

Sammendrag

Denne masteroppgaven er et resultat av en kvalitativ studie basert på intervju, med tre lærere som jobber med minoritetsspråklige elever i en mottaksklasse. Oppgaven har fått tittelen *”Man vil ikke få til en faglig utvikling før man har relasjonen i bunn”*.

Hensikten med forskningsprosjektet er å finne ut av hvordan lærerne jobber for å etablere en god relasjon til sine minoritetsspråklige elever. Betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev er dokumentert gjennom internasjonal forskning (Hattie, 2009).

Temaet relasjon mellom lærer og elev er svært omfattende, og under datainnsamlingen kom det frem mange aspekter ved dette. På grunn av oppgavens omfang velger jeg å kun trekke frem de viktigste og avgjørende punktene, som spiller inn på relasjonen mellom lærer og de minoritetsspråklige elevene. Begreper som er gjennomgående i oppgaven er tillit, trygghet, kommunikasjon, foreldresamarbeid og relasjon som forutsetning for faglig utvikling.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Definisjon av mottaksklasse.....	1
1.3 Betydningen av relasjon.....	2
1.4 Begrepsavklaring.....	3
1.5 Oppgavens oppbygning.....	3
2.0 Metodisk tilnærming.....	5
2.1 Valg av forskningsmetode.....	5
2.2 Fenomenologisk tilnærming.....	6
2.3 Forskningsprosessen.....	6
2.4 Forforståelse.....	7
2.5 Utvalg.....	7
2.6 Intervju.....	9
2.7 Innhenting av data.....	10
2.8 Forskerrollen.....	10
2.9 Forskning og etikk.....	11
2.10 Bearbeiding av data.....	12
2.11 Analyse og utvikling av kategorier.....	13
3.0 Teori.....	15
3.1 Teoretisk forankring.....	15
3.2 Relasjonskompetanse.....	17
3.3 Banking Time.....	19
3.4 Relasjon mellom lærer og elev.....	21
3.5 Relasjon mellom elever.....	23
3.6 Klasseledelse.....	24
3.7 Relasjon og kultur.....	25
3.8 Foreldresamarbeid.....	26
3.9 Språk.....	28
4.0 Analyse og drøfting.....	29
4.1 Kjennetegn på en god relasjon.....	29

4.2 Betydningen av relasjon.....	30
4.2.1 Beates fortelling om betydningen av relasjon	31
4.3 Hvordan etablere en god relasjon.....	32
4.4 Når en opplever å ha bedre relasjon med noen elever enn andre.....	36
4.5 Når en relasjon ikke er god	37
4.6 Relasjon som forutsetning for faglig utvikling.....	40
4.7 Relasjon mellom elever	42
4.8 Relasjon og kulturforskjeller.....	44
4.9 Foreldresamarbeid.....	46
4.10 Språk	47
5.0 Konklusjon	51
6.0 Litteraturliste.....	53
Vedlegg 1 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	57
Vedlegg 2 Intervjuguide.....	59
Vedlegg 3 Meldeskjema til NSD	60

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I tillegg til mastergraden jeg nå fullfører i spesialpedagogikk, er jeg utdannet barnehagelærer ved Interkulturell linje fra Dronning Mauds Minne Høgskole. Jeg har gjennom studiet vært i praksis på skolen hvor jeg velger å gjennomføre mitt masterprosjekt. Det er for meg relevant og svært viktig å benytte meg av denne forkunnskapen i denne masteroppgaven, da det også er et høyst dagsaktuelt tema. Norge er i dag et mangfoldig samfunn, med stadig flere språk, kulturer og nasjonaliteter representert. Barnehager og skoler gjenspeiler dette, og i tiden jeg har jobbet med oppgaven, har dette blitt ytterligere aktualisert med flyktningestrømmen som har kommet til Norge, blant annet fra Syria. Nå som jeg har fått denne muligheten til å fordype meg i et konkret tema, velger jeg å fokusere på relasjonen mellom lærer og minoritetsspråklige elever. Dette gjør jeg fordi relasjonsbygging er en stor del av det å være pedagog og det å jobbe med mennesker. Jeg vil med denne oppgaven tilegne meg kunnskap og innsikt om relasjoner i et flerkulturelt perspektiv, og tenker at jeg vil få god nytte av dette senere i mitt yrkesliv som spesialpedagog.

1.2 Definisjon av mottaksklasse

En mottaksklasse består av mange ulike typer barn og elever. Noen har flyttet til Norge som barn av arbeidsinnvandrere. Andre har flyktet fra krigsherjede områder, mens andre igjen er barn av stipendiater som jobber ved landets høgskoler og universiteter. Det er i mottaksklasser en sammensatt gruppe av elever med ulike bakgrunner, opplevelser og erfaringer. Noen av barna som kommer har ikke noen erfaring med skole i det hele tatt, mens andre har varierende grad av erfaring med skole. Skolen hvor jeg har gjennomført forskningsprosjektet mitt har vært en mottaksskole i mange år, og dette skoleåret er 17 ulike morsmål representert i de ulike klassene. Formålet med mottaksklassene er å gi nyankomne minoritetsspråklige elever opplæring i grunnleggende norsk. Mottaksklassene er organisert i fire klasser. Mottak 1 er for 1.trinn, og Mottak 2 er for 2.- 3.trinn. Mottak 3 er for 4.-5.trinn og i mottak 4 går elever i 6.-7. Trinn. Elevene skal ha kontakt med trinnet de tilhører på skolen og etter hvert har elevene flere timer sammen med elevene på trinnet. Elevene kan gå i mottaksklassen i ett år, før de

blir overført til sine hjemmeskoler. Elevene som går i mottaksklasse får særskilt norskopplæring etter Opplæringsloven §2-8 *Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar*.

”Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar” (Opplæringsloven, 2015, § 2-8). Fra et spesialpedagogisk perspektiv er det også relevant å se dette opp mot tilrettelegging.

”Dårlig tilrettelagt opplæring for minoritetsspråklige elever og utredninger og påfølgende tiltak som ikke griper fatt i de virkelige utfordringene elevene måtte ha, kan føre til skolepåførte spesialpedagogiske behov” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23)

1.3 Betydningen av relasjon

”Undersøkelser av undervisning viser at kommunikasjonen og relasjonen mellom lærer og elev har avgjørende betydning for læring” (Røkenes og Hansen, 2012, s. 25). Hattie (2009) har gjort en svært omfattende studie som handler om undervisning, 83 millioner elever har deltatt, og resultatene av denne forskningen sier at interaksjonen og kontakten mellom lærer og elev er den viktigste faktoren for læring.

”Building relations with students implies agency, efficacy, respect by the teacher for what the child brings to the class (from home, culture, peers), and allowing the experiences of the child to be recognized in the classroom” (Hattie, 2009, s. 118). Denne forskningen tar utgangspunkt i relasjonen mellom lærer og elev, men jeg har funnet lite forskning på relasjonen mellom lærer og elev i et flerkulturelt perspektiv. Jeg mener derfor det er viktig å gjennomføre mitt forskningsprosjekt, og legge vekt på lærerens relasjon til minoritetsspråklige elever.

1.4 Begrepsavklaring

”Minoritet kommer av ordet *minor* som også kan brukes om noe som er mindre, sekundært eller avhengig av noe. Majoritet kommer av *major* og kan brukes om noe som er større, av mer betydning eller dominerende i forhold til noe” (Gjervan, Andersen, Bleka, 2010, s. 21). Spernes (2012) definerer også begrepene minoritet og majoritet. Disse begrepene er gjensidig avhengige av hverandre, og brukes i sammenheng med gruppering av mennesker i samfunnet og innvandring. Begrepene er også kvantitative og omhandler mengde og antall. I Norge i dag er den etnisk norske befolkningen majoriteten, mens innvandrere representerer minoriteten, fordi de er i mindretall. Definisjonen på en innvandrer er en person som er født i utlandet, og som har innvandret til Norge. I følge utlendingsloven er en utlending en som oppholder seg eller bor i Norge, uten norsk statsborgerskap (Spernes, 2012, s. 24-25).

”Minoritetsbegrepet brukes som ”samlebetegnelse” om elever som er svært forskjellige både med tanke på hvilke(t) språk de behersker, hvor godt de snakker norsk, hvilken etnisk, religiøs og kulturell bakgrunn de har og i hvilken grad de er innlemmet i skole og samfunn.” (Spernes, 2012, s. 141). Jeg velger på bakgrunn av dette å bruke definisjonen minoritetsspråklige elever i denne oppgaven.

Det jeg nå har presentert har ledet frem til utarbeiding av problemstillingen
”Hvordan jobber lærere i en mottaksklasse med relasjonen til minoritetsspråklige elever?”

1.5 Oppgavens oppbygning

Jeg vil nå gjøre rede for oppgavens oppbygning. I kapittel 2 redegjøres det for valg av forskningsmetode, og jeg begrunner de valgene jeg har tatt i løpet av prosessen. I kapittel 3 gjør jeg rede for det teoretiske bakteppet som er med på å belyse og besvare min problemstilling. Jeg benytter ikke all teorien i analysen, men det er viktig å ha med som et teoretisk grunnlag for å beskrive begrepet relasjonskompetanse. Forskningsdeltakerne forteller at noen av de minoritetsspråklige elevene kommer til Norge med mange vonde opplevelser i bagasjen. Dette kan knyttes opp mot traumer og resiliens. På grunn av oppgavens omfang velger jeg å presentere dette kort, fordi det er en faktor som kan spille inn på relasjonen mellom lærer og elev. Hadde omfanget på oppgaven vært større, ville jeg lagt mer vekt på dette temaet. I kapittel 4 vil jeg presentere mine funn, og samtidig drøfte dette i lys av teorien fra kapittel 3. I kapittel 5 oppsummerer og avslutter jeg oppgaven.

2.0 Metodisk tilnærming

2.1 Valg av forskningsmetode

I dette masterprosjektet har jeg valgt å benytte kvalitativ forskningsmetode for å besvare min problemstilling

”Hvordan jobber lærere i en mottaksklasse med relasjonen til minoritetsspråklige elever?”

”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2011, s. 15). Kvalitativ forskning tar sikte på å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, gjennom nær kontakt mellom forsker og forskningsdeltaker, i form av observasjon eller intervju. Utfordringen ved bruk av kvalitativ forskningsmetode er hvordan forskeren fortolker og analyserer de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2013, s. 11). En av mine utfordringer i dette forskningsprosjektet har vært å velge ut gode eksempler og sitater fra et relativt stort datamateriale.

”Kvalitativ forskning nærmer seg verden der ute for å forstå, beskrive og noen ganger forklare sosiale fenomener fra innsiden, fra forskningsdeltakerens perspektiv” (Nilssen, 2012, s. 13). Ved bruk av kvalitativ forskningsmetode er hensikten å oppnå en nærhet til forskningsdeltakerne, en innsikt i deres opplevelser og dermed en dybde i deres personlige verden. Kvantitativ metode har på den andre siden som hensikt å skaffe en oversikt, telle opp fenomener og kartlegge utbredelse av fenomener (Johannesen, Tufte, Christoffersen, 2011, s. 31). ”Kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig hvis vi skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt, og som det er forsket lite på, og når vi undersøker fenomener vi ønsker å forstå mer grundig” (Johannessen et al, 2011, s. 32). Jeg har i mitt forskningsprosjekt valgt å forske på relasjonen mellom lærer og elev i et flerkulturelt perspektiv. Det er etter hva jeg har funnet ikke gjort mye lignende forskning på dette temaet i Norge, og derfor vil min forskning kunne være med på å bidra til å øke forståelsen av samhandlingsprosesser på tvers av kulturer. Denne studien har vært med på å øke min forståelse for temaet, og jeg håper andre også vil kunne se verdien av hva dette forskningsprosjektet konkluderer med.

2.2 Fenomenologisk tilnærming

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Dette innebærer at den tar sikte på å få en dypere forståelse for meningen i enkeltpersoners erfaringer og opplevelser. ”De felles erfaringer deltakerne har, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av fenomenet vi studerer” (Thagaard, 2013, s. 40). Jeg vil også i mitt forskningsprosjekt benytte metoden ”Grounded Theory”. Dette innebærer at det er forskningsdeltakerens egne perspektiver og oppfatninger som ligger til grunn for analysen av datamaterialet, altså lærernes egne fortellinger (Dalen, 2011, s. 41).

2.3 Forskningsprosessen

Min forskningsprosess startet i høst med en prosjektutviklingsgruppe, hvor jeg utarbeidet en prosjektskisse som ble godkjent av pedagogisk institutt. Gjennom hele prosessen og arbeidet med prosjektutviklingen, har jeg hatt et ønske om å gjennomføre masterstudiet mitt på en skole hvor jeg selv har vært i praksis. Praksisperioden i mottaksklassen ved denne skolen var veldig lærerik og interessant, og jeg fikk et innblikk i hvor viktig relasjonskompetanse er, og hvor mye fokus dette fikk i hverdagen. På bakgrunn av dette valgte jeg å legge arbeidet med masteroppgaven min til denne skolen.

I begynnelsen av prosessen så jeg for meg å gjennomføre et gruppeintervju med kontaktlærerne i de ulike mottaksklassene. Jeg tenkte at et gruppeintervju med lærere som kjenner hverandre, ville kunne gi meg interessante og viktige refleksjoner. ”Gruppeintervju kan benyttes for å hjelpe respondentene til å komme på ulike hendelser eller til å utdype beskrivelser av hendelser eller erfaringer som gruppemedlemmene har felles” (Postholm, 2010, s. 72). I løpet av prosessen og i arbeidet med intervjuguiden kom jeg i midlertid frem til at noen av spørsmålene i intervjuguiden kanskje ville bli for sensitive til at lærerne ville kunne gi meg ærlige svar i gruppen. Ved å spørre om lærenes relasjoner til enkelteleven, kan jeg tenke meg at dette ville bli et sensitivt tema, som det kunne være vanskelig for lærerne å svare ærlig og åpent på foran kollegaer. Jeg valgte derfor heller å gjennomføre individuelle intervjuer, i håp om å få innsikt i personenes følelser, tanker og erfaringer (Thagaard, 2013, s. 95). Kleven (2014) understreker at ved å bruke kvalitativ metode kan forskeren få tilgang til kunnskap som det ellers ville vært vanskelig å få kjennskap til (Kleven, 2014, s. 19).

2.4 Forforståelse

Det at jeg tidligere har vært i praksis på skolen der jeg velger å gjennomføre masterprosjektet mitt, vil være med på å forme denne studien. Jeg sitter på mye bakgrunnskunnskap jeg ikke ville hatt dersom jeg hadde valgt en skole jeg ikke har kjennskap til. Jeg tror likevel at min forkunnskap om skolen og mottaksklassene er med på å styrke forskningsprosjektet. Siden jeg har en viss erfaring fra feltet, fant jeg tidlig relevant teori og forskning som jeg mener har vært en styrke i utarbeidingen av intervjuguiden og prosjektet. Med bakgrunn i min forforståelse hadde jeg en viss anelse om hva det ville være viktig å spørre om under intervjuet.

Postholm (2010) presiserer at det i forskningsprosjektet vil være en kontinuerlig interaksjon mellom de ulike databitene som innhentes. ”Denne interaksjonen vil påvirke forforståelsen av hver enkelt del samtidig som dette delmaterialet vil kunne påvirke forskerens helhetsforståelse av settingen og handlingene som utspiller seg der” (Postholm, 2010, s. 77). Videre skriver hun at den forforståelsen forskeren har av praksisfeltet vil kunne være med å påvirke intervjuene. Hun presiserer også at dette kan være med på å hjelpe forskeren i utformingen av spørsmålene i intervjuguiden (Postholm, 2010, s. 77) Dette samsvarer med min holdning til egen forforståelse.

2.5 Utvalg

Jeg har i dette forskningsprosjektet gjennomført studien min ved en skole i Midt-Norge. Det først jeg gjorde var å kontakte rektoren på den aktuelle skolen via mail, og ba om tillatelse til å gjennomføre forskningsprosjektet mitt. Jeg la ved informasjonsskrivet som vedlegg i mailen, se vedlegg 1. Jeg fikk tilbakemelding med godkjenning til å gjennomføre prosjektet og deretter kontaktet jeg via mail læreren jeg var i praksis hos. Dette gjorde jeg fordi jeg visste at hun kunne være en interessant forskningsdeltaker, på bakgrunn av mine erfaringer fra praksis. Dette kan defineres som et bekreftende utvalg, der forskeren finner forskningsdeltakere som vil kunne bekrefte eller avkrefte forskerens hypotese. Vi avtalte et møte for å gjennomføre intervjuet, og hun hjalp meg med å komme i kontakt med andre lærere på den samme skolen, som hun trodde kunne ha noe å tilføye oppgaven min. Dette kan defineres som snøballmetoden, hvor den første forskningsdeltakeren viser til andre

forskningsdeltakere som kan være relevant for mitt forskningsprosjekt (Johannesen et al, 2010, s. 110)

Postholm (2010) beskriver forskjellen i bruken av begrepet ”informant” og ”forskningsdeltaker”. En informant gir forskeren informasjon om noe, et tema eller sin virkelighet, som hun eller han kan gi opplysninger om. En forskningsdeltaker derimot, gir forskeren informasjon og opplysninger om sin praksis og forståelsesverden, samtidig som han eller hun også kan utvikle sine refleksjoner og tanker sammen med forskeren. Dette kan defineres som en toveisprosess, hvor forsker og forskningsdeltaker er likeverdige, der begge er viktige i forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 84). På bakgrunn at dette velger jeg å bruke begrepet forskningsdeltaker i denne oppgaven.

