



Bachelorgradsoppgave

Relasjonen lærer-elev

På hvilken måte kan en god relasjon mellom lærer og elev være avgjørende for elevenes læringsresultat og opplevelse av mestring i skolen?

In what way can good relations between teacher and student be crucial for the end result of the students' learning and sense of mastering?

Trine Børstad Teigen

GLB360

Bachelorgradsoppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7

Avdeling for lærerutdanning



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e): Trine Børstad Teigen

Norsk tittel: Relasjonen lærer-elev

På hvilken måte kan en god relasjon mellom lærer og elev være avgjørende for elevenes læringsresultat og opplevelse av mestring i skolen?

Engelsk tittel: Teacher-student relations

In what way can good relations between teacher and student be crucial for the end result of the students' learning and sense of mastering?

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning 1.-7.

Emnekode og navn: GLB360



Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, HiNTs åpne arkiv



Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 27.05.04

Trine Børstad Teigen

Forord

Til bakgrunn for valget om temaet lærer-elev relasjonen til denne bacheloroppgaven, ligger erfaringer fra egen skolegang og erfaringer fra min egen praksis. Jeg har erfart at det er et viktig tema, og var interessert i å lære mer, noe jeg fortsatt er etter å ha skrevet denne oppgaven. Etter min erfaring er det ikke en selvfølge at lærere legger innsats i å skape gode relasjoner til elevene. Derfor ville jeg selv vite mer om hvilken påvirkning denne relasjonen faktisk har for elevenes faglige læring. Gode kunnskaper innenfor dette området er noe som jeg synes er viktig å ha med seg når man skal inn i læreryrket. Denne oppgaven er i hovedsak ment som hjelp til meg selv på veien mot å bli ferdigutdannet lærer, men den kan også være til hjelp for andre lærerstudenter, og folk som jobber i skolen.

Jeg vil gjerne takke min veileder Arve Thorshaug for gode litteraturtips, og for raske og gode tilbakemeldinger underveis i prosessen.

Stjørdal, mai 2014

Trine Børstad Teigen

Innhold

1.0 Innledning	5
1.1 Problemstilling	5
1.2 Oppgavens oppbygging	6
2.0 Metode	6
3.0 Relasjonskompetanse	7
3.1.0 Relasjonen lærer-elev.	8
3.1.1 Tilknytningsteorien	10
4.0 Relasjonens sammenheng med læring	11
4.1 Lærer-elev relasjonens innvirkning på tilpasset opplæring	13
4.2 Bruk av språk og dialog	15
4.3 Motivasjon og selvoppfatning.	16
4.4 Klasseledelse og læringsmiljø	18
4.4.1 Naturlig autoritet gjennom positive relasjoner	20
4.5 Læreren som resiliens-faktor	21
5.0 Avslutning	23
6.0 Litteraturliste:	26

1.0 Innledning

Som lærer er man i møte med mange forskjellige mennesker i løpet av en dag, både kolleger, elever, og elevenes foreldre. Lærerens arbeid dreier seg i hovedsak om samhandling med andre mennesker. Man skal kunne samarbeide med kolleger, være i samtale med foreldrene, og veilede elever mot mål som er lovfestet i kunnskapsløftet. En lærers relasjonskompetanse vil ut ifra dette spille en meget stor rolle. Skal man ha et forhold til mennesker over lengre tid, vil relasjonene som oppstår mellom disse være viktig. Læreren vil i løpet av en skoledag møte mange forskjellige elever. Det er disse elevene som gjør at en lærer går på jobb hver dag. Lærere er på skolen for elevene, og hvordan de blir møtt av læreren påvirker deres skolehverdag.

Skolen er et sted der alle barn og unge må tilbringe store deler av livet sitt, og lærere er personer elever må omgås, enten de vil det eller ikke. Uansett hva man synes om læreren sin så har man ikke annet valg enn å møte opp på skolen hver dag. Hvilket forhold man har til læreren sin vil spille en stor rolle for hvordan man trives på skolen. Jeg kan tenke tilbake på min tid som elev i grunnskolen, og plukke ut hvilke lærere jeg likte best, hvem jeg på den tiden syntes var gode lærere. Men hva var det egentlig som gjorde at jeg syntes de var så gode? Jeg kan ikke vite hvem som hadde mest faglige kunnskaper, og var flinkest i sine fag. Men jeg husker at jeg trivdes med å være i klasserommet når disse lærerne var der. De gode lærerne behandlet oss med respekt, viste forståelse, og hørte på hva vi hadde å si.

Det er så mye mer enn fag som er viktig å fokusere på i skolen. En lærer må ha omsorg for elevene og være opptatt av deres ve og vel. Forskning fra blant annet John Hattie (i Spurkeland, 2011) viser at det er læreren som er den viktigste faktoren for elevens læring. I følge Spurkeland (2011) er tillitsfulle relasjoner det beste utgangspunktet for effektiv læring. Dermed vil relasjonen mellom lærer og elev, for mange elever, være avgjørende for deres faglige læring.

1.1 Problemstilling

Min problemstilling er som følger: «På hvilken måte kan en god relasjon mellom lærer og elev være avgjørende for elevenes læringsresultat og opplevelse av mestring i skolen?». Jeg har avgrenset oppgaven til å fokusere på den faglige biten av elevenes læring. Da elevene utvikler seg både på det faglige og sosiale planet gjennom skoleløpet, kunne det vært svært relevant og interessant å fokusere på begge delene. Men i forhold til størrelsen på denne

oppgaven har jeg tatt dette valget. Likevel vil begge delene være med, da elevenes sosiale utvikling kan spille inn på deres faglige utvikling. Med mestring mener jeg det at eleven lykkes med det faglige arbeidet og oppnå de nødvendige kunnskapene.

1.2 Oppgavens oppbygging

I denne oppgaven vil jeg belyse på hvilken måte relasjonen mellom lærer og elev kan være avgjørende for elevenes faglige mestring. Jeg vil da starte med å gjøre rede for hva relasjonskompetanse er, fordi at lærerens relasjonskompetanse vil være avgjørende for relasjonen mellom lærer og elev. Videre vil jeg gjøre rede for relasjonen lærer-elev, og hva som kjennetegner den. Etterpå vil jeg gå inn på hvilken måte relasjonen lærer-elev spiller inn på elevens læring. Der vil jeg belyse flere underpunkter med relevant teori, og drøfte det opp imot problemstillingen, før jeg i avslutningen oppsummerer hva jeg har kommet frem til.

2.0 Metode

Da jeg startet søket etter litteratur til denne oppgaven tok jeg, i samtale med veileder, avgjørelsen om å ha litteraturstudie som metode. Til grunn for denne avgjørelsen ligger at jeg hadde begrenset med tid, og at det finnes mye litteratur om temaet fra før. Jeg tok til vurdering om jeg skulle gjennomføre et intervju, men bestemte meg for å ha fokuset på litteraturen. Dette på grunn av at jeg mener jeg vil oppnå et mer ønsket resultat, og få bedre kvalitet på oppgaven min, ved å basere den på større forskning enn om jeg selv skulle gå ut og observere og intervju på skolene. Å få et kvalitetssikret resultat av for eksempel observasjoner, ville tatt lengre tid enn jeg har til denne oppgaven. Derfor er alt av litteratur som er brukt i denne oppgaven sekundærdata (Postholm & Jakobsen, 2011), i form av bøker og artikler der forfatterne har basert seg på studier og forskning som kan belyse problemstillingen.

