

GLD360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Kandidat 26

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
i Informasjon	Dokument	Automatisk poengsum	Lever
1 Opplasting av bacheloroppgave	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever
2 Opplasting av samtykkeskjema	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever

GLD360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Emnekode	GLD360	PDF opprettet	12.08.2016 13:10
Vurderingsform	GLD360	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	40
Sluttidspunkt:	30.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606200000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

Seksjon 1



Informasjon

Eksamensinformasjon:

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

Forside:

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

Samtykkeskjema:

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5208322_cand-6056251_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	847.575 KB
Opplastingstid	30.05.2016 02:28:16



Neste side
Besvarelse
vedlagt

BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLD360

Kandidatnr.: Ann-Helen Høvik

Læringsmiljø – tillit og relasjoner
Learning Environment - Trust and relations

Dato: 30.05.16

Totalt antall sider: 33



0

www.nord.no

Forord

Så er vi snart ved veis ende. Bare noen tastetrykk gjenstår, før siste innlevering er i boks. Fire fantastiske år som deltidsstudent ved lærerutdanningen på Levanger er unnagjort, og jeg synes nettopp vi sto på Skallstuggu med sommerfugler i magen og motivasjonen på topp.

Denne bachelorgradsoppgaven er skrevet som en del av Grunnskolelærerutdanningen for 1-7.trinn ved Nord universitet, i faget Pedagogikk og elevkunnskap. Prosessen har vært lang og slitsom, men også veldig morsom og givende. Jeg er imidlertid glad i å skrive og nysgjerrig på mye, så alt skulle ligge til rette for en spennende prosess. PEL-faget favner jo så utrolig mye spennende, men jeg var aldri i tvil om hva jeg ville skrive om. Det måtte bli *læringsmiljø* og det måtte handle om *relasjoner* mellom mennesker. I 15 år som Daglig Leder på SFO, har jeg fulgt elever, foreldre, SFO-ansatte, lærere, rektorer og fagledere, i en skolehverdag som har fascinert meg bare mer og mer. Og det som har fascinert meg aller mest, er dynamikken i dette «relasjonsmaskineriet» som skolen virkelig er. Så mange forskjellige mennesker under samme tak, og så mange innmari dyktige lærerkolleger som holder det hele i gang. Hver dag er en ny fortelling.

Jeg har jobbet jevnt og trutt hele veien, men det er ikke til å komme bort fra at de siste dagene har vært heftige. Familien og livet for øvrig har stått på vent, mens mamma har jobbet dag ut og dag inn for å komme i mål med oppgaven. Uten to tålmodige barn som har sørget for sunn avkopling fra skivinga, og en mann som legger alt til rette for at jeg skal komme i mål – hadde dette blitt umulig for meg. Tusen takk til Tommy, Maria og Nicklas!

Og så «hyttegjengen» da...vi som har campa sammen på hver samling de siste fire årene; Vi har løst mange «grubliser» sammen, og vi har reflektert over mye rart. Dere vet hvem dere er...ingen nevnt, ingen glemt. Gode venner, veldig gode venner!

Takk Arve, for at du presenterte meg for Spurkeland og «Relasjonskompetansen». Den fikk meg skikkelig i gang og har fulgt meg hele veien. Og takk Tove, for at du forbarmet deg over meg i sluttspurten – og veiledet meg helt i mål. Du er bare helt super! Og sist, men ikke minst vil jeg takke Ingunn, Dag, Kristine, Liv Iren og Heidi! Dere har inspirert meg og bidratt til at jeg virkelig har gjennomført denne crazy ideen om en runde til på høgsolenivå. Jeg er så glad for at jeg gjorde det!

Sammendrag

Vår personlighet er formet av egenskaper og evner vi er utstyrt med fra fødselen. I tillegg vil erfaringer vi gjør oss og kunnskaper vi tilegner oss, være med på å påvirke vår atferd. «I psykologien betegner personligheten en persons karakteristiske mønster av tanker, handlinger og følelser» (Skre 2009). I klasserommet er det mange ulike personligheter, og hver enkelt skal møtes med respekt og anerkjennelse for den de er. Relasjoner etableres, og noen er lettere å komme i kontakt med enn andre. Jeg retter i denne oppgaven fokus mot barn som ikke krever vår oppmerksomhet. De stille og beskjedne som ikke rekker opp hånda i frykt for å bli evaluert av andre, og de introverte som liker å reflektere og gruble for seg selv. Disse barna er imidlertid like forskjellige som alle andre, og læreren må etablere en relasjon til hver enkelt.

Jan Spurkeland hevder at «Tillit er bærebjelken i alle relasjoner»(Spurkeland 2014, s. 35), og jeg har prøvd å finne ut hvilke forhold som spesielt må ivaretas for å etablere relasjoner til disse elevene. De krever litt ekstra, for de ber ikke om lærerens oppmerksomhet.

Gjennom intervju med representanter for denne elevgruppen, ble min hypotese bekreftet om at vi alle, i større eller mindre grad, har et forbedringspotensiale når det gjelder disse barna. De uttrykker nemlig et ønske om å bli sett av læreren sin, selv om de ofte prøver å forsvinne i mengden. Det avhenger imidlertid av *hvordan* vi ser dem. Noen liker å være i søkelyset, mens andre har mer behov for et klapp på ryggen. Denne elevgruppen foretrekker nok det siste. De må bare huskes i den travle hverdagen, for *de* kommer ikke og hanker tak i *oss*.

Sosiokulturell læringsteori, speilingsteori og behovsteori er med på å belyse hva relasjonskompetanse handler om. Og våre handlinger må bygge på verdier som trygghet, kjærlighet og respekt. Det autoritative perspektivet viser at læreren må finne balansen mellom varme og kontroll, for å skape trygghet i klasserommet. «Hun må være snill, men ikke alt for snill» sier en av elevene(IS2).

Læreren har ansvar for lærer-elev-relasjonen, og må fremstå på en måte som vekker tillit. Men det tar tid å bygge tillit(Spurkeland 2014, s. 42) – så her må både gode rutiner og evnen til å se den enkelte være på plass. Og utgangspunktet for det hele er en genuin interesse for mennesker. Læreren må være vår for elevenes følelser, holde avtaler og opptre med forutsigbarhet i klasserommet. Bare gjennom gjentatte tillitsvekkende handlinger over tid, kan man skape tillit til elevene. Og disse elevene ber ikke om oppmerksomhet. Det er *læreren* som må huske *dem*.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	4
2.0 Teori	6
2.1 Relasjonskompetanse	6
2.1.1 Menneskeinteresse	6
2.1.2 Tillit	7
2.1.3 Kommunikasjon	8
2.2 Det stille barnet	8
2.3 Klasseledelse	9
2.4 Sosiokulturell læringsteori	11
2.5 Speilingsteori	11
2.6 Behovsteori	12
2.7 Resiliens – læreren som beskyttelsesfaktor	12
2.8 Vurderingspraksis og relasjonsbygging	13
2.9 Begrepet «Snill» - ulike oppfatninger	14
3.0 Metode	14
3.1 Tilnærming	14
3.2 Metodevalg og virkelighetssyn	15
3.3 Utvalg	15
3.4 Intervju med barn – etiske betraktninger	15
3.5 Struktur og «setting»	17
4.0 Drøfting/Resultat	17
4.1 «Snille lærere»	17
4.2 Tillit	19
4.3 Trygghet	20
4.4 Vurderingsarbeid som redskap for å bygge tillit	21
4.5 Et ønske om å bli sett	22
4.6 De stille elevene	23
5.0 Avslutning	24
Vedlegg: 2 (Intervjuguider)	

1. Innledning

Jeg har valgt å skrive bachelor innenfor tema «Læringsmiljø». Det finnes vel knapt noe tema i norsk skole som er forsket så mye på de senere år, som nettopp dette. «Læringsmiljø» favner imidlertid mye, og i mitt tilfelle er det relasjoner, og etter hvert relasjonen mellom lærer-elev som er hovedfokus. I kjølvannet av mobbemanifestet som Bondevik-regjeringen lanserte i 2002, ble begrep som mobbing, relasjonsbygging og læringsmiljø løftet opp og aktualisert i norsk skole. Når vi vet at gode relasjoner skaper positive læringsmiljø og forebygger mobbing, er det logisk å tenke at relasjonsbygging må stå høyt opp på prioriteringslisten til enhver lærer.

Alle «mennesker som jobber med mennesker» er forhåpentligvis bevisst på at relasjonsbygging er viktig for å lykkes. Etter hjemmet, anser Drugli og Nordahl skolen som den viktigste utviklingsarenaen for barn og unge, og peker på at «Skolen vil kunne fungere som en ressurs eller en risikofaktor for barn og unge, alt etter hvordan samspeillet mellom dem og ulike deler av skolekonteksten utvikler seg og fungerer» (Lillejord, Manger og Nordahl 2011 s.138). Det er dermed grunn til å tro at den jobben læreren gjør for å etablere en god relasjon til den enkelte elev, vil ha stor betydning for barnets fremtid. *Det* er et stort ansvar, og det krever investeringer!

Spurkeland 2014 hevder at «tillit er bærebjelken i alle relasjoner» (s.35). I praksis betyr dette at man *må* bygge tillit for å bygge relasjoner, og i skolehverdagen har læreren en sentral rolle i dette arbeidet. Et gammelt ordtak sier at «Tillit er ikke noe man har, det er noe man gjør seg fortjent til». Det tolker jeg som at «man må gi, for å få».... «hvor mye man får, avhenger av hvor mye man gir» osv....

Noen elever er enklere å bygge en relasjon til, enn andre. Det er gjerne elever som utfordrer oss i kraft av sin personlighet, eller sine faglige prestasjoner. De kan være faglig sterke, faglig svake, sosialt sterke eller sosialt svake. Det som kjennetegner disse elevene er at de blir sett, hørt, vurdert og reflektert rundt, og de er ofte i interaksjon med læreren sin eller andre voksne. De som er sosialt og/eller faglig svake, står i en særstilling her. Mange av disse elevene er kilde til frustrasjon i hverdagen både for foresatte, medelever, lærere – og ikke minst for elevene selv. Både skolen, litteraturen, fagmiljøet og samfunnet for øvrig, bruker av naturlige årsaker store ressurser på denne elevgruppen.