For å kunne finne svar på min problemstilling, har jeg valgt å intervju tre lærere som jobber i mottaksklasse, for å få innsikt i, kunnskap om og forståelse for deres arbeid med relasjon til deres minoritetsspråklige elever. Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju tospråklige lærere og etnisk norske lærere, for å få frem det flerkulturelle perspektivet også fra lærernes side. Jeg tror det ville vært veldig interessant å høre hvordan tospråklige lærere jobber med relasjonen til de minoritetsspråklige elevene. Jeg er av den oppfatning av at disse lærerne kanskje ville hatt andre perspektiver å tilføye oppgaven min, som tanker og holdninger om det å dele felles minoritetsspråk og kultur. Jeg håpet også at noen av deltakerne ville være menn, men dessverre var det ingen tospråklige lærere eller menn som ville delta i forskningsprosjektet. Jeg tror mannlige forskningsdeltakere også kunne gitt prosjektet et annet interessant perspektiv.

Den første forskningsdeltakeren velger jeg å videre referere til som Anne. Hun er utdannet førskolelærer og har jobbet i skolen i 17 år. Den andre forskningsdeltakeren vil videre bli referert til som Beate. Hun er også utdannet førskolelærer og har jobbet på den aktuelle skolen i 14 år. Den siste forskningsdeltakeren vil jeg referere til som Kaja, hun er adjunkt og har jobbet fire år i skolen. Jeg anonymiserer forskningsdeltakerne og skolen de er tilknyttet, slik at det ikke er mulig å oppspore eller finne tilbake til deres identitet. Forskningsdeltakerne har krav på at informasjonen om dem blir behandlet konfidensielt og det er forskerens ansvar å behandle dataene deretter (NESH, punkt 14, 2006).

2.6 Intervju

”Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser” (Thagaard 2013, s. 95). Jeg har utarbeidet en semistrukturert intervjuguide, se vedlegg 2. Kjennetegnet på et semistrukturert intervju, er at samtalen er rettet mot et tema forskeren har valgt på forhånd. Deretter utarbeides en intervjuguide, som skal dekke de viktigste temaene i studien. Her kan forskeren benytte ”traktprinsippet”, hvor en innleder med åpne spørsmål som skal få forskningsdeltakeren til å føle seg trygg og avslappet. Derfra går en videre til de mer sensitive spørsmålene (Dalen, 2011, 26-27). Min intervjuguide starter med spørsmål om deltakerens utdanning og bakgrunn. Deretter er det flere åpne spørsmål om lærerens tanker og holdninger når det kommer til relasjonen mellom lærer og elev. Videre beveger den seg inn på mer sensitive områder, hvor det omhandler lærerens egne relasjoner til sine minoritetsspråklige elever. Avslutningsvis spør jeg om det er noe de vil tilføye.

Dalen (2011) presiserer at det i kvalitative intervjustudier må gjennomføres prøveintervjuer. Hensikten med dette er å teste seg selv som intervjuer og å teste ut intervjuguiden (Dalen, 2011, s. 30). Jeg velger likevel å ikke benytte prøveintervju i min masteroppgave, da jeg har erfaring med intervju fra før. Jeg har skrevet en bacheloroppgave hvor jeg brukte intervju, og har skrevet en rekke andre oppgaver i løpet av studiet med bruk av intervju. Dette gjør at jeg føler at jeg har nok erfaring til å ikke ha behov for å gjennomføre prøveintervju. Jeg har gjennom disse ulike oppgavene fått kjennskap til hele intervjuprosessen flere ganger, og jeg har for hver gang utviklet meg og lært mer om bruken av intervju i forskningsprosessen. Jeg er nå mer bevisst min rolle og innblanding i intervjusituasjonen, enn hva jeg var de første gangene. Jeg viser nå at jeg lytter aktivt med nikk og smil, i stedet for å kommentere det som blir sagt. Jeg har innarbeidet gode rutiner for transkribering av intervjuene, for å kunne gjengi forskningsdeltakerens stemme og utsagn presist. Dette har for meg vært en læringsprosess, og jeg har utviklet meg som forsker. For studenter som ikke har kjennskap til bruken av intervju som forskningsmetode, ser jeg verdien i å gjennomføre prøveintervju.

Jeg har valgt å ikke sende ut intervjuguiden til forskningsdeltakerne på forhånd, fordi jeg vet at det jobbes aktivt med relasjoner på denne skolen. Jeg var derfor av den oppfatning at lærerne hadde kjennskap til temaet, og at de derfor ikke trengte å reflektere rundt temaet før intervjuet.

2.7 Innhenting av data

Intervjuene ble gjennomført på skolen hvor lærerne jobber. Lærerne hadde på forhånd reservert et grupperom til oss, så vi var helt uforstyrret. Forskningsdeltakerne skrev under på samtykkeskjema, og det ble brukt lydopptaker under intervjuene. Dalen (2011) presiserer at et kvalitativt forskningsintervju er utveksling av synspunkter, hvor forskeren får innsikt i informantens oppfatninger og meninger. Videre presiserer hun at evnen til å lytte og å vise interesse for det informanten forteller, er essensielt for å vise anerkjennelse overfor informanten og det han eller hun formidler. Ikke-verbal kommunikasjon, blick og kommentarer er med på å vise interesse for informanten, samtidig som forskerens egne synspunkter og oppfatninger bør holdes utenfor.

”Å lytte og la informanten få tid til å fortelle er helt nødvendig forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng” (Dalen, 2011, s. 33). Det er viktig å gi forskningsdeltakerne tid og rom til å tenke over spørsmålene som stilles, og derfor er pauser en essensiell del av intervjuet. Under intervjuet med Beate registrerte jeg fort at hun brukte litt tid til å tenke seg om, og dermed gav jeg henne god tid til å svare på spørsmålene jeg stilte. Hadde jeg ikke tatt hensyn til dette, er det mulig jeg ikke ville fått de gode og utfyllende svarene jeg fikk. Dette er også en erfaring jeg har gjort meg fra tidligere intervjusituasjoner.

Som en avslutning og avrundning av intervjuet, spurte jeg forskningsdeltakerne om de hadde noe å tilføye. Jeg opplevde at alle tre svarte utfyllende her, og at de gjentok seg selv, og presiserte det de synes er det viktigste for hvordan man skal bygge en god relasjon til de minoritetsspråklige elevene.

2.8 Forskerrollen

Nilssen (2012) vektlegger at forskeren er det viktigste instrumentet i forskningsprosessen. Begrunnelsen for dette er at det er forskeren som gjør alt arbeidet selv, og dermed er forskeren med på å forme forskningsprosjektet med sin forforståelse. Videre presiserer hun at sensitivitet, kommunikative ferdigheter og toleranse for ambivalens er egenskaper som er av stor betydning for forskerrollen og det arbeidet som gjøres (Nilssen, 2012, s. 29).

”Den personlige kontakten som utvikles i intervjusituasjonen, er i seg selv et metodisk poeng. Utvikling av tillit og troverdighet i løpet av intervjuet gir grunnlag for at intervjupersonen kan fortelle åpent om sine erfaringer” (Thagaard, 2013, s. 113).

Den første forskningsdeltakeren, Anne, er læreren jeg har vært i praksis hos. Det at jeg kjenner henne fra før av, har gjort at det var lett å kontakte henne, og hun har hjulpet meg med å finne andre forskningsdeltakere. Siden jeg har vært i praksis hos Anne gjennom studiet, vil jeg si at jeg kjenner henne. Dette ble også gjenspeilet i intervjusituasjonen, da jeg følte at hun henvendte seg til meg som en likeverdig fagperson. I forkant av intervjuet reflekterte jeg over nettopp dette, at i og med at vi kjenner hverandre, ville dette kunne være med på å farge intervjuet. Under intervjuet var jeg ekstra opptatt av å forholde meg profesjonelt og ikke la vår relasjon komme i veien for intervjusituasjonen. Jeg mener likevel at vår relasjon var med på å styrke intervjuet. Jeg opplevde at Anne følte seg trygg på meg, og at hun derfor følte seg fri til å gi meg detaljerte og personlige svar på spørsmålene jeg stilte. Intervjuet med Anne var også det intervjuet som varte lengst, og jeg vil tro vår relasjon hadde en innvirkning på dette.

”Å få adgang til forskningsfeltet har ingen betydning dersom forskeren ikke opparbeider et tillitsforhold til deltakerne” (Postholm, 2010, s. 147). Videre skriver Postholm (2010) at det er viktig at forskeren skaper et tillitsforhold til informanten. ”Selv om *nærhet* er viktig, må forskeren samtidig ha *distanse* for å kunne vurdere informantens situasjon utenfra” (Postholm, 2010, s. 161). Jeg opplevde at min nærhet til Anne var med på å styrke intervjuet, samtidig som min distanse lar meg analysere datamaterialet på en profesjonell måte.

2.9 Forskning og etikk

Etiske avgjørelser ligger som bakteppe for et forskningsprosjekt som dette.

Forskningsprosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, NSD, og de har vurdert prosjektet som meldepliktig på bakgrunn av at informasjonen skal lagres på data, se vedlegg 3. I forkant av intervjuene sendte jeg ut et informasjonsskriv og samtykkeerklæring, som alle deltakerne signerte før intervjuet ble gjennomført. Her informerte jeg om prosjektets hensikt og omfang, at det ville bli brukt lydopptaker og frivilling informert samtykke ble presisert, se vedlegg 1. Postholm (2010) vektlegger at det å informere deltakerne om forskningsprosjektet og prosessen før de signerer samtykkeerklæringen, er et viktig etisk prinsipp. Forskningsdeltakerne må ha tilstrekkelig innsikt i og forståelse for prosjektet, slik at de vet hva de sier seg villig til å delta i, når de signerer og gir sitt frivillig informerte samtykke (Postholm, 2010, s. 145).

Reliabilitet blir definert som forskningsresultatets pålitelighet. Dette innebærer at resultatene kan gjenskapes og reproduseres. Dette er et sentralt punkt innen kvantitativ forskning, men lite forenelig med kvalitativ forskning (Postholm, 2010, s. 169). Kleven (2014) definerer reliabilitet som ”påliteligheten i målingen av de enkelte personer ved målingstidspunktet”. Videre presiserer han at resultatene ikke nødvendigvis kan reproduseres ved å gjennomføre nye undersøkelser, da det kan ha skjedd endringer i mellomtiden. I lys av mitt forskningsprosjekt vil det derfor være umulig å gjennomføre nøyaktig de samme intervjuene en gang til. Det er fordi forskningsdeltakerne kan ha utviklet sin forståelse og holdninger i samspill med meg i det første intervjuet. God reliabilitet blir også definert ved at dataene i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil. På den andre siden er god reliabilitet ikke en garanti for at det ikke finnes andre feilkilder (Kleven, 2014, s. 89-90).

Forskningsresultatenes overførbarhet og troverdighet avhenger av at forskeren gjør arbeidet sitt grundig og ordentlig. Ved å gjøre rede for fremgangsmåtene i datainnsamlingen, grunnlaget for analysen og tolkningen av resultatene, vil dette være med på å øke forskningsprosjektets validitet (Thagaard, 2013, s. 11). Det er dette jeg legger i det å være profesjonell i forskerrollen. Jeg har gjennom hele prosjektet tilstrebet å handle etisk og profesjonelt, for å styrke forskningsprosjektets troverdighet.

2.10 Bearbeiding av data

I etterkant av intervjuet transkriberes det fra lyd til tekst inn på datamaskinen. Dette er en omfattende del av prosessen, og den er ofte tidkrevende. Likevel er det en svært viktig del av arbeidet, og Dalen (2011) vektlegger at transkriberingsprosessen gir forskeren en uvurderlig sjanse til å bli kjent med datamaterialet (Dalen, 2011, s. 55). Jeg har valgt å gjøre det slik at jeg har notert tidspunktet i margin, for hvert halve minutt. Dette har jeg gjort for å gjøre det transkriberte dokumentet oversiktlig, for lett å finne tilbake til de ulike seksjonene.

Allerede under transkriberingen oppdaget jeg at det var flere ord og begreper som gikk igjen i intervjuene. I kodingsprosessen hadde jeg fokus på å lese gjennom datamaterialet mange ganger, både for å bli godt kjent med det, og kunne trekke ut det forskningsdeltakerne vektla som viktigst. Jeg printet ut intervjuene og fargekodet dem for hånd. Noen av kodene som kom tydelig frem var relasjoner, tillit, foreldresamarbeid og kommunikasjon. Disse førte så til kategoriene jeg presenterer nedenfor.

2.11 Analyse og utvikling av kategorier

Thagaard (2013) skriver at i analyseprosessen er det viktig at forskeren skiller mellom tolkninger som er knyttet opp til forskerens teoretiske bakgrunn, og tolkninger på bakgrunn av forskerens forforståelse. Som tidligere nevnt er det et sentralt kjennetegn ved kvalitativ forskningsmetode at forskerens egen stemme kommer tydelig frem. Det er klart at min forforståelse har vært med på å påvirke mine tolkninger av datamaterialet, samtidig som jeg har vært bevisst på å forholde meg profesjonell og faglig. Videre presiserer Thagaard (2013) at forskeren klassifiserer materialet på grunnlag av den forforståelsen forskeren utvikler av meningsinnholdet i kategoriene (Thagaard, 2013, s. 160). Jeg analyserte kodene og samlet dem i følgende kategorier;

- | | |
|---|--|
| 4.1 Kjennetegn på en god relasjon | 4.6 Relasjon som forutsetning for faglig utvikling |
| 4.2 Betydningen av relasjon | 4.7 Relasjon mellom elever |
| 4.3 Hvordan etablere en god relasjon | 4.8 Relasjon og kulturforskjeller |
| 4.4 Når en opplever å ha bedre relasjon med noen elever enn andre | 4.9 Foreldresamarbeid |
| 4.5 Når en relasjon ikke er god | 4.10 Språk |

Jeg opplevde analyseprosessen og utviklingen av kategoriene som den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at sannheten utvikles i en prosess mellom teksten og forskeren som tolker den.

”Begrepet hermeneutisk sirkel indikerer at all tolkninger består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten og mellom det som blir fortolket og vår forforståelse” (Nilssen, 2012, s. 73). Dalen (2011) skriver at det sentrale innenfor hermeneutikken er å fortolke utsagn fra forskningsdeltakerne ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart kan oppfattes. For å få tak i denne dypere meningen må budskapet settes inn i en sammenheng og forstås i lys av en helhet (Dalen, 2011, s. 18).

Thagaard (2013) skriver om temasentrert analyse, og jeg ser at min analyse faller inn under denne betegnelsen. Innenfor denne tilnærmingen representerer kategoriene temaene i undersøkelsen. Det presiseres at ved bruk av denne analyseformen er det viktig at informasjon om samme tema blir samlet i samme kategori. For å få en best mulig analyse må en få informasjon fra alle deltakerne om det samme temaet (Thagaard, 2013, s. 182). Dette

opplevde jeg ikke som utfordrende, da alle forskningsdeltakerne mine snakket om de samme temaene. De virket veldig enige i sine holdninger og tanker rundt hvordan en skal bygge relasjon med de minoritetsspråklige elevene. Videre skriver Thagaard (2013) at en temasentrert analyse egner seg godt i kvalitativ forskningsmetode ved bruk av intervju. Bakgrunnen for dette er at alle forskningsdeltakerne svarer på spørsmålene fra den strukturerte intervjuguiden, og derfor vil alle deltakerne snakke om de samme temaene (Thagaard, 2013, s. 183).

Det kom som tidligere nevnt tidlig frem hvilke temaer og begreper forskningsdeltakerne vektla under intervjuene. For å komme frem til de ulike kategoriene, samlet jeg alle sitatene fra de tre intervjuene som omhandlet samme tema inn i ett dokument. Deretter leste jeg gjennom alle sitatene nøye, og analyserte hva det var forskningsdeltakerne her egentlig snakket om og mente. Ut i fra dette kom jeg frem til de ulike kategoriene, og valgte å gi disse navn som tydelig illustrerer hva lærerne her snakker om. Dette gjorde jeg for å strukturere kategoriene og samtidig gi leseren muligheten til å forstå hva de ulike delene i drøftingskapittelet handler om.

Jeg vil i neste kapittel presentere det teoretiske grunnlaget for oppgaven, før jeg i kapittelet etter drøfter empirien og teorien for å finne svar på min problemstilling.

