

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: 610

---

## Operasjonalisering av læreres relasjonskompetanse

---

Dato: 18.05.20016

Totalt antall sider:50

## Forord

Hurra! Endelig er jeg i mål!

Å arbeide med en masteroppgave, er en reise som byr på både oppturer og nedturer. Det oppleves til tider frustrerende, håpløst og altoppslukende, men samtidig spennende, givende og ikke minst lærerikt. En reise jeg nå kan si at jeg er takknemlig for å hatt muligheten til å gjennomføre.

Det er mange som har støttet og hjulpet meg i denne krevende prosessen.

Først og fremst må jeg takke min nærmeste familie for oppmuntring, barnepass og forståelse for lange arbeidsdager og et rotete hus. Amalie, Alexander og Tobias skal nå endelig få mammas hele og fulle oppmerksomhet igjen.

Dernest vil jeg takke min veileder Ove Pedersen, som har vist en positivitet som har vært svært motiverende. Han har hele tiden hatt tro på meg og gitt meg konstruktive og oppmuntrende tilbakemeldinger. Han har vist tålmodighet og gitt meg tid.

En spesiell takk til min mentor og kollega, Ann R. Breivik, som har vært til uvurderlig hjelp og støtte. En god drøftingspartner og lytter.

Sist men ikke minst, vil jeg takke mine åtte informanter. De har åpnet seg og delt sine erfaringer som har gitt meg verdifull kunnskap.

Fauske, mai 2016

Elisabeth Sollihaug

## Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan lærere operasjonaliserer sin relasjonskompetanse. Mitt fokus har vært rettet mot hvordan lærere benytter skoledagens begynnelse som en del av sin relasjonsbygging, hvordan lærer-elev relasjoner kan ha innvirkning på elevenes adferd og selvoppfatning. Mine ønsker var å få frem lærernes forståelse og erfaringer. På bakgrunn av dette valgte jeg en kvalitativ tilnærming. Åtte lærere ble intervjuet med en intervjuguide som utgangspunkt for å få svar på følgende problemstilling:

**Hvilken forståelse har informantene av sin egen relasjonskompetanse, og hvordan kommer den til uttrykk gjennom beskrivelse av egen praksis?**

Tema for oppgaven ble belyst ut fra ulike teorier om relasjoner. Her tok jeg utgangspunkt i transaksjonsmodellen, tilknytningsteorien og Bronfenbrenners økologiske system-teori. Teoriene viser både viktigheten av gode relasjoner fra tidlig alder, samt hvordan de kan brukes som verktøy for å forstå hvordan mennesker og menneskers miljø gjensidig påvirkes av hverandre. De viser også at emosjonelle erfaringer vi gjør oss tidlig i livet vil påvirke hvordan vi skaper relasjoner til mennesker senere i livet. Videre i oppgaven var jeg innom hvordan trygge rammer danner grunnlag for gode relasjoner, den autonomistøttende læreren, adferdsvansker, samt hvordan relasjoner kan påvirke elevenes selvoppfatning, motivasjon og læring.

Resultatene for studien var at lærerne var genuint opptatt av å skape trygge rammer for elevene som et ledd i relasjonsbyggingen, og spesielt i forhold til elever med adferdsproblematikk. De var opptatt av å se eleven og bli kjent med hvem han/hun var som person, samt viktigheten om at eleven skulle føle at den hadde en betydning. Det kom også frem at den emosjonelle delen av relasjonen var viktig å starte med, så fikk den faglige bygges opp etterhvert. Her kom lærerens kompetanse i fokus.

Hensikten med teksten er at den skal kunne bidra til refleksjon og økt bevissthet rundt utvikling av gode lærer-elev-relasjoner i min egen praksis og for de som leser den.

## Summary

This master's thesis is about how teachers operationalize their relational skills. My focus has been on how teachers use their first meeting with the students in the morning as a part of the relationship building. I was also interested in what impact this may have on students' behavior and self-perception.

I have chosen a qualitative approach in the study. I have interviewed eight teachers to collect data for my research. The research questions asked were:

In what way do the informants understand their own relational competence, and how is it expressed through description of their practical work.

The topic in this thesis relates to different theories like the transaction model, attachment theory and Bronfenbrenner's ecological system-theory. I have also focused on the autonomy supportive teacher, the importance of a safe environment, behavioral problems, motivation and self-perception.

The result of my research shows that the teachers first off all are committed to create a safe environment. They all mean that this is fundamental for their work. They also described the importance of structure and being a reliable and trusted adult. The informants also talked about the emotional relations, and how important it is to have social competence in order to understand and interpret the student's behavior.

The purpose of the text, is to contribute to an increased awareness around teacher-student relations.

## Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse.....	iv
1.0 Introduksjon.....	1
1.1 Bakgrunn og aktualitet.....	2
1.3 Formål.....	3
1.4 Problemstilling.....	3
1.4.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.5 Disposisjon og struktur.....	4
2.0 Teori.....	5
2.2 Tilknytningsteori.....	5
2.3 Transaksjonsmodellen.....	8
2.4 Økologisk perspektiv.....	9
3.0 Metode.....	11
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring og metode.....	11
3.1.1 Fenomenologi:.....	12
3.1.2 Hermeneutiske perspektiv.....	12
3.2 Utvalg.....	13
3.3 Design og metodevalg.....	14
3.3.1 Casedesign som metode.....	15
3.3.2 Grounded Theory.....	16
3.4 Forforståelse og ny kunnskap.....	17
3.5 Datainnsamling.....	17
3.5.1 Intervju.....	17
3.6 Databehandling.....	18
3.7 Studiets kvalitetsvurdering.....	20
3.7.1 Reliabilitet.....	20
3.7.2 Validitet.....	21
3.7.3 Etske betraktninger.....	22
4.0 Analyse.....	23
5.0 Drøfting.....	27
5.1 Rammer som skaper trygghet og forutsigbarhet.....	27
5.2 Kommunikasjon og sosial samhandling.....	34
5.3 Anerkjennelse.....	37
5.4 Selvpoppfatning, motivasjon og læring.....	39
6.0 Oppsummering og konklusjon.....	44
Literatur:.....	47

## Vedlegg: 1. Intervjuguide

## 1.0 Introduksjon

Vår samhandling med andre mennesker er bygd på ulike relasjoner. I vår yrkesutøvelse som lærere er vår kompetanse på dette feltet svært viktig. Dette er en stor del av vår arbeidshverdag, og av stor betydning for hvilken opplevelse elevene våre vil ha av oss og av skolen i sin helhet. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i åtte lærere sin opplevelse og erfaring med relasjonsbygging i klasserommet. Fire lærere som jobber på barnetrinnet og fire lærere fra ungdomstrinnet har gjennom intervju beskrevet sine erfaringer angående relasjonsbygging med sine elever. Informantene har alle jobbet i skolen over flere år. Jeg har forsket i eget felt, så alle informantene er lærere jeg kjenner. Jeg har i hovedsak hatt fokus på lærernes relasjonskompetanse. I mine intervju har jeg benyttet en åpen struktur slik at det i er informantenes eget syn og erfaringer som kommer frem, uten føringer fra min side.

Relasjoner mellom mennesker betegnes ofte som kjemi mellom mennesker. Kjente fraser er: ”Jeg har dessverre ikke noen kjemi med vedkommende” eller ”Kjemien mellom oss stemte med en gang”. I en profesjon som læreryrket, hører ikke slike fraser hjemme. I løpet av en arbeidsdag, er det mange forskjellige mennesker vi må forholde oss til. Selvfølgelig føler vi at vi har bedre relasjoner til enkelte enn til andre, men når vi arbeider med barn og unge er det viktig å tenke over hvordan vi som voksne opptrer og er vårt ansvar bevisst.

Den teoretiske delen, funn og drøftinger vil være preget av min forforståelse for dette emnet. Etter å ha jobbet i skolen og på akuttinstitusjon for ungdom, har jeg sett og erfart hvor viktig det er å bygge gode relasjoner til de elevene eller ungdommene vi jobber med. Manglende relasjoner vil ofte bare videreføre den vonde sirkelen de ofte har kommet inn i. Et annet viktig aspekt å tenke på når en jobber med barn og unge, er hvilken forutsetninger disse, (i denne sammenhengen elevene) har med seg. Alle har ulik bakgrunn, og ulikt erfaringsregister. Dette er viktig å ta i betraktning når vi skal bygge relasjoner til dem. Ettersom jeg har jobbet mye med elever som trenger ”litt ekstra” på ulike måter, vil nok dette gjenspeiles i min oppgave gjennom teorivalg og i drøftingen.

## ***1.1 Bakgrunn og aktualitet***

Gjennom årenes løp har det vært ulike satsningsområder innenfor den norske grunnskole. Noen av satsningene har vært landsdekkende, og andre satsninger blir gjennomført på kommunalt nivå. Samlet er dette et mål om å heve kompetansen til lærerne. Denne kompetanseutviklingen har som mål å skape en integrert praksis i skolen. I denne forbindelse har Utdanningsdirektoratet utarbeidet et bakgrunnsdokument om klasseledelse. Et rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling for ungdomstrinnet 2012-2017(SKU). Deler av rammeverket beskriver hva som kjennetegner god kvalitet på de ulike områdene ut i fra erfaringer, praksis, opplæringsloven og læreplanverket (udir.no).

Selv om det er lærernes relasjonskompetanse som har mitt største fokus, kommer vi ikke bort fra klasseledelse som begrep. Klasseledelse handler om å skape et godt læringsmiljø for elevene. Et miljø der elevene opplever trygghet, motivasjon for læring. Kompetansen innenfor klasseledelse må sees på i sammenheng med den faglige kompetanse og motsatt. Med andre ord er målet både å sikre god kvalitet på de ulike fagområdene samt utvide kompetanse innenfor klasseledelse og grunnleggende ferdigheter. En lærers relasjonskompetanse vi også ha stor påvirkningskraft på lærerens evne til å lede sin klasse.

Det har gjennom tiden vært gjennomført mye forskning på dette området. Samlet kan en se at de har vært opptatt av hvordan klasserommet organiseres, ledes, elevatferd og regler. Det opereres med ulike teoretiske begrunnelser for klasseledelse, og de praktiske konsekvensene vil være forskjellige ut i fra ulike tilnærminger (udir.no).

Iht. Opplæringslovens §1.1 7.avsnitt, skal skolen og lærere møte elevene og lærlinger med tillit, respekt og krav og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst. (lovdata.no) Formålet med skolen er altså at vi skal skape demokratiske mennesker som fungerer som enkeltindivid og i samhandling med andre. Klasseledelse vil jf Stensmo og Harder(2009), innebære en asymmetrisk relasjon mellom lærer og elev. En relasjon som ikke er sidestilt, men likeverdig. Lærerens rolle er å ha en viss kontroll samtidig som den skal være støttende, anerkjennende og nær hver enkelt elev. Det er denne siden av klasseledelse som jeg har lyst å se nærmere på.

### **1.3 Formål**

Oppgaven er i utgangspunktet styrt av eget engasjement og nysgjerrighet, men jeg har også møtt en interesse og en positivitet fra kommunen sin side. Skoleleder og resurspersonen på skolen har også vært svært behjelpelig og positiv til et samarbeid. Å bli møtt slik, skaper en ekstra motivasjon og følelsen av at en bidrar til noe kanskje andre har nytte av.

I et slikt forskningsprosjekt er det viktig at en holder seg innenfor rammer som er overkommelige. Denne forskningsoppgaven gjøres i utdanningsøyemed, og det er viktig for meg at jeg gjennom denne opplever en faglig utvikling og kunnskap om hvordan jeg kan forbedre min egen praksis.

### **1.4 Problemstilling**

Arbeidet som har pågått fram mot problemstillingen har vært utfordrende. Det har gått litt fram og tilbake, med mange endringer og nye problemstillinger. Etterhvert som jeg har fordypet meg i ny litteratur og skaffet meg ny kunnskap, har jeg sett nye innfallsvinkler og sider ved temaet som er interessant. Problemstillingen viser til utgangspunktet for forskningen, og er vanligvis spørsmål som undersøkelsen skal gi svar på (Johannesen m.fl.,2010). Det er denne som styrer valg av metode. Min problemstilling har også styrt mitt valg av litteratur og valg av informanter.

Selv innenfor min valgte problemstilling har jeg vurdert ulike metoder og veiet for og i mot, før jeg landet på det som jeg mente ville gi meg svar på mitt forskningsspørsmål. Det var viktig for meg at dette ble et overkommelig prosjekt som tydelig sa noe om hva jeg ønsket å undersøke.



### ***1.4.1 Problemstilling og forskningsspørsmål***

**Hvilken forståelse har informantene av sin egen relasjonskompetanse, og hvordan kommer den til uttrykk gjennom beskrivelse av egen praksis?**

Resultatene vil jeg se på lys av ulike perspektiv som økologisk-, sosiokulturelt-, relasjonelt tilknytnings teoretisk perspektiv. Jeg vil også se funnene i lys av transaksjonsteorien og mestringsteorien.

Problemstillingen og intervjuene førte meg videre til andre forskningsspørsmål. Etterhvert som informantene begynte å fortelle, opplevde jeg at jeg ønsket svar på andre sider av de ulike emnene som de berørte i sine svar og beretninger. Nye spørsmål dukket opp hos meg gjennom intervjuene av de ulike informantene. Det handlet om å ta del i intervjuobjektets livsverden og la funnene være sentrale. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittelet 3.2.1 angående ”Grounded theory”.

Med bakgrunn i den overnevnte problemstilling og studiens formål, er følgende forskningsspørsmål utarbeidet:

1. Hvordan beskriver informantene oppstarten av dagen, med hensyn til å bygge relasjoner til elevene?
2. Har lærer-elev-relasjoner noen påvirkning på elevenes adferd, og på hvilken måte?
3. Hvordan kan en lærer-elev-relasjon ha betydning for elevenes selvoppfatning?

### ***1.5 Disposisjon og struktur***

Studien er inndelt i totalt seks hovedkapitler. Innledningsvis i kapittel 1, presenteres studiens aktualitet, forskningsspørsmål og struktur. I kapittel 2 klargjøres de teoretiske rammene som består av flere tilnærminger. Videre i kapittel 3, redegjøres det for valg av forskningsmetode. Her presenteres valg av empirisk materiale og analyseprosess, samt betraktninger om studiens troverdighet og etiske vurderinger. I kapittel 4 fremstilles analyse og presentasjon av funn. Dette kapittelet er mitt utgangspunkt for å løfte frem sentrale drøftingsaspekter som diskuteres i kapittel 5.

