



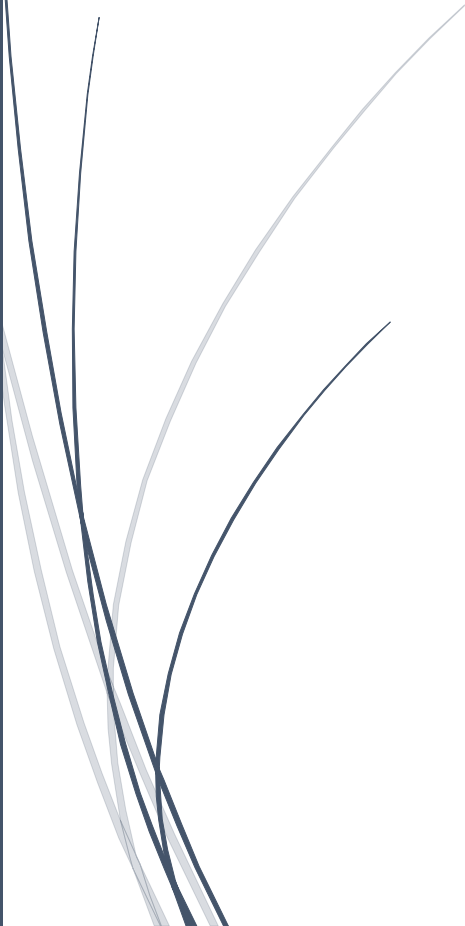
Gunn-Jorid Furuhagen



01.09.2017

Lærer-elev-relasjon:
En klasseromsstudie av en lærer og
hennes elever på 4.-trinn i
grunnskolen

- Det handler om å bry seg -



Erfaringsbasert mastergrad i
pedagogisk og psykologisk
rådgivning

Veileder: Torill Moen

Forord

Jeg gikk på lærerskolen og satt på bussen på vei hjem fra studie i Bodø. Jeg enset at gutten som satt ved siden av meg «småtittet» bort på boken min «Elevenes verden» som jeg leste i. Plutselig sa gutten: «Skal du bli lærer?» «Ja» sa jeg, og tittet smilende på gutten. Han sa: «Jeg liker ikke lærere». Jeg sa: «Huff, det var da trasig å høre, hvorfor liker du ikke lærere?». Gutten så noe oppgitt ut og sa: «De bryr seg ikke». Vi snakket sammen gjennom en fire timers lang busstur. Denne bussturen gjorde en forskjell for meg for livet.

-Det handler om å bry seg.

Denne gutten fikk åpnet mine øyne i forhold til viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev. Temaet har jeg vært opptatt av siden, og det var ikke vanskelig å velg tema for min mastergrads studie. Det måtte bli noe med relasjon. Jeg har ikke tidligere skrevet en slik stor oppgave, og jeg har underveis erfart at «veien blir til mens man går». Det har vært en lærerik prosess fra start til mål med både oppturer og nedturer, men mest har jeg hatt en positiv opplevelse av arbeidet med denne oppgaven, som jeg ikke ville ha vært foruten. Det som har vært mest utfordrende, er at jeg har jobbet ved siden av, og jeg skulle aller helst vært heltidsstudent. Det å jobbe i 100 % stilling samtidig som jeg gjorde denne studien, har vært vanskelig. Jeg har selvsagt hatt noen studiedager og er takknemlig for det.

Forskningsdeltakeren for denne studien, Sandra, åpnet klasserommet og lot meg få overvære en del av hennes skolehverdag. Hun åpnet også for sine meninger og refleksjoner. Jeg retter herved en stor takk til Sandra, for uten hennes positive og entusiastiske holdning til denne studien, hadde den ikke latt seg gjennomføre.

Videre så vil jeg takke min mann for at han aldri har snakket negativt om at det gjennom hele prosessen har ligget bøker på spisebord, på gulv og i sengen. Han har også måttet erfare at både ettermiddager, kvelder og helger har blitt viet studien. Han har vært positiv og gitt meg moralsk støtte gjennom hele prosessen. Jeg vil også benytte anledningen til å takke mine barn som også har vært positive og støttende, spesielt Sandra og Benjamin som har gitt meg gode råd underveis. En ekstra stor takk til min venninne og kollega Liv for mange faglige samtaler, god hjelp og ikke minst i innspurten. Hjertelig takk til alle andre som fortjener en stor takk!

Og sist men ikke minst, går en spesiell takk min veileder Torill Moen, som gjennom hele prosessen har støttet meg og gitt meg driv til å fortsette studien. Hun har vært dyktig til å utfordre meg til å se ting fra andre sider enn hva jeg hadde tenkt. En stor takk til deg Torill, du har vært uunnværlig!

Innholdsfortegnelse

Forord	i
KAPITTEL 1	1
Innledning	1
KAPITTEL 2	4
Teori	4
Relasjon og relasjonskompetanse	4
<i>Intersubjektivitet</i>	6
<i>Det relasjonelle mellomrommet</i>	7
<i>Den autoritative leder</i>	7
<i>Trygghet og trivsel</i>	9
<i>Tillit</i>	9
<i>Anerkjennelse</i>	10
KAPITTEL 3	12
Metode	12
Kvalitativ forskning	12
<i>Mikroetnografiske studier</i>	13
<i>Datainnsamling i mikroetnografiske studier</i>	13
<i>Forskerrollen i mikroetnografisk studie</i>	15
<i>Analyse i mikroetnografiske studier</i>	16
<i>Etiske vurderinger i mikroetnografiske studier</i>	17
<i>Kvalitet i kvalitativ forskning</i>	17
Min forskningsprosess	18
<i>Oppstart og valg av forskningsdeltaker</i>	20
<i>Datainnsamling</i>	21
<i>Analyse av innsamlet data</i>	22
<i>Kvalitet og etiske vurderinger</i>	23
KAPITTEL 4	25
Studiens kontekst	25
Om lærer-elev-relasjonen i offentlige styringsdokumenter	25
<i>Solbakken skole</i>	25
<i>Klassen</i>	26
<i>Læreren</i>	26
KAPITTEL 5	28
Resultater	28
Illustrasjon av relasjonen mellom læreren og elevene	28
<i>Oppstarten av skoledagen i Sandras klasse – en fortelling fra klasserommet</i>	28
Gjennomgående kjennetegn på relasjonen mellom læreren og elevene	29
<i>Intersubjektivitet og det relasjonelle mellomrommet</i>	29
<i>Empiri og analyse</i>	29
<i>Anerkjennelse</i>	31
<i>Empiri og analyse</i>	31

<i>Trygghet og trivsel</i>	35
<i>Empiri og analyse</i>	35
<i>Tillit</i>	38
<i>Empiri og analyse</i>	38
<i>Den autoritative leder</i>	40
<i>Empiri og analyse</i>	40
<i>Oppsummering</i>	43
KAPITTEL 6	44
Avsluttende kommentarer	44
Referanser og vedlegg	50
Litteraturliste	50

Vedlegg 1: Informert samtykke til lærer

Vedlegg 2: Informert samtykke til foresatte

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 5: Prosjektgodkjenning fra NSD

KAPITTEL 1

Innledning

I denne studien retter jeg oppmerksomheten mot lærer- elev-relasjonen. Begrepet *relasjon* er et latinsk ord som betyr «forhold eller forbindelse mellom to eller flere personer som gjensidig påvirker hverandre» (Moen, 2011, s. 132). Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen har betydning for barns læring og utvikling i skolen, og det er læreren som «i kraft av sin profesjon og posisjon har hovedansvaret for at relasjonen skal fungere og være utviklingsstøttende for barna» (Moen, 2011, s.132). Røkenes og Hansen (2002) hevder at «en relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet» (i Drugli, 2015, s. 15). Gjennom kommunikasjon, forventninger og samspill vil partene utvikle gjensidig forventninger til hverandre (Drugli, 2015). *Relasjonskompetanse* er en asymmetrisk relasjon hvor en av partene er profesjonell, og en kan derfor stille krav til hennes eller hans oppførsel i forhold til den andre part (Juul & Jensen, 2002, i Drugli, 2015). I en lærer-elev-relasjon er det læreren som i kraft av sin stilling som profesjonell lærer og voksenperson har mest makt og ansvar for en god relasjon og samhandling. Drugli (2015) hevder at «Relasjonskompetanse er ikke statisk, den kan utvikles gjennom kunnskap, økt innsikt, refleksjoner, vendinger med mer» (Drugli, 2015, s. 47). En lærer må belage seg på at hans relasjonskompetanse stadig er under utvikling gjennom eget yrkesliv (Drugli, 2015).

Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt og Østergaard (2008) konkluderer med at «lærerens kompetanse i å inngå i en sosial relasjon med den enkelte elev er fundamentalt viktig for elevers læring og fungering i skolen» (i Moen 2011, s. 132). Moen poengterer at dette er en konklusjon som også blir støttet av Hattie (2009), og hun refererer for øvrig til forskningsbaserte studier på området. Moen har selv gjennomført studier som viser at lærer-elev-relasjon er ikke bare viktig for elevens sosiale kompetanse, men også for elevens læring og skolefaglig utvikling. Det er mange elever som har en positiv erfaring fra lærer-elev-relasjonen (Moen, 2011). Det er derfor jeg ønsker å sette søkelyset på relasjonens betydning og øke bevisstheten omkring relasjonens betydning for elever, lærere og skolesystemet mer generelt.

Temaet berøres også i offentlige styringsdokumenter. I *Opplæringsloven* § 1-1 står det at «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei

utfordringar som fremjar danning og lærelyst...». I kapittel 9a-3 *Det psykososiale miljøet*, står det at «Skolen skal aktivt og systematisk fremje eit godt psykososialt miljø der den enkelte elev kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør». Dette stiller krav til skolen og lærerne om at alle elevene skal bli sett og hørt. I *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06)* generelle del blir det påpekt at «den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner» (s. 23). Alle elever har rett til tilpasset opplæring og elevmedvirkning, «det kan dreie seg om varierte arbeidsoppgaver, lærestoff med ulike vanskelighetsgrad, ulike læremidler og variasjon i organisering av opplæringen» (s.30). I LK-06 stilles det krav om at lærerne skal være tydelige ledere som skal skape forståelse for formålene med opplæringen, og samtidig være dyktige og engasjerte i arbeidet med å veilede elevene.

I skolen er det lærerens ansvar og oppgave å sørge for at relasjonen til eleven er lærings- og utviklingsstøttende. Som pp-rådgiver er jeg blitt stadig mer opptatt av dette viktige temaet. Det store spørsmålet er hvordan læreren håndterer relasjonen til elever, og hvordan reflekterer hun over hva hun gjør og hvorfor handler hun slik hun gjør. Dette er utgangspunktet for denne studiens tema som er lærer–elevrelasjonen, og problemstillingen er:

Hvordan legger læreren til rette for relasjonsbygging i klasserommet, og hvordan reflekterer hun over det hun gjør?

Problemstillingen åpner for en rekke forskningsspørsmål. Hva gjør hun? Hvordan reflekterer hun over det hun gjør? Hvorfor tar hun diverse valg? Er måten hun henvender seg til elevene på en bevisst handling eller blir veien til mens hun går? I hvilke situasjoner kan en observere en positiv relasjon mellom elever og lærer? Er det når læreren underviser og når hun gir hjelp og støtte i overgangssituasjoner? Hvordan reflekterer hun over møte med enkeltelever?

For å finne svar på problemstillingen har jeg gjennomført en klasseromstudie i samarbeid med *Sandra*. Hun er lærer på 4. trinn i grunnskolen, og som pp-rådgiver har jeg blitt anbefalt henne som forskningsdeltaker i studien. Fokuset mitt er altså på *læreren*, hva hun gjør og hvordan hun reflekterer over det hun gjør. Det er dette jeg søker å forstå og få innsikt i. Studien er viktig av flere grunner. For det første så retter den fokus på et svært viktig tema innenfor klasseromsundervisning og for barns trivsel i skolehverdagen. For det andre så er det viktig for meg som pp-rådgiver å ha fokus på lærers relasjonskompetanser når jeg er ute i skoleklasser for å observere. For det tredje så er kvaliteten i relasjonen mellom elev og lærer avgjørende for både trivselen, læringsutbyttet og undervisningen. Lærere som vektlegger et

godt forhold til elevene og som respekterer og anerkjenner elevene, oppnår som oftest motiverte elever.

I kapittel 2 presenterer jeg studiens teoretiske fundament. Her legger jeg frem relevant teori og forskning innenfor temaet relasjon. Kapittel 3 omhandler forskningsmetoden jeg har brukt i denne studien. Her beskriver jeg teori om kvalitativ metode og mikroetnografi. Deretter redegjør jeg for min forskningsprosess. Jeg gjør rede for valg av forskningsdeltaker og hvordan datainnsamlingen har foregått, analyse av datamaterialet og til slutt hvilke etiske vurderinger man må foreta i en mikroetnografisk studie. I kapittel 4 blir studiens kontekst presentert. Jeg vil presentere *Sandra* som er lærer på 4. trinn i grunnskolen. Konteksten består også av skolen som hun jobber på og 4. trinn hvor hun er kontaktlærer. Det er viktig å danne et bilde av fra hvem og hvor datamaterialet for denne studien er innhentet, for å lettere kunne knytte temaet relasjon opp mot den konteksten det er forsket i. Hensikten er også å forsøke å gi leseren et menings- og levendeskapt bilde av studien. Jeg vil også gi en beskrivelse av klassen og skolen som Sandra jobber på. I kapittel 5 presenterer jeg mine funn. I dette kapitlet vil Sandras stemme komme frem i utdrag av intervju slik at leseren blir kjent med læreren og hennes tanker omkring tema. I kapittel 6 vil jeg oppsummere og drøfte spørsmål og tanker omkring resultatene. Jeg vil også se på min egen forskningsprosess og komme med kommentarer i forhold til den.

KAPITTEL 2

Teori

Relasjonsbegrepet er omfattende og den teorien som jeg har valgt ut innenfor dette området, belyser resultatene fra datainnsamlingen. Under presenterer jeg relevant teori som jeg fant nyttig i analyse av datamaterialet om elev-lærer-relasjonen. Jeg skriver om intersubjektivitet og det relasjonelle mellomrommet som jeg har benyttet meg av som utgangspunkt for begrepene tillit, anerkjennelse, den autoritative leder, trygghet og trivsel.

Relasjon og relasjonskompetanse

Som nevnt i innledningen kommer ordet *relasjon* av latinsk opprinnelse og betyr «forhold eller forbindelse mellom to eller flere personer som gjensidig påvirker hverandre» (Moen, 2011, s. 132). Moen (2011) hevder videre at det er viktig å påpeke at i relasjonen mellom elev og lærer som «i kraft av sin profesjon og posisjon har hovedansvaret for at relasjonen skal fungere og være utviklingsstøttene for barna» (Moen, 2011, s. 132). Røkenes & Hansen (2002 i Drugli, 2015) hevder at «en relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer, og der man er en del av en felles virkelighet» (Drugli, 2015, s. 15). Gjennom kommunikasjon, forventninger og samspill vil partene utvikle gjensidig forventninger til hverandre (Drugli, 2015). Drugli hevder også at for å fremme god elev-lærer-relasjon må lærer være villig til å jobbe med egen klasseledelse, kommunikasjon og egne holdninger (Drugli, 2015).

I en elev-lærer-relasjon er det lærer som i kraft av sin stilling som profesjonell lærer og voksenperson, som har mest makt og er ansvarlig for en god relasjon og samhandling. En lærer må belage seg på at hans relasjonskompetanse stadig er under utvikling gjennom eget yrkesliv (Drugli, 2015).

En studie viser at lærerens kompetanse i å inngå i en sosial relasjon med den enkelte elev er fundamentalt viktig for elevers læring og fungering i skolen (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt og Østergaard, 2008 i Moen 2011). Moen poengterer at dette er en konklusjon som også blir støttet av Hattie (2009), og hun referer for øvrig til forskningsbaserte studier på området. Moen har selv gjennomført studier som viser at lærer-elev-relasjon er ikke bare viktig for elevens sosiale kompetanse, men også for elevens læring og skolefaglig utvikling. Det er mange elever som har en positiv erfaring fra lærer-elev-relasjonen (Moen, 2011). Det

er derfor jeg ønsker å sette søkelyset på relasjonens viktighet slik at både studenter, lærere og skolesystemet generelt, stadig skal få økt bevissthet omkring tema.

Har en elev en god relasjon til læreren har hun eller han mindre behov for opprør og utprøving av grenser, samt lettere for å følge klassereglene, enn om relasjonen er dårlig (Nordahl et al. 2005; Ogden 2003; Overland 2007; i Moen 2011). Det er ikke bare for elevens sosiale og faglige utvikling en ser viktigheten av en god relasjon til læreren, men også for elevenes psykiske helse (Moen, 2011). Andre studier, deriblant (Hargreavies, 1996, 2000; Moen, 2009), viser at sett fra et lærerperspektiv er en god relasjon mellom lærer og elev viktig. For å bli godt kjent med eleven og få innsikt i både faglig og sosialt ståsted, kreves at relasjonen mellom elev og lærer er god (Moen, 2011). Moen referer også til annen litteratur (Nordahl mfl., 2005; Ogden, 2003; Overland, 2007), som hevder at lærere som har en god relasjon til sine elever, opplever mindre atferdsproblematikk (Moen, 2011). Moen referer også til studier som viser at lærer opplever mindre stress og er glad i jobben sin, ved å ha en god relasjon til sine elever (Moen, 2011).

Et kjent utsagn er at ledelse handler om å gjøre andre god. For å få det til må en investere i relasjoner til andre. Gjennom trening kan en i stor grad opparbeide seg kompetanse på relasjon (Spurkeland, 2012). Lærer er en klasseleder, og derfor er relasjon og klasseledelse knyttet til hverandre. I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren, Rollen og utdanningen*, om lærerutdanningen, understrekes det at et godt forhold mellom lærer og elev er helt avgjørende for at læreren skal lykkes i sitt yrke. Viktigheten av at elevene trives sammen med lærer understrekes også i Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon - Mestring – Muligheter*.

