

Master i spesialpedagogikk

Astri Caroline Myrland

”Det er jo ei lita investering egentlig, hvis du tenker på det..”

En kvalitativ studie om tre læreres opplevelser med *banking time* som metode
for relasjonsbygging

NTNU

Pedagogisk Institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Trondheim, juni 2014

Forord

Da har tiden kommet for å sette punktum for en toårig prosess med studier. I voksen alder, og etter 20 år i barneskolen var behovet for påfyll og personlige utfordringer påtrengende, og jeg valgte å følge magefølelsen. Den sa at det var spesialpedagog jeg skulle bli når jeg ”blir stor”. Tiden har vært preget av alvor og selvransakende refleksjoner, men også positiv egenutvikling og trivelig samvær med medstudenter. Jeg er så heldig å ha en familie som har stått bak meg igjennom denne prosessen, og jeg vil få takke alle som en. Min kjære Håvard har vært utrolig støttende tålmodig med meg både i eksamensperioder og gjennom oppgaveskrivinga. Jeg har fått oppholde meg inni bobla mi så lenge det har vært nødvendig, og mine tre barn har funnet seg i at mamma har prioritert litt annerledes enn hva de er vant til. Mine foreldre har vært pådrivere og motivatorer fra dag én, og det har vært beroligende å reise hjem og ventilere ut opp- og nedturer.

Jeg vil også takke min veileder, Torill Moen, som gjennom finurlige spørsmål og utfordrende innspill har dratt meg gjennom prosessen. Læringskurven har vært bratt, og jeg har i tillegg blitt gitt noen muligheter underveis som har vært både spennende og litt skremmende. Å holde en forelesning for masterstudenter om oppgaven min tidlig i februar var utfordrende, men også svært klargjørende og motiverende. Takk for tilliten, Torill!

For at denne oppgaven kunne bli en realitet var jeg avhengig av informanter. Jeg vil takke mine tre kollegaer for at de villig stilte opp og delte sine tanker og opplevelser. Engasjementet og viljen til å reflektere sammen med meg har styrket meg i troen på at denne oppgaven er viktig og riktig.

Nå gleder jeg meg til å sette i gang med min nye jobb i et ambulerende spesialpedagogisk team ved skolen min. Tusen takk til min rektor som har oppfordret meg, støttet meg, og inspirert meg til videreutdanning. Nå er det gjort!

Astri Caroline Myrland

Trondheim, juni 2014

Innholdsfortegnelse

Forord	II
<i>Innholdsfortegnelse</i>	<i>III</i>
Kapittel 1 Innledning	1
<i>Lærer- elevrelasjonen</i>	<i>1</i>
Kapittel 2 Teori	4
<i>Sosiale og emosjonelle vansker</i>	<i>4</i>
Begreper og definisjoner	4
Tre perspektiver på sosiale og emosjonelle vansker	5
Piantas teorier om relasjoners betydning i skolen	7
<i>Banking time</i>	<i>9</i>
<i>Tidligere forskning på banking time</i>	<i>11</i>
Kapittel 3 Metode	13
<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	<i>13</i>
<i>Min egen forforståelse</i>	<i>14</i>
<i>Forskningsprosessen</i>	<i>15</i>
Valg av informanter	15
Informert samtykke og konfidensialitet	16
Utforming og utprøving av intervju	17
Intervju og transkribering	18
<i>Analyse og tolkning</i>	<i>20</i>
<i>Utvikling av kategorier</i>	<i>21</i>
<i>Kvalitet og etiske betraktninger</i>	<i>24</i>
Kapittel 4 Studiens kontekst	26
<i>Mølleråsen skole</i>	<i>26</i>
<i>Implementering av banking time ved Mølleråsen skole</i>	<i>27</i>

<i>De tre lærerne</i>	27
Kapittel 5 Å se seg selv som lærer	30
<i>Teori</i>	30
Autoritativ, autentisk og relasjonskompetent	30
<i>Empiri og analyse</i>	33
<i>Oppsummering og diskusjon</i>	35
Kapittel 6 Å se eleven	38
<i>Teori</i>	38
Anerkjennelse	38
<i>Empiri og analyse</i>	40
<i>Oppsummering og diskusjon</i>	42
Kapittel 7 Å jobbe sammen i team	45
<i>Teori</i>	45
Teamsamarbeid	45
<i>Empiri og analyse</i>	46
<i>Oppsummering og diskusjon</i>	49
Kapittel 8 Avsluttende kommentar	51
Kildehenvisning	56
Vedlegg	59
<i>Vedlegg 1 Intervjuguide</i>	59
<i>Vedlegg 2 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig datatjeneste</i>	61
<i>Vedlegg 3 Informert samtykke</i>	62
<i>Vedlegg 4 Samtykkeerklæring</i>	63
<i>Vedlegg 5 Utvikling av kategorier</i>	64
<i>Vedlegg 6 Et eksempel på bruk av metoden</i>	66

Kapittel 1

Innledning

Lærer- elevrelasjonen

Lærer-elevrelasjonens viktighet understrekes i Stortingsmeldingen *Læreren. Rollen og Utdanningen* (2008-2009). Her heter det at lærerrollen forutsetter solid kompetanse på mange områder, og samhandling og kommunikasjon med elever fremheves som svært viktig. Læreren må kunne ”omgå elevene på en god måte og ha et positivt syn på elevenes potensiale” (s.15). I forlengelse av dette blir relasjonskompetanse fremhevet som en av fire overordnede kompetanser som læreren bør beherske (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Stortingsmeldingens fokus på lærer-elevrelasjonen er i samsvar med forskning. Flere studier viser at lærer-elevrelasjonen er avgjørende for elevers læring og utvikling. I Ogden (2009) heter det at gode relasjoner mellom elever, lærere og klasser er en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal fungere. I Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) heter det at : ”Gode relasjoner mellom elevene og mellom lærere og elever er en forutsetning for både god klasseledelse, positivt faglig utbytte for elevene og effektiv forebygging og mestring av problematferd i klasserommet” (s. 225). Moen (2011) sier at det er lettere å stoppe eller redusere begynnende problematferd dersom læreren har et nært og godt forhold til klassen og enkeltelever. Lærerne rapporterer større glede ved jobben sin når disse relasjonene fungerer godt, og i motsatt fall opplever lærere stress og emosjonelle utfordringer når de ikke har en god relasjon med klassen sin og enkeltelever (Moen, 2011). Det er en klar sammenheng mellom lærer-elevrelasjonen og elevenes oppfatning av undervisningen. Elever som har et godt forhold til læreren vil vurdere undervisningen som engasjerende og variert, og det er sammenheng mellom elevenes innstilling til skolen og relasjonen han/hun har til læreren. De relasjonelle forholdene på skolen henger også sammen med omfanget av typen problematferd (Overland, 2011). En positiv relasjon forutsetter en klar overvekt av positive henvendelser og reaksjoner fra lærer til elev, slik at korrigerende kommunikasjon ikke virker belastende på forholdet. Gjennom å bli kjent med elevene skapes et godt klima for samhandling, også den typen som er konfliktpreget. Når man lar elever bli kjent med læreren skaper dette en tryggere ramme for elevene, og de hører mer på lærere de liker, stoler på og

respekterer. Å lære noe om elevenes interesser og det de interesserer seg for gjør at elever føler seg sett og verdsatt, og gir eleven en positiv opplevelse. Effekten av lærere som viser at de bryr seg om elevene, som ser elever i øynene og henvender seg direkte til elevene, er at elever med atferdsvansker konsentrerer seg bedre og forstyrrer mindre i timene (Ogden, 2012). Dette forholdet skal balanseres slik at læreren har god kontakt med eleven, samtidig som at han eller hun innehar god kontroll i klasserommet.

I Hatties (2009) store undersøkelse, som baserte seg på over 800 internasjonale metaanalyser, ble en av hovedkonklusjonene at lærer-elevrelasjonen er den mest avgjørende faktoren for elevs læring. ”The most critical aspects contributed by the teacher are the quality of the teacher, and the nature of the teacher-student relationships” (Hattie, 2009, s. 126). I klasser der læreren har fokus på samspill med elever er det mer engasjement, mer respekt for egenverd, andres verd, mindre atferdsvansker, mer elevstyrte aktiviteter og bedre læringsutbytte. Læreren som er bevisst på samspill med elever har fire særtrekk; varme, tillit, empati og positive relasjoner. Essensen i positive relasjoner er at eleven kjenner varmen, føler oppmuntringen og lærerens høye forventninger, og vet at læreren forstår han/henne (Hattie, 2009.)

Forsker og psykolog Robert Pianta lanserte på slutten av 90-tallet *banking time* som metode for relasjonsbygging. Banking time er en metafor for en oppsamlet kapital av gode opplevelser mellom lærer og elev, og er en modell som har som mål å endre og forbedre lærer- elevrelasjonen. Den har sitt utspring fra arbeid med vanskelige forhold mellom foreldre og barn. I slike forhold viser forskning at den voksne ofte inntar en kontrollerende og korrigerende posisjon i felles lek. Banking time har som mål å endre denne atferden hos den voksne. Pianta (1999) sier at ”Banking time introduces a systematic challenge to the relationship system toward the goal requiring that system to reorganize” (s. 142). Metoden handler om å gi den voksne prosedyrer for samspill der han/ hun inntar en ny rolle. Den voksne skal ikke gi instruksjoner, men følge barnets ønsker og gi oppmuntrende kommentarer. Den voksne skal ikke tolke og vurdere barnets atferd, men understøtte det barnet gjør og sier og sette ord på dette (Pianta, 1999). Dette er en interessant tilnærming til de utfordringene vi ofte støter på i klasserommet, der den voksne kan ha lett for å plassere ansvaret for atferdsproblemer og uønsket oppførsel hos eleven. Bruk av banking time krever både opplæring og forståelse for metoden, samt vilje og evne til å gjennomføre. Metoden skal gjennomføres etter avtale mellom lærer og elev, og skal ikke fungere som belønning eller ros. Den skal ei heller fungere som sanksjon, der banking time er noe eleven mister dersom han

eller hun ikke oppfører seg fint. Metoden skal være en døråpner for bedre relasjoner, og endre samspillet mellom barnet og den voksne (Pianta, 1999). Banking time kan være nyttig for alle barn, men er kanskje spesielt egnet for elever med aggresjonsproblematikk. Videre kan banking time være særlig nyttig i starten av skoleåret, da sosial kapital kan påvirke arbeidet med kontroll i klasserommet (Roland, 2010).

I denne studien vil jeg intervju tre lærere som har erfaring med banking time som metode for relasjonsbygging. Problemstillingen min er:

Hvordan opplever tre lærere bruk av banking time som metode for relasjonsbygging?

I forlengelsen av dette har jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hva innebærer banking time for læreren?
- Hva er viktig i møtet med eleven i banking time?
- Hva er vesentlige forutsetninger for bruk av banking time?

For å svare på problemstillingen har jeg intervjuet tre lærere med flere års erfaring i bruk av banking time. Studien er viktig av flere grunner. For det første har jeg ikke funnet norsk forskning på erfaringer med banking time i mine søk, så opplevelser fra norske lærere kan være med på å aktualisere metoden i Norge. For det andre er det viktig å få innsikt i ulike tilnærminger i arbeidet med relasjonsbygging i skolen. Jeg har erfart at få lærere har hørt om banking time, og denne studien kan være med på å belyse den og gjøre den mer kjent. For det tredje er det viktig å få frem læreres erfaring med arbeid av denne typen relasjonsarbeid. Disse sitter med kompetanse på et felt mange lærere finner utfordrende, og gjennom overføring av opplevelser håper jeg å kunne bidra til at økt bevissthet om bruk av metoden.

I kapittel to presenterer jeg teorier og studier omkring sosiale og emosjonelle vansker, da banking time knyttes opp mot elever med denne typen utfordringer. Jeg foretar en begrepsavklaring når det gjelder perspektiver på arbeidet med sosiale og emosjonelle vansker, samt redegjøring for tidligere forskning på banking time som metode for relasjonsbygging. I kapittel tre redegjør jeg for studiens kontekst, og herunder presenteres skolen, lærerne, og implementering av banking time ved Mølleråsen skole (fiktivt navn). I kapittel fire vil jeg redegjøre for de metodiske aspektene ved denne studien. Dette gjelder valg av metode, valg av informanter, og selve datainnsamlingsprosessen. Jeg vil begrunne mine valg og redegjøre for min forforståelse. I kapittel fem, seks og syv presenterer jeg funn, analyse og drøfting av disse, mens jeg i kapittel åtte kommer med en avsluttende kommentar.

Kapittel 2

Teori

Banking time knyttes til elever med sosiale og emosjonelle vansker, og kapittelet starter derfor med en begrepsavklaring i forhold til dette temaet. Sosiale og emosjonelle vansker forstås ut i fra hvilket perspektiv man innehar, og jeg vil i dette kapittelet redegjøre for tre ulike perspektiver. Videre vil jeg redegjøre for Piantas (1999) teorier om relasjoners betydning i arbeidet med sosiale og emosjonelle vansker i skolen. Dette fordi denne legges til grunn for banking time, og dermed er avgjørende for forståelsen av metoden. Det teoretiske grunnlaget for banking time blir beskrevet i et eget avsnitt. Til slutt vil jeg redegjøre for to tidligere forskningsprosjekter på banking time.

Sosiale og emosjonelle vansker

Begreper og definisjoner

Det finnes en rekke begreper og betegnelser knyttet til barn og ungdom som av ulike grunner strever med seg selv og sin væremåte, noe som igjen fører til vanskelige forhold til venner, foreldre og andre. Sosiale og emosjonelle vansker er ett uttrykk for dette, men også sosiale vansker, antisosial atferd, utagerende eller eksternaliserte vansker, emosjonelle og internaliserte vansker, samspillsvansker, tilpasningsvansker, relasjonsvansker er betegnelser som brukes (Haugen, 2008). I offentlige dokumenter brukes betegnelsen sosiale og emosjonelle vansker, og dette finner man i Meld. St.18 *Læring og fellesskap* under Kunnskapsgrunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011)

I Ogden (2009) heter det at atferdsproblemer handler om et konfliktfylt eller problematisk forhold mellom elever og lærere. Han definerer atferdsproblemer som: ”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer og undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.” (s. 18). Videre sier han at atferdsproblemer oppstår i samhandling med andre, og kan opprettholdes av problematiske transaksjoner med omgivelsene. Atferdsproblemer eksisterer ikke som objektive kjennetegn

hos elever, men handler om en type atferd som bryter med skolens eller klassens normer og regler. Toleransegrensene ved de enkelte skolene vil dermed være avgjørende for hvor man legger listen for denne typen atferd (Ogden, 2009).

Atferdsproblemer er et begrep med mange operasjonaliseringsmåter, og studier er gjort for å belyse hvordan disse vanskene kan komme til uttrykk. Sørli og Nordahl (1998) har gjennomført en omfattende studie som omfattet både barne- og ungdomsskole samt videregående skole. Her deles problematferd inn i fire hovedtyper. For det første kan dette være *lærings- og undervisningshemmende atferd*, som handler om disiplinproblemer som manifesterer seg gjennom uro, stadige forstyrrelser, uoppmerksomhet og manglende engasjement. Denne problematferden kommer først og fremst til uttrykk i undervisningssituasjonen og er klart skolekontekstuellet betinget (Nordahl et al., 2005). En annen betegnelse er *utagerende atferd*, som innbefatter handlinger som å bli fort sint, krangling og slåssing, og å svare tilbake på tilsnakk fra lærer. Det er altså snakk om fysiske og verbale angrep på andre mennesker. Forskning viser at mange av elevene i denne kategorien også føler seg isolerte og ensomme i skolen, og denne atferden kan i slike tilfeller forstås som en metode for å skjule opplevelsen av å være sosialt isolert (Overland, 2011). Den tredje betegnelsen er *sosial isolasjon* som dreier seg om å føle seg ensom på skolen, å være deprimert, usikker, og å være alene i friminuttene. Denne typen atferd er vanligvis ikke ødeleggende for undervisningen, men kan være ødeleggende for elevens læring og utvikling. Å være sosialt isolert kan oppleves svært vanskelig, og føre til innagerende eller utagerende atferd (Overland, 2011). *Alvorlige former for problematferd* eller antisosial atferd er den fjerde betegnelsen, og refererer til destruktive og etisk betenkelige handlinger, som også rommer regel- og lovbrudd. Basert på disse kategoriene kan atferdsproblemer operasjonaliseres i *internalisert atferd*, som rommer de sosialt isolerte, og *eksternalisert atferd*, som favner de utagerende og antisosiale. Læringshemmende atferd rommer begge gruppene, da både bråk og uro og uoppmerksomhet kan sies å være problematisk (Nordahl et al., 2005).

Tre perspektiver på sosiale og emosjonelle vansker

Det finnes ulike overordnede perspektiver på sosiale og emosjonelle vansker. Jeg velger å fokusere på tre perspektiver og forståelsesmåter, og i vil i etterkant av disse klargjøre hvor jeg mener banking time har sitt utgangspunkt.

Den individuelle forståelsesmåten innebærer en forståelse av at eleven har individuelle særtrekk eller mangler som forårsaker problemene. Dette kan sees på som en medisinsk-diagnostisk habiliteringsforståelse og tradisjon hvor man fokuserer på individuelle problemer for å avhjelpe for en mangeltilstand hos barnet. Vanskene anses primært å ligge hos barnet, selv om tiltak også vil kunne rettes mot foreldre og andre voksne. Denne oppfattelsen av barn med vansker var lenge enerådende i spesialpedagogikken i Norge (Tangen, 2012).

I et *systemperspektiv* vil det å se individer i sin kontekst være viktig når et barn er i vansker. Man snakker ikke om vanskelige barn, men om barn som er i vansker. Man snakker ikke om utfordrende barn, men om barn som har utfordringer. Deltakeren i det sosiale systemet blir både påvirket av og påvirker enkeltdele av systemet og helheten dette befinner seg i. Prosessene i dette er både komplekse og dynamiske, og interaksjon er sentralt i dette arbeidet (Fandrem og Roland, 2013). Gjennom en sosial, samfunnsmessig og kulturell forståelse legges det vekt på at lærevansker er et resultat av problemskapende og skadelige pedagogiske, sosiale og systemiske vilkår. For å redusere eller avskaffe vanskene må man endre vilkårene. Samfunnets mål, verdier, krav, tradisjoner og prioriteringer er altså med på å påvirke barns oppvekstvilkår (Tangen, 2012). Systemperspektivet erkjenner at eleven er en del av flere sosiale systemer, og at elevens sosiale systemer står i et forhold til hverandre. De erfaringer og opplevelser man har i det ene systemet kan påvirke atferden i et annet sosialt system (Nordahl et al., 2005). I et slikt multisystemisk perspektiv må arbeidet med atferdsproblemer finne ut av de ulike systemenes betydning for problemene, for å finne ut av hva som opprettholder den negative atferden.

Utgangspunktet for det som omtales som *det relasjonelle perspektivet* er at man erkjenner at både individperspektivet og systemperspektivet er reduksjonistisk. Det første fordi skolerelatert problematferd kan forstås som signaler om mistrivsel og en undervisningssituasjon med utydelig struktur, på utrygge relasjoner mellom lærer og elev, og mellom jevnaldringer (Befring & Duesund, 2012). Problematferden må da forstås uti fra de kontekstuelle vilkårene i skolen, og ikke som et individuelt problem. Det andre fordi systemperspektivet forutsetter at sosiale og emosjonelle vansker har å gjøre med omgivelsenes krav og manglende tilrettelegging (Tangen, 2012). I det relasjonelle perspektivet vurderes individuelle særtrekk og tilstander i forhold til normer og krav på ulike arenaer og i livsmiljøet generelt. Fra dette ståstedet kan man se at man strever i noen situasjoner, miljøer og samfunn, og ikke i andre. Denne forståelsesmåten tar sikte på å redusere og å fylle gapet mellom de forutsetningene mange har når de kommer til skolen, og

de kravene som stilles fra skole og samfunn (Tangen, 2012). Relasjonelt perspektiv i pedagogisk sammenheng setter fokus på at læring skjer i kontekst, og inngår i en sosialkonstruktivistisk forståelse. Det sosiokulturelle og det relasjonelle perspektivet står innenfor samme forståelse, men har ulik teoretisk forankring. Mens det relasjonelle perspektivet henter ideer fra teoretikere som Mead, Dewey og Habermas, har sosiokulturell forståelse sine røtter hos Vygotsky (Sollesnes, 2008). Det relasjonelle perspektivet i forhold til elever med atferdsvansker handler om å erkjenne problematferden som samhandling i negativ ladet kontekst, og tiltaket mot problematferd som samhandling i en ny kontekst (Sollesnes, 2008).

Hvilke tiltak som settes inn avhenger derfor av hvilket ståsted man har i synet på atferden. Banking time forutsetter at man ser på problematferden i et relasjonelt perspektiv, og at man på systemnivå endrer rammene eller det sosiale systemet rundt eleven. Læreren er den aktive part som styrer prosessen, og som dermed påvirker endringen gjennom systemisk tilrettelegging.

Piantas teorier om relasjoners betydning i skolen

Da denne oppgaven handler om banking time som metode for relasjonsbygging, synes det naturlig å redegjøre for Piantas teorier om relasjoners betydning i pedagogisk arbeid. Pianta er opptatt av at teori og empiri skal underbygge de metoder som brukes i arbeidet med barn med sosiale og emosjonelle vansker, og mener at fokuset i for liten grad har vektlagt forskning på hvordan disse elevene faktisk utvikler seg, og hva som påvirker denne utviklingen (Pianta & Walsh, 1996).