Jeg har brukt god tid på å undersøke hva som finnes av informasjon om temaet, både på bibliotek, Bibsys og på andre internettsider. Når man skal svare på en problemstilling med så mye tilgjengelig informasjon, blir det en utfordring å kvalitetssikre kildene. Jeg fikk anbefalt litteratur av veileder, som baserer seg på kjente studier, som for eksempel metaanalysen gjort av John Hattie, og jeg har brukt bøker der forfatterne blant annet er kjente forskere innenfor pedagogikken.

At det er et bredt utvalg av litteratur er for meg en fordel, da man i en litteraturstudie skal skaffe seg en oversikt over hvilken informasjon som finnes om et valgt tema (Postholm & Jacobsen, 2011). Underveis i skriveprosessen, og valg av litteratur, er det jeg som har valgt hva jeg synes er viktig å ha med i denne oppgaven for å kunne svare på problemstillingen. Mine valg farges av mitt teorigrunnlag og tidligere erfaringer om temaet, men likevel gikk jeg ikke inn i litteraturen med helt lukket sinn. Dermed kan jeg vel si at jeg har hatt en pragmatisk tilnærming til litteraturen, men samtidig mer hellende mot deduktiv enn induktiv. Det deduktive tilsier at jeg har hatt en klar formening om hva jeg skal se etter da jeg har jobbet med oppgaven, men likevel har jeg latt ny kunnskap påvirke meg underveis. En pragmatisk tilnærming vil innebære en interaksjon mellom det deduktive og induktive (Postholm & Jacobsen, ibid.).

Metoden som jeg har brukt til å forstå og drøfte litteraturen jeg har valgt, er hermeneutisk. Grunnen til dette valget er at oppgaven min er teoretisk kvalitativ, da oppgaven består av ord og tekster som jeg har samlet inn, ikke tall og statistikk, der jeg vil ha muligheten til å gjøre rede for, og gjøre min egen tolkning av det andre har skrevet før meg.

Hermeneutikken handler om at vi som mennesker ikke begynner fra bar bakke når vi skal forstå noe. Vi bruker den forståelsen vi har fra før som et grunnlag for å fortolke. Ettersom vi opplever mer, vil fortolkningen og forståelsen utvikle seg. Slik er fortolkning et møte mellom oss og vår forforståelse, og det vi opplever. Vi fortolker ny informasjon på bakgrunn av forståelsen, som gir oss en ny dypere forståelse. Denne forforståelsen har vi med oss ved senere erfaringer, og kan kalles den hermeneutiske spiral (Asperheim & Ulvik, 2012).

3.0 Relasjonskompetanse

I følge Røkenes og Hansen (2012) dreier relasjonskompetanse seg om å forstå og samhandle med andre mennesker vi møter på en god og hensiktsmessig måte. En fagperson som er relasjonskompetent kommuniserer på en måte som gir mening, og som ivaretar hensikten med samhandlingen. Relasjonskompetanse er sammensatt, og kravene til kompetansen vil endre seg underveis når man har kontakt med en person. En fagperson skal være i stand til å etablere relasjoner, og ikke minst vedlikeholde relasjoner.

Relasjonskompetanse handler blant annet om å kjenne seg selv, forstå den andres opplevelse av seg selv, og å kunne forstå hva som skjer i samspill med andre. Man må kunne gå inn i relasjonen og legge til rette for god kommunikasjon og forholde seg til relasjonen slik at det

som skjer er til det beste for den andre. For at dette skal kunne skje, forutsetter det at man ser på den andre som et selvstendig handlende individ, og viser respekt for den andres integritet og rett til selvbestemmelse. Når man arbeider med mennesker vil det være vanskelig å ikke la handlingene overfor hverandre og kommunikasjon bli «farget» av hvilket forhold man har til hverandre. Man vil stå i ulike relasjoner til forskjellige mennesker (Røkenes & Hansen, 2012).

I følge Spurkeland (2011) er relasjonskompetanse ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger, som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. Disse faktorene er de viktigste et menneske bringer med seg i møte med andre mennesker.

Å bruke sin relasjonskompetanse vil innebære det å evne å vurdere hva som kreves, og hva som er hensiktsmessig i situasjonen. Man må alltid ha i tankene hvordan relasjonen påvirkes. «Skolens samhandlingslov vil alltid kreve at lærere er velutdannede praktikanter i relasjonskompetanse» (Spurkeland, 2011, s. 64).

Relasjonspedagogikken omfatter alle mennesker som inngår i skolesituasjonen. Disse kan deles inn i primærrelasjoner og sekundærrelasjoner. Innenfor primærrelasjoner hører foreldre og nærmeste familie, klasselærere, og medelever til. Det er disse som har stor direkte innflytelse på enkeltelevens læringsresultat. Sekundærrelasjonene vil også påvirke, men vil i mindre grad ha innflytelse (Spurkeland 2011).

3.1.0 Relasjonen lærer-elev.

Det er mange måter å være en god lærer på, og det er ikke lett å definere hva en god lærer egentlig består av. Utenom den faglige kompetansen, må det aller viktigste i lærerrollen være at læreren bør være god til å skape gode relasjoner (Olsen & Traavik 2010)

Lærerens relasjonskompetanse vil påvirke kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Juul og Jenssen (2002, i Drugli, 2012) definerer relasjonskompetanse som lærerens evne til å se den enkelte elev på vedkommendes egne premisser, og tilpasse sin egen atferd til eleven. De sier også at relasjonskompetanse innebærer å være autentisk i kontakten med eleven, og det å være villig til å påta seg det fulle ansvaret for kvaliteten på relasjonen.

En lærer som er relasjonskompetent ser den enkelte elev som en selvstendig aktør i sitt eget liv, og viser respekt for hver enkelt. En lærers yrkeskompetanse er sammensatt av lærerens faglige kompetanse, som består av instrumentelle ferdigheter og kunnskap, samt

relasjonskompetanse, som omfatter relasjonsforståelse, relasjonelle ferdigheter og etiske refleksjoner (Røkenes & Hanssen, 2002, i Drugli 2012). Dermed vil det ikke være nok at en lærer er faglig oppdatert og er dyktig i sine fag. Lærere må jobbe med relasjonene til de menneskene de samhandler med i skolen.

Det er to trekk ved en lærer- elev relasjon som er litt spesiell, sett i forhold til andre type relasjoner. Den første er at elevene på skolen ikke har noe annet valg enn å ha samhandling med læreren (Hargreaves, 1975, egen oversettelse). Elevene kan ikke trekke seg fra denne relasjonen, noe man kan i mange andre situasjoner der man har interaksjoner med andre mennesker. Uansett hvordan relasjonen er, har ikke eleven noen enkel mulighet til å avslutte den. Det er lovfestet at de må være på skolen. Det andre trekket ved relasjonen er den enorme maktforskjellen mellom de to partene. I et klasserom er det læreren som har makt til å ta avgjørelser, og det er elevenes plikt til å høre etter og gjøre som læreren sier. Maktforholdet er asymmetrisk, og det meste av ansvaret for hvordan relasjonen blir, ligger i lærerens hender.