## **2.0 Teori**

I dette kapittelet vil jeg ta for meg deler av de teoriene som har betydning for hvordan mennesker formes og påvirkes og i denne sammenhengen spesielt elevene. Med utgangspunkt i problemstillingens fokus på relasjonsbygging, vil jeg anvende tre teoretiske tilnærminger. Jeg vil ta for meg tilknytningsteorien, transaksjonsmodellen og Bronfenbrenners økologiske system.

Alt vi omgir oss med har en påvirkningskraft i større eller mindre grad. Det handler om hvilke erfaringer mennesker har gjort seg i samhandling med andre mennesker, Har de opplevd omsorg, kjærlighet, respons, respekt, anerkjennelse, medbestemmelse osv. Innholdet eller mangel på dette har stor betydning for hvordan elevene opplever sin skolehverdag. Deres forutsetninger vil kunne legge føringer for hvordan de både møter skolen som system, lærere og medelever.

### ***2.2 Tilknytningsteori***

Psykoanalytiker John Bowlby (1969) utviklet opprinnelig tilknytningsteorien, som beskriver tilknytning som et grunnleggende behov for mennesket. Den viser til hvor viktig det er for barn å ha sterke emosjonelle bånd til sine omsorgspersoner (primære omsorgspersoner) fra tidlig alder (Bowlby, 1969). Ved god tilknytning opptrer den voksne bl.a. støttende, sensitivt og intersubjektivt. Med intersubjektivitet menes den voksnes evne til å dele oppfatninger, tanker og følelser med barnet. Disse intersubjektive utvekslingene er utviklingsfremmende relasjonskvaliteter. Samhandlingen mellom barn og voksne, den affektive utvekslingen med felles oppmerksomhet utgjør grunnlaget for det som senere utvikler seg til dårlige eller gode samhandlingsmønstre (Haarklou, 2001). Davis(2003) beskriver tilknytningsteorien som et verktøy for hvordan relasjoner utvikles, og for hvilke dimensjoner som brukes som indikatorer for relasjonskvalitet. I denne teorien finner vi begreper som nærhet, konflikt og avhengighet.

Den tidlige tilknytningen er viktig for hvordan barn danner nye relasjoner senere i livet. Når barn opplever at omsorgspersonene er sensitive for og responderer på barnas signaler, utvikler barnet en forståelse for hvordan en forholder seg til andre mennesker. Barn som fra livets

begynnelse opplever at deres tilknytningsbehov blir dekket, vil senere i livet ha en forventning til også signifikante andre som for eksempel lærere. Det er med andre ord den tidlige relasjonens kvalitet som er avgjørende. Relasjonens kvalitet kan vurderes ut fra tryggheten eller utryggheten barnet viser i nærheten av omsorgspersonen, og er avhengig av foreldrenes empatievne og kommunikasjonskompetanse (Haarklou, 2001). Lærer-elev-relasjonen kan sees på som en forlengelse av foreldre-barn-relasjonen (Davis, 2003)

Tidligere forskning viser til at det er individuelle forskjeller i tilknytningen hos barn (Ainsworth, 1978). Alle barn har behov for å inngå i nære sosiale relasjoner med andre mennesker, og det er viktig at dette behovet blir dekket både i skolen og hjemme (Drugli, 2012).

I skolen i dag møter vi elever som har ulike tilknytningserfaring, og dermed også ulike forutsetninger for å utvikle emosjonelle bånd og tilhørighet til skolen og personene der. Kvaliteten på tilknytningen hos et barn kan ha betydning for hvilken relasjon som knyttes mellom lærer og elev. Elever som trives, føler seg trygge og med en tilhørighet hos læreren sin, vil ha et større potensiale for å kunne lære og utvikle seg i skolesammenheng, enn barn som opplever og føler det motsatte. Men behovet vil være det samme. Barn som har en trygg relasjon til sine foreldre, vil ha like stort behov for en trygg relasjon til sin lærer som barn som opplever utrygg relasjon til sine primære omsorgspersoner, eksempelvis på grunn av omsorgssvikt. Alle elevene har behov for å kunne oppleve trygghet i denne konteksten. Tilknytningsatferd vil ofte aktiveres dersom eleven havner i situasjoner der de opplever utrygghet, redsel og fare. I slike situasjoner er det viktig for elevene å oppleve trygge voksne som er i stand til å gi dem dem støtten og omsorgen de trenger. Da elevene tilbringer store deler av sin hverdag på skolen, er ofte denne personen en lærer (Drugli 2012).

Tilknytning har i følge Bergin og Bergin (2009), to hovedfunksjoner i skolesammenheng. Det ene er tilknytningen mellom lærer og elev vil skape en trygghet, en trygghet som vil gjøre elevene mer rustet til læring og utforskning. På den andre side beskriver de denne tilknytningen som et viktig grunnlag for elevens sosialisering. Tilknytningen mellom barn og voksne, i dette tilfellet mellom lærer og elev, er av stor betydning i forhold til mye av verdioverføringen. Dersom en lærer er en sentral rollemodell, vil elevene i større grad ta lærerens formidlinger på alvor enn dersom en ikke er knyttet til læreren (Drugli, 2012).

Drugli (2012) poengterer videre at denne tilknytningen også er viktig for eldre elever og tenåringer. Gjennom en trygg tilknytning til sine voksenpersoner som foreldre og lærere, har eldre elever enklere for å utvikle selvstendighet og autonomi. Med autonomi menes i denne sammenhengen når eleven følger sin egen lovmessighet uavhengig av påvirkning utenfra. Rohlf (2016), viser til Immanuel Kant som er mest kjent for teorien der han betegner autonomi om viljen når den bestemmes utelukkende av individets praktiske fornuft og morallov, også kalt det kategoriske imperativ.

Når barn havner i situasjoner der de opplever uro, frykt og hjelpeløshet, vil de automatisk søke nærhet til tilknytningspersonen. Når tilknytningssystemet blir aktivert, vil ikke barnet lenger være i stand til å lære og utforske. En trygg tilknytning har altså ikke bare å gjøre med emosjonell trygghet hos barnet, men også betydning for den sosiale og kognitive utvikling. *”Det er en sensitiv omsorg over tid som i størst grad fremmer trygg tilknytning”* (Drugli, 2012, s 23).

Dersom tilknytning skal oppstå, er den avhengig av relativt dype emosjonelle bånd av en viss varighet. På bakgrunn av dette kan en forstå at ikke alle positive lærer-elev-relasjoner, er tilknytningsrelasjoner. For at en slik tilknytning skal kunne oppstå, er den avhengig av trygg interaksjon mellom lærer og elev. Et annet viktig aspekt er lærerens intersubjektivitet. Læreren må evne å være sensitiv, responsiv og dele følelser, tanker og opplevelser med barnet. Barn som ikke har dette behovet dekket i sitt forhold til sine foreldre, vil kunne ha større behov for å utvikle tilknytningsrelasjon til læreren sin. I stort sett alle klasser finner vi elever som ikke har en trygg tilknytning til sine foreldre. Disse elevene kan en tenke er ekstra utsatt på bakgrunn av at de ofte har utrygge relasjoner til både foreldrene og lærerne sine. I disse tilfellene er det viktig at lærerne bevisst reflekterer over prosessene som foregår mellom seg selv og eleven. Samspillet mellom lærer og elev må gi elevene nye eller andre samspillserfaringer enn de har opplevd tidligere. På denne måten kan en etablere en ny relasjon. Dette kan ta tid, men det viktige er å erstatte gamle indre arbeidsmodeller med noen som kan være med på å fremme positivt samspill med andre mennesker (Drugli, 2012).

### **2.3 Transaksjonsmodellen**

Sameroff, (2009) i Drugli (2012, s 17) beskriver transaksjonsmodellen som et redskap som kan anvendes for å forstå hvordan kjennetegn eleven og elevens miljø gjensidig påvirker hverandre.

Eleven selv og miljøet han eller hun beveger seg i og mellom, vil være i en kontinuerlig endring, og vil hele tiden være i stand til å regulere seg i forhold til hverandre.

Transaksjonsmodellen viser hvordan elevenes utvikling henger sammen med disse transaksjonene over tid. Denne modellen kan være et verktøy for å kunne forstå lærer-elev-relasjonen, og samtidig kunne se på hvordan denne relasjonen henger sammen med elevens utviklingsmiljø. Det er et gjensidig samspill mellom eleven og omliggende faktorer i elevens miljø. I denne prosessen vil tidsdimensjonen i utviklingen være sentral. Elevene vil påvirke og påvirkes av sine omgivelser, og disse påvirkningene vil være ulike og virke ulikt på de ulike elevene. Elevene vil organisere sine erfaringer selv, og dermed også bidra til sin egen utviklingsprosess. På bakgrunn av dette vil det være vanskelig å kunne forutsi hvordan en elev vil komme til å utvikle seg. Elevens utvikling vil hele tiden preges av reorganiseringer og kvalitative forandringer. En elevs utviklingsprosess kan være preget av diskontinuitet både i positiv og negativ forstand. En viktig del av transaksjonsmodellen er lærerens forståelse av risikofaktorer og beskyttelses faktorer i og rundt eleven. En god lærer-elev-relasjon kan virke som beskyttelsesfaktor dersom elevene har ulikevansker, mens en negativ lærer-elev-relasjon vil kunne bli en risikofaktor for elevens utviklingsprosess. Jo flere risikofaktorer, jo større mulighet for en negativ utvikling (Drugli, 2012). Sener i oppgaven vil jeg kort beskrive Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som viser hvordan ulike systemer er med på å påvirke elevenes utvikling, og hvordan samspillet mellom de ulike systemene også har en betydning. Eksempelvis samarbeidet mellom skole og hjem.

Utvikling av relasjon mellom lærer og elev er en dynamisk prosess, som hele tiden kan påvirkes av ulike faktorer. Relasjonen mellom lærer og elev er asymmetriske, og læreren har ansvar for relasjonens kvalitet.

## 2.4 Økologisk perspektiv

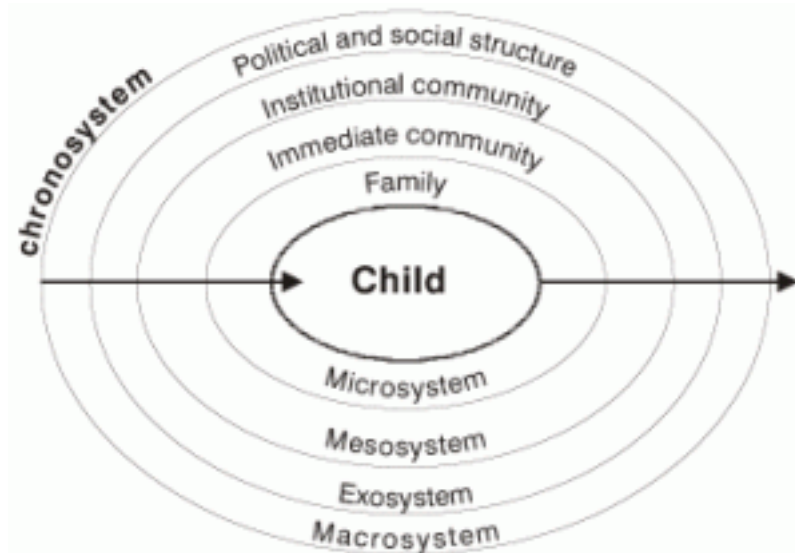
Relasjoner handler i realiteten om samspillet mellom mennesker. Elevene vi møter beveger seg mellom ulike miljøer som skole, hjem og fritidsarenaer. Som aktører i ulike miljø vil de både påvirke hverandre og påvirkes av de ulike miljøene. Alle disse samt mer perifere institusjoner har betydning for barns oppvekst og liv. Bronfenbrenner (1979) sitt økologiske perspektiv er en systemteori. Denne teorien omfavner alt som kan påvirke aktørene direkte eller indirekte. Bronfenbrenner har laget en modell av de ulike miljøene eller systemene der en aktør beveger seg mellom, fra de nærmeste til de mer perifere. Jeg vil vise kort hva dette kan innebære for en elev.

Mikrosystem er elevens nærmiljø. Eksempelvis klasserommet og skolegården. Det er der eleven deltar i aktiviteter, innehar ulike roller og møter ulike mellommenneskelige relasjoner. Det er her eleven gjør sine erfaringer. Eleven kan operere innenfor ulike mikrosystem. De beveger seg mellom skole, hjem, fritidsaktiviteter og kanskje besøk hos andre familiemedlemmer. Bronfenbrenner vektlegger hvordan barn gjør sine subjektive erfaringer. Her er en kort fremstilling av de ulike systemene:

- Mesosystem er av Klefbeck og Ogden (2003), forklart som relasjonene mellom et sett av mikrosystemer. Det kan eksempelvis handle om forholdet mellom skole og hjemmet.
- Eksosystem består av personer, miljøstrukturer og institusjoner som indirekte har innvirkning på elevens situasjon. Det har blant annet betydning for eleven om foreldrene er i arbeid, om de har fritidstilbud, og om de bor i byen eller i en mindre bygd.
- Makrosystemet påvirker eksosystemet gjennom politiske vedtak, økonomi og lovgiving. I dette tilfellet vil kunne sammenligne det med at skolen har læreplanen som igjen er med på å forme og prege elevens skolegang.

Det er viktig at det er balanse i disse systemene. En ubalanse i elevens økosystem kan resultere i uønsket adferd hos eleven og føre til vansker med å knytte nye relasjoner. Ubalansen kan komme av manglende kunnskap, ulike interesser og ulike normer. *"Det er ikke*

*barnet eller miljøet/sosialiseringsarenaen som skalper konflikter, men samspillet mellom dem” (Aasen, 1995 s 118).*



**Figure 1 - Ecological theory of development<sup>15</sup>**

Bronfenbrenner ecological theory of development (2015)

Dersom en tar utgangspunkt i Bronfenbrenners teori, ser en at den i hovedsak tar for seg relasjonene mellom de ulike sosiale arenaene. Dersom en går i dybden av disse systemene, handler det i realiteten om relasjonene som oppstår i de ulike arenaene og situasjonene mellom de ulike aktørene. Denne teorien er kritisert i form av at det ikke sies noe om hvordan en kan opprettholde balanse mellom de ulike systemene. Det sies at det er endringer som skal til for å opprettholde balanse, men ikke hvordan en skal behandle eventuelle avvik.

