

FORORD

Arbeidet med denne studien har vært en interessant og lærerik prosess. Jeg har fått tid og mulighet til å fordype meg i et tema som jeg er interessert i, og som jeg ønsket å få mer kompetanse på. Samlet sett vil jeg nå stå bedre rustet i forhold til relasjonskompetanse og betydningen av dette i min jobb som PP-rådgiver.

Jeg vil rette en stor takk til læreren som var villig til å være min informant i studien, og til elevene som lot meg være deltagende observatør i klasserommet. Jeg vil også takke Professor Torill Moen ved NTNU, som har vært min veileder under denne prosessen. Underveis har hun gitt meg tilbakemeldinger og gode råd slik at jeg har kommet godt i havn med denne studien.

Kyrksæterøra april 2013

Marit-Johanne Sæther

INNHold

1. INNLEDNING	2
2. METODE	5
Kvalitativ forskning:	5
Datainnsamling i mikroetnografiske studier	6
Analyse, forskerrolle og etiske vurderinger i mikroetnografiske studier	8
Egen forskningsprosess	9
Valg av forskningsdeltaker	9
Datainnsamling	10
Analyse av materialet og utvikling av kategorier	11
Kvalitet og etiske vurderinger i prosessen	12
3. STUDIENS KONTEKST	13
Totta skole	13
Ellens klasse og klasserom	14
Ellen	14
Maren	15
4. KLASSELEDELSE	17
Teori	17
Empiri	20
Utdrag fra intervju	20
Illustrasjon av oppstart, gjennomføring og avslutning av skoletimer	21
Analyse og drøfting	23
5. SMIL, HUMOR OG POSITIV OPPMERKSOMHET	27
Teori	27
Empiri	29
Utdrag fra intervju	29
Illustrasjon fra praksis	30
Analyse og drøfting	32
6. ANERKJENNENDE RELASJON	36
Teori	36
Empiri	38
Utdrag fra intervju	38
Illustrasjon fra praksis	39
Analyse og drøfting	40
7. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE DISKUSJON	44
REFERANSER	48
VEDLEGG 1: INFORMERT SAMTYKKE	51
VEDLEGG 2: INFORMERT SAMTYKKE	52
VEDLEGG 3: INFORMERT SAMTYKKE	53
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE	54
VEDLEGG 5: SVAR FRA NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIGE DATATJENESTE ..	55
VEDLEGG 6: PROSJEKTVURDERING - KOMMENTAR	56

KAPITTEL 1

INNLEDNING

Flere studier som har hatt lærerkompetanse og elevens læring i fokus konkluderer med at lærerens kompetanse i å inngå i en sosial relasjon med den enkelte elev er fundamental viktig for elevens fungering og læring i skolen (Moen, 2011). Kvaliteten i relasjon mellom lærer og elev er avgjørende både for undervisningen, læringsutbytte og trivsel (Nordahl, 2006). Elever blir inspirert og motivert av lærere som legger vekt på å ha et godt forhold til dem og som respekterer dem (ibid). Et engasjert og tillitsfullt forhold mellom den profesjonelle og eleven vil gi den profesjonelle forståelse for og innsikt i elevens behov. Dette har avgjørende betydning for elevens læring, utvikling og vekst både på kort og lang sikt (Linder, 2012).

Gjennom flere års praksis i PP-tjenesten har jeg fått erfaringer med og dannet meg meninger om betydningen av en positiv relasjon mellom elev og lærer. Mange som har gått i skole har historier å fortelle om ulike lærere både på godt og vondt. Gjennom arbeid med LP-modellen¹ i vår kommune ble det satt fokus på relasjon mellom elev og lærer som en viktig faktor for læring. I min jobb som PP-rådgiver har jeg i møte med flere elever hørt ekstra mye positivt om en spesiell lærer. Uttalelser som ”hun liker oss, det er ro i klassen, hun er snill og bryr seg” har blitt brukt.

Med relasjon mellom elev og lærer som hovedtema blir denne lærerens praksis utgangspunkt for min studie. Målet med studien er å få bedre bevissthet om relasjonens betydning for barns utvikling i skolen, og da særlig for elever med utfordringer som vi oftest møter i PP-tjenesten. I det første møte med læreren som jeg velger å kalle Ellen, uttalte hun at det var en ære å bli spurt om å delta. Sammen med sine elever inviterte hun meg inn i klasserommet og til å dele sine tanker om sin praksis slik at jeg kunne få bedre innsikt i og forståelse for hennes relasjonskompetanse. I denne studien fokuserer jeg spesielt på hennes relasjon til en elev med spesielle behov.

¹ LP-modellen står for læringsmiljø og pedagogisk analyse. En modell med mål om å utvikle gode læringsmiljø for alle elever (Nordahl, 2006).

Problemstillingen er:

Hvordan håndterer læreren relasjon og samspill med en elev som har spesielle behov i en ordinær klassekontekst?

Problemstillingen åpner for to forsknings spørsmål:

1. *Hvordan legger hun undervisningen til rette med tanke på relasjon og samspill?*
2. *Hvordan reflekterer hun over sin egen praksis i forhold til relasjon og samspill?*

Studien er viktig av flere grunner. I en review-undersøkelse som ble bestilt av Kunnskapsdepartementet i 2008, ble det fastslått at lærerens evne til å inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev er den dimensjonen av lærerens kompetanse som betyr aller mest for elevens læring (Lillejord, Manger og Nordahl, 2010). Det finnes mange grunner som tilsier at dette er viktig sett fra elevens perspektiv. Etter hvert er det mye forskning som viser at hvis en elev opplever positiv støtte, nærhet, hyppig kommunikasjon, god veiledning og ros fra lærer, så er sannsynligheten for at eleven også vil lære mer enn om det motsatte var tilfelle (Munthe, 2011). Å rose og anerkjenne elever på en effektiv og god måte er proaktive pedagogiske virkemidler som legger til rette for at elever skal lykkes og mestre i skolen (Tveit, 2012). Klasseromsstudier viser at elever verdsetter lærere som bryr seg om dem og som ser dem. For noen kan læreren være den som utgjør en positiv forskjell i deres liv. En god relasjon er også viktig for elevens psykiske helse, skolefaglige og sosial utvikling. Studier viser at elever med god relasjon til lærer har mindre behov for utprøving av grenser og har lettere for å forholde seg til regler (Moen, 2011). Fem prosent av norske elever opplever å ha en negativ relasjon til læreren sin, og de kommer dårlig ut på flere variabler i læringsmiljøet sitt (Linder, 2012).

Studien er også viktig sett fra lærerens perspektiv. Med en positiv relasjon er det lettere å gi god skolefaglig støtte, de opplever mindre atferdsproblem og det er lettere å få elevene i tale. Lærere som har en god relasjon til sine elever uttrykker trivsel og glede over sitt arbeid (Moen, 2011). At læreren viser interesse for og har et godt forhold til elevene er også viktig sett fra foreldrenes perspektiv. Lærere kan få viktige opplysninger om elevene ved å oppmuntre foreldre til å snakke om sitt barn. Når lærere viser interesse for barnet deres får de tillit hos foreldrene. Det pekes også på at foreldrene trenger støtte og oppmuntring ved at læreren mestrer å påpeke det som er bra og roser barnet (Lillejord, Manger og Nordahl, 2010).

At PP-tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for elever med særlige behov, er formulert i opplæringsloven § 5-6. Når en problematisk relasjon mellom lærer og elev vedvarer er dette en risikofaktor (Linder, 2010). Å skape gode relasjoner er en oppgave som er sentralt i arbeid med pedagogisk analyse og tiltaksutvikling (ibid). Problemstillingen er derfor viktig også sett fra PP-tjenestens side.

I kapitel 2 tar jeg for meg forskningsmetoden som jeg har brukt. I dette kapitlet gjør jeg også rede for selve forskningsprosessen, valg av forskningsdeltaker, gangen i datainnsamlingen og hvordan analysen av datamaterialet har foregått. Det blir også gjort rede for etiske vurderinger. Kapittel 3 omhandler studiets kontekst. Her presenterer jeg skolen, klasserommet og læreren med mål om å skape et bilde som blir levende for leseren. For å belyse problemstillingen best mulig må lærerens handlinger og tanker forstås i sammenheng med den konteksten det utføres i. I kapitel 4, 5 og 6 presenteres empiri som blir analysert i lys av teori og deretter drøftet. Kapittel 7 er det siste og avsluttende kapitlet. Her har jeg oppsummert funnene og reflektert over min forskningsprosess.

KAPITTEL 2

METODE

I dette kapitlet er målet at leseren skal få et innblikk i hvordan og hvorfor jeg har gjort de valgene jeg har gjort. Her presenterer jeg teori om kvalitativ forskning, og da spesielt mikroetnografiske studier. Jeg vil også gjøre rede for min egen forskningsprosess.

Kvalitativ forskning:

Problemstillingen er kvalitativ da jeg er ute etter å få innsikt i og forstå hvordan læreren håndterer relasjoner og samspill med en elev som har spesielle behov i en ordinær klassekontekst. I motsetning til en kvantitativ metode som vektlegger utbredelse og antall, søker en med kvalitativ metode å gå i dybden og innhente mye informasjon om få enheter (Thagaard, 2009). Forskeren møter forskningsfeltet med sine antagelser og teoretiske bakgrunn. Sammen med problemstillingen danner dette grunnlaget for møte med praksisfeltet. Arenaen som er mest nærliggende å forske i er klasserommet, da kvalitativ forskning innebærer å få innsikt i forskningsdeltakerens perspektiv, der fokuset er rettet mot menneskers handling i en naturlig kontekst (Postholm, 2005).

En kvalitativ tilnærming gir grunnlag for fordypning i de sosiale fenomenene vi studerer. Deltagende observasjon og intervju gir grunnlag for å oppnå en forståelse av fenomener gjennom fyldige data om de situasjoner og personer vi studerer (Thagaard, 2009). Kvalitativ forskning preges av fleksibilitet og de ulike aspektene i prosessen overlapper hverandre. Tolkning og analyse foregår gjennom hele prosessen da forskeren ute i felten reflekterer over hvordan materialet kan fortolkes. Prosessen kan til en viss grad ses på som inndelt i faser som overlapper hverandre. Tidlig i fasen formuleres problemstillingen, og i senere faser samles materiale inn, analyseres og tolkes i lys av teori. I siste fase presenteres resultatene (Thagaard, 2009). Kvalitativ forskning innebærer flere tilnærminger. Jeg har brukt en etnografisk forskningstilnærming for å søke etter svar på min problemstilling. Dette fordrer at forskeren både samtaler med og observerer menneskene i kulturen eller den sosiale gruppen som det forskes i. Etnografi innebærer en studie av folks dagligliv over så lang tid at en får gode muligheter til å forstå handlingene som studeres fra deltakerens perspektiv (Postholm, 2005).

Det er mulig å gjennomføre etnografiske studier både på makro- og mikronivå. Problemformuleringen er avgjørende for hvilket nivå studiet er på (Postholm, 2005). Postholm beskriver et mikrostudium som ”(..) et nærstudium av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten” (s.48). Dette tilsier at mitt forskningsspørsmål er en mikrostudie. Videre innebærer min studie både samtaler og observasjoner med læreren. I en etnografisk studie oppholder forskeren seg på forskningsstedet i så lang tid at en får svært gode muligheter for å forstå de handlingene som det forskes på, fra deltagerens perspektiv (Fettermann 1998: Hammersley & Atkinson 1996 i Postholm 2005). I møte med forskningsfeltet blir teori anvendt, men forskeren skal prøve å ha en ikke-vurderende rolle med utgangspunkt i egne fordommer (Fettermann 1998 i Postholm, 2005).

En induktiv tilnærming har tradisjonelt blitt brukt i kvalitativ forskning. Dette vil si at de teoretiske perspektivene utvikles på grunnlag av analyse av data. Forskningen kan også ha en deduktiv tilnærming ved at det tas utgangspunkt i hypoteser fra tidligere teorier. Forskeren bør være kritisk til grunnlaget for sine egne tolkninger. Tolking av data i kvalitativ forskning kan også innebære etiske dilemmaer ved at forskerens forståelse av situasjonen ikke samsvarer med informantens forståelse av egen situasjon. Ved å studere noe utenfra vil forskeren som oftest ha et annet perspektiv enn informanten har (Thagaard 2009).

Datainnsamling i mikroetnografiske studier:

I en mikroetnografisk studie oppholder forskeren seg i feltet helt til dataene som samles inn ikke tilfører noe nytt i forhold til studiens problemstilling. Store mengder med data kan samles inn, da undersøkelsen kan foregå over lengre tid. Det blir brukt datainnsamlingsstrategier som er praktiske og passende, blant annet observasjon, intervju og audiovisuelle opptak. Bruk av flere kilder kalles *triangulering* og dette bidrar til å sikre en bedre kvalitet da flere kilder brukes for å belyse samme forskningsspørsmål (Postholm, 2005).

Deltagende observasjon er særlig godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker da forskeren kan ha fokus på hvordan personer forholder seg til hverandre. I en mikroetnografisk studie i et klasserom vil det være naturlig å være deltagende observatør der en er til stede i

situasjonen, men bare ser på (Thagaard, 2009). Denne rollen innebærer kun observasjon og at en ikke involverer seg i aktivitetene. Det finnes også grader av dette da en observatør i et klasserom kan variere mellom ren observatørrolle og uformell småprat med elever og lærer. Det er vanlig i slike tilfeller at de som observeres har gitt sitt samtykke og er klar over at de blir observert (Fangen, 2010). Deltagende observasjon gir en unik mulighet til å studere språkbruk og samhandling. Ved å være til stede kan en skrive med langt større kjennskap og innlevelse enn ved metoder der det ikke er samhandling mellom forsker og informant. I kvalitativ forskning er deltagende observasjon en av de mest sentrale innsamlingsmetodene og et overordnet mål med metoden er å kunne beskrive hva folk gjør og sier i ulike sammenhenger (ibid). Feltnotater er notatene som blir skrevet under observasjonene. Forskeren bør bestemme seg på forhånd hvordan det skal skrives og oppbevares. Det anbefales at forskeren deler dokumentet i to slik at det er plass både for det som observeres og umiddelbare analyser og tolkninger. Feltnotatene bør leses gjennom etter hver observasjon. Notatene vil også kunne beskrives som subjektive nedtegninger da det er forskerens teoretiske erfaringer, bakgrunn og opplevelser som påvirker forskersynet (Postholm, 2005). Bruk av video-kamera kan være et godt redskap for bevare og fange opp informasjon. Dette kan være et godt hjelpemiddel for å observere samhandling og samtaler, og til hjelp for å beskrive settingen som studeres (ibid).

Intervju er utveksling av synspunkter om et tema mellom to personer. Forskningsintervju er en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtaler. Det konstrueres kunnskap i samspill mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Om intervju som metode skriver Dalen (2011):

Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (s. 13).

Det skilles ofte mellom strukturerte og mer åpne intervjuer. Den mest brukte er strukturerte eller halvstrukturerte intervju. Da er samtalen fokusert mot bestemte tema som er valgt ut på forhånd av den som intervjuer. I alle studier der det brukes intervju, er det behov for å utarbeide en intervjuguide. Den inneholder sentrale tema og spørsmål som dekker områdene studien skal belyse. Det er viktig å arbeide grundig med å utarbeide intervjuguiden, da

spørsmålene må være slik at informanten åpner seg og forteller om sine opplevelser med egne ord (Dalen, 2011).