Barn og unges utvikling påvirker utformingen av lærer-elev-relasjonen, og det er viktig å påpeke at det er alltid læreren som har ansvar for å legge til rette for en best mulig lærer-elev-relasjon. Det må også påpekes at det er viktig at skolen som system støtter opp under utformingen av positive relasjoner i skolehverdagen (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). Manger et al. (2013) mener at de elever som måtte trenge noe «ekstra» for oppnå positiv utvikling i skolen, vil i særlig stor grad ha nytte av gode relasjoner til lærerne. Disse elevene har i større grad enn andre barn og unge, behov for tilpasset oppfølging og stimulering i relasjonen til lærere for opplevelse av mestring. «Positive relasjoner innebærer høy grad av nærhet, åpenhet, omsorg, involvering, støtte og respekt mellom partene og fører generelt til skoletrivsel» (Manger et al., 2013, s. 71). Negative relasjoner er ofte preget av konflikter som innebærer sinne, trass, kritikk, mistillit, disharmoni og engstelse mellom

partene, og som igjen påvirker elevenes fungering og utvikling i skolehverdagen. Dette får konsekvenser både av sosial og faglig karakter. Disse fastlåste negative erfaringene kan ofte bli forsterket av lærer gjennom korreksjon av det negative og glemmer å være høflig og vennlig. Kommunikasjonen mellom lærer og elev blir vanskelig, og den negative atferden forsterkes. Det blir vanskelig å få samhandlingen inn i et mer positivt spor. Gode relasjoner som etableres mellom mennesker, og elever som opplever at de blir godt likt av lærerne, vil sannsynligvis oppnå god sosial og faglig mestring (Manger et. al., 2013).

Intersubjektivitet

Intersubjektivitet er et sentralt begrep for å forstå lærer-elev-relasjon. I følge Wertsch (i Moen, 2016) så handler det om mennesker som opplever det samme samtidig, har samme forståelse av hendelsen. Begrepet intersubjektivitet retter oppmerksomheten mot det som skjer mellom mennesker, det de har sammen og at en kontakt opprettes. Ut fra dette kan en si at intersubjektivitet er et relasjonsbegrep. «Opplevelsesfellesskapet kan dreie seg om alt fra å dele fornemmelser, tanker og følelser, til en felles forståelse av hvordan man skal være og oppføre seg i en aktivitet» (Moen, 2016, s. 40).

Moen (2016) referer til studier av barn og foreldre fra vestlige middelklassefamilier som viser at intersubjektivitet varierer fra den første blikkontakten mellom mor og barn som blir kalt primær intersubjektivitet til sekundær intersubjektivitet, som en opplever noe senere når barnet og den voksne retter oppmerksomheten for eksempel mot en leke, - et objekt i den ytre verden. Om læreren sender et blick som viser hva han/ hun ønsker til en elev, så kan dette blikket føre til en opplevelse av at en forstår hverandre, som beskriver primær intersubjektivitet (Moen, 2016). Det som formidles på en positiv og vennlig måte, gjerne gjennom et smil, eller å legge en hånd på skulderen til eleven, har betydning for om partene får en intersubjektiv forståelse (Moen, 2016). På denne måten støtter lærer eleven slik at han blir mer tålmodig og mestrer situasjonen. Sekundær intersubjektivitet kan være at lærer leder elevens oppmerksomhet mot noe som står i elevens bok, på PC eller lignende. Det er av stor betydning at læreren er oppmerksom og tilstede for eleven i det eleven er opptatt av (Moen 2016).

Det er det verbale språket som er i fokus i pedagogisk litteratur om intersubjektivitet (Moen 2016). Matusov (2000 i Moen, 2016) hevder at det omtales som tertiær intersubjektivitet når en felles forståelse blir til ved hjelp av ord. Rommetveit (1979 i Moen, 2016) hevder at språk og kommunikasjon synliggjør deltakerens opplevelser og erfaringer. For å muliggjøre en felles forståelse må en dele både tanker og forestillinger med hverandre. For at en lærer skal

få tilgang til elevens opplevelser og erfaringer, så mener Wertsch (1984 i Moen, 2016) at partene må forhandle for å komme til en intersubjektiv forståelse. «Forhandling innebærer en relasjonell prosess der begge parter, både lærer og elever, er aktive deltakere i samtale og kommunikasjon» (Moen, 2016, s. 43). Forhandlingene blir vanligvis til ved at læreren ber om det, ofte gjennom oppmuntring, ros og gode tilbakemeldinger på arbeider som er gjort. Læreren bør være oppmerksom på å stille spørsmål som eleven kan svare på, svare på spørsmål som eleven stiller og vise empati overfor elevens opplevelser om de er av positiv eller negativ art (Moen, 2016).

Det relasjonelle mellomrommet

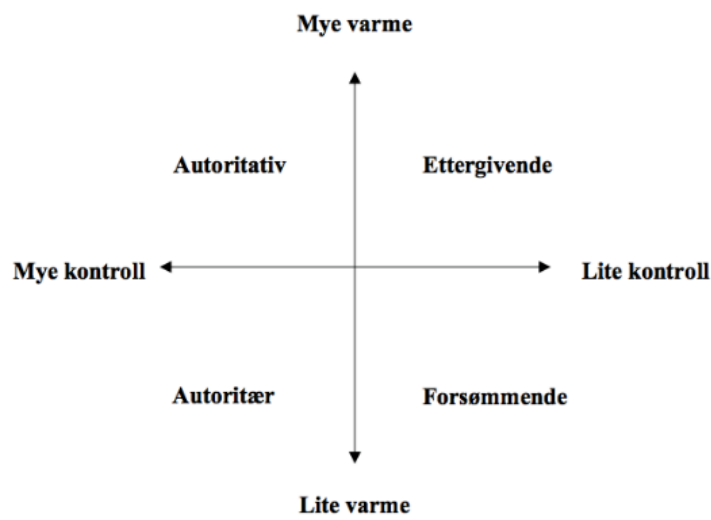
Mellom oss er alltid tilstede rommet for samhandling og kommunikasjon. «I alle hverdagssituasjoner er vi som mennesker mer eller mindre deltakende i våre relasjonelle rom» (Tislevoll, 2016, s. 51). De relasjonelle rommene fins i skolen både ute og inne, i skoletimer, i naturen og det mange rom med muligheter for samhandling og kommunikasjon og gode rom for relasjonsbygging. «For å få utnyttet muligheten som er til stede i disse rommene, trenger læreren kompetanse i å inngå en sosial relasjon med en enkelte elev og klassen som helhet» (Tislevoll, 2016, s. 51). Læreren må kjenne til elevenes verden og vite hvordan en kan tilrettelegge for samhandling. Læreren lar sine elever få plass i dette mellomrommet som i denne sammenheng er det rommet som alltid er mellom oss. Det er her vi snakker sammen, hvor kontakt skapes, støtter hverandre og hvor relasjoner bygges, altså hvor elevene blir synliggjort for hverandre (Tislevoll, 2016).

Moen (2016) hevder at de relasjonelle mellomrommene er ikke like tydelige og konkrete som de fysiske. Det er i de relasjonelle mellomrommene vi kan vise oss for hverandre. Mange rammefaktorer som tid, gruppestørrelse, klasserom, krav og faglige forventninger kan gjøre det slik at det er vanskelig å få øye på de relasjonelle mellomrommene. For elever kan det være risikabelt å gjøre seg synlig i det relasjonelle mellomrommet, en kan jo risikere å bli avvist eller latterliggjort.

Den autoritative leder

Moen (2011) viser til offentlige utredninger, stortingsmeldinger og pedagogisk litteratur når hun hevder at i den senere tid har det vært fokus på klasseledelse i forhold til atferdsproblematikk, sosial læring og prestasjoner innenfor fag. Hun referer til proaktiv klasseledelse hvor en planlegger og forebygger og er i forkant til eventuelle utfordringer og for å stoppe disse (Moen, 2011).

En lærer som både har god kontroll i klassen og god relasjon til elevene, er en lærer med autoritativ lærerstil som under illustreres med figuren «Oppdragerstil» (Nordahl, et al., 2005, s. 218). Nordahl mener at denne lærerstilen er en balansegang mellom kontroll og varme. Med kontroll så menes hva som forventes av eleven og grad av tydelighet, og med varme så menes kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Ved at en lærer utøver denne autoritativ lærerstilen, så økes muligheten for lærer i å få innflytelse på elevens atferd og læring (Nordahl, et al., 2005).



Figur 1: Oppdragerstil (Nordahl, et al., 2005, s.218)

I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*, blir «ledelse av læringsprosesser» presentert som et av syv kompetanseområder. Det heter at «læreren må ha autoritet og kompetanse til å lede læringsarbeidet i en mangfoldig sammensatt elevgruppe» (Kunnskapsdepartementet 2009, s. 15). Her legges det føringer for lærerens kompetanse og evne til å planlegge og lede klassen. Læringsplakaten i LK-06 vektlegger tydelige lærere og at skolen skal sikre det «fysiske og psykososiale læringsmiljøet som fremmer helse, trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 32). Det er ikke nok at en læreren har god relasjon til sine elever, han må også være en god og tydelig klasseleder.

Nordahl og Overland (2015) refererer til (LK-06) og påpeker viktigheten av at skolen ivaretar enkeltelevers særskilte behov og forutsetninger. Det gjelder ikke bare de skolefaglige områdene i læreplanen, men også læreplanens generelle del hvor verdigrunnet i norsk skole omhandles og hvor det understrekes viktigheten av å gi en opplæring basert på personlig og sosial utvikling.

Trygghet og trivsel

Følelsen av å høre til og være en del av et felleskap får oss til å kjenne på nærhet, trygghet og trivsel. Å få en venn fører til at barn inntar den sosial verden og de opplever å høre sammen med noen utenom familien, og det styrker selvfølelsen. I følge Øiestad (2012) er det ved å ha en god venn at barnet får trening i god selvfølelse og en opplevelse av at en har det godt med seg selv og har ferdighet til å skape gode relasjoner overfor andre. De voksne danner «fundamentet» for barnet, og vennskap danner «reisverket» (Øiestad, 2012). Det en ofte ser i forskningslitteraturen angående utviklingspsykologien, er barnets samspill mellom sine forutsetninger og dens sosiale kontekst, som kan være blant annet familie og nabolag, barnehage og skole (Hasanbegovic, 2012). (Vandell m.fl., 2006, i Hasanbegovic, 2012) referer til hvordan barn håndterer samspill med jevnaldrende, og det viser seg spesielt i tidlig barndom om kvaliteten på relasjonen har en overføringsverdi.

(Luckner & Pianta, 2011, i Hasanbegovic, 2012) referer til en studie som viser at lærere som er opptatt av å skape en god relasjon til elevene, uttrykker emosjonell støtte og holder struktur i de sosiale interaksjonene i klasserommet, vil fremme elevenes sosiale kompetanse. Det handler om å skape trygghet, trivsel, struktur og forutsigbarhet som igjen fører til at elevene blir mer positiv til sosialt samvær og læring. Læreren fungerer som modell for hvordan man skal fungere i relasjon med hverandre. I følge Drugli (2012) så kan en jobbe med lærer-elevrelasjoner på ulike måter. Ved god klasseledelse, struktur på skoledagen, fysiske rammer, gode beskjeder og regler kan en fremme positive relasjoner (Drugli, 2012).

Tillit

Spurkeland (2012) beskriver *tillit* som bærebjelken i alle relasjoner. Tillit er en opplevelse som hvert enkelt menneske har, og tillit i en relasjon er fullkommen når begge parter opplever omtrent det samme. Tillit svinger i relasjonen og den må vedlikeholdes for at den skal vare, og den bygges gjennom integritet, kompetanse, forutsigbarhet og, ikke minst, lojalitet og ærlighet. En behøver ikke være enige i alt for å vise tillit, men det bør være forståelse for hverandres meninger og tro (Spurkeland, 2012).

Hargreaves (1996) hevder at tillit innebærer å ha tiltro og pålitelighet til et annet menneske (i Drugli, 2015). Den man har tillit til stoler man på. Hun referer også til Kristiansen (2005) som mener at en må være villig til gi noe av seg selv for å oppnå tillit, og dermed gjør en seg sårbar overfor den andre part. En kan da risikere å bli avvist av den andre, som igjen kan føre til at en blir såret og irritert. Da bør en reflektere over hva som skjedd og hvorfor. Om læreren føler seg såret er det viktig å være profesjonell og ikke ta det som skjer personlig, men prøve å

undersøke hvorfor ting ble som de ble. Det er viktig å poengtere at det er læreren som er den profesjonelle og skal ta ansvar for å legge til rette for tillitsbygging. Mulig eleven ikke er vant til å bli møtt med tillit, og det vil kreve at læreren tenker over hva som har skjedd. Drugli referer til Kristiansen (2006), som mener at «tillit fungerer som lim i en relasjon ved at det bygges bro mellom ulikheter og gjør dialog mulig» (i Drugli, 2015, s. 52). Når en har oppnådd tillit er det ingen problem at en har forskjellige oppfatninger og meninger.

For å skape tillit må en vise at en har tro på elevene sine, være til stede for dem, være støttende og bry seg om dem. For at dette skal skje må de bli kjent med hverandre, som igjen betyr at lærer må «by på seg selv» i samspill med elevene. Relasjonsetableringen skjer når en gjør noe annet sammen enn det faglige (Drugli, 2015).

Anerkjennelse

Sandmark (2012) hevder at gjennom vennskap erfarer barn å høre til et fellesskap utenfor familien. I dette fellesskapet foregår grunnleggende læring av samspill, selvhevdelse og anerkjennelse.

Schibbye (2009 i Tveit 2016) hevder at anerkjennelse er et fundamentalt og eksistensielt behov, hvor forståelse av den andres perspektiv står sentralt. En forutsetning er at læreren er trygg på sin rolle som lærer og seg selv (Drugli, 2015). Gjensidig anerkjennelse i samspillet mellom elev og lærer er av stor verdi for begge parter. En opplevelse av å bli sett og hørt av lærer gir eleven økt mulighet for læring, og lærer opplever økt forståelse av eleven (Moen, 2011b).

Schibbye (2009 i Tveit, 2016) skiller mellom *indre* og *ytre anerkjennelse*. Ytre anerkjennelse er handlingsorientert. Eleven blir sett og hørt for det han har gjort gjennom for eksempel belønninger og ros, mens indre anerkjennelse handler mer om hvem personen er, og det å akseptere en for det en er, som er en forståelse av subjekt-subjekt holdning. I følge Tveit så operasjonaliserer Schibbye begrepet anerkjennelse i ingrediensene *lytte, forstå, akseptere, tolerere* og *bekreft*. Å lytte henger sammen med å forstå. Når lærer forstår barnet betyr det at lærer er mottakelig og viser interesse for barnet og dets perspektiv. Det handler om indre og ytre forståelse, hvor ytre forståelse uttrykker sympati og indre forståelse uttrykker evne til empati.

Aksept og toleranse er en ikke-dømmende innstilling overfor elevens ytringer og meninger. Som en siste del av anerkjennelse må eleven til slutt bekreftes, og det gjøres gjennom at lærer viser interesse for eleven ved å gi han tilbakemeldinger. Dette kan gjøres både verbalt og

nonverbalt. Det kan noen ganger være nok gjennom å vise gester «tommel opp», lytte, smile og ved bruk av blick. Det når disse fem begrepene å lytte, forstå, akseptere, tolerer og bekrefte i sin «helhet kan utvikle de relasjonelle prosessene mellom lærer og elev» (Tveit, 2016, s. 67). Anerkjennelse handler om det å være menneske, samhandling og kommunikasjon (Nordahl et al., 2005).

KAPITTEL 3

Metode

Formålet med å gjennomføre denne studien var å få kunnskap om hvordan en lærer jobber i klasserommet for å få en god relasjon til sine elever i skolehverdagen. Det ble naturlig for meg å velge kvalitativ forskning for å finne ut av hvordan hun arbeider og hva som er hennes refleksjoner over hvorfor hun gjør ting som hun gjør. For at jeg skulle få svar på mine spørsmål og forståelse for lærerens handlinger, fulgte jeg henne gjennom deler av hennes skolehverdag. Metodene jeg benyttet meg av var gjennom å observere i klasserommet og gjennomføre intervjuer med henne. Min problemstilling innebærer en kvalitativ forskningstilnærming, nærmere bestemt en mikroetnografisk studie. I dette kapitlet starter jeg med å si noe om kvalitativ forskning generelt. Deretter skriver jeg om mikroetnografiske studier, datainnsamling i mikroetnografiske studier, forskerrollen i mikroetnografiske studier, analyse av datamaterialet, etiske vurderinger og kvalitet i kvalitativ forskning. Deretter gjør jeg rede for min egen forskningsprosess. Jeg skriver om oppstarten og valg av forskningsdeltaker, datainnsamling, analyse av innsamlet data og kvalitet i etiske vurderinger.

Kvalitativ forskning

For å belyse min problemstilling har jeg benyttet meg av kvalitativ tilnærming. Jeg er ute etter å få innsikt og forståelse i hvordan læreren Sandra legger til rette for relasjon og samhandling med sine elever, og hvordan hun reflekterer over dette. «Et av de viktigste målene innenfor pedagogikken i forhold kvalitativ forskning, er å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter, og deltakernes oppfatninger» (Gudmundsdottir, 2011, s. 16). Ved kvalitativ forskning har en et relativt lite og noe begrenset felt. Forskeren er ofte lenge på forskningsstedet, oppholdet er intensivt og forskeren er «særlig opptatt av å forklare kulturen, livet, samfunnet og de sosiale strukturene som styrer interaksjoner og holdninger» (Gudmundsdottir, 2011, s. 17).

Mens en i kvantitativ forskning vektlegger antall og utbredelsen, vil en med kvalitativ metode søke og gå i dybden og vektlegge betydning. «Kvantitative metoder fokuserer på variabler uavhengig av samfunnsmessig kontekst, mens kvalitative tilnærminger omhandler prosesser som tolkes i lys av den konteksten det inngår i» (Thagaard, 2010, s. 17). Forskeren reflekterer ute i felten, og analyse og tolkning foregår gjennom hele prosessen. Tidlig i fasen formuleres en problemstilling, så samles materiale inn som blir analysert og tolket ved hjelp av teori, og til slutt blir resultatene presentert.

I kvalitativ forskning har tradisjonelt *induktiv tilnærming* blitt brukt. Induktiv tilnærming vil si at de teoretiske perspektivene utvikles på grunnlag av analyse av data. Her tar forskeren utgangspunkt i temaet som blir undersøkt. Disse situasjonene vil da være med på å forme studien. En kan også si at forskningen har en *deduktiv tilnærming*, hvor det blir tatt utgangspunkt tidligere teorier. En kan oppleve etiske dilemmaer i tolking av data i kvalitativ forskning, om forskerens tolkning av situasjonen ikke samsvarer med den forståelsen som informantens egen opplevelse er av situasjonen (Thagaard, 2010).

I kvalitativ forskning er det vesentlige at en forsøker å forstå deltakerens perspektiv, og forskeren skal forsøke å skaffe seg et enhetlig og komplekst bilde av studien (Postholm, 2011). I arbeidet legges det vekt på nærhet og en observasjon av et fåtall studieobjekter i sine naturlige omgivelser i arbeidssituasjonen. En kan si at kvalitativ forskning er basert på en rik og dyp informasjon av et lite antall analyseenheter (Thagaard, 2010).