I en lærer-elev relasjon har en ofte hørt og vært vitne til at lærere har oppnådd gode resultater angående elevers atferd bare gjennom å gjøre små justeringer i sin praksis. Ogden (2002) påpeker viktigheten av at de som jobber med barn og unge må være åpen for det uforutsette. Som lærer er det det viktig at vi hele tiden er klar over elevenes situasjon og forutsetninger, og være åpen for eventuelle endringsmuligheter. Dette gjelder i hovedsak der en opplever

uønsket atferd, eller der en opplever dårlig relasjon mellom lærer og elev. En god relasjon til en lærer kan være avgjørende for elevene.

### **3.0 Metode**

I dette kapitlet vil jeg beskrive mine valg for hvilke metode jeg har valgt å bruke i mitt forskningsprosjekt. Jeg vil beskrive de ulike begrepene med forankring i teori.

#### ***3.1 Vitenskapsteoretisk forankring og metode***

Samfunnsvitenskap har jf. Johannesen m.fl.(2010) til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut. Samfunnsvitenskapelig metode handler da om hvordan vi skal gå frem for å skaffe oss denne kunnskapen og hvordan den skal analyseres.

Teoretisering er også en del av den menneskelige virksomheten. Teoribegrepet dekker et bredt spekter av kunnskapspresentasjoner og bruksområder, og spiller en viktig rolle innen det meste av forskning. Selve ordet teori betyr ”det å se på”, ”betrikte” eller ”granske” (Johannesen m.fl., 2010 s 41). Samfunnsforskningens felt er mennesket. Da er det menneskenes meninger, erfaringer, oppfatninger og opplevelser som sees i et samfunnsperspektiv.

Begrepet metode kan en definere som de undersøkelsene som en benytter for å samle inn data eller empiri (Halvorsen, 2003 s 12). Halvorsen definerer metode som et samlebegrep for å samle inn, organisere, bearbeide og tolke fakta på. Han beskriver dette som en systematisk prosess. Det vil si at resultatet skulle bli det samme uavhengig av hvem som gjennomførte undersøkelsen.



### ***3.1.1 Fenomenologi:***

I et kvalitativt forskningsdesign vil en fenomenologisk tilnærming bety og utforske menneskers opplevelse av, erfaringer med og forståelse av ulike fenomen. En vil som forsker prøve å finne mening og svar ut fra andre menneskers livsverdens perspektiv. For å kunne se verden igjennom andre menneskers øyne er det viktig at en som forsker har forkunnskap og erfaring innenfor feltet. Forforståelse er avgjørende for hvordan vi møter både verden og mennesker og for hvilken mening vi finner i de ulike handlingene, erfaringene eller opplevelsene (Johannessen m.fl., 2010). Som forsker fikk jeg gjennom mine møter med de ulike lærerne kunnskap om hvordan de jobber med relasjonsbygging, og hvilke praksis de utøver. Det er de som står fenomenet nærmest og kan beskrive sin opplevelse av det. Som forsker tok jeg utgangspunkt i de konkrete erfaringene og lete etter mønstre i rekken av erfaringer. Gjennom min fordypning i litteraturen og de ulike teoriene, skaffet jeg meg en enda større forforståelse for emnet, samt en kunnskap til å kunne forstå informantenes livsverden og erfaringer på en helt annen måte.

En forskers oppgave er:

- Fange opplevelsen av et fenomen og beskrive det slik det blir forstått av informantene.
- Presentere aktørenes livsverden –slik den fremstår for dem.
- Forskeren må være bevisst på at hun inngår som en del av informantens livsverden, og er derfor ikke en nøytral betrakter.
- Bestrebe seg på å bli bevisst egen forforståelse (Gadamer, 2004 referert i Johannessen m.fl. 2010).

### ***3.1.2 Hermeneutiske perspektiv***

I forlengelse av fenomenologien, beveger en seg over til hermeneutikken. Disse må ikke skilles fra hverandre. Da fenomenologien ønsker å se på opplevelser/erfaringer og holdninger

i tilknytning til ulike fenomen, handler hermeneutikken om hvordan vi fortolker de data som er funnet. Johannessen m.fl.(2010) viser til at all fortolkning er dynamisk. Den beveger seg mellom helhet og del. Fortolkningen skjer mellom det en skal tolke, konteksten og vår egen forståelse. Denne prosessen kaller vi den ”hermeneutiske sirkel”. Denne metoden illustrerer hvordan fortolkninger av meningsfulle fenomener kan og må begrunnes. Deler av teksten kan ikke fortolkes uten å ta helheten i betraktning og motsatt. For å kunne danne meg et helhetlig bilde av min undersøkelse, måtte jeg se helheten. Jeg var avhengig av alle del-intervjuene for å være i stand til å danne meg det helhetlige bildet. Datamaterialet mitt så jeg i lys av hverandre og konteksten. Fortolkning er en viktig del av kvalitativ analyse. En må være i stand til å se de ulike delene i lys av andre deler og helheten av materialet. Det handler om å se ting i en sammenheng som gjør at vi finner betydningen av det som faktisk undersøkes. (Johannesen m.fl. 2010, s 365-366)

### ***3.2 Utvalg***

Utvalget av informanter var i utgangspunktet valgt på bakgrunn av at alle tilhørte en skole der de aktivt jobber med klasseledelse som et overordnet tema. Selv om min oppgave ikke direkte omfavner temaet klasseledelse, så synes jeg det er viktig å få frem da flere av informantene nevnte dette i sine beretninger. Informantene er valgt fra ulike trinn på barne- og ungdomsskolen og forskjellige team. Felles for alle informantene, er at de jobber på samme skole og under samme ledelse. Jeg har bevisst valgt informanter som har vært i jobb noen år. Noen lengere enn andre, men ingen av informantene er nyutdannet. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket og håpte på at informantene kunne gi meg et innblikk i et register av erfaringer som de hadde opparbeidet seg over tid. Jeg har valgt fire lærere som jobber på barne- og mellom trinn og fire lærere som jobber på ulike trinn på ungdomsskolen, i alt åtte informanter. Blant informantene er det tre menn og fem kvinner i alderen 37 til 57 år.

To av informantene er utdannet førskolelærere mens én har bakgrunn som sosionom. I hovedsak har jeg fokusert på lærernes relasjonskompetanse.

### **3.3 Design og metodevalg**

I forskning dreier design seg også om å forme. Det handler om hvordan en skal gjennomføre oppgaven fra problemstillingen til mål. Sentrale spørsmål når en skal velge design er hva skal en undersøke, hvem kan gi en svarene og hvordan skal jeg finne det ut. (Joannesen m.fl., 2010).

#### **”Hvordan beskriver lærere sin relasjonsbygging med sine elever, og kan en se ulike mønstre mellom lærere på barneskolen og ungdomsskolen?”**

For å finne fram til en design som var mest egnet for å finne svar på mine forskningsspørsmål, var det viktig å avklare og definere aktuelle begrep i problemstillingen. For å komme frem til den mest egnede metoden, måtte jeg ta stilling til hvordan jeg på best mulig måte kunne finne svar på det jeg var ute etter og hvem som kunne gi meg det. Jeg måtte ta stilling til hvordan jeg skulle samle inn data, hvordan jeg kunne organisere det eller systematisere det og hvordan jeg kunne knytte det til teori (Johannesen m.fl., 2010). I følge Kvale og Brinkmann (2015, s 149), må de tematiske spørsmålene ”hva” og ”hvorfor” besvares før en kan stille spørsmålet ”hvordan”.

Halvorsen (2003, s 2) definerer metode som ”læren om de verktøy som kan benyttes for å samle inn informasjon.” I hovedsak kan en skille mellom kvalitative og kvantitative undersøkelsesmetoder. Data som framkommer av en kvantitativ undersøkelse er målbare og kan dermed uttrykkes i tall eller andre mengdetermer, mens kvalitative data ikke lar seg kvantifisere (Halvorsen, 2003).

Mitt metodevalg var ikke avhenge av hva jeg følte at jeg mestret best, men på hvilken måte jeg best mulig kunne få tilstrekkelig informasjon for å besvare min problemstilling. Siden jeg var ute etter menneskers oppfatning av virkeligheten og deres erfaringer og opplevelser, benyttet jeg meg av en kvalitativ forskningsmetode. Jeg var ikke ute etter målbare resultater, men et meningsinnhold som jeg kunne analysere og tolke utfra egen kunnskap og eksisterende teori.

Min problemstilling har en utforskende tilnærming, og avdekker i seg selv et ønske om å gå i dybden av temaet relasjonsbygging. For å få svar på min problemstilling måtte jeg gjøre noen valg i forhold til hvordan jeg best mulig kunne nå mitt mål. En presis formulering av forskningsspørsmål var til stor hjelp når jeg skulle analysere og fortolke mine funn.

### ***3.3.1 Casedesign som metode***

Det som kjennetegner et casestudie er jf. Johannesen (2010) at en forsker innhenter mye data fra noen få enheter over en gitt tidsperiode. Informasjonsinnsamlingen er ofte omfattende og detaljert, og kan med fordel samles inn ved hjelp av ulike metoder (Yin, 1984). Robert K. Yin (1984) fremhever videre fem sider ved case studie som er spesielt viktige ved en gjennomføring av en caseundersøkelse:

- **Problemstilling:** Forskeren henter seg som regel et problem fra praksis. Etter å funnet noen konkrete spørsmål om hva en ønsker vite, spisser en seg gjerne inn mot en problemstilling. Det som normalt sett vil styre forskningsprosessen, er spørsmålene ”hva”, ”hvorfor” og ”hvordan”.
- **Teoretiske antakelser:** I denne fasen lar forskeren problemstillingen eller forskningsspørsmålene ligge til grunn for å lage seg noen antagelser. Disse antakelsene vil være grunnlag og lede til videre undersøkelse.
- **Analyseenheter:** I denne fasen bruker en den ferdig definerte problemstillingen til å avgrense enheten som skal studeres. Analyseenhetene kan være enten et enkelt individ, en gruppe, en institusjon eller et begrep. I en casestudie kan en benytte flere analyseenheter.
- **Den logiske sammenhengen mellom data og antagelsene:** Her skiller Yen mellom to ulike strategier: en teoristyrte casestudie og en beskrivende casestudie. Den sist-nevnte brukes bare dersom vi ikke har noen teoretisk antakelse.
- **Kriterier for å tolke funnene:** I denne fasen vil en se funnene i sammenheng med det en vet om feltet fra før. Dette dreier seg om at en må ha en foreløpig teori før en starter datainnsamlingen.

På flere måter kan en nok si at mitt studie er inspirert av case-design. Jeg ville studere funnene fra flere informanter opp imot min problemstilling og eksisterende teorier, men jeg ville også være ute etter å finne ny teori ut fra de eventuelle funn. Jeg beveget meg da over til ”grounded theory”

### ***3.3.2 Grounded Theory***

Glaser og Strauss introduserte denne tilnærmingen i 1967, og gav gjennom sine opprinnelige formuleringer legitimitet til kvalitative forskeres undersøkelsesmetoder, gjennom å presentere eksplisitte strategier i form av en kodifisert forskningsprosess (Kvale og Brinkmann, 2015: 226).

I denne forskningsprosessen var jeg som nevnt tidligere ute etter menneskers erfaringer og opplevelser. Jeg har under tolkning benyttet eksisterende teori, men hadde også ønske om å utvikle nye teorier med utgangspunkt i innsamlede data. Ny teori er i denne sammenheng i form av begreper og sammenhenger som er mer generell enn det som kom fram av dataene (Johannessen m.fl., 2010). I analysemodellen ”grounded theory” foregår analyse og datainnsamling parallelt. Gjennom å analysere mine data underveis, dannet jeg meg etterhvert en oppfatning, og satte søkelyset mot de sentrale funnene som jeg gjorde. I denne prosessen startet jeg å arbeide ganske vidt, for senere å snevre inn fokuset. Gjennom koding av datamaterialet, kom jeg fram til noen sentrale kjernebegrep. I en slik analyse trenger en ikke å kvantifisere kodene sine, men foreta en kvalitativ analyse ut fra kontekst, handlinger og relasjon til andre koder (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg tok altså for meg det transkriberte datamateriale, og kategoriserte det ut fra hvilke begreper og opplevelser informantene beskrev. Gjennom et prøveintervjuet fikk jeg innblikk i om intervjuet var hensiktsmessig. Jeg fikk da se om mine spørsmålsformuleringer var forståelige, og om de gav meg svar på det jeg søkte etter. Jeg fikk også ideer til andre oppfølgingsspørsmål som åpnet til en bredere informasjonsinnhenting og en nærere samtale.

### ***3.4 Forforståelse og ny kunnskap***

Vitenskap handler om systematisk produksjon av ny kunnskap. For at forskere og lesere skal kunne forstå at undersøkelsen bidrar til ny kunnskap, er det viktig at en i forkant presenterer den eksisterende kunnskap om undersøkelsesemnet. Det er også viktig i forhold til eventuelle intervju eller spørreundersøkelser at er kjent med det relevante tema. Gjennom å inneha forkunnskap til det gitte tema, har forskeren mulighet til å stille relevante spørsmål. Det vil også gjøre det lettere for forskeren og sette seg inn i informantens opplevelser og skjønne den nye informasjonen eller data som innhentes (Kvale og Brinkmann, 2015).

### ***3.5 Datainnsamling***

Datainnsamlingen er gjort i form av intervju av lærere fra barne- og ungdomstrinn på samme skole.

#### ***3.5.1 Intervju***

Intervju er den mest vanlige metoden å benytte for å samle kvalitative data (Johannessen m.fl. 2010). Det kvalitative forskningsintervjuets formål er å forså intervjuobjektets erfaringer og livsopplevelser. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som retter seg mot en interesse for å forstå ulike sosiale fenomener slik informantene oppfatter de fra egne perspektiv. I min forskning var jeg ute etter å få informantene til å dele sine opplevelser fra deres livsverden. For å få tak i denne virkelighetsforståelsen, er det viktig at en refererer så presist som mulig. I denne fasen er det ikke rom for analyse (Kvale og Brinkmann, 2015).