Læreren er den som har mest makt i forholdet på grunn av sin yrkesrolle, og som voksenperson (Drugli, 2012). Derfor er det læreren som har et særlig ansvar for å ivareta elevens interesser i samhandlingen. Det er lærerens ansvar, som en profesjonell voksen, å jobbe for en best mulig relasjon til sine elever. Om en relasjon blir negativ, er det læreren sitt ansvar å handle og jobbe for at den skal bli bedre.

Positive relasjoner mellom lærer og elev kjennetegnes blant annet høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt mellom partene (Drugli, 2012). De positive relasjonene er preget av at begge partene har en positiv innstilling og forventning til hverandre. Dette fordi de har fått erfart at samspillet og kommunikasjonen imellom dem fungerer bra. Er relasjonen god går samhandlingen rimelig greit, og man vil fort greie å rydde opp i misforståelser som oppstår.

I en god lærer-elev relasjon er anerkjennelse en meget sentral dimensjon (Drugli, 2012). Partene i relasjonen har da et gjensidig og likeverdig forhold. Fordi om en lærer og en elev har ulike roller i skolen har begge partene rett til sin opplevelse av forholdet. Partene har et subjekt-subjekt forhold, der begge er likeverdige, fordi om makt og ansvarsforholdet ikke er jevnt fordelt i relasjonen. En lærer må være klar over hvilken betydning han eller hun har for

elevens selvforståelse. Hvordan eleven opplever seg selv og sin verd, påvirkes av hva læreren tenker og mener om eleven. Elever bruker mange timer på skolen om dagen. Læreren er en sentral voksenperson for elevene, og vil være betydningsfull for hvordan de blir kjent med seg selv gjennom samspillserfaringer med andre mennesker.

Anerkjennelse er en væremåte og en holdning som innebærer at man møter den andre med respekt, empati, åpenhet og bekreftelse(Olsen & Traavik, 2010). Anerkjennelse innebærer at læreren har respekt for elevene og elevens opplevelser. «Fordi en anerkjennende lærer legger til grunn at elevene kan forholde seg til sine erfaringer, tanker og følelser, har vedkommende en atferd overfor elevene som innebærer lytting, refleksjon, undring, spørsmål, innlevelse, og bekreftelse»(Aamodt 2003, i Drugli, 2012:50). For å være anerkjennende overfor andre, må læreren være trygg på seg selv og sin rolle som lærer.

At det er tillitt tilstede er et annet sentralt kjennetegn på gode relasjoner mellom lærer og elev. Skjervheim(1995) sier at «tillitt er noe som vokser frem i et positivt samspill, fordi partene erfarer at den andre parten er til å stole på. Tillitt er ikke noe man kan kreve av noen, det er noe man må gjøre seg fortjent til og som man får av den andre parten»(Drugli, 2012:51). Tillit innebærer at man må gi noe av seg selv, og det innebærer en risiko for å bli avvist av den andre personen. For at et solid tillitsforhold skal bli til, kan det kreves at man har bra innsats og god utholdenhet. Hvor mye innsats man må legge i kommer an på hvor tillittsvant personen man skal innlede forholdet med er.

Som lærer vil man kunne møte på elever som ikke er vant til å bli møtt med tillitt. Der vil man kanskje måtte legge inn ekstra tid og energi for å skape et tillitsforhold. Læreren har som ansvar å legge til rette for at eleven skal få tillitt til seg. Dette gjennom måten han eller hun møter elevene på. Læreren må være forutsigbar, holde avtaler, være troverdig, rettferdig, forståelsesfull, imøtekommende og lytte til elevene. Tilliten vil vokse frem etter hvert som lærer og elev er sammen i et positivt samspill, der læreren er tilstede for elevene sine. Lærere må bli ordentlig kjent med elevene, vise at de bryr seg, vise at de har tro på dem, og vise at de vil hjelpe dem(Drugli, 2012).

3.1.1 Tilknytningsteorien

For å forstå lærer-elev relasjonen kan man se på tilknytningsteorien, som er utviklet av Ainsworth og Bowlby(Drugli, 2012). Vi mennesker har et psykologisk behov for å være

knyttet til andre mennesker gjennom nære relasjoner. Fra fødselen av vil barnet prøve å knytte seg til en omsorgsperson, og barnet er avhengig av at denne personen tar hånd om det, og vil ikke greie seg alene. Dette er biologiske behov og overlevelsesinstinkt. I følge Drugli(ibid.) er det godt dokumentert at «... sosiale relasjoner har stor betydning for menneskers helse ved at de influerer på emosjonell, atferdsmessig og kognitiv fungering». Alle mennesker har behov for å inngå nære sosiale relasjoner med andre. Dette behovet må barn få møte i både hjem og skole.

For at en trygg tilknytning skal kunne oppstå, kreves det at det dannes relativt dype emosjonelle bånd av en viss varighet. Derfor vil ikke relasjon mellom en lærer og en elev alltid være tilknytningsrelasjoner, men allikevel kan de være positive relasjoner. Det er de yngste barna i skolen som vil ha størst behov for å være tilknyttet noen. Det kreves at skolen legger til rette for at tilknytninga skal kunne oppstå. Dette ved at det for eksempel legges til rette for en tilstrekkelig mengde interaksjoner mellom lærer og elev(Drugli, 2012).

En god relasjon mellom lærer og elev er viktig fordi at elever som trives og føler trygghet og tilhørighet til læreren sin, vil være bedre rustet til å lære og å utvikle seg i skolen. Når seksåringene begynner på skolen, vil spesielt de ha et behov for å være i en trygg relasjon med læreren og andre ansatte på skolen, for å finne seg til rette i den nye hverdagen(Drugli, 2012).

4.0 Relasjonens sammenheng med læring

I mange yrker handler det om å legge til rette for at det skal skje en slags forvandling hos andre mennesker. Endringen kan da for eksempel handle om endring av opplevelse, tenking, følelser, holdninger og atferd. Det vil da være fagpersonens viktigste oppgave å forholde seg slik at han eller hun fremmer læring, utvikling, frigjøring, vekst, mestring eller bedret funksjon hos den andre. I disse yrkene er kvaliteten på relasjonen mellom de to partene helt avgjørende(Røkenes & Hansen, 2012). Som lærer vil kvaliteten på relasjonen med hver enkelt elev kunne være avgjørende for elevenes læringsresultat og trivsel på skolen. I følge blant annet Terje Ogden(2013) antas det at dårlige relasjoner gjør elevene mindre mottakelige for læring, mens gode relasjoner legger grunnlag for et godt læringsmiljø, og for at man skal lykkes i skolen.

John Hattie(2009, i Spurkeland 2011) har samlet inn det største dokumenterte materialet vi har i dag innen skoleutvikling og læringsstrategier. Dette er samlet inn over en periode på ca. 15 år, og er en kvantitativ analyse med til sammen ca. 83 millioner elever. Hattie har rangert 138 faktorer som påvirker elevenes læring. Faktorer som er knyttet til læreren og dens undervisning, viste seg å ha mest innvirkning på elevenes læringsutbytte. På toppen av listen er punktet som handler om relasjonen mellom lærer elev. Hatties undersøkelse bekrefter lærerrollens betydning, og fastslår at læreren er den mest betydningsfulle for elevens læringsarbeid, noe som understreker betydningen av kvaliteten på lærerarbeidet. Han mener at den tillitsfulle relasjonen mellom lærer og elev sjelden er god, og at om læreren skal lykkes bedre må relasjonskompetansen styrkes.