Det finnes imidlertid en gruppe elever som *ikke* utfordrer oss, og som både *krever* lite oppmerksomhet og som *får* lite oppmerksomhet. Disse vil stå i fare for å ikke bli sett, dersom det ikke finnes personer i livet deres som ivaretar dette viktige behovet. Dette er elever som på tross av lite oppmerksomhet fra voksne, stort sett klarer seg godt. De er ofte en velsignelse å ha i klassen, en slags ressurs – fordi de oppleves som selvgående. De gir læreren mulighet til å bruke tiden sin på andre elever, som krever mer.

Hvem har ikke opplevd å dra hjem fra jobb med dårlig samvittighet....

...ikke for 12-åringen som i harnisk røska ut ledningen fra PC'n i dag, og ikke for jenta som nok en gang fikk alt rett på matteprøven. «De hadde jeg jo en samtale med i etterkant av timen. Men hva med Arne, Line og Mona.....husker ikke riktig....rakk ikke å snakke med dem.... de lå vel på gjennomsnittet. De pleier jo å greie seg. Venner har de visst også....tror jeg....» (mitt eksempel utviklet i samarbeid med kolleger)

Noen av disse forsvinner i mengden. Dersom de ikke har nok beskyttelsesfaktorer ellers i livet sitt, kan skolen bli en risikofaktor for dem. De kan miste interessen for skolearbeidet, og ingen ser at de er i ferd med å sakke akterut. Dette er forhåpentligvis unntakene. Det som imidlertid er mer sannsynlig, er at vi ikke greier å hente ut potensialet i den enkelte. Vi kan kanskje med små grep, løfte dem opp både faglig og sosialt, slik at hver elev har mulighet til å bli til «den beste utgaven av seg selv».

I denne oppgaven er jeg ikke på jakt etter svaret på *hvorfor* det er så krevende å bygge relasjoner til disse elevene. Jeg er heller ikke på jakt etter svaret på *hvordan* man bygger gode relasjoner. I alle fall ikke hvis dette svaret er konstruert av voksne som antar at «slik kan det gjøres». Det betyr imidlertid *ikke* at jeg ikke er nysgjerrig på fasiten. For det er jeg – i aller høyeste grad! Men dynamikken som alltid preger relasjoner mellom mennesker gjør at den såkalte fasiten aldri vil dukke opp. Men, skal vi bevege oss nærmere og finne noen svar, tror jeg vi må lete i selve kilden. Vi må snakke med de menneskene som vi så inderlig ønsker å vekke tillit til. Vi må snakke med elevene.

Derfor har jeg dratt ut i skolen, på 7.trinn – og møtt elever som jeg vurderer som aktuelle innenfor målgruppen. Jeg har snakket med dem om lærere, trygghet, trivsel og tillit – og fått noen tankevekkere, men også noen bekræftelser på mine antakelser. Med utgangspunkt i disse samtalene, har jeg svart på følgende problemstilling: **Med utgangspunkt i Jan Spurkelands påstand om at «tillit er bærebjelken i alle relasjoner», vil jeg se på hvilke forhold som særlig må ivaretas, når læreren skal etablere en god relasjon til de elevene som *ikke* har en utfordrende atferd.**

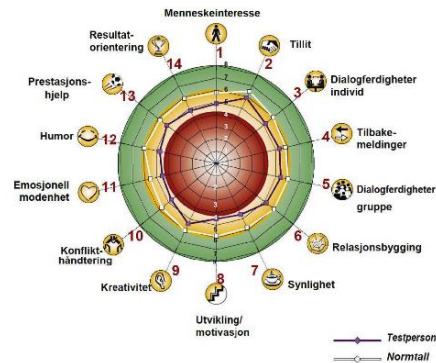
2. Teori

2.1 Relasjonskompetanse

Vår relasjonskompetanse følger oss gjennom hele livet, og har dermed «eksistensiell betydning for vår evne til å leve sammen med andre, og for vår evne til å samhandle med andre mennesker» (Spurkeland, 2015). Relasjonskompetanse handler om kontakt med andre mennesker og evne til å samhandle med andre på en slik måte at alle føler seg likeverdige i situasjonen. Å bygge og ivareta relasjoner krever mye av alle involverte, og det krever ekstra mye av personer som har et overordnet ansvar i arbeid med andre mennesker.

«Relasjonskompetanse er kanskje noe av det viktigste vi utvikler i livene våre. Kunsten å omgås andre, skaffe oss venner, etablere nettverk, samarbeide og danne effektive grupper har sitt utgangspunkt i vår medfødte eller utviklede relasjonskompetanse» (Spurkeland, 2015)

Med utgangspunkt i lederutvikling og relasjonsledelse i arbeidsliv og skole, utviklet Spurkeland i perioden 1990-2001, et verktøy for måling av relasjonskompetanse. Han definerer relasjonskompetanse som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2014, s. 17). Illustrasjonen til høyre er en modell av dette verktøyet, og består av 14 dimensjoner, som han mener at relasjonskompetanse består av.



Modell: Radarbildet som viser måleinstrumentet for relasjonskompetanse. (Spurkeland 2014, s. 16)

I mitt tilfelle leses det med utgangspunkt i læreren som klasseleder, skolehverdagen og lærer-elev-relasjonen. I forhold til problemstillingen, er det særlig aktuelt å belyse den dimensjonen som handler om nettopp tillit. I tillegg faller det seg også naturlig å komme inn på noen av de andre dimensjonene, blant annet relasjonelle ferdigheter, verdier og menneskeinteresse.

2.1.1 Menneskeinteresse

En god relasjon til et annet menneske, forutsetter at man har en genuin interesse for den andre. Det må være et mål at den andre skal føle seg vel i ens nærvær og at vedkommende kjenner seg i sentrum for ens mentale verden. Det motsatte av menneskeinteresse er relasjonell likegyldighet (Spurkeland 2015). Han vektlegger denne dimensjonen så sterkt at han betegner den som inngangsportalen til relasjonskompetansen.

2.1.2 Tillit

Lege og professor i sosialmedisin, Per Fugelli definerer tillit som «menneskets følelse av at andres godhet, ærlighet og dyktighet er å stole på. Tillit medfører ofte en overføring av makt til en person eller til et system, makt til å handle på mine vegne, til mitt beste» (Fugelli 2015). Når man har tillit til et annet menneske, stoler man altså på at vedkommende vil ens beste. Denne definisjonen er absolutt overførbar til skolen og relasjonen mellom lærer og elev. En elev som har tillit til læreren sin, stoler på at læreren gjør sitt beste for at eleven skal lykkes.

Tillit er en subjektiv opplevelse. Det betyr at en relasjon ikke nødvendigvis oppleves likt av begge parter. Spurkeland 2014 hevder imidlertid at relasjonen ikke er god før begge parter opplever tillit. Det er altså en tosidig dimensjon, som må vedlikeholdes og pleies for at den skal vedvare. Spurkeland uttaler det så sterkt som at et tillitsforhold «kan knuses over natten» (Spurkeland, 2014, s. 36) dersom det ikke får næring og bekreftelse.

«Skal jeg bygge en bro av tillit til deg, må du stadig gjøre meg trygg på at brofestet på din side er sterkt. Slik vil du også ha det, sett fra din side av broen» (Spurkeland 2014, s. 42)

Et tillitsforhold er en dynamisk dimensjon. Opplevelser og erfaringer vedlikeholder eller svekker tilliten, avhengig av hva de består av. Faren for at den blir helt ødelagt blir imidlertid mindre, om det finnes mennesker som leder på en positiv måte og som selv går foran som et godt eksempel. Spurkeland formidler en tro på eksemplets makt: «Vi tror at god atferd avler god atferd. At utvist tillit avler returnert tillit» (Spurkeland, 2014, s. 39). Dette fordrer verdier som kjærlighet, lojalitet, toleranse, empati og respekt.

For en lærer vil alltid *tid* stå som en begrensende faktor når det gjelder relasjonsbygging. Spurkelands 3 T'er står dermed i sterk kontrast til mange læreres opplevelse av skolehverdagen. Han hevder at «Tillit Trenger Tid» (Spurkeland, 2014, s. 42), og at tillit ikke kan oppstå plutselig. Det er nærliggende å tro at dette er en sannhet, fordi tillit baserer på repeterte mellommenneskelige opplevelser og erfaringer over tid.

Noen mennesker er tillitsfulle fra første stund, mens andre trenger tid på å opparbeide tillit til andre. Elevene i målgruppen er gjerne beskjedne, forsiktige eller kanskje litt avmålte i sin væremåte, og kan oppfattes som såkalte introverte personer, som trenger mer tid på å føle tillit til noen. «De ekstroverte utleverer mer gjennom åpen tale» (Spurkeland, 2014, s. 42), og har lettere for å knytte bånd.

I følge Spurkeland 2014, (s. 50) er det første møtet et avgjørende øyeblikk når det gjelder opplevelsen av tillit. Disse skjebnesvangre sekundene vil enten gi en følelse av invitasjon og varme, eller avvisning og kulde. En lærer møter ofte elevene sine lenge før første skoledag; på innskriving, i et møte, på «Bli-kjent-dag» eller en annen anledning. Jobben starter altså her.

2.1.3 Kommunikasjon - den «ekte» samtalen

Spurkeland 2014 understreker at samtalen er den viktigste og mest tillitsskapende formen for kommunikasjon (s.62) Videre hevder han at relasjoner som bygges gjennom samtalen, er den eneste formen for fullverdig kommunikasjon. Med dette mener han at alle andre former for kommunikasjon mangler den verdifulle kontaktkvaliteten som samtalen har. «Gjennom samtale fremmer vi trygghet, åpenhet og ærlighet, sier Jan Spurkeland og peker på at gode samtaler handler vel så mye om å lytte som å si noe» (Spurkeland 2005).