3.0 Teori

3.1 Teoretisk forankring

Jeg vil nå presentere det teoretiske grunnlaget som er med på å belyse og besvare min problemstilling

”Hvordan jobber lærere i en mottaksklasse med relasjonen til minoritetsspråklige elever?”

For å kunne definere begrepet relasjoner og relasjonskompetanse, må vi gå tilbake til der det hele starter; til tilknytningsteorien. Det handler nemlig om hvordan vi mennesker knytter oss til og forholder oss til hverandre. I løpet av de siste årene har interessen for relasjoner økt, og relasjonskompetanse er et begrep som nå blir tatt mer og mer i bruk i skolen (Hart, Schwartz, 2014, s. 9) (Spurkeland 2014a, s. 39). Grunnlaget for dette er at tilknytningsteoretikere nå i større grad legger vekt på personlighetsutviklingen, og anerkjennelsen av at personlighetsmønstre er relatert til medfødte forutsetninger. Disse utvikles gjennom nære relasjonelle erfaringer og barndommen spiller i dette en stor rolle (Hart, Schwartz, 2014, s. 9).

Tilknytningsteorien handler om det psykologiske båndet mellom barnet og den primære omsorgspersonen. Barnet danner i sin bevissthet indre mønstre av seg selv og sine nære omsorgspersoner, og deres samspill seg imellom. Disse mønstrene blir lagret i hjernen og legger grunnlaget for barnets fremtidige samspillmønstre. Tidlige tilknytningserfaringer får derfor stor betydning for resten av livet. Bowlby omtales som tilknytningsteoriens far og han ser på tilknytningen hos barnet som et medfødt beredskap, som skal være med på å regulere samspillet med omsorgspersonen og sikre beskyttelse. Innenfor tilknytningsteorien defineres mennesket som et sosialt vesen som kommuniserer med og knytter seg til andre mennesker (Hart, Schwartz, 2014, s. 10).

”En trygg tilknytning avfører høy selvtillit, mindre hjelpeløshet og større beredskap til å inngå i tilfredsstillende relasjoner med andre mennesker(...) (Hart, Schwartz, 2014, s. 67). Videre skriver forfatterne at Bowlby presiserte at trygg tilknytning innebærer tillit til omsorgspersonene og at de er tilgjengelige for å hjelpe og berolige når barnet trenger trøst (Hart, Schwartz, 2014, s. 67).

Det er naturlig å se Bowlbys tilknytningsteori opp mot begrepet relasjonskompetanse. Slik Bowlby definerer tilknytningsteori, handler det om det å være tilknyttet andre, og kvaliteten i denne tilknytningen. En trygg tilknytning innebærer at barnet opplever

beskyttelse, omsorg, kontakt med andre, tilhørighet og et sterkt følelsesmessig bånd til barnets omsorgspersoner.

Kommunikasjon mellom mennesker er grunnleggende når det kommer til det å etablere en relasjon. Kommunikasjonens overordnede hensikt er å skape et mentalt fellesskap, hvor både lytter og taler er innforstått med at det er mulig å etablere en felles forståelse, også kalt intersubjektivitet eller mentalt fellesskap. Forutsetningen for vellykket kommunikasjon er at begge partene handler ut i fra at det er mulig å forstå hverandre fullkomment (Rommetveit, 1973, s. 15). I et flerkulturelt perspektiv er morsmålet en viktig del av språket og kommunikasjonen.

Røkenes og Hansen (2012) skriver at alle mennesker har en grunnleggende evne til kommunikasjon, og at vi derfor til en viss grad kan kommunisere med mennesker en ikke deler språk med (Røkenes og Hansen, 2012, s. 41). Dette er interessant i et flerkulturelt perspektiv, fordi det her handler mye om å gjøre seg forstått og prøve å forstå på et språk en ikke behersker like godt som morsmålet. Ordet kommunikasjon har sin opprinnelse i det latinske ordet *communicare* som betyr å gjøre felles.

”Gjennom den prosessen som kalles sosialisering, tilegner barnet seg, og utvikler, den virkelighetsoppfatningen, den moral og det språk som kjennetegner den sosiale verden og kultur som barnet vokser inn i” (Bråten, 2007, s. 26).

”Anerkjennelse av elevens morsmål vil gi elevene positiv identitetsbekreftelse. Ved at læreren fremhever det eleven er god på og lar eleven få bruke det språket han eller hun mestrer, vil eleven få anerkjennelse og mestringsfølelse” (Spernes, 2012, s. 108). Barn som vokser opp i ulike kulturer vil derfor ha med seg forskjellige opplevelser og erfaringer. Eriksen og Sajjad (2011) presiserer at barn av innvandrere ikke er mindre grad av kulturelle enn norske barna, men at de i noen grad er en annen type kulturelle vesener. De kan andre leker, regler og sanger, som ikke blir ansett som like relevant i den norskdominerende konteksten (Eriksen, Sajjad, 2011, s. 139).

Røkenes og Hansen (2012) presiserer også at vi i kommunikasjon med andre, utveksler, avdekker og skaper mening (Røkenes og Hansen, 2012, s. 215). Jeg har nå presentert en del av det teoretiske bakteppe som ligger til grunne for begrepet relasjonskompetanse, og vil nå se nærmere på dette begrepet.

3.2 Relasjonskompetanse

”Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2014b, s. 17)

”En god relasjon hviler på en samhandlingsprosess som skaper tillit, trygghet, og en opplevelse av troverdighet og tilknytning” (Røkenes og Hansen, 2012, s. 27). Det er altså dette som skaper grunnlaget for relasjonen mellom lærer og elev. Nordahl (2010) skriver at relasjoner handler om hva mennesker betyr for deg (Nordahl, 2010, s. 133).

Røkenes og Hansen (2012) definerer relasjonskompetanse som fagpersonens evne til å kjenne seg selv, og å forstå den andre og hva som skjer i samspillet dem i mellom. Det handler også om å legge til rette for god kommunikasjon, å møte den andre med respekt og at en møter den andre som subjekt (Røkenes og Hansen, 2012, s. 11). ”Gjensidig anerkjennelse vil si at partene er villige til å ta den andres synspunkter, til å bytte posisjoner, og se den andre som subjekt” (Schibbye, 2012, s. 53). Å møte den andre som subjekt innebærer å se hele mennesket og anerkjenne at barnet er et subjekt i seg selv, og ikke et objekt som kan eller skal formes (Bae, 2014).

Mead (1956) skriver at selvet blir dannet i møte med den andre, og han utviklet ideen om å ta perspektiv. Han skriver om *jeg* og *meg*, der *jeg* er det handlende og tenkende subjektet, mens *meg* er det objektive selvet. Videre skriver han at selvet utvikler seg i en dialog mellom *jeg* og *meg*, og at dette skjer gjennom rolletaking. Rolletakingen er her et uttrykk for å ta perspektivet til den andre (Mead, 1956, s.199-205). Dette er svært viktig i et flerkulturelt perspektiv. Ut i fra det de ulike forfatterne sier her, ser jeg at de er enige i mange av punktene som inngår i definisjonen av begrepet relasjonskompetanse.

Spurkeland (2014a) presiserer at ingen lærer kan lykkes uten at det er et visst nivå av tillit i relasjonen mellom læreren og eleven. ”Tillit er en kompleks dimensjon av både følelser, holdninger og ferdigheter” (Spurkeland, 2014a, s. 71). Videre presiserer han at det skjer noe i relasjonen mellom mennesker når en opplever å bli likt av den andre. Dette innebærer at læreren bevisst må jobbe med den emosjonelle delen av relasjonen til elevene for å bygge tillit. En relasjonell eksistensiell situasjon kan defineres som en episode eller hendelse som setter relasjonen mellom mennesker på prøve, og som får stor betydning for tilliten i relasjonen. Læreren må derfor jobbe med å bygge tillit til sine elever. Dette mener Spurkeland (2014a) kan gjøres gjennom å være anerkjennende, ha fortrolige samtaler med eleven, være forutsigbar og avklare rollene i den asymmetriske forholdet som er mellom lærer og elev

(Spurkeland, 2014a, s. 71-73). Tillit og anerkjennelse er viktige aspekter ved det å bygge relasjon til andre.

Anerkjennelse handler om å bli respektert, sett og hørt. En kan vise anerkjennelse gjennom ros, blikk, aksept, smil, oppmuntring og støtte (Nordahl 2010, s. 139).

Dette innebærer også å anerkjenne det kulturelle mangfoldet. Gjervan et al (2010) skriver om ressursorientert-og problemorientert tilnærming til mangfold. Med en ressursorientert tilnærming til mangfold vil man se på mangfoldet i skolen som en berikende ressurs for fellesskapet. Dette er en del av en flerkulturell pedagogikk, som innebærer at mangfoldet er en naturlig del av hverdagen, og ikke bare noe som synligjøres ved ”festbruk” som FN-dagen. En grunnholdning her vil være å møte både foreldre og barn på en anerkjennende måte, som igjen vil være med på å bidra til et inkluderende fellesskap.

En problemorientert tilnærming til mangfold derimot, innebærer at en har en monokulturell pedagogisk holdning. Dette innebærer at det kun er majoritetsspråket som er godt nok, og at i Norge er det da norsk som er gjeldende. Med en slik holdning vil en kunne definere de minoritetsspråklige barna som et problem, fordi de kan være med på å ødelegge utviklingen av barnas norskkunnskaper (Gjervan et al, 2010, s. 65-69).

Kermit (2012) skriver at Honneths anerkjennelsesteori bygger på en oppfatning av at alle mennesker kjemper for å opprette og opprettholde en fullstendig selvrelasjon, også omtalt som en autentisk og intakt identitet. Dette innebærer å utvikle en selvforståelse og et selvilde som et fullverdig menneske, uten å måtte føle seg mindreverdige i forhold til andre mennesker (Kermit, 2012, s. 42). Schibbye (2012) skriver at i en genuin gjensidighet opplever partene en følelse av samhørighet og personlig identitet (Schibbye, 2012, s. 227). Honneth (2008) skriver at kjærlighetsforholdet mellom mennesker kan sees på som en del av anerkjennelsesbegrepet, fordi det handler om å gi kognitiv aksept for den andres selvstendighet (Honneth, 2008, s. 116).

Tillit og anerkjennelse kan også sees opp mot begrepet sosial kompetanse. Nordahl (2010) definerer begrepet sosial kompetanse som ferdigheter, holdninger og kunnskaper som anvendes for å mestre ulike sosiale sammenhenger. ”Dette innebærer at barn og unge må ha tillit til sine omgivelser, kunne ta sosiale initiativ og ha en selvoppfatning som gjør dem utadrettet og sikre i sosialt samspill” (Nordahl, 2010, s. 181). Dette blir spesielt viktig å trekke frem i min oppgave der elevene har en annen kulturell bakgrunn enn de norske, og dermed ikke har de samme referanserammene.

”Relasjonskompetanse samsvarer med mye av det vi hittil har betegnet som *sosial kompetanse*” (Spurkeland, 2014a, s. 39). Slik jeg har forstått det så er begrepet

relasjonskompetanse i ferd med å overta mye av innholdet i det som ligger i sosialkompetanse, og at en nå i skolen bruker begrepet relasjonskompetanse i større grad (Spurkeland, 2014a, s. 39).

Spurkeland (2014a) definerer videre tre grunnleggende forhold innenfor relasjonspedagogikken. Det første innebærer en gjensidig og positiv kvalitet på relasjonen, som preges av trygghet og tillit. Barn og unge lærer best sammen med og fra personer de liker. Det andre punktet er at pedagogen må ha en positiv relasjon til hver enkelt elev. Hvis denne uteblir, vil det få negative konsekvenser for elevens trivsel og læring. Det siste punktet handler om å danne tillitsfulle, sterke og fortrolige relasjoner fra et tidlig tidspunkt (Spurkeland, 2014a, s. 12). Relasjonspedagogikken handler også om å hjelpe elevene til å utvikle gode relasjoner og vennskap, og at et godt klassemiljø vil kunne være med på å bidra til bedre læringsforutsetninger for elevene. På den andre siden kan en se at dårlig håndtering og mestring av relasjoner ofte fører til isolasjon, konflikter og vantrivsel (Spurkeland, 2014a, s. 36).

”Når lærerne er i stand til å fremme positive relasjoner med elevene, vil miljøet i klassen i større grad bidra til elevenes læring, fordi både elevens emosjonelle, sosiale og faglige behov blir møtt” (Drugli, 2015, s. 69). Det grunnleggende prinsippet innen relasjonspedagogikken er å kjenne enkeltelevne. Dette innebærer at læreren må investere tid og vise interesse for eleven, som er mer enn det å bli kjent med et annet menneske (Drugli, 2015, s. 69). Jeg vil nå se nærmere på dette.

3.3 Banking Time

Det var en av forskningsdeltakerne som gjorde meg oppmerksom på begrepet Banking Time. Hun fortalte at de på skolen jobber etter denne metoden, og hun mente det ville være nyttig for meg å bruke begrepet i mitt forskningsprosjekt, fordi det handler om hvordan en bygger relasjoner.

”(...) Banking Time is a set of techniques designed to build positive, supportive relationships between teachers and children; the goal of the intervention is to build stronger relationships with students who may be having a difficult time in the classroom” (Driscoll og Pianta, 2010, s. 43).

Tilknytningsteorien ligger som bakteppe for denne metoden og hensikten er å styrke relasjonen mellom foreldre og barn. Metoden ble så overført til skolen som en del av et ”Head start” program, som brukes for å styrke relasjonen mellom lærer og elev. Banking Time er en til-en møter mellom lærer og elev, hvor formålet er å oppnå en god relasjon. Hensikten med disse øktene er at læreren og eleven skal erfare og oppleve noe positivt sammen, som er med på å styrke den sosiale kapitalen dem imellom. Øktene skjer på barnets premisser, hvor barnet velger aktiviteten. Disse aktivitetene skal skje regelmessig, til avtalt tid og sted, og vare ca. 5-15 minutter.

I løpet av disse aktivitetene skal læreren være aktivt tilstede for eleven og oppmuntre, men ikke vurdere elevens atferd verbalt eller tolke denne. Læreren skal vise interesse for eleven, gjennom positive oppmuntringer og kroppsspråk. De kan også komme med utsagn som ”jeg er her for deg, jeg kan hjelpe deg hvis du vil”. Disse utsagnene skal være objektive og nøytrale, og de skal ikke fokusere på elevenes ferdigheter eller prestasjoner. Dette er en måte for læreren å tilnærme seg eleven og vise at læreren bryr seg om han eller henne. Hvis det er en dårlig relasjon, tror mange elever at læreren ikke bryr seg om han eller henne, og det er nettopp dette Banking time skal være med å motvirke.

”Teachers’ perceptions of relational closeness with children with whom they used Banking Time grew significantly more positive from the beginning to the end of pre-kindergarten as a function of their use and implementation of Banking time, suggesting that Banking time led to improved relational experiences for teachers” (Driscoll og Pianta, 2010, s. 43).

Også Drugli (2015) er enig i dette og presiserer;

”Læreren må vise at han/hun er til stede for elevene sine, bryr seg om dem, har tro på dem og vil gjøre det han/hun kan for å støtte dem. For at tillit skal vokse frem, må lærere og elever bli rimelig kjent med hverandre, slik at de blir forståelig for hverandre innenfor den rammen som klassen og skolen utgjør” (Drugli, 2015, s. 50). Spurkeland (2014a) presiserer at det å prioritere relasjonen før det faglige, er et aspekt av tilpasset opplæring. ”Læreren blir menneske før hun/han blir fagformidler. Dette kan betraktes som en relasjonell klargjøring for å ta imot noe verdifullt” (Spurkeland, 2014a, s. 236). Med dette som bakteppe vil jeg nå presentere det teoretiske grunnlaget for relasjonen mellom lærer og elev.

3.4 Relasjon mellom lærer og elev

Bjarnø, Nergård og Aarsæther (2013) skriver i sin bok at det å være en god lærer innebærer å kunne håndtere et flerkulturelt mangfold og å kunne bidra til å skape et fellesskap. Videre presiserer de at dagens og fremtidens lærere trenger en interkulturell kompetanse. Denne kompetansen innebærer handlingskompetanse som er basert på innsikt i og kunnskap om kulturelt mangfold. Dette dreier seg om forståelse av ulike samhandlingsmønstre i ulike kulturelle samfunn og kunnskap om kultur og kulturelle endringsprosesser. ”Kompetansen kalles interkulturell, og ikke flerkulturell, fordi vekten legges på samhandlingen *mellom* (inter) individer mer enn på forståelsen av de enkelte grupper” (Bjarnø et al, 2013, s. 19). Denne kompetansen er nødvendig for lærere som skal kunne håndtere mangfoldet i dagens skole, og for å kunne skape et godt læringsutbytte for elevene (Bjarnø et al, 2013, s. 19). Jeg opplever at lærerne som jobber i en mottaksklasse gjennom sin praksis som lærer tilegner seg denne kompetansen.