Pianta har utviklet sin egen systemteori som bygger på Bronfenbrenners (1979) økologiske forståelsesmodell, samt egen forskning på området (Pianta, 1999). Den økologiske modellen forutsetter en forståelse av at mennesker er en del av og påvirkes av ulike sosiale systemer. Disse systemene henger tett sammen og griper inn i hverandre. Barnet er en del av ulike systemer, der *mikrosystemet* er det mest sentrale. Her ligger relasjonen til de nærmeste som familie, nabolag, skole, barnehage og venner. I *mesosystemet* undersøker man kvaliteten på relasjonen mellom disse systemene. Dersom det er ubalanse mellom foreldre og skole, i nabolaget eller i vennekretsen så vil dette påvirke barnets utvikling. *Eksosystemet* refererer til forhold som påvirker barnet indirekte, som foreldrenes arbeidssted, familiens omgangskrets, skolesystem, og massemedia. Barnet er selv lite tilstede i dette systemet, men vil likevel

påvirkes av hvordan disse virker. Makrosystemet er det ytterste og fjerneste systemet som elevene lever med. Her ligger landets og kommunens kultur og økonomi, noe som vil ha en konsekvens for hvilken kvalitet det er på skoletilbudet eleven opplever. I dette ytterste systemet ligger også verdier og kultursystemet for den nasjonen barnet vokser oppi. Her ligger styresett og politiske føringer som viktige faktorer (Bronfenbrenner, 1979).

Pianta mener at mennesket er et system som består av ulike komponenter som er knyttet sammen og som påvirkes av hverandre. Vi utvikler systemer i ulike *dyader* eller samspill, og dette kan være foreldre-barnrelasjoner, jevnalderrelasjoner, foreldre-foreldrerelasjoner eller lærer-elevrelasjoner. Han kaller disse systemene *interpersonal relationships*, eller mellommenneskelige forhold. Dyader i små grupper spiller en nøkkelrolle i reguleringen av barns atferd. Relasjoner i dyadiske systemer tar tid å utvikle, og tid er avgjørende for at relasjonen skal ha en regulerende funksjon (Pianta, 1999). Variabler som barnets temperament, og barnets tanker om voksne basert på tidligere erfaringer er også avgjørende koder forbundet med lærer-elevrelasjonen i det dyadiske systemet. Dyadene vil utvikle et samspill som etter hvert vil danne et mønster for relasjonen mellom partene, og dette dyadiske systemet er utgangspunktet for relasjonen mellom den voksne og barnet.

Relasjoner som et dyadisk system har mange komponenter. Blant disse er biologiske trekk og personlige faktorer hos partene. Videre så vil det foregå en interaksjon mellom partene der det gis tilbakemeldinger og utveksling av informasjon. Her er språk og kommunikasjon avgjørende for at relasjonen skal fungere godt. I forhold til lærer-elevrelasjonen er erkjennelsen av at relasjonen er asymmetrisk, og at begge påvirkes av eksterne faktorer viktig. Læreren er den voksne, og arbeider innen visse sett av regler og forventninger. Dette kan være det aktuelle skolesystemet, læreplaner, koder for disiplin og oppførsel som skal følges, og antall voksne per elev. Disse faktorene er med på å påvirke relasjonen mellom lærer og elev (Pianta, 1999).

Pianta (1999) hevder at barnet er et system innad i seg selv, og presenterer ulike *domener* som barnet påvirkes gjennom. Disse er kognitive, emosjonelle og sosiale domener, som tilsammen produserer en integrert helhet. Pianta kaller dette "*the whole child*" (s. 31). Barnets utvikling på disse områdene foregår ikke på parallelle stier, men er integrert i en organisert og dynamisk prosess. Dersom læreren kun fokuserer på ett av domenene, vil dette være skadelig for utviklingen. Eleven må sees på som en helhet, og aggresjon må for eksempel sees i kontekst med andre faktorer. Dette kan være språklige ferdigheter, bruk av selvregulerende

prosesser, og rollen den aggressive atferden har i den situasjonen den utspiller seg (Pianta, 1999).

Pianta (1999) baserer sine relasjonsteorier på tilknytningsteorier. Barn med utrygg tilknytning til sine primære omsorgspersoner presterer dårligere enn barn med sterk tilknytning når det gjelder språklig utvikling, lesing og skriving, kognitiv utvikling og sosial interaksjon med barn og voksne. Han sier videre at eleven er ”an open system” (s. 55), og at andre enn foreldre kan fungere som den voksne som sørger for trygg tilknytning, heriblant læreren. Gjennom gode relasjoner skapes trygg tilknytning, og dette vil påvirke barn i risikozonen for problematferd. Han sier: ”Children are only as competent as their context affords them the opportunity to be. In short, their competence is a property of these systems, and some of these systems are relationships- with parents and with teachers” (Pianta, 1999, s. 64). Han sier videre at en av de største feilene som blir gjort i skolen er å ikke se elevene i sin kontekst. Han viser til Vygotskys’ *Zone of Proximal Development* (Pianta, 1999, s. 83), og hevder at relasjonens kvalitet skaper soner som er mer eller mindre funksjonelle når det gjelder å bedre elevenes kompetanser. I trygge relasjoner vil elevene søke hjelp når de trenger det, samt bruke hjelpen på en adekvat måte. Gjennom å erkjenne at elevens kompetanse er forankret i gode relasjoner må skolemiljøet legges til rett for dette arbeidet. Pianta har utviklet en metode for å danne disse avgjørende relasjonene, og denne kalles banking time.

Banking time

Driscoll og Pianta (2010) definerer banking time som: ”(..) a set of techniques designed to build positive, supportive relationships between teachers and children; the goal of the intervention is to build stronger relationships with students who may be having a difficult time in the classroom.” (s. 43). Banking time har sitt utspring fra tilknytningsteorier og filosofien bak leketerapi som innfallsport for å bedre foreldre-barnrelasjonen. Metoden har blitt overført til skolen, og brukes da som metode for å styrke lærer-elevrelasjonen. Begrepet banking time henspiller på kvalitetstid mellom lærer og elev, noe som igjen skal føre til en større sosial kapital i samspillet med eleven. Banking time handler om at læreren setter seg inn i elevens interesser, investerer tid og oppmerksomhet mot denne, og søker innpass til eleven. Dette kan foregå gjennom elevsamtaler, i overgangssituasjoner eller i friminutt. Når læreren har funnet ut hva eleven har interesse for, legges en plan for elevstyrt aktivitet på dette området. Aktiviteten er avtalt med eleven på forhånd, og bør vare ca. 5-15 minutter. Hvor ofte man får til å gå ut i banking time avhenger av blant annet ressurser, men gjere

flere ganger i uken. Under aktiviteten skal den voksne oppmuntre eleven, være aktivt tilstede, men ikke tolke eller vurdere atferden verbalt. Læreren skal ikke stille spørsmål, men understøtte elevens handlinger, og gjennom positivt kroppsspråk vise interesse for eleven. Læreren kan også komme med utsagn som: ” jeg er her for deg når du trenger meg” og ” jeg kan hjelpe deg hvis du vil”. Utsagnene skal være nøytrale og objektive, og ikke fokusere på prestasjoner eller ferdigheter. Elever som mangler relasjon til læreren sin vil føle at læreren ikke bryr seg om han/henne, og det er dette læreren må endre på. Læreren må få frem at han/hun er interessert, trygg, og tilstede for eleven. Etter hvert som eleven opplever at dette faktisk stemmer, så vil han/hun oppleve at det er sammenheng mellom det læreren sier og det han/hun gjør. Videre så gjelder klasseregler også i banking time. Dersom viktige regler brytes i banking time så skal disse tas opp i etterkant av økten, og ikke føre til brudd på banking time. Det er avgjørende at aktiviteten ikke blir brukt som belønning eller sanksjon, men som en avtalt aktivitet uansett foranledning. Pianta (1999) sier at: ”In the Banking Time protocol, sessions are not typically coincident with misbehavior because they are defined ahead of time in the daily schedule, and teachers’ approval of behavior (rewarding or punishing) is not part of Banking Time” (s. 140-141). Det er altså avgjørende å forstå at banking time ikke fungerer som noe man kan gjøre seg fortjent til, og heller ikke noe som kan mistes. Dersom man bruker banking time på denne måten vil det kunne føre til at forholdet forverres og mest sannsynlig ødelegge lærer-elevrelasjonen (Pianta, 1999).

Målet med metoden, og bakgrunnen for navnet banking time er å bygge opp en sosial konto med eleven, og investere i denne banken gjennom felles, positive opplevelser (Roland, 2010). Den ønskede effekten er at læreren kan høste av denne kapitalen når atferdsregulering blir nødvendig. Metoden er tids- og ressurskrevende, og har som mål å bygge opp et forhold der eleven erfarer at læreren er tilstede og interessert. Et viktig prinsipp i arbeidet med atferdsvansker er å finne balansen mellom relasjon og kontroll (Roland, 2010). Man må intensivere relasjonsbyggingen med elever som har stort behov for korrigerende, og grensesetteren må være en varm og tydelig voksen. Læreren må ivareta barnets perspektiv, og sette krav basert på barnets modenhetsnivå (Roland, 2013). Roland sier videre at mye tyder på at det er vanskeligere å konkretisere og tydeliggjøre relasjonsarbeidet enn det er å utvikle kontroll og rutiner. Det relasjonelle perspektivet bør derfor ha stor plass i arbeidet med elever med atferdsvansker. Banking time handler om å imøtekomme eleven på elevens eget nivå, gjøre lystbetonte aktiviteter sammen, ha et positivt blikk på eleven, samt utøve en tydelig og trygg voksenrolle.

Tidligere forskning på banking time

Attwood (2005), har i en studie tatt for seg effekten av banking time som metode for relasjonsbygging. Tittelen på studien er: *"Using banking time to improve student-teacher relationships and student behaviors"*. Målet med studien var å undersøke effekten av banking time for å bedre lærer-elevrelasjonen og elevatferd. De tre deltakerne ble observert i samspill med tre elever, og observasjonene av lærerne ble registrert i et eget observasjonsprogram. Lærerne registrerte samtidig sine erfaringer i et annet program. Resultatene ble skåret ut i statistiske modeller, og dette kalles *Students, teachers, and relationship report (STRS)*. Studien konkluderte med at banking time ikke viste synlig positiv effekt på elevenes atferd, bortsett fra hos en elev til en viss grad. Det som var interessant var at lærerne rapporterte om endringer i relasjonen som de objektive observatørene ikke kunne registrere. Den læreren som ikke skåret på bedret relasjon, mente selv at den var positivt endret. Og den læreren som skåret på bedret relasjon, mente selv at lite forandret seg i relasjonen. Attwood kom med flere mulige forklaringer på dette funnet, og poengterte flere svakheter ved forskningsprosjektet. Grunnet liten n var prosjektet noe sårbart med hensyn til sykdom og endringer i planer. Det viste seg også at særlig to av lærerne ikke hadde særlig tro på metoden, og at de dermed ikke investerte tilstrekkelig med engasjement i banking timeperioden. To av lærerne brøt instruksjonene om ikke å stille spørsmål i løpet av økten, og gjennomførte derfor ikke som planlagt. Lærernes subjektive holdninger og forståelse ble også kommentert på som svekkende for studiet, og kan ha påvirket selvrapporteringen. Attwood (2005) konkluderer med at liten n og avgrensingen i tid kan gi liten overføringsverdi til andre elever, dette også dersom resultatet hadde vært positivt.

I 2010 gjennomførte Driscoll og Pianta en studie som het *"Banking time in head start: Early efficacy of an intervention Designed to promote Supportive teacher- child Relationships"*. Denne kvantitative studien fant sted i Virginia, og ble gjort for å måle effekten av banking time som metode for å bedre relasjonen mellom lærer og elev, og for å bedre atferdsmønster hos elever. 29 lærere og 116 elever deltok i studien, og de ble delt inn i prosjekt- og kontrollgrupper. Elevene i studien var barn i risikosone for relasjonsproblemer med læreren sin. Innad i prosjekt- og kontrollgruppene i skolen, viser pre- og posttest en økt lærerrapportert frustrasjonstoleranse, og mindre atferdsvansker i eksperimentgruppene i forhold til elever i kontrollgruppene. Det ble dokumentert en økt nærhet mellom lærer og elev i gruppene som hadde gjennomført banking time. Studien viser at lærerne i kontrollgruppene

skåret høyt på elevsentrert læringsfokus, og at dette derfor understøtter viktigheten av læreres holdninger i klasserommet. Det virker som om lærernes elevsyn har en større effekt på relasjonen enn banking time. Studien hevder å ikke kunne generalisere funnene, grunnet lite utvalg for måling av effekt av banking time. Konklusjonen av studien ble at man ser en økt lærerrapportert nærhet og kompetent atferd, og mindre atferdsproblemer ved bruk av banking time. Lærernes holdninger og elevsyn overskygger imidlertid implementeringen eller effekten av banking time, og dette må tas i betraktning i evalueringen.

Kapittel 3

Metode

Det er alltid problemstillingen som avgjør hvilken metode man bruker i en studie, og min problemstilling medfører et kvalitativt forskningsintervju. Problemstillingen jeg ønsker svar på er: *Hvordan opplever tre lærere bruk av banking time som metode for relasjonsbygging?* Et kvalitativt forskningsintervju handler om å finne den underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring (Postholm, 2010). I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske aspektene ved denne studien. Dette gjelder valg av metode, valg av informanter, og selve datainnsamlingsprosessen. Jeg vil begrunne mine valg og redegjøre for min forforståelse.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Et intervju kan sies å være en utveksling av synspunkter mellom personer som snakker om det samme temaet (Dalen, 2011). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få frem en fylldig og beskrivende informasjon om menneskers opplevelser av sin livssituasjon, og det kvalitative forskningsintervjuet er særlig egnet for å få frem informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011).

Intervju kan inndeles i strukturerte, halvstrukturerte og ustrukturerte intervju (Postholm, 2010). Den mest brukte formen er halvstrukturerte intervju, og disse tar utgangspunkt i bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011). Fordelen med halvstrukturerte intervju er at jeg på forhånd setter opp tema og spørsmål som jeg mener er relevante for problemstillingen. Under intervjuet er det min oppgave som forsker å lytte og stille oppfølgingsspørsmål for å få informasjon som utdyper disse temaene. Intervjuformen er fleksibel, men har likevel en klar struktur i bunn. Forskeren vil gjerne utvikle seg etter hvert som intervjuene foregår, og det er viktig at forskeren legger til siden sin egen forforståelse slik at hver informant møtes på samme måte (Postholm, 2010).

Som forsker i kvalitative studier må man erkjenne at forskeren selv er det viktigste instrumentet. Vi samler inn datamaterialet, konstruerer det i interaksjon med forskningsdeltakerne, og vi tolker og analyserer det samme materialet (Nilssen, 2012). Dette forutsetter tre egenskaper, som er toleranse for ambivalens, sensitivitet og kommunikative

ferdigheter (Nilssen, 2012). I følge Nilssen (2012) forutsetter dette at man i stor grad er åpen for det uventede. Å være sensitiv handler om å lytte med hele seg, og å være bevisst sin egen forforståelse. Videre så må forskeren inneha evne til å kommunisere, og på den måten få tilgang til deltakerens livsverden. Gjennom å etablere kontakt, og å skape en god atmosfære basert på tillit, så vil man kunne få deltakerne til å åpne seg, og dele av sine erfaringer (Nilssen, 2012). Videre så er det viktig å være tydelig på at jeg som forsker påvirker studien, da problemstillingen er valgt med utgangspunkt i mine interesser. Dette kan prege hvordan jeg tolker datamaterialet. Spørsmålene jeg stiller vil lede deltakerne inn på temaer jeg ønsker belyst, og jeg må være bevisst min egen subjektivitet.

Min oppgave handler om å få frem tre læreres opplevelser med å bruke banking time i sin hverdag. Jeg velger å benytte et halvstrukturert intervju, da jeg har fordelen av å ha klargjorte spørsmål på forhånd, samt at det åpner for oppfølgingsspørsmål og refleksjoner underveis. I og med at jeg har en tydelig forforståelse for temaet så håper jeg å få en god dialog med deltakerne, stille relevante oppfølgingsspørsmål og på den måten få frem deltakernes personlige historier. Jeg må samtidig legge bort mine egne antakelser om hva deltakerne vil fortelle om, og møte forskningsfeltet med sensitivitet og et åpent sinn.

Min egen forforståelse

I studier der forskeren har en personlig tilknytning til det feltet det skal forskes på så kan dette gi en spesiell innsikt i temaet, men kan også medføre for sterk personlig involvering (Dalen, 2011). Hun sier at det som er viktig er å trekke inn egen forforståelse slik at den åpner for størst mulig forståelse for informantenes opplevelser og uttalelser. Forforståelsen er viktig for utvikling av forståelse og tolkning, og vil kunne gjøre forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i egen datainnsamling (Gadamer i Dalen, 2011). I intervjusituasjonen må informantens utsagn fortolkes av forskeren. Dette skjer i en dialog mellom forskeren og det empiriske materialet, og etterpå videreutvikles dette sammen med teori og forskerens egen forforståelse (Dalen, 2011).

Jeg var ferdig utdannet adjunkt i 1993, og har arbeidet i barneskolen etter dette. Jeg har alltid hatt et stort engasjement for de som utfordrer oss mest i klasserommet, og jeg har hatt både min styrke og min svakhet i dette. Styrken ligger i at jeg gjennom min evne til å danne gode relasjoner har vært med på å endre atferd og åpnet for læring. Svakheten ligger i at jeg til tider har investert og engasjert meg i så stor grad at det har tappet meg for mye energi. Jeg har opplevd at banking time legitimerte den innsatsen som jeg følte det var nødvendig å investere,

og at min hverdag i klasserommet ble lettere. Jeg har altså primært gode opplevelser med banking time, men ser også utfordringene og de personlige påkjenningene dette arbeidet kan medføre. I denne studien vil jeg forske på tre læreres opplevelser og erfaringer med banking time som metode for relasjonsbygging ved Mølleråsen skole. Jeg har valgt å forske på egen arbeidsplass, fordi jeg der fant lærere som har erfaring med metoden. Jeg begynte selv å arbeide som lærer ved Mølleråsen skole i november 2007, og ble introdusert for metoden i 2008. Metoden er velkjent på min arbeidsplass, og banking time har blitt et vanlig begrep i hverdagen. Noen lærere omtaler også metoden med ord som: ”jeg trenger å *banke* den eleven”, eller ”når skal vi legge inn tid til *banking* denne uka..?” Det må understrekes at begrepet blir uttalt med engelsk aksent, og at dette er et spesifikt lærerprofesjonelt begrep som ikke brukes i offentlig sammenheng. Det har blitt klart for meg at mange lærere ikke har hørt om metoden, og dette har inspirert meg til å forske og dele erfaringene med flere.

Jeg er bevisst min egen forforståelse, og ser at denne er viktig i den hermeneutiske sirkelen. Den hermeneutiske sirkelen eller spiralen erkjenner at vi forstår og tolker en tekst i vekselvirkning mellom helhet og del (Hjardemaal, 2011). Jeg tolker intervjuene som hele tekster, og bryter de ned i deler, og setter dette sammen igjen i vekselvirkning med egen forforståelse og teori.

For ytterligere å redegjøre for min egen forforståelse har jeg lagt ved en fortelling om en selvopplevd erfaring med banking time (Vedlegg 6).

Forskningsprosessen

Valg av informanter

Da problemstillingen min var klar, kom spørsmålet om forskningsdeltakere opp som en naturlig forlengelse. Kriterieutvelging er i følge Dalen (2011) en ”tryggere vei” (s. 47) for å finne frem til de riktige deltakerne, og jeg satte opp visse kriterier jeg mente måtte være oppfylt. For det første måtte de ha erfaring med banking time. Dette gjorde at valget mitt falt på egen skole, da jeg der kunne føle meg sikker på at lærerne hadde den erfaringen jeg trengte. For det andre trengte jeg deltakere som ønsket å stille opp, og i og med at jeg kjenner lærerne ved denne skolen følte det trygt å stille spørsmål om å delta.

Jeg tok så kontakt med rektor ved Mølleråsen skole. Hun syntes denne studien var et spennende prosjekt, og mente jeg kunne oppsøke flere av trinnene for å finne lærere med egnet erfaring med banking time. Jeg endte opp med å spørre ett trinn, da disse lærerne har arbeidet sammen over en god periode, og alle har erfaring med banking time. For min egen del var det også viktig at jeg ikke har arbeidet på team med disse lærerne, da det kunne være greit med distanse i intervjusituasjonen. Alle sa seg villige til å stille som deltakere, og avtalen ble inngått muntlig i oktober 2013. Det er ulike oppfatninger om hvor mange deltakere man bør ha med i et kvalitativt forskningsintervju. I et mindre forskningsstudie er det tjenlig å velge det laveste anbefalte antallet, og dette er tre personer. Dette med tanke på avgrensning i tid og omfang. Tre personer anses å være nok for å få frem en felles essens, og den sentrale opplevelsen ved temaet (Postholm, 2010). Jeg avtalte med en fjerde lærer om å stille som reserve dersom en eller flere av mine deltakere skulle bli forhindret fra å delta. En femte lærer sa seg villig til å stille på prøveintervju for utprøving av spørsmål. Dette for å sikre at studiet skal dekkes opp på en god måte, og dermed sikre kvaliteten.