Et kvalitativt intervju vil være tilnærmet lik en dagligdags samtale, men som et forskningsverktøy stilles det krav til en viss struktur. Et profesjonelt intervju involverer en bestemt metode og spørreteknikk. Da det er informantens egen livsopplevelse som er

interessant, er det viktig at en gir han eller henne muligheten til å svare litt fritt. En må strukturere spørsmålene slik at de gir rom for egne historier. Samtidig må spørsmålene også være av en slik karakter at en sikrer seg å få svar på det en egentlig er ute etter å undersøke. Et slikt intervju er et eksempel på et semi-strukturert forskningsintervju (Kvale og Brinkmann, 2015). Gjennom mine spørsmål er jeg ute etter å få informantens egne beskrivelser rundt hans eller hennes relasjon til elevene. Gjennom oppfølgingsspørsmål og mer konkrete spørsmål fikk jeg tak i essensen av det jeg ønsket å finne ut av. Det var viktig å finne en balanse mellom disse formene slik at jeg sikret meg de data jeg var ute etter. I forkant laget jeg meg en intervjuguide som skulle være til hjelp. Her laget jeg forslag til spørsmål. Det er viktig at en i forkant av et slikt intervju har tilstrekkelig nok kunnskap om emnet til at en kan bruke svarene informanten gir til å stille videre spørsmål for å komme nærmere essensen av det en søker. Intervjuguiden er derfor bare et verktøy og rettesnor for å holde en nødvendig struktur.

Et kvalitativt forskningsintervju bør i følge Kvale og Brinkmann (2015) inneholde både fakta-spørsmål og meningsspørsmål. For å være sikre på at en har oppfattet informantens mening bør intervjueren prøve å formulere det implisitte budskapet slik at informanten kan bekrefte eller avkrefte fortolkningen. I en slik intervjuform er en ute etter nyanserte beskrivelser. I min undersøkelse var jeg ute etter å finne de kvalitative variasjonene og la forskjellene komme til uttrykk. Jeg var ute etter å finne ut hvordan opplevelser intervjupersonene hadde, hva de gjorde og hvorfor. I en slik prosess må en være oppmerksom på at det kan dukke opp uforutsette hendelser. En kan oppleve at den som blir intervjuet svarer flertydig eller kanskje endrer beskrivelse eller holdninger til emnet underveis. Dette viser at intervjuet også kan ende opp med å være en læreprosess for den som blir intervjuet. En slik intervjuopplevelse er en mellommenneskelig situasjon der kunnskap skapes i samspillet mellom menneskene som deltar. Deltakerne i en slik kontekst er i posisjon til å påvirke hverandre, og det er viktig at intervjueren er i stand til å behandle den medmenneskelige dynamikken. Et forskningsintervju bør oppleves positivt og berikende for begge parter. (Kvale og Brinkmann, 2015)

### ***3.6 Databehandling***

Å analysere kvalitative data kan være utfordrende. I motsetning til kvantitative data hvor en kan bruke ulike verktøy til å behandle dataene(tallene), må en i en kvalitativ undersøkelse

sette seg grundig inn i detaljene av datamaterialet. I en slik prosess må en avdekke ulike tema, finne og forklare mønstre som gir en så korrekt som mulig fremstilling av resultatene. Den vanligste formen for en slik dataanalyse er koding. Å kode vil si å kategorisere de uttalelsene som intervjupersonene har gitt. Gjennom denne prosessen tvinges en som forsker til å sette seg inn i hver eneste detalj av materialet. Kategoriseringen vil gi forskeren en god oversikt over datainnsamlingen, og gi grunnlag for å finne resultater innenfor hver kategori (Kvale og Brinkmann, 2015).

I analyseprosessen var begrepsavklaringen for problemstillingen min til god hjelp når jeg skulle kategorisere. Problemstillingen er kjernen i forskningen, og intervjuguiden min var konstruert slik at jeg sikret meg funn innenfor gitte tema. Ulike begrep opptrådte som hovedgrupper og omfavnet på en måte underkategorier som fremkom i datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver ulike forskeres skepsis i denne forbindelse. Skepsisen går ut på at denne kategoriseringen kan bidra til å redusere eller fremheve ulike deler av resultatene, og på denne måten ikke gi et presist bilde av funnene.

I behandlingen av mine data, vil jeg la teorier, hypoteser og min forforståelse være utgangspunkt for mine fortolkninger. Å analysere vil si å dele opp teksten i elementer, mens fortolkningen betyr å sette noe inn i en større sammenheng. Vanligvis vil en ta utgangspunkt i relevant teori, og forsøke å forstå og forklare de funn analysen har gitt oss (Johannessen m.fl. 2010).

I lys av den fenomenologiske tilnærmingen har jeg i min oppgave hele tiden hatt fokus på meningsinnholdet i datamaterialet. Dette var viktig for å finne svar på min problemstilling å ha fokus på hva hver enkelt informant delte av sine opplevelser og erfaringer. I utgangspunktet leste jeg gjennom transkriberingen og lette etter sentrale emner og interessante funn. I denne fasen unngikk jeg detaljerte beskrivelser. Jeg var i første omgang ute etter å finne hovedtemaer. Min første forståelse av funnene vil nok sammen med min forkunnskap også ha innflytelse på min endelige fortolkning (Johannesen, m.fl., 2010).

Etterhvert som en arbeider med datamaterialet, kan en oppleve at fortolkningen endrer seg. Under kodingen lot jeg som nevnt tidligere problemstillingen avgjøre hva som var relevant å ha med videre. Gjennom en systematisk gjennomgang av materialet fordelte jeg interessant informasjon under de ulike hovedgruppene. På denne måten kunne jeg avdekke og organisere meningsfulle og meningsbærende funn. Denne prosessen er en forutsetning for å få tak i



meningsinnholdet i dataene. I lys av grounded theory-modellen, er formålet ikke å teste allerede eksisterende teori, men å utvikle ny teori på en induktiv måte. Intervjuene ble kodet utfra mine forskningsspørsmål. Jeg måtte altså se de funnene jeg gjorde i lys av min egen problemstilling for å kunne komme fram til en teori om fenomenet. Målet med denne metoden er å utvikle kategorier som fanger de studerte handlingene og erfaringene fullt ut. En lette hele tiden etter likheter og ulikheter, som skulle gi meg et utvalg av nye data og teoretiske notater. Prosessen beveget seg på denne måten fra et deskriptivt til et teoretisk nivå (Kvale og Brinkmann, 2015).

### ***3.7 Studiets kvalitetsvurdering***

For å gi undersøkelsen best mulig kvalitet, er en avhengig av å kunne skape et tillitsforhold mellom forskeren og leseren. For å kunne skape denne troverdigheten, var det viktig at jeg var tro mot min problemstilling. Denne skulle være styrende for min forskning. Problemstillingen må være av en slik karakter at en forsker sikrer seg å undersøke det han eller hun er ute etter, og ikke overser noe som er av betydning for undersøkelsen.

#### ***3.7.1 Reliabilitet***

Reliabilitet er i utgangspunktet knyttet til hvilke data vi bruker, hvordan vi har samlet det inn og hvordan vi bearbeider det. I kvalitativ forskning er det lite hensiktsmessig og teste de innsamlede datas reliabilitet, da det ikke benyttes strukturerte innsamlingsteknikker. I en kvalitativ undersøkelse bruker forskeren seg selv som forskningsinstrument.

Datainnsamlingen styres av samtalen og relasjonen mellom menneskene som deltar og deres erfaringer og kunnskap, og kvaliteten sikres gjennom redegjørelse for forskerens fremgangsmåte ved innsamling og tolkningen av det empiriske materialet (Johannesen m.fl., 2010).

For å kvalitetssikre forskningsmateriale i forhold til validitet og reliabilitet, gjøres det ulike tester. Dette gjøres for å sikre at forskeren undersøker det som var ment i utgangspunktet. I kvalitativ forskning anbefales det å kunne benytte seg av ulike metoder, metodetriangulering, for undersøke fenomenet fra flere ulike sider.

### **3.7.2 Validitet**

I forskningssammenheng handler validitet om hvor godt data representerer det fenomenet som skal undersøkes (Johannessen m.fl., 2010, s 408). I en kvalitativ forskning er det menneskers erfaringer og opplevelser av virkeligheten vi undersøker. Validiteten vil da måtte bedømmes av hvordan vi som forskere tolker disse erfaringene ut ifra vårt ståsted og vår kunnskap.

Det er et skille mellom indre og ytre gyldighet. Den indre gyldighet går på hvordan ting henger sammen. Er det sammenheng mellom årsak og virkning? Disse samvariasjonene kan være tilfeldige eller falske. Det er viktig at forskeren er kritiske til de eventuelle samvariasjonene en finner, slik at forskningen ikke mister sin validitet. Den ytre gyldigheten handler om i hvilken grad vi kan generalisere resultatene fra en studie til andre situasjoner. I praksis betyr dette at en bare kan argumentere for at annen teori vil vise de samme funn som vi har funnet. Dersom en slik argumentasjon skal ha styrke, må den være forankret i teori. Den kan også være forankret i tidligere empiriske studier. Vi snakker da om en teoretisk generalisering (Postholm og Jacobsen, 2011).

I min casestudie var mine 8 informanter tilstrekkelig til å gi meg funn som jeg kunne sammenligne og drøfte opp mot allerede eksisterende teori, samt finne samvariasjoner som jeg kan vurdere opp mot virkeligheten og det jeg ønsker å undersøke.

### **3.7.3 Etiske betraktninger**

Etikk dreier seg i hovedsak om hvorvidt handlinger er riktige eller gale. Det handler om forholdet mellom mennesker, hvilke holdninger vi har oss imellom og hvilke regler vi skal leve etter. Etikk dreier seg også om hvordan vi mennesker direkte eller indirekte påvirker hverandre. Dette aspektet er kanskje spesielt viktig innenfor samfunnsforskning, når en gjennom datainnsamlingen er i direkte kontakt med andre mennesker (Johannesen m.fl., 2010). Dette er spesielt viktig å tenke på i forbindelse med intervju og observasjon. I en slik interaksjon må vi være bevisste på at vår holdning, opptreden og spørsmål kan være med på å påvirke informantene eller observasjonssituasjonen.

I en intervjusituasjon, er en ute etter å innhente informasjon som kan gi oss best mulig svar på våre forskningsspørsmål. På samme tid som vi ønsker å få tak i personlige og fortellinger, opplevelser og tolkninger, må vi være varsomme i forhold til at ikke informantene deler mer enn de har lyst til. I en intervjuer-informant-relasjon har vi et etisk ansvar både i forhold hvordan vi fremstår under selve intervjusituasjonen, og hvordan vi håndterer materialet etterpå. Samtidig som vår jobb som intervjuer er å skape trygghet hos informanten, er det viktig at vi ikke stiller for kompliserte eller sensitive spørsmål. Vår empatiske holdninger må i denne sammenhengen ikke misbrukes, slik at informanten sitter med en negativ følelse i etterkant (Johannesen m.fl. 2010).

I mitt forskningsprosjekt er det flere slike hensyn jeg må ta, da jeg er forsker i eget felt. Det kan være både fordeler og ulemper ved å forske i eget miljø, og . På den ene siden kan det være lettere å oppnå en avslappet og trygg stemning, der informanten føler velbehag, og er utelukkende ute etter å gi sitt bidrag som kollega. På den andre siden kan denne nærheten føre til at intervjuobjektet åpner seg for mye. Det er i slike sammenhenger en kan få mye informasjon som egentlig ikke gir oss så svar på det vi er ute etter. Slike opplevelser kan også oppfattes ubehagelig for informanten i etterkant. Kanskje sitter han/hun igjen med en følelse av at de har sagt noe de ikke burde, og blir redd for å bli referert til noe de egentlig ikke vet om de kan stå for. Det er slike aspekter en må tenke på når en forbereder spørsmål og fremgangsmåte til et eventuelt intervju. Jeg må i tillegg unngå å at informantene mine føler seg presset eller underlegen. Dette kan føre til at en mister den gode samtalen eller de gode opplevelsene som kan være relevant og gi viktige funn for undersøkelsen.

## 4.0 Analyse

I dette kapittelet presenteres funnene med utgangspunkt i formålet med studiet som var å få lærere til å beskrive sin forståelse av relasjonsbygging, og for å se om en kunne se ulike kulturer mellom barneskole og ungdomsskole. Videre forskningsspørsmål er på hvilken måte relasjonen mellom lærer og elev kan være med å påvirke både læringsmiljø og adferd.

Dette er et kvalitativt studie, med intervju som datainnsamlingsmetode. Den vanligste måten å strukturere intervju på er det som Kvale (1997) kaller menings-kategorisering. Videre struktureres dataene etter tema. På denne måten får en god oversikt over materialet. I denne prosessen tar jeg utgangspunkt i min intervjuguide og de temaene den omhandler. Mitt mål er også å forsøke å rydde bort informasjon som ikke er relevant for studien. De ulike informantene i denne delen vil jeg navngi som nr. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 og 8. 1-4 er lærere fra barneskolen og 5-8 er lærere fra ungdomskolen.

Hovedtemaene som jeg har vektlagt i intervjuguiden er:

1. Hvordan lærerne gjennomfører dagens start i klasserommet?
2. På hvilken måte kan en knytte relasjoner sammen med elevenes adferd?
3. Hva legger læreren i ordet relasjonsbygging, og har relasjon noen påvirkning av elevens læringsmiljø?