Schibbye (2002) presiserer i sin bok at for å kunne forstå et individ, må man se etter sammenhenger og relasjoner. Mennesker påvirker hverandre i en sirkulær prosess og årsakssammenhengene er gjensidige. I relasjonen mellom lærer og elev påvirker de altså hverandre og begge er avhengige av den andre (Schibbye, 2002, s. 36). Emosjonell modenhet, dialog, humor og tilbakemeldinger er de sterkeste virkemidlene læreren har for å bygge en god relasjon med sine elever (Spurkeland, 2014a, s. 131).

Spurkeland (2014b) skriver at humor er knyttet opp mot menneskers mentale helse, optimisme, sosiale kapasitet og trivsel. Han mener at humor kan knyttes opp mot selvtillit, mestring, kreativitet, livsmot, kommunikasjon, positive holdninger og relasjonsbygging. Han skriver også at det er en sammenheng mellom humor og tillit, og at tillit utgjør bærebjelken i relasjonen mellom mennesker. Videre skriver han at humor et kulturbetinget og at ulike landsdeler og kulturer har sine unike kulturelle trekk forankret i humoren (Spurkeland, 2014b, s. 281-285).

Læreren må ”tune inn” og bli godt kjent med hver elev, for å kunne tilrettelegge og tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Kartlegging og observasjon av elevenes interesser, forutsetninger, faglige bakgrunn, historie og sosiale bakgrunn vil være en viktig del av dette. I praksis innebærer dette at læreren i begynnelsen må legge vekk pensum og fagplaner, og heller konsentrere seg om personstudier. I de første månedene i en ny relasjon skal læreren derfor vektlegge å bli kjent med mennesket i eleven, på lik linje med elevenes faglige ståsted (Spurkeland, 2014a, s. 41). For elevene i mottaksklassene vil dette være ekstra

viktig, fordi de i tillegg til å være ny i klassen hvor de ikke kjenner noen, også er ny i landet og ikke kan språket.

Videre skriver Nordahl (2010) at relasjoner er situasjonsavhengige. Derfor vil det ikke være mulig å gi en oppskrift eller mal for hvordan man skal bygge relasjon med et annet menneske. Alle mennesker er forskjellige, og det som vil være en hensiktsmessig fremgangsmåte med en elev, vil kanskje ikke være like vellykket i møtet med en annen. Det handler også om nære personlige forhold og personlige egenskaper. ”Et viktig trekk ved å etablere positive relasjoner dreier seg om å se den enkelte eleven og gjennom det vise at man er interessert i eleven” (Nordahl, 2010, s. 140). Å se eleven innebærer å være genuint interessert i eleven. Dette kommer til uttrykk gjennom smil, øyekontakt, humor og personlige kommentarer som omhandler eleven og det han eller hun gjør eller er opptatt av. Det kan også være kommentarer om faglige prestasjoner, aktiviteter på fritiden, klær og frisyre eller relasjoner til klassekamerater og hendelser i hjemmet (Nordahl, 2010, s. 140). Drugli (2015) presenterer også i sin bok eksempler på relasjonsfremmende responser, som hun mener bør benyttes ofte i det daglige samspillet mellom lærer og elev. Disse er anerkjennelse, blikk-kontakt, humor, personlige kommentarer og en bevisst bruk av elevens navn (Drugli, 2015, s. 53).

Et annet kjennetegn er i følge Nordahl (2010) at læreren er i posisjon til eleven. Dette innebærer at læreren har tilgang til eleven, at det er lett for læreren å snakke med eleven, og at læreren kan stille krav. I en relasjon som denne mener forfatteren at det kan etableres gode dialoger og kommunikative handlinger mellom eleven og læreren. Videre skriver Nordahl (2010) at en lærer som er i posisjon til sine elever, er i besittelse av et viktig pedagogisk redskap. Hensikten med dette er å bidra til å motivere eleven til skolefaglig, sosial og personlig utvikling (Nordahl, 2010, s. 144). Positive relasjoner kjennetegnes ved at begge ser fram til å møte hverandre, de styrker hverandres selvbilde, verdsetter samværet og snakker positivt om hverandre til andre.

Negative relasjoner kjennetegnes på den andre siden ved at begge har negative forventninger i møtet med den andre. Elevene opplever at læreren ikke liker han eller henne, og læreren kan komme til å prøve å unngå eleven (Spurkeland, 2014a, s. 49). Drugli (2013) skriver at det ikke finnes noen fasit på hvordan læreren skal etablere gode relasjoner. Refleksjon rundt egen praksis sammen med kollegaer vil være et godt utgangspunkt, for å støtte hverandre i hvordan man skal etablere positive relasjoner til elevene og foreldrene (Drugli, 2013, s. 1).

3.5 Relasjon mellom elever

Vennskap og relasjoner mellom elevene har nok større betydning enn hva mange lærere og pedagoger er bevisste på. Skolen er et sted der elevene er helt avhengige av å finne sin plass i gruppa, og barna skal sosialiseres til å klare å mestre sine relasjoner (Spurkeland, 2014a, s. 52). Nordahl (2010) presiserer at mer fokus på sosial kompetanse og arbeid med læringsmiljøet i skolen og klasserommet, kan være med på å bidra til en bedre personlig og sosial utvikling for elevene.

”Kvaliteten på læringsmiljøet i skolen og i klassene har en klar sammenheng med hvordan de sosiale relasjonene mellom elevene er” (Nordahl, 2010, s. 171). Videre skriver han at når elevene har positive relasjoner til de andre elevene og når elevene viser gode sosiale ferdigheter, så har dette også positive konsekvenser for elevens faglige prestasjoner og skolens læringsmiljø (Nordahl, 2010, s. 171). Fra et flerkulturelt ståsted blir det nødvendig å se vennskap opp mot språklige- og kulturelle forskjeller.

De tre forskningsdeltakerne snakker mye om inkludering, og hvor viktig det er at elevene blir godt inkludert i klassemiljøet. Arnesen (2012) skriver at inkludering skapes gjennom en balanse mellom fellesskap og mangfold, og at et inkluderende fellesskap kun kan fungere om alle anerkjenner at de har noe å lære av hverandre (Arnesen, 2012, s. 19). Innenfor inkluderingsbegrepet er det pedagogiske nærværet vesentlig, og dette innebærer at man ikke bare skal være fysisk, men også mentalt til stede i møtet med barna (Arnesen, 2012, s. 254).

”En forutsetning for å realisere en inkluderende skole må være en skolekultur der språklige og kulturelle forskjeller blir verdsatt. Blant annet vil utvikling av et mangfold av arbeidsmåter med bruk av to eller flere undervisningsspråk, være en sentral del av lærernes arbeid i en inkluderende skole” (Myklebust, 2002, s. 267). Dette kan knyttes opp mot kommunikasjon og språk, som jeg etter hvert vil komme nærmere inn på. Jeg vil først se på relasjoner i klasserommet.

3.6 Klasseledelse

Spurkeland (2014a) presiserer at i klasserommet er enkeltindividet viktigere enn gruppa. Med dette mener han at relasjonen til den enkelte elev, er grunnlaget for å kunne håndtere gruppa som helhet. Derfor vil lærerens klasseledelse og håndtering av gruppa som helhet være avhengig av relasjonen til enkelteleven (Spurkeland, 2014a, s. 12). Elever som er trygt tilknyttet læreren sin vil høre på han eller henne og ta det læreren formidler seriøst. En elev som derimot ikke er trygt tilknyttet læreren, vil i mindre grad høre på det læreren formidler (Drugli, 2015, s. 22).

”Å forstå den andre ut fra egne forutsetninger forutsetter lytting. Å lytte vil si å være åpen for den andre. Det betyr å kunne høre mer enn bare ordene. Du må kunne ta inn hele måten ting blir formidlet på” (Bae, 1996, s. 50). I følge Spurkeland (2014a) er det en forutsetning for god klasseledelse at læreren etablerer mange nok positive relasjoner blant elevene i gruppa, til at læreren har en naturlig autoritet (Spurkeland, 2014a, s. 34). Videre blir det vektlagt at når summen av enkeltrelasjoner i en klasse er positiv, vil læreren ha en større påvirkningskraft og grunnlag for god kommunikasjon, enn hvis summen av relasjonene er negativ (Spurkeland, 2014a, s. 95). For elever med ulike vansker kan en god relasjon til læreren fungere som en beskyttelsesfaktor, mens i negative lærer-elev-relasjoner vil dette kunne være en risikofaktor for elevens utvikling (Drugli, 2015, s. 18). ”Positiv oppmerksomhet fra lærerens side er blant de strategiene som i stor grad bidrar til å fremme en god relasjon til eleven, og noen elever synes å få dette i større grad enn andre” (Drugli, 2015, s. 43). Kjønn vil også kunne være med å spille en rolle for hvordan en utvikler relasjoner.

”Både mannlige og kvinnelige lærere har bedre relasjonskvalitet med jenter enn med gutter, de beste relasjonene med lavt nivå av konflikt og høyt nivå av nærhet ble funnet mellom jenter og kvinnelige lærere mens relasjoner mellom mannlige lærere og gutter hadde det høyeste konfliktnivået” (Drugli, 2015, s. 39). I et flerkulturelt perspektiv er det naturlig å knytte temaet kjønn til kultur. Jeg vil nå se på sammenhengen mellom relasjon og kultur.

3.7 Relasjon og kultur

Gjervan et al (2010) skriver om synliggjøring av mangfold, og at med en flerkulturell pedagogikk må mangfoldet være en synlig del av hverdagen. Forfatterne presiserer at mangfoldet må være tilstede i hverdagen, slik at barna har noe å kjenne seg igjen i når de kommer inn i klasserommet, som for eksempel flagget fra hjemlandet sitt. Gjervan (2006) bekrefter dette og skriver at hensikten er at alle barn, både de minoritets- og majoritetsspråklige skal gjenkjenne noe som er sitt, og at dette er med på gi dem en positiv identitetsbekreftelse (Gjervan, 2006, s. 29). Gjervan (2006) sier også at identiteter kan forstås som vår selvoppfatning, selvfølelse og selvbylde. Barn og voksne danner sin identitet i samhandling med andre mennesker over tid.

”Det å ha tilknytning til flere land eller kulturer trenger ikke nødvendigvis å skape motsetninger for barnet. Det flerkulturelle aspektet kan være en del av barnets virkelighet og dets identitet” (Gjervan, 2006, s. 25). Gjervan et al (2010) skriver også at identitetsbekreftelse handler om å få anerkjennelse for den du er og de ressursene du har med deg (Gjervan et al, 2010, s. 143). Dette vil være spesielt viktig for de minoritetsspråklige elevene. Videre blir det presentert at skriftspråket er en god kilde til å visualisere mangfoldet, samtidig som det er en tydelig måte å visualisere anerkjennelse av de ulike morsmålene (Gjervan et al, 2010, s 155).

Gjervan (2006) skriver at det er viktig å ta utgangspunkt i det mangfoldet som barna er en del av, og å lære dem å håndtere det at alle mennesker er forskjellige. Alle barn som preges av mangfold får med seg en ekstra ressurs, ved at de får en forståelse for at virkeligheten kan oppfattes ulikt, ut ifra hvilket ståsted man har (Gjervan, 2006, s. 19).

Dahl (2013) skriver at det nonverbale spiller en viktig rolle i interkulturell mellommenneskelig kommunikasjon. Det antas at 50-80 % av informasjonen som formidles mellom mennesker skjer ved hjelp av nonverbale signaler og tegn. Videre beskriver forfatteren at nonverbale tegn betyr forskjellige ting i ulike kulturer. Nonverbal kommunikasjon innebærer mimikk, gester, kroppskontakt, kroppsatferd, bevegelser og bruken av rom og avstand (Dahl, 2013, s. 175-176). Øyekontakt er et eksempel på noe som er forskjellig i ulike kulturer. Han presiserer dette og skriver at i Kina skal de yngre vise de eldre respekt ved å unngå øyekontakt. Også i mange afrikanske kulturer er det vanlig å unngå øyekontakt med eldre mennesker, fremmede eller autoritetspersoner. Også andre gester som det å nikke eller riste på hodet betyr ulike ting i forskjellige kulturer. I noen middelhavsland betyr hoderisting ja, mens det som vi i Norge oppfatter som et bekræftende nikk, betyr nei (Dahl, 2013, s. 182- 186).

Bourideus kapitalteori blir brukt for å forstå maktstrukturene og menneskers tilhørighet til samfunnet. Personens kulturelle kapital kan defineres som de mulighetene en person har innenfor den gitte kulturen. Symbolsk kapital kan defineres som språk, verdier, klær og det som er med på å danne grunnlaget for kulturen. Videre presiserer han at den som har kapital, har makt over den som ikke innehar den samme kapitalen. I lys av denne oppgaven vil det si at majoritetselvene innehar en kapital minoritetselvene ikke har (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 141).

Antonovsky (1987) presenterer begrepet ”opplevelse av sammenheng”. Begrepet innebærer det å se sammenhengen i livet, å ha oversikt over situasjonen man befinner seg i, ha tiltro til at en kan påvirke situasjonen og at det er meningsfullt å ta et personlig initiativ for å endre vanskelige situasjoner. Det er dette som inngår i begrepet salutogenese, som betyr det som bringer helse. Videre skriver han at å ha en sterk opplevelse av sammenhengen innebærer å være motivert til å takle stress og at det handler om å forstå sin egen situasjon. Det handler også om det å ha en stabil og dynamisk følelse av tillit til at indre eller ytre stimuli fra omgivelsene er strukturerte, forklarlige og forutsigbare (Antonovsky, 1987, s 33-36). Gjervan (2006) presiserer at for minoritetsspråklige elever som møter barn og voksne som ikke snakker deres språk, kan faste rutiner være med å skape forutsigbarhet og oversikt i hverdagen (Gjervan, 2006, s. 37). Nordahl (2010) bekrefter dette og skriver at lærere som tar ledelsen og kontrollen i klasserommet, vil kunne oppleve engasjement fra elevene og trygghet i læringssituasjonen. Som en konsekvens av dette vil elevene kunne oppleve forutsigbarhet, ved at de kjenner til hvilke forventinger som stilles til dem i klasserommet (Nordahl, 2010, s. 153).

3.8 Foreldresamarbeid

Alle forskningsdeltakerne vektlegger hvor viktig foreldresamarbeidet er, og særlig når det kommer til de minoritetsspråklige familiene.

”Betydningen av å møte foreldrene med anerkjennelse, kan også synliggjøres med utgangspunkt i barnas situasjon. Barns trivsel og følelse av tilhørighet henger nøye sammen med samarbeidsklimaet mellom foreldre og personalet” (Gjervan et al, 2010, s. 99). Nettopp derfor er det viktig å trekke frem samarbeidet mellom lærer og de minoritetsspråklige foreldrene i denne oppgaven, fordi dette samarbeidet har mye å si for eleven. Gjervan (2006) skriver at gjennom det å bli kjent med foreldrene og deres kunnskap og tanker om barna sine,

får personalet viktig informasjon om hvordan de kan tilrettelegge skolehverdagen for hver enkelt elev (Gjervan, 2006, s. 41).

Spurkeland (2014a) skriver at det er pedagogisk uansvarlig å ikke ha tilstrekkelig kunnskap om elevenes historie og bakgrunn. Foreldrene vil være den viktigste kilden til informasjon, slik at skolen kan utøve pedagogisk klokskap overfor elevene (Spurkeland, 2014a, s. 32). I følge Becker (2009) er det mulig å kommuniserer anerkjennende overfor minoritetsspråklige foreldre, selv om bruken av verbalspråket ikke alltid strekker til. Med bruk av kroppsspråk og mimikk kan en vise at man er interessert og lytter til det den andre sier, og på denne måten forsøker å få tak i budskapet. Med enkle ord kan man da gjenta det foreldrene sier, og få bekreftet eller ikke bekreftet at man har forstått budskapet. Det er dette som blir omtalt som aktiv lytting (Becker, 2009, s. 64).

Becker (2009) skriver også om ”partnerskap” mellom skolen og hjemmet. Dette innebærer at hjemmet og skolen skal være likeverdige partnere og deltakere i barnas læring og oppdragelse (Becker, 2009, s. 77). Spurkeland (2014a) skriver at lærere og foreldre har ansvaret for å danne et godt samarbeid seg imellom, til det beste for barnet (Spurkeland, 2014a, s. 168). Becker (2009) presiserer at grunnlaget for kommunikasjon og samarbeid mellom personalet i skolen og foreldrene, er at de begge er opptatt av ”barnets beste” (Becker, 2009, s. 59).

I et flerkulturelt perspektiv er et velfungerende foreldresamarbeid ekstra viktig, da det er både språklige og kulturelle forskjeller som er med på å påvirke dette samarbeidet.

”Åpenhet, respekt og tilpasning til et mangfold av diskurser og praksiser kan føre til større deltakelse av foreldre i skolens arbeid. Flere stemmer inkluderes. Slik kan foreldre i større grad påvirke ut fra sine egne verdier, ressurser og forutsetninger” (Becker, 2009, s. 79). I følge Pianta & Walsh (1996) vil barn av foreldre som stimulerer barnet og støtter opp under barnets mestring og læring, lettere utvikle positive relasjoner til sine lærere enn andre barn (Pianta & Walsh, 1996 i Drugli, 2015, s. 40).