Det er flere måter å registrere intervju på med tanke på dokumentasjon og analyse i ettertid. Vanligvis brukes en lydopptaker. Den som intervjuer kan da konsentrere seg om emne og dynamikk. Tonefall, pauser og ordbruk blir registrert og kan lyttes til flere ganger etterpå. Å transkribere betyr å oversette talespråk til skriftspråk. Når intervjuene transkriberes blir de strukturert og mer egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved intervjuutskrifter er det to ulike måter for transkripsjon. Den ene metoden innebærer å skrive helt ordrett, markere pauser, gjengi dialekt og andre variasjoner. Ved den andre metoden redigeres det slik at uttalelsen blir mer grammatisk korrekt. Hva som er riktig måte avhenger av hva det skal brukes til. Om uttalelsene skal brukes kun til å analysere meningsinnholdet, kan det være unødvendig å ta med alle ufullstendigheter i sitater og digresjoner (Fangen, 2010).

Analyse, forskerrolle og etiske vurderinger i mikroetnografiske studier

Analyse og tolkning foregår gjennom hele studien og begrepene kan ikke skilles fra hverandre. Å få oversikt over dataene som er samlet inn innebærer at forskeren tenker over deres betydning og utvikler perspektiver på hvordan man kan forstå dataene (Thagaard, 2009). Analysen kommer enda mer i fokus etter at materialet er samlet inn, selv om den har pågått gjennom hele prosessen. Det skilles mellom analyse som omfatter prosesser som strukturerer materialet og analyser der substantiv teori tas i bruk for å analysere materialet. En bør møte datamateriale med et mest mulig åpent sinn, og legge til side egne perspektiver. Likevel vil analysen farges av forskerens opplevelser, erfaringer, subjektive og individuelle teorier. Å legge til side dette helt er umulig, men hjelper forskeren å bli bevisst egne synspunkter, fordommer og antagelser (Postholm, 2005). Dalen (2010) beskriver fem trinn i et analysesystem:

Det første starter med et forsøk på å få en første forståelse av helheten. Deretter finner vi frem til meningsbærende elementer eller temaer, som så beskrives og fortolkes. I det femte og siste trinnet i analysen foregår en overordnet teoretisk tolkning av materialet (s.18).

Forskerrollen innebærer ikke bare at en skal tre inn i rollen med et åpent sinn og være bevisst egen forforståelse. Posisjonen forskeren har i forhold til informantene kan få innvirkning på situasjonen som studeres. Det er viktig å reflektere over hvilken betydning relasjonen mellom forsker og informant kan ha. Forskerens egenskaper og væremåte har betydning og prosjektet må presenteres på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2009).

Etiske retningslinjer er de samme som for andre forskerprosjekter. Forskeren må utvise nøyaktighet og redelighet i presentasjon av studien. Et grunnleggende prinsipp er å unngå å plagiere andres tekster og bruke riktig henvisningsskikk (Ibid). Personopplysningsloven som ble innført i 2001, stiller krav om meldeplikt for forskningsarbeid som inneholder personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler. Meldeskjema sendes til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) som vurderer om prosjektet er konsesjonspliktig (Dalen, 2011). Følgende områder når det gjelder forskningsetiske retningslinjer er spesielt omtalt av Dalen (2011): Krav om informert og fritt samtykke, krav om å informere dem som utforskes, krav om konfidensialitet, barns krav på beskyttelse og hensynet til utsatte grupper. Forskeren må ta stilling til etiske dilemmaer som oppstår, og beskytte informantenes integritet gjennom hele prosessen (Thagaard, 2009).

Egen forskningsprosess

Valg av forskningsdeltaker

I søken etter forskningsdeltager var det viktig for meg å finne en lærer som fant formålet med studien interessant og som var villig til å delta. For en tid tilbake overhørte jeg en samtale mellom en jentegjeng i 17-årsalderen. De snakket om skole, lekser og lærere. Under samtalen hører jeg en av dem si ”tenkt om alle lærere kunne vært som Ellen i ungdomsskolen, hun likte oss alle”. De andre i gjengen sa seg enige, og en annen fulgte opp utsagnet med ”ja, og så var det aldri noe bråk i hennes timer”. Dette var ikke første gang jeg har hørt elever snakke positivt om denne læreren. Det er elevenes positive omtale om henne som er bakgrunnen for at jeg valgte å spørre Ellen om å være informant i dette studiet. Ellen svarte raskt ja, og syntes det var en ære å bli forespurt om å delta.

Meldeskjema med informasjon og samtykkeerklæring ble tidlig i prosessen sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Jeg forfattet et informasjonsskriv til Ellen, elever og foresatte med samtykkeerklæring der jeg samtidig gjorde rede for formålet med studien (Vedlegg 1. og 3.). I tillegg forfattet jeg et eget utvidet skriv med samtykkeerklæring til Maren og foreldrene (Vedlegg 2.). Informert samtykke er utgangspunktet for alle forskningsprosjekt (Thaagard, 2009). Dette prinsippet er basert på respekten for individers råderett over eget liv, at man har kontroll over opplysninger om seg selv som deles med andre og at deltagelse er frivillig og kan avsluttes uten videre (ibid). Jeg fikk rask tilbakemelding om at prosjektet ikke var meldepliktig med kommentar om at informasjonsskrivet til elever og foreldre var godt utformet og i tråd med det innmeldte. Jeg hadde en muntlig gjennomgang der det var åpent for ytterligere spørsmål med elevene i klassen, og med foreldrene i et foreldremøte før jeg innhentet samtykkene. De få som ikke var til stede tok jeg kontakt med etterpå. I tillegg hadde jeg en egen samtale om utvidet samtykke og studien sammen med foreldrene til eleven med spesielle behov. Alle elever og foresatte signerte med unntak av et foreldrepar og deres barn. Plasseringen i klasserommet var slik at filming kunne gjennomføres uten at denne eleven ble med på filmen.

Datainnsamling

Datainnsamlingen ble foretatt gjennom intervju, deltagende observasjon og videofilming. På forhånd samarbeidet Ellen og jeg om å sette opp tidspunkter for observasjoner og intervju slik at det skulle passe for alle parter. Det ble satt av tid til 2 intervju og 12 skoletimer for observasjon. Første intervju var planlagt før observasjonene startet, men på grunn av uforutsette hendelser måtte dette utsettes til etter at observasjonene var kommet i gang. Andre uforutsette hendelser førte til at observasjonene ble avkortet til 10 skoletimer. Det ble ikke avsatt tid til flere observasjoner, da dette lite sannsynlig ville ha tilført noe nytt i forhold til studiens problemstilling.

Intervjuene var utformet som semistrukturert basert på å bringe på bane temaer Ellen kunne reflektere over. Intervjuguiden var formulert med punkter i stikkordsform (Vedlegg 4.). Målet med det første intervjuet var å få innsikt i Ellen sin bakgrunn, slik som utdanning, arbeidserfaring, erfaring med relasjoner i skolen. Det andre intervjuet omhandlet Ellen sine tanker og refleksjoner i forhold til utvalgte observasjoner og filmsekvenser. Det ble brukt

lydopptaker for å ta opp det som ble sagt, og intervjuene ble i ettertid anonymisert og transkribert. De transkriberte intervjuene kom på henholdsvis 25 sider med tekst. Med tanke på vår dialekt fant jeg det mest fornuftig å redigere uttalelsene slik at de ble mer grammatisk riktig under transkriberingen.

Av de 9 skoletimene jeg oppholdt meg i klasserommet, ble 2 av dem filmet. Største delen av datamaterialet ble samlet inn gjennom deltagende observasjon. I hovedsak oppholdte jeg meg langt bak i rommet for å få god oversikt, men gikk også rundt i rommet når det følte naturlig. Ellen og elevene lot seg tilsynelatende ikke forstyrre av at jeg var til stede. Under observasjonene skrev jeg feltnotater. Notatarkene ble på forhånd delt i to, slik at det i tillegg til observasjonene ble plass til antatte kjennetegn og mønstre i Ellens relasjon til eleven med spesielle behov og umiddelbare tolkninger. Fag, dato og tidspunkt ble også registrert på feltnotatene. For å sikre datamaterialet ble alle navn og opplysninger som kunne knyttes til forskningsstedet anonymisert i alle dokumenter. Etter alle observasjoner skrev jeg egne notater med tanker rundt observasjonen og nye spørsmål. Video ble sett gjennom og redigert slik at utvalgte deler kunne vises i intervju med Ellen. Observasjonsnotatene med antatte kjennetegn og mønstre, umiddelbare tolkninger, og tanker og spørsmål i ettertid kom på 12 sider.

Analyse av materialet og utvikling av kategorier

Analyse pågikk gjennom hele prosessen, men kom enda bedre til syne etter at all materiale var samlet inn. Mine observasjoner beskrev handlingene i klasserommet, dialoger og egne refleksjoner. I refleksjonene var antagelser om ulike mønstre jeg så og teoretiske begreper som kunne knyttes til observasjonene. Analysen var da i gang, da jeg tidlig så ulike mønstre som kunne knyttes opp i mot relevant teori. Etter hvert fant jeg samsvar mellom observasjoner og intervju, og fikk da bekreftelse på at mønstrene jeg så stemte overens med Ellen sine beretninger. Jeg vekslet da mellom induksjon og deduksjon i prosessen, i og med at teoretiske perspektiver ble utviklet på grunnlag av analyse av data, men også ved at teorier jeg kjente på forhånd og leste underveis la føringer for prosessen.

Under hele prosessen prøvde jeg å holde datamaterialet strukturert og oversiktlig. I analyseprosessen ble dette viktig for å se sammenhenger mellom observasjoner, intervju og teori. Triangulering ble da brukt i den forstand at sammenligning mellom ulike kilder ble brukt. Uttalelser og observasjoner som ikke var relevant i forhold til problemstillingen ble sorter bort. Kategorisering av mønstrene falt etter hvert på plass, ved at jeg brukte fargekoder for å få bedre oversikt i sammenligningen. Mønstrene jeg observerte var at hun hadde faste rutiner for oppstart, gjennomføring og avslutning av skoletimer. I analysen så jeg også et annet gjennomgående mønster i det at Ellen ofte smiler, ler og roser elevene. Et annet mønster var at Ellen anerkjenner elevene og er interessert og opptatt av den enkelte. På bakgrunn av dette endte jeg opp med tre kategorier for å belyse og analysere problemstillingen. Den første kategorien ble ”klasseledelse”, den andre ”smil, humor og positiv oppmerksomhet”. Den tredje og siste kategorien ble ”anerkjennende relasjon”. Etter at datamaterialet var analysert, ble det tydeligere hvilke teorier jeg skulle bruke for å analysere empirien. En teoretisk analyse av et forskningsfunn gir en dypere innsikt og har stor betydning i mikroetniske studier (Postholm, 2010).

Kvalitet og etiske vurderinger i prosessen

De etiske retningslinjene til Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste ble fulgt under hele prosessen. Anonymitet ble sikret og pseudonymer er brukt i fremstilling av studien. I tillegg har memberchecking blitt benyttet. Dette innebærer at Ellen underveis har lest det som har blitt skrevet i rapporten slik at hun kunne se om hun kjente seg igjen i beskrivelser og utsagn etter at de ble tatt ut av den opprinnelige konteksten. For å sikre kvaliteten er det forsøkt å ivareta fyldige beskrivelser av kontekst og forskningsprosess. Triangulering ble også brukt for å sikre kvaliteten i den forstand at det ble brukt flere kilder for å belyse samme forskningsspørsmål. Et annet moment som bidrar til kvalitet er at det ikke er gjort noen funn som kan tilsi et annet svar på forskningsspørsmålet. Ekstern veiledning gjennom hele prosessen har også bidratt til kvalitet i studiet.

KAPITTEL 3

STUDIENS KONTEKST

Lærerens handlinger og tanker må forstås i sammenheng med den konteksten de utføres i (Postholm, 2005). I dette kapitlet beskrives skolen, læreren, hennes klasse og eleven med spesielle behov.

Totta skole

Foran et spesielt fjell, midt i kommunesenteret ligger skolen som er en 1-10 skole. I samme område ligger også den videregående skolen og en idrettshall. Skolegården er stor og innholdsrik med tanke på muligheter for ulike aktiviteter. Like ved skolen ligger også et utendørs idrettsanlegg, og det er mange muligheter for tur- og friluftsopplevelser i gangavstand fra skolen.

Totta skole har en historie helt tilbake til 1955, den gang som folkeskole. De siste årene har skolen hatt omtrent 60 lærere, 15 assistenter og 500 elever. Skolen har blitt påbygd og renoveret, og i dag gjenstår bare modernisering av kontorer og barneskolefløya. Elever og lærere spiser lunsj i skolens kantine. Skolen har sin egen hjemmeside på internett, og utgir hvert år skolekatalog med relevant informasjon og bilder av alle elever og ansatte. Skolens fremste visjon er å forberede elevene til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer i samarbeid med andre og alene. Et annet viktig mål er at elevene skal utvikle et positivt selvbilde og evne til innlevelse i andres situasjon.

LP-modellen – læringsmiljø og pedagogisk analyse er implementert ved skolen. Målet med modellen er å skape gode forhold for både sosial og skolefaglig læring hos elevene (Nordahl, 2005).

Ellens klasse og klasserom

Ungdomsskolen har sin egen fløy, og i niende klasse der jeg oppholdt meg for å samle inn data er det 22 elever. Det er en jevn blanding mellom jenter og gutter, og her som i de fleste klasser er det forskjell på elevenes faglige prestasjoner. Klassen har sitt eget rom med lysgule vegger som er dekorert med informasjon og elevarbeid. Det første jeg får øynene opp for når jeg kommer inn er fargesprakende gardiner og en liten hamster som er døpt med eget navn av klassen. Hamsteren er klassens yndling, og har vært det helt siden de ble enige om å anskaffe sin egen klassehamster. Foran i rommet er det tavle og smartboard. Pultene virker nye, og alle elevene har svingstol med hjul under. Bakerst i rommet er det foldevegger som gjør det mulig for en åpen løsning mellom flere klasser. Det meste av tiden jeg var der satt elevene i grupper på 3-5 elever. I fellesarealene utenfor klasserommet er det både små og store sittegrupper. Spesielt legger jeg merke til at noen av de små sittegruppene er laget slik at en gruppe elever kan sitte skjermet fra resten om de ønsker det. Ellen er kontaktlærer i denne klassen.

Ellen

Ellen har jobbet som lærer i ungdomsskolen i 6 år og er kontaktlærer. Hun tok lærerutdanning i voksen alder og jobbet tidligere i en barnehage. Ellen mener hun har god nytte av sine erfaringer fra barnehagen i sin nåværende jobb i forhold til å formidle og oppnå kontakt. Selv om Ellen er opptatt av å skape gode relasjoner til sine elever, ønsker hun ikke å bli framstilt som en mester i dette. Under intervju fortalte hun mange historier om hvordan hun med hell har gått fram for å skape positive relasjoner der det i utgangspunktet var noe vanskelig. Hun er også ærlig på at det er elever det har vært vanskelig å nå fram til på tross av iherdige forsøk:

En tidligere elev snakket om alt annet enn fag, og forstyrret hele klassen. Jeg får så godt av sånne jeg. Her prøvde jeg å ikke gi negativ oppmerksomhet til han, men bekrefte det som var bra. Jeg hadde navnet hans på en lapp for å hele tiden bli minnet på å gi han positiv oppmerksomhet. I stedet for muntlig irettesettelse, ble vi enige om at jeg skulle gi et tegn for å minne han på å være stille. Det rettet gradvis på seg, og jeg følte at vi etter hvert fikk god kontakt (Int. 0512:3).

