

Evnen til å etablere gode relasjoner er heldigvis ikke statisk, men noe som kan påvirkes. I følge Nordahl vil et inntrykk av at samhandling med elevene ikke kan utvikles, si det samme som at *pedagogikk er irrasjonelt og uten både akademisk og praktisk interesse* (Nordahl 2002: 111). På bakgrunn av dette kan vi konkludere med at alle er i stand til å utvikle sin evne til å etablere gode relasjoner og samhandling med andre mennesker. Den pedagogiske profesjonaliteten fordrer at vi som lærere har en positiv holdning til elevenes muligheter.

3.3.1 Læreren må kjenne elevene for å forstå deres handlinger

For å komme i posisjon til et barn, er det viktig å kjenne det. Nordahl (2002) snakker om at elevene er aktører i sine egne liv og sier det er viktig å *”kjenne til elevenes verdier og oppfatninger dersom vi i skolen ønsker å endre eller påvirke læringsstrategier, læringsinnsats, atferd og annet”* (Nordahl 2002: 14). Ut fra aktørperspektivet velger elevene handlinger ut fra ønsker og mål som de har. Målene velges ut fra virkelighetsoppfatninger og verdier. Min erfaring som lærer er at barn ikke kommer med medfødt respekt for voksne. Mange innordner seg selvsagt med en

gang, og gjør til enhver tid det som forventes, men dette gjelder ikke alle. Å bli kjent med elevene - også de som gjør som forventet, og vite hvem de er og hva de står for, kan hjelpe oss til å forstå hva som motiverer dem til å handle som de gjør. Det holder ikke å bare kartlegge hvordan de er faglig. Deres sosiale og personlige liv er like viktig å få tak på. Bare på den måten kan vi forstå deres handlinger. Dette betyr selvsagt ikke at elever skal kunne gjøre hva de vil, men at før en endring skal kunne skje, må en forstå hvorfor en eventuell uakseptabel handling skaper mening for barnet eller ungdommen (Nordahl 2002). Hvis vi ser bort fra elevens verdier og motiver, ender vi opp med å behandle symptomer i stede for årsaker, og dette er neppe en langsiktig og sunn løsning.

Når lærer forstå noe, forstår han alltid ut fra noe. Lærens egne erfaringer, følelser og tanker og kultur er med når han møter elevene. I relasjon og i kommunikasjon med eleven får han kjennskap til en del av elevens virkelighet. Dette vil være med på å endre den forforståelsen læreren i utgangspunktet hadde. Noe som er avgjørende for å forstå hvordan eleven opplever virkeligheten. Dette kjennetegner den hermeneutiske sirkelen (Røknes & Hanssen 2002: 16). Hvis en lærer for eksempel opplever at en elev stadig skaper uro rundt seg når det skjer endringer av aktiviteter i timene, så kan dette noen ganger årsaksforklares, for eksempel hvis eleven det gjelder har diagnosen ADHD. Læreren kan kanskje konkludere med at Per klarer ikke overganger mellom aktiviteter, fordi han har ADHD. Denne konklusjonen trekker han kanskje på bakgrunn av det han vet om diagnosen fra før. Dette er forforståelsen av situasjonen som læreren har. Uten å ha en relasjon som gjør det mulig å gå i positiv dialog med Per, og høre hvordan han opplever det som skjer, er det vanskelig å legge til rette slik at aktivitetsskifter blir lettere. Å finne ut hva elevens mening med uroen er, gjør det enklere å forstå hvorfor, og en ser handlingen ut fra et annet perspektiv enn den forforståelsen en hadde gjort seg på forhånd. Hvis Per har oppmerksomhetssvikt, og ikke makter å ta inn over seg de mange beskjedene som gjerne blir gitt ved aktivitetsbytter, så kan uroen for eksempel skyldes at han ikke oppfatter at det er et aktivitetsskifte, men at han tolker det som skjer som pause – hvor andre regler gjelder. Hvis læreren får denne forforståelsen, endrer han sin forforståelse, og ser atferden til eleven på en annen måte. Dette åpner igjen for at lærer og elev kan lage avtaler som skal hjelpe Per til å takle aktivitetsskifter bedre. Å forstå en elev er derfor noe ganske annet enn å

forklare. Og det å bli forstått, er noe ganske annet enn å bli forklart (Røkenes & Hanssen 2002).

3.3.2 Betingelser for gode relasjoner mellom lærer og elever

Det er nok ikke mulig å lage en komplett smørbrødtype over hva som skal til for å danne gode relasjoner. Til det er både lærere og elever for forskjellige, og situasjonene en står i varierer i stor grad. Likevel er det noen faktorer som kan ligge til grunn og som vil være avgjørende for hvordan forholdet mellom lærer og elever blir. Disse faktorene er i følge Nordahl (2002) utvikling av tillitsforhold til elevene, evne til å se den enkelte elev, å verdsette barn og unges sosiale verden, å være i posisjon til eleven, og sist, men ikke minst å anerkjenne elevene. Hvordan en konkret kan jobbe med disse faktorene integrert i den daglige undervisningen vil jeg komme tilbake til i selve undersøkelsen.

3.3.3 Relasjonens betydning – noen forskningsresultater

Relasjonens betydning er avgjørende når en jobber med mennesker. Kinge (2006) sier dette ganske klart:

"Når vi lar oss fascinere av forhåndsbestemte programmer, teknikker og metoder, kan vi lett komme til å glemme det enkleste; at den voksnes evne til å inngå i en relasjon preget av oppriktlig engasjement og positiv interesse, alltid vil være overordnet metoder og programmer. En slik relasjon vil kunne gi barnet en verdifull motivasjon, følelsesmessig overskudd og lyst til å samarbeide." (Kinge 2006: 29)

Nordahl (2000), har gjort et empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i skolen. En av variabelområdene i dette arbeidet var relasjoner. Nordahl valgte å ta med dette området for å undersøke om det var noen sammenheng mellom atferd i klasserommet og elevers relasjoner til lærerne og til medelever. Undersøkelsen tok elevenes perspektiv i betraktning. I forhold til relasjon til lærer ble elevene bedt om å vurdere 15 utsagn om læreren, nærmere bestemt sin egen klassestyrer. Resultatet av undersøkelsen viste for det første at relasjonen til læreren var todelt, den ene gikk i retning relasjon i forhold til skolefag, og den andre i forhold til det sosiale. Det var helt klar tendens til at den skolefaglige relasjonen var mer tilfredsstillende enn den sosiale. Så mye som 80% av de som svarte mente at læreren gjorde alt for at elevene skulle lykkes så godt som mulig med fagene, mens ca halvparten mente at de ikke kunne snakke med læreren om personlige ting (Nordahl 2000: 233). Videre viste undersøkelsen sammenheng mellom god lærer – elev relasjon og problematferd. Der relasjonen var god, var det en klar tendens til mindre problematferd. Funnet sier noe

om at ved å utvikle en positiv relasjon til elever, så vil det være en forebyggende faktor mot problematferd. Nordahl sier at en av tolkningene av resultatet kan være at elevene ønsker å opprettholde den gode relasjonen de har, og velger derfor atferd og handlingene sine ut fra dette. De kan føle de har noe å tape ved å ikke gjøre som forventet. Elever som ikke har etablert noen god relasjon, har derimot ingenting å tape ved å være urolige, eller i opposisjon.

Undersøkelsen viste at det også var sammenheng mellom relasjon og hvordan undervisningen ble oppfattet. Der det var et positivt forhold mellom lærer og elev, ble også undervisningen sett på som god. Imidlertid kom det også frem at dette hadde mindre betydning for skolefaglige prestasjoner. Dette vil si at gode relasjoner alene ikke er nok for å skape dyktige elever. God planlegging og tilpasning av undervisningen er avgjørende for faglig utvikling, men alene, uten godt samspill i klasserommet vil det likevel ikke holde.

Når resultatet viser at det er direkte sammenheng mellom relasjoner og problematferd, sier dette noe om viktigheten av å utvikle gode relasjoner. Hvis resultatet kan generaliseres til andre skoler forteller det også at det er lang vei å gå før den sosiale delen av relasjonen mellom lærer og elever er tilfredsstillende. Når lærer blir kjent med elevene som individuelle mennesker, og ikke bare som en del av en gruppe, er det nærliggende å tro at han eller hun behandler elevene deretter. Kjenner en til personlige faktorer, skjønner en bedre hvorfor barnet handler som en gjør, og en vil trolig reagere mer hensiktsmessig i situasjoner der en ville bli frustrert om en ikke kjente til bakgrunnen for atferden. Det vil kanskje skje en endring fra en instrumentell, til en medmenneskelig tenke- og handlemåte, når et mer personlig forhold etableres.

Hvis det etableres gode relasjoner mellom lærer og elever ut over det faglige, vil det fra elevenes side komme inn en samvittighetsfaktor. Jeg ble en gang fortalt at *"det skal mer til å gjøre noe mot noen som har sett deg, enn mot noen du ikke har noe forhold til"*. Med dette forstår jeg at hvis en elev føler seg sett og forstått, så skal det mer til før han eller hun velger en tilsiktet, uhensiktsmessig handling. En forelder fortalte en gang at barnet hans sa han gjorde leksene sine fordi læreren ikke skulle bli skuffet. Han hadde rett og slett ikke hadde samvittighet til å skuffe en lærer som hadde tro på han. Det hører med til historien at gutten hadde betydelige faglige

vansker, men et godt forhold til sin lærer, og som Kinge (2006) sa i sitatet ovenfor, så fremmet det *motivasjon* og *lysten til å samarbeide* hos eleven.

Her kommer en inn på begrepet "*bærende relasjoner*", som innebærer at relasjonen i seg selv er en faktor som må ligge til grunn for at endringer skal skje, samtidig som relasjonen er hjelp i seg selv (Røkenes & Hanssen 2002).

Nordahl beskriver også en annen undersøkelse som ble gjort i forbindelse med problemer i en niendeklasse ved en skole med flere paralleller (Nordahl 2002: 115 – 116). Klassen det gjaldt ble opplevd som vanskelig, og det ble uttrykt frustrasjon fra lærerne og foreldrene. Undersøkelsen var ment for å kartlegge hvilken oppfatning elevene hadde om forholdet seg i mellom og til lærerne, samt trivsel. For å ha noe å sammenlikne med ble samme kartlegging tatt i en annen niendeklasse ved skolen som ble beskrevet som godt fungerende. Resultatet viste som ventet at elevene beskrev mer problematferd, mindre trivsel og dårligere relasjoner mellom elevene i problemklassen enn i den andre klassen. Undervisningen ble sett på som lite variert og meningsløs. Det som kom tydeligst frem var imidlertid at forholdet mellom lærere og elever var svært dårlig i klassen med problemer. Mens elevene i klassen som fungerte godt, beskrev lærerne som støttende og oppmuntrende, kunne elevene i den andre klassen fortelle om lærere de ikke følte de kunne snakke med, som var sarkastiske og kunne latterliggjøre dem. Det som var spesielt i denne situasjonen var at lærerne i disse to klassene stort sett var de samme. Resultatene av undersøkelsen sier noe om at ikke lærerne bare påvirker elevene, men at også elevene påvirker lærerne. Dette samsvarer også med Meads symbolske interaksjonisme. Disse lærerne opplevde at de mislyktes i samarbeidet med elevene, og samhandlingen ble en dårlig sirkel. Det å være bevisst på at en som voksen også blir påvirket av samhandlingen med barna, kan kanskje hindre at slike ting får utarte seg slik som det gjorde i denne klassen. Resultatet sier også noe om at den dårlige relasjonen ikke bare var negativ i seg selv, men påvirket hele klassen, undervisningen og samhandlingen mellom elevene. En skal imidlertid være forsiktig med å si at det hele begynte med en dårlig relasjon. Hvilken rekkefølge problemene oppsto i er vanskelig å fastsette, men ved å jobbe med relasjoner er det grunn til å tro at en i liknende situasjoner, en over tid, vil kunne se endring på de andre faktorene (opplevd problematferd, oppfatning av undervisning og forhold mellom elever).

3.4 Kommunikasjon

For å samhandle og danne relasjoner er en avhengig av språk. Mead (1934) påpeker at språket er avgjørende for å tenke, og kunne forstå andres meninger og danne et bilde av oss selv. Språket er sentralt i kommunikasjonen. Hva er så kommunikasjon?

Begrepet kommer fra det latinske ordet "*communis*", som betyr fellesskap (Kvalbein 1999: 13). Ordet kommunikasjon kan brukes i vid og snever forstand. I vid forstand vil det si at noen opplever noe sammen, mens i snever forstand så begrenser det seg til at denne opplevelsen formidles gjennom symboler, altså i språk, bilder og tegn (Kvalbein 1999: 13). Hensikten med kommunikasjon er å få frem et budskap, enten verbalt eller ikke – verbalt. Selv om dette i første omgang høres ukomplisert ut, så vil mennesker på bakgrunn av tidligere erfaringer og den kulturen de kommer fra tolke innholdet i det som blir sagt på sin egen måte. Hvis for eksempel en lærer formidler til en elev at han har gjort en god jobb med noe, og eleven har vært vant til å høre at han mislykkes, vil det være en mulighet for at han mistolker tilbakemeldingen i henhold til de erfaringene som tidligere er gjort, og tro at det for eksempel var ironisk ment fra lærerens side.

Kommunikasjon er helt nødvendig i samhandling, og er en treningssak. Alle kan utvikle evnen slik at budskapet blir klart, og det blir mindre rom for misforståelser. Kvalbein sier at;

"Det grunnleggende spørsmålet om identitet får jeg svar på ved å få oppmerksomhet fra og utveksle tanker med andre mennesker. Vi trenger å kommunisere for å ha et rett og funksjonelt forhold til omgivelsene våre, for å vite hva som er sant, rett og godt, kort sagt for å bli mer sikre" (Kvalbein 1999: 15)

Kommunikasjonsevnen utvikles hovedsaklig gjennom språkutviklingen, og mennesket er født med en grunnleggende evne for dette (Røkenes & Hanssen 2002: 11). Selv om mennesker har denne kompetansen, kreves det noe mer når en skal kommunisere med barn og unge i skolen. Det hele formes av at prosessen er styrt av overordnede mål. En lærer skal påvirke elevene slik at de utvikler seg faglig og sosialt. Og for at de skal komme i posisjon til dette, må de som allerede nevnt ha fått et forhold til elevene. Dette krever relasjonskompetanse. Både selve relasjonsbyggingen, og de overordnede målene med disse relasjonene, stiller bestemte krav til lærerens evne til å kommunisere. I veilederen for skolen om utvikling av sosial kompetanse, står det at "*gode relasjoner bygges gjennom ulike kommunikasjonsformer*" (Utdanningsdirektoratet 2007: 36). De ulike

kommunikasjonsformene som nevnes er verbale, kroppslige og para - språklige. Para - språklige vil si stemningen og klimaet som er i klassen. Læreren skal kommunisere oppgaver, innhold, struktur, organisering og samarbeidsform. Videre har han eller hun også ansvar for å fokusere på elevenes sterke sider, interesser og motivasjon, og kommunisere disse til alle elevene (Utdanningsdirektoratet 2007: 36). Ut fra dette kan en konkludere med at relasjonskompetanse og kommunikasjonskompetanse henger nøye sammen. Røkenes og Hanssen sier:

"En relasjonskompetent fagperson kommuniserer på en måte som gir mening, som ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen, og som ikke krenker den andre parten"(2002: 11)

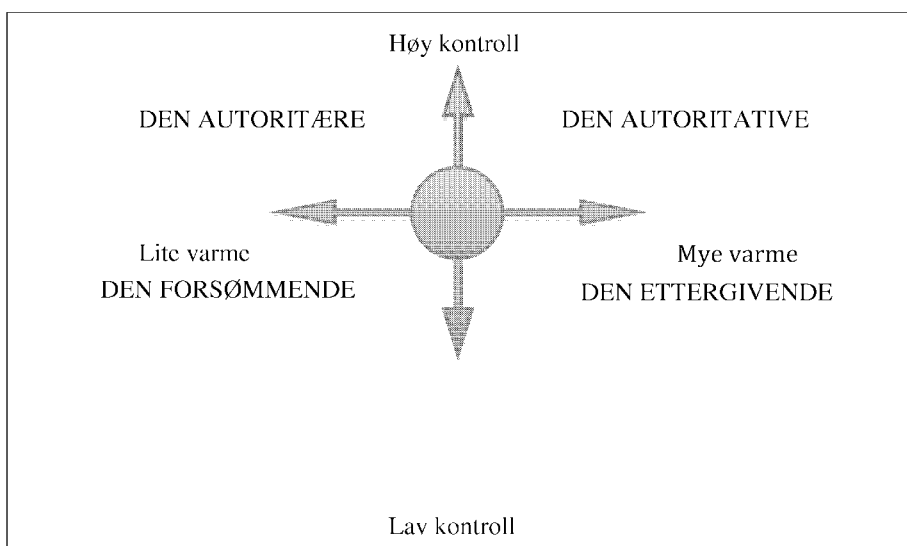
Fuglestad (1993: 59) skisserer hvordan lærer og elever kommuniserer med utgangspunkt i skriftlige og muntlige tekster. Han sier at samspillet som skjer i kommunikasjonen kan sees fra innfallsvinkler som har med struktur, prosess og kultur å gjøre. Med struktur mener han det som blir tatt selvfølgelig i skolen, nemlig det materielle, sosiale og innholdsmessige i skolen. Med prosess mener han at aktørene påvirker og er avhengig av hverandre, mens kulturen sier noe om samspill, samarbeid, kulturelle spenninger og konflikter. Disse innfallsvinklenc kan i følge Fuglestad brukes til å forstå hvordan kommunikasjonen påvirker partene.

Relasjonelt arbeid handler i stor grad om å kommunisere. Det er derfor viktig å være klar over hvilke signaler en sender, ikke bare verbalt, men også med kroppsspråket. Å ha evne til å gi gode beskjeder og formidle budskap på en klar og entydig måte, med et kroppsspråk som samvarierer med det verbale budskapet, vil være avgjørende for å få et godt samspill som ikke er preget av misforståelser og tvetydigheter. I tillegg er det selvsagt også viktig å ha god evne til å oppfatte hva andre mener og følger med det de formidler.

3.4.1 Lærer som leder

Det som er viktig å være klar over når en som lærer kommuniserer med elevene, er at det er et skille mellom sender og mottaker i maktbalanse. Dette handler om definisjonen av lærerrollen og elevrollen. Lærer "står litt over" eleven, noe som er definert ut fra rollene. Læreren må skape en struktur i samhandlingen, og dette er en måte å utøve kontroll på (Mausethagen & Kostøl 2009). Det er læreren som har ansvaret i klasserommet. Det er derfor viktig å etablere seg som leder. Det er læreren som skal sørge for at det er en positiv samhandling og kommunikasjon mellom elever,

og mellom lærer og elever. Lærere som gjennom sin holdning og sitt elevsyn anerkjenner elever uansett kunnskaper, ferdigheter og behov, vil signalisere at hver elev er verdifull, ubetinget av hvem eleven er og hva han eller hun kan. Dette vil bidra til å skape en samhandling i klasserommet preget av tillit og trygghet, og gi elevene følelse av at læreren liker dem. Forskjellen i maktbalanse brukt på en positiv og anerkjennende måte, vil føre til at læreren fremstår som en autoritet (Mausethagen & Kostøl 2009: 87). Forholdet mellom det å utøve kontroll og vise omsorg gjennom kommunikasjonen og handling kan illustreres i følgende modell, hvor det ut fra denne utarter seg fire lærertyper (Nordahl 2002):



I følg Nordahl (2002: 127), vil lærere være i ulike posisjoner på figuren overfor. Det er i følge han ikke sannsynlig at noen lærere er i en av kategoriene hele tiden, men at det kan varierer fra situasjon til situasjon. Likevel er det sannsynlig at lærere kan kategoriseres i større eller mindre grad på et av de fire områdene i figuren. Den autoritære læreren vil til en viss grad ha kontroll på sine elever, i alle fall i sine egne timer. Faren er som Nordahl (2002) sier, og slik jeg ser det, er at elevene kan ta ut frustrasjon og uro i timer med andre lærere, hvis den læreren de har mest, har en autoritær lederstil. Denne stilen vil kanskje også bidra til frykt og utrygghet blant elevene. Den ettergivende lærer vil nok mange ganger bli godt likt av elevene. De kan slippe unna med arbeid og atferd som ellers ville blitt tolerert, men det er naturlig

å tro at læringen ikke er optimal, verken på det faglige eller sosiale området. Den forsømmende lærer har ingen plass i skolen. Lærere bør etter min mening strekke seg etter å havne i den autoritative kategorien. Ved å utøve kontroll, og samtidig vise mye varme for sine elever, vil læreren utvikle gode relasjoner til sine elever, som igjen gir mulighet til å påvirke, og bidra til positiv utvikling for hver elev.

4.0 Design

Designet er "oppskriften" på hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Her fremgår de valg som er tatt underveis i prosessen, samt strategier som skal føre til svar på problemstillingen (Fugleseth & Skogen 2006).

Relasjoner er et komplekst fenomen, og det finnes i utgangspunktet ikke er noen standard oppskrift på hvordan en kan måle gode relasjoner. Tidlig i prosessen måtte det velges et design på oppgaven. Videre måtte det tas stilling til hva som ville være en godt egnet måte å undersøke hvordan en kan jobbe for å etablere og vedlikeholde relasjoner, samt for å finne ut hva slags gevinst det har for elever og lærere. Etter en prosess med refleksjoner og litteratursøk, falt valget til slutt på å bruke *tidsdesign*.

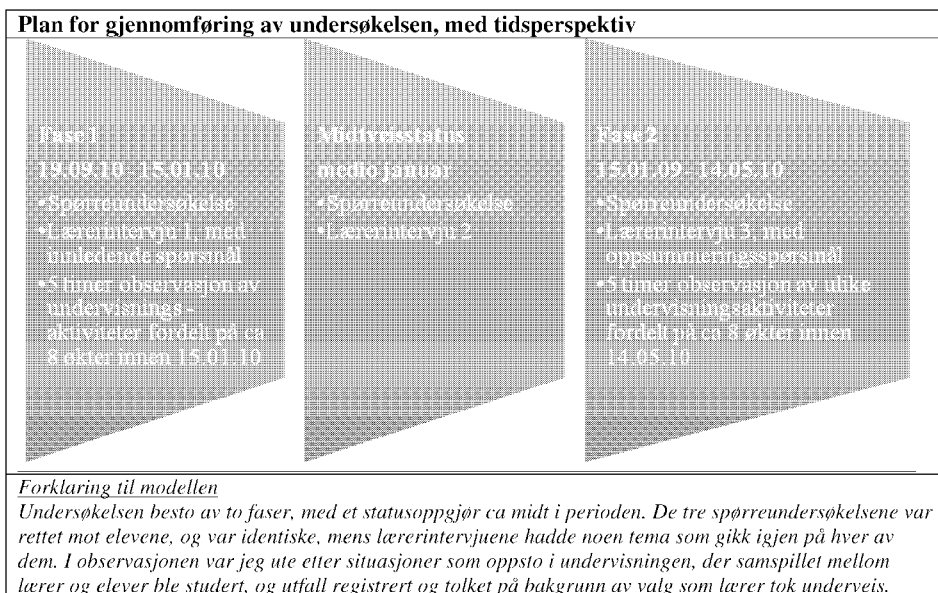
Denne type design er gunstig hvis en ønsker å kartlegge endringer over tid.

Innfallsvinkelen gir mulighet til å se hvordan sammenhenger mellom fenomener som studeres endrer seg (Thagaard 2003: 46). Et annet spørsmål som måtte vurderes, var hvem sitt perspektiv skulle være utgangspunkt i undersøkelsen. Med bakgrunn i problemstillingen, ble det naturlig at både læreres og elevs perspektiv ble tatt i betraktning. Jeg så det derfor nødvendig å ha en multimetodisk innfallsvinkel for å nærme meg et svar på problemstillingen. Å bruke flere metoder for å belyse fenomener kalles gjerne *triangulering* (Fangen 2004). En triangulering gjør at data fra ulike metoder komplementerer hverandre, noe som igjen vil gjøre validiteten og reliabiliteten i undersøkelsen blir bedre.

I denne undersøkelsen ble det naturlig å kombinere metodene intervju, observasjon og spørreundersøkelse for å belyse fenomenene *relasjoner og atferd*, og sammenhengen mellom disse. Argumentet for å bruke både observasjon og intervju, er at det rettes kritikk mot å bruke intervjudata uten, eller i stede for observasjon (Nordahl & Dobson 2009; Silverman 2006). Når en bare benytter seg av intervju, er det en viss fare for at informantene forteller det de tror intervjuer vil høre. Ved å bruke observasjon i

tillegg, får en slags bevisføring for at det som sies og det som gjøres i praksis stemmer med hverandre.

Modellen nedenfor illustrerer designet, med plan for gjennomføring av undersøkelsen, rekkefølge og tidsperspektiv.