3.9 Språk

”Språk tilegnes under forhold hvor språk brukes, og på samme måte som at språklæringsarenaene er ulike for etnisk norske barn vil det være det for minoritetsspråklige” (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 19). Gjervan et al (2010) skriver at personalets holdninger til barnets morsmål er av stor betydning for hvor stor plass morsmålet blir vektlagt i hverdagen. Videre skriver forfatterne at selv om ingen av de voksne kan barnas morsmål, kan de vise anerkjennelse ved å vise interesse for språket og selv lære ord og uttrykk på barnas morsmål (Gjervan et al, 2010, s. 130). Gjervan (2006) skriver at det i et flerkulturelt perspektiv skal oppleves meningsfullt å snakke sitt morsmål, og at alle språk er like verdifulle (Gjervan, 2006, s. 28).

”Å nekte et barn å bruke morsmålet sitt kan oppleves veldig sårende, og få innvirkning på barnets syn på seg selv, sin bakgrunn og sitt opphav fordi språket er en så sentral del av identiteten vår” (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 142). Om språk skriver Bråten (2007) at ansiktsuttrykk, tonefall, bevegelser, lukter, lyder, kroppsstillinger og stemmeleie er forhold som blir sanset direkte og som påkaller følelsesmessige reaksjoner. Disse er også en viktig del av det vi mennesker kommuniserer når vi bygger relasjoner. Videre skriver han at i nonverbale og verbale samspill er det et underliggende system som legger grunnlaget for de følelsesmessige prosessene. Forfatteren skriver at dette kan defineres som mellompersonlige prosesser, som kan sees i samspillet mellom mennesker i samspill (Bråten, 2007, s. 20). På bakgrunn av teorien jeg har presentert vil jeg nå drøfte denne opp mot det forskningsdeltakerne sier, om hvordan en som lærer skal etablere relasjon til de minoritetsspråklige elevene.

4.0 Analyse og drøfting

Datamaterialet jeg har innhentet har vært relativt stort, og det har vært en utfordring å velge ut det aller viktigste. Jeg vil nå presentere mine funn og drøfte dem opp mot teorien fra teorikapittelet. Datamaterialet har jeg strukturert til i 10 kategorier som er som følgende;

- | | |
|---|--|
| 4.1 Kjennetegn på en god relasjon | 4.6 Relasjon som forutsetning for faglig utvikling |
| 4.2 Betydningen av relasjon | 4.7 Relasjon mellom elever |
| 4.3 Hvordan etablere en god relasjon | 4.8 Relasjon og kulturforskjeller |
| 4.4 Når en opplever å ha bedre relasjon med noen elever enn andre | 4.9 Foreldresamarbeid |
| 4.5 Når en relasjon ikke er god | 4.10 Språk |

4.1 Kjennetegn på en god relasjon

Etter at vi var ferdig med de innledende spørsmålene i intervjuene, spurte jeg hva forskningsdeltakerne mener kjennetegner en god lærer-elev relasjon. Anne trekker frem den gjensidige respekten som viktig og hun trekker også frem det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev, og presiserer at dette ikke er en motsetning. Schibbye (2012) skriver at ved gjensidig anerkjennelse vil begge partene tilføye noe til fellesskapet. Jeg tror det Anne her mener med gjensidig respekt, innebærer at både lærer og elev respekterer hverandre, og at de begge er likeverdige parter i relasjonen. Videre vektlegger hun det at man må kunne se og høre hverandre og at det er hennes ansvar som lærer å jobbe for å få til en god relasjon.

Det første Beate svarer er tillit; at elevene har tillit til deg som lærer og at de stoler på deg i den forstand at det er trygt for eleven å vise følelser. Hun vektlegger også at relasjonen bygges allerede fra det første møtet med barna. Videre vektlegger Beate at en i relasjonen også må kunne sette tydelige grenser.

Kaja svarer at en god relasjon innebærer tillit, trygghet, respekt, åpenhet og omsorg. Kaja trekker flere ganger frem humor som et viktig virkemiddel og hun sier også *For meg da, er det et godt tegn på en relasjon, når elevene tørr å tulle med meg. Da har jeg klart å bygge opp en god relasjon synes jeg selv da.*

Ut i fra det forskningsdeltakerne her forteller tolker jeg det dit hen at kjennetegn på en god relasjon kan være respekt, tillit, omsorg, trygghet og åpenhet og til en viss grad humor.

For å knytte dette opp mot problemstillingen vil jeg si at forskningsdeltakerne her er inne på essensen i hvordan lærerne jobber for å bygge en god relasjon til sine minoritetsspråklige elever. I et flerkulturelt perspektiv er dette med humor spesielt interessant, da Spurkeland (2014b) skriver at humor er kulturbetinget. Han skriver også at humor kan sees i sammenheng med trivsel, mental helse, selvtillit og tillit. Nordahl (2010) bekrefter også det Kaja sier om humor, og presiserer at humor er et viktig virkemiddel for å bygge relasjoner. For å knytte dette opp mot det Kaja sier om å bruke humor og at dette er et kjennetegn på en god relasjon, vil jeg trekke frem trivsel og tillit som viktig. Når en elev føler seg fri til å tulle og bruke humor sammen med læreren sin, viser det at en har oppnådd trygghet og tillit i relasjonen dem imellom. Dette vil nok også kunne føre til økt trivsel for eleven. For som Spurkeland (2014a) sier, handler det også om kommunikasjon, positive holdninger til hverandre og relasjonsbygging.

Jeg opplever at forskningsdeltakerne er enige om hva som kjennetegner en god relasjon, og jeg tror noe av grunnen til dette kan være at det på denne skolen jobbes konkret med relasjonsbygging. Alle forskningsdeltakerne forteller om gode holdninger på skolen de jobber ved, og at denne skolen de siste årene har hatt et særskilt fokus på det å utvikle relasjonskompetanse blant de ansatte og elevene. På den andre siden vil nok ikke dette være realiteten for alle lærere som jobber med minoritetsspråklige elever. I mindre byer og bygder vil det kanskje ikke være nok ressurser til å finansiere egne mottaksklasser, og elevene vil da gå i en vanlig klasse. Hva vil så dette ha å si for eleven? Tilbudet på denne skolen virker godt organisert og gjennomtenkt. Men hvordan vil det da bli hvis de minoritetsspråklige elevene kommer til en liten skole, med en problemorientert tilnærming til mangfold? Vil de bli sett, anerkjent og ivaretatt på samme måte? Jeg tror dessverre ikke det. Nettopp derfor vil jeg trekke frem mottaksklassene som en velfungerende ordning for de minoritetsspråklige elevene.

4.2 Betydningen av relasjon

Alle tre lærerne gir uttrykk for at relasjonen mellom lærer og elev har alt å si. Anne sier at hvis en elev ikke har en god relasjon til henne som lærer, så tror hun eleven ikke vil kunne utnytte potensialet sitt i læringssituasjonen. Anne forteller videre *Den har alt å si! Jeg tror at hvis eleven stoler på meg, kjenner meg, liker meg, føler at jeg liker han eller hu, så er det en god, god start. Da er det bygget et godt grunnlag for å få til noe bra.* Beate sier *Relasjon har alt å*

si. Eleven må være helt trygg på at du liker han. Han tåler at du blir streng og setter grenser, men det tåler han hvis han vet at du liker han.

Jeg velger her å presentere et eksempel som Beate fortalte, om hvor viktig relasjonen er. Jeg velger å gjengi det i sin helhet, fordi det er viktig for leseren å få se hele eksempelet.

4.2.1 Beates fortelling om betydningen av relasjon

For da var det altså at datteren min kom hjem. Det begynner å bli en del år siden, hun var kanskje 2.-3.klassing. Og så satt hun der da, og så sier hun "Vet du, jeg tror faktisk at jeg er favoritteleven til læreren min". Og så ble jeg litt sånn åja, skal jeg jekke henne ned nå eller...Men så spurte jeg "Ja vel, hvorfor tror du det?" Og så sier hun "Jo, vet du hva, han var så forkjøla i dag, og så spurte han om han kunne få snyte seg i hetta mi. Og da liker han meg jo når han sier det". Da sa jeg "Ja, vettu, det gjør han".

Og så fikk jeg helt sånn; jeg synes egentlig at det var veldig hyggelig da. Og så husker jeg jo det at, spesielt en lærer som jeg hadde selv på barneskolen, jeg var helt sikker på at hu likte meg spesielt godt. Jeg tok det som en selvfølge... Og så tenkte jeg... Det var jo liksom 40 år siden, det gjorde hun jo selvfølgelig ikke... Men jeg tror egentlig at alle følte at hun likte de spesielt godt.

Og akkurat da hadde jeg ett barn som jeg egentlig strevde sånn med, fordi at han var... Han var alltid den som testa grenser sånn litt. Hvis du sa ikke trom på bordet nå, så ville han se deg i øynene og tromme litt mer sant... Han testa litt og...litt vanskelig å følge opp med... De andre hadde begynt å lese, og han hadde ikke lært å lese. Det ble ikke øvd... Altså det var mye... Jeg jobbet litt tungt med han, jobbet tungt med relasjonen. Fordi at... jeg kjente at... Han har... Og da var det helt sånn grusomt, for jeg kom på at han har ingen grunn til å tro at jeg liker han spesielt godt. Tvert i mot, han føler sikker at jeg ikke liker han. Og så bestemte jeg meg for at; nå, nå, det skal jeg gjøre noe med. Og jeg gikk sånn helt bevisst inn for å kontakte han masse. Tok han på fanget, så på bøker... Og det som var at det skjedde noe med meg. Jeg begynte jo å like han mye bedre, fordi vi fikk så mye mer felles.

Det er egentlig litt flaut å fortelle dette her, men det var en sånn intens opplevelse. Og han ble jo mye gladere, og så kom han... Og så hadde vi jo sånne "lesemøter" jeg og han. Og da kom han å spurte når vi skulle ha lesemøte, og det ville han jo ikke før. Da var det jo helt sånn "ååhh, skal vi lese?"

Og så gikk det sånn fjorten dager, tre uker, og så hadde han lært å lese. Og jeg kjenner at jeg blir litt sånn på gråten nesten av den historien, for jeg tror.... Relasjon har alt å si. Eleven må være helt trygg på at du liker han.

Jeg synes det var viktig å ta med dette eksempelet, fordi det illustrerer nettopp hvor mye relasjonen har å si. Anne gjenfortalte også denne historien, og det er tydelig at dette er et eksempel som de bruker på skolen, for å illustrere hvor viktig relasjonen mellom lærer og elev er. Beate sier om historien *Det må være alle lærere sitt mål, at elevene skal tro at du liker de spesielt godt.*

Dette eksempelet illustrerer godt hvor viktig relasjonen mellom lærer og elev er, men også hvor skadelig det kan være for barnet når relasjonen ikke er god. Eksempelet viser at det kan gå ut over elevens faglige prestasjoner, og dette snakker Anne også om. Spurkeland (2014a) presiserer at hvis det ikke er en god relasjon mellom lærer og elev, vil dette få negative konsekvenser for elevens læring og trivsel. Alle tre lærerne presiserer at det er deres jobb som lærer å sørge for at en etablerer gode relasjoner til elevene sine. Dette kan også sees i lys av Spurkelands (2014a) tre grunnleggende forhold i relasjonspedagogikken. Det første innebærer en gjensidig, positiv relasjon preget av trygghet og tillit, hvor han presiserer at barn og unge lærer best sammen med personer de liker. Videre handler det om at læreren har en positiv relasjon til hver enkelt elev og det å danne sterke, tillitsfulle relasjoner helt fra starten av. Jeg vil nå se nærmere på hvordan lærerne jobber for å etablere relasjon til sine minoritetsspråklige elever.

4.3 Hvordan etablere en god relasjon

Anne forteller at for å bygge relasjoner med sine elever, begynner hun i det små; spiser lunsjen sin sammen med eleven, kommenterer faglige prestasjoner og ber eleven om hjelp til noe i klasserommet eller undervisningen. Hun er ute sammen med dem i friminuttet og kommenterer personlige ting som klær og utseende. Alle disse små tingene kan være arenaer der lærer og elev møter hverandre, og har mulighet for å bli bedre kjent. Dette kan knyttes opp mot det Røkenes og Hansen (2012) skriver om det å legge til rette for god kommunikasjon og møte den andre som subjekt. Anne snakker om det å kommentere elevenes faglige prestasjoner og også personlige ting som klær og utseende. Dette kan sees i lys av det Drugli (2015) definerer som relasjonsfremmende responser. Fra et flerkulturelt

perspektiv handler dette også om å anerkjenne annerledesheten. Med en ressursorientert tilnærming til mangfold, som Gjervan et al (2010) skriver om, vil det å løfte frem det som er annerledes være en ressurs, uten at en fokuserer på det som noe eksotisk.

Videre forteller Anne Eller *så kan man, hvis man virkelig vil bygge relasjoner, så kan man jo finne på noe sammen med den eleven alene. Gå på biblioteket og lese en bok sammen, eller ta med hu og bestevenninna også gå å bowle for eksempel... Men vi gjør det altså, faktisk, med enkelte elever som det er fryktelig tungt for å være på skolen. Som ikke klarer å finne plassen sin, eller som det er mye rundt. Så har vi det vi kaller "Banking time"*. Driscoll og Pianta (2010) skriver om fenomenet Banking Time. Dette innebærer at læreren setter av tid for å gjøre noe sammen med eleven på elevens premisser. Læreren skal vise interesse for eleven og vise at hun eller han er der for eleven. Tanken bak denne metoden er at eleven skal få oppleve at læreren bryr seg om han eller henne, og at dette er utgangspunktet for å bygge gode relasjoner.

Anne presiserer at det som regel er kontaktlærer som får i oppdrag å sette av tid til å bygge relasjon med eleven. Hun begrunner dette med at når relasjonen er på plass, kan en begynne å bygge rammene rundt eleven som gjør at eleven får utbytte av skolehverdagen. I måten Anne sier dette på, tolker jeg det dit hen at hun er klar over at dette tiltaket kan virke litt ekstremt, men at det er dette som skal til for å bygge relasjon til utrygge elever. Det hun sier om elever som ikke finner plassen sin, tror jeg mange lærere kan kjenne seg igjen i. Og ikke minst fra et flerspråklig perspektiv; *Du kan jo selv se for deg hvordan det vil være å komme helt ny til et nytt land og en ny skole, og ikke kjenne noen.* Da er det ikke rart at mange av disse minoritetsspråklige elevene føler seg utrygge. Jeg vil komme nærmere inn på dette senere i oppgaven.

Beate sier at det handler om å lage gode felles opplevelser, både små og store ting i hverdagen. *Det er de små tingene liksom, som smører relasjonene. Smører hverdagen.* Hun utdyper dette og sier *At jo bedre du kjenner folk, jo lettere er det jo å like dem. Jo lettere er det å fylle, jo mer en har av felles opplevelser, jo mer kan en jo fylle relasjonen med.* Hun forteller videre *Og at en husker på disse små tingene, for de er så utrolig viktige. Han som hadde en tann som nesten var på vei til å dette ut på fredagen, og så at du husker på det på mandagen. "Få se, datt den ut i helga?" Og det er så utrolig viktig sånne småting, og det er det som lager relasjon. Og det finnes det jo ikke noen mal på. Man må bare være tilstede i øyeblikket.* Nordahl (2010) skriver at relasjoner er situasjonsavhengige, og jeg tror det er det Beate mener her, med å være tilstede i øyeblikket.

Kaja sier at det handler om å lære seg å kjenne mennesker, og at for hennes del så er hun veldig kjærlig og smiler hele tiden i møtet med elevene. *Du må vise masse kjærlighet. Og det gjør jeg, for jeg har masse kjærlighet for barna, hver og en. Noen trenger ekstra skriveopplæring, noen trenger ekstra leseopplæring, noen trenger ekstra kjærlighet.* Det hun sier her kan knyttes opp mot det Honneth (2008) skriver om kjærlighet og anerkjennelse. Gjennom å vise kjærlighet overfor elevene sine viser Kaja at hun anerkjenner dem som et selvstendig individ, og som hun sier så handler det om å lære seg å kjenne mennesker. Det at Kaja i det hele tatt bruker begrepet kjærlighet til sine elever, synes jeg sier mye om henne som lærer og hennes holdninger overfor elevene sine.