Drugli(2012) påpeker at elevens fungering og læring i skolen sjeldnere settes i sammenheng med kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Det rettes ofte fokus mot for eksempel lærerens faglige kompetanse, undervisningsmetoder, elevens eventuelle behov for tilpasset opplæring, resultater og kartlegging. Det finnes en god del dokumentasjon på at nettopp lærer-elev relasjonen er en sentral faktor som bidrar til å fremme elevenes trivsel i skolen, at den har en positiv effekt på atferd, og at den kan være med på å fremme elevenes motivasjon og lyst til å lære.

Om vi tar et historisk tilbakeblikk kan vi også se at filosofer og læringsteoretikere fant sammenheng mellom gode relasjoner og læring. Filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel(1770-1831) benyttet begrepet dialektikk om bruk av logisk tenkning for å få en klarere forståelse av et problem og nå et høyere erkjennelsesnivå. Anerkjennelse er sentralt i Hegels tenkning. Innen dialektikken gir læreren oppgaver som hele tiden er tilpasset elevens utgangspunkt, og skal oppgavene kunne tilpasses må læreren bli kjent med eleven gjennom relasjonen og anerkjenne elevens personlighet og kunnskapsnivå. Søren Kierkegaard(1813-1855) mente at man som lærer måtte starte der eleven er, og tilpasse seg den kompetansen for at læring skal skje. Han påpekte betydningen av at man må kunne mer enn den som skal lære om en skal kunne lære noen noe, og at relasjoner i læringsprosesser er viktig for at elevene skal få best mulig utbytte av det(Holten 2011).

Lev Vygotskij(1896-1934) konkluderte med at all utvikling starter i kontakt med andre i en sosial sammenheng, og at språket er det bærende(Holten, 2011). Vygotskijs syn på læring er

lik Kierkegaards ved at de begge mener at barnet må være sammen med noen som kan mer enn seg selv innenfor det aktuelle temaet for at læring skal kunne skje. I følge Vygotskij er det to ting som må skje for at barnet skal nå det neste nivået av kompetanse. Det første er at ny informasjon må presenteres gjennom sosial interaksjon. Det andre er at barnet må få mulighet til å bearbeide informasjonen individuelt. Dette bygger på at læring skjer gjennom deltakelse i sosialt samspill, og at språket er vesentlig for å oppnå en relasjon og felles forståelse. Barnet har et oppnådd kunnskapsnivå som det ligger på, og et potensielt nivå som kan oppnås. Mellom disse to nivåene ligger det som Vygotskij kaller den nærmeste utviklingssonen. Det er der læreren kan bevege seg for å hjelpe eleven videre til det potensielle nivået (Holten 2011:26). Han skiller altså mellom det eleven kan gjøre uten hjelp, som er oppnådd kunnskapsnivå, og det eleven kan klare med hjelp, den nærmeste utviklingssonen, og det eleven ennå ikke har forutsetning for å klare, som er det potensielle nivået. Skal man kunne hjelpe elevene på hvert sitt nivå, vil det være en forutsetning at man kjenner elevene, og har opprettet gode relasjoner.

David Wood, Jerome Bruner og Gail Ross (1976, i Holten 2011) tok utgangspunkt i Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen og lanserte begrepet «scaffolding». «Scaffolding» kan oversettes til stillasbygging, og innebærer at læreren legger forholdene til rette gjennom kunnskap og relasjon, for at eleven skal forstå. Relasjonen mellom elev og lærer blir det viktigste verktøyet for at eleven skal få utnyttet utviklingssonen. Ved at stillasbygging baseres på relasjoner får elevene støtte av læreren i læringsprosessen, slik at de kan nå neste nivå (Holten 2011).

4.1 Lærer-elev relasjonens innvirkning på tilpasset opplæring

Opplæringsloven sier at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven..» (Opplæringsloven, 1999). Tankene og teoriene til filosofene og teoretikerne som er nevnt ovenfor, er alle ideer om lærer-elev relasjon og tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i dagens grunnopplæring. I en klasse med mange forskjellige individer, vil det være et stort sprik i hvilke nivå elevene ligger på. De har ulike utgangspunkt og forutsetninger for å nå kompetansemålene i skolen. I stortingsmelding nr. 16 (2006) står det at «tilpasset opplæring ikke er et mål, men et virkemiddel for læring». Tilpasset opplæring er altså ikke noe vi skal jobbe imot på lang sikt, det vil være noe vi som lærere må jobbe med, hele tiden. Alle elever har rett på realistiske mål i arbeidet med fagene. De har rett på realistiske utfordringer som de på egen hånd kan mestre, eller mestre sammen med andre.

For å kunne realisere dette, vil det være en forutsetning at læreren kjenner elevene. Det vil ikke være mulig å tilpasse undervisning og lærestoff til elevene på en tilfredsstillende måte om man ikke lærer seg å kjenne dem. Selvsagt vil man kunne tilpasse til en viss grad ut ifra for eksempel hjelp fra andre lærere, kartleggingsprøver og andre prøver. Men det vil kun være ut ifra det faglige nivået. Elevene har ulike måter de lærer best på, om man ikke kjenner elevene vil man ikke kunne variere og tilpasse lærestoffet og undervisningen etter den enkelte elev, og elevgruppe.

Det er slik at tilpassingen av undervisningen ikke bare gjelder at det er vanskelighetsgraden av lærestoffet som skal tilpasses hver enkelt elev sitt nivå. Arbeidsformer, krav til konsentrasjonslengde, og krav til selvstendighet må også tilpasses elevenes forutsetninger. Dyktige lærere er bevisst på alle de aspektene av elevens lærings situasjon de må ta hensyn til (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Læreren må selv se hver elev som en unik personlighet, og kartlegge elevenes individuelle forutsetninger for å lære. Man må kartlegge motivasjon, intellektuelle og emosjonelle forutsetninger, historie, sosial bakgrunn, og foreldrenes beskrivelser av sitt eget barn. Det er likevel den direkte dialogen med barnet som gir læreren best mulig informasjon om barnet, og dialogen i seg selv er relasjonsbyggende (Spurkeland, 2011:69).

Ved å knytte nære relasjoner til elevene vil pedagogen vite mer om hvilke hensyn og tilpassinger den enkelte elev i gruppen trenger (Spurkeland, 2011). Å investere tid sammen med eleven, for å bli ordentlig kjent, vil gi læreren innsyn i detaljer omkring eleven som person, og dens bakgrunn. Det å ha grundig kjennskap til hver enkelt elev er i følge Spurkeland (ibid.) det beste grunnlaget for å praktisere likeverdighet og tilpasset undervisning.

På en annen side vil også den gode relasjonen være viktig på den måten at elever vil ha lettere for å oppsøke og prate med en voksenperson som de har et godt forhold til, og som de stoler på. Om elevene sliter med noe, enten faglig eller sosialt, vil læreren lettere kunne oppdage dette ved å ha gode relasjoner til elevene. Noe som gjør at læreren får en sjanse til å tilrettelegge og hjelpe elevene med de faglige utfordringene før de blir for store og elevene blir «hengende etter», og eventuelt må bli tatt ut av klassen for å ha spesialundervisning.