Mikroetnografiske studier

Kvalitativ forskning innebærer flere tilnærminger. For å søke svar på min problemstilling har jeg benyttet meg av *etnografisk tilnærming*. Kvalitativ forskning innebærer for øvrig flere tilnærminger. Etnografisk forskningstilnærming innebærer en studie hvor forskeren både samtaler med og observerer mennesker i den sosiale settingen det forskers i. Etnografi betyr en studie av menneskers hverdag over en lengre periode hvor forskeren skal gi en så utfyllende beskrivelse som mulig av en kultur eller en sosial gruppe (Nilsen, 2014). Et *mikroetnografisk studie* er en studie hvor forskeren er til stede i situasjonen slik den naturlig foregår. «Forskeren observerer, tar feltnotater, gjør lydopptak og noen ganger videoopptak ved å gå i dybden på et relativt begrenset område» (Nilsen, 2014, s. 22). Forskeren skal altså være til stede såpass lang tid slik at han er i stand til å gi en så utfyllende beskrivelse som mulig.

Datainnsamling i mikroetnografiske studier

Det kan være flere kilder til informasjon i en mikroetnografisk studie. Disse kan være intervju, observasjon, studium av kulturelle gjenstander og dokumentlesing. Ofte blir video- og båndopptakere også brukt i datainnsamlingsprosessen (Postholm, 2011). Ved å benytte flere kilder kan det bidra til å sikre kvaliteten på innsamlet data. Observasjon og intervju er de to mest brukte metodene innenfor alle kvalitative fremgangsmåter. Observasjon egner seg godt til å gi informasjon om personers atferd og hvordan personer forholder seg til hverandre. Når forsker deltar på linje med informanten og samtidig observerer, får forskeren et godt grunnlag for å forstå den sosiale sammenhengen som personene inngår i. Relasjonen som

utvikles mellom forsker og informanten, er viktig for det materialet forskeren får. Hvor opptatte informantene er med de oppgavene de holder på med, er med på å avgjøre hvor bevisste de er på nærværet til forskeren (Thagaard, 2010). I hverdagslivet er observasjon vårt beste middel for å skaffe informasjon, men observasjon benyttes også som en vitenskapelig teknikk for å samle informasjon, og en må tilfredsstillende krav som kan stilles til en vitenskapelig teknikk. Vi gjør det mer eller mindre tilfeldig ut fra våre egne erfaringer, behov og forventninger. «Observasjonen må være systematisk planlagt, og informasjonen må registreres systematisk» (Patel & Davidson 1999, s. 65). Ved bruk av ordet «atferd» i denne sammenhengen, menes ikke bare fysiske handlinger, men også verbale ytringer, relasjoner mellom individer, uttrykk for følelser (Patel & Davidson, 1999). Når en benytter observasjon som metode kan en studere atferd og begivenheten i samme øyeblikk som det skjer. Thagaard (2010) inndeler observasjon i flere deler hvor den ene ytterkanten er *fullstendig observasjon* der forskeren ikke deltar blant dem som observeres, og den andre ytterkanten *fullstendig deltakelse* der forskeren deltar blant informantene. Thagaard (2010) hevder at det er deltagende observasjon som er den mest brukte, og den er en mellomting mellom disse to ytterkantene. «Dette innebærer at forskeren har en aktiv rolle i forhold til informantene, og til en viss grad deltar sammen med dem» (Thagaard, 2010, s. 70). I min studie så var jeg ikke deltakende i observasjonen og jeg valgte da å benytte meg av Patel & Davidson (1999) sin definisjon, som er *ustrukturert / ikke deltakende observasjon*. Ustrukturert i den forstand at jeg ikke hadde utarbeidet et strukturert observasjonsskjema og jeg var ikke deltakende i observasjonen. En kan også velge *åpen eller skjult observasjon*. I følge Thagaard (2010) så er begge mye diskutert, og skjult observasjon oppfattes som uetisk, men at skjult observasjon kan forsvares i spesielle situasjoner for fremheving av viktig kunnskap. Når det gjelder åpen observering så er ikke åpenhet alltid mulig å gjennomføre. Ved skjult observasjon behøver ikke en gang de som observeres å oppdage at de blir observert, mens «ved åpen observasjon skjer dette uten at en nødvendigvis forteller nøyaktig hvilke problemstillinger en ønsker å belyse» (Løkken & Søbstad, 2011, s. 50).

Et forskningsintervju er en profesjonell samtale mellom to personer som bygger på tema fra dagliglivet. Denne samtalen er en vekslende av synspunkter mellom samtalepartnerne. Kunnskap konstrueres i samspill mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2010). Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2013). Forskeren skal få en forståelse av forhold som er knyttet til informantens sosiale virkelighet. Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker

forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2013). Det er en fordel at forsker kjenner til informantens livsverden for at en lettere skal kunne forstå og fortolke beretninger og aktuelle hendelser. I følge Dalen går utviklingen av forståelse gjennom flere ledd. Først hva som menes med en beskrivende forståelse av det som konkret blir sagt, så hva som egentlig menes med en uttalelse gjennom en fortolkende forståelse, til en mer teoretisk forståelse av de fenomener som studeres (Dalen, 2013). Som forsker snakker jeg med forskningsdeltakerne og ikke til dem. Et forskningsintervju utformes på ulike måter. Fra *lite struktur (åpent) til et strukturert intervju*. Et åpent intervju kan være relevant som innledning til en undersøkelse, fordi en åpen samtale gir grunnlag for å presisere temaer som kan brukes i den videre undersøkelsen (Thagaard, 2010). I et åpent intervju kan en som forsker i stor grad høre på hva informanten har å si, og informanten kan utdype temaer uten å bli styrt av forskerens spørsmål.

Semistrukturert tilnærming er den intervjuformen som er mest brukt i kvalitative intervjuer (Thagaard, 2010), og som jeg benyttet meg mest av under mitt arbeid. Her er temaene i hovedsak fastlagt på forhånd. Da kan forsker følge informantens fortelling, men likevel få informasjon om temaer som var fastlagt. «Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og informant som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om» (Thagaard, 2010, s. 89). En kan få innsikt i informantens egne tanker, følelser og erfaringer gjennom det kvalitative intervjuet.

Forskerrollen i mikroetnografisk studie

I følge Thagaard (2010) er forskerens nærhet og relasjon til informanten viktig. Jeg fikk et godt inntrykk av min informant allerede under det første informasjonsmøtet. Vi fikk allerede da en god kontakt og en konstruktiv dialog som gjorde at jeg fikk tillit og en åpenhet til henne, som var viktig og nødvendig for å innhente god og relevant data i form av blant annet intervjuene. Det var allikevel viktig at jeg som forsker innimellom tok «et skritt tilbake» for å være nøktern i forhold til det som jeg observerte. «Det er avgjørende for forskeren å bli bevisst sin egen subjektivitet, og uttrykke denne subjektiviteten i forskningsteksten» (Postholm, 2011, s. 67). Dette for at leseren kan ta forskerens subjektivitet i betraktning når tolkninger og analyser leses (Postholm, 2011).

For å innhente informasjon må forskeren bruke seg selv som et middel. Forskeren er altså det viktigste instrumentet innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2010). Ut i fra sin problemformulering skal forskeren ved hjelp av sin nærhet til informanten på forskningsstedet, observere og forsøke å se mening og helhet til sin studie. Forskeren tar

utgangspunkt i de situasjoner han studerer. Situasjonene er med på å forme studien, og det er en interaksjon mellom data som blir samlet inn, og teori. Forskeren er ute etter å få innsikt og forståelse i det som studeres (Thagaard, 2010). Det handler også om at den aktiviteten eller situasjonen forskeren er i, og de menneskene som er i samme situasjon, har en felles forståelse av det som skjer. Forskeren prøver å se ting fra ulike sider av forskningsfeltet. Forskerens subjektive tolkning fra tidligere erfaringer og med sitt teoretiske utgangspunkt, er med på å farge de data som samles inn (Postholm, 2011). Derfor er det viktig under hele forskningsprosessen at jeg som forsker er klar over dette. Forskeren skal i kvalitativ forskning ha fokus på det *emiske* perspektivet (informantens perspektiv) og samtidig komme fram til om hans/ hennes antakelser blir bekreftet eller ikke. Under hele forskningsprosessen innebærer det en interaksjon mellom induktiv og deduktiv innvirkning (Postholm, 2011). Kort sagt kan en si at induktive studier går fra empiri til teori og deduktive studier fra teori til empiri. En skal også som forsker være åpen for at ulike aspekter/ temaer kan komme fram under forskningsprosessen. En skal både kunne lytte og stille de rette spørsmålene for å få den informasjonen en ønsker, men samtidig skal en formidle trygghet til informanten (Postholm, 2011; Thagaard, 2010). Det er viktig å møte forskningsfeltet med åpenhet, gode ferdigheter innenfor kommunikasjon og kjennskap til sosial relasjoner, noe som er en grunnleggende ferdighet hos en kvalitativ forsker. Jeg har som forsker interesse for, og gjort meg kjent med tema på forhånd av selve forskningsprosessen. Jeg har vært bevist min egen subjektivitet og forforståelse i forhold til fenomenet og forskningsfeltet. Jeg skaffet meg en forskningsdeltaker som har ord på seg for å være god på dette med elev-lærer-relasjon og jeg forventet meg også en at dette ble innfridd. Mine antakelser og spørsmål som jeg laget i starten av mitt prosjekt var et uttrykk for min egen subjektivitet. Min forforståelse var at forskningsdeltakeren var dyktig på å se hver enkelt elev og at hun hadde en god relasjon til dem. Min forskningsdeltaker ble anbefalt av mine kollegaer. Jeg kjente ikke min informant før jeg tok kontakt med henne og spurte om hun ville være min forskningsdeltaker. I følge Postholm (2011) så vil forskerens subjektivitet også påvirke observasjonene, som for eksempel hva forskeren faktisk ser og hva som er hans/ hennes fokus.

Analyse i mikroetnografiske studier

Når forskeren går inn i forskningsfeltet, starter analysen. Dataanalysen skjer under hele forskningsprosessen. Analysen krever disiplin av forskeren, utholdenhet og organiserte ideer (Moen og Karlsdóttir, 2011). Det forskerens stemme som skal frem i kvalitativ forskning, og som forsker er en interessert i en begrenset del av deres virke (Moen, 2011). Forskeren skal

ikke bare referere og beskrive det som forskerdeltakeren gjør og sier, men han skal også «komme inn under huden på forskningsdeltakeren» og få inngående kjennskap til hans refleksjoner og synspunkter og bakenforliggende begrunnelser og holdninger for det informantene sier og gjør (Moen, 2011). Historier, fortellinger, eller narrativer kan være nyttig i bruk for å belyse de ubeviste perspektiver som framkommer og som kan være opplysende både for informantene selv og for andre (Moen, 2011). Det er ifølge Moen (2016) argumentert for at deriblant en etnografisk studie kan ha en narrativ fremstilling for å bringe virkeligheten tett opp til leserne og få dem til å ytterligere reflektere over tema.

I følge Postholm (2011) er situasjonen med på å forme studien, og hun skiller mellom teoretiske og deskriptive analyser. Analyseprosesser som er deskriptive, bidrar til at datamaterialet blir oversiktlig og forståelig. Forskeren får da frem diverse kategorier, og det er dermed avgjørende at forskeren blir godt kjent med datamaterialet og finner sammenheng mellom intervju og observasjon. Det er nødvendig med en teoretisk analyse for å kunne få en forståelse av den deskriptive analysens resultater (Postholm, 2011).

Etiske vurderinger i mikroetnografiske studier

Kvale og Brinkmann (2010) skriver at etiske problemstillinger preger forskningen fra start til slutt og at et viktig prinsipp er å sørge for at informantene får informert samtykke til deltakelse i prosjektet. Det innebærer at forskningsdeltaker har krav på at all informasjon blir behandlet konfidensielt, at personer anonymiseres og at de som observeres ikke på noen måte skal ta skade av å bli observert. Begrunnelsen for å melde prosjektet til *Norsk senter for forskningsdata AS* (NSD), var for å sikre at alle etiske prinsipper ble ivaretatt overfor forskningsdeltakeren, elever, foresatte, meg selv som forsker og andre berørte parter. Viktig med en god dialog og et godt samarbeid med de som skal undersøke dvs. at jeg har god validitet og det jeg gjør må gjøres på en pålitelig måte, det vil si at jeg må vite at jeg har god reliabilitet.

Kvalitet i kvalitativ forskning

Synonymene til disse to begrepene validitet og reliabilitet kan vi også si er henholdsvis sikkerhet og pålitelighet, og de står i et viss forhold til hverandre som gjør at vi ikke bare kan konsentrere oss om det ene og la det andre ligge. Fullstendig reliabilitet for fullstendig validitet. For å vite hva jeg måler må målingene være pålitelig. Det dreier seg om overensstemmelser mellom det jeg sier jeg skal undersøke og det jeg faktisk undersøker (Patel & Davidson, 1999). Reliabilitet sier noe om forskningsresultatenes troverdighet. Jeg må ha en

fyldig beskrivelse av de valg jeg gjør, og være åpen rundt alle sider ved min forskningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2010).

Når jeg skal få et mål på reliabiliteten, må jeg forsøk å forsikre meg om at undersøkelsen er pålitelig på andre måter. I min observasjon er undersøkelsens pålitelighet i høy grad relatert til mine evner. Jeg foretar observasjoner og her kan det bli gjort ulike feilvurderinger. En forutsetning for god reliabilitet er at observatøren har erfaringer. For å kontrollere reliabiliteten kan vi ved observasjoner bruke to observatører ved samme anledning, noe som er uaktuelt i mitt tilfelle. Jeg kan også sikre reliabiliteten ved å «lagre» virkeligheten slik at registreringene kan foretas i etterkant. Ved å benytte videospiller og diktafon blir virkeligheten lagret, og jeg kan kjøre repriser etter behov for å forsikre meg om at jeg har oppfattet ting riktig og også for å sikre reliabiliteten (Patel & Davidson, 1999).

Målet med min studie er at jeg ønsker å få innsikt i lærers relasjon til og samspill med elevene i klassen. Jeg har observert lærers måte å tilnærme seg elevene på, hva hun sier, gjør og hvordan hun reflekterer over det hun gjør. Hva gjør hun for å skape trygghet og positivitet blant elevgruppen, som igjen fører til god relasjon mellom lærer og elev og god mestring og læring for elevene. Jeg håper også på at forsknings-resultatet kan være til nytte for leseren av forskningsrapporten. Siden det er jeg som forsker og bestemmer fokus for forskningen, vil den teorien jeg benytter meg av ha betydning for min søken etter informasjon, som igjen vil danne utgangspunkt for den forståelse jeg får i møte med informanten (Thagaard, 2010). I den kvalitative forskningen er teorien forskerens redskap, men det viktigste er å få fram forskningsdeltakerens stemme og perspektiv (Postholm, 2011). Når jeg samler inn data innenfor en liten enhet, bestemmer jeg selv hva jeg vil belyse, og det blir da viktig at jeg er selektiv og velger det rette.

Min forskningsprosess

Etter godkjenning av masterprosjektet og tema fra *Norges tekniske naturvitenskapelige universitet med fakulteter/ institutter* (NTNU) kontaktet jeg alle parter som ville bli berørt av mitt forskningsarbeid. Jeg vil her beskrive prosessen fra start til ferdig resultat. Målet med dette er å gi leseren kjennskap til de valg jeg har gjort i min forskningsprosess. Hvordan jeg bearbeider datagrunnlaget mitt underveis, hvilke grunnlag jeg har for å tolke dataene og presentere mitt ståsted, samt min forståelse av det hele. Som forsker kan jeg bestemme fokus for forskningen. Hvilken forankring jeg har i teori vil ha betydning for hva jeg ønsker informasjon om. Noe som vil være utgangspunktet for den forståelsen jeg får i møte med forskningsdeltakeren (Thagaard, 2010). Teorien er bestemmende for forståelsen av praksis,

men det er perspektivet til forskningsdeltakeren som jeg skal ha fokus på og som blir ansett som det viktigste i min studie. «Beskrivelser av sosiale fenomener i teksten gjenspeiler informasjon fra datamaterialet, men preges samtidig av forskerens fortolkning av denne informasjonen (Thagaard, 2010, s. 217).

Videre hevder Thagaard at synet på den kvalitative tekstens egenart preges av konstruktivistisk forståelse og hvor teksten delvis representerer en konstruert beskrivelse. Med det mener Thagaard at jeg som forsker skaper en fortelling om det sosiale livet og på den måten konstruerer jeg en versjon av den sosiale verden jeg har studert gjennom observasjoner og intervjuer. Som forsker velger jeg selv hva jeg vil belyse. «Presentasjonen innebærer derfor en fortolkning av beskrivelser av hendelser, og kan derfor ikke oppfattes som en ren konstruksjon» (s. 217).

Det styrker validiteten at lærer som blir observert får anledning til å lese gjennom det som jeg har i min forskningsrapport slik at min forskningsdeltaker kan si seg enig eller komme med tilføyelser. Det er også viktig å undersøke og vise til andre forskningsresultater på samme felt. Jeg må være kritisk, stille spørsmål om mine funn blir formidlet på riktig måte. Mine subjektive tolkninger kan være en trussel mot validiteten på grunn av at jeg som forsker har erfaringsbaserte kunnskaper om det tema som jeg observerer. Det er derfor viktig at jeg i forkant setter meg mål for observasjonen.

Jeg varierte noe på tidspunktene for observasjon og videoopptakene, dette med hensyn til lærers timeplan. Jeg var til stede i klassen fire ganger og observasjonene spant seg over to til tre timer hver gang. Jeg vil beskrive atferd og aktiviteter på ulike tidspunkter i løpet av observasjonstiden. Jeg gjennomførte en ikke deltakende observasjon. Lærer Sandra presenterte meg ved første møte og deretter satte jeg meg bakerst i klasserommet med mitt videokamera, og var ikke deltakende i det som foregikk i klasserommet. Jeg informerte elevene om at filmingen som ble gjort, ble kun sett av meg, læreren og min veileder ved NTNU og vil bli slettet ved studiens slutt som er 01.09.2017. Jeg fikk et inntrykk av at elevene var kjent med at jeg skulle komme i klassen og de var spente og hadde gledet seg til det. Både elever og foresatte var informerte av Sandra, samt at jeg hadde fått positiv tilbakemelding fra alle foresatte om informert samtykke. Sandra fortalte meg under vår første samtale at hun allerede da hadde informert foresatte om min studie gjennom kontaktmøtene, der hun fikk kun positiv respons om at dette hørtes spennende ut. Sandra var selv svært imøtekommande og syntes det var både spennende og skummelt at jeg ville forske på henne, mest på grunn av videoopptak. Hun var ikke vant til det.