Hun forteller også at hun fra starten av er tydelig i måten hun snakker på og hvordan hun bruker kroppsspråket. Alle lærerne sier at de bruker kroppsspråket mye i kommunikasjonen med de minoritetsspråklige elevene, og at dette hjelper dem til å gjøre seg forstått og også å forstå elevene. Kaja forteller at hun ofte er med elevene i garderoben før og etter utetid, for å slå an en prat eller bare for å være tilstede. Hun sier også at hun i arbeidet med elevene har erfart at hun sammen med mottakselevne må være mye tettere på, enn hva hun har vært sammen med de etnisk norske elevene. Hun sier at en stort sett må være sammen med mottakselevne i alle situasjonene for å bryte en mur. *Mange av dem har en mur som kan ta litt lengre tid å komme gjennom. Og da må man kanskje jobbe litt hardere for å komme gjennom. Og da er man med ut i friminuttene og spiller med dem.*

Det å involvere seg i barnas aktivitet er noe hun snakker mye om, og det er tydelig at dette er viktig for henne. *Og det tror jeg er med på å bygge en relasjon da. Og så skaper det trygghet for dem. Og det tror jeg er det viktigste når en bygger relasjon til mottakselever; at du må skape trygghet. Og forutsigbarhet. Det tenker jeg.* Det Kaja sier her om forutsigbarhet kan knyttes opp mot det Antonovsky (1987) skriver om begrepet opplevelse av sammenheng. Han mener det handler om å se sammenhengen i hverdagen, og det å ha oversikt over situasjonen man er i.

Jeg tolker det dit hen at det Kaja egentlig mener her er at det handler om å skape trygghet og forutsigbarhet i hverdagen, gjennom trygge og faste rutiner. For gjennom rutiner kan man som lærer skape trygghet og forutsigbarhet for de minoritetsspråklige elevene, gjennom å ha faste rutiner til faste tidspunkter. Da vet elevene til en hver tid hva som skal skje. Disse rutinene og rammene kan være med på å skape forutsigbarhet og en opplevelse av at skolehverdagen gir mening, fordi elevene vet hva som skal skje i løpet av dagen.

Beate sier at hun bruker tid på å bli kjent med elevene, og at hun i begynnelsen har veldig rigide rutiner. Hun mener dette er med på å skape trygghet for de minoritetsspråklige elevene, gjennom å være forutsigbar. Disse begrepene underbygger også det Røkenes og Hansen (2012) trekker frem som viktig i en god relasjon, blant annet det å skape tillit og trygghet. I det Gjervan (2006) skriver om at rutiner er med på å skape forutsigbarhet, tolker jeg det dit hen at hun også mener dette kan være med på å skape trygghet. Spurkeland (2014b) trekker også frem tillit som en faktor for å etablere gode relasjoner.

Anne snakker også om trygghet, og det er tydelig at dette er et tema alle tre lærerne er opptatt av. Noe av grunnen til dette vil jeg tror er at de jobber på samme skole, og at det er et sett med felles holdninger og verdier som ligger til grunn for deres uttalelser. Anne sier *Vi snakker mye om det med det her med tryggheten, spesielt til de minoritetsspråklige elevene. Fordi at... som med alle barn; hvis du er utrygg så bruker du så utrolig mye energi på å fokusere på å skape de der trygge rammene rundt deg.* Det er klart at det å skape trygghet for de minoritetsspråklige elevene som kommer til skolen er viktig, spesielt siden disse elevene kanskje har mange vanskelige opplevelser og erfaringer med seg.

Jeg opplever at alle tre lærerne snakker såpass mye om tillit og trygghet, at jeg tolker det dit hen at dette er noe av det aller viktigste som må være på plass for å bygge gode relasjoner. Det er her naturlig å trekke frem Bowlbys tilknytningsteori som et sentralt bakteppe for hvordan en utvikler relasjoner. En trygg tilknytning innebærer tillit til omsorgspersonene, som Hart og Schwartz (2014) skriver.

Jeg opplever at denne skolen gjennom å synliggjøre det kulturelle mangfoldet i klasserommet, er med på å skape trygghet for elevene. I klasserommene henger alle elevenes flagg representert, og det henger plakater med ord på de ulike språkene rundt om på veggene. Utenfor døra inn til klasserommet står det ”velkommen” på alle språkene representert i klassen, og ved tavla henger det en plakat med det arabiske alfabetet. Anne forteller at hver morgen hilser de hverandre ”god morgen” på alle elevenes morsmål. Dette er med på å skape trygghet for elevene, da de får møte noe kjent i en helt ny skolehverdag. Her ser jeg at lærerne bevist jobber med å synliggjøre mangfoldet, som Gjervan et al (2010) skriver om. Dette også kan knyttes opp mot identitetsbekreftelse som Gjervan (2006) skriver om. Hun skriver blant annet at identitetsbekreftelse handler om å bli anerkjent for den du er, og at det å ha tilknytning til flere land og kulturer ikke nødvendigvis skaper motsetninger i barnet. Dette opplever jeg at skolen og lærerne bevist jobber med, og dette ser jeg blant annet gjennom deres holdninger til mangfoldet.

Jeg tenker at det å synliggjøre elevenes bakgrunn også kan være et utgangspunkt for samtaler, som er med på å bygge relasjon mellom lærer og elev. Det at elevene kan få snakke om det de kjenner, som for eksempel dyr eller klær fra hjemlandet, kan være med å bidra til relasjonsbygging. Både fordi eleven forteller noe om seg selv til læreren, og også fordi dette er med på å skape felles referanserammer og opplevelser. Dette kan knyttes opp mot det Drugli (2015) skriver om å investere tid og vise interesse for eleven. Ved at læreren viser interesse for eleven og det han eller hun er opptatt av, er det med på å skape felles opplevelser og utgangspunkt for samtaler.

Anne og Kaja nevner flere ganger dette med å være tålmodig som et viktig punkt i relasjonsbyggingen. Kaja sier *For man må bare rett og slett smøre seg med tålmodighet. For en dag så har den jobben du har gjort lønt seg da, men det skjer ikke over natta.*

Ut i fra det som blir trukket frem her opplever jeg at lærerne vektlegger mye av det samme i hvordan en som lærer skal bygge en god relasjon til elevene sine. Med tålmodighet, forutsigbarhet, og bruken av kroppsspråk. Å vektlegge de små tingene i hverdagen, humor og kjærlighet er altså med på å danne et grunnlag for hvordan en skal bygge relasjoner. Tillit og trygghet er begreper som dukker opp i de aller fleste utsagnene. Spurkeland (2014a) skriver at en som lærer må jobbe med den relasjonelle delen av relasjonen for å bygge tillit. Som lærer er det viktig å ha en god relasjon med alle elevene i klassen, men det er ikke gitt at det blir slik. Jeg vil nå se på hva lærerne mener kan gjøres når de opplever å ha bedre relasjon med noen elever enn med andre.

4.4 Når en opplever å ha bedre relasjon med noen elever enn andre

De tre forskningsdeltakerne er enige om at det kan være flere grunner til at man som lærer opplever å ha bedre relasjon til noen elever enn til andre. Kaja trekker frem tidsperspektivet. Hun har denne høsten hatt mye en-til-en undervisning med en elev, og sier at hun derfor ikke har hatt så mye tid til å bli kjent med de andre elevene i klassen. Likevel har hun jobbet hardt for å få en god relasjon til de andre elevene også.

Beate forteller at det for eksempel kan være relasjonen til foreldrene, humor, eller det at elevene minner om dine egne barn som er med på bidra til følelsen av at en har bedre relasjon med noen elever enn andre. Anne trekker også frem at det kan være mange ulike årsaker til dette. Hennes forhold til elevenes foreldre kan være en av dem. Hun vektlegger

også at det er helt naturlig at det er noen mennesker man opplever å ha en bedre relasjon til enn andre, og at det må være lov å føle på det.

Det må være lov å anerkjenne disse følelsene, men ikke handle på bakgrunn av dem. Som lærer kan man ikke forskjellsbehandle elevene på bakgrunn av dette. Fra et flerkulturelt perspektiv ser jeg det her nødvendig å trekke frem ulike tradisjoner innenfor mat og lukter som et viktig punkt. Det er noen som mener at nordmenn har en kroppslukt som minner om sur melk, mens andre mener at mennesker fra vesten lukter sterkt av krydder. I klasserommet er lærerne tett på elevene, og det kan tenke seg at sterk lukt kan by på utfordringer. Det er her viktig å være seg bevisst sitt kroppsspråk og hvordan man forholder seg til disse situasjonene. For dette er på ingen måte noe som skal føre til diskriminering eller forskjellsbehandling i klasserommet. Dette må ikke komme i veien for lærerens relasjonsbygging med eleven.

Nordahl (2010) skriver at relasjoner er situasjonsavhengige, og at det ikke finnes noen mal for hvordan en skal bygge relasjoner. Alle lærerne gir uttrykk for at de mener det samme. Som mennesker er det helt naturlig at en føler at en har en bedre relasjon til noen enn andre. Dette handler også om hvilke personer en knytter seg til, som Hart & Schwartz (2014) presiserer. Uvisst hvorfor, er det noen mennesker en får bedre relasjon til enn andre. Forskjellen er at som lærer er det din plikt og oppgave å sørge for at relasjonene til elevene dine er god. Hvis den ikke er det, må du som lærer sette av tid, Banking time, og sørge for å gjøre noe sammen med den elevene det gjelder, for at dere kan bli kjent, og dermed sakte men sikkert etablere en god relasjon.

Anne sier *Det viktigste er da at jeg til tross for at jeg har en bedre relasjon til enkelte av elevene mine. At jeg klarer å på en måte skape en god relasjon til de andre elevene også, selv om jeg synes det er mer utfordrende å gjøre det der.* Ut i fra det Anne sier her tolker jeg det slik at hun er bevisst hva hun må gjøre, selv om hun synes det kan være utfordrende. Alle forskningsdeltakerne gir uttrykk for at det i noen sammenhenger kan være anstrengende å etablere en god relasjon til elever en føler en ikke har noe til felles med. Jeg vil nå se nærmere på dette.

4.5 Når en relasjon ikke er god

Med utgangspunkt i det som ble presentert ovenfor, er det naturlig å spørre seg hva som er grunnlaget for at relasjonen mellom lærer og elev ikke er god. Forskningsdeltakerne forteller alle sammen at det hender de opplever at relasjonen til en elev ikke er god nok, men de sier

ikke så mye om grunnlaget for dette. Fokuset deres ligger heller på hvordan de kan jobbe med relasjonen mellom seg og eleven. Kaja sier at hvis hun opplever at relasjonen til en elev ikke er god, er det mange ulike måter hun kan jobbe for å endre dette. Hun kan ta en prat med eleven i timen, i garderoben, eller hun kan være ute sammen med eleven i friminuttet. Eventuelt så tenker hun ut en aktivitet eller lek de kan gjøre sammen, som er spesifikt rettet mot eleven. Det er dette som blir definert som Banking time, som Driscoll og Pianta (2010) skriver om. Noe annet som hun også gjør er å arrangere aktiviteter og leker for utvalgte grupper i klassen, eller hele klassen samlet, og hun sier at hensikten med dette er å bli bedre kjent.

Jeg tenker som så at hvis man ikke har en veldig god relasjon til en elev, så er det kanskje fordi man egentlig ikke kjenner denne eleven så veldig godt. Og da må man gjøre en innsats for å bli kjent med den eleven. Det Kaja sier her opplever jeg som essensen i hvorfor en kan si at relasjonen mellom lærer og elev ikke er god; nettopp det at de ikke kjenner hverandre. For hvordan skal en kunne ha en god relasjon med en person man ikke kjenner? Drugli (2015) skriver at det innenfor relasjonspedagogikken er grunnleggende å kjenne enkeltelevne. Det er viktig å trekke frem det som alle lærerne er inne på; at en i starten ikke har språket å støtte seg på når en bygger relasjoner, og at det fysiske blir mer viktig. Jeg vil komme nærmere tilbake til dette under punkt 4.10 Språk.

Schibbye (2002) skriver at mennesker påvirker hverandre, og at lærer og elev også er avhengige av hverandre. I samspillet mellom lærer og elev er det klart at det vil være en viss påvirkningskraft, i og med at de to partene er gjensidig avhengige av hverandre og relasjonen dem imellom. Dette kan også sees opp mot det Spurkeland (2014a) skriver om asymmetriske forhold. I relasjonen mellom lærer og elev er det læreren som har ansvaret for å bygge en god relasjon. Hvis en elev opplever at læreren ikke liker han eller henne, er det naturlig at dette vil være med på å påvirke elevens holdning overfor læreren. Beate sier at når en relasjon ikke er god, så vil det være vanskelig å nå gjennom til elevene med de grensene du setter, fordi elevene ikke stoler på deg og at de ikke er trygg på deg. Det er her Banking time spiller en viktig rolle i relasjonsbyggingen, som Driscoll og Pianta (2010) skriver om.

Om du da må ta en ubehagelig avgjørelse, så har du jo ingenting å bygge på. Altså du må fylle opp på kontoen på forhånd. Det er ikke vanskelig å forstå at en elev som ikke stoler på deg, ikke vil lytte til deg eller følge beskjedene du som lærer gir. Jeg finner det naturlig å knytte dette opp mot det Spurkeland (2014a) sier om positive og negative relasjoner. Han mener at positive relasjoner kjennetegnes ved at partene ser frem til å møte hverandre, at de styrker hverandres selvbilde og at de omtaler hverandre positivt til andre. Negative relasjoner

derimot kjennetegnes ved at begge har negative forventninger til den andre, og at eleven opplever at læreren ikke liker han eller henne. Min oppfatning er at lærerne velger å fokusere på det positive fremfor det negative, og at de legger vekt på hvordan de skal bygge en god relasjon med de minoritetsspråklige elevene.

På den andre siden så bekrefter Kaja også her det Drugli (2015) sier om å vise interesse for eleven. I skolesammenheng er det et poeng at lærerne ikke bare er opptatt av elevenes faglige prestasjoner, men også ser verdien av å bli kjent med eleven som person. Røkenes og Hansen (2012) skriver at relasjonskompetanse innebærer å se eleven som subjekt, noe som innebærer å se hele menneske.

Det er viktig å presisere at når det kommer til de minoritetsspråklige elevene, er det om mulig enda viktigere å jobbe for å bli kjent med enkelteleven. Det å ha kjennskap til elevens historie, bakgrunn og kultur, er helt essensielt for at læreren skal kunne bygge en god relasjon til eleven. Her lener jeg meg på det Spurkeland (2014a) sier om at det er pedagogisk uansvarlig å ikke ha tilstrekkelig kunnskap om elevenes historie og bakgrunn.

Spurkeland (2014a) skriver også om relasjonelle eksistensielle situasjoner og det kan kobles opp til det Anne sier om det å bryte gjennom hos en elev. Hun forteller et eksempel om en elev som var veldig sint og utagerende. Han ville ikke høre på henne og han prøvde ofte å stikke av fra skolen. En dag oppstod det en slik situasjon, hvor hun ble sittende å holde rundt han, for å stoppe han fra å forlate skolen. Hun forteller at de satt i trappa lenge mens hun holdt han, og etter hvert begynte han å slappe av, før han tilslutt lente seg helt tilbake og slappet av i favnen hennes. *Og etter den dagen, så hadde vi et helt annet forhold. Da lytta han til meg, og var med på de tingene jeg foreslo. Ofte når du har brutt gjennom, og fått den relasjonen til den eleven, så er det de som også blir varmest tilbake da.* Videre sier hun at det er noen elever du så vidt husker året etter at de har sluttet på skolen, men så har du også noen som bor i hjertet ditt hele livet. Anne er her inne på noe helt sentralt når det gjelder relasjonskompetanse. Det å klare å etablere en slik relasjon til en elev, krever mye av deg som lærer. På den andre siden illustrerer og oppsummerer dette eksemplet mye av det lærerne sier; at relasjoner bygges i de sosiale settingene med elevene. Anne sier også at man kan bygge relasjoner i klasserommet over matteboka, men alle tre vektlegger at det er situasjoner og øyeblikk som dette som virkelig er avgjørende når det kommer til det å etablere relasjoner.

4.6 Relasjon som forutsetning for faglig utvikling

Som jeg skrev innledningsvis snakker alle lærerne om elever som kommer til Norge med traumer og vanskelige opplevelser bak seg. På grunn av oppgavens omfang velger jeg å presentere dette veldig kort her, fordi det er en faktor som kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev. Det er likevel ikke et tema som blir vektlagt mye.