Informert samtykke og konfidensialitet

Når informanter er valgt er det å innhente samtykke og sikre anonymitet og konfidensialitet viktig. ”Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer” (Dalen, 2011, s. 100). Dette betyr at alle som gjennomfører et forskningsprosjekt som innbefatter personer og personlige opplysninger skal melde inn dette til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Deltakerne skal få informasjon om hva det vil innebære å delta i studiet, og de kan også velge å trekke seg dersom de ønsker det. Det kreves et informert og fritt samtykke, og dette innebærer at deltakerne får innblikk i hensikt, mål, hvilke metoder som skal anvendes, og hvordan resultatet skal presenteres. De skal også vite hvordan og hvor lenge datamaterialet skal lagres. Forskeren må bestrebe seg på å anonymisere informantene i fremstillingen, slik at funn ikke kan spores tilbake til personer (Dalen, 2011).

I følge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanoria (NESH), består konfidensialitet i at informasjonen begrenses til de som har autorisert tilgang til å bruke den (NESH, 2009). I tillegg er det viktig at forskeren forsikrer forskningsdeltakerne om at dette er ivaretatt. Dette henger derfor nøye sammen med informert samtykke og samtykkeerklæringen. Denne kontrakten mellom forsker og deltakere spesifiserer forholdet mellom disse når det gjelder personvern, anonymisering og lagring av data. Konfidensialitet

er en side ved denne kontrakten (NESH, 2009). Når det gjelder personvern så er dette et samleuttrykk for behovet vi har for at opplysninger om oss blir beskyttet (NESH, 2009). Opplysningene om personer som deltar i forskningsprosjekter skal behandles forsvarlig og i tråd med opplysningene gitt i informert samtykke. Personvern handler også om den enkeltes rett til å kontrollere opplysninger om seg selv, og at uvedkommende ikke skal ha tilgang til dette (NESH, 2009). I min studie er deltakerne informert om sine rettigheter når det gjelder personvern, og er lovet fullt innsyn i mine notater og transkriberinger. Jeg benytter fiktive navn i fremstillingen, og eventuelle elever som blir brukt i lærernes historier anonymiseres fullstendig. Konfidensialiteten blir ivaretatt, og regler for lagring blir overholdt. Jeg informerte deltakerne om formålet for studien, hvordan intervjusituasjonen var tenkt, om lydopptak og lagring av data, og om at de ville bli anonymisert både underveis og i den endelige fremstillingen. Informert samtykke og samtykkeerklæring ble lest og underskrevet i forkant av intervjuene. (Vedlegg 3 og 4 Informert samtykke og samtykkeerklæring).

Utforming og utprøving av intervju

En intervjuguide skal omfatte sentrale temaer og spørsmål, og disse skal til sammen dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2011). Spørsmålene skal være åpne og sørge for at informantene med egne ord forteller om sine opplevelser. Å vise til konkrete forskningsresultater, og å be om en uttalelse eller informantens synspunkt på dette er også en måte å få frem informasjon på (Dalen, 2011).

Intervjuguiden ble utformet i løpet av høsten 2013, i forbindelse med prosjektseminaret i masterutdanningen. Vi satt sammen i grupper og hjalp hverandre med å finne formuleringer som kunne åpne for gode kvalitative intervjuer. Som ny forsker var dette en utfordrende prosess som satte i gang mange tanker. Hensikten med kvalitative forskningsintervju er å få frem deltakernes opplevelser og erfaringer, og dette krever gode, åpne spørsmål som gir rom for refleksjon. I følge Dalen (2011) er traktprinsippet en god innfallsport til intervjuet. Med dette menes en sentrering av spørsmål som starter vidt og litt i ytterkant av hva man egentlig skal snakke om. Dette er en myk start som klargjør omliggende faktorer og som får deltakeren til å slappe av og føle seg vel. Etter hvert sentreres spørsmålene inn mot de sentrale temaene, før man åpner opp for det mer generelle mot slutten igjen. De første spørsmålene mine gjelder derfor bakgrunn, utdanning, erfaring, før jeg snirkler meg inn mot banking time som metode. Til slutt åpner jeg for refleksjoner, og eventuelle andre ting de ønsker å ta opp. Videre så er

oppfølgingsspørsmål viktige, da disse skal føre til utdyping av temaene, og åpne for ytterligere kommentarer, eksempler eller narrativer (Postholm, 2010).

I en kvalitativ forskningsstudie må det i følge Dalen (2011) alltid foretas ett eller flere prøveintervju for å prøve ut intervjuguiden. Dette kan gi viktig tilbakemelding på oppsettet av spørsmål, og egen væremåte under intervjuet. Jeg gjennomførte et prøveintervju med en tidligere kollega, og dette var svært lærerikt. Jeg hadde satt opp 19 spørsmål, og jeg forsøkte å disponere disse fra åpne mot smale spørsmål. Innledningen gikk fint, og deltakeren svarte enkelt og greit på spørsmålene mine. Etter hvert som spørsmålene rettet seg mer inn på personlige opplevelser opplevde jeg at rekkefølgen og dybden på spørsmålene mine ikke ga de svarene jeg hadde håpet på. Hun svarte litt for mye på overflaten og gjentok svar hun hadde kommet med tidligere. Jeg merket selv at spørsmålene var for vage, og at de egentlig ikke åpnet for gode refleksjoner. Jeg måtte derfor støtte opp med oppfølgingsspørsmål og litt veiledende kommentarer for å pense deltakeren inn på de temaene jeg ønsket svar på. Vi diskuterte dette i ettertid, og deltakeren var helt klar på at jeg kunne være enda tydeligere i spørsmålstillingen. Hun mente at jeg kunne komme med påstander som hun kunne kommentere, da hun syntes det var vanskelig å komme på episoder som kanskje lå langt tilbake i tid. I og med at lærerne jeg skulle intervjuer har faglig bakgrunn i banking time, mente hun at jeg kunne referere til forskning. Dette er i tråd med Dalen (2011) som sier at det å vise til tidligere forskning eller å be om en uttalelse eller kommentar er en måte å få frem informasjon på. Jeg la derfor senere inn et spørsmål med utgangspunkt i forskning. Jeg endret på rekkefølge og ordformuleringer, og ble mer fornøyd med intervjuguiden min. Noen av spørsmålene ble slått sammen, noe som ga rom for refleksjon. Jeg tenkte gjennom og skrev ned mulige oppfølgingsspørsmål, og ble bedre kjent med min egen intervjuguide. (Vedlegg 1 Intervjuguide)

Intervju og transkribering

I forkant av datainnsamlingen innhentet jeg tillatelse fra NSD. I og med at jeg skulle gjøre lydopptak og disse ikke regnes som anonyme, var studien meldepliktig. NSD fant behandlingen av personopplysninger tilfredsstillende (Vedlegg 2 Tillatelse fra NSD).

Jeg gjennomførte de tre intervjuene mandag og tirsdag i uke 9. Disse foregikk i et reservert møterom ved administrasjonen, slik at vi kunne sitte uforstyrret over tid. Jeg presenterte det informerte samtykket for informantene, og de signerte samtykkeerklæringene. Det anbefales å

benytte teknisk opptaksutstyr ved kvalitative intervjuer, da dataene må sikres best mulig (Dalen, 2011). Dalen sier også at forskeren må beherske opptaksutstyret godt, og jeg benyttet derfor helgen i forkant til å øve på opptak, avspilling, lagring og sletting av data. Jeg informerte informantene muntlig om hvordan diktafonen virket, og om hvordan jeg ville behandle dataene i etterkant. Det første intervjuet gikk fint, og jeg forholdt meg til spørsmålene i intervjuguiden. Jeg stilte noen oppfølgingsspørsmål, og kom med noen innspill her og der, da dette er en viktig del av den kvalitative intervjuet (Postholm, 2010). Postholm sier også at oppklaringsspørsmål kan være nødvendig dersom budskapet til informanten ikke er helt klart, og jeg benyttet dette ved noen anledninger. Dette mest for å forsikre meg om at jeg forstod henne riktig. Intervjuet varte i ca. 30 minutter, og jeg tenkte med en gang at dette kanskje ble litt kort. Informanten mente at hun ikke hadde mere på hjertet, men sa at hun ville ta kontakt dersom hun kom på noe hun ikke fikk sagt i intervjuet. I det andre intervjuet kjente jeg at jeg var tryggere på spørsmålene, og det var lettere å samtale underveis. Jeg opplevde at informanten var engasjert, og kom med historier på flere av spørsmålene uten at jeg bad om det. Dette intervjuet varte i 33 minutter, og jeg satt igjen med følelsen av at jeg kanskje burde hatt enda flere spørsmål, basert på at intervjuet ikke ble lengre. Jeg analyserte det likevel dit hen at jeg hadde fått svar på de spørsmålene jeg lurte på, og at læreren var tydelig og klar i budskapet sitt. I det tredje intervjuet kjente jeg at jeg brukte flere ord i spørsmålsstillinga mi, og var mer avslappet. Dette ble det lengste intervjuet, som varte i 47 minutter. Denne informanten hadde mye på hjertet, og fortalte levende historier fra sine opplevelser med banking time. For min del handlet det mest om å nikke, og få bekreftet at jeg forstod han riktig. I etterkant satt jeg og så over intervjuguiden min, og oppdaget at jeg hadde hoppet over et punkt i det siste intervjuet. Jeg gikk derfor inn til denne læreren og stilte dette spørsmålet. Han kom med et kjapt og greit svar, og det var ikke et spørsmål han trengte lang betenkningstid på. Ingen av de tre deltakerne trengte lange tenkepauser, og de responderte raskt på spørsmål og innspill. Dette kan være medvirkende til at intervjuene ikke ble veldig lange.

Transkribering er en viktig del av analyseprosessen. Gjennom å lytte og skrive, får man tanker om koder, og situasjonen blir levende igjen. Man blir godt kjent med materialet, og viktige poeng kan fanges opp og noteres ned (Nilssen, 2012). Nilssen sier også at transkriberingen bør skje så rask som mulig etter intervjuet, så jeg startet transkriberingen av det første intervjuet mandag ettermiddag, og ble ferdig samme kveld. Jeg brukte lang tid på å spole tilbake og forsikre meg om at jeg hadde fått med meg alle ord og lyder. Jeg gjorde meg noen

tanker underveis, og disse noterte jeg ned i en egen bok som jeg bruker for logg og memos. Å skrive forskerlogg bidrar til forskerrefleksivitet, og dette er med på å motvirke at forforståelsen er med på å påvirke tolkningsresultatet (Nilssen, 2012). Tirsdag kveld transkriberte jeg det andre intervjuet, og det siste intervjuet transkriberte jeg onsdag på dagtid. Jeg lagret tekstene i stående word-dokument, og satte på sidetall. Jeg fikk et samlet datamateriale på 40 sider (14/13/13). Alle informantene fikk beskjed om at de gjerne kunne få lese igjennom de transkriberte intervjuene, men ingen av de følte at dette var nødvendig. De mente at intervjuene hadde gått fint, og at ingen satt igjen med en følelse av å ha utlevert noe de angret på.

Analyse og tolkning

Dataanalyse handler om at forskeren finner mening i sine data. Selve analysen starter allerede i intervjufasen, der forskeren observerer deltakeren underveis. Det er viktig å gjøre feltnotater om inntrykk fra intervjusituasjonen så rask som mulig, da slike refleksjoner kan ha analytisk betydning (Dalen, 2011). Jeg benyttet meg av dette, og satt igjen etter intervjuene og gjorde notater om egne tanker. I analysen av datamaterialet benyttet jeg en hermeneutisk meningsfortolkning. Dette medfører en prosess hvor man går frem og tilbake mellom deler og helhet i datamaterialet. Hermeneutikk har en dialogisk natur, da både tolkning og forståelse betraktes som en kunnskapsprosess som utvikles gjennom en samtale mellom forskeren og det som tolkes (Nilssen, 2012). En hermeneutisk tilnærming erkjenner at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter. Fortolkning foregår ved at forskeren går inn i tekstmaterialet, og tolker det deltakerne sier (Dalen, 2011). I denne fasen prøver gjerne forskeren å legge til side sine egne subjektive teorier, men tilegnede teorier vil alltid være tilstede og prege arbeidet (Postholm, 2010). Forståelsen av tekstmaterialet skapes i en prosess hvor deler av teksten påvirkes av den totale opplevelsen av teksten. Ved å gå inn i delene igjen vil den totale helheten kunne endres, og dette vil igjen påvirke hvordan man ser på delene (Postholm, 2010).

Allerede under transkriberingen gjorde jeg meg tanker om hva deltakerne vektla i sine utsagn om banking time. Jeg leste igjennom intervjuene flere ganger før jeg startet den deskriptive analysen, og dette gjorde jeg kort tid etter intervjuene. Dette fordi det gav meg nærhet til teksten ved at jeg ”hørte” deltakernes stemmer. Jeg satte de transkriberte intervjuene inn i en tabell, med rom for koder og kategorier på sidene. Samme uke kodet jeg de tre intervjuene

med stikkord og setninger i sidekolonnene, og understreket setninger i teksten. Dette var en åpen koding der jeg trakk ut ord og uttrykk som var viktige. Dette sier Postholm (2010) er det første steget i dataanalysen. Hensikten med koding er å finne egnede kategorier som gir mulighet for å forstå og innholdet på et mer teoretisk og fortolkende nivå (Nilssen, 2012). Etter den første kodingen valgte jeg å sette opp en tabell, der lærernes initialer ble satt inn øverst i kolonner. Jeg satte så kodene inn i horisontale rubrikker basert på de temaene som var belyst. Dette kan kalles en ”*fillerye*” (Dalen, 2011, s. 71). På denne måten fikk jeg sortert og sammenliknet ulike utsagn fra de ulike deltakerne. Jeg var usikker på om dette var en effektiv metode for systematisering, men opplevde det som nyttig, samt klargjørende i forhold til å finne felles trekk. Med alle kodene i rubrikker, var jeg klar for å fremheve utvalgte og gjentakende koder med markeringstusj. Dette ga meg første pekepinn på aktuelle kategorier. Jeg gikk inn i teori om de første kategoriene, og dette gav meg en ny og dypere forståelse av meningen i datamaterialet. Prosessen videre medførte en stadig endring av tilnærming til kategorier. I første omgang var jeg mest opptatt av lese det som sto svart på hvitt, mens jeg i den dypere analysen fikk frem underliggende refleksjoner hos deltakerne. Dette inngår i den hermeneutiske spiralen (Nilssen, 2012), og den induktive forskningstradisjonen. Å være induktiv betyr at forskeren møter forskningsfeltet åpent, og er bevisst på at studien kan endres underveis (Postholm, 2010). Gjennom å ha noen undersøkelsesspørsmål klare, men samtidig være sensitiv for at deltakeren kan komme med innspill som er uventet skapes en felles forståelse. En interaksjon mellom deduksjon og induksjon finner sted i kvalitative studier, da teori og tolkning, antakelser og data påvirker hverandre. Deltakernes narrativer var i denne studien med på å underbygge funnene mine, og ga meg trygghet i mine tolkninger. I forkant av intervjuene leste jeg teori om sosiale og emosjonelle vansker, relasjoners betydning i skolen, Piantas teorier om relasjoner og om banking time. I analyse- og tolkningsfasen hentet jeg inn ny teori basert på funnene som ble avdekket. Jeg tenker at dette er med på å sikre induktiv tilnærming, og dermed kvaliteten på en kvalitativ studie.

Utvikling av kategorier

Mine første memos var klare på at varme, tydelighet, trygghet, tillit og det å se den enkelte var fremtredende. Jeg vurderte dette til å gjelde lærerrollen og den autoritative læreren. Videre var elevsyn, holdninger og kommunikasjon viktig for alle. Teamsamarbeid ble fremhevet av alle deltakerne som avgjørende for å lykkes med banking time, og jeg registrerte

at lærerne snakket mye i ”vi”-form. Alle snakket om relasjonsbygging og banking time som en investering i relasjonen, klassemiljøet, læringsmiljøet og arbeidsmiljøet. I neste fase forsøkte jeg å trekke sammen disse faktorene i felleskategorier, og endte opp med:

- Den autoritative læreren (varm og tydelig leder, skaper trygghet og tillit)
- Anerkjennelse (samtale, lytte, kommunikasjon, respekt, se den enkelte, trygghet og tillit, være ekte)
- Relasjonsbygging som investering (relasjoners betydning for læringsmiljø, klassemiljø, sosial og faglig utvikling, åpner for læring)
- Teamsamarbeid (avgjørende for å lykkes med banking time, stå sammen, erkjenne egen tilkortkommenhet, vise sårbarhet).

Jeg satte utsagn fra alle de tre lærerne inn i tabellskjemaer, der jeg klippet inn direkte sitater fra intervjuene som sa noe om disse første kategoriene. Disse sitatene ble igjen kodet, og jeg fikk gjennom dette en enda dypere forståelse for innholdet og meningen. Etter denne fasen fikk jeg behov for å gå tettere inn i datamaterialet igjen, og se på funnene mine en gang til. Jeg fant da at jeg ville se bort fra disse foreløpige kategoriene, og fant nye hovedoverskrifter som så bort fra substantivte teorier:

Å se den enkelte	Tydelig og varm	Vi jobber i team
Å anerkjenne	Autoritativ	Teamsamarbeid
Å skape trygghet	Atferdskorrigerende	Kartlegging av relasjoner
Å bli kjent	Klasse- lærings-arbeidsmiljø	Investere i relasjoner

Fig.1 Tidlige kategorier

Mitt videre arbeid i analyseprosessen besto nå i å sy sammen utsagn fra de ulike lærerne i empiriavsnitt knyttet til disse tre kategoriene.

I veiledningstime i slutten av mars diskuterte vi oss frem til hva som skulle bli første kategori i oppgaven. Jeg fikk tilbakemelding på at jeg hadde tenkt altfor vidt, og ble rådet til å spisse oppgaven. Det første jeg grep tak i var å finne grunnleggende forutsetninger for banking time. Jeg fant at deltakerne snakket om et godt teamsamarbeid som en grunnleggende forutsetning, og nå begynner empirien å bli mer tydelig for meg. Jeg valgte å bruke god tid på denne kategorien. I denne fasen fikk de andre kategoriene ligge og ”godgjøre seg”, og jeg opplevde at jeg gjennom å konsentrere meg om en ting av gangen begynte å se ting klarere. Jeg arbeidet meg gjennom kategorien ”Å jobbe sammen i team”, og fant at lærerne snakket om å se elevens behov i fellesskap, å diskutere seg frem til hvilken voksen som skal i banking time, og at støtte i teamet som gir trygghet til å vise sårbarhet.

De neste kategoriene lå nå egentlig klare og ventet på meg, da jeg gjennom å gi meg selv tid til refleksjon så datamaterialet klarere. Etter å ha finlest datamaterialet nok en gang landet jeg følgende kategorier i tillegg til ”Å jobbe sammen i team”:

Å jobbe sammen i team	Å se seg selv som lærer	Å se eleven
Samtale om enkeltelevers behov	Autoritativ lærer	Anerkjennelse gjennom å se, lytte og forstå (Sette seg selv til side)
Diskutere seg frem til hvilken voksen som går i banking time	Autentisk lærer	Anerkjennelse gjennom aksept og toleranse (Bli kjent med eleven)
Trygghet i teamet til å vise sårbarhet	Relasjonskompetent lærer	Anerkjennelse gjennom å møte eleven der han/hun er, og vurdere individuelle kriterier for banking time

Fig. 2 Endelige kategorier

Kategorien ”Å se seg selv som lærer” baserer seg på at lærerne snakket om trekk ved den autoritative læreren, den autentiske læreren, og den relasjonskompetente læreren. De snakket om å være varm og tydelig, vennlig og bestemt. For at banking time skulle fungere var de tydelig på at engasjementet til læreren måtte være ekte. De snakket om relasjoner i større grad enn jeg først reflekterte over, og betydningen av relasjoner er gjennomgående. I den siste kategorien kommer anerkjennelse som et eget pedagogisk begrep. Herunder ligger evnen til å se den enkelte, å anerkjenne elever, og gjennom dette endre oppfatning av eleven. Videre snakker de om at det er viktig å finne årsaker til utagerende og uønsket atferd, og for å få til dette må de bli kjent med eleven. Gjennom banking time sier de at de oppnår en nærhet som kan åpne for dette.

Veien frem til de endelige kategoriene har vært lang, og har hele tiden kretset rundt de samme emnene. Jobben min har vært å dele opp sitater og utsagn, og fortolke hva deltakerne sier. Dette har vært en krevende prosess. Det har vært vanskelig å avgrense oppgaven til tre kategorier, da jeg har opplevd at flere av temaene henger sammen og utfyller hverandre. Jeg valgte til slutt å ta med sitater fra deltakerne også i presentasjonen av lærerne. Disse sitatene er med på å fremheve lærernes stemmer og holdninger, og belyse opplevelsen av banking time ytterligere.

Kategorien om ”Å jobbe sammen i team” ble først ferdig, og denne presenteres sist av de tre kategoriene i fremstillingen av funn. Dette fordi jeg i ettertid anså det som mest ryddig og hensiktsmessig i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. For en mer utfyllende beskrivelse av utvikling av kategoriene, se vedlegg 5.