Oppstart og valg av forskningsdeltaker

Å bestemme meg for hva jeg ville forske på var lett for meg. Jeg har siden jeg startet på lærerskolen vært svært interessert i relasjon mellom lærer og elev, slik at forskningsspørsmålet la føringer for hvilken forskningsdeltaker jeg var ute etter. På bakgrunn av at jeg kjenner til den offentlige grunnskolen og at mye av danningen skjer på småskoletrinnet, ønsket jeg få større innsikt på dette trinnets egenart.

Da jeg skulle velge informant tok jeg kontakt med andre pp-rådgivere, og lærer Sandra var en av de som ble anbefalt. Flere ble anbefalt på grunn av at de var en god klasseleder, men det var ikke nok for meg. Da en av mine kollegaer anbefalte Sandra som ble vurdert som en god klasseleder som var dyktig på å se alle elevene, veilede dem på deres nivå og ikke minst var dyktig på å kommunisere med elevene, var ikke valget vanskelig for meg å spørre henne. Etter en telefonsamtale med en positiv rektor på skolen som Sandra jobber på, fikk jeg klarsignal på å kontakte Sandra til min studie, om hun selv ønsket det. Jeg tok straks kontakt med henne, og hun sa seg villig til å delta som min forskningsdeltaker.

I retningslinjene til NESH (2009) kan en lese at de personene som er med på forskningen har rett til å få innsikt i all den informasjon som omhandler dem selv og at disse skal behandles konfidensielt. Både min informant, elever og foresatte ble informert. Informert samtykke var underskrevet av alle foresatte før observasjonen startet. I følge Thagaard (2010) er det viktig at en har kontroll over opplysninger som deles med andre, og at deltakelse er frivillig og kan avsluttes uten videre. Prinsippet er altså basert på respekten for individers råderett over eget liv. Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er informert samtykke. Studien ble også meldt til Personvernombudet for forskning – Norsk senter for forskningsdata AS (NSD).

I mitt første møte med Sandra introduserte jeg mitt prosjekt og hadde med meg samtykkeerklæring til henne (vedlegg 1) og til foresatte, da foreldrenes samtykke var vesentlig for å gjennomføre prosjektet (se vedlegg 2 og 4). Sandra skrev under sitt samtykke i denne første samtalen. Hun sendte deretter ut samtykkeskjema til alle foreldre/ foresatte i klassen. Da jeg er en uerfaren forsker ble kontakten med Norsk senter for forskningsdata AS (NSD), først etablert i etterkant av samtykke fra læreren og foreldrene. Jeg ble klar over at kontakten med NSD vedrørende meldeplikt skulle vært forut for innhenting av samtykke. Etter dialog med NSD ble prosjektet godkjent (se vedlegg 5).

Datainnsamling

Jeg ønsket å være en kjent ikke-deltakende til stede i klasserommet. Med å være en kjent deltaker kan jeg spørre om det er noe jeg lurer på i forhold til ting som skjer og som blir sagt. Fordelen med å være ikke deltakende er at jeg kan registrere observasjonene når jeg vil. Det sies at de som blir observert venner seg fort til situasjonen og «glemmer» observatøren. Det føles også etisk riktig å være kjent.

Etter at jeg var blitt presentert for elevene, plasserte jeg meg bakerst i klasserommet og jeg var ikke delaktig i aktivitetene som foregikk. Det virket ikke som om elevene hadde noe problem med at jeg var i klasserommet, og de forsøkte heller ikke å ta kontakt med meg under observasjonene. Jeg ønsket å få innsikt i hvordan Sandra utøver relasjon og samspill med elevene sine i skolehverdagen, og hvilke metoder og tiltak hun tar i bruk for å oppnå dette. Jeg og Sandra valgte ut på forhånd hvilke ulike fag som det skulle observeres i, ut fra hennes timeplan. Dette i henhold til problemstilling, situasjon, handlinger og tidsramme. Jeg observerte i fagene matematikk, norsk og kunst og håndverk.

I følge Patel og Davidson (1999) fins det to ulike observasjonsmåter; strukturert og ustrukturert. Jeg gjennomførte ustrukturert / ikke deltakende observasjon hvor jeg på forhånd ikke utarbeider et strukturert observasjonsskjema. I en ustrukturert observasjon registreres ofte nøkkelord, noe jeg også gjorde, samtidig som jeg gjorde videoopptak. Ved bruk av videokamera opplevdes det som positivt i forhold til å bevare og fange opp informasjon, situasjoner og et godt hjelpemiddel for å beskrive relasjon/ samhandling mellom Sandra og hennes elever. Jeg filmet i tre skoletimer i tre dager og gjorde notater fra den fjerde observasjonen som varte i to skoletimer. Observasjonene ble gjennomført 26.01.17, m/ video, 30.01. u/ video, 10.02., m/ video og 02.03 m/ video.

I følge Nilsen (2011) får forskeren gjennom intervjuer tak i intensjonen bak observerte handlinger, og i tillegg forskerens forståelse av hva som skjedde. Det er viktig å få fram hvordan Sandra samhandler med eleven og ikke minst få fram hennes stemme i hvorfor hun velger å gjøre som hun gjør. Første intervju med Sandra ble som avtalt i informasjonssamtalen og ble satt til 16.12.16. Under informasjonssamtalen og begge intervjuene benyttet jeg en diktafon for innspilling av data, dette for å ikke miste informasjon, men samtidig også for å gi meg selv mulighet til å være mer avslappet og ikke opptatt av å notere. Det ble også lettere for meg å stille oppfølgingsspørsmål når jeg kunne ha all fokus på intervjuet. Intervjuguiden som jeg hadde laget ble fulgt, slik at jeg ikke mistet tråden underveis. Jeg hadde med meg notatblokk for å gjøre små notater og skrive nøkkelord for å huske oppfølgingsspørsmål.

Under intervjuene hendte det at det ble snakket om emner som ikke var planlagt, men i hovedsak fulgte jeg intervjuguiden.

Det andre intervjuet ble foretatt etter at observasjonene var gjennomført. Da møttes vi på møterommet på min arbeidsplass for å benytte oss av data og prosjektor for samtidig gjennomgå deler av videoopptakene. Det var til sammen åtte timer med filming og vi kunne ikke ta oss tid til å se gjennom alt, men vi så på det som etter min mening var mest relevant i forhold til min oppgave. Jeg fulgte også her min intervjuguide, samtidig som vi så på videoopptakene. Etter hvert intervju transkriberte jeg. Siden jeg jobber full stilling i tillegg til å arbeide med en masterstudie, erfarte jeg at denne oppgaven ble svært slitsom og tok lang tid. Ved hjelp av diktafon var samtalene greie å få ned på papiret og opptakene var av god kvalitet. Det var en fordel for meg at min informant snakket noenlunde samme dialekt som meg. Men siden hun hadde flyttet fra sin hjemsplass for en del år siden var dialekten blitt ispedd ord fra hennes nåværende bosted. Dette gjorde at transkriberingen er noe varierende med hensyn til ord og begreper. Hun blandet for eksempel «e» og «æ» ofte. Dette kommer fram i de intervjuene jeg har benyttet meg av i oppgaven.

Intervjuenes varighet var henholdsvis to og tre timer. Jeg transkriberte deler av informasjonssamtalen og begge intervjuene. Fra informasjonssamtalen skrev jeg 3 A4-sider. På første intervju transkriberte jeg 22 sider, og på intervju nummer to ble det 18 sider og noe mer tettskrevet. Jeg skrev også notater underveis gjennom observasjonene. Notatene ble på 14 B5-sider. Dette for å gjøre meg selv oppmerksom på observasjoner som jeg mente var viktige for min studie.

Analyse av innsamlet data

Allerede under informasjonssamtalen fikk jeg et inntrykk av at Sandra var opptatt av sine elever og det å ha en god relasjon til dem. Jeg hadde altså allerede på dette tidspunktet fått en forståelse for Sandras positiv lærere-elev-relasjon, men jeg startet min observasjon i klassen med et åpent sinn, gjorde videoopptak og notater i forhold hva som skjedde og også av refleksjoner over det jeg observerte. Intervjuguiden var laget på forhånd, og nå var det viktig at jeg stilte spørsmål som var relevante i forhold til min problemstilling. Allerede ved lærer Sandras møte med elevene ved oppstarten av skoledagen om morgenen, gjorde det et inntrykk på meg og fikk meg til å gjøre refleksjoner om Sandras relasjon til sine elever. Her var analysen i gang på den måten at jeg allerede da hadde knyttet hennes handlinger opp mot teori, og disse handlingene/ kategoriene ble bekreftet i senere observasjoner og intervjuer.

Under transkriberingen noterte jeg tiden i forhold til hvor langt jeg var kommet. Jeg skrev opp tidspunkter cirka en gang pr minutt. Dette for at jeg lettere kunne finne tilbake til intervjuene om det var noe jeg ønsket å høre igjen. Da jeg leste gjennom transkriberingen så markerte jeg med fire forskjellige fargetusjer hvor jeg kunne finne stoff om henholdsvis temaene trygghet og trivsel, anerkjennelse, ledelse og tillit. Dette for at jeg lettere kunne finne tilbake til stoff som omhandlet disse temaene. Selv om analyseprosessen kom tidlig i gang var det ikke dermed sagt at det videre arbeidet var enkelt for meg. Jeg brukte mye tid på å lese teori, tenke gjennom og lese på datamaterialet, og til slutt «falt brikkene på plass» i forhold til de kategoriene som ble valgt ut.

Nilssen (2014) hevder at *koding* er det første man gjør for å få redusere en stor mengde datamateriale til noen temaer. «Åpen koding betyr å identifisere kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstre i materialet» (Nilssen, 2014, s. 82). Det betyr at jeg analyserte innholdet i observasjonene og intervjuene for å bestemme hva som var viktig for meg å ha med for å få et akseptabelt resultat.

Jeg brukte lang tid på å sortere og jobbe med datamaterialet. Det tar tid å transkribere. Nilssen (2014) hevder at en time med opptak tar fire til seks timer å transkribere. Siden jeg hadde fem timer med intervju, sier det seg selv at det gikk mange timer til dette arbeidet. Nilsen mener at det er viktig at en transkriberer selv slik at en blir godt kjent med materialet. En bør også notere ideer, tanker og refleksjoner en får underveis. Hun mener også at en bør starte transkriberingen så raskt som mulig etter at opptaket er gjort og det var noe som jeg prioriterte å gjøre. I mellomtiden var jeg redd for å ha gått i en altfor deduktiv retning i analysen, slikt at jeg brukte tid på å lese på datamaterialet og tenke igjennom det. Jeg brukte da også tid på å lese teori som kanskje kunne være til hjelp for at funnene ytterligere kunne bli belyst, og kategoriene falt på plass. Kategoriene var tillit, anerkjennelse, trygghet og trivsel og den autoritative leder. Disse kategoriene mener jeg var nært knyttet til Sandras relasjon til sine elever og et mønster som tidlig kom fra både under observasjonen og intervjuene.

Kvalitet og etiske vurderinger

Min målsetting under hele arbeidet har vært å ivareta forskningsdeltakerens behov. Det står i forskriftene til *Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og huaniora* (NESH 2009), at som forsker skal en følge de forskningsetiske retningslinjer som blant annet er upartiskhet, redelighet og en åpenhet om sin egen forskning. For å ivareta dette har jeg vært såpass lenge på forskningsplassen slik at jeg kunne se mønster som gikk igjen i forhold til lærer-elev-relasjonen. Jeg har observert og gjennomført intervjuer for å samle inn data. Jeg

har hatt kontakt med forskningsdeltakeren for å sjekke og oppklare at jeg har tolket materialet på rett måte. Dette gir også forskningsdeltakeren en mulighet til å påvirke, slik at en for eksempel har samme oppfatning av det som blir observert eller sagt. Rektor, lærer, elever og foreldre har fått informasjon om prosjektets innhold og formål før oppstart. De berørte partene fikk også opplyst at pseudonymer vil bli bruk i fremstillingen av data slik at anonymitet vil bli sikret og at alle videoopptak i klassen og opptak av intervju vil bli slettet etter prosjektets slutt. Prosjektet ble meldt til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) og hensikten var å sikre forskningsdeltakeren, meg selv som forsker og andre berørte parter slik at alle etiske prinsipper ble ivaretatt.

I dette kapitlet har jeg presentert kvalitativ forskning med fokus på det mikroetnografiske studiet og selve forskningsprosessen. Jeg har til slutt sett på analyse av innsamlet data og kvalitet og etiske vurderinger.

KAPITTEL 4

Studiens kontekst

Viktigheten av å få fram lærerens tanker og handlinger poengteres i litteraturen om den kvalitative forskningen, og må forstås i sammenheng med den konteksten den utføres i (Postholm, 2005). For å kunne forstå et fenomen må en også forstå den konteksten det oppstår i. I dette kapitlet skriver jeg om skolen, klassen og læreren. Jeg starter med å si noe om hva offentlig styringsdokumenter sier om lærer-elev-relasjonen.

Om lærer-elev-relasjonen i offentlige styringsdokumenter

Lærer-elev-relasjonen er vektlagt i offentlige styringsdokumenter. I Stortingsmelding *Læreren – Rollen og utdanningen*, er et av sju kompetanseområder «Samhandling og kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2009). I dette kompetanseområdet heter det blant annet at «Læreyrket krever evne til kommunikasjon og samhandling med elever» og videre at læreren må kunne «omgås elevene på en god måte» (s.15). Også i (NOU 2014, s. 7) *Elevenes læring i fremtidens skole* (Kunnskapsdepartementet, 2014) vektlegges temaet hvor det står at «Gode og støttende relasjoner mellom lærere og elever er med på å fremme læring» (s. 35). Også i forskrift for rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2016) fremkommer viktigheten av lærer-elev-relasjonen i § 2, «Læringsutbytte». Det poengteres her at lærerstudenten skal ha kompetanse i å kunne utvikle gode relasjoner til elevene. Temaet blir også berørt i (LK-06), «En god lærer kan inspirere ved oppmuntring, ved å gi elever opplevelse av egen mestring og ved å gi bekræftende tilbakemeldinger om vekst» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.12).

Solbakken skole

Sandra arbeider på *Solbakken* skole som ligger i fine omgivelser, en sentrumsnær skole som har turmuligheter i nærheten. Skolen er en gammel bygning som ruver i terrenget. Her er det ca 260 elever fordelt fra 1. til og med 7. trinn. Skolen tar imot nyankomne minoritetsspråklige elever på barnetrinnet som er bosatt i kommunen. Skolen har sin egen hjemmeside på internett der både foresatte, elever og lærere kan innhente nyttig informasjon. I skoleåret 2016/ 2017 har skolen deltatt på en kursrekke om mobbing som PP-tjenesten i kommunen hadde ansvaret for. Skolen benytter programmet Zippys venner. Det er et opplegg fra første til og med fjerde trinn. Hovedhensikten med programmet er å lære elevene å mestre hverdagsproblemer. Det er temaer knyttet til f.eks følelser, relasjoner, kommunikasjon, sorg og glede. Dette blir gjort gjennom å leke, fra samtaler og rollespill.

Klassen

Det var 17 elever i klassen til Sandra, 13 jenter og 6 gutter. Klassen var som skoleklasser flest. Klasserommet var tradisjonelt med vanlig pulter, stoler og et kateter som stod i venstre hjørne. Døren til gangen stod ofte åpen, det var lite støy fra gangen og klasserommet var i enden av korridoren. Jeg observerte at elevene satt på flere forskjellige måter. De satt etter hverandre i fire rekker, i grupper eller ved pultene som var snudd mot veggene/ vinduene slik at det ble god plass midt på gulvet. Møbleringen var planlagt av Sandra ut fra fag og emner. For eksempel når elevene hadde kunst & håndverk satt de i fire grupper som hadde fire forskjellige oppgaver. Som i de fleste norske skoleklasser preges klassen til Sandra av mangfold. Her var det en blanding av elever som var på forskjellige nivå faglig, og noen som var mer urolig enn andre.

Læreren

Sandra er utdannet adjunkt og er kontaktlærer for 4. trinn. Sandra har en allsidig utdannelse og har jobbet innenfor flere yrker. Hun fikk en yrkesskade i ung alder og måtte omskolere seg. Hun innrømmet at læreryrket har vært en plan i lengre tid, og hun hadde på et tidlig tidspunkt et ønske om å bli lærer. Hun fortalte at det å ha en bred erfaring fra yrkeslivet har styrket henne i jobben som lærer.

Noe av mine arbeidserfaringer kan jeg bruke selv om det er noe annet å være lærer. Det å ha jobbet med mennesker har mye å si i lærerjobben (Int. nr. 1, 16.12.16).

Hun har jobbet 13 år som lærer. Hun har vært innom alle trinn, men mest har hun jobbet på småskoletrinnet på grunn av at hun har videreutdannet seg innenfor begynneropplæringen i norsk. Fjerde trinn, som hun har nå, har hun hatt siden de startet på første trinn. Ved starten av sin lærerkarriere fikk hun jobb på en av byens videregående skoler, men hun takket nei siden hun trives sammen med de yngste skolebarna, «det er her jeg hører hjemme», som hun sier.

I første intervju med meg reflekterte hun over tidlige erfaringer som lærer.

Ja, da æ ikke var ferdig utdannet. Æ hadde fått mæ en vikarstilling på en skole. Æ starta med å være timelærer i GNO, mat og helse og gym. Etter noen måneder ble æ satt inn som kontaktlærer i klassen. Husker spesielt en episode hvor en elev utfordret meg som ny lærer. Æ gikk bort til eleven og sa at sånt lik æ ikke. Kan du ikke oppføre dæ kan du forlate klasseromme, men æ ønske at du blir igjen så vi kan snakke sammen og bli litt kjent. Da skolen slutta takka æ for dagen og begynt å pakke sakene mine. Når æ snur mæ ser æ en elev sitt igjen. Skal ikke du dra, spurte jeg. Da sa han, vi skulle jo snakke sammen. Har mange ganga vært takknemlig for han ble igjen, for vi hadde mange flotte tima sammen, spesielt su- timan. Vi hadde mye praktisk arbeid med for eksempel motorbygging, snekring, noe æ kan lite om, og turer, hvor vi blandet

inn teori. Æ husker at han sa til mæ. Sandra, jeg har lyst til å reise til et land som begynner på U. Æ foreslo de landene æ kunne på U, men ingen stemte. Og så sa han, nei jeg har lyst til å være med til hjemplassen din. Nå er han jo voksen og fått se familie, som æ har fått lov å besøke, og ha på besøk. (Int. nr. 1, 16.12.2016).

Denne historien fra Sandras møte med en utfordrende elev, synes jeg er med på å beskrive hennes personlighet og hennes engasjement som relasjonsbyggende lærer. Sandra sa at hun tror at alle mennesker er født med empati og medfølelse for andre, men at det blir forsterket av miljø og opplevelser (samspill med andre). Under hennes oppvekst var de mange søsken i familien og de ble oppdratt til å respektere hverandre og ta vare på hverandre.

