

NLA Høgskolen i Bergen

Master i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

Relasjonsbygging i praksis og tanke
Eit lærarperspektiv

Reidun Revne

Våren 2019

Samandrag

Namn: Reidun Revne

E-post: Reidun.Revne@gmail.com

Innleveringssemester: Våren 2019

Fagområde: Pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

Bakgrunn for oppgåva

Med denne oppgåva har eg hatt eit ynskje om å sjå på korleis lærarar samhandlar med elevane sine i skulekvardagen og korleis dei bygger relasjonar i praksis. Eg ynskjer og å høyre kva lærarane som deltek i dette prosjektet tenker om relasjonsbygging, særleg der det er utfordrande å få på plass og halde på ein god relasjon. Eg vil sjå på korleis læraren opplever relasjonen med elevane og undersøke om dei har bevisste strategiar for korleis dei kan bygge relasjonar til elevane sine. Eg ynskjer og å sjå på om det er noko som vert opplevd som utfordrande, og korleis lærarane maktar å stå i utfordrande situasjonar over tid. Funna som vert gjort frå observasjonsperioden og intervjuar vil bli knytt opp mot relevant teori og andre forskingsresultat innan relasjonsbygging, klasseleiing og åtferdsvanskar i skulen. Tema som vert trekt fram er utfordrande åtferd, klasseleiing og foreldresamarbeid, det å bygge relasjonar og det å stå i yrket over tid. Utgangspunktet til dette prosjektet er problemstillinga:

Korleis tenker lærarar på mellomtrinnet om relasjonsbygging mellom lærar og elev, og korleis kjem dette til uttrykk i skulekvardagen?

Metode og datainnsamling

I dette prosjektet har eg nytta kvalitative forskingsmetodar og støtta meg til stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) i arbeid med det innsamla materialet. Eg har intervjuar fire lærarar på mellomtrinnet, samt gjennomført ein to veker lang observasjonsperiode i ein 6. klasse. Alle deltakarane i prosjektet har arbeidd med elevgrupper der det har vore utfordrande åtferd. Eg har nytta etablert teori og forskning i analyse og drøftingsarbeidet med det innsamla materialet, og freista å få så gode og etterrettelege resultat som mogeleg.

Teori

I dette prosjektet har eg nytta faglitteratur og forskning innan relasjonsteori, utfordrande åtferd, klasseleiing og foreldresamarbeid. Eg viser og til lovverk og statlege undersøkingar så som opplæringslova og elevundersøkinga.

Resultat

Hovudfunna mine i denne oppgåva viser at lærarane som har delteke har ei vaken haldning til relasjonsbygging i skulen. Dei viser at dei er bevisst si eiga rolle og kor avgjerande deira del av relasjonen er for om den er vellukka eller ikkje. Dei har alle opplevd både at relasjonar er gode og at det ikkje alltid er like lett, og fleire har snakka om korleis det kan slita på ein som person å stå i utfordrande relasjonar over tid. Kvaliteten på relasjonane med elevane vert og trekt fram som ein grunn for å bli verande i yrket.

Nøkkelord

Lærer-elev relasjon

Relasjonsbygging

Utfordrande åtferd

Klasseleiing

Foreldresamarbeid

Stå i det

Føreord

Arbeidet med denne oppgåva har vore mykje meir krevjande enn eg hadde trudd på førehand. Til trass for at innleveringsdatoen har blitt utsatt gong etter gong, og eg har vore frustrert over tida som aldri strekk til, har arbeidet vore givande og lærerikt. Arbeidet med relasjonar i skulen er noko eg er oppteken av i min eigen arbeidskvardag, og dei erfaringane eg har gjort meg i løpet av denne prosessen er noko eg kjem til å ta med meg inn i klasserommet.

Denne oppgåva hadde ikkje blitt til utan god støtte frå fleire hald. Tusen takk til rettleiaren min, Kjell Oppedal, for gode råd, stort tolmod og stødig korrigering. Tusen takk til alle dei som deltok i prosjektet, takk for at de har vore så rause at de har delt dykkar tankar og arbeidskvardag med meg. Utan dykk hadde eg hatt fint lite å skriva om. Tusen takk til arbeidsgjevaren min som semester etter semester har gjeve meg tid, rom og støtte til å arbeide vidare med denne oppgåva. Utan tilrettelegging hadde det ikkje vore mogeleg å gjennomføra dette studiet samstundes som eg stod i jobb. Til sist, men slett ikkje minst, lyt eg takka familien min som med djupe sukk og lettare heva augebryn har sett på at eg har dukka ned bak pc-skjerm og bøker for å skriva vidare i så lang tid. Takk for tolmod, kjærleik og støtte, eg gler meg til å ha meir tid saman med dykk!

Askøy, August 2019

Reidun Revne

Innholdsliste

INNLEIING	9
1.1 RELASJONSBYGGING I SKULEN	9
1.2 FORSKINGSSPØRSMÅL	12
1.2.1 Underspørsmål	13
1.3 OPPGÅVA SI AVGRENSING	13
1.4 OPPGÅVA SI OPPBYGGING	14
TEORI OG FORSKING	16
2.1 RELASJONSBYGGING	16
2.2 UTFORDRANDE ÅTFERD	21
2.3 KLASSELEIING	24
2.4 FORELDRESAMARBEID	26
METODISK TILNÆRMING	28
3.1 KVALITATIV METODE	28
3.1.1 Hermeneutisk tilnærming	28
3.1.2 Stegvis-deduktiv induktiv metode	29
3.2 VAL AV INFORMANTAR	29
3.3 OBSERVASJON	30
3.3.1 Utforming av observasjonsguide	30
3.3.2 Registrering av data	31
3.3.3 Observasjonsform	32
3.4 INTERVJU	35
3.4.1 Utforming av intervjuguide	37
3.4.2 Registrering av data	37
3.5 ARBEID MED INNSAMLA DATA FRÅ OBSERVASJONSPERIODE OG INTERVJU	38
3.6 ETISKE UTFORDRINGAR	39
3.7 VALIDITET, RELIABILITET OG OVERFØRINGSVERDI	40
PRESENTASJON AV EMPIRI	43
4.1 EMPIRI FRÅ GJENNOMFØRTE INTERVJU	43
4.1.1 Utfordrande åtferd	43
4.1.2 Klasseleiing	48
4.1.3 Bygge relasjonar	52
4.1.4 Stå i det	59

4.2 EMPIRI FRÅ OBSERVASJONSPERIODEN	61
4.2.1 Utfordrande åtferd	61
4.2.2 Klasseleiing	64
4.2.3 Bygge relasjonar	67
4.2.4 Stå i det	69
DRØFTING OG ANALYSE	71
5.1 UTFORDRANDE ÅTFERD	71
5.2. KLASSELEIING	74
5.3 BYGGE RELASJONAR	78
5.4 STÅ I DET	82
VURDERING OG AVSLUTNING	85
6.1 OPPSUMMERING	85
6.2 VURDERING AV EIGE ARBEID	88
LITTERATURLISTE	91
VEDLEGG	97
8.1 Informasjonsskriv til lærar	97
8.2 Informasjonsskriv til elev og føresette	100
8.3 Godkjenning NSD	102
8.4 Intervjuguide	105
8.5 Observasjonsguide	107

Innleiing

1.1 Relasjonsbygging i skulen

Skulen er ikkje berre ein læringsarena, den er og ein sosial arena for både elevar og lærarar. I klasserommet tek både vaksne og barn med seg ein ryggsekk med relasjonskompetanse og erfaringar frå livet utanfor skulegården. Dei elevane som har ei trygg hamn i heimen, og god tilknytning til foreldre vil lettare bygge gode relasjonar til både lærarar og medelevar og slik være meir mottakelege for læring, då dei ikkje treng bruke like mykje av energi og fokus på sosiale samspelet i gruppa (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016, s. 8). Dei fleste elevane i den norske skulen bruker 13 år av livet sitt i forskjellige klasserom, og me veit at læraren er i ein unik posisjon til både å påverke det sosiale miljøet og læringsmiljøet i klassen. Dette har avgjerande påverknad på både den sosiale og faglege utviklinga til den enkelte (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016). Det kan hevdast at relasjonen mellom lærar og elev er noko av kjernen i skulen, og at denne samhandlinga er grunnsteinen for det skulen ynskjer å oppnå (Spurkeland, 2014, s. 64). For dei elevane som ikkje har den gode tilknytninga til trygge vaksenpersonar utanfor skulen, eller som har utfordringar knytt til sosialt samspel av andre grunnar har læraren gjerne ei enda viktigare rolle som modell for god relasjonsbygging enn for dei som har denne tilknytninga andre stader. Ei utfordring vert då at dei elevane som ikkje har lært gode strategiar for samhandling kan opplevast som vanskelegare å kome i posisjon til, eller i verste fall vanskelegare å like.

I ordskifte kring skule og undervisning kan ein få inntrykk av at læring og trivsel er to motpolar, men forskning viser at ein god lærar-elev-relasjon er noko av det mest avgjerande for motivasjon, utvikling og læringsutbytte hjå eleven (Overland, 2015, Federici & Skaalvik, 2013, Linder, 2012 og Suldo, et.al, 2009). I den overordna delen til læreplanverket vert det og poengtert at fagleg og sosial læring ikkje kan isolerast frå einannan, men er noko ein lyt sjå i samheng og som heng uløyseleg saman (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 10). Forsking viser og at relasjonen mellom lærar og elev har meir å seie for læringsutbyttet til eleven enn kva metodar læraren brukar (Nordahl, 2010, s. 16-17). Relasjonsbygging er noko ein rett og slett ikkje kjem utanom i skulen, korkje relasjonar elevar i mellom eller elev-lærar relasjonar, og kvaliteten på desse relasjonane er avgjerande.

Kor viktig det er å bli sett har blitt framheva av fleire, både forskarar og lekmenn (Nordahl, 2010, s. 16). NRK skapte stort engasjement med serien #dusåmeg (2017), der dei framheva historier frå elevar som opplevde seg sett av ein lærar, og nesten tusen¹ helsingar vart skrivne til lærarar som har gjort ein skilnad for elevane sine. Til einskilde lærarar som var den signifikante eine for nettopp dei. Felles for dei historiene som vart framheva av NRK var at elevane i større eller mindre grad hadde vist problemåtfærd i skulesamanheng. Dei var i ulik grad stempla som problem av andre, før dei opplevde seg sett og at dei fekk relasjonell støtte frå ein lærar. Slike elevhistorier er viktige, mellom anna fordi dei viser at det nyttar å bry seg, og kor viktig det kan være for den enkelte elev å oppleve å bli sett og oppleve at dei har ein lærar som støttar dei. Dette gjeld for alle elevar, men gjerne særleg for dei som det er litt vanskelegare å like, dei som vert sett på som eit problem. Håvard Tjora, kjent frå ordskifte kring den norske skulen i media, er ein av dei som set fokus på kor viktig elev-lærar relasjonen er i skulen, og kor viktig det er at den vert opplevd som ekte for alle elevane, ikkje berre dei «åpenbart likbare» (Tjora, 2019). Haldningane lærarane har til elevane sine speiler seg i korleis elevane ser kvarandre (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016, s.13) og konsekvensane ved å stå utanfor den sosiale fellesskapen som er i skulen er større i dag enn tidlegare (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016, s. 12).

Innan pedagogisk teori kan ein dele synet på utdanning og relasjonsbygging i to tradisjonar. Den angloamerikanske og den kontinentale. Kritikken mot den angloamerikanske tradisjonen, og mot mykje av den skulepolitikken som er ført i Noreg, er at den er problemorientert, at ein ser på korleis ein kan få effekt av pedagogiske modellar og verkemiddel, at kva som vert rekna som normalen er snever og at relasjonen mellom barnet og institusjonen er meir i fokus enn relasjonen mellom barnet og den vaksne. Det som får fokus er resultat og metoden er målet (Beck, 2013). Den andre tradisjonen er den kontinentale, der ein tek utgangspunkt i eleven som den andre. Der er ikkje målbare resultat fokus, men danningperspektivet innan utdanning. Her er møtet mellom menneske og relasjonen dei i mellom, heller enn relasjonen mellom barnet og skulen, i fokus. Biesta (2013) skildrar mellom anna utdanning som ein sakte, vanskelig og svak veg i den forstand at ein ikkje kan garantere for resultatet av innsatsen ein legg inn. Dette er heller ikkje det som er målet med utdanning, hevdar Biesta (2013, s. 3).

¹ tal henta 20.09.2017

I kontinental europeisk pedagogisk tradisjon vert teori kring pedagogikk og pedagogiske relasjonar sett tett samanvevd med den filosofiske retninga fenomenologi. Her er mellom anna Max Van Manen og hans teoriar kring pedagogisk takt sentrale. Takt er ikkje synonymt med taktikk, og kan ikkje sjåast på som ein reiskap for relasjonsbygging. Takt ein måte å orientere seg mot og møte barnet på der ein er open for barnet si eiga sjølvforståing opplevde erfaringar og blikk på seg sjølv (Sævi, 2007). «Den pedagogiske relasjonen er altså av eksistensiell karakter og går dypere og har lengre varighet enn oppdragelsen og undervisningen i seg selv» (Sævi, 2007, s. 118).

Den kontinentale tradisjonen set lys på viktige aspekt ved relasjonen mellom lærar og elev, og det er sentralt å vere bevisst dei ulike tradisjonane innan relasjonsteori. I det vidare arbeidet har eg fokus retta mot praksis i skulen, og den kvardagen som lærarane eg har intervjuar fortel frå. Eg har derfor i stor grad vald å støtte meg til teori som omhandlar læraren sin relasjonskompetanse, som til dømes Drugli og Spurkeland. Det betyr ikkje at det er metoden som er målet, og at det er det problemorienterte synet på elevane og deira åtferd som dominerar, men at læraren si evne læraren sine tankar og strategiar når det kjem til relasjonsbygging i praksis er hovudfokus i denne oppgåva.

CIESL (Classroom interaction for enhanced student learning) er eit større forskningsprosjekt tilknytta Universitetet i Stavanger som pågjekk i tidsrommet 2014 til 2018 der dei ser på klasseleing frå teori til praksis med fokus på samhandling mellom lærar og elev (Læringsmiljøsentret, 2014). I publikasjonar frå prosjektet vert relasjonen mellom lærar og elev framheva som viktig, og korleis lærarane omdannar teoretisk kunnskap om relasjonsbygging til handling (Roland, 2017, Ertesvåg og Westergård, 2017). Her vert prinsipp som lærersensitivitet og perspektivtaking framheva når det kjem til emosjonell støtte. I tillegg vert klasseromsorganisering og læringsstøtte observert (Ertesvåg og Westergård, 2017). Roland skriv mellom anna at ved å bryte omgrepet relasjonsbygging opp i mindre deler, for så å konkretisere det vil det gje betre mening i den praktiske gjennomføringa av teorien (2017). Resultat frå delstudier (Havik og Westergård, 2019) viser mellom anna at elevar som opplever gode interaksjonar med lærarar sjølv rapporterte at dei var meir fagleg engasjerte. CIESL-prosjektet er eit eksempel på korleis ein kan å bryte ned teori til konkretar og handling.

Dette er bakgrunnen for prosjektet mitt. Korleis bygger ein gode relasjonar? Nokre har jo betre kjemi enn andre, nokre er vanskelegare å komme innpå enn andre, nokre avviser deg fullstendig som lærar. Korleis omset den enkelte lærar sin teoretiske kompetanse kring relasjonsbygging til handling? Fleire, mellom anna Nordahl (2010) heldt fram den autoritative læraren som ein viktig føresetnad for ein god relasjon mellom lærar og elev. Klare rammer, realistiske forventningar kombinert med varme og omsorg er grunnleggande for at eleven skal få eit best mogeleg læringsutbytte. Ein lærar-elev-relasjon der læraren har fokus på både emosjonell og instrumentell støtte, og såleis kan bygge oppunder elevane sin trivsel, motivasjon, læringsutbytte og kjensle av å høyre til er sentral (Federici & Skaalvik, 2013). Læraren står med andre ord med hovudansvaret for den gode relasjonen som er så avgjerande. I prosjektet mitt ynskjer eg å ha ta lærarperspektivet på relasjonsbygging, og særleg der det er utfordrande å bygge ein god relasjon.

1.2 Forskingsspørsmål

Relasjonsbygging i skulen er tema både i læreplanverk, innan pedagogisk teori og aktuelle forskingsprosjekt. Ikkje minst er det ein viktig del av kvardagen til elevar og lærarar i den norske skulen. Mykje av den litteraturen som er tilgjengeleg har eleven sin ståstad, og eleven si oppleving av elev-lærar relasjonen som utgangspunkt. I denne oppgåva ynskjer eg å ha særleg fokus på relasjonen mellom lærer og elev sett frå læraren sin ståstad. Mitt prosjekt vil freiste å ta føre seg relasjonsbygging i praksis og teori, ved å kombinere ein observasjonsperiode på mellomtrinnet og intervju med fire lærarar som arbeider på mellomtrinnet.

Eg ynskjer å sjå på korleis læraren samhandlar med elevane sine i skulekvardagen og korleis dei bygger relasjonar i praksis. Eg ynskjer og å høyre kva lærarane tenker om relasjonsbygging, særleg der det er utfordrande å få på plass og halde på ein god relasjon. Korleis opplever læraren relasjonen med elevane? Har lærarane bevisste strategiar for korleis dei kan bygge relasjonar til elevane sine? Kva er det som vert opplevd som utfordrande, og korleis opplever lærarane å stå i utfordrande situasjonar?

Funna som vert gjort frå observasjonsperioden og intervjuar vil bli knytt opp mot relevant teori og andre forskingsresultat innan relasjonsbygging, klasseleiing og åtferdsvanskar i skulen.

Korleis samsvarar det som skjer i klasserommet med det lærarane sjølve tenker om relasjonsbygging?

Eg har ei von om at dette prosjektet kan bidra til å få ei meir praktisk tilnærming til relasjonsbygging i pedagogisk samanheng, og gjerne setje ord på nokre tankar og tilnærmingar kring relasjonsbygging.

Forskingsspørsmålet mitt vert med dette: **Korleis tenker lærarar på mellomtrinnet om relasjonsbygging mellom lærar og elev, og korleis kjem dette til uttrykk i skulekvardagen?**

1.2.1 Underspørsmål

For å betre kunne svare på forkingsspørsmålet mitt har eg lagt til følgjande underspørsmål:

- 1) Korleis arbeider lærarane med relasjonar i skulekvardagen?
- 2) Kva fortel lærarane om å jobbe med relasjonar i skulekvardagen?

1.3 Oppgåva si avgrensing

Forsking viser at elevane si oppleving av sosial støtte, både emosjonell og instrumentell går ned i takt med at dei vert eldre. Den same trenden ser ein med kjensla av å høyre til (Federici & Skaalvik, 2013). Elevundersøkinga (Udir, 2018a) i Noreg viser ikkje signifikante skilnader mellom gutar og jenter i kategorien «støtte fra lærerne», men det er ein signifikant nedgang i opplevd støtte etter kvart som elevane vert eldre, og skilnaden er stor frå 7. trinn til 10. trinn. Mellomtrinnet vert såleis ein mellomting, det er ikkje heilt i starten av skuleløpet, og dei er heller ikkje dei eldste elevane i grunnskulen. Dei kjenner skulesystemet, har gjort seg sosiale erfaringar både med medelevar og ulike lærarar, og det er rimeleg å forventa at dei kjenner krava som ligg til elevrolla.

Dette prosjektet bygger på ein observasjonsperiode i ein klasse på mellomtrinnet over to veker. I tillegg er det gjennomført intervju og samtalar med to av lærarane som arbeider i denne klassen, samt to intervju gjort med lærarar ved to andre skular. Alle lærarane som har

delteke i prosjektet arbeider på mellomtrinnet, og har arbeidd i klassar der det er eller har vore periodar dei har opplevd samhandlinga med elevane og elevane si åtferd som ei utfordring.

I utgangspunktet ynskte eg å avgrense meg til å intervju dei lærarane som arbeidde i klassen eg skulle observere i. Utfordringar knytt til rekruttering av informantar og å finne ein klasse å observere i var bidragande faktorarar til at eg endte opp med å intervju fire lærarar frå tre forskjellige skular og observere i ein sjettklasse som var delt i to forskjellige grupper. Eg meiner likevel at avgrensinga som var satt på førehand, elevar og lærarar frå mellomtrinnet, er oppfylt, sjølv om talet på informantar gjekk noko opp. Vona mi var er at ved å inkludere lærarar frå andre skular enn den eg hadde observert ved ville eg få andre innspel til temaet, og at det gjerne ville bidra til å anonymisera informantane ytterligare.

Ved å gjennomføra dette prosjektet ynskjer eg å få fram læraren si stemme i relasjonsarbeidet i skulekvardagen. Det er læraren som står som den ansvarlege for relasjonen til eleven, samstundes som det ikkje alltid er like lett å vite om det ein gjer er til gagn for eleven. Læreryrket er ikkje ein profesjon der ein får umiddelbar tilbakemelding på arbeidet sitt, ofte lyt ein vente ei stund, og til tider innfinne seg med at ein aldri vil få svar på korleis det egentleg gjekk med elevane etter at dei gjekk vidare i skuleløpet og livet. Dei fire lærarane som deltok i arbeidet med denne oppgåva kjenner det på kroppen kvar dag, og det er deira oppleving eg freistar å skildre her.

1.4 Oppgåva si oppbygging

Etter å ha gjort greie for og aktualisert temaet i kapittel 1, samt sett det inn i ein fagleg samanheng, vil eg i kapittel 2 gå inn på teoretiske perspektiv og forskning innan relasjonsbygging og klasseleiing. Her vil eg og gjere greie for kva ein kan sjå som utfordrande åtferd i skulekvardagen.

I kapittel 3 vil eg gjere greie for val av metode og utarbeiding av observasjons- og intervjuguide. Eg vil og gå inn på ein del endringar som vart gjort undervegs i prosessen, og nokre utfordringar som oppstod undervegs. I dette kapittelet vil eg og komme inn på dei ulike forskingsetiske spørsmåla eg kom ut for i arbeidet med prosjektet, og eg vil komme inn på vurdering av validitet og reliabilitet.

I kapittel 4 vil eg presentere det empiriske materialet. Dette består av intervju med fire lærarar på mellomtrinnet i tillegg til observasjonsnotat frå to veker i ein 6. klasse. Intervjua er transkribert, koda og kategorisert for å få eit betre oversyn over materialet.

Observasjonsnotata er reinskrivne og sortert i kategoriar med utgangspunkt i dei kategoriane som kom fram gjennom arbeidet med intervjua.

I kapittel 5 vil det innsamla materialet som eg har valgt å fokusere på bli analysert og drøfta opp mot teorien som er lagt til grunn i dette prosjektet. Her vil eg sjå datamaterialet i lys av forskingsspørsmåla mine. Data frå observasjonsperioden og intervjua vil bli drøfta både kvar for seg og haldt opp mot einannan for å sjå korleis teori, tanke og praksis fell saman.

I kapittel 6 vert prosjektet oppsummert med ein avrundande refleksjon kring forskingsarbeidet som er gjort. Eg vil gjere ei vurdering av dei funna som er presentert i kapittel 4 og 5, og freiste å peike på aspekt det kan vere hensiktsmessig å undersøkje framover. Til sist ligg vedlegg og litteraturliste.

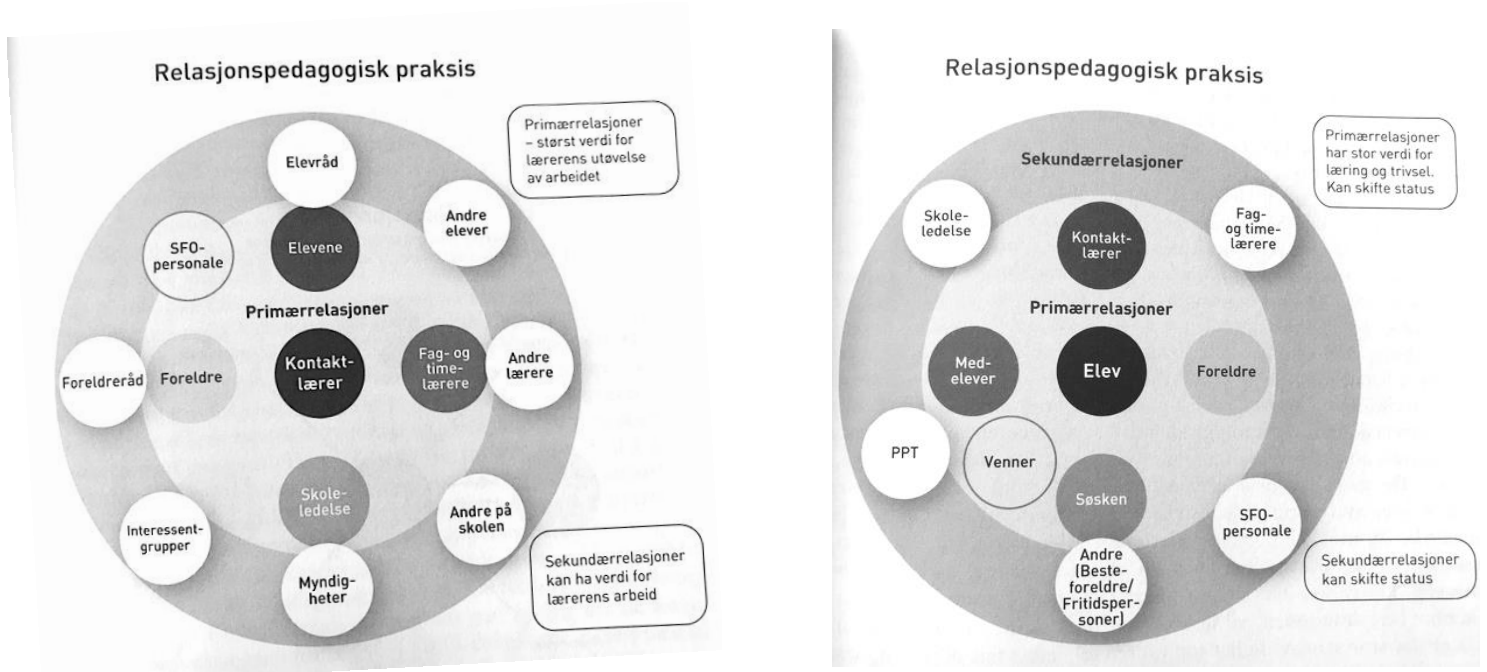
Teori og forskning

2.1 Relasjonsbygging

Når me snakkar om relasjonell støtte i lærar-elev-relasjonen skil ein gjerne mellom emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2013). Den emosjonelle støtta er knytt til om eleven føler seg sett og akseptert og at det er trygt å stille spørsmål og trygt å gjere feil. Den instrumentelle støtta går på faglig rettleiing og praktiske råd og hjelp (Suldo et.al., 2009). Det er derimot ikkje mogeleg å setje eit absolutt skilje mellom desse to formene for støtte, og forskning viser at elevar ofte opplever fagleg rettleiing som eit teikn på at læraren bryr seg og at det såleis vert opplevd som emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2013). Ein kombinasjon av emosjonell og instrumentell støtte er avgjerande for ein god lærar-elev-relasjon, og den opplevde kvaliteten av denne relasjonen er avgjerande for læringa til eleven. Forsking viser at opplevd støtte frå lærar og påverkar motivasjon, tru på eiga mestring, sosiale ferdigheiter (Federici & Skaalvik, 2013 og Suldo et.al., 2009), kort sagt heile skuletida.