”Jeg får så godt av sånne jeg”, sa hun under dette intervjuet. Dette har bakgrunn i hennes egen historie. I intervjuene med meg fortalte hun at hun selv har kjent på følelsen av å ikke mestre, og at hun selv som ung elev har opplevd en vanskelig relasjon til en av sine lærere. Dette er også en medvirkende årsak til at hun er opptatt av å skape gode relasjoner:

Oppgavene i de timene der jeg selv var elev var for vanskelig for meg. Jeg får vondt i magen og blir kvalm av å tenke tilbake på den gang. Jeg var engstelig for læreren og turde ikke å spørre om hjelp. En gang satt jeg og rettet oppgavene mine mens de andre i klassen lagde julegaver. Det var skammelig, det gikk hull i arket og jeg gråt mine modige tårer. Læreren kom og sa at dette er jo så enkelt at alle klarer det. Så tok læreren arket og retta oppgaven for meg, og gikk fra meg uten å si mer (Int. 05.12:9).

Under observasjoner så jeg at Ellen hadde faste rutiner som hun gjentok hver time. Hver time er hun på plass før elevene, og hun står i døra og tar i mot dem. Hun ser på dem, smiler og tar i mot korte beskjeder fra noen elever mens hun står i døra. Jeg observerte at Ellen ofte smiler de timene jeg har vært sammen med dem. I alle timer jeg var til stede sto elevene ved pulten og hilste før de satte seg ned. I slutten av alle timer summerer hun opp innholdet i timen og elevene sto igjen ved pulten før de avsluttet. Hver time starter med muntlig gjennomgang av hva som skal skje i timen. Ellen har også skrevet dette på tavla før timen. Hun beveger nesten hele tiden hendene mens hun snakker. Jeg har litt kompetanse på ”tegn til tale”, og ser faktisk at hun bruker flere av de tegnene samtidig som hun snakker. Hun snakker ikke høyt, men har likevel en klar og tydelig stemme. En annen ting som Ellen gjentar hver time er at hun bøyer seg ned slik at hun får øyekontakt med elevene når hun veileder hver enkelt. En av elevene i denne konteksten er Maren som har spesielle behov.

Maren

Opprinnelig var det tenkt at jeg skulle studere hvordan læreren håndterte relasjon og samspill med to elever med spesielle behov i denne klassen. Av ulike årsaker ble dette forandret til en elev. Alle elever i en klasse kan til tider ha spesielle behov, men jeg valgte en elev med større utfordringer enn andre kan ha. Dette er en jente på 14 år som jeg i denne studien velger å kalle Maren. Maren ble henvist til barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk for flere år siden og fikk etter denne utredningen to diagnoser. Diagnosene innebærer at Maren har behov for

forutsigbarhet og trygghet. Det har vært utfordrende for henne å forstå alle ”uskrevne” regler og koder i sosialt samspill. En enkel spøk som andre kunne ledd av, kan for Maren bli en stor og vanskelig sak. Skolefaglig er matematikk mest utfordrende, så her har hun spesialundervisning alene sammen med egen lærer. Timene benyttes også til forberedelse, samtale, lekser og andre aktuelle tema. I alle øvrige fag er Maren sammen med klassen uten ekstra hjelp fra andre enn læreren som har timene. Hun er en stille jente i klassen, og noe av problemene kan være vanskelig å se og forstå for de som ikke kjenner henne. På tross av sine utfordringer har hun alltid hatt noen få faste venner som hun holder sammen med både på skolen og i fritiden. Marens utfordringer har gradvis blitt mindre etter at hun startet i ungdomsskolen, og hun har hatt positiv utvikling på alle områder. Alle i klassen er godt informert om hennes diagnoser og spesielle behov.

KAPITTEL 4

KLASSELEDELSE

I analysen av datamaterialet kom det fram flere momenter som kan relateres til klasseledelse. Det var flere mønstre som gjentok seg hver time jeg oppholdt meg i klasserommet. I dette kapitlet blir teori om klasseledelse belyst. Klasseledelse i form av relasjoner vil ikke bli grundig belyst i dette kapitlet da dette kommer fram i de to påfølgende kapitlene. Empiri som illustrerer rutiner og klasseledelse vil også bli illustrert, og til slutt vil empirien bli analysert og drøftet i lys av teorien.

Teori

Klasseledelse dreier seg ofte om en balansegang mellom struktur og kontroll på den ene siden, og evne til å gi varme og være nær eleven på den andre siden. Relasjon mellom elev og lærer blir slik knyttet også til klasseledelse (Nordahl, 2006). Lærerens evne til å etablere arbeidsro, motivere til arbeidsinnsats og skape et positivt klima i klassen kan forstås som klasseledelse. Ledelse foregår i samhandling med elevene, og da er relasjon til elevene vesentlig for lærerens mulighet til å utøve ledelse (ibid). Moen (2002) beskriver hvordan en lærer håndterer klasseromskompleksiteten i en av sine studier. Klasseregler og hverdagsrutiner er tydelig for elevene i denne klassen, og elevene vet hva som forventes av dem i klasserommet. Moen drøfter dette i den avsluttende kommentaren, og viser til at det finnes lærere som opplever tilkortkomning ved å ikke håndtere klassekompleksiteten. Hun peker også på muligheten for at elevene som omtales med atferdsvanker ikke har fått klare nok anvisninger for passende oppførsel og væremåte, og at klassens regler og hverdagsrutiner ikke er tydelig nok for dem (ibid).

Definisjon av klasseledelse retter oppmerksomheten mot *forebyggende* eller *proaktiv klasseledelse*. Dette handler om at læreren på forhånd tenker over mulige utfordringer som kan oppstå, og forebygger dem slik at de ikke utvikler seg (Moen, 2011). Det er læreren som har ansvar for å tilrettelegge og planlegge undervisningen med tanke på sosial mestring og læring. Ved å stille spørsmål om hva som skjer i en klasse og med enkeltelever når det er

uklare regler eller inkonsekvent håndtering av dem, er det nyttig å rette oppmerksomheten mot læreren (Ibid).

Det er lærere som skal lede undervisningsforløp og klasser på en hensiktmessig måte, som kan gi elever et godt læringsutbytte (Nordahl, 2012). Det hjelper lite å være flink faglig hvis elevene ikke tar i mot beskjeder og følger med. Ledelse er en ferdighet som bygger både på kunnskap og holdninger, og som også ligger nært opp til det private ved at holdninger og oppfatninger påvirker praksisen (ibid). Nordahl (2012) viser også til at informasjon til elevene om hva som skal skje og hvordan, bidrar til trygghet og forutsigbarhet. Han viser også til viktigheten av struktur i undervisningen. Læreren bør hilse på elevene når de møter dem første gang i løpet av en dag, og læreren bør være til stede når timen skal begynne. Lærere som ikke er tilstede når timen starter, får ofte problemer i det videre undervisningsforløpet. I oppstart av timer må læreren fortelle hva de skal arbeide med og lære, og dette kan gjerne skrives opp som punkter på tavla. Elevene skal vite når det skjer et skifte i aktiviteter, og hva de skal gjøre. I avslutning av timer kan det være hensiktmessig å summere opp, repetere det viktigste og ha en dialog med elevene om hva de har forstått og lært. Det er en fordel at timene er forutsigbare og gjenkjennelige, noe som bidrar til trygghet (ibid).

Undervisnings- og læringsledelse i praksis handler om å lede elevgrupper og organisere slik at målene for timen nås uten for mange avbrytelser eller forstyrrelser (Ogden, 2005). Det går ut på å skape god arbeidsro, der hensynet til den enkelte blir ivaretatt og motivasjon og trivsel blir styrket. De fleste elever trives dårlig i timer som ender i rot, kaos og mange avsporinger. Strukturert gjennomføring og god planlegging kan i seg selv virke forebyggende på problematferd i timene. Når lærere er i forkant av problemer, er det lettere å forebygge og løse problemene med enkle virkemidler. Lærere som gir klare beskjeder, og som effektivt bekrefter elever, har mindre behov for å sette grenser. Mye tyder på at lærerne kan ha en tendens til å legge for stor vekt på å snakke elever til rette, og at de med fordel kunne lagt mer vekt på positive tilbakemeldinger ved ønsket atferd (ibid).

Nordahl (2006) beskriver en god strukturert og proaktiv klasseledelse som en av beskyttelsesfaktorene som kan redusere risikofaktorer det enkelte barn er utsatt for. Lite struktur og dårlig klasseledelse blir beskrevet som en risikofaktor. Risikofaktorer øker sannsynligheten for en negativ utvikling, og kan betraktes som et faresignal for problemer i oppveksten. Beskyttende faktorer fremmer positiv utvikling og har forebyggende innvirkning

(ibid). Utfordringer hos den enkelte elev kan ikke forklares bare ut i fra egenskaper hos den enkelte eleven. Det må forstås i sammenheng med læringsmiljø og undervisningen, og dårlig klasseledelse er en av faktorene som kan spille inn (ibid). Når man fokuserer på viktige faktorer i klasseledelse, er det samtidig nødvendig å se på faren for regelrytteri og rigiditet. Dette kan forstås slik at det er tydelighet og klare rammer som preger miljøet, samtidig som læreren er til stede overfor elevene på en slik måte at hun eller han viser hjerte for dem. Det skal være rom for den enkelte, og for å ivareta enkelte elever finnes det situasjoner der læreren må gjøre spesialavtaler, unntak eller gå utenom vanlige krav for å ivareta noe som er viktigere (Damsgaard, 2010).

Det kan skilles mellom to former for klasseledelse i utøvelse av ledelse, nemlig *situasjonsbestemt klasseledelse* og *strategisk ledelse* (Nordahl, 2010). En god klasseleder bør være bevisst begge formene. Strategisk ledelse viser til forberedelse av alle sider ved undervisningen med utgangspunkt i kunnskap om elevene, egne erfaringer og kunnskap fra forskning. Det har betydning at læreren vet hva hun vil når hun starter timen, at hun har tenkt gjennom hvordan hun skal realisere målene og hvordan hun skal møte uforutsette hendelser. Situasjonsbestemt ledelse viser til det direkte møtet med elevene. Umiddelbare situasjoner preges av elevenes modningsnivå, ulike forutsetninger, motivasjon, hvordan læreren framstår og hvilket lærestoff det jobbes med. Situasjonsbestemt ledelse handler om evnen til å hurtig gripe inn i situasjoner, og om å gjøre det rette der og da (ibid).

Det er godt dokumentert at lærere som utøver god klasseledelse, opplever mindre atferdsproblemer enn lærere som er mer utydelige (Nordahl, 2010). Evnen til å lede grupper av elever, og ha en klar struktur på opplæringa har i tillegg til relasjon mellom elev og lærer betydning for læringsresultatene hos den enkelte elev (ibid). Det er viktig å vise respekt og forståelse for ulike vansker elever sliter med. En fast struktur og plan over hverdagen kan være av største betydning for elever med spesielle behov. Forutsigbarhet skaper trygghet og klare rammer og ro kan gi de nødvendige rammer for å gjennomføre arbeidsoppgaver (Ervik, Høigaard, Strand og Vollen, 2005).

Empiri

Gjennom videomateriale og deltagende observasjon kom det fram flere eksempler på at Ellen har rutiner i sin undervisning. For å illustrere dette presenteres funn fra observasjoner og intervju.

Utdrag fra intervju

Ellen forteller i intervjuene at faste rutiner er greit både for henne selv og elevene, og at hun har noen elever som er avhengig av å vite hva som skal skje framover. Om dette sier hun:

Timene skal være mest mulig forutsigbare. Elevene skal vite hva som skal foregå på forhånd. Jeg har noen elever som kan bli utrygge om ikke ting er forutsigbare. Noen er avhengig av dette for å holde fokus (Int 2111:13).

Når det gjelder Maren, så kan hun ha tusen tanker i hodet på samme tid. Da er det greit at det er faste rammer og ro når beskjeder gis. Jeg tenker at Maren fungerer bedre i en setting der hun vet hva som skal skje framover, og også at innholdet i timen er skrevet punktvis på tavla. Dette er med på å bidra til oversikt og trygghet (Int 0402:3).

Å være til stede når timen begynner, og stå i døra og hilse på elevene er både trivelig og praktisk, forteller Ellen. Hun bekrefter at hun står i døra hver time, og at hun alltid har gjort det slik. Ellen forteller at dette kan være ekstra viktig for elever som Maren, for da er det ikke kaos når de skal gå inn og de som er utrygg kan gi små beskjeder i stedet for å ta det opp i plenum:

Å stå i døra og ta i mot elevene gjør jeg mest av alt for at elevene skal bli sett. Å føle seg sett handler også om trygghet. Jeg vil vise at jeg bryr meg om dem, og prøver å se hver enkelt i øynene. Her gir både jeg og elevene hverandre små beskjeder, og da har vi også fått unna dette før oppstarten, slik at vi lettere kan komme i gang med arbeidet. Det handler også om å være et forbilde for elevene ved at jeg selv er ute til rett tid. Dette med å stå i døra og ta i mot dem tenker jeg er så nyttig at jeg vil aldri slutte med det (Int 0402:1).

Ellen er opptatt av å ikke bli framstilt som en superlærer som mester alle situasjoner. Hun forteller at det hender det ikke er like god arbeidsro, og at elevene kan si at hun er streng. Om gjennomføring og avslutning av timer forteller hun:

Det hender jeg ikke mestrer alt like godt i noen timer, og at elevene sier at jeg er streng. Da forteller jeg dem at jeg er streng fordi jeg er glad i dem, og vil at alle skal ha bra arbeidsro. Mange uforutsette situasjoner kan oppstå i en time, og jeg må handle raskt. Jeg jobber med meg selv hver dag for å bli enda bedre. Jeg prøver å variere innhold og være engasjert og levende når jeg formidler for å holde på oppmerksomheten til elevene. Flere elever har sagt at det er greit når jeg snakker, for jeg står sjelden stille men beveger meg. Også Maren har sagt dette. At jeg beveger meg og bruker hendene for å markere ting, er noe jeg gjør helt ubevisst. Slik er jeg bare (Int 0402:2).

Jeg synes det er viktig å markere overganger. Dette handler også om å være i forkant og la elevene vite hva som skal skje framover. At timene også markeres med en klar slutt ved at alle står ved pultene sine synes jeg er greit med tanke på at jeg da har deres fokus. Da kan jeg ha alles blick rettet mot meg, gi ros eller en viktig beskjed og si takk for timen (Int 0402:3).

At vi har rutiner og ro gir meg mulighet og bedre tid til å følge opp hver enkelt elev. Maren har ekstra behov for å bli bekreftet og sett, og rutiner og ro gir meg bedre mulighet for dette (Int 0402:1)

Illustrasjon av oppstart, gjennomføring og avslutning av skoletimer

Ellens rutiner for oppstarten av timer var lik i alle timer. Illustrasjonen som viser rutinene er hentet fra en time med religion, livssyn og etikk (RLE). Timen starter etter lunsj og det er første time med Ellen denne dagen.