Etterhvert som intervjuobjektene fortalte om sine erfaringer og opplevelser, åpnet det seg muligheten for å stille andre spørsmål. Spørsmål som tok meg enda lengere inn i kjernen av det de fortalte om. I tråd med tidligere nevnte "Grounded theory" førte min fortløpende analyse til at jeg i hvert intervju på bakgrunn av kontekst og de erfaringene som informantene beskrev, stilte ulike oppfølgingsspørsmål. Ulike begreper som informantene beskrev, førte meg til mine forskningsspørsmål. Mine forskningsspørsmål er her etterfulgt av skjema med koding av datamaterialet mitt

1. Hvordan beskriver informantene oppstarten av dagen, med hensyn til relasjonsbygging med elevene?

Åpen koding	Aksial koding	Selektiv koding
<p>-samlende oppstart</p> <p>-Faste rutiner hver morgen</p> <p>-tydelig markering på at dagen er i gang</p> <p>-Bestemt over hodet på elevene.</p> <p>-følelsen på manglende kontroll</p> <p>-stiller åpne spørsmål</p> <p>-samtale/dialog</p> <p>-snakker med alle før vi kommer inn</p> <p>-åpenhet</p> <p>-sier navnene til alle elevene</p> <p>-møter blikkene deres</p> <p>-vise interesse for elevene og det de forteller</p> <p>-gir ekstra oppmerksomhet til elever som har behov for å synes ekstra i klassen.</p> <p>-”liker ikke å startedagen rett på fag, det handler om å skape relasjoner til elevene”</p>	<p>-struktur</p> <p>-se hver enkelt elev og deres behov</p> <p>-være til stede</p> <p>-få eleven til å skjønne at det er viktig for deg at han/hun er der. At han eller hun betyr noe.</p> <p>-Bruke morgenstunden til å bli bedre kjent med elevene.</p> <p>-lytte</p>	<p>Rammer som skaper trygghet</p>

2. Har lærer-elev-relasjoner noen påvirkning på elevenes adferd, og på hvilken måte?

Åpen koding	Aksial koding	selektiv koding
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Starten på dagen skal være forutsigbar, spesielt i forhold til elever som er på siden av normalen og de elevene som har det litt travelt</li> <li>-Faste rammer</li> <li>-være en tydelig voksen, da vet elevene hva som forventes</li> <li>-Jeg som lærer som bestemmer</li> <li>-skape trygghet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Struktur</li> <li>-tydelighet</li> <li>-forventninger</li> </ul>	<p style="text-align: center;">-</p> <p style="text-align: center;">Forutsigbarhet</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-en voksen tett på</li> <li>-barn med adferdsvansker er ofte avvisende</li> <li>-vanskelig å nå frem</li> <li>- voksnes ansvar</li> <li>-bruker tid på å gjøre de stille elevene trygge på å snakke i klassen</li> <li>-lytte</li> <li>-vanskelig å knytte relasjoner til elever med tilknytningsvansker når de er i store grupper</li> <li>-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-tidkrevende</li> <li>-skape tillit og trygghet er en modningsprosess</li> <li>-utfordrende</li> <li>-dialog</li> </ul>	<p style="text-align: center;">God kommunikasjon</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-se eleven, ikke handlingen</li> <li>-vise dem at jeg bryr meg om dem selv om de har gjort dumme ting</li> <li>-lytte</li> <li>- Trenger bekreftelse på at de er verd noe.</li> <li>-noen er ut etter bekreftelse på at de ikke er verd noe, det er det som er mest kjent for dem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se eleven som et selvstendig individ</li> <li>-vise respekt for elevene</li> <li>-gi konstruktive tilbakemeldinger med positivt fortegn</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Anerkjennelse</p>

#### 4. Hvordan påvirker en lærer-elev-relasjon elevens selvoppfatning?

Åpen koding	Aksial koding	Selektiv koding
<ul style="list-style-type: none"> <li>-kjenne elevens interesse</li> <li>-se elevens egenskaper/kvaliteter</li> <li>-se eleven</li> <li>-de enkle ting som blikk-kontakt med og smile til elevene</li> <li>-”viktig at eleven føler at jeg liker han/henne</li> <li>-”håper at elevene føler at jeg bryr meg om dem og at jeg vil at de skal ha det bra”</li> <li>-hvordan vi snakker til dem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-være ekte</li> <li>-vise omsorg og omtanke</li> <li>-respektere</li> <li>-fokusere på det positive hos eleven</li> </ul>	<p>Selvoppfatning</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-konkrete tilbakemeldinger</li> <li>-vurdering for læring</li> <li>-møte eleven der de er</li> <li>-”elevene skal jo jobbe med deg ikke mot deg”</li> <li>-balanse mellom korrigerende, veiledning og ros</li> <li>-”eleven er flink, men til hva?”</li> <li>-”blir så glad når elevene får det til”</li> <li>-mangel på/ negative relasjoner skaper ofte umotiverte elever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-konkrete tilbakemeldinger og fremover-meldinger</li> <li>-være tydelig</li> <li>-tilpasse undervisningen til elevens forutsetning</li> <li>-rose og vise positive reaksjoner</li> <li>-oppmuntre</li> </ul>	<p>Motivasjon</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-”skape gode relasjoner først, så kommer fag etterhvert”</li> <li>-fokusere på det positive.</li> <li>-undervisningsmetoder</li> <li>-eleven må ikke være redd for å spørre om hjelp</li> <li>-”spille på” elevenes kvaliteter</li> <li>-struktur og oversikt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-gode relasjoner er viktig for læring</li> <li>-frykt hemmer relasjonsbygging og læring</li> <li>-forventninger</li> <li>-skape tillit og trygge rammer</li> </ul>	<p>Læring</p>

Etter en slik kategorisering og koding av datamaterialet, har jeg fått gått grundig gjennom alle intervjuene og fått en god oversikt over informantenes erfaringer og beretninger. Gjennom denne metoden var jeg ute etter å finne essensen i informantenes svar. Det som i lys av min problemstilling skulle gi meg best mulig svar på mine forskningsspørsmål. De viktigste funnene mine fremstår da som:

- Rammer som skaper trygghet
- Forutsigbarhet
- God kommunikasjon
- Anerkjennelse
- Selvoppfatning
- Motivasjon
- læring

## **5.0 Drøfting**

I dette kapittelet vil jeg drøfte mine funn i lys av teori som jeg la frem i teorikapittelet. Funnene er essensen av mine forskningsspørsmål, som i teksten vil støttes av sitater fra informantene. Selv om jeg har delt inn kapitelet i underoverskrifter, vil noen av begrepene gå igjen i flere sammenhenger. Mange av begrepene hører så tett sammen, at det i noen sammenhenger ikke er mulig å si noe om det ene uten å nevne det andre. Min yrkesbakgrunn og forkunnskap vil også komme til syne her, da det i flere av funnene sees i sammenheng med elever med adferds-problematikk.

### ***5.1 Rammer som skaper trygghet og forutsigbarhet***

Det er flere faktorer som kan være av stor betydning når det gjelder relasjonsbygging mellom lærer og elev. Læreren som person vil selvfølgelig nok være en sentral faktor som har betydning for hva læreren vektlegger, og hvordan relasjoner læreren vil knytte til de ulike elevene. En lærers møte med sine elever vil jf. Drugli (2012) være basert på de indre



arbeidsmodeller for samspill som vedkommende har med seg fra barndommen. I tillegg vil også relasjonserfaringer som har modifisert de opprinnelige arbeidsmodellene også ha en påvirkningskraft. Lærerens evne til empati og dens profesjonelle kunnskap vil i stor grad være avgjørende for kvaliteten på relasjonen. Dette er også i høyeste grad med på å danne rammene for hvor vidt elevene føler trygghet og forutsigbarhet. Noen lærere mangler fokus på sitt eget bidrag i relasjonen, mens andre jobber målrettet og bevisst. Kanskje må det en form for bevisstgjøring til innimellom, slik at lærere kan jobbe mer aktivt innenfor dette feltet.

Det er ikke bare lærere som er forskjellige. Elevene som vi møter i skolen, har også med seg ulike erfaringer og forutsetninger. På tross av dette har alle barn krav på et så likt tilbud som mulig. Alle har krav på opplæring som er tilpasset etter deres forutsetninger og faglige nivå. Men for at dette skal ha noe for seg, er det en del grunnleggende behov som må være dekket. I den konteksten som skolen er, har alle barn behov for å oppleve trygghet. Dersom elevene føler seg utrygge vil både deres sosiale- og kognitive utvikling påvirkes.

Jeg har gjennom studiene vært opptatt av hvordan en som lærer møter elevene ved skoledagens begynnelse, og synes dette er en spennende og viktig del av relasjonsbyggingen. Dersom vi går i oss selv, vet vi hvor viktig det er å møte mennesker som viser at de synes det er fint å møte oss. Hva gjør det med oss dersom vi kommer på jobb, og møter sjefen vår som i verstefall ikke ser på oss, bare nikker til oss, bare gir oss instruksjoner og korrigeringer på alt han/hun vil at vi skal gjøre annerledes? Denne parallellen kan vi også knytte til elevenes møte med læreren. Hvordan læreren opptrår i deres møte har stor betydning for eleven både emosjonelt og faglig, da det kan oppleves ganske energikrevende å forholde seg til, og samarbeide med mennesker en ikke har noen god relasjon til.

Elevenes møte med læreren om morgenen kan være av ulik betydning for de ulike elevene. Noen elever tenker ikke så mye over dette, mens andre opplever dette møtet med læreren og klassen som noe utfordrende. Elevene har ulike erfaringer med seg inn i skolen, og dermed ulike forutsetninger. Møtet om morgenen skal på mange måter legge grunnlaget for resten av elevenes skoledag. Da er det i hovedsak den emosjonelle delen av lærer-elev-relasjonen som står sentral (Bergkastet m.fl. 2009). Flere av informantene trakk i sine intervjuer frem viktigheten av å se enkelteleven. Slik at eleven selv følte at det var viktig at nettopp han/hun var tilstede. I denne sammenheng ble bruk av elevenes navn påpekt. Men har det noen

betydning i seg selv å bli tiltalt med sitt eget navn? Noen mener at det er av større betydning enn andre, og begrunner det med at det vil føles bedre for eleven å høre navnet sitt, enn å hele tiden få høre: ”Du med den stripete genseren”, ”eller ”Du i United-drakten”. Å bruke elevenes navn, kan være med på å forsterke etableringen av kontakt mellom lærer og elev. Informant 4, trakk blant annet frem viktigheten av å kunne navnene deres allerede fra første dag.

Vedkommende hadde dette som et personlig mål, hver gang vedkommende skulle starte høsten med ny førsteklasse. Intervjuobjekt 3 ble under intervjuet klar over at vedkommende hadde hilst på alle elevene sine og sagt navnene deres før de i det heletatt hadde kommet inn på klasserommet for å starte dagen.

”Det har jeg egentlig ikke tenkt på, er at jeg faktisk har snakket med hver enkelt elev før skoledagen har begynt...før vi er kommet oss på klasserommet...Det gjorde jeg jo ikke tidligere da jeg var på klasserommet og ventet på at de skulle komme løpende inn.”

De små enkle elementene som smil, blick og bruk av navn er ofte med på å danne et godt grunnlag for trygghet og en god start for relasjonsbygging med elevene. I henhold til tilknytningsteorien som ble beskrevet i teorikapittelet, har elevene ulike forutsetninger for å utvikle emosjonelle bånd. Elever som trives, føler seg trygge og opplever en tilhørighet i klassen og hos læreren vil ha et godt utgangspunkt for å kunne lære og utvikle seg i skolesammenheng.

Gjennom å fortelle om sitt møte med elevene, (i denne oppgaven om morgenen) beskriver informantene på mange måter hvordan de praktiserer deler av sin relasjonskompetanse. På den ene siden beskriver informantene de faste rutinene som skal bidra til at skoledagen har en struktur, men på den andre siden handler også relasjonskompetanse om å tørre å slippe kontrollen litt.

Disse rammene som beskrives her, er nok ment som et bidrag til forutsigbarhet. Her er ingen overraskelse, og elevene vet hva som skjer og hvordan ting skal være. Forutsigbarhet og trygge rammer er viktig for alle barn, og spesielt de som har ekstra utfordringer i forhold til adferd og tilknytningsvansker. Tilknytningsadferd utløses ofte i situasjoner der eleven opplever utrygghet, redsel og fare. En kan i noen tilfeller sette likhetstegn mellom forutsigbarhet og trygghet. Informant1 beskriver at god struktur på dagen, er en viktig

grunnstein spesielt i forbindelse med relasjonsbygging til elever som har adferdsvansker. Vedkommende beskriver den klare strukturen som betryggende, og noen ganger også beroligende på denne type elever.

”Jeg tenker at det er litt samlende. Det skal være likt og forutsigbart for elevene.[...]Også i forhold til de elevene som er litt på siden av normalen...kanskje et forferdelig ord å si, men de skal vite at vi står ved pultene våre, at vi sier god morgen, vi synger, setter oss ned og går gjennom dagen. Dette tenker jeg er trygt for de som sliter, samt at det er noe de som regel mestrer.”

Opplæringslovens §9a-3 sier følgende: ”*Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør*”(lovdata.no).

For å kunne sikre elevene dette i skolen, er en avhengig av at lærere evner å skape gode relasjoner mellom seg og elevene. Dette er et tosidig fenomen. En god relasjon til læreren er et viktig ledd i hva det innebærer og føle trygghet. Trygghet må være tilstede for at gode relasjoner kan oppstå. En annen viktig oppgave er å gi elevene en sosial tilhørighet. Informant 3, beskrev hvordan vedkommende jobbet aktivt med begrepet ”vi”. Denne informanten var opptatt av at alle sammen enten de likte aktiviteten eller ikke, skulle utvikle en følelse av å være en del av et fellesskap. Dette er noe vi skal gjøre sammen, og hver enkelt elev er en viktig del av ”vi” eller ”oss”. Det handler om å samle oppmerksomheten deres.

3. ”...jeg synes det er viktig å tenke at det å kunne samle oppmerksomheten til elevene...at vi kan ha en sånn der vi-greie, enten at nå skal VI lære en ny lyd eller, nå skal VI på tur, eller nå skal VI ha gym. Det er OSS.... Det er VI! [...] Jeg tenker at det er viktige rammer for relasjonene som vi bygger. For hver elev har jeg som lærer en betydning. Denne eleven må føle at den har en viktig plass, og at jeg er der akkurat for han/henne.”