Man kan kommunisere på mange andre måter også; epost, brev, telefon, sms, skype osv. Ingen av disse har de kvalitetene som *den ekte samtalen* har. Når muntlig kommunikasjon gjøres skriftlig, mister man de metabudskap som blant annet paraspråk, kroppsspråk og gestikulasjoner representerer. Man verken hører eller ser den man kommuniserer med. Gjennom samtalen ansikt til ansikt blir kommunikasjonen fullverdig, slik at mulighetene for misforståelser blir mindre. For å bygge relasjoner, må læreren prioritere å prate med elevene. Det er imidlertid ikke nødvendigvis snakk om lange samtaler. Den såkalte «Smalltalk-varianten» (Roland, 2011), der læreren aktivt oppsøker elevene sine for en liten prat – kan være en effektiv metode både i forhold til å skape en relasjon til den enkelte elev og til å avsløre elevens «sinnsstemning».

2.2 Det stille barnet

Barn som oppfattes som stille og sosialt tilbaketrukkne i klasserommet, er like forskjellige som alle andre barn. Årsakene til atferden kan være mange og komplekse, og man må være varsom med å kategorisere dem i for stor grad. Væremåten har som oftest en naturlig forklaring.

Likevel kan det være nyttig å vite litt om hvorfor mange av disse elevene er som de er og hva læreren kan gjøre for å tilrettelegge for at hver enkelt kan finne sin plass i klasserommet. Det er selvsagt viktig at læreren forsikrer seg om at det ikke er andre og bakenforliggende årsaker til denne atferden, som ubehagelige opplevelser eller psykiske vansker.

I fokusgruppen har vi å gjøre med stille og rolige elever som ikke utfordrer oss. De venter ofte tålmodig på tur og de unnlater gjerne å rekke opp hånda selv om de vet svaret. Karakteristisk for mange av dem er også en lav grad av tilnærming til andre elever og lærere. Dette kan

relateres til Thomas & Chess' (1977) «ni medfødte temperament» (referert i Fiskum og Jacobsen 2012, s. 21), der «tilnærming/tilbaketrekking» inngår som en av ni temperament som de mener vår personlighet formes av. Blant disse er også tilpasningsevne, distraherbarhet og humør. «Every child has a unique combination of more and less of these nine dimensions» (Fiskum og Jacobsen 2012, s. 21). Hvert barn har sin unike personlighet.

På bakgrunn av at årsakene til den stille atferden kan være mange og komplekse, peker forskningen på at disse elevene kan sorteres i ulike grupper (Coplan, Prakash, O'Neil & Armer, 2004, referert i Bru, Idsøe og Øverland 2016, s. 29). Det er imidlertid elever innenfor kategoriene *introverte* og *sjenerte* elever jeg vurderer som representative for fokusgruppen i denne oppgaven. Elever med depresjoner og manglende sosial kompetanse anser jeg som elever som utfordrer oss – og dermed uaktuelle i forhold til problemstillingen.

Noen elever liker å konsentrere seg og gå dypt inn i tankene sine når de for eksempel holder på med skolearbeid. «Denne gruppen elever karakteriseres av en introvert personlighet, som kan knyttes til vår evne til å tolerere stimuli» (Bru et al., 2016, s. 29). De trives best når det er stille og rolig, og foretrekker å jobbe ufortyrt. Dette kan også relateres til Thomas & Chess' «ni medfødte temperament» og dimensjonen som handler om distraksjon (referert i Jacobsen og Fiskum 2012, s. 21)

Beskjedne elever føler ofte utrygghet overfor medelever og lærere, og tier gjerne i frykt for å bli vurdert av andre. Usikkerheten gir seg gjerne utslag i en tilbaketrukket væremåte. Dette kan også relateres til temperamentsteorien, og dimensjonen «tilnærming/tilbaketrekking» (Jamfør Thomas & Chess, 1977, referert i Jacobsen og Fiskum 2012).

Den største forskjellen mellom introverte og sjenerte elever, ser ut til å være *ønsket om* å delta i sosiale interaksjoner. Mens sjenerte elever «ofte beskrives som fanget i en konflikt mellom det å ønske å være sosialt deltakende og frykten for hva denne deltakelsen måtte innebære (Asendorpf 1990; Coplan et al. 2004, referert i Bru et al., 2016, s. 32), tenderer introverte elever mot å selv velge seg bort fra sosiale sammenhenger.

2.3 Klasseledelse – og den autoritative læreren

Å være lærer er å være leder. Begrepet klasseledelse er «en fellesbetegnelse for de nødvendige pedagogiske grep lærere må gjøre for å lede undervisningsforløpet og koordinere det sosiale fellesskapet i klassen» Lillejord, Manger og Nordahl 2011, s. 201). Klasseledelse

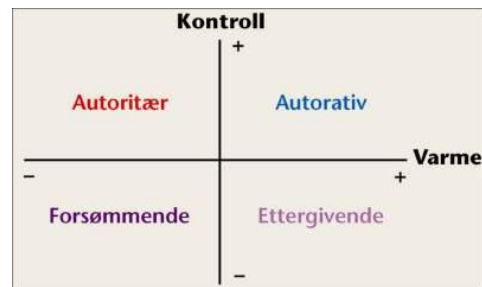
handler om flere aspekter; Motivasjon og innsats, arbeidsro og læringsmiljø. Når det gjelder sistnevnte aspekt, er det å skape gode relasjoner til elevene en viktig dimensjon.

Daniel Goleman har forsket på lederkap, og anvender begrepet «resonant leadership» (Goleman 2007) om ledere har evnen til å «oppfatte stemninger og være følelsesvar for det som skjer omkring en» (Spurkeland 2014, s.15). «Resonant leaders can, for example, listen to workers' negative feelings, and respond empathically and supportively, a crucial skill during chaotic times». (Goleman 2007). Det handler altså om innlevelse og omsorg, samt verdier som empati og respekt for andres følelser. I klasserommet dreier det seg om å vite hvem den enkelte er, og kjenne elevene godt nok til å sense dagsform, stemning og mental tilstedeværelse. I motsetning til resonante ledere, fremstår gjerne dissonante ledere som effektive og resultatorienterte, men mangler evnen til å se «den andre» i en samhandlingssituasjon. De holder en følelsesmessig avstand til de menneskene de leder, og sender ofte ut signaler som kan generere stress, frustrasjon og negative følelser til omgivelsene. «Undersøkelser tyder på at det reint biologisk kan påvises at resonante ledere har evner til å aktivere andres motivasjon bedre enn de dissonante lederne» (Goleman og Boyatzis 2008, referert i Spurkeland 2014, s. 15). Når motivasjon er blant elevens sterkeste drivkrefter for å lære, er det liten tvil om at læreren bør etterstrebe å være en såkalt resonant leder. Ifølge Drugli og Nordahl er det helt sentralt i lærer-elev-relasjonen at «Det utvises sensitivitet overfor elevens signaler og atferd» (Lillejord et al., 2011, s. 160). Læreren må være emosjonelt tilstede i situasjonen og investere i forholdet til den enkelte elev.

Tillit er noe man får, dersom man gir nok. Man må investere i de menneskene man ønsker å bygge tillit til. I en travelt lærerhverdag må man ta i bruk teknikker som effektiviserer den tiden man har til rådighet. Én måte å gjøre dette på, er å stadig være bevisst på hvordan man fremstår i ulike sammenhenger, og tenke over hvordan man oppfattes av andre. Utstråler jeg ro og trygghet, eller uttrykker jeg stress og usikkerhet? Tillit forutsetter en opplevelse av trygghet. For at mennesker skal føle trygghet i ens nærvær, trengs det forutsigbarhet både når det gjelder handlings- og reaksjonsmønster. Thomas Nordahl omtaler den autoritative læreren i en av sine teorier om dimensjoner i lærerrollen (Lillejord et al., 2011, s. 212)

Læreren må være bevisst på å balansere forholdet mellom kontroll og varme. Dette balansepunktet kan variere, avhengig av gruppesammensetning og kvaliteten på relasjonene innad i gruppa. Dette er illustrert i modellen på neste side, som viser at for mye eller for lite av det ene eller det andre, får konsekvenser for hvordan man fremstår foran elevene.

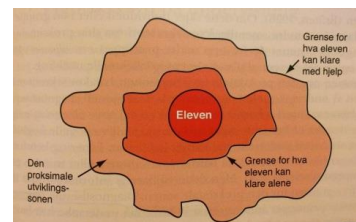
Den autoritative læreren viser varme og interesse for elevene, samtidig som klassen styres med en bestemt hånd. Denne væremåten signaliserer trygghet og trivsel, samt en uforbeholden aksept for fellesskapets regler. For elevene i målgruppen, vil den autoritative læreren være lett å henvende seg til. Ingen frykt for å bli oversett eller avspist, og store muligheter for å bli sett og verdsatt. Blir læreren for ettergivende eller forsømmende, er det stor sannsynlighet for at det er elever som tar styringen i klassen. Ikke elevene i målgruppen, men de elevene som virkelig krever oppmerksomhet fra læreren. I en slik situasjon står elevene i målgruppen i fare for å bli både glemt, oversett og overkjørt.



"Det autoritative perspektivet" (forebygging.no/skole)

2.4 Sosiokulturell læringsteori

I sosiokulturell læringsteori spiller språk og samhandling en viktig rolle. Den russiske utviklingspsykologen Lev Vygotsky, står bak en av de mest kjente sosiokulturelle læringsteoriene: Teorien om «den proksimale utviklingssonen». Vygotsky mente «at læring skjer i samhandling med andre, og en grunntanke er at språket er redskap for det å tenke» (Lyngsnes og Rismark, 2011, s. 61/62). Bildet til høyre viser eleven i sentrum. Nærmest eleven finner vi den aktuelle utviklingssonen, som symboliserer det eleven kan klare alene. Utenfor denne finner vi den proksimale utviklingssonen, som symboliserer utviklingspotensialet til eleven. Denne sonen er området mellom det eleven kan gjøre alene og det han mestrer med andres hjelp. Ytterst ser vi grensen for hva eleven kan klare med hjelp. Den proksimale utviklingssonen er i stadig bevegelse, når eleven tilegner seg ny kunnskap.



Den nærmeste utviklingssonen, Lev Vygotsky (Imsen 2006, s. 259)

Denne teorien er relevant når det gjelder lærer-elev-relasjonen, fordi den er basert på språk og samspill. «Hjelperen» som eleven trenger i den nærmeste utviklingssonen skal helst være en person som har mer kompetanse enn eleven selv, så her har læreren virkelig mulighet til å opptre som «støttestillas» (jmfør J. S. Bruner, referert i Imsen 2006, s. 260) og bokstavelig talt bygge både kunnskap og relasjoner sammen med eleven.

2.5 Speilingsteori

Barn har ikke et ferdig utviklet selvbilde og læreren er en av mange som kan påvirke denne prosessen. Den amerikanske psykologen George Herbert Mead poengterte viktigheten av

«signifikante andre», eller betydningsfulle andre i sin teori om speilbilde selv (Skaalvik og Skaalvik 2005, s. 97/98). Her illustrerte han hvordan man, ved å speile seg selv i andres reaksjoner, danner seg en oppfatning av seg selv. Man tolker og vurderer den andres reaksjon på egen handling, for så å tilpasse atferden sin etter dette. Læreren er «en signifikant annen» for elevene sine, og bør være spesielt bevisst på egne reaksjoner på atferden til elevene sine.

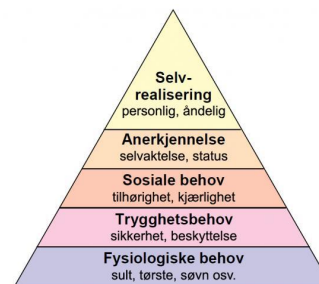
Det viser seg at relasjonen mellom lærer-elev har langt større betydning enn bare denne ene relasjonen. I et klasserom bygges det mange relasjoner, og de aller fleste har en eller annen form for relasjon til de andre i rommet. «Barn og unge som har en positiv relasjon til sin lærer, er generelt bedre likt av de andre elevene i klassen enn barn og unge som har en negativ lærerrelasjon» (Lillejord et al., 2011, s. 147).

2.6 Behovsteori – Mazlows behovshierarki

Læreren kan og skal bidra i viktige prosesser som foregår inne i barnet, og hjelpe barnet med å få tilfredsstillende behov som er nødvendige på veien mot å bli et helt menneske.

Dette har Maslow illustrert på en god måte i sin behovspyramide der de grunnleggende behovene ligger i bunnen, og vekstbehovene ligger på toppen. Når det gjelder de grunnleggende behovene, er dette behov som må tilfredsstilles – for at personen skal kunne fokusere på vekstbehovene.

(Maslow, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 137/138). Selv om enkelte krever lite oppmerksomhet, har de et grunnleggende behov for å bli sett og anerkjent. Her har læreren en viktig jobb å gjøre- ved å være medmenneske, veileder og omsorgsperson.



«Mazlows behovshierarki» (Norheim, NDLA.no)

2.7 Resiliens - Læreren som beskyttelsesfaktor

Læreren befinner seg på mikronivå i Bronfenbrenners økologiske modell (Imsen 2009, s.59), og er altså innenfor barnets nærmeste omgangskrets. Som lærer står man dermed i posisjon til å være en potensiell beskyttelsesfaktor for barnet. Læreren kan bidra til at barnet oppnår en resilient utvikling, slik at eleven står bedre rustet til å håndtere de utfordringene som måtte komme. Begrepet resiliens innebærer at man er i stand til å «hente seg inn igjen» etter å ha vært utsatt for en eller flere risikofaktorer (Olsen og Traavik, 2013, s. 27).

Gode relasjoner mellom lærer-elev er viktig i forhold til alle elever. Det er imidlertid en lærers ansvar å vurdere hvor behovene er størst til enhver tid. Siden elevene i målgruppen som tidligere nevnt kan være innadvendte personer, vet man aldri helt sikkert hva de har

behov for og hvordan de egentlig har det. Når eleven selv ikke krever oppmerksomhet, må læreren være ekstra på vakt. May Britt Drugli og Thomas Nordahl går så langt som å hevde at «Skolen vil kunne fungere som en ressurs eller risikofaktor for barn og unge, alt etter hvordan samspillet mellom dem og ulike deler av skolekonteksten utvikler seg og fungerer» (Lillejord et al., 2011, s.139).

2.8 Vurderingsarbeid, tillit og relasjonsbygging

«Veiledning og motivering er kanskje den viktigste funksjonen vurderingen kan ha. All læringsteori tilsier at eleven må få en eller annen tilbakemelding på sine handlinger for at det skal være mulig å lære av dem» (Imsen 2012, s. 350/351). «Vurdering for læring» er dermed en viktig del av den didaktiske tenkningen for en lærer. Gode tilbakemeldinger sier noe om hva eleven må jobbe mer med for å komme seg videre, og kan relateres til Vygotsky og prinsippet om elevens nærmeste utviklingszone.

I vurderingssituasjonen ligger det et stort potensiale når det gjelder tillit- og relasjonsbygging. Læreren har mulighet til å vise at han vil det beste for eleven, og eleven vil på sin side føle seg sett og verdsatt. Det forutsettes selvsagt at denne vurderingspraksisen først og fremst foregår gjennom *samtaler*, og ikke elektronisk. Som tidligere nevnt ser Spurkeland på samtalen som den viktigste og mest tillitsskapende formen for kommunikasjon (Spurkeland 2014, s.62).

Å gi vurderinger og tilbakemeldinger elektronisk kan være lett og praktisk. I informasjonsteknologiens gullalder, er det lett å la seg overbevise av effektivisering og dokumentasjonsbehov. Ved hjelp av nye læringsplattformer, kan for eksempel læreren sitte på arbeidsrommet og veilede elevene mens de skriver på en oppgave. I utgangspunktet er dette gode verktøy ved måteholden bruk, men misbrukes de, mister man mye verdifullt på veien. Relasjoner bygges ikke først og fremst virtuelt. Å sitte ansikt til ansikt med eleven, gir så mange kommunikative fordeler, at det bør prioriteres framfor teknologi.

«Bruk av ros, oppmuntring og anerkjennelse i skolen er viktig av primært tre grunner: 1) som motivator, 2) som forsterker og 3) som relasjonsbygger». (Tveit u.å, s. 6). I en vurderingssituasjon ønsker man å *motivere* elevene til videre jobbing. Når man peker på det som er bra, gjør man det fordi man ønsker mer av det – positiv *forsterkning*. I tillegg vil ens egenskaper og ens handlingsmønster påvirke relasjonen til den man vurderer. Det er dermed naturlig å tillegge vurderingssituasjonen stor verdi når det gjelder relasjonsbygging til elevene. Og bruk av ros, oppmuntring og anerkjennelse bør være selvsagt. Man må imidlertid

være oppmerksom på at ros må være konkret og ekte. «Rosen må knyttes til den atferden eller de prestasjonene læreren ønsker å rose, det må klart presiseres hva det er som roses og rosen må være troverdig» (Lillejord, Manger og Nordahl 2011, s. 85).

2.9 Begrepet «Snill» - gjenstand for ulike oppfatninger

I ordbøker relateres begrepet «snill» til begrep som god, vennlig og hjelpsom (Sandbakken, u.å.). Dette stemmer imidlertid ikke alltid overens med den allmenne oppfatningen som det etter hvert kan se ut til at enkelte har av begrepet. Noen forbinder det å være snill, med å være naiv eller dum, mens andre kopler det til lav intelligens eller svakhet.

I denne oppgaven forholder jeg meg til min egen intuisjon og «ordbokdefinisjonen» av begrepet, og ser på «snill» som en positivt ladet begrep. Å være snill betyr ikke at man er selvutslettende og blottet for å stille krav til verden rundt seg. Det er heller ikke å alltid la andre få viljen sin, og gå på akkord med egne ønsker for å tilfredstille andre til en hver tid.

«Ekte snillhet er å stå opp for det som er riktig, og å ta til motmæle når noe er galt eller ondt» (Einhorn, 2006, s.28). Dette er imidlertid ikke alltid like lett. Det er mange mekanismer som er med på å avgjøre om noe er rett eller galt. Det krever en «velutviklet vurderingsevne» (Einhorn, 2006 s. 9) og en evne til å fremelske rettferdighet selv i vanskelige situasjoner.

3. Metode

3.1 Tilnærming

Fordi jeg over tid har reflektert rundt min egen og andre læreres håndtering av elevene i målgruppen – møter jeg ikke problemstillingen med helt åpent sinn. Jeg har en hypotese som tilsier at det er mulig å foreta noen grep for å se dem bedre. Jeg vet bare ikke helt *hva* som bør gjøres. På den måten kan man si at jeg har en begrenset deduktiv tilnærming. «En deduktiv lærerforsker eller en deduktiv tilnærming til praksis innebærer at lærerforskeren har utarbeidet et sett av hypoteser og variabler som ikke endres i løpet av forskningsarbeidet» (Postholm og Jacobsen, 2012, s. 40). Relasjoner er dynamiske prosesser, som påvirkes av, og avhenger av mange variabler. For å finne noe svar på problemstillingen, må jeg derfor undersøke virkeligheten, og komme i dialog med noen av aktørene i lærer-elev-relasjonen. Denne studien er derfor mer induktiv enn deduktiv. «I sin ytterste form vil induktiv tilnærming bety at forskeren «går ut i feltet med et helt åpent sinn»» (Postholm og Jacobsen, 2012 s. 40). Det betyr at jeg verken kan ha en ren induktiv eller en ren deduktiv tilnærming. En pragmatisk

tilnærming vil dermed være mer beskrivende. Postholm og Jacobsen, 2012 visualiserer en pragmatisk tilnærming som en «interaksjon mellom deduksjon og induksjon» (s. 41).

En åpen og induktiv samtale, åpner for innspill, refleksjoner og tanker. Elevene i fokusgruppen oppfattes ikke som veldig «snakkesalige», så det ville være ødeleggende i forhold til et potensielt resultat å avbryte dem om de først skulle komme «i snakkemodus». En strukturert samtale ville dessuten være et hinder for refleksjoner og resonnement som kunne gi verdifulle opplysninger i forhold til problemstillingen.

3.2 Metodevalg og virkelighetssyn

Siden problemstillingen i oppgaven har med dynamiske forhold å gjøre, er det liten sannsynlighet for å finne et fasitsvar. Kvantitative metoder kunne derfor utelukkes. Blant aktuelle kvalitative metoder, sto valget mellom observasjon og intervju. Jeg anså det imidlertid som umulig å finne noen svar gjennom observasjon, da jeg har behov for *å komme i kontakt med* noen av de involverte partene. Jeg vurderte derfor intervju som beste metode.

Problemstillingen bærer preg av et konstruktivistisk «syn på verden». Kompleksiteten innad i målgruppen og målgruppens kompleksitet i forhold til de andre elevene, tilsier at det sannsynligvis finnes få faste eller stabile dimensjoner i et potensielt svar på det jeg spør om. Man kan aldri finne *et* fasitsvar, fordi det er så mange individuelle hensyn å ta i en klasse.

3.3 Utvalg

I forhold til intervjuobjekt sto det reelle valget mellom elever innenfor målgruppen, foreldre til elever innenfor målgruppen og lærere. Foreldrene vurderte jeg raskt som usikker kilde. De kjenner nødvendigvis ikke skolehverdagen eller deres barns relasjon til læreren så godt at de kan bidra med med relevant informasjon i forhold til problemstillingen. Lærere ble eliminert bort fordi jeg har inntrykk av at de tenker det samme som meg; At tiden ikke strekker til, og at disse elevene ofte kan være vanskelig å nå inn til. Vi er nok mange som lurer på det samme; Hva tenker disse elevene selv? Slik konkluderte jeg med at det var elevene jeg måtte ut å snakke med. Selve kilden. Jeg bestemte meg dermed for å snakke med 3 elever på 7.trinn, som jeg i samråd med lærerne på trinnet vurderte som representative for målgruppen.

3.4 Å intervju barn – etiske betraktninger

Når man velger å intervju barn, er det fordi man ønsker barnets perspektiv på et spesielt felt. Det er imidlertid spesielle etiske krav som stilles når man skal intervju barn. To forskere som har lang erfaring med dette i pedagogisk sammenheng er Brit Johanne Eide og Nina Winger, som sier at «Vi har stor respekt for det å intervju barn. Det krever et sterkt fokus på barns

rettigheter [...] Maktforholdet er asymmetrisk, og det krever en varsomhet. Samtidig er det viktig at barn får mulighet for å gi uttrykk for synspunkter, erfaringer og følelser». (Christensen, 2006). Når man snakker med barn, er det derfor viktig at samtalen ikke blir oppfattet som en «utspørring» eller et «avhør», at man er ekstra hensynsfull i situasjonen og at man utviser sensitivitet overfor deres initiativ.

Dette er elever man må være spesielt varsomme med, fordi de gjerne er stille, beskjedne og lite snakkesalige. Det var derfor viktig for meg å etablere en relasjon til dem i forkant av samtalene, som derfor ble gjennomført siste praksisdag. Videre var selve intervju-settingen tilrettelagt med tanke på plassering rundt et rundbord, med uformell bevertning (vann, druer og kjeks), og en solid hyggeprat i starten av hver samtale (om interesser, friminutt og planer for helga). Men mest av alt var fokuset rettet mot kommunikasjonen. Med hensyn til hvilke elever jeg hadde med å gjøre, anså jeg det som spesielt viktig å framstå som en trygg og tillitsfull voksen. Jeg informerte om bakgrunnen for samtalen, om taushetsplikten og hvilken funksjon diktafonen som lå på bordet hadde. Jeg trygget dem på at all informasjon skulle brukes i den hensikt det var ment for, og at deres stemme var viktig for at voksne kan lære mer om hvordan man best mulig kan ivareta elevene på skolen. Det var også viktig for meg at elevene skulle få mulighet til å snakke fritt om det de måtte ønske å dele. Jeg var først og fremst innstilt på å opptre som lyttende, følelsesvår og interessert.

Elevene omtales som hunkjønn i alle sammenhenger. Dette for å ivareta anonymiteten i oppgaven. Kjønn har for øvrig ingen betydning i forhold til problemstillingen.

Jeg finner det passende å bruke begrepet samtale i stedet for intervju, på grunn av ønsket om toveiskommunikasjon, med begge parter som likeverdige deltakere. Jeg ville åpne for at elevene kunne svare utfyllende og fritt, i håp om å komme dypere inn i tankerekkenes deres. I tillegg er dette elever som muligens trenger støttende kommentarer og replikker underveis, og da vurderer jeg samtalen som et bedre utgangspunkt enn et klassisk intervju.

Selv om disse elevene ofte vegrer seg for å ta ordet i plenum, valgte jeg å ha en gruppesamtale i forkant av individuelle samtaler. Spørsmål og tema var imidlertid ulikt i de to samtalesettingene. Gruppesamtalen var en slags introduksjon til de individuelle samtalene. Her definerte vi blant annet begrepet tillit, og vi snakket om hvorfor man egentlig går på skolen. En intensjon med dette var å lokke frem tanker om læring, hvordan læring skjer, og under hvilke forhold det er størst mulighet for at læring skjer. Planen videre var, og etter hvert komme inn på lærer-elev-relasjonen, og lærerens rolle i forbindelse med dette.

I den individuelle samtalen gikk vi mer direkte inn på tema som kan oppleves som mer sensitive og derfor vanskeligere å snakke om når flere er til stede. Postholm og Jacobsen 2012 trekker fram denne samtalen som fordelaktig om man ønsker at den som skal intervjues skal oppleve situasjonen som trygg i forhold til hvordan man fremstår for andre: «Man trekkes ut av en sosial sammenheng, og kan derfor svare åpenhert og ærlig» (Postholm og Jacobsen, 2012, s.65). Vi snakket blant annet om personer som elevene føler tillit til, og reflekterte rundt egenskaper som disse spesielle menneskene har, og som bidrar å skape den relasjonen de har.

3.6 Struktur og «setting»

Settingen var tilnærmet lik i alle samtalen. Rundbord egner seg godt til gruppesamtaler fordi alle sitter naturlig vendt mot hverandre. Det var bare jeg og intervjuobjektene som var til stede. På bordet sto det vann, druer, kjeks og en diktafon. Gruppesamtalen varte i ca. 35 minutter. De individuelle samtalen varte i ca. 20 minutter.

Jeg brukte intervjuguider (se vedlegg 1 og 2), i form av en liste med punkter. De ble ikke presentert i en fast rekkefølge og ordlyden var ulik fra elev til elev. Elevenes refleksjoner la føringer for hvordan samtalen skulle utvikle seg videre, noe som resulterte i åpne og halvstruktureerte samtaler.

I etterkant, ble alle samtalen transkribert. Siden jeg lot elevene snakke relativt fritt, har jeg fjernet det som jeg oppfatter som irrelevant i forhold til problemstillingen. Starten av hver samtale, der vi snakket om interesser, friminutt og helgeaktiviteter ble blant annet tatt bort.

4. Drøfting/resultat

Fordi problemstillingen er av kvalitativ art, finner jeg det naturlig å presentere funn, analysere og drøfte i forhold til teori, under felles overskrift. I denne delen av oppgaven er jeg altså på utkikk etter funn i forskningsmaterialet, som bekrefter eller avkrefter det som teorien sier rundt forhold som har betydning for problemstillingen.

4.1 «Snille lærere»

Jeg har lyst til å innlede denne delen av oppgaven med en diskusjon rundt et begrep som alle de tre elevene jeg hadde samtaler med la vekt på, og som jeg finner interessant av flere årsaker. Det er begrepet *snill* jeg sikter til, et begrep som finnes på mange språk og som brukes av millioner av mennesker verden over: Det norske *snill/vennlig/hjelpsom*, det svenske *snäll/vänligt/god*, det danske *snild/venlig/god*, det engelske *kind/friendly* og det franske

gentil/sympathique (Sandbakken, u.å). Begrepet defineres tilnærmet likt i flere språk, mens den subjektive oppfatningen av det kan være ulik fra person til person.

Noen mennesker forbinder det å være snill med det å være dum eller naiv, mens andre kopler det til svakhet eller lav intelligens. Dette fører til at begrepet går fra å være et positivt ladet begrep til å bli et negativt ladet begrep.

Stefan Einhorn mener det er på tide med et paradigmeskifte i synet på det snille mennesket, og stiller spørsmålsteget ved at ord som «god» og «snill» har blitt negativt ladet: «Hver gang jeg hører den nedlatende tonen, går det et støkk i meg. Jeg lurar på om de som ytrer seg, har innsett hvem som egentlig best har forstått hva som er viktig i livet» (Einhorn 2006, s.8)

Jeg finner ingen signaler i elevsamtalene som tyder på at de definerer det «å være snill» som en negativ egenskap, så i likhet med meg, ordboka og de fleste andre mennesker, kan det virke som at de har en generell oppfatning av at «snill» er et positivt ladet begrep. Man kan riktignok tenke at barn og unge bruker dette begrepet fordi de ikke har utviklet et begrepsapparat som hjelper dem å definere mer presist hva de egentlig mener. Kanskje mener de mer presist; sympatisk, empatisk, hjelpsom, omsorgsfull eller vennlig. Det kan se ut som at de tar utgangspunkt i at det er en allmenn oppfatning at «snill» er et positivt ladet ord.

«Vi har snille lærere» sier Elev 3 i gruppesamtalen, og understreker sitt budskap med en mimikk, et kroppsspråk og et stemmeleie som tilsier at hun opplever lærerne sine som velmenende og hjelpsomme. Når den samme eleven skal nevne en person i livet sitt hun føler sterk tillit til, og hvorfor hun føler sånn tillit til denne personen, svarer hun: «Fordi han er veldig snill» (IS3). En av de andre elevene svarer også det samme på dette spørsmålet: «Så er hun snill» (IS2). Det tyder på at de menneskene som elevene føler tillit til, er mennesker som oppleves som snille. De opplever altså en link mellom det å være snill og det å være tillitsvekkende. Dette stemmer godt overens med Fugelli (2015) sin definisjon av tillit, når han beskriver tillit som en følelse av at *andres godhet* er til å stole på. Altså kan man anta at elevene vektlegger tillit som en viktig dimensjon i sitt forhold til læreren, og at en tillitsfull lærer er en «snill» lærer.

Det er imidlertid en tankevekker at sistnevnte elev også sier at drømmelæreren hennes er «snill, men ikke altfor snill» (IS2). Sannsynligvis mener hun at «å være snill» kan slå feil ut, dersom læreren blir så *ettergivende* at vedkommende *utsletter* seg selv og de grensene som gjelder i klasserommet. Hun signaliserer en slags frykt for at ikke læreren mister kontrollen.