4.1 Plan for innsamling av data

4.1.1 Hva undersøkelsen skulle fokusere på

Hensikten med undersøkelsen var å studere hvordan relasjoner etableres og opprettholdes. Fra lærernes perspektiv ble det undersøkt hvordan de opplevde relasjonsarbeidet, og hvordan læringsmiljøet og det sosiale miljøet i klassen utviklet seg i perioden. Gjennom intervjuene, og i refleksjoner på bakgrunn av observasjoner, reflekterte lærerne over hendelser i klasserommet i perioden. De argumenterte for valg de tok i arbeidet med elevene, og redegjorde for utfallet av de valgene de tok. I observasjonene så jeg som forsker selv hvilken utvikling som fant sted i klasserommet. Videre ble konkrete situasjoner som oppsto notert og tolket, med bakgrunn i spørsmålet om hvordan lærernes handlinger i situasjoner kunne styrke eller svekke relasjonen mellom seg og elevene. Spørreskjemaet til elevene hadde til hensikt å studere hvorvidt elevenes syn på faktorer i skolen endret seg i perioden, samt om det fant sted noe samlet endring i synet de hadde på seg selv som elever.

Undersøkelsen foregikk i en periode over åtte måneder. Hvor vidt åtte måneder er nok til å konkludere med varige endringer, kan diskuteres, men pga tilgjengelige ressurser, og at tid var en knapphetsfaktor i denne sammenheng, så var dette så lang tid det var mulig å bruke. Tidlig i prosessen var det meningen at undersøkelsen skulle gjøres over syv måneder, og avsluttes noe tidligere på våren, men det ble tidlig avgjort å avslutte undersøkelsen så langt ut i skoleåret som mulig, for å få et sikrere resultat.

4.1.2 Informantene

Jeg var interessert i gode eksempler på relasjonelt arbeid. Dette førte til et strategisk utvalg, hvor informantene hadde de egenskapene og kvalifikasjonene som var gunstige i forhold til min problemstilling (Thagaard 2003: 53). Lærerne jeg plukket ut hadde ved flere anledninger hørt kommentarer som *"du ender alltid opp med de snille klassene"*, og kunne vise til både gode faglige resultater i klassene de har jobbet i, og høyt snitt i oppførsels- og ordenskarakterer blant sine elever gjennom flere år. Den generelle oppfatningen av disse lærerne var at de gjennom årene i sitt yrke var godt likt, både av elever og foresatte. Dette tolker jeg som at de har funnet egnede måter å jobbe på, slik at de får frem det beste i sine elever. Det hadde nok vært mulig å velge andre informanter enn akkurat disse to, men i og med at disse hadde de kvalifikasjonene som var nødvendig for undersøkelsen, samt at de dette året skulle begynne med ny klasse – en annen forutsetning for å studere hvordan relasjoner etableres og opprettholdes, så falt altså valget på disse.

En annen betraktning var at jeg unngikk en del etiske dilemmaer med å velge noen som kan betraktes som dyktige i sin jobb. Det hadde vært en utfordring å få noen til å stille som informanter hvis de risikerte å stå modell for mindre vellykkede forhold til sine elever. Denne risikoen løpte jeg imidlertid til en viss grad uansett, da en aldri kan garantere et positivt resultat i arbeidet, samt at en ikke visste før en gikk i gang hvordan elevgruppen ville utvikle seg. Jeg måtte også ta høyde for at det kunne oppstå situasjoner der lærerne reagerte uhensiktsmessig underveis, med de konsekvenser dette ville få. I enkelte situasjoner ble det nødvendig å diskutere hendelser i etterkant, og sammen reflektere over de valgene som ble tatt der og da. Dette fordret at jeg som forsker hadde etablert en god relasjon til mine informanter, slik at det ikke skadet vårt forhold og det videre arbeidet i undersøkelsen. Diskusjonene vi hadde underveis, stilte krav til måten jeg forholdte meg til dem på, slik at det ikke ble et ovenfra – og – ned

forhold, hvor informantene følte seg sårbare og underlegne. Målet var at nødvendige diskusjoner i forhold til situasjoner, skulle bære preg av å være en pedagogisk debatt, der jeg og informantene stilte på lik linje. For å danne gunstige relasjoner og opprettholde disse, krevdes det god planlegging av opplegget, for å danne og sikre at utilsiktede hendelser ødela relasjonene oss i mellom.

Utgangspunktet for undersøkelsen var altså disse to lærere og deres klasse med 25 elever, på en skole i Nord – Norge. Elevene hadde akkurat begynt på 8. trinn, og var satt sammen i ny klasse ved skoleårets begynnelse. Noen av elevene kjente hverandre fra før, mens de fleste hadde hatt et perifert forhold til hverandre fra tidligere år. Lærerne var ukjente for disse elevene. De hadde imidlertid jobbet sammen, og delt klasse i en treårsperiode, før de nå skal begynne med nytt trinn. Klassen besto, som i de fleste tilfeller, av elever med ulik bakgrunn. Noen hadde uttalte vansker med samspill, noen hadde faglige problemer, mens de fleste var regnet som "normalelever". Det var også kjent at holdning til skolen, og lærere for øvrig, var varierende blant elevene. Noen hadde i utgangspunktet en direkte negativ holdning til både skolen og lærere generelt. For å unngå feilkilder, var det viktig å velge informanter som var i en fase der relasjoner ikke hadde rukket å etablere seg i noen betydelig grad. Å få følge prosessen med å etablere et klassemiljø og læringsmiljø hvor lærerne skulle bli kjent med elevene, og ikke minst posisjonere seg som ledere, ville etter min mening gi god og riktig informasjon om hvordan relasjoner bygges og brukes i arbeidet med å legge til rette for prososial atferd blant elevene.

4.1.3 Hvordan undersøkelsen ble gjennomført

I perioden feltarbeidet foregikk, fikk elevene et kort spørreskjema tre ganger, mens lærerne gjennomførte tre intervju. I tillegg til dette ble klassen observert i forskjellige aktiviteter i perioden september – mai (ca 10 timer fordelt over 16 økter). Første runde med spørreundersøkelse og intervju ble foretatt da elevene hadde gått en måned på skolen, runde to, et par uker etter juleferien, mens siste runde ble tatt i midten av mai. Intervju av lærerne ble tatt i samme tidsrom som spørreundersøkelsene ble gjennomført. Observasjonene ble tatt med jevne mellomrom i hele perioden.

På bakgrunn av det lærerne fortalte i de to første intervjuene, observerte jeg hvordan de drev det relasjonelle arbeidet integrert i undervisningen. Jeg ville se på hva de gjorde helt konkret, og hvordan elevene responderte på samhandlingen mellom dem

og lærerne. Det siste intervjuet hadde en oppsummerende del for å samle tråder, og for å høre lærernes vurdering av arbeidet med elevene i perioden undersøkelsen hadde foregått.

Ved hjelp av spørreundersøkelsene ville jeg se om elevene i perioden, samlet endret sine assosiasjoner rundt blant annet begrepene "lærer", "elev" og "skole", samt om deres oppfatning av seg selv som elever endret seg ettersom de fikk et forhold til de nye lærerne. Dette ble så sammenliknet med lærernes beskrivelse av opplevd elevatferd i hver av de tre intervjurundene. På hvert av de tre spørreskjemaene skulle elevene vurdere hvor godt de kjente lærerne sine på en skala fra 1 til 10. Det samme gjorde lærerne på hver av de tre intervjuene sine. Videre skulle de også vurdere sin egen trivsel på skolen i hver spørreundersøkelse.

4.2 Ethiske betraktninger og tillatelser

Før undersøkelsen ble satt i gang, ble rektor informert, og spurt om tillatelse. Det ble avklart at prosessen skulle settes i gang høsten 2009. Videre ble lærerne forespurt, og fikk skissert hva undersøkelsen skulle gå ut på. Lærerne sa seg villige til å delta. De ble også informert om sin rett til å trekke seg, hvis de av en eller annen grunn skulle ønske dette.

Elevenes foresatte ble innkalt til møte før prosjektstart og fikk informasjon om undersøkelsen, samt skriftlig forespørsel om deres barn kunne svare på tre spørreskjema, samt spørsmål om tillatelse til at klassen skulle bli observert (se vedlegg 2). Foresatte som ikke var på møtet ble ringt dagen etter, informert og fikk tilsvarende skjema med hjem via eleven. Samtlige foreldre samtykket til at undersøkelsen kunne gjennomføres. Elevene ble også spurt, og gjort klar over at det var frivillig å være med. Alle sa seg villig til å delta. Hadde imidlertid noen foreldre eller barn sagt nei, måtte selvsagt dette blitt tatt hensyn til dette i det videre arbeidet. Ved stor prosent av nei – svar, måtte undersøkelsen vært lagt om. Hvis noen få elever hadde sagt nei, måtte disse selvsagt fått slippe å svare på undersøkelsen, samt at observasjoner av dem ikke kunne blitt tatt med i analysen.

Undersøkelsen var anonym. Elevers og læreres navn kommer ikke frem i oppgaven, det samme gjelder hvilken skole undersøkelsen er foretatt på. Hensynet til anonymitet gjaldt gjennom hele undersøkelsen, fra da informantene ble valgt ut, til selve rapporteringen (Kvale 1997). Lærerne fikk forøvrig mulighet til å lese intervjuene

sine og det som er skrevet fra observasjonene før oppgaven skulle leveres. Siden det ikke skulle opprettes noe personregister, fikk jeg beskjed da jeg skulle melde fra til datatilsynet, at dette ikke var nødvendig.

En annen etisk vurdering var hvilke konsekvenser det kunne ha for informantene å delta i undersøkelsen (Kvale 1997). De som stilte som informanter, åpnet dørene inn til sitt klasserom og sin undervisning. Det var ingen garantier for at alle valg de tok i samhandlingen med elevene og i undervisningen, til en hver tid skulle være optimale. De var i en sårbar situasjon, og i ytterste konsekvens kunne det gå ut over deres selvtillit som lærere, hvis de opplevde at de mislyktes når jeg som forsker var til stede. En ekstra belastning for dem var også at de visste at observasjoner ble tolket og kom på trykk i forskningsrapporten. Målet var imidlertid at det skulle være en trygghet for dem at de visste at de hadde lov til å trekke seg hvis de følte at situasjonen blir for prekær. Et annet hensyn var at jeg spurte om spesiell tillatelse om å få tolke og trykke hendelser som kunne være en belastning for dem.

Elevene fikk også sine handlinger notert og tolket, og det betinget som allerede nevnt absolutt anonymitet. Dette for at det ikke skal være mulig å se hvem det er som har blitt observert. Jeg mener imidlertid at i denne undersøkelsen var det en større belastning for lærerne enn for elevene å være med, da det var lærernes valg og handlinger som først og fremst ble studert og tolket.

4.3 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Å finne ut hvordan gode relasjoner etableres og påvirker, og konkret kan brukes i forebygging og reduksjon av samspillsvansker, byr på en rekke utfordringer. Det første som måtte tas stilling til, var om undersøkelsen skulle gjøres kvantitativ (positivistisk) eller kvalitativ (hermeneutisk). Tidlig i fasen var problemstillingen formulert slik at det var naturlig å benytte en kvantitativ tilnærming. Problemene oppsto da det ble klart at det bydde på betraktelige utfordringer å måle relasjoner kvantitativt. Problemstillingen ble reformulert, og det ble nødvendig å bruke metoder der en kunne gå i dybden, og finne mening bak handlingene som lærerne gjør i samspillet med elevene. Kvantitative tilnærminger egner seg best til å måle utbredelse og antall (Thagaard 2003). For å finne svar på problemstillingen var det imidlertid nødvendig å få mye informasjon om få enheter, altså de lærerne som skulle studeres. På bakgrunn av disse refleksjonene, ble det naturlig å bruke intervju av lærere, og

observasjon av samspillet mellom lærere og elever som metoder. For å ivareta elevenes perspektiv opp i det hele, fant jeg det gunstig å utarbeide et spørreskjema, for å kartlegge hvordan relasjonsarbeidet påvirker dem. Spørreskjemaet hindret nærhet til disse informantene. Dette ble imidlertid kompensert med observasjonene, som gav større nærhet. Selv om spørreskjemaet produserte en del talldata, resulterte de fleste spørsmålene i tekst, noe som gav skjemaet et kvalitativt preg. Et av kjennetegnene ved kvantitativ metode er at man studerer et bredt utvalg. Utvalget som ble studert i spørreundersøkelsen besto som kjent av 25 elever, og kunne strengt tatt ikke betraktes som bredt. Funnene ville på grunn av dette ikke kunne føre til statistiske generaliseringer, men være gjenstand for analytiske generaliseringer. Analytisk generalisering vil si at en kan forutse hva som vil skje i en situasjon, på bakgrunn av hva som har skjedd i en annen. For å gjøre dette mulig, må en analysere likheter og forskjeller mellom situasjonene (Kvale 1997). Generaliseringen skjer ved å kombinere det teoretiske utgangspunktet og induktivt genererte resonnementer (trekke generelle slutninger ut fra relativt begrenset materiale) som kommer frem i undersøkelsen (Yin 1994).

I den kvalitative tilnærmingen er hermeneutikken sentral. En må lete etter dypere meningsinnhold enn det en ser med en gang, og det er viktig å være klar over at *"mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av"* (Thagaard 2003: 37). Både gjennom intervjuene og observasjonen skjedde det en fortolkning i undervisning og i etterkant (tolkning av tekst). Dette gjaldt både det som ble fortalt av informantene, og det som ble sett i observasjonene. I analysen ble datamaterialet tolket slik det forelå etter at intervjuene var transkribert og observasjonene notert ned. Hermeneutikken legger vekt på at det ikke er mulig å finne en egentlig sannhet. *"Målet er å oppnå en gylden forståelse av meningen i teksten"* (Thagaard 2003: 37). Den meningen jeg fant, vil til en viss grad være farget av mine forkunnskaper og holdninger. Jeg måtte være svært bevisst på egne holdninger og verdier og hvordan disse ville farge analysen. I og med at jeg i utgangspunktet er svært opptatt av relasjoner, og har erfart at relasjoner er svært viktige i arbeidet med elever, ville dette prege tolkningen jeg har gjort av både intervju og observasjoner. Det var en utfordring å legge min forforståelse tilstrekkelig til side, slik at jeg bedre skal kunne ta lærernes forståelseshorison i betraktning i tolkningen. Ved å være åpen

for lærernes forståelse av situasjoner, har det også påvirket min forståelseshorison. Som tidligere nevnt kalles dette for den hermeneutiske sirkel.

Bevisstheten om min forforståelse måtte også tas hensyn til, med tanke på det faktum at jeg som forsker alltid ville påvirke de svar som informantene gav. På grunn min grunnholdning til arbeid med relasjoner, måtte jeg jobbe med å holde meg nøytral til de svarene og refleksjonene som informantene kom med i intervjuene, og oppmuntre informantene til å fortelle, og være en god lytter som gjennom kroppsspråk og svar anerkjente informantenes refleksjoner. Særlig ble dette viktig der deres syn kolliderte med mitt. Jeg måtte være åpen for at andre reaksjoner og fremgangsmåter enn de jeg selv står for, kan være gunstige og virke vel så godt. Dette var også vesentlig i observasjoner, der lærerne som ble observert reagerte annerledes i situasjoner enn jeg ville gjort. Det var viktig å være åpen og klar over at en selv ikke sitter med noe fasit, men bare har et av flere syn på hvordan ting bør løses. Av hensyn til informanten ble det som nevnt viktig å ikke innta en belærende holdning i situasjoner som ble diskutert i etterkant, men at vi analyserte disse sammen, på samme nivå. Dette var spesielt viktig der konsekvensen av lærernes reaksjon på noe elevene gjorde kanskje ikke fikk et heldig utfall. For å få et godt utgangspunkt for å fortolke teksten, var det viktig å ha en fyldig beskrivelse av observasjonene som utgangspunkt, for så ved hjelp av litteratur og forforståelse tolke og analysere resultatene.

Et annet vitenskapssyn som ble sentralt i denne undersøkelsen er fenomenologien. Mine refleksjoner over egne erfaringer har dannet et utgangspunkt for undersøkelsen, og det er et ønske å få *”forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer”* (Thagaard 2003: 36), som i dette tilfellet utgjør erfaringene til lærerne som studeres. Jeg som forsker ville forsøke å skaffe en forståelse av fenomenene ut fra deres perspektiv (Thagaard 2003).

4.4 Metode

4.4.1 Intervju

Formålet med intervjuene var todelt. For det første var det ønskelig å kartlegge lærernes grunnsyn i samspillet med elevene. Målet var å få frem deres holdninger og verdier, samt hvilke kunnskaper de mente lærere bør besitte i arbeidet med barn og unge. De ble også spurt om konkrete erfaringer de hadde gjort seg opp gjennom årene i yrket sitt, og om metoder de bruker i relasjonsarbeidet. Videre ble de bedt om å

beskrive hvordan de ser for seg at en godt fungerende klasse skal være, og hvordan de går frem for å jobbe mot dette målet. Disse faktorene ble tatt for seg i første del av første intervju, og lå til grunn da observasjonen av samspillet mellom dem og elevene satte i gang. Det andre formålet var å kartlegge situasjonen i klassen på de tidspunktene intervjuene foregikk. Modellen nedenfor illustrer hvordan intervjuene var bygd opp og organisert.

Oversikt over innhold og organisering av intervju		
Intervju 1 19.09.09	Intervju 2 15.01.10	Intervju 3 14.05.10
D1D1 Innledende spørsmål til informantene om situasjonen	D1D1 Kartlegging av lærerens utfordringer i klassen, og erfaringer som er gjort til nå	D1D1 Kartlegging av lærerens utfordringer i klassen, og erfaringer som er gjort til nå
D1D2 Kartlegging av lærerens situasjon i klassen, og erfaringer som er gjort til nå	D1D2 Kartlegging av lærerens utfordringer i klassen, og erfaringer som er gjort til nå	D1D2 Oppsummering av lærerens situasjon i klassen, og erfaringer som er gjort til nå
<p><i>I del en på første intervju, ble lærerne spurt om innledende spørsmål som skulle kartlegge lærenes grunnsyn i arbeidet med elevene. Dette skulle være et utgangspunkt for observasjonene. I del to på første og siste intervju, samt hele intervju to, ble situasjonen i klassen kartlagt på gitte tidspunkt. Her svarte lærerne på hvor godt de kjenner sine elever faglig og sosialt. Svarene ble oppgitt på en skala fra 1 til 10 og kommentert. I tillegg skulle de beskrive konkrete hendelser som hadde skjedd, som enten hadde bidratt til å utvikle eller styrke relasjonene mellom dem og elevene, eller som har ble opplevd som spesielt utfordrende. Til slutt skulle lærerne beskrive lærings- og det sosiale miljøet i klassen på de gitte tidspunktene intervjuene ble avholdt. Del to på siste intervju inneholdt noen oppsummeringsspmål der lærerne skulle beskrive hvordan de opplevde klassen, og utviklingen som har vært, ca åtte måneder etter de begynte å arbeide med dem.</i></p>		

I følge Kvale (1997) består intervjuundersøkelsen av syv faser som er gjensidig avhengig av hverandre. Etter at tematiseringen var unnagjort, sto planleggingsfasen for tur. Denne fasen innebærer i følge han å finne ut hvilken kunnskap en ønsker å innhente, og hva slags moralske hensyn en må ta. Her må en også klargjøre hvilke informanter en skal benytte, tidsdimensjonen og tilgjengelige ressurser. Begrunnelsen for valg av informanter i min undersøkelse er som kjent allerede redegjort for, det samme gjelder tidsdimensjonen. I planleggingsfasen har jeg i tillegg til å danne meg oversikt over hele undersøkelsen, utarbeidet en intervjuguide som ligger til grunn når intervjuene gjennomføres (se vedlegg 3). Intervjuene var halvstrukturerte, med klargjorte tema og noen underspørsmål. Argumentet for å gjøre intervjuene halvstrukturert var at jeg var ute etter synspunkt og meninger som vanskelig kan spørres konkret om. Det var åpning for at informantene kunne komme med egne

innspill og andre refleksjoner underveis. Min oppgave da andre refleksjoner kom, var å følge opp disse, og oppmuntre til å utdype det informantene begynte å fortelle om. Det er mange ganger det uventede i samtalene, det informantene selv opplever som vesentlig, men som forsker ikke har tenkt på, som blir ekstra spennende å analysere og tolke. Og faktisk var det slik at etter at flere av intervjuene skulle avsluttes, så kom det mange tilleggsrefleksjoner fra informantene, som viste seg å verdifulle å ta med seg inn i tolkningsarbeidet.

Etter at intervjuene var foretatt, måtte jeg transkribere, analysere og tolke dataene for å finne mening bak informantenes utsagn. Ethiske avveiiinger i analysearbeidet var hvor kritisk jeg skulle være i analysen, samt hvorvidt informantene skulle få være med på å tolke uttalesene sine (Kvale 1997: 67).

En utfordring med intervju som metode er som nevnt at en i størst mulig grad må sikre at informantene ikke bare forteller det de tror intervjuer vil høre. For å hindre dette måtte jeg i planleggingsfasen være nøye med hvordan jeg formulerte spørsmål. I intervjuene var jeg bevisst på at jeg støttet opp om det lærerne fortalte, og forsøkte å oppmuntre dem til å komme med det de faktisk står for og mener. For å kvalitetssikre at lærerne fortalte det de faktisk står for, at de formidlet deres egentlige syn og meninger, samt for at jeg skulle få gode praktiske eksempler på hvordan de jobber, valgte jeg å benytte observasjon som komplementær metode.

4.4.2 Observasjon

Observasjon er særlig egnet til å gi informasjon om personers atferd og hvordan personer forholder seg til hverandre (Thagaard 2003: 12). Jeg valgte åpen, ikke – deltakende observasjon. Argumentet for dette var at jeg da fikk studere samspillet mellom lærer og elever i naturlige settinger. Jeg ville ha et innblikk i hvordan de henvender seg til hverandre, og hva som skjer når ulike situasjoner oppstår. Hadde jeg valgt deltakende observasjon ville mine innspill kunne påvirke utfallet av situasjonene, og bildet av det jeg studerer ville blitt mindre riktig. Skjult observasjon var ikke praktisk mulig pga designet på oppgaven, og det hadde heller ikke vært etisk forsvarlig å velge dette. Hadde jeg observert lærere eller elever uten at de hadde vært informert om dette, hadde jeg etter min mening trampet på deres integritet. Jeg ville

også risikert å blitt hindret å bruke observasjonene i rapporteringen. Informert samtykke blir gjeldende også her.

Forhåpentligvis skulle observasjonen bekrefte noe av det som kom frem i intervjuene. Her ville lærernes syn og tanker vises i praksis, og målet var å se konkrete eksempler på hvordan elevene responderte på lærernes tilnærminger. Mange av de inntrykkene jeg fikk i observasjonen var til dels vanskelig å sette ord på. Dette bekrefter at den tause kunnskapen ofte er noe en bare kan fornemme. Likevel gav observasjonen informasjon som påvirket min forståelse av fenomenet relasjon. I følge Fangen (2004: 31), gir observasjoner et bredt grunnlag for tolkning og tilgang til mindre åpenbare sider av fenomenet som beskrives, ut over det en kan oppfatte i intervjusituasjoner.

En utfordring med å bruke observasjon som metode, er å gjøre et grundig arbeid for å unngå at feilkilder oppstår (Fuglestad & Skogen 2006: 91). Det var nødvendig å finne ut hvordan jeg skulle kunne klare å finne kjennetegn som kunne operasjonalisere begrepet relasjon. Nærmere bestemt hvordan relasjonen utvikles, opprettholdes, samt betydningen av den. Det som skulle observeres, var situasjoner som oppstår spontant i undervisningen. Aktivitetene var på forhånd kategorisert i fire grupper (se figuren nedenfor).

Fag/aktivitet:	Fri aktivitet - sosialt	Ledelse – Sosialt	Fri aktivitet - faglig	Ledelse – faglig

Når en situasjon oppsto, ble den først beskrevet, videre ble lærers valg av handling, og elever(s) respons gjort rede for. Så ble videre utfall notert, før det til slutt ble foretatt en tolkning av situasjonen (se observasjonsskjema vedlegg 4). Det var ofte naturlig å drøfte utfall med lærer i etterkant, både der det var positivt og negativt. Lærers vurdering av situasjonen er en viktig del av analysen og tolkningen. Det var nødvendig å skrive fylldige notater umiddelbart etter observasjonsøkta, for ikke å utelate vesentlige faktorer i situasjoner som oppsto. Hadde antall observasjonsøkter vært høyere, ville en kanskje sikret at lærer og elever hadde blitt mindre preget av mitt nærvær. Likevel vil de valg som lærere tar der og da være reelle, og dermed utfallet av situasjonene også bli reelle og valide i forholdt til min tolkning. Å velge å være tilstede i ca 16 økter, samt å skrive fylldige notater etterpå, mener jeg er nok til å unngå at det bare er det første eller det siste inntrykket som sitter igjen (Fuglestad &

Skogen 2006). Tidsperspektiv, og ressurser som var tilgjengelig, begrenset antall mulige observasjonsøkter. Det hadde kanskje vært gunstig å hatt flere, gjerne med mindre mellomrom mellom øktene. Observasjonen skapte dessuten også en nysgjerrighet hos meg, som gav meg lyst til å være mer inne i klassen og samler mer informasjon. Ved en senere anledning kan det være aktuelt å utarbeide en undersøkelse med større varighet, og flere observasjonsøkter for å studere samhandling mellom lærere og elever nærmere.

Det at jeg i utgangspunktet satt med et ønske om bekræftelse på det jeg allerede mente fungerer i samspillet med elevene, var viktig å være bevisst på i observasjonen, slik at det ikke bare ble lett etter bekræftelse på dette. Det var en utfordring å forholde seg nøytral og kritisk til det som faktisk skjedde. Kanskje fungerer mine forhåndsdefinerte antakelser ikke, og dette måtte ikke undergraves. Det samme gjaldt der lærerne hadde andre vellykkede innfallsvinkler i det praktiske arbeidet, som jeg enten ikke hadde tenkt på, eller som jeg i utgangspunktet ikke trodde på. Observasjon skal være mer enn synsing. Den skal *"gi oss et annet grunnlag for vurderinger, konklusjoner"* (Fugleseth & Skogen 2006: 90). Dette stilte krav til at jeg var kritisk til min egen forforståelse, og åpen for andre tilnærminger i samspillet.

4.4.3 Spørreundersøkelse

Som nevnt ble spørreskjema benyttet for å ivareta elevenes perspektiv (se vedlegg 5). Resultatene ble sett i sammenheng med lærerintervjuene og observasjonene. Hensikten var å finne ut om det er samsvar mellom opplevd elevatferd fra lærernes perspektiv, og den gjennomsnittlige oppfatningen elevene har om seg selv som elev, lærere generelt, klassen og skolen. Spørreundersøkelsen ble tatt tre ganger, på samme tidspunkt som lærerintervjuene. Opplevd elevatferd, kjennskap mellom lærere og elever, og vurderingene elevene tar om utvalgte begreper, skulle måle om det skjedde en utvikling etter hvert som relasjoner ble bygd opp.

Den delen av spørreskjemaet der elevene skulle vurdere ulike begreper, er inspirert av undersøkelsen Fuglestad (1993) foretok i sin doktoravhandling om "Samspel og motspel i klasserommet". Han ba elevene på en ungdomskole vurdere skolerelaterte begreper, for så å dele dem inn i kategoriene "beskrivende" og "vurderende" ord. Dette gjøres også i min undersøkelse. Forskjellen er at mens Fuglestad gjorde dette på et gitt tidspunkt, ble undersøkelsen her foretatt tre ganger. Dette for å se om det

skjedde en endring i perioden. Bare de ordene som kan karakteriseres som ”vurderende” ble studert nærmere. Disse ble delt i positive, nøytrale og negative ord, for så å se om det skjedde en forskyvning i perioden undersøkelsen foregikk.

I forberedelsen gikk det mye tid med til å lage et funksjonelt spørreskjema. På grunn av at det er tre metoder som til sammen skulle danne grunnlag for svar på problemstillingen, var det nødvendig å gjøre skjemaet funksjonelt, og samtidig holde det på et nivå som ville gjøre tolkningen overkommelig. Det var viktig å sørge for at spørsmålene hang godt sammen med lærerintervjuene slik at svarene kunne settes opp mot hverandre og vise til en eventuell utvikling.

Spørreundersøkelsen ble grundig forklart til elevene i hver runde, slik at alle elever fikk samme forståelse av hva de skal svare på. Her stiltes det krav til nøye planlagging av hvordan jeg skulle innlede til spørreundersøkelsen, uten å føre dem inn på spor som kunne lede dem til andre svar enn det de egentlig mente. Det at elevene var klar over at de var anonyme, sikret i større grad at de turte å være ærlige. Frafall fra undersøkelsen var et minimalt problem, da det var en klasse det er snakk om. Det eneste som kunne føre til dette, var hvis noen flyttet. Dette skjedde ikke. Ved fravær fikk elevene svare på spørreskjemaet samme dag som de kom tilbake på skolen.

I analysen og tolkningen var det gunstig å benytte programmet Excel til utregning av gjennomsnitt og lage nødvendige tabeller. Mer avanserte programmer kunne vært tatt i bruk, men pga det relativt lite tallmaterialet som kommer frem av undersøkelsen, tilfredsstiller Excel behovene som var for å fremstille resultatene.

4.4.4 Operasjonalisering og sammenheng mellom metodene

Metodene som ble brukt i undersøkelsen belyser fenomenene som studeres fra ulike vinkler. Hensikten var å styrke kunnskapen om fenomenene, altså få god innsikt i sammenhengen mellom *relasjoner* og *atferd* i skolen, samt hvordan en konkret kan bruke gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker. Hvordan operasjonaliseringen foregår, er gjort rede for underveis. Tabellen nedenfor illustrer og oppsummerer hvordan dette er gjort:

Metode	Intervju	Observasjon	Spørreundersøkelse
Perspektiv	Lærere	Samspill lærere og elever	Elever
Hva undersøkes	<ul style="list-style-type: none"> • Grunnleggende syn og holdninger • Erfaringer • Metoder i relasjonsarbeidet • Opplevd elevatferd 	<ul style="list-style-type: none"> • Situasjoner som oppstår og tolkninger av disse 	<ul style="list-style-type: none"> • Holdninger til skolerelaterte faktorer • Kjennskap til lærerne • Trivsel • Opplevd læringsmiljø
Sammenheng mellom metoder:	Kjennskap til elever sammenliknes med elevers holdninger til faktorer i skolen i hver av de tre undersøkelsene	Syn, holdninger og metoder som lærerne snakker om i intervjuene vises konkret i observasjonen	Kjennskap til lærerne sammenliknes med lærernes opplevde elevatferd i hver av de tre undersøkelsene
Spørsmål som besvares i analysen	<ul style="list-style-type: none"> • Har det skjedd en endring i opplevd elevatferd i perioden, evt. hva? • Har elevers syn på skolerelaterte faktorer endret seg i perioden, evt. hvordan? • Hvordan har klassemiljø og læringsmiljø utviklet seg i perioden? • Hvor godt kjenner lærere og elever hverandre etter ca 9 mnd på skolen? • Hvordan jobbes det konkret med å bygge relasjoner og hvordan vedlikeholdes disse? 		

4.4.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet sier noe om hvor pålitelig resultatene i undersøkelsen er (Kvale 1997: 47). Det er rettet kritikk mot blant annet dette begrepets bruk i kvalitative undersøkelser. Thagaard (2003: 21) argumenterer for å bruke begrepet ”troverdighet” i stede, et begrep som beskriver hvorvidt undersøkelsen blir gjennomført på en tillitsvekkende måte. Overfor står begrunnelse for valg av informanter, hvordan jeg påvirker dem underveis i undersøkelsen og hensyn som måtte tas i den forbindelse, samt detaljert beskrivelse på hvordan undersøkelsen er gjennomført. Dette er faktorer som må ligge til grunn for å unngå feilkilder. Disse beskrivelsene må videre være til stede for at andre skal kunne være i stand til å gjennomføre en liknende undersøkelse, og komme frem til tilnærmet like funn. I forhold til spørreskjemaet er variansen av svarene et mål på reliabilitet. Stor varians kan tilsa at det er mer tilfeldig hvilket svar som gis. Er svarene godt samlet, er de mer reliable.

Validitet sier noe om hvorvidt informantene gir svar på det som er ønskelig å finne ut av. Dette måtte tas hensyn til i alle tre metodene. I intervjuene og spørreundersøkelsen økes sannsynligheten for høy validitet ved god planlegging av hvilken informasjon som skulle gis i forkant, slik at lærere og elever skulle forstå begreper og spørsmål. Informasjonen måtte gis slik at de ikke svarte det de trodde var ønskede svar.

Begrepene som ble brukt i spørreundersøkelsen (bl.a. skole, elev, lærer) må regnes å være godt kjent for elevene, slik at det kan påstås at de ikke møtte en fremmed begrepsverden.

Da jeg observerte måtte jeg være kritisk, og se opp for spesielle situasjoner som kunne påvirke relasjonene og gi dem en "unaturlig" påvirkning. Hvis klassen for eksempel skulle vinne en konkurranse eller andre ekstraordinære ting som påvirket samholdet, ville dette svekke validiteten.

Yin (1994: 33) snakker om "construct validity", "internal validity" og "external validity". Med "construct validity" menes konstruksjonen på undersøkelsen. I dette tilfellet er det snakk om en multimetodisk tilnærming for å belyse problemstilling. Dette vil være en metodestyrke som også styrker validiteten. "Internal validity" vil si faktorer som kan forstyrre i undersøkelsen. Eksempel på dette kan være som nevnt over, hvis det skjedde en ekstraordinær hendelse som påvirket relasjonene i enten den ene eller den andre retningen. "External validity" vil si overføringsmuligheter. Det var svært viktig å være nøye og kritisk i analysen, for å sikre at resultatene kan overføres til andre situasjoner.

4.4.6 Metodekritikk

En av utfordringene i oppgaven er bruken av flere metoder. Dette er en styrke, men samtidig også en utfordring. Rammen på oppgaven førte til en viss risiko for at metodene skulle bli behandlet overflatisk. Dette ville i ytterste konsekvens både gå ut over reliabilitet og validitet. Videre stilte metodeantallet krav til svært god planlegging og strukturering av analysearbeidet, slik at relevante data ikke "gikk tapt" i den store sammenheng – noe som også ville gå ut over validitet. Den multimetodiske tilnærmingen har ført til at antall informanter er relativt lavt, noe kan gå ut over den ytre validiteten, altså overførbarheten, men likevel blir fenomenene belyst fra tre vinkler, slik at det er etter min mening stor sannsynlighet for at dataene er gode og utfyllende. Tiden som var til disposisjon for undersøkelsen kunne være en kritisk faktor validiteten. Ideelt sett burde den kanskje vært lengre, men resultatene vil nok si noe om tendensen i utviklingen av relasjonene og hvilken betydning de har.

Det hadde vært ønskelig å ha en kontrollgruppe å sammenlikne resultatene i undersøkelsen med. Dette kunne imidlertid vanskelig la seg gjennomføre i denne sammenheng, da det er en rekke etiske faktorer som står som hinder. I en

kontrollgruppe hadde det vært mulig å sammenlikne arbeidsformer som lærerne bruker, for så å analysere hvilken samhandlingsform som egner seg best. Etske argumenter mot dette er at de lærerne som brukte mindre egnede metoder, hadde blitt i en svært sårbar og ugunstig situasjon.

Valget jeg tok om å starte første runde med spørreundersøkelse, har jeg i ettertid sett at kunne vært gjort om. Det hadde kanskje vært gunstig å la elevene svare på spørsmålene allerede første uka på skolen. Dette fordi flere allerede etter en måned gav uttrykk for at de kjente lærerne sine godt, noe som allerede på dette tidspunktet kan ha påvirket trives og klassemiljø. Det hadde vært gunstig å fått med seg inntrykket elevene hadde etter bare noen dager i den nye klassen. Likevel viser spørreundersøkelsene at det har skjedd en utvikling. Dette vil jeg komme tilbake til når resultatene presenteres og analyseres.

5.0 Resultater

5.1 Intervju

I intervjuene blir lærernes fortellinger presentert med pseudonymer, for å ivareta deres anonymitet. Den ene læreren går under navnet Kari, mens den andre kalles for Mia.

5.1.1 Første intervju – hva lærerne legger vekt på i relasjonsarbeid

Det første intervjuet som ble gjennomført hadde to deler. Del 1 var ment for å danne et inntrykk av hva lærerne legger vekt på i arbeidet med sine elever. I september, da første intervju ble gjennomført, hadde lærerne jobbet i henholdsvis ni og tolv år som lærere.

Idéalbildet av den gode lærer

Det første de to lærerne ble spurt om på første intervju, var hva de mente var idéalbildet av den gode lærer. De to hadde ulike perspektiver på dette. Kari la i sin beskrivelse stor vekt på betydningen av å ha kunnskap om mennesket. Hun nevnte omsorg og kontroll som viktige faktorer, og det å være i godt humør i møtet med elevene. Videre så hun det som svært viktig å kunne skille sak og person. Når en er nødt til å ta opp episoder og hendelser, skal en i følge henne *være like blid etterpå*. Hun sier også at det på lærerskolen var det mest fokus på kunnskap, samtidig som hun

har erfart i sin jobb, at dette nesten kommer i andre rekke. Uansett hvilke fagkunnskaper en har, så må en i følge Kari vite hvordan en skal behandle barna først. Hun avslutter med at god klasseledelse er helt sentralt, og må ligge til grunn for alt arbeid.

Mia understreker også betydningen av god klasseledelse. Hun nevner behovet for god struktur, det å kunne se hver enkelt elev, og det å ivareta dem alle på en god måte. Det som skiller de to lærerne, er at mens Kari har en utelukkende sosial innfallsvinkel når hun tenker på idellæreren, så tar Mia et mer faglig perspektiv, og poengterer betydningen av læreres evne til å tilpasse opplæringen for elevene. Hun sier at idellæreren makter å få frem gode læringsprosesser hos alle, uansett hvilket utgangspunkt de har. Hun sier videre at hver elev må ta ansvar for sin læring, men at jo mer lærere legger til rette for læring, jo mer lærer barna.

Lærernes erfaringer i arbeid med sosial kompetanse hos elever

Mia forteller at hun ser på sosial kompetanse som noe en kan fremme gjennom undervisning. Hun sier det handler om å gjøre elevene trygge, både på seg selv, i mindre grupper og i klassen. Ved hjelp av ulike undervisningsmetoder kan en i følge henne nå elevene, og hjelpe dem til å utvikle seg selv. Når elevene får lære via metoder som passer dem, får de selvtillit og de føler at de mestrer. Når elevene får vise at de mestrer noe, mener Mia at de vil føle seg verdsatt i klassesituasjonen og blant venner.

Kari forteller at når hun jobber med sosial kompetanse hos elevene, så prøver hun å gi dem et bilde på hvem de er. Hun sier at det skjer litt ubevisst for elevene. Det handler om å gi råd der det er naturlig. Det er ofte ikke noe spesifikk plan over det, men hun forklarer at hun tar samtaler og gir små drypp om hva som er lurt og ikke lurt å gjøre. Hun forteller om en episode der en av guttene hadde stukket en mobiltelefon med musikk på under døra på et klasserom i en time. Videre hadde han løpt rundt i gangene og ropt inn på andre klasserom. Da hun skulle ta en samtale med han om dette, sa han ganske enkelt til henne at *det må du da regne med, det er sånn vi er*. Kari forteller videre at hun ble ganske overrasket over det gutten sa, men svarte han at hun slett ikke forventet dette, og at selv om hun ikke kjente han så godt, så betraktet hun han som en flott fyr, som kunne følge reglene på skolen. Hennes erfaring er at når hun må ta opp ting med elever, så starter hun alltid med det som er positivt først. Når hun

har startet med konkrete positive ting, føler hun at det er lettere å nå frem til elevene når det er noe som må endres.

Kunnskaper og verdier som er viktig i arbeidet med sosial kompetanse hos elever

Kari mener at kunnskap om mennesker, pedagogikk og sunn fornuft må ligge til grunn når en skal jobbe med sosial kompetanse hos elevene. Det er i følge henne viktig å vise omsorg, og unngå kjefting for en hver pris. Begynner en vifte med pekefingeren har en tapt, sier hun. *Jo nærmere opp i nesen den pekefingeren kommer, desto verre er det*, understreker Kari. Hun sier også at hun opplever å komme svært langt med godt humør, og vise at hun er glad. Videre forteller hun om seg selv da hun var nyutdannet. Hun trodde hun måtte være sur og streng for å få respekt. Det endte bare med å få vanskelige elever tilbake. Det hele gikk så langt at hun ble syk. Hun stilte til slutt seg selv spørsmålet om hvorfor hun ble så sur sammen med elevene, for hun opplevde ikke seg selv som en sur person. Det å være i godt humør sammen med barna er ikke det samme som å ikke sette grenser påpeker hun videre. Det handler bare om måten en sier fra på. Kari legger til at hun selvsagt kan bli irritert noen ganger, men at hun passer på å bli raskt blid igjen.

Mia mener det er avgjørende å kjenne elevene. På den måten lærer en seg i følge henne hvordan en skal komme inn på dem. Hun har selv videreutdannet seg innenfor veiledning, og mener det har vært en god hjelp når hun jobber med sosial kompetanse hos elevene. Etter hun tok denne utdannelsen mener hun selv hun har endret seg i måten hun møter elevene, og i større grad klarer å vise dem at hun er aktivt med på å få dem til å mestre sosiale mål. Hun sier det er viktig å gi tilbakemelding til elevene på det de mestrer, og å lytte til dem. Videre sier hun at det er viktig å vise elevene at hun faktisk bryr seg og vil hjelpe dem med de problemstillingene de står overfor. *Det heile handla om å gjør dem trygg*, sier hun. Som lærer må en være klar over hvordan en kan jobbe for at selvbildet til elevene skal bli positivt. Dette understreker hun som veldig viktig. I tillegg er hun opptatt av at lærere må ta elevene seriøst, og ikke overse problemer de har på det sosiale området. En må i følge henne også finne ut hvor elevene er sosialt, og jobbe med deres utvikling derifra.

Hvordan er en drømmeklasse?

Da Kari og Mia ble bedt om å beskrive drømmeklassen, lo de begge to. Mia sier at en drømmeklasse ikke har flere enn 20 elever. Hun opplever det som vanskelig å nå alle,

når de blir flere enn det. Det som begge mener er viktig, er å ha en klasse som er interessert i å lære. Å jobbe med elever som gjør lekser og skolearbeid for å lære, i stede for å gjøre det fordi læreren sier det, er i følge dem en fornøyelse å undervise. De mener det må jobbes med en kultur i klassene som tilsier at det er *kult å være flink*. Begge mener også at drømmeklassen har elever som er høflige mot hverandre og mot voksne i skolen. Kari legger imidlertid til at hun ikke har noe ønske om en perfekt klasse, for da kan det fort bli litt kjedelig. *Vi treng litt forskjellige typa*, sier hun.

Da de skulle sammenlikne den klassen de nå hadde fått, med den skisserte drømmeklassen, hadde de to lærerne litt ulike svar. Mia sier at på en skala fra én til ti, der ti er drømmeklassen, så vil hun etter en måned si seks. Hun forklarer at på enkelte punkter, som struktur og orden, så føler hun at de er kommet langt allerede, men når det kommer til å gjøre skolearbeid for sin egen del, holde ro og følge med, så har de et stykke å gå. Kari sier at hvis hun ser alle elevene under ett, så vil hun plassere klassen på en treer på skalaen. Dette begrunner hun med at hun opplever at nesten alle elevene jobber for lærernes og foreldrenes del, og ikke deres egen.

Kjennetegn på en god relasjon mellom lærer og elev

Både Mia og Kari mener at de viktigste kjennetegnene på en god relasjon mellom lærer og elev er trygghet, åpenhet og tillit. Mia sier at når gode relasjoner er etablerte, så tør elevene å spørre om det de lurer på og de sier fra hvis det er noe. Elevene føler også at lærerne bryr seg. Målet i følge Mia, er at elevene skjønner at lærerne er ute etter at de og elevene skal få ting til sammen.

Hvordan lærerne jobber med å bygge relasjoner til sine elever

Mia forteller at når hun får nye elever, så jobber hun bevisst med å ta kontakt med dem i ulike sammenhenger. Hun sier at mye av jobben skjer i timene når elevene jobber selv. Da spør hun dem spørsmål om både det de jobber med og om trivsel. Når de er to lærere i klassen, bruker de å byttes på å ta ut elever for å prate med dem. Hun sier selv hun er forsiktig når hun tilnærmer seg elevene, men jobber for at de skal føle seg trygge på henne. Hun sier imidlertid også at utfordringen er de stille elevene som lett kan bli usynlig i klasserommet. Det er i følge henne vanskelig å finne innfallsvinkler, og hun opplever at de svarer med enstavelserord, som gjør det vanskelig å føre samtalen videre. Gjennom veiledningsstudiet har hun imidlertid lært seg betydningen av å stille gode spørsmål, som hun har erfart hjelper henne med å få

elevene på gli. Hun forteller at hun selv går veldig forsiktig frem i relasjonsbyggingen. Hun inviterer til dialog om nøytrale ting, gjerne på områder elevene har interesser. Hun sier hun unngår tema som har konflikter å gjøre, og sier at konflikter best løses etter at relasjonene er bygd. Et annet område begge mener det er gode muligheter for å styrke relasjonene, er ved hjelp av positiv oppmerksomhet, det å styrke elevenes mestringsfølelse ved å vise at de får til mye.

Kari forteller at hun er svært bevisst på å være hyggelig og blid mot elevene når hun møter dem. Hvis elever kommer med sure kommentarer, smiler hun bare enda mer og svarer hyggelig. Dette har hun erfart at overrasker elevene, og de endrer sin måte å snakke på til henne. *Jo frekkere kommentarer æ har fått, jo hyggeligere svare æ tilbake*, sier Kari, og føyer til at plutselig har hun fått hyggelige elever tilbake. Videre sier hun at når hun får nye klasser, så prøver hun å få elevene til å bli glade i henne, *for da har du dem*, sier hun. Kari opplever at når hun har fått elevene på denne måten, så vil de ikke sære. Det er i følge henne viktig å gjøre elevene klar over at lærerne er mennesker, som også kan bli lei seg. En må gi av seg selv, og være ærlig. Videre er det i følge Kari viktig å være tålmodig, og ikke bli frustrert med en gang. Hun forteller om ei jente hun hadde i en klasse en gang, som var svært vanskelig å ha med å gjøre. Til slutt tok Kari henne ut og sa at hun faktisk ble fryktelig lei seg når jenta var frekk mot henne. Fra den dagen slo jenta fullstendig om, og den dag i dag får Kari fortsatt meldinger på bursdager med gratulasjoner. Kari ser utfordringer når relasjoner ikke er på plass når hun underviser klasser. Hun kan fortelle at dette merkes veldig godt når hun har vikartimer i klasser hun ikke kjenner. Da kjenner hun at hun mangler autoriteten som hun har i egen klasse, og blir mer uttrygg i møte med de nye elevene.

Hvordan vet en at en har en god relasjon til en elev?

Mia mener at hun vet hun har fått en god relasjon til en elev når han eller hun søker kontakt eller ber om hjelp. Hun merker det også på blick og kroppsspråk fra elevene. Hun sier at elever hun har gode relasjoner til, viser dette ved at de virker trygge, de har gode holdninger til aktiviteter i undervisningen, det ser ut til at de vil være i klassen og har det bra. Hun sier at hun får masse positiv energi av de gode relasjonene hun får til elevene, og det blir mye lettere å få til en læringsprosess.

Kari sier hun merker det spesielt på utfordrende elever når hun har fått en god relasjon til dem. Da følger de beskjeder med en gang, de smiler og hilser i gangene. Et annet

område hun merker det på, er fra foreldrene til disse elevene. Hun kan fortelle at allerede etter en måned på skolen, har hun fått tilbakemelding fra foreldre som har sagt at deres barn har uttalt at de liker de nye lærerne sine godt.

Elever som er vanskelig å få gode relasjoner til

Både Mia og Kari mener det er vanskeligst å danne gode relasjoner til elever som er svært stille, og som ikke gir så mye av seg selv. Mia forteller at hun blir veldig forsiktig i møte med disse elevene, og passer på å ikke overkjøre dem. Hun tilnærmer seg dem gradvis og er opptatt av å skape en positiv samhandling på en forsiktig måte. Kari sier at hun blir veldig på, og forsøker å finne alle åpninger for å skape kontakt. Likevel sier hun at hun føler hun har problemer med denne elevtypen, fordi blir litt borte i mengden.

Mia sier konsekvensen av manglende relasjoner, er at elevene har vanskeligere for å ta inn over seg læringen i klassen. Kari forteller at alt skjærer seg der relasjonen er dårlig. Både hun selv og elevene, blir i følge henne sure. Hun forteller om en klasse hun hadde, som hun ikke fikk til, og sier at det skar seg med en gang. Hun tror selv grunnen til dette var at hun var usikker, fordi hun hadde hørt så mye om enkelte av elevene. Konsekvensen ble at hun ikke maktet å etablere seg som en god leder, og husker godt hvor engstelig hun var for å gå inn i den klassen.

For å løse situasjoner der relasjonene ikke fungerer, mener begge at en kan få kollegaveiledning og hjelp fra ledelsen. Videre påpeker Kari at det er viktig å jobbe sammen med foreldre for å snu utviklingen. Hun sier imidlertid også at hun ikke har tro på at andre kan ordne opp for seg. Til syvende og sist er det lærerens eget ansvar å danne gode relasjoner til sine elever.

Problematisk atferd hos elever

Kari ser på negativitet, surhet og utagerende atferd i ekstreme tilfeller, som de største atferdsmessige utfordringene i skolehverdagen. Hun kan fortelle at med en gang hun får nye elever, så er hun ganske streng og nøye på at strukturer og rutiner holdes. Reaksjoner hos elevene har vært at de har sagt til Kari at de ikke ville ha henne som lærer, men hun forteller at dette fort har gått over.

Mia forteller at atferd som uro i timene, og elever som ikke responderer på tiltak er de største utfordringene hun møter. Videre er negativ holdning til skolen, manglende

interesse for å lære, og elever som ikke ønsker å være til stede, utfordringer som hun mener er alvorlige. Begge lærerne mener at snakking i timene og vandring, både er forstyrrende, og kan påvirke deres egen motivasjon i undervisningen.