Naturleg nok vil det å ha negative opplevingar i skulesamanheng ha påverknad på kor glad ein er i å gå på skulen. Undersøkingar viser at jo oftare elevar har negative opplevingar med lærarar jo mindre glad er dei i å gå på skulen, dei opplever i mindre grad at dei kan gå til læraren med problem og dei opplever at dei får fagleg hjelp i mindre grad (Juhl, 2009, s. 8). Negative relasjonar kan med andre ord sjå ut til å vera ein sjølvforsterkande og negativ spiral, på same måte som god relasjonell støtte har ein sjølvforsterkande og positiv spiral. Det er lenge sidan læraren var den forelesande, distanserte vaksne oppe ved kateteret. Spurkeland er blant dei som hevdar at «det har pedagogisk toppverdi at læreren beveger seg fra posisjon til relasjon» (2014, s. 29). Han skriv og at negative relasjonelle opplevingar er noko som gjere uboteleg skade, og er noko ein sjølv som vaksen kan sjå tilbake på og minnst (2014, s. 31).

Figur 1 og 2 (Spurkeland. (2014) s. 53 og 55)



Spurkeland (2014) set opp to modellar for primær- og sekundærrelasjonar i skulen, den eine sett frå eleven sin ståstad og den andre frå kontaktlæraren sin ståstad. Desse vil ikkje vera konstante eller identiske for alle, men gjev eit godt oversyn over dei viktigaste relasjonane i skulekvardagen. Her ser me at kontaktlæraren og eleven er i kvarandre sin primære relasjonssirkel. Me ser også at foreldre er i den primære relasjonssirkelen for både kontaktlærar og elev. Foreldresamarbeid er ein viktig del av puslespelet når ein arbeider innanfor skulesektoren, og noko eg vil komma nærare inn på nedanfor. Det er og verdt å merke seg at for læraren så står andre fag- og timelærarar i primærrelasjon, men at for eleven vil desse ofte opplevast som ein sekundærrelasjon. Det er naturleg å tenke at dette er ei ekstra utfordring for dei lærarane som ikkje er inne i klassen like mykje som kontaktlærarane, og at dei som ein konsekvens til ei viss grad vert gjort avhengige av den relasjonen som kontaktlærarane har opparbeidd med elevane. Om ein kontaktlærar tolererer meir uro og bråk i klasserommet enn andre lærarar som ikkje er inne i klasserommet like mykje, kan det gjerne ha ein påverknad på korleis dei andre lyt agere ovanfor klassen. Om ein lærar kjem inn som «den strenge», korleis vil det påverke relasjonen til elevane? Spurkeland hevdar at alle kontaktlærarar bør ha som mål å vera

ein positiv primærrelasjon for elevane sine, og at det vil ha ein avgjerande effekt for både trivsel og læring for den enkelte eleven (2014, s. 54).

Læraren står som den ansvarlege vaksne i klasserommet og er den som har ansvaret for lærar-elev relasjonen. Det betyr ikkje med det at den gode relasjonen er noko som kan tvingast fram. Eleven kan i større eller mindre grad velge bort den relasjonelle støtta som læraren freistar å tilby, noko som er elevens «motmakt» i møte med skulen og læraren si makt og autoritet. Spurkeland (2014) trekker linjer frå det å være leiar og få fram resultat med medarbeidarar og det å være lærar og få fram resultat med elevane. Han trekk fram den samhandling som ein føresetnad, og at læraren er avhengig av å ha elevane motiverte og med på laget. Ein er avhengig av ein god relasjon for å ha motiverte elevar. Eleven kan velge å stå i opposisjon til det etablerte, og heller velge å søke anerkjenning hjå medelevane sine (Linder, 2012, s.21). Elevar eg sjølv har snakka med i den vidaregåande skulen har skildra korleis dei aktivt har vald rolla som «klassens klovn» tidlegare i skuleløpet. Dei hadde til felles at dei ikkje opplevde meistring fagleg, og gjekk bevisst imot læraren som autoritet og dei normene som gjaldt i klasserommet. I staden for å få merksemd for å ikkje klare det faglege fekk dei heller merksemd for uro. Dei fekk negativ merksemd frå lærarane, men ofte positiv forsterking frå medelevar. Me veit at noko av det som elevane sjølve opplever som det viktigaste ved skulekvardagen er den sosiale fellesskapen med medelevane. Dette treng ikkje bety at det er ein motsetnad mellom dette og det å lære fag, men det set ekstra krav til læraren for å legge til rette for positive relasjonar elevane i mellom. Elevar som ikkje mestrer dette samspelet med dei andre vil ofte freiste å maskere dette på ulike vis (Spurkeland, 2014).

Linder (2012) påpeikar kor viktig det er at den profesjonelle, læraren, tek ansvar for sin del av vanskelege relasjonar, og ikkje legg det problematiske over på eleven. Når ein sluttar å snakka om vanskelege elevar, og heller snakkar om vanskelege relasjonar kan ein ta ansvar for eigen del av problemet og eigen del av løysinga. Ho hevdar vidare at faglegheit og samspel med barna er kjernen i den pedagogiske oppgåva. Læraren kan alltid ha påverknad på dette, og har såleis og alltid ansvar for det.

Elevar sjølve nemner tre ting som viktige for ein god relasjon til læraren: humor, faglegheit og interesse (Juhl, 2009, s. 10). Rapporten *Relationer mellem lærere og elever 2009 - en undersøgelse i 7. klasse* frå Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) og

Børnerådet i Danmark set i sin rapport opp følgende indikatorar på positive og negative elev-lærer relasjonar:

Figur 3 (Juhl, 2009, s. 12):

Indikatorer for en positiv relation	Indikatorer for en negativ relation
At blive respekteret	At blive ydmyget
At blive rost	At få hånlige kommentarer
At blive støttet i sine initiativer	At få vide, at man ikke duer til noget
At blive motiveret	At blive forfulgt
At blive vist interesse	At blive truet
At få utvist tolerance	At blive taget hårdt fat i
At få udvist forståelse	At blive overset/ignoreret
	At blive skældt meget ud

Elevundersøkelsen frå Utdanningsdirektoratet (Udir, 2013) vert gjennomført på 7. og 10. trinn kvart år og har følgende spørsmål i kategorien «støtte fra lærer»:

- ¥ *Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?*
- ¥ *Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen?*
- ¥ *Opplever du at lærerne behandler deg med respekt?*
- ¥ *Jeg ber læreren om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til*
- ¥ *Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære*

Av desse to modellane kan ein sjå at den danske i hovudsak ser på den emosjonelle støtta, der ros, støtte og forståing er sentralt. I Elevundersøkelsen går spørsmåla både på emosjonell og instrumentell støtte, der spørsmål 1, (2) og 3 går på emosjonell støtte og spørsmål (2), 4 og 5 går på instrumentell støtte².

² Det å bli stilt faglige krav kan vera ein indikator på instrumentell støtte, medan det å bli «heia fram» kan bli sett på som emosjonell støtte.

Udir (2013) skriv om dette temaet i undersøkinga at det å ha ein positiv relasjon til kvar enkelt av elevane i ein klasse kan skildrast som sjølve hjørnesteinen i klasseleiing. Det vert slått fast at læraren si evne til å bry seg om og vise interesse for alle elevane sine er avgjerande for alle elevar, og særleg for dei elevane som har ulike utfordringar på skulen. Dette vert støtta av forskning som viser at ein god relasjon til læraren i stor grad kan kompensere for negative relasjonelle erfaringar (Sabol & Pianta, 2012). Resultat frå elevundersøkinga viser liten variasjon frå år til år, men ein nedgang frå 7. trinn til 10 trinn (Udir, 2018a). Dette er samanfallande med anna forskning, som viser at elevane sin opplevde emosjonelle og instrumentelle støtte frå lærar går ned i høgare skuletrinn (Federici & Skaalvik, 2013).

Ros frå læraren står som ein av indikatorane på ein god relasjon sett med elevane sine auge. Det er eit verkemiddel som er lett å ta i bruk for den enkelte læraren, og det fungerer som eit relasjonbyggande verkemiddel, er motiverande for elevane og fører til auka trivsel. Gjennom å gje elevane positive tilbakemeldingar vil ein over tid bygge tillit og auke den ønska åtferda i klassen framfor den uønska åtferda. Men for at rosen skal ha nokon effekt må den vere truverdig, og om det allereie er ein god relasjon der vil rosen ha større effekt enn om det ikkje er det (Tveit, 2012, s. 9). Det kan opplevast som vanskelig å finne noko å rose om det ikkje er ein opplevd god relasjon frå læraren si side. Om det stadig er uønskt åtferd og opplevd motmakt frå eleven kan det føre til at ein rett og slett ikkje likar denne eleven like godt. Tveit (2012) viser mellom anna til ei undersøking gjort av Brophy og Evertson som viste at lærarar gav elevar dei likte og ikkje likte ros i lik grad, men med ulikt fokus og med ulik grad av opplevd truverd. Elevar dei likte fekk spontan og truverdig ros, med positivt kroppsspråk som støtta oppunder truverda til rosen, medan elevar dei ikkje likte gjerne fekk ros med eit kroppsspråk som anten ikkje underbygde det som vart sagt eller motsa orda. Medan elevar som vart likt ofte fekk ros for faglege ting fekk elevar som ikkje vart likt ros for åtferd (Tveit, 2012, s. 16).

Å vise elevane sine at dei er sett og verdsatt er viktige element når det kjem til relasjonsbygging, og tillit er bærebjelken (Spurkeland, 2014). Det å søke augekontakt med elevane sine, sørge for å nemne dei med namn, ta dei i handa og helse på dei t.d. ved starten av dagen viser seg å ha ein effekt på alle elevar, men kanskje i aller størst grad dei med åtferdsvanskar. Noko så enkelt som å ta kvar og ein i handa, ynskje god morgon og sjå dei i augene kan ha effekt. «Det kan se ut som den «psykologiske kontrakten» i håndtrykket virker

disiplinerende og beroligende de første timene etterpå» (Allday, 2007 sitert i Spurkeland, 2014, s. 74). Det å vise at ein ser og anerkjenner den andre med både ord og handling, med eit kroppsspråk som understøtter det me seier med ord er avgjerande, og er med på å bygge både relasjon og tillit til den andre. I figur 3 på s. 19 ser me at elevane nemner humor som noko av det viktigaste ved ein god relasjon, og dette finn vi att i teori om relasjonsbygging. Mellom andre Spurkeland understrekar kor viktig det er å vere klar over effekten smil, latter og humor kan ha når det kjem til å bygge positive relasjonar mellom lærar og elev (2014, s. 75).

2.2 Utfordrande åtfærd

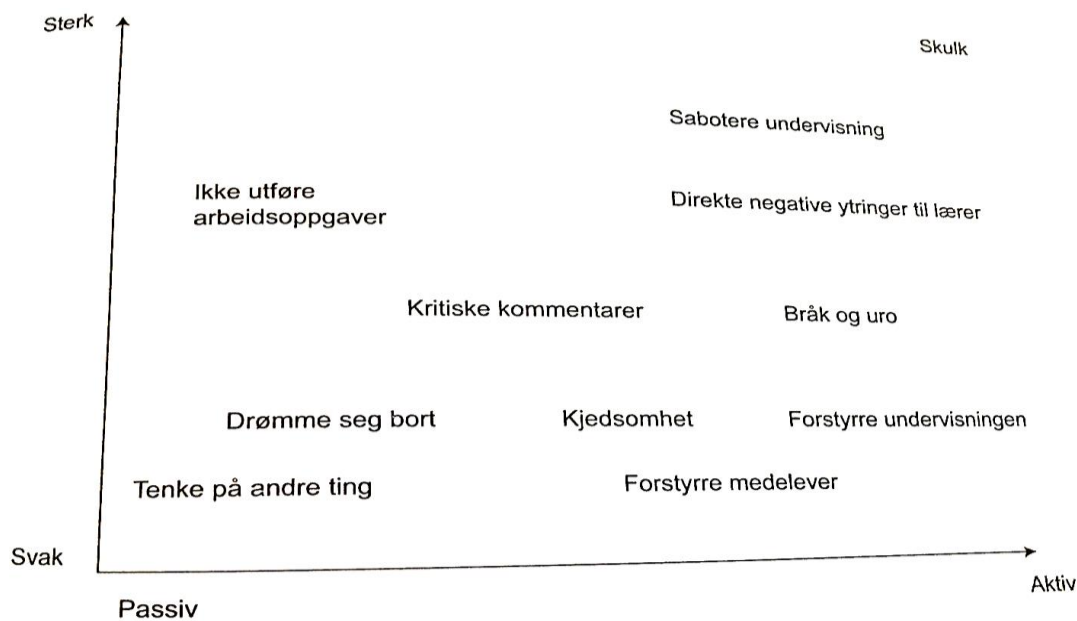
Overland (2007, s.14-15) tek utgangspunkt i Nordahl (2000) der han klassifiserar problemåtfærd som:

1. *Undervisnings- og læringshemmande åtfærd*
2. *Sosial isolasjon*
3. *Utagerande åtfærd*
4. *Norm- og regelbrytande åtfærd*

Dette er fire heterogene kategoriar der det sjølvsagt er varierende grad av varigheit og alvorgrad. Undervisnings- og læringshemmande åtfærd er typisk når elevane drøymmer seg vekk og ikkje deltek i dei felles aktivitetane som skjer i undervisninga. Her finn me og bråk og uro. Sosial isolasjon vil ikkje automatisk føre til forstyrring av undervisninga, og kan vera vanskelegare å oppdage for læraren. For dei elevane dette gjeld er dette derimot øydeleggande for både trivsel og læring, sjølv om det ofte ikkje går ut over andre si utvikling. Studiar viser derimot elevar som er einsame og ikkje mestrar det sosiale samspelet i gruppa kan ha utagerande åtfærd. Det kan vises seg som negative kommentarar mot læraren, kranglar og slåssing med medelevar. Overland (2007) tek til orde for at der sosial isolasjon kan vera ein bakanforliggande årsak kan ein forstå den utagerande åtfærda som eit forsøk på å skjule dette. Norm- og regelbrytande åtfærd er den mest alvorlege kategorien, og er ikkje omfattande i skulen. Her vil ein finna åtfærd som ikkje berre går på tvers av dei reglane ein finn i skulen, men i samfunnet generelt. Ogden (2009, s.17) hevdar at det mest frekvente i skulesamanheng er brot på skulen sine reglar, normer og forventingar. Denne plasserer han i kategorien «Lærings- og

undervisningshemmande åtfærd». Nordahl brukar ein liknande kategori når han plasserer den ulike motstanden eleven kan utøva mot ein kontekst dei ikkje finn seg til rette i eller ikkje kjenner seg verdsatt innanfor. I figuren nedanfor er dei ulike formene for motmakt plassert langs aksane sterk-svak og passiv-aktiv (Nordahl, 2010, s. 73)

Figur 4:



Overland poengterer at ein er best tjent med å ta ulike perspektiv og forståingsmodellar med i betraktning for å kunne forstå kvifor problematferd skjer, og kva tiltak som er mest hensiktsmessige å setje i verk. «Individet er alltid i samspill med sine omgivelser. Det vil si at individet påvirker omgivelsene samtidig som omgivelsene påvirker individet» (Overland, 2007, s. 29). Ein kan vanskeleg sjå på problemåtferd som noko som eine og aleine ligg hjå eleven, sjølv om det gjerne er der ein startar med utredning og leiting etter ein diagnose eller forklaring på kvifor ting er vanskelege. Overland set diagnostisering og klassifisering opp mot relasjon. Har ein fokus på relasjonar i tillegg til diagnostisering har ein moglegheit til å sjå problemåtferd som eit problem i samhandling mellom fleire, og ikkje eit iboande problem hjå den enkelte (Overland, 2007, s. 36).

Kanskje spesielt for denne «utfordrande» elevgruppa er relasjonsbygging ekstra viktig, og gjerne ekstra vanskeleg å oppnå. Relasjonsbygging er ein sentral del i lærarvirket, Stray & Stray går så langt som å hevde at om ein ikkje har fokus på relasjonsbygging i klasserommet vil dette kunne svekke:

- ¥ *elevane si moglegheit til å medverke*
- ¥ *respekten for og verdsetjinga av den enkelte elevs individualitet*
- ¥ *elevane sitt behov for å delta i eiga læring*
- ¥ *handlingsrommet som trengst for å skape eit inkluderande læringsmiljø* (Stray & Stray 2016, s.1)

Dei skriv og at dei kan føre til antipati og motstand mot læraren, både som leidar av klassen og som person. Dei framhevar det differensierte relasjonsperspektivet der ein møter eleven med ein individuell tilpassa kommunikasjon der læraren 1) tolkar og forstår signala eleven gjev, og 2) tilpassar og nyanserer måten dei møter eleven på, medan ein heile tida har den enkelte sitt behov for relasjonell støtte i mente (Stray & Stray, 2016, s. 1).

I forlenging av relasjonell, eller sosial, støtte ser ein grada av å høyra til i ein klasse og i eit fellesskap. For dei elevane som i utgangspunktet ikkje opplever så stor fagleg meistring veit me at dette er ekstra sårbart. DCUM og Børnerådet i Danmark sin rapport frå 2009 viser mellom anna til at dei elevane som er faglig svake, har ein annan etnisitet enn dansk eller går i mindre klassar oftare enn andre seier at dei har ein dårleg relasjon til læraren. Rapporten viser og at det er ein overvekt av gutar som opplever å ha ein negativ relasjon med læraren. I tillegg er det funne korrelasjon mellom den relasjonen som er opplevd mellom elev-lærar og den relasjonen med dei andre elevane i klassen (Juhl, 2009, s. 8). Eit læringsfellesskap som styrker elevane si kjensle av å høyre til er mellom anna kjenneteikna av at eleven vert anerkjent, og opplever trygghet og omsorg (Federici & Skaalvik, 2013 s. 60). Det er med andre ord ein avgjerande samanheng mellom sosial støtte og det å kjenne at ein høyrer til.

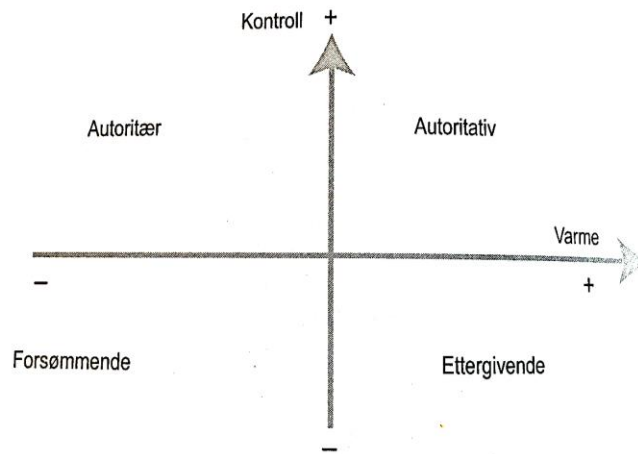
2.3 Klasseleiing

I ein metaanalyse på oppdrag frå det norske kunnskapsdepartementet vart det i den avsluttande merknader opp tre kompetansar hjå læraren som utmerkar seg i deira arbeid: 1) relasjonskompetanse, 2) regelleiingskompetanse og 3) didaktikkompetanse (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008, s. 71). Det fyrste punktet dei trekk fram er hovudfokuset i denne oppgåva, men både i teorien og i den empirien eg har samla inn gjennom arbeidet med denne oppgåva er relasjonsbygging og reglar for korleis ein skal samhandle tett vevd saman. Her er det verdt å halde fram klasseleiing som ein føresetnad for å kunne bygge relasjonar. Relasjonen lærar-elev, og elevane sin læringssituasjon, er avhengig av eit felles sett med reglar for korleis ein skal oppføre seg, og det er læraren som står som den ansvarlege.

(R)egelledelseskompetanse som tar utgangspunkt i en alminnelig etablering av regler for klassens arbeide, øker elevlæringen. Atferdsregler formuleres eksplisitt når undervisningen starter, og gradvis overlates det til elevene å selv formulere regler og å opprettholde dem (Nordenbo et al, 2008, s. 71).

For å kombinere både instrumentell støtte og kontroll i undervisningssituasjonen, og emosjonell støtte og eit trygt miljø der eleven opplever å bli sett og tatt på alvor held mellom andre Nordahl (2010) fram autoritativ klasseleiing som eksempel. Det er ein modell der ein vil ha liten grad av utøvd motmakt frå elevane, og fremje læring og trivsel. Nordahl presenterer ein modell på klasseleiing den autoritative læraren er den som kombinerer høg grad av varme og høg grad av kontroll, medan den autoritære læraren har lav grad av varme kombinert med høg grad av kontroll (Nordahl, 2010, s. 154). Den autoritative læraren har betre forutsetjing for å kunne skape gode relasjonar og eit godt tilpassa læringsmiljø i det at han/ho kombinerer instrumentell- og emosjonell støtte med klare rammer og forventningar.

Figur 5 (Nordahl, 2010, s.154)



Spurkeland hevdar at ein større del av det å vera lærar i framtida vil vera å utøva emosjonelt leiarskap (2014, s. 32), og at relasjonskompetanse er ein føresetnad for moderne leiar kompetanse. Ein leiar, skriv han, som ikkje evnar å skapa gode relasjonar og på den måten påverke, lyt ty til makt for å utøve leiarskap. Om ein tyr til makt, om ein går over på den autoritære sida av aksene, har ein tapt på det relasjonelle området. Å vere autoritær er å ta kommando over eleven, å vere autoritativ er å vere nær nok, å ha god nok relasjon, til å kunne påverke eleven positivt samstundes som ein har kontroll og styring (Spurkeland, 2014, s. 33). Han trekk og fram at ein ofte opplever å få autoritet som følgje av ein god relasjon, elevane vil lettare høyre på ein lærar dei likar enn ein lærar dei ikkje kjenner eller ikkje likar. Her kan ofte nøkkelen til at ein elev høyrer på ein lærar og ikkje på ein annan ligge. «All erfaring tilsier at relasjonar i seg selv er disiplinerende. Påvirkningskraften reguleres i takt med respekten og lojaliteten som «bor» i relasjonen» (Spurkeland, 2014, s. 35).

Tveit listar opp tre viktige grunnar for regelbruk i skulen, der vert tryggleik og forutsigbarheit for elevane trekt fram, og ikkje minst at «regler skal inngå som et viktig element i skolens arbeid med læring av sosiale ferdigheter og bygging av positive relasjonar mellom lærer og elev og elevene imellom» (2012, s. 30). Om ein er utrygg og usikker på kva som er forventa er det vanskelegare å bygge trygge og gode relasjonar, og det vil føre til at ein i større grad testar grensene (Tveit, 2012, s. 30). For å kunne skape gode relasjonar er det med andre ord viktig med god og trygg klasseleiing, og for å få til god klasseleiing er det viktig med gode relasjonar.

Ogden (2012) hevdar at gode relasjonar saman med god undervisning er med på å demme opp for utfordrande åtferd, men at det ikkje betyr at det alltid vil vere nok. Korkje elevane eller læraren er isolerte frå samfunnet rundt, og blir påverka av fleire faktorar. Han skildrar klasseleing som problemløysing. Ein lyt takla utfordringar som oppstår der og då, og korleis ein løyser problema og møter situasjonane som oppstår er påverka av både relasjonen dei har til elevane, men og på fysiske rammer, læreplanar og fagleg mål for timen, kva verkty dei har tilgjengeleg, kor erfarne dei er og kva strategiar dei har utarbeida, kva dei får med seg av det som skjer i klassen osv.

2.4 Foreldresamarbeid

Elevane eksisterer som sagt ikkje i eit vakum utanfor skulen, og dei viktigaste støttespelarane for skulen er dei føresette. Dei fyrste relasjonane som barna bygger er til næraste familie, og det vil i stor grad påverke korleis dei bygger relasjonar også i skulen (Sabol & Pianta, 2012). Spurkeland (2014, s. 65) hevdar at relasjonen mellom skule og heim er utnytta i for liten grad i skulen i dag, og at det er eit utnytta potensiale for å fremja læring som ligg her. Om me ser tilbake på Figur 1 og 2 på side 17, relasjonspedagogisk praksis med utgangspunkt i elev og kontaktlærer, ser me at foreldre er i både eleven og læraren sin primærrelasjonelle sirkel. Det er med andre ord noko dei har til felles.

For å kunne fremje læringa og utviklinga til elevane er det viktig med eit konstruktivt samarbeid mellom skule og heim. Det er ein føresetnad at denne relasjonen er prega av gjensidig tillit, og tru på at begge partar jobbar på eit felles prosjekt: å fremje den enkelte eleven si læring og sjå til at skulekvardagen til den enkelte skal vera best mogeleg. For å få dette til er det grunnleggande at relasjonen er god. «Relasjonen mellom foreldre og lærere bygger på gjensidig avhengighet av hverandre for å kunne drøfte, medvikre og være medansvarlig for barnets oppdragelse og opplæring» (Lassen & Breilid, 2012, s. 16). Om ein mistrur kvarande er det ikkje vanskeleg å sjå korleis det kan vera øydeleggande for samarbeidet mellom skule og heim, men og for relasjonen mellom læraren og eleven.

Den norske einskapsskulen har som uttalt mål å viska ut sosiale skilnader gjennom like mogelegheiter til utdanning. Det skal ikkje vere slik at utdanningsnivået og inntektsgrunnlaget til foreldra skal vera avgjerande for utdanningsløpet og seinare yrkesliv for borna. Til trass for

dette ser me at det framleis er ei grad av sosial reproduksjon i det norske samfunnet (Ekren, 2014). Ein kjem ikkje vekk frå at heimesituasjonen påverkar korleis elevane gjer det i skulen. Nordahl trekk fram haldningar til skule og utdanning i heimen som mogelege faktorar for korleis det går med elevane, men påpeiker samstundes at dette kan bidra i positiv retning. «(A)lle barn og unge, uansett foreldrenes utdanningsnivå, kan forbedre sitt læringsutbytte og få mer positive erfaringer fra skolen om skole og hjem samhandler godt. Ved et bedre samarbeid kan vi i større grad gi alle barn og unge like muligheter i skolen» (2007, s. 43). Påstanden vert med andre ord at for at einskapsskulen skal ha større grad av suksess er relasjonen mellom foreldre og lærar avgjerande.