KAPITTEL 5

Resultater

I analysen av datamaterialet fant jeg tydelige tegn som viser at Sandra er opptatt av relasjon til enkeltelever og klasse som helhet. Dette kom til syne ved oppstarten av dagen, i undervisningssammenheng, når hun hjalp og støttet enkeltelever og ikke minst når hun trygget dem som hadde behov for det. Dette fant jeg belegg for i observasjon, videooptak og intervjuene med henne.

Illustrasjon av relasjonen mellom læreren og elevene

Oppstarten av skoledagen i Sandras klasse – en fortelling fra klasserommet

Jeg stod inne i klasserommet og filmet mens Sandra kom gående mot klasserommet med elevene på en rekke bak seg. Elevene kledde av seg og hengte opp klærne og stilte seg i en rekke utenfor inngangsdøren til klasserommet som stod åpen. Sandra stilte seg ved døråpningen ventet på at elevene skulle være ferdige med å kle av seg og gjøre seg klare for å gå inn i klasserommet. Hun håndhilste på alle elevene i tur og orden. Hun tok alle elevene i handa, og mens hun holdt dem i handa la hun den andre handa si på skulderen til elevene og så dem i øynene og sa: «God dag, Per». Elevene så lærer i øynene og sa også «God dag». Hun stilte også alle elevene følgende spørsmål: «Hvordan har du det i dag?». Flere av elevene svarte at de hadde det bra, og noen hadde også noe å fortelle. Her fikk altså elevene en mulighet til å fortelle om ting som opptok dem i hverdagen, hva de hadde opplevd etter at de forlot skolen dagen før (Video 26.01.2017).

Siden jeg stod bakerst i klasserommet ved siden av døren hørte jeg det meste av det som lærer og hver enkelt elev snakket om. En gutt hadde kommet i krangel med en annen elev rett før skolestart. Sandra snakket litt med eleven om dette, men sa at hun skulle komme til han når hun har fått satt de andre i arbeid. En annen elev hadde fått, noe i strømpebuksa som irriterte han, og ville ha hjelp til å få det ut. Sandra sa at hun skulle hjelpe han etter at hun hadde startet timen. Videre var det en jente som ville fortelle at hun har fått seg en hund. Sandra viste interesse for jentas iver og hennes nye hund, og spurte hva hunden het. En annen elev var noe lei seg for noe jeg ikke fikk med meg, og Sandra sa at dette snakker vi om etterpå. Etter hvert som elevene kom inn gikk de til sine plasser og gjorde seg klar for dagens økt (Video 26.01.17).

Gjennomgående kjennetegn på relasjonen mellom læreren og elevene

Intersubjektivitet og det relasjonelle mellomrommet

«e kan bare rette blikket på dem så skjønne de ka e mene»

Ved observasjon i klassen til Sandra så jeg at elevene har forskjellige forutsetninger og utgangspunkt, og hun er opptatt av å skape gode relasjoner til elevene sine og få innarbeidet gode rutiner som gagnar både elevene og henne selv. Jeg har sett hvordan hun prøver å sette seg inn i elevenes ståsted gjennom å gi dem en positiv, god og trygg velkomst der elevene får anledning til å fortelle hvordan de har det i dag.

Empiri og analyse

I følge Moen (2016) blir verbalspråket ofte benyttet som et redskap av lærer og elev når de skal drøfte seg fram til en felles forståelse av en oppgave eller annen aktivitet. Men lærer og elev kan også ha en felles forståelse som er implisitt i situasjonen, altså at denne forståelsen av f.eks en oppgave er en forståelse som allerede er innarbeidet. Ved oppstarten av skoledagen var dette ritualet en fast rutine for elevene. Da læreren Sandra spurte hvordan elevene hadde det, var det tydelig at det var et spørsmål som var godt innarbeidet og som de hadde en intersubjektiv forståelse for. Denne intersubjektive forståelsen for dette morgenritualet har nok vært innøvd over lang tid. Denne interaksjonen startet allerede da læreren stilte seg i døråpningen og elevene stilte seg på en rekke utenfor. I følge Moen (2016) kalles denne starten for implisitt intersubjektivitet i handlingen. Den verbalspråklige interaksjonen starter med at lærer tar alle elevene i hånden og legger andre handa på skulderen til elevene og spør: «Hvordan har du det i dag?» Alle elevene sa at de har det bra, mens mange av elevene hadde noe å fortelle fra da de dro fra skolen forrige dag. Sandra viste interesse og nysgjerrighet ved å stille oppfølgingsspørsmål, oppmuntre, gav positive tilbakemeldinger og bekreftelser. Gjennom denne sekvensen får Sandra blikkontakt med hver enkelt elev. Her finner vi altså både verbale og ikke-verbale uttrykksformer. (Hansen 2012, i Moen, 2016) hevder at i primær intersubjektivitet så er det av stor betydning hvordan blikket formidles. I oppstartsekvensen for skoledagen erfarte jeg at Sandra både søkte blikkontakt og samtidig smilte vennlig til hver enkelt elev.

I denne beskrivelsen av læreren og elevene i klassen ved oppstarten av skoledagen, er også det relasjonelle mellomrommet tilstede, der kontakt skapes ved at de snakker sammen, er synlige for hverandre, støtter hverandre og relasjoner bygges (Tislevoll, 2016).

Da jeg spurte om dette første møtet med elevene om morgenen er en del av hennes pedagogiske opplegg og daglig rutine om morgenen, svarte hun at det er slik hver morgen når skolen starer. Hun sier:

Ja, æ tenke på det å skape en god relasjon mellom oss. Fordi da tror æ at det e lettere at dem gjør som æ sier. Samtidig som æ sier hvordan æ vil ha det og hva æ forventer a dem. Æ e opptatt av struktur og forutsigbarhet. Dem vet ka som skjer, dem får på smartboarden med målet førr timen. Dem får vite ka de skal gjøre, det er en struktur og en fast plan. Så har vi oppsamling til slutt. Dem e trygg tror æ. De vet hvordan dagen blir. Æ sier til ungene at æ gleder meg til å være sammen med dem, men samtidig fortelle æ kordan æ vil ha det. Da blir dem rolig. Æ trur det har med forventninga å gjøre. Da vet de ka e forventa av dem (Int.nr. 2, 27.03.17).

Ser vi oppstarten i lys av begrepet intersubjektivitet som handler om at samtlige som deltar i en aktivitet har en felles forståelse av aktiviteten «oppstart av skoledagen», ser vi for det første at læreren og elevene synes å ha en felles forståelse av hvordan de skal oppføre seg i situasjonen. Barna vet de skal stille seg i kø og vente på tur for å hilse på lærer. Jeg finner videre tegn på felles forståelse mellom Sandra og enkeltelever. De vet at hun vil komme til dem etter at planen for dagen er gjennomgått. De har samme forståelse for det som skjer. Gjennom blikkontakt, smil, at lærer legger en hånd på skulderen og at samtalen blir gjennomført på en vennlig og positiv måte, fører til en opplevelse av at lærer og elev forstår hverandre. Sandra viser på denne måten at hun er oppmerksom på det som elevene er opptatt av, og viser empati ved at hun vil snakke med dem etter at gjennomgang av timen er gjort.

På spørsmål om Sandra synes at det er en utfordring å komme i kontakt med elevene, så svarer hun at det synes hun ikke, og hun hevdet at det er viktig for henne å få en god kontakt med elevene.

Ja det tenker æ bestandig på. Og så tenker æ bestandig det at når nån sier at en elev er vanskelig så mene æ at en må hele tiden se etter det beste, prøve å finne noe fint i hver elev (Int. nr. 2, 27.03.2017).

Det var tydelig å se at Sandra hadde stor omsorg for sine elever. Da jeg spurte om det at hun er en omsorgsperson er medfødt eller lært, svarte hun leende:

Da må det være mor mi, vi va en stor familie, mange søsken har e...å eh...e trur ikke at det behøver å være medfødt, e trur at du har blitt lært d å.

På spørsmål om måten hun henvendte seg til elevene på var en bevisst handling, svarte hun følgende:

Veien blir mye til mens æ går. Men e prøve bestandig å lytte til dæm. Å så har e ingen tru på å kjefta på dem. Æ kan si klart ifra at dette liker æ ikke, og så kan æ heller prøve

å forklare dem det. Egentlig så har æ ikke tenkt særlig på dette, æ e nu bare sånn (Int. nr. 2, 27.03.2017).

Jeg gav meg ikke og vil ha mer inngående refleksjon og svar på hvorfor hun er opptatt av å skape trygghet for elevene.

Det at æ spør dem, de for å forsikre meg om at alle har forstått, selv om det er en selvfølgelig ting jeg spør etter så vet æ av erfaring at det kan være noe som sitter å ikke rekker opp handa likevel. Åsså vil æ vise dem at æ bryr mæ om dem. Æ e her for at de skal lære, æ vil ikke at de skal gå ut fra skolen med de tankan at æ kan ikke, æ e ikke god nok. Uansett om de ikke e «på topp» så vil æ at de skal ha en følelse at dem e noe (Int.nr. 2, 27.03.17).

Jeg observerte ofte at Sandra la handa si på skuldra til elevene og lurte på om det var ei bevisst handling det også?

Æ tenke d at om æ legge handa på skulderen så e æ litt positiv til dem, at æ e her. Æ vil at de skal føle seg trygg på meg, og de skal vite at æ e der for dem». «Ja æ vet at de e trygg, når vi har sånn «ringsamtaler», så kan de komme med ting som gjør at æ skjønner at de e trygg på meg. Æ kan si at æ blir lei meg for det og det, og da kommer ofte ting fram og de forteller sine følelser for hverandre. Elevene e trygge både på meg og hverandre (Int.nr. 2, 27.03.17).

Det relasjonelle mellomrommet er tilstede der det finnes mennesker. Det er et bevegelig og åpent rom der relasjonen mellom læreren og elevene i denne klassen gjør at de føler seg trygge nok til å kunne gi uttrykk for sine tanker og meninger (Tislevoll, 2016).

Anerkjennelse

«Det handler om å bry seg»

Utsagnet «det handler om å bry seg» er fra intervjuene som jeg hadde med Sandra. Dette sitatet gav meg indikasjoner på hvordan hun er som lærer. Hun var tilstede for sine elever og brydde seg om hvordan de hadde det, både sosialt og faglig. Fra min observasjon i klasserommet så erfarte jeg at Sandra var opptatt av å se alle elevene, gi dem positiv oppmerksomhet ved å lytte til dem, vise forståelse, akseptere og bekrefte dem. Dette kom fram allerede ved oppstarten hvor hun hilste på hver enkelt elev. Empirien analyseres i lys av teori om anerkjennelse.

Empiri og analyse

Både observasjonene og intervjuene inneholder flere eksempler på at Sandra har blikkontakt med elevene, smiler og gir elevene positiv oppmerksomhet gjennom å lytte til det de sier, forstå dem, akseptere det de sier og bekrefte dem. Hun viste interesse og forståelse for dem allerede da hun hilste på dem om morgenen ved å spørre dem hvordan de har det og hva de har opplevd siden de snakket sammen sist. Hun viste også forståelse ved å gi dem anledning

til å fortelle mer om det de har opplevd, etter at hun hadde igangsatt timens arbeid. For å illustrere begrepet anerkjennelse i Sandras undervisning har jeg benyttet eksempler fra klasserommet og utdrag fra intervju med henne.

Sandra er opptatt av at hver enkelt elev, hun ser dem, lytter til dem, noe som igjen fører til at de blir inkludert, involvert og opplever mestring. Tveit (2016) referer til Schibbye (2009) som skiller mellom indre og ytre anerkjennelse. Den indre forståelsen uttrykker sympati og kognitiv gjenkjennelse. Den ytre forståelsen viser at det som Sandra sier til elevene handler om at hun forstår, lytter til hva de har å si, aksepterer og tolererer dem og bekrefter dem, samtidig som elevens opplevelse og initiativ gir mening. Den indre forståelsen vises ved at lærer har evne til å dele opplevelser og følelser. (Jensen & Ulleberg, 2011, i Tveit 2016) hevder at «i det læreren viser forsøk på å forstå den andre, legger hun/ han imidlertid grunnlaget for anerkjennelsen» (Tveit, 2016, s. 66). Tveit (2016) hevder at å akseptere og tolerere handler om læreren vektlegger elevenes følelser og erfaringer og anerkjenner dem som mennesker. Kort sagt så handler det om at lærer bryr seg om elevene, og støtter og bekrefter dem når de viser ønsket atferd og aksepterer dem når de viser uønsket atferd.

Allerede gjennom Sandras første møte med elevene om morgenen, så ser vi at hun har en anerkjennende tilnærming til elevene sine. Hun lytter, forstår, tolererer, aksepterer og bekrefter elevene sine. Tveit (2016) poengterer at det er når disse fem begrepene som alle er like betydningsfulle «opptrer som en sammenvevd helhet at de best kan bidra til å utvikle de relasjonelle prosessene mellom lærer og elev» (Tveit, 2016, s. 67). Sandra lytter til hva hver enkelt elev har å si. De får alle i tur og orden fortelle hvordan de har det i dag, og om det har skjedd noe siden de var på skolen i går. Hun viste forståelse, engasjement, toleranse og bekrefter dem ved at hun tok en liten samtale med alle som ønsket det, og gav dem tid til å fortelle om sine opplevelser. Hun brydde seg om dem og det de hadde å si. Hun viste da full oppmerksomhet mot den eleven hun har en samtale med. Hun viste at hun forsto det de sa, og en kunne se at hun aksepterte det de sa ved at alle fikk et svar. Selv om hun ikke akkurat der og da kunne gi et svar, så sa hun at dette skal de snakke mer om når arbeidsøkten har startet. For eksempel så fikk eleven som hadde kranglet med en annen elev før skolestart, en bekræftelse på at Sandra ønsket å høre mer om hva som hadde hendt ute, hun viser at det han sier blir tatt på alvor og at hun brydde seg om gutten. Hun har vist han oppmerksomhet ved å vise at hun prøvde å ta hans perspektiv, ved å være nysgjerrig og vise interesse for det han har opplevd. Etter at Sandra har vist at hun anerkjenner han ved å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekræfte, synes det som om Kjell har godtatt at han og Sandra skal snakkes litt senere, og

han gikk fornøyd til plassen sin. Sandra vendte oppmerksomheten sin mot neste elev, hilste og spurte om hvordan han/ hun hadde det. På denne måten inkluderte Sandra hele klassen og en kan si at hun har en anerkjennende tilnærming til elevene og alle får anledning til å meddele det de ønsker.

Et viktig funn her er at læreren Sandra klarer å nå og se alle elevene sine allerede gjennom de fire-fem minuttene hun brukte på ønske alle velkommen. Hun klarer å utvikle en positiv lærer-elev-relasjon gjennom denne korte tiden. Hun viser at hun bryr seg om for eksempel den gråtkvalte gutten Kjell, den glade jenta som fikk seg ny hund i går, hun som var litt lei seg på grunn av at hun hadde glemt noe hjemme og også de som ikke hadde noe å fortelle. Hun bekreftet dette både verbalt og nonverbalt. De som ikke hadde noe å fortelle fikk selvfølgelig også et klapp på skulderen og et godt smil.

Gjennom hele observasjonstiden kunne jeg se at læreren Sandra hele tiden anerkjente elevene sine ved å være der for dem, noe som også var et viktig funn. Hun var aldri fremme ved kateteret/ tavlen uten at hun gjennomgikk timens videre gang eller gav en felles beskjed. Hele timen var hun der for sine elever. Dermed var det ingen elever som ble sittende over noe lengre tid uten å forstå eller komme seg videre. Det var så stille og en slik arbeidsro som en sjelden kan oppleve over tid. Det var imponerende å observere hvor ofte hun rakk hver enkelt elev i løpet av en skoletime, og det var sjelden ei hand i været for det virket som de visste at «Sandra kommer snart til meg». Slik ble det unngått at mye uro kan bli igangsatt ved at elever ikke kommer seg videre og forstår stoffet.

Æ sit aldri. Æ bruka aldri stolen, fortalte Sandra». Alle vet at de får hjelp og at hun kommer snart til dem. Av og til stoppet Sandra opp og så utover klassen for å få et nøyere overblikk om det er noen som har behov for hjelp. Æ vil jo at de skal lære og trives, det er to viktige ting (Int. nr. 2. 27.03.2017).

Jeg observerte elever som jobbet godt med oppgavene. De visste hva de skulle gjøre. Det var godt forklart på forhånd. De forstod oppgavene og gjennom arbeidsøkten ble de hele tiden veiledet. Hun fortalte at om hun ikke har forklart oppgavene godt nok, da ble elevene urolige.

Under mine observasjoner kunne jeg se at Sandra var varierte på gruppesammensetninger og måten pultene ble plassert på. I to norsktimer satt elevene på en rekke mot veggen. Da hun skulle veilede elevene ba hun dem snu stolene. Dette førte til at de ikke kunne nå ting på pultene sine og dermed fikk hun full konsentrasjon gjennom veiledningen. Sandra hadde da et stort område midt i klasserommet å bevege seg på. Etter at de var ferdig med oppgavene skulle de repetere stoffet. Elevene ble delt i grupper, de ble delt opp i fem grupper. Gruppene

stilte seg opp på gulvet med god avstand. Før de kom til et svar på spørsmål som lærer stilte måtte de samarbeide og bli enige om et svar. Her oppmuntrer Sandra elevene til å være aktive, samarbeide og engasjere seg i faget. Det ble en konkurranse om å få rett svar. Her utfordrer hun elevene sine på å ta valg og beslutninger sammen. De samarbeider om svarene og da blir det lettere også for den som er faglig svak å være deltakende og få komme med svar. På denne måten lærer elevene å samarbeide med andre elever i klassen, akseptere hverandre og hverandres mening, noe som er viktig i forhold til inkludering og involvering.

De funn som jeg har trukket fram viser at Sandra ved sin måte å være på fremstår som å være anerkjennende overfor sine elever. Sandra er til stede, aktiv og lyttende. Hun løfter fram hver enkelt elev, viser forståelse, gir rosende og bekreftende ord til hver av dem. Dette viser hun både i klassen hvor elevene er samlet i gruppe, og individuelt. Undervisningsmetoden som her er benyttet virker som å være kjent for elevene. Det er tydelig at elevene er fortrolig med de aktiviteter som blir gjennomført og de virker trygge i situasjonen.