Tankerekken til eleven over kan ses i sammenheng med «Det autoritative perspektivet», der balansen mellom varme og kontroll må stemme, dersom læreren skal fremstå som autoritativ. Blir det for mye varme (som eleven forveksler med «snill»), står vedkommende i fare for å bli en *ettergivende* lærer – med de konsekvenser dette innebærer og som eleven muligens ser konturene av når hun følger opp med å si «*Så må hun være streng da....hvis noen er ekle*» (IS2). Altså kan det da være en viss fare for at det er elever, og ikke læreren som tar styringen i klassen. Noe liknende sier en av de andre elevene i gruppesamtalen, på spørsmål om det går an å være *både snill og streng*: «*....det er det beste egentlig – at læreren er det. Være snill nesten hele tiden og streng hvis noen gjør noe mot andre. Forstyrrer og sånt*». (GS, elev 1). For elevene i målgruppen vil det kanskje være ekstra utfordrende om læreren er for ettergivende, fordi de sannsynligvis *ikke* vil være blant de elevene som tar styringen i klassen. De vil derimot være blant de elevene som *blir styrt* av sine medelever. En slik situasjon vil oppleves som uforutsigbar og utrygg for mange elever, da de slett ikke kan stole på at «disse elevene» vil det beste for alle (jamfør Fugelli 2015). Behovet for trygghet er, i følge Mazlow (referert i Imsen 2010, s.385/386) blant grunnpilarene i behovspyramiden. Når ønsket om en «snill» og «streng» lærer er så tydelig fra alle tre, signaliserer dette at den autoritative læreren nyter respekt og anerkjennelse hos elever i fokusgruppen. De foretrekker en lærer som styrer klassen med en bestemt hånd, samtidig som at vedkommende fremstår som varm, i betydningen vennlig, hjelpsom, rettferdig og omsorgsfull – ord som for øvrig kan relateres til begrepet «snill». Det er altså snakk om en kombinasjon av egenskaper og handlingsmønster hos den enkelte lærer.

Et viktig perspektiv i denne sammenhengen er hvordan læreren fremstår foran elevene. Om man vil oppfattes som autoritativ, må man ha en fremtoning som utstråler trygghet og kontroll. Elevene må vite hva læreren forventer av dem, og de må føle seg trygge på at vedkommende alltid handler til deres beste (jamfør Fugelli 2015). Det er viktig å tenke på hvordan elevene, gjennom å speile seg selv i vårt reaksjonsmønster, danner seg en oppfatning av seg selv, jamfør Mead, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 97/98). Alt vi sier og gjør, oppfattes, persiperes og tolkes av elevene!

4.2 Tillit

På et litt ledende spørsmål i gruppesamtalen, man automatisk oppnår tillit hos et annet menneske, svarer Elev 1 at det får man ikke. Hun følger imidlertid opp med en tankerekke som inneholder mange interessante vinklinger på dette fenomenet. «*....man må være ærlig liksom. Man må bry seg. Ikke bare si hei og gå forbi. Snakke med personen og bli kjent*». Her

er det særlig 3 egenskaper jeg oppfatter at hun mener en lærer bør være i besittelse av om et tillitsforhold skal etableres til elevene: Vedkommende bør være ærlig, omsorgsfull og ha evne å ta kontakt med andre mennesker. De to siste krever investeringer i form av tid og engasjement fra læreren. Elev 3 uttrykker noe liknende når hun skal gi meg gode råd til jeg skal ut i læreryrket: «*Du bør gå rundt i klasserommet å skryte av elevene dine. Gi dem et klapp på ryggen å si: 'Fortsett sånn' [...]. Så må du spørre hvordan de har det. Snakke med dem i timene og ute i friminutt. Bli kjent med dem*» (IS3). I gruppesamtalen kom det også fram tanker i samme retning: «*Læreren må vite om personligheten til elevene....kjenne dem*» (GS, elev1). Dette kan relateres til Spurkelands 3 T'er, **Tillit Trenger Tid** - der det pekes på at tillit baserer på repeterte mellommenneskelige opplevelser og erfaringer *over tid*. I forbindelse med dette er det naturlig å tenke at *gode rutiner* også blir en viktig forutsetning for lærerens arbeid med relasjonen til elevene i klassen. Å etablere rutiner som sikrer at alle blir sett og anerkjent, vil være til stor hjelp i en travel hverdag. Men det er likevel ikke slik at relasjoner skal være tuftet på rutine-kontroller. De gode relasjonene bygger på noe mer ekte, noe som kommer innenifra. De er indremotivert på bakgrunn av en genuin interesse for den andre.

4.3 Trygghet

Det kommer tydelig frem at elevene er opptatt av at læreren deres skal bry seg om dem og gjøre sitt beste for at de skal ha det bra. De er opptatt av å føle seg trygge, og har gode råd til meg i min fremtidige lærergjerning: «*Spørre om alle har det bra, om de har noen å være med i friminuttene [...]. Så må du være litt streng....hvis noen er ekle. Og hjelpe de som lurere på ting*» (GS Elev 1 og 2). En innholdsrik og viktig huskeliste å ha med seg, som stemmer godt overens med Fugelli, når han sier at tillit handler om å være trygg på at en annen vil en vel (Fugelli 2015).

Elevene verdsetter en imøtekommende, men rettferdig lærer, som opprettholder ro og orden blant elevene. Vedkommende utstråler trygghet ved å være bevisst på eget reaksjonsmønster overfor elevene (jamfør Meads speilingsteori, referert i Skaalvik og Skaalvik 2005, s.97/98). Å bli sett og anerkjent av en signifikant annen, betyr mye for selvbildet og behovet for selvrealisering (jamfør Mazlow, referert i Imsen 2010, s.388/389).

Fugelli (2015) presiserer at man må kunne være trygg på at andres godhet, ærlighet og dyktighet er ekte. Man kan alltid uttrykke verbalt overfor elevene at man vil deres beste. Det er imidlertid gjennom *en pålitelig fremtreden over tid*, at man bygger opp denne trygghetsfølelsen hos elevene. Respekt, ærlighet, kjærlighet, forutsigbarhet og positivitet er

verdier som kjennetegner en slik fremtreden. Man må investere både tid og krefter i dette arbeidet, som vil betale seg den dagen man opplever at det er tilliten i relasjonen til den enkelte elev som blir selve «kvaliteten i relasjonen» (Spurkeland 2014, s. 43). Men dette er en jobb som aldri avsluttes, fordi et tillitsforhold må vedlikeholdes og pleies.

Å føle at andre vil ens beste, handler i bunn og grunn om trygghet. Alle elevene nevnte flere ganger trygghet som en viktig faktor i lærer-elev-relasjonen. På spørsmål om det er mulig å opparbeide tillit med en gang man kommer inn i et klasserom, svarer en av elevene: «*Nei....de må stole på at du er snill. De må kjenne deg. [...]. Jeg liker å føle meg trygg på en måte*» (IS1). Her ser vi at også trygghet henger sammen med det å oppfatte noen som *snill*. Og man blir visstnok heller ikke trygg på en annen person om man ikke kjenner vedkommende. Igjen viser det seg at tidsperspektivet kommer inn som et viktig aspekt, denne gang i forhold til å skape trygghet. Når denne eleven følger opp med å si at «*Hvis de skjønner at du er snill, kommer de og snakker med deg*» (IS1), ser man også hvor betydningsfullt det første møtet med elevene kan være. Føler elevene en «invitasjon og varme» eller en «avvisning og kulde»?

En av de andre elevene trekker fram trygghet på spørsmål om hvordan hun håndterer en situasjon der hun ikke helt forstår det som læreren forklarer: «*Det spørs hvilken lærer det er. De lærerne som jeg er trygge på, spør jeg en gang til*» (IS2). Dette er et budskap som man ikke kan velge å overse! Her sier faktisk eleven at det avhenger av hvilken lærer hun har, dersom hun skal tørre å si fra om at hun ikke forsto stoffet første gang det ble forklart. Lærerens evne til å skape trygghet, kan dermed være et hinder for læring. Dette kan relateres til Mazlows behovspyramide (Imsen 2010, s. 385); Dersom basisbehovene i bunnen av pyramiden tilfredsstilles, kan personen aldri klatre til topps og få dekket behovet for selvaktualisering.

4.4 Vurderingsarbeid som redskap for å bygge tillit

På spørsmål om gode råd fra elevene når jeg skal ut i min lærergjerning, svarte en av elevene: «*Hvis det er fremføring og to elever skal gi tilbakemelding, så kanskje du kan gjøre det også. At læreren gir tilbakemelding. Si at han har vært flink å sånn. Si hva som er bra og hva han kan gjøre for at det skal bli bedre*» (IS3). Dette er helt i tråd med Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen. Man vurderer først eleven i hans aktuelle utviklingszone. Ved å fortelle hva han kan gjøre for at det skal bli bedre, bistår man eleven i hans nærmeste utviklingszone, og veileder vedkommende videre mot nye mål.

I forhold til elever som sjelden rekker opp hånda i timen, foreslår den samme eleven at læreren «*kan gå rundt å snakke med dem og si at de har rett svar og sånn*»(IS3). Her kommer trygghetsaspektet inn igjen. Eleven antar muligens at elever som ikke rekker opp hånda, er redde for å svare feil. Dette ville også være en form for vurderingsarbeid, om enn på et litt mer grunnleggende nivå. Her gir man positiv respons, for å få en beskjeden elev til å bli mer muntlig aktiv i timen. Mange beskjedne og utrygge elever slites mellom ønsket om sosial deltakelse og frykten for hva dette kan føre til. (Asendorpf 1990; Coplan et al. 2004, referert i Bru et al., 2016, s. 32).

En av de andre elevene trekker frem 2 stjerner og ett ønske, når jeg spør hvordan jeg kan skape trygghet gjennom vurderingsarbeid: «*Jeg liker 2 stjerner og et ønske, fordi....da sier du bra ting. For hvis du bare sier dumme ting så føler man seg ikke så god. Men du må uansett si hva som ikke er bra også da*» (IS 2). Her signaliserer eleven at hun gjerne vil ha tilbakemeldinger, men at det er spesielt viktig med positiv respons. Om det er et begrenset begrepsapparat eller den muntlige sjargongen i samtalen vår som gjør at hun bruker ord som «dumme ting», er jeg usikker på, men jeg tolker det i alle fall dithen at hun gjerne tar imot kritikk hvis hun også høster litt ros. «To stjerner og et ønske» består for øvrig kun av ros og fremovermeldinger.

4.5 Et ønske om å bli sett

Den russisk-amerikanske psykologen Abraham Maslow hevder at *alle* mennesker har et grunnleggende behov for å bli sett og anerkjent. I sin behovspyramide har han illustrert dette på en god måte. Man kan imidlertid bli litt i tvil når man opplever de stille elevene som ikke utfordrer oss, men ser ut til å klare seg godt, dag ut og dag inn. Det kan være fristende å anta at mange mennesker liker å være usynlig, at de er slik fra naturens side. En del nyere forskning bekrefter imidlertid det som Maslow hevder. Forsker Ingrid Lund ved Universitetet i Agder viser til resultater fra sin forskning på «de stille barna», som viser at «alle de femten intervjuede jentene, som er mellom 14 og 18 år, gir klart uttrykk for at de vil bli sett».

Alle de tre elevene som jeg hadde inn til samtale, bekreftet indirekte at de ønsker å bli sett. Elev 1 sier følgende: «*læreren må vite om personligheten til elevene....kjenne dem*» (GS, elev 1). Det er umulig å bli kjent med en elev om man ikke *ser* eleven. Elev 2 liker at læreren viser interesse ved å spørre om hun har det bra. Gjerne flere ganger daglig: «*Du kan jo spørre hver dag, når skolen begynner: 'Har dere det bra'? og spørre om det samme igjen etter at dagen er ferdig*» (GS, elev 2). Den samme eleven vil gjerne at læreren spør om de har hatt noen å

være sammen med i friminuttet også. Lærere som gjør dette, viser interesse for elevenes og signaliserer at de *ser* den enkelte. Elev 3 gjentok flere ganger i samtale at hun ønsker at lærerne skal «*snakke med dem i timene og ute i friminutt. Bli kjent med dem*» (IS3). Hun synes også at det er hyggelig når lærerne spør om hun har hatt en fin helg (GS, elev 3). Sistnevnte er generelt opptatt av at lærerne tar seg tid til å snakke med elevene og blir kjent med dem. Alle tre signaliserer dermed at de har behov for å bli sett – selv om de ikke uttrykker det eksplisitt i hverdagen. Spesialpedagog og familierapeut Ingrid Lund ved Universitet i Agder har forsket på «*stille barn*», og hennes funn fra en undersøkelse viser at «*Alle de femten intervjuede jentene, som er mellom 14 og 18 år, gir klart uttrykk for at de vil bli sett.*» (Torvik, 2009). Lund mener at tidsklemma og ressursmangel i skolen ikke er gode nok argumenter for å ikke følge opp disse elevene tilstrekkelig. Hun mener læreren må vise «*pedagogisk fleksibilitet, kreativitet og være spesielt oppmerksom på denne problematikken*» (Torvik, 2009)

Det er imidlertid viktig å huske på at det sjelden er snakk om noen «*problematikk*». Hvert barn har en unik personlighet, satt sammen av temperamenter i ulik grad (jamfør Thomas & Chess' (1977) «*ni medfødte temperamenter*» referert i Fiskum og Jacobsen 2012, s. 21). Med mindre det finnes mistanker om at barnet har det vanskelig, bør skolen ta hensyn til den enkeltes særegenheter. Ifølge Paulsen og Bru er for eksempel ikke barn med en introvert personlighet interessert i sosial samhandling (Bru et al., 2016, s.30). Beskjedne barn kan derimot ha et ønske om det, men våger ikke (Bru et al., s.32). Læreren må legge til rette for at alle elevene opplever læringsmiljøet som trygt og utviklende.

Kunnskap om ulike personlighetstrekk er nyttig kunnskap for lærere. «*Jung og Barnes (1921) hevdet at de ulike personlighetene skiller seg ad med hensyn til hvordan de henter energi*» (Bru, Idsøe og Øverland 2016, s. 31). Det må bety at introverte elever som henter energi fra sitt indre, har andre behov enn de ekstroverte, som henter energi fra interaksjoner med omgivelsene. Da er det opp til læreren å legge til rette for et læringsmiljø, som gir den enkelte elev mulighet til å være den beste utgaven av seg selv.

4.6 De stille elevene

Ingen av de tre elevene meldte seg til å lese opp teksten sin, da vi avsluttet et skriveprosjekt i praksis. Dette reflekterte vi rundt i samtale, og elevene selv hadde flere alternative forslag til hvordan dette kan gjøres for at flere skal våge å vise fram teksten sin. «*Du kan jo gå rundt å lese litt, og si til eleven at du synes fortellingen hennes var bra. Så kan du spørre henne om hun har lyst til å lese opp. Hvis hun ikke vil, kan jo du lese opp for henne. Eller hun kan lese*

opp bare for deg» (IS2). Dette kan relateres til teorien om de sjenerte elevene, som ikke våger å delta i det muntlige fellesskapet i frykt for å bli evaluert av de andre elevene (Bru, Idsøe og Øverland 2016, s. 32). Det kan også ses i lys av temperamentsteorien til Thomas & Chess, og dimensjonen som handler om «tilnærming/tilbaketrekking» (Jamfjør Thomas & Chess, 1977, referert i Jacobsen og Fiskum 2012). Elevene er litt *tilbaketrukkne* når det gjelder muntlig aktivitet i klasserommet.

Mens vi reflekterer rundt håndsopprekking og det å ta ordet i plenum, sier en av elevene: «*Jeg tror noen er redd for å svare, så begynner andre folk å le»*(IS2). Dette er også et signal om utrygghet og frykt for å bli evaluert av andre. Samtidig er det et varsko til oss lærere om at denne delen av jobben må prioriteres. Uakseptabel oppførsel må stoppes fra dag 1, og det må etableres takhøyde for å svare feil. Det er imidlertid mye som tyder på at lærerrespons har stor betydning for hvor godt den enkelte elev er likt blant de andre elevene også. «Små barn legger spesielt merke til hvordan læreren og andre voksne forholder seg til et annet barn når de skal gjøre seg opp en mening om de liker dette barnet eller ikke» (White og Kistner, 1992, referert i Lillejord, Manger og Nordahl 2011). Læreren reaksjon på elevenes initiativ har altså stor betydning for hvordan de andre elevene responderer når en elev rekker opp hånda.

Selv om også stille elever er individuelt forskjellige, er det likevel noen generelle «leveregler» læreren kan ha i bakhodet. Først og fremst gjelder dette bevisstheten om at vi alle er utstyrt med ulike personlighetstrekk, og aksepten for at atferden ikke skyldes vrangvilje eller manglende kompetanse. (Bru, Idsøe og Øverland 2016, s. 38). Disse elevene trenger ikke nødvendigvis å presses til atferdsendring, for å tilfredsstille det sosiale idealet som det kan se ut som at norsk skole dyrker. De må bli møtt med anerkjennelse for den de er og læringsmiljøet må være preget av en aksept for ulikheter blant de som er tilstede.

5. Avslutning

Med utgangspunkt i Spurkelands påstand om at «tillit er bærebjelken i alle relasjoner», har jeg nå sett på hvilke forhold som særlig må ivaretas, når læreren skal etablere en god relasjon til de elevene som *ikke* har en utfordrende atferd.

Gjennom samtaler med elever i fokusgruppen, var intensjonen å innhente kunnskap om en gruppe barn som ikke har for vane å uttrykke eksplisitt hva de tenker og føler til enhver tid. Spenningen var derfor stor i forkant av prosjektet; Ville jeg få dem i tale, og var det mulig for meg å etablere et forskningsgrunnlag på bakgrunn av den informasjonen jeg var ute etter.

Dette gikk over all forventning, og mine funn bekrefter min hypotese om at det kan ligge et uutnyttet potensiale i noen av elevene. Alle tre signaliserte nemlig et tydelig ønske om å bli sett og anerkjent, og at de verdsetter oppmerksomhet fra læreren sin. Det er så lett for voksne å tenke at «hun liker ikke oppmerksomhet» eller «hun liker å være for seg selv». Man skal være varsom med å konkludere på denne måten, med mindre man med sikkerhet kan si at dette er en elev som på bakgrunn av visse personlighetstrekk, faktisk trives best i sitt eget selskap (jamfør Thomas & Chess, 1977, og Bru et al., 2016).

Det som også så ut til å være et tydelig signal fra elevene, var ønsket om og behovet for å føle trygghet i klasserommet. Selv om ikke dette er veldig overraskende funn, anser jeg det som viktige funn. I en skole med ambisiøse læringsmål, økende fagfokus og et presset lærerkorps, er det en viss fare for at sentrale verdier kommer i andre rekke. Da kan det være greit å bli minnet om at elevene selv, setter det høyt på sin prioriteringsliste. To motsetninger; «snille» lærere og «strenge» lærere, ble hyppig brukt i samme setning. Det oppfatter jeg som et signal om at den autoritative læreren nyter anerkjennelse blant disse elevene.

Når det gjelder tillit som dimensjon i relasjonskompetanse, er det mye som tyder på at alle gode relasjoner er tuftet på dette viktige følelsesaspektet. Elevene vektla «kjennskap til elevenes personlighet» når vi diskuterte hvordan tillitsforhold skapes mellom lærer og elev. Dette krever investeringer i form av tid engasjement fra læreren sin side.

Selv om det kan virke i overkant mekanisk, tror jeg det kan være hensiktsmessig å prioritere rutinemessige sjekkpunkter når det gjelder stille og tilbaketrunkne elever. Men dette må ikke være den delen av relasjonbyggingen som bærer hele relasjonen. Dette må være et supplement til den generelle hverdagsrelasjonen som alle elever skal være en del av.

Samfunnet vårt består av en kompleks sammensetning av ulike personligheter, med ulike behov og ulike preferanser. For en lærer gjelder det å forsøke å hente ut det beste i hver elev, slik at den enkelte får mulighet til å utvikle seg til den beste utgaven av seg selv. Med varme, engasjement, kontroll, kjærlighet og solid porsjon godt humør, er forutsetningen absolutt til stede for å etablere tillit og dermed en god relasjon – også til de elevene som ikke utfordrer oss i hverdagen.

Kildeliste

Christensen, Unni (2006). Hentet 18.05.16 fra

[http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Nyhet&pagename=vfo%2FHovedsidemal
&cid=1224698396601&p=1222932203460](http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Nyhet&pagename=vfo%2FHovedsidemal&cid=1224698396601&p=1222932203460)

Fugelli, Per (2015): *Grunnstoffet tillit*. Hentet 30.05.16 fra

<https://sykepleien.no/2011/06/grunnstoffet-tillit-0>

Goleman, Daniel (2007): *Resonant leaders*. Hentet 26.05.16 fra

<http://www.danielgoleman.info/resonant-leaders/>

Einhorn, Stefan (2006): *Kunsten å være snill*. Oslo: Forlaget Lille Måne

Forebygging.no/skole (u.å): *Klasseledelse*. Hentet 26.05.16 fra

http://skole.forebygging.no/Folkehelsearbeid_og_rusmiddelforebygging/Klasseledelse/

Imsen, Gunn (2010) [4.utg]: *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo:

Universitetsforlaget

Imsen, Gunn (2012) [4.utg]. *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Lillejord, S., Manger T., og Nordahl, T., 2011. *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lyngsnes, Kitt og Rismark, Marit (2011) [2.utg]. *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal

Akademisk.

Norheim, Bjørn, hentet 18.05.16 fra <http://ndla.no/nb/node/86378>

Olsen, Maila Inkeri og Traavik, Karen Marie 2013. *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og Tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar 2012. *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Roland, Pål (2011): *PROBLEMATFERD I SKOLEN. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Hentet 26.05.16 fra http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Respekt_temahefte_Problematferd.pdf

Sandbakken, Jon Atle (u.å). Hentet 18.05.16 fra <http://www.dinordbok.com/>

Skre, Ingunn B (2009). Hentet 30.05.16 fra <https://snl.no/personlighet>

Spurkeland, Jan (2005). Hentet 18.05.16 fra <http://relasjonsledelse.no/default.asp?tekst=omtalebt4>

Spurkeland, Jan (2014). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget

Spurkeland, Jan (2015): «*Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole*». Hentet 18.05.16 fra <http://forebygging.no/Global/Spurkelandartikkel%20nr.%202.pdf>

Torvik, Line (2009). Hentet 18.05.16 fra <http://forskning.no/psykiske-lidelser-barn-og-ungdom/2009/06/stille-barn-kan-lokkes-fram>

Tveit, Arne (u.å) hentet 18.05.16 fra http://www.mka.no/Nyheter/arne_tveit_Ros%20Spesped%201009.pdf

2 Vedlegg

Vedlegg 1: «Intervjuguide for Individuelt intervju»

Vedlegg 2: «Intervjuguide for Gruppeintervju»

Vedlegg 1: Individuelt intervju

Snakket «løst og fast» om ulike tema, bl.a. det med trivsel, trygghet, hvorfor man går på skole osv....Etter hvert kom vi inn på begrepet tillit, som jeg forsker på i oppgaven min. Jeg er veldig nysgjerrig på hvordan jeg som lærer kan gjøre meg fortjent til tillit fra elevene mine....

Har du noen tanker om det vi snakket om i gruppesamtalen?

Jeg er nysgjerrig på hvordan akkurat du tenker om det med forholdet mellom lærere og elever. Ikke nødvendigvis ditt forhold til din lærer, men alle elever sitt forhold til sin lærer. Hvis du har lyst til å fortelle meg noe om din egen skolesituasjon, er det bare hyggelig. Jeg har taushetsplikt, så det du forteller til meg – kommer ikke andre til å få høre.

Repetisjon: tillitsbegrepet

Hva betyr det for deg å føle tillit til andre mennesker?

Hjelpespørsmål: Se for deg en person du virkelig føler tillitt til. Hva er det med denne personen som gjør at du føler tillit til nettopp han/henne?

Stikkord:

- Stole på at andre vil deg vel
- Stole på at andre handler på en måte som er til ditt eget beste
- Lojalitet
- Trofast
- Tørre å snakke åpent med
- Lett å komme i kontakt
- Gi og ta (tosidighet)
- Hvem har ansvaret for å bygge tillit, og hva kan jeg gjøre for å bidra?
- Evne til «å se et annet menneske»

Alle trenger noen rundt seg som de føler tillit til, og på skolen er det mange alternativer:

Venner, lærere, assistenter, sekretær, vaktmester, helsesøster.... Er det noen du føler spesiell tillit til på skolen? Ja eller nei. (Trenger IKKE å vite hvem....). Hvorfor føler du tillit til akkurat dette mennesket? Hva er det med dette mennesket som gjør at du føler tillit til han/henne?

Hva må til for at du skal føle tillit til læreren din? Hvordan skal læreren jobbe for å bygge et tillitsforhold til deg?

Se for deg en lærer (som du har eller har hatt) som du føler tillit til. Hva var/er det med denne læreren som gjør at du føler spesiell tillit til han/henne? (Trenger ikke nevne navn). Hva har denne læreren som mange andre ikke har? Hva er det med han/henne som du liker så godt?

Det finnes mange ulike lærertyper. Snill, streng, ettergivende, kontrollfreak, morsom, alvorlig, trist, stressa, glad, oppfinnsom, omsorgsfull...

Er du sjenert? Synes du det er vanskelig/skummelt/ekelt/ubehagelig å ta kontakt med læreren? Hvorfor/Hvorfor ikke? Hva kan læreren gjøre for å hjelpe deg?

Hva synes du det er spesielt hyggelig at læreren eller andre voksne på skolen gjør i forhold til elevene?

Liker du overraskelser i skoledagen? At det plutselig skjer noe annet enn det som var planlagt? Spennende, skremmende,.....? (Fortsigbarhet = trygghet?) eller liker du å vite hva som skjer til enhver tid?....

Vedlegg 2: Gruppeintervju

Setting: Et grupperom, 3 elever + meg. Noe snacks og drikke.

Siden dette er elever som ikke utfordrer voksne, og som muligens trenger litt tid før de våger å sette ord på tanker og meninger, begynner vi med en uformell samtale om «løst og fast»

Utgangspunkt for intervju: § 1- 1 i Opplæringsloven og Problemstilling Bachelor

§ 1-1. *Formålet med opplæringa*

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

Alle underpunkter i intervjuguiden er mine hjelpemåte. Utfordring: Ikke «legge ordene i munnen på» elevane....

Hvorfor går man på skole? (Dette spørsmålet har ingen betydning i.h.h.t. problemstillingen....bare en igangsetter)

- Formål (grunnskoleloven)
- Lære
- Hva lærer man? Bare fag....?
- Er det annet enn læring som er viktig
- Hvilke muligheter har vi her i Norge som ikke barn uten skolegang har?

Mål: Etablere en samtale rundt skole og læringsmiljø. Dette er samtalen « igangsetter». Det vil si: Ingen betydning i.h.h.t. problemstillingen.

Hva/hvem må finnes på skolen for at dere skal lykkes med dette? (hva må være på plass?)

- Trivsel, venner, godt miljø
- Lærere
- Materiell
- Hva er viktigst....ting eller mennesker? Hvorfor....

MÅL: Trivsel og trygghet som grunnlag for læring

Hvilke mennesker er viktige for at dere skal ha det godt på skolen?

- Læreren
- De andre elevene
- Andre voksne....hvem?
- Rangering? Hvem er viktigst?

Hvilke egenskaper må disse menneskene ha, for at dere skal trives og føle dere trygge på skolen?

- Blid, hyggelig, snill, streng, kuul, kunnskapsrik,
- Ta vare på elevene
- Ikke overse noen
- Tenk om noen ble oversett....

Mål: Hva trenger elevene fra de voksne – for å føle trygghet?

Hvem har ansvar for å skape et godt klassemiljø? Hva kan læreren bidra med her?

Introduksjon til «tillitsbegrepet»

Hva vil det si å føle tillit til et annet menneske? Dette spørsmålet har ingen betydning i.h.h.t. problemstillingen, men er en forberedelse til den videre samtalen....

- Stole på at andre vil deg vel
- Stole på at andre handler på en måte som er til ditt eget beste
- Lojalitet

- Trofast
- Tørre å snakke åpent med
- Lett å komme i kontakt
- Gi og ta (tosidighet)
- Hvem har ansvaret for å bygge tillit, og hva kan jeg gjøre for å bidra?
- Evne til «å se et annet menneske»

Hva tror dere skal til for å etablere et godt tillitsforhold mellom lærer-elev?

- Tror dere at læreren alltid klarer å se alle elevene sine?
- Hva tror dere avgjør om man føler seg sett av læreren eller ikke?
- Hva kan læreren gjøre?
- Kan elevene selv bidra til at dette blir enda lettere?
- Har dere noen tips?

Mål: Elevenes tanker om hva læreren kan gjøre for å «fortjene» deres tillit?

Jeg skal nå begynne å jobbe som lærer, og målet mitt er å se alle elevene mine, og at alle skal føle tillit til meg. Hva kan jeg gjøre for å få til dette? Har dere noen gode råd?

Se for dere selv som lærere når dere blir voksne....

- Hva ville dere gjort for at deres elever skulle få tillit til dere? Kom gjerne med konkrete forslag....

Mål: Å få elevenes syn på hva en lærer kan gjøre for å bygge tillit

Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5208322_cand-6056251_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	80.39 KB
Opplastingstid	30.05.2016 02:28:36



Neste side
Besvarelse
vedlagt



**SAMTYKKE TIL BRUK AV PROSJEKT, KANDIDAT-, BACHELOR-
OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e): Ann-Helen Høvik

Norsk tittel: «Læringsmiljø – tillit og relasjoner»

Engelsk tittel: “Learning Environment – Trust and relations”

Studieprogram: Lærerutdanning 1.-7.

Emnekode og navn: GLD360

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

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

Kan frigis fra: 01.06.16

Dato: 30.05.16

Ann-Helen Alvestad Høvik

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