Samarbeid mellom skule og heim har fått stadig større fokus i den norske skulen, og foreldra har ein lovforankra rett til medverknad i skulen. Opplæringslova (2019) kapittel 11 og forskrifta til opplæringslova (2019) kapittel 20, slår fast at alle foreldre ved ein skule utgjer eit foreldreråd, og ein skal ha eit foreldrearbeidsutval (FAU), og representantar vald inn i samarbeidsutvalet. Alle skular skal ha eit skulemiljøutval der mellom anna foreldra er representerte. I tillegg er skulen pålagt å ha minimum to møter i året mellom kvart einskild foreldrepar og kontaktlæraren der eleven gjerne er med, såkalla konferansetimar. Her er det fastsett at samtalen skal dreie seg om eleven si faglege og sosiale læring og utvikling. Nordahl (2007) deler samarbeidet mellom skule og heim i to, det representative samarbeidet, til dømes i FAU og samarbeidsutval, og det direkte samarbeidet som skjer mellom den einskildde lærar og dei einskildde foreldra. Ein kan og legge til rette for direkte samarbeid gjennom meldebøker, vekeplanar og direkte kommunikasjonskanalar som sms, e-post eller ulike delingstenester og appar for bilete og meldingar som til dømes Transponder og ClassDojo. Vidare i kapitla for presentasjon av empiri og analyse og drøfting vil eg ha mest fokus på det direkte samarbeidet mellom skule og heim.

Metodisk tilnærming

3.1 Kvalitativ metode

Dette er eit grunnleggjande empirisk prosjekt, der eg har tatt i bruk kvalitative forskingsmetodar. Hensikten bak prosjektet er å få innsikt i korleis lærarane som deltek i prosjektet mitt tenker om relasjonsbygging i skulekvardagen, og observere korleis dette går føre seg i praksis. Eg ynskte å bli nærare kjent med ein enkelt klasse og dei lærarane som underviser der. Slik passar kvalitative metodar betre enn kvantitative då eg ikkje har eit stort utval, men heller prøver å få mykje informasjon ut av få deltakarar (Thagaard, 2016, s. 17). I tillegg har eg intervjuar to lærarar ved to andre skular. Alle dei fire lærarane jobbar på mellomtrinnet. Det var ikkje intensjonen min å intervjuar fleire enn dei lærarane som var tilknytt klassen eg observerte før eg gjekk i gang med oppgåva. Grunnen til at det vart slik etter kvart var ein kombinasjon av fleire faktorar. Det var mellom anna utfordrande å finne ein klasse å observere i. Etter kvart som eg arbeidde med oppgåva fekk eg også eit behov for både å ivareta anonymiteten til dei lærarane som var med på ein betre måte, og for å få eit meir nyansert bilete på korleis ein kan tenke om relasjonsbygging.

Gjennom dette arbeidet har eg blitt nøydd til å vere bevisst eigne forforståingar og korleis det påverkar mi forståing og tolking av datainnsamlinga i prosjektet. I fortolkingsarbeidet av observasjonsdata, intervjudata og litteratur vil eg såleis ha ein fot i den hermeneutiske tradisjonen, der eg lyt reflektere kring eigne forforståingar, korleis eg fortolkar og forstår. Det inneber og ei forståing og fortolking av lærarane sin eigen fortolking av kva som skjer i klasserommet, tankane som ligg bak dette og korleis dette kan fortolkast ut frå gjeldande teori (Thagaard, 2016, s. 42).

3.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Ei hermeneutisk tilnærming til forskinga legg til grunn at ein erkjenner at ein lyt sjå på dei einskilde delane i lys av heilskapen. Det er ikkje ei absolutt sanning ein er på jakt etter, men at fenomen kan tolkast på ulike nivå. Hermeneutikken har sitt utspring i tekstanalyse, og gjennom ei hermeneutisk tilnærming går eg dermed langt i å tolke både handlingar og ytringar som tekst, og i å tillegga dei handlingane eg har observert ei spesiell meining (Thagaard, 2016, s. 41).

3.1.2 Stegvis-deduktiv induktiv metode

Hermeneutikken legg ikkje opp til ein bestemt forskingspraksis som gjev retningslinjer for fortolkingar (Thagaard, 2016, s. 41). I arbeidet med det innsamla materialet har eg derfor vald å støtte meg til Tjora sin stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Her skildrar han korleis ein går frå rådata vidare til konsept eller teoriar. Ved å gå frå empiri til teori går ein gjennom ein induktiv prosess, og ved å gå frå teorien mot empirien arbeider ein deduktivt med materialet (Tjora, 2017, s. 18). Denne metoden viste seg å vera særst nyttig for meg då eg skulle analysere dei dataene eg hadde samla inn, og sortere ut kva eg eigentleg satt igjen med. Tjora argumenterer for at SDI-modellen har nysgjerrigheit som utgangspunkt (2017, s. 21), nokon som er samanfallande med korleis eg gjekk inn i dette prosjektet. Tjora skriv at metodane han skildrar i si bok bygger på eit fortolkande vitenskapssyn og interaksjonisme, og «vi søker gjennom de kvalitative metodene å identifisere hvordan det sosiale (det vil si samfunn i vid forstand) skapes ved handling, interaksjon og meningsdanning» (Tjora, 2017, s. 28). Eg meiner derfor at denne modellen passar bra til mitt prosjekt, der eg nettopp ynskjer å sjå på interaksjon og korleis ein skapar relasjonar.

3.2 Val av informantar

Det viste seg å vera meir utfordrande å samle informantar enn det eg hadde håp om i forkant. Eg tok kontakt med fleire skular ved rektor utan å få svar. Måten eg fekk tak i informantar på vart til slutt kjennskap og vennskap. Ved ein skule fekk eg tips av ein tilsett i PPT som eg kjente frå tidlegare, hen tok kontakt med rektor, som igjen tok kontakt med meg og foreslo lærarar som kunne vere aktuelle. Ved ein annan skule kjente eg ein tilsett, hen tok kontakt med rektor som igjen tok kontakt med meg. Den fjerde læraren kjende eg frå tidlegare, og eg tok sjølv kontakt direkte med hen.

I forkant av observasjonsperioden hadde eg møte med rektor som igjen rekrutterte lærarane. Eg kjende ingen av desse lærarane frå før. Lærarane informerte klassen, sendte ut og samla inn informasjonsskriv og samtykkeerklæring frå elevane og føresette. Lærarane fekk presentert informasjonsskriv i forkant av observasjonsperioden og intervju, og skreiv under

på samtykke. Prosjektet er meldt til og godkjent av NSD. Kopi av informasjonsskriva og samtykkeerklæringane ligg som vedlegg.

Til trass for ein litt krunglete og langdryg prosess med å innhente informantar, meiner eg å kunne forsvare deltakinga til dei lærarane som svarte ja. Eg ynskte å undersøke korleis lærarar på mellomtrinnet arbeidde med og tenkte om relasjonsbygging, særleg relasjonsbygging der det kan vere utfordrande. Alle lærarane som har deltatt i prosjektet underviser på mellomtrinnet og har arbeidd med elevar som har vist utfordrande åtferd og der relasjonsbygging har vore ei utfordring.

Av dei fire lærarane eg intervjuar er det ein mann og tre kvinner. I presentasjonen av materialet og omtalen av informantane har eg vald å nytta det kjønnsnøytrale pronomenet «hen» og nummerera informantane. Dette grunnjev eg med at det er for lite utval av informantar til at det er aktuelt å sjå på kjønnskilnader mellom lærarane, og den eine mannen er lett identifiserbar om eg skulle ha brukt reelle pronomen og eventuelle fiktive namn.

3.3 Observasjon

I dette prosjektet har eg gjennomført ein observasjonsperiode i ein 6. klasse på mellomtrinnet, og intervju med fire forskjellige lærarar ved tre forskjellige skular. Klassen eg observerte var delt i to grupper, og hadde to kontaktlærarar. Eg følgde dei to lærarane i deira undervisning, og delte tida mi mellom gruppene. Eg deltok og på aktivitetar utanom klasserommet, som inspeksjon, klasseutflukt og turar til ein leikeplass utanom skulen sitt område.

Observasjonsperioden gjekk over to veker mot slutten av vårsemesteret.

3.3.1 Utforming av observasjonsguide

Før observasjonsperioden hadde eg ein tanke om å utforme ein relativt strukturert observasjonsguide der eg hadde definert på førehand kva eg skulle sjå etter. Denne gjekk eg i stor grad vekk frå under observasjonsperioden, og gjekk over til å skrive ein meir ustrukturert logg då eg opplevde at den strukturerte loggen avgrensa både kva eg såg etter og kva eg fekk med meg av det som skjedde i gruppa. Dei spørsmåla eg hadde tenkt ut før eg kom inn i skulegarden passa ikkje nødvendigvis saman med det som skjedde der inne. Dette førte til at eg fekk oppleve det Bjørndal skildrar som å «svømme i et hav av beskrivelser og refleksjoner,

så stort at du står i fare for å «drukne»» (2017, s. 67) i etterkant. Eg opplevde sjølve observasjonsperioden som herleg fri i det at eg kunne ta inn så mykje som eg makta av det som skjedde rundt meg, men eg fekk eit større arbeid i etterkant når det kom til å arbeide med og reinskrive loggen for å få fram ulike tema i materialet. Her var derimot arbeidet med koding og kategorisering av intervjuet til stor hjelp.

Om eg skulle gjort denne type observasjon på ny hadde eg hatt lyst til å freiste det som Bjørndal omtalar som skyggingslogg (2017, s. 71-72). Det liknar på den loggen eg skreiv, i det at eg registrerte hendingar i løpet av dagen og stilte spørsmål eller noterte ned vurderingar for meg sjølv i marginen. Det tredje aspektet som skyggingsloggen har med er at det som vert observert sjølv kjem direkte inn med refleksjonar kring dei spørsmåla som observatøren har stilt. Dette vart til dels gjort gjennom samtalar med lærarane undervegs i perioden, samt intervju i etterkant, men ei slik strukturering av loggen ville gitt eit meir treffsikkert og stramt resultat. Ulempene ved ein slik struktur er gjerne nettopp det, at det vert meir strukturert og gjerne kan opplevast som meir formelt. Der eg satt i ein krok av klasserommet eller lærarværelset kjente eg meg fort «gløymt», og eg er usikker på om ei slik stadig påminning om notering og gjerne ei kjensle av å bli vurdert hadde ført til at lærarane hadde justert eiga åtferd meir på grunn av meg.

3.3.2 Registrering av data

Alle data frå observasjonsperioden vart skrivne for hand i to notatbøker. Eg gjorde ikkje bruk av korkje video- eller lydopptak i observasjonsperioden. I forkant av observasjonsperioden hadde eg, som nemnd ovanfor, intensjonar om å utarbeide eit strukturert observasjonsskjema. Då eg ikkje ynskte å kvantifisere eller telle handlingar gjekk eg etter kvart vekk frå dette, og notata mine vart heller skildringar av det eg observerte. Hovudutfordringa med denne noteringsforma var at eg ikkje kunne sjå meg rundt samstundes som eg skreiv, slik gjekk eg nok glipp av ein del. Strukturerings- og sorteringsjobben i etterkant av observasjonsperioden vart og større, men vona var at eg gjerne var litt mindre butten av kva eg såg etter, og heller tok inn det som føregjekk enn å leite etter spesielle handlingar eller ytringar frå læraren.

For å registrere mest mogeleg utvikla eg etter kvart ei form for forkortingar og symbol. Dette gjorde at noteringsarbeidet gjekk lettare utover i observasjonsperioden, men eg erfarte utan

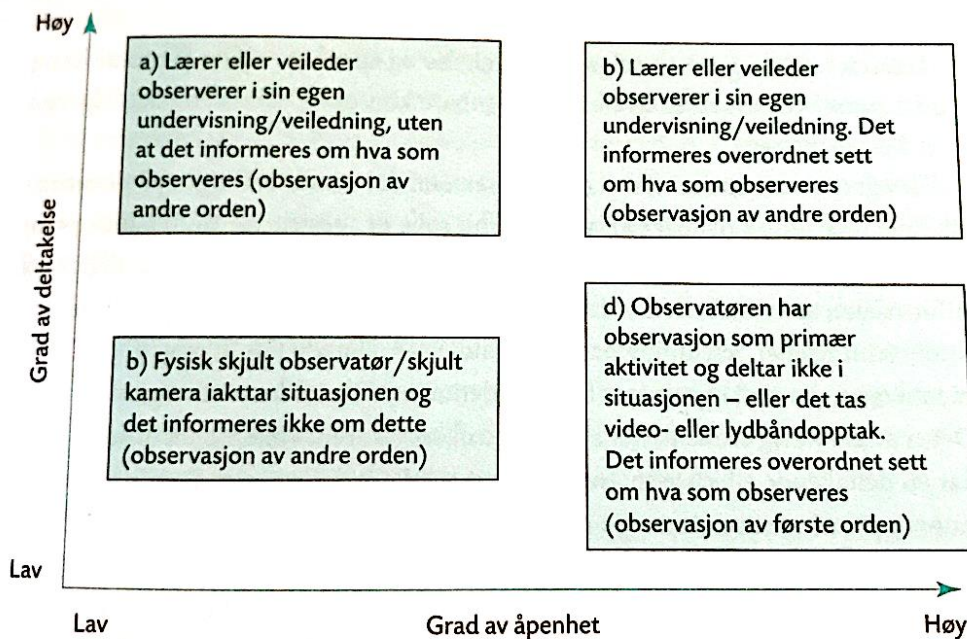
tvil at ei slik noteringsform er krevjande. Eg kjende også fleire gongar på frustrasjonen skildra av Bjørndal (2017, s. 51) om å ikkje få med alt eg ynskte. Eit aspekt ved den registreringsforma eg valte er at ikkje alt vart notert, og eg gjekk glipp av ting medan eg noterte.

3.3.3 Observasjonsform

Bjørndal (2017) deler observasjon inn i to, observasjon av fyrste orden og observasjon av andre orden. Observasjon av andre orden er den kontinuerlege observasjonen ein gjer av seg sjølv i den pedagogiske situasjonen (Bjørndal, 2017, s. 33), noko lærarane i prosjektet mitt gjer kvar dag, om dei er seg sjølv bevisst eller ikkje. For å kunne undervise og legge forholda til rette for læring og utvikling hevdar Bjørndal at det er umogeleg å ikkje samstundes observere, og at den gode lærar og lyt vera ein god observatør (Bjørndal, 2017, s. 33).

Observasjon av fyrste orden er observasjon utanfrå, utan sjølv å ta del i den aktuelle pedagogiske aktiviteten (Bjørndal, 2011, s. 33), og det eg ynskte å gjennomføra i dette prosjektet. Målet mitt var det som vert skildra i Bjørndal sin modell (figur 6, side 33) som posisjon d). Eg var godt synleg i klasserommet, sjølv om eg freista å setja meg i eit hjørne for å få mest mogeleg av klasserommet i synsfeltet mitt. Eg freista ikkje å skjule notatboka eller at eg skreiv, sjølv om eg ikkje let elevane lese notata eg gjorde. Dette var med bakgrunn i at det var læraren som var mitt hovudfokus, og at elevane ikkje skulle få lese kva eg hadde skrive om andre elevar i klassen. Elevane var informerte på førehand om at eg kom og kva eg skulle gjere i klassen. Fleire av dei spurte meg om kvifor eg var der, og eg freista å forklare så godt som det let seg gjere. Lærarane fekk tilbod om å lese gjennom prosjektoppgåva mi, og var godt informerte om kva eg observerte og noterte. Dei las heller ikkje notatboka mi, men me snakka saman gjennom heile observasjonsperioden om kva eg hadde sett, kva eg tenkte, kva dei hadde gjort og sett, og kva dei tenkte om ulike situasjonar. Slik vurderer eg at graden av openheit var høg.

Figur 6 (Bjørndal, 2017, s. 47)



I forkant av observasjonsperioden hadde eg ein samtale med rektor der hen fortalte at lærarane hadde sagt at eg gjerne fekk komme, men at dei ikkje kom til å justere seg eller endre handlingsmønster sjølv om eg var der. Dette håpar eg er sant, men har liten mogelegheit til å verifisere det. Opplevinga mi var at eg ofte vart gløymt, og at dei ikkje agerte eller reagerte på ein unaturleg måte ovanfor elevane. Det at eg hadde mogelegheit til å vera der i to veker trur eg og gjorde sitt til at dei vart meir van med meg etter kvart. Eg var med klassen på ei utflukt noko tid etter at sjølv observasjonsperioden min var avslutta, og då kommenterte den eine læraren at det hadde vore merkeleg å komme inn på lærarrommet og sjå stolen min tom etter at observasjonsperioden var over.

Gjennom observasjonsperioden opplevde eg at det ofte var lettare sagt enn gjort å halda seg sjølv på utsida. Elevane tok kontakt på eige initiativ, og nokre gonger var det naturleg å legge vekk notatboka for å rette merksemda mi mot den eller dei som søkte kontakt. I undervisningssituasjonar var det ofte lettare å sitje i kroken min der eg kunne notere og observere utan å vera aktiv i det sosiale samspelet i klassen. Dei gangane eg deltok i inspeksjon i friminutta eller aktivitetar utanfor klasserommet var det meir naturleg å legge vekk penn og papir for å bli med på dei aktivitetane som føregjekk, det vere seg å gje fart på ei

slengdisse eller leike bomgjøymse. Då prøvde eg å vere flink til å notere i etterkant, og sat ofte igjen på lærarværelset etter endt dag for å gjere meg notat om skuledagen som hadde gått.

Sjølv om observasjon av fyrste orden gjev rom for å observere meir enn dei gongane eg sjølv deltek i undervisningssituasjonen vil eg bringe med meg m.a. fordommar som gjerne vil farga kva eg ser og oppfattar, og gjerne ikkje minst korleis eg sjølv kan komme i skade for å fylle ut den informasjonen eg oppfattar at manglar, og slik trekke sluttingar på dårleg grunnlag.

Dagsform, erfaring både som student og lærar, verdigrunnlag og min eigen livssituasjon vil og kan komme til å farge både dei sanseintrykka eg tek inn og persepsjonsprosessen min når eg observerer (Bjørndal, 2017, s. 37). Dette var noko eg freista å vere bevisst på, og der det var rom for det snakka med lærarane i etterkant. Å tru at eg alltid har klart å korrigere mi subjektive lesing av situasjonen er derimot ikkje realistisk.

I forkant av observasjonsperioden vurderte eg det som realistisk å tru at eg ville påverka samspelet lærar-elev i klasserommet i større grad om eg sjølv skulle gå inn i ei hjelpelærarrolle eller assistent-rolle, enn eg ville gjera ved å vera passiv tilhøyrar. Dette gjeld særleg sidan eg hadde moglegheit til å vera der relativt kort tid. Eg vurderte det som meir sannsynleg at eg kunne bli «ein del av møblementet» for elevane om eg gjekk inn i passiv observatørrolle, som ein «sosialt akseptabelt inkompetent person» (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 128 sitert i Thagaard, 2016, s. 80), eller i det minste som ein annleis vaksenperson. Det overraska meg kor fort elevane såg ut til å godta at eg var der. Dei var åpent interessert i kven eg var og kvifor eg var hjå dei, søkte kontakt og spurte meg om hjelp i fag om læraren ikkje var tilgjengeleg. Dei gangane eg deltok i aktivitetar utanom klasserommet gav dei uttrykk for at dei var glade for at eg var med, sjekka fleire gonger om eg hugsa namna deira og spurte om eg skulle delta i aktivitetar dei hadde planlagt fram i tid. Berre ved å vere til stades, og ved å vera eit nytt element i skulekvardagen deira påverka eg oppførselen til elevane, og det er naturleg å tru at også lærarane tilpassa seg til ei viss grad (Bjørndal, 2017, s. 44).

Eg ynskte ikkje å inneha ei autoritativ rolle ovanfor elevane i det at eg ikkje ynskte å gå inn i konflikhtar, rettleie fagleg eller ta initiativ til aktivitetar. Dette var noko eg klarte til ei viss grad. Eg prøvde å halde meg på avstand og ikkje gripe inn, men merkte raskt at eg berre ved å vere ein vaksen i skulekvardagen fekk ein form for autoritet. Eg har aldri arbeidd på mellomtrinnet, såleis er det reelt at eg ynskte å sjå kva dei gjer og korleis dei har det, utan at

eg skal inneha ei rolle der eg skal styre deler av dagen deira. Tjora (2018, s. 61) held fram at ein aldri kan ha fullstendig kontroll over si eiga observatørrolle, fordi ein nødvendigvis vil kome i situasjonar der ein lyt trå til. Han nyttar omgrepet interaktiv observasjon, der ein i hovudsak er passiv observatør, men avgrensar denne kunstige rolla ved varierende grad av samhandling med dei ein observerer. Det ville vere unaturleg å ikkje snakke med elevane eller respondere om dei spør meg om ting. Denne skildringa kjente eg meg relativt raskt igjen i.

3.4 Intervju

Bjørndal (2011) siterer Leif Askeland når han set opp tre punkt som er viktige å tenke på når ein observerer:

1. Du ser hva andre gjør, men ikke hvorfor de gjør det
2. Verdien av det andre gjør er det du selv som opplever
3. Du ser ikke hva andre sanser og opplever

(Bjørndal, 2011, s. 45)

For å justere egne observasjonar gjennomførte eg intervju med lærarane i etterkant av observasjonen. Dei lærarane som deltok var og rause nok til å ta seg tid etter endt time eller skuledag til å snakke med meg om kva som hadde skjedd den dagen. Ofte opplevde eg at dei hadde observert ting i klassen som eg ikkje hadde plukka opp. Dei kunne nemne samspel mellom elevar og referansar til personar i andre klassar eller i omgangskretsen til elevane som eg ikkje hadde plukka opp rett og slett fordi eg ikkje kjente elevane like godt. Desse samtalanene skreiv eg ned stikkord frå i etterkant, då dei ofte var spontane og det ikkje var naturleg å gjere lydopptak av desse.

Som tidlegare nemd ynskjer eg å få læraren sitt perspektiv på relasjonsbygging i teori og praksis. Gjennom observasjon hadde eg mogelegheit til å sjå korleis læraren velger å reagere eller avstå frå å reagere i gitte kontekstar, men den personlege grunngevinga og tanken bak kan eg ikkje få innsikt i utan å snakke med læraren i etterkant. Mellom andre Thagaard (2016, s. 95) karakteriserer intervju som egna for å få tak i synspunkt og perspektiv frå den andre. Forskingsintervju kan strukturast i større eller mindre grad (Thagaard, 2016 og Tjora, 2017). I mitt prosjekt såg eg det som lite hensiktsmessig å ha strukturerte intervju, men heller

samtalar like etter undervisning, og semistrukturerte intervju på avtalte tidspunkt. Tjora (2017, s. 158-159) skriv om korleis intervjuar gjerne vert meir formelle enn kva ein hadde håpa, og korleis intervjuaren treng tid for å få intervjuguiden under huden. Eit håp eg hadde var at den forventade formaliteten gjekk noko ned som følge av at eg var på skulen ein periode og observerte i forkant.

Intervjua var semistrukturerte, og varte mellom 42 minutt og 73 minutt. Fog (2007) skriv om det kvalitative forskingsintervjuet og samanliknar det mellom anna med ein dans (s. 70-73) når ho tek opp subjektiviteten som ei feilkjelde og fenomenologien til kontakten og kontaktforstyrninga. Skildringane hennar av korleis samtalen går lett når det er kontakt mellom samtalepartnarane, og eg som intervjuar er opptatt av samtalepartneren og temaet me snakkar om (2007, s. 71). Dette er noko eg kjenner meg igjen i frå både sjølve intervjusituasjonen og eit par a-ha opplevingar i transkribering og arbeid med den innsamla empirien. Like eins som det flyt når me har felles fokus er det påfallande meir stakkato når det er ein ikkje-kontakt (Fog, 2007, s. 72-73) og eg ikkje er like «på» i intervjusituasjonen. Dette er noko eg ikkje alltid var like observant på i sjølve samtalen, men som kom tydeleg fram då eg jobba med opptaka i etterkant. Eg tok meg fleire gongar i å spørje «kvifor bad eg ikkje hen om å utdjupe meir her?».

Erfaringa frå intervjuar var at det var liten skilnad på intervjusituasjonen med dei lærarane eg hadde følgt i to veker og dei eg ikkje hadde observert i samspel med elevar. Eg vart meir komfortabel med intervjuguiden og intervjusituasjonen etter kvart. I ettertid ser eg at det hadde vore nyttig å gjennomføra eit prøveintervju, både for å bli meir komfortabel i situasjonen sjølv, og for å kunne justere intervjuguiden min. Etter at intervjuar var gjennomført sat eg med ei kjensle av at dei ulike lærarane trakk fram fleire aspekt ved relasjonsbygging som gjekk igjen, men eg kjende og på ei uvisse rundt kva eg egentleg hadde samla inn av data. Tjora skildrar denne uvisse på ein måte som eg kjenner meg godt igjen i. Han skriv korleis ein kan bli usikker på om ein har greidd å generere interessant empiri, og brukar enda til orda «mange kan bli grepet av en form for panikk» (2018, s. 196). Ein av lærarane eg intervjuar avslutta møtet vårt med å sei «...er veldig spent på om det blir hjelpsam.» Eg svara at det var veldig hjelpsam, men kjende på den panikken som Tjora skildrar. Gjennom arbeidet med koding og kategorisering har eg blitt tryggare på at både observasjonsperioden og intervjuar har generert interessante og verdifulle data.

3.4.1 Utforming av intervjuguide

Gjennom arbeidet med prosjektplanen og problemstillinga til oppgåva har eg samla på tema og problemstillingar som eg meinte kunne vera nyttige for å forstå relasjonsbygging. Dette er det som har danna grunnlaget for intervjuguiden min. Fullstendig intervjuguide ligg vedlagt. Tema som eg ynskte å komme inn på var erfaringar lærarane hadde gjort seg, forventningar dei hadde til elevane, forventningar dei rekna med at elevane hadde til dei som lærarar og korleis dei såg på seg sjølv i lærarrolla. I tillegg hadde eg med nokre meir ufarleg innleiande spørsmål om utdanning og erfaring, samt to avslutningsspørsmål som eg stilte alle informantane etter kvart som intervjuet gjekk mot slutten: 1) Er det noko du meiner me burde snakka om som me ikkje har snakka om, når det kjem til relasjonsbygging? 2) Kva tenker du er særleg viktig når det kjem til relasjonsbygging?

Eg hadde med meg ei utskrift av intervjuguiden i alle intervju, og tilbød alle lærarane å sjå den om dei ynskte. Det var det ingen av dei som ville, og i relativ stor grad vart den gløymt i løpet av samtalen. Den vart ikkje justert i løpet av prosjektperioden, hovudsakleg fordi den aldri var meint som ein intervjumal der eg ville ha svar på spørsmål definerte på førehand, men heller som ein retningsgivande jukselapp for meg sjølv.

3.4.2 Registring av data

Intervjua vart tekne opp på lydband, både direkte på pc og som ein back-up på telefon. Lydkvaliteten vart sjekka i starten av kvart intervju. Tre av dei fire intervju vart gjennomført på arbeidsplassen til informantane, det fjerde intervjuet vart gjort heime hjå meg. Om det hadde noko å sei for det fyrste intervjuet at eg ikkje hadde mogelegheit til å vise til observasjonar eg hadde gjort meg tykkjer eg er vanskeleg å svare på, men ikkje noko eg kan utelukka. Eg hadde gjerne styrt informanten i større grad enn eg gjorde om eg hadde hatt observasjonsperioden i forkant. Eg fekk intervjuguiden meir under huda etter kvart intervju og vart tryggare i rolla mi etter ei tid. Samstundes så var det fyrste intervjuet både det lengste og det eg gjerne gjorde med minst førestillingar om kva eg kom til å finna.