Anne trekker frem at de formelle rammene rundt organiseringen av mottaksklassene har endret seg. Før kunne en elev være i mottaksklassen opp til to år, og det var hun som kontaktlærer som bestemte når eleven var klar for å overflyttes til sin nærscole. Nå er reglene endret, og elevene har nå kun ett år i mottaksklassen, fra dato til dato. *Jeg har ikke noe slingringsmonn, jeg kan ikke uttale meg i det hele tatt. Jeg kan søke for enkelte elever, på strikte kriterier, om de får ett ekstra år. Det synes jeg er dumt. Ingen elever er helt like, og klarer å få akkurat det samme utbytte ut av et sånt år.* Videre sier Anne at dette er særlig utfordrende når det kommer elever som begynner i 3.-4.-5 klasse, som ikke har så mye skolebakgrunn fra før. *I løpet av ett år skal han ikke bare bli aldersadekvt på alle nivå. Men han skal lære seg det på et nytt språk. Og da kan du tenke deg at ett år det er jo ingenting. Absolutt ingenting.*

Hun forteller at dette er spesielt vanskelig for elever som har opplevd mye fælt og som har en bagasje og historie full av forferdelige ting som gjør at eleven er veldig utrygg. Mange av disse barna har lært seg strategier for å overleve som er svært lite hensiktsmessige, og det brukes da mye tid på å avlære disse og å gjøre eleven trygg. Dette gjøres ved å bygge tillit til eleven og å bygge relasjon. Først når alt dette er på plass, er det rom for å begynne med litt læring sier Anne. *Og det går ikke på ett år. Det er helt umulig å få til på ett år. Og da har jeg sagt til ledelsen min at jeg kaster alle fagplaner. Fordi at her handler det om å bli trygg. Her handler det om å skape en god og velfungerende, sosial elev først og fremst. Ikke en faglig dyktig elev, men en sosial dyktig elev som kan håndtere en vanlig skolehverdag. Og da må bare fagplaner få lov til å ligge å støve litt på hylla imens.* Spurkeland (2014a) presiserer nettopp dette, at relasjonen må komme før den faglige utviklingen. Jeg ser det også naturlig å trekke frem begrepet sosial kompetanse som Nordahl (2010) skriver om. Ut i fra det lærerne her forteller, er dette noe av det viktigste en kan gjøre for de minoritetsspråklige elevene; å hjelpe dem til å bli trygge på skolen, for så å bidra til at de kan få utvikle sin sosiale kompetanse.

Kaja bekrefter dette som Anne sier, og forteller at det i mottaksklasser er en ekstra utfordring, ved at det er store faglige forskjeller mellom elevene. Noen av elevene som

begynner i klassen har kanskje ingen eller svært liten erfaring med skole, mens andre har opptil flere års skolegang fra sitt hjemland. I tillegg til dette finner vi aldersforskjeller og de kulturelle forskjellene på grunn av nasjonalitet og religion.

Og apropos relasjonsbygging; man vil ikke få til en faglig utvikling før man har relasjonen i bunn. For det er så utrolig viktig for de barna å være trygg i den situasjonen de er i da. Jeg tolker det slik at det Kaja mener her med å være trygg i situasjonen de er i, handler om å føle seg trygg på skolen både blant elevene og de ansatte. Hart & Schwartz (2014) skriver at tilknytningsteorien handler om det psykologiske båndet mellom barnet og den primære omsorgspersonen. For å løfte dette opp i skolesammenheng, vil jeg påstå at læreren kan bli betraktet på lik linje med den primære omsorgsgiveren. Med et slikt perspektiv ser jeg at alt det lærerne forteller om relasjonen mellom lærer og elev kan sees i lys av dette; nemlig at eleven føler seg trygg på læreren. For meg blir det da innlysende at en elev som føler seg trygg på læreren, som opplever at læreren er interessert i og bryr seg om han eller henne, vil få en tryggere og bedre skolehverdag, enn barn som ikke opplever dette.

På den andre siden er eksempelet fra Beate med på å illustrere hva som kan skje når relasjonen mellom lærer og elev ikke er god nok. Eleven eksempelet handler om hadde ikke lært å lese enda, selv om resten av klassen kunne det. Om det er på grunn av at han hadde en dårlig relasjon til Beate, eller om han bare trengte litt mer trening er uklart. Men det kommer i hvert fall tydelig frem at eleven ikke fikk stort nok utbytte av læringssituasjonen. Det er nettopp derfor relasjonen mellom lærer og elev er en forutsetning for elevens faglige utvikling.

Beate forteller at det elevene har med seg av opplevelser, erfaringer og traumer kan være utfordrende. *For det er av en aller annen grunn sånn at hvis det er et minoritetsspråklig barn, så forventer en så utrolig mye mer av dem. At de skal være så mye mer robust.* Det hun sier her opplever jeg at tilføyer analysen et interessant perspektiv. Forventer vi kanskje for mye av de minoritetsspråklige barna? Er det for mye å forvente at de skal bli aldersadekvat faglig og sosialt i løpet av bare ett år i mottaksklassen? Det dette forskningsprosjektet har vist meg og gitt meg innsikt i, er at det å bygge relasjoner tar tid. Kaja sier *Men det er hardt arbeid og langsiktig arbeid, å jobbe med relasjonsbygging på mottak.* Som alle tre lærerne er inne på, så må man begynne å bygge relasjoner i det små. Man må sette av tid, og man må investere tid og energi på å bli kjent med elevene.

Dette bekrefter det Drugli (2015) sier om at relasjonskompetanse handler om mer enn å bare bli kjent med et annet menneske. Tidsperspektivet er interessant å trekke frem her. Fra et spesialpedagogisk ståsted opplever jeg at tilbudet om mottaksklasser burde anses som en

del av tidlig innsats og forebygging. Hvis elevene hadde fått tilstrekkelig tid i mottaksklassen, til å bli trygge, sosiale og på et faglig nivå med sine jevnaldrende, ville ikke det vært bedre enn å overflytte utrygge, faglig svake elever til sine hjemmeskoler? Dette handler om forebygging av spesialpedagogiske vedtak og tiltak. Dette kan også dreie seg om psykisk helse og integrering i samfunnet på lengre sikt.

Det som blir fortalt i dette delkapittelet er interessant. Med disse utsagnene som bakteppe vil jeg si det er grunnlag for å se på denne skolen som en skole med en ressursorientert tilnærming til mangfold, som Gjervan et al (2010) skriver om. Det er klart at det å ha elever med store utfordringer og traumer i sin klasse vil være utfordrende, likevel det virker som om de håndterer dette på en god måte. Bare det å kunne si til ledelsen på skolen at en som lærer velger å legge fagplanene på hylla, og heller fokusere på å skape trygghet for eleven, synes jeg viser at læreren har mot og at hun virkelig vil det beste for sine elever. Jeg oppfatter det slik at denne skolen gjennom mange års erfaring med mottaksklasser og minoritetsspråklige elever, har opparbeidet seg metoder og arbeidsmåter som er svært hensiktsmessig overfor disse elevene.

4.7 Relasjon mellom elever

De tre forskningsdeltakerne snakker mye om relasjonen mellom elevene. Jeg velger å presentere dette kort, da mitt fokus for denne oppgaven omhandler relasjonen mellom lærer og elev. Likevel er det viktig å trekke frem relasjonen mellom elever, fordi dette er med på å påvirke klassemiljøet. Nordahl (2010) skriver at kvaliteten på læringsmiljøet avhenger av relasjonene mellom elevene. Spurkeland (2014a) presiserer også viktigheten av relasjonen elevene seg imellom og skriver at denne nok er av større betydning enn hva mange lærere er klar over. Spesielt i et flerkulturelt perspektiv er vennskap viktig, på tvers av språk og kultur. Også Drugli (2015) mener at relasjonen mellom elevene har mye å si for klassemiljøet.

Et sentralt kjennetegn ved mottaksklasser er som tidligere nevnt at elevene bare går i denne klassen i en begrenset periode. Det vil derfor i løpet av ett år være store utskiftninger, og det er klart at dette er med på å påvirke klassemiljøet. Kaja bekrefter dette ved å si *Og det er jo og noe vi merker for elevene, for i en mottaksklasse så endrer gruppedynamikken seg veldig ofte. Og da er det jo og veldig viktig det med relasjonsbygging.* På bakgrunn av dette er det derfor relevant å hevde at relasjonsbygging er ekstra viktig i mottaksklasser, på grunn av den

kontinuerlige utskiftningen i gruppedynamikken. Kanskje blir lærerne i mottaksklassen ekstra viktig, fordi det er store utskiftninger blant elevene?

På bakgrunn av det lærerne har fortalt meg vil jeg si det er grunnlag for å mene at disse tre lærerne har et ekstra stort fokus på hvordan en skal jobbe med relasjoner i skolen. Spurkeland (2014a) hevder at i klasserommet er enkeltindividet viktigere enn gruppa. Jeg tolker det dit hen at forfatteren mener at grunnlaget for å skape et godt klassemiljø i stor grad handler om å ha gode relasjoner til hver enkelt elev.

Anne sier at hvis du som lærer har en god relasjon til mange av elevene i klassen, vil du ha mer overskudd og energi til å jobbe for å bygge relasjon til de elevene som krever mer enn andre. Anne forteller også en del om gruppedynamikk, og vektlegger hvor stor rolle enkeltpersoner har i denne sammenhengen. Hvis en har en eller flere elever som ofte er urolige og girer hverandre opp, vil dette gjøre noe helt annet med klassemiljøet, enn om en har en gruppe bestående av rolige og skoleflinke elever. Klasseledelse kommer inn som et sentralt punkt her og Spurkeland (2014a) hevder at forutsetningen for god klasseledelse er at læreren etablerer mange nok gode relasjoner i gruppa, til at han eller hun får en naturlig autoritet. Det er ikke vanskelig å se for seg at i en klasse der hvor majoriteten av elevene ikke snakker norsk, vil dette kunne by på utfordringer i undervisningen. Da kommer det mye an på hvordan læreren forholder seg til elevene, og om elevene respekterer læreren eller ikke. Som Beate tidligere har nevnt så er det vanskelig for en elev som ikke stoler på deg som lærer, å høre på deg og ta imot beskjeder. For å få til et klassemiljø som legger grunnlag for at alle elevene skal få utbytte av undervisningen, er det klart at læreren er avhengig av at hun har elever som lytter og følger beskjeder. Drugli (2015) bekrefter dette og skriver at elever som ikke er trygt tilknyttet læreren, i mindre grad vil høre på det læreren formidler.

På den andre siden er det din oppgave som lærer å sørge for at elevene får utbytte av undervisningen, og da støtter jeg meg til forskningsdeltakernes utsagn, og sier meg enig i at man må begynne med å skape gode relasjoner. Et annet perspektiv det er relevant å trekke inn her, er tilpasset opplæring. I og med at mottaksklassene er organisert slik at de strekker seg over flere trinn, vil det alltid være elever som er på ulike nivåer i de forskjellige fagene. Jeg opplever at lærerne er flinke til å tilpasse undervisningsopplegget til hver enkelt elev og at dette er noe som ikke byr på for store utfordringer i hverdagen. På den andre siden kan det være utfordrende å tilrettelegge for samarbeidsaktiviteter elevene imellom, når de faglig sett er på ulike nivåer. Likevel er samarbeid mellom elevene noe alle tre lærerne trekker frem som en viktig del av skolehverdagen og en metode for relasjonsbygging elevene imellom.

Alle lærerne snakker om å integrere elevene inn på trinnet de tilhører. Dette gjøres for at elevene skal følge undervisningen sammen med elevene på trinnet, og bygge relasjoner med elevene der. Dette kan knyttes opp mot kapitalteorien, der språk defineres som et symbolsk kapital. Kibsgaard og Husby (2009) skriver at den som har kapital har makt over den som ikke har det samme kapitale. I et flerkulturelt perspektiv vil derfor de majoritetsspråklige elevene ha makt overfor de minoritetsspråklige elevene, fordi disse ikke kan norsk like godt. Her kommer hensikten med mottaksklassen inn som et sentralt punkt; nemlig at de minoritetsspråklige elevene skal lære seg norsk raskt.

Anne sier at vennskap er noe de jobber med hele tiden, og at det handler mye om hvordan hun som lærer møter de ulike situasjonene. Det handler om hvordan man håndterer og løser konflikter mellom elevene. I klasserommet er lyttekroken en arena hvor de snakker om disse tingene. Hun mener det også er viktig å legge til rette for vennskap og inkludering *Tar dere med dere den nye jenta ut og leker? Inkluderer. Tar vare på... kan du vise henne en runde rundt på skolen?* Det Anne sier her illustrerer godt hva det innebærer å inkludere andre, ved å vise omsorg med konkrete handlinger. De tre lærerne snakker alle om vennskap og inkludering. Arnesen (2012) skriver at et inkluderende fellesskap bare kan fungere om alle anerkjenner at de har noe å lære av hverandre. Dette er en holdning jeg ser går igjen hos forskningsdeltakerne. De gir uttrykk for at elevene også er interessert i å bli kjent med hverandre, på tvers av språk og kultur. Jeg vil nå gå nærmere inn på sammenhengen mellom relasjon og kultur.

4.8 Relasjon og kulturforskjeller

Jeg ser det nødvendig å trekke frem forholdet mellom relasjon og kultur i denne oppgaven. Som jeg nevner i metodekapittelet hadde jeg et ønske om å intervju tospråklige lærere, og også menn. Dessverre var det ingen av dem jeg kontaktet som ville delta i forskningsprosjektet. Likevel er det relevant å trekke det frem her, for kjønn er et begrep som vil tilføye analysen et interessant perspektiv. Drugli (2015) skriver at både kvinnelige og mannlige lærere har en bedre relasjon til jenter enn til gutter. Hva som ligger i dette er uvisst, men videre skriver forfatteren av de beste relasjonene ble funnet mellom jenter og kvinnelige lærere. Hvis en ser dette fra et flerkulturelt perspektiv kan en kanskje anta at dette har noe med kvinners rolle i hjemmet og samfunnet å gjøre? Mødrene er hjemme med barna, de har ansvaret for dem, og de tilbringer mye tid sammen, og på denne måten blir de kanskje bedre

kjent med hverandre? På den andre siden er det en del barn som kommer fra kulturer der de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene kan være på å skape utfordringer både i forhold til elevene seg imellom, i forhold til læreren og i samarbeidet mellom hjem og skole. Temaet kjønn er veldig stort og jeg velger å ikke gå nærmere inn på det her, på grunn av oppgavens omfang. Jeg er likevel klar over at dette kan være en faktor som spiller inn på relasjonen mellom lærer og de minoritetsspråklige elevene.

Anne sier *Og jeg tenker at den eleven som jeg kanskje... Den som er stille, og som jeg kanskje ikke har så mye relasjon til, kanskje er den eleven fornøyd med det og...* Dette er et viktig aspekt å trekke frem. Det er ikke alle barn som gir uttrykk for at de vil ha mye kontakt eller nærhet med andre. Anne sier at dette er en krevende balansegang, for disse elevene må også få oppleve å bli sett og likt. Kanskje det er et kulturelt aspekt her også? Dette med fysisk kontakt og det å vise følelser er ikke likt i alle kulturer, og for noen er det svært unaturlig. Dahl (2013) skriver at øyekontakt med eldre og autoritetspersoner i Kina og i mange afrikanske kulturer er svært uhøflig. Hvordan blir det da for en elev som kommer fra disse landene, å skulle forholde seg til læreren, og forventningen om at en skal se på læreren når hun eller han snakker? Det er ikke vanskelig å se for seg at dette kan by på utfordringer. På den andre siden finnes det også fordeler. Det er mange som kommer til Norge med en holdning om at lærere er autoritetspersoner som skal respekteres og som har høy status.

Et annet perspektiv som må trekkes inn i denne sammenhengen er alder. Jo eldre barna blir, jo mer selvstendig blir de, og de er ikke lenger så opptatt av tett voksenkontakt. Dette gjelder selvfølgelig ikke for alle, men Kaja nevner dette som en begrunnelse for hvorfor hun har bedre relasjon til noen elever enn andre; kanskje søker ikke eleven så mye voksenkontakt. For å oppsummere dette vil jeg si at det i en mottaksklasse er mange hensyn en som lærer må ta. I en mottaksklasse er det mange land, kulturer og språk som er representert. Disse representerer ulike holdninger til viktigheten av utdanning, gutter og jenters rolle i samfunnet og i familien, og ulike prioriteringer som kan være stadfestet i kulturelle tradisjoner eller religion. Mest av alt handler det om det som lærerne gjennom denne oppgaven vektlegger høyest, å bli kjent med hver enkelt elev. Jeg vil nå se på foreldrenes rolle i relasjonen mellom læreren og de minoritetsspråklige elevene.

4.9 Foreldresamarbeid

For å få til et godt foreldresamarbeid er det helt essensielt at partene forstår hverandre. I foreldresamarbeid med minoritetsspråklige foreldre vil det derfor være helt nødvendig å bruke tolk. For at lærer og foreldre skal kunne forstå hverandre, er begge parter helt avhengige av å få informasjonen oversatt til sitt språk. Både Spurkeland (2014a) og forskningsdeltakerne vektlegger at foreldresamarbeidet er viktigere enn det mange tenker over. Alle tre legger stor vekt på at foreldresamarbeid er viktig, og at foreldresamarbeidet er med på å påvirke relasjonen mellom lærer og elev. Anne sier at for å få til et godt foreldresamarbeid, er det viktigste en kan gjøre som lærer å være tilgjengelig, og at hun gir ut telefonnummeret sitt til foreldrene, og oppfordrer dem til å ta kontakt hvis det er noe de lurer på. Hun vektlegger det å tidlig kalle foreldrene inn til møte, og legger stor vekt på at dette er med på å forhindre konflikter og misforståelser, som kan påvirke eleven. Hun forteller også at hun ofte møter foreldre med ulik oppfatning og kjennskap til den norske skolen. *Kanskje er det sånn i deres land og kulturen der de kommer fra at foreldrene sin oppgave er å holde seg mest mulig unna skolen.*

Anne presiserer at hun da bruker tid på å forklare foreldrene at i det norske skolesystemet så forventes det at foreldrene skal engasjere seg, og at foreldrene også er ansvarlige for barnas skolegang. Hun mener at hvis man formidler dette til foreldrene fra starten av, så slipper en misforståelser og at foreldrene ikke dukker opp på arrangementer i regi av skolen. Det kan være vanskelig for eleven hvis det oppstår misforståelser rundt for eksempel en skoleavslutning. Da kan eleven føle at han eller hun må forsvare eller unnskyldte foreldrenes fravær. Dette kan være en faktor som er med på å påvirke relasjonen mellom lærer og elev. Det Anne er inne på her er viktig i et forebyggingsperspektiv. Det handler om å forebygge ubehagelige situasjoner for elevene, og i dette er kommunikasjon med foreldrene viktig.