For å utøve sin profesjonelle rolle er læreren avhengig av å være relasjonskompetent, fordi lærerens relasjonskompetanse vil påvirke relasjonen mellom lærer og elev (Røkenes og Hansen, 2002). De beskriver videre at relasjonskompetanse omhandler å forstå andre mennesker og samhandle med dem på en god og hensiktsmessig måte, samt evne til å forstå

hva som skjer mellom de ulike partene. Det handler om å være profesjonell i lærerrollen, ta ansvar for egen kommunikasjon og adferd. Juul og Jensen(2002) i Drugli (2012, s 45) mener at ”*relasjonskompetanse innebærer å være autentisk i kontakten med eleven og være villig til å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet.*” Elevene må føle trygghet, føle seg sett og oppleve at læreren er oppriktig interessert i eleven og legge til rette for at eleven skal oppleve mestring.

Informant 1 beskriver viktigheten av å gi elevene trygghet som et ledd i relasjonsbyggingen. Elever som ”prøver å være usynlige” blir hos denne læreren sett, og gitt ordet i timene. Selv om denne læreren vet at de helst vil slippe og synes det er ubehagelig, prøver vedkommende å skape trygge rammer for disse elevene. Det beskrives en kultur i klasserommet der læreren aldri sier at elevene har tatt feil. Om de ikke svarte rett på akkurat det de ble spurt om, så kobles svaret deres til det emnet det handlet om. På denne måten opplever informanten at elevene over tid opparbeider seg en trygghet overfor lærer og til de andre elevene i klassen.

1. ”Undervisningen og måten vi snakker til elevene på trur jeg er viktig for at det skal legges til rette for gode relasjoner mellom oss...det skal ikke være frykt... dersom vi stiller spørsmål...så skal ikke elevene være redd for å svare feil.... Jeg har snakket mye med min kollega om dette....hun er ganske nyutdannet....at det finn ikke noe feil svar....da får vi heller knytte dette svaret opp mot den fakta svaret handler om..... ikke at nå svarte du så feil at det e heilt inn i hesteræva... men men at da tar vi en annen knagg og henger det på ....Elevene må få svare feil uten at de blir dummet ut....Dette er også viktig for en god relasjon...at de skal være trygge på at uansett hva de sier... om det ikke er rett... så skal de få opplevelsen av at om det ikke var rett, ja så har jeg i alle fall svart på et spørsmål.”

Et sentralt tema å reflektere rundt når det gjelder å knytte relasjoner til sine elever, er å se på hva det innebærer å lede elever. ”Tydelige voksne ” er et begrep vi ofte hører når det er snakk om hva som fremmer god utvikling for barn. Dette er to kompetanseområder som følger hverandre. Det er lettere for en lærer å lede en klasse der han/hun har gode relasjoner til alle elevene. Samtidig er det lettere for elevene å knytte seg til lærere som de opplever som forutsigbare og tydelige voksne (Bergkastet m.fl., 2009, s 23). Informant 1 og 7 beskrev dette med klare roller og riktig relasjon som et viktig ledd i tydeligheten i sin praksis.

- 1) ”Jeg skal ikke være kjempekul...eleven skal vite at jeg er lærer og at jeg skal undervise og lære dem noe ....de vet at når vi er i klasserommet, så vet de at det er jeg som skal formidle noe for dem og undervise. De vet hvordan det skal være ....Fra min side skal det være forutsigbart og trygt.”

- 7) ”En god relasjon kan bygge på veldig mye rart....jeg tenker at det er mer korrekt si en rett relasjon....dersom en skal få elevene til å jobbe med deg og at relasjonen skal være motiverende så må du ha riktig fokus når du bygger relasjonen...du kan ikke ha en kompis-relasjon, og ikke bare vær i en lærer-elev relasjon....altså den må konstrueres på en måte slik at du kan korrigere, iredettesette og veilede... og at de er mottakelige for det...og det tenker jeg er en kunst....For det er ikke noe problem å få en god relasjon til en elev med å være interessert, være kompis og snakke om fritida...men det er det å kunne kombinere dette med det som har det faglige i seg....”

I min forskning har jeg som sagt intervjuet lærere fra barnetrinn og ungdomstrinn. Felles for alle lærerne på ungdomstrinnet, var at de inneværende skoleår hadde blitt enige om felles retningslinjer for hvordan de skulle starte dagen. De hadde gjennom sin satsing innenfor klasseledelse kommet frem til en fast prosedyre for hvordan de skulle møte elevene ved timenes begynnelse. Alle beskrev dette som en utelukkende positiv endring. Tidligere hadde alle startet dagen på sin måte, og informant 8 beskriver dette som svært lite forutsigbart for elevene. Denne læreren beskriver den nåværende prosedyren som en klar og tydelig markering på at skoledagen og timen er startet. En samlende oppstart, der alle har sin plass og vet hva som skal skje. En viktig faktor for gode lærer- elev-relasjoner, er gode rammebetingelser. Ulike rutiner og proaktive strukturer bør i følge Bergkastet m.fl., (2010) drøftes og innarbeides i hele personalgruppen, slik at det utøves rimelig likt av alle. Lærerne fra barneskolen beskrev ikke en endringskultur. Her kom det tydelig frem at det i hovedsak dreide seg om en videreføring av det de alltid hadde gjort. Ett av spørsmålene jeg sitter igjen med her, er om det er tilfeldig at det ved denne skolen er slike forskjeller mellom beskrivelsene fra barnetrinn og ungdomstrinn? Er en flinkere å innføre en felles struktur for de minste, eller er det også her individuelle forskjeller som vi her ikke får innblikk i?

Utover en ritualisert prosedyre der elevene stiller opp ved pultene sine og sier ”God morgen”, benytter alle denne tiden til å gjennomgå timeplan, læringsmål og eventuelle avvik fra dagsorden. I studien kunne en ut i fra informantenes beskrivelse se en felles struktur, men med noen former for individuelle forskjeller. Noen kjører et ritualisert opplegg, mens noen legger i større grad vekt på å slippe elevene til enn andre. Noen av informantene beskrev denne morgenstunden som en fin anledning til å bli bedre kjent med elevene gjennom samtale, andre gikk gjennom sine faste prosedyrer og videre rett på fag. Dette må jo på en

måte være en gylden mulighet til å vise elevene at en er interessert i hva de tenker, føler og opplever. Utfordringen kan her være å avgrense tidsbruken. Det vil jo ikke være mulig for alle elevene å komme til ordet i en slik morgenstund.

Informant 7 har reflektert mer over sin egen rolle i sitt møte med elevene enn andre. Vedkommende har benyttet sin erfaring til å gi elevene som krever litt ekstra, utvidet oppmerksomhet på begynnelsen av dagen. Vedkommende beskriver dette som en bevisst strategi slik at disse elevene skal beholde roen lengst mulig utover timen og dagen. Læreren vet at disse ofte er ute etter oppmerksomhet, og velger derfor å gi dem denne i positiv form i morgenstunden. Elever med adferdsvansker vil i større grad enn andre elever la være å gjøre det som læreren forventer.

”...også bruker jeg alltid å gi de som har behov for å vises, litt ekstra oppmerksomhet...for min erfaring er at det kan dempe oppmerksomhetstrangen deres litt utover timen og dagen...”

” Følelsmessig er det sånn at dersom de ikke vises eller synes tidlig, kan de finne på andre ting som kan bli forstyrrende. Det er det som er tanken min ...at jeg kan dempe de litt”

Læreren begrunner valget sitt ved at dette er noe vedkommende gjennom sin erfaring har sett fungere. Elevene holder fokus litt lengere utover økten dersom de får litt positiv oppmerksomhet fra starten av dagen. Det er en viktig del av relasjonsorientert ledelse av elevgrupper å være bevisst på hvordan man bruker oppmerksomheten sin i klasserommet. Bruk av bekreftelse og oppmerksomhet er viktige midler for å påvirke elevers oppførsel i skolen (Ogden 2004). Betydningen av å bli sett og hørt er viktig for alle elever. Dersom lærer stiller spørsmål direkte til eleven eller kommenterer eleven positivt, forsterkes ofte også kontakten mellom lærer og elev. Denne informanten hadde utviklet en erfaring med at det var lurt å være litt i forkant av eleven. Gjennom et proaktivt perspektiv vil en ved bruk av oppmerksomhet på positiv adferd, forebygge og redusere sjansene for at elevene tar dårlige valg. Dette er forholdsvis enkle grep, som en like vell kanskje må tilegne seg over tid gjennom erfaring. Å være i forkant av situasjoner, handler jo også om å ha evne til å kunne ”lese” mennesker og kjenne deres reaksjonsmønster. Uansett er det viktig at vi som voksne fremstår som ekte. ( Bergkastet m.fl. 2009) For at slike situasjoner skal oppleves autentisk for

eleven, er det viktig at læreren viser at han eller hun er interessert i det eleven formidler. At vedkommende er interessert i eleven og dens livsverden (Nordahl, 2010). Med andre ord er det også viktig at kommunikative ferdigheter ligger til grunn for å etablere en positiv relasjon mellom lærer og elev.

## ***5.2 Kommunikasjon og sosial samhandling***

Kommunikasjon handler om å dele erfaringer, overføre informasjon og ta verbal eller ikke-verbal kontakt for å skape mening for to eller flere mennesker. Gjennom kommunikasjon utveksler vi budskap, og kommunikasjon er en forutsetning for alt sosialt samvær. En av læreres utfordringer kan mange ganger være å få elevene til å fungere godt som gruppe. For å kunne forstå hvordan mennesker (elever i denne sammenhengen) fungerer sammen er det en forutsetning å forstå hva kommunikasjon er og hvilke betingelser som må være tilstede for at en skal få til en god kommunikasjon. God kommunikasjon kjennetegnes med at den er åpen og tillitsfull, og gir grunnlag for opplevelse av fellesskap med andre mennesker. En kan også oppleve personlig utvikling og vekst. Kommunikasjon er også det som bidrar til å holde oss sammen (Gjøsund og Huseby, 2009).

Der er viktig å søke etter elevens perspektiv. Gjennom kontinuerlig øving i kommunikasjonsferdighetene, kan lærere utvikle sin kompetanse på å ”lese” elevene. I forhold til elever som har adferdsvansker, vil en som lærer ha nytte av å øve seg opp på å lese elevenes reaksjoner. Elevenes reaksjonsmønster kan bidra til at lærere i større grad kan søke meningen bak uønsket adferd, og gi elevene en mer tilpasset korrigerende. Adferd har ofte en funksjon for eleven (Bergkastet m.fl. 2009).

Flere av informantene poengterer at de inviterer elevene til en dialog om hvordan de har hatt det i helgen, og lar elevene snakke høyt i klassen. Informant 1 fremhever viktigheten om å la elevene daglig reflektere over sine liv og sette ord på sine tanker, følelser, opplevelser og meninger. Denne læreren benytter bevisst samlingsstunden om morgenen til å la elevene øve seg på å uttrykke seg. En slik språklig bevisstgjøring er viktig og av stor betydning for

elevenes utvikling. Men et like viktig aspekt sett i lys av relasjonsbygging er at læreren er flink å lytte i slike situasjoner. En elev som kanskje har motet seg opp til å snakke høyt i klassen, vil fort miste motet og motivasjonen til fortsettelse dersom han/hun oppdager at læreren ikke viste interesse. Det er vell ingen av oss som ønsker dele noen av tankene og erfaringene våre med noen som egentlig ikke ønsker å høre på, eller bry seg. Et paradoks i denne sammenhengen var at ingen av informantene la vekt på hvor viktig det var å lytte til elevene. Samtlige informanter er opptatt av å se hver enkelt elev, men ingen har påpekt viktigheten av å lytte. Lytting er en affektiv inntoning der en deler, oppfatter og uttrykker den andres følelsetilstand. En ikke-språklig empatisk kommunikasjon. Det er som å ”lytte med hele kroppen”. Gjennom en slik inntoning kan læreren skape en bro mellom seg og elevens indre livsverden. Gjennom aktiv lytting og observasjon av kroppsspråk oppfatter læreren elevens følelser og tanker. Her legges ikke føringer, men det signaliseres oppmerksomhet og interesse (Lassen, 2002). I en slik dialog er eleven senderen og læreren mottaker. Som mottaker kan læreren her bidra til at dette blir en god kommunikasjon. ”*En god mottaker gir senderen trygghet*” (Gjøsund og Huseby, 2009 s73). Gjennom aktiv lytting kan mottakeren nikke, gi bekræftelser med småord som viser at vedkommende følger med og aksepterer det som blir sagt. Gjennom aktiv lytting fra læreren, får eleven signaler om at læreren er positiv oppmerksom (Gjøsund og Huseby, 2009). Dette gjør at eleven kan slappe mer av, og gjøre sitt budskap så tydelig og riktig som mulig. Dette fører oss til teorien om annerkjennelse. Elever ønsker lærere som viser forståelse, lytter, gir dem bekræftelse og som gir dem aksept for hvem de er. Dette er som vi har vært inne på tidligere i oppgaven viktig for elevens selvforståelse. Måten en lærer forholder seg til sine elever på har stor påvirkning på hvordan elevene opplever seg selv (Drugli, 2012).

Det er to perspektiv som har noe ulike tradisjoner selv om de omtaler mye av de samme forholdene, det sosiokulturelle- og det relasjonelle perspektivet.

I det sosiokulturelle perspektivet har vi teoretikere som Vygotskij og Bakhtin, der et viktig utgangspunkt er at den kulturen barn lever i er avgjørende for hvordan og hva barnet lærer om verden (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Den sosiokulturelle teorien legger stor vekt på elevens aktivitet og dialogen mellom lærer og elev.

Det relasjonelle perspektivet presenterer et syn der mellommenneskelige relasjoner og samfunnets strukturer legges til grunn for individuelle problemer. Fokuset er rettet mot sosiale



prosesser og kontekster, og målet er å utvikle et inkluderende fellesskap (Tveitereid, 2012) Teoretikere innenfor dette perspektivet er Mead, Dewey og Habermas.

Det sosiokulturelle perspektivet har flere kilder innenfor kommunikasjon og språk, og det relasjonelle løfter fram et meningstolkende aktørperspektiv. Dialog og intersubjektivitet er to viktige aspekt innenfor hver sin retning (Dysthe, 2001). Læring kan sees i sammenheng med alt hva elevene blir utsatt for og ellers foretar seg. Dette gjelder både på og utenfor skolen. Sosial læring forholder seg til vår kulturelle arv, og skjer videre i samhandling med andre i same situasjon. Læring blir altså distribuert mellom mennesker.

I vår skolehverdag møter vi mange ulike relasjoner som er av pedagogisk betydning. Van Mannen (2001), beskriver relasjonen til læreren å være svært viktig for eleven, og kan få viktige følger for hver enkelt. Han sier : ”*I den pedagogiske relasjonen –i det å være far, mor eller lærer – finner en del av vårt liv sin fullbyrdelse*” (Van Mannen, 2001, s 69). Ut i fra dette utsagnet kan en lese at relasjonen har en egenverdi, og at det å være i en relasjon er et viktig element for en god oppvekst. Han betrakter videre at innholdet i en pedagogisk relasjon er faget eller lærestoffet, men i et relasjonelt perspektiv går man ut fra at kunnskapen dannes i de sosiale møtepunktene som finner sted både mellom lærere og elever, men også elevene i mellom.

Nordahl (2002, s 112) sier at ” *Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre.*” Han sier videre at for at en relasjon skal fungere, er det helt avgjørende at det er gjensidig tillit mellom partene. Eleven må oppleve å bli verdsatt for den han eller hun er, oppleve å få anerkjennelse , bli sett, hørt og behandlet som et subjekt. Det blir ofte fokus på den enkelte lærer, og en kommer ikke bort fra lærerens personlige egenskaper i en slik sammenheng. I mitt studie er jeg ute etter å få innsikt i hvilke egenskaper de ulike lærere innehar og hvordan de velger å benytte sin kunnskap i praksis. Læreren er et instrument i sin egen pedagogiske virksomhet, og han eller hennes bidrag blir nyttig i den grad det bidrar til å skape et relasjonelt rom mellom lærer og elev.

Måten mennesker kommuniserer med hverandre på er svært viktig for den relasjonelle tilknytning. Barn, elever i denne sammenheng, er sensitive i forhold til hvordan voksne snakker. Tonefall, stemmebruk og kroppsspråk er i samspill og utgjør helheten av hvor

autentisk eleven oppfatter den voksne. Det er viktig at den nonverbale og det verbale signaliserer det samme. Dersom dette ikke harmonerer, kan det oppfattes som ironi. Ironi og sarkasme skal en som lærer være varsom med å bruke, da elever befinner seg på ulike modenhetsnivå og vil oppfatte ironien i ulik grad. Kongruens betegnes ofte som veien til god selvfølelse. Dette handler om at det er samsvar mellom de signalene som vi sender ut til menneskene rundt oss, og det som foregår inni oss av følelser og tanker. Med andre ord er kongruens når det er samsvar mellom ord og handlinger, og handlinger og følelser. Kroppsspråket vårt stemmer med ordene som blir sagt, og handlingene som blir gjort (Bergkasted m.fl., 2009).

### ***5.3 Anerkjennelse***

Anerkjennelse har en sentral dimensjon i positive og gode lære-elev-relasjoner. I et gjensidig forhold, ønsker begge parter anerkjennelse av den andre. Lærere og elever har ulike roller i skolen, men begge parter har sin egen opplevelse av de ulike hendelsene, og vil på den måten være likeverdige subjekter i sitt møte. På tross av dette likeverdige møtet, er maktfordelingen og ansvaret ulikt. Læreren vil ha det som Drugli (2012) kaller en ”definisjonsmakt”.

*”Lærerens væremåte vil influere på elevens syn på seg selv og omgivelser”* (Drugli, 2012 s 49).

Elever ønsker lærere som lytter, forstår, gir bekreftelser og som aksepterer dem for den de er. Ros og anerkjennelse er viktige behov hos oss mennesker. Og fra tid til annet kan en lese om kritiske holdninger til for mye bruk av overfladisk ros. Informant 4 trakk i denne sammenhengen inn vurdering for læring. Denne læreren var opptatt av at det ikke var tilstrekkelig å si til elevene at de var flinke, men at man måtte være konkrete i sine tilbakemeldinger og fortelle hva de er flinke til. Først da får ros og anerkjennelse en betydning hos eleven. Den vil da se dette i tråd med noe den har eierskap til, eller kan identifisere seg med.

Tillit er et sentralt begrep knyttet til anerkjennelse. Skjervheim (1995) beskriver tillit som noen som vokser fram i et positivt samspill fordi partene har erfart at de kan stole på den andre. Det er ikke noe som kan kreves, men noe man får av den andre part dersom en har gjort seg fortjent til det. Dette er et sentralt kjennetegn på gode relasjoner. Som lærer må en ta høyde for at det ikke er alle barn som er vant til å bli møtt med tillit, og dermed ha problemer med å ta i mot lærerens tillit.

Det er viktig at lærere i sitt arbeid er klar over sin betydning for elevenes selvforståelse. Elevens opplevelse av seg selv og sitt eget verd påvirkes av hvordan læreren forholder seg til eleven og hvordan han/hun snakker til dem. Det daglige samspillet, innbefattet hva læreren tenker og mener om eleven, er av betydning for elevens egenverd og oppfatning av seg selv. For at elevene skal utvikle en positiv selvforståelse, må de bli verdsatt som mennesker og anerkjent av sine sentrale voksenpersoner. (Drugli, 2012)

Løgestrup (2008) sier: ” *at man i møtet med andre mennesker må ta vare på den andres liv, fordi man har det andres liv i sine hender.* ” Kanskje er denne setningen spesielt viktig å tenke på når lærere gir respons til sine elever og for den saks skyld også korrigeringer på atferd. Anerkjennelse innebærer at en har en genuin respekt for eleven og dens opplevelser, og anerkjennelse fra en lærer kan bidra til tillit, likeverd og respekt i relasjonen. Når elevene opplever anerkjennelse i en lærer-elev-relasjon, er det lettere for dem å anerkjenne læreren og la han eller henne bli en person de lytter til, kan samarbeide med og tar på alvor. For å kunne være anerkjennende for sine elever, må læreren være trygg på seg selv og trygg på at de er i stand til å kunne ta elevenes perspektiv uten at de mister kontrollen. Elevene har behov for å oppleve slike lærere for å kunne bli kjent med seg selv, og for å kunne akseptere seg selv. Den som ikke har respekt for seg selv, vil heller ikke være i stand til å vise respekt for andre mennesker (Drugli, 2012). Informant 7 påpekte viktigheten av å skape en balanse mellom korrigerende og ros.

jeg er veldig opptatt av at eleven skal være helt klokkeklar på at jeg liker han/henne..... selv om jeg kan korrigere vedkommende og veilede .....så er jeg veldig oppmerksom på å heile tiden gi ros og gode tilbakemeldinger en eller plass i samtalen...der jeg korrigerer eller irettesetter på ett eller annet vis....det tror jeg er kjempeviktig.

Ut fra en slik måte å arbeide på vil elevene på den ene siden bli rustet til å ta i mot korrigerende og veiledning, og på den andre siden oppleve å bli respektert og tatt på alvor fordi han/hun samtidig får ros og oppmuntring. Det er svært viktig at det er en god balanse her. For mye av de ene eller for lite av det andre, kan fort oppleves som utfordrende og umotiverende for eleven. En elev som ikke føler seg anerkjent av læreren, eller som ikke får arbeidsoppgaver som han/hun ikke har forutsetning for å mestre, vil en ikke kunne forvente noen høy motivasjon hos hva angår skolearbeidet.

#### ***5.4 Selvoppfatning, motivasjon og læring***

Teoriene til Maslow behovsteori og til Deci og Ryan sin teori om selvbestemmelse bygger på at mennesket har grunnleggende behov som må dekkes. Forutsetninger for begge teoriene er at mennesket har behov for anerkjennelse og en positiv selvoppfatning.

I denne figuren ser vi hvordan Maslows behovshierark er bygd opp. Her er menneskets behov beskrevet fra det å trenge mat, drikke og søvn frem til hvordan vi kan realisere oss selv. De grunnleggende behovene må dekkes før vi har mulighet til å oppleve de høyere nivåene i pyramiden (Skaalvik og Skaalvik, 2005).



Maslows behovsteori (2012)

Øverst i pyramiden kan en se at behovet for positiv selvoppfatning, selvrespekt og anerkjennelse. Dersom elevene skal få tilfredsstilt disse behovene, må de ha tilpasset opplæring de må også oppleve anerkjennelse for det arbeidet de gjør (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Selvoppfatning i skolen kan en se i sammenheng med hvordan elevene beskriver og vurderer seg selv på ulike områder. Selvoppfatningen vil ofte på hver av disse områdene være formet av samspeillet mellom eleven og elevens miljø. Dersom vi tar et tilbakeblikk på Bronfenbrenner sin systemteori, ser vi at elevenes selvoppfatning kan være formet av det de opplever i de ulike miljøene de befinner seg som en del av, og som følge av hvordan disse systemene påvirker hverandre. Forklaring av egen adferd, selvattribusjon, virker også inn på vår selvutvurdering og forventning om mestring. Elevene er ofte deltakere i flere miljø, og vil bli påvirket av både hvordan de har det hjemme, på fritidsaktiviteten og på skolen i forhold til elever og lærer.

Bekreftelse på egne evner og innsats er av stor betydning for hvordan elever opplever seg selv i skolesammenheng. En av informantene brukte begrepet, frykt. Vedkommende påpekte viktigheten av at elevene ikke måtte føle frykt i læresituasjonen da dette vær svært hemmende for elevens læring.

og når jeg hører nå at foreldrene sier at mange elever har hatt en bratt læringskurve i år for at elevene har vært trygge, de har kunnet slappet av og det har vært forutsigbart, mens året før var det litt sånn frykt...å frykt e med på å hemme...dersom man er redd så blokkerer man som regel...

Emosjoner læres også i skolen. I særlig grad gjelder dette negative følelser som ikke er tilsiktet. Et eksempel på slike følelser er angst. Flere av oss kjenner til følelsen av angst før eksamen eller andre bestemte aktiviteter , mens andre elever lærere en mer generell angst for skolen. Da er det viktig at læreren innehar kompetanse og kunnskap om hvordan slik læring kan unngås eventuelt avlæres (Skaalvi og Skaalvik, 2005, s 24)

Kunnskap om motivasjon er viktig, og motivasjon er et viktig ledd i det å styrke elevenes selvoppfatning. På en eller annen måte har vi alle en implisitt teori om motivasjon (Stipek, 2002). Som voksen i samhandling med barn befinner en seg stadig i situasjoner der det kan oppstå behov for å motivere andre for ulike aktiviteter. Det finnes mange teorier om motivasjon, og kjennskap til disse kan være med på å systematisere ulike handlinger i arbeidet med motivasjon. De ulike teoriene overlapper hverandre, og tar både utgangspunkt i ulike aspekter ved motivert atferd samt begrunnelser for atferden. Sammenhengen mellom selvoppfatning og motivasjon har fokus i flere teorier, samt kognitiv motivasjonsteori. Motivasjon kan betraktes ut fra både en kvantitativ og en kvalitativ dimensjon. En kan velge å bare se på hvor motiverte elevene er (kvantitativt), men en kan også se på hva det er de er motivert for (kvalitativt) (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Stipek (2002) hevder at det er en tett forbindelse mellom atferd og motivasjon. Han beskriver motivasjon som betydningsfull for retning, intensitet og utholdenhet. Motivasjonen viser seg gjennom de valgene elevene tar, innsatsen som utøves samt hvor lenge de orker å utføre oppgaver der de møter vansker og motgang. Samtidig er det begrenset hva atferden sier om motivasjonen. Selv om en elev utfører en oppgave, vet vi ikke hva motivet er, hva som er motivasjonen og hvor sterk den er. Kanskje har eleven fått et løfte om belønning eller trussel om straff. Dette kan bidra til at eleven utfører oppgaver som den slett ikke er motivert for. I skolen opplever ofte elever å komme i prestasjonssituasjoner. Motivene bak slike situasjoner kan være ulike. Det kan være fra å være motivert, til å øke sin kunnskap, til å unngå å dumme seg ut i forhold til sine medelever. I dag ser motivasjonsteoretikere mer på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand. Denne tilstanden vil kontinuerlig påvirkes av erfaringer, selvvurderinger, forventninger og verdier. Gjennom tilrettelegging av læringssituasjonen har læreren mulighet til å påvirke elevenes motivasjon (Drugli, 2012). Måltrettet bruk av positiv oppmerksomhet mot god adferd og elevers faglige innsats vil ofte motivere elevene til gjentakelse. Den positive responsen vil motivere til ny innsats og øke mulighetene for at elevene gjentar de gode valgene. I tillegg til faglig kompetanse, er det viktig at lærerne har evne til å motivere og engasjere elevene til innsats gjennom positiv oppmerksomhet (Bergkastet m.fl.2009).

Vi har blant annet to ulike motivasjonsstiler, den kontrollerende og den autonomistøttende. Et ritualisert ”God morgen” uten at det kommuniseres noe videre fremstår verken som autonomistøttende eller kontrollerende. Og klare direktiver fremstår som kontrollerende. En slik start ble beskrevet av to av ungdomsskolelærerne.

”vi hilser om morgenen, og så sier jeg litt om hva som skal skje i løpet av dagen...og eventuelt om det er noen beskjeder, meldinger eller eventuelt andre ting som må ordnes...så ser vi litt på målene for dagen, og så er det bare å starte opp.”

”Vi starter med at elevene står ved plassene sine...de har stort sett hentet frem bøkene før noen lærere kommer inn...så står de pent å venter til vi sier god dag, så setter de seg ned...så sjekker vi fraværet for å se hvem som er der...nå har vi en liten klasse, så det er veldig oversiktlig...så er det litt avhengig av hvilke fag vi har, men vi starter kjapt på...rett på fag...”

Her beskrives i hovedsak en ritualisert prosedyre for hvordan dagen starter. Disse lærerne beskriver lite samspill med elevene når de møter elevene om morgenen. Det beskrives som en enveis kommunikasjon, der direktiver blir gitt og informasjon om hva som står på dagsorden. En slik start på dagen inviterer til lite samspill. LK06 beskriver hvordan elevene skal være med å bestemme og planlegge sitt eget arbeid og ta ansvar for egen læring. Med tanke på dette, er det interessant å se at ingen av informantene vektla elevenes medbestemmelse i noen grad som et ledd i betydningen for elevens læring(udir.no).

Kjennetegnet på en autonomistøttende lærer er en som klargjør hva som skal læres, legger til rette for samarbeid, gir mulighet for valg og utfordrer elevenes tenkning. Hvordan samspillet fungerer i klasserommet er sterkt preget av lærerens evne til å lytte, utfordre, mulighet for selvstendig arbeid, gi hint om løsninger slik at elevene er aktive i læringsprosessen. I dialogen mellom lærer og elev er dialogen viktig, og dårlig adferd ses på som problemer som kan løses. Målet er at barnet selv ser problemet, og finner en løsning. I motsetning til en kontrollerende motivasjonsstil, gir autonomistøttende utsagn informasjon som utfordrer. Det gis her ros med konkrete tilbakemeldinger, konstruktive svar på spørsmål, oppmuntring med tro på mestring, på bakgrunn av innsats samt aksept for negative følelser dersom noe er vanskelig eller kjedelig. Det er elevenes subjektivitet som er avgjørende. Det innebærer å stille spørsmål om

hva elevene føler og tenker. Ofte opplever eleven arbeidsøkten mer meningsfull, og dermed vil også motivasjonen og interessen stige (Reeve, 2006).

Det er klare sammenhenger mellom begrepene selvoppfatning, motivasjon og læring. Lærer-elev relasjonen er en viktig faktor for at elevene skal føle seg trygge i lærings situasjonen. I et sosiokulturelt læringsperspektiv, kommunikasjonen eller samtalen sentralt. Vygotsky var i sin teori om den nærmeste utviklingssonen, mest opptatt av samspillet mellom elev og lærer. Der lærerens oppgave var å lede elevene til å mestre aktivitetene på egenhånd, med utgangspunkt i sin nærmeste utviklings sone. I den senere tid har det blitt lagt mer vekt på dialogen og samarbeidet elevene i mellom. Like vell er denne dialogen og samarbeidet mellom lærer og elev like aktuelt for elevers læring i dag. I denne sammenhengen er det også viktig læreren fungerer som en emosjonell støtte. Lærerens oppgave som vil være å oppmuntre, påpeke fremgang, motivere og gi eleven tro på egen læring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I denne forbindelse vil læreren og elevens relasjon være av svært avgjørende betydning for resultatet. Elever som har negative relasjoner til sine lærere, utøver ofte mer negativ adferd, er oftest lite motivert til å arbeide med læringsoppgaver. De mistrives på skoles, og har som følge av dette ofte høyere fravær (udir.no). Ofte kan dette være en vond sirkel og komme seg ut av. På bakgrunn av denne dominoeffekten, ser en hvor viktig gode lærer-elev-relasjoner er. Når det faglige engasjementet ikke er til stede, vil heller ikke resultatene bli slik vi ønsket.

Hovedansvaret for å prøve og snu denne prosessen, ligger hos læreren. Fra tid til annet kan vi høre på de ulike lærerrom: ”Jeg gir opp! Han er helt håpløs! Jeg når ikke inn!”. I frustrasjonen kan det nok også oppleves slik, men det er like vell ikke tilfellet. Ingen elever er håpløse, og vi har som lærere ikke lov å gi opp elevene våre. Ofte ligger det noe bak som utløser dette. Erfaringer med dårlig tilknytning til voksne fra tidlig barndom, vanskeligheter hjemme, trøbbel med kjæreste eller noe som er ugreit på fritidsaktiviteten. Elevene organiserer disse erfaringene selv, og bidrar dermed jf. transaksjonsmodellen til sin egen utviklingsprosess. Eleven og elevens miljø vil gjensidig påvirke hverandre (Drugli, 2009). En av informantene poengterte viktigheten av å se eleven som person i kraft av seg selv og ikke handlingen. Når vi som lærere er i stand til dette, har vi på mange måter tatt et steg i riktig retning. Elever med tilknytningsvansker søker negativ respons, da det er avvisning som er den responsen de kjenner best og som dermed også ofte opplever som tryggest. Å bygge relasjoner til elever med slike ”skader” vil være tidskrevende, men med små steg vil en gradvis kunne se fremgang. Vi må ikke glemme at den selv om både elever og lærere er ulike, har vi alle til



felles at vi er mennesker. Vi er mennesker som i utgangspunktet har like behov. Dersom en har det som utgangspunkt er en langt på vei.

## **6.0 Oppsummering og konklusjon**

Det er viktig at en ikke glemmer at skolen er til for elevene. Det er kanskje lett å miste fokus i et jag etter å komme seg igjennom pensum, rapportere og dokumentere samt gjennomføre nasjonale og internasjonale undersøkelser. Gjennom alle disse kravene er det lett å miste det menneskelige perspektivet. Både faglige og administrative utfordringer vil ofte ramme elevene til slutt. Dette er ikke alltid like lett for elevene å forstå, derfor er det viktig å snakke med og lytte til elevenes opplevelser. For elevene er livet her og nå og må tas på alvor. Samtale med elevene kan hjelpe dagens lærere å holde fokus på elevene når kravene rundt dem blir for mange og kompliserte ( Limstrand, 2006).

Skolen er i dag, nest etter hjemmet den viktigste utviklingsarenaen for barn og unge. Her tilbringer de mye tid, og det de opplever i løpet skoledagen vil ha stor betydning for deres utviklingsprosess. Dagens lærerrolle er svært kompleks. Denne rollen består av mer en å formidle kunnskap fra et kateter. Som lærer er det viktig å kunne balansere mellom rollene som formidler og omsorgsperson (Bergkastet m.fl. 2009).

I denne forskningsprosessen har jeg sett nærmere på hvordan lærere operasjonaliserer sin relasjonskompetanse, og hvordan innvirkning denne kompetansen kan ha i forhold til elevenes adferd og selvoppfatning.

Studien viser kort oppsummert at informantene legger stor vekt på å skape trygge rammer for elevene. De var alle opptatt av å se enkelt eleven, og ivareta elevens behov utfra elevens forutsetninger. Alle informantene var tydelig på at en strukturert og forutsigbar start på dagen var utelukkende positivt for alle elevene. Noen trakk også frem at struktur, forutsigbarhet og trygghet var spesielt viktig for elever med adferdsvansker, mens to av informantene ikke nevnte elever med problem-adferd gjennom hele intervjuet.

En av informantene la vekt på de små, enkle ting når vedkommende beskrev sin relasjonsbygging med sine elever. Denne læreren påpekte at dette ofte handlet om å starte i det små, med blikk-kontakt, smil, bruke elevens navn, konstruktive tilbakemeldinger osv. En

prosess som for noen ville være på plass allerede fra første stund, men for andre være en tidskrevende prosess som også i noen tilfeller vil være ressursavhengig. Vedkommende påpekte at det var litt ”skummelt” å si ressursavhengig, men det er vell muligens et kjent fenomen at det til tider kreves ekstra resurser i klassene for å kunne ivareta alle på best mulig måte. Det handler om å dekke behovene til hver enkelt elev, utfra deres forutsetninger.

Det kommer også frem fra studien at informantene er opptatt av at elevene skal føle at de bryr seg om dem og er interessert i dem. Gi en balanse mellom korrigerende, veiledning og ros. En av informantene dro frem vurdering for læring, og mente det var viktig å være konkret i sine tilbakemeldinger. Dersom en roser elever, skal de vite akkurat hva det er de har gjort som er bra. På denne måten oppleves det mer ekte, og eleven tar dette med seg som en positiv erfaring.

Selv om det var mange fellestrekk mellom informantenes svar, var det også endel ulikheter. Noen svarte utfyllende og detaljert, mens andre opptrådte litt mer usikker, nølende og gav korte veldig generelle svar. Dette er muligens en indikasjon på at en fra tid til annet burde rette fokus mot dette feltet i skolen. Kanskje er det viktig å bli påminnet hva som er viktig å ha fokus på når en arbeider med andre mennesker. En lærers oppgave er ikke utelukkende å undervise fag, men også ruste elevene til å møte voksenlivet sosialt. Gode relasjoner er viktig både for læring og den sosiale utviklingen. Det er vår oppgave å se elevens positive egenskaper og hjelpe eleven til utvikle sin kunnskap utfra deres egen forutsetning.

I den generelle delen av læreplan framgår det at målet for opplæringa er:

”å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringer saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp.[...] utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjenning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking.” (udir.no)

Som en kan se er opplæringa ganske kompleks, og vil kreve bredde i lærerens kompetanse.

I hovedsak viser denne studien at lærere er beviste på sin relasjonskompetanse, og ser den som et viktig ledd i sitt arbeid i skolen. De fleste ser sin rolle og tar den på alvor, da ansvaret ligger hos den voksne og ikke elevene. Trygge rammer fremheves, der eleven er i fokus. Samtidig kommer det også frem at det kanskje er viktig at lærere får mulighet til å snakke sammen, dele erfaringer og bevisstgjøre hverandre.

St.meld. nr. 28 (2015-2016), drøfter fremtidens skole. Et samfunn i stor endring med et økende mangfold og stadig nye kommunikasjonsformer. Samfunnets økende utvikling vil på mange måter utfordre dagens utdanningssystem. Læreplanverket og kunnskapsløftet vil endres over tid, og samfunnet har behov for mennesker som har utdanning og som evner og omstille seg etter samfunnets behov. Skolen skal både utdanne og danne. Elevene i skolen skal utvikle seg til å bli trygge mennesker som er i stand til å møte utfordringer og endringer. Relasjonsarbeid i skolen tenker jeg er en veldig viktig side av dette.

Som ett ledd videre fra min forskning, kunne det vært interessant å se på, om en kunne se ulikheter på lærernes praksis mellom de som jobber på barnetrinn og ungdomstrinn. Selv om en i denne studien kan se noen ulikheter i besvarelsene, har jeg for lite utvalg av informanter til å kunne vektlegge noen tydelige forskjeller. De ulikhetene som jeg avdekte kan like gjerne være personavhengig som avgjørende for hvor vedkommende jobbet. Selv om mine funn er i tråd med tidligere forskning, håper jeg at funnene like vell er interessant lesing.

## Literatur:

Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E & Wall, D. (1978): *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situations*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bergin, C. og Bergin, D. (2009). *Attachment in the classroom*. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.

Bergkaset, I., Dahl, L. og Hansen, K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.

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

Bronfenbrenner ecological theory of development [bilde] (2015) Hentet fra:  
<http://kunnskapsenteret.com/samfunnsmessige-forhold-som-paavirker-forbrukeratferden/>

Davis, H.A. (2003). *Conceptualizing the role and influence of student-teacher relations on children's social and cognitive development*. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.

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

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring, i Dysthe, O. (red). *Dialog, samspel og læring*. (33-77). Oslo: Abstrakt forlag.

Gjøsund, P. og Huseby, R. (2009). *To eller flere... – basiskunnskaper i gruppepsykologi*. Latvia: Cappelen Damm AS

Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Haarklou, J. (2001). *Et utviklingspsykologisk perspektiv*. Hentet fra:  
[www.haarklou.no/media.php?file=77](http://www.haarklou.no/media.php?file=77)

Kirke-, Utdannings-, og Forskningsdepartementet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: [www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/](http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/)

Klefbeck, J. Og Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS

Lassen, L.M. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget

Limstrand, K.M.(2006). *Elevsamtalen –En kilde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Løgestrup, K.E. (2008). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.

Maslows behovsteori [bilde] (2012). Hentet fra: <https://wiki.rogfk.no/groups/psykologi1/wiki/71aa8/images/18021.jpg>

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

Nordahl, T. (2009). *Eleven som aktør*. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. Og Helland, T. (red). *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget

Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 01.02.16 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3)

Postholm, M.B. og Jacobsen, D.I. (20011). *Læreren med forskerblikk. –innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget

Reeve, J. og Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98, 209-218.

Rohlf, Michael, "Immanuel Kant", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2016 Edition), Edward N. Zalta (red.), Hentet fra

<http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/kant/>

Røkenes, O.H. og Hanssen, P.H. (2002). *Bære eller breste – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen:Fagbokforlaget

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. –selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjervheim, H. (1995). *Deltakar og tilskodar og andre esseys*. Utdrag. Oslo: Pensumtjeneste

Sollesnes, T. (2003). Det er bedre med en lærer som snakker med meg enn ti som snakker til meg. *Spesialpedagogikk* nr.9/03.

Stensmo, C. & Harder, J. (2009). *Lederstil i klasseværelset – innovation og professionalitet*. Fredrikshavn: Dafolo forlag.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn. Integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

St. Meld. Nr. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1&q=>

St. Meld Nr. 28 (2015-2016). Fag-Fordypning-Forståelse-En Fornyelse av kunnskapsløftet.

Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1&q=>

Tveitereid, K. (2012). *Det kategoriske og det relasjonelle perspektivet*. Hentet fra:

<https://lillegarden.wordpress.com/2012/02/03/det-kategoriske-og-det-relasjonelle-perspektivet/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). Klasseledelse. Hentet 02.02.16 fra:

<http://udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/klasseledelse/>

Van Mannen, M. (2001). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. Bergen: Casper Forlag.

Yen, R.K. (1984). *Case Study research –case and methods*. California: Sage Publications.

Aasen, P. (1995). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Drammen: Cappelen

## Vedlegg: 1

# Intervjuguide

## 1. Introduksjon

- Takk for at du vil delta
- Formålet med intervjuet
- Gjennomgang av intervjuet
- Bruk av lydopptaker – hvorfor
- Anonymitet

## 2. Informasjon

- Kjønn
- Ansiennitet
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvilke klasse-trinn underviser du på?

## 3. Oppstart

- Kan du fortelle litt om hvordan du starter dagen din i klasserommet, og hvordan du møter dine elever ved skoledagens begynnelse.

(Her vil jeg ikke legge noen føringer, men la informanten snakke fritt.)

## 4. Relasjonsbygging

- Hva legger du i begrepet relasjonsbygging?
- Hva gjør du for å bygge gode relasjoner til dine elever?
- Kan du begrunne hvorfor du gjør som du gjør?
- 

## 5. Adferd

- Kan en trekke noen paralleller mellom lærer-elev relasjoner og elevenes adferd?
- På hvilken måte påvirker de hverandre?

## 6. Læring



- Har din relasjon til dine elever noen påvirkning på deres læring?
- Fremmende/hemmende

## 7. Avslutning

Helt til slutt: Er det noe annet du har lyst til å tilføye eller fortelle?

Takk for at du stilte opp.