Fem minutter før timen starter: Ellen er alene inne i klasserommet. Hun har skrevet punkter på tavla om hva timen skal inneholde. Når skoleklokka ringer står lærer i døra. Hver elev går rolig inn, mens lærer hilser på dem med et ”hei, smil, nikk eller blikkontakt”. Et par av elevene gir henne korte beskjeder. De snakker med stille stemme så jeg hører ikke hva alle sier. Jeg får med meg at en elev sier ”jeg skal til legen kl 12 i morgen”. Lærer svarer ”Det er greit, fint at du sier i fra”. Alle elever er på plass. De går til sine pulter, og stiller seg bak stolen sin ved pulten. Lærer går og stiller seg foran alle. Hun ser rundt på elevene, smiler og sier ”riktig god dag”. Alle setter seg ned på stolen sin. Lærer bruker 4 minutter på å informere om hva som skal skje framover. At hun skal være borte noen dager neste uke, og hvem som skal være vikar i hennes timer. Hun informerer også om neste klasseråd, og viser til punkter som tidligere er skrevet om dette på tavla. Lærer går etterpå gjennom innholdet i timen, og viser til punktene om dette på tavla. Foruten noen spørsmål fra elevene som det blir svart på, er det helt stille i rommet, og elevene har blikket rettet mot læreren. Maren har samme atferd som de andre elevene, og har også blikket rettet mot lærer. Maren ser opp på tavla når lærer viser til punktene om klasseråd og innhold i denne timen. Maren og de andre elevene kommer så raskt i gang med arbeidet (Vid 2611).

Ellen som leder blir her illustrert gjennom observasjoner under gjennomføring av skoletimer. Hun gir påminnelser om hva som skal skje framover, påser at elevene får med seg beskjeder og markerer beskjeder ved å bruke tegn med hendene:

RLE: Det er stille i rommet. Elevene sitter og jobber hver for seg på datarommet. Lærer løfter begge hendene og sier ”Det er ikke så lenge til vi skal avslutte denne skriveøkten, og gå til klasserommet for å avrunde denne timen” (Obs 2910:3).

Samfunnsfag: Ellen underviser om konflikten i Midtøsten ved å bruke en powerpointpresentasjon som vises på smartboardet i klasserommet. Under innledningen markerer hun med bevegelser i hendene at de snart er i gang og sier ”Jeg har laget en framvisning der jeg har tatt ut det mest vesentlige, og lagt til aktuelle bilder”. Dere noterer på heftet som dere nå har fått utdelt”. Alle elever har en bok det står ”ordbank” på, og her skriver de ned betydningen av vanskelige ord som dukker opp underveis. Det er rolig under presentasjonen. Maren har blikket mot Ellen og skjermen og noterer underveis (Obs 1211:6).

Klasseråd: Ellen og elevene er midt i en diskusjon om eventuelt bytte av plassering i klasserommet. Flere snakker i munnen på hverandre, også Maren, og det blir litt urolig i rommet. Ellen sier ”hysj” med lav stemme, og markerer dette ved å gjøre tegn med begge hender for å roe ned. Det blir raskt roligere, og de som skal snakke venter på at det blir deres tur (Obs 3011:11).

RLE: Under timen er noen elever ut på et oppdrag, blant annet Maren. Når de kommer inn i rommet går Ellen bort til dem. Hun bruker stille stemme og gir dem en beskjed. Jeg hører ikke hva hun konkret gir beskjed om, men hører at hun sier ”når dere var ute snakket vi om.....” (Vid 2711).

Observasjoner viste også at Ellen har faste rutiner for avslutning av timene. Illustrasjonen som viser rutiner for avslutning er hentet fra en time med Samfunnsfag i femte time.

Det er i slutten av timen. Ellen sier ”nå ser jeg at dere noterer så det gnistrer, men det er ikke så lenge til vi skal avrunde timen”. Etter en kort stund får elevene beskjed om å pakke sammen, noe alle gjør. Ellen oppsummer kort innholdet i timen, før elevene reiser seg og står ved pulten. Ellen gir en kort beskjed og sier ”nå er alle ansikt rettet mot meg, og det setter jeg stor pris på”. Timen er så ferdig, og elevene forlater klasserommet (Obs 1211:7).

Analyse og drøfting

Nordahl (2006) pekte på at en strukturert og proaktiv klasseledelse er en beskyttelsesfaktor som kan redusere risikofaktorer det enkelte barn er utsatt for. Maren er en jente som har stort behov for forutsigbarhet og trygghet. Nordahl (2006) viser til at utfordringer hos den enkelte elev må forstås i sammenheng med læringsmiljø og undervisning og at dårlig klasseledelse kan spille inn. Det blir da interessant å se sammenhenger mellom Maren sin fungering i den ordinære konteksten i forhold til Ellen sin klasseledelse. Maren har spesielle behov, og en fast struktur og plan over hverdagen kan da i følge Nordahl (2010) være av stor betydning.

Ellen fortalte at hun har noen elever som er avhengig av å vite hva som skal skje framover, og at faste rutiner er viktig både for elevene og henne selv. ”Maren kan ha tusen tanker i hodet på samme tid og da er det greit med faste rammer og ro når beskjeder gis” (Int 2111:13). Moen (2002) beskrev i en av sine studier muligheten for at regler og hverdagsrutiner ikke er tydelig nok for elever som omtales med atferdsvansker. Hun viste til en studie der klasseregler og hverdagsrutiner var tydelige for elevene og at de viste hva som var forventet av dem i klasserommet. Maren sine utfordringer hadde gradvis blitt mindre etter at hun startet i ungdomsskolen, og hun fikk en positiv utvikling på alle områder. Ellen hadde faste rutiner, blant annet for oppstart av timene (Vid 2611) der hun står i døra og hilser på elevene, at elevene står ved pultene og hilser før de setter seg ned. Dette var et eksempel på det Moen (2002) beskriver som hverdagsrutiner som gjentok seg hver time i læringsmiljøet Maren er en del av. Ved å se på sammenhenger mellom teori og praksis kan dette være faktorer som spiller inn når det gjelder Maren sin fungering i den ordinære klassekonteksten.

Nordahl (2012) viste også til viktigheten av struktur, og at læreren bør hilse på elevene og være til stede når timen starter. Lærere som ikke er til stede når timen starter kan få problemer i det videre forløpet og læreren må informere om hva de skal arbeide med og lære. Både observasjoner og intervju viser at Ellen har mye av det Nordahl (2012) viser til på plass. Ellen fortalte at Maren fungerer bedre når hun vet hva som skal skje framover, og at innholdet i timen er skrevet punktvis på tavla. Dette mener Ellen bidrar til oversikt og trygghet (Int 0402:3). Ellen bekreftet at hun alltid står i døra og tar i mot elevene, og at dette kan være ekstra viktig for Maren. Da er det ikke kaos når de skal gå inn og de som er utrygge kan gi små beskjeder til lærer uten å måtte ta det opp i plenum. Det handler også om å være et

forbilde ved å selv være ute i god tid fortalte Ellen (Int 0402:1) Observasjon viste at det var ro i klassen under oppstarten, og at elevene hadde blikket rettet mot Ellen når informasjon om timen ble gitt. Dette kan ses i sammenheng med det Ogden (2005) viser til i forhold til at å skape god arbeidsro er en del av undervisnings- og læringsledelse. Maren hadde blikket rettet mot lærer, og så opp på tavla når Ellen viste til punktene om innholdet i timen som var skrevet på tavla (Vid 2611). Nordahl (2012) viste også til at det kan være nyttig å skrive opp undervisningsforløpet som punkter på tavla noe Ellen gjør hver skoletime. Etter å ha gjennomført sine faste rutiner for oppstart av timen (Vid 2611) fikk ikke Ellen problemer med det videre forløpet, noe som Nordahl (2012) viste til kunne skje om lærer ikke var til stede ved oppstart.

Ellen gir påminnelser om hva som skal skje framover, og påser at elevene får med seg beskjeder. Under en skoletime løfter Ellen begge hender og forteller elevene at det ikke er lenge til de skal avslutte skriveøkten og gå til klasserommet (Obs 2910:3). Dette kan ses i sammenheng med det Nordahl (2012) viser til i forhold til å gi informasjon til elevene om hva som skal skje og hvordan, bidrar til trygghet og forutsigbarhet. Mens Maren har blikket rettet mot Ellen, forteller Ellen at de skal få et hefte å notere på mens hun går gjennom en presentasjon (Obs 1211:6). Også når Maren er ute av klasserommet en stund, påser Ellen at hun får beskjed om hva som har blitt sagt mens hun var ute (Vid 2711). Ellen fortalte at noen elever er avhengig av forutsigbarhet, og at de må vite hva som skal foregå for å klare å holde fokus, noe som også gjelder for Maren (Int 2111:13). Her vises det til at Maren får beskjeder og informasjon på forhånd, noe som sett opp i mot Nordahl (2012) sin teori kan antas å gi Mari forutsigbarhet og trygghet.

Nordahl (2012) beskriver både strategisk og situasjonsbestemt ledelse og at situasjonsbestemt ledelse handler om evnen til å hurtig gripe inn i situasjoner og gjøre det rette der og da. Dette bekrefter også Ellen da hun fortalte at uforutsette ting kan oppstå i en time, og at hun må handle raskt (Int 0402:2). Under en time snakker flere elever i munnen på hverandre og det blir urolig. Maren er også med på dette. Ellen får deres oppmerksomhet ved å gjøre tegn med begge hender samtidig som hun sier ”hysj” med en lav stemme (Obs 3011:11). Her roer hun raskt ned situasjonen, og det blir raskt rolig. Moen (2011) peker på at det er læreren som har ansvar for å tilrettelegge og planlegge undervisningen med tanke på sosial mestring og læring, og at mulige utfordringer kan forebygges ved at læreren tenker over dette på forhånd. Ellen fortalte at hun prøver å variere innhold og være engasjerende og levende for å holde på

oppmerksomheten til elevene. Maren har sagt at hun synes det er greit når Ellen snakker da hun ikke står stille, men beveger seg (Int 0402:2). Ellen bruker ofte hendene for å markere ting, men gjør det ubevisst (Int 0402:2). Under innledningen markerer hun med bevegelser i begge hendene at de snart er i gang (Obs 1211:6). At Ellen varierer innholdet, og er engasjert og levende kan ses i sammenheng med det Moen (2011) peker på i forhold til at utfordringer kan forebygges ved at lærer klarer å holde på elevenes oppmerksomhet. Ellen fortalte at rutiner og ro gir henne mulighet til å følge opp den enkelte bedre, og at Maren har ekstra behov for å bli bekreftet og sett (Int 0402:1). Dette kan ses i lys av det Ogden (2005) formidler om at strukturert gjennomføring og god planlegging i seg selv kan være forebyggende, og at elever trives dårlig i timer som ender i rot, kaos og mange avsporinger.

Nordahl (2012) viser også til at elevene skal vite når det skjer et skifte i aktiviteter, og at det i avslutning av timer kan være hensiktsmessig å summere opp og repetere, i tillegg til at timene er forutsigbare og gjenkjennelige. Ellen bekrefter at det er viktig å markere overganger (Int 0402:3). Det handler om å være i forkant, og la elevene vite hva som skal skje framover. Ellen synes også det er greit å markere timene med en klar slutt for å få elevens fokus rettet mot seg (Int 0402:3). Observasjon av avslutning viser at Ellen gjør mange av de momentene som Nordahl (2012) peker på som vesentlig. Hun gir beskjed om hva som snart skal skje, oppsummerer timen og elevene reiser seg og står ved pulten. Ellen har da elevenes blikk mot seg når hun avrunder timen (Obs 1211:7).

Ellen forteller også at elevene lettere kommer i gang med arbeidet, når de har gode rutiner for oppstart (Int 0402:1). Små beskjeder blir de ofte ferdige med allerede i døra. Det er vist til observasjoner der Ellen klarer å hode på Maren sin oppmerksomhet, det er arbeidro, og Maren og de andre elevene kommer raskt i gang med arbeidet. Dette kan også ses i sammenheng med Nordahl (2012) sin teori om at det hjelper lite å være faglig flink, om elevene ikke tar i mot beskjeder og følger med. Videre beskriver Nordahl (2012) at det er lærere som kan lede undervisningsforløp og klasser på en hensiktsmessig måte, som kan gi elever et godt læringsutbytte. Det er vist til at Ellen har gode rutiner på oppstart, gjennomføring og avslutning av timer i forhold til det Nordahl (2012) beskriver som viktig. Dette kan igjen ses i sammenheng med det Ervik mfl. (2005) beskriver om at fast struktur og plan over hverdagen kan være av største betydning for elever med spesielle behov. Ellen formidlet tidlig at Maren har stort behov for forutsigbarhet og trygghet. Hva dette har betydd for Maren med tanke på at hennes utfordringer gradvis har blitt mindre i ungdomsskolen er vanskelig å måle ekstakt,

men ved at jeg her har observert Ellen sin praksis i lys av teori, kan en anta at Ellen sin klasseledelse også er en medvirkende årsak til Maren sin fungering i skoletimene. Som Nordahl (2010) viser til så har evnen til å lede grupper av elever, og ha en klar struktur på opplæringen i tillegg til relasjon mellom lærer og elev betydning for læringsresultatene hos den enkelte elev.

KAPITTEL 5

SMIL, HUMOR OG POSITIV OPPMERKSOMHET

I analysen av datamateriale kom det fram et annet gjennomgående mønster i Ellens praksis. Hun smiler, ler og roser elevene ofte. Analyse av datamateriale viser også at Maren ler sammen med læreren, og får positiv oppmerksomhet gjennom smil, blick og ros. I dette kapitlet presenterer jeg først relevant teori og deretter empiri fra datamaterialet. Til slutt blir empirien analysert og drøftet i lys av teori.

Teori

Smil, håndtrykk, øyekontakt og interessert lytting er normal høflighet som har en fundamental virkning (Nordahl, 2012). Vær vennlig når en time blir innledet, og det skal se ut som du har lyst til og ser fram til å undervise (ibid). Et positivt klima i klassen er uttrykk for en trygg, inkluderende og vennlig kultur (ibid). Øyekontakt, smil, en vennlig tone og interesse er uttrykk for anerkjennelse, og vil føre til at elevene opplever seg verdsatt og ivaretatt (ibid). Oppmuntring, ros og positive tilbakemeldinger er noe alle har behov for (Tveit, 2010). Det styrker forståelsen og oppfattelsen av oss selv og fremmer motivasjon og arbeidsinnsats (ibid). Hvis læreren klarer å ha et positivt fokus, og gi ros og oppmuntring for ønsket atferd, samtidig som oppmerksomhet mot negativ atferd begrenses vil dette føre til at elevene lettere opprettholder den ønskede atferden (ibid).

Det er godt dokumentert at positive reaksjoner øker muligheten for gjentakelse av det vi gir oppmerksomhet til (Arnesen & Sørli, 2010). Webster-Stratton (2006) viser til at lærere gir tre til femten ganger så mye oppmerksomhet til dårlig atferd enn til ønsket atferd i klasserommet. Elevene lærer hvilken oppførsel læreren verdsetter ved å observere hva læreren retter oppmerksomheten sin mot. Tveit (2010) viser til forskjeller på og likheter mellom begrepene ros og anerkjennelse. Han viser til teorier om at ros handler om å bygge selvtillit, mens anerkjennelse handler om å bygge selvfølelse. Selvtillit handler om hva vi presterer og kan, mens selvfølelse er hvem vi er, hvordan vi ser oss selv og oppfatter oss selv. Selvfølelse vurderes som viktigere og av mer betydning for utvikling (ibid).