Man må holde øynene åpne og se den enkelte elev. Det er til syvende og sist bare læreren som med medmenneskelighet, varme og forståelse kan sørge for at tilpasset opplæring blir gjennomført i praksis(Imsen, 2010).

I Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen(Holten, 2011), vil tilpasset opplæring ha et viktig fokus. Den nærmeste utviklingssonen går ut på å være i samspill med andre mennesker. Det handler om at elevene etter hvert kan klare ting på egen hånd etter å ha fått veiledning eller hjelp ifra noen som kan mer enn dem selv, om det aktuelle temaet. Læreren vil fungere som det støttende læringsstillaset. Læreren bruker relasjonene og sin kjennskap til elevene for å få dem til å forstå, og hjelpe dem videre i utviklingen.

Dette må skje gjennom en dialog med elevene. For det er nettopp gjennom dialogen at en lærer kan veilede eleven fram til kunnskap, innsikt, fremgangsmåter og løsninger som eleven ikke hadde klart å komme frem til på egenhånd. Men det kreves at eleven er med på prosessen selv, og deltar aktivt(Skaalvik & Skaalvik, 2009).

4.2 Bruk av språk og dialog

Sentralt i teoriene til Vygotskij er at språk og kultur er viktig for kognitiv utvikling. Han mente at kunnskap har sitt opphav i sosialt meningsfylt handling og blir formet av språket(Lillejord, Manger, & Nordahl, 2013b). Imsen(2010:278) skriver om at «språket er det geniale systemet som setter oss i stand til å ivareta relasjoner og sammenhenger».

Bruk av språk er viktig i samhandling med elevene, både i undervisningen og ellers. Hvordan læreren bruker språket og hvor mye språket blir brukt, vil være med på å prege lærer-elev relasjonen. For å klare å tilrettelegge undervisning, hjelpe elevene mot den nærmeste utviklingssonen, og være deres støttende læringsstillas, vil språket spille en viktig rolle.

Pedagogen Paulo Freire(1921-1997) hevdet at den tradisjonelle undervisningen, som han kalte «bankpedagogikk», der læreren fyller hodet til elevene med kunnskap, ikke fungerer(Taraldsen, 2011). I «bank-undervisning» betraktes læreren som subjekt, og eleven som objekt, der læreren ser på elevene som tomme bankbokser som skal fylles opp. I følge Taraldsen(ibid.) mener Freire at elevene må behandles som subjekter på lik linje med læreren, og alle mennesker er subjekter som har viktige ting å lære bort til andre subjekter. Freire

mente at det å være i dialog med elevene i undervisningen, vil gjøre elevene flinkere, mer reflekterte, mer selvbevisste og mer selverkjennende, og at en sann dialog må være lærerens viktigste verktøy.

Det er jo dette vi som lærere burde streve etter; elever som deltar aktivt i diskusjoner i timene, og står frem med sine meninger og synspunkter. Som lærer bør man ønske mer enn at elevene sitter stille ved pulten sin, og med et tomt blikk suger til seg den kunnskapen man skal prøve å formidle. I verste fall bare sitter de der, helt passiv. Da kan man spørre seg hva de lærer. Det vil selvsagt ofte være slik at det er nødvendig som lærer å føre en informativ monolog, der elevene skal være stille å lytte til det læreren har å si, men elevene må føle at de har en stemme de også. Dette vil også handle om lærerens menneskesyn. Lærere bør ha den oppfatningen at alle er like mye verd, og har like mye å si, fordi om man ikke har lik autoritet. Slik jeg ser det må man være bevisst den makten man som lærer har til å styre skoledagen til elevene.

Å skape tillit, er som nevnt tidligere, en viktig forutsetning for gode relasjoner. Det at man gradvis skaper tillitt til elevene kan være med på å gi elevene den følelsen av at de kan bruke sin stemme i klasserommet, og ellers. Man kan vel si at språket virker inn på relasjonen, og relasjonen virker inn på språket. Med det mener jeg at med gode relasjoner mellom lærer og elever, vil elevene kanskje føle seg trygge nok til å føre en dialog med læreren eller klassen, og vite at det er greit å si hva man mener. Og samtidig vil gode dialoger kunne føre til en bedre relasjon mellom lærer og elev, på den måten at elevene føler at læreren lytter til dem, og at deres stemme teller.

For å være en god samtalepartner kreves det at vi er gode lyttere(Olsen & Traavik, 2010). Som lærer kan man vel ofte bli den som leder samtaler, og pøser ut spørsmål. Man må lære seg å lytte slik at barnet snakker, og snakke slik at barnet lytter.

4.3 Motivasjon og selvoppfatning.

Som lærer vil man jobbe for at elevene skal ha motivasjon for å lære. Holten(2011) beskriver motivasjon som en drivkraft som virker inn på atferden vår, og som en viktig faktor for at læring skal skje. Lærere vil kunne ha stor nytte av å vite hva som fremmer motivasjon blant elevene til å lære.

Nyere kognitiv motivasjonsteori ser sammenhengen mellom motivasjon og selvoppfatning(Holten 2011). Selvoppfatning er en fellesbetegnelse på alt vi vet, tror og føler om oss selv(Rosenberg, 1979, i Skaalvik og Skaalvik, 2009:25). Disse oppfatningene vi har om oss selv er subjektive, og de trenger ikke å stemme med oppfatningen andre har av oss. Likevel spiller de en viktig rolle for våre følelser, og atferd. Elever med lav faglig selvoppfatning vil være mindre motiverte for skolearbeid, yte lavere innsats, og vil ha mindre utholdenhet når de møter motgang, enn elever med høy faglig selvoppfatning(Skaalvik & Skaalvik, ibid.).

Vår selvoppfatning og forventninger om mestring, henger tett sammen med motivasjonen vår. Banduras teori om «self-efficacy»(Skaalvik og Skaalvik 2009) handler om forventninger til mestring. Banduras understreker at forventninger til mestring har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon. Når elever tviler på sin egen kompetanse innfor et tema, og innenfor det temaet blir stilt overfor utfordringer, vil elevene redusere innsatsen eller gi opp. Forventer ikke eleven å klare oppgaven, vil innsatsen til å klare den minske. Årsaken kan da være at eleven ikke er motivert, eller at oppgaven ikke er tilpasset elevenes nivå.

Det er vanlig å skille mellom to typer motivasjon, indre og ytre.

Indre motivasjon handler om det å ha interesse for å gjøre noe. Det kan for eksempel være at man øver til en matematikkprøve fordi man liker matte, og/eller har lyst til å være god i faget(Manger 2013, i Lillejord m.fl., 2013a). Motivasjonen ligger da i verdien av å klare matteprøven, og det å lære noe av det. Indre motivasjon henger tett sammen med kognitiv læringsteori, der for eksempel Piagets teori(Imsen, 2010) tilsier at det er trangen til å finne ut av noe, forstå noe, og det å finne mening, som fører til læring.

Ytre motivasjon handler om at man for eksempel øver til prøven fordi man må, og eventuelt vil få en god karakter(Manger 2013, i Lillejord, Manger, Nordahl, 2013a). Motivasjonen ligger da i resultatet, og ikke i selve læringsprosessen. Det er den eventuelle belønningen eller rosen som kommer i ettertid som driver motivasjonen. Dette perspektivet på motivasjon kan man se i sammenheng med behavioristisk teori, der belønning og straff er hovedårsaken til at man utfører en handling(Imsen 2010).