Etter gjennomførte intervju transkriberte eg, ord for ord, både det informanten sa og det eg sjølv sa. Eg byrja transkriberinga med å inkludere pausar og indikasjonar på tonefall og kroppsspråk. Dette gjekk eg etter kvart vekk frå, då det vart altfor tid- og arbeidskrevjande

sett i høve til avgrensingane til prosjektet. Dette førte til at eg hadde eit mykje større skriftleg materiale etter det fyrste intervjuet enn det fjerde intervjuet. Etter transkriberinga var ferdig sletta eg lydopptaka, etter avtale med informantane. Ein av informantane gav uttrykk for at hen ikkje ynskja at deler av svara skulle inkluderas i materialet, dette transkriberte eg ikkje, men indikerte at det mangla deler av samtalen.

Alle intervjuva vart skrivne «slik det vart sagt», eg inkluderte munnlege formuleringar og dialektuttrykk utan å freiste å omskrive desse. Namn på stader og personar vart utelete, og indikert med ein enkelt bokstav. I dei utdraga som vert presentert i den ferdige oppgåva har eg omskrive det som vart sagt til å passe normert nynorsk.

3.5 Arbeid med innsamla data frå observasjonsperiode og intervju

I arbeidet med den empirien eg sat igjen med etter avslutta observasjonsperiode og intervju har eg teke utgangspunkt i Tjora (2018) si skildring av den stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Dette viste seg å vera ein mykje meir arbeids- og tidskrevjande metode enn eg hadde trudd, men og veldig nyttig. Gjennom arbeidet fekk eg empirien meir «under huda» enn eg hadde etter å ha transkribert, eg fekk ei betre kjensle av kva eg eigentleg satt med av materiale og eit grunnlag for å gå vidare med analysen av dette. Slik vert det materialet eg har samla inn, og ikkje kategoriar som eg hadde definert på førehand som dannar utgangspunktet for analysen min.

Den mest arbeidskrevjande delen av arbeidet mitt var kodinga. Eg følgde Tjora sin modell for induktiv koding. Induktiv koding har eit tredelt mål: «(1) å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, (2) å redusere materialets volum, og sist, men ikkje minst (3) å legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien» (Tjora, 2018, s.197). Etter å ha jobba systematisk med intervjuva sat eg att med 1210 individuelle kodar. Eg valte å kode all tekst frå intervjuva, og utelukka derfor ein god del då eg grupperte kodane tematisk for å forme ein struktur for analysen (Tjora, 2018, s. 207). Eg nytta programmet Numbers for å systematisere arbeidet, og markerte kvar kode med intervjunummer og sidetal i det transkriberte materialet. Slik var det enkelt å finne tilbake til konteksten ytringane vart gjort i.

Utan å utelukka nokre av kodane sat eg att med 24 kategoriar. Eg markerte dei ulike kodane med fargar for å kunne finne dei igjen i det transkriberte materialet og kodelistene mine. Etter vidare arbeid med kategoriane fann eg at nokre av kategoriane var samanfallande, og at til dømes «plassering i klasserommet» kunne gå inn som ein del av «klasseleiing». I presentasjon av empiri og i drøfting og analyse har eg derfor avgrensa meg til fire kategoriar: Utfordrande åtferd (145 kodar), klasseleiing (428 kodar), bygge relasjonar (294 kodar) og stå i det (71 kodar). Dei resterande kodane (272) vart samla i ein rest-kategori.

I etterarbeidet med det innsamla materialet frå observasjonsperioden brukte eg kategoriane eg utarbeida i arbeidet med intervjuet som utgangspunkt. Eg vurderte å gå gjennom notatbøkene og kode på same måte som eg hadde gjort med intervjuet, men vurderte det som meir arbeidskrevjande enn det som var hensiktsmessig for dette prosjektet. I staden gjekk eg gjennom notatbøkene og la inn farga post-it lappar med små stikkord for kva som stod på den aktuelle sida. Eg la ein farge for kvar av dei fire kategoriane eg hadde vald å gå vidare med. I observasjonsperioden forkorta eg ein del ord og skreiv ufullstendige setningar. I etterarbeidet med notata gjekk eg gjennom det innsamla materialet med kategoriane frå intervjuet i bakhovudet, valde ut dei delane av notata mine som passa saman med desse og reinskreiv dei på data med fullstendige setningar og kommentarar. Bjørndal skriv mellom anna at ved å analysere lyt ein velje kva ein vil ha i fokus, og uunngåeleg velje vekk noko anna (2017, s. 135). Eg fekk ikkje med meg alt då eg noterte, og eg valde vekk fleire ting gjennom arbeidet med den innsamla empirien, men eg vonar at eg har klart å velje ut nokre moment som er spesielt relevante for dette prosjektet. Kategoriane eg har hatt i bakhovudet då eg har jobba med notata frå observasjonsperioden var dei same som utkrystalliserte seg i arbeidet med data frå intervjuet: 1) utfordrande åtferd, 2) klasseleiing, 3) bygge relasjonar og 4) stå i det.

3.6 Ethiske utfordringar

I arbeidet med dette prosjektet har eg stått ovanfor fleire etiske spørsmål og utfordringar. Dette gjeld både informasjon gitt på førehand, den praktiske gjennomføringa av observasjonsperioden og intervjuet, handsaming av personopplysningar og samtykke og arbeid med det innsamla materialet i etterkant. Dette prosjektet er, som nemnd ovanfor, meldt inn til og godkjent av NSD. Alle lærarane fekk utlevert informasjonsskriv og samtykkeskjema som dei signerte. Sjølv om elevane ikkje var direkte gjenstand for observasjonen min fekk dei og

utlevert informasjonsskriv og samtykkeskjema som vart sendt med heim og underskrive av både elev og føresett. Det vart poengtert i informasjonsskriva at det var frivillig å delta, og at ein når som helst kunne trekke seg frå prosjektet. Eg opplevde at ein lærar som fyrst hadde samtykka til å delta likevel ikkje ynskte dette då eg møtte opp til avtalt intervju. Ein av lærarane bad meg om å utelata deler av intervjuet og ein tredje spurte meg i etterkant om eg trudde nokre av skildringane hen hadde gjort av eigen arbeidsplass var for avslørande, og om eg hadde anonymisert det godt. Eg utelet sjølvsagt den informasjonen informantane mine ikkje ynskte at skulle inkluderas i materialet, og eg prøvde ikkje å pressa informanten som trakk seg. Eg opplevde ikkje at nokon av elevane stilte spørsmål til om eg skreiv noko om dei eller at dei bad meg om å ikkje inkludere dei. Om det skuldast at dei forstod fullt ut at det var læraren som var i fokus og ikkje dei, eller om dei ikkje såg på det som eit alternativ kan eg ikkje svare for. Sjølv om både lærarane og eg informerte om dette, så er det ein viss fare for at eg lånte autoriteten til skulen og læraren i og med at informasjonen kom frå læraren i fyrste rekke, og at sjølve observasjonen føregjekk gjennom skuledagen. Barn vil i større grad enn vaksne gjere som dei vert fortalt (NESH, 2016, s. 20), og her var dei i ein situasjon der læraren hadde bede om godkjenning, og dei føresette hadde godkjent at eg var der. Sjølv om eleven også hadde skrive under på samtykkeskjemaet og eg forklarte så godt som eg kunne kvifor eg var der, kan eg ikkje garantere at dei fullt ut forstod kva det innebar å delta, om enn indirekte, i prosjektet. Derfor har eg prøvd, og eg meiner eg har klart, å vere ekstra sensitiv og forsiktig når det kjem til skildring av situasjonar der barna er med.

Det ansvaret eg har og den tilliten informantane har gjeve meg når det kjem til både å inkludere meg i deira arbeidskvardag og ved å snakke med meg om deira tankar kring relasjonsbygging er noko eg har vore bevisst i arbeidet med denne oppgåva. Å skilje tydeleg mellom skildring og tolking, samt å passe på å ikkje tillegga informantane mine andre motiv enn dei sjølve uttrykker (NESH, 2016, s. 22) er noko eg har arbeidd grundig med, og meiner å ha fått til.

3.7 Validitet, reliabilitet og overføringsverdi

I eit kvart forskingsprosjekt står spørsmål om validitet og reliabilitet sentralt. Kor påliteleg (reliabel) er forskinga, og er den gyldig (valid)? Desse omgrepa kjem opphavelig frå den kvantitative forskingstradisjonen, men dei same omgrepa vert og nytta innan kvantitativ

forskning. I tillegg kan det vere aktuelt så sjå om prosjektet har ein overføringsverdi. Kan den forståinga eg utviklar innan mitt prosjekt ha relevans for andre situasjonar? (Thagaard, 2016, s. 22).

Reliabiliteten til eit forskingsprosjekt vert målt etter i kor stor grad forskingsarbeidet som er gjort er påliteleg. Stolar ein på det som ein les i prosjektet? Får lesaren tillit til meg som forskar og det prosjektet eg har gjennomført? Kunne andre forskarar kome fram til samanfallande resultat om dei hadde gjennomført same prosjekt? Her vert det stilt krav til at eg som forskar har gjort greie for korleis eg har gått fram i forskingsprosessen, samla inn data og arbeidd med desse. Er eg ryddig nok når eg presenterer kva som er innsamla data frå intervju og observasjon og kva som er mi fortolking av dette? Klarar eg å skilje mellom kva som er mine vurderingar og fortolkingar og kva som er observert? Å kunne eliminere meg sjølv og mine forforståingar og fortolkingar er utopisk. Eg vil alltid farge det eg noterer, korleis eg les situasjonar, tolkar kroppsspråk og tonefall. Å rekonstruere dei same situasjonane og dei same ytringane som eg fekk del i gjennom prosjektet mitt er heller ikkje realistisk. Vona mi er likevel at eg har klart å vere så ryddig og tydeleg som mogeleg og med det oppfylle kravet om reliabilitet.

Validiteten til eit forskingsprosjekt er knytt til i kor stor grad det arbeidet som er gjort kan seiast å vere gyldig. Kva er grunnlaget mitt for dei tolkingane eg gjer? Kan dei resultatane eg kjem fram til seiast å representera den røynda eg har teke del i? Kan eg argumentere for at eg har gjennomført det prosjektet eg har sett meg føre, og kan eg hevde å trekke gyldige slutningar? Her vert det stilt krav om at eg er så gjennomsiktig som mogeleg, ved å gjera greie for korleis analysen min gjer grunnlag for dei tolkingane eg gjer (Thagaard, 2016, s. 205). Når ein snakkar om validitet skil ein gjerne om indre og ytre validitet. Indre validitet gjeld dette bestemte prosjektet. Vil dei som har deltatt i prosjektet kunne kjenne igjen den røynda eg skildrar? Vil tolkingane mine vera gyldige for dei? Ytre validitet er knytt til korleis dei tolkingane eg gjer og dei forståingane som kjem til uttrykk i mitt prosjekt og kan seiast å ha overføringsverdi til andre samanhengar.

Fortolkinga som vert gjort innan eit prosjekt kan gje grunnlag for overføringsverdi. Kan den tolkinga som er gjort i eit enkelt forskingsprosjekt vere relevant i andre samanhengar? Kan eit prosjekt bidra til ei meir generell teoretisk forståing heller enn fokus på enkeltstående situasjonar? (Thagaard, 2016, s. 211). Ein kan og knyte gjenkjenning til overføringsverdi.

Kan lesarar med kjennskap til det prosjektet skildrar kjenne seg att i dei funna og tolkingane som vert gjort? «Gjenkjennelsen innebærer at tolkingene i teksten gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer, og samtidig overskrider leserens forståelse» (Thagaard, 2016, s. 213). Tjora er blant dei som hevdar at all forskning har eksplisitt eller implisitt mål om generalisering, og skisserer tre former for dette: 1) Naturalistisk generalisering, 2) moderat generalisering og 3) konseptuell generalisering.

Dette prosjektet baserer seg på eit relativt lite utval av informantar, og eg kan ikkje hevde å ha grunnlag for å trekke nokre allmenngyldige konklusjonar eller generaliseringar. Eg vonar likevel at det som kjem fram kan ha ein gjenklang hjå dei som kjenner til situasjonen i den norske skulen, og slik ha ein viss overføringsverdi. Håpet mitt er og at eg er gjennomsiktig og ærleg nok når det kjem til framgangsmåtar og grunnlag for tolkingar til at kravet om validitet er oppfylt.

Presentasjon av empiri

4.1 Empiri frå gjennomførte intervju

Som tidlegare skildra har eg intervjuet fire lærarar ved tre ulike skular. Alle lærarane har arbeid på mellomtrinnet. I presentasjon av empiri og i drøfting og analyse har eg avgrensa meg til fire kategoriar: 1) utfordrande åtferd, 2) klasseleiing, 3) bygge relasjonar og 4) stå i det.

4.1.1 Utfordrande åtferd

Alle dei lærarane eg intervjuet i dette prosjektet hadde erfaringar med utfordrande åtferd i løpet av si tid i skulen. Kva som vert oppfatta som utfordrande åtferd er derimot ikkje alltid likt frå lærar til lærar sjølv om dei fleste fortalde at det var meir eller mindre samanfallande klassereglar på skulen dei arbeider ved. Fleire kom inn på tema om felles reglar og rutinar. L3 kunne fortelja at felles reglar og rutinar var eit tema som dei snakka om i heile kollegiet, men at det til trass for dette var skilnader på kva som var tillate og ikkje.

L3: «Ja, det er faktisk eit ganske stort tema. Det er med i utviklingstida vår. Sånn for at det skal bli mest mogleg likt. Men så har me kanskje forskjellig terskel i forhold til kva me tolererer inne i timen, i forhold til det å snakke og berre gå på do utan å spørje, og vandre rundt, snakke høgt (...) Der har me nok ulik terskel (...) I forhold til orden i timane og sånn så meiner eg at me har veldig ulik forventning. Det er mange klasserom der det er mykje meir støy enn i vårt.»

L4 trakk mellom anna fram at korleis elevane oppførte seg gjerne kunne ha samanheng med læraren.

L4: «Men, det kjem litt an på læraren som har dei og. For det er kanskje ikkje så tydelege grenser for kva dei får lov til og ikkje. Og viss dei får lov til veldig mykje (...) som eigentleg ikkje er lov. Og det er ikkje store ting, men det er såne små ting heile tida (...) triksa ball inne i klasserommet, litt laust.»

L2 meinte heller ikkje at alle gjorde alt likt, men meinte ikkje nødvendigvis at det var eit mål.

L2: «Nei, det synest eg ikkje. Samtidig så er jo spørsmålet, skal det være det? (...) Men så er me jo individuelle personar, eller lærarar, lik som dei som er elevar. Så me lyt jo på ein måte finne vår måte å gjera ting på»

I skildring av utfordrande åtferd skilde informantane mellom åtferd som forstyrra undervisninga, fysisk utagering, språkbruk og samspel elevane i mellom.

4.1.1.1 Forstyrre undervisninga

Fleire av lærarane trakk fram uro som eit forstyrrende element for undervisninga. Elevar som ikkje gjer som dei får beskjed om av læraren vart og trekt fram som eksempel av fleire.

Lærarane skildra elevar som ikkje tar imot beskjedar, nektar å jobbe, protesterer høglytt på det læraren seier eller vandrar i klasserommet når læraren skal introdusere eit nytt tema. L1 fortalde om elevar som kan gå frå timen.

L1: «Eg har elevar som berre går. Når ting blir nok, så berre går dei»

L4 kunne fortelje om noko av det same, og trakk særleg fram dette som eit problem når det var lærarar som ikkje kjende klassen som var inne i timen.

L4: «Viss det kjem ein vikar som dei ikkje kjenner så er det sånn at dei lurar dei med kva dei heiter, dei byrjar med ting dei ikkje har lov til. (...) Dei er frekke i munnen og dei kan hoppa ut vindauget og springa ut...»

L3 trakk særleg fram at uro i klassen ikkje berre vart opplevd som problematisk for hen for at det kunne komme i vegen for undervisninga, men og at det vart vanskelegare for dei andre elevane å konsentrere seg.

L3: «Og så er det eit problem om dei ikkje klarar å oppføra seg inne i timen sånn at andre får jobba med det dei skal jobba med. Forstyrrar dei andre»

4.1.1.2 Fysisk utagering

Fleire av lærarane trakk og fram fysisk utagering som eit eksempel på utfordrande åtferd. Dette var særleg elevane i mellom, det var ingen av lærarane i mitt utval som skildra vald dei hadde opplevd som retta mot seg sjølv eller kollegaer. Dei kunne derimot fortelje om elevar som kom i slåsskampar med medelevar og elevar som kasta på stolar og pultar inne i klasserommet medan det var undervisning.

L1 fortalde om ein periode der ei elevgruppe hadde utvikla ein sær fysisk form for fotball der det «gladt å slenga kvarandre i bakken». Hen skildra korleis det var noko av det fyrste hen som kontaktlærer tok tak i med denne gruppa.

L1: «Det fyrste var jo all den «knuffinga». Dei var så fysiske mot kvarandre. Og så var det ein masse klaging på «hen gjorde ditt» og «hen sparka» og «hen slo». Mange konfliktrar rundt det.»

4.1.1.3 Språkbruk

Fleire av lærarane kunne fortelje at mange elevar hadde eit sær sexfiksert språk. L1 fortalde korleis hen hadde spurt elevane om dei visste kva orda dei brukte faktisk betydde, den strategien hadde fått mange protestar frå elevane og dempa språkbruken noko. Eit anna eksempel på uynskt språkbruk var banning. Mellom anna L3 hadde fokus på språkbruk, ikkje berre med tanke på det ein kan kalla folkeskikk, men og korleis det vart oppfatta av dei andre elevane.

L3: «Det er veldig mykje drittslenging i vår klasse. Eller på vårt trinn, veldig mykje drittslenging. (...) Det er så lett å berre slenga ut ord, veldig lett å berre slenga ut ord. (...) og så er det nokon som vert såra av det.»

4.1.1.4 Samspel elev-elev

Alle lærarane snakka om korleis dei arbeidde med klassemiljø og kor viktig det er å bygga eit læringsmiljø i gruppa. Her trakk dei fram både arbeidsro i klassen, men også det å bygga relasjonar elevane i mellom.

L1: «No har me eit læringsmiljø, det hadde me ikkje då dei byrja i 4. klasse. (...) Viss enkelte elevar var i nærleiken av kvarandre så tok dei showet. Då tok dei elevane styringa på negativt vis»

Elevar som ikkje meistra det sosiale samspelet med jamaldrande var noko alle lærarane fortalde om. L2 fortalde mellom anna om korleis hen hadde jobba med jentene i klassen for å skape betre relasjonar i den gruppa. L3 fortalde om foreldre som skildra eit negativt språk elevane i mellom på fritida. Hen skildra også ein lek elevane hadde hatt som i utgangspunktet hadde virka uskyldig, men som viste seg å vera ganske stygg:

L3: «Dei hadde ein lek, den føregjekk i lang tid før me fekk vete kva den gjekk ut på (...) Då skulle dei stå i ring og så skulle ein og ein komme med ein påstand. Kven vert popstjerne fyrst, for eksempel, og så skulle dei peike på ein samstundes, og den som fekk flest peikefingrar på seg skulle bli popstjerne. Men så var det ikkje såne påstandar som kom etterkvart, sant. Det var jo «kven vert voldtatt fyrst», «Kven vert mordar» (...) Det var såne påstandar som kom etter kvart.»

Eit anna aspekt som lærarane snakka om var korleis elevane hadde ulike føresetjingar og fekk ulik tilrettelegging i undervisninga. Her kunne nokre fortelje at det var uproblematisk med tiltak som t.d. nivådeling av lekser og oppgåver, medan mellom anna L4 kunne fortelje om andre erfaringar.

L4: «Dei har vore litt sånn at dei ikkje unner kvarandre noko. Eller har forståing.»

4.1.1.5 Individuelle omsyn

Informantane tilla den utfordrande åtferda ulike grunnar. Fleire av lærarane peikte på klasseleing og klassemiljø som viktige faktorar. Ytre rammer som klasserom og nærleik til einannan vart og trekt fram, samt mogelegheit for samarbeid mellom dei ulike vaksne som arbeider på med elevgruppa og foreldresamarbeid. Fleire av lærarane snakka om den utfordrande åtferda som eit symptom på noko anna, og poengterte at det var stor skilnad til kva ein forventar frå ulike elevar.

L1 trakk mellom anna fram at når elevane ikkje opplevde å ha ein tydeleg klasseleiar så vart dei usikre, og derfor hadde utvikla eit utfordrande åtferdsmønster.

L1: «For dei vert så usikre, og det var jo det eg opplevde, kjempe usikre.»

L4 snakka om noko av det same. Hen opplevde at elevar som tøffa seg for medelevar med ufin språkbruk som usikre og med dårleg sjølvtilitt.

L4: «For det er jo det og at me har mange elevar som skal visa seg litt for dei andre, sant, visa litt kor tøffe dei er, medan dei eigentleg er veldig usikre. (...) Eg har ein som har veldig lav sjølvtilitt, og hen... det største ynsket hen har er jo å bli likt av dei andre i klassen. Og hen har hatt det veldig vanskeleg sosialt, og så skjøner hen ikkje heilt. Altså hen sender ut ei mengd kommentarar som ikkje er passande i det heile tatt. Ja, dei kan vera ekle og dei kan vera støytande mot andre, og dei kan vera heilt merkelege.»

L2 poengterte at ein ikkje kunne ha like forventningar til alle elevar. Hen snakka og om korleis eventuell medisinerer av elevane kunne slå ut i skulekvardagen.

L2: «Det er jo ulike forventningar til ulike elevar. For eksempel i periodar så er forventningane til ein elev at hen skal sitja på plassen sin og vera stille (...) Og så har du ein annan elev der eg er strålende nøgd om eg kjem meg gjennom ein heil dag utan at hen grin. Så forventningane er jo veldig individuelle.»

L3 var også inne på individuelle skilnader, men poengterte at det ikkje nødvendigvis medførte at ein skulle stille lågare krav til dei ulike elevane.

L3: «Ja, reint fagleg så er det jo veldig forskjellig.(...) Men sånn i forhold til oppførsel så meiner eg, sei den vanlege, at fleirtalet av elevane skal kunne gå inn i eit klasserom på ein skikkeleg måte, kunne vere høflege med vaksne og med medelevar. Det synest eg (...) Og så er det dei som har spesielle utfordringar, dei lyt me ta omsyn til. Det er mindretalet eigentleg, ja. Det skal vera mindretalet. Eit lite mindretal.»
«Eg har hatt en veldig god relasjon til den eleven min som har, ja (...) det har blitt litt annleis i år, og det trur eg kanskje har noko med medisinerer å gjere.»

4.1.2 Klasseleiing

Eg spurte ikkje informantane mine spesifikt om klasseleiing, men det var eit tema dei kom inn på sjølve, og som på ulike vis var tett knytt opp til det meste av det me snakka om innan relasjonsbygging. I arbeidet med dei ulike kodane såg eg at fleire av dei mindre kategoriane eg hadde sett opp i realiteten handla om klasseleiing. Dei fleste snakka om foreldresamarbeid, plassering i klasserommet, konsekvensar, tilrettelagt undervisning og grenser dei har måtte setje for elevane. Dette er eksempel på aspekt ved det å vere ansvarleg for ein klasse.

4.1.2.1 Streng lærar

Eg spurte dei om korleis dei såg seg sjølv som lærar, og her kom fleire av dei inn på det med å vere streng og kva dei la i det. Alle lærarane rekna seg sjølv som streng, og forklarte det på ulike måtar.

L1 påpeikte at hen ikkje likte å vera streng, men at situasjonen i klassen hadde kravd at hen var det.

L1: «Eg måtte på ein måte setja foten ned, og vera uhyre firkanta. Og eg måtte plukka av dei den eine tingen etter den andre, av sånn uro og mas og alt det som ikkje hadde med fag å gjera. Men dei... men etter kvart som dei skjønnte at det ikkje hjalp å stritta i mot, så byrja dei å snu, og å akseptera at eg sette foten ned. Altså «det går ikkje, berre stopp. Det er ingen... eg rikkar meg ikkje før du gjer deg» ikkje sant. Og då skjønnte dei at eg ikkje gav meg.»

L2 svarte at hen var streng, men korrigerde det til konsekvent i etterkant.

L2: «Ja, eg er det. Eg er ein streng lærar. (...) Konsekvent lærar, kan eg sei det i staden for? Konsekvent lærar, ja. Eg er veldig på tydelege reglar. Dei veit kva som vert forventa. Så heller litt streng tidleg så me får ting gjort, og så får dei lært ting grundig og skikkeleg og så får ein slappa litt av»

L3 var ikkje i tvil om at hen såg seg sjølv som ein streng lærar, og meinte det var viktig å være det.

L3: «Streng. Ja, men eg har fleire elevar som er veldig nøgde med det. Og dei faktisk kjem og, om eg har møtt dei etter at dei har byrja på ungdomsskulen og sånt og faktisk seier at «du, me er glad for at me lærte dette her av deg. Dei der som kjem frå andre skular, dei skjønar ikkje korleis dei skal koma inn i eit klasserom.» Så eg veit at sær mange eigentleg er litt fornøgd med å ha litt orden og struktur. Det viktigaste er å vera rettferdig(...) og konsekvent.»

L4 snakka om at dersom kontaktlæraren ikkje var så oppteken av reglar og struktur så laut hen gjerne vera strengare enn elles. Lik som L3 trakk også L4 fram korleis reglar og tydelege forventningar kan bidra til at elevane vert tryggare i rolla si.

L4: «Ja, det er jo viktig å vera tydeleg, sant. Eg likar reglar og sånn, men... 7, 6-7. (vurderer seg sjølv på ein skala til 10). Den siste gjengen meiner at eg er 9. Ja, for då tenker eg at du må jo sjå alt i forhold til dei andre, sant. Men så kjem avdelingsleiaren og då lyt hen vera 11. Akkurat for meg så synest eg det der med å vera tydeleg, at elevane veit kva som er forventa av dei og sånn, at det er viktig. Tryggleik og trivsel gjev læring og gevinst. (...) Det var ein av praksislærarane mine som sa, og så har det berre hengt på.»

4.1.2.2 Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid var eigentleg ikkje eit tema eg hadde hatt mykje fokus på før eg tok til med intervju og observasjon, men alle lærarane trakk dette samarbeidet fram som ein viktig del av det å skape relasjonar til elevane. Dette samarbeidet trakk dei både fram som ei styrke, men og som ei utfordring. L1 var kanskje den som sa det tydelegast, og snakka mest om foreldresamarbeid. Hen poengterte korleis haldningane som råda i heimen når det kom til skulen kunne farga relasjonen til elevane, og korleis også dette er noko læraren kan påverke.

L1: «Men eg må vera bevisst på det, sant. Det eg holde på med når det kjem til foreldra. For å jobba med ungane til foreldra, så må ein ha ein god relasjon til dei. For elles så veit ein ikkje kva dei sit ved middagsbordet og snakkar om. Det kan jo vera mykje negativt. Då har me bomma litt.»

L1 trakk fram korleis hen prøvde å vera ærleg på utfordringane samstundes som det ikkje berre vart eit negativt fokus dei gongene hen tok kontakt med heimen. Hen snakka og om korleis avstanden til foreldra kunne gjera kommunikasjonen vanskelegare.

L1: «Og så har eg hatt foreldra på lag. Ja, nei foreldra dei er med. Sjølv om det har vore tøft for dei. Og eg har vore ærleg med dei. (...) Kalla ein spade for ein spade, utan... det er ikkje sikkert eg kan sei... men, prøvd å vera tydeleg utan at eg utlevere nokre av elevane spesielt. For at foreldra skal vera gode samarbeidspartnere så må dei og føla at det ikkje berre er negativt. Det er viktig. Men det synest eg... eg synest det er vanskelegare å jobba med foreldra enn med elevane. Det er det nok to grunnar til. Det handlar vel liksom, litt meir respekt for foreldra, sant? Men det handlar og om at elevane har eg her, foreldra det er meir sånn avstandskontakt. Enten per e-post eller telefon, eller så må du kalla dei inn til eit møte, sant. Dei er meir ute i periferien.»

L2 hadde utvikla ein strategi for korleis den opplevde avstanden til foreldra kunne bli minst mogeleg.

L2: «Eg gjer noko eg ikkje har lov til. Dei har mobilnummeret mitt så dei kan senda meg ei tekstmelding. Det er mange som synest at det er mykje lettare. Det er ingen som ringer meg på fritida med mindre dei har spurt om det fyrst. Og då er det som oftast noko alvorleg, og då er det liksom greitt. Men dei fleste sender meg ei melding. Og då svarar eg med ein gong. Og å då har dei på ein måte kommunikasjonen der heller enn at «gud, klokken er fem over tre, læraren er gått frå skulen så då får me ikkje tak i hen før dagen etterpå», sant.»

L3 snakka og om korleis det kan vera vanskeleg å vera tydeleg nok når det er utfordringar knytt til elevane. Hen stilte og spørsmål om kor linjene går mellom ansvaret som heimen har og ansvaret til skulen.

L3: «Heldigvis så pleier eg å ha ganske bra samarbeid. Eg har nesten hatt det med alle mine klassar. Veldig godt samarbeid. Men sjølv sagt det... det er vanskeleg når du kjem der at du må vera litt tydeleg. Ja, og veldig få gongar eg har vore nøydd til det sånn sett, men av og til lyt du vera litt tydeleg, og det er ikkje enkelt. Kanskje eg av og til «feigar» litt ut. Og det er litt dumt, ja. At eg seier det kanskje litt for innpakka, og dei

forstår ikkje heilt teikninga. Og i etterkant tenker eg kanskje at, ja, kanskje eg «feiga» litt ut. Kanskje eg lyt våga å vera litt tydlegare på forventningane, for så... kva rolle har eg, sant? Det er dei som har hovudansvaret, og eg kan berre gje råd.»

L1 snakka særleg om korleis det kunne være vanskeleg i ein hektisk kvardag å passe på å også formidle dei positive tinga som skjedde på skulen, og trakk det fram som ein viktig del av kommunikasjonen med heimen.

L1: «Eg har hatt spesiell, eller avtalar med enkelte heimar. Me har hatt tettare kontakt. Det som er mest utfordrande er desse elevane som har mye utfordringar. Det er å ikkje berre fokusera på det negative dei gjer. Men at foreldra og har tiltru til at her vil me dei det beste. Ja, det tykkjer eg er utfordrande, fordi med ein sånn gruppa, med så mange utfordringar så blir det mykje ekstraarbeid, og så går dagane og så plutselig skjer det ein episode, og så må eg skriva heim. Og då er det det negativt fokuset. Og så har eg kanskje gløymt å sei at «men tidlegare i veka då var det jo ein knallgod dag!». Då burde eg jo ha skrive om det, sant. Så faren blir jo det at det blir for mykje negativt, absolutt.»

4.1.2.3 Elevane sine forventningar

Eg spurte alle lærarane om kva dei trudde elevane forventa av dei. Dei fleste fokuserte då meir på dei sosiale og relasjonelle aspekta ved lærarrolla heller enn dei faglege. Felles for dei fleste var at dei trudde elevane forventa å bli høyrte, og at læraren skulle vera ein som kunne hjelpe dei om det skjedde noko.

L1 meinte at elevane ikkje hadde fagleg fokus i forventningane sine til hen som lærar, men heller ville bli høyrte.

L1: «At eg skal... ordna opp viss, altså ordna opp, det var jo kanskje litt feil, men hjelpe dei når det er ting som skjer. Dei har ei forventning om at når dei seier ifrå så skal dei bli møtt med forståing i forhold til kva dei seier ifrå om. Det veit eg at dei har forventningar om.»

L2 håpte at elevane hadde ei forventning om at hen skulle kunne lære dei noko, men hadde og

fokus på det å bli høyr.

L2: «Antar vel at eg skal være grei. Ja, eg trur dei forventar at eg høyrer på når dei vil snakka med meg. Men det er fordi eg pleier å gjere det og. Eg håpar dei har ei forventning om at eg skal læra dei noko.»

L3 trakk også fram det å bli høyr, og det at hen var rettferdig.

L3: «Sånn grunnleggande? At eg er rettferdig. For dei er veldig opptekne av at ein er rettferdig. (...) og konsekvent. Og at når det skjer ting så høyrer ein alle sidene, og... det gjer eg, for ofte er jo historiene sånn at det er som om det ikkje er same konflikt.»

L4 trakk også fram det å bli høyr, men og at elevane gjerne har nokre forventingar til lærarane som liknar dei forventingane som lærarane har til elevane.

L4: «Iallfall at eg er førebudd. Og så har eg, og med oppgåver som er tilpassa til dei. At eg viser forståing, og at dei får hjelp. Og at eg, ja... liksom litt sånn som eg forventar av dei, at eg er høfleg og sånn. Det trur eg.»

4.1.3 Bygge relasjonar

Alle lærarane snakka om korleis dei gjekk fram både for å reparere etter at dei hadde hatt konfliktar med enkeltelevar eller vanskelege periodar med elevgruppa. Dei snakka og ein del om korleis dei bygde sosial kapital for å tære på når dei måtte krevje meir av elevgruppa andre gonger. Det vart framheva fleire gonger korleis relasjonen var den vaksne sitt ansvar.

4.1.3.1 Friminutt og fritid

L1 vektla mellom anna arbeid i friminutt. Hen snakka om korleis ein kunne bygga «desse gode tinga oss i mellom».

L1: «Og så tenke eg vaktene ute. Nå møtte du meg akkurat ute på vakt, eller me kallar det inspeksjon, eg veit ikkje kva dei kallar det eg, men det er viktig. Me kan bygga masse

gode relasjonar der veit du, med å gå og snakka med dei, utan at det lyt vera det faglege. At du møter dei på ein litt annan arena, det synest eg er viktig.»

L2 hadde og fokus på det å snakke om andre ting enn fag og skule når det var relasjonar som ein trengte å bygga opp att.

L2: «Me snakka om alt anna enn skule, kvar sjanse me hadde. Me var på ein sånn der skøytedag, så snakka meg om skøyter og fotball og fotballtrening og mora og alt mogeleg. Alt som ikkje hadde med dei kjipe tinga å gjera. Og sakte med sikkert så har eg på ein måte fått hen på plass igjen. Men det er jo på ein måte eg som lyt gjera jobben. Det er hen som er barn, det er eg som lyt til å gjera jobben.»

L3 gjekk ofte ut i friminutta sjølv om hen ikkje hadde inspeksjon. Då eg spurte om motivasjonen bak dette utdjupa hen:

L3: «Eg må berre ut og sjå korleis den eine eleven har det. Det er berre for å... Det sparar meg eigentleg for mykje arbeid det å berre gå ut for å sjekke av og til. I forhold til at ting verkeleg låser seg og vert krasj. Og det vert betre for den eine eleven då. Det kostar ikkje så mykje, det er berre snakk om ut og sjå, og så gå inn att.»

L4 snakka mellom anna om korleis hen arbeidde for å finna fellesnemnarar med elevane, og korleis hen kunne bygge relasjonar på den måten.

L4: «For du prøver liksom å spørja om personlege ting, sant. Sånn at du skal... prøva å læra deg litt om elevane. Eg har ei svakheit der. For eg er jo ikkje interessert i fotball i det heile tatt, og har så mange fotballevar. Så då prøver eg å vega opp då sant, med å prøva å halde reie på kva fritidsinteresser dei held på med, og søsken som går på skulen og ja, sånne ting. Når eg ikkje klarar å vera interessert i den der fotballen så får eg prøva å hevda meg på andre måtar.»

4.1.3.2 Leik og moro

Eit tema som vart trekt fram av fleire var aktivitetar og leikar saman med klassen. L1 fortalte om ei tid med mykje åtferdsvanskar i klassen, og korleis hen måtte vera veldig streng og

korleis hen då nytta leik og moro innimellom med fokus på relasjonsbygging.

L1: «Så innimellom det at eg var så firkanta og måtte setja grenser så kraftig som eg gjorde så måtte eg jo og legga opp til, kall det ufarlege ting der dei kunne på ein måte slappa av litt og bygga relasjonar seg i mellom, innan gruppa og til oss vaksne som var der. Sånn at i starten så hadde eg enormt mykje avbrot i timane, der me gjorde noko heilt anna. Alt frå styrkeøvingar til hangman på tavla til leikforma ting. Altså gjorde mykje innimellom, for å bygga desse gode tinga oss i mellom. For du står sterkare til å setja foten ned når du har ein god tone med dei, og at dei har tru på at eg vil dei vel... og det lyt eg på ein måte bevisa.»

L2 hadde og ein bevisst strategi med å ha «gulrøter» til elevane i form av leik og moro. Særleg om dei skulle ha lengre arbeidsøker.

L2: «Dei er veldig glad i musikk, så når me har lengre arbeidsøker, det vil sei arbeidsøker som varer lengre enn 20 minutt, då får dei lov til å høyre på musikk. Men at det kan være ei slags gulrot då som fungerer veldig greitt når dei skal ha lengre arbeidsøker.»

Om elevane var ferdige med det dei skulle gjere før tida, var L2 veldig bevisst på at det då ikkje skulle lønnast med fleire oppgåver av same sort, men at ein då gjorde noko alternativt i staden.

L2: «Dei veit at eg ikkje dynger på med nye ting når me har gjort det me skal. (...) Me kunne på ein måte køyrd engelsk Alias eller spelt eit anna spel som dei likar og framleis vore innanfor, men dei hadde følt det som fri. Av og til så har me jo dansa, (...) alle står i klasserommet og dansar. Eg tykkjer det er superkleint, men dei synest det er heilt supert, sant. Så snik me inn litt fysisk aktivitet på slutten av dagen.»

Hen snakka om å ha strammare taumar i starten av året, og heller tillate seg meir etter kvart Som «rammene er satt».

L2: «Eg har hengt meg litt på den at hen likar å være litt streng gjennom heile året, sånn at når sumaren kjem og det kjem litt sånn fine dagar sånn som no så kan me heller ta ein dag ute og køyre uteskule og på ein måte gjera noko kjekt, for då har me gjort det me

skal. Sånn at me ikkje sit siste veka og reknar enda. Så eller litt streng tidleg og så får me ting gjort, og så får dei lært ting grundig og skikkeleg, og så får ein slappa litt av og slække.»

4.1.3.3 Sjå elevane

Fleire av lærarane snakka om kor viktig det var å ha tid saman med elevane, og at dei følte seg sett. Dette var noko dei snakka om når det kom til alle elevane, men L1 snakka og om korleis hen tok aktivt kontakt med dei elevane som gjerne hadde fått reaksjonar tidlegare.

L1: «Når eg då kjem til arbeid så tek eg då gjerne kontakt spesifikt med dei som har fått kjeft. Men då med fokus på læringa, for å visa at «no er eg ferdig med det. Korleis går det med oppgåva di?». Og viser dei på den måten at eg ikkje unngår dei, men heilt bevisst oppsøker dei, og viser dei spesifikt at eg er ferdig med det, no er det dette me held på med. No har me lagt det bak oss, og eg har gjort det. Ja. At dei ikkje blir sitjande å tenka, å grubla, å fortsetja å vera i den modusen, men går over i det me skal gjera.»

L3 var og oppteken av at alle elvane skulle føle seg sett, og poengterte at det var viktig å ha snakka med alle elevane kvar dag.

L3: «Du bør ha snakka med alle elevane kvar einaste dag. Og det... men når eg hadde sånne store klassar så klarte eg det ikkje. Men då er det viktig å i alle fall ha sett dei i auga og helst på dei, og i alle fall ha sagt god morgon og dei småtinga som ikkje tek så lang tid. For elles så... rekk du ikkje det med store klassar, kvar einaste dag, å ha ein liten samtale. Det er mykje lettare når du har 15-16 elevar.»

L4 arbeidde for tida deltid og reflekterte ein del kring korleis det gjorde seg utslag i relasjonsbygginga til elevane å ikkje vera kontaktlærer for ein klasse. Frå L4 sin ståstad brukte hen mykje tid saman med elevane «for eg er jo der all mi tid», men opplevde at for elevane så hadde hen ikkje same status som kontaktlæraren.

L4: «Tid saman med elevane, og det å vera der kvar dag. Å møta dei kva morgon. Dei er der meir. Eg føler jo at eg er der kjempemasse, for eg er der jo all mi tid, sant. Men dei er der meir og det kjenner eg på. Nei, eg gler meg til å bli kontaktlærer igjen.»

Til gjengjeld så hadde L4 spesialpedagogikk med elevgrupper og enkeltelevar, noko hen kjente var ei styrke når det kom til relasjonsbygginga.

L4: «Eg synest jo det at det er ein styrke. Det er eigentleg litt som om eg er kontaktlærer for dei elevane då, der eg er med på utviklingssamtalane og eg har dei med bitte litt ut av klassen og mest inni klassen. Så der synest eg relasjonen er veldig god, absolutt.»

L1 fortalde om ein periode der hen hadde jobba intensivt med åtferdsproblematikk i ein klasse. Då eg snakka med hen kunne L1 sjå litt tilbake, og fortalde at elevane og kunne kommentera at «no går det an å jobba i timane». Hen opplevde og at det var lettare å sjå elevane og tilpassa undervisninga no når åtferdssituasjonen i klassen hadde roa seg.

L1: «Me har jo ein i 5. klasse som følgjer 6. klasse i matte og engelsk. (...) Fordi at hen er... ja... no som ting har roa seg så kjem det tydelegare fram at hen er på ein litt annan planet. Kome litt lengre enn dei andre. Men det har vore veldig usynlig tidlegare då. (...) Men det er sånn som du finn ut når ting roar seg, sant.»

4.1.3.4 Den gode relasjonen

Eg spurte dei fleste lærarane kva dei la i det å ha ein god relasjon med elevane sine, og kva dei tenkte på som spesielt viktig for å bygge relasjonar med elevane. L1 trakk mellom anna fram relasjonsbygging elevane i mellom og fortalte at dei var veldig bevisst på korleis dei plasserte elevane i klasserommet, og kven ein hadde på gruppe saman for å «bygge dei saman», skape gode relasjonar og bygge klassemiljø.

L1: «Og så har me noko her på skulen som me kallar for elevjobbar. Det kan vera å rydda i mjølkeskapet, det kan vera når mjølka kjem. Å trilla den inn og setja den i kjøleskapet, det kan vera å tømme papirbosset oppe i læraravdelinga, ja... har litt forskjellige slike oppgåver. Der og bruker me litt desse som treng ei lita utfordring. Eller å gjera noko

anna.(...) Det og tenker eg er ein måte å bygge dei saman på... i ein annan arena enn det faglege.»

L2 trakk særleg fram kven det var som hadde ansvar for relasjonen, og at det var hen som lyt finna nye måtar å nærma seg elevane på om det skulle gå galt.

L2: «Eg føler eg har sagt det, men det som eg tenker er viktigast er at det er den vaksne sitt ansvar. At det er eg som er nøydd til å innordne meg for at... på en måte få kontakt, for å få dei der eg vil ha dei. I den forstand at... dei er jo individ, så det er ei ganske svær ramme, altså... ja... min jobb. (...) det er mitt ansvar.»

L3 snakka særleg om det å sjå elevane, å spandere tid på å snakke med dei og det å være rettferdig.

L3: «Nei, eg kan berre gjenta det eg har sagt i forhold til det å sjå elevane, alle. Og så være rettferdig, tenker eg. Og så faktisk spandere tid på, å lure seg til å snakka litt sånn ein og ein med elevane. (...) Alt spelar jo inn. Men det å bli sett og høyrte, og rettferdig behandla. Det trur eg er enda... mest viktig.»

L4 snakka om ein del om korleis relasjonen er den vaksne sitt ansvar, og la vekt på det at ein ikkje måtte gje opp sjølv om det var tungt og vanskeleg.

L4: «Eg tenker det er viktig å alltid gje dei ein ny sjanse. Heile tida, sant. Eg føler... gje dei sjansar kvar dag. Viktig med... ja. Gje dei ein ny sjanse, heile tida. (...) Eg føler jo at eg blir litt den som lyt jaga etter dei, sant. (...) Så då me eg jo og skryta veldig mykje. Så heile tida finna ting som du kan skryta av dei for. Ja og vera litt sånn, ikkje bita hovudet av folk og ja... behalda roen, og snakka til dei på ein ordentleg måte. Og ha tid til dei. (...) La dei få plass til sine ting.»

L1 skildra relasjonen mellom seg og elevane som god, men at hen hadde vore gjennom ein periode der den ikkje alltid hadde vore lika god. Eg spurte og L1 følte at det at hen hadde måtte være så streng over ein lang periode hadde gått utover av relasjonen til elevane.

L1: «Det er alltid ein fare ved det. At det går utover det. Og faren, tenker eg, er størst, eller var størst i den fasen der eg ikkje kjente elevane så godt. For der har eg ikkje klart å bygga noko, sant. Eg kjente ikkje dei og dei kjente ikkje meg. Eg kunne fort trakka over nokre grenser som eg ikkje visste at dei hadde. (...) Dei må ha tru på at det er sant det eg seier. Og det føler eg at eg har klart. Ja... kan henda dei seier noko anna veit du, men eg meiner det... At i gode periodar så har me ein god tone, me kan le saman, me kan... og dei vågar å ta kontakt, altså dei kjem når det er eit eller anna.(...) Eg trur me har klart det.»

L3 meite at hen jamt over hadde gode relasjonar til elevane sine, og fortalte mellom anna at hen ofte fekk best kontakt med dei elevane som hadde utfordrande åtferd.

L3: «Eg har ofte, i alle mine år som lærar så har eg ofte fått best relasjon til dei utfordrande elevane. Utruleg nok. Og eg skjønner ikkje heilt kvifor. Men det er det mange har sagt til meg og. At... at ofte så stoler dei berre på meg, eller høyrer berre på meg. Og eg lyt alltid koma om det er konflikter. (...) Så, og så om eg ikkje har hatt så gode relasjonar til nokon så er det kanskje nokon av dei flinke, ja. Men, eller, men jamt over så plar eg ha gode relasjonar, men kanskje hatt best relasjon med dei som har hatt... som er utfordrande og som me lyt jobbe med. Eg har ikkje ei forklaring på kvifor, men det er mi erfaring.»

Eg spurte L3 om hen gjerne hadde gjort seg nokre tankar om kvifor, sjølv om hen ikkje hadde svar.

L3: «Eg veit ikkje... kanskje fordi eg høyrer på dei på ein annan måte. Dei føler seg høyrte og dei føler seg forstått. Og kanskje fordi eg faktisk er ute og ser etter dei og lagar avtalar med dei og sån. Det kan vera at det er det.»

Eg spurte L4 om hen kunne forklara kva som karakteriserte den gode relasjonen.

L4: «Den gode relasjonen? Det er liksom stemninga, og atmosfæren. Kanskje tal på negative kommentarar til det du har tenkt at dei skal gjera. (...) Ja, for eksempel så har eg blitt tatt ut av undervisning for det at det var ein som var så ute av seg. I 5. klasse så hadde eig ein som streva veldig med sinnekontroll og impuls kontroll og sånn. Og den

eleven kom veldig ofte og henta meg, og det er... eg må berre sei at, ja.. viss dei streva på skulen så er det ikkje så veldig viktig kven dei får hjelp av, berre dei får hjelp.»

4.1.4 Stå i det

I løpet av samtalen min med L1 sa hen noko som brann seg fast hjå meg: «som vaksen så må eg jo stå i det.» Dette var ikkje noko eg eigentleg hadde førebudd før samtalanene mine med lærarane, men alle fortalde om at det kravde noko av dei å stå i konfliktfylte situasjonar, og jobba med utfordrande relasjonar over tid.

4.1.4.1 Det gjer noko med meg som person

L1 skildra kva det gjorde med hen som person å vera mykje meir firkanta og streng enn det hen eigentleg kunne tenke seg å vera.

L1: «For det er beintøft. Eg vert kjempesliten, når ein skal vera så firkanta. Eg likar det jo eigentleg ikkje. Det er jo ikkje det som er kjekt. Nei, det er det ikkje! Absolutt ikkje. Fordi at det gjer noko med meg som person og, at eg må vera så firkanta, det er ikkje det eg ynskjer, sant. (...) Det set sine spor i kroppen. Du blir sliten, og har mest lyst til å gå på kontoret og... ja. Og så jobbar eg med meg sjølv for å ha fokus på det som er det neste.»

L2 fortalte ikkje om slitasje på seg sjølv, men om andre i kollegiet som hen meinte ofte fekk tyngre klassar enn andre.

L2: «Og kollegaen min tykkjer eg faktisk synd på, for hen får alltid dei jævelklassane. Fordi at dei veit at hen klarar å fikse det. Men det betyr jo det at hen har det knalltøft i periodar. (...) Det er jo litt kjipt, men sånn er det.»

L3 snakka mellom anna om skilnaden i arbeidsbyrde mellom å ha store klassar og mindre klassar, og at det krev meir å få på plass orden og struktur i større grupper.

L3: «Det var faktisk ganske heftig. Som oftast så har du dobbelt så mykje i ein dobbelt så stor klasse. Og så er det nokre enkelte som, enkelte gongar der små klassar kan vera

heilt forferdelege. (...) Ja, men eg synest, likevel så er det strevsamt. Dei lyt tenka litt på at det faktisk er strevsamt for dei som kanskje får til orden og struktur i store klassar. Det er strevsamt, og dei vert trøyte...»

L4 snakka om at det var tungt å ikkje kjenne merkbar framgang, at over tid vart det tyngre å stå i det.

L4: «Viss du kvar dag skal, eller kvar dag, kvar veka skal hele tida bygge den opp igjen. Ja... For det går fint, liksom fyrste året, andre året... men no er me komne på tredje året og framleis jobba med det same, så... då er det litt tungt. Det er frustrerende.»

4.1.4.2 Fokusera på det positive

Sjølv om alle dei fira lærarane eg snakka med fortalde om arbeidsslitasje anten på seg sjølve eller kollegaer, så vart det og trekt fram at fleire av dei aktivt såg etter positive ting. L1 meinte at hen ikkje hadde stått lenge i jobben som lærar om hen ikkje hadde fokusert på dei positive tinga, «for det er meir enn nok av det som ikkje har fungert som eg kunne fokusert på.»

L1: «Samtidig så midt oppe i det... du må gjera eit val, du må tenka «ok, i dag såg eg eit lite smil hjå den der kanaljen på bakarste benk. Hen såg nøgd ut. Yes! Eg har oppnådd noko i dag,» sant? At ein plukkar ut noko, såne små positive glimt. (...) Så det er på ein måte å fokusera på det som ser ut til å lykkast. «Yes, i dag skreiv hen ei heil setning!» Ny rekord, liksom. Sant? Dei andre skreiv kanskje ei heil sida, men hen skreiv ei heil setning. At ein fokuserer på det.»

L2 snakka mellom anna om kva auger ein ser elevane med, og korleis ein snakkar om elevane i kollegiet kan påverka korleis elevane vert møtt.

L2: «Det er jo ofte det at åtferdselevane vert hausa opp, sant, men så var det ein som sa til meg at no hadde hen bestemt seg for å slutte med det, for det er nokon som skal ta over denne klassen. Det er nokon som skal på ein måte møte desse elevane, og viss me har måla eit svart bilete av denne eleven så kjem dei andre lærarane inn med ei forventning om ein svart elev. Og så kunne dei kanskje møtt ein brun elev, og så hadde det vore litt mildare og så kunne det gått betre. Så hen har jo eit kjempepoeng.»

L2 poengterte og at ein kan velja om ein vil fokusera på det som ikkje går så bra, eller om ein vil ha fokus på det som er positivt.

L2: «Om du ikkje kan sei noko positivt, det er ditt problem. Då er det du som ikkje klarar å finna noko positivt i kvardagen, liksom. Det er alltid noko positivt å sei. Om det så er at i dag klarte elevane å koma seg inn, og alle stilte seg opp bak pulten, eller, bak stolen. Så er jo det ein positiv ting, sant. I dag så smilte den eleven til meg, neimen så kjekt. Det var ein positiv ting. Men eg er litt der. Det er ikkje nokon vits i å svartmale alt, men å finna noko positivt.»

4.2 Empiri frå observasjonsperioden

Som tidlegare skildra hadde eg ein to veker lang observasjonsperiode i ein klasse på mellomtrinnet. Klassen var delt i to grupper og hadde to kontaktlærarar som eg følgde i deira samhandling med klassen. I det følgjande vil eg presentere utvalde episodar frå denne perioden. I arbeidet med dei innsamla data har eg avgrensa meg til dei same fire kategoriane som for arbeidet med intervjudata, nemleg 1) utfordrande åtferd, 2) klasseleiing, 3) bygge relasjonar og 4) stå i det.

4.2.1 Utfordrande åtferd

I dei to vekene eg var i klassen var det definitivt mest utfordrande åtferd i form av forstyrningar av undervisninga. Surr og uro i timen og elevar som ikkje utførte dei oppgåvene dei hadde fått beskjed om å gjere. Det var betydeleg mindre av fysisk utagering eller ukvemsord, iallfall ikkje direkte slik at læraren hørde det. I frileikssituasjonar og når me var ute av skulen sitt område hadde elevane meir rom til å gå for seg sjølve, og då overhørte eg fleire samtalar som både gjekk på negative kommentarar om andre elevar og seksualisert språk elevane i mellom.

Lærarane korrigererte den uynskte åtferda på ulike måtar. Dei byrja ofte med teikn, som ein peikefinger framfor leppene eller lav kremting, og økte gjerne grada av korrigering om dette ikkje hjelpte. Nokre gonger hadde dei ein felles samtale med heile klassen etter timen var over, og andre gonger fekk åtferda ein direkte konsekvens. Lærarane fortalde om eit klassemiljø som hadde blitt mykje betre enn det hadde vore tidlegare år, og noko av æra for

det gav dei at dei no hadde klasserom vegg i vegg med ei dør i mellom. Dette var noko eg observerte nytta av ved fleire høve. Fleire gonger kunne lærarane gå inn til den andre for å gje ein kort beskjed eller spørje om noko. Elevane gjekk og mellom klasseromma, anten for å spørje den andre læraren om noko eller for å låne utstyr. I lunsjpausane vart dette også utnytta fleire gonger ved at dei delte klassen for eksempel i gut- og jentegruppe, slik at dei fekk ete i kvart sitt klasserom og anten spele spel, snakke saman, høyre musikk eller sjå nyhende eller underhaldning på smartboard. Begge lærarane framheva dette som ei styrke for både samarbeidet dei i mellom, for å kunne bygge gruppene saman som ei samla gruppe der alle elevane følte at dei høyrte heime. Dei meinte at dette i seg sjølv hadde ført til at det var mindre utfordrande åtferd og konflikhtar elevane i mellom.

Typiske situasjonar med meir uro og småsnakking var i overgangen frå ein aktivitet til ein annan, kanskje særleg på veg inn i klasserommet etter friminuttet var over. Den tredje dagen eg var i observasjonsperioden min var det mellom anna ein episode på veg inn frå friminutt som eg festa meg ved. Både på grunn av det som skjedde, og korleis det var tydeleg at elevane visste godt korleis dei skulle opptre, og at læraren eigentleg ikkje trengte å gjere så mykje for at dei skulle rette seg etter det som var forventa.

Det ringer inn frå friminuttet og eg føl etter læraren ned trappa til klasseromma. Døra inn til klasserommet er låst, så elevane er samla i gangen utanfor. Nokre står og ventar ved døra, andre sit ved garderobeplassen sin. Det er mykje småsnakking og elevar frå andre klassar i same gang. Ein av elevane frå klassen sit oppå ein klassekamerat. Eg kikar bort på læraren, men hen seier ingenting. Hen går i staden bort til dei to elevane, ser på dei og signaliserer med handa at hen som sit oppå klassekameraten sin skal reise seg. Begge elevane reiser seg og går mot døra. Læraren går bort og låser opp. To andre elevar kastar ein ball fram og tilbake. Det er mykje latter og høg snakking i gangen. Læraren opnar døra, legg peikefingeren framfor leppene og elevane dempar seg. Ballen vert lagt i hylla og elevane går inn i klasserommet.

Det eg observerte var læraren som søkte augekontakt og løfta ein arm. Men kva med den eleven som låg underst? Eg observerte ingen tårer, begge elevane smilte og såg i grunn ut til å vera einige om situasjonen. Men var dei det? Begge reiste seg, såg ikkje ut til å festa seg vidare ved situasjonen, gjekk inn i klasserommet og fann plassane sine. Dei to elevane som hadde kasta ball fekk heller ikkje noko tilsnakk. Det er ikkje lov med ballspel inne, det er ein

felles regel for skulen. Då læraren opna døra og la peikefingeren over leppene korrigerer dei seg, la ballen vekk og gjorde det som var forventa av dei.

I intervjuet var det fleire av lærarane som kommenterte at dei opplevde at lærarar har ulik tolegrensing for uro i timane. Det var noko eg kjente på kroppen då eg var i klassen. Som lærar vart eg merksam på at eg, sjølv om eg har tenkt på meg sjølv som ein relativt streng lærar, nok har ei høgare tolegrensing for uro i klassen enn dei eg no var på besøk hjå. Samstundes opplevde eg det ikkje som urimeleg dei gangane dei hysja på elevane eller gav dei beskjed om å roe seg. Det fekk meg til å gå ein ekstra runde med meg sjølv, kvifor tolerer eg dei lydane og dei utanomfaglege aktivitetane som eg tolererer i timane mine? Kva er det som er grunnen til at eg ikkje slår ned på meir enn det eg gjer? Ein time der elevane hadde jobba med oppgåver i grupper gjekk mot slutten, og fleire byrja å lage lydar eller vandre rundt i klasserommet. Læraren hysjer på elevane fleire gonger medan hen går rundt for å hjelpe dei ulike gruppene.

Dei som er ferdige med oppgåvene sine ryddar pulten og legg på plass utstyret dei har brukt.

- Eg vant! utbryt ein elev.
- Det er ingen som vinn! seier ein annan.
- Eg kom på andreplass! ropar ein tredje. Elevane klagar på kvarandre og læraren går bort til gruppa.
- Men kjære deg, det gjer jo ingenting, seier læraren.
- Lærar! ropar eleven.
- Det gjer ingenting, gjentar læraren.
- Lærar! Lærar! ropar eleven på ny.
- Det gjer ingenting! Det er ingen som vinn, målet er å gjere oppgåvene, seier læraren, før hen vert henta bort til ei anna gruppe av ein annan elev.

Fleire av gruppene byrjar å bli ferdige, og lydnivået i klasserommet stig.

- Når den andre læraren kjem inn om litt vil eg at det skal vera heilt stille, seier læraren og ser på dei elevane som snakkar med einannan.
- Å! Kan me gøyme oss? spør ein elev.
- Nei, svarar læraren og legger til - Sitt stille ved pultane dykkar.

Fleire av elevane snakkar på tvers av gruppene.

- Viss det er vanskeleg å vera stille så legg de hovudet på pulten, foreslår læraren.

Fleire gjer det. Nokre trekker hetta på genseren over hovudet og nokre lagar snorkelydar.

- Nei, de lagar ikkje falske snorkelydar! korrigerer læraren.
- Veit de, dette vert berre dummare og dummare, legger læraren til.

Ein av elevane lagar ekstra høge snorkelydar og nokre medelevar ler. Læraren seier eleven sitt namn, men snorkelydane held fram og får same reaksjon av medelevane. Ein annan elev sit og klikkar med ein blyant, og læraren seier denne eleven sitt namn. Klikkinga stoppar.

- Det er tydeleg at me lyt trene på dette, seier læraren.

Eleven som tidlegare laga snorkelydar lagar no prompelydar, og medelevane ler.

Eleven som laga lydane ler også, og seier:

- Det er dei andre som ler!

Det er ny time utan friminutt i mellom, og den andre læraren skal ta over klassen. Den andre læraren kjem inn i klasserommet, og dei snakkar om at elevane ikkje har klart å vera stille.

- I det andre klasserommet har dei vore stille, seier den andre læraren til elevane. Hen ber alle om snu seg riktig veg og om å ta av seg hetta dei har trekt over hovudet. Eleven som har laga snorke- og prompelydar viftar med handa, men får ein meir dempa reaksjon frå klassen. Den andre læraren helsar på ein elev som har vore vekke og spør om eleven har helst på meg.
- Sant dei burde klare å være stille? spør den andre læraren og legger til:
- Det er faktisk berre å ta seg saman.

4.2.2 Klasseleiing

Kategoriane eg har laga for utfordrande åtferd og klasseleiing skil litt over i ein annan.

Utfordrande åtferd vil ofte få ein reaksjon, og der den ikkje får ein reaksjon er det og eit val og ei avveging som læraren gjer. Skal eg ta denne kampen? På same tid skil klasseleiing og over i det å bygge relasjonar. Det er dei handlingane læraren gjer og dei rammene hen set for si undervisning og styring av klassen som legg grunnlaget for å kunne bygge relasjonar både elevane i mellom og mellom lærar og elev. Då eg snakka med lærarane i intervjudelen av prosjektet trakk dei fram seg sjølv som lærar, foreldresamarbeid og elevane sine forventningar

til dei som lærar. Foreldresamarbeidet observerte eg ikkje direkte, men resten er fletta inn i det meste som skjer i samhandling med elevane. Nokre gongar handlar det mest om korleis ein skal reagere på åtferda til elevane.

Læraren gjev instruksar om kva elevane skal gjere i denne timen. Det er kunst og handverk og elevane får lov til å velje mellom ulike ting dei kan teikne. Elevane har lyst til å høyre på musikk medan dei arbeider, og læraren forklarar kva som må til for at dei skal få lov til det. Nokre elevar ber om lov til å setje seg saman, og dei får beskjed om at så lenge ingen sit att aleine så er det greitt at dei flytter på seg og set seg saman i grupper. Elevane set seg saman, finn fram utstyr og byrjar. Musikken er på. Etter ei lita stund dansar ein elev på ein stol. Ein annan elev spring i klasserommet og hoppar. Læraren seier ingenting, men går bort til smartboarden og skrur av musikken.

- Lærer, vil du komme og sjå på meisterverket mitt? spør ein elev.

Læraren kjem for å sjå, og ber elevane som vandrar om å finne plassane sine. Elevane flyttar seg litt fram og tilbake mellom ulike pultar før dei set seg ned.

- Sitt her med dei ukule! seier ein elev til læraren.

- Me har ingen ukule, svarar læraren, - men me har ei ukulele.

Eleven ler og læraren går rundt for å hjelpe dei som arbeider. Hen sit seg ned og teiknar opp eit mønster frå ei oppgåve dei har gjort tidlegare for ein elev som spør.

- Kvifor er det ikkje musikk på? spør ein elev.

- Fordi dei andre bråka så ekstremt mykje! svarar ein annan elev.

- Lærer, kan me få musikken på? spør den fyrste eleven.

- Når alle er klare for det, svarar læraren.

Ein elev sit med foten på bordet og ser opp i lufta. Læraren sit ved sida av denne eleven, men hjelper nokon andre. Eleven leikar med ein penn, legg foten på bordet igjen og klagar over at det er keisamt og at tida går sakte.

- Du kan faktisk gjere noko med det, svarar læraren.

Samstundes ler nokre andre elevar i den andre enden av klasserommet. Dei dansar bortover golvet når dei skal hente ting, viser teikn til kvarandre og snakkar saman. Ein ny elev spør etter musikk.

- Er de klar for det? spør læraren.

Elevane svarar at det er dei. Læraren sit framleis på den same plassen.

Ein elev krøllar arket sitt og vil kaste det i bosset. Læraren stoppar eleven utan å reise seg.

- Er det slik at me kan kaste eit ark og ta eit nytt?, spør læraren. Eleven svarar nei.
- Nei, me er ikkje der. Me får eit ark og bruker det, legger læraren til.

Eleven tek arket med seg tilbake til pulten. Litt seinare krøllar to andre elevar sine ark og kastar dei.

Dei elevane som spurte om å få sitje saman i starten av timen snakkar høgt saman om fotball, og går rundt i klasserommet. Læraren stoppar dei og ber dei om å setje seg på sine egne plassar i staden for å sitje saman.

- Sidan de berre pratar så får de ikkje lov til å sitje saman. Eg sa korleis det skulle vere og no bryt de det, seier læraren.

Etter at elevane har rydda opp etter timen og står klare til å gå ved pulten ber læraren om fem minutt.

- Eg vil ha fem minutt. Uansett om det blir til kvart over eller ti på halv.»
- Eller halv seks? spør ein elev.
- Alt etter som. svarar læraren.
- Korleis tykkjer de at det gjekk? Korleis fungerte det? Læraren spør elevane direkte ein etter ein.
- Berre tørk av dykk det der fliret, seier hen til to elevar som ler og spør alle ein etter ein kva dei har gjort denne timen.
- De får ein moglegheit. Eg har ikkje sagt så mykje, eg har slått av musikken. Eg får mykje med meg sjølv om eg sit her og teiknar. Sist time, då eg gjekk ut, satt alle fint? spør hen og viser til timen før denne. Ein elev fortel om at nokre av dei andre ropte namnet på eit spel for å erte ein medelev.
- Er det sant? Er det nokon som gjer noko slikt berre for å plage andre? spør læraren klassen, og tre elevar medgjev at det var dei som gjorde det og lyt forklare kvifor dei gjorde det.
- Er det greitt? spør læraren.

I denne timen skjedde det mykje. Eg observerte gode augneblinkar der læraren bygde og styrkte relasjonar ved å spøke med elevar. Elevane bad om eit gode for fellesskapen, musikk, som dei fekk på vilkår og så mista på grunn av uro. Læraren valde å ikkje gripe inn kvar gong

det skjedde noko, men greip inn andre gonger. I slutten av timen hadde hen ei oppsummering med elevane, der dei snakka om det som ikkje gjekk bra i denne timen og om ting som hadde skjedd tidlegare på dagen. Læraren laut ta val om reaksjonar etter brot på avtalar og vega for og imot kor mykje hen skulle korrigera den åtferda som elevane hadde.

I ein annan time skulle elevane lese høgt frå ein tekst i plenum og så svare på oppgåver til denne. Læraren sat seg ned saman med to elevar og sa:

- De er veldig flinke. Det har eg sikkert sagt før. De er veldig flinke til å følge med i teksten.

Elevane delte sine erfaringar kring spørsmåla i teksten, og læraren delte og frå sine erfaringar. Ein ny elev skal lese og denne eleven lesar feil. Hen seier «neser» når det står «niser» i teksten.

- Det er lov til å sei feil, seier læraren og legger til:
- De veit jo kor ofte eg seier feil!

Ein elev nikkar, fleire ler og seier at dei sjølv ofte seier feil.

Der det fyrste eksempelet viser korleis klasseleiing kan handle om å handtere åtferd viser dette eksempelet korleis klasseleiing og kan vere ein måte å bygge relasjonar på. Læraren styrer aktiviteten, hen seier kven som skal lese og hen styrer kven som får svare på spørsmål. Samstundes kjem hen med støtte både fagleg, i form av skryt for god innsats og ved å ufarleggjere det å sei feil.

4.2.3 Bygge relasjonar

Lærarane er saman med elevane store deler av dagen. Elevane har seks skuletimar i løpet av dagen, ofte med den same læraren heile tida, i tillegg til at læraren har ein del inspeksjonsvakter ute i friminutta. Dei er i det store og heile saman med elevane veldig mykje. Ved å følge lærarane fekk eg glimt av den gode relasjonen mellom dei og elevane, om det var når elevane kom bort for å gje ein klem for å ynskje god helg, ville fortelje om kva dei hadde gjort i helga eller kva planar dei hadde den ettermiddagen, eller når dei spurte om ikkje læraren kunne fortelje kva hen hadde gjort. Eg observerte korleis lærarane viste omsorg ved å sjekke om elevane hadde med seg mat og hente yoghurt frå mjølkeskåpet om dei ikkje hadde

det, gje råd om allergi eller sjekke om dei var bra igjen frå ein skade dei hadde fått tidlegare. Andre eksempel var når lærarane tok seg tid til å leike saman med elevane.

Me var på veg tilbake til skulen etter ein utetime i gym, og elevane skal heim etter at skuledagen er over. Sola skin og det er varmt i vêret. Like ved skulebygget står det eit bordtennisbord. Nokre elevar stiller seg opp for å spele og dei som ventar i kø får spele mot vinnaren. To av lærarane vert med på spelet og stiller seg i kø saman med elevane. Lærarane snakkar saman med elevane om kva dei skal etter skulen, kommenterer spelet og ler saman med elevane.

Både lærarane og elevane har eigentleg fri. Dei treng ikkje bruke tid saman, men dei gjer det likevel. Dei har same fokus og spøker og ler saman.

Skuledagen har fleire rutinar. Klasseromma er alltid låst når det ikkje er undervisning der. Slik møter læraren elevane i døra før kvar time, og ser kvar enkelt.

Læraren står i døra når elevane går inn og ynskjer dei god morgon. Eg høyrer små kommentarar til dei forskjellige elevane etter kvart som dei kjem inn.

- Så bra! seier læraren og klappar ein elev på ryggen.
- Foreldra dine er berre heilt awesome! seier hen til ein annan.
- Slit`an med ny! Så fin du var!

Elevane går inn i klasserommet og stiller seg bak stolen sin. Læraren går fram til kateteret og seier:

- God morgon!
- God morgon! svarar elevane i kor og dei får setje seg på stolen. Læraren spør dei om dei har høyrte noko frå dei elevane som ikkje er her i dag.

Ein annan rutine er matpausen. Læraren er i klasserommet med elevane medan dei et maten sin, og dei får lov til å gjere ulike ting ulike dagar. Nokre gonger et gutane i eitt rom medan jentene er i det andre, men dei fleste dagane eg er der et dei i det same klasserommet som dei nettopp har hatt undervisning i. Ofte får dei lov til å sjå noko på smartboarden, men dei har og leiker nokre gonger.

Elevane ber om å få spele «mitt skip er lasta med». Elevane hevdar at læraren har lovd dei det tidlegare, og at dei har gjort ein avtale om dette. Læraren seier at hen ikkje hugsar, men at hen stolar på elevane, og dei får det som dei vil. Ein elev skal få bestemme regelen for kva skipet kan vera lasta med og denne regelen er hemmeleg. Dei andre elevane skal gjette kva regelen er, læraren og eg er og med.

- Men då kan det ikkje vere noko som er umogleg å gjette, seier læraren.
- Nei, nei, lovar eleven.

Skipet går fleire rundar, og eleven er tydeleg nøgd med at det tek tid før nokon klarar å gjette regelen. Då det endeleg vert avklart at det er «ting i klasserommet» ler eleven. Læraren kommenterer at det var ein bra regel, og at eleven haldt seg innanfor det som var avtalt.

Lærarane snakka og fleire gonger om det å bygge relasjonar mellom elevane, og særleg det å hjelpe dei elevane som ikkje hadde det like lett sosialt. Eit tiltak var å ha med eigne leikegrupper utanfor skulen sitt område i storfriminuttet. Det vart sett på som eit gode av elevane, og lærarane var opptekne av at det skulle opplevast som rettferdig kven som var med på desse gruppene, samstundes som intensjonen bak vart ivareteke. Det skulle vere eit sosialt tiltak for enkelte, men samstundes ynskte dei å gjera det tilgjengeleg for fleire. Eg fekk vere med på nokre av desse øktene. Dei tok med seg maten til ein leikeplass i skogen og åt der før dei fekk leike fritt ein periode. I siste del av økta hadde dei ofte noko organisert leik som for eksempel bomgøymseil. Nokre gonger observerte eg at særleg ein elev søkte veldig mot læraren, medan læraren sjølv meine at eleven som regel leikte saman med dei andre og meinte det var utypisk at hen ikkje gjorde det. Det var tydeleg at dette var ein aktivitet som elevane sat pris på, og dei uttrykte glede for å bli inkludert og var tydeleg skuffa dei gongene dei ikkje var med.

4.2.4 Stå i det

Denne kategorien er vanskeleg å observere direkte utan å snakke med lærarane om kva dei egentleg føler. Eg kan meine at eg ser at læraren vert lei når hen lyt gje tilsnakk fem gonger utan at ein elev egentleg høyrer etter og gjere mine tankar om kor mykje det slit på tolmodet. Eg kan observere at læraren smiler og seier oppmuntrande ord til ein elev som kopierer det som står i læreboka medan medelevane skal skrive sjølvstendige stikkord frå teksten. Slik kan

eg tolke det som om dei ser det positive i situasjonen og at det ser framsteg hjå akkurat denne eine. Dette såg eg, men det vert fort mykje mine egne tolkingar av det eg såg, kanskje ville eg sjå akkurat dette?

Det lærarane snakka om som utfordrande og strevsamt var mellom anna elevar som ofte klaga på vondt i hovudet eller magen, elevar som dei igjen såg hadde dårleg kosthald eller sjeldan hadde med seg mat. Der det var utfordrande å samarbeide med foreldra fordi dei unngjekk kontakt, eller der dei fekk melding frå foreldre om at eleven var fysisk sjuk, når dei visste at det hadde vore ei konflikt på skulen dagen før og mistenkte at det gjerne var det som låg bak. Andre ting dei sa at var utfordrande var tilgang på ressursar. At dei kunne sjå kva om burde vore gjort, men at det ikkje alltid var rammer, bemanning eller økonomi til å gjere det som gjerne skulle vore gjort. L4 sa ved eit høve:

«Det er ikkje alltid så lett. Ein ser kva som burde vore gjort, men det er ikkje alltid ressursar til det. Det er ikkje alt det er så lett å få gjort noko med.»

Korleis ein skulle hjelpa elevar som ikkje hadde det så lett sosialt var og eit tema dei kom tilbake til fleire gongar i løpet av observasjonsperioden. Det var ikkje alle som hadde nokon å vera saman med, og lærarane gjorde ein innsats for å kople dei ulike elevane saman. Dette var noko dei drøfta ved fleire høve, og sjølv om dei var einige om at alle burde kunne vere saman med alle så kunne tidlegare konflikter ligge til hinder for at dei kunne kople elevar saman i skuletida. L4 fortalde om ein elev som stadig kom i konflikt med dei andre elevane, og som hen derfor arbeidde særskilt med for å få positive sosiale koplingar med dei andre elevane i gruppa.

«Men det er ikkje så lett å sei at dei skal vera med nokon, og så har dei kanskje slått dagen før.»

Drøfting og analyse

I dette kapittelet vil eg freiste å knyte trådar mellom empirien i dette prosjektet og relevant teori. Hovudfunna mine i denne oppgåva viser at lærarane som har delteke har ei vaken haldning til relasjonsbygging i skulen. Dei viser at dei er bevisst si eiga rolle og kor avgjerande deira del av relasjonen er for om den er vellukka eller ikkje. Dei har alle opplevd både at relasjonar er gode og at det ikkje alltid er like lett, og fleire har snakka om korleis det kan slita på ein som person å stå i utfordrande relasjonar over tid. Kvaliteten på relasjonane med elevane vert og trekt fram som ein grunn for å bli verande i jobben.

5.1 Utfordrande åtferd

Dei lærarane eg intervjuar nemnde utfordrande åtferd hjå elevane som å forstyrre undervisninga, språkbruk, fysisk utagering og samspel mellom elevane. Dei var tydelege på at dei hadde ein grunnlinje som dei forventa av alle elevane, som å kunne gå inn i klasserommet og stille seg bak pulten på ein ordentleg måte for å helsa god morgon. Samstundes var dei jamt over samstemte i at det var viktig å ta individuelle omsyn. Om me ser tilbake på figur 4 på side 22, der elevane si motmakt vert plassert langs aksane sterk/svak og passiv/aktiv, vil me sjå korleis den ulike åtferda plasserer seg i denne modellen. Det me derimot ikkje finn i denne modellen er fysisk utagering. Nordahl (2010) set alvorleg åtferd som mellom anna hærverk og vald utanfor modellen av di at denne åtferda ikkje berre er ein kan kalla disiplinære utfordringar innan skulen sin kontekst, men også går på tvers av normer og reglar som ein finn elles i samfunnet. Det som for eleven gjerne er ei form for motstand mot læraren og skulen for å verne seg sjølv vil føre til at ein større del av fokuset vil vere retta mot åtferda til eleven, og ikkje nødvendigvis utviklinga og eleven sitt høve til medverknad i skulen (Nordahl, 2010). Dette passar med det informantane mine fortalde. L1 fortalde mellom anna om ein elev som viste seg å vera i det øvre sjiktet, fagleg sett, i klassetrinnet over det han gjekk i. Dette var noko som vart kamuflert bak utfordrande åtferd, både i klassen generelt og av den aktuelle eleven. L1 var tydeleg på kor mykje lettare det var å tilpassa undervisninga til kvar einskild, og sjå kvar av elevane når den utfordrande åtferda hadde dempa seg.

Om me ser tilbake på den inndelinga som er presentert av Overland (2007) ser me at det er dei tre fyrste kategoriane som i størst grad vert rapportert av dei ulike lærarane som har delteke i dette prosjektet.

1. Undervisnings- og læringshemmande åtferd

2. Sosial isolasjon

3. Utagerande åtferd

4. Norm- og regelbrytande åtferd

(Overland, 2007, s. 14-15)

Overland (2007, s. 15) trekk ei linje mellom sosial isolasjon og utagerande åtferd, og dette passar med det som fleire av lærarane i dette prosjektet fortel om. Både L1 og L4 fortel om elevgrupper med utagerande åtferd, der dei eigentleg opplever at det er usikkerheit og einsemd som er grunnlaget for åtferda. L4 fortel om fleire elevar som har uheldige strategiar for å hevde seg i elevgruppa, og «tøffar seg» på skulen, men som fortel heime at dei ikkje har det så greitt. L4 sa mellom anna om ein elev som hadde utfordrande åtferd «Eg har ein som har veldig lav sjølvtilitt. Og hen... det største ynsket hen har er jo å bli likt av dei andre i klassen». Læraren opplevde derimot ikkje at eleven hadde dei sosiale ferdigheitene som skulle til for å bygga stabile relasjonar til dei andre elevane, og sosial trening var noko som vart teke med i den individuelle opplæringsplanen til denne eleven. L1 hadde hatt ein periode der det hadde vore store utfordringar med heile elevgruppa og sa at det hen opplevde var born som var særst usikre og utrygge. Hen fortalte korleis læringsmiljøet hadde betra seg, og at den uynskte åtferda hadde dempa seg etter kvart som elevane hadde blitt tryggare i gruppa.

Ved skulen eg var i observasjon fortalde den eine læraren om ein elev som stadig var i slåsskampar med medelevar i ein periode. Dette var ikkje ei aktuell problemstilling då eg var der, men læraren kunne fortelje om ein periode med store utfordringar der hen til tider hadde vore nøydd til å gå fysisk i mellom for at eleven ikkje skulle skade medelevar. Læraren gav samarbeid med heimen og god relasjon med eleven som grunn for at åtferda til eleven hadde snudd, og at hen opplevde at eleven stadig hadde tillit til læraren. Overland (2007, s. 170) hevdar at ei enkelt hending kan vera nok til å bryte ned tilliten mellom lærar og elev, men at faktorar som kor sterk tilliten til læraren er, om læraren evnar å be om orsaking og kor sårbar eleven er også spelar inn og kan motverke «skaden» frå ein konfrontasjon eller negativ oppleving. Læraren eg snakka med fortalde og korleis relasjonen mellom denne aktuelle eleven og andre lærarar hadde blitt dårlegare etter denne perioden: «Det var jo andre som prøvde det same som eg gjorde som denne eleven enda ikkje likar, fordi dei haldt eleven fast. (...) men fordi at eg slepp eleven og let eleven rase frå seg, og me har ein fin samtale etterpå

så bygger me ein relasjon. Fordi eg ikkje berre ser driten i hen, sant». Eg observerte ved fleire tilfelle at denne eleven dempa seg då hen fekk tilsnakk av denne læraren, og at dei kunne snakke om andre ting enn fag og le saman. Eg merka meg og at læraren fleire gonger refererte til heimen når hen snakka med denne eleven, og at det var tydeleg for eleven at føresette og lærar hadde ein open dialog. Overland (2007, s. 130) skriv at samarbeidsmodellar mellom skule og heim som har vist seg å ha effekt på problemåtferd legg vekt på at foreldre skal ha stor påverknad på dei tiltaka som vert sett i verk i skulen. I dette tilfellet stemmer det godt med det arbeidet som foreldre og skule gjorde for denne eleven.

Drugli (2008, s. 92) viser til Webster-Stratton (1999) som hevdar at noko av det fyrste lærarar som opplever utfordrande åtferd lyt gjere er å arbeide med seg sjølv, og korleis dei ser denne eleven. Korleis ein ser eleven og tenker om denne vil uunngåeleg påverke korleis ein handlar ovanfor denne eleven. Om ein forventar at eleven er vanskeleg og bråkete vil ein ha ei lågare tolegrense enn om ein i utgangspunktet er positivt innstilt til eleven og ikkje forventar at eleven skal lage uro. L2 gjenfortalde noko hen og ein kollega hadde diskutert når det kom til å «hause opp åtferdselevane»:

«Så var det ein som sa til meg her forleden at no hadde hen bestemt seg for å slutte med det. Fordi at, det er nokon som skal ta over denne klassen. Det er nokon som skal på ein måte møte desse elevane, og om me har måla eit svart bilete av den eleven så kjem dei andre lærarane inn med ei forventning om ein svart elev. Og så kunne dei kanskje møtt ein brun elev, og så hadde det vore litt mildare og så kunne det gått betre. Hen har jo eit kjempegodt poeng.»

Overland skriv også om korleis måten ein tenker om eleven og den utfordrande åtferda gjer ein skilnad. Han set mellom anna eit skilje mellom klassifisering og relasjon (2007, s. 35-36). Klassifisering er knytt til mellom anna diagnostisering, der ein set ein merkelapp på den einskilde og søker årsaksforklaring ut frå dette. Dette er ein utbreidd måte å tenke på i skulen, i følge Overland. Diagnosar utløyser ressursar i skulen, og ein har hovudfokus på den einskilde for både årsak og reperasjon av utfordrande åtferd. Dette stemmer til dels med ein del av det lærarane fortalde. Dei snakka om diagnosar som årsak til ein del av den utfordrande åtferda. L4 kunne for eksempel fortelja om fleire med store konsentrasjonsvanskar, og L3 og L2 snakka om medisiner og endring av denne som årsak til utfordrande åtferd hjå enkelte elevar. Til trass for dette opplevde eg det ikkje som ein motsetnad til ei meir relasjonell

tenking, å anerkjenne den andre og det unike hjå den enkelte elev og bygge ein relasjon. «For elever er det viktig å bli anerkjent av læreren og oppleve at læreren bryr seg om den enkelte. (...) Ovenfor elever som viser problematferd er en slik holdning av særlig stor betydning» (Overland, 2007, s. 36). Dette stemmer godt overeins med det mellom anna L1 sa om hen måtte bevise for elevane at hen meinte alvor, at hen ikkje berre såg det som var vanskeleg, men at hen brydde seg om dei. L3 var tydeleg på at hen hadde like krav til grunnleggande høfleg oppførsel til alle elevane, at dei skulle kunne følgje dei grunnleggande reglane på lik linje som resten. «Og så er det dei som har spesielle utfordringar, dei lyt me ta omsyn til. Det er mindretalet eigentleg», sa hen. Dette stemmer overeins med det Overland hevdar, at læreren lyt stille krav til akseptabel atferd. «Grensesetting og anerkjennelse går godt sammen dersom læreren skiller mellom person og atferd» (2007, s. 36).

5.2. Klasseleiing

Det er vanskeleg å snakke om utfordrande atferd utan å snakke om klasseleiing. Fleire av lærarane knytte klasseleiing opp mot uynskt atferd, og hevda at der det ikkje var tydelege reglar og konsekvensar for desse var det meir uro og uynskt atferd enn i dei klassane der det var tydeleg for elevane kva som var forventa av dei. Dette finn me støtte for i teorien. Tydeleg leiing og klare rammer der ein har reglar som vert handheva er ein effektiv strategi for å fremja både sosial kompetanse og ynskt atferd i elevgruppa (Tveit, 2012, s. 29, Overland, 2007, s. 168). Det betyr ikkje at eit sett med reglar er nok, ein er avhengig av å ha ein god relasjon på plass også her for å kunne fremje eit godt læringsmiljø. Nordahl skriv at klasseleiing er eit omgrep som er vanskeleg å definere, fordi det ikkje alltid er lett å observere og identifisere dette i praksis. Han definerer klasseleiing som «lærereens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats» (2010, s. 125) Ogden (2012, s. 102) viser til Robert C. Pianta og hans forskning der ein lyt forstå klasseleiing ut frå relasjonen mellom eleven og læraren, og klassen som eit sosialt system. «Relasjoner utvikler seg som et resultat av kommunikasjon og samhandling over tid, og de påvirker lærere og elever gjensidig» (Ogden, 2012, s.102). I tillegg til dette lyt ein ta omsyn til påverknad frå element utanfor skulen sin kontekst.

Mykje av det som lærarane i dette prosjektet trakk fram når det kom til klasseleiing var nærare Nordahl sin definisjon, og dei hadde særleg fokus på klassemiljø og arbeidsro. Her

kom dei og inn på det å vera ein streng lærar, og i kva grad dei definerte seg som det. Fleire hevda dei var strenge, men understreka særleg det å vera tydeleg og at elevane skulle vite kva som var venta av dei. Dette passar saman med forskning på feltet. Ogden (2012) skriv at når reglar fungerer i klassen så er dei positive og gjer kvardagen lettare for både elevar og lærarar. For at reglane skal fungera lyt dei ikkje vere for mange og vere lette å forstå for elevane og enkle å handheva for læraren. Ogden skriv vidare at reglane i klassen bør øvast på og lærast på same måte som anna lærestoff i skulen. Dette var noko som vart poengtert av lærarane då eg var i observasjon. Her snakka lærarane om at dei følte det ofte kunne bli for mange reglar, og at dei ikkje alltid hadde oversikt over dei sjølve. «Me har kanskje litt mykje reglar for det» sa den eine læraren og lista opp dei ulike setta med reglar:

«Me har assertive discipline som er eit sett med reglar som me har hatt i alle klasserom i nokre år no. I tillegg til det så har sikkert mange klassar hatt sånne trivselsreglar, og no har det i tillegg kome desse Olweus-reglane. Kjempeviktige reglar, alle saman, men det er vanskeleg å ha fokus på alt heile tida. Så det blir kanskje av og til litt sånn i bolkar då.»

Når det vert i overkant for læraren å halde oversyn over alle reglane er det ikkje rett å forvente at elevane kan det heller. Det læraren her fortel om fleire sett med reglar stemmer med det Tveit (2012, s. 28) skriv om at det ikkje er uvanleg at det er i overkant mange reglar i den norske skulen, og at nokre har så mange som 100 reglar. Samstundes som lærarane gjerne meinte det var i overkant mange reglar å halda seg til var det tydeleg gjennom observasjonsperioden at det var ei felles forståing for kva som var lov og ikkje til ei kvar tid. Det var ulik tolegrense for snakk alt etter om det var praktiske gruppeprosjekt eller om ein skulle gå gjennom nytt lærestoff i plenum. Dei hadde og avtale om eit eige teikn for elevar som skulle spørje om å gå på do, slik at dette ikkje forstyrra undervisninga meir enn kva som var naudsynt. Eleven haldt handa opp, knytte neven utanom veslefingern og læraren nikka om det var greitt. Slik slapp dei å vente på tur, men fekk anten beskjed med ein gong om at det var greitt eller om at dei laut vente. L3 snakka om at ein ofte laut repetere reglar sjølv om elevane eigentleg kunne desse, og visste kva som var forventa av dei:

«Dei lyt vite kva reglane betyr, og me lyt øva på det. Det har me ofte. Berre det å komme inn i timen. Når dei kjem inn i timen og eg ser at dei ikkje kjem inn på ein ordentleg måte så berre sender eg dei ut igjen, og så lyt dei freiste på ny. Klarar dei det

ikkje då så lyt eg sende dei ut igjen, og så lyt dei prøve på nytt. Me lyt øve på tinga, dei lyt vite kva som er forventa i ulike situasjonar. Så det er eigentleg øving som lyt til.»

I tillegg til å ha ei overkommeleg mengd med reglar, og at elevar og lærarar er einige om kva som fell innanfor regelen er det og viktig at det er positive forsterkingar for å følgje reglane, og klare og kjente konsekvensar til brot på reglane. Om det ikkje følgjer konsekvensar vil dette danne grunnlag for auka grad av negativ åtferd (Tveit, 2012, s. 40). Her var det ikkje alle lærarane som opplevde at det var klare og felles konsekvensar i kollegiet. L4 sa mellom anna at dei ikkje hadde avtalte konsekvensar for regelbrytande åtferd:

«Nei, me har ikkje noko sånn fast. Nei, dessverre. Og det er jo fordi at elevane er så ulike og. (...) Men nokre gonger hadde eg ynskt at me hadde like konsekvensar, at alle visste om det.»

Det L4 seier her om at ein ikkje alltid kan gje same konsekvens til alle elevane passar saman med det Overland skriv om å vere rettferdig som eit steg mot å bygga ein god relasjon. Ein rettferdig lærar er ikkje ein som behandlar alle elevane sine likt, men ein som behandlar dei likeverdige. Det viktigaste for elevane er at dei får ei forklaring på forskjellsbehandling og at denne skilnaden vert opplevd som rimeleg (Overland, 2012, s. 171). Fleire av lærarane tok i bruk samanlikningar med gym og idrett når dei snakka med elevane om ulike behov og ulike tilpassingar. Slik forklarte dei at ikkje alle var like flinke til å lese og gjerne måtte øve meir på det med at ikkje alle er like flinke i fotball eller turn og lyt øve på det. Tilpassing og differensiering i fagleg nivå var noko dei ulike lærarane fortalte at som regel gjekk fint utan protestar eller spørsmål om urettferdigheit frå elevane.

Det å vere rettferdig var noko som L3 var særst oppteken av, og framheva som noko av det viktigaste i tillegg til det å sjå kvar enkelt elev når det kom til relasjonsbygging. Eit tema som hen tok opp fleire gonger var der hen måtte gjere tydeleg skilnad på elevane, utan å kunne grunnkje dette tilstrekkelig for dei elevane som følte seg urettferdig behandla. Dette vart tema fordi ein elev og dei føresette ikkje ynskte å vere opne om utfordringar som denne eleven hadde i det sosiale samspelet og tiltak som vart sett inn for å betre dette. Dette var eit tilfelle av samarbeid med heimen som ikkje var utan utfordringar.

Som eg har kome inn på tidlegare i denne oppgåva har foreldre ein lovfesta rett til medverknad i borna sin skulekvardag, og heim og skule er avhengig av einannan for å fremje utviklinga til den enkelte eleven på best mogeleg måte. I tillegg skal samarbeidet mellom skule og heim vere likeverdig og gjensidig (Overland, 2007, s. 125). Forsking viser at om foreldra er engasjerte i borna sin skulekvardag har eleven ei betre fagleg utvikling, at foreldra vil støtte betre opp under bornas skuleaktivitetar der kommunikasjonen er god, og at i dei tilfella der eleven gjerne er utsett for ulike risikofaktorar er samarbeidet mellom heim og skule ekstra viktig (Drugli, 2008, s. 90). Fleire av dei lærarane som har delteke i dette prosjektet framheva kor viktig det er å ha eit godt samarbeid med foreldra. Fleire nemnde det som ei styrke når denne relasjonen var god og prega av tillit. Dei kunne avtale ting som gjaldt faglege tilpassingar til den enkelte elev, vete om det var noko spesielt som kunne forklare åtferd ein dag eller periode som til dømes utprøving av medisinar, eller ta kontakt om det skulle vere noko. Der relasjonen var god snakka dei ofte om eit godt samarbeid, dei opplevde at dei trakk i same retning. Dei snakka på same tid om korleis dei opplevde det som belastande om denne relasjonen ikkje var god. Fleire snakka om korleis det kunne vera vanskeleg å ta opp enkelte saker med foreldra, og at dei opplevde at dei trakk seg unna skulen om dei opplevde at dei vart kritiserte. Dessverre er det ofte der det er mest bruk for eit godt samarbeid mellom skule og heim at det vert utfordrande å samarbeide. L3 fortalde at hen kunne oppleve det som utfordrande å vere tydeleg nok i kommunikasjonen med foreldra når det kom til utfordrande åtferd. L1 fortalde om korleis hen måtte vere særst bevisst på at det ikkje berre skulle bli negative meldingar heim om kva elevane hadde gjort.

«Det som er mest utfordrande er desse elevane som har mykje utfordringar. Det er å ikkje berre fokusera på det negative dei gjer, men at foreldra har tiltru til at her vil me dei det beste. Ja, det tykkjer eg er utfordrande. (...) så plutselig skjer det ein episode og så lyt eg skriva heim. Og då er det det negative fokuset. Og så har eg kanskje gløymt å sei at «men tidlegare i veka då var det jo ein knallgod dag!»»

Samarbeidet mellom skule og heim er ofte mest utfordrande der det er snakk om utfordrande åtferd, og at det fort vert stort fokus på det eleven sine utfordringar og negative åtferd. I verste fall kan eit dårleg samarbeid mellom skule og heim bidra til å halde den negative åtferda ved like (Drugli, 2008, s. 91).

Til trass for ulike utfordringar når det kom til foreldresamarbeid fortalte dei fleste av lærarane at dei stort sett opplevde å ha gode relasjonar og godt samarbeid med dei ulike heimane. L2 sa at hen hadde opna ein ekstra kommunikasjonskanal til foreldra, ved at hen hadde gjeve ut mobilnummeret sitt, til trass for at det eigentleg ikkje var praksis ved den skulen hen jobba ved. L2 brukte dette for å kunne vere tilgjengeleg om det skulle vere noko viktig som foreldra ville gje beskjed om utanom vanleg kontortid, og opplevde det som ei styrke i kommunikasjonen med dei ulike heimane.

Nordahl (2010) nemner og foreldre som sentrale samarbeidspartnerar for læraren, og han opnar i tillegg opp for at foreldra kan vere ei kjelde til informasjon om korleis eleven opplever læraren. Dette kan, i følge Nordahl, vere ei mogelegheit for læraren til å sjå seg sjølv og eigen praksis med andre auge og utvikle seg sjølv. Dette var ikkje eit tema som lærarane i dette prosjektet kom inn på, men L1 var bevisst på at skulen og læraren gjerne var noko foreldre og born snakka om heime.

«For eg må vera bevisst på det. Det eg holde på med når det kjem til foreldra. For å jobba med ungane til foreldra så må ein ha ein god relasjon til dei. For elles så veit ein ikkje kva dei sit ved middagsbordet og snakkar om. Det kan jo vera mykje negativt. Då har me bomma litt.»

5.3 Bygge relasjonar

I løpet av perioden eg observerte lærarane si samhandling med elevane på 6. trinn såg eg fleire glimt av gode relasjonar mellom lærar og elev. Eg opplevde ved fleire tilfelle at elevane kom spontant bort til læraren for å fortelje om noko som hadde skjedd utanom skuletida, at dei gav klemmar når dei skulle gå og at dei spøkte og lo saman. Noko av det eg merka meg var og at lærarane og elevane leika saman ved fleire tilfelle. Begge lærarane sa at dei la opp til at dei skulle vere ferdige med det meste av fagstoffet i god tid før sumarferien, slik at dei kunne dra nytte av godvêrsdagar for å gå ut og gjere noko aktivt saman med elevane. Det var noko som elevane tydeleg sette pris på. Me var ved fleire høve på eit område utanfor skulen med klatretau, slengdisser og ei zipline. Her var dei fleste elevane aktive både i frileik og i meir organiserte aktivitetar som t.d. bomgøymsele saman med lærarane. Dette var og noko elevane etterspurde ved fleire høve. Noko elevane og lærarane snakka om ved fleire høve var

tilgang til ping-pong utstyr på skulen, og kor mange ballar det vart utlevert til kvar klasse i løpet av eit år. Det var tydeleg at utstyr for utandørsaktivitetar var noko som var høgt verdsett av elevane og som dei ikkje hadde ubegrensa tilgang til. Dette var grunnen til at eg gav klassen eit slåballsett og eit kubbspel som avskilspresang. Då dei fekk dette nytta lærarane høve til å ta det i bruk med det same, og satte inn leik og spel i stadenfor den planlagde teoriundervisninga. Dette valet vart unisont støtta av elevane. Lærarane tok elevane sine ynskje på alvor, og lønna det arbeidet som var lagt ned gjennom heile året ved å ha eit større fokus på aktivitetar som elevane sette pris på. Dette var noko lærarane også sa direkte til elevane, og minna dei på at sidan dei hadde jobba godt i tidlegare periodar kunne dei no unne seg fleire friøker som dette. Som eg har vore inne på fleire gonger tidlegare er ein kvar god relasjon er merkt av samarbeid og likeverd. Læraren vil alltid stå i posisjon i forhold til eleven, og forholdet vil vere merkt av ei grad av ubalanse i makt. Ved å ta elevane med på råd og gje dei medverknad på eigen skuledag og kva aktivitetar som skal gjennomførast kan ein koma nærare idealet om likeverd og samarbeid. Elevane ser at det nyttar å jobbe for å få ei gulrot fram i tid, og det kan virka motiverande på arbeidsinnsatsen deira (Bergastet, Dahl & Hansen, 2009).

Spurkeland (2014) viser til humor som ein viktig del av relasjonskompetansen til lærarane, og eit område der vidare forskning er påkravd. Dette er eit område som eg merka meg i observasjonsperioden, at lærarane og elevane spøkte og lo saman, mellom anna ved eit tilfelle då ein elev omtalte seg sjølv som ukule og læraren responderte ved å sei at det ikkje var ukule i denne klassen, «men me har ei ukulele». Både lærar og elev lo og smilte saman av dette. Om me ser tilbake på figur 3 på side 19 kan me sjå at elevrapporterer at det at læraren har humor er noko av det som er ein markør for ein god relasjon (Juhl, 2009, s. 10). Spurkeland (2014, s. 151) viser til fysiologiske effektar av humor og latter, og at forskning viser at born med velutvikla humor er betre rusta til å takle både stress og utrygghet. Humor har og potensiale til å fremje både læringsevne og -vilje hjå elevane, i tillegg til dei openberre effektane som kjem av eit positivt miljø. «Humor viser seg å ha sterke forbindelser til initiativ, resultatorientering og selvledelse» (Spurkeland, 2014, s. 151). Det er derimot viktig å skilje mellom humor som er varm og inkluderande, og kald og sarkastisk humor som kan gå ut over og såre andre. «Kald humor er nær beslektet med mobbing, og det kan være vanskelig å skille mellom det sårende og det humoristiske» (Spurkeland, 2014, s. 152). Her finn me og (figur 3, side 19) resultat mellom anna frå undersøkingar i Danmark som viser at elever nemner det å bli audmjuka og få negative kommentarar frå læraren som markørar på negative

relasjonar (Juhl, 2009, s. 12). Også i elevundersøkinga i Norge ser me tal som tyder på at nokre elevar kjenner at dei vert mobba av læraren. Her er det heldigvis ikkje snakk om høge tal, men det er ei signifikant auke frå 7. trinn til 10. trinn (frå 1,3 til 3,1) (Udir, 2018b). Kva som skjuler seg bak desse tala av ord og handlingar står det ingenting om, men mellom anna Overland slår fast at sarkasme og ironi ikkje høyrer heime i ein god relasjon. «En lærer som bruker ironi eller sarkasme som maktmiddel ovenfor elever, kan ikke oppnå å få god relasjon til dem fordi det er sterkt undertrykkende og sårende» (Overland, 2007, s. 172).

Fleire av lærarane snakka om at det ikkje er nok å sei at ein vil elevane vel og at ein bryr seg om dei, men at ein og lyt bevisa for dei at ein står for det ein seier. L3 snakka mellom anna om at hen tok seg ein ekstra tur ut i friminutta, sjølv om hen ikkje hadde inspeksjon, for å sjå til særleg ein elev som ikkje alltid hadde det like lett sosialt. Dette er eit eksempel på at læraren viser at hen faktisk bryr seg om korleis eleven har det ved å ta ekstra turar ut for å sjekke om alt er bra. Læraren investerer noko ekstra i relasjonen til eleven for å vise dette (Overland, 2007, s. 36).

«Eg lyt berre ut og sjå korleis den eine eleven har det, det berre for å... Det sparar meg egentleg for mykje arbeid det å berre gå ut og sjekke av og til. I forhold til at ting verkeleg låser seg og vert krasj. Og det vert betre for den eine eleven då. Det kostar ikkje så mykje, det er berre snakk om ut og sjå, og så gå inn att.»

Eg har tidlegare kommentert korleis sosial isolasjon og einsemd kan visa seg igjen i utagerande åtferd. Det at læraren aktivt går inn for å hjelpe eleven med sine sosiale ferdigheiter vil kunne betre på dette. Når ein elev har mangelfull sosial kompetanse brenn denne ofte bruer til andre elevar og moglegheitene for å danne vennskap med dei andre elevane vert snevra inn etter kvart som dei gjer seg negative erfaringar med denne eleven. I ungdomsåra, som elevane på mellomtrinnet er på veg inn i, er sosiale nettverk og vennskap særleg viktig. Overland (2007) peiker på at elevar som ikkje meistrar å bygge positive relasjonar i ungdomsåra står i fare for å knytte seg til andre ungdommar som er antisosiale og slik sjølv utvikle antisosial åtferd. «Risikoen for selv å utvikle antisosial atferd og kriminalitet er stor når kameratene er antisosiale» (Overland, 2007, s. 207). Ved å hjelpe eleven med å skape positive relasjonar til klassekameratane hjelper med andre ord læraren ikkje berre seg sjølv og eleven på kort sikt, ved å demme opp mot uynskt åtferd og bidra til at eleven får eit kjekkare friminutt, ein bygger og ein buffer mot framtidig antisosial åtferd.

Alle lærarane som bidrog i dette prosjektet hadde opplevd tilfelle med konflikhtar og periodar der relasjonen til elevane ikkje var så god eller stod i fare for å bli skada. Tillit er grunnleggande i ein god relasjon, og er noko som er mykje vanskelegare å bygge opp enn å rive ned. Tillit er noko ein lyt gjere seg fortent til over tid, og kan skadast ved at eleven føler seg krenka gjennom læraren sine handlingar eller ytringar. Kor robust relasjonen er vil mellom anna spele inn på dette (Overland, 2007, s. 170). Dette var noko fleire av lærarane snakka om. L2 snakka om korleis hen bevisst arbeidde med å betre relasjonen til ein elev som hen hadde opplevd konflikt med. Hen gjekk aktivt inn for å bygge relasjonen opp igjen ved å oppsøke eleven, snakke om andre ting enn skule og vise interesse for eleven som person og anerkjenne denne sine interesser og eleven som person. Læraren snakka om det som Spurkeland (2014, s 68-70) omtalar som «menneskeinteresse» der læraren går inn for å «oppdage hele mennesket bak elevfasaden». L1 snakka også om dette, og reflekterte kring kor sårbar relasjonen er, særleg før den var tilstrekkeleg etablert.

«Og faren, tenker eg, er størst, eller var størst i den fasen der eg ikkje kjente elevane så godt. For der har eg ikkje klart å bygga noko, sant. Eg kjente ikkje dei og dei kjente ikkje meg. Eg kunne fort trakka over nokre grenser som eg ikkje visste at dei hadde.»

Nordahl (2010) skriv om det å sjå den enkelte elev, og viser til eksempel med at ein kan spørje om korleis det har gått på fotballkampen sjølv om læraren sjølv ikkje er så interessert i fotball. L4 kom inn på nettopp dette, og nemnde spesifikt fotball som ei ulempe for seg sjølv sidan hen ikkje var interessert i dette. Det L4 derfor aktivt gjekk inn for å gjera var å læra seg meir om elevane. Å vise interesse i dei som personar, nettopp det Spurkeland (2014) omtalar som «menneskeinteresse», ved å halde seg oppdatert på ting som var viktige for dei.

«Eg har ei svakheit der. For eg er jo ikkje interessert i fotball i det heile tatt, og har så mange fotballevar. Så då prøver eg å vega opp då, med å prøva å halde reie på kva fritidsinteresser dei held på med, og søsken som går på skulen og ja, sånne ting. Når eg ikkje klarar å vera interessert i den der fotballen så får eg prøva å hevda meg på andre måtar.»

5.4 Stå i det

Det er stadig ein diskusjon om fråfall av lærarar og kva som skal til for at dei som byrjar på lærarstudiet både skal byrje å arbeide i skulen og halde ut i mange år. Det er ulike tal alt eller korleis ein reknar, men om ein ser på kor mange som framleis står i jobben fem år etter at dei avslutta utdanninga si er me nede i så lite som 64% (Lund, Vik & Ghosh, 2017). Denne oppgåva freistar ikkje å sei noko generelt om kva som gjer at lærarar står i jobben etter mange år, men det var eit tema som fleire av lærarane kom inn på når me snakka om relasjonar. L3 sa til dømes at hen nokre gonger hadde angra på at hen hadde byrja som lærar, og sa at grunnen var det hen kalla «sosialarbeid og oppseding» som gjekk ut over undervisninga. «Eg føler at, dei fyrste åra då arbeidde eg mykje meir med faget. Det er det blitt mindre av.» Sjølv om L3 meinte at hen som regel hadde gode relasjonar til både elevane og foreldra, så vart oppseding og det at læraren opplevde at foreldre til tider la ansvaret for eleven si åtferd over på skulen. L3 fortalde om ein episode der dei hadde vore nøydde til å ta kontakt med føresette til fleire elevar, der responsen frå nokre foreldre provoserte.

«Heldigvis så har dei fleste då fokus på kva dei lyt gjere, for me skreiv kva me gjorde. Men for nokre så var ikkje det nok, og for meg er det veldig rart, for dei hadde ingen fokus på kva dei gjorde sjølve.(...) Det kallar ikkje eg å ta ansvar.»

Det læraren her fortel om passar saman med det me finn i forskning knytt opp mot samarbeid mellom skule og heim, der det ofte er mest utfordrande å få til eit godt samarbeid der det er snakk om utfordrande og negativ åtferd (Drugli, 2008, s. 90-91). Nordahl (2007) skisserer tre ulike utviklingsscenario for samarbeidet mellom skule og heim. Ein kan sjå for seg eit scenario der skulen overtek store deler av foreldra sitt ansvar for å oppsede barna. Dette var noko av det L3 uttrykte at hen følte skulen hadde bevega seg i retning av. Nordahl kallar dette for ei «outsourcing av barndommen» (2007, s. 23). I motsett ende av skalaen finn me ein modell der skulen tek ansvar for den faglege læringa og utdanninga av elevane medan foreldra har ansvaret for oppsedinga. Dette vil, i følge Nordahl, vere eit skilje som er vanskeleg å praktisere men som han viser til at det nokre stader ei dreining mot (2007, s. 24). Idealet ligg i følge Nordahl ein stad i midten, der ein får på plass eit tett samarbeid mellom skule og heim, som er prega av eit fellesansvar. Dette sikrar både foreldra sin rett til medverknad og påverknad på borna sin skulekvardag og betrar elevane sitt læringsutbytte. Mitt inntrykk var ikkje at L3 ynskte seg ei klar todeling av ansvaret, men opplevde det som

utfordrande der foreldra gjekk i forsvar og etterlyste tiltak frå skulen heller enn å vera villige til å samarbeide om utfordringane.

Fleire, mellom andre Drugli (2008) skriv om korleis innstillinga til læraren vil vere med på å påverke i kor stor grad ein ser for seg at utfordringar knytt til elevåtferd kan la seg løysast. Ho viser til Webster-Stratton som skildrar korleis pedagogar som arbeider med born der åtferd er eit problem over tid kan oppleve ingenting hjelper, og at arbeidet er håplaut. Det er derfor avgjerande at pedagogane arbeider med seg sjølv og si eiga innstilling til den enkelte, at ein lyt overtyda seg sjølv om at det vil nytta, at barnet kan læra og at ein kan få på plass strategiar som verkar (Drugli, 2008, s. 92). Mellom anna L4 skildra denne kjensla av at ingenting hjelper:

«Viss du kvar dag skal, eller kvar veka skal heile tida bygge den opp igjen. Ja... for det går fint, liksom fyrste året, andre året... men no er me komne på tredje året og framleis jobbar med det same, så... då er det litt tungt. Det er frustrerande.»

Men samstundes som fleire av informantane snakka om at dette arbeidet var utfordrande så gav dei og tydeleg uttrykk for at dei ikkje gav opp. L2 sa mellom anna at «men det betyr jo ikkje at eg gjev opp. Eg lyt berre finna andre måtar å gjere det på», når hen snakka om elevvar det var vanskelegare å bygga relasjonar med enn andre. L4 som skildra frustrasjonen sin ovanfor poengterte og kor viktig det var å alltid gje nye sjansar til elevane.

Den av lærarane som brukte uttrykket «stå i det» var L1. Hen snakka mellom anna om korleis det var viktig å fokusera på det positive for å halda ut i jobben.

«Du lyt gjera eit val. (...) At ein plukkar ut noko, sånne små positive glimt. For det er meir enn nok av det som ikkje har fungert som eg kunne fokusert på. Då hadde eg ikkje stått lenge i jobben. Så det er på ein måte å fokusera på det som ser ut til å lykkast.»

L1 skildra korleis hen aktivt gjekk inn for å fokusera på det positive, og det var det fleire av dei andre lærarane som og skildra. At dei hadde eit val, dei kunne svartmale situasjonen og søkke ned i det som verka håplaut, eller dei kunne fokusere på det som var positivt og som såg ut til å gå i riktig retning.

Spurkeland (2014) skildrar og korleis det er viktig å ha fleire å spele på når ein treng råd, og opplever at ein er i ein vanskeleg eller fastlåst situasjon, og kor avgjerande det er at læraren ikkje opplever å stå aleine i stormen. Om ein ser tilbake på Figur 1 og 2 på side 17 som viser dei primære- og sekundære relasjonane i skulen så ser ein at kontaktlæraren har fleire i sin primære relasjonelle sirkel som det er mogeleg å samarbeide med og søke råd hjå. Skuleleiing og kollegaer er gjerne dei ein tyr fyrst til for å få slik støtte, og Spurkeland kallar det kontaktnettet ein har å spele på for den «relasjonelle kapitalen» til den enkelte (2014, s. 100). Lærarane eg snakka med skildra eit samarbeid med kollegaer og dette vart trekt fram som ei styrke der det var godt. Fysiske rammer som arbeidsplass på same kontor, at dei som samarbeidde hadde lite fråvær og grad av kontakt vart mellom anna trekt fram som viktige faktorarar for at dette samarbeidet vart opplevd som nyttig og støttande.

Korleis lærar-elev relasjonar kan vere med å påverke om læraren står i jobben over tid, og korleis det opplevde samarbeidet er mellom skule og heim kan virke inn på dette er noko eg ser for meg kunne vore eit utgangspunkt for vidare forskning.

Vurdering og avslutning

6.1 Oppsummering

I denne oppgåva har eg teke utgangspunkt i forskingsspørsmålet:

Korleis tenker lærarar på mellomtrinnet om relasjonsbygging mellom lærar og elev, og korleis kjem dette til uttrykk i skulekvardagen?

Med underspørsmåla:

- 1) Korleis arbeider lærarane med relasjonar i skulekvardagen?
- 2) Kva fortel lærarane om å jobbe med relasjonar i skulekvardagen?

Målet med oppgåva har ikkje vore å trekke nokon form for konklusjon, men heller å få fram korleis dei lærarane som har delteke tenker og arbeider. I litteratur og forskning er hovudvekta lagt på eleven og foreldra sitt perspektiv. Utdanningsdirektoratet legg mellom anna til rette for at skulane gjennomfører elevundersøkinga og foreldreundersøkinga kvart år. Mitt mål med denne oppgåva er å la læraren si stemme bli høyrte.

I dette prosjektet har eg freista å sjå relasjonsbygging i skulen ut frå læraren sitt perspektiv ved å intervjuje fire lærarar på mellomtrinnet, samt å ha ein observasjonsperiode på to veker i ein 6. klasse. Eg håpte å kunne sei noko om korleis dei tenker og handlar når det kjem til relasjonsbygging i praksis. Gjerne ikkje så overraskande fann eg at det ikkje er noko enkelt og rett fram svar på korkje korleis ein tenker eller korleis ein handlar når det kjem til relasjonsbygging. Ingen elevar er like, og heller ikkje lærarane. Relasjonsbygginga er avhengig av både elev og lærar, men og klassemiljø, heim, læreplan, skuleadministrasjon, andre lærarar, tidlegare erfaringar osv.

Det eg likevel meiner å ha grunnlag for å sei noko om er at dei lærarane som bidrog i dette prosjektet hadde ei vaken og bevisst haldning til si eiga rolle og kor viktig deira bidrag var til å bygge og vedlikehalde gode relasjonar med elevane sine. Dei hadde alle opplevd utfordringar når det kom til dette arbeidet, men eg meiner at dei er eksempel på lærarar som arbeider på mellomtrinnet og som innehar god relasjonell kompetanse. Tema som

utkrystalliserte seg etter arbeid med den innsamla empirien var 1) utfordrande åtferd, 2) klasseleiing, 3) bygge relasjonar og 4) stå i det.

Innan temaet utfordrande åtferd kom eksempel på åtferd som forstyrra undervisninga, fysisk utagering, negativ og støytande språkbruk, tilfelle der elevane hadde eit negativt samspel og åtferd lærarane knytte opp mot diagnoser elevane hadde. Her kjem og eksempel på korleis lærarane arbeider og forstår den åtferda som dei opplever som utfordrande. Fleire av lærarane skildra korleis det var stor skilnad på forventningane dei hadde til dei ulike elevane, samstundes som dei hadde krav til alle om høfleg framferd og evne til å følge grunnleggjande reglar for oppførsel.

Innan temaet klasseleiing definerte dei fleste lærarane seg som autoritative lærarar som var tydeleg ovanfor elevane om kva som var forventa av dei, samstundes som dei la vekt på å bygge og halda ved like relasjonen til eleven. Fleire av dei skildra korleis ein ikkje ville komme nokon stad utan å ha relasjonen på plass. Innan dette temaet kom me og inn på samarbeid mellom skule og heim, og kor avgjerande rolle eit godt samarbeid med heimen er for å legge til rette for ein best mogeleg skulevardag for eleven.

Innan temaet bygge relasjonar skildra lærarane korleis dei gjekk aktivt fram for å lære seg meir om elevane, vise aktiv interesse for dei som person og kva dei var opptekne av utanfor skulen. Dei skildra og korleis dei gjekk fram for å bøte på relasjonen etter konfliktfylte eller vanskelege situasjonar med elevane.

Innan temaet å stå i det kom det fram skildringar av at det ikkje er like lett å stå i jobben over tid, særleg ikkje der ein opplever utfordringar. Eksempel som kom fram var utfordringar med å samarbeide med heimen, anten der lærarane opplevde å bli stilt urimelege krav til, der dei vart pålagd å teie om ulike ting, eller der dei opplevde at dei måtte trø varsamt i forhold til korleis dei samarbeidde om utfordrande åtferd som elevane viste. Det kom og fram korleis det kan slita på ein som person å stå i konfliktfylte relasjonar over tid. Fleire av lærarane fortalde om korleis dei aktivt arbeidde med seg sjølve for å fokusera på positive erfaringar og ikkje la det som ikkje fungerte overskygga det som faktisk gjekk bra.

Relasjonsbygging er ikkje noko statisk som ein kan sei seg ferdig med. Det er noko som lærarane som har bidrege i dette arbeider med kvar einaste dag, og som ein stadig lyt ha i

bakhovudet i samhandling med elevar. Noko eg ikkje har sett på i denne oppgåva, men som heller ikkje er uvesentleg i skulekvardagen er relasjonsbygginga mellom kollegaer. For å kunne stå i dei vanskelege relasjonane over tid, for å kunne få på plass dei gode relasjonane og bygge gode ting mellom både elevane og lærarane kan ein ikkje arbeide i eit vakuum. Som lærar er ein avhengig av gode relasjonar, ikkje berre til elevane, men og til kollegaer. Kor viktig er det for at ein skal bli verande i jobben over tid? Spelar den støtta ein får frå andre lærarar ei rolle for den støtta ein kan gje elevane? Kan ein tenka seg ein samheng mellom eit godt arbeidsmiljø og eit godt klasse- og læringsmiljø?

Å konkludere med ein formel for korleis ein skal kunne bygge gode relasjonar er ikkje målet for denne oppgåva, men nokre aspekt peiker seg ut i det materialet som er samla inn. Det å bry seg om elevane og ha ein genuin interesse for den enkelte er viktig. Det å høyre på kva elevane fortel, ta seg tid og ta eleven si røynd på alvor er viktig. Å like elevane sine, og vise dei at ein vil dei vel er grunnleggande, kanskje særleg for dei elevane som det ikkje er så lett å like. Så enkelt og så vanskeleg.

For å kunne bygge gode relasjonar til elevane er det viktig å ha på plass eit godt samarbeid med heimen. Her fortalde fleire lærarar at kommunikasjonen var vanskeleg mellom anna på grunn av avstanden som er mellom heim og skule. Opplæringslova (2019) og Forskrift til opplæringslova (2019) nemner fleire møtepunkt mellom heim og skule, men kan ein tenke seg at fleire uformelle møtepunkt kunne korta ned på den opplevde avstanden? L2 fortalde at hen hadde kontakt med foreldra på sms, sjølv om dette ikkje var vanleg ved skulen. Kor går grensa mellom det profesjonelle og det private, er læraren skrudd av etter kontortid? Bør ein vera tilgjengeleg til ei kvar tid for å få på plass eit godt samarbeid?

Kva skal til for å lykkast som lærar? Politikarar og media har ved fleire høve trekt fram ulike «superlærarar» (Aarset, 2018). Omgrepet har ofte vore knytt til faglege resultat og karaktersnitt. Men kva er eigentleg ein superlærar? Omgrepet står i sterk kontrast til det mellom anna Biesta (2013) skriv om når han skildrar det usikre og det svake ved det å undervise som noko naudsynt, og korleis ein aldri korkje kan eller gjerne heller ynskje at utfallet og eleven sitt læringsutbytte kan målast og garanterast.

(E)ducation always involves a risk. The risk is not that teachers might fail because they are not sufficiently qualified. The risk is not that education might fail because it is

not sufficiently based on scientific evidence. The risk is not that students might fail because they are not working hard enough or are lacking motivation. (...) The risk is there because education is not an interaction between two robots but an encounter between two human beings (Biesta, 2013, s. 1).

I dette prosjektet har eg ikkje gått omgrepet superlærer nærare i saumane, men i observasjonsperioden var det særleg ein episode som gjorde denne refleksjonen aktuell. I ein matpause i observasjonsperioden min kom det eit innslag på NRK Super (2018) om å stemme på «Norges kuleste lærer». Etter innslaget snakka læraren med elevane om det, sa at hen eigentleg meinte det vart feil å rangere noko etter kor kule dei var, og spurte dei kva det vil sei å vera kul. Det kom ymse forslag, men eit som fleire nemnde og som læraren trakk fram var det å vera motiverande. Motivasjon og relasjon er tett knytt saman. For å lykkast som lærar er du avhengig av å kunne motivere elevane dine, og korleis skal du gjere det utan å ha på plass ein god relasjon? Korleis skal du ha ein god relasjon til elevane dine utan å møte dei i augneblinken og sjå dei som den unike personen dei er?

6.2 Vurdering av eige arbeid

Om eg skulle gjort noko annleis i arbeidet mitt med denne oppgåva hadde eg vurdert å strukturere observasjonsloggen min på ein annan måte, og kunne hatt god lyst til å prøve korleis kommunikativ skyggelogg kunne fungert (Bjørndal, 2017, s. 71). Eg ser for meg at ved å jobbe meir systematisk her kunne eg danna eit grunnlag for å setje det lærarane sa om relasjonsbygging og det eg observerte av samhandling med elevane meir direkte opp mot ein annan. Er det slik at det dei tenker og fortel om samhandling og relasjonsbygging fell saman med slik dei agerer saman med elevane?

Område som det kunne vore relevant å forske vidare på i forlenging av dette prosjektet er, slik eg vurderer det, særleg to ting: humor sitt potensiale og rolle i relasjonsbygging, og i kva grad arbeid med relasjonar, både mellom lærar og elev og mellom skule og heim, kan vera ei årsak til at lærarar står i jobben over tid eller går ut av yrket.

I innsamling av data og i arbeidet med å anonymisere kjeldene mine meiner eg å ha gjort ein grundig jobb. Eg meiner å ha transkribert grundig og vore tru mot det kjeldene mine har ytra i

arbeidet med intervju. I arbeidet med observasjonsnotata ser eg at det ikkje har vore mogeleg for meg å få med meg så mykje som eg gjerne skulle ynskje. Eg har likevel prøvd så godt som eg har kunne å arbeide mot målet om tjukke og grundige skildringar, og vere bevisst på kva det er eg faktisk observerer og kva det er eg sjølv tolkar inn i situasjonen eg freistar å skildre med ord på papiret.

I framlegging av teori har eg i stor grad orientert meg mot norske og nordiske teoretikarar og forskingsprosjekt. Dette kunne sikkert vore justert, men då det er snakk om tilhøve i norsk skule fall det naturleg å ha hovudvekt på norske kjelder. Desse har referanse til same læreverk og skuletradisjon som lærarane som bidrog i prosjektet. Det er derimot ikkje vanskeleg å argumentera med at ei større vekt på internasjonal teori og forskning kunne bidrege til å analysere og drøfte den innsamla empirien frå ein annan vinkel. Om eg hadde inkludert eit breiare spekter med teori frå både den angloamerikanske og den kontinentale tradisjonen innan pedagogisk forskning så kunne det ha bidrege til å setje lyt på ulike aspekt ved det innsamla materialet. Eg meiner likevel å kunne forsvare den vektlegginga eg har gjort ut frå dei avgrensingane som er satt for oppgåva.

Eg har arbeidd samvitsfullt med prosjektet og vonar at eg i dette arbeidet har klart å oppfylle krava som er stilt til reliabilitet og validitet i eit slikt forskingsprosjekt. Her lyt lesaren sjølv vurdere om eg har vore transparent og tydeleg nok i mitt arbeid.

Litteraturliste

Aarset, T. (2018, 26. september). Statsbudsjettet: «Superlærere» får superlønn. *Dagbladet*.

Hentet 21. august 2019 frå <https://www.dagbladet.no/nyheter/superlaerere-far-superlonn/70248274>

Beck, C. W. (2013). Jakten på kritisk pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4-5, 304-314.

Henta 21.08.19 frå

<https://folk.uio.no/cbeck/Norsk%20pedagogisk%20tidsskrift%20no%204.pdf>

Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevens læringsmiljø – Lærerens muligheter, En praktisk håndbok i relasjonorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.

Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016).

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4. utg).

Henta 13. oktober 2017 frå https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn, Evidensbasert kunnskap og praksis*. Otta:

Cappelen Akademisk Forlag.

Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning?. *Samfunnspeilet*, 5, 20-24. Hentet 09. juli 2019 frå

<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning>

Ertesvåg, S. K. og Westergård, E. (2017). «Observert klasseromsinteraksjon som

grunnlag for profesjonell utvikling». *Psykologi i kommunen* (6). Henta 10, juni 2019 frå <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/observert-klasseromsinteraksjon-som-grunnlag-for-profesjonell-utvikling/19.22>

Federici, R. A. & Skaalvi, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen -betydning for elevens motivasjon og læring. henta 25. september 2017 frå https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf

Forskrift til opplæringslova. (2019). Forskrift til opplæringslova. henta frå https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_23#KAPITTEL_23

Juhl, O. (2009). *Relationer mellem lærere og elever 2009 - en undersøgelse i 7. klasse*. Dansk Center for Undervisningsmiljø og Børnerådet. henta 10. oktober 2017 frå <http://www.boereraadet.dk/media/30420/Relationer-mellem-laerere-og-elever.pdf>

Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, 28 (3), 219-233.

Lassen, L. M. & Beilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis, Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Linder, A. (2012). *Detta vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lund, E., Vik, M. G. & Ghosh, A. (2017). Fakta: Rekruttering og frafall blant lærere. henta 11. juli 2019 frå <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/fakta-rekruttering-og-frafall-blant-larere/>

Læringsmiljøseneteret (2014). Om CIESL. Klasseleiing – teori til praksis. Henta 10. juni 2019 frå <https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/klasseledelse/ciesl-klasseledelse-teori-til-praksis/om-ciesl/>

Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). *Relasjoner mellom elever*.

Henta 10. juni 2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør, fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2. utg) Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole, Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Neriman, T., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. En systematisk review utført for kunnskapsepartementet, Oslo*. Universitetet i Aarhus, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Danmarks Pedagogiske Universitetskole. København. Henta 09. juli frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf

NRK. (2017.) #Dusåmeg. Henta 20. september 2017 frå https://www.nrk.no/spesial/_dusameg-1.13591521

NRK Super. (2018). Har du Norges kuleste lærer?. henta 13. august 2019 frå <https://nrksuper.no/ukategorisert/har-du-norges-kuleste-laerer-9380>

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse, Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova. (2019). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>

Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring, inkludering og fellesskap. henta 25.09.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene, om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Roland, P. (2017). Klasseledelse og den viktige relasjonen mellom lærer og elev. Henta 10. juni 2019 frå <https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/klasseledelse/ciesl-klasseledelse-teori-til-praksis/fagartikler/klasseledelse-og-den-viktige-relasjonen-mellom-larer-og-elev-article120627-21629.html>

Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231

Spurkeland, J. (2014) *Relasjonspedagogikk, samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Stray, T. & Stray, I. E. (2016). Tilpassa opplæring og arbeid med relasjonar. henta 26. september 2017 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/relasjoner/>

Suldo, S.M., Friedrich, A.A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67–85.

Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I Kaldestad, O. H., Reigstad, E., Sæther, J. & Sæthre, J. (Red.) *Grunnverdier og Pedagogikk*. (s. 107-131) Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Tjora, H. (2019, 08. juni). Klarer du hele meg? Når vil du også gi opp og forlate meg?. *Dagbladet Magasinet*. Henta 10. juni 2019 frå <https://www.dagbladet.no/magasinet/klarere-du-hele-meg-nar-vil-du-ogsaa-gi-opp-og-forlate-meg/71136448>

Tveit, A. (2012). *Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk

Utdanningsdirektoratet. (2018a). Skoleporten.no. Elevundersøkelsen. Henta 10. juli 2019 frå <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/nasjonalalt?indikator=1977&orgaggr=a&kjonn=a&trinn=7&sammenstilling=1&diagraminstansid=31&fordeling=2>

Utdanningsdirektoratet. (2018b). Skoleporten.no. Elevundersøkelsen. Henta 11. juli 2019 frå <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/nasjonalalt?indikator=2350&orgaggr=a&kjonn=a&trinn=7&sammenstilling=1&diagraminstansid=122&fordeling=2>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Om temaene i elevundersøkelsen*. «Støtte fra lærer». Henta 10. juli 2019 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brugerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Stotte-fra-larer/>

Vedlegg

8.1 Informasjonsskriv til lærar

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

”Relasjonsbygging i skulen”

Bakgrunn og formål

Mitt namn er Reidun Revne og eg er masterstudent pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved NLA-Høyskolen i Sandviken. Formålet med denne oppgåva er å få innsikt i læraren sine tankar om relasjonsbygging i praksis, særleg i dei tilfella der relasjonen er utfordrande. Forsking viser at ein god lærar-elev-relasjon er noko av det mest avgjerande for motivasjon, utvikling og læringsutbytte hjå eleven. Dette noko eg gjerne vil lære meir om, og dannar bakgrunnen for prosjektet.

Kva inneber deltaking i studien?

Deltaking i studien innebær at eg deltek som observatør i undervisninga, og gjennomfører intervju av lærar i etterkant av observasjonsperioden. Deltaking kan og innebæra å delta på eit intervju utan observasjonsperiode i forkant.

Ein eventuell observasjonsperiode vil vare i omlag to veker. Registrering under observasjonsperioden vil være notatar skrivne for hand.

Aktuelle intervjuformer kan vera telefonintervju, skype-intervju og ansikt til ansikt. Intervjuet vil vara omlag ein time og vil, med samtykke, bli tatt opp ved hjelp av lydopptakar og eventuelle notat skrivne for hand.

Alle innsamla data vil være anonymisert, og vil bli sletta etter at masteroppgåva er levert.

Om ynskjeleg kan observasjons- og intervjuguide framvisast. Observasjonen vil fokusere på læraren si samhandling med elevane i klasseromssituasjonen. Intervjuet i etterkant vil omhandle eventuelle situasjonar i undervisningssituasjonen, og læraren sine refleksjonar kring relasjonsbygging.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Eg, og eventuelt min rettleiar, vil vera dei einaste som har tilgang til notat og opptak. Alle data vil bli anonymisert slik at korkje enkeltpersonar eller skulen skal kunne identifiserast i den ferdige oppgåva.

Prosjektet skal etter planen avsluttast i løpet av desember 2018. Alle lydopptak og notat vil bli sletta så snart oppgåva er avslutta.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å gje nokon grunn. Skulle du trekke deg, vil alle opplysningar om deg bli sletta.

Om du ynsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Reidun Revne

Mail: Reidun.Revne@gmail.com

Telefon: 47261742

Rettleiar:

Kjell Oppedal

Mail: Kjell.Oppedal@NLA.no

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

Samtykke til deltaking i studien - Lærer

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

Intervju med studenten i form av _____skype-intervju, _____telefonintervju,
_____intervju ansikt til ansikt.

Observasjon i timar der eg underviser

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

8.2 Informasjonsskriv til elev og føresette

Førespurnad om deltaking i forskningsprosjektet

”Relasjonsbygging i skulen”

Bakgrunn og formål

Mitt namn er Reidun Revne og eg er masterstudent pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved NLA-Høyskolen i Sandviken. Formålet med denne oppgåva er å få innsikt i læraren sine tankar om relasjonsbygging i praksis, særleg i dei tilfella der relasjonen er utfordrande. Forsking viser at ein god lærar-elev-relasjon er noko av det mest avgjerande for motivasjon, utvikling og læringsutbytte hjå eleven. Dette noko eg gjerne vil lære meir om, og dannar bakgrunnen for dette prosjektet.

Kva inneber deltaking i studien?

Deltaking i studien innebær at eg deltek som observatør i undervisninga, og gjennomfører intervju av lærar i etterkant av observasjonsperioden. Observasjonsperioden vil vare i omlag to veker, og intervjuet i omlag ein time. Registrering under observasjonsperioden vil være notatar skrivne for hand, og lydopptak under intervjuet. Alle innsamla data vil være anonymisert, og vil bli sletta etter at masteroppgåva er levert.

Om ynskjeleg kan observasjons- og intervjuguide framvisast. Observasjonen vil fokusere på læraren si samhandling med elevane i klasseromssituasjonen. Intervjuet i etterkant vil omhandle eventuelle situasjonar i undervisningssituasjonen, og læraren sine refleksjonar kring relasjonsbygging.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Eg, og eventuelt min rettleiar, vil vera dei einaste som har tilgang til notat og opptak. Alle data vil bli anonymisert slik at korkje enkeltpersonar eller skulen skal kunne identifiserast i den ferdige oppgåva.

Prosjektet skal etter planen avsluttast i løpet av desember 2018. Alle lydopptak og notat vil bli sletta så snart oppgåva er avslutta.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan kva tid som helst trekke ditt samtykke utan å gje nokon grunn. Skulle du trekke deg, vil alle opplysningar om deg bli sletta.

Om du ynsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Reidun Revne

Mail: Reidun.Revne@gmail.com

Telefon: 47261742

Rettleiar:

Kjell Oppedal

Mail: Kjell.Oppedal@NLA.no

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

Samtykke til deltaking i studien

Eg og mitt barn har mottatt informasjon om studien, og er villige til å delta

(Signert av forelder/foresatte, dato)

På vegne av

(Prosjektdeltakar)

8.3 Godkjenning NSD



Kjell Oppedal
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 07.03.2018

Vår ref: 59031 / 3 / OASR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 07.02.2018 for prosjektet:

<i>59031</i>	<i>Relasjonsbygging i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kjell Oppedal</i>
<i>Student</i>	<i>Reidun Revne</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Øivind Armando Reinertsen

Kontaktperson: Øivind Armando Reinertsen tlf: 55 58 33 48 / Oivind.Reinertsen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Reidun Revne, reidun.revne@gmail.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr. 59031

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykker skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med NLA Høgskolen AS sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 31.12.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak.

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

8.4 Intervjuguide

Intervju

Hvorfor vart du lærer?

Utdanning

Erfaring

Tema/spm

- Kva forventningar har læraren til elevane si atferd i klasserommet?
 - fagleg (interesse/motivasjon for fag, medverking)
 - sosialt (både med kvarandre og ovanfor læraren)
 - høfleg/lydig?
- Kva tid er elevatferd eit problem?
- Er slik atferd vanleg?
- Korleis reagerer læraren på ulike regelbrudd? (ovanfor eleven, korleis kjenner læraren seg i ein slik situasjon)
- Føler læraren at det er ei lik haldning til regelbrudd i kollegiet?
- Korleis snakkar ein om utfordrande elevar/situasjonar i kollegiet?
- Reknar læraren seg som ein streng eller som ein ettergivande lærar?

- Korleis vurderer læraren relasjonen til elevane?
- Er det skilnad på den opplevde relasjonen til dei forskjellige elevane?
- Der elevatferd er eit problem, korleis påverkar det relasjonen til eleven?
- Opplever læraren at elevane:
 1. tek kontakt om dei har utfordringar som ikkje er direkte knytt til skulen?
 2. søker trøyst om dei er lei seg?
 3. ber om hjelp når dei har faglege utfordringar?
 4. set pris på ros/oppmuntring frå læraren?
 5. forteller spontant om seg sjølv?
 6. føl faglege innstruksar?

7. reagerer på grenser/irrettesetjing?

- Kva tenker læraren at elevane forventer av han/ho?
- Opplever læraren at det er viktigare å halde fokus på fag enn det sosiale/omvendt?
- Korleis meiner læraren at han/ho kan påverka atferden til elevane?
- Kor viktig meiner læraren det er at elevane kjenner han/ho som person?
- Kor lett synest læraren det er å lese elevane/oppfatte kva elevane føler?

- Eventuelle situasjoner i undervisninga - læraren sin opplevelse og refleksjonar kring desse.
- Noko læraren føler eg har gløymt/me burde snakka meir om?
- Kva tenker læraren er særleg viktig når det kjem til relasjonsbygging?

8.5 Observasjonsguide

Observasjon

- kva type atferd får positiv forsterking? - kor sterk grad? (elevar/lærar)
- kva type atferd får korreksjon? - kor sterk grad? (elevar/lærar)
- korleis oppmuntrar læraren til dialog?
- kven har ordet i timen?
- korleis er arbeidsro/innsats?
- kven får hjelp undervegs i timen?
- kven ber om hjelp undervegs i timen?
- Eksempel frå modell for elevens motmakt?
- smil/latter (positiv)?
- trøyst?
- Personlege historiar?
- konflikt mellom elevar?
- konflikt lærar/elev?
- klapp på skuldera/klem (fysisk kontakt)?