I klassen har Sandra en elev med spesielle behov. Det er på grunn av denne eleven at klassen har lydanlegg, jeg kaller han *Per*, og han kom flyttende hit for ca et år siden, fortalte Sandra. Per kunne ikke norsk da han begynte i klassen. Denne eleven blir inkludert ved at hun har gitt han faste oppgaver som eksempel skal han lese plan for dagen hver dag. Hun passer på å stille han spørsmål i forhold til oppgaver han kan svare på. Det kan være spørsmål som hva han har gjort i friminuttet, hvem er hans hemmelige venn og ellers spørsmål som hun kan stille han som hun vet han kan svare på. De fører en liten samtale sammen. Sandra lykkes i å involvere Per som en del av klassen, få han til å oppleve mestring og at han har en tilhørighet i klassen. Sandra fortalte at det av og til har vært ei utfordring å få elevene til å snakke i mikrofonen.

Æ bruke mikrofonen hele tiden når han er inne i klassen. Å d har æ stræva litt med at dæm ska læse i mikrofonen. Å særlig di to nye jentan som er begynt i klassen. De er ikke vant til å læse høyt. Æ tvinge dem ikke til det, men det hadde vært fint, da hadde æ hørt dem bedre, sier æ. Men alle har nu vært oppe og lest foran klassen. De må bare få tid på seg og trygges først (Int.nr. 2, 27.03.2017).

Sandra viste at hun kan ta elevenes perspektiv, hun var ikke dømmende og akseptere at de er forskjellige. Hun prøvde å få det beste ut av alle ved å involvere hele klassen med å være aktiv og deltakende, med å vise at hun bryr seg om dem. Dette kan bidra til at elevene også anerkjenner og aksepterer hverandre. De er fokuserte, noe som gir Sandra mulighet for å lytte, forstå, tolerere, akseptere og bekrefte dem. En kan da si at hun anerkjenner elevene sine for det dem er.

Elever i alle aldre har behov for å bli anerkjent. Elevene har behov for anerkjennende kommentarer både på det positive de gjør og det de forsøker å gjøre. I følge Drugli (2012) er det «viktig ikke kun å gi positive kommentarer på elevens ferdige produkt eller atferd, men også på deres mestringsforsøk både faglig og sosialt» (Drugli 2012, s. 107).

Trygghet og trivsel

«Æ kan gjerne klemme dem og æ kan godt si at æ bryr mæ om dem»

Jeg så i analysen av datamaterialet at Sandra hadde mye fokus på at elevene skulle kjenne trygghet i undervisningen og i klassen sammen med henne. Her presenterer jeg noen av Sandras uttalelser og refleksjoner i forhold til hennes arbeid med å skape trygghet og trivsel for elevene. Jeg presenterer ulike situasjoner som viser samspill mellom henne og elevene, noe som viser at Sandra bryr seg om sine elever.

Empiri og analyse

I intervjuene med Sandra reflekterte hun over oppstarten av dagen, og sa at det var viktig å få en god kontakt med elevene. Det danner grunnlaget for en god skolehverdag både for elevene og henne.

Æ tror du må hele tiden se etter det beste i eleven, prøve å finne noe fint i hver elev. Ja, og så e æ sånn, æ tror at æ e veldig blidspendt, æ kan gjerne klemme dem og æ kan godt si at æ bryr mæ om dem.

Det at elevene trives på skolen og er trygge kommer fram allerede ved oppstarten av dagen. De kunne jo risikere å bli oversett og avvist, men det skjer ikke i Sandras timer med klassen. Hun tar en liten prat med alle. Den ene eleven som var nesten på gråten over at han ble utestengt fra leken før skolestart, ble hørt, og en videre samtale med han og Sandra ble gjennomført etter at hun hadde igangsatt timen. Gutten utrykte trygghet i situasjonen og den ble forsterket ved at Sandra brydde seg og tok gutten på alvor. Dette er noe alle elevene ser og erfarer. Dette beskriver en positiv lærer-elev-relasjonen som trygger elevene, og de opplever en felles forståelse av situasjonen; «Sandra bryr seg om oss». Drugli (2012) hevder at barn med trygg tilknytning stoler på den personen som den er tilknyttet. Barna vet at de får støtte og trøst hos denne personen når de har behov for det.

Æ mene at det å skape en positiv relasjon, det skape trygghet for ungene. Dem vet at dem kan komme til meg og dem vet at jeg hører på dem. Dem vet at æ e ærlig også. Æ sier at sånn like æ ikke. Æ si ikke at dem har vært flink hvis dem ikke har vært det. Så dem vet at æ e ærlig også, trur æ (Int. nr. 2, 27.03.2017).

Moen (2016) hevder at «en har funnet at positive lærer-elev-relasjoner når lærer og elev har en intersubjektiv eller felles forståelse av hvordan de skal oppføre seg og forholde seg i

situasjonen» (Moen, 2016, s. 112). Alle elevene tok læreren i hånda ved oppstart, hilste, noen hadde ikke noe spesielt å si og sa at de har det bra. Noen kommer med sine opplevelser fra sitt dagligliv. Det er ingen selvfølge at elevene åpner opp for en liten samtale. Denne felles forståelsen for at elevene skal få lov til å fortelle hvordan de har det, virker som er implisitt og det er ingen selvfølge. Moen (2016) hevder videre at «Pedagogiske settinger ofte innebærer at læreren forstår situasjonen på en måte, og elevene eller noen av dem på en annen måte» (Moen, 2016, s. 112). Dette fører igjen til at lærer og elev ofte må forhandle seg fram til intersubjektiv forståelse. Og for å få det til må det være en god kommunikasjon mellom lærer og elev.

Oppstarten av dagen er fastsatt og har vært en rutine siden rektor ved Solbakken skole innførte at alle lærere skulle hilse på hver enkelt elev ved skolestart hver morgen. Dette startet skolen opp med for cirka tre år siden, men Sandra gjør mer ut av det enn bare å hilse. Mens hun håndhilste på en og en elev la hun den andre hånda på skulderen og så dem i øynene og smilte og spurte dem hvordan de har det i dag. Med det viser hun interesse for hver enkelt elev, viser forståelse, tillit og trykker dem som har behov for det. Det er en felles forståelse som er oppstått mellom elev og lærer, og lærer Sandra inviterer til en positiv kontakt mellom seg og elevene.

I følge Drugli (2012) trenger elevene gode rammebetingelser, og hun mener at det er en rekke proaktive relasjoner som fremmer positive relasjoner. Ved at Sandra er proaktiv og forsøker å påvirke klassen med en klar struktur, forutsigbarhet og gode rammebetingelser, viser hun at det er en sammenheng mellom klasseledelse og positive relasjoner mellom lærer og elev. Dette mener Drugli (2012) er godt dokumentert gjennom forskning, for eksempel (Donohue, Perry & Weinstein, 2003; Pianta, 2006; Pianta & Hamre 2009). Drugli (2012) mener at det er til stor hjelp for elevene å ha en god struktur i klassen som fører til at elevene vet hva som forventes av dem i ulike situasjoner, som igjen fører til positiv adferd blant elevene i klassen. For de fleste elever er det til stor hjelp i skolehverdagen at dagen har en klar struktur. Det bør være en klar begynnelse på skoledagen f.eks «ved at lærere håndhilser og har blikk-kontakt med hver enkelt elev når de kommer inn til første time, og bruk av elevens navn forsterker etableringen av kontakt i denne situasjonen» (Drugli, 2012, s. 101). Drugli (2012) hevder videre viktigheten av å bruke elevens navn når en er i kontakt med eleven. Ved å gjøre den mer personlig forsterkes kontakte mellom lærer og elev. Om man ønsker et godt forhold til elevene må man som voksen invitere til positiv kontakt. En må heller ikke glemme at som lærere er man en viktig rollemodell for sine elever. Det er vel ingen elever som liker å bli møtt

med en sur, frekk, lite vennlig, uhøflig og ironisk lærer. Man må gå foran som et godt eksempel. Vil en ha en klasse med høflige elever må lærer også vise høflighet.

Da Sandra håndhilste, sa navnet deres og snakket med elevene om morgenen, hadde hun blikk-kontakt med dem. I følge Drugli (2012) intensiverer dette kontakten mellom elev og lærer og er relasjonsfremmende. Jeg opplevde også at Sandra bøyde seg ned / satte seg på huk ved hver elev når de trengte hjelp. Da ble hennes ansikt på samme nivå som elevens og de fikk blikkontakt. Under hele observasjonstiden gikk hun nær eleven og fikk blikkontakt da hun svarte på spørsmål eller veiledet elevene. Hun la også gjerne den ene hånda på skuldra til eleven. Drugli (2012) hevder at en klapp på skulderen virker relasjonsfremmende. Da vi så gjennom videopptakene hadde Sandra en kommentar til dette med å ta på elevene. Hun var klar over at hun la handa på skuldra til elevene, men ikke klar over at hun la handa så ofte på skuldra til elevene som videoen viste.

En annen strategi utenom det at en alltid bør være høflig og vennlig i kontakt med elevene, er at det er viktig å bruke personlige kommentarer og spørsmål. Dette viste Sandra i høy grad ved oppstarten da hun spurte elevene om «Hvordan de har det i dag?». Da kommenterte hun positivt og stilte spørsmål til dem. Det kunne være ting som hadde hendt hjemme, på ettermiddagstid, rett før skolestart og så videre. Med dette viste Sandra at hun er interessert i elevene og deres liv, noe som ifølge Drugli (2012), forsterker kontakten mellom lærer og elev.

På spørsmål om hun aldri gjør dumme ting i klassen, så svarer hun følgende:

Æ gjør også dumme ting. Æ kan skrive feil på tavla, men det ler æ av og sier samtidig til ungene at ser dåkker, æ kan også skrive feil, det er ingenting farlig å gjøre feil. For æ har noen i klassen som er redd for å gjøre feil, men så kan æ også lage en feil på tavlen for at dem skal lete etter feil. For eksempel så skriver æ en liten bokstav der det skal være en stor bokstav. Det syns de e kjempeartig at æ også kan gjøre feil. Da blir det masse fliring (Int. nr. 2, 27.03.2017).

Samtidig som hun har fokus på at det er ikke farlig å gjøre feil, det kan selv en lærer gjøre, så blir det masse fliring ut av situasjonen. Her blir det å gjøre feil ufarliggjort, noe som også vil påvirke elevene. Sandra fortalte at hun har noen i klassen som er beskjedne og som ikke så ofte ber om ordet i klassen. Sandra prøver å nå disse elevene når hun lager «innbakte» feil på smartboard-tavlen for å fortelle og vise at det er ikke farlig å gjøre feil. Sandra fortalte at hun lager disse feilene også for å se om elevene følger med, er konsentrerte og observante. Moen (2016) referer til (Pianta et al., 2003) som hevder at når lærer ler av sin egne feil så viser de aksept for å gjøre feil noe som kan føre til at elevene kjenner seg tryggere i klassen. Videre kan dette få konsekvenser for at elevene fungerer mer positivt både på skolen og utenfor

skolen. For det andre så hevder Bryant og Zilleman (1989) (i Moen 2016) om det er en trygg og stabil grunn så kan det føre til at elevene utfordrer seg mer på jakten på kunnskap. Og for det tredje så referer Moen (2016) til studier (Opplinger, 2003; Teslov, 1995) som viser at varm humor kan være med på «å påvirke læringsprosesser i positiv retning ved at den kan bidra til å fange og opprettholde elevenes oppmerksomhet og utholdenhet» (Moen, 2016, s. 79). I følge Drugli (2012) så er det viktig å bruke humor. Barn og unge liker å ha det morsomt og le og dette bør lærer dra nytte av gjennom sin kontakt med elevene. «Humør og latter skaper en god og avslappet atmosfære og danner en god ramme for god kommunikasjon og positive relasjoner» (Drugli, 2012, s. 108). Sandra smiler ofte til eleven og spøker med dem, og det virker som om de har en god tone seg imellom.

Tillit

«Det e aldri et svar som e dumt og d e aldri nån som erta hverandre»

I analysen av datamaterialet så fant jeg at Sandra viste forståelse for elevenes meninger. Det virket som om at den tillit hun viste til sine elever var godt integrert og ærlig. Jeg vil også her presentere noen av lærerens uttalelser og ulike observasjoner fra klasserommet som er representativ for denne kategorien.

Empiri og analyse

Sitatet over er hentet fra intervju nummer to hvor Sandra fortalte om viktigheten av å skape tillit til sine elever. Dette sitatet kan si noe om hvordan Sandra møter sine elever hvordan hun er som lærer. Alle elevene blir hørt og det er ingen svar som er dumme. Selv om svarene er feil, klarer hun likevel å finne noe positivt i dem. Det skaper tillit til lærer. Da jeg spurte om måten hun henvendte seg til sine elever på var bevisst, svarte Sandra følgende:

Det blir mye til mens e går, men e prøve bestandig å lytte til dem i allefall. Å så har e ingen tru på å kjefta på dem. Æ kan si klart ifra at dette liker æ ikke, e har ikke trua på å kjefta på dem, e kan heller prøve å forklare dem det. Egentlig så har æ ikke tenkt sælig på dette, æ e nu bare sånn (Int. nr. 2, 27.03.2017).

Gjennom observasjonen så registrerer jeg at Sandra hele tiden prøver å nå hver enkelt elev. Hun hadde en positiv påvirkning på elevene som førte til en positivitet blant elevene. Elevene kjente til Sandras atferd og måte å undervise på, som skapte tillit, trygghet og positive opplevelser. Jeg prøvde litt inngående å få svar på hvorfor hun handlet slik hun gjorde, og på det svarte hun:

D at e spør dem, e for å forsikre meg om at alle har forstått. Selv om det er en selvfølgelig ting jeg spør etter så vet æ av erfaring at det kan være noen som sitter og

ikke rekker opp handa likevel. Åsså vil æ vise dem at e bryr me om dem. E bryr me om at de skal lære, e vil ikke at de skal gå ut fra skolen med tankan at e kan ikke, e e ikke og nok. Og uansett om de ikke e på topp så vil e at de skal ha en følelse at dem e noe (Int.nr. 2, 27.03.2017).

Ut fra mine observasjoner kan det synes som om elevene er trygge på Sandra. Dette er fjerde året hun har elevene og de kjenner hverandre. Spurkeland (2016) snakker om at tillit trenger tid. Med det mener han at tillit i en relasjon må bygges sten for sten. Ved å repetere handlinger over tid skapes gjensidig tillit. Tillit trenger tid og skapes ikke spontant og plutselig. Noen trenger mer tid enn andre. Det er jo det Sandra erfarer i klassen. Hun vet at det ikke er alle som er trygge nok til å rekke opp handa selv om hun vet at de vet svarene. Men Sandra henvender seg spesielt til disse elevene for å gi dem trygghet og skape tillit til dem. Dette er ofte elever som har begynt i klassen på ulike tidspunkt.

Tillit er alltid i bevegelse og «når prøvene kommer settes tillit i bevegelse. Brospennene strekkes og brofestene testes» (Spurkeland 2016, s. 43). Han hevder også at tillit er kvalitet gjennom forutsigbarhet i relasjonen. Med sin enkelhet og tydelighet skaper Sandra tillit til sine elever. Ut fra intervjuene med Sandra kommer det fram at hun erfarte utvikling hos elevene gjennom sin forutsigbarhet og sine kjente mønstre.

Spurkeland viser til Hattie, (2009) som hevder at fra nyere forskning innen skolesektoren viser at lærer-elev-relasjoner sjelden er preget av tillit. «Dette reduserer lærens muligheter til å påvirke elever og skape læringssituasjoner» (Spurkeland, 2016, s. 43). Dette gjelder heldigvis ikke for min informant læreren Sandra. Ut fra observasjoner og intervjuer opplevde jeg at læreren Sandra har skapt god kontakt til sine elever og knyttet bånd til dem. Denne tilliten og relasjonen virker for meg ekte og positiv.

Fra min observasjon i Sandras klasse erfarte jeg at elevene virket selvstendige og rolige. Om de hadde behov for å bytte ut en bok så gikk de stille og rolig i hyllen for å hente det de trengte. Det var aldri noe tull og tøys på veien. Sandra snakket alltid til elevene med en vennlig tone. Hun hadde alltid øyekontakt med de hun snakket med, og gav alltid et bekræftende smil til sine elever. Hun satt seg ofte på huk slik at hun var på høyde med elevenes ansikt da hun skulle veilede dem. Og hun la ofte en hånd på deres skuldre når hun snakket med dem. Jeg så ikke en elev som ikke fikk raskt hjelp. På grunn av at hun gikk rundt til elevene hele tiden så var det ingen som må vente lenge. Dette var noe jeg så under hver eneste observasjon.

Den autoritative leder

«Æ kan godt vise at æ bryr meg om dem, men samtidig vise æ at; sånn vil æ ha det»

I analysen av datamaterialet kom det fram flere momenter som kan relateres til at Sandra viser det å være en autoritativ leder i kassen, noe som blir belyst her. Klasseledelse i form av relasjoner vil også belyses her, samt empiri og utdrag fra observasjoner og intervjuer. Empiri blir fortløpende analysert i lys av teori.

Empiri og analyse

Allerede i første intervjuet sa Sandra at det er viktig for henne å ha ro og orden i klasserommet som grunnlag for å skape en god og positiv relasjon til elevene sine. Hun hadde flere pedagogiske tiltak for å oppnå dette. Et av dem gikk ut på at hun gikk fram til kateteret eller midt på gulvet slik at alle kunne se henne. Hun telte sakte ned fra 5 til 1, og da skulle alle ha lagt fra seg det de holdt på med og være stille og følge med på hva hun hadde å si.

Æ har struktur i klassen. Dem vet ka som skjer, dem får på smartboarden målet for timen. Dem får vite detaljert ka dem ska gjøre. Så har vi en oppsummering til slutt. Dette bruker æ å gjøre som oftest til hver time. Dem e trygg, trur æ. Samtidig så vet dem at sånn e d og korsen dagen blir. Æ mener å være en lærer som bryr mæ, men samtidig så e æ bestemt (Int. nr. 2, 27.03.2017).

Strategi og forutsigbarhet er viktig for å skape ro og gode arbeidsforhold i klassen, mener Sandra. Ved observasjon kom dette tydelig fram ved oppstart av selve arbeidsøkten. Da var friminuttet over og elevene skulle starte arbeidet. Det var ingen tvil om hva elevene skulle gjøre. Før timen begynte hadde Sandra skrevet en detaljert plan for timen. Dette ble gjennomgått da timen startet. Det var ingen tvil om hva elevene skulle gjøre, og starten var tydelig. For sikkerhets skyld spurte hun, etter nøye gjennomgang av timens gang, om alle hadde forstått hva de skulle gjøre. Denne forutsigbarheten kom fram i alle de timene som jeg har observert i. Det var ingen ting som var overlatt til tilfeldighetene i timene hos Sandra. Og som hun selv sa sparte hun tid i selve undervisningen ved at hun hadde gode oppstartrutiner. Det er tydelig at Sandra er reflektert over at måten hun gjør det på er det beste for henne. Hun er opptatt av å holde ro og orden i klassen, og med det lærer elevene at dette er normal oppførsel. Det motsatte ville føre til kaos i klassen og elevene ville da se på kaos som en normal oppførsel. Sandra legger opp til at elevene skal lære seg vanlig folkeskikk allerede ved oppstarts rutine.