Indre motivasjon kan fremmes ved at læreren gjør seg kjent med hver enkelt elev og hvilket nivå de befinner seg på, slik at man skal kunne tilpasse læringsmål og arbeidsoppgaver. For å skape en ytre motivasjon hos elevene kan belønning og ros benyttes. Blir rosen formidlet på en slik måte at den blir troverdig, vil den lettere kunne nå inn til eleven. Måten læreren motiverer og roser elevene på vil være av stor betydning. Man må bli kjent med elevene og se hvordan de opplever seg sett og forstått(Holten, 2011).

En god relasjon mellom lærer og elev kan sikre at rosen blir tilpasset slik at den er effektiv og fremmer motivasjonen for å gjøre oppgavene på skolen. På denne måten er lærer-elev relasjonen en faktor som påvirker elevenes motivasjon for å lære. Kjenner man elevene og har knyttet bånd til dem, vil man ha større forutsetninger for å kunne motivere dem, og på sikt bedre deres faglige selvoppfatning.

I følge Drugli(2012) er det funnet ut at også lærerens vurdering av egen «self-efficacy» viser sammenheng med kvaliteten på lærer-elev relasjonen. Dette betyr at de lærerne som opplever at de klarer å motivere og lede elevene, også har gode relasjoner til elevene.

Det er nok ønskelig for en hver lærer at alle elevene skal ha indre motivasjon for å arbeide med skolearbeid, men det er nok ikke slik at mange elever vil ha en ren indre motivasjon for å arbeide med alle de forskjellige skolefagene. Å finne balansen mellom indre og ytre motivasjon vil vel være noe å strekke seg mot. Ved å bruke relasjonen til elevene kan man bedre tilpasse mål og læringsaktiviteter til deres forutsetninger, for å jobbe mot en indre motivasjon, og bruke ros og belønning for å skape en ytre motivasjon. Klarer man å styrke elevenes selvoppfatning vil det kunne ha en positiv effekt på motivasjonen.

4.4 Klasseledelse og læringsmiljø

«En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse»(Udir.no, 2012).

Det som skjer i en klasse, har stor betydning for hvor godt elevene trives, og hvor mye de lærer og utvikler seg. Klimaet og læringsmiljøet i en klasse blir påvirket av lærerens væremåte og evne til å lede en klasse. Klasseledelse handler om kommunikasjon med elevene, og det å skape gode relasjoner til elevene. Ved klasseledelse forholder læreren seg til en gruppe av elevene, men med lærer-elev relasjon er det snakk om forholdet til en enkelt

elev. Likevel vil måten en lærer utøver klasseledelse på, i stor grad påvirke relasjonen til hver enkelt elev. De gode relasjonene til elevene utvikler seg best når en lærer har gode rutiner og struktur i klassen, er tydelig og forutsigbar, og uttrykker klare forventninger til elevene (Drugli, 2012).

Å ha klare rutiner og forventninger til elevene, handler om å drive proaktiv klasseledelse, som bygger på forebyggende strategier. I følge Ogden (2013) handler det om å bygge opp et positivt læringsmiljø, være i forkant, og forebygge uro i en klasse i stedet for å stoppe den. Slik kan man hindre at negative og forstyrrende situasjoner oppstår, for å bedre elevenes læringsmiljø. I følge Drugli (2012) bør klasseledelse først og fremst være proaktiv. Det vil så klart være behov for reaktiv klasseledelse, da en lærer må ha evnen til raskt å stoppe uro eller negativ atferd. Når klasseledelsen fungerer vil det være lite konflikter og negativ atferd i klassen, og kommunikasjonen vil være preget av respekt. I et slikt klima vil positive relasjoner utvikles og opprettholdes.

I følge Nordahl (Lillejord m.fl 2013b) har det kommet flere studier de siste ti årene som dokumenterer den betydningen lærerens ledelse har for elevenes faglige og sosiale mestring. Det er da spesielt to studier som dokumenterer den store betydningen lærerens ledelse har for elevenes læring. Disse studiene er en metaanalyse gjort av Dansk Clearinghouse, og John Hatties metaanalyse, som er nevnt tidligere i oppgaven. Begge dokumenterer betydningen av at en lærer må kunne lede en klasse og ha en god relasjon med elevene for at det skal skje faglig fremgang (Lillejord m.fl 2013b).

Gjennom lærerens ledelse kan det etableres gode relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elevene. Lærere som tar ledelsen og kontrollen i klasserommet, vil lettere kunne oppleve trygghet i læringssituasjonen, og få et større engasjement for elevene og det faglige innholdet. En klar klasseleder vil opptre slik at elevene får tillitt til han/henne, opplever trygghet og forutsigbarhet, og bedre kan forstå hvilke forventninger som stilles dem.

Gjennom forskning på klasseledelse har det vist seg at lærere stadig blir bedre på å fange oppmerksomheten og engasjementet for læring etter hvert som de lærer seg å bruke relasjonen i undervisningen (Holten 2011). Læreren kan da beholde ansvaret og ledelsen i læringssituasjonen, men la elevene også påvirke det som skjer i klasserommet. Læreren

bruker da relasjonen for å formidle kunnskap, i stedet for å fremstå som en ekspert. Det er likevel læreren som sitter med det faglige ansvaret, men inkluderer elevene mer i selve undervisningsforløpet.

God klasseledelse, med positive relasjoner, tydelige forventninger og klare regler, fremmer både den faglige og den sosiale læringen (Lillejord m.fl. 2013b). Slik klasseledelse vil være med på å utvikle et godt og stabilt læringsmiljø. Nordahl (2008, i Spurkeland, 2011) påpeker at med gode relasjoner til elevene, vil man som lærer kunne fremstå som et godt forbilde for relasjonsbygging. Skolen kan for elevene være en viktig arena for sosial trening. Elevene velger ikke selv hvem de skal være i samme klasse som, og må derfor sosialiseres til å mestre sine relasjoner. Om det er gode sosiale relasjoner mellom elevene i en klasse, vil det styrke læringsmiljøet, og påvirke trivselen og læringsmotivasjonen til elevene i en positiv retning. Hvor gode relasjoner det er mellom elevene i en klasse påvirker klart hvor godt læringsmiljøet er.

For å på best mulig måte klare å lede en klasse, og spille på lag med elevene, vil det være viktig å etablere og opprettholde gode relasjoner med dem. De gode relasjonene med hver enkelt elev vil kunne gjøre arbeidet med å holde ro og orden i klassen lettere, i og med at elevene da mest sannsynlig vil ha mer respekt for læreren. Klarer man å bruke den gode relasjonen til å skape gode relasjoner mellom elevene også, vil man kunne få en klasse med godt sosialt miljø, som også vil kunne virke inn på læringsmiljøet, og fremme elevenes faglige læring.