Kaja sier *Men jeg tenker jo at det å ha godt foreldresamarbeid er nesten like viktig som å ha... Altså god relasjon til foreldre er nesten like viktig som å ha god relasjon til barnet.* Videre sier hun at dette er spesielt viktig med tanke på mottaksbarn og deres familier. De kommer flyttende til et helt nytt land, de møter mange nye instanser og det er mange nye mennesker å forholde seg til. *Da er det veldig viktig at foreldrene òg skal føle seg trygg på at eleven blir godt ivaretatt på skolen. Det å være imøtekommende med dem, og kanskje rett og slett strekke ut en ekstra hånd, og spørre flere ganger om det er noe de trenger hjelp til.*

Anne sier at i foreldresamarbeidet er den åpne kommunikasjonen utrolig viktig. Dette utdyper hun ved å si at man må være rett på med en gang, snakke sammen, fortelle og forklare. Hun sier at hun pleier å bruke to-tre uker på å bli kjent med eleven, før hun har utviklingsamtalen. I tillegg sier Anne at det er viktig å få foreldrene på banen, da de tross alt er eksperten på sitt barn. Dette underbygger det Spurkeland (2014a) skriver om å utøve pedagogisk klokskap. Både i barnehage og skole er foreldrene en uvurderlig ressurs, som må få komme tydeligere på banen.

Ut i fra det forskningsdeltakerne her sier vil jeg konkludere med at det viktigste innenfor foreldresamarbeid er det å være tilgjengelig, å ha åpen kommunikasjon, å vise forståelse for deres språklige og kulturelle bakgrunn og det å skape trygghet. Jeg ser at trygghet er et begrep som er gjennomgående i det forskningsdeltakerne har sagt. Som Anne sier så er det viktig å unngå misforståelser og konflikter, og at dette på best mulig måte kan gjøres gjennom åpen dialog og kommunikasjon. Dette henger sammen med det Becker (2009) sier om anerkjennende kommunikasjon. Det å samarbeide med minoritetsspråklige foreldre som behersker det norske språket i varierende grad, vil naturlig nok kunne by på utfordringer. Som Gjervan et al (2010) skriver, så handler det om holdninger til mangfold. Jeg opplever at skolen og lærerne har en ressursorientert tilnærming til mangfold, og at dette gjenspeiler seg i hvordan lærerne snakker om de minoritetsspråklige foreldrene og elevene.

Becker (2009) skriver også om partnerskap mellom skolen og hjemmet, og jeg er av den oppfatning av at mine forskningsdeltakere har funnet gode metoder for hvordan man skal etablere et fungerende og verdifullt foreldresamarbeid, til det beste for eleven. Jeg oppfatter det slik at lærerne ikke synes foreldresamarbeidet er spesielt utfordrende.

4.10 Språk

De tre lærerne snakker mye om kommunikasjon og språk. I en mottaksklasse er det klart at språk alltid vil være et tema. Anne gir et godt eksempel på hvordan man kan bygge relasjon til en elev man ikke deler språk med: *Med smil da. Du kan bygge med øynene, og kroppsspråk og smil og... Du trenger egentlig ikke språk. For å bygge relasjon tenker jeg. Bare gi av deg selv. Ta på, og smil og med øynene kan du fortelle om du er sint eller blid. Du kan være ganske tydelig med... Slå hånda i bordet og si NEI! Eller si Jaaaa. Så det opplever jeg ikke som vanskelig i det hele tatt. Jeg har mange hjelpemidler som kan gjøre at jeg og den eleven kan bygge relasjoner, sakte men sikkert.*

Anne sier at en egentlig ikke trenger språk for å bygge relasjon, og dette vil jeg trekke frem som et sentralt punkt. Jeg tolker det slik at Anne ikke finner det utfordrende å bygge relasjon til en elev hun ikke deler språk med, fordi hun har så mange andre relevante strategier. Alle lærerne trekker frem lek, fysisk aktivitet i gymsalen, mimikk og kroppsspråk som virkemidler for å bygge relasjoner, og at med så mange hjelpemidler er ikke språket det viktigste. Der hvor ord ikke strekker til, benytter de seg altså av konkrete handlinger, aktiviteter og opplevelser.

Det virker som om alle de tre lærerne er enige om dette, men jeg vil ikke anta at dette gjelder for alle lærere. Igjen vil jeg trekke frem den ressursorienterte tilnærmingen til mangfold som svært aktuell. Hvis man derimot har en problemorientert tilnærming til mangfold, som Gjevan et al (2010) skriver om, vil det å skulle bygge relasjon med en elev du ikke deler språk med, kunne være svært utfordrende. Det er nok mange lærere som synes det kan være vanskelig å jobbe i klasser med mange minoritetsspråklige elever. Det å kunne kommunisere med elevene sine er en helt essensiell side ved det å være lærer.

Videre bekrefter Beate det Anne forteller og sier *Men det er jo altså bare det verbale språket en ikke deler. En deler jo alt det andre. En deler jo det å kunne synge, en deler det å kunne leke, en deler jo det kroppsspråket. En må ikke glemme alt det en deler. For det er det du bruker. Og så kommer jo det verbale språket etterhvert.* Beate er her inne på noe viktig, en må ikke glemme alt det en har til felles med de minoritetsspråklige elevene. Hun gir et godt eksempel på det Bråten (2007) sier om samspill. Det Beate sier her om at en deler alt det andre enn verbalspråket, vil jeg trekke frem som en illustrasjon på hennes holdninger til det å lære språk. Bare det å kunne legge vekt på alt det en deler, istedenfor å vektlegge alt det som en ikke deler, sier mye om Beate sine holdninger til mangfold. Dette vil jeg knytte opp til det Bjarnø et al (2013) skriver om interkulturell kompetanse. Beate illustrerer ved dette at hun sitter på en svært verdifull kompetanse. Jeg oppfatter det slik at alle tre lærerne innehar en interkulturell kompetanse, og at de bruker denne bevisst og ser nytten av den i sitt arbeid med de minoritetsspråklige elevene.

Kaja forteller at i klassen der hun jobber, så har de en regel om at det kun skal snakkes norsk i klasserommet. Det har dette skoleåret vært fem elever som deler samme morsmål, og dette har vært med på å påvirke klassedynamikken. *Men da jobber vi jo med at i klassen så har vi ikke lov til å snakke det språket. Det må være om man rekker opp hånda og spørre "kan den hjelpe meg på mitt språk?" Men hvis ikke så snakker vi på norsk.* De to andre lærerne støtter opp om dette, og sier at i deres klasserom skal det også brukes norsk.

Her kan det være nyttig å ha med i vurderingen det Spernes (2012) skriver om at anerkjennelse av elevens morsmål vil kunne gi elevene positiv identitetsbekreftelse. Og videre skriver Kibsgaard og Husby (2009) at å nekte barnet å bruke morsmålet sitt kan oppleves sårende og få betydning for barnets oppfattelse av seg selv, sitt språk og sin bakgrunn.

Det har i mitt forskningsprosjekt ikke vært mye fokus på morsmål og tospråklige assistenter. Det å kunne støtte seg til elevenes morsmål kan likevel være av stor betydning. På den andre siden går elevene i mottaksklassen for å lære seg norsk. Hensikten med mottaksklassen er at de i et skjermet miljø skal lære seg norsk godt nok til å gå i en vanlig klasse. Derfor er det naturlig lærerne har bestemt at det kun er norsk som skal snakkes i klasserommet. Samtidig er det viktig å ikke glemme morsmålet og at det spiller en viktig rolle i elevenes utvikling av norsk som andrespråk. Likevel trekker alle tre lærerne inn at de bruker tospråklige assistenter hvis det oppstår konflikter de selv ikke klarer å løse uten hjelp.

For å oppsummere dette delkapittelet vil jeg trekke frem at det virker som om lærerne har en positiv holdning til elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. I klasserommet vektlegger de å bruke det norske språket, slik at det tilrettelegges for at elevene skal lære seg norsk raskt, med tanke på at elevene bare går ett år i mottaksklassen.

5.0 Konklusjon

Jeg har gjennom dette forskningsprosjektet funnet gode svare på min problemstilling

”Hvordan jobber lærere i en mottaksklasse med relasjonen til minoritetsspråklige elever?”

Lærerne jobber veldig bevisst og målrettet for å etablere gode relasjoner til elevene, og de grunnleggende punktene i relasjonsbyggingen viser seg å være det å skape tillit, trygghet og det at eleven føler seg verdsatt og sett som individ. Det å etablere relasjon som forutsetning for faglig utvikling ser jeg også på som helt sentralt, og det er på bakgrunn av dette jeg har valgt å gjøre følgende sitat til tittelen på oppgaven;

”Man vil ikke få til en faglig utvikling før man har relasjonen i bunn”

Det Kaja sier her om at en ikke får til en faglig utvikling før en har relasjonen i bunnen, synes jeg oppsummerer hele dette forskningsprosjektet. Jeg synes at dette sitatet er så beskrivende og dekkende at jeg velger å bruke dette som tittel for denne masteroppgaven. For det er akkurat dette denne oppgaven handler om; det å skape en god relasjon mellom lærer og elev, slik at eleven føler seg trygg på skolen, og kan få utnyttet sitt fulle læringspotensialet.

Jeg har i denne oppgaven belyst og drøftet flere ulike aspekter ved relasjonen mellom lærer og elev. Arbeidet med denne oppgaven har for meg vært veldig spennende og lærerik, og jeg håper andre også vil kunne få utbytte av min forskning. For å føre dette forskningsprosjektet videre, ville det vært interessant å undersøke hvordan tospråklige lærere jobber med å etablere relasjon til de minoritetsspråklige elevene, og se på om det er noen forskjeller her, på bakgrunn av språklig og kulturell bakgrunn.

6.0 Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1987). *Helbredets mysterium*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Arnesen, A. L. (red.) (2012). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2014). Å se barnet som subjekt, noen konsekvenser for pedagogisk arbeid barnehagen. Lastet ned 19.04.2016
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Becker, A.A. (2009). *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. 2. Opplag Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjarnø, V., Nergård, M.E., & Aarsæther, F. (2013). *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, S. (2007). *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon*. 2. Utgave, 1. Opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). *Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher–child relationships*. *Early Education and Development*, 21(1).
- Drugli, M. B. (2013). *Relasjoner i skolehverdagen*. Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 25.04.2016
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?read=1>
- Drugli, M. B. (2015). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. 3. Opplag Cappelen Damm AS.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2011) *Kulturforskjeller i praksis, perspektiver på det flerkulturelle Norge*. 5. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gjervan, M.(red). (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Gjervan, M., Andersen, C. & Bleka, M. (2010). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. 5. Opplag. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2014). *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. 1. Utgave, 5. Opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating achievement*. New York: Routledge.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo. Pax forlag.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen L. (2011): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kermit, P. (2012). *Barn, barnefellesskap og fellesskap*. I Skoglund, R.I, Åmot, I (red.) *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S., & Husby, O., (2009). *Norsk som andrespråk - barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (red.) (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2.utgave Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet, (2011). *Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St 18 Læring og fellesskap 2010-2011). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet, (2015). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringsloven)*. Lastet ned 25.04.2016
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Mead, G. H. (1956). *[The social psychology]; The social psychology of George Herbert Mead*. A. L. Strauss (Ed.). University of Chicago Press.
- Myklebust, R. (2002). *Undervisning på to språk – deltakelse og samarbeid. I Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen. Rapport fra konferanse Høgskolen i Oslo september 2001.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Lastet ned 25.04.2016
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M, B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1973). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. 2. Opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H & Hansen, P. H. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 3. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A. L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L. L. (2012). *Relasjoner. et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. 2. Utgave. 2. Opplag Oslo: Universitetsforlaget.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Spurkeland, J. (2014a). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2014b). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. 2. Utgave. 2. Opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Hei, mitt navn er Ida Nordmark og jeg tar en mastergrad i spesialpedagogikk ved Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet, NTNU. Jeg er fra før av utdannet barnehagelærer ved Dronning Mauds Minne Høgskole. I tredje klasse på bacheloren var jeg i praksis på n.n skole, våren 2014. Dette var for meg en veldig spennende og lærerik praksisperiode, og jeg ønsker derfor å komme tilbake til skolen nå i mitt masterprosjekt.

Problemstillingen til masterprosjektet er:

”Hvordan jobber lærere i en mottaksklasse med relasjonen til minoritetsspråklige elever?”

Jeg ønsker å gjennomføre intervju med lærerne i de forskjellige mottaksklassene. Dette ønsker jeg å gjøre for å få innsikt i de ulike lærernes tanker og refleksjoner rundt begrepet relasjonskompetanse. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuet i løpet av februar 2016.

Hva innebærer deltakelse i studien

Jeg vil i mitt masterprosjekt bruke kvalitativ forskningsmetode ved intervju. Hvis du ønsker å delta finner vi en tid som passer, jeg kommer gjerne til skolen, enten i arbeidstiden eller på kveldstid.

Hensikten med masterprosjektet er å få innsikt i læreres tanker, refleksjoner og holdninger i forhold til relasjonskompetanse i et flerkulturelt perspektiv. Spørsmålene jeg vil stille vil omhandle lærernes erfaringer og opplevelser med det å være lærer i en mottaksklasse, og betydningen av relasjonen mellom lærer og elevene, for elevenes trivsel og læringsutbytte i klassen.

Hva skjer med informasjonen om deg

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personene som deltar i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i det publiserte materialet, ettersom forskningsdeltakerens og skolens identitet vil anonymiseres. Det vil bli benyttet båndopptaker under intervjuet. Intervjuet vil i etterkant bli transkribert av meg, og lagret på en ekstern harddisk. Det vil kun være jeg og veileder Sonja Kibsgaard som har tilgang på datamaterialet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 2.mai 2016. Ved prosjektslutt vil lydopptakene og personopplysninger bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet fra studien.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på mail

Veileder for prosjektet er Sonja Kibsgaard

Daglig ansvarlig Hans Petter Ulleberg

Instituttleder / Førsteamanuensis

Telefon 73590286

Mobil 91897259

E-post hans.petter.ulleberg@svt.ntnu.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Dato

Prosjektdeltakers underskrift

Med vennlig hilsen Ida Nordmark

Vedlegg 2 Intervjuguide

”Hvordan jobber lærere i en mottaksklasse med relasjonen til minoritetsspråklige elever?”

Bakgrunn

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer i mottaksklasse?
3. Kan du fortelle litt om hvordan mottaksklassen er organisert?
 - Hvem er det som går her? Og hvor lenge?
4. Er det noen utfordringer ved å jobbe i mottaksklasse? Hvis ja, hvilke?

Relasjon

5. Hva tenker du kjennetegner en god lærer-elev relasjon?
6. Hva synes du er viktigst i relasjonen mellom lærer og elev?
7. Hvordan etablerer du en god relasjon til elevene dine?
8. Hvilken betydning tror du din relasjon til eleven har å si for eleven? Sosialt og faglig?
9. Hvis relasjonen til eleven ikke er god, hva skal til for at relasjonen mellom dere skal bli bedre?
10. Er det noen elever du opplever å ha bedre relasjon med enn andre? Hvis ja, har du tenkt på hvorfor?
11. Hvilken rolle spiller foreldresamarbeid i forhold til relasjonen mellom lærer – elev?
12. Hvilken rolle spiller elevenes språklige og kulturelle bakgrunn for hvordan du jobber med relasjonen til enkelteleven?
13. Er det noen forskjell i hvordan du jobber med relasjonen til minoritetsspråklige elever kontra majoritetsspråklige elever? Hvis ja, hvilke? (Språklige utfordringer)
14. Hvordan jobbes det med vennskap og elev-elev relasjonen i klassen? Er det noen utfordringer som må tas hensyn til?
15. Har du noe du vil tilføye?

Vedlegg 3 Meldeskjema til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 07.01.2016

Vår ref: 45961 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45961	<i>Hvordan jobber lærere med relasjonen til minoritetsspråklige elever i en mottaksklasse?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Ida Nordmark</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 02.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45961

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men navn og kontaktopplysninger for veileder (daglig ansvarlig) ved NTNU må tilføyes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 02.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette eventuelle digitale lydopptak