Kvalitet og etiske betraktninger

Innenfor samfunnsvitenskapene henger begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet sammen med troverdighet, styrke og overførbarhet av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvalitet i kvalitativ forskning handler om i hvilken grad studien er troverdig, og om kunnskapen som skapes kan overføres (Postholm, 2010). I forhold til troverdighet, eller pålitelighet er det avgjørende at forskeren redegjør for sin subjektivitet for å synliggjøre eget ståsted. Dette styrker kvaliteten på studien (Postholm, 2010). Jeg har i foregående avsnitt gjort rede for min egen forskningsprosess og forforståelse. Gjennom beskrivelse av min egen subjektivitet har jeg vært gjennom en refleksivitetsprosess, og jeg innser at forskningen min er verdiladet (Nilssen, 2012). Postholm (2010) sier at forskeren ikke skal legge bort sin forforståelse, men klargjøre den for seg selv og andre. Jeg har forsøkt å møte deltakerne med et åpent sinn men ikke et tomt hode.

For å sikre troverdigheten i en studie må forskningsprosessen dokumenteres på en slik måte at den kan etterspores (Nilssen, 2012). Spørsmål kan stilles om funnene er konsistent med det innsamlede datamaterialet. I min studie har jeg redegjort for forskningsprosessen, analyseprosessen og utvikling av kategorier. Jeg har beskrevet og begrunnet mine valg av informanter, utformingen av intervjuene og gjennomføringen av disse. Jeg har beskrevet transkriberingsarbeidet og den deskriptive analysen, samt redegjort for egen forforståelse.

I forhold til overførbarhet så handler dette om *naturalistisk generalisering* (Postholm, 2010). Dette innebærer at forskeren beskriver forskningsstedet gjennom tykke beskrivelser. Ved at konteksten til studien blir nøye beskrevet kan leseren kjenne igjen erfaringer og funn. Teksten kan da oppleves nyttig for leserens egen situasjon, da naturalistisk generalisering handler om nytteverdien av funnene (Postholm, 2010). I denne studien er funnene særegne for den konteksten og det tidsrommet datainnsamlingen pågikk. Ved å kun intervju tre lærere kan jeg ikke trekke slutninger som gjelder for alle som benytter banking time som metode. Jeg kan si noe om hva nettopp disse tre lærerne vektlegger i forhold til metoden. Det er opp til leseren å avgjøre om funnene er relevante og overførbare til andre kontekster.

I etterkant av analyse- og tolkningsprosessen kontaktet jeg informantene mine, og redegjorde for kategoriene jeg hadde kommet frem til. De ble i den forbindelse oppfordret til å komme med innspill og eventuelle innvendinger. Dette er i tråd med Postholm (2010), som sier at member-check og intersubjektiv kommunikasjon mellom forsker og deltakere er viktig for å sikre kvaliteten i kvalitativ forskning. Member-check handler om å la deltakerne få lese

gjennom transkripsjoner, beskrivelser av forskningsstedet, og analyser og tolkninger etter hvert som de skrives ned (Nilssen, 2012). Nilssen sier at man gjennom member-check tar funnene tilbake til kilden, og at deltakerne får gi uttrykk for om de kjenner seg igjen i beskrivelsene og tolkningene som er gjort (2012). I min studie spurte jeg tidlig om deltakerne var interessert i å lese transkripsjonene. Jeg kontaktet dem igjen etter endt analyse, og la frem funn og kategorier. Jeg tenker at dette er særlig viktig i og med at jeg forsker i ”egen bakgård”, og kan fremstå som subjektiv for leseren. Mine informanter hadde ikke behov for å lese transkripsjonene, og etter gjennomlesing av kategoriene hadde de heller ingen innvendinger eller kommentarer til disse.

Kvalitet i kvalitativ forskning blir sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data (Postholm, 2010). Forskeren er dermed det viktigste instrumentet for å sikre kvalitet i studien. I kvalitetsvurderingen ligger også begrepet reliabilitet. Reliabilitet handler om forskningsresultatens konsistens, og har å gjøre med om deltakerne ville ha gitt de samme svarene til en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er det vanskelig for meg å vurdere, men min erfaring var at deltakerne var ærlige og troverdige i sin fremstilling av seg selv og bruken av metoden. Dette er likevel et etisk dilemma i forhold til det å intervju arbeidskollegaer. Jeg må stole på at deltakernes fremstilling er så korrekt som mulig, og at tykke beskrivelser og analysen gir et godt bilde på opplevelsen av banking time.

Etiske betraktninger innebærer refleksjon om studien overholder allment aksepterte verdisyn, og at meldeplikt er overholdt. All vitenskapelig virksomhet skal reguleres av lover og retningslinjer, og det er meldeplikt for studier som inneholder personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler (Dalen, 2011). Jeg fikk godkjenning for dette forskningsprosjektet gjennom NSD. Lydopptak av intervju på diktafon ble slettet rett etter transkribering. Opptakene har blitt lagret på minnepinne og oppbevart forsvarlig og innelåst. I etterkant av studien vil disse bli slettet. De overordnede etiske prinsippene er overholdt, samt konfidensialitet, informert samtykke og samtykkeerklæring. Skolen og deltakerne er anonymisert gjennom hele forskningsprosessen, og jeg har hatt en løpende kontakt med lærerne gjennom månedene som har gått. De sier at de føler seg ivaretatt, og at funnene er gjenkjennbare. Med dette mener jeg etiske betraktninger har blitt vurdert og ivaretatt i denne studien.

Kapittel 4

Studiens kontekst

Tykke beskrivelser er avgjørende i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Dette for at leseren skal kunne overføre det som er beskrevet til egen situasjon, og dermed trekke paralleller til egen praksis. Jeg vil derfor redegjøre for og beskrive skolen jeg har forsket ved, og hvordan lærerne ved denne skolen ble kjent med begrepet banking time. Videre så vil jeg kort presentere de tre lærerne, beskrive alder, utdannelse, og ansiennitet.

Mølleråsen skole

Mølleråsen skole er en sentrumsskole i en mellomstor by i Norge. Den har 374 elever og 73 ansatte. Skolen ble pusset opp i 2005, og har nå delvis åpne klasserom, samt grupperom på alle trinn. Det er en mottaksskole som tar imot minoritetselever som kommer ny til Norge. Skolen har i år 45 minoritetsspråklige elever i mottaksgrupper, hvorav 17 morsmål er representert. Etter ett år sendes disse elevene til sine hjemmeskoler, så det foregår et kontinuerlig arbeid med tilpasning og overganger til nye skoler.

I det som omtales som skolens håndbok heter det at skolens overordnede visjon er: *En inkluderende og mangfoldig arena for kunnskap, utvikling og kreativitet!*, og *Respekt-Samhandling- Glæde- Trygghet* blir fremhevet som skolens verdier.

Det å skape et godt læringsmiljø ha vært et satsingsområde i flere år, og skolen har på dette området følgende mål å arbeide mot: De ønsker å *etablere en felles forståelse i personalet på hva et godt læringsmiljø er*. En felles plattform blir sett på som avgjørende i det pedagogiske arbeidet, og skolen har deltatt å prosjektet ”Bedre læringsmiljø”. Videre så ønsker skolen å *øke handlingskompetansen til personalet og igangsette tiltak som bedrer læringsmiljøet og øker læringsresultatene*. Skolen har gjennomgått et kursopplegg i Respektprogrammet.

Videre fremheves følgende punkter for det pedagogiske arbeidet ved skolen:

- * Lærernes evne til å lede klasser og undervisningsforløp
- * Positive relasjoner mellom elev og lærer
- * Positive relasjoner og kultur for læring mellom elevene
- * Godt samarbeid mellom hjem og skole

* God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen

Gjennom studiedager og seminarer har disse punktene blir diskutert og konkretisert, og på denne måten har personalet blitt bevisstgjort skolens profil og rutiner. Lærerne har hele tiden blitt tatt med på råd, og rektor er opptatt av kollegadeling i forhold til å skape felles holdninger. Samtidig har Respektprogrammet lagt føringer, og lærere forplikter seg til å følge visse rutiner. Nye lærere som ikke deltok på implementeringen av Respekt blir gitt et kurs i dette av fagleder, slik at kunnskapen deles og videreføres.

Implementering av banking time ved Mølleråsen skole

Banking time ble introdusert for lærerne ved Mølleråsen skole gjennom programmet *Bedre læringsmiljø*. Pål Roland fra Læringsmiljøsentret i Stavanger presenterte banking time som en metode for relasjonsbygging med de elevene som av ulike grunner utfordrer oss i klasserommet. Han bevisstgjorde personalet på at relasjoner er avgjørende for å være i posisjon i forhold til å påvirke elevers atferd, og kom med konkrete eksempler på hvordan han i sitt virke hadde brukt banking time som metode. I etterkant valgte rektor ved Mølleråsen skole å gripe tak i dette, og utfordret lærerne til å reflektere over hvilke elever de følte en sviktende relasjon til. I dette arbeidet skulle det også reflekteres over egen praksis, og hvordan man imøtekom disse elevene. Var det noe i egen praksis som trigget atferden? Lærerne ble utfordret til å tenke nytt, og til å bli kjent med elevene på en ny måte. Gjennom elevsamtaler ble det spurt om hva elevene interesserte seg for utenfor skolen, og dette ble brukt som innfallspunkt til planlegging av banking time. I løpet av overgangssituasjoner, friminutt eller annen ledig tid ble avtaler satt om aktiviteter basert på elevens interesser, og dette skulle gjennomføres uavhengig av om eleven i forkant viste atferd som ikke var ønsket. Dette ble gjennomført på alle trinn, og dette var med på å skape en felles forståelse for metoden. Av disse har jeg valgt å intervju tre lærere om deres erfaringer og opplevelser av banking time.

De tre lærerne

De tre lærerne jeg har valgt å intervju arbeider på samme trinn, og har like lang erfaring med metoden. De var med på den felles introduksjonen ved skolen, og har derfor en relativt lik innlæring av banking time. De har likevel ulik bakgrunn og personlighet, og kan derfor oppleve banking time ulikt. Jeg velger å løfte frem deltakernes stemme i presentasjonen, der de reflekterer over opplevd effekt av banking time.

Lærer en, som jeg kaller *Lena*, er 38 år, og har fireårig lærerhøyskole. Hun har undervist i snart 16 år, hvorav fem av dem ved Mølleråsen skole. Hun kom med følgende utsagn om hva hun tenker om banking time:

De elevene som har en utfordrende adferd og som er mer urolig merker vi jo spesielt godt at det lønner seg å legge inn noen gode stunder for å bygge relasjon sånn at dem blir lettere å korrigere senere, eller at de lettere lar seg korrigere når man har en positiv relasjon. (Int.2502:2) Også vet jo man med seg selv også at om man legger inn litt positivt på den kontoen (relasjonen) så tåler dem bedre de korreksjonene som kanskje er litt for ofte i hverdagen. (Int.2502:3) Men jeg tror det man investerer i det får man igjen i en lettere hverdag både for seg selv og ungen og i klasserommet ellers. (Int.2502:9)

Hun kom med følgende utsagn om opplevd effekt etter banking time:

Ja, det er det jeg tenker, at man sitter i hvert fall igjen med tre ting. Og det er en bedre relasjon til ungen, som jo igjen kan ha gode effekter. Og så sitter du igjen med en unge som kanskje føler seg litt mer sett og anerkjent. Og som dermed har det bedre med seg selv. Og så sitter du igjen, i flere tilfeller i hvert fall med en lettere arbeidssituasjon i klassen fordi at du slipper å korrigere så mye. Det er de tre tingene jeg kommer på sånn i farten. Og så vil det kanskje variere, hvorfor, altså noen ganger ”banker” man kanskje for å skape relasjon fordi at man her ser at det mangler relasjon, mens andre ganger er det rett og slett fordi at nå er det vandring i klasserommet hele tida. Og hva er det som ligger bak det her, sant. Så målet kan variere fra gang til gang. Men det er jo relasjonsbygginga som er nøkkelen der, og som egentlig leder til både det ene og andre. (Int.2506:10)

Lærer to, som jeg kaller *Hanne* er 45 år, og har lærerhøyskole og hovedfag i engelsk. Hun har arbeidet ved Mølleråsen skole siden 1997. Hennes tanker om banking time som metode var:

Ja, fra dag en egentlig så har jeg merket det. Helt fra jeg var nyutdannet lærer så har jeg merket det, at jeg må investere her og der. For da investerer du i klassemiljøet, når du investerer i de som oppjonerer og gjør litt ut av seg, så investerer du i klassemiljøet. Og i din egen fremtid som underviser så.. (Int.2602:11) Men samtidig så investerer jeg jo i jobben min da. For det å få de her krangleverne på lag da, eller de som strever eller noe sånt på lag, det tjener jo meg veldig i andre omgang. Det første målet (med banking time) må jo være elevene. Deres beste. (Int.2602:12)

Hennes personlige erfaringer med banking time kom til uttrykk slik:

Ja, ja ungen ramler jo mer på plass da, i undervisningssituasjonen. Ja, det handler om å føle trygghet da. Føle at han eller hun har en alliert. Så går jo hverdagen bedre da. De har en plass å blåse ut og ja.. Kanskje bare si sammen og ja, bare det at .. Jeg tror elevene opplever det som en alliert, og skuldrene detter litt ned. Og ungen vil jo fungere bedre både faglig og sosialt. (Int.2602:9)

Lærer tre, som jeg kaller *Jonas* er 42 år og allmennlærer. Han har arbeidet ved Mølleråsen skole siden han var ferdig utdannet for tretten år siden. Han har følgende tanker om banking time som metode:

Ja, og den investeringa der (banking time) har i hvert fall gjort at det er enklere å liksom, nå er det nok, sette en sånn, da går de kommandoene, eller hva jeg skal kalle de mye lettere da, for vi har noe felles da. Og han har fått vært igjen etter skolen og sittet og spilt vi guttene sammen. Ja, og det var bare noen ganger vi gjorde det, og det forandret han veldig mye. (Int.2602:4) Og det er jo ei lita investering egentlig, hvis du tenker på hva det.. (...) Så, nei,

jeg er ikke i tvil om at det å investere i sånn tid med elever, både med de som er utfordrende, og de som forsvinner litt og, eller alle elever trenger det. Noen trenger det mer selvsagt. (Int.2602:8)

Han fortalte følgende historie som et bilde på dette:

Ja, jeg føler det i hvert fall i de to siste historiene jeg fortalte, om de som hadde vegring for å komme på skolen da. Så klart, jeg fikk de begge på skolen, og ja, han ene var jo, de hadde jo helt ulik atferd da. Han ene var jo bare, ja, angst, og han andre var jo heller litt mer sånn en spilloppmaker. Ja, for dette er egentlig to helt forskjellige gutter på en måte, som er helt forskjellig, han ene kunne ha vært den som plaget den andre altså, (I: men begge fikk banking, og begge fikk effekt av det?) Ja, og ja, han som psykologen satt og sa her at dette her er siste sjanse, eller så tror jeg ikke at det blir noe med han, det at han kom hit, og det at han ble trygg her, og det at han tok imot, på en måte veiledning, eller ja, at han ja, refs, eller jeg finner ikke ordet. Ja, hvis han gjorde noe galt så, på de tidligere skolene så ville han jo både ha spyttet, sparket og slått og revet ned vegger men, han godtok det. Det gjorde han, og ja, han tok seg inn igjen, og endret atferd da. (Int.2602:10)

Lærerne har arbeidet sammen på team de siste 3 skoleårene. Alle oppga at de ble introdusert for banking time gjennom fellestid på skolen, og at dette var en del av et felles løft på skolen. De understreker at dette er noe ledelsen ved skolen har fremhevet som viktig og nærmest pålagt sine ansatte. Denne skolen har et særlig fokus på relasjoner, og skal også i kommende skoleår arbeide bevisst med dette i fellestid.

I innledningen min skriver jeg om at relasjoner er avgjørende for en god faglig og sosial utvikling for elever. I denne konteksten er det naturlig å reflektere over hvordan vi når inn til de elevene som utfordrer oss mest i klasserommet. Denne oppgaven setter søkelyset på én metode for relasjonsbygging, og henger derfor kontekstuel sammen med rådende forskning om at relasjoner er viktige.

Kapittel 5

Å se seg selv som lærer

I analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne reflekterte over seg selv og sin væremåte i møtet med de elevene det gjelder. Under presenterer jeg teori om den autoritative og autentiske læreren, samt teori om utvikling av relasjoner. Videre presenterer jeg empiri på dette som så vil bli analysert. Til slutt kommer jeg med en avsluttende oppsummering og diskusjon.

Teori

Autoritativ, autentisk og relasjonskompetent

Varme og kontroll fremstår som to sentrale aspekter ved oppdragelse eller ledelse av barn (Nordahl et al., 2005). Begrepet varme henviser til kvaliteten på relasjonen, mens kontroll viser til i hvilken grad den voksne har forventninger og er tydelig. Ved å sette disse begrepene inn i et aksesystem får man et spekter på fire ulike oppdragerstiler: *Autoritativ (authoritative)*, *autoritær (authoritarian)*, *ettergivende (permissive)* og *forsømmende (neglecting/rejecting)* (Baumrind i Nordahl et al., 2005). Jeg har laget følgende figur for å illustrere forholdet mellom disse faktorene:

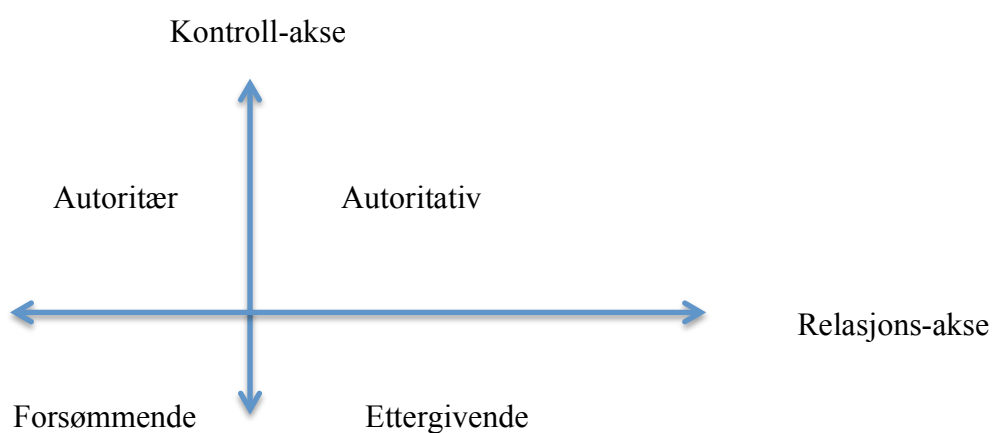


Fig. 3. Relasjonsmodell fritt etter Nordahl et al., 2005; Roland, 2010

Figuren er en illustrasjon på hvordan de ulike oppdragerstilene fungerer. En autoritativ voksen vil evne å ha kontroll og samtidig etablere en varm og støttende relasjon til barn. En autoritær voksen vil vise lite omsorg og ha lite nære relasjoner med elevene sine. For å opprettholde kontroll vil denne voksne kunne ty til makt og posisjon overfor elever på en negativ måte, og dermed kunne bidra til å øke aggresjon og opposisjon. En ettergivende oppdragerstil innebærer en voksen med varme og omsorg, men mangel på kontroll. Inkonsekvent håndheving av regler vil kunne føre til at barnet vil prøve ut grenser, og reagere med aggresjon dersom den voksne forsøker å stramme inn. En forsømmende voksen har lite kontroll og lite varme og relasjoner til barn. Denne oppdragerstilen blir av barnevernets terminologi betraktet som omsorgssvikt, og barnet vil ikke få dekket de mest grunnleggende behov i sin utvikling (Baumrind, 1971; Nordahl et al., 2005; Lillejord et al., 2010).

Å være autoritativ er altså ikke det samme som å være autoritær. Den autoritative læreren fremstår som klassens tydelige leder gjennom å sette standardene for hva som aksepteres, vise omsorg for alle, kontrollere at standardene holdes og ”delegerer frihetsgrader når eleven og klassen er klar for det” (Roland, 2007, s. 84). Roland sier videre at den autoritative læreren er intensjonal, at han eller hun vil oppnå noe. Kjernen i dette er at læreren har klare og legitime hensikter, og viser dette på ulikt vis. Bærebjelken i det autoritative perspektivet handler om at lederen er målrettet, men baserer seg på rasjonelle argumenter og omsorg overfor de han eller hun leder. Dette bygger tillit, og tillit er det avgjørende punktet for den autoritative læreren (Roland, 2007). Teoriene om den autoritative læreren støttes også av Hattie (2009), som understreker relasjonen mellom lærer og elev som avgjørende for elevens prestasjoner. Den autoritative læreren viser omtanke, oppmerksomhet og støtte, og gjennom dette knyttes det vennskap og lojalitet. Dette er den myke siden ved autoritet, og gjør at eleven får tillit til læreren som person (Roland, 2007).