Informantenes sterkeste sider som lærere

Kari forteller at når hun tenker på sine sterkeste sider som lærer, så er det humøret hun viser blant elevene, hun kommer på først. Hun mener også at hun er flink til å se de gode sidene hos elevene. Hun forteller at hun tenker at uansett hvor mye sprell en elev finner på, og hvor frustrert hun kan bli, så er dette barnet noen foreldrenes dyreste skatt. Noen elsker dette barnet over alt på jord, og disse sidene hos barnet skal lærere også se. De utfordringene hun trives godt med i lærerjobben, er møtet med de litt utfordrende elevene. Hun sier at *hadde alt bære vært lekkert, så hadde det jo vært kjedelig!*

Mia forteller at hennes sterke sider som lærer, er at hun er veldig strukturert, at hun er rolig som person og en tydelig voksen. Hun er opptatt av å tydeliggjøre sine forventninger til elevene, og å anerkjenne dem når de mestrer. Hun vil ikke si at hun er streng, men en veldig tydelig voksen. I læreryrket trives hun best med faglige utfordringer og å lage systemer for å sørge for at elevene mestrer. Hun liker å jobbe med å tilpasse opplæringen, og har som mål å bruke metoder tilpasset hver enkelt.

5.1.2 Utvikling av relasjonsarbeidet med elevene på åttende klassetrinn

Tre ganger i løpet av skoleåret ble lærerne spurt spørsmål som skulle kartlegge utviklingen av arbeidet med klassen. Disse spørsmålene utgjorde som nevnt del to på første intervju, hele intervju to, samt del én på tredje intervju.

Kjennskap til elevenes faglige ståsted

På spørsmål om hvor godt lærerne kjente sine elever faglig etter en måned på skolen, svarer Mia fem, på en skala fra én til ti, der ti tilsvarer svært høy kjennskap. Hun mener at hun har klart å danne seg et greit bilde av elevene den første måneden sammen med dem. Kari mener hun kjenner elevenes faglige ståsted til en firer på samme skala. Hun sier hun allerede nå ser hvem av elevene som har utfordringer med grunnleggende ferdigheter i fag, men at det mangler en del før hun har fått et fullstendig bilde. De forteller begge at de har brukt Carlsten - testen for å måle leseferdigheter, "Alle teller - prøven" for å kartlegge matematisk nivå, samt

målprøver i andre fag for å danne seg et bilde av det faglige nivået. Videre sier Mia at hun merker seg hvordan elevene deltar i timene, og har derfor også fått et inntrykk av nivået.

Da lærerne fikk det samme spørsmålet fire måneder senere, mente Mia at hun kjente elevenes faglige ståsted på en ni-er på skalaen. Hun sier at grunnen til hun ikke vil si ti, er at hun fortsatt ikke har funnet ut hvor sterk de sterkeste elevene er. På dette tidspunktet har elevene hatt årsprøve i matematikk, engelsk og norsk. Den muntlige vurderingen er i følge Mia litt ufullstendig foreløpig, og inntrykket hun har, er basert på det som skjer i den daglige undervisningen. Kari mener at hun på dette tidspunktet vil si hun kjenner elevenes faglige ståsted på en syver. Kjennskapet hun nå har, er basert på innleveringer og det som skjer i klasserommet. Hun er bekymret over de elevene som tydelig ikke får med seg felles gjennomgang, og ser at flere trenger tettere oppfølging. Hun ser på det som en stor utfordring at flere sitter og ser ut i lufta i timene, at de tegner når de skal jobbe og leverer mangelfulle oppgaver.

Etter ca ni måneder på skolen, åtte måneder etter at undersøkelsen startet, mener Mia fremdeles at hun kjenner elevenes faglige ståsted som ni på skalaen fra én til ti. På dette tidspunktet mener hun at hun i større grad ser hva elevene mestrer og det de har utfordringer med. Hun ser at de samme utfordringene går igjen hos flere. Hun jobber bevisst med elevene hun vet har vanskelig for å komme i gang med arbeidet, og er bevisst på å bruke ulike metoder i undervisningen, slik at hun kan nå alle elevene. Kari mener også at hun vil si at hun kjenner det faglige ståstedet til elevene på en ni-er. Dette fordi hun har vurderinger gjort fra hele året. Hun sier hun ser hva elevene trenger hjelp til, og hva de mestrer selv. Hun legger også til at prøver ikke viser alt. Det som skjer i klasserommet er med på å gi et helhetlig bilde.

Sosial og personlig kjennskap til elevene

Etter en måned på skolen, mente Mia at hun hadde ulik kjennskap til de forskjellige elevene. De utadvendte og muntlig aktive, mente hun at hun kjente til en femmer på en skalaen fra én til ti. Mye av kjennskapet hadde hun fått gjennom en muntlig oppgave elevene hadde i norsk. I denne oppgaven skulle elevene presentere og fortelle om seg selv til klassen og lærerne. Kari mente at hun etter en måned ikke ville si hun kjente noen personlig, men at hun hadde fått et inntrykk av hvordan noen av

dem fungerte sosialt. Totalt for klassen, plasserte hun kjennskapen til en toer på skalaen.

I andre runde med intervju, sa Mia at hun nå ville si hun kjente elevene personlig og sosialt til en åtter på skalaen. Hun la imidlertid til at det varierte fra elev til elev. De mest kontaktsøkende, har hun blitt best kjent med. Hun føyer til at kjennskapen har økt, fordi hun har hatt kontaktmøter med alle elevene, samt at hun har klart å skaffe seg en oversikt over hva alle likte å gjøre på fritiden. Kari sier at hun ikke kan ta alle elevene under en kam, når hun tenker på personlig kjennskap til dem. Det er mange hun føler hun ikke kjenner enda. De hun har hatt mest med å gjøre, kjenner hun best. Dette er elever som har utfordringer med atferd, og som hun derfor har hatt flest samtaler med. Hun vil si at hun i snitt kjenner klassen på en sekser på skalaen. Fire - fem av elevene mener hun at hun kjenner opp mot ti, mens andre kjenner hun bare til en toer.

Da lærerne hadde hatt klassen i ni måneder, hadde begge moderert synet på kjennskapet de hadde til elevene på det personlige og sosiale plan. Mia plasserte kjennskapet til en syver på skalaen, og begrunnet dette med at skoledagen er preget av fag. Det sosiale og personlige møter hun mest gjennom tilsyn i pauser, og når hun har elevene ute på samtaler. Hun sier hun vet hvem de liker å være sammen med, og hva de gjør på fritiden, men at det stopper der. Hun påpeker at det er stort sprik mellom faglig og sosial kjennskap. Videre sier hun at sosial kjennskap er vanskelig å måle. Gjennom undervisningen opplever hun at elevene er trygge når de snakker i klassen, og de tør å presentere meninger og fremføringer for medelevene. Kari sier at enda er det stor forskjell på hvor godt hun kjenner elevene sosialt. Hun vil plassere kjennskapen mellom fem og åtte på skalaen, alt etter hvem det er snakk om. Hun sier det er graden av personlig kontakt med elevene som avgjør. Hun forteller om da hun tok ut fire elever, og de fikk ro til å prate om seg selv. Da fikk de sammen en god samtale som dreide seg om alt fra venner til kjærlighet. Det hele ble som en elevsamtale i gruppeform. Kari skulle ønske det var mer tid i skoledagen til slike samtaler, og tror det er mulig hvis det bare blir tilrettelagt for det.

Gode erfaringer i relasjonsarbeidet

På spørsmål om lærerne hadde hatt noen gode erfaringer i relasjonsarbeidet etter en måned sammen med elevene, kunne Kari fortelle om en elev som hun hadde fått svært

godt samarbeid med. Denne eleven hadde hun på forhånd blitt fortalt var en utfordrende elev, som voksne hadde hatt vanskelig for å få til et godt samspill med. Denne informasjonen gjorde at Kari bestemte seg for at eleven skulle møte en voksen som skulle være en god støtte. Hun gikk inn for å se alt det positive eleven gjorde, og anerkjenne dette. Videre gav hun tillit ved å fortelle og vise gutten at hun stolte på han. For eksempel fikk han lov til å gå på datarom å ta ut utskrifter uten at lærer var med, med beskjed om at dette fikk han lov til fordi hun visste at han klarte å følge reglene. Kari forteller videre at etter to uker hadde hun gutten på sin side. Hun mener at mange elever kommer dårlig ut, fordi de blir stemplet av voksne. Barn som får stempel som uærlige og ikke til å stole på, har tapt før de får en sjanse i følge henne.

En annen situasjon som Kari fortalte om, var at hun i en pause hadde sett tre av guttene i klassen klatre opp på et tak i skolegården. Hun bestemte seg for å få disse guttene ned fra taket, fordi det ikke var lov å klatre opp der. Hun forklarte at måten hun gjorde dette på, for å unngå å møte motstand fra dem, var å si til dem at selv om hun ikke kjente guttene så godt enda, så visste hun at de var flotte elever som kunne følge reglene på skolen. Guttene virket i følge henne å bli litt overrasket over at de ikke ble irettesatt, og de nikket før de klatret ned fra taket uten noe diskusjon.

Mia sier også at hun allerede etter en måned har hatt positive erfaringer fra relasjonsarbeidet. Også hun peker på de elevene som har enkelte utfordringer, og føler hun har fått dem på sin side ved å legge vekt på det positive de gjør. Det har i følge henne to gevinster å være positiv i møtet med dem. Det ene er at de gjentar det de har fått anerkjennelse for, og det andre er at det blir en god stemning mellom henne og elevene. Mia forteller videre at hun har tatt samtaler om episoder som ikke har vært akseptable med elever. Dette passer hun på å gjøre på tomannshånd i rolige former. I situasjoner hun har vært i tvil om hvordan hun skulle håndtere situasjoner med elever, har hun tatt kontakt med foreldre, eller tidligere lærere som kjenner elevene for å få råd.

Da lærerne fikk spørsmål om erfaringer i relasjonsarbeidet de har gjort seg til andre intervjuerunde, kunne Kari fortelle om en elev som hun hadde følt hadde hatt piggene ute. Eleven hadde tydelig gitt uttrykk for at lærere var pyton. Eleven beskyldte Kari for å stjele, og for å ha tatt mobiler hos elevene for å ringe med selv. Kari tok ut eleven og spurte om hun hadde vært ekkel med jenta noen gang. Eleven svarte nei på

dette. Kari fortsatte med å si at hun ikke følte hun fortjente å bli beskyldt for sånne ting, og at hun selv mente hun var en ganske hyggelig person. Smilet til eleven kom gradvis ut i samtalen, og hun begynte å fortelle om dansing, som var en av hobbyene hennes. Senere fikk Kari telefon fra foreldrene til jenta, som kunne fortelle at hun hadde stor tillit til læreren sin. En annen elev, som hadde havnet en del i trøbbel på høsten ble også tatt ut til samtale. Kari forteller at hun gjorde en avtale med han om at hvis han skjønnte at han kom til å gjøre noe galt, så kunne han komme til henne først å prate om det. Enda viktigere var det at hvis han hadde gjort noe galt, så var det lurt at han kom sa fra, slik at de fikk ordnet opp. Episodene rundt eleven avtok gradvis etter denne samtalen. En dag kom eleven og klaget på vont i brystet, og sa det var fordi det hadde skjedd noe. Han fikk fortalt at han hadde vært og skrevet noe på en vegg. Kari tok han med ut og han fikk vasket vekk det han hadde skrevet. Kari forteller videre at gutten var tydelig lettet etterpå. Etter episoden sa eleven: *du kunne vært detektiv du Kari*. På tidspunktet intervju to ble tatt, fortalte begge lærerne at stemningen i klassen var annerledes enn tidligere på høsten. Kari sier at *elevene på et tidspunkt var skeptisk til oss voksne*. Flere foreldre melder tilbake til skolen at elevene føler de blir hørt og at de føler at lærerne bryr seg. Mia forteller at hun kjenner elevene så godt nå, at hun ser om de har en dårlig dag. En av elevene hadde en slik dårlig dag, og Mia så at de var noe galt. Hun tok ut jenta og spurte om det var noe hun kunne gjøre. Dette var ei stille og lite kontaktsøkende jente, så Mia fikk ikke mye respons. Mia sa at hun så på henne at det var noe galt, og at hun kunne komme å prate med henne senere om hun ville. Jenta kom ut på dagen. Etter dette begynte jenta å søke kontakt oftere, og Mia forteller at hun og eleven har utviklet en veldig god tone.

Begge lærerne mener at et godt skole – hjemsamarbeid er avgjørende for å få gode forhold til elevene. Kari sier at spesielt der en skal snu elevene, så er det viktig at foreldre og lærere spiller på lag. Videre sier hun at hvis elevene er fornøyde, så er foreldrene fornøyde. Som lærer må en innfinne seg med å være samtalemne rundt middagsbordet, legger hun til. Kari sier det er om å gjøre å finne en god balanse. Å ha fornøyde elever og fornøyde foreldre handler ikke om å unngå å ta opp problemer. Det handler mer om måten det gjøres på, og at det er nok av positive hendelser som også er gjenstad for diskusjon med hjemmet. Hun fortsetter med å fortelle at hun sikkert egentlig burde vært sosiallærer, og tar seg selv i å bli mer opptatt av et sosiale enn det faglige. Hun begrunner dette med at hun er overbevist om at elevene må trives

og ha det bra for å kunne lære. Den forrige klassen som gikk ut var det omentrent bare faglig arbeid sier hun, det sosiale var på plass. Hun avslutter med å forklare at når en får en ny klasse, så er det som å legge sammen et puslespill. Det kommer ny informasjon og nye inntrykk hver dag, som en må finne ut av og sette sammen til et fullstendig bilde.

Da siste intervju ble tatt kunne Kari fortelle at hun i det relasjonelle arbeidet prøver å se hver enkelt. Hun kommenterer nye klær som elevene har på seg, ny hårfrisyre og slike ting. *Det handla om "small talk"*, sier Kari. Hun prater med elevene når hun møter dem i ganger og i skolegården. Hun spør hvor de skal og hva de skal gjøre, og passer på å være blid og hyggelig. Videre er hun bevisst på å være ærlig og rettferdig. Hun forteller at hun sier ting som de er til elevene, og kan konfrontere dem med atferd som ikke er akseptabel. Likevel passer hun på å påpeke til elevene at uansett hva som er saken, så er det flotte ungdommer hun har med å gjøre. Dette merker Kari har en positiv virkning på elevene.

Mia har kjørt lesekurs med flere av elevene denne våren. De minuttene hver av dem er ute og leser, får hun pratet med dem om små ting som det ikke er tid til inne i klasserommet. Gjennom lesekurset føler Mia at hun har nådd mer frem til de stille elevene som ikke søker voksenkontakt i utgangspunktet. Etter at disse elevene har gått på lesekurs, opplever hun at de oftere ber om hjelp i timer, og at de er mer mottakelig for veiledning. Hun føler at elevene er mer trygge på henne nå. Mia sier hun kjenner elevene så godt, at hun vet bedre hva hun kan forvente og kreve av dem i skolearbeidet.

Utfordringer i det relasjonelle arbeidet

Etter en måned på skolen hadde ikke lærerne opplevd noe som de så på som spesielt utfordrene i det relasjonelle arbeidet med elevene. Det de imidlertid tenkte på, var de elevene som bruker lengre tid på å bli trygge, og som var vanskelig å få til gode dialoger med. De snille, stille elevene var til tider litt usynlige i forhold til dem som krevde oppmerksomhet.

På andre intervju hadde Kari strevd litt med et par jenter som hun ikke følte hun kom inn på. Hun forteller at hun smilte og smilte og tok dem med det gode hele veien, men at det gikk inn på henne at hun ikke nådde frem. En av guttene følte hun også var

mistenkelig til alt som skjedde, og at han var overbevist om at alt lærerne sa og gjorde var vont ment. Medisinen på alle disse elevene har vært vennlighet sier hun. Hun har vært opptatt av å forstå elevene, og fortelle dem at hun ser at de har utfordringer av ulik art. Rett over jul, før dette andre intervjuet, hadde det i følge henne løsnet litt. Hun sier litt spøkefullt at *kanskje det var klemmen de fikk før juleferien som gjorde utslaget.*

Mia kan fortelle om en del uro i klassen før jul. Det de gjorde for å løse denne utfordringen var at de begge lærerne gikk inn i alle timer. Der den ene underviste i sitt fag, tok den andre seg av elevene som var urolige. Dette byttet de på. De fikk mange samtaler med elevene. Hun sier at en av forutsetningene for at dette har fungert, er at lærerne har vært veldig enige om strukturer og regler, slik at de har forholdt seg likt til alt som har skjedd. Mia forteller videre at det etter hvert kan være aktuelt å gå tilbake til en lærer igjen, nå som de ser at uroen i klasserommet har avtatt.

I tredje intervju har ikke lærerne så mange utfordringer å komme med. De forteller at elevene setter pris på å bli tatt ut på samtale nå. Før var det mer den holdningen at de skulle ut fordi de sikkert hadde gjort noe galt, men at de nå har lært at det er hyggelig å få komme ut å få prate litt med lærerne sine. Kari forteller at et par av jentene fortsatt kan slite litt med humøret, men at de har blitt flinkere til å ta til seg tilbakemelding, selv om det noen ganger er tilbakemeldinger på områder de bør gjøre det annerledes.

Atferd i klasserommet

På første intervju beskrev Mia klassen som en gjeng som hun så hadde det bra sammen sosialt. Hun hadde inntrykket av at alle elevene hadde noen å være sammen med, og at det var en lett tone mellom dem. Læringsmiljøet mente hun ikke var så tydelig enda, men hun hadde inntrykk av at ikke alle synes at læring var så veldig interessant. Dette var imidlertid i fokus i timene, og hun kunne fortelle at mange av de negative utsagnene som kom i begynnelsen var blitt borte. Hun la vekt på å rose det som var positivt i læringssituasjonene i denne prosessen. Kari fortalte også at det sosiale miljøet i klassen var bedre enn læringsmiljøet. På en engelskoppgave som elevene hadde, var det flere av dem som skrev at de hadde kommet i en bra klasse. Hun mente imidlertid at læringsmiljøet ikke var så godt. Hun følte at elevene var negativ til læring og at de ikke ønsket å jobbe. Hvis de hadde hatt valget, så trodde

hun veldig mange hadde forlatt timene. Hun fortalte om kommentarer fra elever som gikk på spørsmål om de ikke var ferdige snart, og om utenomsnakk midt i felles gjennomganger.

På andre intervju forteller Kari at læringsmiljøet har blitt betraktelig bedre. Hun føler det er mange som har endret holdningen sin. De som var mest negativ i begynnelsen, er de hun mener har blitt mest interessert. Elevenes negative innstilling til læring, har hun opplevd har vært mest muntlige ytringer, uten at elevene egentlig mener det. Dette fordi når prøver og innleveringer står på dagsorden, etterspør nesten alle vurderingskriterier, og er interessert i å vite hva de skal gjøre for å få gode resultater. Kari sier også at det sosiale miljøet blant elevene er bra, men at det største løftet har vært det faglige. Mia mener også at det største løftet har vært det faglige. Hun forteller at de har jobbet mye med å lære å lære, og om det å jobbe for sin egen del i stede for at lærere og foreldre skal være fornøyde. I forhold til det sosiale miljøet reagerer hun litt på måten elevene snakker til hverandre på. I følge henne er det en slags kultur for å snakke til hverandre på ufine måter. Dette jobbes det aktivt med i klassen for å endre, sier hun.

Da siste intervju ble tatt, fortalte Kari at hun så på læringsmiljøet i klassen som meget bra. Hun forteller at enkelte elever fortsatt er avhengig av ekstra oppfølging for å fungere i undervisningen, men ut over det, opplever hun at klassen fungerer svært godt. Mia sier hun nå har en veldig rolig klasse. Det er god struktur, og hun opplever ikke lengre noe utagering. Hun sier videre at klassen er avhengig av konsekvente voksne for at elevene skal vite hvordan de skal forholde seg til forventninger. Hun merker at lydnivå og atferd endres ved ustrukturerte aktiviteter. Mia forteller også at alle klarer å jobbe konsentrert og stille i arbeidstimer, og tror det har mye med at holdningen til at elevene skal lære for sin egen del, nå sitter. Hun sier at fokuset hennes har vært at hun ikke kan lære elevene noe, det må de gjøre selv, men at hun er der for at de skal få det til. Hun sier også at hun aktualiserer læringsstoffet for elevene, og viser dem at de har bruk for det de skal lære. Videre har hun lagt stor vekt på studieteknikk, og det å lære å lære. Hun oppsummerer med at det faglige nivået har økt i klassen dette skoleåret.

5.1.3 Lærernes oppsummering av skoleåret

Mia sier at det har vært et år med mye arbeid. Hun føler de hadde svært umotiverte elever før jul, mens at de etter jul har fått aktive elever som deltar i egen læringsprosess. Kari forteller at hun har opplevd skoleåret som utfordrende, interessant og lærerikt. Hun sier at hun har måttet endre så mange ting som hun brukte å gjøre før. Dette forklarer hun med at hun la om undervisningsopplegget, fordi det faglige nivået i klassen var så mye lavere enn forventet da hun fikk dem. Hun nevner behovet for studieteknikk, og det at elevene måtte ha opplæring i hvordan det faktisk er å gå på skole. Hun ser tilbake på september, og forteller at ting var på sitt verste da. Kari sier at hun da ikke trodde de skulle klare å komme så langt som de faktisk har gjort. Hovedmålet hennes var at arbeidsinnsatsen hos elevene skulle opp. Det har i følge henne skjedd. Hun sier også at hun la lista høyt på forventninger om god atferd, og formidlet dette til elevene.

5.2 Observasjon

Observasjonene er som nevnt delt inn i to hovedkategorier. Den ene er faglig aktivitet, og den andre sosial aktivitet. Disse to er igjen delt opp i lærerstyrt og elevstyrt aktivitet (Se vedlegg 4).

5.2.1 Faglige aktiviteter under lærernes ledelse

I en av de første observasjonene av klassen, var det felles gjennomgang av fagstoff som sto på programmet. Elevene sitter på sine egne plasser, men ikke alle er like opptatte av det som skjer oppe ved tavla. De søker kontakt med hverandre med blikk og ved at de prater til hverandre. Når lærer stiller et spørsmål til klassen, er det likevel flere som rekker opp hånda for å svare. Når en av elevene får ordet, og har svart på spørsmålet som læreren stilte, begynner flere andre umiddelbart å kommentere og komme med egne innspill. De har helt glemt av å vente på ordet. Læreren må vente en god stund før elevene har roet seg, slik at hun kan fortsette undervisningen. Hun forsøker ikke å overdøve praten i klassen, men venter til elevene selv oppdager at de prater, og begynner å be hverandre om å være stille. Da lærerne og jeg diskuterte denne hendelsen etter timen, kunne de fortelle at de opplevde at det ofte var slik. De sier de begge er opptatte av å bruke dialog i undervisningen, men at det kreves mye arbeid å stoppe praten når elevene snakker i munnen på hverandre. De sier også at de ser på det som en utfordring at de ikke kan føre faglige diskusjoner i klassen. De sier de kommer til å legge vekt på å lære elevene å rekke opp hånda og vente på ordet før

de prater. Måten de vil gå frem på er å snakke med dem det gjelder på tomannshånd, og med hele klassen samlet.

Da jeg var inne i klassen etter jul for å observere en liknende økt, var begge lærerne til stede i timen. De kunne fortelle at de i de fleste timene var i klassen sammen. Mens den ene av dem underviser, hjelper den andre læreren til med å holde ro. Måten det skjer på er at den som ikke underviser holder seg ganske nær de elevene som har vanskelig for å holde seg rolig. Mia som i dette tilfellet ikke underviser, nærmer seg en av elevene som begynner å miste fokus. Hun setter seg ned ved siden av gutten og snakker rolig med vennlig stemme til han. Så peker hun i boka og viser han hvor han skal følge med. Gutten ser ut til å ha nytte av dette, for når Mia beveger seg bort fra han, er han igjen rolig og følger tilsynelatende med. Etter timen forteller lærerne at de i situasjoner hvor de ikke får roet ned elevene på denne måten, tar dem med ut og prater med dem. Noen ganger får de avslutte timen sammen med lærer som ikke underviser, på et annet rom.

På vårparten ble det også foretatt en observasjon av en lærerstyrt time. I denne timen er det faglig diskusjon. Elevene sitter på sine plasser, de rekker opp hånda og venter på ordet før de prater. Småprattingen og avbrytelsene som jeg observerte på høsten er i denne timen helt borte. Timen preges av ro og god stemning. Lærerne sier at det har hatt svært god effekt at de går inn og tar timene sammen.