Tveit (2010) beskriver både *effektiv* og *ineffektiv* bruk av ros. Rosen skal være konkret, ekte og gis med varme og entusiasme. Når rosen etterfølges av et smil, et klapp på skulderen eller et anerkjennende blikk har den større effekt. Det er også viktig å gi ros for innsats og ikke kun for resultater, noe som kan motivere for ekstra innsats. En lærer som er i bevegelse og flytter blikket rundt om i rommet, kan lettere se elevene når de gjør noe bra. For elever med lav selvtillit, og som er urolige og uoppmerksom er det særlig viktig at rosen gis raskt etter en handling. Barn med lav selvtillit, innadventd og utagerende atferd har behov for enda mer ros og positiv oppmerksomhet enn andre barn (ibid). Webster-Stratton (2006) viser også til at ros kan underbygges ved entusiasme og ikke-språklig formidling som å sende et varmt blikk, et klapp på skuldra eller et smil. Nordahl, Sørli, Magner og Tveit (2007) viser også til at den viktigste formen for oppmuntring gis ved at læreren er sammen med eleven, gir dem oppmerksomhet, anerkjennelse og ros. Effektiv bruk av ros har også en atferdskorrigerende effekt, og anbefales i rikt monn (ibid).

I relasjonspedagogikk bør en merke seg at humor har en rekke sosiale virkninger (Spurkeland, 2011). Den styrker relasjoner når den er av ufarlig karakter, og kan gi følelser av samhörighet, nærhet, varme og vennskap. Betydningen av humor er trolig en relasjonskompetanse som det trengs mer forskning på, da det er lite kunnskapsbasert forskning på dette (ibid). Lærerens egen humor er trolig medvirkende til kontakt med elevene. Humor kan deles inn i to kategorier, *varm* og *kald* humor. Varm humor styrker relasjoner uten å skade eller støte noen, og er inkluderende og ufarlig. Kald humor er rammende og nært beslektet med mobbing. Elever som opplever å bli ledd av med støtte fra en lærer, kan få ødelagt relasjoner på få sekunder. Humor kan bygge positive enkelrelasjoner og positivt skolemiljø. Lærerens egen latter kan smitte over på klassen og stemningen. Mennesker som har lett for å le, og som har tilgang til sitt humoristiske mentale senter, har en stor fordel i møte med andre (ibid). Linder (2010) viser til at det er sentralt at pedagogisk personale fokuserer på samværets emosjonelle stemninger og ikke bare innholdet. Glede skaper god stemning og atmosfære. Et godt humør åpner både de voksnes og barnas sinn, og glade barn er mer klar for læring. Enkelt sagt skriver Linder (2010) at vi nå er oppmerksom på at glade barn lærer bedre.

Empiri

Videomateriale og observasjoner inneholder mange eksempler på at Ellen ofte smiler, ler og bruker positiv oppmerksomhet gjennom humor og ros. Hun klapper ofte Maren og de andre elevene på skuldra, ser dem i øynene og nikker bekreftende slik at de blir oppmerksom på at hun har sett og oppfattet dem og deres handlinger. For å illustrere mønstrene i hennes undervisning presenteres utdrag fra intervju og eksempler fra klasserommet.

Utdrag fra intervju:

Ellen har fortalt historier om tidligere elever hun har hatt, og det var spesielt en elev hun lærte mye av i forhold til bruk av positiv oppmerksomhet. Om dette sier hun:

Dette var fra den gangen vi holdt på med faste LP-møter. Jeg hadde en sak om en elev som forstyrre mye i timene og det ble flere negative tilbakemeldinger til eleven. Et av tiltakene var å se og bekrefte det som var bra, og gi minst mulig negativ oppmerksomhet. Jeg hadde en lapp i lommen der det sto navnet på eleven, for å minne meg selv på å se etter det positive i alle situasjoner. Dette fungerte godt, og ved uro ble jeg enig med eleven om å gi et tegn i stedet for å si noe. Ved at jeg forandret mine handlinger fikk eleven god framgang. Jeg og eleven fikk etter hvert god kjemi, og vi samarbeidet godt (Int 2111:6).

Når Ellen ser på video av seg selv i klasserommet, ser hun selv at hun ser på elevene, tar på dem, smiler mye, roser elevene og at de ler sammen. Hun ser også at hun beveger seg og snakker med hele kroppen. Om dette sier hun:

Jeg storkoser meg i klasserommet, det er det som er livet. Jeg gleder meg til timene, liker å formidle og synes det er veldig trivelig å være sammen med elevene. At jeg smiler og ler er bare sånn jeg er, og artige historier er ikke planlagt men faller bare ned i hodet på meg. Jeg ønsker at elevene skal oppleve meg som positiv, og tror det bidrar til god stemning og trivsel. Å rose elevene ofte gjør jeg bevisst. Jeg husker selv at jeg vokste på positive tilbakemeldinger som elev, og tror dette virker oppmuntrende på mine elever. Maren liker å få ros, og klarer å yte enda mer når hun får gode tilbakemeldinger (Int 0402:5).

Jeg er bevisst på å ofte se elevene og ha øyekontakt med dem. Alle skal føle seg sett, og det betyr mye for Maren at jeg ser henne. Hun kan være litt ”stille” i klassen, og da er det viktig at jeg husker å se henne og vise at jeg er interessert i det hun jobber med (Int 0402:5).

Å ta på elevene og gi et klapp på skuldra handler også om å bli sett og at jeg bryr meg om dem. Dette er avtalt med elevene på forhånd, for det hender at det er elever som ikke liker det. Maren synes dette er helt greit (Int 0402:8).

Når Ellen får se observasjoner av at hun gir ros for det som faktisk er bra gjort, og korrigerer uønskede handlinger på en mer ”stille” måte sier hun at dette blir gjort bevisst. Når hun for eksempel gir ros for at ytterjakkene er tatt av, skjønner elevene som har glemt å ta av lua at de også må gjøre dette uten at lærer trenger å kommentere dette forteller hun:

Dette bidrar til en positiv stemning, da jeg ikke trenger å gi så mange korrigeringer på uønsket atferd. Når Maren glemmer ting, tar hun hintet raskt ved at jeg påpeker det de har husket, eller bare peker på øret som da hun hadde øreproppene på forteller Ellen (Int 0402:7).

Illustrasjon fra praksis

Ellens handlinger i forhold til smil, humor og positiv oppmerksomhet blir her illustrert gjennom et utdrag av observasjoner fra skoletimene:

Elevene sitter i grupper og jobber med en skriftlig oppgave. Maren sitter sammen med to andre jenter, og de ler sammen og snakker litt høyt. Ellen beveger seg rundt i rommet og ser seg rundt. Hun går mot Maren sin gruppe, ser på dem, smiler og sier med lav stemme ”det er fint at dere har det gøy og samarbeider bra, men vi senker stemmen litt så vi ikke forstyrrer de andre”. Samtidig som Ellen sier dette, bruker hun begge hender for å markere at lyden skal nedover. Etter dette blir det roligere og de fortsetter å jobbe (Obs 3110:4).

Maren sitter på pulten sin og skriver i ei arbeidsbok. Ellen går bort til henne, bøyer seg ned og klapper henne på skuldra. Lærer ser på henne, smiler og de snakker sammen med lav stemme:

Ellen: Det går bra her ser jeg

Maren: Ja

Ellen: Se her ja, her har du skrevet et bra svar på dette spørsmålet. Dette er helt riktig.

Maren: Ja

Ellen smiler og blunker til Maren, som fortsetter å jobbe (Vid 2711) .

Maren og to andre elever sitter og ser opp på tavla mens lærer går gjennom punktene over hva de skal gjøre denne timen. De har sola i ansiktet og myser med øynene. Ellen ser rundt i rommet på elevene og får se dette. Hun smiler mot Maren og de to andre og sier: ”Nå tror jeg sannelig at sola blir litt ekkel for dere”. Ellen går bort til vinduet og drar for gardina slik at den ikke skinner i ansiktet på Maren og de to andre (Obs 1211:6).

Elevene står ved pultene sine i starten av timen: Ellen smiler og sier ”riktig god dag”, og alle setter seg ned. Ellen smiler, ser rundt i rommet og sier: ”så fint at alle har husket å ta av seg ytterjakkene”. Ellen smiler og peker på øret sitt. Maren og noen flere elver skjønner da at de har glemt å ta av øreproppene fra musikktelefonen, og tar dem av (Obs 1501:12).

Maren er ikke den som ofte rekker opp handa for å svare på spørsmål i plenum, men gjør det noen ganger. De gangene hun gjør det er lærer ofte rask til å velge henne. Ellen er positiv til alle svar elevene kommer med, til å med om de er feil. Ofte bekrefter hun riktige svar ved å gjenta dem kort og sier bra, riktig eller flott. Om svarene er feil kan hun si ord som: ”så fint at du prøver, du er inne på noe der eller ja det er riktig i forhold til...”. Det er midt i en skoletime og Ellen kommer med et spørsmål:

Ellen: Ja Jerusalem er helt riktig. Flott. Og det er en by som ligger i hvilket land?
Maren: Israel
Ellen: Ja Israel er helt riktig. Bra
Samtidig som Ellen bekrefter svaret og gir ros, ser hun på Maren, smiler og løfter tommelen opp. Maren smiler av dette (Vid 2611) .

Det hender Ellen forteller små historier, og elevene ler av dette. Det hender også at elevene kommer med en artig kommentar eller en liten vits. Her presenteres et utrag fra observasjoner av humor i klasserommet:

Klassen kommer inn på temaet om å reise med fly rundt om i verden, og reglene for dette. Ellen forteller fra første gang hun skulle reise til syden og landet på en militær flyplass i Tyrkia. Hun sier ”da skulle dere sett meg da, jeg reiste i en stor ullgenser og varme støvletter med høye hæler for det var moderne skal jeg si dere. Da kunne jeg ha med både neglefila mi, og potetgullposen gjennom sikkerhetskontrollen, for det var ikke strengt den gangen. Men påkledningen min var ikke særlig smart da, når vi landet i 40 varmegrader. Det var nok noen som lo godt av meg da”. Ellen smiler av seg selv og bruker hele kroppen når hun forteller. Maren og de andre elevene ler godt av denne historien(Vid 2611) .

Ellen og elevene diskuterer forslag til innhold i neste kosetime og det kommer flere forslag. En gutt smiler og foreslår at de kan springe 5000 meter, og Ellen svarer ”ja så sannelig, for et godt forslag, det gjør vi”. Det går et sus gjennom rommet da alle elver sier ”neeee”. Ellen ler, og sier ”jeg tror forslaget ble nedstemt og at vi ikke trenger å stemme over det”. Maren ser opp på lærer og ler (Obs 3011:11).

Analyse og drøfting

Gjennom intervjuene viste Ellen at hun hadde flere erfaringer med bruk av positiv oppmerksomhet. Hun fortalte blant annet om en tidligere elev med atferdsvansker som ofte fikk negative tilbakemeldinger. Eleven fikk god framgang ved at Ellen selv forandret sine handlinger og prøvde å fokusere på det positive ved å se og bekrefte det som var bra, samtidig som hun og eleven ble enige om å gi et tegn i stedet for muntlig tilbakemelding ved uro. Ellen lærte mye av bruk av positiv oppmerksomhet i forhold til denne eleven (Int 2111:6). Sett i lys av at det er godt dokumentert at positive reaksjoner øker muligheten for gjentakelser av det vi gir oppmerksomhet til (Arnesen & Sørli, 2010), fikk Ellen erfaring med dette gjennom denne historien. Ved å gi positiv oppmerksomhet til den ønskede atferden, og tone ned oppmerksomheten til den uønskede atferden, fikk eleven framgang. Ellen fortalte flere slike historier, og en kan anta at dette har medvirket til at også Maren har fått nytte av Ellen sine erfaringer i dette. Dette kommer også til uttrykk hos Tveit (2010) som hevder at oppmuntring for ønsket atferd, samtidig som oppmerksomhet mot negativ atferd begrenses fører til at elevene lettere opprettholder den ønskede atferden. At Ellen er bevisst dette, og bruker det i sin relasjon til elevene ses også i lys av Webster-Stratton (2006) som viser til at lærere gir tre til femten ganger så mye oppmerksomhet til dårlig atferd enn til ønsket atferd i klasserommet.

Gjennom observasjon fikk jeg se konkrete handlinger som bekrefter at Ellen gjør dette i praksis. Ellen gir muntlig ros til elevene for at de har tatt av ytterjakkene i starten av timen. Etterpå smiler hun og peker på øret sitt. Maren og noen andre elever skjønner da at de har glemt å ta av øreproppene fra musikktelefonen (Obs 1501:12). Her ser vi at Ellen gir positiv oppmerksomhet til Maren og de andre elevene for det som var bra, og hun nedtonet oppmerksomheten mot den uønskede handlingen ved å ikke gi muntlig beskjed, men bare smile og peke mot øret. En kan også tenke at det er lettere å motta en liten korrigerings, etter å

ha fått ros for noe som allerede var gjort bra. Ellen sier at hun gjør slike handlinger bevisst, og at det bidrar til en positiv stemning. Når Maren glemmer ting, tar hun hintet raskt ved at Ellen påpeker det som er husket, eller gjør et nonverbalt tegn (Int 0402:7). Med tanke på Maren kan dette også ses i sammenheng med at Tveit (2010) hevder at barn med spesielle behov har behov for enda mer ros og positiv oppmerksomhet enn andre barn.

Maren liker å få ros, og klarer å yte enda mer når hun får gode tilbakemeldinger (Int 0402:5) Når Maren sitter og jobber, bekrefter Ellen at hun har skrevet et bra svar, og Maren fortsetter å jobbe (Vid 2711). At oppmuntring, ros og positive tilbakemeldinger er viktig, kommer også til uttrykk hos Tveit (2010) som viser til at det styrker forståelsen og oppfattelsen av oss selv, og fremmer motivasjon og arbeidsinnsats. At Maren får oppmerksomhet gjennom bekræftelse på at hun gjør det riktig, kan da antas å ha en medvirkende årsak til at hun holder motivasjon for arbeidet oppe. Tveit (2010) viser også til at ros handler om å bygge selvtillit som handler om hva vi presterer og kan. At Ellen er flink til å gi Maren ros, kan da være med å bidra til å styrke hennes selvtillit. Ellen roser elevene bevisst, og tror dette virker oppmuntrende på sine elever (Int 0402:5)

Nodahl (2012) viser også til at læreren bør være vennlig når en time blir innledet og at det skal se ut som læreren har lyst til, og ser fram til å undervise. Videre hevder han at øyekontakt, smil og en vennlig tone vil føre til at elevene opplever seg verdsatt og ivaretatt. Flere observasjoner bekrefter at Ellen ofte smiler, ser på Maren og de andre elevene og at hun bruker en vennlig tone (Obs 3110:4, Vid 2711, Obs 1211:6, Obs 1501:12). At Maren blir møtt med en positiv lærer som ofte smiler til henne, kan da være med å bidra til at hun føler seg sett og ivaretatt. Ellen fortalte selv at hun gleder seg til timene, liker å formidle, synes det er trivelig å være sammen med elevene og at hun storkoser seg i klasserommet (Int 0402:5). Smil, mener Nordhal (2012), er en av flere momenter som er normal høflighet og som har fundamental virkning. Ellen understreker dette ved at hun ønsker at elevene skal oppleve henne som positiv, og at dette bidrar til positiv stemning og trivsel (Int 0402:5).

Øyekontakt og håndtrykk er også noe som har fundamental virkning i følge Nordahl (2012). Når ros etterfølges av et smil, et klapp på skuldra eller et anerkjennende blick har den større virkning i følge Tveit (2010). Ellen fortalte at hun er bevisst på å se elevene og ha øyekontakt med dem, og at dette betyr mye for Maren. Maren kan være litt "stille" i klassen og da er det viktig for Ellen at hun husker å vise interesse og se henne (Int 0402:8). Også observasjoner

bekrefter at Ellen er flink til å se Maren og ha øyekontakt med henne. Ellen går bort til Maren, bøyer seg ned, smiler og ser på henne før de snakker sammen (Vid 2711). Ellen gir ros, og bekrefter Maren sitt svar samtidig som hun ser på henne, smiler og løfter tommelen opp (Vid 2611). Webster Stratton (2006) viser også til at ros kan underbygges ved entusiasme og ikke-språklig formidling som å sende et varmt blick, et klapp på skuldra eller et smil. Ellen gir i tillegg til øyekontakt også positiv oppmerksomhet til Maren ved et klapp på skuldra slik Tveit (2010) viser til. Ellen fortalte at et klapp på skuldra også handler om å bli sett og at lærer bryr seg om dem. Videre fortalte hun at dette er avtalt med elevene på forhånd, da det ikke er alle som liker at lærer kommer for nær. Maren synes at et klapp på skuldra er helt greit (Int 0402:8). Dette kommer også til uttrykk gjennom observasjon som bekrefter at Ellen gir Maren et klapp på skuldra i tillegg til annen positiv oppmerksomhet (Vid 2711).

I tillegg til at ros skal gis med varme og entusiasme, hevder Tveit (2010) at den bør være konkret, og gis raskt etter en handling for elever som er urolige, uoppmerksomme og har lav selvtillit. Ellen viser dette ved å gi bekræftelse på at Maren har svart riktig og gir henne ros med en gang (Vid 2611). Tveit (2010) viser også til at en lærer som er i bevegelse og flytter blikket rundt om i rommet, lettere kan se elevene når de gjør noe bra. Ellen beveger seg ofte rundt om i rommet og ser seg rundt (Obs 3110:4, Obs 1211:6, Vid 2711). Dette kan da føre til at Ellen får enda flere muligheter til å se Maren, og gi henne positiv oppmerksomhet. Nordahl (2012) viser også til at et positivt klima i klassen er uttrykk for en trygg, inkluderende og vennlig kultur. Ellen viser også vennlighet og omsorg. Mens hun ser rundt i rommet ser hun at Maren har sola i ansiktet. Hun bekrefter at dette kan være ekkelt, og drar for gardina (Obs 1211:6). Også ved slike handlinger kan Maren få følelsen av at Ellen bryr seg om henne, og ønsker at hun skal ha det best mulig.

Ellen og elevene ler ofte sammen, og Ellen bidrar med små artige historier eller kommentarer. Selv fortalte Ellen at slike historier ikke er planlagt, men at de bare faller ned i hodet på henne (Int 0402:5). Spurkeland (2011) hevder at humor har en rekke sosiale virkninger, og at en bør merke seg dette med tanke på relasjonspedagogikk. Ellen og elevenes humor kan da i følge Spukeland (2011) gi følelser av samhørighet, nærhet, varme og vennskap. Maren og de andre elevene ler godt av en historie Ellen forteller, mens Ellen smiler av seg selv og bruker hele kroppen når hun forteller (Vid 2611). Sett i sammenheng med at Spurkeland (2011) hevder at lærerens egen latter kan smitte over på klassen og at humor kan bygge positive relasjoner og miljø kan også dette bidra til å bygge relasjon mellom Ellen og Maren. Når det ble opplyst at

en av Maren sine utfordringer var å forstå spøk, kan en anta at Ellen har funnet en god måte å formidle humor på, da Maren virker trygg og ler på samme måte som de andre elevene. Varm humor styrker relasjoner uten å skade eller støte noen, og er inkluderende og ufarlig i følge Spurkeland (2011). Maren ser opp på Ellen og ler, etter at Ellen har kommet med et morsomt utsagn i forhold til diskusjon om innholdet i en kosetime (Obs 3011:11). Med tanke på at Spurkeland (2011) hevder at mennesker som har lett for å le, og som har tilgang til sitt humoristiske senter har en stor fordel i møte med andre, kan en anta at også det spiller positivt inn for Maren i den ordinære konteksten. Linder (2010) hevder at glede skaper god stemning, at det åpner de voksnes og barnas sinn, og at glade barn er mer klar for læring. Med tanke på dette kan det antas at Ellen sin bruk av humor, i tillegg til annen positiv oppmerksomhet også er medvikende i relasjon med Maren.

KAPITTEL 6

ANERKJENNENDE RELASJON

I analysen av datamaterialet kom det også fram mønstre som kan relateres til en anerkjennende relasjon med Mari og de andre elevene. I dette kapitelet presentert empiri som illustrerer dette. Innledningsvis presenteres relevant teori, og til slutt blir empirien drøftet i lys av teori.

Teori

Spukeland (2011) hevder at lærerens viktigste suksessfaktor er forholdet til hver elev og at gjennom enkelrelasjoner bygges den kollektive relasjonen til klassen. Han viser til forskning som dokumenterer betydningen av relasjoner i skolen:

Nyere forskning dokumenterer betydningen av relasjoner i skolen som grunnlag for læringseffektivitet. Det er særlig lærerens relasjonskompetanse og relasjonskvaliteten og interaksjonen mellom lærer og elev som påvirker læringen. Lærerens betydning for elevers læring blir kraftig understreket av denne forskningen (s.60).

Som jeg tidligere var inne på viste Tveit (2010) til at anerkjennelse er knyttet til selvfølelse. Hvem vi er, hvordan vi ser oss selv og oppfatter oss selv. Skaalvik og Skaalvik (2005) peker på at selvoppfatning er enhver vurdering, oppfatning, forventning, tro eller viten en person har om seg selv og at dette har en klar sammenheng med livskvalitet og mental helse.

Et godt forhold mellom barnet og den profesjonelle gir den profesjonelle innsikt og forståelse i barnets behov og har avgjørende betydning for barnets vekst, utvikling og læring (Linder, 2012). Anerkjennelse er et ideal læreren kan navigere etter, men det krever et personlig engasjement, motivasjon og oppmerksomhet på den andres behov (ibid). Drugli og Nordahl (2010) beskriver en god relasjon til lærer som en beskyttelsesfaktor. Elever med ulike former for risikofaktorer, som trenger noe ekstra vil dra særlig nytte av gode relasjoner til sine lærere. (Nordahl, 2006) viser til at kjernen i en god relasjon handler om å kommunisere og samhandle med andre mennesker. Selv sier elever at de liker lærere som engasjerer seg emosjonelt, viser

interesse for deres liv, hjelper dem med skolearbeidet, er morsomme, sjekker at de har forstått og er hyggelige (Drugli & Nordahl, 2010).

Moen (2011) viser til at anerkjennelse springer ut av en filosofi som er opptatt av hvordan det enkelte menneske forstår seg selv og opplever verden rundt seg. Når hun tar for seg begrepet anerkjennelse ser hun nærmere på komponentene *lytting, forståelse, aksept, toleranse* og *bekreftelse*. Lytting krever å være mottakelig for det eleven formidler, å være engasjert, intens oppmerksom og konsentrert. Forståelse innebærer å kunne sette seg inn i elevens sted. Er læreren mottakelig og åpen, kan hun eller han sette seg inn i elevens forståelse av en hendelse, oppgave eller situasjon. Aksept og toleranse innebærer at læreren ikke dømmer elevens ytringer. Læreren skal ikke vurdere ytringer som medierer elevens følelser. Eleven skal ha rett til å ha sin egen følelse og gis anledning til å kjenne på og reflektere over egne opplevelser og følelser. Når det gjelder bekræftelse er det ikke nok at læreren forstår, lytter, aksepterer og tolererer. Bekræftelse kan formidles både verbalt, nonverbalt, ved blikkontakt og ved en konsentrert lyttende kroppsholdning (ibid). Linder (2012) beskriver følgende indikatorer på en positiv relasjon: Å bli rost, respektert, motivert, å bli vist interesse og forståelse, og å få utvist toleranse.

Spurkeland (2011) viser til at lærerens menneskesyn er en av nøklene til kontakt. Grunnlaget er å like hver enkelt slik hun eller han er. Tveit (2012) viser til at anerkjennelse er viktigere enn ros og at vi aldri må glemme at uansett hva eleven gjør eller utretter, må vi kunne verdsette og bekrefte vedkommende som menneske. Effektiv bruk av ros og oppmuntring spiller en stor rolle, men anerkjennelse innebærer å akseptere mennesket som det er med sine paradokser og motsetninger (ibid).

Ogden (2002) viser til gode råd for å etablere kontakt og positive relasjoner med eleven. En av dem er å bli kjent med hennes eller hans såre punkter, og unngå å komme inn på disse i samlet klasse. Et annet råd er å vise elevene at du bryr deg om dem og er opptatt av at de skal lykkes. Å lære om elevenes interesser og det de er opptatt av beskrives også som et godt råd. Elevenes interesser kan være en viktig innfallsport til kontakt, og ikke alt bør handle om undervisning og fag (ibid). Nordahl (2010) viser også til at barn som er sårbare, har en tilbaketrukket atferd eller et vanskelig temperament, har et ekstra stort behov for at lærer utviser sensitivitet ovenfor elevens signaler og atferd. Sensitivitet innebærer å forså andre på deres premisser, og er nødvendig for at en lærer skal kunne forstå eleven.

Empiri

Gjennom observasjon og intervju kom det fram flere tegn på at Ellen anerkjenner elevene og er interessert i og opptatt av den enkelte. Dette kommer også til syne i samspill med Maren.

Utdrag fra intervju

Ellen fortalte en historie der hun selv hadde en trøblete relasjon med en lærer, og at hun selv har følt på kroppen hvordan det er å ikke mestre alt. Dette tror hun har innvirkning på at hun som lærer selv er opptatt av å skape positive relasjoner til elevene. Hun forteller også at det finnes elever det har vært vanskelig å få en god og trygg relasjon til på tross av dette. Ellen fortalte flere historier der hun virkelig har nådd inn, og fått en god relasjon på tross av store utfordringer:

Alle elever har forskjellig utgangspunkt, og gjør så godt de kan. Det er hele tiden viktig å sette av tid til den enkelte. De skal vite at jeg er der for dem og har tid til dem. Det er min plikt som lærer å ha tid til den enkelte elev. Elevene vil snakke, og de fleste har til tider spesielle behov. Det er viktig for meg at alle elevene skal bli sett, og om jeg ikke får hilst eller fått øyekontakt i døra, gjør jeg det i løpet av timen forteller Ellen (Int 2111:13).

Ellen forteller at en trygg og god relasjon er viktig for Maren:

Jeg brukte tid på å sette seg inn i Maren sine utfordringer og behov. I tillegg til å sette meg inn i alle dokumenter og samarbeide med foreldre og andre, måtte jeg bruke tid på å opprette en trygg og god relasjon. Andre elever merket seg dette, og noen ble irritert. Vi valgte derfor i samråd med foreldre og elev å være åpen om utfordringene, noe som førte til at de andre forsto behovet. Jeg kjenner nå Maren så godt at jeg kan lese mye ut av hennes kroppsspråk. Maren har blitt trygg i klassen. Hun gjør så godt hun kan og får vite at hun er god nok akkurat som hun er, selv om ikke alt faglig er helt på topp (Int 2111: 15).

På spørsmål omkring at hun setter seg ned og kommer på samme høyde med elevene forteller Ellen dette:

Jeg synes det er greit å se elevene i øynene når jeg skal snakke med dem. Dette handler også om å vise at jeg bryr meg om dem, og ikke har en ovenfra til nedholdning. Jeg holder også bedre på deres oppmerksomhet ved å være på samme høyde. Det gir meg mange muligheter for blikkontakt, og Maren har spesielt behov for å bli sett forteller hun. (Int 0402:4).

Ellen forteller at hun bevisst bruker lav stemme når hun veileder den enkelte:

Det skal være vanskelig for andre å fange opp hva som blir sagt når jeg snakker med den enkelte. Dette gir trygghet, og det blir ikke flaut å spørre om noe. Noen ganger kan det være litt korrigerende, og da skal det være mellom meg og den enkelte elev. Maren trenger litt mer veiledning enn de fleste andre, og da gjør jeg meg ofte en tur innom flere slik at dette ikke skal bli så synlig. Jeg tenker at dette er med på å bidra til trygghet forteller Ellen. (Int 0402:6).

Ellen forteller litt fra timen der jeg som observatør ikke fikk være til stede under framføring, fordi dette ville bli tøft for enkelte:

Maren kom på forhånd og fortalte meg at hun ikke klarte å snakke foran klassen. Hun hadde derfor framføring med bare meg til stede i ettertid. Maren har ikke noe å vinne på å gruve seg og være ”vettskremt”. Det ble en stor nok utfordring å gjøre det foran bare lærer. Dette handler ikke om at alle som ikke vil kan slippe, men om å kjenne den enkelte godt og vite hva de er i stand til å mestre (Int 0402:7).

Illustrasjon fra praksis

Klassen har en samtale om hva kalendergavene til årets julekalender skal inneholde og det kommer flere forslag. Elevene blir ivrige og snakker også seg imellom. Ellen står like ved Maren og får med seg hva hun sier til jenta ved siden av:

Maren: Vi kan vel ikke kjøpe bare sånne jenteting.
Jente: Nei da blir vel ikke guttene særlig glad.
Ellen: Å det var smart sagt Maren. Det bør vel ikke være typiske gutte- eller jenteting, men noe som passer for alle.

Klassen syntes dette var et godt forslag, for guttene ville slettes ikke ha neglelakk eller parfyme (Vid 2711).

Når Ellen går rundt om i rommet for å gi veiledning til den enkelte elev setter hun seg ned på huk, eller bøyer seg slik at hodet blir i samme høyde som eleven. Ellen bruker en lav stemme når hun snakker med den enkelte. Under denne observasjonen har klassen et tema om film og Maren sitter og jobber med en framføring de skal ha. Ellen ser at Maren strever med å komme videre, og setter seg på huk, ser på henne, smiler og sier med lav stemme:

- Ellen: Jeg ser at du har kommet i gang. Trenger du litt hjelp i fortsettelsen?
Maren: Ja, jeg aner ikke hva jeg skal skrive om mer.
Ellen: Kan det kanskje være for at du har valgt en film du vet litt lite om fra før?
Maren: Aner ikke
Ellen: Men du, du som er så veldig interessert og glad i Harry Potter, kanskje det hadde vært lurt å velge det i stedet.
Maren: Kan jeg det da?
Ellen: Ja, det er klart.
Maren: Bra, da gjør jeg det (Obs 3010:3).

En dag jeg kommer inn i klasserommet før timen starter forteller Ellen at hun helt har glemt å gi meg beskjed om at de skal ha muntlig framføring i dag. Hun mener da det er best at jeg deltar bare i oppstarten av timen, da hun har elever som er veldig nervøse før framføringen. Hun tror det blir tøft nok å takle dette for noen, og at det kan bli litt tryggere om jeg ikke gjennomfører observasjon under framføring (Obs 2711:10).

Analyse og drøfting

Ellen fortalte at alle elever har forskjellige forutsetninger og utgangspunkt, og gjør så godt de kan. Hun er opptatt av å skape gode relasjoner til elevene sine. Hun fortalte også at hun selv som elev opplevde en trøblete relasjon til en lærer, noe som også har en medvirkende årsak til at hun synes dette er viktig (Int 2111:13). Dette kan ses i sammenheng med at Spurkeland (2011) hevder at lærerens viktigste suksessfaktor er forholdet til hver elev, og at det gjennom enkeltrelasjoner bygges kollektiv relasjon til klassen. Ellen kan da ha et godt utgangspunkt, i og med at hun er opptatt av å skape gode relasjoner.

Spurkeland (2011) hevder i tillegg at lærerens relasjonskompetanse og kvaliteten på interaksjonen påvirker læringen og læringseffektiviteten. Det blir da interessant å analysere og drøfte Ellen sin relasjonskompetanse i forhold til anerkjennelse som i følge Tveit (2010) er knyttet til selvfølelse. Tveit (2011) beskriver selvfølelse som hvem vi er, hvordan vi ser på oss selv og oppfatter oss selv. En kan da anta at dette også har betydning for Maren både når det gjelder selvfølelse og læringseffekt. Den selvoppfatningen en person har om seg selv har også klar sammenheng med livskvalitet og mental helse. I og med at Maren har spesielle behov og utfordringer kan det være mulig at hennes livskvalitet og mentale helse styrkes ved god selvfølelse. Moen (2011) viser også til at anerkjennelse springer ut av en filosofi som er opptatt av hvordan det enkelte menneske forstår seg selv, og opplever verden rundt seg.

Ellen mener det er viktig å sette av tid til den enkelte, og vise dem at hun er der for dem. Elevene ønsker å snakke, og alle har til tider spesielle behov forteller hun. Ellen mener det er hennes plikt som lærer å ha tid til den enkelte (Int 2111:13). Når hun samtidig mener at alle elver gjør så godt de kan, så ses dette i sammenheng med at Spurkeland (2011) viser til at menneskesyn er en av nøklene til kontakt, og at grunnlaget er å like hver enkelt slik hun eller han er. For Ellen er det viktig at alle skal bli sett, og om hun ikke får øyekontakt i døra, gjør hun det i løpet av timen (Int 2111:13). Når Ellen er opptatt av å se den enkelte, og ha tid til alle kan det antas at hun i tillegg gis tid og muligheter til relasjonsbygging til den enkelte elev.

Tveit (2012) viste til at anerkjennelse er viktigere enn ros og at mennesker må verdsettes og bekreftes uansett hva de gjør eller utretter. Ellen fortalte at Maren gjør så godt hun kan, og at hun får vite at hun er god nok akkurat slik hun er, selv om ikke alt faglig er helt på topp (Int 2111:15). Dette kommer også til uttrykk hos Tveit (2012) som viser til at anerkjennelse innebærer å akseptere mennesket som det er med sine paradokser og motsetninger.

Når Moen (2011) viser til begrepet anerkjennelse ser hun nærmere på komponentene lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Når det gjelder lytting hevder Moen (2011) at dette krever å være mottakelig for det eleven formidler, å være engasjert, intens oppmerksom og konsentrert. Ellen bøyer seg ned og kommer i samme høyde som Maren når hun ser på henne og lytter til henne (Obs 3110:3). Sett i forhold til det Moen (2011) beskriver om lytting fortalte Ellen at hun er på samme høyde som eleven for å vise at hun bryr seg, at hun bedre holder på deres oppmerksomhet, og ikke har en ovenfra til nedholdning når hun lytter til dem (Int 0402:4). Ellen viser at hun er mottakelig og engasjert når Maren forteller at hun ikke vet

hva hun skal skrive om. Ellen lytter da, og kommer med forslag slik at Maren kommer videre (Obs 3010:3).

Forståelse innebærer i følge Moen (2011) å kunne sette seg inn i elevens sted. I tillegg til at Ellen har brukt tid på å opprette en trygg og god relasjon til Maren har hun brukt tid på å sette seg inn i Maren sine utfordringer og behov. Ellen mener hun kjenner Maren så godt at hun kan lese mye ut av hennes kroppsspråk (Int 2122:15). Da elevene skulle ha muntlig framføring viste Ellen forståelse for elevens nervøsitet ved at jeg ikke fikk være til stede under dette (Obs 2711:10). I forhold til Maren så Ellen at også dette var en for stor utfordring for henne, som hadde framlegg alene sammen med Ellen (Int 0402:7). Dette kan knyttes til det Moen (2011) skriver om at læreren må kunne sette seg inn i elevens forståelse av en hendelse, oppgave eller situasjon ved å være mottakelig og åpen. Ellen fortalte at det ikke handler om at alle som vil kan få slippe, men om å kjenne den enkelte godt og vite hva de er i stand til å mestre (Int 0402:7). Ellen viser også forståelse i å med at hun tenker at det bidrar til trygghet og mindre synlighet når hun ofte gjør seg en tur innom andre når Maren skal ha veiledning (Int 0402:6). Dette kan også ses i sammenheng med det Tveit (2010) viser til når det gjelder selvfølelse. Det er da muligheter for at Maren ikke oppfatter seg selv så spesiell i forhold til de andre.

Når det gjelder aksept og toleranse innebærer dette i følge Moen (2011) at læreren ikke dømmer ytringer som medierer elevens følelser. Ellen bruker lav stemme når hun snakker med Maren (Obs 3010:3) Ellen fortalte at hun gjør dette bevisst, da det skaper trygghet og ikke gjør det flaut for eleven og spørre om noe (Int 0402:6). Ellen viser også at hun ikke dømmer Maren sin følelse av å ikke ane hva hun skal skrive om. I stedet hjelper hun henne videre ved at hun vet at Maren er interessert i Harry Potter (Obs 3010:3). Dette kan også ses i lys av Ogden (2002) som hevder at elevenes interesser kan være en viktig innfallsvinkel til kontakt, og at det er et godt råd å lære om elevenes interesser og hva de er opptatt av.

Moen (2011) viste videre til at bekreftelse også var en komponent i anerkjennelse. Med bekreftelse er det i følge Moen (2011) ikke nok at læreren forstår, lytter, aksepterer eller tolererer. Hun mener at bekreftelse også kan formidles både verbalt, nonverbalt, ved blikkontakt og ved konsentrert lyttende kroppsholdning. I samspillet med Maren i den ordinære klassekonteksten kommer dette til syne gjennom blikkontakt og nonverbale signaler som smil, og at hun bøyer seg ned når hun lytter (Obs 3010:3). Ellen får med seg at Maren

sier noe lurt, og bekrefter at dette var smart sagt (Vid 2711). Her viser Ellen at hun lytter og får med seg hva Maren sier. Hun gir bekræftelse som kan relateres til at Tveit (2010) hevder at anerkjennelse er knyttet til selvfølelse. Maren får ikke bare positiv oppmerksomhet, men får også her høre at hun er smart.

Ellens handlinger når det gjelder det gjelder komponentene i det Moen (2011) beskriver som anerkjennelse kan også ses i sammenheng med indikatorene Linder (2012) beskriver i en positiv relasjon. Maren blir rost, hennes utfordringer blir respektert ved at lærer kjenner grensen for hva hun kan mestre og hun blir motivert videre ved at lærer kjenner hennes interesser. Dette ses også i sammenheng med at Linder (2012) viser til at et godt forhold mellom elev og lærer gir læreren innsikt og forståelse for barnets behov, og har betydning for barnets vekst, utvikling og læring. Ved å se sammenhenger mellom teori og Ellens handlinger er det vist til flere momenter som kan relateres til at Ellen har en anerkjennende relasjon til Maren. I følge Linder (2012) er anerkjennelse et ideal læreren kan navigere etter, men det krever også personlig engasjement, motivasjon og oppmerksomhet på andres behov.

Selv om Ellen er opptatt av å skape gode relasjoner til sine elever, fortalte hun at det finnes elever det har vært vanskelig å få en god og trygg relasjon til tross for iherdige forsøk (Int 2111:13). Med tanke på Maren som har spesielle behov vil det være ekstra viktig med en god relasjon sett i lys av Drugli og Nordahl (2010) som hevder at dette er en beskyttelsesfaktor, og at de som trenger noe ekstra vil ha særlig nytte av en god relasjon til sin lærer. Nordahl (2010) viser også til at elever med spesielle behov har et ekstra stort behov for at lærer utviser sensitivitet ovenfor elevens signaler og atferd og at dette innebærer å forstå andre på deres premisser. Dette kan også ses i sammenheng med at Ellen har brukt god tid på å opprette en god og trygg relasjon til Maren, og at hun kjenner henne så godt at hun leser mye ut av Marens kroppsspråk (Int 2111:15). Andre elever kjente ikke Maren sine behov og ble i følge Ellen noen ganger irritert på at hun kunne bli behandlet ulikt. Dette løste Ellen ved at hun i samråd med foreldrene og Maren informerte de andre om Maren sine utfordringer, noe som førte til at de andre forsto. Når Nordahl (2010) viste til at sensitivitet innebærer å forstå andre på deres premisser, kan dette også knyttes til at Ellen ikke bare selv forstår, men også ga de andre elevene mulighet til å forstå Maren bedre ved å informere.

KAPITTEL 7

OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE DISKUSJON

I denne studien hvor det overordnede temaet er relasjon mellom en lærer og en av hennes elever med spesielle behov har problemstillingen vært:

Hvordan håndterer læreren relasjon og samspill med en elev som har spesielle behov i en ordinær klassekontekst?

I forlengelsen av problemstillingen skisserte jeg to forskningsspørsmål:

3. *Hvordan legger hun undervisningen til rette med tanke på relasjon og samspill?*
4. *Hvordan reflekterer hun over sin egen praksis i forhold til relasjon og samspill?*

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg intervjuet Ellen som er lærer, og min informant i studien. I tillegg har jeg observert henne i samspill med Maren i den ordinære klassekonteksten. I analysen av datamaterialet fant jeg for det første at Ellen legger vekt på struktur, regelmessighet og forutsigbarhet i undervisningen. For det andre fant jeg at Ellen vektlegger smil, humor og positiv oppmerksomhet i sin relasjon til elevene. Dette kommer også fram i hennes samspill med Maren. Tett knyttet til dette funnet fant jeg at lærerens kommunikasjon var preget av anerkjennelse. Med utgangspunkt i dette kan man si at elevenes positive uttalelser og opplevelse av Ellen presentert innledningsvis i oppgaven blir bekreftet i denne studien.

Jeg vil videre gjøre en sammenfatning av de tre kategoriene og peke på hvilken betydning de kan ha for eleven med spesielle behov. Videre vil jeg i den avsluttende diskusjonen rette oppmerksomheten mot mulige implikasjoner funnene får for meg som PP-rådgiver. Til slutt stiller jeg noen kritiske spørsmål til min egen forskning, og hva jeg har gjort for å kvalitetssikre studien.

Empiri i forhold til kategorien klasseledelse ble presentert, analysert og drøftet i kapittel 4. Her så vi blant annet at Ellen hadde rutiner for oppstart og avslutning av alle timer. Hun sto i døra og tok i mot elevene, og hun er opptatt av forutsigbarhet for at elevene skal være trygge, og klare å holde fokus. En fast struktur og plan over hverdagen har i følge Nordahl (2010) stor

betydning. Gjennom intervjuene så vi at Ellen mener hun får bedre tid til den enkelte når hun har rutiner og ro i timene. Slik får hun også mulighet til å se og bekrefte Maren, noe denne eleven har behov for. Maren virket trygg i timene, på samme måte som de andre elevene. Det kan være interessant å stille spørsmål om Maren sin fungering i den ordinære konteksten om det ikke hadde vært rutiner og forutsigbarhet. Maren har behov for dette, og i en setting med lite kjente rutiner og uforutsette hendelser er det mulig at hun kunne blitt mer ukonsentrert og utrygg. At hun har hatt positiv utvikling på alle områder kan også bidra til tanken om at Ellen sin klasseledelse har hatt positiv virkning. Klasseledelse ble slik en viktig kategori i forhold til relasjoner, i den forstand at lærer får bedre tid til å se og bekrefte den enkelte. Når elevene klarer å forholde seg til rutinene og det er etablert arbeidsro, kan lærer gis mulighet til positive relasjoner i stedet for korrigeringer for å dempe uro. Nordahl (2010) viser også til betydningen av evnen til å lede elevgrupper, og ha en klar struktur på opplæringen, i tillegg til relasjoner mellom lærer og elev.

I kapittel 5 ble Ellens bruk av smil, humor og positiv oppmerksomhet illustrert, analysert og drøftet. Her viste jeg til at Maren får positiv oppmerksomhet gjennom smil, blick og ros. I tillegg så vi at bruk av humor gir en positiv stemning i klasserommet. Ellen hadde flere nyttige erfaringer med bruk av positiv oppmerksomhet, og i intervjuene fortalte hun at hun bevisst bruker ros som et virkemiddel. Ellen fortalte at Maren liker å få ros, og at hun klarer å yte mer når hun får positive tilbakemeldinger. Dette blir da en viktig faktor i relasjonen mellom Ellen og Maren. At oppmuntring, ros og positive tilbakemeldinger er viktig kom også til uttrykk hos Tveit (2010). Jeg viste også til at Ellen var bevisst på øyekontakt, og viktigheten av å se elevene, noe som i følge Nordahl (2010) har fundamental virkning. Fra et spesialpedagogisk ståsted kan det være interessant å tenke på hvordan det hadde vært for Maren om hun har fått lite positiv oppmerksomhet og bekreftelse gjennom smil og øyekontakt. Det er mulig hun da kunne følt seg mindre verdsatt og ivaretatt, og det er ikke sikkert hun hadde klart å yte like mye som når det motsatte skjer.

Den siste kategorien anerkjennende relasjon ble illustrert, analysert og drøftet i kapittel 6. Her viste jeg til mønstre som relateres til at Ellen har en anerkjennende relasjon med Maren i den ordinære klassekonteksten. Jeg viste blant annet til de ulike komponentene som Moen (2011) benytter når det vises til begrepet anerkjennelse, og drøftet hvordan Ellen bruker komponentene i sin relasjon til Maren. Anerkjennelse handler i følge Tveit (2010) om å bygge selvfølelse, og innebærer å akseptere mennesket som det er. Ellen fortalte at Maren får vite at

hun er god nok akkurat slik hun er, og i kapittel 6 vises det også til at Ellen gjør tilpasninger for å ivareta Maren selvfølelse. Jeg viste også til teorier som peker på at anerkjennelse er særlig viktig for elever med spesielle behov. Fra et spesialpedagogisk ståsted er det også interessant å spørre hvordan det ville vært for Maren om hun ikke hadde opplevd en anerkjennende relasjon med sin lærer. Hvis det er viktig for å bygge selvfølelse, er det mulig at det motsatte kunne ha skjedd om relasjonen ikke hadde vært slik.

I forhold til et spesialpedagogisk ståsted er det også interessant å tenke på mulige implikasjoner funnene kan få for meg som PP-rådgiver. I følge opplæringsloven § 5-6 skal PP-tjenesten hjelpe skolene i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for elever med spesielle behov. Innledningsvis viste jeg til at flere studier konkluderer med at lærerens kompetanse til å inngå i en sosial relasjon med den enkelte elev er fundamental viktig (Moen, 2011). Kvaliteten på relasjonen er i følge Nordahl (2006) avgjørende både for undervisningen, læringsutbytte og trivsel. Lærerens relasjon til elever med spesielle behov blir med dette et viktig område i forhold til PP-tjenestens rådgivningsarbeid. Mitt mål var å få mer kunnskap om og større bevissthet om relasjonens betydning i forhold til elever med spesielle behov. Jeg har fått en bedre bevissthet i forhold til at klasseledelse har betydning for å skape positive relasjoner. Jeg har også fått bedre kompetanse på betydningen av de ulike komponentene i lærerens relasjon med elever med spesielle behov. Dette vil få betydning for meg som PP-rådgiver. Med mer kompetanse på dette vil jeg ha enda mer fokus på lærer-elev-relasjon i både systemrettet arbeid, og i rådgivning opp i mot enkelte elever med spesielle behov. Ved å kjenne de ulike komponentene i en anerkjennende relasjon bedre, vil dette også medføre at jeg lettere kan gi lærere positive bekreftelser og muligheter for refleksjoner omkring relasjonen etter observasjoner. I tillegg kan det få betydning for egen relasjonskompetanse i forhold til direkte kontakt med elevene som er henvist til PP-tjenesten.