Som skrevet i innledningen er forskning tydelig på at gode relasjoner mellom lærer og elever reduserer problematferd (Hattie, 2009; Moen, 2011; Ogden, 2009; Overland, 2011). Dette støttes også av Spurkeland (2011), som sier at en positiv lærer-elevrelasjon trolig vil endre det meste for elever som sliter med skolehverdagen. Han sier også at relasjoner skal bygges i fredstid, og at relasjonene skal være på plass før utfordringene melder seg. En autoritativ lærer gir ikke bare støtte og anerkjennelse, men markerer også hva som ikke er akseptabelt, og dette gjelder både faglig og sosialt (Roland, 2007). Konsistens er avgjørende for å signalisere den voksnes autoritet. Autoriteten må bygges på grunnverdier som har en indre

sammenheng, og gjenspeiles gjennom hele dagen. Konsistens handler om at det må være en klar sammenheng mellom det læreren sier og det han eller hun gjør (Roland, 2010).

Den autentiske læreren er forpliktet av noe som er utenfor seg selv, og i dette ligger også begrepet ekthet (Bendixen & Fisher, 2013). Autentisitet blir også vektlagt av Laursen (2004), som sier at å være autentisk er et bedre begrep enn ekte. Dette fordi det motsatte av ekte er uekte, og lærere som mangler ekthet er ikke nødvendigvis uekte. Motsetningen til det autentiske er både det falske og det mangelfulle (Laursen, 2004). Samtidig er det vanskelig å skille det autentiske fra det ikke-autentiske, så begrepet har problematiske trekk. Laursen (2004) sier: ”En autentisk lærer er en person, der er i stand til at levere en undervisning af høj kvalitet, og som gør det med personligt engagement og ækthet” (s. 19). I dette ligger også den personlige intensjonen om at man vil oppnå noe. Dette samsvarer med Pianta (1999), som sier at banking time forutsetter at læreren har en intensjon om å endre egen atferd. Tidligere forskning på banking time viste at lærere som ikke har troen på prosjektet ikke opplevde endring i relasjonen (Attwood, 2005). I Postholm (2013) heter det at autensitet er den voksnes evne til å være fagpersonlig tilstede i relasjonen. Gjennom egen personlig integritet, som skapes i samspillet mellom ytre og indre ansvarlighet, har lærere et godt utgangspunkt for å kunne være i gode relasjoner med elever. Å være autentisk er en nødvendig forutsetning for den voksnes autoritet og utvikling, og gjennom den voksnes autensitet skapes også muligheter for barnets utvikling av egen autensitet (Postholm, 2013).

Relasjonsbygging beveger seg innenfor ulike faser, og stanser gjerne når kvaliteten på relasjonen tilsvare formålet med relasjonen (Spurkeland, 2011). Spurkeland (2011) sier videre at relasjonsbyggingen kan deles opp i fire faser, og at disse er: *etableringsfasen*, *testfasen*, *tillitsfasen* og *vedlikeholdsfasen*. Etableringsfasen handler om at en av partene viser et initiativ om kontakt, og i skolesammenheng forventes dette å være læreren. I testfasen finner man ut om innledning og etableringsfasen til relasjonsarbeidet var verdt noe, og om relasjonen tåler en konflikt. Tillitsfasen kjennetegnes ved at relasjonen baseres på gjensidig trygghet, og at partene gjennom erfaring finner ut at de stoler på hverandre. For at denne fasen skal etableres fort, må frekvensen på kontakt være høy i starten. Når relasjonen er i denne fasen tales påkjenninger og konflikter, og forholdet kan også styrkes gjennom konflikthåndtering og følelsesmessige spenninger (Spurkeland, 2011). I skolen må avgjørende relasjoner opprettes så raskt som mulig, og det kan være en glidende overgang mellom test og tillitsfase. Vedlikeholdsfasen handler om at relasjonen vil trenge daglig bekræftelse på at relasjonen er god. Den relasjonelle kapitalen som opparbeides gjennom dette blir av

Spurkeland (2011) omtalt som det et menneske omgir seg med av kjærlighet, vennskap, vennlighet og respekt. En relasjonell kapital er i skolen avgrenset til å gjelde relasjoner som har en positiv verdi, slik at de kan benyttes til støtte. Det blir da en grunninvestering i relasjoner som letter lærerens og skolens hverdag. Spurkeland sier at det å bygge den relasjonelle kapitalen er en klok forebyggende innsats, som man tærer på i motgangstider (Spurkeland, 2011). Dette er i tråd med Piantas (1999) teorier om relasjoner i skolen.

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet fant jeg at de tre lærerne fremhever evne til å være varm og tydelig som viktig i forbindelse med banking time:

Lena: Jeg har kanskje blitt mer obs på viktigheten av relasjonene. Det er litt det jeg snakker om. Kanskje litt mer over på varmen og ikke fullt så mye kontroll. Sant? Eller, jeg har jo kontroll og, kjære vene, men altså.. (..) blitt mer bevisst på den, (autoritative læreren) og oppdaget at hvis du har gode relasjoner, at du faktisk slipper å være så, å ha så mye kontroll og. Fordi at ungene mye mer vil, vil gjøre det du vil at dem skal gjøre. (Int.2502:10)

Hanne: Så jeg måtte bare være tydelig, tydelig, tydelig, men på en vennlig måte (...) Han har behov på å stole på meg, så jeg må holde alt jeg lover, jeg må se han, og jeg må vise han at han kan stole på meg. Og da falt han på plass og ble en støttespiller, så han gikk fra den ene enden av skalaen til den andre. Så, det var ganske sterkt! (Int.2602:10)

Jonas: Ja, du må være lederen. Og så må du jo ha følelser da, så du må jo vise varme. Og det er jo klart, det har jeg jo lært mye med å være den autoritative læreren. At ja.. Det går ikke bare an å være snill og god heller, man må være.. Ja, du må vite, du og ungene må vite maktforholdet, at du er her og de er der, kan du si. Det skal ikke være noen tvil liksom, ungene skal ikke lure på det. Hvem det er som står øverst. (Int.2602:13)

Disse sitatene er i tråd med teori som understreker sammenhengen mellom relasjon og kontroll (Nordahl et al., 2005). I følge Baumrinds teori, må den autoritative læreren ha god kontroll og god relasjon med sine elever, og med relasjon menes varme. Lærerne gir uttrykk for at de er bevisst sin egen rolle i forhold til å vise varme og vennlighet, og at de da kommer i posisjon for grensesetting. Det er i følge Roland (2007) avgjørende å stå frem som tydelig leder, og lærerne uttrykker at de er bevisst denne rollen i sitt arbeid. Lærerne sier at de markerer grenser, og at de gjennom relasjon og kontroll tar bestemte avgjørelser. De uttrykker at det etter banking time det er enklere å utøve den autoritative rollen, da relasjonen er tettere. Dette er i tråd med Roland (2007), som sier at den autoritative læreren viser omtanke og omsorg, og gjennom dette skapes tillit og vennskap. De tre lærerne fremhever disse samme prinsippene i sin fremstilling av hvordan de best imøtekommer utfordrende elever, og dette forteller meg at de er oppmerksomme på hvordan de kan påvirke en relasjon gjennom autoritativ ledelse. Videre så er konsistens et viktig autoritativt aspekt, noe som handler om at

læreren holder lovnader (Roland, 2010). Lærerne uttrykker at de gjennom å opparbeide tillit og konsistens når inn til elever som utfordrer.

Lærerne uttrykte at en viktig forutsetning for å gjennomføre banking time er at engasjementet må være ekte:

Lena: Ja, at selv om du eventuelt har noen motvilje eller tenker at, åhh, tenker at det her blir tungt, så må du jo legge vekk det og være profesjonell og være positiv og ja, så det blir positivt for ungen. (Int.2502:7)

Hanne: Ja, for ellers så virker det ikke tror jeg. For da vil ungene merke det. Så du må være ekte. Og det her, du møter jo mennesker som strever her, og du må møte dem der de er, og hvis du ikke er ekte så merker ungene det, og da er det bortkastet. Så hvis du føler at du ikke er i stand til å gjøre det selv (banking time), så må du finne noen andre som kan gjøre det. (Int.2602:7)

Jonas: Hvis jeg setter meg ned med en elev, og tenker at dette er det ikke noen vits i, så tror jeg at eleven vil merke det (mmh) Jeg tror ikke at du klarer å spille dette, du må liksom finne noe som elevene er interessert i, og da må du på en måte vise interesse selv også. Glede med, så han ikke føler at du bare gjør det. Nei, hu eller han må jo se at du gjør det for at du selv har lyst også. Så det er jo sånn gjensidig det der. Og det tror jeg ikke du klarer, jeg klarer i hvert fall ikke å spille et skuespill. (Int.2602:9)

Lærerne hevder at banking time ikke kan gjennomføres instrumentelt, men må sees på som en genuin investering uavhengig av egne emosjoner. Dette samsvarer med teori som sier at læreren gjennom å være autentisk i sin relasjon med elever vil kunne utvikle hele barnet (Bendixen & Fisher, 2013). I følge Laursen (2004) må læreren ha et personlig engasjement og en ekthet, og dette uttrykkes tydelig hos lærerne. Alle fremhever at de virkelig må mene det når de går inn i banking time, og at dette er en forutsetning for å lykkes. Postholm (2013) sier at autensitet handler om lærerens personlige integritet, og at autensitet er en nødvendig forutsetning for den voksnes autoritet og utvikling. Lærerne uttrykker at det å være profesjonell og oppriktig tilstede vil være med på å gjøre banking time til noe positivt for eleven.

I analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne opplevde at banking time styrker lærer-elevrelasjonen, og gjør hverdagen lettere både for eleven og den voksne:

Lena: Neida, men det er det som er, med relasjoner, altså så viktig det er for at undervisningen skal gå enklere fordi det får ringvirkninger i hele klassen. Når det er en unge som kanskje er utrygg som blir tryggere, så vil det ble mer ro. Hvis relasjonen mellom lærer og elev er god så vil jo eleven være tryggere. Og da vil jo gjerne, spesielt de her som vimser litt, sant, og har den her uroen, vil kanskje slippe seg litt nedpå, det er ikke så stresset, læreren liker meg likevel.(Int.2502:11)

Hanne: Ja, du merker jo noe med hans relasjon til læreren da, det merker du jo. For da blir de litt sånn at vi har en sånn greie. (...) Og da blunka han litt lurt til meg gjennom dagen, for at det var liksom sånn at vi har en greie som vi skal gjennomføre. Så det gjorde jo noe med relasjonen der og da, pluss etterpå så var han liksom takknemlig og, så du får en sånn nærhet til de elevene da når du tilbyr de noe sånt da (banking time). (Int.2605:5)

Jonas: Klart, noen dager, så føler man jo at nå må jeg starte på nytt igjen, men så, nei, men det er utrolig hvor artig det er å se at har du gode relasjoner så kan du nesten... det er veldig kjekt altså. Det gjør det enklere (...) Når du kjenner ungene, så kjenner man hvor mye enklere alt er. Klart dess bedre du kjenner dem, og dess bedre de kjenner deg, og du investerer i det, "banking" og.. så.. Ja, det er jo enklere å gå inn da.. (Int.2602:13)

De tre lærerne sier at banking time er en investering i relasjoner med elever, som gjør hverdagen lettere. Dette er i samsvar med intensjonen med banking time som metode (Pianta, 1999). I følge Spurkeland (2011) utvikles relasjoner i faser, og relasjonen fungerer best når tillitsfasen inntreffer tidlig. Dette forutsetter høy frekvens av kontakt. Banking time er en intensivt relasjonsbyggingsperiode, der læreren gjennom systematisk kontakt kommer i posisjon til eleven. Spurkeland (2011) fremhever den relasjonelle kapitalen som viktig, og dette er i tråd med Piantas (1999) teori om banking time. Lærerne sier at de opplever større grad av nærhet, trygghet og påvirkning gjennom gode relasjoner, og at dette påvirker eget arbeidsmiljø positivt. Disse utsagnene er i tråd med teori som sier at gode relasjoner skaper gode læringsmiljø (Moen, 2011). Elever som opplever å ha god relasjon til læreren vil kjenne tilhørighet til klassen og skolen (Lillejord et al., 2010), og utsagnene til lærerne understreker nettopp dette. Ringvirkningene av lærernes erfaringer med banking time samsvarer med teori som sier at lærere med gode relasjon til elever opplever en lettere hverdag, mindre atferdsvansker, og større glede ved jobben sin (Moen, 2011).

Oppsummering og diskusjon

Denne kategorien baserer seg på lærernes uttalelser om hvordan de ser på seg selv som lærere, og hva de opplever som avgjørende for å lykkes med banking time. For det første fant jeg at lærerne snakket om å være varm og tydelig når de imøtekom elever som utfordret dem. For det andre snakket de om være ekte og oppriktig i sitt møte med elever. For det tredje uttrykker lærerne at de gjennom banking time får en bedret lærer-elevrelasjon som gjør hverdagen lettere.

Disse funnene, som jeg sammenfatter i kategorien "Å se seg selv som lærer" favner den autoritative, den autentiske og den relasjonskompetente læreren. Funnene er interessante sett i lys av om de autoritative prinsippene er gitte eller medfødte egenskaper hos læreren eller ikke. En vinkling som gir rom for refleksjon kan være: Bør det forventes at autoritative og

autentiske egenskaper er noe lærere innehar som en gitt forutsetning? Hvorfor lykkes noen lærere bedre enn andre i å utøve denne rollen?

I dagens skole er faglig tyngde og trygghet hos læreren ikke nok. Læreren må også stå frem med en personlig autoritet (Lillejord et al., 2010). Dette kan være en utfordring for mange lærere, da disse kommer til skolen med sin egen historie og sine egen erfaringer. For mange vil usikkerhet kunne føre til en autoritær lederstil eller i motsatt fall en forsømmende eller ettergivent stil. Læreren må være trygg i seg selv, og på den måten søke å vinne seg naturlig autoritet gjennom sin atferd og påvirkning (Spurkeland, 2011). Spurkeland sier videre at det å bruke makt er det samme som å spille relasjonell fallitt. Det er ønskelig at læreren skal bevege seg oppover på akse mellom kontroll og relasjon, og dermed oppnå naturlig autoritet gjennom god relasjon. Jeg tenker at personlige egenskaper og erfaringer kan være med på å avgjøre om en lærer evner å utøve en autoritativ lærerrolle. Dersom læreren selv har vokst opp i et autoritært, forsømmende eller ettergivent hjem, så vil kanskje disse oppdragerstilene være naturlige redskaper i lærerrollen også. I Lillejord et al., (2010) heter det at lærere som har en trygg tilknytning til sine foreldre har en mer kompleks oppfatning av seg selv som lærer. Disse er mer opptatt av at læring er relasjonelle aktiviteter, og at de har fokus på sosial, kognitiv og emosjonell læring. I motsatt fall rapporterer lærere som strever i eget liv høyere grad av konflikt med elever. Lærers personlige autoritet bygger på lærers holdninger og verdier, og knyttes dermed nært opptil lærers identitet. Autoritet er ikke noe læreren kan kreve av elever, men noe læreren får gjennom måten han eller hun fremstår på.

Relasjonsmodellen presentert på s. 35, basert på Baumrinds teori om oppdragerstiler, handler om å finne det perfekte forholdet mellom relasjon og kontroll. Dette trenger ikke være enkelt. Roland (2013) sier at mulighetene i spekteret er mange, og at man trolig aldri blir utlært i utøvelsen av dette. Modellen er retningsgivende, og har kanskje ingen fasit. Det rettes også kritikk mot Baumrinds modell i form av at ulike situasjoner som oppstår kan fremprovosere andre enn autoritative reaksjoner. I en travel hverdag med høyt stressnivå så kan læreren bevege seg mellom ulike stiler, og modellen bør kanskje sees på som et mål å strekke seg mot, og idealet læreren måler seg mot. I forhold til banking time handler den autoritative voksne om å være trygg, ubetinget tilstede, varm, tydelig og bestemt i forhold til gjennomføring, uavhengig av ros eller belønning. Gjennom autoritativ tilnærming vil eleven i samspill med den voksne kunne påvirkes til å endre atferd. I tidligere skole ble elevene sett på som individer som trengte sterk kontroll og regulering, og belønning og straff var virkemidler i prosessen. Dette førte til at elevene gjerne ble ytre styrt, og at de i liten grad reflekterte over

muligheten til å kunne påvirke sin egen verden. Gjennom åpenhet og dialog med læreren utvikles dagens elever til å bli kjent med sine egne følelser og intensjoner, og blir dermed i stand til å utvikle seg i kraft av egen forståelse av seg selv.

Det å være ekte og autentisk i banking time blir av lærerne sagt å være avgjørende. Den ekte og autentiske læreren fremheves også av Laursen (2004) og Bendixen & Fisher (2013). Å være ekte og autentisk kan høres enkelt ut, men kan likevel by på utfordringer. Lærere som har kommet inn i spor der korrigeringer og irritasjon overfor enkeltelever har tatt overhånd, trenger gjerne hjelp utenfra for å se seg selv i relasjonen. Kunnskap om det relasjonelle perspektivet vil være nødvendig for å se barnet med nye øyne. Når læreren er klar over hvordan samspillet fungerer, og ønsker å endre dette gjennom ny tilnærming kan det være håp om endring i relasjonen. Banking time forutsetter en lærer som er opplagt, tilstede, vennlig og villig til å se bort fra egne forutinntatte holdninger. Jeg tenker at lærere må være bevisst på egen språkbruk i forhold til elever de finner problematiske, og at de gjennom endring av tankegang og holdninger erkjenner sin egen påvirkningskraft.

Funnene i datamaterialet var tydelig på at lærerne opplevde flere ringvirkninger av banking time. I teorien fant jeg at bedre klassemiljø, læringsmiljø og arbeidsmiljø trekkes frem som viktige effekter av relasjonsarbeid (Lillejord et al., 2010; Moen, 2011; Spurkeland, 2011), og dette underbygges i utsagnene fra lærerne. Funnene i denne kategorien forteller meg at gode relasjoner med elever som utfordrer oss ikke er noe man uten videre kan forvente, men er noe som trenger innsats og pleie. Dette kan for mange lærere og trinn være en utfordring i hverdagen. For det første kan ressurstilgangen på voksne være tilmålt, og for det andre så tar dette tid fra fellesundervisningen. Et viktig moment må være å prioritere og sette av tid til dette arbeidet, samt få ressurser til å gjennomføre. Gjennom kartlegginger av relasjoner kan lærere danne seg et bilde av hvilke elever de mangler relasjon til, eller hvilke elever de tenker vil ha nytte av nær voksenkontakt. En fargeanalyse i klasselista der elever strekes ut i ulike farger etter styrke på relasjon gir et tydelig bilde på hvem lærerne trenger å arbeide tettere med. Gjennom dette felles arbeidet tidlig på året kan lærerne legge en plan for hvilke elever og i hvilke perioder de prioriterer banking time. Gjennom kartlegginger vil banking time basere seg på klare fakta og ikke på synsing og føling. Når man på papiret ser at relasjonen ikke er på plass, så vil også bevisstheten om dette kunne føre til at læreren er mer oppmerksom også ellers i hverdagen. Dette kan i neste omgang være med på å endre læreres opplevelse av elever, og sikre et positivt elevsyn.

Kapittel 6

Å se eleven

I analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne er fokusert på å se og derigjennom anerkjenne den enkelte elev. I dette kapittelet presenteres først teori om anerkjennelse. Deretter følger empiri som vil bli analysert opp imot teorien. Tilslutt kommer en oppsummering og en diskusjon omkring anerkjennelse.

Teori

Anerkjennelse

Å se handler ikke bare om å passivt betrakte noe. Man må også handle aktivt for virkelig å forstå hva man ser (Jensen, Thaarup & Termansen, 2013). Når den voksne anerkjenner, viser tillit og er tro mot egne følelser, legges grunnlaget for en relasjon som gjennom fellesskapsfølelse og opplevelser gir mulighet for et godt samarbeid (Jensen et al., 2013).

Shibbye (2009) trekker frem *lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse* som ingredienser i anerkjennelse. Shibbye (2009) sier at lytting er en aktiv handling, som fokuserer på barnets opplevelse, og hvor den voksne er emosjonelt tilgjengelig. Denne tilgjengeligheten virker betryggende, fordi barnet føler seg verdsatt og viktig (Shibbye, 2009).

Lytting trekkes frem som en forutsetning for forståelse, og forståelse ligger som en forutsetning for aksept og toleranse. Når læreren lytter handler det om å være mottakelig for det eleven sier, at læreren er konsentrert og oppmerksom. Læreren setter seg selv til side, og lytter uten forutinntatthet (Moen, 2011). Gjennom at læreren lytter får eleven utviklet en språklig bevissthet. Dette medfører refleksjon over egen situasjon, noe som gjør at læreren blir kjent med eleven (Moen, 2011).

Med forståelse menes at den voksne må gå inn i barnets opplevelsesverden, og komme i kontakt med følelser slik de kjennes for barnet (Shibbye, 2009). Forståelse handler om at læreren setter seg i elevens sted, og viser en mental og følelsesmessig innlevelse i det barnet forteller eller gjør (Moen, 2011). Gjennom lytting og forståelse blir den voksne kjent med barnet, noe som gir læreren mulighet til legge til rette undervisningen for eleven. Forståelse

handler om at barnet blir forstått ”innenfra”, og gjennom språk og samtale med den voksne føler seg forstått gjennom en annen person (Moen, 2011). Forståelse handler også om empati, og at man forsøker å se verden ut fra barnets perspektiv. Ved at læreren gjennom språket stiller seg undrende til en situasjon sammen med eleven, vil eleven oppleve å se sin egen situasjon gjennom lærerens forståelse, og dermed få tak i seg selv gjennom andres bevissthet (Shibbye, 2009).

Aksept og toleranse handler om å akseptere andres rett til sin følelse, å tåle den, og la den være (Shibbye, 2009). Det handler om at elevens handlinger ikke skal bli vurdert i en subjekt-objektposisjon, da dette kan føre til at forholdet låses fast i konflikt. Eleven må kjenne at han eller hun har rett til sin egen opplevelse, og gjennom dette være i stand til å endre eller gi avkall på den (Shibbye, 2009). Aksept og toleranse inngår som elementer i anerkjennelse gjennom at elevens ytringer ikke blir bedømt eller vurdert av den voksne (Moen, 2011). Når eleven blir bedre kjent med seg selv har han eller hun større mulighet for å endre seg. Dette fordi eleven ser at han eller hun har et valg, og derfor vet hva han eller hun kan velge bort. Det å møte elever med aksept og toleranse vil medføre at læreren ikke omformulerer elevens opplevelser pedagogisk, og ikke dømmer ytringer som medierer elevens følelser og opplevelser (Moen, 2011).

Bekreftelse betyr å stadfeste (Shibbye, 2009). Shibbye (2009) mener bekreftelsen ligger i måten vi lytter på, og at læreren aksepterer elevens opplevelser uten å dømme eller bedømme hans eller hennes måte å se verden på. Bekreftelsen ligger i forståelsen, tilbakemeldingen og i den følelsesmessige ”matchen”. Forståelse er en forutsetning for bekreftelse, så disse begrepene henger nøye sammen (Shibbye, 2009). Bekreftelse handler om at den voksne beskriver barnets opplevelser, slik at barnet kan gjenkjenne og bekrefte eller avkrefte den voksnes tolkning (Jenssen et al., 2013). Anerkjennelse er betingelsesløs, og har dermed ingenting med ros eller belønning å gjøre. ”Anerkjennelse vil styrke selvfølelsen, og barnets selverkjennelse er avhengig av at det har blitt møtt av en annens anerkjennelse” (Jensen et al., 2013 s. 38).

Det første skrittet på veien mot en god relasjon er å bli kjent med eleven som individ (Webster-Stratton, 2005). Dette medfører at læreren må evne å se mellom fingrene på negativ oppførsel, og strekke ut en hånd til barnet. Webster-Stratton (2005) sier at dersom læreren anstrenger seg, bryr seg og viser omsorg for elever, så vil dette føre til at elever blir mer omsorgsfulle og samarbeidsvillige. Hun understreker også viktigheten av det å lytte til elevens følelser, perspektiver og interesser. Tillit er en annen faktor som trekkes frem som avgjørende

for å hjelpe barn med atferdsvansker. Barn med atferdsproblemer trenger masse støtte, oppmerksomhet og omsorg før de fullt ut stoler på læreren. Læreren kan bli møtt med motvilje, og manglende tro på at læreren virkelig ønsker å bli kjent. Disse elevene trenger en lærer som nekter å la seg avvise, og som konsekvent, tålmodig og gjentatte ganger viser at han eller hun bryr seg (Webster-Stratton, 2005).

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne snakket om det å sette seg selv til side, å lytte og å ta elevens perspektiv er avgjørende i møtet med elever som utfordrer:

Lena: Jeg tror man må ha evnen til å nullstille seg, starte på nytt igjen, legge ting bak seg. Ja, å vise at man bryr seg, hva det heter for noe da? Anerkjennelse kanskje, både med kroppsspråk og blick og.. (Int. 2502:3)

Hanne: Jeg tror å lytte, og så det å kunne se ungen, og møte ungen der han er.. Og så selvfølgelig å kartlegge interesser tenker jeg hvis man går litt videre. Finne noe å spille på der, musikk, ja, eller hva som helst. (Int.2602:2)

Jonas: Ja, jeg tror du må klare å sette deg selv til sides, tenker jeg. Og å klare å ta liksom ungen sitt perspektiv da. Ungens perspektiv, og prøve å forstå han. Prøve å bare ikke sånn, ja, jeg føler at de må få en sjanse til å snakke, forklare, for veldig mange sånne utfordrende elever de, ja, det er en frustrasjon mange ganger som de ikke får sjansen til å forklare. Eller vise hva de egentlig mener (...) For noen ganger er det jo faktisk, ja, når du begynner å se deres perspektiv så er det jo liksom, ok. (Int.2602:2)

Lærernes utsagn er i tråd med teori om anerkjennelse, som sier at læreren må evne å lytte og forstå (Moen, 2011; Shibbye, 2009). Lærerne uttrykker at det å nullstille seg, og la eleven snakke er viktig i møtet med elever som utfordrer. Det å sette seg selv til side handler om at lærerne viser forståelse for at eleven trenger å bli sett og anerkjent. Banking time som metode forutsetter at læreren lytter til elevens behov, tilrettelegger for felles aktivitet og bekrefter elevens valg og handlinger (Pianta, 1999). Lærerne sier at ved å ta elevens perspektiv gis elevene mulighet for å si hva de opplever og tenker. Dette forutsetter at læreren lytter uten forutinntatthet, og dermed blir kjent med eleven (Moen, 2011). Shibbye (2009) sier at bekræftelsen ligger i måten vi lytter på, og lærerne forteller at de gjennom å nullstille seg, å lytte og forstå viser at de bryr seg.

I analysen av datamaterialet fant jeg at lærernes fokus på å se eleven kom frem når de snakket om at de gjennom å bli kjent endret oppfatning av eleven:

Lena: Jeg husker det var en gang når vi satt og fargela på det her skjemaet i fjor, som jeg fikk en liten sånn aha-opplevelse på. Og da tenkte jeg: Vet du, han liker jeg faktisk ikke så veldig godt. Jeg liker stort sett alle elever, men det var en elev som jeg bare nei, han liker jeg faktisk

ikke så veldig godt. Men da, når jeg ble det så bevisst og så det svart på hvitt så, eller rødt på rødt, så gikk jeg jo inn og ble kjent med han og han er jo en veldig ålreit gutt. Man liker jo alle bare man tar seg tiden med de. (Int.2502:6) Vi hadde en annen, en som vi hadde som havnet mye på rødt i fjor, som vi har brukt tid på og bli ordentlig kjent med, for det er jo det det handler om akkurat når det gjelder det der. Å like ungene, at hvis man blir kjent med dem, så liker man dem. (Int. 2502:9)

Hanne: Så han var skikkelig sånn oppkjeftig, ordentlig bråkebøtte, og veldig utfordrende, og ja.. Men etterhvert som han fant ut at jeg holdt det jeg lovte, for jeg følte at det var bud nr. 1 i forhold til han, så bare roet han seg ned og ble stille, og så ble han en støttespiller for meg i stedet, i det vanskelige klasse miljøet. Ja, og det bodde så mye fint i han. Han var egentlig en følsom og varm gutt, men som ikke tålte det dårlige klasse miljøet, så han ønska jo at noen skulle komme inn og snu det. For han var jo veldig ressurssterk, så der snudde han fra å være klassens verste på en måte, til å roe seg ned og faktisk bli en støttespiller. (Int.2602:10)

Jonas: Han var jo egentlig en veldig flink elev, men han hadde vært utsatt for noen hendelser som gjorde at han gruet seg så veldig til skolen, klarte ikke å gå inn skoleporten. Ja, det er klart at det har noe med det å gjøre, at, han blir jo kjent med meg, han vet jo hvem jeg er, og stoler på meg, og vet at jeg er der for å gjøre det bra for han. (...) Ja, hvis han gjorde noe galt så, på de tidligere skolene så ville han jo både ha spyttet, sparket og slått og revet ned vegger, men, han godtok det. Det gjorde han, og ja, han tok seg inn igjen, og endret atferd da. (Int.2602:8)

Lærerne sier at de gjennom å bli kjent med elever som utfordrer endrer inntrykk av eleven, og ser at eleven innehar andre kvaliteter enn de som kommer til uttrykk. Dette er viktige følger av en anerkjennende relasjon (Shibbye, 2009), og handler om aksept og toleranse. At læreren viser tillit til elever er en viktig bærebjelke i relasjonsarbeid, og vil kunne føre til et godt samarbeid (Jensen et al., (2013). Lærerne snakker om at de legger til rette for at elevens kan stole på dem, og elever som utfordrer trenger i stor grad å kjenne at de kan stole på læreren sin (Webster- Stratton, 2005). I banking time skal lærerne uttrykke at de er der for eleven, og at de er der for å hjelpe (Pianta, 1999). Lærerne snakker om at de opplevde en endring både i relasjonen, og endring av elevens atferd, og dette samsvarer med intensjonene med banking time.

I analysen av datamaterialet fant jeg at det å se eleven kom frem når de snakket om hvem de vurderte det naturlig å gå i banking time med:

Lena: Det kan være en elev som har blitt mer urolig enn før eller det kan være en elev som har blitt mer lukket. Det har vært en endring i adferd da, for å si det sånn. (Int.2506:2)

Hanne: Altså, utagering kan jo være en grunn, for å finne ut hvorfor er eleven utagerende. Og kanskje må du "banke" den eleven for å finne ut hva som rir han, tenker jeg. Av og til så vet du hva det er, men ikke bestandig. Særlig hvis du ikke kjenner eleven, og han er utagerende så må du jo bli kjent med eleven og finne ut hva det er som ligger bak. Men, også, det kan jo være behov for å "banke" noen i perioder tenker jeg, hvis at det er noen som plutselig forandrer oppførsel da, hvis du har hatt en elev i et år eller to da, og så blir han plutselig veldig umulig, så skjønner jeg at her er det noe som ligger bak. Og det er ikke sikkert at eleven bare

kommer frem og sier det, man må tilbringe litt tid med eleven for å fiske det frem da. (Int.2602:2)

Jonas: Ja, i forhold til det som jeg startet nesten med, med det der med å gå litt ut av seg selv og ta på en måte ungenes perspektiv og prøve og forstå de litt mer. Hva ligger egentlig i bunn her.. og så å bygge opp den tilliten til de, relasjonen, at de får tillit til deg, i hvert fall. For det er klart, starter du med et nytt trinn og bare går inn og begynner med storstemmen med en gang så, skal det litt til. Du må bruke en del tid på å reparere det da. Kontra at du bare, ok, her ser jeg en elev som gjør sånn og sånn, ok, her må vi finne ut litt. Han må jeg bli kjent med fortest mulig, han må få tillit til meg. (Int.2602:12) Mange vil jo egentlig bare bli sett. Ja, se meg, se meg.. Jeg er her, det er ikke så nøye hvordan du ser meg, bare jeg får oppmerksomheten din. Så det, ja.. Han har blitt mye, mye roligere, og.. ja, jeg velger å tro at det er det som har endret det (banking time), for det er jo ikke noe annet som jeg har gjort, i forhold til han. (Int.2602:4)

Lærerne uttrykker at de reflekterer over årsaker til elevens atferd når de vurderer om elever skal i banking time. Endring av atferd er ett kriterium som trekkes frem. Gjennom å se eleven anerkjenner de at det kan ligge ulike grunner bak den uønskede atferden, og at de trenger tid med eleven for å finne ut av dette. Dette viser en følelsesmessig forståelse, noe som er ett av flere kjennetegn ved en anerkjennende relasjon (Moen, 2011; Shibbye, 2009). Teori om anerkjennelse handler om å lytte og forstå, akseptere og tolerere og bekrefte (Moen, 2011; Shibbye, 2009). Dette er innfallsporten til å finne bakenforliggende grunner for elevens atferd. Lærerne sier at de ser elever som strever, og vurderer dette som argument for å ta ut noen i banking time. Dette er i samsvar med teori om at læreren må strekke ut en hånd til de elevene som sliter, og anstrenge seg for å nå inn til eleven (Webster-Stratton, 2005).

Oppsummering og diskusjon

I denne kategorien har fokuset ligget på det å se eleven. Funnene i datamaterialet viser at anerkjennelse ligger som en grunnholdning i møtet med elever som utfordrer, og dette kommer frem i ulike situasjoner. For det første vises dette når lærerne forteller at de søker å ta elevens perspektiv, å nullstille seg og å lytte. Dette er i tråd med teorier om anerkjennelse. For det andre uttrykker de at gjennom å bli kjent med eleven endrer de oppfatning av denne, noe som igjen er med på å endre relasjonen. For det tredje forteller lærerne at de gjennom å se den enkelte evner å fange opp de som sliter, og fokuserer på bakenforliggende årsaker til elevens atferd. Dette handler om forståelse og aksept, og vilje til å møte eleven.

Funnene i denne kategorien forteller meg at gode relasjoner med elever som utfordrer oss ikke er noe man uten videre kan forvente, men er noe som trenger innsats og pleie. Det å legge egne forutinntatte holdninger til side kan være utfordrende. Hvilke konsekvenser vil det få når irritasjonen tar overhånd og de anerkjennende prinsippene ikke følges?

For at banking time skal fungere i forhold til elever med utfordrende atferd må læreren evne å se sin egen rolle i samspillet med eleven det gjelder. Dersom den anerkjennende omsorgen uteblir kan relasjonen gå i lås, og den uønskede atferden vil mest sannsynlig eskalere. Elever med utagerende atferd er gjerne vant til å bli møtt av mistro, avvisning og irritasjon, og vil dermed kunne få forsterket sitt selvbilde om at han eller hun oppleves vanskelig. Dersom læreren legger bort negative holdninger, og velger å møte eleven anerkjennende, så kan dette være avgjørende for at relasjonen og atferden endres. I en travel og faglig målrettet hverdag kan læreren stadig bli utfordret i forhold til egen person og til at undervisningen forstyrres. Jeg tenker at kollegaer og ledelse må være tilstede og veilede hverandre i prosessen med å imøtekomme disse elevene. Dersom en relasjon eskalerer negativt så vil dette være tydelig for alle i omgivelsene, og en form for evaluering og analyse av situasjonen vil være nødvendig. I ytterste konsekvens kan det tenkes at lærer og elev bør ha lite kontakt, og at grep må settes inn for å endre på konstallasjonen. Elever som utfordrer trenger voksne som ser at det er gjennom endring i egen praksis at eleven får mulighet til å vise andre sider av seg selv. I forhold til banking time med disse elevene, må interessen og viljen være genuin og anerkjennende. Læreren må være ærlig om sitt eget ståsted, og dette krever åpenhet og selvinnsikt. Jeg tenker at lærere må sette av tid til disse viktige samtalene, og tørre å gi åpne tilbakemeldinger til hverandre dersom de anerkjennende prinsippene avvikes fra.

En annen måte å sikre at elever blir møtt med anerkjennelse kan være å spørre elevene om de opplever å bli likt av læreren sin. Dersom elever svarer at de ikke opplever dette, så er det kanskje en indikasjon på om de virkelig blir sett og anerkjent. Jeg har tidligere nevnt at lærer kan lage oversikt over relasjonsforbindelser mellom seg selv og elever i klassen. Jeg tenker at tilbakemeldinger fra elever også må være med i dette bildet. Dersom en elev uttrykker at han eller hun ikke opplever å bli likt eller anerkjent av læreren, bør dette gi konsekvenser i form av endring i lærerens praksis og tilnærming til eleven. Dette kan skape vanskelige situasjoner både for læreren det gjelder og for kollegaer, men er likevel noe som må frem i lyset. Igjen handler det om kunnskap, og kursing og veiledning av eksterne kan være nødvendig. Dette for å skåne kollegaer, og for at den aktuelle læreren blir bevisstgjort viktigheten av dette arbeidet.

Anerkjennelse er med på å sikre tillit, respekt og likeverdighet i relasjonen mellom lærer og elev, og mangel på anerkjennelse kan få negative konsekvenser. En utrygg og usikker lærer vil trolig ha større vansker med å møte elever på en anerkjennende måte, og vil dermed kunne gi barnet en uklar eller negativ selvoppfatning (Lillejord et al., 2010). Jeg tenker at anerkjennelsens kjennetegn, som evne til forståelse, lytting, aksept, bekreftelse er viktig i

forhold til banking time. I banking time skal læreren gå inn i et nært samspill, som baserer seg på elevens ønsker og interesser. Dette medfører at læreren har lyttet til og forstått elevens behov, og gjennom handling bekreftes og anerkjennes elevens ønsker. Negative forhold eller hendelser i forkant av banking time skal ikke påvirke gjennomføringen, men under banking time skal negative handlinger og utsagn markeres som uønsket. Gjennom å vise elever anerkjennelse vil eleven i samspill med den voksne kunne påvirkes til å endre atferd. I tidligere skole ble elevene sett på som individer som trengte sterk kontroll og regulering, og belønning og straff var virkemidler i prosessen. Dette førte til at elevene ble ytre styrt, og at de i liten grad reflekterte over muligheten til å kunne påvirke sin egen verden. Gjennom åpenhet og dialog utvikles dagens elever til å bli kjent med sine egne følelser og intensjoner, og blir dermed i stand til å utvikle seg i kraft av egen forståelse av seg selv (Jenssen et al., 2013). For svært mange elever handler det om å bli sett, og læreren er i den posisjonen at han eller hun kan velge å se eller ikke se. Banking time handler om å se, og velge å se en gang til.

Kapittel 7

Å jobbe sammen i team

I analysen av datamaterialet fant jeg at de tre lærerne var opptatt av teamsamarbeid i forbindelse med banking time. I intervjusituasjonen fant jeg at Lena brukte ordet ”vi” 54 ganger, Hanne brukte ”vi” 49 ganger og Jonas brukte ”vi” 96 ganger. Dette til tross for at intervjuguiden etterspurte lærernes personlige opplevelser og erfaringer. Under vil jeg først redegjøre for teori om teamsamarbeid. Deretter vil jeg presentere funn i datamaterialet og analysere dette i lys av teorien. Kapitlet avsluttes med oppsummering og diskusjon.

Teori

Teamsamarbeid

Etablering av et godt samarbeid i møte med elever med sosiale og emosjonelle vansker vil være avgjørende for gjennomføring av effektive tiltak (Nilsen & Vogt, 2008). Å etablere et godt samarbeid handler om å danne gode relasjoner, og det å være sammen om noe innebærer et fellesskap preget av respekt, likeverdighet, åpenhet for ulikhet og verdsetting av andres synspunkter. Bidragsyterne i samarbeidet må være villige til å gå inn i en åpen dialog, og må noen ganger legge til side sine egne særtrekk i faglig tilnærming (Nilsen & Vogt, 2008).

Det må inngå i lærernes profesjonsoppfatning at det er i det nære og forpliktende teamarbeidet at de store utfordringene skal drøftes og avklares (Nielsen, 2013). I dette fellesskapet skal både forslag til løsninger og evalueringer foregå, og det er her læreren skal ha sin trygge base for å kunne håndtere en vanskelig skolehverdag. Nielsen opererer med fem ulike nivåer for lærerteamsamarbeid. De tre første gjelder felles ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. De to siste omhandler at lærerne informerer hverandre om viktige forhold, og at de koordinerer og fordeler arbeidsoppgaver (Nielsen, 2013). Nielsen sier videre at mye tyder på at nivået på de to siste mangler styring, og at lærersamarbeidet på disse punktene kan være preget av langvarige diskusjoner med uklare konklusjoner. Lærere som opplever vanskeligheter i klassen vil derfor kunne føle usikkerhet og frustrasjon, og vil kanskje være dobbelt utsatt dersom støtten fra teamet uteblir. Nielsen (2013) sier at ”Læreren trenger en trygg base hvor vanskelige spørsmål kan drøftes, og hvor løsninger kan avtales.”

(s. 265). Refleksjon over egen praksis er avgjørende for god utvikling, og dette krever både tid og ressurser. I et så tett og forpliktende samarbeid som et lærerteam er, så vil uenighet og diskusjoner være uunngåelige. Uenighet i debatten må likevel ikke avskrekke, da uenighet er en viktig del av samtale- og dialogkulturen. I dette fellesskapet skal det konstrueres hensiktsmessige løsningsforslag, og læreren er selv ansvarlig for at debatten får en felles og konstruktiv utgang. Det må også forventes at skolens ledelse er ansvarlig for å sikre at skolens lærerteam kommuniserer på en konstruktiv måte (Nielsen, 2013).

Samarbeid handler om en gjensidig avhengighet, der man tenker vi i stedet for jeg (Johnsen, Johnsen, Haugaløkken og Aakervik, 2006). Medlemmene i teamet må oppleve at de er i samme båt, og av den grunn arbeide sammen for å oppnå noe mer enn individuell suksess. De sier videre at teamsamarbeid er en forutsetning og ikke en mulighet, og at samarbeidet fører til at ingen står alene med problemer som oppstår. Fremmedgjøring og isolasjon avtar når lærere arbeider tett i team, og de underviser generelt bedre når de støtter hverandre i å utvikle pedagogisk og didaktisk dyktighet (Johnsen et al., 2006). Lærerens evne til å håndtere vanskelige situasjoner skal styrkes gjennom felles dialog i et forpliktende lærerteamsamarbeid. Teamet skal kunne gjennomføre systemanalyser av de opplevde problemsituasjonene, og ofte er det flere opprettholdende faktorer i forhold til problematferd. Læreren skal kunne analysere sin rolle, og gjerne søke hjelp fra andre instanser dersom situasjonen er fastlåst (Nielsen, 2013).

Nielsen (2013) sier at lærere som primært forsøker å løse sine problemer på egen hånd får det vanskelig i skolen. Tidligere kunne individuelt orienterte lærere fungere godt i skolen, men i dagens skolen kan dette skape alvorlige arbeidsmiljøproblemer preget av sykefravær og stress. Den kollektivt orienterte læreren kan til gjengjeld se frem til et godt lærerliv, der tanker og følelser blir bearbeidet i fellesskap. En kollektiv lærergruppe har lettere for å holde fast ved en profesjonell virksomhet (Nielsen, 2013). De kollektive handlingsprosessene er for eksempel det felles språket og de etiske retningslinjene lærerne utvikler sammen, og dette vil kunne styrke den profesjonelle identiteten til lærerne og redusere den personlige sårbarheten. Sånn sett vil et angrep på lærerens rolle håndteres ut i fra en kollektiv standard, og ikke rettes mot person (Jenssen & Roald, 2012).

Empiri og analyse

I analysen av datamaterialet kom lærernes fokus på teamsamarbeid frem ved at de snakker om teamet som viktig når de reflekterer over elevens behov for banking time:

Lena: Ja, vi snakker jo om det (på team), vi har kanskje ikke hatt en sånn stor - hvem er det vi trenger - Eh, hvilken type..? Vi har ikke akkurat snakket om hvilken type. Vi har snakket om hvilke unger er det vi har behov for å se ekstra. Ved starten av hvert skoleår så har vi snakket om det. Hvem er det vi må se, se ekstra. (Int. 2402:3)

Hanne: Jeg tror det kan være en kjemigreie. Når vi jobber sammen på team, og vi er veldig forskjellige, så kan det være at det trengs noe, kanskje er det ikke jeg som trengs akkurat nå, kanskje må en av de andre gå inn. Men det trengs noe, og da vil jeg sørge for at det blir satt inn noe. (Int.2502:6)

Jonas: Ja, og så er det dette med den teamgreien. Det er ikke sånn at du er kontaktlærer til den, så der får du ordne opp, sant. Det er teamet liksom, hvordan skal vi gjøre det her, og vi må liksom gjøre sånn og sånn. (Int.2502:7) Det tror jeg er kjempeviktig at du har et team som funker, og det også tror jeg er en suksessfaktor i alt da. Det starter jo alt på toppen. At vi som voksne, som team drar i samme retningen, og er enige om ting. (int.2502:6)

Lærernes utsagn om teamsamarbeidet viser at dette ligger som en forutsetning for å lykkes med banking time, og dette er i tråd med Johnsen et al., (2006) som sier at teamsamarbeid skal sees på som en forutsetning og ikke en mulighet. Den kollektive læreren er merkbart fremtredende i intervjuene, og dette blir trukket frem som avgjørende for godt teamsamarbeid av både Nielsen (2013) og Johnsen et al., (2006). Nielsen (2013) hevder at den kollektive lærergruppen vil stå mye sterkere og samlet i forhold til å takle de utfordringer som måtte komme i skolehverdagen, og jeg erfarer at disse lærerne opplever at de står samlet i forhold til relasjonsarbeidet sitt og i forhold til banking time.

Lærernes vektlegging av det å arbeide i team kommer også frem når de uttaler seg om hvilken lærer som skal gå i banking time. De utfyller hverandre, og finner i fellesskap ut hvilken lærer som skal i banking time med enkeltelever:

Lena: Men da kan man kanskje i et team se på, hvem skal banke, hvilken lærer går.. Ja, og at alle har ikke lik relasjon. (Int.2502:7)

Hanne: Ja, så det er på en måte å bruke sin personlighet tenker jeg, så det her teamet jeg jobber på nå, vi er veldig forskjellige alle tre, men det er nettopp vår styrke, at vi er så forskjellige. Så kan vi bli enige, og vi kan, vi tør å være uenig også, men det er så bra at vi utfyller hverandre, for da passer vi for forskjellige unger. Forskjellige behov. (Int.2602:4)

Jonas: Ja, nei, det snakker vi om på teamet, at sånn uavhengig av hvem som er kontaktlærer så kan liksom ja, kanskje i akkurat den situasjonen passer det best at akkurat den da, at du... Ja, så vi har ikke tenkt kontaktgrupper, vi tenker team og hva som funker best da, for elevene. (Int.2502:6) Så i hvert fall sånn, jeg liker veldig godt å jobbe i team da. Når vi jobber i team så klarer vi å snakke og fange opp litt sånne ting da, og da er det jo greit å, på den måten å se at vi har et behov og. Ja, oi, her er det en som bare har.. det er ingen som føler at det har en relasjon. Her må vi bare gjøre noe. (Int.2602:3)

Disse sitatene samsvarer med teori som sier at teamsamarbeid er viktig i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker (Nilsen & Vogt, 2008). Alle de tre lærerne er opptatt av at de i fellesskap kommer frem til og fanger opp elever de trenger å bygge relasjon til. Dette

er i tråd med Nielsen (2013) som sier at man i teamfellesskapet leter etter løsninger gjennom refleksjon. De er mindre opptatt av hvilken type elever som gir utfordringer, men om hva de kan gi den enkelte for at denne eleven skal kunne fungere optimalt.

I analysen av datamaterialet fant jeg også at lærernes fokus på teamsamarbeid kommer frem gjennom at støtte i teamet gjør det enklere å anerkjenne egen sårbarhet i forhold til enkeltelever:

Lena: En elev som er veldig glad i gym, har kanskje bedre relasjon med gymlæreren enn med norsklæreren for eksempel, sant. Ja, så kanskje må man se litt sånn på det da. (...) Det er vel fort at man føler seg avvist sjøl, sant? Og at man kanskje blir sint og opplever ungen frekk og vanskelig. Det kan sikkert skje. Jeg vet som sagt ikke, for jeg har ikke opplevd det, men i teorien vil det faktisk kunne gjøre vondt verre, holdt jeg på å si, hvis ikke det funker i det hele tatt. Men da kan man kanskje i et team se på, hvem skal "banke", hvilken lærer går..? (Int. 2502:7)

Hanne: Men av og til kan en tenke som så at, jaja, jeg kunne godt ha gjort det (banking time), og hvis ingen andre gjør det så kan jeg gjøre det, men kanskje er det bedre, en annen person er mer egnet. (...) Så hvis du føler at du ikke er i stand til å gjøre det selv, så må du finne noen andre som kan gjøre det. Så hvis det har kjørt seg fast da, hvis du har "banka" en elev, og du kjenner at vi har bare ikke kjemien, da må du kanskje bare kaste inn håndkledet og si til de andre på teamet at "hjelp meg". (Int.2602:7)

Jonas: Og når det gjelder opp mot enkeltelever som vi snakka om tidligere, at vi snakker om hver enkelt elev, og så kan vi, det er jo det som er så greit med å arbeide i team synes jeg da, at vi kan faktisk, vet du, i dag så er jeg, nå har vi liksom hatt litt sånn, i dag går det ikke så godt mellom oss to, okey, men da kan jeg gå, da kan en annen en gå inn og være den som, ja.. Ja, så får den som eleven kanskje har litt opp i halsen trekke seg litt unna, sånn at den eleven kanskje får litt pause fra den læreren. (Int.2602:6) Men igjen da, så synes jeg det å jobbe i team da, er veldig enkelt da. For da har du flere å støtte deg på. Og da er det ikke du selv som har en tøff periode, men da er det teamet. Og da er det lettere å sitte og snakke, finne strategier, i stedet for å sitte alene med en klasse. (Int.2602:9)

Det at de tør å være åpne og sårbare i forhold til å diskutere personlig egnethet viser at dette teamet innehar den trygghet og åpenhet som Nilsen & Vogt (2008) fremhever som avgjørende for et godt temasamarbeid. Gjennom respekt for ulikhet og verdsetting av ulike personlige egenskaper kommer de frem til gode løsninger for elevene, og dette gjennom dialog og nært teamsamarbeid. De har sin trygge base i teamet, og dette er i samsvar med Nielsen (2013) som hevder at tryggheten er avgjørende for å håndtere en vanskelig skolehverdag. Nielsen (2013) opererer med fem nivåer for samarbeid, og de to siste nivåene handlet om å dele informasjon og å fordele oppgaver. Lærerne diskuterer elever, deler informasjon og fordeler arbeidsoppgaver etter egnethet, og de sørger for at enkeltelever får hjelp på tvers av kontaktgrupper. Nielsen (2013) fremhever diskusjon og uenighet som viktig for å komme videre i samarbeidet, og mitt inntrykk er at det er åpenhet rundt ulikheter på dette teamet.

Jenssen & Roald (2012) fremhever at lærerne vil stå mer samlet gjennom felles språk og forståelse, og underbygger også lærernes uttalelser om sårbarhet i forhold til utfordrende situasjoner.

Oppsummering og diskusjon

I denne kategorien har oppmerksomheten vært rettet mot lærernes fokus på betydningen av godt teamsamarbeid som en forutsetning for banking time. I datamaterialet ble det tydelig for meg at flere aspekter ved teamsamarbeidet var av betydning. For det første fant jeg gjennom analysen at kulturen på teamet bærer preg av ”vi”-tanke, og at dette gjennomsyrrer måten de imøtekommer utfordringene i hverdagen på. Dette fant jeg ved å legge inn søkeordet ”vi” i dokumentet. De opplever at elevene på trinnet tilhører alle, og at ingen står alene om enkeltelever. For det andre fremhevet de tre lærerne det å snakke sammen om elevene som viktig for å komme frem til hvem de tar ut i banking time. De så ikke alltid på seg selv som den som var best egnet til å gå inn i et tett relasjonsarbeid, men mente at det kunne være personlige egenskaper hos enkelte lærer som kunne avgjøre om banking time ble vellykket. For det tredje ble det understreket at åpenhet rundt egen følelse av å ikke være den ”riktige” voksne var viktig å erkjenne, og at de gjennom å arbeide på et team med trygghet og gjennomgående teamtankegang evnet å finne gode løsninger for elevene.

Disse funnene er interessante av flere grunner, og først og fremst fordi jeg ikke finner tidligere forskning som trekker frem teamsamarbeid som avgjørende for banking time. Teamets betydning ble ikke trukket frem i Attwoods (2005) eller Driscoll & Piantas (2010) studier av opplevelser med banking time i skolen. Disse studiene fremhevet lærernes holdninger og elevsyn som avgjørende. Videre så er teamtanken interessant sett i forhold til tidligere tiders skole, der kontaktlærer stod med ansvaret for elever med sosiale og emosjonelle vansker i klassen. I mange tilfeller kan kontaktlærer være den opprettholdende faktor, og dermed en hemske for utvikling og endring. At mine informanter sier at teamsamarbeid av er avgjørende for å lykkes er derfor et funn som gir rom for videre refleksjon. Hva skjer i team der samarbeidet ikke fungerer? Hva skjer når dominerende lærere overstyrer demokratiske og pedagogiske prosesser? Hva skjer når ledelsen ikke har fokus på dialog og godt teamsamarbeid?

I forhold til dysfunksjonelle team der dialogen er anstrengt og preget av individorienterte lærere, vil konfliktnivået bli høyt, og samarbeidsklimaet dårlig (Nielsen, 2013). Han hevder at det i team som er preget av frustrasjon og konflikter vil være grunnlag for et psykisk dårlig

arbeidsmiljø. I slike situasjoner blir læreren stående alene med sine problemer, og kan gå seg fast i negative mønster. Nielsen (2013) sier videre at når lærersamarbeidet på det nivået som omhandler deling av informasjon og arbeidsoppgaver preges av liten struktur, så vil de mest dominerende lærerne på teamet kunne prege debatten. Dette kan føre til stor frustrasjon og usikkerhet i teamet, og vil kunne medføre stress og sykemeldinger. I neste omgang vil dette påvirke elevens hverdag, da disse er avhengige av trygge og samstemte voksne med en felles holdning til undervisningsarbeidet sitt. Lærerens evne til å håndtere vanskelige elevsituasjoner skal styrkes og utvikles gjennom dialog og refleksjoner i teamet, og det settes store krav til at læreren selv skal kunne analysere sine egen rolle i dette samspillet. Jeg ser flere negative utfall i forbindelse med dysfunksjonelle team og banking time. For det først vil kartleggingen av elever som trenger relasjonsbygging bli dårligere, da lærerne i mindre grad vil evne å fange opp de elevene som sliter, samt å bli enige om hvilken lærer som bør gå inn i banking time. For det andre vil gjennomføring av banking time med enkeltelever blir vanskelig dersom teamet ikke er samstemt om bruk av metoden. Dette fordi banking time medfører at en lærer blir bundet opp med en elev, og dette vil kreve god tilrettelegging og en positiv innstilling på temaet. For det tredje vil det å gripe situasjoner ad hoc, og initiere banking time basert på situasjoner som oppstår bli vanskelig, da dette avhenger av at teamet er fleksibelt i forhold til tid og ressurser. For at banking time skal fungere må lærerne kartlegge, vurdere tiltak og iverksette tiltak i fellesskap, og dette forutsetter en kollektiv tankegang.

Å sette sammen team som fungerer vil være en viktig jobb for rektor. Dette forutsetter at rektor har en nær relasjon til sine ansatte, og evne til å se den enkelte lærer. Nielsen (2013) sier at skoleledelsen ved enhver skole er ansvarlig for å skape et godt arbeidsmiljø, og utvikle en kollektivt orientert samarbeidskultur. Det er skoleledelsen som har ansvaret for å utvikle gode team, samt å sikre at disse har tilgang til spesialpedagogiske ressurser. En svak skoleledelse vil kunne føre til at dette ikke blir fulgt opp, og negative krefter i personalet vil kunne dominere. Rektorer har samtidig sine utfordringer i form av at team er i stadig endring grunnet permisjoner, sykemeldinger og vikarordninger, noe som skaper labilitet og uforutsigbarhet på trinnene. Slike faktorer er med på å skape uro blant de voksne, og kan være til hinder for relasjonsarbeidet på et trinn. Nye lærere som kommer inn må få opplæring i banking time, og bli fortrolig med denne typen arbeid.

Kapittel 8

Avsluttende kommentar

I denne studien har jeg forsket på tre læreres bruk av banking time i sin skolehverdag.

Problemstillingen min er:

Hvordan opplever tre lærere banking time som metode for relasjonsbygging?

Aktuelle forskningsspørsmål var:

- Hva innebærer banking time for læreren?
- Hva er viktig i møte med eleven i banking time?
- Hva er vesentlige forutsetninger for banking time?

For å svare på problemstillingen intervjuet jeg tre lærere med erfaringer i bruk av metoden.

Jeg vil først presentere en sammenfatning av de tre kategoriene, og vurdere disse opp imot problemstillingen min. Videre så vil jeg i den avsluttende diskusjonen rette oppmerksomheten mot dilemmaer knyttet til banking time, og mulige motforestillinger mot metoden. Jeg vil også komme med betraktninger på hvordan jeg vurderer funnene opp imot min egen forstående jobb som spesialpedagog. Til slutt presenterer jeg tanker om mulig videre forskning på banking time, samt at jeg stiller noen kritiske spørsmål til min egen forskning,

I kapittel 5 ble kategorien om *Å se seg selv som lærer* presentert. I empirien ble det å være autoritativ og autentisk funnet å være viktig for å lykkes med banking time. Lærerne snakket om å være varm og tydelig, og å være bestemt og inneha kontroll. Videre mente de at læreren må være ekte og autentisk, og at metoden ikke kan brukes instrumentelt. De fremhevet også sine erfaringer med at de gjennom bedre relasjoner opplevde en lettere hverdag, både for eleven og seg selv. De reflekterte rundt relasjonsaspektet som en virkning av banking time, og dette sier meg at ringvirkningene er mer omfattende enn kun en bedret lærer-elevrelasjon. En bedret relasjon påvirker læringsmiljø og arbeidsmiljø. I forhold til forskningsspørsmålet om hva som er vesentlig for læreren i banking time, blir disse faktorene særlig viktige. Å være autoritativ og autentisk trenger ikke være enkelt i møtet med elever som utfordrer, og forutsetter at læreren er trygg på seg selv og sin egen rolle. Lærerne snakker om at gode relasjoner gjør jobben enklere, og dette forutsetter kompetanse om relasjonsutvikling. Det å

være bevisst på virkningene i en relasjon, og kjenne effekten av gode relasjoner synes å være en motivator for lærerne i arbeidet med banking time.

I kapittel 6 presenterte jeg empiri og analyse som omhandlet lærernes utsagn om *Å se eleven*. Her er anerkjennelse et viktig begrep, og dette fremsto som avgjørende for å nå inn til elevene. De snakket om det å ta elevens perspektiv, å sette seg selv til side, å lytte og å bli kjent med eleven. Gjennom dette opplevde de å se og imøtekomme elevens behov, og prøve å se bakenforliggende årsaker til atferden. Lærerne uttrykte at de endret oppfatning av elever gjennom å bevisst gå inn for å bli kjent, og at relasjonen og atferden dermed endret seg. Lærernes utsagn i denne kategorien ga meg viktige svar på forskningsspørsmålet om hva som var viktig i møtet med eleven. Lærerne var tydelige på at det å vise interesse og se eleven var viktig når de avgjorde hvem som skulle ut i banking time. Dette forutsetter et åpent sinn og evne til å nullstille seg.

Empiri i forhold til kategorien *Å jobbe sammen i team* ble presentert, analysert og drøftet i kapittel 7. Her fant jeg at de tre lærerne fremhevet nært samarbeid og samtale om elevene som viktig for å igangsette banking time. De snakket om viktigheten av sammen å komme frem til hvilke elever som skulle tas ut, hvilken lærer som egnet seg best for eleven, samt det å innrømme sårbarhet i forhold til enkeltelever som utfordret dem. Dette krever et velfungerende team, og er derfor en særlig avgjørende faktor for lærere og skoler som tenker å benytte metoden. I forhold til forskningsspørsmålet mitt om forutsetninger for banking time ble teamsamarbeid veldig tydelig. Lærerne snakket om "vi", og om våre elever. Alle de tre lærerne var tydelig på at det måtte et tett kollektivt løft til for å lykkes med banking time, og dette var noe jeg ikke forutså som så avgjørende i forkant av studien. Det at skolen har felles kunnskap og forståelse av metoden er viktig, men også innad på teamet trengs en felles trygghet og raushet i forhold til gjennomføring av banking time. Banking time er en intens og krevende form for relasjonsbygging mellom lærer og elev, men er samtidig tydelig avgrenset gjennom retningslinjer og metodekrav. Det å finne en innfallsvinkel til banking time handler om å være observant, og å fange opp elevens ønsker og interesser. Her kan flere lærere fange opp mer enn bare én, og på den måten vil planlegging og igangsetting kunne gå greiere. Dersom man ikke lykkes med metoden vil det å stå stødig i teamet være av betydning. Følelsen av å mislykkes eller ikke evne å danne gode relasjoner kan virke demotiverende og energitappende, og kan føre til en ukultur i form av negativ ledelse, samt sykdom og fravær i verste fall. Det å ha støtte i teamet og aksept for at man av og til feiler, må være en trygg plattform for gjennomføring av banking time.

Jeg mener jeg har fått viktige svar på problemstillingen min. Banking time handler om å sette av tid til enkeltelever, investere i relasjonen og å være genuin og oppmerksomt tilstede (Pianta, 1999). I min studie har det å se seg selv som lærer, og være bevisst sin egen rolle blitt tillagt en viktig del av banking time. Ikke bare i de konkrete retningslinjene og metodekravene man møter i metoden, men i holdninger og verdier som må ligge til grunn. Jeg tenker at det å se seg selv er viktig i alle deler av banking time-prosessen. Dette gjelder i teamsamarbeidet, i den grunnleggende lærerrollen og i det anerkjennende møtet med elevene. For at banking time skal bli en del av læreres rutine, må metoden anerkjennes og verdsettes, og formålet og forventning om resultat må være tydelig. Dette forutsetter kunnskap. Jeg tenker derfor at kunnskap om og erfaringer med metoden må deles. Tidligere forskning viste at lærere med manglende tro på banking time ikke investerte nok i prosessen. Resultatene viste liten fremgang eller utvikling i barnets atferd etter banking time (Attwood, 2005), selv om lærerne selv rapporterte en økt nærhet. For at investeringen skal gjennomføres på en god måte trenger lærerne trenger eksempler, fortellinger og ideer til hvordan banking time kan bygges opp. De må også bevisstgjøres på at de kanskje ikke vil lykkes, og at banking time er en metode de må utvikle over tid og i samarbeid med andre. Dette er noe de pedagogiske utdanningsinstitusjonene også bør være oppmerksomme på. Det å danne gode relasjoner blir i teorien fremhevet som avgjørende, men kan være vanskelig å utøve i praksis. Å kjenne en konkret metode for relasjonsbygging kan gi økt trygghet og handlingsmuligheter.

I Trondheim leder nå professor May Britt Drugli ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU) Midt-Norge, NTNU et prosjekt som heter ”Bedre lærer-elev relasjon”. Dette er et samarbeidsprosjekt med Trondheim Kommune, og skal vare fra 2012-2017. Her er arbeidsgrupper ved skoler i kommunen med på et forskningsprosjekt som har fokus på å bedre lærer-elevrelasjonene. Fire nye skoler innlemmes hvert år i prosjektet, og banking time skal presenteres og brukes som metode. I mine søk i tidligere forskning fant jeg kun amerikanske resultater, og det kan med fordel forskes i norske klasserom etter hvert som metoden blir mer kjent. Forskning jeg har henvist til fant at lærerne rapporterte bedre relasjon og redusert problematferd, mens observasjoner i samme studie fant liten endring eller effekt. (Driscoll & Pianta, 2010). Lærerens elevsentrerte elevsyn ble fremhevet som vel så viktig som banking time. Jeg er for lite kjent med den amerikanske skolemodellen til å kunne vurdere denne opp imot den norske, og er usikker på om disse funnene er overførbare. Gjennom forskningsprosjektet til May Britt Drugli når metoden ut til flere, og dette gir grunnlag for

vurdering av effekt. Det skal gjennomføres pre- og posttest i forbindelse med prosjektet, og dette vil kunne gi relevant tilbakemelding på metoden i Norge.