4.4.1 Naturlig autoritet gjennom positive relasjoner

«All erfaring tilsier at relasjoner i seg selv er disiplinerende» (Spurkeland 2011:35). Lærere ønsker seg gjerne naturlig autoritet, slik at man lettere kan oppnå arbeidsro og et godt læringsmiljø for elevene. En av hensiktene med gode relasjoner er at det har en positiv effekt på lærerens naturlige autoritet. Investerer man i tid til å jobbe med relasjoner til elevene, vil man kunne få igjen for det, i form av at arbeidet med klassen vil gå lettere (Spurkeland, 2011). Alle lærere vil vel ha en klasse som klarer å holde ro, hører på hva læreren formidler, og jobber godt med lærestoffet. For å styrke den naturlige autoriteten vil det være nødvendig å ha nok relasjonskompetanse.

Autoritet kan forstås som en betingelse for å utøve ledelse på en måte som gir naturlig respekt(Nordahl 2013, i Lillejord m.fl.2013b). Målet for en lærer må være å oppnå autoritet, uten å måtte være autoritær. Man må kunne være en åpen, pålitelig, og forutsigbar lærer som elevene får respekt for, og trives sammen med. Klarer man å komme ned på elevenes nivå, og se ting fra deres standpunkt vil man kanskje lettere kunne oppnå den naturlige autoriteten. Om man blir autoritær vil man også kunne få et klasseroms miljø med arbeidsro, men mulig på feil premisser.

4.5 Læreren som resiliens-faktor

Ordet ”resiliens” er en fornyelse av det engelske ordet ”resilience”, og handler om ”evnen til å hente seg inn” og finne tilbake til sin opprinnelige form. En av de fremste resiliens-forskerne Michael Rutter(2000, i Olsen og Traavik, 2013) definerer resiliens som en prosess som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har blitt utsatt for stor risiko for å utvikle problemer og avvik. Det at barnet har vært utsatt for risiko er en viktig forutsetning innenfor begrepet. Det at barnet har vært utsatt for risiko som vanligvis medfører psykososiale vansker, er en nødvendig forutsetning. Disse risikoene kan for eksempel være omsorgssvikt, mishandling, alvorlige konflikter innenfor familien, rusmisbruk eller psykiske helseproblemer hos foreldrene(Olsen & Traavik, 2013). De resiliente barna klarer å gjenvinne sin opprinnelige form og klarer seg gjennom ulike motgang og traumer, og utvikler seg positivt til tross for at de har gjennomgått mye negativt(Gunnestad, 2002).

”Resiliens kan både forekomme som et engangsfenomen og som vedvarende prosesser som er til stede i større eller mindre grad gjennom hele oppveksten”(Olsen & Traavik, 2013:28). Hvor godt barna klarer seg på tross av det de har vært igjennom kommer an på hvilke resiliensfaktorer som finnes omkring barnet og hvor effektive de er. Lærere, og andre som jobber i skolen, må vite hvordan vi kan bidra til en god utvikling blant utsatte elever, og være klar over at vi kan utgjøre en stor forskjell i disse barna sine liv(Olsen & Traavik ibid.).

For at en resilient utvikling skal kunne skje, vil det være viktig for barnet å ha trygg tilknytting til minst én forelder, eller minst én annen trygg og stabil signifikant voksenperson, som for eksempel andre i familien, skolen/barnehage, eller nære kamerater(Olsen og Traavik 2013). Har man som lærer gode relasjoner med elevene, og fremstår som en omsorgsperson som man kan stole på og betro seg til, vil det være enklere for elevene å komme til læreren med sine problemer når de oppstår.

Ettersom elevene bør ha minst én person å stole på, og en lærer tilbringer mye tid sammen med elevene i løpet av en dag, vil det være viktig for elevene å føle seg trygge sammen med læreren, og å vite at læreren bryr seg. I situasjoner der omsorgen fra foreldre er fraværende, vil denne relasjonen bli ekstra viktig (Gunnestad, 2002). Det å ha en nær og trygg omsorgsperson fra tidlig alder virker positivt inn på de positive egenskapene som kjennetegner de resiliente barna, som for eksempel gode mestringsevner og høy selvoppfatning (Olsen og Traavik, 2013).

«Elever som er sårbare, for eksempel på grunn av lærevansker, omsorgssvikt eller psykiske vansker som atferdsvansker eller angst- og depresjonsproblematikk, er de som har aller størst utbytte av positive relasjoner til sine lærere. For disse elevene kan lærer-elev relasjonen fungere som en beskyttelsesfaktor og hindre et negativt utviklingsløp på tross av andre risikofaktorer» (Gustafsson m.fl., 2010; Sabol & Pianta, 2012, i Drugli 2013).

Læreren kan altså fungere som en beskyttelsesfaktor for elevene. For elever som ikke har noen andre stabile voksenpersoner i livet sitt, vil læreren kunne være den signifikante andre, altså en person som sørger for at slike elever har minst en person som gjør at de kan føle en grad av trygghet og stabilitet på minst et område i livet sitt. Dette vil være utrolig viktig for risikoutsatte elever sin læring.

Dette kan vi se i sammenheng med Maslows behovshierarki (1970, i Skaalvik og Skaalvik, 2009). Maslow, som var en sentral teoretiker innenfor humanistisk psykologi, rangerte menneskenes behov i en pyramide. Han mente at det er noen behov vi må oppfylle, før vi kan konsentrere oss om andre ting. Vi trenger mat, drikke, husly, trygghet og sikkerhet, kjærlighet og sosial tilknytning, før vi har behov for annerkjennelse, positiv selvoppfatning, og selvrealisering. De mest grunnleggende behovene, de behovene menneskene må dekke for å overleve, er mat, vann og varme. Disse befinner seg nederst i pyramiden, og om man ikke har oppfylt disse behovene, vil søken etter dette dominere deres oppmerksomhet. For å komme videre opp i pyramiden, må man dekke hver etasje nedenifra. Etter behovet for mat og vann, kommer behovet for trygghet og sikkerhet. Om elevene ikke får oppfylt disse behovene, vil dette ta over deres oppmerksomhet. Om elevene for eksempel føler seg utrygge, er redd for å

dra hjem, føler seg utrygge i klassen, er redd for å bli mobbet, vil ikke deres oppmerksomhet være rettet mot skolearbeidet.

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev, kan altså bety mye for elevenes trivsel og hvordan de fungerer på skolen. For de elevene som av ulike årsaker er i høy risiko for å utvikle vansker, vil denne relasjonen bety ekstra mye for. Vanskene kan være både sosiale og faglige, eller det kan være i form av omsorgssvikt hjemme. Denne relasjonen vil hjelpe dem med å tilpasse seg å fungere i en klasse. Dermed vil deres læringsutbytte kunne økes (Drugli 2012).

I følge Olsen og Traavik (2010), fungerer også læreren som en rollemodell når det gjelder relasjoner, i form av at når elevene opplever å bli behandlet med respekt og anerkjennelse av en signifikant voksenperson, vil det overføres til hvordan de behandler medelever i skolehverdagen. Dermed kan den positive relasjonen mellom læreren og elever også være med å forebygge mobbing, og hjelpe flere elever slik at de får en trygg skolehverdag, og kan bruke mer av energien sin på det faglige innholdet i skolen.

Samtidig vil nok det motsatte være med på å hindre den faglige utviklingen. Elever vil legge merke til om en elev blir møtt av læreren på en negativ måte. Om en lærer viser at han eller hun ikke liker en elev, vil det være mulig for andre elever og plukke opp dette, og ta det som et signal på at det er greit å behandle denne eleven negativt (White & Kistner, 1992, i Drugli, 2013).

Slik kan man se at en lærer kan fungere både som en risikofaktor, og en beskyttelsesfaktor. For at lærere skal fungere som beskyttelsesfaktorer, og kunne bruke relasjonene til elevene til å «løfte» dem framover i skolearbeidet, må man være bevisst på hvilken innflytelse man har på disse barna sine liv. En lærer vil kunne være en sentral voksenperson, og for mange kanskje den eneste stabile voksenpersonen. En god lærer-elev relasjon vil da spille en stor rolle for hvor godt disse barna klarer seg gjennom skolegangen, og videre i livet.

5.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg prøvd å drøftet meg frem til hvilken måte relasjonen lærer-elev spiller inn på elevenes læring. Som vist er det mange faktorer som er avhengig av en god

relasjon mellom lærer og elev. Den viktige relasjonen er med å påvirke elevens læring på så mange måter. Det er en relasjon som elevene ikke kan komme seg unna. På grunn av relasjonens påvirkning til læring, og alle de timene elevene er på skolen, vil det være viktig at denne relasjonen er god. Man må jobbe for å ha gode relasjoner til ALLE elevene, være en betydningsfull og positiv rollemodell, og en voksenperson som de vet de kan stole på.

Det krever mye innsats å opprette gode relasjoner til alle elevene. Alle elevene er forskjellige og i læreryrket vil man nok med sikkerhet møte elever som man vil streve mer med å samhandle med. Da vil det være enda viktigere at man går inn i seg selv og reflekterer over sin egen rolle som lærer, og hva kan man selv gjøre for at denne relasjonen skal bli bedre. Det er læreren som har hovedansvaret for å opprettholde en positiv relasjon til elevene. Man må gå inn i sitt eget menneskesyn og vurdere hvordan man selv ser på hver enkelt av elevene.

Som sagt er det mange forskjellige måter relasjonen spiller inn på elevenes læring på. Arbeidet med tilpasset oppøring vil ikke bli optimalt uten en god lærer-elev relasjon. Med alle de forskjellige sidene av elevene som spiller inn på deres læring, vil det være en viktig forutsetning at man har en god relasjon for å få tilpasset undervisning og læringsaktiviteter på best mulig måte. Jeg belyste også betydningen av bruk av språk og dialog for å fremme elevenes læring. Gjennom en god relasjon vil man kunne få mer aktive elever, på den måten at de føler seg trygge på at læreren er en person man kan prate med og at læreren er en person som lytter.

Relasjonen vil også spille en stor rolle for elevens motivasjon og selvoppfatning. Bygger man gode relasjoner, med fokus på tillitt og pålitelighet, vil man kunne påvirke elevenes selvoppfatning i positiv retning, noe som igjen spiller inn på motivasjonen deres. Elever som har tro på at de kan klare noe, vil ha større motivasjon for å gi innsats, og dermed større sannsynlighet for å mestre.

Hvordan relasjonen mellom lærer og elev er, vil spille inn på hvordan læreren leder en klasse. Klasseledelse handler om kommunikasjon og gode relasjoner. Er man en klar og tydelig klasseleder, er forutsigbar, og uttrykker klare forventinger, vil de fleste elevene oppleve klassemiljøet som trygt, og det vil bli lettere å bygge opp et positivt læringsmiljø. Som klasseleder er man i nær kontakt med elevene. Man treffer elevene hver dag, og vil for mange

risikoutsatte elever bli den nærmeste stabile voksenpersonen. Ikke alle elever har et godt og stabilt hjem, da vil den gode relasjonen mellom lærer og elev bli ekstra viktig. For elever som opplever vansker, kan læreren være en viktig resiliens-faktor, som tross det de har vært gjennom, får dem på rett kjør igjen.

Disse punktene jeg har belyst i denne oppgaven glir over i hverandre og påvirker hverandre. Tilpasset opplæring, bruk av språk og dialog, motivasjon og selvoppfatning, klasseledelse, og læreren som resiliens-faktor er alle viktige punkt som påvirker elevens læringsresultat og opplevelse av mestring, og innenfor disse ligger relasjonen mellom lærer og elev som grunnpilar. I arbeidet med denne oppgaven har jeg ikke funnet noe fasitsvar. Det vil nok ikke være mulig heller, da det i arbeid med mennesker vil være mye som spiller inn. Jeg har prøvd å dra frem det mest vesentlige. Jeg kunne ha valgt å ta med flere kapitler og underkapittel, eller gått dypere inn i flere av dem for å svare på problemstillingen, men omfanget av denne oppgaven gjorde at jeg måtte ta dette valget. Dette er et stort tema, og jeg har lest mye interessant og lært mye nytt i arbeidet med denne litteraturstudien om relasjoner, som jeg synes er så utrolig viktig.

Jeg nevnte at John Hattie(2009, i Spurkeland, 2011) påstår at den tillitsfulle relasjonen mellom lærer og elev sjelden er god, og at om læreren skal lykkes må relasjonskompetansen styrkes. Jeg tror nok de som jobber som lærere ofte kan glemme den viktige samhandlingen med elevene i den stressende skolehverdagen, der tiden så vidt strekker til mellom alt man skal gjennom. Underveis i lærerutdanningen tror jeg nok vi også ville hatt stor nytte av å jobbe mer med temaet relasjonskompetanse.

Opp gjennom alle mine år som elev har jeg opplevd mange forskjellige lærere, og skremmende mange av dem har ikke hatt evnen til å skape god og tillitsfull kontakt med oss elevene. I arbeid med mennesker burde god relasjonskompetanse være et krav. Det å fokusere på relasjoner før fag burde, etter min mening, stå øverst på listen hos alle lærere.

6.0 Litteraturliste:

Asperheim, J.H. & Ulvik, I. A.(2012) i Taraldsen, E. (red.). (2012): *Pedagogisk basiskunnskap*. Inderøy: Norsk pedagogisk forlag.

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

Drugli, M.B.(2013): nedlastet 18.04.14 fra Udir.no: Relasjoner i skolehverdagen, <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/Hvor-viktig-er-larer-elev-relasjonen/>

Gunnestad, A.(2002) i Sjøvik P.(red.) ”*Resiliens som tilnærming i arbeid med barn som trenger særskilt hjelp og støtte*”: En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen. Universitetsforlaget, Oslo

Hargreaves, D.H.(1975): *Interpersonal relations and education. Student edition*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Holten, S.(2011): *Trygg klasseledelse – i dialog med elevene*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Imsen, G.(2010):*Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T.(2013a):*Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Læreprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T.(2013b):*Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget

Opplæringsloven(1999): Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Ogden, T.(2013): *Klasseledelse. Praksis, Teori, og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Olsen M.I. & Traavik K.M.(2013): *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak.* Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M.B, & Jacobsen D.I(2011): *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.* Kristiansand: Høyskoleforlaget

Røkenes, O.H, & Hansen, P.H.(2012): *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker.* Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik E.M. & Skaalvik S.(2009): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring.* Oslo: Universitetsforlaget

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

St.meld. nr 16 2006-2007(2006): *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/6/3/4.html?id=441463>

Taraldsen, E.(2011): *Homo libero.* Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag

Udir.no(2012): Klasseledelse: nedlastet 07.05.14: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/?depth=0>