Avslutningsvis vil jeg stille noen kritiske spørsmål til egen forskning i forhold til gjennomføring og funn. Et mikroetnografisk studie som denne kan ha sine begrensninger i forhold til å trekke konklusjoner. Jeg observerte hovedsakelig timer med religion og samfunnsfag, og det er mulig studien kunne vært styrket ved å observere i flere fag. Dette gjelder også omfanget. En studie av større omfang både når det gjelder antall observasjoner og antall informanter kunne ha ført til flere kategorier og kjennetegn ved relasjon. Å studere flere lærere for så å sammenligne mønstre, samt få med elevens stemme i studien kunne også

ha vært interessant. Det kan også stilles kritiske spørsmål til min egen forforståelse, i den forstand at tidligere elevers beskrivelse av lærer kan ha påvirket mitt blikk. Det er mulig at forforståelse kan gjøre oss litt blind, selv om vi prøver å ha et åpent sinn. Postholm (2005) viser til at analysen også kan påvirkes av forskerens opplevelser, erfaringer, subjektive og individuelle teorier.

For å kvalitetssikre studien har jeg benyttet triangulering da jeg har brukt flere kilder for å belyse problemstillingen. Både intervju, deltagende observasjon og audiovisuelle opptak ble benyttet. Et annet moment som har bidratt til kvalitet i studien er at det ikke er gjort noen funn som kan tilsi motsatte svar. Det betyr at jeg i analysen ikke fant noe som skulle tilsi at Ellen ikke var opptatt av klasseledelse med forutsigbarhet. Jeg fant ikke noe som skulle tilsi at hun ikke var opptatt av smil, humor og positiv oppmerksomhet, og jeg fant ikke noe som tilsier at hun ikke var anerkjennende i sin kommunikasjon med Maren. En siste strategi for å sikre kvalitet i studien var memberchecking. Dette innebærer at jeg har tatt mine funn tilbake til Ellen slik at hun selv kunne vurdere om hun kjente seg igjen i dem. Ellen uttrykker at hun kjenner seg igjen i min analyse, men ønsker samtidig ikke å bli framstilt som en ”superlærer”. Selv om hun er opptatt av å ha gode relasjoner til elevene har hun også hatt elever hun ikke har lyktes med.

REFERANSER:

Arnesen, A., og Sørli, M.A. (2010) *Forebyggende arbeid i skolen*. I Befring, E., Frønes, I., og Sørli, M.A. *Sårbare unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. utagave. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Damsgaard, H.L. (2010) *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Drugli, M.B og Nordhal, T. *Læreren og eleven*. I Lillejord, S., Magner, T., og Nordhal, T. *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ervik, S.N., Høigaard, B., Strand, G., & Vollan, S.T. (2005) *Pedagogiske tiltak og tilrettelegging*. I Strand, G. *AD/HD, Touretts syndrom og narkolepsi – en grunnbok*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fangen, K. (2010) *Deltagende observasjon*. 2 utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. Stortingsmelding nr 11 (2008-2009). Læreren, rollen og utdanningen. Hentet 25.08.12 fra:

<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet. Opplæringsloven § 5-6. Hentet 13.04.13 fra:

<http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#5-6>

Kvale, S, Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademiske.

Krumsvik, R.J. *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Krumsvik R (2011) *Lærerarbeid 5-10. For elevenes læring*. Høyskoleforlaget.

Lillejord S, Manger T og Nordahl T (2010) *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget

Linder, A. (2012) *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Moen, T. (2011) *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. I Postholm M.B., Haug .P, Munthe, E., og Krumsvik, R.J. *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Moen, T. (2002) *"Uten regler vill det blitt kaotisk"* En studie av hvordan en lærer håndterer klasseromskompleksiteten. Pedagogisk institutt, NTNU. Hentet 11.12.12 fra:
<http://www.svt.ntnu.no/ped/torill.moen/klasseromsledelse.htm>

Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I Postholm M.B., Haug .P, Munthe, E., og Krumsvik, R.J. *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Munthe, E. (2011) Betydningen av emosjonelt klima for læringsmiljø. I Postholm, M.B., Haug, P., Munthe, E., og Krumsvik, R.J. *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Nordahl, T. (2006) *Kunnskapsheftet*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Ogden, T. (2005) *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS

Ogden, T. (2002) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2005) *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, M., og Skaalvik, S. *Skolen som læringsarena, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3 utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Tveit, A. (2010) *Anerkjendekse, ros og klare regler i klasseværelset*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag og forfatteren.

Tveit, A. (2012) Betydningen av emosjonelt klima for læringsmiljø. I Postholm M.B, Haug P, Munthe E og Krumsvik R (2011) *Lærerarbeid 5-10. For elevenes læring*. Høyskoleforlaget.

Webster-Stratton, C. (2005) *Hvordan fremme sosial kompetanse og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

VEDLEGG 1: INFORMERT SAMTYKKE

Til foreldre og elever i klassen

Informert samtykke i forbindelse med masterprosjekt 2012/2013

Jeg er masterstudent ved NTNU og dette prosjektet skal ferdigstilles sommeren 2013. Jeg skal gjennom intervju, deltagende observasjon og videofilming forske på en lærers relasjonskompetanse. Med relasjon mellom lærer og elev som hovedtema blir denne lærerens praksis utgangspunkt for min studie. Din/Deres barns lærer er forespurt om å delta i dette prosjektet, og har takket ja til det.

Fokuset vil være på lærerens praksis og ingen personlige opplysninger om elevene vil bli omtalt. Som student og ansatt i kommunen har jeg taushetsplikt etter gjeldende regler. Det er likevel krav til at Dere må samtykke da videofilming vil bli brukt i klasserommet. Alle datainnsamlinger (notater, observasjoner og video) vil bli forsvarlig oppbevart og blir slettet etter prosjektets slutt. Både skolen, elevene og lærerens navn vil bli anonymisert i alle notater underveis og i sluttproduktet. Personidentifiserende materiale som video vil bli sett kun av student og aktuell lærer.

I tillegg til skriftlig informasjon blir det gitt muntlig informasjon om studiet til elevene og i felles foreldremøte.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

At læreren har sagt seg villig til å delta, og at jeg får observere i klassen vil være til stor nytte for min studie. Målet er å få mer kompetanse på dette området, noe som vil kunne komme andre elever til nytte senere. Det er frivillig å delta, og man kan trekke seg så lenge studiet pågår uten å oppgi grunn for dette. Om Du/Dere ikke ønsker å samtykke har jeg likevel mulighet for å gjennomføre dette ved at vi plasserer de elevene utenfor området som vil bli filmet.

For eventuelt andre spørsmål ta kontakt på mob: 98 88 23 24

Mvh

Marit-Johanne Sæther

SAMTYKKEERKLÆRING

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

Signatur:

Dato:

VEDLEGG 2: INFORMERT SAMTYKKE

Til foreldre og elev i klassen

Informert samtykke i forbindelse med masterprosjekt 2012/2013

Jeg er masterstudent ved NTNU og dette prosjektet skal ferdigstilles sommeren 2013. Jeg skal gjennom intervju, deltagende observasjon og videofilming forske på en lærers relasjonskompetanse. Med relasjon mellom lærer og elev som hovedtema blir denne lærerens praksis utgangspunkt for min studie. Din/Deres barns lærer er forespurt om å delta i dette prosjektet, og har takket ja til det.

Fokuset vil være på lærerens praksis og ingen personlige opplysninger om elevene vil bli omtalt. Som student og ansatt i kommunen har jeg taushetsplikt etter gjeldende regler.

Det er likevel krav til at Dere må samtykke da videofilming vil bli brukt i klasserommet. Alle datainnsamlinger (notater, observasjoner og video) vil bli forsvarlig oppbevart og blir slettet etter prosjektets slutt. Både skolen, elevene og lærerens navn vil bli anonymisert i alle notater underveis og i sluttproduktet. Personidentifiserende materiale som video vil bli sett kun av student og aktuell lærer.

I tillegg til skriftlig informasjon blir det gitt muntlig informasjon om studiet til elevene og i felles foreldremøte.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

At læreren har sagt seg villig til å delta, og at jeg får observere i klassen vil være til stor nytte for min studie. Målet er å få mer kompetanse på dette området, noe som vil kunne komme andre elever til nytte senere. Det er frivillig å delta, og man kan trekke seg så lenge studiet pågår uten å oppgi grunn for dette. Om Du/Dere ikke ønsker å samtykke har jeg likevel mulighet for å gjennomføre dette ved at vi plasserer de elevene utenfor området som vil bli filmet.

For eventuelt andre spørsmål ta kontakt på mob: 98 88 23 24

Mvh

Marit-Johanne Sæther

SAMTYKKEERKLÆRING

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

Signatur:

Dato:

UTVIDET SAMTYKKEERKLÆRING

I tillegg er jeg gjort kjent med at studiet er spisset mot lærerens relasjon og samspill med elever som har spesielle behov. Type behov og all personidentifiserende materiale vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Jeg er 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 jobberelatert samarbeid mellom foresatte, elev og student.

Signatur:

Dato:

VEDLEGG 3: INFORMERT SAMTYKKE

Til kontaktlærer i klassen

Informert samtykke i forbindelse med masterprosjekt 2012/2013

Jeg er masterstudent ved NTNU og dette prosjektet skal ferdigstilles sommeren 2013. Jeg skal gjennom intervju, deltagende observasjon og videofilming forske på en lærers relasjonskompetanse. Med relasjon mellom lærer og elev som hovedtema blir lærerens praksis utgangspunkt for min studie. Problemstilling for studien som igjen åpner opp for to underpunkter er som følger:

- Hvordan håndterer læreren relasjon og samspill med elever som har spesielle behov i en ordinær klassekontekst?
 - Hva observerer jeg og hva gjør hun bevisst og ubevisst?
 - Hvordan forstår og begrunner hun selv det hun gjør?

Fokuset vil være på din praksis og som student og ansatt i kommunen har jeg taushetsplikt etter gjeldende regler.

Alle datainnsamlinger (notater, observasjoner og video) vil bli forsvarlig oppbevart og blir slettet etter prosjektets slutt. Både skolen, elevene og lærerens navn vil bli anonymisert i alle notater underveis og i sluttproduktet. Personidentifiserende materiale som video vil bli sett kun av student og aktuell lærer.

I tillegg til skriftlig informasjon blir det gitt muntlig informasjon om studiet til lærer, elever og i felles foreldremøte. Kun aktuelle elever med foresatte som har gitt et utvidet samtykke får informasjon om at studiet er spisset mot lærerens relasjon til elever som har spesielle behov.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

At du er villig til å delta, og at jeg får observere i klassen vil være til stor nytte for min studie. Målet er å få mer kompetanse på dette området, noe som vil kunne komme andre elever til nytte senere. Det er frivillig å delta, og du kan trekke deg så lenge studiet pågår uten å oppgi grunn for dette.

For eventuelt andre spørsmål ta kontakt på mob: 98 88 23 24

Mvh

Marit-Johanne Sæther

SAMTYKKEERKLÆRING

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

Signatur:

Dato:

VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE

Intervjuguide.

Første intervju

Innledning:

- Repeter problemstilling, formålet med studiet, samtykker, anonymisering og formålet med intervjuet. Repeter hvorfor informanten ble valgt.

Lærers bakgrunn:

- Utdanning og arbeidserfaring
- Erfaringer med relasjoner og dens betydning i skolen.
- Hvor mange klasser har du hatt/følget?
- Erfaring med/ ca antall elever med spesielle behov i ordinære klasser.
- Husker du den første klassen?
 - Var det barn du fikk ekstra god kontakt med? Fortell
 - Husker du om du opplevde at det var ufordrende å komme i kontakt med noen. Husker du om du tenkte over det? Kan du fortelle om denne eleven. Var det noe spesielt med denne eleven, var det spesielle situasjoner? Husker du om du tenkte at du gjorde noe for å få bedre kontakt?

Still samme spørsmål for øvrige klasser hun har fulgt.

Et biografisk tilbakeblikk:

- Egne historier/erfaringer om relasjoner
- Har det vært elever det har vært vanskelig å få god kontakt/relasjon med? Hvordan følte du det og hva gjorde du? Hva skjer med deg? Hva skjer med eleven?
- Er det spesielle ting du gjør bevisst for å skape gode relasjoner? Beskriv
- Hva tenker du om relasjonsbygging til elever generelt/elever med spesielle behov?
- Er samspill og relasjoner et tema som har blitt/blir drøftet på skolen?
- I hvilke sammenhenger i løpet av skoledagen synes du at du får best mulighet for relasjoner med elevene? Hvordan legger du til rette for å se den enkelte/snakke med den enkelte?
- Hva gjør du i forhold til navn.....

Avsluttende samtale

Andre intervju:

Flere utvalg av observasjoner og film legges fram og det stilles spørsmål:

- Har du alltid gjort det slik?
- Når startet du å gjøre det slik?
- Hvorfor? Har det betydning for elevens læring/mestring?
- Tanker om handlingen?
- Kunne du ha gjort det på en annen måte?
- Hva betyr det for deg? Hva gjør det med deg?
- Hva betyr det for eleven? Hva gjør det med eleven?
- Andre tanker om observasjonen?

Avsluttende samtale

VEDLEGG 5: SVAR FRA NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIGE DATATJENESTE

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Torill Moen
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 17.09.2012

Vår ref:31380 / 3 / M55

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.09.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31380	<i>Lærerens relasjonskompetanse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torill Moen</i>
<i>Student</i>	<i>Marit-Johanne Sæther</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marit-Johanne Sæther, Haldohaugveien 16, 7200 KYRKSÆTERØRA

Avdelingskontorer / District Offices

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

VEDLEGG 6: PROSJEKTVURDERING - KOMMENTAR

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 31380

Det gjennomføres ingen elektronisk behandling av personopplysninger eller opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Intervjuer og observasjon tas opp på video. Opptak legges ikke inn som lydfiler på pc, minnepinne, ekstern harddisk eller CD, men transkriberes manuelt til pc, og filmopptak vises kun på tv, ikke pc. Opplysningene som transkriberes er anonyme. Vi minner om at anonyme opplysninger er opplysninger som det ikke er mulig å direkte (via navn eller fødselsnummer eller referanse til slike opplysninger) eller indirekte (via sammenstilling av bakgrunnsopplysninger om informantene eller referanse til slike opplysninger) føre tilbake til enkeltpersoner.

Prosjektet er ikke omfattet av meldeplikten.

Student vil kunne få tilgang til taushetsbelagte opplysninger i forbindelse med observasjon av elever med spesielle behov. Slike opplysninger registreres ikke. Det innhentes samtykke fra elever og foreldre til at observasjonsstudien kan gjennomføres. Personvernombudet bemerker at informasjonsskrivet til elever og foreldre er godt utformet og i tråd med det innmeldte.