Da Sandra startet timen hadde hun på forhånd forberedt seg og skrevet planen for timen på tavlen. Når jeg spør om når hun gjør dette, sier hun at hun begynner ofte på jobb kl. 07.00 om

morgenen for å gjøre ferdig planen for dagen. Det er en viktig strategi å bruke for å få undervisningssituasjonen forutsigbar. Det blir ofte lange arbeidsdager, men for Sandra er dette viktig, og det gjør skolehverdagene enklere både for henne og elevene. Etter å ha håndhilst på alle elevene er hun raskt på plass framme ved smartborden. Det å ha en tydelig start på dagen/ timen gjør at det er ingen tvil om at skoledagen har startet og arbeidsøkten har begynt. Timen startet ganske raskt etter at elevene har satt fra seg sekken og sagt god morgen til alle voksne som er i klasserommet. De sa «God morgen, Sandra» i kor, og de sa det samme til alle voksne som befant seg i klasserommet, og sa navnet til hver enkelt. Oppstarten av timen ble forutsigbar for elevene for de vet hvordan Sandras oppstart av dagen og timen begynner. Dette skaper ro og gjør starten på dagen/ timen forutsigbar både for elever og lærere.

Da jeg spurte henne om hun alltid har vært så strukturert og forutsigbar så svarte hun følgende:

Nei, ikke alltid så strukturert, synes æ ikke. Men e har bestandig vært klar og tydelig. Æ sier ifra for æ like å ha det stille. Æ har i allefall de siste åran tenkt mere på hvordan æ vil ha det. Dere henter bøkene der og dåkker henter bøkene der. Vi har jo målene for timen på smartborden. De skal vite hva målet er for timen og akkurat ka som ska skje. Da går vi gjennom planen og så har vi oppsummering mot slutten av timen, det kan hende at vi går bort fra det om timen blir for travel. Æ har faste rammer nå og det har æ ikke hatt bestandig. Æ begynte vel så smått å ha faste rammer da jeg fikk denne klassen og da gikk de i første klasse. Nå går dem i fjerde klasse og æ begynte ikke før de gikk i andre klasse med å hilse på elevene i døra. Da ville rektor at vi skulle hilse ved døra. Vi snakket om det på skolen at det skulle være et mål. Når ting blir bestemt så har e heve me på det bestandig tvert, og e ser at det funker også (Int. nr. 1, 16.12.2017).

Da jeg spurte hvorfor hun mente det funkete, svarte hun at de kan lese målene og de vet hele tiden hva som er målene.

Jeg går rundt til hver elev og gir dem individuelle mål, og da vet de at jeg har forventninger til dem og det er dem som må jobbe for det. Så pleier æ ofte å gå å se ... har dem nådd målet? Da får de komme med en forklaring om de har kommet til målet eller ikke. Ja, det kan være så enkelt som at de ikke forstår oppgaven og da snakker vi om oppgaven (Int. nr. 1, 16.12.2017).

Jeg spurte Sandra om det hadde noe å si for elevene at hun har en strukturert og forutsigbar undervisningspraksis, og om hun mente det hadde noe å si for elevenes læring og mestring.

Ja, det mener æ. Æ mene at det gir en roligere klasse og så blir dem mer trygg på hva som skal skje og ka æ egentlig forventer av dem. Det gjør at jeg har fått en roligere klasse. Og så ser æ åsså at de har et godt samspill mellom seg. De inkluderer dem som dett litt ut på sia (Int. nr. 1, 16.12.2017).

Ut fra observasjonen opplevde jeg Sandra som en tydelig og strukturert lærer. Hun gav seg tid til elevene sine. Dette viste hun tydelig allerede da elevene ble møtt om morgenen. Hun hilste og hadde en liten samtale med de fleste av dem. Hun viste at hun hadde tid til dem. Alle fikk mulighet til å fortelle om hva de hadde opplevd siden gårdagen. Dette at hun gav dem tid viste seg også i undervisningen. Hun «stresset» ikke elevene sine. Da en elev ble spurt et spørsmål og det tok litt tid før svaret kom, observerte jeg flere ivrige hender i været som ønsket å svare. Da sa hun at nå er det Lisa jeg spør, og hun må få tid til å svare, om hun ikke har svar så er det også helt greit, mente Sandra. Da Lisa fikk tenkt seg litt om så kom det et svar. Moen (2016) viser til forskning av dette med viktigheten av å la elevene få tid til å svare. Moen viser til Rowe (1972) som er opptatt av dette med ventetid i undervisningen. I en studie viste det seg at lærere gjennomsnittlig ventet ett sekund fra spørsmålet ble stillet til lærer forventer et svar. Enten stilte lærer et nytt spørsmål eller svarte på spørsmålet selv. I følge Rowe sine studier i (Moen, 2016) ble det hevdet at et høyt tempo kan gå på bekostning av kvaliteten på elevenes svar og læreres tilbakemeldinger, og den nytteverdi det har for læring og utvikling. Elevene trenger tid for å avgi svar. De skal både reflektere over spørsmålet og det som de skal svare. Tenking krever tid, hevder Moen (2016) som viser til at økt ventetid gir elevene tid til å sette i gang kognitive prosesser. Forskningen viste også at når elevene får tenke gjennom sine svar blir responsen fra elevene lengre, og elever som ikke var så verbalt aktive ble mer aktive da elevene fikk lengre ventetid. Hun hevder videre at «lærere som øker ventetiden, ser også ut til å lytte mer til elevenes svar, og som nevnt gir de respons som er mer nyttig for elevenes læring» (Moen, 2016, s. 89).

Sandra gav elevene sine tid og hun lyttet til deres svar. Da hun stilte et spørsmål til en elev og da eleven ikke svarte med en gang, lot hun ikke andre ivrige elever få svare før hun var sikker på at denne eleven hun hadde stilt spørsmålet til, ikke hadde noe svar. Som oftest ble det en liten dialog av det likevel, og ingen svar var dumme, det påpekte hun ofte. Selv om et svar var feil, så fant hun noe i svaret som de kunne snakke om og som viste at «ingen svar er dumme». Sandras imøtekommende og varme måte å møte elevene på, vil jeg tro åpner opp for, og gjør at elevene blir mer aktive.

I følge Moen (2016) så menes det med begrepet intersubjektivitet at det er noe som foregår mellom mennesker og noe de deler både mentalt og følelsesmessig. Dette fellesskapet kan ha alt fra å dele tanker, følelser og fornemmelser til å få en felles forståelse for hvordan man kan løse og forstå en oppgave. «I henhold til dette er intersubjektivitet et relasjonsbegrep» (Moen, 2016, s. 40).

I et klasserom er det ofte mange forskjellige elever med ulike forutsetninger. Det er også mange hendelser og ting som skal gjøres i et klasserom og som igjen skal føre til at elevene opplever faglige og sosiale mål. Læreren må legge opp undervisningen for alle elevene uansett hvilke nivå de er på, og være bevisst på at endringer kan skje. Læreren har mye han/hun må holde oversikt over, som f.eks. å holde tidsplaner, se til at alt utstyr er på plass, samle inn elevarbeider og evaluere disse. Lærer må være bevisst på hver enkelt individ og gjøre seg tanker over hvordan de fungerer sammen med andre i grupper.

Læreren Sandra er god til å planlegge. Hun visste for hver timen hvordan hun skulle organisere elevene. Dette ordnet hun i friminuttene, slik at alt var ordnet og elevene hadde bare å se på smartboard-tavlen hvilken gruppe de tilhørte. Det var så godt innarbeidet at hun trengte oftest bare å si det en gang. Elevene var også flinke til å si ifra til hverandre hvilke gruppe de tilhørte, om det var noen som ikke fant gruppen sin med en gang. Sandra har faste aktiviteter som er blitt en rutine for hennes elever. Det har oppstått en felles forståelse mellom lærer og elever om dagens oppstart og diverse andre rutiner. Dette fremmer trygghet for den enkelte elev og klassen for øvrig. Elevene og lærer opplever noe sammen – intersubjektivitet.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert funnene av analysen. Først illustrerte jeg en innledning med oppstart av skoledagen. Jeg har i lys av begrepene anerkjennelse, trygghet og trivsel, tillit og den autoritative leder gjennom intersubjektivitet og det relasjonelle mellomrommet, sett på hvordan Sandra vektlegger lærer-elev-relasjonen og hvordan hun reflekterer over sitt forhold til sine elever. Samtidig som hun er en strukturert og vet hvordan hun vil ha det i klassen viser hun en varm og inkluderende side av seg selv. Hun uttrykker klart og tydelig forventinger til sine elever som en autoritativ leder (kontroll og varme), samtidig som hun viser en positiv relasjon til elevene.

KAPITTEL 6

Avsluttende kommentarer

Forskningsspørsmålet var i denne studien var: «Hvordan legger læreren til rette for relasjonsbygging i klasserommet, og hvordan reflekterer læreren over det hun gjør?» For å svare på dette har jeg gjennom intervjuer og observasjoner i klassen fått innsikt, kjennskap og forståelse for Sandras relasjonsbygging i klasserommet. Til gjenstand for analyse har jeg benyttet datamaterialet som ble innsamlet, og her fant jeg fire ulike kategorier som representerer Sandras relasjon til sine elever, gjennom intersubjektivitet og det relasjonelle mellomrommet i form av de fire kategoriene tillit, anerkjennelse, den autoritative leder og trygghet og trivsel. Jeg gjør her en sammenfatning av disse kategoriene og hvilken betydning disse kan ha i skolehverdagen. Jeg ser videre på hvordan funnene i denne studien kan være relevante for å skape en god relasjonsbygging i klasserommet. Til slutt vil jeg komme med kommentarer i forhold til kvaliteten på min studie.

Jeg har som mine resultater i analysedelen presentert Sandras handlinger i hennes skolehverdag. I hennes undervisning er det et gjennomgående mønster at Sandra stiller krav til sine elever, og hun ønsker at de skal gjøre det bra på skolen ut fra sine ressurser og muligheter. Hun stiller krav til sine elever som innebærer at de må gjøre en innsats. Elevene har hele tiden noe å strekke seg etter, som igjen fører til en opplevelse av mestring. I skolens hektiske hverdag er Sandra støttende og tilgjengelig for sine elever slik at de kommer seg videre med sitt arbeid.

Det er sett på som en utfordring for en lærer å ikke ha nok tid til sine elever, men etter gjennomgang av datamaterialet mitt, så opplevde jeg ikke at Sandra nevnte det som noe problem. Da hun fortalte at hun startet på jobb klokken sju om morgenen, opplevde jeg ikke at dette var noe problem for henne, men derimot at det var en positiv ting for henne å gjøre for det gjorde skolehverdagen lettere både for henne og hennes elever. Selv om en vet at det er mange arbeidsoppgaver i skolen utenom det å undervise og at det tar tid, så var det ikke et tema som Sandra ville ha fokus på.

En trygg skolehverdag skapes gjennom å utvikle et godt læringsmiljø med gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene seg imellom. Det har vært gjennomgående under datainnsamlingen at Sandra har pratet om begrepene trygghet, trivsel, anerkjennelse og det å ha tillit til sine elever. Sandra viste også gjensidighet i forhold til dette både gjennom

observasjonene og intervjuene med meg. Ved at Sandra skaper gode relasjoner og er anerkjennende overfor sine elever, kan arbeidet med å skape tillit, trygghet og trivsel føre til forebygging av blant annet mobbing og skolevegring, angst og depresjon. De lærerne som klarer å skape gode relasjoner til elevene erfarer ofte at det fører til økt arbeidsinnsats og samarbeid, og dette fører til at elevene opplever skolehverdagen som meningsfull. Det er en sammenheng mellom lærer-elev-relasjonen og elevenes mestringsopplevelser og trivsel. Det å bli lyttet til, bli forstått og akseptert handler om å bli anerkjent og inkludert. Dette er noe som Sandras lærerpraksis bærer preg av.

Det kan være flere faktorer som påvirker relasjonen, og elev og lærer påvirker hverandre gjensidig. Eksempler på faktorer som har innvirkning på lærer-elev-relasjonen kan være miljøet, skolekulturen, familieforhold og skole-hjem samarbeidet. Dette er faktorer som jeg ikke har hatt fokus på i denne oppgaven, men det er ulike områder som Sandra som lærer må forholde seg til.

Elevene gjør seg erfaringer gjennom daglig fungering i klassen som danner grunnlag for trygghet og trivsel i klasserommet. I klassen til Sandra samarbeider elev og lærer godt. Læreren Sandra gir elevene sine trygghet gjennom å være konsekvent i forhold til nærhet, varme, struktur, forutsigbarhet og gjennom positiv samhandling både faglig og sosialt. I følge Drugli (2012) har klasser med klassemiljø preget av nærhet, støtte og varme, ofte gode relasjoner. Det er ingen tvil om at lærers egenskaper vil være med på å påvirke elev-lærer-relasjonen. Å skape en god relasjon er positivt for alle parter.

Sandra utøver sin lærer-elev-relasjon ved å holde flyt gjennom timene. Hun sitter aldri fremme ved kateteret. Sandra er aldri der uten hun skal gi en beskjed eller ønsker oppmerksomhet fra alle elevene. Gjennom hele arbeidsøkten til elevene går hun rundt for å veilede. Med dette unngår hun at elever blir sittende uten å forstå hva de skal gjøre eller at noen ikke orker å gjøre noe. Hun er «på» hele tiden. Hun er oppmerksom og proaktiv i sitt arbeid og forsøker å påvirke elevene i riktig retning. Hun er klar over hva som kan skape uro eller unødige hendelser, og er i forkant av disse om de skulle oppstå. Nordahl et. al. (2005) hevder at lærere med gode relasjoner til sine elever opplever mindre atferdsvansker i klasserommet. Ut fra mine observasjoner og intervjuer med Sandra er det tydelig at hun har et godt forhold til sine elever, hun viser mye varme overfor elevene, men som hun sier selv, er hun tydelig overfor elevene og de vet hva hun forlanger av dem. Hun har god kontroll over klassen. Dette er ifølge Nordahl (2005) kjennetegnet på en autoritativ lærerstil.

For at elevene skal oppleve positiv lærer-elev-relasjon er det lærer som er ansvarlig for at utviklingen går i riktig retning, og han/ hun har en viktig rolle i arbeidet med barn og unge. Lærerens yrkesutøving kan få betydning for elevene når de går på skolen, og kan faktisk også få betydning for framtiden. Er det for lite fokus i skolen på hva som er en god lærer? I dagens skole kan en reflektere over hvilket syn på elevene en god lærer bør ha? Fins det nok kunnskap om dette blant lærere? Kanskje en bør få mer fokus på dette området i skolen.

Det at læreren bruker tid på å reflektere over sin egen praksis er viktig, gjerne etter hver eneste time. Hvorfor reagerte eleven slik? Hvordan oppfattet eleven meg? Hva kunne jeg ha gjort annerledes? Hvorfor skjedde det? Hva gjorde jeg bra nå? Det at læreren «stiller jeg utenfor seg selv» og prøver å se seg selv utenfra, er en god ting å gjøre. Det handler om å reflektere over sine egne handlinger.

Vygotsky (i Moen, 2016) ser læring og utvikling først og fremst som et resultat av samspill, slik at eleven gjennom bruk kan tilegne seg redskaper som ligger i språket. For at læring skal skje må barna føle seg trygge. Skolen skal ta vare på hvert enkelt barn. For å styrke barns selvtillit er det viktig at barnet blir sett og hørt. Alle elever skal føle at de som jobber med dem, bryr seg om dem, er nære og trygge sammen med dem. For å oppnå dette handler det om å skape gode relasjoner.

Dahl (2013) hevder at for å få til en god kommunikasjon, handler det om å sette seg inn i andres situasjon og bakgrunn. Nøkkelen til mellommenneskelig forståelse ligger i evnen til å lære hverandre å kjenne og goda at vi har forskjellige premisser for handling og tale. «Det mennesket som kan få andre mennesker til å åpne seg, har funnet nøkkelen til kontakt. Det mennesket som selv kan lytte til andre, har funnet nøkkelen til kommunikasjon» (Dahl, 2013, s. 271). Når en elev opplever at han/ hun får ting til, øker selvtilliten.

En positiv relasjon mellom elev og lærer vil være til det beste for utvikling og læring. Dette må gjøres gjennom at læreren utøver god og positiv ledelse i klassen. Jeg har sett på hvordan Sandra legger vekt på lærer-elev-relasjonen gjennom intersubjektivitet og det relasjonelle mellomrommet i form av anerkjennelse, trygghet og trivsel, tillit og autoritative leder.

Det har vært en ære og en positiv erfaring for meg å gjennomføre denne studien. En svakhet ved studien er nok den relativt korte observasjonstiden. På grunn av at jeg er i full jobb har det ikke vært mulig for meg å oppholde meg særlig mye lengre i feltet, men ut fra min problemstilling har det vært mulig å innhente data slik at studien lot seg gjennomføre. Et

spørsmål som en kan stille seg er om resultatet og data hadde blitt annerledes om jeg hadde observert i Sandras klasse over lengre tid.

I dette mikroetnografiske studiet benyttet jeg meg av videoopptak, noe som er vanlig i slike studier. Et videoopptak avdekker nok mer enn hva jeg hadde fått avdekket med bare penn og papir. Tilsynelatende lot ikke elevene seg forstyrre av videoopptakene i klasserommet, og det virket på meg som de var svært fortrolig med det. Nå skal det sies at Sandra hadde brukt tid med klassen til å informere elevene om dette. Foresatte ble også informert om dette ved flere anledninger, slik at filmingen ble ufarliggjort for foresatte også. Hun har da vært veldig tydelig på at det var henne jeg skulle observere og ingen andre i klassen. Det kan selvfølgelig ha påvirket elevene at jeg var der for å filme, men som sagt så var de klar over at det var læreren jeg filmet og ikke dem. Dette bekreftet jeg også overfor elevene ved oppstart av min observasjon.

For å belyse problemstillingen og for å kvalitetssikre studien har jeg benyttet triangulering da jeg har benyttet meg av flere kilder. Både observasjon, intervju og videoopptak har vært brukt. Det har også bidratt til kvalitet i studien at jeg ikke har gjort funn som kunne tilsi motforestillinger. Med dette kan en si at jeg ikke fant noe som skulle tilsi at lærer Sandra ikke var opptatt av lærer-elev-relasjonen. I forhold til kvalitetssikring av studien har jeg også benyttet meg av «memberchecking», som betyr at jeg har lagt fram min studie for Sandra slik at hun kunne lese gjennom og vurdere om hun kjente seg igjen i forhold til mine beskrivelser.