I videre forskning på metoden tenker jeg at intervjustudier med elever kan være med på å belyse elevens opplevelser av banking time. Hvordan opplever eleven å bli tatt ut, og hva gjør dette med den personlige utviklingen til eleven over tid? Metoden kan møte motstand i form av at den krever ressurser, samt at eleven blir tatt ut av fellesskapet i de aktuelle periodene. Dette kan medføre ytterligere stigmatisering. I kapittel 2 skriver jeg om det relasjonelle perspektivet på arbeid med elever med sosiale og emosjonelle vansker. I dette ligger det at skolen skal tilrettelegge for at elever skal kunne lykkes og føle tilhørighet til fellesskapet. Øktene i banking time er ikke lange, og er ment som en investering i elevens utvikling. Man må likevel bruke metoden med omhu, og være bevisst dilemmaet med å ta ut elever fra fellesskapet. Denne formen for systematisk arbeid handler om å gi enkeltelever nødvendig hjelp og støtte i perioder. Jeg tenker at man kan ha en relasjonell tilnærming, men likevel sette inn systemiske tiltak for individuelle behov. Disse perspektivene trenger ikke å sees på som motsetninger, men som utfyllende og supplerende. Det kan være mangler ved undervisningen som gjør at elever viser utagerende atferd, og mine funn viser at banking time kan være det som åpner for at eleven får tillit til læreren, økt selvfølelse og positiv utvikling.

I forhold til min egen fremtid som spesialpedagog tenker jeg at det å implementere og legge til rette for gjennomføring av banking time vil være en viktig oppgave. Jeg skal arbeide i et ambulerende spesialpedagogisk team ved min skole, og min rolle vil blant annet være å veilede i og åpne for muligheter til relasjonsbygging. Basert på mine funn tenker jeg at det å arbeide tett med de ulike teamene, og sørge for at dialogen mellom lærere er åpen og ærlig vil være viktig. Min oppgave som spesialpedagog er ikke nødvendigvis å gå inn og arbeide direkte med eleven, men å legge til rette for at relasjonen mellom lærer-elev blir god. Dette er kanskje ikke i samsvar med det noen lærere forventer av spesialpedagogen. Mange ønsker og håper at spesialpedagogen skal komme inn og ta over arbeidet med de utfordrende barna. Jeg ser på dette som en interessant og spennende oppgave.

I denne oppgaven har jeg intervjuet tre lærere som arbeider på min egen arbeidsplass. Det å forske i "egen bakgård" har både positive og negative implikasjoner. Det positive er at jeg har forsket på noe jeg selv har erfaring med, og at jeg derfor er trygg på mine egne forkunnskaper og for forståelse. Det negative er at jeg var redd for at min egen stemme skulle bli synlig. Jeg var hele tiden på vakt i forhold til å trå feil i intervjusituasjonen, og jeg ønsket ikke at mine kommentarer skulle oppfattes som fising etter ønsket informasjon. I ettertid ser jeg at jeg

sikkert kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål, og vært mer spesifikk i å etterspørre svar i noen sammenhenger. Jeg er uerfaren som kvalitativ forsker, og var derfor usikker på hvor inngående jeg skulle være. Mitt mål var å gi rom for refleksjon og selvransaking, og trygghet til å være ærlig. Jeg ser at studien fremstår positiv, dette til tross for at jeg stilte spørsmål som ga rom for negative tilbakemeldinger. Datamaterialet var entydig i forhold til banking time, og derav dette resultatet.

Denne oppgaven har blitt til gjennom en spennende studietid, og med en bratt læringskurve. Jeg ønsket å fokusere på et emne jeg interesserer meg for, og som jeg gjennom ulike fora med lærere fant at få kjente til. Min egen reise gjennom teorier og forskning har vært svært lærerik, og jeg kjenner at jeg kommer tilbake til yrkeslivet med ny forståelse og innsikt for relasjonsbygging i skolen og på andre arenaer. Jeg ser nå at banking time fanges opp av flere, og håper at denne oppgaven kan være med på å gi kunnskap om metoden.

Kildehenvisning

- Attwood K. Z. (2005). *Using banking time to improve student-teacher relationships and student behaviors*. North- Carolina: A dissertation submitted to the Graduate Faculty Of North Carolina University. In partial fulfillment of the Requirement for the degree of Doctor of philosophy. Psychology. Raleigh, NC. Hentet fra: http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/3711/1/etd.pdf?origin=publication_detail (Lastet ned 22.05.2014)
- Baumrind, D. (1971). *Current Patterns of Parental Authority*. Volum 4, No.1, part 2. Developmental Psychology Monograf. Berkeley: University of California.
- Befring E. og Duesund L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. Befring E. og Tangen R. *Spesialpedagogikk*. (s. 448-469) Oslo: Cappelen Damm AS
- Bendixen C. og Fisher H. (2013). Hvorfor bør lærere kunne noe om psykologi? Bendixen C. og Fisher H. (red). *Å lykkes som lærer. Betydning av psykologi og elevkunnskap i skolen*. (s. 15-31) Trondheim: Akademika Forlag
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development.: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Driscoll K. C. og Pianta R. (2010). *Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive Teacher- child relationships*. Taylor and Francis group LLC. Routledge . Hentet fra: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409280802657449#.U2yardzKyU8> (Lastet ned 30.05.2014)
- Fandrem H. og Roland P. (2013). De utfordrende barna- Handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. Fandrem H. og Fuglestad O. L. (red.) Løge I. K., Roland P. og Westergård E. *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. (s. 19-29) Bergen: Fagbokforlaget
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Haugen R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? Haugen R. (red.). Børresen R., Nilsen V., Raundalen M., Rosenvinge J. H., Schultz J. H., og Vogt A. *Barn og unges læringsmiljø 3- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. (s. 15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Hjardemaal F. (2011). Vitenskapeteori. Kleven T. A. (red.), Hjardemaal F. og Tveit K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 179-216) Unipub.
- Jensen K. S., Thaarup L. og Termansen E. (2013). Om å se- og å se muligheter. Bendixen C. og Fisher H. (red). *Å lykkes som lærer. Betydning av psykologi og elevkunnskap i skolen*. (s. 33-48). Trondheim: Akademika Forlag
- Jenssen E.S. og Roald K. (2012). Skolen som organisasjon og fellesskap. Postholm M.B., Haug P., Munthe E. og Krumsvik R. (red.) *Lærere i skolen som organisasjon*. (s. 119-135) Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget

- Johnsen D.W., Johnsen R., Haugaløkken O.K., og Aakervik Aa.O. (2006). *Samarbeid i skolen. Pedagogisk utvikling- samspill mellom mennesker*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag A/S
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009) Stortingsmelding nr.11. (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011) Meld. St. Nr.18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>
- Kvale S. og Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Laursen P. F. (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser- hvis du vil*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag AS
- Lillejord S., Manger T. og Nordahl T. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer- elevrelasjoner. Postholm M. B., Haug P., Munthe E., Krumsvik R. J. *Lærerarbeid 1-7. For elevenes læring* (s. 131-144). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- NESH (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> (Lastet ned: 10.06.2014)
- Nielsen B. (2013). Hvordan skal læreren unngå å bukke under? Bendixen C. og Fisher H. *Å lykkes som lærer. Betydning av psykologi og elevkunnskap i skolen*. (s. 255-275). Trondheim: Akademika Forlag AS
- Nilsen V. og Vogt A. (2008) Samarbeid om behandling eller tiltak. Haugen R. (red.). Børresen R., Nilsen V., Raundalen M., Rosenvinge J. H., Schultz J. H., Vogt A. *Barn og unges læringsmiljø 3- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. (s. 272-304). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Nilssen V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl T., Sørlie M-A., Manger T., og Tveit A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ogden T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Ogden T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Overland T. (2011). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget
- Pianta R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association
- Pianta R. og Walsh D. (1996). *High-risk children in the schools: Creating sustaining relationships*. New York: Routledge

- Postholm M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm M. B. (2013). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. Karlsdottir R. og Lysø I. H., (red.). *Læring. Utvikling. Læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (s. 287-306) Trondheim: Akademika Forlag
- Roland E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget
- Roland P. (2010). *Respekt. Problematferd i skolen. Hvordan kan lærere håndtere aggressiv atferd*. Stavanger: Statlig spesialpedagogisk kompetansesenter. Hentet fra: <http://orsta.pedit.no/web/NettskoleRessurs.axd?id=cbe2baa8-96ff-45b9-b5cae79cac308a89> (Lastet ned: 10.06.2014)
- Roland P. (2013). Hvordan kan vi forstå Anitas frustrasjoner i relasjon til barn og voksne. Fandrem H. og Fuglestad O. L. (red.) Løge I. K., Roland P. og Westergård E. *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. (s. 81-93) Bergen: Fagbokforlaget
- Shibbye A-L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sørli M-A., og Nordahl T. (1998). Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12a/98. Hentet fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/11b36c7782fb31eb4f77b0da3c1afcf5.nbdigital?lang=en#139> (Lastet ned 30.05.2014)
- Tangen R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. Befring E. og Tangen R. (red.) *Spesialpedagogikk* (5.utg.) (s. 17-30) Oslo: Cappelen Damm AS
- Webster- Stratton C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide

Intervjuguide:

Tre læreres opplevelser av å bruke banking time i sin skolehverdag, og hvilke erfaringer har de med denne metoden for relasjonsbygging i klassen?

Innledende spørsmål:

- 1) Hvor gammel er du?
- 2) Hvilken utdanning har du?
- 3) Hvor mange år har du arbeidet ved denne skolen?
- 4) Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- 5) Hvor lenge har du arbeidet sammen med de andre på teamet ditt?
- 6) Hvordan ble du introdusert for begrepet banking time?
- 7) Hvilke personlige egenskaper mener du er viktig hos læreren for å lykkes med å danne gode relasjoner til barn som utfordrer oss?
- 8) Du har arbeidet med banking time som metode i flere år. Hva avgjør om en elev tas ut til banking time? Hvilken type elever føler du at det er naturlig å ha banking time med? Hvilke refleksjoner gjør du deg om dette?
- 9) Når du har valgt ut en elev som skal ”bankes”; hvordan går du frem for å finne ut hva som kan være en naturlig innfallspurt til den eleven..? Kan du huske noen spesiell episode der du ”inviterte” til banking time?
- 10) Kan du fortelle om en gang du brukte banking time som metode for å danne relasjon?
Kan du huske en gang det var vellykket? Fortell! Hva var det som virket?
Kan du huske en gang det ikke gikk bra? Fortell! Hva var det som gikk galt?
- 11) Hvilke praktiske utfordringer har du opplevd ift banking time? Opplever du at teamet ditt er samstemt om bruk av banking time? Hvilke faktorer påvirker om du går inn i banking time eller ikke..?

12) Du har kanskje prøvd banking time med elever det er vanskelig å nå inn til og som ikke vil..? Hvordan opplevdes det? Har du troen på at banking time fungerer med alle typer elever?

13) Forskning viser at lærer som sliter med å danne relasjoner med elever ofte kjenner på negative følelser, og at de føler tilkortkommenhet og frustrasjon. Hvilke følelser har du kjent på ift elever som det er utfordrende å danne relasjon til?

(Hva gjør det med deg når det kjennes tungt å arbeide med vanskelige case..? Påvirker det deg idet daglige arbeidet ditt? Hva med yrkesstolthet og mestringsfølelse? Tar du det personlig?)

14) Opplever du noen merkbar effekt over tid med elever du har hatt i banking time?

(Kom gjerne med en konkret hendelse.. Har du opplevd at en låst situasjon har endret seg, og evt. endret seg negativt?)

15) Etter at vi nå har snakket gjennom og reflektert bruken av banking time, synes du banking time er fornuftig bruk av tid? Opplevs det som en anerkjent og akseptert bruk av tid..?

16) Hva tenker du er målet med banking time? Er det f.eks atferdsendring, skape ro i klasserommet ditt, slik at du kan utføre jobben din bedre, økt læring..?

17) Har arbeidet med relasjonsbygging og innføring av banking time endret ditt forhold til elever.. eller ditt elevsyn? Hvordan?

(Oppsummer gjerne ditt ståsted i forhold til relasjonsbygging, og effekten av dette arbeidet..)

18) Tilslutt; er det noe mer du ønsker å fortelle?

Vedlegg 2 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig 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: 17.01.2014

Vår ref: 36781 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36781</i>	<i>Systematisk arbeid med relasjonsbygging i klassen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torill Moen</i>
<i>Student</i>	<i>Astri Caroline Myrland</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Astri Caroline Myrland astricm@gmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Vedlegg 3 Informert samtykke

Informert samtykke

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er banking time som metode for relasjonsbygging, og hvilke opplevelser lærere har med denne metoden.

For å finne ut mer om dette ønsker jeg å intervju tre lærere som har erfaring med dette gjennom å ha brukt denne metoden aktivt. Som forskningsdeltaker blir du intervjuet en gang, og det vil bli gjennomført et halvstrukturert intervju. Det innebærer at noen spørsmål er laget på forhånd, mens andre blir til underveis i intervjuet. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du opplever å bruke banking time i din skolehverdag, hvordan skolen tilrettelegger, og hvilke utfordringer du opplever med dette. Jeg håper og ønsker at dine personlige opplevelser og historier kommer frem for å belyse denne metoden.

Jeg vil bruke båndopptaker under intervjuet, og samtidig ta noen notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omkring en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Det er frivillig å være med, og du har anledning til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle innsamlede data om deg vil bli anonymisert og opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kjenne deg igjen i den ferdige oppgaven, og alle opptakene slettes når oppgaven er ferdig i juni 2014.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt og min forskningsstudie blir veiledet av professor Torill Moen. Studiet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Nedenfor er en samtykkeerklæring. Jeg håper du vil signere den før intervjuet starter. Jeg tar med dette arket til intervjuet.

Med vennlig hilsen

Astri Caroline Myrland

Vedlegg 4 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien banking time som metode for relasjonsbygging, og ønsker å stille på intervju. Jeg er kjent med studiens hensikt, og at jeg når som helst kan trekke meg i prosessen. Jeg vet at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet med anonymitet i den ferdig oppgaven.

Signatur: _____ Telefon: _____

Vedlegg 5 Utvikling av kategorier

Utvikling av kategorier er redegjort for i eget avsnitt i metodekapittelet, men det kan være klargjørende med en mer utfyllende refleksjon. Utviklingen fra de første fire foreløpige kategoriene jeg kom frem til, og frem til de tre endelige har vært en møysommelig prosess. Jeg satt sammen ytringer som naturlig hørte sammen, og trakk disse sammen i kategorier. Små detaljer i sitatene har vært med på å definere funnene, da flere av sitatene passet inn i ulike kategorier. Jeg opplevde at ulike koder gjorde seg gjeldende innad i ei setning, og dette var utfordrende.

I den videre analysen hadde jeg problemstillingen min foran meg, og søkte å finne det som karakteriserte lærernes opplevelser med banking time. Hva innebærer banking time for lærerne? Jeg registrerte tidlig at lærerne snakket mye i ”vi”-form, og ordet team ble også hyppig brukt. Da sitatene med ”vi” og bruk av ordet team ble samlet i tabell ble det tydelig for meg at de så på dette som en forutsetning for banking time. Jeg satte ”vi” inn som søkeord i tekstene, og ble litt overrasket over frekvensen. Team ble trukket frem i mange sammenhenger, og kategorien ble etter denne prosessen ”Å jobbe sammen på team”. Her snakket de om det å stå sammen, det er våre barn, det er lov å vise sårbarhet og om at de i felleskap kom frem til elever som kan tas ut i banking time.

Etter nye runder med koding og fortolkning fant jeg at lærerne snakket om seg selv, og beskrev sider ved seg selv de anså som viktige i møtet med elever som utfordrer. I dette lå det en selvransakelse. I denne fasen ble kategorien ”Å se seg selv som lærer” fremtredende. Jeg fant felles beskrivelser hos alle lærerne, og denne kategorien ble tredelt i form av at ulike sider av lærerrollen ble trukket frem. De snakket om trekk som jeg sammenfattet til å gjelde den autoritative læreren, den autentiske læreren og den relasjonskompetente læreren. Dette var sider ved læreren de trakk frem som avgjørende for å lykkes med banking time.

I den tredje kategorien, som ble ”Å se eleven” snakker de fremdeles om sider ved seg selv, men i større grad om den direkte kontakten mot elevene. I forbindelse med forskningsspørsmålet om hva som er viktig i møtet med eleven i banking time, kom jeg frem til at de så på eleven det gjelder på en måte som var preget av respekt. De var tydelig på det å sette seg selv til side, å ta elevens perspektiv, å lytte og forstå og gjennom det endre oppfatning av eleven. Jeg tolket dette som anerkjennelse av elever, og derav en egen kategori med teori om anerkjennelse. Anerkjennelse henger også sammen med autoritativ

klasseledelse, og det ble derfor utfordrende å knytte sitater opp i mot disse som to atskilte kategorier. I og med at begrepet anerkjennelse består av visse ingredienser (lytte, forstå, aksept, toleranse og bekreftelse), så ble sitater i denne kategorien knyttet opp imot disse.

I fremstillingen ble kategorien om temasamarbeid presentert sist av de tre kategoriene. Jeg har jobbet litt parallelt med de tre kategoriene, og gått frem og tilbake i datamaterialet. Etter å ha vurdert ulike fremstillinger fant jeg at denne var den mest riktige.

Egne feltnotater og memos har blitt flittig brukt, og i ettertid er det spennende å se tilbake på disse. Jeg ser hvordan kategoriene utviklet seg ettersom at jeg leste teori om de ulike temaene. I forkant av studien hadde jeg ikke lest mye om anerkjennelse, og denne kategorien ble svært tydelig for meg da ingredienser for anerkjennelse ble spesifisert. Autoritativ ledelse og relasjonskompetanse er mer kjente begrep, da vi har hatt forelesninger om dette i fellestid. Den autentiske læreren var et begrep jeg ikke kjente til fra før, og et dykk i teori omkring dette var svært lærerikt. Verdien av teamsamarbeid er noe jeg selv har kjent på kroppen som lærer, men som jeg tidligere ikke hadde teori knyttet til. Den hermeneutiske prosessen med å gå frem og tilbake i datamateriale, vurdere teori og egen forforståelse har vært en klargjørende og utviklende prosess.

Vedlegg 6 Et eksempel på bruk av metoden

I Postholm (2010) heter det at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Dette innebærer klargjøring av egen forforståelse og subjektivitet, og hun sier at: ”Forskeren bør presentere sin subjektive, individuelle teori, som omfatter hans eller hennes erfaringer og opplevelser” (Postholm, 2010, s. 127). Basert på dette vil jeg beskrive en egenerfart historie med bruk av banking time.

Etter samtaler med en elev i sosiale vansker fant jeg ut at han drømte om å bli rockemusiker, og at han gjerne ville spille i band når han ble ungdom. Han hadde ingen tilgang til instrumenter hjemme, og vi snakket om at skolen blant annet hadde slagverk i kjelleren. Vi avtalte at vi annenhver morgen de neste ukene skulle møtes utenfor musikkrommet, i stedet for å være med på morgensamlingen. Der fikk han tilgang til skolens slagverk, og sammen lekte vi oss med dette og andre rytmeinstrumenter. Eleven likte disse øktene svært godt, og vi avsluttet alltid dagen med på minne hverandre på at vi skulle møtes i kjelleren neste morgen. Han gikk og gledet seg og minnet meg på disse øktene, og det at vi faktisk gjennomførte som planlagt var av stor betydning for eleven. Han åpnet seg mer og mer, og øktene gikk etter hvert over i samtaler, da han gikk litt lei av trommene. Det kom frem at han syntes at det var vanskelig å få venner, og vi snakket litt frem og tilbake rundt dette. Vi ble enige om at det egentlig ikke var det å få venner som var vanskeligst, men det å beholde dem. Eleven var svært mottakelig for dialog, og det endte gjerne med at han ville leie meg i hånden når vi gikk opp til klassen igjen. Vi kom frem til ulike metoder han kunne tenke på i forhold til å beholde venner, og jeg lovte å følge med og hjelpe til. Eleven arbeidet bevisst med metodene, og vi vekslet stadig anerkjennende blikk underveis. Dette ble starten på en positiv atferdsendring for denne gutten, og et større sosialt nettverk. Det kunne fremdeles oppstå negative situasjoner, men eleven var nå åpen om hva som var vanskelig, og satte ord på følelsene sine i etterkant. Det at han nå forklarte hvordan han tenkte og hvorfor han reagerte som han gjorde, åpnet en helt ny vei for det videre arbeidet med sosial kompetanse. I det videre arbeidet ble banking time brukt på ulikt vis, og dette var med på å endre både atferden til eleven, relasjon mellom meg og eleven, og relasjonen med klassekameratene.