5.2.2 Elevstyrt, faglig aktivitet

I en av øktene som ble observert, hadde elevene arbeidstime. De skulle jobbe med oppgaver som de hadde på sin lekseplan. En av elevene sitter uten å gjøre noe. Han sitter urolig på plassen sin og prater litt med noen rundt seg, før han sier til lærer at han skal lufte seg litt. Mia går bort til eleven og setter seg ned. Hun ser på planen hans, og sier at når han har gjort et antall oppgaver, så skal han få gå ut i fem minutter. Eleven protesterer og sier at han ikke vil. Mia sier at han må det, og eleven stønner og setter i gang. Han jobber fort og sier høyt ut i klassen at han er ferdig. Mia går til han og ser over arbeidet. Hun er fortsatt like rolig. Noe er gjort ufullstendig, og eleven får beskjed om å gjøre det ordentlig før han går ut. Da eleven på nytt sier at han ikke vil fordi han er ferdig, hvisker Mia til han; *du vet det er jeg som bestemmer*. Eleven visker ut og gjør arbeidet på nytt. Denne gangen får han skryt fordi han har gjort oppgavene ordentlig og får lov til å gå ut.

En arbeidstime etter jul er i ferd med å starte. En av elevene tar tak i Kari og sier; *du må hjelpe meg, og bare meg nu. Sett deg hos meg, for vi er et team du og æ*”. Hun setter seg ved eleven og får satt han i gang før hun går videre. Kari kan fortelle at noen av elevene har blitt svært tillitsfulle. De søker kontakt, forteller om hendelser og ber om hjelp når de trenger det. Dette ser jeg også flere ganger, fordi flere av dem kommer på døra inn til arbeidsrommet til lærerne i pausene når jeg er der. De ønsker å snakke med Kari eller Mia. Ofte er det ikke noe spesielt de vil, det ser mer ut til å være den kontakten de får på denne måten, de er ute etter.

I flere av øktene hvor elevene har jobbet selv, har det kommet tydelig frem at begge lærerne tar seg god tid når elevene trenger hjelp. De setter seg gjerne på huk ved siden av dem, og lytter til det elevene lurer på. De går heller ikke før de er sikre på at elevene forstår hva de skal gjøre videre. Det har etter jul blitt veldig stille i klasserommet i elevstyrte faglige aktiviteter. Elevene har blitt gode på innestemme, og de samarbeider godt i gruppe- og paroppgaver.

I en time hvor elevene skulle jobbe med en kunst og handverksoppgave, var en del av aktiviteten at elevene skulle tegne det norske flagget. En av guttene jobbet iherdig en lang stund. Lærer oppdager plutselig at eleven ikke har tegnet flagget i rødt, hvitt og blått, men i rødt, blått og hvitt. Han hadde byttet om plassen på det hvite og blå feltet på flagget. Når lærer veileder gutten, blir han fryktelig sint. Lærer tar gutten med ut og snakker med han. Hun forteller i etterkant at hun gav gutten to valg. Det ene var å vente til dagen etter slik at han fikk roet seg ned, og da få hjelp til å rette opp flagget. Det andre var å levere flagget som det var, og få vurdering ut fra det. Hun forteller at eleven svarer at læreren må skjønne at han blir irritert når han hadde jobbet så mye med flagget. Lærer sier til han at hun godt kan forstå det. Dagen etter når timen starter kommer eleven bort til Kari og sier *du og æ Kari*, før han setter i gang med å rette på flagget med lærerens veiledning.

5.2.3 Sosial aktivitet under lærernes ledelse

En observasjonsøkt startet i første time. Elevene står først og hilser, før de får beskjed om å sette seg. Lærerne tar opprop. Dette gjør de ved å starte med å si *god morgen*, etterfulgt av navnet på hver elev. Hver av elevene svarer god morgen tilbake til lærerne. Klassen er helt stille de minuttene dette tar, og det er en rolig stemning i klassen. Da vi pratet om denne rutinen etter økten, kunne lærerne fortelle at dette var

noe de tok seg tid til hver morgen. Dette har de valgt å fortsette med, selv etter at de har blitt så godt kjent med elevene at de med en gang ser hvem som ikke er der. I begynnelsen hadde noen elever i følge dem, vanskelig for å svare god morgen tilbake. Men de var klar på at alle elevene i alle fall skulle se dem i øynene da det var deres navn som ble ropt opp. Etter hvert har alle begynt å svare, og dette har blitt en naturlig start på dagen. Lærerne sier at de velger å ta seg tid til dette hver dag, fordi de da vet at de har sett hver elev en gang før det har gått ti minutter av skoledagen. Når det har vært dager der de ikke har startet på denne måten, har elevene selv begynt å etterlyse oppropet.

En annen observasjonsøkt ble foretatt ut på våren, på slutten av siste time. Elevene rydder og pakker sammen sakene sine, og lærerne ordner og gjør klar til å avslutte dagen. Plutselig høres det fra bakerste pult; *æ e gla i dae Kari*. En av elevene uttrykker dette tilsynelatende impulsivt, idet stolen settes på pulten og alle gjør seg klare for å takke for dagen.

5.2.4 Sosial aktivitet, elevstyrt

Det er tidlig på høsten. Elevene skal dekorere klasserommet sitt. Noen elever holder på å male et stort maleri på veggen bak i klasserommet. En av lærerne går bak for å snakke med elevene som maler. Hun blir stående ved en pult og se. Hun sier til elevene at de jobber godt, og at maleriet begynner å se bra ut. Jenta som sitter ved pulten sier litt irritert; *hvorfor står du ved pulten min?* Læreren smiler til jenta og spøker hele utsagnet bort. Eleven virker forfjamsset over reaksjonen, og sier ikke mer.

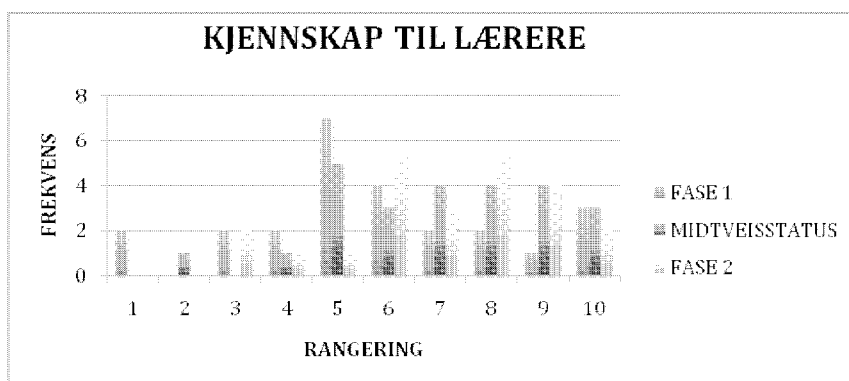
Da jeg var inne i klassen i februar, skulle elevene ta pause etter en time. Kari er igjen i klasserommet og pakker sammen. En av jentene sier plutselig; *du smila alltid du*, til læreren før hun fortsetter samtalen videre med noen andre fra klassen.

Elevene har en liten pause hver dag, hvor de får utdelt frukt på klasserommet. I en slik pause hvor jeg er til stede, setter elevene seg litt rundt hos hverandre og kobler tydelig av fra skolearbeidet. Lærerne går litt rundt å snakker med elevene om løst og fast, og elevene inviterer lærerne inn i de samtalene de har med hverandre. Det er god stemning i rommet. Når lærerne vandrer videre, fortsetter elevene å prate med hverandre.

5.3 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen hadde som kjent to deler. I den ene delen skulle elevene skulle rangere svarene sine i tall fra én til ti, hvor én betydde svært lite, og ti betydde svært godt (se vedlegg 5). I tillegg skulle de assosiere rundt noen ulike skolerelaterte ord. Undersøkelsen har elevene gjennomført tre ganger, over en periode på åtte måneder. De tre spørreundersøkelsene har fått navn fase 1, midtveisstatus og fase 2. Midtveisstatusen er ment for å se hvordan utviklingen har vært etter ett semester på skolen, og er likeverdig med de to andre rundene. Nedenfor presenteres først resultatene fra spørsmålene som elevene skulle rangere, deretter presenteres de ulike assosiasjonene som elevene hadde til de ulike ordene.

5.3.1 Hvor godt elevene kjenner lærerne sine

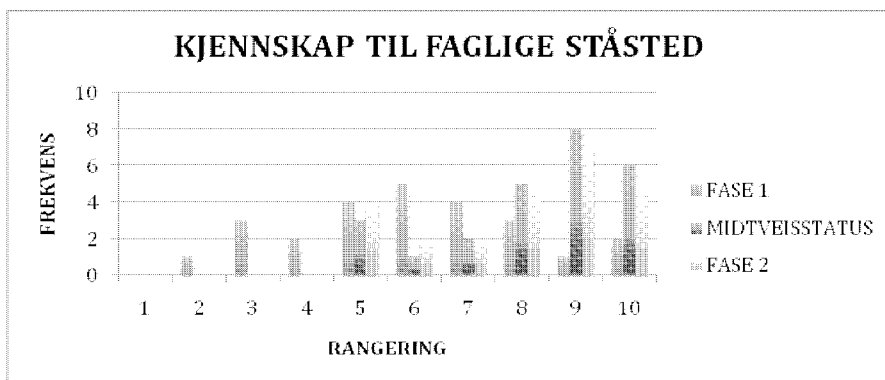


Diagrammet viser en naturlig utvikling som kan ventes i en ny klasse. I løpet av skoleåret har elevene utviklet bedre kjennskap til sine lærere. To av elevene mente allerede at de kjente lærerne sine svært godt etter en måned på skolen. I siste runde er det fortsatt to som mener dette. Av tabellen nedenfor kommer det frem at den største økningen i kjennskap skjedde i perioden september – januar, mens det ser ut til å ha stabilisert seg de siste fire månedene. Guttene har høyere snitt på kjennskap til sine lærere hele veien, sammenliknet med jentene. Det er imidlertid spesielt stor spredning i guttenes besvarelsene i september (se varians). Ser en på gjennomsnittsskårene isolert, så er guttenes snitt i fase én, tilsvarende jentenes snitt i fase to. Det er imidlertid mindre spredning besvarelsene hos jentene i denne fasen. I og med at guttene samlet sett har høyere snitt på alle sine besvarelser gjennom hele undersøkelsen, så ble konfidensintervallet regnet ut, for å se om det var signifikant

forskjell i besvarelsene hos guttene og jentene. Det var det imidlertid ikke på noen av spørsmålene i de tre spørreundersøkelsene.

Kjennskap til lærere						
	FASE 1		MIDTVEISSTATUS		FASE 2	
	GJ.SNITT	VARIANS	GJ.SNITT	VARIANS	GJ.SNITT	VARIANS
GUTTER	6,36	7,32	7,64	3,63	7,57	3,19
JENTER	5	4,2	6,18	4,36	6,36	4,05
HELE KLASSEN	5,76		7		7,04	

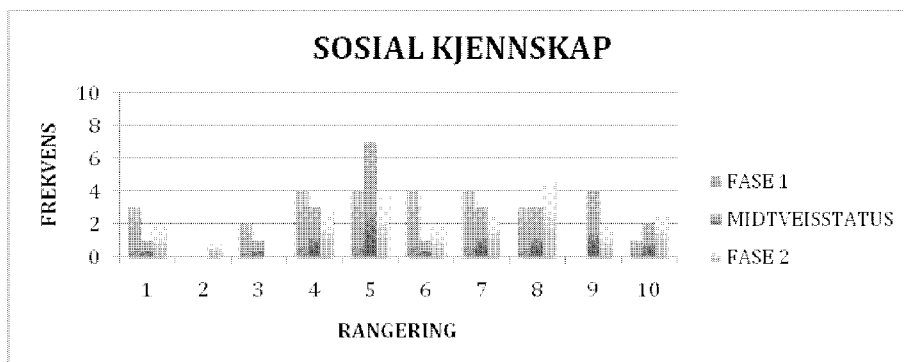
5.3.2 Hvor godt elevene mener lærerne kjenner deres faglige ståsted



Som på spørsmålet om kjennskap til sine lærere, er det også en økning som kan betegnes som naturlig gjennom perioden, på spørsmål om hvor godt elevene mener lærerne kjenner deres faglige ståsted. Den største økningen i snitt her, var også i de første fire månedene (se tabell nedenfor). Snittet gikk noe ned fra midtveisstatus til i fase to. Guttene ligger over jentene i snitt også her i hele perioden, uten at forskjellen er signifikant.

Kjennskap til faglig ståsted						
	FASE 1		MIDTVEISSTATUS		FASE 2	
	GJ.SNITT	VARIANS	GJ.SNITT	VARIANS	GJ.SNITT	VARIANS
GUTTER	6,57	4,88	8,5	2,73	8,07	3,46
JENTER	5,27	3,82	8	2,6	7,82	2,76
HELE KLASSEN	6		8,28		7,96	

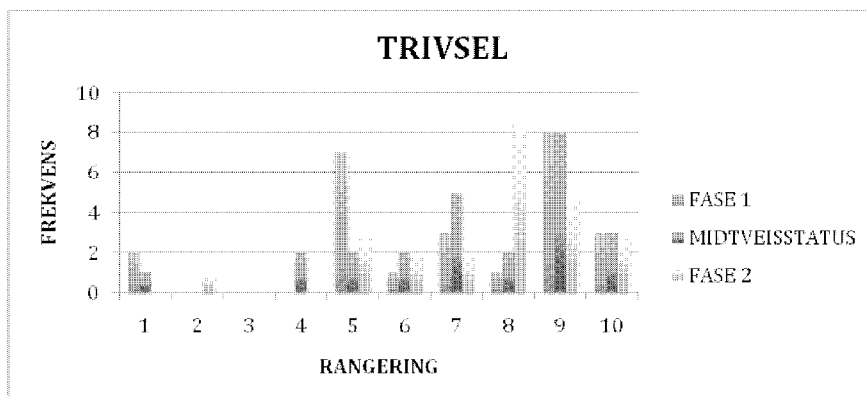
5.3.3 Hvor godt elevene mener lærerne kjenner dem sosialt



I perioden har det vært en liten økning i hvorvidt elevene føler lærerne kjenner dem på det sosiale nivået. Spredningen er ganske stor hele veien, og guttene ligger en del over jentene i snitt. Den første perioden har den største gjennomsnittlige økningen på klassen som helhet, før den går litt ned til fase 2. Nedgangen i snittet på klassen er imidlertid så liten at den ikke kan regnes som betydelig. Mens guttenes snitt går noe opp i alle tre målingene, går jentenes ned i siste måling. De ligger også en del under på siste måling, uten at forskjellen er signifikant.

Sosial kjennskap						
	FASE 1		MIDTVEISSTATUS		FASE 2	
	GJ.SNITT	VARIANS	GJ.SNITT	VARIANS	GJ.SNITT	VARIANS
GUTTER	5,86	6,13	6,86	5,98	7,21	5,87
JENTER	4,45	3,87	5,64	4,65	5,09	6,49
HELE KLASSEN	5,24		6,32		6,28	

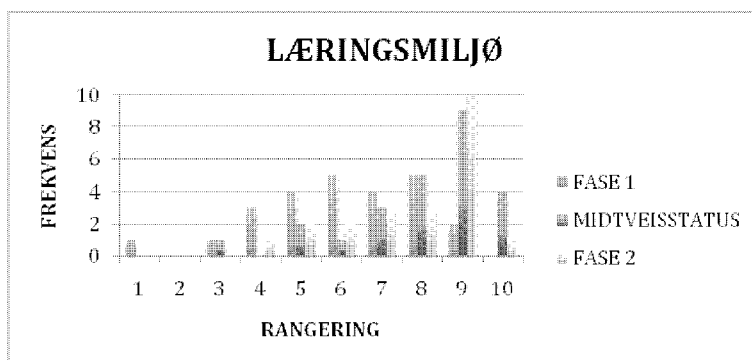
5.3.4 Elevenes trivsel på skolen



Trivselen i klassen som helhet er gjennomsnittlig høy i alle tre målingene, med en liten økning ut over i perioden. Guttene har en økning hele veien, med den største økningen i første periode. Jentene har en liten dupp i midtveisstatusen, men en relativt stor økning derfra til siste måling. Spredningen er også mye mindre hos jentene på dette tidspunktet. Guttene viser høyere gjennomsnittlig trivsel enn jentene hele veien, med den største forskjellen på siste måling. Forskjellen er imidlertid ikke signifikant. Av diagrammet vises det at to elever sier de har svært lav trivsel i første periode, mens det bare er en i midtveisstatusen som sier det. I siste måling er det ingen på svært lav, men en elev som rangerer trivsel på tallet to.

Trivsel						
	FASE 1		MIDTVEISSTATUS		FASE 2	
	GJ.SNITT	VARIANS	GJ.SNITT	VARIANS	GJ.SNITT	VARIANS
GUTTER	7,07	6,69	7,93	3,46	8,0	4,46
JENTER	6,82	7,36	6,64	6,65	7,09	2,29
HELE KLASSEN	6,96		7,36		7,6	

5.3.5 Elevenes vurdering av læringsmiljøet i klassen



Læringsmiljøet i klassen har hatt en relativt stor økning fra første til siste måling. I tillegg til at den gjennomsnittlige i økningen i klassen har økt med 1,84 poeng, så er det langt mindre spredning i besvarelsene ved siste måling. Fra midtveisstatus og frem til siste måling har snittet for klassen sunket med 0,12 poeng, men denne endringen kan skyldes tilfeldigheter i besvarelsene. Læringsmiljøet må kunne betraktes som godt sett fra elevenes perspektiv etter ca åtte måneder i klassen.

Læringsmiljø						
	FASE 1		MIDTVEISSTATUS		FASE 2	
	GJ.SNITT	VARIANS	GJ.SNITT	VARIANS	GJ.SNITT	VARIANS
GUTTER	6,36	2,25	8,07	2,99	8,14	2,29
JENTER	5,73	6,02	8	3,6	7,64	3,05
HELE KLASSEN	6,08		8,04		7,92	

5.3.6 Assosiasjoner rundt skolerelaterte ord

I denne delen av undersøkelsen ble elevene bedt om å skrive ned ord de tenkte på når de fikk ulike ord som er relatert til skolen. Ordene de skrev ned ble etterpå delt inn i beskrivende og vurderende. De vurderende ordene ble deretter vurdert som positive, negative eller nøytrale, for å se om elevenes holdninger og inntrykk av sentrale sider ved skolen har hatt en utvikling gjennom skoleåret. Det ble raskt klart at det ikke uten videre var enkelt å kategorisere alle ord som positive eller negative. Et eksempel her er at flere av elevene skrev at de tenker på ordet "streng" når de leste ordet "lærer". Første tanke var et dette var et negativt ladet ord, men da de senere skulle beskrive drømmelæreren, var det flere som påpekte at den læreren måtte være nettopp litt

streng. Det var nødvendig å se elevenes besvarelser i en slik sammenheng, slik at kategoriseringen skulle bli mest mulig riktig.

Assosiasjoner rundt ordet "skole"

Det kan se ut som at elevenes holdning til skolen er en relativ stabil holdning. De fleste utsagn om skolen falt i den beskrivende kategorien, men av de vurderende ordene falt de fleste i den negative kolonnen. Dette var likt i alle tre rundene av undersøkelsen. En stor del av elevene benevner skolen som kjedelig. I midtveisstatusen var det også en av elevene som nevnte mobbing som assosiasjon til ordet "skole". Dette utsagnet finnes ikke i siste måling.

Assosiasjoner rundt ordet "lærer"

I første spørreundersøkelse skrev flere av elevene *streng*, når de leste ordet lærer. Jeg valgte å ikke kategorisere ordet som negativt, da noen nevnte *litt streng* når de skulle beskrive drømmelæreren. Ellers var det ganske jevn fordelig av positive og negative uttalelser på første spørreundersøkelse. Positive ord som gikk igjen var *snill* og *grei*. Ellers var det også noen som tenkte på ordene *klok* og *visdom*. Negative assosiasjoner som kom fra flere var at de tenkte på mas, kjefting og sure mennesker når de tenkte på lærere. I januar var det en overvekt av positive assosiasjoner til ordet lærer. Noen av elevene nevnte ordene *snill*, *hjelpsom*, *hyggelig*, og *vennlig*. En av elevene skrev *flink til å lære masse fag til elevene*. Bare ett ord som kunne karakteriseres som negativt, ble skrevet av noen elever, og det var ordet *sur*. Overvekten av positive assosiasjoner var også tydelig i siste runde. Noen av de ordene som ble skrevet var *smarte*, *fliring*, *kul* og *rettferdig*. En av elevene skrev at hun tenkte; *yes nå får jeg hjelp*, mens to andre skrev *passer på elevene*, og *gode å ha i klasserommet*. Av negative assosiasjoner på siste runde var det to negative ord som var skrevet totalt på klassen, og det var *sur* og *kjedelig*.

Assosiasjoner rundt ordet "elev"

Da elevene skulle assosiere rundt ordet "elev" var det i alle tre rundene med spørreskjema en overvekt av positive assosiasjoner. Ordene som gikk igjen var *venner* og *kompiser*. En gutt som skrev imidlertid på første runde av spørreundersøkelsen at en elev er *en person som sitter å hører på læreren, men som egentlig ikke bryr seg*. Andre negative assosiasjoner som kom her var *idioter* og *kjedelig*. I januar var det færre negative assosiasjoner. To elever skrev ordet *uvenner*, mens en av elevene skrev

slem. Ut over dette skrev alle *venner, venninner* eller *kompiser*. På siste spørreundersøkelse var det to elever som kom med negative assosiasjoner. De nevnte ordene *mobber* og *kjedelig*. Av positive assosiasjoner som kom, var fortsatt *venner, venninner* og *kompiser* sentrale. I tillegg var det noen som tenkte på elever som lærevillige, og at elever er barn som bidrar til godt miljø.

Assosiasjoner rundt klassen elevene gikk i

Første gang elevene ble bedt om å skrive det de tenkte om klassen sin, var det en jevn fordeling mellom positive og negative assosiasjoner. Positive assosiasjoner som kom frem var at elevene synes klassen var bra og at de hadde mange venner der. Negative assosiasjoner som kom frem, var at klassen besto av kjedelige elever, at den var bråkete og hadde dårlig miljø. I januar var det en overvekt av positive assosiasjoner. Elevene skrev at de syntes de gikk i en grei klasse med lite bråk, og flere nevnte også her at de hadde mange venner. Det kom imidlertid også frem at noen mente det fortsatt var en del bråk i klassen. En av jentene skrev; *jeg går i en nerdeklasse i forhold til den jeg hadde før*. I mai var det også en overvekt av positive assosiasjoner. Elevene skrev at de hadde en snill og grei klasse. De brukte ord som *flott klasse* og *super klasse*. En av guttene skrev at han gikk i en bedre klasse nå enn før, mens en annen skrev at det var tre mobbere som hadde forbedret seg. Ellers nevnte flere av elevene at de syntes de gikk i en rolig klasse der ingen lager bråk. En av elevene skrev i siste runde at han syntes han gikk i en for stor klasse, mens ei av jentene skrev at hun syntes klassen var alt for stille. To av elevene syntes fortsatt det var for mye bråk.

Elevenes beskrivelse av seg selv som elev

I alle de tre spørreundersøkelsene var det en overvekt av positive assosiasjoner da elevene skulle beskrive seg selv som elever. De positive assosiasjonene gikk i september gikk mye ut på at de så på seg selv som greie, snille og hyggelige. Noen av elevene skrev at de hadde god arbeidsinnsats. Negative beskrivelser av seg selv i første runde, gikk på at de følte at de var urolige og at de pratet i timene. En av elevene skrev bare *kan bli bedre*, uten å forklare nærmere. I andre runde var de positive egenskapene elevene skrev mer rettet mot fag. Her nevnte flere at de følte at de nådde faglige mål, at de fulgte med i timene og at de ønsket å lære. Av negative assosiasjoner ble urolig og ukonsentrert nevnt. Av de 25 elevene som deltok, kom det bare seks negative assosiasjoner på andre spørreundersøkelse. I undersøkelsen som

ble tatt i mai var de positive assosiasjonene fortsatt i stor grad rettet mot fag, selv om det her var flere positive assosiasjoner rundt sosiale ferdigheter. En av guttene skrev; *jeg er en helt OK elev, har blitt mye bedre i oppførsel, blir bedre for hver dag*. Flere av elevene skrev at de var snille og greie, at de fulgte godt med i timene og gjorde som de skulle. På siste undersøkelse var det bare fem negative assosiasjoner da de skulle beskrive seg selv som elever.

Drømmelæreren

Det siste elevene skulle svare på i hver av de tre spørreundersøkelsene, var hvordan de mente drømmelæreren skulle være. Beskrivelsene var ganske like i alle tre rundene. Det som gikk igjen var at drømmelæreren skal være snill, at han eller hun kan lære bort på en morsom måte, lar elevene få gjøre praktiske oppgaver og er forståelsesfull. Flere sier også at drømmelæreren er glad og har humor. En av jentene skrev; *drømmelæreren hjelper oss på en positiv måte*, mens en av guttene mente at; *drømmelæreren kjefter ikke, bare i verste nødstilfelle*. Elevene legger også vekt på at drømmelæreren gir mye ros. Flere av dem påpeker i alle tre rundene at de mener at drømmelæreren er litt streng, men at han eller hun ikke skal være sur. På spørsmålet om hvordan drømmelæreren skal være, skrev fire av elevene i september, at de hadde fått drømmelærerne i den nye klassen sin. I mai skrev åtte av elevene at de hadde drømmelærerne. Det vil si at 32% av klassen etter et knapt år i ny klasse med nye lærere, på eget initiativ skriver at de har sine drømmelærere.

6.0 Analyse

6.1 Lærernes grunnsyn i møtet med elever

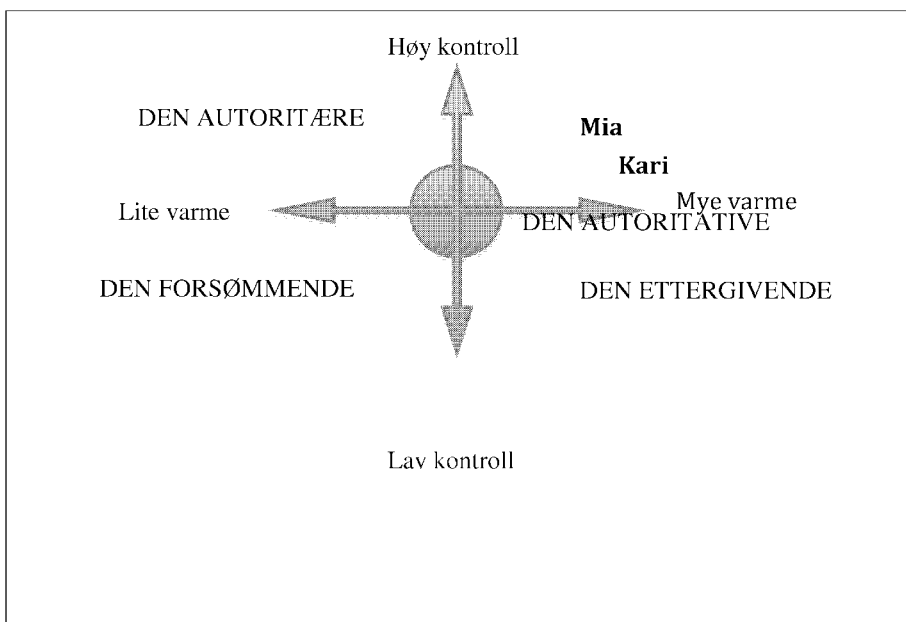
På første intervju med lærerne, kommer det frem at de to har ulike innfallsvinkler når de jobber sammen med elevene. Mens Kari tar et sosialt perspektiv i møtet med dem, ser Mia samhandlingen mer ut fra et faglig perspektiv. Kari nevner tidlig i intervjuet betydningen av kontroll og omsorg. Disse to begrepene samsvarer med den tidligere beskrevne modellen over ulike lærertyper (se også modell nedenfor). Hennes beskrivelse av den ideelle lærer faller under den autoritative kategorien i modellen. Lever hun opp til hennes beskrivelse av den ideelle lærer, vil hun i følge Nordahl (2002: 127) være en tydelig voksen som gir mye varme, og ha en god relasjon til sine elever. Imidlertid, som Kari selv også forteller i intervjuene, så kommer det frem at

relasjonen må være på plass før gjennomgående positive samhandlinger kan finne sted. Hun forteller om utfordringer når hun skal inn i klasser som hun ikke kjenner. Da er det også naturlig at hun endrer seg som lærer, og ikke nødvendigvis vil ha samme autoritet som i sin egen klasse. Som Nordahl (2002) sier, er det sjelden at lærere hele tiden befinner seg på samme sted i modellen over lærerkategorier, og Karis beskrivelse av møte med ulike elever, bekrefter dette.

Gjennom det Kari forteller i intervjuene, og det som vises gjennom observasjonen, kan en si at Kari har en lærerrolle som omsorgsperson. Hun viser empati, og er opptatt av at elevene har det bra. Hun er videre overbevist om at det sosiale må være på plass, før elevene har utbytte av faglige aktiviteter. Hun tar seg god tid til samtaler med elevene, enten de er planlagte, eller i tilfeller der elevene oppsøker henne på eget initiativ. Med den empatiske væremåten som Kari har i forhold til sine elever, er det hvis en ser på Meads symbolske interaksjonisme (1934), sannsynlig at hun også vil få empatiske elever tilbake. Dette ved at elevene setter seg i lærerens sted, og opptrer som læreren gjør. Kari er også opptatt av å ha kontroll i klasserommet, og forventer at elevene skal følge med, og vise interesse for det som skjer i timene.

Mia er opptatt av å utvikle elevenes mestringsfølelse gjennom å tilrettelegge for gode læringsprosesser. Hun bruker ros og oppmuntring aktivt i det faglige arbeidet, for å fortelle elevene at de klarer, og at de er på riktig vei. Hun mener at hun på denne måten oppnår god kontakt med elevene, noe som videre fører til utvikling av gode relasjoner. Hennes fokus på å møte elevene der de er, og legge til rette for mestring, vil i følge Olsen og Traavik (2010) bidra til å utvikle positiv selvfølelse, som igjen er beskyttende faktorer. Klarer Mia å utvikle elevenes selvfølelse gjennom god tilrettelagt opplæring, vil hun dermed bidra til å utvikle en beskyttende faktor hos de elevene som er i risiko for å utvikle problemer. Mia sier at hun jobber med at elevene skal være i trygge i klassen. Ved å hjelpe elevene til å bli trygge, så kan det bidra til at elevene utvikler evne til selvhevdelse, som er en av komponentene i sosial kompetanse. Evne til selvhevdelse vil føre til at elevene tør hevde sine egne meninger i klassen og for lærerne, både i undervisningen og i det sosiale. Det faglige perspektivet Mia viser gjennom intervju og observasjon, gjør det naturlig å kategorisere hennes lærerrolle som veileder og kunnskapsformidler. Hun møter dessuten elevene med stor ro, og gjennom hennes måte å kommunisere med dem på, vises det i observasjonen at hun får dem til å samarbeide. I den samme modellen over

lærerkategorier (Nordahl 2002), vil hun også havne i den autoritative kategorien. Hun vil kanskje kunne plasseres høyere opp på kontrollaksen enn Mia, men observasjonene viser at hun gjennom undervisningen også gir elevene mye varme. Modellen nedenfor illustrerer de to lærerne i den autoritative kategorien i forhold til hverandre.



Begge lærerne er opptatt av positiv kommunikasjon med elevene, og de ser det svært negativt å komme i en posisjon der kjefting blir en del av kommunikasjonen. Observasjonene viser at det er samsvar mellom det lærerne sier og det de gjør i klasserommet. Det er en svært positiv kommunikasjonsform mellom lærere og elever. Min tolkning av dette, er at positiv kommunikasjon er avgjørende i relasjonsbyggingen. Da jeg som forsker kom inn i klasserommet, opplevde jeg etter hvert en god stemning i rommet. Dette er som nevnt den para – språklige kommunikasjonsformen (Utdanningsdirektoratet 2007). Som beskrevet i teorien, henger kommunikasjonskompetanse og relasjonskompetanse tett sammen (Røkenes & Hanssen 2002), og det så jeg også igjen i klasserommet. Uavhengig av perspektiv i møte med elevene, faglig eller sosialt, så var positiv kommunikasjon en rød tråd.

Begge lærerne er opptatt av klasseledelse. Mia er spesielt opptatt av strukturerer og orden i klasserommet, mens begge påpeker betydningen av å se den enkelte elev, og ha positive forventninger til dem. Selv om perspektivene hos lærerne er ulike, er innholdet i dem på flere områder like. Gjennom observasjon og intervju, ser det ut til at begge perspektivene fungerer. Lærerne ser ut til å være godt likt, og ut over skoleåret melder de fra om et stadig bedre læringsmiljø i klassen. Dette stemmer også overens med elevenes syn på læringsmiljøets utvikling, som kommer frem gjennom spørreundersøkelsene. Om det er at lærerne med sine to ulike perspektiver, som til sammen klarer å møte elevenes ulike behov, eller om begge perspektivene hver for seg holder for å utvikle et godt læringsmiljø, preget av trivsel og interesse for læring, er på dette grunnlaget vanskelig å si noe om. Likevel var en av forutsetningene for valget av nettopp disse lærerne, at de hadde lykket med sine klasser tidligere, både sammen, og hver for seg. Det henger også sammen med kommentarene som en av lærerne fortalte om. Det at hun har blitt fortalt at *hun alltid ender opp med de snille klassene*. På bakgrunn av dette, kan det derfor tyde på at begge måtene å tilnærme seg elevene på, vil være gunstige. Det at begge lærerne havner inn under den autoritative lærerkategorien, og undersøkelsen viser en positiv utvikling av både læringsmiljø, og trivsel hos elevene gjennom året, bekrefter det Nordahl (2002: 127) sier om at det er en fordel å ha en autoritativ klasseledelse. I og med at det regnes som ønskelig å ha høy kontroll i klasserommet, samt vise omsorg for elevene i den norske skolen, kan en risikere at lærere beskriver seg selv med disse egenskapene, uten at det følges opp i praksis. Imidlertid bekrefter observasjonene at det er samsvar mellom det lærerne forteller og det de gjør.

I følge lærerne, har det vært viktig å ha et felles kontaktlæreransvar for alle elevene. Det vil si at de bytter på å ta kontakt med hjemmet til sine elever, og at de i sammen avholder de fleste kontaktmøter. De argumenterer for at dette er gunstig, fordi elevene viser dem lik respekt, fordi de har dem begge som kontaktlærere. De mener også at et godt skole – hjemsamarbeid er viktig, noe delingen av elevene, i følge dem også bidrar til. Imidlertid kan det se ut som at lærerne tiltrekker seg ulike elevtyper. De som har ulike utfordringer, ser ut til ut fra intervjuer og observasjoner, å søke mest kontakt med Kari, mens elever som i utgangspunktet kan regnes som "normalelever" i større grad trekker til Mia.

De to lærerstilene kan ses i sammenheng med den didaktiske trekanten (Haug & Bachmann 2007: 23). Trekanten består av faktorene lærer, elev og innhold. Mens Mia har mest fokus på innhold i undervisningen, så har Kari størst fokus på elevene. Mia viser imidlertid også varme for sine elever, slik at en kan ikke kategorisere dem utelukkende til en av faktorene. Spørsmålet blir da hvordan det hadde vært, hvis det bare var en av lærerne som hadde klassen? Både Kari og Mia viser omsorg for sine elever, og gir rom for at elevene skal kunne komme til dem med sine utfordringer. Forskjellen mellom dem, er at Kari nok vektlegger omsorgsbiten i noe større grad enn Mia, og kanskje derfor tiltrekker seg elever som har utfordringer, mer enn det Mia gjør. Jeg vil likevel tro at hadde bare en av dem vært der, så hadde elevene henvendt seg til den læreren de hadde. Hadde situasjonen vært slik at en av lærerne i klassen ikke hadde vist omsorg for sine elever, eller ikke hadde uttrykt at elevene kunne komme til seg, så hadde elevene nok henvendt seg til den andre læreren. Trykket på læreren som viste omsorg, eller som var alene i klassen, ville blitt mye større. Resultatet hadde også naturlig nok blitt, at hver elev fikk mindre tid fra læreren de følte de kunne henvende seg til. Hvis en klasse har to lærere hvor den ene læreren er mer kald i møte med elevene, men faglig dyktig, mens den andre viser mer varme, så vil kanskje disse to lærerne komplementere hverandre, slik at det kommer klassen til gode. Imidlertid er det viktig å være klar over at det ikke holder å bare vise varme, hvis den faglige kompetansen er fraværende. Modellen nedenfor er inspirert av Mausethagen og Kostøls modell over lærertyper (Mausethagen & Kostøl 2009: 81) og illustrerer de to grunnsynene til lærerne i min undersøkelse:

	Mia	Kari	
Lærerrolle	Veileder og kunnskapsformidler	Omsorgsperson	
Perspektiv i møte med elevene	<ul style="list-style-type: none"> • Faglig fokus, jobber mot læringsmål • Opplæring tilpasset elevenes forutsetninger skal føre til motivasjon, trygghet, mestring og selvfølelse • God struktur i klasserom og i undervisning 	<u>Fellestrekk</u> <ul style="list-style-type: none"> • Klasseledelse • Positive forventninger til elevene • Å se hver elev • Elevene skal lære for sin egen del, og ikke lærernes eller foreldrenes • Ros og oppmuntring • Positiv kommunikasjon med elevene • Godt skole - hjem samarbeid 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevene må vise motivasjon for læring før læringsprosesser kan starte • Trygghet og tillit må ligge til grunn for all læring

Utvikling av sosial kompetanse	Gjennom undervisning, og fokus på mestring	<u>Fellesstrekk</u> Det er viktig å kjenne elevene	Gjennom sosial veiledning
Karakteristikk av lærerne	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturert • Tydelig voksen • Konsekvent • Rolig • Jobber med motivasjon hos elever 		<ul style="list-style-type: none"> • Humor • Godt humør • Hyggelig • Ser det gode i elevene

6.2 Hvordan relasjonsarbeidet foregår

Lærernes grunnsyn er med på å påvirke hvordan de jobber for å skape, og opprettholde relasjoner med sine elever. I intervjuene beskriver begge som allerede nevnt, at kjennetegn på gode relasjoner mellom lærere og elever er trygghet, åpenhet og tillit. Hvordan lærerne jobber med dette, blir strukturert med utgangspunkt i Nordahls (2002) beskrivelse av faktorer som er avgjørende for hvordan forholdet mellom lærere og elever blir. Disse faktorene er å utvikle tillitsforhold til elevene, evne til å se den enkelte elev, å anerkjenne elevene, å verdsette barn og unges sosiale verden, samt å være i posisjon til elevene.

6.2.1 Utvikling av tillitsforhold til elevene

For at elever skal utvikle tillitsforhold til sine lærere, må lærere vise seg som mennesker det er verd å ha tillit til. Kari forklarte i et av intervjuene, poenget med å få elevene til å bli glade i seg. En kan nok ikke forvente at alle elever skal gi seg over, å knytte like nære bånd til lærerne sine. Likevel mener Kari at en av måtene å gjøre dette på, er å vise seg som mennesker. For at elevene skal bli glade i sine lærere, må elevene skjønne at lærerne ikke er objekter som utelukkende er satt der for å formidle kunnskap. Ved å gi av seg selv, og la elevene bli kjent med læreren som person, kan det kanskje bidra til at elevene også åpner seg mer om hvem de selv er. Lærerne bør i følge Kari også forklare elevene på rolige måter hvor lærerens personlige grenser går, og hva som faktisk sårer dem. Da vil elevene kanskje utvikle en samvittighet overfor læreren. På denne måten vil elevene og lærerne fremstå som personer for hverandre. Det er imidlertid også etter min mening, viktig at lærerne setter grenser for seg selv, på hva som er greit å dele, og hva elevene ikke trenger å vite. Nordahls (2000) tolkning av hvorfor elever som har gode relasjoner til sine lærere, velger å følge regler, er aktuell her. Det er nettopp denne samvittigheten som disse elevene har utviklet, som er med på å bidra til et positivt samspill.

Mia er veldig opptatt av å formidle positive forventninger til elevene i faglige aktiviteter. Hun jobber mye med tilrettelegging, og kommuniserer til elevene at hun virkelig vil at de skal lykkes. Det å vise gjennom handling og i kommunikasjon at lærer er der for at elevene skal få det godt til, mener jeg kan være med på å bygge opp tillitsforhold mellom dem. Dette er også med på å styrke den faglige relasjonen mellom lærer og elever, noe som også Nordahls undersøkelse (2000), viser at lærere i den norske skolen lykkes godt med.

Det som er veldig tydelig i undersøkelsen, er lærernes evne til å ta seg tid til elevene når de kommer med sine problemer eller utfordringer. Dette gjelder uansett om det er av faglig eller sosial karakter. Det er hyppige samtaler med elevene, og lærerne gir klart uttrykk for at de er der for dem. Inn under dette kommer også poenget med å holde avtaler. Lærerne oppfordrer elevene til å komme til dem når det er noe, og viser gjennom intervju og observasjon at de tar elevene på alvor og følger opp det de lover. Det å gjøre seg tilgjengelig for elevene, og holde det de lover, er faktorer som er med på å utvikle tillit. Hvis en ser dette i sammenheng med Mead (1934), så vil lærerne med denne tilgjengeligheten kunne utvikle seg til å bli signifikante andre for elevene. De blir voksne som det er naturlig for elevene å henvende seg til. De råd og innspill lærerne kommer med i situasjoner som elevene forteller om, vil med sannsynlighet bli tatt i betraktning av elevene, før de treffer nye valg.

Lærerne viser også hvordan de gir tillit til elevene, for å få tillit tilbake. Eksemplet med eleven som fikk tillatelse til å gå på datarommet uten at lærer var med, illustrerer dette godt. Ved å gi elevene tilbud om goder, med betingelser for at de skal få dette godet, så viser lærerne at de stoler på, og har tillit til elevene. I de fleste tilfeller vil nok elevene ta vare på denne tilliten, og føle at læreren stoler på dem. Dette vil igjen føre til at elevene utvikler tillit til læreren, fordi det i mange tilfeller vil gi en følelse av å bli tatt på alvor. Dette kan også kobles opp mot Meads symbolske interaksjonisme. Dette fordi om elever oppfatter at lærerne stoler på dem, så vil de i følge Mead *speile* seg i denne oppfatningen, noe som igjen er med på å forme elevenes handlinger og holdninger. Dette blir en positiv, selvoppfyllende profeti.

6.2.2 Evne til å se den enkelte elev

Begge lærerne i undersøkelsen fremhevet betydningen av å se hver enkelt elev. De hadde sikret at de så hver enkelt minst en gang hver dag, ved hjelp av sin måte å ta det

daglige oppropet på. Poenget var å se hver elev i øynene, og ønske hver av dem en god morgen. Både Mia og Kari så det som en utfordring å se de *stille, snille* elevene i de daglige aktivitetene. Dette begrunnet de med at disse elevene ikke selv tok kontakt med lærerne, samt at det var lite respons når de lærerne selv tok initiativ til samtale, spesielt i begynnelsen av året. Etter hvert erfarte begge at det var en fin innfallsvinkel å kjøre kurs i fag med små elevgrupper, samt å kjøre gruppesamtaler. Gjennom kursene opplevde Mia at også de mindre synlige elevene begynte å søke kontakt, og be om hjelp, også i ordinær undervisning. Ved å få en struktur på elevkurs, slik at alle elever i løpet av et tidsrom er deltakere, så vil en i større grad kunne sikre at alle blir sett ofte av lærere i perioder. Det samme gjelder hvis en danner små grupper i klassen, og kjører sosiale eller faglige samtaler med dem. Elevsamtaler i seg selv, er en fin måte å se elevene på, men egen erfaring, samt lærernes uttalelser, viser at det er en utfordring å rekke over alle elevene mer enn en gang hvert semester. Ved å ta varianten med gruppesamtaler, vil en kunne nå alle elevene i løpet av fem samtaler, hvis en for eksempel har 25 elever i klassen og fem elever på hver gruppe. Dermed har en god mulighet til å rekke flere runder.

De elevene som står i fare for, eller som har utviklet samspillsvansker som er utagerende, viser undersøkelsen at ofte blir sett. Kari viser et spesielt engasjement i arbeidet med disse, og observasjonene viser at hun når frem. Hun sier selv at hun har fått flere av disse elevene på sin side, og observasjonene viser at de ofte henvender seg til henne på positive måter. Det at hun ser disse elevene ofte, og gir dem mange positive bekreftelser på seg selv, er en av måtene hun har jobbet for å lykkes med dette. Arbeidet som lærerne har gjort, som har ført til positive endringer i atferd, har mest sannsynlig også ført med seg at elevene har utviklet de sosiale ferdighetene ansvarlighet og selvkontroll. Observasjonene viser at noen elever på våren, i større grad enn på høsten, blant annet klarer å følge beskjeder uten at disse må gjentas. Dette er med på å bekrefte at det har skjedd en utvikling av sosial kompetanse hos flere.

Som tidligere beskrevet, vil nok alle lærere en eller annen gang, få elever som har utfordringer med atferd. Dette fordrer at alle lærere har kunnskap om hvordan de kan se disse elevene på en positiv måte, slik at de ikke er prisgitt den læreren de får. Elever med utfordringer, som møter Kari – lærere, vil ha et bedre utgangspunkt enn om de har en skolehverdag sammen med lærere som bare ønsker dem bort fra

undervisningen fordi de ikke klarer å følge de reglene som er satt. Etter min mening bør alle lærere få mulighet til å lære hvordan de skal jobbe for å få *elevene på sin side*.

Andre muligheter for å se hver elev, hver dag, og som også lærerne nevner, er å utnytte pauser hvor lærere har tilsyn. Da er det en helt annen setting, og lærerne har i de fleste tilfeller tid til å prate med elever om løst og fast som ikke nødvendigvis er knyttet til fag. De kan møte elevene i gangene, i skolegården eller på klasserom, og invitere til samtaler rundt det elevene selv er opptatte av.

Å se hver enkelt elev, handler like mye om hvordan en gjør det, som at en gjør det. Kari sier det handler om *small talk*. Hun kommenterer nye klær og nye hårfrisyrer. Hun påpeker at godt humør er viktig. Det lærerne viser og snakker om, handler svært mye om hvordan kommunikasjonen foregår. I det å se elevene, mener lærerne å se dem på positive måter. Dette ser det ut til at de lykkes godt med, også når de møter elever som har utfordringer med atferd.

6.2.3 Å anerkjenne elevene

Den andre faktoren Nordahl (2002) nevner som betydelig for relasjoner mellom lærere og elever, er å anerkjenne elevene. Begge lærerne er svært opptatte av dette. Mia legger stor vekt på å anerkjenne elevene både på det som er faglig og det som går på det sosiale. Hun har spesielt fokus på mestring, og er rask til å komme med konkret tilbakemelding på det hun ser elevene klarer. Hun mener dette vil bidra til å øke elevenes motivasjon i skolearbeidet. Kari er spesielt opptatt av å anerkjenne det sosiale som elevene lykkes med, og det som går på elevene som personer. Hun leter etter elevenes positive sider, og er konkret i tilbakemeldingene på disse. Inn under dette kommer en også tilbake til de positive forventningene. Ved å tydeliggjøre forventninger, kan disse også fortone seg som anerkjennende. Eksempelet med gutten som sa til Kari at hun måtte regne med negativ atferd fra elevene, fordi det var sånn de var, illustrerer hvordan overraskelsen læreren viser, er med på å tydeliggjøre at hun faktisk ikke forventer negativ atferd. Hun viser at hun vet at eleven kan følge regler, og dermed indirekte anerkjenner en ferdighet hun vet gutten har. Det kan se ut som om begge lærerne er ute etter å *arrestere elevene* i alt det positive de gjør, og gi dem god tilbakemelding på dette. Anerkjennelsen elevene får, kan på sikt bidra til å utvikle selvfølelsen positivt, noe som tidligere nevnt er med på å utvikle en viktig beskyttende faktor hos elevene som er i risiko for å utvikle problemer.

6.2.4 Å verdsette barn og unges sosiale verden

Mia sier i det ene intervjuet at hun er opptatt av å ta elevenes problemstillinger på alvor når de henvender seg til henne om disse. Hun sier dette også må gjelde utfordringer som er av sosial karakter. Som voksen er det også etter min mening viktig å ta elevenes problemer på alvor, selv om de kan høres banale ut for oss voksne.

Lærere må holde seg oppdaterte på det som er viktig for elever på ulike tidspunkt og tider. For eksempel har mange skoler, deriblant den skolen undersøkelsen ble gjennomført, forbud mot mobilbruk i skoletiden. Mobiltelefoner har imidlertid blitt et viktig sosialt symbol for elever, et symbol som skoler med forbud, etter min mening er med på å undergrave ved å forby det. Forbudet gir sterkere kontroll, men bidrar ikke til å utvikle sosiale kompetanse. Alternativt burde skolene lært elevene hvordan de kan bruke mobilene som en ressurs i undervisningen, samt lært dem regler som må gjelde for mobiltelefoner på skolen, og også på fritiden. På denne måten vil skolen verdsette noe som er viktig hos dagens barn og unge. Det samme gjelder bruk av sosiale medier på internett. Med dagens mobbeproblematikk på nett, mener jeg det er viktig at barn og unge får god opplæring i bruk og regelverk på skolen, i stede for å forby bruk, og ikke ønske å kjenne seg ved det som elevene er opptatte av på fritiden. Dette handler i stor grad om å bli kjent med ungdommens kultur, og derfra være med på å påvirke den i en positiv retning. Mia snakker om at hun jobber mot en kultur som innebærer at elevene skal mene at det er *kult å være flink*. For å ha mulighet til å jobbe mot dette, må en også kjenne til og verdsette den kulturen som allerede eksisterer blant elevene.

Å verdsette barn og unges sosiale verden, mener jeg er viktig for å få elevene til å få et positivt syn på skolen. De tilbringer en stor del av hverdagen sin her, og skolen må derfor sette seg inn i elevenes sosiale liv og hvilke sosiale utfordringer de møter både på og utenfor skolen. Som en ser av Nordahls studie (2000), kommer det frem at den sosiale biten av relasjonen mellom lærere og elever er noe mangelfull. Det kan se ut til at det er en lang vei å gå, før det er etablert gode rutiner i skolen som fører til at elevenes sosiale verden er tilstrekkelig verdsatt. Dette viser også min undersøkelse. Det er et relativt stort sprik mellom hvor godt elevene føler lærerne kjenner dem faglig og sosialt, på spørreskjemaet de besvarte i tre omganger i løpet av ni måneder.

Lærerne i undersøkelsen er inne på noen gode tanker om hvordan en kan møte elevene, og bli mer kjent med hva som er viktig for dem. Dette er de tidligere nevnte gruppesamtalene og fagkursene. Ved å ta disse i bruk i større grad, så kan det føre til bedre kjennskap til elevenes sosiale verden, og videre vise at de verdsetter den.

6.2.5 Å være i posisjon til eleven

Mia mener det er det viktig å ha etablert gode relasjoner før konfliktfylte situasjoner kan løses. Som beskrevet i teorien, så må lærere kjenne sine elever for å komme i posisjon til dem. Begge lærerne påpeker betydningen av å kjenne elevene sine. Mia forklarer at hun tar kontakt med elevene i ulike situasjoner, oftest gjennom undervisning, når elevene jobber selv. Hun har også samtaler med elevene der det er hendelser eller situasjoner som må tas opp. Kari bruker sosiale samtaler, i større grad enn undervisningssituasjoner, for å bli kjent med elevene. Hun mener også det er lettere å ta opp vanskelige ting etter at relasjoner er bygd. Dette henger sammen med det som står beskrevet i teorien om at elever er aktører i sine egne liv. Først når lærerne kjenner dem, kan de forstå hvorfor elevene handler som de gjør i gitte situasjoner. Videre handler det om at elever i følge Nordahl (2000), ikke føler de har noe å tape ved å ikke følge regler, så lenge relasjoner til lærerne ikke er bygd opp. Begge lærerne viser imidlertid gjennom intervju og observasjon, at de også kan få elever de ikke kjenner så godt til å samarbeide, ved hjelp av god kommunikasjon. Mia bruker et svært rolig stemmeleie, og velvalgte ord når hun møter disse situasjonene. Ved å nesten hviske til elevene, unngår hun at situasjoner eskalerer. Kari viser at hun ved å være i godt humør og er vennlig, samt at hun starter samtalen med å kommentere noe positivt ved elevene, får elevene med på det de må gjøre annerledes. Eksemplet med guttene som satt på taket, illustrer denne måten å henvende seg til elever en ikke kjenner bra. Ved at Kari sa til elevene at selv om hun ikke kjente dem så godt, så visste hun at det var flotte gutter som kunne følge reglene på skolen, så fikk hun elever som samarbeidet, og gikk ned fra taket, uten protester eller negative kommentarer.

Lærernes forforståelse er også viktig å være bevisst på når en skal komme i posisjon til elever. Kari forteller om utfordringer hun møter, når hun på forhånd har fått negativ informasjon om enkeltelever. Hun forteller om en usikkerhet som da gjør det vanskelig å danne gode relasjoner til disse elevene. Hvis en som lærer tar informasjonen en får på forhånd i betraktning når en skal møte, og danne seg bilder av

elever, så kan dette være til hinder både for den voksne og barna. Problemet for den voksne blir nettopp denne usikkerheten, fordi det dannes en forventning som samsvarer med informasjonen som på forhånd er gitt. Barnet på sin side, vil møte på skolen med en stempling. Igjen blir det naturlig å se dette opp mot symbolsk interaksjonisme (Mead 1934). Eleven speiler seg i lærerens oppfatning, og får en bekreftelse på seg selv. På denne måten kan det dannes en negativ selvoppfyllende profeti. Undersøkelsen viste hvordan Kari bestemte seg for å få enkelte av elevene som hun hadde fått en viss negativ informasjon om, på sin side. Hun hadde mange samtaler med dem, og viste dem tillit. Hun la sin egen forforståelse til side, og bestemte seg for at disse elevene skulle få en ny sjanse. Denne avgjørelsen, og handlingene Kari valgte ut fra dette, viste å ha svært positiv virkning på elevene. Da hun fikk beskjed fra en av elevene at *hun måtte skjønne at det var slik de var*, etter hendelsen med mobiltelefonen og løping i gangene, viste hun eleven tydelig at det slett ikke var dette hun forventet. De positive forventningene begge lærerne klarer å formidle til sine elever, har etter min mening vært med på å forme elevene inn i disse positive forventningene.

6.3 Kjennskap mellom lærere og elever

Tabellen nedenfor viser hvordan kjennskapet mellom lærerne og elevene utviklet seg gjennom skoleåret. Svarene er delt inn i sosial og faglig kjennskap i månedene elevene besvarte spørreskjemaet og intervjuene ble tatt. Hvor godt elevene kjenner sine lærere, er ikke delt inn i noe kategori. Svarene er oppgitt i tall på en skala fra én til ti, der ti tilsvarer svært god kjennskap. Elevenes tall er som kjent et gjennomsnitt på deres besvarelser, mens lærerne har oppgitt det tallet de mener representerer deres kjennskap til elevene best på de ulike tidspunktene i undersøkelsen.

Kjennskap mellom lærere og elever						
	September		Januar		Mai	
	Faglig	Sosialt	Faglig	Sosialt	Faglig	Sosialt
Mia	5	5	9	8	9	7
Kari	4	2	7	6	9	5 – 8
Hvor godt elevene føler lærerne kjenner dem	6	5,24	8,28	6,32	7,96	6,28
Hvor godt elevene kjenner lærerne sine	5,76		7		7,04	

Når det er snakk om faglig kjennskap til elever, viser tabellen en naturlig utvikling som kan ventes når lærere får en ny klasse. Den største økningen er fra september til januar. Mia er nesten øverst på skalaen i januar, og beholder dette inntrykket til i mai, mens det er jevn økning hele året for Karis del. Forskjellen i lærernes besvarelser på dette spørsmålet, kan begrunnes i perspektivene til lærerne. For mens Mia tar et faglig perspektiv, er Kari mer opptatt av det sosiale. Det faglige perspektivet kan tenkes å ha ført til en større kjennskap til elevenes faglige nivå etter om lag 6 måneder på skolen. I mai har imidlertid begge lærerne likt inntrykk av hvor godt de kjenner elevene faglig. Hvis perspektivet lærerne har, er årsaken til forskjellen, ser en av undersøkelsen at det ikke nødvendigvis er negativt at en tar en sosial innfallsvinkel i møtet med elevene, så lenge en etter et knapt år kjenner elevenes faglige nivå godt. Bakdelen med at det tar så lang tid, er at elevene risikerer mindre tilpasning av opplæringen når læreren bruker lengre tid på å kartlegge faglig nivå. På høyere trinn er det imidlertid naturlig at lærerne får en viss informasjon når de overtar klasser, slik at god tilpasning likevel kan skje før faglig nivået er godt kjent hos lærer. Når en ser på hvor godt elevene føler lærerne kjenner dem faglig, så harmonerer snittet til elevene godt med lærernes inntrykk. På første måling legger snittet seg ett poeng over Mia og to poeng over Kari, men det er imidlertid en del spredning i besvarelsene. På andre runde er snittet til elevene plassert mellom lærernes rangering, mens det legger seg noe under lærernes rangering på siste runde. Spredningen i elevenes besvarelser stemmer også med det en kan forvente, med størst spredning i første runde, mens den går ned i januar. I siste runde er det en liten økning, spesielt i guttenes besvarelser. Det lavere snittet, og økte spredningen kan skyldes tilfeldigheter, eller at elevene har høyere krav nå, på hva som kjennetegner godt kjennskap til deres faglige nivå.

Da lærerne snakket om hvor godt de kjente sine elever sosialt, var det vanskeligere å komme frem til et eksakt tall. Begge lærerne mente at det varierte med hvem det var av elevene det var snakk om. Det er stor forskjell mellom lærerne på hva de oppgav av kjennskap på første runde, men det ble mer likt ut over året. På siste runde ville ikke Kari si et eksakt tall, fordi hun mente det varierte veldig. Allerede i januar mente hun at hun kjente noen av elevene sine til en tier på skalaen, og kunne fortelle at dette var elever som hadde sine utfordringer, og som hun hadde hatt mye med å gjøre. Andre ville hun si at hun ikke kjente særlig godt. I siste runde med intervju hadde begge lærerne moderert synet sitt på hvor godt de kjente elevene sosialt. På dette

tidspunktet mente Mia at det meste av tiden gikk til faglig aktivitet, og at det var vanskeligere å måle det sosiale enn det faglige i klassen. Når en ser på elevenes besvarelser av hvor godt de mener lærerne kjenner dem sosialt, så harmonerer også disse besvarelsene med lærernes inntrykk. I første runde ligger besvarelsene litt over lærernes, men har stor spredning. Dette stemmer godt med lærernes inntrykk av at det er de mest utadvendte elevene de har fått best kjennskap til, selv om de på dette tidspunktet mener at de ikke kjenner noen av elevene spesielt godt enda. Den samme tendensen vises også i januar og i mai. Selv om snittet har økt noe i januar, så er spredningen i elevenes besvarelser fortsatt stor. I mai har snittet stabilisert seg, men med fortsatt stor spredning. Resultatene viser at grad av sosial kjennskap til elever fra lærernes perspektiv, både er lavere enn den faglige kjennskapen, og at det er mye større variasjon mellom hvor godt lærerne kjenner hver elev sosialt. Dette stemmer godt overens med elevenes besvarelser, både i snitt, og med den store variasjonen elevene har i sine besvarelser. Denne forskjellen kan forklares med at det meste av tiden på skolen går med til faglige aktiviteter. Dermed blir en naturlig nok bedre kjent med det faglige nivået hos elevene, enn hvem de er på det sosiale planet. Videre er det slik at elever som krever mye oppmerksomhet, også er de som får mye av den tiden lærerne har til rådighet når de ikke underviser, noe som er med på å forklare spredningen i materialet på den sosiale kjennskapen fra elevenes perspektiv.

Når en ser på hvor godt elevene mener de kjenner sine lærere, så er det en økning ut over perioden. Fra januar til mai, er økningen ubetydelig, mens spredningen i materialet går nedover. Dette kan tolkes som at selv om at kjennskapen ikke kommer på det aller høyeste nivået, så er det færre som sier at de ikke kjenner lærerne sine i det hele tatt ut over året. Dette stemmer også ut i fra diagrammet som illustrerer hvor godt elevene mener de kjenner sine lærere. Det kan imidlertid også være verd å spørre seg om elevene føler de har nådd et ønsket nivå på kjennskap til sine lærere etter et halvt år på skolen. En må ta i betraktning at de kanskje ikke ønsker å komme tettere på sine lærere enn det de har gjort på dette tidspunktet. Det kan være naturlig å anta at de kanskje ønsker å ha en viss avstand. Imidlertid er det noen elever som sier de ikke kjenner lærerne sine så godt etter nesten et år i klassen. Det er nærliggende å tro at dette er de *snille, stille* elevene, som lærerne også føler de får for lite kontakt med.

Resultatene på utviklingen av kjennskap mellom lærere og elever, harmonerer med det Nordahl (2000) fant i sin undersøkelse om problematferd og mistilpasning i

skolen. Han fant et sprik mellom den faglige og sosiale relasjoner mellom lærere og elever. Dette vises også tydelig i min undersøkelse. Dette resultatet kommer til tross for at lærerne i undersøkelsen etter min mening er svært opptatt av å se sine elever, og å ta kontakt med dem i ulike situasjoner. Undersøkelsen viser også at elevene gir uttrykk for at de liker sine lærere, slik at denne faktoren ikke kan sies å være en hindring for gode sosiale relasjoner. Kanskje må en erkjenne at skolen, slik den er organisert i dag, ikke gir rom for tilfredsstillende utvikling av sosiale relasjoner mellom lærere og elever? Og kanskje må en spørre seg om hva som faktisk er, en tilfredsstillende sosial relasjon mellom lærer og elever. Det er etter min mening naturlig at en kjenner elevene sine bedre faglig enn sosialt. Gjennom undervisningen, og via prøver og muntlige presentasjoner, så har lærerne god mulighet til å bli kjent med elevenes faglige nivå. Det er derimot, som Mia sier, vanskeligere å måle den sosiale kjennskapen. Likevel er det nærliggende å tro, at når elever gir uttrykk for at de liker sine lærere, og trives på skolen, så er det en indikator på at den sosiale relasjonen er tilfredsstillende.

Når en ser på lærernes besvarelser, så ser det ut til at det er de elevene som har flest utfordringer, som lærerne etter hvert kjenner best. Det ser ut til at utfordringen da er å finne ut hvordan en kan møte og bli bedre kjent med de som kan karakteriseres som de *snille, stille* elevene. Som lærerne selv også sier, så har de et ønske om mer tid til å prate individuelt med sine elever oftere enn det som er tilfelle i dag. De uttrykker også at det er de *snille, stille* elevene de kjenner minst, og en kan spørre seg om det er riktig at disse får mindre av lærernes tid, enn dem som krever sitt i form av ulike utfordringer som de har. Undersøkelsen viser at lærerne i stor grad har skaffet seg en god relasjon til klassen i løpet av et halvt år. Dette med unntak av de elevene som er stille og som krever lite av lærerne. Hvis resultatet lar seg generalisere til andre klasser, kan det se ut til at det er i forhold til disse elevene, utfordringen er størst. Samtidig vises det at de elevene som har utfordringer med atferd, både blir ivare tatt når de møter lærere som har egenskaper og væremåter som Mia og Kari, og at de har en positiv utvikling gjennom varig samhandling med disse lærerne.

6.4 Lærernes opplevelse av atferd - elevenes opplevelse av læringsmiljø

Tabellen viser utvikling av lærernes opplevelse av atferd i klasserommet, og elevenes vurderinger av læringsmiljøet, samt deres assosiasjoner rundt klassen de går i.

Rangeringen elevene har gjort, er på den kjente skalaen fra én til ti, der ti tilsvarer svært godt læringsmiljø.

Hva	September	Januar	Mai
Læringsmiljø Elevenes perspektiv	6,08	8,04	7,92
Atferd Lærernes perspektiv	Uro Manglende interesse Negativitet	Bedre holdning Interesse Arbeider for å lære	Bra læringsmiljø Rolige elever Trenger struktur
Elevenes assosiasjoner rundt klassen sin	Jevn fordeling av positive og negative ord	Flere positive enn negative ord	Flere positive enn negative ord

Da elevene hadde gått en måned på skolen, mente lærerne at læring ikke virket å være så viktig for elevene. I begynnelsen opplevde Mia en del direkte negative utsagn om skole og læring, men mente at dette allerede var borte. Kari fortalte at hun ikke syntes læringsmiljøet var så godt på dette tidspunktet, og kunne også fortelle om negative kommentarer. Observasjonene bekrefter også en del utenomsnakk i timene blant elevene, og at interessen for skolearbeid blant flere, ikke syntes å være den helt store. Observasjonen viser også en del uro, som lærerne også snakker om. Når en ser på rangeringen av læringsmiljø, som elevene har gjort i den første runden med spørreundersøkelser, så havner gjennomsnittet litt over middels godt læringsmiljø. Jentene skårer noe lavere enn guttene, og har dessuten også større spredning i materialet. Da elevene skulle beskrive klassen sin på dette tidspunktet, var det en jevn fordeling av positive og negative assosiasjoner. De positive gikk på faktorer som hadde med det sosiale miljøet å gjøre, mens de negative assosiasjonene handlet om at flere syntes det var bråk og uro i timer.

I januar kunne lærerne fortelle om et læringsmiljø som hadde blitt bedre. De snakker om at holdningen blant elevene har endret seg, og den negativiteten de hadde til fag, nå var snudd til interesse blant flere. Mia følte at elevene nå i større grad gjorde skolearbeid for å lære, enn for at lærere og foreldre skal være fornøye. På spørreundersøkelsen som ble tatt på samme tidspunkt, vises det at elevene også mener at læringsmiljøet har blitt bedre. Guttene skårer litt høyere enn jentene også her.

Jentenes spredning i svar, var også gått mye ned i forhold til første spørreundersøkelse. Når en ser på hvilke ord elevene assosierer med klassen sin i januar, så er det en overvekt av positive assosiasjoner. Selv om flere av elevene nevner at de nå går i en klasse med lite bråk, er det fortsatt noen som mener at det er uro i klassen.

I mai kunne lærerne fortelle om et læringsmiljø de syntes var veldig bra. De fortalte om rolige elever som ønsker å lære for sin egen del. Forsatt mener Mia at klassen er avhengig av klar struktur for å fungere. På spørreundersøkelsen har elevene et litt lavere snitt enn i januar, men en ser imidlertid at spredningen både blant guttene og jentene har gått ned på siste måling. Elevenes assosiasjoner rundt klassen sin på siste runde, hadde også en overvekt av positive assosiasjoner. Flere nevner at de syns klassen er rolig. Bare to elever mener nå at det er for mye bråk.

Når en ser denne utviklingen under ett, så ser det ut til at den største endringen har skjedd på høsten. Det er nok naturlig at et godt læringsmiljø vil nå en øvre grense, hvor det på et tidspunkt *er så bra som mulig*, ettersom hverdagen og rutiner er etablert. Lærernes grunnsyn i møtet med elevene, og deres evne til å formulere positive forventninger til sine elever, vil jeg tro har hatt stor betydning for at denne positive utviklingen har funnet sted. Deres vekt på anerkjennelse og vekt på det positive, samt at de har hatt hyppige samtaler med elever som ikke følger regler, virker også å ha hatt en positiv påvirkning på læringsmiljøet. Igjen kommer en tilbake til kommunikasjon. Det å evne å formulere sine forventninger positivt, samt at samtaler med elevene forløper på en positiv måte, mener jeg har vært avgjørende for at elevene velger å samarbeide.

6.5 Trivsel

Tabellen nedenfor viser gjennomsnittet over hvordan elevene har rangert sin trivsel på skolen over perioden undersøkelsen ble foretatt. Det er den kjente skalaen fra én til ti, elevene rangerer sin trivsel på. Videre viser tabellen hvordan lærerne beskriver det sosiale miljøet i klassen. Som på elevenes vurdering av læringsmiljø, er det naturlig å også ta med elevenes assosiasjoner rundt den klassen de går i, for å synliggjøre trivselen i klassen.

	September	Januar	Mai
Elevenes trivsel	6,96	7,36	7,6
Lærernes vurdering av sosialt miljø	Godt sosialt miljø	Godt miljø Negative tiltaleformer blant elevene til hverandre	Nevnes ikke
Elevenes assosiasjoner rundt klassen sin	Jevn fordeling av positive og negative ord	Flere positive enn negative ord	Flere positive enn negative ord

Da elevene hadde gått en måned på skolen, hadde lærerne inntrykk av at klassen hadde funnet hverandre sosialt. Som kjent hadde mange av elevene bare et perifert forhold til hverandre, før de denne høsten var satt sammen i ny klasse. Resultatet på den første spørreundersøkelsen viser at gjennomsnittet av elevene har over middels god trivsel. Det er imidlertid stor spredning i besvarelsene, både blant guttenes og jentenes svar. På elevenes beskrivelse av sin egen klasse, var det i september en jevn fordeling av positive og negative assosiasjoner. Flere skrev at det var en bra klasse, og at de hadde mange venner. Likevel er det noen av elevene som beskriver en klasse med dårlig miljø på dette tidspunktet.

I januar mente også begge lærerne at det sosiale miljøet i klassen var bra. Det eneste Mia reagerte på, var måten noen av elevene snakket til hverandre på. Hun forklarte at dette virket å være en slags kultur som var akseptert blant elevene. Når en ser på spørreundersøkelsen som ble tatt i januar, så hadde trivselen på dette tidspunktet økt. Spredningen i svarene hadde også gått ned hos både guttene og jentene. Da elevene i samme undersøkelse skulle assosiere rundt sin egen klasse, var det nå blitt en overvekt av positive assosiasjoner. Det ble nevnt at det var lite bråk, og flere skrev at de hadde mange venner. Fortsatt mente imidlertid noen at de ble forstyrret i undervisningen.

På intervjuet i mai nevner ingen av lærerne det sosiale miljøet i klassen. Som de selv sier, var fokuset mest på det faglige på dette tidspunktet. Når en ser på elevenes besvarelser fra mai, så har snittet for trivsel økt også her. Jentenes spredning i

besvarelsene har gått betraktelig ned, mens guttenes har gått noe opp. På beskrivelsen av klassen på dette tidspunktet, var det også en overvekt av positive assosiasjoner. Det ble brukt ord som *flott klasse* og *super klasse*. Det at en elev har skrevet at noen som mobbet hadde forbedret seg, må også kunne betraktes som svært positivt.

Når en ser på trivselens utvikling gjennom perioden undersøkelsen foregikk, så stemmer lærernes og elevenes vurderinger godt overens. Det har vært en positiv utvikling gjennom hele året. Utviklingen kan som på bedring av læringsmiljø, skyldes lærernes fokus på strukturer og positive forventninger til elevene, og at de har sett elevene på positive måter hele veien. Et eksempel på positive forventninger, er når Mia reagerer på måten elevene snakker til hverandre på, at hun poengterer at dette kom lærerne til å ha fokus på, for å gjøre noe med.

6.6 Elevenes holdninger til faktorer i skolen

Elevenes holdninger til ulike faktorer i skolen, ses her i sammenheng med kjennskapen mellom dem og lærerne, det de beskriver i spørreundersøkelsen, samt det lærerne forteller i intervjuene.

6.6.1 Holdning til skolen

Ut fra undersøkelsen, ser det ikke ut til at samspill og gode relasjoner mellom lærerne og elevene, har ført til endring av elevenes holdninger til skole som begrep.

Undersøkelsen viser at holdningen er stabil, og at det er flere negative assosiasjoner enn positive. Det kan være flere forklaringer på dette. For det første, kan dette handle om en kultur blant elevene, som tilsier at skolen er noe negativt. Denne kulturen kan ligge så dypt inne i elevene, at de ikke reflekterer mer over begrepet, enn at de skriver det som er den vanlige oppfatningen i kulturen. Bourdieu snakker om begrepet kulturell kapital (Bourdieu 1986, ref. i Dons, Eggstø et al. 2003), som innebærer gjeldende kulturer, forventninger og vaner, i dette tilfellet blant elevene. For å få bukt med en negativ kultur, må skolen som helhet være inneforstått med, og bearbeide elevenes kulturelle kapital (Dons, Eggstø et al. 2003: 110).

En annen forklaring på den stabile negative holdningen til skolebegrepet, kan være at selv om elevene sammen med lærerne og i klassen har klart å utvikle interesse for læring, en positiv holdning til skolefaglige aktiviteter, samt at flere har forbedret sin atferd, så er skolebegrepet så stort og altomfattende, at det som skjer i klasserommet bare blir en liten bit av det. Elevene makter kanskje ikke å se sammenhengen med det

som skjer i klasserommet, til selve skolen. Videre er det kanskje slik at når flere av elevene nevner at de tenker ordet *kjedelig* når de leser ordet *skole*, så kan det ha sammenheng med at skolen oppfattes som noe som ikke har sammenheng med deres sosiale verdier, og den verdenen de møter utenfor skolen (deres kulturelle kapital). Her kommer en igjen inn på dette om å verdsette elevenes sosiale liv, for igjen å inkludere dette inn i skolehverdagen. Mia, som har et ønske om å utvikle en kultur som tilsier at det er kult å være flink, har en utfordring sammen med skoleledelsen, for å skape en skole som elevene ser på som viktig og givende.

6.6.2 Holdning til lærere

Ut fra undersøkelsen ser en at elevene har endret sin holdning til ordet *lærer* gjennom skoleåret. Vekten av vurderende assosiasjoner ble forskjøvet i positiv retning i de tre rundene spørreundersøkelsen foregikk. I tillegg kom det frem at flere av elevene i klassen sier at de har fått sine drømmelærere. Det spesielle med dette funnet, var som nevnt at det ikke ble spurt om de hadde drømmelærere, men om de kunne beskrive drømmelæreren sin. Det at flere elever mener de har sine drømmelærere, har kanskje påvirket deres syn på hvordan lærere er. Elevene ser i større og større grad at lærerne er der for å hjelpe dem. Dette harmonerer med lærernes grunnsyn i møtet med elevene, samt det som ble observert gjennom skoleåret. Ut over året var det tydelig at flere av elevene tok kontakt i timer, fordi de ønsket hjelp og veiledning. Det at de også henvender seg til lærerne om sosiale utfordringer, vitner om at noen av elevene ser på lærerne som viktige støttespillere i hverdagen. Lærernes måte å møte elevene på, og deres innfallsvinkler i relasjonsarbeidet, vil jeg tro har hatt stor påvirkningskraft på elevenes utvikling av holdninger rundt ordet lærer. Når flere av elevene oppfatter sine lærere som hyggelige og vennlige, viser det at lærernes beskrivne innfallsvinkler i samarbeidet med dem, har nådd frem. Når en sammenlikner lærernes beskrivelser av sine sterke sider som lærere, så nevner Kari humør og det å alltid se de gode sidene hos elevene. Mia sier at hun er en tydelig voksen som er rolig, strukturert og tilrettelegger for best mulig læring hos elevene. Hun vil ikke si at hun er streng, men at hun er bestemt. Disse faktorene er med på å plassere henne høyt oppe på kontrollaksen på Nordahls modell over lærertyper. Når en ser dette i sammenheng med elevenes beskrivelser av drømmelæreren, så harmonerer deres syn i stor grad med det lærerne mener er deres sterke sider. For eksempel mener elevene det er viktig at lærere har godt humør og er vennlige. Videre

legger de vekt på at lærere kan lære bort på gode måter – noe Mia har god forutsetning for å klare, med hennes engasjement i tilrettelegging av undervisningen. Det at Mia er en tydelig voksen, som er vennlig, men bestemt, faller sammen med det elevene sier om at drømmelæreren er *litt streng*. Ingen av lærerne har tro på å bruke kjeft på elevene, og dette sier også flere av elevene i undersøkelsen at drømmelæreren heller ikke gjør. Det at det er så stort samsvar mellom elevenes ønsker for hvordan lærere skal være, og lærernes sterke sider, vil nok også være en faktor som har bidratt til en positiv utvikling av holdning til ordet lærer.

6.6.3 Holdning til ordet elev

Elevene har som nevnt en overvekt av positive assosiasjoner rundt ordet elev i spørreundersøkelsens alle tre runder. De ser i stor grad på elever i ut fra et sosialt perspektiv, og de fleste nevner ord som venner eller uvenner. En må helt til siste runde av spørreundersøkelsen for å finne assosiasjoner rundt ordet elev, som mennesker som skal lære noe. Likevel har også siste runde hovedvekten på det sosiale perspektivet. Min tolkning av den positive overvekten av assosiasjoner, er at den har sammenheng med elevenes trivsel på skolen. Lærerne sier som nevnt også på et tidlig tidspunkt at de ser en gjeng som har det bra sammen når de skal beskrive klassen. En kan også tolke det sosiale perspektivet som de fleste elevene tar, som et tegn på at de oppfatter det sosiale som mer sentralt enn det faglige på skolen. Hvis dette stemmer, og kan generaliseres til andre skoler, så har en ei utfordring for å få et mer faglig perspektiv på skolehverdagen, sentralt hos elevene.

Også når elevene beskriver seg selv, er det en overvekt av positive assosiasjoner. I september gikk de positive assosiasjonene i stor grad ut på sosiale egenskaper som *grei* og *snill*. I de to neste spørreundersøkelsene, ble det flere beskrivelser som gikk på skolerelaterte egenskaper, som for eksempel at de var arbeidsomme og nådde faglige mål. Kanskje kan denne utviklingen skyldes lærernes arbeid med å påpeke elevenes sterke sider, og anerkjenne disse i møtet med dem. Lærerne melder også om en utvikling der elevene etter hvert har blitt mer interessert i å lære for sin egen del, og deres beskrivelser av seg selv kan ha blitt påvirket av denne utviklingen. Igjen kommer en inn på symbolsk interaksjonisme, ved at lærerne som signifikante andre, har klart å gi et inntrykk av at elevene kan og mestrer, noe som har vært med på å styre deres bilde av seg selv. Denne utviklingen kan også ses i forhold til attribusjonsteori. Attribusjonsteori er teori som sier noe om hvordan en finner årsaker

til det som hender en selv (Imsen 1998: 309). Ved at lærerne har jobbet spesifikt med å poengtere elevenes sterke sider, har elevene kanskje lært seg å se at grunnen til at de når mål, er at de er arbeidsomme. Dette kan også henge sammen med indre og ytre kontrollstyring (Grøholt, Sommerchild et al. 1998). I fra å finne årsaksforklaringer i omgivelsene til at de lykkes eller mislykkes sosialt eller faglig på skolen, så kan de ha utviklet evnen til å se at de har kontroll over deler av dette selv, ved hjelp av lærernes konkrete tilbakemeldinger. Sammenlikner vi dette med at elevene har et mer negativt syn på skolen, enn på seg selv som elever, så kan dette ha med å gjøre at de ikke føler selv at de har noen påvirkningskraft på hvordan skolen er.

7.0 Avslutning

Denne oppgaven hadde problemstillingen:

”Hvordan kan lærere utvikle gode relasjoner til sine elever, og hvordan kan disse relasjonene bidra til å forebygge og redusere samspillsvansker?”

Bakgrunnen for at jeg ønsket å gjøre en undersøkelse omkring gode relasjoner mellom lærere og elever, er at mange elever i skolen i dag, sliter med samspillsvansker. Skolen har en plikt og et ansvar for å hjelpe elever til bedre sosial fungering, men mangler ofte tid og ressurser til å håndtere disse vanskene. Derfor ønsket jeg å finne ut av hvordan lærere ved hjelp av gode relasjoner kan drive forebygging av samspillsvansker, samt redusere vansker som har oppstått.

For å finne svar på problemstillingen, var det nødvendig å starte med å belyse enkelte fenomener teoretisk. Det var sentralt å se nærmere på hva samspillsvansker er. Inn under dette var det også naturlig å komme inn på sosial kompetanse. Videre var det nødvendig å finne ut hva som kjennetegner gode relasjoner. I og med at kommunikasjon er sentralt i relasjonsarbeidet, var det også viktig å få med dette.

Undersøkelsen hadde et tidsdesign. Tidsdesignet var gunstig fordi jeg ønsket å studere utvikling av relasjoner, læringsmiljø, opplevd atferd og trivsel i en ny klasse med nye lærere, over et skoleår. Dette for å finne svar på hvordan dyktige lærere jobber for å etablere og ta vare på gode relasjoner til sine elever, og hvordan disse relasjonene kan bidra til å forebygge og redusere samspillsvansker. Lærerne var valgt ut til undersøkelsen fordi de ble betraktet som svært dyktige i sin jobb. I flere år, hver for seg og sammen, har disse lærerne hatt elever som har gått ut fra grunnskolen med

gode faglige resultater, samt høyt snitt på orden- og oppførselskarakterene sine. Metodene i undersøkelsen var intervju av lærere, observasjon av samspillet mellom lærerne og elevene i den nye klassen lærerne nå hadde fått sammen, samt spørreundersøkelser rettet mot elevene. Det ble foretatt tre intervjuer og tre runder med spørreundersøkelser i løpet av de åtte månedene undersøkelsen foregikk. Klassen ble observert i ca 10 timer fordelt på 16 økter i perioden.

For å kunne svare på hvordan lærere kan jobbe for å utvikle gode relasjoner til sine elever, fant jeg det i undersøkelsen gunstig å se på grunnsynet til lærerne, for å finne sentrale kjennetegn i deres lærerstiler. Det kom frem at det var to ulike perspektiver hos dem. Mens den ene hadde et utpreget faglig perspektiv, hadde den andre en utelukkende sosial innfallsvinkel i møtet med elevene. Læreren med det faglige perspektivet ble naturlig å kategorisere som kunnskapsformidler og veileder, mens læreren med det sosiale perspektivet hadde rolle som omsorgsperson. Begge lærerne har imidlertid mange likhetstrekk i synet på elevene, og i måten de møter, og samhandler med dem på. Blant annet er de svært opptatte av godt klasseledelse, og å formidle positive forventninger til elevene. De har videre utstrakt bruk av ros og oppmuntring, og ser på det som svært viktig å se hver enkelte elev, hver dag. I tillegg mener de at et godt skole – hjem samarbeid er avgjørende for at elevene skal ha det bra på skolen. Begge har en autoritativ klasseledelse. Læreren med faglig perspektiv, kommer litt høyere opp på kontrollaksen, mens læreren med det sosiale perspektivet kommer lengre ut på omsorgsaksen. Når deres grunnsyn ble sammenliknet med deres beskrivelser av kjennskap til elevene, samt på bakgrunn av observasjoner, så kan en konkludere med at gode relasjoner til elevene i stor grad var etablert etter et halvt år på skolen. Læreren med det faglige perspektivet hadde noe bedre kjennskap til elevens faglige ståsted, enn læreren med sosialt perspektiv etter et halvt år, mens de etter et år hadde like god kjennskap på dette området. Begge lærerne melder om en positiv faglig utvikling i klassen ut over året. Læreren med det sosiale perspektivet, så ut til å tiltrekke seg de elevene som hadde utfordringer av et eller annet slag, i større grad enn læreren med det faglige perspektivet. Det kom tydelig frem i observasjonen at elevene henvendte seg til denne læreren når de hadde ting de trengte å prate om, eller trengte hjelp til. Det var også tydelig at de satte pris på kontakten med læreren.

Lærernes grunnsyn i møtet med elevene, viser hvordan de kan bidra til en positiv utvikling av sosial kompetanse hos elevene. Deres empatiske væremåte vil i følge

Meads symbolske interaksjonisme lære elevene empati, fordi elevene kan ta til seg denne væremåten ved at de setter seg i lærerens sted, og gjøre som læreren gjør. Dette så lenge læreren er signifikant for dem. Læreren med faglig perspektiv er svært opptatt av elevenes mestring. Hun jobber gjennom å tilpasse opplæringen for at elevene skal føle seg trygge, slik at de kan hevde seg i grupper og i klassen, altså utvikle evne til selvhevdelse. Ved at lærerne er konsekvente, og følger opp beskjeder til elevene gjennomfører, så viser observasjonen at elevene ble flinke til å holde avtaler, og følge beskjeder med en gang.

Undersøkelsen beskriver konkret hvordan lærerne jobber for å etablere og vedlikeholde relasjoner til sine elever. Den viser hvordan lærerne jobber for å få tillit fra elevene, hvordan de makter å se hver elev hver dag, hvordan de anerkjenner elevene i ulike situasjoner og sammenhenger, verdsetter deres sosiale verden og kommer i posisjon dem. Ut fra resultatene av undersøkelsen, ser en at måtene lærerne jobber på, fungerer når de skal danne positive relasjoner til sine elever. Både fra lærernes og elevenes perspektiv kommer det tydelig frem at læringsmiljøet i klassen hadde en positiv utvikling ut over skoleåret. Lærerne melder også om stadig bedre atferd hos elevene, og om en bedre holdning til læring. Elevene melder om stadig større trivsel, en positiv endring av holdninger til lærere, og fikk også et mer positivt syn på seg selv som elever. Holdningen til selve skolen, forble uforandret gjennom året. Det var en overvekt av negative assosiasjoner rundt ordet skole, i alle tre rundene med spørreundersøkelse.

Av undersøkelsen kommer det frem, som i Nordahls (2000) studie om problematferd og mistilpasning i skolen, at det er et sprik i den faglige- og den sosiale- relasjonen mellom lærerne og elevene. Den faglige relasjonen er bedre enn den sosiale. Dette resultatet kan problematiseres litt. Jeg har valgt å spørre om det nødvendigvis er et mål at den sosiale skal være like bra som den faglige. Lærerne viser gjennom både intervju og observasjon at de ønsker å bli kjent med sine elever – også sosialt. De henvender seg til dem i ulike sammenhenger, og har ofte samtaler med dem, også om utenomfaglige tema. I og med at elevene gir uttrykk for trivsel, og at atferd og læringsmiljø ble bedre ettersom lærerne og elevene blir kjent med hverandre, så kan det se ut til at den sosiale relasjonen som er der, er tilstrekkelig. Det kan tenkes at elevene heller ikke ønsker et nærmere kjennskap til sine lærere enn det de har. Det går kanskje en grense for hvor tett de ønsker å ha lærerne sine når de når

ungdomsalderen. Dette hvis vi ser bort fra de *snille, stille* elevene. Disse elevene melder lærerne selv fra om er vanskeligst å danne nære relasjoner til, og det kan være de samme elevene som melder fra om at de faktisk ikke føler lærerne kjenner dem så godt etter et år på skolen. Det ser ut til at de elevene som har utfordringer, og som også krever mest av lærerne sine, også er dem som får mest, og som får nærest forhold til lærerne. Det er også disse som lærerne melder fra om har bedret sin atferd. Utfordringen blir da kanskje å se på hvordan en i større grad kan møte de *snille, stille* elevene. En kan imidlertid også tenke seg at også de *snille, stille* elevene vil profilere på at lærerne jobber spesielt med relasjonen til de mer utfordrende elevene. Ved at lærerne har fått et godt forhold til dem, ser det ut til at både læringsmiljøet og trivselen i klassen har blitt bedret, noe som kommer alle til gode.

Undersøkelsen viser at lærerne via sine lærerstiler makter å få tillit fra sine elever, de klarer å se hver elev, anerkjenne dem og deres sosiale verden, samt kommer i posisjon til dem. Resultatet ble positive relasjoner til elevene. Et viktig moment var den gjennomgående positive kommunikasjonsformen lærerne brukte. Det kom også frem at følgen av de positive relasjonene påvirket både opplevd atferd i klasserommet, læringsmiljø, trivsel hos elevene, samt endring av holdninger til skolerelaterte faktorer. Utfordringen ut over å få gode forhold til elevene med samspillsvansker for å kunne påvirke dem i positiv retning, er også å finne tid og metoder for å danne like gode relasjoner til de *snille, stille* elevene.

7.1 Metodekritikk

Undersøkelsen har som kjent tre metoder, og endte med et stort datamateriale. Mye mer enn det som er foretatt av analyse kunne nok vært gjort. Det var imidlertid nødvendig å være kritisk i analysen, og velge det som best besvarte problemstillingen. Det kunne vært interessant og foretatt dybdeintervju av et representativt utvalg av elevene også, for å få et bredere innstykke utover tall og enkeltord på et spørreskjema, for å ha ivare tatt deres perspektiv i større grad. Dette ville imidlertid ha resultert i et enda større materiale. Med det datamaterialet som var tilgjengelig mener jeg likevel at jeg fikk et godt inntrykk av elevenes oppfatninger, med deres likheter og ulikheter i besvarelser. I en større undersøkelse kunne det også vært fulgt flere lærere, for å finne ut hvordan flere lærerstiler arter seg, og fungerer i praksis når det kommer til relasjonsdanningen. Da hadde en som tidligere nevnt også stått overfor flere etiske

dilemmaer, i og med at en kunne fått kjennskap til lærere som ikke makter å danne disse relasjonene.

Hvor vidt resultatene kan generaliseres til andre klasser og andre lærere, er usikkert. Det er likevel trolig at lærere som faller inn under samme lærerstiler som informantene i denne undersøkelsen, vil oppleve en liknende utvikling. Likevel er det viktig å være klar over at elevmassen også er ulik fra klasse til klasse, noe en ikke må undervurdere betydningen av. Undersøkelsen er etter min mening reliabel, fordi gjennomføringen er nøye beskrevet. Kriterier for valg av informanter er også gjort rede for, slik at om noen andre velger å gjennomføre en tilsvarende undersøkelse, med de beskrevne forutsetninger, så er det sannsynlig at de vil komme frem til et liknende resultat. Derfor er det også trolig at lærere med de egenskaper og arbeidsmåter som er beskrevet, også vil oppleve en liknende utvikling i de klassene de får. Validiteten i oppgaven styrkes av den multimetodiske tilnærmingen. Metodene gav imidlertid et stort datamateriale, noe som gjorde det viktig at være kritisk når analysen skulle foretas, slik at informasjonen som besvarte problemstillingen kom til overflaten.

7.2 Videre forskning

Det at lærerne hadde så ulik lærerstil, men likevel lyktes på hver sin måte, kunne vært gjenstand for en diskusjon omkring faglig trykk i skolen kontra en omsorgsskole, der trivsel indirekte fortøner seg som det viktigste målet. Det kan se ut til at lærere som tar et faglig perspektiv i forhold til lærere som tar et sosialt perspektiv, får det høyeste faglige trykket i skolehverdagen. Imidlertid forteller den ene læreren, og som jeg selv har erfart, at det sosiale må være på plass før læring kan skje. Dette kan være et interessant tema for senere forskning. Videre har jeg gjennom undersøkelsen fått litt innblikk i selvfølelse, motivasjon og mestring hos elever. Det har gitt inspirasjon til å studere videre hvordan disse tre fenomenene påvirker faglig læring.

Litteraturliste

- Aascn, P., & Nordtug, B. (2008). *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Arnesen, A., Ogden, T., et al. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dons, C., Eggseth, L., et al. (2003). *Jakten på ungdommens skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eikeseth, S., & Svartdal, F. (2003). *Anvendt atferdsanalyse: teori og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O. L. (1993). *Samspel og motspel: kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Samlaget.
- Fugleth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Grøholt, B., Sommerchild, H., et al. (2006). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Haug, P., & Bachmann, K. (2007) Kapittel 2: Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. G D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. (s. 15 – 23). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Haugen, R. (2008). Kapittel 1: Hva er sosiale og emosjonelle vansker?, og Kapittel 3: Sosiale vansker. Hvordan kommer de til uttrykk?. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. (s.15-42 og s. 74-105). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Imsen, G. (1998). *Elevers verden*. Aurskog: Tano Aschehoug.
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler: det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. *Opplæringslova*. Lastet ned 18.10. 2010 fra: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>.
- Kvalbein, A. (1999). *God kontakt: praktisk kommunikasjonslære*. Kristiansand: IJ – forlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2009). Kapittel 5: Lærer – elev relasjonen og lærerens undervisningspraksis. I T. Nordahl, & S. Dobson (Red.), *Skolen og elevenes*

- forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning.* (s. 75-89)
Vallset: Oplandske bokforlag.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist.* Chicago: University of Chicago Press.
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: om kultur og oppdragelse.* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Mossige, J. (2010). *Relasjonskompetansens betydning for klasse- og gruppeledelse.* Forelesning ved Høgskolen i Bodø, dato: 03.02.2010
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv.* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevenes læring og handlinger i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP – modellen.* Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen: rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier.* Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2006). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M & Traavik K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: teori og tiltak.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process.* Eugene: Or., Castalia.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension.* Gloucester: Mass., Peter Smith.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P – H. (2002). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Utvikling av sosial kompetanse: veileder for skolen.* Oslo: Utdanningsdirektoratet

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage

VEDLEGG 1

Oversikt over figurer og tabeller brukt i oppgaven

Nr.1	Modell over lærertyper (Nordahl 2000)
Nr.2	Plan for gjennomføring av undersøkelsen, med tidsperspektiv
Nr.3	Oversikt over innhold og organisering av intervju
Nr.4	Oversikt over aktivitetsgruppering brukt i observasjonen
Nr.5	Tabell med operasjonalisering og sammenheng mellom metoder
Nr.6	Diagram over utvikling av elevenes kjennskap til sine lærere i løpet av undersøkelsen
Nr.7	Tabell med snitt og varians over utviklingen av elevenes kjennskap til sine lærere i løpet av undersøkelsen
Nr.8	Diagram over utviklingen av hvor godt elevene mener lærerne kjenner deres faglige ståsted i løpet av undersøkelsen
Nr.9	Tabell med snitt og varians over utviklingen av hvor godt elevene mener lærerne kjenner deres faglige ståsted i løpet av undersøkelsen
Nr.10	Diagram over utviklingen av hvor godt elevene mener lærerne kjenner dem sosialt i løpet av undersøkelsen
Nr.11	Tabell med snitt og varians over utviklingen av hvor godt elevene mener lærerne kjenner dem sosialt i løpet av undersøkelsen
Nr.12	Diagram som viser elevens utvikling av trivsel i løpet av undersøkelsen
Nr.13	Tabell som viser snittet og variansen på elevenes trivsel gjennom undersøkelsen
Nr.14	Diagram som viser utviklingen av elevenes oppfatning av læringsmiljøet i klassen gjennom undersøkelsen
Nr.15	Tabell som viser snittet og variansen på elevenes oppfatning av læringsmiljøet gjennom undersøkelsen
Nr.16	Modell over lærertyper, med de to lærerne i undersøkelsen skrevet inn i kategoriene
Nr.17	Tabell over lærernes grunnsyn i møte med elevene
Nr.18	Tabell som viser sammenhengen mellom elevenes og lærernes kjennskap til hverandre
Nr.19	Tabell som viser sammenhengen mellom lærernes opplevelse av atferd, og elevenes opplevelse av læringsmiljø
Nr.20	Tabell som viser sammenheng mellom lærernes vurdering av sosialt miljø og elevenes oppfatninger om klassen sin

VEDLEGG 2

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse

I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å foreta en spørreundersøkelse på klasse 8A tre ganger i løpet av dette skoleåret. I tillegg er det ønskelig å få lov til å observere klassen i ca 10 timer i perioden.

I masteroppgaven min forsker jeg på relasjoner mellom lærer og elever, for å finne ut hvordan lærerne jobber med relasjoner til elevene, og hvordan dette bidrar til å forebygge og redusere problematferd i klassen. Jeg er ute etter de gode eksemplene i dette arbeidet, og ønsker elevenes oppfatninger av i hvilken grad de mener lærerne kjenner dem sosialt og deres faglige ståsted. Jeg vil også se på hvordan dette påvirker deres læringsmiljø og trivsel på skolen.

Undersøkelsen er helt anonym, både selve gjennomføringen og i rapporteringen

Med vennlig hilsen

Hege Ross

_____ får lov til å svare på spørreundersøkelse

Elev

Foresattes underskrift: _____

VEDLEGG 3

Intervjuguide

Del 1

Hvor mange år har du jobbet som lærer?	
Hva mener du er idealbildet av den gode lærer?	
Kan du fortelle litt om dine erfaringer i arbeid med sosial kompetanse hos elever?	
Hvilke kunnskaper og verdier mener du er viktig å ha i arbeidet med sosial kompetanse hos elever?	
Hvordan vil du beskrive drømmeklassen? - På en skala fra 1 – 10, hvor nært er du dette målet meg din klasse?	
Hva mener du kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev?	
Hvordan jobber du med å bygge relasjoner til dine elever? - Hvordan mener du det kan gjøres i møte med nye klasser og elever? - Hvilke utfordringer har du møtt i relasjonsarbeid?	
Hvordan vet du om du har en god relasjon til en elev? - Hvordan merker du det på eleven? - Hvordan opplever du det selv i slike relasjoner?	
Har du gjort noen erfaringer med elever som det har vært vanskelig å få relasjoner til? - Hva kjennetegner evt. denne situasjonen? - Hvordan jobbet du evt. med dette? - Hadde den manglende relasjonen noen konsekvenser? Evt. hvilke? - Erfaring med å løse slike utfordringer? Hva gjør du? Samarbeid foreldre? Hjelpetjenester?	
Hvilken atferd opplever du som problematisk hos elever? - Og hvilken er forstyrrende?	
Hva er dine sterkeste sider som lærer? - Hvilke utfordringer i lærerjobben trives du med?	

Del 2

<p>Hvor godt på en skala fra 1 til 10 kjenner du dine elevers faglige ståsted?</p> <ul style="list-style-type: none">- Kommenter- Kartlegginger?	
<p>Hvor godt på en skala fra 1 til 10 kjenner du dine elever sosialt/personlig?</p> <ul style="list-style-type: none">- Kommenter	
<p>Kan du fortelle om noen gode erfaringer i relasjonsarbeidet så langt dette året?</p>	
<p>Har du opplevd noen utfordringer i det relasjonelle arbeidet så langt?</p> <ul style="list-style-type: none">- Evt. hva, og hvordan jobbet du med dette?	
<p>Hvordan vil du beskrive lærings- og det sosiale miljøet i klasserommet på nåværende tidspunkt?</p>	

Del 3

<p>Hvordan vil du oppsummere dette skoleåret?</p>	
--	--

VEDLEGG 4

Observasjon av samspill mellom lærer og elever Dato: _____

Hvem:					
Observasjonstid/rom:					
Arena:					
Organisering aktivitet:	Fag/aktivitet:	Fri aktivitet - sosialt	Ledelse - sosialt	Fri aktivitet - faglig	Ledelse - faglig

SITUASJONER

Situasjon	Beskrivelse	Respons lærer	Respons elev(er)	Videre forløp	Tolkning

SPØRRESKJEMA

GUTT ____ JENTE ____

Sett kryss på et av tallene (1 = svært lite og 10 = svært godt)

Hvor godt kjenner du lærerne dine?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Hvor godt tror du lærerne dine kjenner ditt faglige ståsted?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Hvor godt tror du lærerne dine kjenner deg?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Hvor godt trives du på skolen?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Hvordan mener du læringsmiljøet i klassen din er?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hvilke ord tenker du på når du hører ordet "skole"

Hvilke ord tenker du på når du hører ordet "lærer"

Hvilke ord tenker du på når du hører ordet "elev"

Hvordan vil du beskrive klassen din?

Hvordan vil du beskrive deg selv som elev?

Hvordan vil du beskrive drømmelæreren?

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

- 1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*
- 2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*
- 3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*
- 4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelte øyskole?*
- 5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*
- 6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikksscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*
- 7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*
-
- 1/2005: Pettersen, Kjell Runc: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*
- 2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*
- 3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*
- 4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*
- 5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*
- 6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henviset PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

- 9/2006: Samuelson, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*
- 10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*
- 11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*
- 12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*
- 13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*
- 14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*
-
- 1/2007: Greppcrud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*
- 2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*
- 3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*
- 4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*
- 5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*
- 6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*
- 7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda: *Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*
- 8/2007: Rakel Magdalene Flaaten: *Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune - En intervjuundersøkelse*
- 9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*
- 10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*
- 11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Uprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøvikken og Torill Valøy Gjøvikken: *Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?*

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnrud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: ”...men nå er det inni hodet mitt...” *En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismespekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgeovich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen; *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret; *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo; *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritetselever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphovring med ordene. En studie av elever på femte trinn sine lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Licsl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*