Gjennom å jobbe med denne oppgaven har jeg som pp-rådgiver gjort meg mange refleksjoner og tanker over de funn som jeg har gjort. Det foreligger flere sentrale føringer over viktigheten av en god lærer-elev-relasjon. Jeg har i min studie flere ganger vist til teori og forskning som viser at lærerens kompetanse i relasjonsbygging er viktig. I følge Nordahl (2010) er kvaliteten på relasjonen avgjørende både i forhold til trivsel, undervisning og læringsutbytte. Nordahl (2010) poengterer videre at «det er læreren som har ansvaret for elevenes læring og utvikling, og i dette også ansvar for relasjonen» (Nordahl, 2010, s. 139). I St.meld. nr. 11 (2008-2009) understrekes det at «det er lærer som har hovedansvaret for å etablere gode relasjoner til elevene, og ikke minst må lærer gjøre et systematisk arbeid for å opprettholde og videreutvikle disse» (Nordahl, 2010, s. 139). Etter å ha jobbet med denne oppgaven har relasjonenes betydning for meg gitt et enda videre perspektiv i min jobb som pp-rådgiver, og jeg vil ha enda mer fokus på lærer-elev-relasjon både i forhold til den enkelte elev og gjennom et systemrettet perspektiv. Det er formulert i Opplæringsloven § 5-6 at PP-

tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for elever med særlige behov.

Lærer-elev-relasjonen har i de senere år fått en økende plass innenfor forskning. Ut fra forskningen så viser resultatene at positiv relasjonskompetanse er avgjørende for elevens mestring og trivsel i skolen. Det er ikke alltid like enkelt å utvikle gode relasjoner, men som tidligere nevnt er den profesjonelle lærer ansvarlig for en positiv lærer-elev-relasjon. Nordahl (2012) hevder at «Å være en god lærer er ikke bare noe som er medfødt, noe som noen lærere bare er, og andre lærere ikke er» (Drugli, 2012, s. 7). I følge Nordahl så viser forskning at nyutdannede lærere lærer av sine erfaringer og tar konsekvenser av disse og blir gode lærere etter hvert. Nordahl hevder videre at det har lenge vært lite fokus på relasjonsbegrepet innenfor pedagogikken, og det er viktig at det fokuseres på viktigheten av lærer-elev-relasjonen for elevenes trygghet, trivsel og læring. Drugli (2012) hevder at for å være en god lærer må en han/ hun være profesjonell, noe som innebærer å ha kontroll og ta ansvar både med hensyn sin kompetanse innenfor sitt fagfelt og innenfor lærer-elev-relasjonen, og være den som ser hver enkelt elev ved å respektere og tolerere eleven for den han/ hun er.

En positiv samhandling mellom elev og lærer vil være til det beste for utvikling og læring. Et godt samspill mellom partene vil skape trygghet og trivsel, tillit og anerkjennelse. Dette må gjøres gjennom at lærer utøver god og positiv ledelse i klassen og legger til rette for gode relasjoner.

Jeg har tidligere i denne studien nevnt at forskning viser at lærer-elev-relasjonen i mange tilfelle sjelden er preget av tillit, og at dette vil redusere lærerens mulighet til å påvirke og skape læringssituasjoner. Når en ser tilbake på analysen av Sandras håndtering av lærer-elev-relasjon så viser hun tillit til sine elever og det er gjensidig. En kan ikke si at den nevnte forskningen er gjenkjennelig for Sandras møte med sine elever. Sandra viser derimot tydelig at hun bryr seg om og er glad i sine elever. Dette kan en allerede se da hun hadde vært ute og hentet klassen sin, og kom smilende og stolt gående mot klasserommet med elevene på en rekke bak seg. Hun viste allerede ved sitt første møte om morgenen at hun brydde seg om sine elever. Sandra er bevisst på hva som kan skape uro og forstyrrelser og gjennom sin autoritative lærerstil fikk hun raskt elevene på sine plasser og dagens første arbeidsøkt kunne starte. Med denne fine oppstarten av skolehverdagen kan en nok si at Sandras møte med sine elever og håndtering av oppstarten av dagen, dannet grunnlaget for et godt læringsmiljø og gode relasjoner. Elevene var raske med å komme seg på sine plasser, og jobbet godt faglig. For meg var denne oppstarten av skoledagen både fin og interessant å se på. Sandra lyttet til

sine elever og var engasjert i hva de hadde å formidle, hun viste empati og hun anerkjente dem gjennom ros, forståelse og bekreftelse. Hun bekreftet dem gjennom det de sa med gester som smil og nikk, og løftet fram det de sa ved å møte dem der de var.

Ved gjennomføring av intervjuene opplevde jeg Sandra på samme måte mot meg som jeg erfarte at hun var mot sine elever. Hun var smilende, blid og imøtekommende. Jeg fikk aldri en følelse over at jeg tok for mye av hennes tid, og hun reflekterte velvillig over sin praksis.

I min studie hadde jeg ikke fokus på miljøet blant lærere på skolen som Sandra jobbet på, annet enn at jeg forstod at Sandra trivdes svært godt på Solbakken skole og at hun hadde et godt forhold til sine kollegaer. Ved at rektor legger føringer for at lærerne skal hilse på sine elever om morgenen, viser han at han prioriterer å sette denne viktige pedagogiske handlingen på dagsorden. Det ville være en studie i seg selv å se på skolens pedagogiske praksis og hvordan det jobbes med skoleutvikling.

Sandra har hatt elevene sine fra de gikk på første trinn. Hun har fått tid til å lage gode rutiner og bli godt kjent med hver enkelt elev. Om hun hadde hatt dem bare et år eller mindre, så vil jeg anta at resultatet kunne ha vært annerledes.

I denne studien er relasjonsbegrepet kommet til syne gjennom *en* lærers arbeid i klasserommet. Det hadde vært interessant å samlet inne data fra flere lærer-perspektiv og sammenlignet disse. En kunne også ha samlet inn fra elev-perspektivet for så å belyse relasjonsspørsmålet både fra elev- og lærerperspektivet.

Hadde alle lærere vært så strukturerte, reflekterende, inkluderende, utviklende, handlende og varme pedagoger som Sandra, hadde det vært godt for alle elever å være i skolen!

Det handler om å bry seg!

Referanser og vedlegg

Litteraturliste

- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker*. 2. utgave, (1. opplag). Oslo: Gyldendal Akademiske
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo Universitetsforlaget AS.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2009). Hensyn til personer fra side 5-18. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel*. (1. utgave, 3. opplag 2015) Oslo: Cappelen Damm AS
- Haug, P, Krumsvik, R. J, Munthe, E og Postholm M. B. (2012). *Lærerarbeid 1.-7. for elevenes læring*. Damm høyskoleforlaget
- Kunnskapsdepartementet. Forskrift om rammeplanen for grunnskolelæreutdanning. Forskrift 07.06.2016 hefte nr. 10 om rammeplan for grunnskoleutdanningen for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet. Red. Slette, Ø. (2013). *Opplæringslova og forskrifter Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex
- Kunnskapsdepartementet. Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*.
- Kunnskapsdepartementet. Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal akademiske
- Løkken, G. og Søbstad, F. (2011). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (4. opplag 2011). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget

- Moen, T. (2016) 1. utgave. *Positive lærer-elev-relasjoner En fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Moen, T. (2011a). *Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner*. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (red.): *Lærerearbeid for elevenes læring 1-7*. s. (131-144). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Moen, T. (2011b). *Klasseledelse*. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (red.): *Lærerearbeid for elevenes læring 1-7*. s. (131-144). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Moen, T. og Karlsdøttir R. (2011) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Nilsen, V. (2014) «*Analyse i kvalitative studier*» Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2012). Forord. I Drugli, M.B. *Relasjonen lærere elev*. (s. 6-8) Oslo: Cappelen Damm.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordahl T, Flygare E og Drugli M.B. (2013). *Relasjon mellom lærer og elev*. Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl T, og Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Norsk senter for forskningsdata AS (NSD). *Personvernombudet for forskning*. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvernombud>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Patel, R. og Davidson, B. (1999). *Forskningsmetodikkens grunnlag Å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

Pedlex, Norsk Skoleinformasjon (2013) *Kunnskapsløftet Mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: RK Grafiske as.

Postholm, M.B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus å fenomenologi etnografi og kasusstudier*. (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Sandsmark, J. (2012) *Voksne skaper vennskap. Arbeid med inkluderende miljøer i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.

Spurkeland, J. (2012) *Relasjonskompetanse Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Spurkeland, J. (red.) (2016) *Relasjonskompetanse Resultater gjennom samhandling*. (2. utgave, 3. opplag 2016) Oslo: Universitetsforlaget AS.

Thagaard, T. (2010) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (2. opplag, 3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget

INFORMERT SAMTYKKE I FORBINDELSE MED GJENNOMFØRING AV MASTEROPPGAVE 2016/ 2017

Mitt navn er Gunn-Jorid Furuhausen og jeg jobber som rådgiver for PPT for Ytre Nordmøre. Jeg er for tiden student ved NTNU og har startet på en master i «Pedagogisk Psykologisk Rådgivning». Prosjektet er planlagt ferdig høst 2017. Temaet for mitt prosjekt er samspill/ relasjon mellom lærer og elev. Bakgrunn for temaet er forskning som viser at kvaliteten på relasjonen har avgjørende betydning for faglig læring og barnas trivsel i skolen.

Jeg ønsker å observere og ta videopptak av deg i klassen, samt intervju deg. Fokus på oppgaven vil være lærerens praksis. Både lærer, elevene og skolens navn vil bli anonymisert både i notater og sluttprodukt.

Målet med min studie er å få mer kompetanse på dette området, noe som senere vil komme lærere/ elevene til nytte. For å gjennomføre prosjektet må jeg inn i et klasserom og samarbeide med lærer. Jeg ber derfor om samtykke til å gjennomføre studien som planlagt. For eventuelt spørsmål kan du kontakte meg på mitt mob.nr: 90 86 19 57.

Med vennlig hilsen

Gunn-Jorid Furuhausen

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt skriftlig informasjon er villig til å delta i studien.

Signatur:

Dato:

Til foreldre/ foresatte til elevene på 4. trinn

08.11.2016

**INFORMERT SAMTYKKE I FORBINDELSE MED GJENNOMFØRING AV MASTEROPPGAVE
2016/ 2017**

Mitt navn er Gunn-Jorid Furuhausen og jeg jobber som rådgiver for PPT for Ytre Nordmøre. Jeg er for tiden student ved NTNU og har startet på en master i «Pedagogisk Psykologisk Rådgivning». Prosjektet er planlagt ferdig høst 2017. Temaet for mitt prosjekt er samspill/ relasjon mellom lærer og elev. Bakgrunn for temaet er forskning som viser at kvaliteten på relasjonen har avgjørende betydning for faglig læring og barnas trivsel i skolen. Kontaktlærer til deres barn Ina Marie Olsen, har sagt seg villig til å delta i dette prosjektet.

Jeg ønsker å observere og ta videopptak av henne i klassen, samt intervjuer henne. Fokus på oppgaven vil være lærerens praksis. Både lærer, elevene og skolens navn vil bli anonymisert både i notater og i sluttproduktet.

Målet med min studie er å få mer kompetanse på dette området, noe som senere vil komme lærere/ elevene til nytte. For å gjennomføre prosjektet må jeg inn i et klasserom og samarbeide med lærer. Jeg ber derfor om samtykke til å gjennomføre studien som planlagt. For eventuelt spørsmål kan dere kontakte meg på mitt mob.nr: 90 86 19 57.

Med vennlig hilsen

Gunn-Jorid Furuhausen

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien. Jeg er gjort kjent med at det er lærerens praksis som står i fokus og som skal omtales, og at studiet ikke vil ha noen innvirkning på eventuelt annet jobbrelatert samarbeid mellom, foresatte, elev og student. All personidentifiserende materiale vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert.

Signatur:

Dato:

Til foreldre/ foresatte til elevene på 4. trinn

16.02.2017

Vedr. datainnsamling i klassen hvor ditt barn er elev

Viser til tidligere brev.

Nå nærmer det slutten for min datainnsamling i klassen til Ina Marie Olsen. Jeg er glad for at jeg kan studere temaet lærer-elevrelasjoner i denne klassen. Som dere så i det forrige brevet fra meg, er fokuset mitt på *læreren*, hva hun gjør og hvordan hun reflekterer over det hun gjør. Det er dette jeg søker å forstå og få innsikt i. Temaet er viktig, da kvaliteten på lærer-elevrelasjoner har betydning for barns faglige og sosiale utvikling, samt trivsel i skolen. Jeg er glad for at Ina Marie sa ja til å være min forskningsdeltaker i prosjektet. Jeg er også glad for at dere har samtykket i at jeg kan finne ut av temaet ved å samle data fra undervisningen i klasserommet.

Som dere vet, samler jeg data ved hjelp av samtaler/intervju med Ina Marie og gjennom observasjon og videoopptak av henne i interaksjon med barna. Det er min plikt å informere og forsikre dere om at alle data er forsvarlig oppbevart, og at datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt, som vil være 01.09.2017. Det er kun min veileder ved NTNU professor Torill Moen, Ina Marie og undertegnede som får se videoopptakene. I mine samtaler med henne kommer vi ikke til å snakke om enkeltelever. Vi vil heller ikke komme inn på eventuelle taushetsbelagte opplysninger. Det er kun tema for studien som vil være i fokus. I henhold til forskningsetiske retningslinjer anonymiseres lærer/ skolen i sluttproduktet/ publikasjon. Som forsker ved NTNU har jeg taushetsplikt etter gjeldende regler.

Jeg har gjort avtale med Ina Marie om en siste videoobservasjon etter vinterferien. Selv om det er henne jeg observerer/ filmer og har fokus på, så vil også barna komme med på videoopptakene. Dere kan, uten å oppgi noen grunn, reservere dere fra dette. Dette vil i så fall ikke få noen konsekvenser for dere.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata AS (NSD).

Om det skulle være noe dere lurer på er det bare å ta kontakt med meg på mobilnr. 90861957 eller gunn-jorid.furuhagen@kristiansund.kommune.no. Du kan også kontakte min veileder professor Torill Moen ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU på telefonnummer 99041690 eller torill.noen@ntnu.no.

Vennlig hilsen



Gunn-Jorid Furuhaugen

Mastergradsstudent, NTNU

Vedlegg: 4

INTERVJUGUIDE

Første intervju:

Lærers bakgrunn og erfaring:

- ✚ Utdanning og arbeidserfaring
- ✚ Hvor mange trinn har du hatt og eventuelt fulgt opp?
- ✚ Husker du det første trinnet du underviste i?
- ✚ Var det elever du fikk ekstra god kontakt med?
- ✚ Var det utfordrende å komme i kontakt med elevene. Kan du huske om dette var noe du tenkte over? Opplevde du å komme i ekstra god kontakt med en/ flere elever?
- ✚ Erfaring med relasjoner / kommunikasjon og dens betydning i skolen
- ✚ Klasseledelse, humor og improvisasjon
- ✚ Hva legger du i begrepet tilpasset undervisning?

Et biografisk tilbakeblikk:

- ✚ Fortell om dine egne historier/ erfaringer om relasjoner
- ✚ Har du opplevd at det har vært vanskelig å få god kontakt/ relasjon med noen elever?
- ✚ Beskriv om det er spesielle ting du gjør bevisst for å skape gode relasjoner
- ✚ Hva tenker du om relasjonsbygging til elever generelt?
- ✚ Er samspill og relasjoner et tema som har blitt/ blir drøftet på skolen?
- ✚ Skolehverdagen har mange ulike hendelser, i hvilke sammenhenger i løpet av en skoledag mener du at du får best mulighet for å skape relasjoner til elevene?
- ✚ Det er viktig å se den enkelte elev, hvordan legger du til rette for å se/ snakke med den enkelte (relasjonsbygging/ kommunikasjon)?
- ✚ I forhold til klasseledelse, fortell om innarbeiding av rutiner, inkludering og organisering i klasserommet.
- ✚ Fortell om hvordan du utfører overganger, beskjeder, belønninger og struktur.

Oppfølgingsspørsmål vil være utdyping av diverse utsagn, lærers opplevelse av situasjoner og erfaringer.

Vi avtaler veien videre og avslutter samtalen.

Andre intervju

Vi ser på flere utvalg av observasjoner, film legges fram og jeg stiller spørsmål som følger:

- ✚ Har du alltid undervist på denne måten?
- ✚ Når startet du å gjøre det slik?
- ✚ Hvorfor? Har det betydning for elevens læring og mestring?
- ✚ Hvilke tanker gjør du deg om handlingen?
- ✚ Er det ting du kunne ha gjort på en annen måte?
- ✚ Hva betyr/ gjør det med deg?
- ✚ Hva betyr/ gjør det med eleven?
- ✚ Andre tanker om observasjonen?

Fra: Gunn Furuhaugen <gunn@furuhaugen.no>
Sendt: 16. februar 2017 14:51
Til: Gunn-Jorid Furuhaugen
Emne: VS: ang. prosjekt nr. 51667

Fra: Agnete Hessevik [mailto:agnete.hessevik@nsd.no]
Sendt: torsdag 16. februar 2017 14.38
Til: Gunn Furuhaugen <gunn@furuhaugen.no>
Kopi: 'Torill Moen' <torill.moen@ntnu.no>
Emne: Re: ang. prosjekt nr. 51667

Hei,

Takk for dette. Når utfyllende informasjon er gitt utvalget, har utvalget fått tilstrekkelig informasjon. Vi forutsetter at også læreren som deltar mottar denne informasjonen skriftlig eller muntlig.

Vi har følgende kommentarer til informasjonsskrivet:

- Vi anbefaler at du skriver at datamaterialet vil bli **anonymisert** ved prosjektslutt, heller en makulert/slettet, slik at du kan ta vare på anonymisert datamateriale.
- Dersom det er vanskelig å holde notater anonyme (altså at lærer ikke er gjenkjennbar overhode), anbefaler vi å kun skrive at lærer/skolen anonymiseres i sluttproduktet/publikasjonen.
- Vi gjør oppmerksom på at vi har endret navn fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste til NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.
- Vær også oppmerksom på at det er din taushetsplikt som forsker som er gjeldende, ikke din taushetsplikt som ansatt i Kristiansand kommune.

Du trenger ikke sende meg revidert skriv (med mindre du ønsker dette).

Lykke til videre med prosjektet!

Med vennlig hilsen

--
Agnete Hessevik
Rådgiver | Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services
T: (+47) 55 58 27 97

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
T: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no

Gunn Furuhaugen skrev den 16.02.2017 13:33: