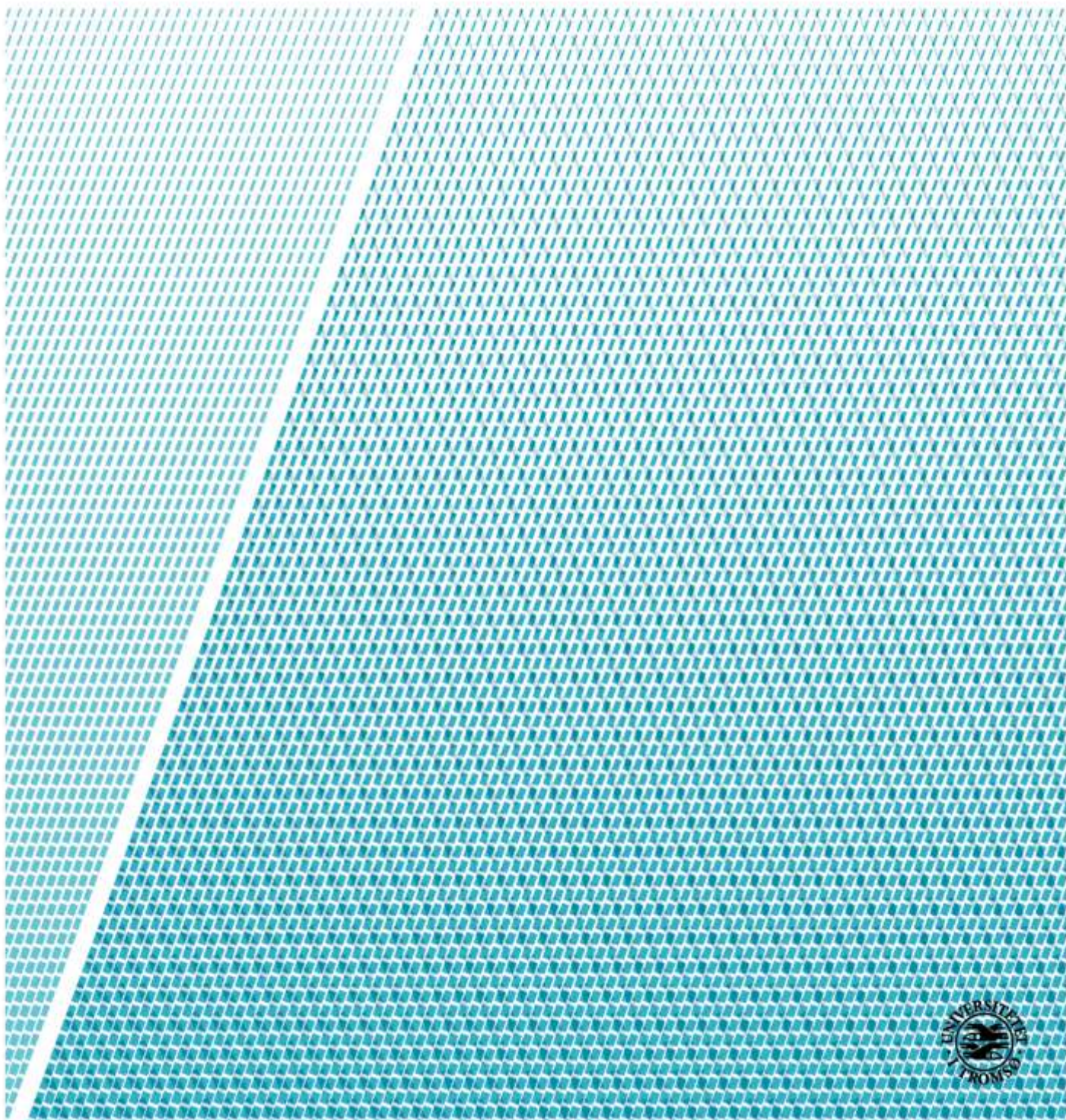


Lærer- elev relasjonen i videregående skole

Kjernerelasjonen i skolens virksomhet

Cathrine Vangen

Masteroppgave i pedagogikk oktober 2017
PED-3900



Forord

Arbeidet med masteroppgaven har tidvis vært en lang og krevende reise, men det har samtidig vært en spennende, givende og ikke minst lærerik prosess. Å kombinere full jobb, familieliv og studier har vært en utfordrende balansegang, men nå som jeg er i mål er det så absolutt verdt det. Dette arbeidet har gitt meg ny innsikt og det har bidratt til å øke nysgjerrigheten og interessen for et tema jeg synes er utrolig viktig.

Jeg vil først takke informantene mine for at de har bidratt med sine erfaringer, refleksjoner og kunnskap. Deres bidrag danner grunnlaget for mye av oppgaven.

Jeg vil også takke min veileder Elsa Løfsnæs for hennes konkrete innspill og positive tilbakemeldinger i arbeidet med denne oppgaven.

Tusen takk til mine gode venninner Trude, Astrid og Trine for korrekturlesing, gode innspill og nyttige diskusjoner og for at de har gitt meg retning når jeg innimellom har mistet sporet.

Til slutt vil jeg takke familien min som hele tiden har hatt trua på at jeg skulle få dette i havn. Og sist, men ikke minst en stor klem til mine aller nærmeste; Øystein, Amund, Iver, Emil og Olve som har vært veldig forståelsesfulle og tålmodige og som har holdt ut med meg gjennom de mest intense skriveperiodene. Nå er jeg endelig i mål!

Cathrine Vangen

Tromsø, oktober 2017

Sammendrag

Denne oppgaven omhandler lærernes tanker om betydningen av relasjonen mellom lærer og elev i den videregående skolen i dag. Det å være lærer er en svært viktig og krevende jobb og det er ingen faktor i skolehverdagen som er viktigere for eleven og elevens læring enn læreren. Gode relasjoner mellom lærer og elev styrker elevenes muligheter for å trives bedre på skolen, og motivasjonen for å jobbe med skolefaglige aktiviteter vil sannsynligvis øke. Oppgaven fokuserer på hvordan lærerne selv reflekterer rundt ulike sider av relasjonen mellom lærer og elev. Dette inkluderer alt fra hvordan lærerne mener at de arbeider med å skape og opprettholde en god relasjon til elevene sine, til tankene de har om betydningen av en positiv lærer-elev relasjon i forhold til læring.

I en hektisk skolehverdag er det ikke alltid like lett å ha et ekstra fokus på relasjonsarbeid. Det er imidlertid viktig å være klar over at relasjonen til elevene *er der* enten man fokuserer på den eller ikke, og at alt en lærer sier og gjør overfor og sammen med elevene, virker inn på lærer-elev relasjonen.

I oppgaven min har jeg benyttet kvalitativ metode. Jeg har intervjuet ti lærere fra en videregående skole, som alle har det til felles at de er kontaktlærere på vg1. Lærerne ble delt inn i to grupper og intervjuene er gjennomført som to fokusgruppeintervju.

Formålet med studiet var å finne ut hva kontaktlærere på vg1 tenker rundt lærer-elev relasjonen i videregående skole. Resultatene viser at lærerne legger særlig stor vekt på tillit, anerkjennelse, trygghet, dialog og kommunikasjon. Et annet resultat er at lærerne har felles erfaringer når det gjelder hva som kan være utfordrende for utvikling av relasjonen til elevene. De trekker særlig frem knapphet på tid, få undervisningstimer sammen med elevene og at enkelte elever vektlegger relasjonen til medelever i større grad enn relasjonen til læreren.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	1
1.2	Oppgavens videre oppbygning.....	4
2	Teori.....	5
2.1	Relasjonsbegrepet.....	5
2.2	Relasjonsbygging i forhold til klasseledelse og læringsmiljø.....	11
2.3	Relasjon i lys av transaksjonsmodellen og Bronfenbrenners økologiske teori.....	13
2.4	Relasjon i lys av transaksjonsanalysen.....	17
2.5	Relasjon i lys av tilknytningsteori.....	19
2.6	Relasjon i lys av sosiokulturelle teorier.....	21
2.7	Lærer-elev relasjon i nyere forskning.....	24
3	Metode.....	26
3.1	Valg av metode.....	26
3.2	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	27
3.3	Det kvalitative forskningsintervju - fokusgruppeintervju.....	28
3.3.1	Valg av informanter og utvalgsstørrelse.....	32
3.3.2	Intervjuguide.....	33
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene.....	35
3.3.4	Analyse av intervjuene.....	36
3.4	Kvalitetsvurdering.....	38
3.4.1	Validitet.....	39
3.4.2	Reliabilitet.....	40
3.4.3	Etikk.....	41
3.4.4	Metodiske refleksjoner.....	42
4	Presentasjon av resultater og analyse/diskusjon.....	44

4.1	Hva legger lærerne i begrepet en god lærer-elev relasjon	45
4.2	Hvordan mener lærerne at de arbeider i skolehverdagen med å skape og opprettholde en god relasjon til elevene sine?.....	52
4.3	Hvilke tanker gjør lærerne seg om sammenhengen mellom en positiv lærer-elev relasjon og læring?	61
4.4	Analyse og diskusjon av gruppeinteraksjonene.....	66
5	Avslutning	73
6	Videre forskning og utviklingsarbeid.....	78
7	Litteratur.....	79
	Vedlegg 1	81
	Vedlegg 2	83
	Vedlegg 3	84
	Vedlegg 4	85
	Vedlegg 5	86

1 Innledning

Samspeilet mellom lærer og elev har mye å si for hvordan begge parter har det i skolehverdagen. Relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes læring. Alle relasjoner innebærer et tosidig ansvar, men læreren har hovedansvaret for å etablere en positiv relasjon til hver elev. Spurkeland (2011) illustrerer dette ansvaret godt når han siterer den danske filosofen Knut Løgstrup;

«Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskes liv i sine hender» (Spurkeland, 2011, s. 13).

Mange av oss har opplevd lærere som har hatt stor betydning for oss og som vi vil huske for resten av livet. Disse lærerne hadde vi sannsynligvis en ekstra god relasjon til fordi de så oss, viste oss tillit, var interessert i oss og ga oss positive tilbakemeldinger.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Det har i de senere årene vært et økende fokus på betydningen av lærer-elev relasjonen for å skape en god undervisningssituasjon. Dette fokuset gjenspeiles i skolelovverket og i skolereformene og det har blant annet ført til innføring av obligatoriske elevsamtaler og fagsamtaler også i videregående skole. Forskning har også vist at relasjonen mellom lærer-elev er en viktig faktor, som påvirker elevenes læringsmiljø (Hattie, 2013). Da jeg tok min lærerutdanning på slutten av 1980-tallet, var det lite fokus på relasjonen mellom lærer og elev. Som faglærer, kontaktlærer og skoleleder i videregående skole de siste 25 årene, har jeg fått en økende forståelse for betydningen av å ha en god kommunikasjon og en positiv relasjon til elevene. Som kontaktlærer for flere klasser på idrettsfag, har jeg vært så heldig å få følge de samme klassene over tre år. Jeg har undervist i flere fag i samme klasse og også hatt de samme elevene i både praktiske og teoretiske fag. På idrettsfag har vi for eksempel flere obligatoriske friluftsturer. Hver klasse drar på to overnattingsturer i løpet av et skoleår. Disse turene gir oss en unik mulighet til å bygge gode og tette relasjoner, både mellom lærer-

elev og elevene imellom. Relasjonsbygging på disse turene har jeg opplevd gir positive ringvirkninger også i andre sammenhenger.

Disse erfaringene, samt erfaringer fra å ha egne barn i skolen, er bakgrunnen for at jeg har valgt å fordype meg i betydningen av relasjonen mellom lærer og elev i min masteroppgave.

Jeg har fire barn mellom 13 og 21 år og gjennom å ha fulgt dem i deres skolegang har jeg erfart at relasjonen mellom lærer og elev generelt sett er tettere i grunnskolen enn i videregående skole, og da særlig i 1-7 klasse. Når jeg spør de to eldste barna mine om hvilke lærere de husker best og hvilke lærere de hadde et nært forhold til, svarer begge at det er lærere fra grunnskolen. Dette har trolig sammenheng med flere forhold. I småskolen har elevene færre lærere, det vil si at kontaktlærer og faglærer ofte er samme person, noe som medfører at man er sammen mange timer hver dag. Dette kan i seg selv innebære sterkere bånd mellom lærer og elev. For de yngste elevene vil læreren derfor ofte representere en trygg og viktig voksenperson. Det er i de første skoleårene også som oftest tettere bånd mellom hjem og skole, samt nesten like mye fokus på det sosiale som på det faglige.

Dette endrer seg ved overgang til videregående skole, hvor det tradisjonelt har vært lagt større vekt på faglige ferdigheter. Studentenes fagkompetanse og kompetanse i å undervise i fag har vært hovedfokuset i utdanning av lærere som skal jobbe i videregående skole. Når elevene blir eldre, får de flere faglærere, som ofte har mer fokus på undervisning av faget sitt enn på etablering av gode relasjoner til elevene. Mange ungdommer har også mer fokus på relasjonene til medelever enn til læreren sin. Drugli (2012) og andre forskere innenfor dette feltet har imidlertid pekt på at selv om relasjonen mellom lærer og elev kan bli mindre nær på videregående skole, så er den ikke mindre viktig (Drugli, 2012). Dette trekkes også frem av Spurkeland (2011), som omtaler denne relasjonen som kjernerelasjonen i skolens virksomhet (Spurkeland, 2011, s.64).

I de senere år har det som tidligere nevnt, vært et økt fokus på relasjonen mellom lærer-elev, elevenes læringsmiljø og lærerens klasseledelse også i videregående skole. Dette gjenspeiles i ulike dokumenter fra Kunnskapsdepartementet. I «Læreren – rollen og utdanningen» (St.melding 11, 2008-2009), er et av sju skisserte kompetanseområder samhandling og kommunikasjon:

«Læreryrket krever evne til samarbeid og kommunikasjon med elever, foreldre og andre aktører i og utenfor skolen. Læreren må ha god kjennskap til elevene og deres forutsetninger for å lære, kunne omgås elevene på en god måte og ha et positivt syn på elevenes potensiale» (St.melding 11, 2008-2009, s.15).

Temaet vektlegges også i NOU (2014), – «Elevenes læring i fremtidens skole», hvor det står følgende:

«Gode og støttende relasjoner mellom lærere og elever er med på å fremme læring» og «...utvalget ønsker å fremheve at gode relasjoner mellom lærere og elever.....gir et godt grunnlag for læring» (NOU 2014,s.7).

Bak økt fokus på en god lærer-elev relasjon ligger en økende erkjennelse av at kvaliteten på denne relasjonen er av betydning for læringssituasjonen og elevenes læring (Drugli, 2012). Med gode relasjoner vil elevene trives bedre på skolen, og deres motivasjon for å jobbe med skolefaglige aktiviteter vil sannsynligvis øke. Med bakgrunn i egen erfaring, samt forskning på området (Hattie, 2013, Spurkeland 2011), interesserer jeg meg for det økte fokuset på lærer-elev relasjonen, som et forholdsvis nytt fenomen i videregående skole. Jeg ønsket imidlertid, som del av denne oppgaven, å intervju andre lærere for å undersøke deres tilnærming til arbeidet med og betydningen av lærer-elev relasjonen. En tilleggsambisjon er å øke egen og andre lærere og skolelederes bevissthet rundt betydningen av relasjonsbygging i videregående skole. Ut ifra dette har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan reflekterer kontaktlærere i videregående skole rundt lærer-elev-relasjoner i sin praksis i nye elevgrupper?

For å undersøke dette nærmere vil jeg gjennomføre et fokusgruppeintervju med to ulike grupper lærere i videregående skole. For å belyse og utdype denne problemstillingen ytterligere har jeg valgt å ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hva legger lærerne i begrepet en god lærer-elev relasjon?
- Hvordan mener lærerne at de arbeider i skolehverdagen med å skape og opprettholde en god relasjon til elevene sine?
- Hvilke tanker gjør lærerne seg om sammenhengen mellom en positiv lærer-elev relasjon og læring?

1.2 Oppgavens videre oppbygning

Oppgaven er delt inn i seks deler. I det første kapittelet har jeg gjort rede for oppgavens tema, bakgrunnen for at jeg har valgt å belyse dette temaet, samt problemstillingen. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for mitt teoretiske rammeverk, for å studere relasjonen mellom lærer og elev. Jeg retter fokus mot faktorer som klasseledelse og læringsmiljø og betydningen av disse for lærer-elev relasjonen. Nyere forskning på betydningen av lærer-elev relasjonen vil også bli presentert.

I kapittel 3 redegjør jeg for metodevalg, prosessen rundt rekruttering av informanter og gjennomføring av fokusgruppeintervjuene. Jeg beskriver også min egen tilnærming til feltet og mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Til slutt i dette kapittelet vil jeg komme med noen etiske refleksjoner rundt oppgaven og hvilke prinsipper jeg har forsøkt å følge for å gjøre oppgaven troverdig.

I kapittel 4 drøftes fokusgruppematerialet i lys av det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2. Jeg vil også her komme med en analyse og en kort drøfting av gruppeinteraksjonene jeg kunne observere under fokusgruppeintervjuene. Kapittel 5 inneholder en avslutning med en presentasjon av de mest sentrale resultatene, samt et sluttord på masteroppgaven min. Og i kapittel 6 avrundes masteroppgaven med noen tanker jeg har om videre forskning og utviklingsarbeid i kjølvannet av denne oppgaven.

2 Teori

Jeg har valgt å begynne dette kapitlet med å utdype selve relasjonsbegrepet og andre begrep forbundet med relasjon. Bakgrunnen for og betydningen av relasjonen mellom lærer og elev kan forstås på ulike måter. For å forankre denne oppgaven teoretisk, har jeg også valgt å redegjøre for noen modeller, som viser sammenhengen mellom relasjonsbegrep og som jeg synes er relevante i denne sammenhengen.

2.1 Relasjonsbegrepet

En relasjon er et innbyrdes forhold der begge parter ser på hverandre som selvstendige individer, og der man er en del av en felles virkelighet (Drugli, 2012). Gjennom samhandling vil partene i en relasjon kunne utvikle et relativt stabilt kommunikasjonsmønster. Relasjoner omfatter verbal kommunikasjon og kroppsspråk, men også partenes tanker om, holdninger og forventninger til hverandre. Viktige elementer i en god relasjon er tillit og følelsesmessig nærhet (Drugli, 2012, Spurkeland 2012). I følge Nordahl (2010) kan relasjon forstås som et individs oppfatning av eller innstilling til andre mennesker. Kort sagt så handler relasjon om hva andre mennesker betyr for deg. Det sentrale i en god relasjon er knyttet til det å være et menneske og å kunne kommunisere og samhandle med andre. En relasjon utvikles kontinuerlig, i ulike sosiale settinger og gjennom interaksjon med andre mennesker. Nordahl (2010) hevder at lærere som ønsker å skape en god relasjon til elevene sine, må legge av seg noen av de rollene de vanligvis inntar og tillate seg å være ekte mennesker, på godt og vondt.

Kvaliteten på lærer-elev relasjonen anses, som tidligere nevnt, som avgjørende for en god læringssituasjon for elevene. I følge Spurkeland (2011, s.12) ligger følgende tre premisser til grunn for det han omtaler som relasjonspedagogikken:

1. Barn og ungdom lærer best fra, – og sammen med,- personer de liker. Å like, betyr her at relasjonene har en gjensidig positiv kvalitet og at den er preget av trygghet og tillit.

2. Læreren trenger en positiv relasjon til hver elev. Enhver brist i relasjonskvaliteten vil få negative konsekvenser for elevens læring og trivsel.
3. Relasjonspedagogikk handler om å etablere sterke, fortrolige og tillitsfulle relasjoner i starten av et samspill

Når vi snakker om relasjoner i skolen, så kan vi skille mellom to nivåer; primærrelasjoner og sekundærrelasjoner. Primærrelasjoner har størst betydning for læring og trivsel, mens sekundærrelasjoner er støtterelasjoner, som kan spille en viktig rolle for enkeltelever.



Figur 1. Relasjonspedagogisk praksis (Spurkeland, 2011, s.53)

For å få kartlagt relasjonene mellom de ulike partene i en organisasjon/en klasse, så kan et såkalt relasjonskart være et godt hjelpemiddel (se figur 2).



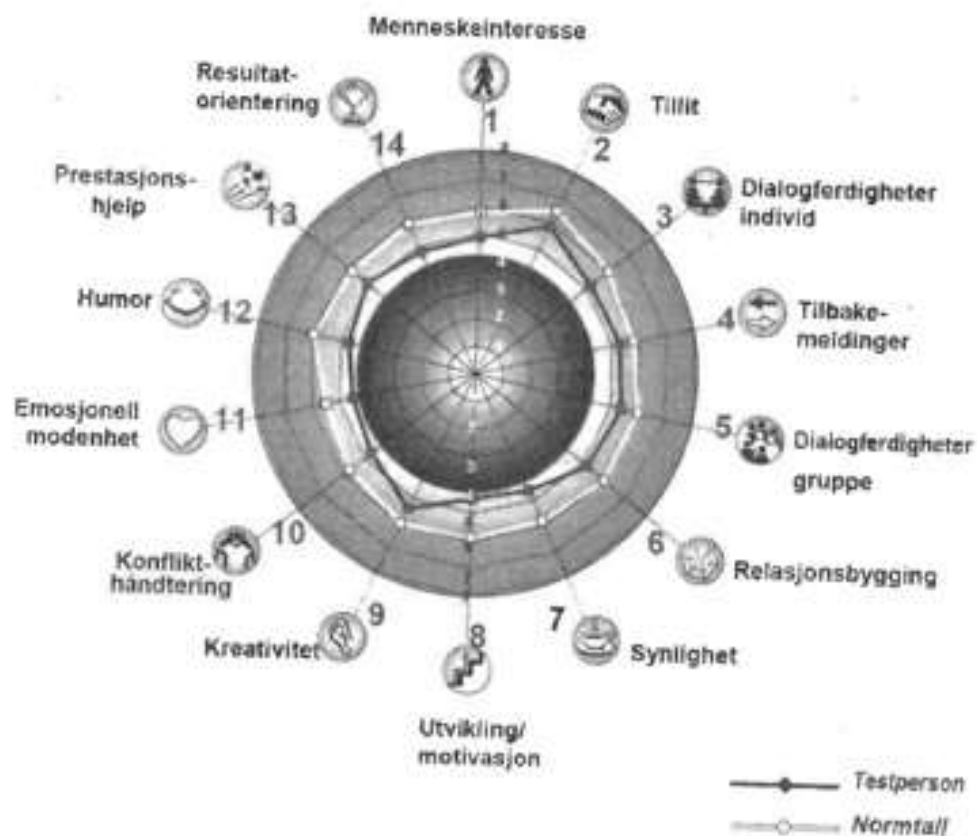
Figur 2. Relasjonskart (Spurkeland, 2011, s.56)

I følge Spurkeland vil det være slik at når elevene plasseres i sentrum av relasjonskartet, så utgjør kontaktlærer, foreldre, søsken og medelever primærrelasjoner og fag- og timelærere, skoleledelsen og andre bekjente sekundærrelasjoner. Det er viktig at kontaktlæreren har en oversikt over elevenes relasjonskart og de ulike relasjonenes betydning for elevenes skolemotivasjon. Når vi snakker om primærrelasjoner, kan vi også skille mellom de juridiske

og de moralske primærrelasjonene. I de juridiske relasjonene er samhandlingen preget av formaliteter og ivaretagelse av roller, mens samhandlingen i de moralske relasjonene er preget av engasjement, anerkjennelse, trygghet og tillit. De juridiske relasjonene, er de som normalt skal utgjøre primærrelasjonene. For eleven kan dette f.eks. være kontaktlæreren.

Kontaktlæreren er en juridisk primærrelasjon på grunn av sin posisjonelle rolle og sitt ansvar. Det er imidlertid ikke sikkert at kontaktlæreren også inngår i en moralsk primærrelasjon for en elev. Spurkeland mener at de moralske primærrelasjonene er de relasjonene som har størst betydning for elevens trivsel og læring, og at kontaktlæreren derfor bør ha som målsetting å være en del av elevenes moralske primærrelasjon (Spurkeland, 2011).

Relasjonskompetansen vår er det som gjør at vi får kontakt med andre mennesker og kan samhandle. Relasjonskompetanse utgjør kjernen i all samhandling. Når jeg i denne oppgaven undersøker hvordan kontaktlærere reflekterer rundt lærer-elev relasjoner i nye elevgrupper, har det vært sentralt å studere hva relasjonskompetanse består av. Ifølge Spurkeland (2012) er relasjonskompetanse ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012, s.17). For å bli en bedre lærer, leder og medmenneske, så bør man ha en praktisk og teoretisk forståelse av de ferdighetene og evnene som inngår i relasjonskompetanse (se figur 3).



Figur 3. Relasjonskompetanse (Spurkeland, 2012, s.16)

I følge Spurkeland (2012) er relasjonskompetanse en sammensetning av ferdigheter, evner og holdninger. Han har valgt å dele dette inn i 14 ulike dimensjoner, som jeg kort skal redegjøre for; *Menneskeinteresse* beskriver en persons menneskesyn, menneskekunnskap og evne til å interessere seg for og bli kjent med andre mennesker. *Tillit* er selve bærebjelken i ethvert mellommenneskelig forhold og handler om holdninger, evner og ferdigheter til å bygge tillit. *Dialog* mellom individer omhandler holdninger, evner og ferdigheter som er viktig for å kunne gjennomføre gode dialoger – en form for samtalekunst. *Tilbakemelding* er viktig, alle har vi behov for tilbakemelding og bekreftelse fra våre omgivelser. Kort sagt så handler tilbakemelding om en form for oppmerksomhet. Tilbakemelding kan være både positiv og negativ (ros og ris), men ingen tilbakemelding er også en variant (Spurkeland, 2012). Tilbakemelding kan altså gis på ulike måter og mottas ulikt av den som får den. Ros er en form for tilbakemelding og anerkjennelse kan være synonymt med ros, men samtidig rommer

anerkjennelse noe mer. Anerkjennelse er kanskje mer et spørsmål om verdier, holdninger og handlinger i en gjensidig relasjon (Kristiansen, 2014).

Spurkeland (2012), sier videre at *dialog i grupper* handler om ledelse av gruppesamtaler og møter. Dialogen mellom lærer og klassen kan for eksempel være litt forskjellig fra dialogen mellom lærer og enkeltelever. *Relasjonsbygging* handler om holdninger, evner og ferdigheter til å bygge relasjoner. Dette er en form for aktiv nettverksbygging. *Synlighet* handler om folks bevissthet omkring egen synlighet i et arbeidsmiljø. *Utvikling* av et fellesskap krever holdninger, evner og ferdigheter til å ville utvikle andre mennesker. Det dreier seg blant annet om ens evne til å lede *kreative* prosesser og la andre bruke flere sider av seg selv. *Konflikthåndtering* omhandler ferdigheter, evner og holdninger i forhold til å håndtere konflikter mellom en sjøl og andre, eller mellom andre mennesker. *Emosjonell modenhet* handler om emosjonell intelligens og evne til å føle og vise empati overfor andre. *Humor* er en viktig, relasjonell ferdighet, som virker inn på både ledelse, nærvær, helse og arbeidsmiljø.

Til slutt nevner Spurkeland (2012) *prestasjonshjelp*, som sier noe om evnen til å gjøre andre gode og bygge opp andres selvfølelse og kompetanse. Han framhever også *resultat-orientering*, som han beskriver som evnen til å skape og levere resultater. Den siste dimensjonen ble, av Spurkeland, opprinnelig brukt som en kontrolldimensjon i forhold til de andre, for å se om økt fokus på relasjonskompetanse gir resultater i form av økt læring og en bedre læringssituasjon (Spurkeland, 2012).

I denne oppgaven vil jeg gjennom resultatene fra fokusgruppeintervjuene med kontaktlærerne, komme nærmere inn på flere av de nevnte dimensjonene, som inngår i relasjonskompetanse. I forhold til de ulike dimensjonene Spurkeland (2012) nevner, legger jeg særlig vekt på de fire første; menneskeinteresse, tillit, dialog (kommunikasjon) og tilbakemelding (anerkjennelse). Her støtter jeg meg til Spurkeland (2012), som hevder at grunnmuren i relasjonskompetanse er menneskeinteresse og at tillit er bærebjelken i alle relasjoner. Valget av de to andre faktorene er begrunnet ut ifra at jeg av egen erfaring mener disse er noen av de viktigste faktorene i relasjonsbygging i tillegg til at jeg på grunn av oppgavens størrelse måtte velge å fordype meg i noen av dimensjonene.

2.2 Relasjonsbygging i forhold til klasseledelse og læringsmiljø

Relasjoner utvikler seg over tid, som et resultat av kommunikasjon og samhandling, og de påvirker både lærere og elever. Elevene fortolker det læreren sier og gjør, i lys av relasjonen de har til hverandre, og dette påvirker igjen den videre utviklingen av relasjonen.

Klasseledelse må derfor, ifølge Ogden (2012), forstås innenfor rammene av lærer-elev relasjoner og klassen som et sosialt system. Samtidig så er det klasseledelsen som utformer rammen som relasjonene utvikler seg innenfor, og klasseledelse blir derfor et viktig tema i studiet av lærer-elev relasjoner (Ogden, 2012).

Det eksisterer flere definisjoner av klasseledelse, som framhever ulike dimensjoner ved fenomenet. Klasseledelse utøves av læreren og beskrives gjerne som kunnskapsbaserte prinsipper eller retningslinjer for god praksis. Det finnes flere forskningsbaserte anbefalinger for hvordan læreren bør lede arbeidet i klassen. Læreren må uansett anbefaling også anvende skjønn, og vurdere når og hvor det er riktig å bruke disse prinsippene. Nordahl (2010) hevder at klasseledelse kan forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, skape arbeidsro og motivere elevene til arbeidsinnsats. Han poengterer også at siden ledelse utføres i samhandling med elevene, så er lærer-elev relasjonen vesentlig for lærerens mulighet til å utøve ledelse (Nordahl, 2010).

God klasseledelse vil ofte være en balansegang, der læreren skal ha struktur og kontroll samtidig som han/hun skal gi varme og være nær elevene. På denne måten blir relasjonen mellom lærer og elev nært knyttet opp til ledelse. I følge Nordahl (2010) finnes det flere ulike hovedformer for klasseledelse. En lærer vil, avhengig av situasjon, være i ulike posisjoner og vil på bakgrunn av dette måtte utøve forskjellige lederstiler. I forhold til denne oppgavens tema er det en av disse lederstilene som skiller seg ut i positiv retning, nemlig autoritativ klasseledelse (Nordahl, 2010). Autoritativ klasseledelse innebærer at læreren legger vekt på å ha en god relasjon til elevene ved å se dem og gi dem mye varme, samtidig som læreren er tydelig, har god struktur og kontroll i situasjonen. En lærer som utøver autoritativ klasseledelse vil fremstå som en tydelig voksenperson, som bryr seg og respekterer elevene. Autoritativ klasseledelse forutsetter imidlertid at læreren i utgangspunktet har en god relasjon til elevene, samtidig som den vil føre til at lærer-elev relasjonen over tid styrkes ytterligere (Nordahl, 2010).

Autoritativ klasseledelse henger nøye sammen med anerkjennelse (Kristiansen, 2014). Ifølge Kristiansen (2014) har vi ulike former for anerkjennelse; ubetinget og betinget. Ubetinget anerkjennelse vil si en anerkjennelse som alle mennesker bør få, rett og slett fordi de er mennesker. Denne formen for anerkjennelse har med menneskenes grunnleggende rettigheter og behov å gjøre; slik som kjærlighet, respekt, verdighet og ikke minst retten til å være forskjellig (Kristiansen, 2014). En god lærer bør respektere, verdsette og gi alle elevene følelsen av «å bli sett», uavhengig av elevens kunnskaper, ferdigheter eller atferd. Reell anerkjennelse forutsetter imidlertid likestilte og likeverdige subjekter, og dette kan være en utfordring i utdanningssystemet, som i utgangspunktet er hierarkisk oppbygd. Selv om vi alle er likeverdige, er vi ikke umiddelbart likestilte. Det er for eksempel store forskjeller mellom lærere og elever med hensyn til kompetanse, kunnskaper og ferdigheter, og det er jo nettopp dette som er grunnlaget for lærer-elev forholdet. Læreren skal undervise elevene i noe de ikke kan fra før, og læreren er også gitt formell makt til å vurdere om eleven har lært det som forventes (Kristiansen, 2014).

Gode lærer-elev relasjoner og en varm og tydelig klasseledelse vil ha en innvirkning på læringsmiljøet i klassen (Moen, 2016). I alle klasserom foregår det kontinuerlige interaksjoner, som bidrar til å etablere et miljø eller system som både elever og lærere må forholde seg til (Lillejord, Manger, Nordahl, & Helland, 2013). Læringsmiljø kan beskrives som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og den undervisningen og veiledningen som elevene erfarer eller opplever på skolen (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009, s.14).

Når vi snakker om klasseledelse og læringsmiljø er det viktig å trekke frem at også elevene har en del av ansvaret for at dette skal bli så godt som mulig. Noen elever arbeider ivrig, selvstendig og systematisk og får gode karakterer, andre elever mangler tilsynelatende faglige ambisjoner, men trives på skolen. En del elever gir kanskje blaffen i skolearbeidet, fordi skolen ikke betyr noe i forhold til andre fritidsaktiviteter. Alle disse ulike forklaringene kan rommes i begrepet prestasjonsmotivasjon (Imsen, 2005). Prestasjonsmotivasjon innebærer, ifølge Imsen (2005), en positiv holdning til det å mestre og prestere i seg selv og det er ikke i utgangspunktet knyttet til et ønske om ytre belønning. Det er med andre ord snakk om et ønske om å lykkes og dermed en form for indre motivasjon. Prestasjonsmotivasjon inneholder imidlertid to motstridende krefter; lysten til å lykkes og angsten for å mislykkes

(Imsen, 2005). Disse virker alltid sammen som to konkurrerende krefter og medfører at eleven i ulike situasjoner velger ulike strategier som øker sjansen for å «lykkes».

Forskning har, som jeg skal komme mer inn på, vist at relasjonen mellom lærer-elev er en viktig faktor, som påvirker elevenes læringsmiljø (Hattie, 2013). Dette kan både skje gjennom lærerens valg av omgangsform overfor elevene, samt den enkelte elevs oppfattelse av disse forholdene. Det er nemlig slik at ulike elever kan oppfatte læringsmiljøet i klassen forskjellig. Det er derfor viktig at læreren har en god relasjon og en god dialog med hver enkelt elev. Læringsmiljøet har stor betydning for elevenes læringsutbytte. Bergkastet, Dahl & Hansen (2009) trekker i sin bok fram grunnleggende grep og praktiske metoder, som bidrar til å utvikle et godt læringsmiljø. De kaller dette «lærerens verktøykasse» og her finner du følgende elementer; positiv kommunikasjon, etablering av regler og rutiner, motivasjon, elevsamtalen, organisering av undervisningsrommet, gode beskjeder, samarbeid med hjemmet og råd om hva du som lærer bør gjøre når elevene tar dårlige valg. Dette er faktorer som ble diskutert i fokusgruppeintervjuene og som jeg vil drøfte senere i oppgaven. Jeg vil, under drøftingen, også gi flere eksempler som belyser betydningen en god lærer-elev relasjonen har for læringsmiljøet.

2.3 Relasjon i lys av transaksjonsmodellen og Bronfenbrenners økologiske teori

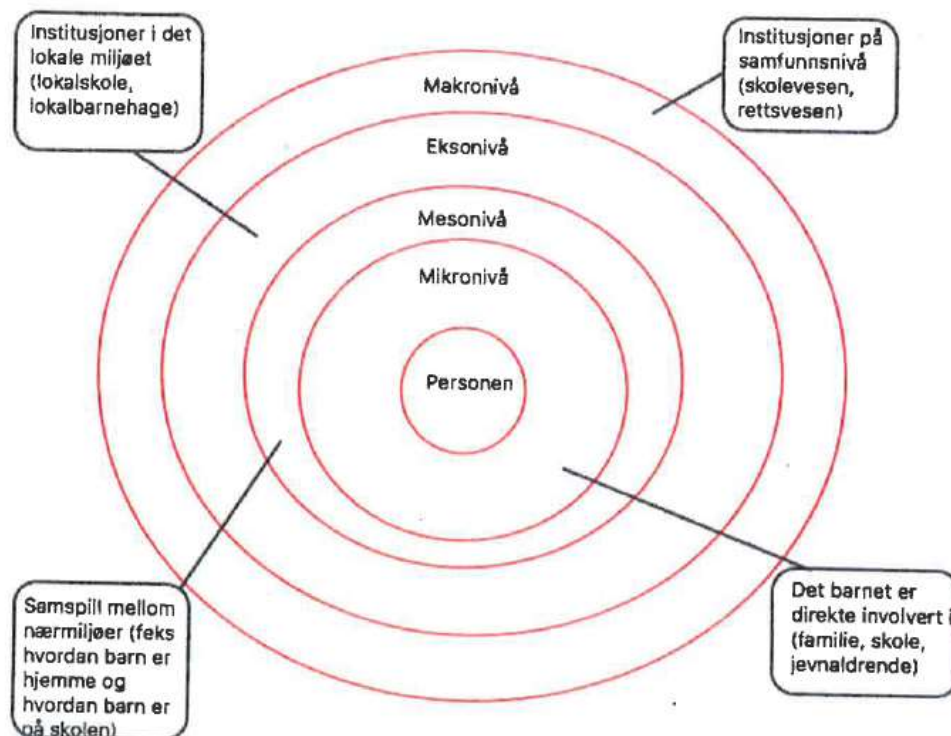
Transaksjonsmodellen er lansert av Sameroff og Chandler (Kvello, 2012). Ifølge Kvello (2012) så er den et teoretisk perspektiv inn under utviklingspsykologien, som vektlegger de mellommenneskelige relasjonene. Transaksjonsmodellen kan sies å være en paraplyteori, som favner om flere teorier med klare likhetstrekk. Fellesnevnerne for disse teoriene er først og fremst hvordan personer og miljøet de lever i gjensidig påvirker hverandre, betydningen av relasjoner og ulike prosesser knyttet til risiko- og beskyttelsesfaktorer (Kvello, 2012).

En av teoriene, som inngår i transaksjonsmodellen, er den amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenners økologiske teori (Kvello, 2012, Imsen 2005). Bronfenbrenner, hevder at hvis man skal forstå et barn/ungdoms personlige utvikling og studere hvordan læring skjer, så må man studere barnet/ungdommen i en helhetlig sammenheng og i ulike miljøer. Denne teorien

viser det sosiale samspillet barnet deltar i gjennom ulike miljø, samt på hvordan personer og miljø gjensidig påvirker hverandre. Barnet/ungdommen hører aldri til i bare ett miljø, men i mange ulike miljø samtidig; hjemmet og familien, skolen og skolekameratene, fritidsaktivitetene, familievenner etc. Barnet/ungdommen pendler mellom de ulike miljøene og har tilhørighet i flere miljøer, samtidig som de forholder seg til og blir påvirket av de ulike miljøene. Bronfenbrenner gjør rede for fem nivå, med ulike miljø, som på forskjellige måter er en del av den gjensidige påvirkningsprosessen (Bronfenbrenner, 1979; Imsen 2005; Kvello, 2012).

Det første nivået er *mikrosystemet*. Dette nivået består av de arenaene som barn og unge er direkte involvert i (familie, idrettslaget, skolen m.fl.). Her finner vi relasjonene og alle de personlige nettverkene til barnet/ungdommen. Å analysere ungdommene innenfor et nærmiljø, for eksempel skolen, er å analysere på mikronivå. Det neste nivået er *mesosystemet*, som består av summen av mikrosystemene. På dette nivået finner vi flere ulike nærmiljøer og her kan vi studere hvordan samspillet er mellom disse. For eksempel så kan vi studere hvordan det som skjer i én situasjon virker inn på det som skjer i en annen situasjon, samt hvordan endringer i ett miljø også fører til endringer i et annet miljø. Ungdommene bærer for eksempel alltid med seg erfaringer hjemmefra til skolen og hendelser på skolen tas med hjem, så dette skjer selvfølgelig begge veier (Imsen, 2005).

Videre kommer *eksosystemet*, som er en utvidelse av mesosystemet, og som viser til institusjoner i lokalmiljøet og andre miljø som indirekte påvirker barn/unges hverdag (skolestyrer og ulike offentlige organ, lokalmedia mm.). Det kan for eksempel være at skolestyret og kommunen bestemmer at skolekretsgrensene skal endres, eller at klasser skal slås sammen. Det siste og øverste nivået er *makrosystemet*, som er institusjoner på samfunnsnivå. For eksempel rettsvesen og skolevesen, der nasjonale føringer og planer legges (Kvello, 2012). Barnet/ungdommen er ikke direkte involvert på de to siste nivåene, men de blir allikevel påvirket av og må forholde seg til det som besluttes på disse nivåene.



Figur 4. Bronfenbrenners økologiske modell (Albertsen & Mathiassen, 2017, s.15)

I følge Aagre (2014) og Kvello (2012) fokuserte Bronfenbrenner særlig på følgende forhold:

- Hvilken *rolle* individet har i de ulike gruppene
- Hvilke *relasjoner* individet har til enkeltpersoner, eller gruppen som helhet
- Hvilke *aktiviteter* som utspiller seg i gruppen

I og med at jeg i denne oppgaven fokuserer på lærer-elev relasjonen, så har jeg valgt å konsentrere meg om mikrosystemet i denne modellen. Noen viktige kjennetegn ved mikrosystemet er, som sagt, relasjoner, aktiviteter og roller. I de personlige relasjonene bør man, ifølge Kvello (2012), ta hensyn til følelser, gjensidighet og maktbalansen i relasjonen. Desto mer gjensidig positive følelser i relasjonen, desto bedre grunnlag for utvikling og læring. Ifølge Bronfenbrenner, så er det også viktig å huske på at læreren er i en maktposisjon overfor eleven i forholdet mellom lærer og elev. Det bør være et mål at denne maktbalansen

jevnes ut (Bronfenbrenner, 1979). Tid og tidsaspektet er også et sentralt element i denne modellen (Aagre, 2014) og det er derfor viktig å ha i bakhodet og ta hensyn til at utfordringer og vanskeligheter i relasjonen mellom to individ alltid har sin forhistorie. Det tar tid å bygge gode relasjoner.

Aktivitetene i mikrosystemet kan deles inn i aktiviteter barn utfører alene, sammen med andre eller aktiviteter som barn/unge observerer at andre deltar i. ifølge Kvello (2012) så er det sosialt stimulerende å gjøre ting sammen med andre og relasjonene utvikles gjennom dette (Kvello, 2012).

I løpet av skolehverdagen vil ungdommen gå inn og ut av flere roller; elev, gutt, jente, kamerat, kjæreste, fotballspiller mm. Den voksne vil også være innom flere roller; lærer, kollega, mann, kvinne, klasseleder mm. Noen roller er klart definerte, mens andre er mer diffuse. Måten den enkelte utfører sin rolle på og hvordan dette virker inn på de andre, vil igjen påvirke lærer-elev relasjonen (Kvello, 2012).

I følge Drugli (2012) så er transaksjonsmodellen godt egnet for å forstå lærer-elev-relasjonen. Transaksjonsmodellen viser hvordan små og store systemer i og rundt eleven henger sammen og påvirker hverandre over tid. Samspill (transaksjoner) på ett tidspunkt får konsekvenser for hvilke samspill som kan skje på et annet tidspunkt, og slik veves elevens utviklingsprosess sammen (Drugli, 2012).

Eleven selv og miljøet rundt vil hele tiden være i endring. Eleven vil også både påvirke og bli påvirket av sine omgivelser. Resultatet av denne toveis påvirkningsprosessen vil variere fra elev til elev. På bakgrunn av dette vil det være vanskelig å forutse hvordan en elev vil utvikle seg. Utviklingsprosessen kan dreie både i positiv og negativ retning. Når utviklingen går i negativ retning, har skolen et ansvar for å iverksette ulike tiltak, som kan få eleven over i et mer positivt utviklingsløp. Å bygge gode lærer-elev-relasjoner, vil kunne være et av flere tiltak. Det er derfor viktig at lærerne har et bevisst forhold til relasjonsbyggingen i samhandlingen med elevene. I følge Drugli (2012) er utviklingen av lærer-elev relasjonen en dynamisk prosess, som blir påvirket av holdninger, forventninger, verdier og ferdigheter hos begge parter. Lærer-elev relasjonen er et eksempel på et viktig system, der to parter inngår og der partene påvirker hverandre gjensidig. Når lærer og elev er sammen over tid og i ulike situasjoner, vil det utvikle seg et samspill og et kommunikasjonsmønster, som er typisk for

disse to. Dette mønsteret vil reflektere relasjonen mellom partene. Lærer og elev vil, gjennom å bli bedre kjent med hverandre, få økt forståelse for hva ulike signaler og atferd hos den andre betyr, hvilke grenser som gjelder i relasjonen og hva de kan forvente seg av den andre i ulike situasjoner.

Som jeg tidligere har vært inne på, så er alle relasjoner mellom voksne og barn/ungdommer per definisjon asymmetriske. Det vil si at det er læreren som har ansvar for relasjonens kvalitet. Dette krever en stor grad av bevissthet og refleksjon hos læreren.

Transaksjonsmodellen går, ifølge Drugli (2012), ut på å avdekke og forstå ulike beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer i og rundt eleven. Risikofaktorer kan ligge i eleven selv, eller i elevens miljø. Dette er faktorer som kan øke sjansen for en negativ utvikling. Jo flere risikofaktorer som finnes, jo større er sjansen for en negativ utvikling. Beskyttelsesfaktorer vil kunne motvirke effekten av risikofaktorene, og de er derfor svært sentrale for å unngå en negativ utvikling. Hvis eleven for eksempel har problemer med forholdet til foreldrene og omsorgssituasjonen hjemme, så vil tilhørighet og trivsel på skolen, samt en god relasjon til læreren, kunne kompensere noe for utfordringene i hjemmesituasjonen. En trygg relasjon til lærer vil hjelpe eleven med å takle det som skjer, blant annet gjennom å gjøre det enklere for eleven å si ifra om eventuelle vansker. En god relasjon mellom lærer og elev vil med andre ord kunne være en beskyttelsesfaktor for eleven og bidra til positiv utvikling, mens en dårlig relasjon vil kunne utgjøre en risikofaktor. Det er viktig at lærerne har dette perspektivet med seg, når de skal reflektere over egen praksis.

2.4 Relasjon i lys av transaksjonsanalysen

Den amerikanske psykologen Eric Berne har utviklet teorien om transaksjonsanalyse og denne teorien handler, ifølge Gjøsund & Huseby (2015), om hvordan vi kommuniserer med hverandre. Teorien forsøker å gi oss noen redskaper, slik at vi blir litt flinkere til å forstå hva som foregår mellom to mennesker når de kommuniserer med hverandre. I følge transaksjonsanalysen så kan vi møte andre mennesker med fire ulike grunnholdninger (Gjøsund & Huseby, 2015). Disse holdningene blir skapt i vår barndom og oppvekst og blir

formet av vårt syn på oss selv og våre medmennesker. Ved å være bevisst disse grunnholdningene, kan vi observere, analysere og forbedre vår egen måte å kommunisere på. Disse holdningene er: 1) Positiv holdning til seg selv og andre (jeg er ok – du er ok). Mennesker som har denne grunnholdningen har et positivt syn på seg selv og andre og et optimistisk syn på livet. 2) Negativ holdning til seg selv, positiv holdning til andre (jeg er ikke ok, du er ok). Mennesker, som har denne holdningen, undervurderer egne evner og ressurser. De har en underlegen holdning og mangel på selvtillit. 3) Positiv holdning til seg selv, negativ holdning til andre (jeg er ok – du er ikke ok). Disse menneskene nedvurderer andre mennesker og oppfatter seg selv som høyt hevet over alle andre. De som har opplevd store skuffelser eller fått hard behandling kan utvikle en slik selvoppfatning som et forsvar mot en tøff virkelighet. 4) Negativ holdning til seg selv og andre (jeg er ikke ok – du er ikke ok). Disse menneskene har gitt opp. De har ikke noen tro på hverken seg selv eller andre (Gjøsund & Huseby, 2015). Disse holdningene sier noe om hvordan vi verdsetter oss selv og hvordan vi ser på andre, som vi kommuniserer med. Hvilket syn du har på deg selv og andre og bevissthet rundt hvordan du møter andre mennesker, er helt grunnleggende for å kunne kommunisere godt.

I tillegg til de fire grunnholdningene, så er et av utgangspunktene for transaksjonsanalysen at personligheten vår er sammensatt av tre jeg-tilstander; foreldre-jeget, voksen-jeget og barne-jeget (Gjøsund & Huseby, 2015). Foreldre-jeget består av alle de erfaringene man har gjort seg gjennom de første leveårene. Foreldrenes meninger, holdninger og normer blir registrert og lagret av barnet og tatt i bruk når disse senere i livet selv skal formane, belære eller oppdra andre. Utsagn som starter med «du må...», «du skal...», «du bør...» er vanlige her.

Voksen-jeget utvikler seg gjennom ungdomstiden, etterhvert som barnet blir eldre og til slutt voksen. Det materialet som ligger i foreldre-jeget vurderes og revideres av voksen-jeget. Og det er voksen-jeget som dominerer når vi er saklige og fornuftige. Det er viktig å utvikle et godt og harmonisk voksen-jeg. Det innebærer et forholdsvis godt samsvar mellom det vi opplever som voksne og de tidlige livserfaringene vi sitter inne med.

Barne-jeget består av følelser og reaksjoner og er den opprinnelige delen av personligheten vår. Her finner vi følelser som glede, lyst, angst, kjærlighet, skyld og sjalusi. Kreativitet,

nysgjerrighet og opprørskhet finnes også her. Barnets følelser blir møtt på mange ulike måter av de voksne, og dette kan virke inn på personlighetsutviklingen (Gjøsund & Huseby, 2015).

Når vi kommuniserer med andre benytter vi oss, i ulik grad, av alle disse tre jeg-tilstandene. Det som avgjør om kommunikasjonen blir god, er om de ulike partene har en sammenfallende oppfatning av hvilken rolle de skal spille. Kommunikasjon mellom foreldre og barn kan være relativt stabil, så lenge de aksepterer hverandres roller. Hvis en lærer imidlertid henvender seg til en elev med foreldre-jeget og eleven ikke aksepterer å ta barne-jeg-rollen, så blir det en ubalanse i kommunikasjonen. Alle mennesker, både elever og lærere, har disse tre komponentene, foreldre, voksen, barn, i sine reaksjonsmønstre. Eleven kan også bruke foreldrekomponenten overfor læreren og ta igjen med samme mynt. Det kan føre til et dårlig miljø. Læreren må selvfølgelig bruke sitt foreldre-jeg noen ganger, i kraft av sin rolle som lærer. Det er imidlertid viktig å være klar over at overdrevent tilsnakk og formaninger ofte hemmer kommunikasjonen og hindrer begge parter fra å ta i bruk voksen-jeget i dialog og samhandling. Dette medfører at kommunikasjonen sannsynligvis vil ta slutt etter kort tid. Hvis man som lærer og elev i stedet for henvender seg til hverandre langs akseksen voksen til voksen, så blir det i utgangspunktet en mer harmonisk og stabil kommunikasjon. Disse mekanismene er det greit å kjenne til.

Kunnskapen om dette (inkludert de fire grunn-holdningene), kan også brukes til å analysere kommunikasjonen mellom mennesker. Det er altså slik at vår oppfatning av egen og andres jeg-tilstand kan prege måten vi kommuniserer på. Det er viktig at du er oppmerksom på hvilke roller og holdninger du baserer kommunikasjonen din på. Kunnskap om transaksjonsanalysen kan også bevisstgjøre deg og gi deg økt innsikt og evne til å vurdere, i dette tilfellet, kommunikasjonen mellom lærer og elev (Gjøsund & Huseby, 2015).

2.5 Relasjon i lys av tilknytningsteori

For bedre å forstå betydningen av relasjonen mellom lærer og elev og lærerens påvirkningskraft kan vi se på relasjoner i lys av tilknytningsteorien. Selv om mange vil mene at denne teorien mest angår små barn, så hevder Drugli (2012) at økt kunnskap om ulike tilknytnings-

prosesser kan gi en større forståelse av lærer-elev-relasjonen og lære oss noe om hvorfor relasjonen til enkelte elever blir mer utfordrende og vanskelig enn til andre. Hvis elevene har erfaringer med tilknytningsproblemer tidlig i livet, kan dette medføre problemer med relasjoner også når elevene blir eldre.

Tilknytning handler om emosjonelle bånd mellom barnet og nærmeste omsorgsperson, som ofte er mor. Et lite barn greier seg ikke alene, det er helt avhengig av foreldrenes omsorg. I lys av dette kan vi forstå tilknytning som et biologisk behov og en nødvendighet for at barnet skal overleve. Å inngå i nære sosiale relasjoner har stor betydning for menneskers helse og emosjonelle, atferdsmessige og kognitive utvikling (Drugli, 2012). For barn og unge må dette behovet bli dekket på de arenaer der barnet oppholder seg mest, nemlig i hjemmet og på skolen. Elever som trives på skolen og som føler trygghet og tilhørighet til læreren sin, vil i utgangspunktet være godt rustet for å kunne lære og utvikle seg videre som menneske.

I klasserommet kan tilknytning ha to viktige funksjoner; den ene funksjonen er at en tilknytning mellom lærer og elev vil skape trygghet for eleven. Når eleven føler seg trygg, vil eleven kunne bruke all sin energi til læring og utforskning. På den andre siden så danner en trygg tilknytning et godt grunnlag for elevens sosialisering i klassen. Når eleven er følelsesmessig tilknyttet sin lærer, så vil læreren kunne bli en viktig rollemodell for eleven når det gjelder verdier og atferd. Hvis eleven opplever en trygg tilknytning til lærer, så vil eleven ta det læreren sier på alvor. I motsatt fall så vil en elev, som ikke er knyttet til læreren, bry seg mindre om det læreren formidler (Drugli, 2012). I ulike situasjoner hvor barnet eller ungdommen føler frykt, uro eller hjelpeløshet, vil ikke ungdommen lenger være i stand til å utforske og lære. Han/hun må først få reetablert sin følelse av trygghet. Trygg tilknytning har derfor, ifølge Drugli (2012), ikke bare med ungdommens emosjonelle trygghet å gjøre, den har også stor betydning for ungdommens evne til å utforske og lære.

Det er viktig at lærere har forståelse for hvordan elevenes ulike erfaringer med tilknytningsprosesser i barndom og ungdom kan ha betydning for lærer-elev-relasjonen i skolen. Et barn som har en trygg tilknytning til sine viktigste omsorgspersoner, vil ha en indre trygghet og umiddelbart møte andre mennesker med tillit. Dette barnet/denne eleven vil derfor også på skolen være tillitsfull og møte læreren og medelevene sine med tillit – noe som er et viktig grunnlag for å bygge en god relasjon. Slike elever vil det være enkelt å samarbeide og få god

kontakt med. På den andre siden så vil barn som har opplevd utrygg tilknytning, ofte møte lærere og medelever med mistillit og usikkerhet. Dette kan innebære at elever ikke klarer å ta imot veiledning og råd fra læreren, eller avviser all form for voksenkontakt. Dette gjør det mer utfordrende å etablere en god lærer-elev-relasjon (Møller, 2012).

For å kunne skape en positiv lærer-elev relasjon er det derfor, som tidligere nevnt, viktig at læreren har kunnskap om elevens bakgrunn og hjemmesituasjon. Dette kan bidra til en mer helhetlig forståelse av eleven og elevens handlinger og reaksjonsmåter. Dette forutsetter at lærere har et bevisst forhold til disse mekanismene. I en travel skolehverdag kan det nemlig ofte være enkelt å bruke mye tid på elever som er lette å få kontakt med, mens det kanskje er dem som er tverre og lite samarbeidsvillige som trenger læreren mest.

Det er viktig å bemerke at tilknytning ikke bare handler om avhengighet. Trygg tilknytning er særdeles viktig i de første barneårene og skoleårene. Det å ha trygge tilknytningspersoner, som for eksempel foreldre og lærere, vil alltid fungere som en trygg base. Det viser seg også at det er mye enklere for ungdom og eldre elever å utvikle selvstendighet og autonomi når de opplever en trygg tilknytning til nære voksenpersoner (Møller, 2012).

2.6 Relasjon i lys av sosiokulturelle teorier

Sosiokulturelle teorier eller et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring er egentlig en samlebetegnelse på flere teorier, som kan sies å ha noen karakteristiske trekk og være nært beslektet med hverandre. I følge Dysthe (2001) så er sosiokulturelle teorier basert på et konstruktivistisk syn på læring. Dette perspektivet legger en avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Interaksjon og samhandling står sentralt, og teoriene kan fungere, som et rammeverk, for økt forståelse av den betydningen en lærer-elev-relasjon har for undervisningssituasjonen.

Disse teoriene har sitt opprinnelige opphav i psykologien, men ble utviklet videre av antropologer, sosiologer og pedagoger. Mange teoretikere har bidratt, men Vygotskij var en av de mest sentrale (Dysthe, 2001; Aagre 2014). Jeg velger derfor å ta utgangspunkt i hans

syn, når jeg nå skal si litt mer om sosiokulturell teori. Ut ifra et sosiokulturelt perspektiv er det samspillet mellom individ og omverden som er interessant. Læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre. Når mennesker etablerer sosiale relasjoner og er i interaksjon med omgivelsene gjennom språk og kommunikasjon, fungerer dette som drivkraften i læringsprosesser. Lillejord, Manger, Nordahl, Helland, (2013) tar også utgangspunkt i Vygotskij og viser at elever som har en dårlig relasjon til læreren sin, tilpasser seg skolen dårligere enn medelever, som har god kontakt med de voksne på skolen. Innenfor denne retningen vektlegger man at mennesker får kunnskap gjennom språklig, sosial og kulturell samhandling. Elevenes relasjon til læreren kan altså påvirke undervisningen både direkte og indirekte (Lillejord, Manger, Nordahl, Helland, 2013).

Jeg skal kort trekke frem tre temaer, som er sentrale i Vygotskijs sosiokulturelle teorier (Moen, 2016). Det første temaet er forholdet mellom individ og miljø. I følge Moen (2016) så skiller Vygotskij mellom elementære psykologiske funksjoner og høyere mentale funksjoner. Elementære funksjoner, som sansing og enkle former for hukommelse, kan forklares med utgangspunkt i biologi og individuelle mentale prosesser. Utvikling av høyere mentale funksjoner, som logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet, begrepsdanning og skriving, regning og tegning mm., må forklares med utgangspunkt i omgivelsene og det sosiale og kulturelle felleskapet hvert enkelt individ lever i. Vygotskij ser altså på kognisjon som et sosialt produkt utviklet gjennom individets samhandling med omgivelsene (Moen, 2016). På skolen kommer barn/unge i kontakt med lærere og medelever, og gjennom samhandling med disse møter de ulike normer, verdier, krav og forventninger. Disse normene og verdiene blir deretter en del av barna selv, gjennom en internaliseringsprosess. Det er viktig her å huske på at internalisering er en aktiv prosess. Det barn opplever på skolen, i sitt sosiale miljø, blir først rekonstruert før det blir transformert og etter hvert en del av barnet selv (Moen, 2016). Utviklingen av barn/unges høyere mentale funksjoner er dermed avhengig av hva det møter og har møtt i sitt sosiale liv. Samspillet mellom individ og kontekst legger på bakgrunn av dette grunnlaget for hvordan mennesker handler, lærer og utvikler seg. Dette understreker, etter mitt syn, betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev.

Det andre temaet i sosiokulturell teori handler om forholdet mellom språk og tanke. Vygotskij (Moen, 2016) hevder at språk og tanke utgjør en enhet. Språket vårt uttrykker det vi tenker, og tenkingen foregår ved hjelp av språk. Språket vårt er et redskap, som gjør det mulig for oss å

kommunisere med andre mennesker. Vygotskij (Moen, 2016) sier at språk medierer kommunikasjon mellom mennesker. Dette betyr at kommunikasjon skjer gjennom og ved hjelp av språk og at en forstår noe bakenforliggende, ord så vel som kroppsspråk, som redskaper tolket i en sammenheng. Ved å bruke språket aktivt gjennom å lytte, samtale, skrive, etterlikne og samhandle, kan vi tilegne oss kunnskaper og ferdigheter, som gir oss muligheter til å delta i det kulturelle fellesskapet. Gjennom bruk av ord muntlig og skriftlig kan vi utforske egne tanker, og de høyere mentale funksjoner vil, ifølge Vygotskij, bli utviklet (Moen, 2016). Skal en lærer få innsikt i hva elevene tenker og forstår og skape en god relasjon med elevene, så må læreren bl.a. bruke språk som redskap for å oppnå dette. Språket er med andre ord en viktig dimensjon i lærer – elev relasjonen. Dette inkluderer både det verbale språket og kroppsspråket, som man kanskje ikke alltid er like bevisst. For å skape en åpen, trygg og god kommunikasjon mellom lærer og elev, er det derfor viktig at det er samsvar mellom det man sier og det kroppen uttrykker. Og i neste omgang det man gjør.

Det tredje temaet i sosiokulturell teori er forholdet mellom utvikling og læring. I følge Moen (2016) så hevder Vygotskij at barn/unges ferdigheter eller kompetanse ikke kun skal forstås ut ifra det utviklingsnivået barnet befinner seg på nå, men også ut ifra videre utvikling. «Det aktuelle utviklingsnivået», vil si det utviklingsnivået barnet er på nå, der de kan klare seg uten hjelp fra voksne eller andre. Her praktiserer barnet selvstendig problemløsning. Kompetansen de viser her er et resultat av læring som har funnet sted. «Det potensielle utviklingsnivået» viser til videre utvikling, som ikke har funnet sted enda. For å komme hit, er barnet avhengig av hjelp. Vi snakker da om problemløsning ved hjelp av en voksen, eller andre, med mer kompetanse enn de selv har. Avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået kaller Vygotskij «den nærmeste utviklingssonen» (Moen, 2016; Aagre 2014). Og her kan vi trekke inn skolen, undervisning og opplæring. Vygotskij påstår at god pedagogikk alltid er rettet mot elevens fremtidige utvikling, og at god undervisning bidrar til at eleven bruker sitt utviklingspotensial (Moen, 2016).

I ettertid er det ifølge Moen (2016) andre teoretikere som har brukt begrepet stillasbygging for å synliggjøre noe av det vi snakker om her. Stillas brukes som et redskap av håndverkere i bygningsbransjen. Det setter håndverkerne i stand til å utføre arbeid som de ellers ikke hadde fått utført. Stillaset sørger for støtte og når oppgaven er løst, tas stillaset bort. Overført til skolen og undervisningssituasjonen og med utgangspunkt i Vygotskijs ideer, så kan for

eksempel lærerens tilbakemeldinger, hjelp, støtte og oppmuntringer fungere som et stillas. Dette er, etter mitt syn, nok et eksempel på lærerens betydning og rolle i lærer-elev relasjonen.

2.7 Lærer-elev relasjon i nyere forskning

I denne oppgaven hevder jeg at lærerens relasjonskompetanse og relasjonen mellom lærer og elev er helt avgjørende for elevenes læring. Dette bekreftes av nyere forskning på dette området (Drugli, 2012). I følge Spurkeland (2011) danner to store metaanalyser et oppdatert grunnlag for relasjonspedagogikken. Den ene er Nordenbo m.fl. sin undersøkelse fra 2008 (i Spurkeland, 2011) og den andre er Hattie (2013) sin kvantitative analyse fra 2009.

Nordenbo m.fl. (i Spurkeland, 2011) sin undersøkelse var bestilt av Kunnskapsdepartementet. Hensikten med dette studiet var å finne ut hva slags del av kompetansen til pedagogisk personell i skole og barnehage som hadde størst effekt på elevenes læringsutbytte. Studiet strakte seg over et tidsrom på ni år og baserte seg på 70 empiriske undersøkelser. Dette var en verdensomspennende studie, som handlet om elevenes læring fra barnehagen opp gjennom grunnskolen og helt til videregående skole.

Studiet konkluderte med at følgende tre kompetanser hos læreren bidrar sterkt til læring hos elevene; relasjonskompetanse, regjeldelseskompetanse og didaktikkompetanse. (Spurkeland 2011). Det gjøres oppmerksom på at relasjonskompetanse i denne sammenhengen betyr å inngå i en sosial relasjon til enkelteleven. Regjeldelse betyr her å være en synlig leder, gjennom å lede hele klassens undervisningsarbeid. Didaktikkompetanse betyr i denne sammenhengen både en generell og en fagspesifikk undervisningskompetanse. Det som er interessant å merke seg, er at både didaktikk og regjeldelse er en naturlig del av dagens pedagogiske utdanning, mens relasjonskompetanse flere steder er mindre vektlagt som tema i den pedagogiske utdanningen (Spurkeland, 2011). Studentene på lærerutdanninga får noe undervisning i sosial kompetanse, men kanskje i mindre grad relasjonskompetanse. Man kan derfor anta at studentene i lærerutdanninga, samt de fleste av lærerne i skolen har behov for bedre relasjonskompetanse.

Hattie ga i 2009 ut boka «Synlig læring». Boka var et resultat av nesten 15 års arbeid og en omfattende analyse og sammenfatning av pedagogisk forskning. Den kvantitative analysen som presenteres baserte seg på 800 internasjonale metaanalyser, som igjen er bygd opp på bakgrunn av 52 000 kvantitative forskningsstudier med over 80 millioner elever som informanter. De ulike studiene er fra USA, Storbritannia og Australia, og dette er det største dokumenterte materialet innenfor pedagogisk forskning vi kjenner til i dag. Hattie har rangert 138 faktorer, som påvirker elevenes læring. Det viser seg at de punktene som er tilknyttet læreren og lærerens undervisning, har den desidert viktigste betydningen for elevenes læring (Hattie, 2013; Spurkeland, 2011) .

I kvantitative undersøkelser som denne beskrives gjerne sammenhenger eller korrelasjoner mellom forhold med tallstørrelser, som sier noe om effekten på de ulike enkeltfaktorene som presenteres. Tallstørrelsene kan være fra .00 til 1.00, der .00 viser ingen sammenheng og 1.00 viser fullstendig sammenheng. I kvantitativ forskning betraktes tallstørrelser over 0,50 som sterke (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). De faktorene som er knyttet til læreren og undervisningen har en gjennomsnittseffekt på 0.68, noe som betyr at de har stor korrelasjon/sammenheng. Av disse faktorene konkluderer Hattie igjen med at relasjonen mellom lærer og elev har aller størst betydning. Dette kan omfatte alt fra gjensidig tilbakemelding mellom lærer og elev til situasjoner der lærer og elev, med utgangspunkt i et gjensidig tillitsforhold, sammen finner gode læringsstrategier (Spurkeland, 2011). Tillit er kjernen i relasjonen mellom lærer og elev, og når denne tilliten er tilstede, så vil eleven føle trygghet og tørre å spørre om hjelp og si ifra om det hun/han ikke forstår.

Skal læreren lykkes bedre og eleven oppleve økt læring, må lærerens relasjonskompetanse og relasjonen mellom lærer og elev styrkes. Det går igjen som en rød tråd i mye pedagogisk litteratur, og det konkluderer begge de metaundersøkelsene jeg har referert til med.

Den forskningen jeg viser til her, sammen med de ulike teoriene jeg har redegjort for, danner et bakteppe for å gå dypere inn i tematikken rundt lærer-elev relasjoner i den videregående skolen.

3 Metode

All forskning har som sitt utgangspunkt en undring, eller et spørsmål. Forskningen prøver deretter å besvare, eller i hvert fall belyse, denne undringen eller spørsmålet om hva som foregår og hva som kan være årsaken til dette. I pedagogisk forskning studerer man mennesker, både som enkeltpersoner og som grupper. Man studerer også institusjoner som familier, skoleklasser, skoler, bedrifter etc. I forhold til dette kan man velge ulike metoder. En forskningsmetode kan alternativt «defineres» som de framgangsmåtene vi bruker for å besvare de spørsmålene vi har stilt, eller for å få mer kunnskap (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011).

3.1 Valg av metode

I samfunnsforskningen har vi to store metodetradisjoner; kvalitative og kvantitative metoder. I følge Kleven, Hjordemaal & Tveit (2011) prioriterer man annerledes når man bruker en kvalitativ metode, enn man gjør ved bruk av en kvantitativ metode. Dette gjelder både under datainnsamlingen og under tolkingen av resultatene. Kvalitative metoder prioriterer ofte nærhet, der kvantitative metoder forsøker å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene. I kvalitativ forskning så anerkjenner man at forskeren selv har innflytelse over og kan påvirke flere av prosessene i forskningsprosjektet, som for eksempel ved utvelgelse av objekter som skal studeres, ved utforming av en intervjuguide eller under analyse av ulike data. I kvantitativ forskning prøver man å «objektivisere» prosessene. Ved bruk av kvantitative metoder er man opptatt av å telle opp og kartlegge utbredelse, for eksempel gjennom å bruke et spørreskjema med faste spørsmål og oppgitte svaralternativ. Ved bruk av kvalitative metoder så ønsker man i stedet å si noe om kvaliteter ved de fenomenene som skal studeres (Søreng, 2014).

De to metodetradisjonene har hver sine sterke og svake sider og vil derfor kunne utfylle hverandre. Dette er en av grunnene til at det i de siste årene har blitt mer vanlig å kombinere kvalitative og kvantitative metoder i samme forskningsprosjekt.

«En viktig målsetting med kvalitative tilnæringer er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Fortolkning har derfor særlig stor betydning i kvalitativ forskning.» (Thagaard, 2013, s.11).

I følge Thagaard (2013), gir et kvalitativt «*blikk*» oss muligheter til å studere sosiale handlinger innenfor et mangfold av sosiale settinger, som for eksempel et klasserom. På denne måten kan vi utforske kompleksiteten i sosialt liv. Mitt prosjekt har fokus på lærer-elev relasjonen og hvordan kontaktlærere reflekterer rundt dette. Og i neste omgang hvordan denne relasjonen kan være med å påvirke elevenes læring.

Jeg har vært opptatt av å få frem lærernes tanker om betydningen av lærer-elev –relasjonen og hvordan de praktisk arbeider med dette i skolehverdagen. Jeg vil også komme inn på hvilke utfordringer lærerne støter på i arbeidet med relasjonsbygging i nye elevgrupper. Når jeg skal kartlegge lærernes oppfatninger, tanker og vurderinger, så er dette menneskelige egenskaper, som det er vanskelig å si noe om ved hjelp av kvantitative metoder. I forhold til min problemstilling er det derfor den kvalitative metoden som egner seg best.

3.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) hevder at et teoretisk perspektiv kan sees på som en betraktningsmåte eller et par briller som man ser noe igjennom. Når man vil undersøke et fenomen, så vil brillene du har på, eller perspektivet du velger, få betydning for hvilke sider av virkeligheten du avdekker. Som forsker så har din vitenskapsteoretiske forankring betydning for hva du søker informasjon om, i tillegg til at det danner et utgangspunkt for den forståelsen du utvikler. Det er derfor viktig å være seg bevisst sitt eget vitenskapsteoretiske ståsted, gjennom hele forskningsprosjektet.

Fenomenologi er både en filosofi, med røtter fra den tyske filosofen Edmund Husserl, samtidig som det er en kvalitativ metodisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er med utgangspunkt i sistnevnte, jeg omtaler begrepet heretter. I fenomenologien ønsker man å få økt forståelse for og et innblikk i folks livsverden, og da studerer man verden slik folk oppfatter den.

Sagt på en annen måte forsøker forskeren å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2012). Verden beskrives slik den oppleves av informantene, ut ifra forståelsen at den reelle virkeligheten er den som mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2012).

Med dette utgangspunktet, vil det være viktig for meg å få innsikt i mine informanternes (lærernes) beskrivelser av lærer-elev-relasjonen, slik de opplever og forstår den. Mening er et sentralt begrep i fenomenologien, og jeg vil, som forsker, forsøke å forstå meningen bak lærernes subjektive opplevelser. Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) vil et fenomen, som for eksempel lærer-elev-relasjonen, oppleves individuelt ut fra hver persons bakgrunn og forståelse. Jeg tror derfor at ulike lærere vurderer betydningen av positive lærer-elev-relasjoner på forskjellig måte. Gjennom prosjektet vil jeg forsøke å belyse likheter og ulikheter i lærernes måte å forstå og arbeide med det samme fenomenet. Ett av målene for mitt prosjekt vil med andre ord være å få en økt forståelse for og innsikt i de ulike lærernes subjektive beskrivelser og erfaringer med å skape en god relasjon til sine elever.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju - fokusgruppeintervju

Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig samspill. Gjennom å prate med folk blir vi kjent med dem og vi får muligheten til å dele noen av deres opplevelser, følelser, håp, kunnskap og holdninger. I følge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) er kvalitative intervju den mest brukte måten å samle inn egne data på. Det er en fleksibel metode, som kan brukes stort sett overalt og som kan gi oss fyldige og gode beskrivelser av det vi studerer. Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet forsøker vi å se verden sett fra intervjupersonens side. Et forskningsintervju er en samtale, som har en viss struktur og et mål. Målet kan, generelt sagt, være å produsere kunnskap.

Det at forskningsintervjuet til forveksling kan ligne en vanlig samtale, har medført at mange tror det er veldig enkelt å gjennomføre. Intervju er derfor en relativt populær samfunnsvitenskapelig metode. Et godt forskningsintervju er imidlertid ikke så enkelt å gjennomføre. Hvis forskeren er for dårlig forberedt, så er det en stor sjanse for at vanlige oppfatninger og

gamle fordommer reproduseres, i stedet for at ny kunnskap produseres. Når man snakker om kvalitativ intervjuforskning, så finnes det få standardregler eller faste oppskrifter, selv om man kan velge noen standardtilnærminger for de ulike trinnene av en intervjuundersøkelse. Det er som oftest heller slik at prosjektets formål og tema bestemmer svarene på de tekniske og begrepsmessige sidene ved et intervjuprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2012). Et godt intervju krever også et høyt ferdighetsnivå hos intervjueren.

Til tross for at det ikke finnes en fast oppskrift, så kan man i litteraturen finne flere beskrivelser av hvordan en intervjuundersøkelse kan planlegges og gjennomføres systematisk. Det er også min påstand at et godt forberedt intervju vil gi høyere kvalitet på den kunnskapen som produseres i intervjusamspillet, i tillegg til at etterbehandlingen av intervjuene vil være enklere.

Jeg har valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode, fordi målet mitt var å få økt kunnskap om hva lærerne tenkte om og gjorde i praksis for å skape eller opprettholde en god relasjon til elevene sine. Det kvalitative intervjuet er godt egnet til å synliggjøre intervjudeltakernes egne holdninger og erfaringer (Sandberg, 2014).

En gruppesamtale er en form for kvalitativt intervju. På 1980-tallet gjorde fokusgruppeintervju sitt inntog i den akademiske samfunnsforskningen, det er en kvalitativ metode der målet også er en felles læringsprosess (Kvale & Brinkmann, 2012). En fokusgruppe består som regel av 4-8 personer, som kjennetegnes ved at den ledes av en moderator (Kvale & Brinkmann, 2012). Når man benytter fokusgrupper til oppgaven sin, så produserer man, ifølge Halkier (2012), empiriske data på gruppenivå om et emne moderatoren har valgt.

Jeg har valgt å bruke fokusgruppeintervju som metode, fordi jeg synes det passer godt med min problemstilling. Jeg ønsker å få mer kunnskap om hvordan kontaktlærere på min skole reflekterer rundt lærer-elev-relasjoner, og da synes jeg en gruppesamtale egner seg godt. Når deltakerne i en fokusgruppe deler holdninger og ideer og sammenlikner erfaringer rundt dette temaet, gir det meg som forsker en god innsikt i hvordan intervju-personene selv opplever likheter og forskjeller mellom seg og hvordan de blir påvirket av de andre deltakerne. «En godt sammensatt gruppe gir verdifull kunnskap om hva som er sentralt og viktig innenfor et bestemt tema og egner seg når forskeren ønsker å avdekke en bredde av synspunkter,

holdninger, erfaringer og fortolkninger...» (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2016, s.147). Jeg har også valgt fokusgruppeintervju, fordi jeg skal gjennomføre datainnsamlingen på den skolen der jeg selv jobber som lærer og leder. Jeg tror denne metoden virker mer ufarlig for informantene, og at den dermed egner seg godt for å få til en dialog, refleksjon og erfaringsutveksling mellom deltakerne og mellom meg og deltakerne, om relasjonen mellom lærer og elev.

Tidligere i metodekapittelet har jeg redegjort for mitt vitenskapsteoretiske ståsted. I min oppgave har jeg valgt å se på fokusgruppeintervju ut ifra en moderat sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk vinkel. Det vil si at man, til en viss grad, forstår de data som fremkommer og den kunnskapen som produseres som kontekstavhengig, relasjonell og potensiell foranderlig (Halkier, 2012). Et konstruktivistisk perspektiv innenfor kvalitativ forskning vil legge vekt på at kunnskap er et resultat av relasjonen mellom forskeren og de som blir studert. Jeg vil imidlertid ikke følge et ytterliggående konstruktivistisk perspektiv, men heller legge det frem slik at det den enkelte intervjuperson forteller om hendelser i livet sitt (i en gruppesamtale), sier noe om hva informanten faktisk har opplevd. Samtidig som man bør ha i bakhodet at måten intervjupersonen beskriver hendelsene sine på, til en viss grad vil være preget av relasjonen til forskeren og til de andre deltakerne i fokusgruppen. Dette innebærer at man i analysen av gruppesamtalene må se på både interaksjonsformene og selve innholdet i samtalen. «Det konstruktivistiske perspektivet har gitt grunnlag for refleksjoner om hva de mellommenneskelige forholdene i forskningsprosessen kan bety for forskningens resultater» (Thagaard, 2013,s.45).

Fokusgrupper produserer data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer, på gruppenivå. Det er den sosiale interaksjonen mellom deltakerne som er kilden til de data som produseres, og nettopp dette er en av styrkene ved fokusgrupper. Denne metoden har også en evne til å produsere konsentrerte data om et bestemt fenomen på en relativt tilgjengelig måte, som ikke føles påtrengende nært for deltakerne (Halkier, 2012).

Med tanke på at det er den sosiale interaksjonen i fokusgruppen som skaper det empiriske materialet, så er det flere ting man bør tenke på. En faktor man også må vurdere, er om fokusgruppene skal settes sammen av folk som kjenner hverandre eller ikke. Her finnes det ikke noe fasitsvar, men det er viktig å tenke på at gruppedynamikken blant bekjente er

annerledes enn blant folk som ikke kjenner hverandre. Man må derfor vurdere dette spørsmålet opp imot oppgavens problemstilling og målet for hele prosjektet (Halkier, 2012). Jeg vil komme tilbake til dette i neste underkapittel.

Det er også viktig å huske på at en moderator i et fokusgruppeintervju spiller en litt annen rolle enn en intervjuer i et vanlig kvalitativt intervju. Dette har først og fremst bakgrunn i at det er en annen og mer omfattende form for sosial interaksjon som foregår i et fokusgruppeintervju. «Moderatoren skal kunne få deltakerne til å snakke sammen og kunne håndtere de sosiale dynamikker blant deltakerne» (Halkier, 2012, s.141). Et annet ord for moderator er fasilitator. Dette betyr at moderatorens rolle fortrinnsvis er å muliggjøre den sosiale interaksjonen i gruppen, ikke å styre den. Ifølge Halkier (2012) skal en moderator, ut ifra et sosialkonstruktivistisk syn kunne:

- Sørge for at fokusgruppen er uformell, i forhold til påkledning, kroppsspråk og samtaleform
- Få deltakerne til å delta aktivt og snakke sammen
- Sørge for at deltakerne holder seg til saken
- Få deltakerne til å uttrykke ulike meninger og erfaringer

Dette vil ha betydning for hvordan man som moderator stiller spørsmål og styrer intervjuet.

Når man skal strukturere gruppeintervjuet kan man, som tidligere nevnt, velge ulike framgangsmåter. Enten kan man velge en løs modell med få og åpne startspørsmål, eller så kan man velge en strammere modell med flere, mer spesifikke spørsmål. Det vanligste er derimot å velge en kombinasjon av disse. Det vil si en mellomvariant hvor man starter åpent og slutter mer styrt og spesifikt. Dette kalles et semistrukturert intervju (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016). Dette blir utdypet nærmere litt senere i oppgaven.

En god introduksjon er viktig ved fokusgruppeintervju. Gjennom denne skaper moderatoren rammene for det sosiale rommet intervjuet foregår i og retningslinjene for den sosiale interaksjonen som forskeren håper at skal skje. Det er særdeles viktig at deltakerne forstår at et fokusgruppeintervju er en annen type intervju, der deltakerne har en samtale med hverandre i stedet for med intervjueren. Noen ganger kan det være nyttig å bruke ulike øvelser, som et verktøy for å fremme interaksjonen mellom deltakerne og øke fokus på diskusjonen (Halkier,

2012). Et eksempel på dette kan være at moderator legger frem et case, eller får fokusgruppen til å kommentere og diskutere ulike hypotetiske situasjoner.

I analysen og bearbeidingen av fokusgruppedata er det viktig å huske på at man alltid forholder seg til interaksjonen mellom gruppedeltakerne som et vesentlig element.

3.3.1 Valg av informanter og utvalgsstørrelse

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å intervjuere lærere fra egen skole. Her har bl.a. tiden jeg har hatt til rådighet i prosjektperioden spilt en rolle. At alle informantene er relativt godt kjent for meg kan både være en fordel og en ulempe. Fordelen er at vi er kollegaer, som allerede har et tillitsforhold og en god relasjon til hverandre, noe som kan gjøre det enklere for dem å åpne seg i intervjusituasjonen. Ulempen kan være at jeg både er lærer og leder ved skolen, noe som kan medføre at de kanskje legger bånd på seg og svarer med det i bakhodet.

Jeg har valgt å lage to fokusgrupper bestående av kontaktlærere fra både studie-spesialiserende og idrettsfag. Fokusgruppene vil bestå av lærere av ulikt kjønn og alder, men de fleste informantene har flere års erfaring som både lærere og kontaktlærere. Dette kalles ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) for en strategisk utvelgelse av informanter, da disse kontaktlærerne er valgt ut fordi det er hensiktsmessig.

Fokusgruppene kunnskapsproduksjon avhenger av deltakernes sosiale interaksjon med hverandre. Ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) bør gruppene være relativt homogene, fordi vi ønsker at deltakerne lett skal kunne kommunisere med hverandre. Samtidig bør gruppene ha nok variasjon, slik at deltakerne representerer ulike oppfatninger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Halkier (2012) derimot sier at fokusgrupper, som en regel, ikke bør være for homogene. Da er det fare for at det ikke blir godt samspill i gruppen. Gruppene bør imidlertid ikke være for heterogene heller. Da kan det være en fare for at det oppstår for mange konflikter, eller at deltakerne er så ulike at de ikke klarer å relatere seg til hverandre.

Jeg har valgt et relativt homogent utvalg i dette prosjektet, for å kunne avdekke både felles og ulike erfaringer innenfor denne gruppen. Jeg vil kun intervju kontaktlærere på vg1, fordi det i oppgaven er snakk om relasjoner i nye elevgrupper. I forkant av utvelgelsen avklarte jeg prosjektet med rektor. Deretter sendte jeg ut informasjon om prosjektet til de aktuelle informantene, dvs. alle kontaktlærerne på vg1 (vedlegg 1). De som ønsket å delta ga meg tilbakemelding om dette, og de måtte også gi et skriftlig samtykke til å delta (vedlegg 2).

Når man skal gjennomføre gruppesamtaler, må man både bestemme seg for hvor mange informanter man skal ha i hver gruppe, samt hvor mange gruppesamtaler man skal ha. Det kan være fordeler og ulemper med både små og store grupper. I mindre grupper kan det være lettere å ta ordet og hver deltaker får mer snakketid. Det kan også være lettere for deltakerne å åpne seg og diskutere sensitive og komplekse temaer i en liten gruppe. Få deltakere kan imidlertid gjøre det vanskelig å få til en diskusjon, og det kan derfor begrense mengden informasjon som kommer frem.

I store grupper vil man kunne få frem en større bredde av synspunkter, holdninger og erfaringer. Når deltakerne deler og sammenlikner erfaringer kan jeg, som moderator, få en god innsikt i den sosiale interaksjonen i gruppa. I store grupper kan imidlertid noen av deltakerne bli for lite synlige. Og store grupper krever ofte en sterkere grad av styring fra moderatoren for å få diskusjonen til å ta en ønsket retning (Halkier, 2012). I følge Wibeck (2010) så er et hensiktsmessig deltakerantall i en fokusgruppe ikke færre enn fire og ikke flere enn seks personer. Jeg har ut fra dette valgt å legge meg midt i løypa og lage to fokusgrupper bestående av fem lærere i hver gruppe. I følge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) så er det i en kvalitativ undersøkelse viktigere å skaffe et relevant utvalg av informanter, enn å skaffe flest mulig informanter. Jeg vil kun gjennomføre en gruppesamtale med hver fokusgruppe. Dette i forhold til størrelsen på oppgaven og tiden jeg har til rådighet.

3.3.2 Intervjuguide

Et kvalitativt forskningsintervju kan være mer eller mindre strukturert, eller tilrettelagt på forhånd. Man skiller ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) gjerne mellom ustrukturerte, semistrukturerte og strukturerte intervju.

Et ustrukturert intervju er et åpent uformelt intervju som ligner mer på en samtale. Spørsmålene er ofte ikke bestemt på forhånd, de tilpasses i løpet av intervjuet rundt et gitt tema. Dette medfører at intervjuet er fleksibelt, med en uformell atmosfære som kan gjøre det enkelt for informanten å prate. Det medfører imidlertid også at det noen ganger blir vanskelig å lete etter mønstre når intervjuene skal analyseres, samt at relasjonen mellom forsker og informant kan bli helt avgjørende for resultatet.

Det strukturerte intervjuet, på den annen side, har som regel fastlagt både tema, spørsmål og rekkefølgen på spørsmålene på forhånd. I strukturerte intervjuer gir man informantene de samme, faste spørsmålene, og informantene svarer med egne ord. Noen ganger har man også faste svaralternativer, som forskeren krysser av. Slike standardiserte intervju gjør det enklere for forskeren å systematisere svarene i ettertid, men det begrenser samtidig fleksibiliteten.

Mellom disse to ytterpunktene har man et delvis strukturert, det vil si semistrukturert, intervju. Der tar man utgangspunkt i en overordnet plan, eller intervjuguide. Både temaer, spørsmål og rekkefølge kan imidlertid variere (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016).

Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke et semistrukturert intervju for å få tak i lærernes refleksjoner og beskrivelser av praksis rundt temaet lærer-elev relasjoner. Jeg har utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 5), med en liste over sentrale deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen og underspørsmål som kan brukes for å få utdypende informasjon. Denne delen synes jeg var krevende. Jeg har bearbeidet spørsmålene flere ganger, slik at de skal være relevante i forhold til problemstillingen min uten at de blir ledende. Jeg har også med noen innledende spørsmål, for å få informantene til å føle seg komfortable før jeg styrer spørsmålene over mot tema.

Denne intervjuguiden sendte jeg ut til alle deltakerne i fokusgruppen i forkant av fokusgruppeintervjuet.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Under et intervju er det viktig å ha i bakhodet at den informasjonen som kommer frem påvirkes av relasjonen mellom informanten og den som intervjuer. I et fokusgruppeintervju påvirkes informasjonen også av relasjonen mellom de ulike deltakerne i gruppen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Som forsker må man derfor være varsom og sensitiv i forhold til egen måte å kommunisere på, slik at intervjuet blir gjennomført i en god stemning.

Ettersom jeg skal intervju kontaktlærere på egen arbeidsplass, så tenker jeg at fokusgruppeintervjuene skal gjennomføres i et grupperom på skolen. Det er imidlertid viktig å finne et sted der informantene slapper av og der vi ikke blir forstyrret, slik at det skapes en god ramme rundt intervjuet. Jeg vil ta opp disse gruppesamtalene på lydbånd. Dette for å sikre meg at jeg får med meg den muntlige informasjonen, samtidig som jeg kan fokusere på selve samtalen. Derfor vil jeg på forhånd avklare med informantene mine om det er greit at intervjuene tas opp på lydbånd.

Det er, som tidligere nevnt, også viktig å tenke på at det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og informant kan påvirke de svarene man får.

Etter intervjuene vil jeg transkribere lydopptakene. Det vil si å skrive ned alt som blir sagt i intervjuene. Dokumenteringen fra en slik gruppesamtale kan være enorm, og alt er ikke like relevant når jeg skal analysere disse dataene. I følge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016), kan en full transkripsjon fra en gruppesamtale lett komme opp i 20 sider med ren tekst. Hvis jeg skal ha to slike gruppesamtaler, så vil jeg altså sitte igjen med 40 sider tekst, ca tre timer lydopptak med notater i tillegg. Det kan ta mye tid å gjennomgå det datamaterialet. Jeg tror imidlertid det er lurt å høre på lydopptakene flere ganger, samt å skrive ned alt, for å få med seg det som er relevant.

I noen intervjuundersøkelser er det en annen person enn forskeren selv som transkriberer lydopptakene. Jeg har valgt å gjøre denne jobben selv. Når materialet skrives ned fra lydopptak til tekstform, blir det lettere å få oversikt over det og struktureringen i seg selv er egentlig en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2012). I transkriberingen skrev jeg ned teksten ordrett, men på bokmål.

3.3.4 Analyse av intervjuene

I følge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) så taler ikke kvalitative data for seg selv. De må tolkes først. Det er derfor viktig at den som har samlet inn dataene også er den som analyserer og tolker dem. Den forståelsen forskeren har på forhånd og det teoretiske rammeverket danner nemlig et viktig utgangspunkt for selve analysen. Det er derfor viktig at man er klar over og forstår sitt eget tolkningsmønster (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

I min oppgave har jeg valgt fenomenologi, som en kvalitativ metodisk tilnærming, og dette preger også analysen. Når jeg skal analysere meningsinnholdet vil jeg, som forsker, studere datamaterialet og prøve å forstå meningen bak lærernes erfaringer og uttalelser.

Når man skal analysere fokusgruppedata, kan det være greit å gå tilbake til det som var hovedhensikten med undersøkelsen, dvs. problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette fordi disse spørsmålene vil styre selve datainnsamlingen og valg av analysemetode. Et av delmålene med analysen er å studere interaksjonen i fokusgruppene, når de snakker om hvordan de reflekterer rundt lærer-elev relasjonen, men det er også viktig å kartlegge hva som virkelig sies i gruppene. Ut ifra dette kan man i neste omgang gå videre og se på det som *ikke* sies. At noen av deltakerne velger å ikke uttale seg om et tema, kan være interessant i seg selv. Er det fordi noen tema er spesielt følsomme å ta opp, eller er de ikke like viktige for alle i gruppen. Og hva er i så fall årsaken til det? En generell anbefaling kan uansett være at utsagn som er basert på informantenes egen erfaring, skal tillegges større betydning enn vage og mer upersonlige uttalelser (Wibeck, 2010).

Fordi jeg har brukt en semistrukturert intervjuform, og som moderator stilt noen sentrale spørsmål, så er det sannsynlig at de temaene som blir framtrædende i analysen i stor grad sammenfaller med det som er sentralt i intervjuguiden. På denne måten vil jeg få belyst mine forskningsspørsmål, samtidig som jeg får se hvilke av de introduserte temaene som ikke genererer noe ny informasjon eller som deltakerne ikke er særlig interessert i å diskutere, samt i hvilken utstrekning andre tema kommer opp i diskusjonen (Wibeck, 2010).

Moderatorens oppgave vil variere litt avhengig av hvor strukturert intervjuet er. Det er også viktig å ta hensyn til hva jeg, som moderator, representerer for deltakerne i fokusgruppen. Hvordan jeg oppfattes av informantene vil påvirke det som skjer i gruppen. Dette sier jeg litt mer om under andre metodiske refleksjoner.

I arbeidet med å analysere datamaterialet må jeg prøve å gå bak det som blir sagt og også vektlegge informantens språk (altså måten ting blir sagt på), oppførsel og handlinger. Her bør jeg prøve å legge merke til kroppsspråk, gester og tonefall. Dette er en krevende del av analysen og utfordrende å få med seg, da jeg ikke skal videofilme intervjuene, men kun ta lydopptak av dem.

I følge Wibeck (2010), finnes det tre ulike faktorer man bør ta hensyn til når man skal analysere utsagn fra et fokusgruppeintervju. Dette er utsagnetens frekvens, omfang og intensitet. Frekvensen sier noe om hvor ofte et emne kommer opp, uansett om det er samme person som sier det samme flere ganger. Omfanget sier noe om hvor mange personer som snakker om et visst tema. Intensiteten kan komme frem gjennom hvor høyt og fort informantene snakker om et bestemt tema. Det sistnevnte kan det være vanskelig å si noe om, da dette i utgangspunktet vil variere fra person til person. Man kan imidlertid legge merke til om informantene prater i munnen på hverandre, eller om de for eksempel endrer talemønsteret sitt merkbart gjennom intervjuet.

For å gjøre arbeidet med analysen systematisk, så har jeg i denne oppgaven valgt å ta utgangspunkt i Malteruds oppskrift på innholdsanalyse, funnet i Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016). Den består av fire hovedfaser:

1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
2. Koder, kategorier og begreper
3. Kondensering
4. Sammenfatning

I den første fasen hørte jeg gjennom begge fokusgruppeintervjuene noen ganger og skrev ned det som ble sagt, så ordrett som jeg kunne. Deretter leste jeg nøye gjennom transkripsjonen av begge fokusgruppeintervjuene flere ganger, for å skaffe meg et helhetsinntrykk av datamaterialet. Jeg merket meg interessante og sentrale elementer og noterte ned noen stikkord i forhold til mine hovedtema. Gjennom å komprimere informantens uttalelser og

fortette det sentrale i datamaterialet, dannet jeg meg en forståelse av hovedinnholdet i hvert intervju (Sandberg, 2014).

I den andre fasen prøvde jeg å finne meningsbærende elementer i datamaterialet, dvs. å skille ut det som var relevant i forhold til problemstillingen min. Jeg gjennomgikk intervjuene og markerte de delene av teksten som ga meg informasjon om hovedtemaene i oppgaven min. De ulike tekstutsnittene ble markert i margin med ett eller flere kodeord, som sa noe om hva slags informasjon teksten ga. Denne prosessen kalles for koding. Koding er en del av fortolkningsprosessen, men koding i seg selv innebærer kun en kategorisering av det som står i en tekst, slik at teksten blir lettere å analysere (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

I den tredje fasen, som kalles kondensering, tok jeg utgangspunkt i kodingen og trakk ut de delene av teksten som var kodet. Jeg skrev så de meningsbærende tekstutsnittene opp på et stort ark og prøvde å få oversikt over om noen koder kunne slås sammen eller ordnes inn under hverandre. Jeg valgte også ut noen sitater fra fokusgruppeintervjuene, under de ulike kodeordene, som kunne illustrere meninger og viktige poeng når funnene skal presenteres.

Den fjerde og siste fasen innebærer en sammenfatning og rekontekstualisering der jeg som forsker, ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016), bruker det reduserte datamaterialet til å utforme nye begreper og beskrivelser. Her må jeg prøve å identifisere mønstre og sammenhenger i datamaterialet, som kanskje ikke har vært synlig før nå. Under hele prosessen må jeg, som sagt, prøve å vektlegge informantenes språk, oppførsel og handlinger. Resultatet av dette arbeidet presenteres i kap.4.

3.4 Kvalitetsvurdering

Under arbeidet med denne oppgaven må jeg hele tiden vurdere kvaliteten på de undersøkelsene jeg gjør. For at arbeidet mitt skal være troverdig, vil jeg blant annet trekke inn og bruke begreper som validitet og reliabilitet som kriterier for kvalitetsvurderingen av mitt forskningsprosjekt. Jeg vil også gjøre noen etiske og metodiske refleksjoner.

3.4.1 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskapen kan oversettes med ordet gyldighet. Validitet dreier seg, ifølge Kvale & Brinkmann (2012) om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Validitet er knyttet til tolkning av data. Vi kan derfor vurdere validiteten av forskningen ut ifra om de tolkningene vi har kommet frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. For å styrke prosjektets gyldighet, er det viktig at vi tydeliggjør grunnlaget for våre fortolkninger, ved å redegjøre grundig for hvordan analysen fører frem til konklusjonene våre. Det er med andre ord viktig at alle tolkninger som presenteres i oppgaven er godt begrunnet. Troverdigheten kan også styrkes ved å bruke flere metoder eller å la informantene lese igjennom intervjuene etter at de er transkribert, for å bekrefte resultatene. Det sistnevnte har jeg gjennomført. Etter at fokusgruppeintervjuene var gjennomført og transkribert, sendte jeg dem ut til alle informantene, slik at de kunne lese igjennom og gi meg tilbakemeldinger på det jeg hadde skrevet. Jeg sendte samtidig ut noen spørsmål for å finne ut hvordan informantene hadde opplevd intervjusituasjonen og min rolle som moderator. Dette vil jeg redegjøre for senere i oppgaven. Begge disse elementene tror jeg styrker validiteten på masteroppgaven.

Slik jeg forstår dette, så vil validiteten i mitt prosjekt også avhenge av hvor godt jeg klarer å dokumentere selve forskningsprosessen og hver fase av oppgaven. I hvilken grad reflekterer mine framgangsmåter og det jeg finner ut selve formålet med prosjektet og virkeligheten? Dette innebærer at jeg hele tiden må redegjøre for fremgangsmåtene jeg velger å bruke, samt synliggjøre at jeg har et bevisst forhold til min egen rolle og min relasjon til deltakerne i prosjektet. Jeg har prøvd å løse dette på følgende måte: Ved å bruke fokusgruppeintervju som metode, har jeg tatt utgangspunkt i flere intervjupersoner og deres holdninger, erfaringer og syn på samme fenomen. Og dette i seg selv kan øke troverdigheten ved prosjektet. Ved å ta opp alle intervjuene på lydbånd, så blir transkriberingen enklere og validiteten styrkes. Ved at jeg som forsker samtidig evner å reflektere over min posisjon og andre faktorer, som kan ha påvirkning på resultatet, vil dette også styrke prosjektets validitet.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet har sammenheng med forskningsresultatenes troverdighet, det handler med andre ord om prosjektets pålitelighet. Begrepet opptrer ofte i forbindelse med spørsmålet om en annen forsker, som bruker de samme metodene, ville oppnådd samme resultat (Thagaard, 2013). Denne forståelsen er mest aktuell i kvantitativ forskning. I forbindelse med kvalitativ forskning, benytter man ofte seg selv som instrument. Derfor blir en slik bruk av begrepet lite hensiktsmessig her.

Som forsker kan jeg imidlertid, ifølge Johannessen, Tuft & Christoffersen (2016), styrke påliteligheten til prosjektet ved å gi en åpen og detaljert beskrivelse av framgangsmåten jeg har benyttet under hele forskningsprosessen. «Argumentasjonen for reliabilitet innebærer altså at forskeren reflekterer over konteksten for innsamlingen av data, og hvordan relasjonen til deltakere i prosjektet kan influere på den informasjonen forskeren får» (Thagaard, 2013,s.203). For at oppgaven min skal bli så troverdig som mulig, er det viktig at intervjupersonene mine blir presentert for den samme intervjuguiden og blir stilt noen av de samme spørsmålene. Dette har jeg prøvd å få til ved at alle informantene fikk tilsendt de samme temaene og den samme intervjuguiden på forhånd. Intervjuene foregikk imidlertid i to fokusgrupper. Så selv om temaene og hovedspørsmålene var like for alle, utviklet samtalen seg litt forskjellig i de to gruppene. Alle intervjuene og transkriberingen ble utført av samme person, det vil si av meg, for å unngå ulik påvirkning på intervjupersonene. Under intervjuene prøvde jeg å unngå å stille ledende spørsmål, og under transkriberingen forsøkte jeg å skrive ned intervjuene så ordrett som mulig. Jeg vil også forsøke å gi en nøyaktig og korrekt beskrivelse av hele forskningsprosessen, hvordan datainnsamlingen har foregått og hvordan dataene har blitt analysert, inkludert valg jeg har tatt underveis. Og ikke minst vil jeg redegjøre for min posisjon eller rolle og på hvilken måte den kan ha påvirket prosessen og tolkningen av data (Søreng, 2014).

3.4.3 Etikk

All forskning må rette seg etter etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Etikk handler om prinsipper, regler og vurderinger av om handlinger vi gjør er riktige eller gale. All forskning og datainnsamling som berører og kan få konsekvenser for andre mennesker, innebærer etiske problemstillinger som man, som forsker, må forholde seg til (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Det er viktig å huske på at etiske spørsmål ikke er begrenset til den konkrete intervju situasjonen, men at det er noe man må ha i bakhodet gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2012).

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Disse kan ifølge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) sammenfattes i tre typer hensyn, som en forsker må ha med seg gjennom hele forskningsprosessen; 1) Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Dette går ut på at informanten skal kunne bestemme over sin deltakelse i prosjektet. Informanten skal være uttrykkelig informert om prosjektet og de skal frivillig samtykke til å delta. Informanten kan også når som helst trekke seg fra prosjektet, uten at dette medfører noen negative konsekvenser.

2) Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv. Den enkelte deltaker bestemmer selv hvor mye han/hun vil fortelle forskeren, og informanten skal ha rett til å nekte forskeren adgang til opplysninger om seg selv. Informanten skal være kjent med hvordan forskningsresultatene skal brukes. Deltakerne skal også være trygge på at informasjonen som framkommer blir behandlet konfidensielt, samt at intervju personene i prosjektet ikke kan identifiseres.

3) Forskerens ansvar for å unngå skade. Dette gjelder i første omgang medisinsk forskning, men prinsippet gjelder også for samfunnsvitenskapelig forskning. Prinsippet her er at de som deltar i undersøkelsen skal utsettes for minst mulig belastning. Derfor må du som forsker vurdere om datainnsamlingen kan berøre følsomme eller sårbare områder, som det kan være vanskelig for informanten å bearbeide og komme seg ut av igjen (Sandberg, 2014).

På en måte kan man hevde at fokusgruppeintervjuer vil være mer etiske enn vanlige «styrte» intervjuer. I en fokusgruppe, der intervjuet fungerer mer som en gruppesamtale, kan

informantene avstå fra å uttale seg hvis de ønsker det. Hvis samtalen dreier inn på spørsmål som er spesielt følsomme for en av deltakerne, så kan vedkommende la vær å si noe, selv om forskeren kanskje ikke ønsker det. På denne måten foregår fokusgruppeintervjuet mer på informantenes egne vilkår (Wibeck, 2010).

Hvis man skal samle inn og behandle personopplysninger, må man vurdere om prosjektet er meldepliktig. Meldepliktige prosjekter skal meldes på eget skjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (NSD). Ifølge lov om behandling av personopplysninger utløses meldeplikt eller konsesjonsplikt hvis (1) prosjektet omfatter behandling av personopplysninger og (2) opplysningene helt eller delvis lagres elektronisk (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 88).

Jeg har som sagt redegjort for prosjektet mitt til rektor og informert aktuelle lærere. De lærerne som er positiv til deltakelse, har fått en mer nøyaktig beskrivelse av forskningsprosjektet og selve prosessen. Jeg har også informert deltakerne om de forskningsetiske retningslinjene som gjelder. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og alle informantene vil bli anonymisert. Mitt prosjekt er meldepliktig på grunn av at jeg tar lydopptak av begge fokusgruppeintervjuene og lagrer dette opptaket elektronisk. Lydopptakene jeg gjør skal imidlertid slettes når prosjektet er ferdigstilt. Jeg har meldt prosjektet inn til NSD og fått det godkjent (vedlegg 3 og vedlegg 4). Dette dreier seg jo om lærernes personlige holdninger og erfaringer på en bestemt skole.

3.4.4 Metodiske refleksjoner

Jeg har nå gjort rede for deler av prosessen for å ivareta kvaliteten på forskningsprosjektet. Det som kommer frem gjennom fokusgruppeintervjuene vil være farget av de ulike rollene jeg har og relasjonen jeg har med informantene. Det vil si at jeg, som forsker, på ulike måter kan påvirke prosjektet – både under intervjuene og i tolkningsprosessen (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016). Dette må jeg ha i bakhodet under hele prosessen. Når jeg først skal samle data fra egen arbeidsplass, opplever jeg imidlertid at det kan være lettere for informantene å delta i en fokusgruppe og sitte sammen med andre og diskutere, i motsetning til å sitte alene med meg som intervjuer og svare på spørsmål.

Det er også et poeng at jeg, som moderator, finner en god balanse mellom å oppmuntre deltakerne til å legge frem sine synspunkt og delta i diskusjonen og samtidig ikke styre diskusjonen for mye. Ved å nikke bekræftende, smile og gi uttrykk for at jeg er enig med en eller flere av informantene, så vil jeg kunne hemme resten av diskusjonen. Det kan da være vanskelig for de andre deltakerne å komme frem med motstridende meninger, fordi jeg allerede har gitt uttrykk for hva som er sosialt akseptert i gruppa (Wibeck, 2010). Jeg prøvde underveis å forholde meg relativt rolig og hverken bekrefte eller avkrefte at jeg var enig i utsagnene som kom, men det var ikke alltid like lett. Jeg opplevde imidlertid at stemningen under fokusgruppeintervjuet var god, og at kommunikasjonen informantene imellom og mellom meg og informantene gikk greit.

Deres oppfatning av meg og relasjonen oss imellom kan selvfølgelig ha påvirket svarene de ga under gruppeintervjuet, men jeg har et klart inntrykk av at informantene mine er profesjonelle yrkesutøvere. Jeg velger derfor å tro at selve intervjusituasjonen, med en gruppesamtale i stedet for et vanlig intervju, samt lærernes bakgrunn, yrkeserfaring og utdanning gjør at informasjonen som fremkom er representativ for det de står for.

4 Presentasjon av resultater og analyse/diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere resultater og sitater fra de to fokusgruppeintervjuene jeg har gjennomført. Jeg vil hele tiden ha mitt vitenskapsteoretiske ståsted i bakhodet, der fokuset, ut ifra et fenomenologisk perspektiv, er å forstå sosiale fenomen ut ifra aktørenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2012). Et av målene med dette prosjektet er å få en økt forståelse for, og innsikt i, de ulike lærernes subjektive beskrivelser og erfaringer med å skape en god relasjon til sine elever. Jeg vil knytte lærernes utsagn fortløpende opp mot teori som jeg har presentert i kapittel 2. Lærerne (informantene) vil heretter betegnes som lærer A, B, C osv. Gjennom å analysere materialet fra fokusgruppeintervjuene håper jeg å få økt kunnskap om min problemstilling:

Hvordan reflekterer kontaktlærere i videregående skole rundt lærer-elev relasjoner i sin praksis i nye elevgrupper.

I følge Wibeck (2010), handler analyse av fokusgruppedata om å kode materialet, dele det opp i enheter og søke etter trender og mønstre i det som kommer frem. Sentralt i analyseprosessen vil være å gjøre sammenlikninger og sette ulike data opp mot hverandre. Man kan sammenlikne utsagn fra deltakere innad i en gruppe, mellom ulike grupper, eller som tidligere nevnt med etablerte samfunnsvitenskapelige teorier.

I mitt prosjekt var jeg interessert i å få høre lærernes egne tanker og refleksjoner rundt betydningen av lærer-elev relasjonen. Som grunnlag for analysen og for å belyse og utdype denne problemstillingen ytterligere, har jeg derfor valgt å ta utgangspunkt i de tidligere nevnte forskningsspørsmålene:

- Hva legger lærerne i begrepet en god lærer-elev relasjon?
- Hvordan mener lærerne at de arbeider i skolehverdagen med å skape og opprettholde en god relasjon til elevene sine?
- Hvilke tanker gjør lærerne seg om sammenhengen mellom en positiv lærer-elev relasjon og læring?

Jeg har valgt å presentere resultatene i undersøkelsen under hvert av forskningsspørsmålene overfor. Resultatene vil analyseres og knyttes opp mot teorien jeg har presentert tidligere i oppgaven.

4.1 Hva legger lærerne i begrepet en god lærer-elev relasjon

For å prøve og skape en felles referanseramme og få en forståelse av hva lærerne tenker om dette, startet jeg med å spørre lærerne om hva de la i begrepet en god lærer-elev relasjon. Flere av lærerne nevnte da med en gang at tillit var fundamentet i en god relasjon. Lærer I sier:

«...tilliten mellom lærer og elev er veldig viktig. At eleven føler at han/hun kan komme til deg med hva som helst, uten at det blir tatt feil opp. At eleven kan stole på deg i forhold til at det som blir sagt – det forblir imellom de her to partene. At eleven føler han/hun kan bruke deg som en støttespiller gjennom de årene eleven går her....»

Dette samsvarer med det Spurkeland (2012) sier om relasjonskompetanse. Spurkeland (2012) hevder at alle mennesker bør ha en forståelse av de ferdighetene og evnene som utgjør kjernen i relasjonskompetanse. Og der trekkes tillit frem, som selve bærebjelken i ethvert mellommenneskelig forhold. Lærerne i begge fokusgruppene trakk også frem tillit, som kanskje den viktigste faktoren og byggesteinen i en god relasjon. En annen lærer, A sier:

«Jeg tenker at det er en jevnlig dialog mellom elev og lærer. Ikke noe som kan gjøres en gang i uka.....men noe som skjer hele tiden, hver dag egentlig i større eller mindre grad. Og at det bygger på en gjensidig respekt for hverandre.....at de føler seg sett av læreren . Og at det er tydelig for både lærer og elev at man skiller mellom prestasjon og person, sånn ideelt sett i alle fall.»

Flere av lærerne nevnte at tilliten mellom lærer og elev må bygge på en grunnleggende, gjensidig respekt for hverandre, der eleven respekterer læreren og læreren respekterer eleven. Dette er noe som må bygges opp over tid, ifølge kontaktlærerne, gjennom god kommunikasjon og en jevnlig dialog. Begge parter må føle seg sett av den andre. Eleven må

føle at læreren bryr seg og involverer seg og læreren må føle at eleven respekterer den rollen læreren har i relasjonen (Spurkeland, 2012). Det er igjen viktig å understreke at dette tar tid. Positive enkeltopplevelser er kun byggesteiner. Hvis man skal skape tillit i en relasjon mellom to mennesker, tror jeg at flere positive opplevelser og godt samspill må bygge oppå hverandre.

Det siste lærer A sier er viktig; det bør være tydelig for både lærer og elev at man skiller mellom prestasjon og person. Dette prinsippet handler om det Kristiansen (2014) kaller for ubetinget anerkjennelse, og det er noe som alle mennesker har behov for. Ubetinget anerkjennelse er knyttet til grunnleggende menneskelige behov og handler om respekt, verdighet, autonomi og retten til å være forskjellig. Når man snakker om ubetinget anerkjennelse i en lærer-elev relasjon, betyr dette at læreren har et elevsyn som sikrer at alle elever blir sett og verdsatt uavhengig av ferdigheter, kunnskap eller atferd (Kristiansen, 2014). Dette viser at man kan styrke relasjonen mellom lærer og elev og samholdet i en klasse ved å behandle alle elevene med respekt og praktisere ubetinget anerkjennelse. Det å bli sett av læreren og medelever i løpet av en skoledag, er verdifullt for mange elever. Flere av lærerne jeg intervjuet trakk frem hvor viktig det var å lære seg navnene på alle elevene i klassen så fort som mulig, noe som viser at det å bli sett og snakket til med bruk av navn er en form for anerkjennelse. Dersom en elev har vært borte fra undervisningen i en time, så er det også viktig å vise at du som lærer har lagt merke til dette. Det er stor grunn til å tro at eleven føler seg mer sett, hvis læreren husker og bruker navnet hans/hennes.

Anerkjennelse er viktig for alle mennesker, men all anerkjennelse er ikke like viktig. Fordi anerkjennelse er relasjonelt, er den anerkjennelsen som gis direkte viktigere enn den som for eksempel kommer via andre eller via sosiale medier (Kristiansen, 2014). Det at lærer og elev kommuniserer godt, samt har en relasjon som er preget av gjensidig tillit blir derfor viktig. Dette henger sammen med flere av de ulike dimensjonene som Spurkeland (2012) hevder at relasjonskompetanse består av, som menneskeinteresse, tillit, dialogferdigheter (kommunikasjon) og tilbakemelding (anerkjennelse).

Å bruke humor bevisst og ubevisst ble også trukket frem av flere lærere som en viktig del av relasjonsbyggingen og den uformelle praten med elevene. Lærer C sier:

«Jeg liker å bruke humor. Jeg liker å ha det artig i timene og da senker jeg terskelen min for å være litt privat.....»

Spurkeland (2012) trekker også frem humor, som en viktig relasjonell ferdighet. Humor kan virke ufarlig og forløsende og skape en nærhet. Flere av lærerne i fokusgruppa trekker imidlertid frem at man, som lærer og elev, bør snakke litt det samme språket og i utgangspunktet ha en grei relasjon, dersom humor skal fungere som et ledd i relasjonsbygginga. Som lærer A sier det;

«Av og til må jeg innrømme at jeg prøver å være morsom, uten at det nødvendigvis blir oppfattet slik – og da står man jo der...! Det er ikke alltid like lett.»

Et par av lærerne hadde også opplevd at bruk av humor kunne oppfattes litt ulikt; I noen klasser kan man ta en spøk og si noe morsomt – få respons – og så går man videre. I andre klasser er det slik at har man først begynt å tulle, så er det forventet at man skal fortsette å tulle. I noen elevgrupper er det vanskeligere å sette en grense for når det er greit og når det ikke er greit å tulle. Humor kan også misforstås, noe lærer H trekker fram:

«Jeg har av og til bommet litt på humor og ironi...det handler jo om timing og om å kjenne sitt publikum, men altså det er ikke noe fare å bomme litt på en vits heller, så lenge man har litt selvironi etterpå, så går det greit.»

Lærerne var enige om at det var greit å tulle på egen bekostning, men at man i utgangspunktet ikke burde tulle på elevenes bekostning. Man må prøve å være seg selv og finne en naturlig balanse. Humor bør brukes med fornuft. Ifølge Spurkeland (2012) er det viktig å ha respekt for de ulike rollene man har i skolen. Hvis en lærer tuller for mye med elevene sine, kan det fort bli misoppfattet, fordi læreren har en annen posisjon og mer definisjonsmakt enn elevene. Man kan også bli oppfattet som useriøs, hvis det blir for mye vitsing og tulling. Samtidig er det greit å vise at man har litt humor og ikke tar seg selv så høytidelig hele tiden. Lærer F sier det på denne måten:

«Hvis man kjører litt tørr lærerhumor, så går det som oftest greit...»

Under fokusgruppeintervjuet trakk en av de nyutdannede lærerne frem den autoritative lærer, som et eksempel på en god lærer-elev relasjon. Lærer H beskriver en god lærer-elev relasjon slik:

«Jeg tenker at det er en god blanding av å vise vennlighet og varme og også at det er en generell avstand mellom elev og lærer. Du er en tydelig lærer for elevene, men er samtidig vennlig. Jeg tenker på den autoritative lærer, som har tydelige rammer, men som også viser skjønn og varme...»

I teorikapittel 2.2. sier jeg noe om relasjonsbygging i forhold til klasseledelse og læringsmiljø. Der henviser jeg til Nordahl (2010), som snakker om den autoritative lærer og autoritativ klasseledelse. Under fokusgruppeintervjuene trakk flere av lærerne frem at man som lærer bør være en tydelig voksen. Man må være forutsigbar, inkluderende og lyttende, samtidig som man ansvarliggjør elevene i forhold til at lærer-elev relasjonen er bygd på tillit – fra begge parter. Og hvis den tilliten brytes, må man ta i et tak for å bygge opp relasjonen igjen. Noen mennesker ønsker å tro at når tillit er etablert, så vil den eksistere som en varig og stabil verdi i en relasjon. Det er vel heller slik at tillit alltid er i bevegelse og at den til enhver tid er avhengig av våre interaksjoner og opplevelser. Tillit kan også sees på som noe personlig. Det vil si at to mennesker i en relasjon, for eksempel en lærer og en elev, kan ha svært ulike oppfatninger av tilliten i relasjonen (Spurkeland, 2012). Dette kan føre til utfordringer i skolehverdagen. Det er allikevel slik at mange positive opplevelser og godt samspill over tid kan føre til forutsigbarhet, kraft og tillit i en relasjon, men det betinger en innsats fra begge parter. Tillit krever pleie og vedlikehold. Lærer E sier det slik:

«Når du har bygd opp en relasjon med elevene over tid, så er det mye enklere å ta opp vanskelige ting. Da forstår elevene selv når de har brutt denne tilliten og de forstår selv hva som må gjøres.....når ting ikke er så bra er det lettere å reparere det med tillit i bunnen. Dette gjelder også i forhold til foreldrene...»

Det finnes ulike typer lærere, og informantene jeg hadde i fokusgruppa var også veldig forskjellige. Mange av informantene mente at en god lærer-elev relasjon innebar at elevene ble kjent med læreren som et vanlig menneske, ikke bare som en lærer. Med andre ord at læreren delte enkelte personlige ting med elevene sine. De samme lærerne mente at læreren

burde involvere seg i elevenes liv, gjennom for eksempel å finne ut når de har bursdag og hva slags fritidsinteresser de har. Lærer E sier:

«Jeg tenker at mye av dette med tillit og at man ser hverandre, det skjer utenfor klasserommet, i kantina, i gangen, på fotballbanen... lære litt om hva de liker å gjøre, spørre dem om hvordan kampen i går gikk, finne ut når de har bursdag, stoppe og snakke om alt og ingenting....»

For alle lærerne var ikke dette like greit, og det må man respektere. Dette var kanskje et av temaene der gruppas synspunkter spriket mest og påstanden skapte diskusjon blant gruppedeltakerne. For noen av lærerne er det helt naturlig å involvere seg i elevenes fritid. Vi er en skole med idrettslinje og enkelte av lærerne er også trenere på fritiden og treffer de samme ungdommene både på skolen og på fotballbanen. Da har man flere anledninger til å bygge relasjoner med elevene og ha en uformell prat med dem før/etter trening og kamp. Lærer D sier imidlertid:

«Det er ikke naturlig for meg å ha kjennskap til elevenes fritid. Jeg er lærer, fagperson og voksenperson, som skal lære dem noe. Jeg prøver å holde den grensen, der jeg ikke går utenfor den jeg egentlig er. Jeg er nok av de lærerne som ikke oppfordrer til veldig nær relasjon til elevene på den måten at jeg ikke deler veldig mye av meg sjølmen jeg ønsker allikevel å ha en god relasjon til elevene mine. Jeg er lærer og voksenperson, som bryr meg om dem og vi skal basere relasjonen vår på gjensidig tillit og respekt, men at det ikke er på et mer personlig plan enn det.»

De ulike eksemplene og sitatene over viser oss at tillit kan gjelde for deler av relasjonen, det er med andre ord en sammensatt følelse. Det vil si at det kan oppstå høy faglig tillit mellom lærer og elev, men lavere personlig tillit. Mange jobbreasjoner bygges for eksempel kun på biter av tillit. Fagtiltiten kan være på plass, men den personlige delen mangler. Slik kan det være i relasjonen mellom lærer-elev. Av og til kan det også være slik at personlige kvaliteter kan kompensere for manglende faglig tillit, og dette kan gå begge veier i relasjonen mellom lærer og elev (Spurkeland, 2012). I skolesammenheng plasseres vi sammen med andre mennesker som vi må ha en relasjon til og som vi i utgangspunktet er avhengige av. Hvis tillit skal oppstå i lærer-elev relasjonene, må avhengigheten derfor i hovedsak oppleves som positiv.

En autoritativ lærer vil fremstå som en tydelig voksenperson, som bryr seg om og som respekterer elevene. Rollen rommer allikevel ulik grad av involvering fra lærerens side. Det vil være veldig forskjellig fra person til person hvor mye man har tid, lyst og muligheter til å involvere seg i elevenes sosiale liv utenfor klasserommet. Og her må hver enkelt lærer gå i seg selv og sette en grense for hva de ønsker å dele, som de selv er komfortabel med. Det finnes ingen fasit. Informantene mine kunne imidlertid enes om dette; Autoritativ klasseledelse er avhengig av at læreren *har* en god relasjon til elevene, samtidig som det kan føre til at læreren *får* en god relasjon til elevene (Nordahl, 2010).

Lærer-elev relasjonen er i utgangspunktet en assymetrisk relasjon, slik som alle relasjoner mellom voksne og barn/ungdommer per definisjon er (Drugli, 2012). I enhver relasjon har begge parter et ansvar for den dialogen som skjer, men den voksne/læreren har et ekstra ansvar for relasjonens kvalitet. Jeg var opptatt av å finne ut hvilke utfordringer dette kunne skape for en god lærer-elev relasjon. Og hvilke tanker lærerne hadde rundt det med likeverd i lærer-elev relasjonen. Lærer A sier:

«Hva legger man i ordet verd? Man har den samme verdien, men man har ulik status. For det første så har vi en profesjonell status, med taushetsplikt, noe de ikke har i samme grad. De skal kunne komme til oss med sine problemer, men det er veldig unaturlig hvis vi skal komme til dem på samme måte.....»

Flere av lærerne trakk frem at det var viktig å understreke at de var likeverdige, men at det var snakk om to ulike roller, som lærer H sier det:

«De er elever og vi er lærere og voksne med andre preferanser, noe er overlappende, men mye er forskjellig. Vi skal vurdere dem og vi har også et dannelsesoppdrag overfor elevene våre....Vi er vennlige overfor hverandre, men vi er ikke venner...»

Å ha likeverd er ikke det samme som å være likestilt. Den profesjonelle læreren og elevene han/hun arbeider med er like mye verd, men de er ikke likestilt. Det er snakk om en hierarkisk relasjon mellom partene. Likeverdigheten er imidlertid ikke avhengig av om man er likestilt. I gode relasjoner har begge parters opplevelser like stor gyldighet (Møller, 2012). I den profesjonelle relasjonen mellom lærer og elev har læreren gjerne større definisjonsmakt, på grunn av at læreren som oftest har et større overblikk og mer fagkunnskap enn elevene.

Dette kan også knyttes opp mot den autoritative lærerrollen som jeg har drøftet tidligere. Og det kan samtidig være det som i seg selv legger grunnlaget for en god relasjon, fordi man i kraft av den rollen man har, i mange tilfeller, automatisk vil være en god rollemodell og en trygg voksenperson for elevene.

I diskusjonen kom det også frem at vurderingsbiten kan skape utfordringer i relasjonen, samtidig som det var enighet om at det å ha en god relasjon i bunnen var en styrke for å håndtere slike situasjoner. I følge Bronfenbrenner (1979), så er det viktig å huske på at læreren alltid er i en maktposisjon i forhold til elevene, men at det bør være et mål at denne maktbalansen jevnes ut. I alle tilfeller er transaksjonsmodellen (Drugli, 2012), godt egnet for å forstå lærer-elev relasjonen. Denne modellen viser oss hvordan samspill (transaksjoner) på ett tidspunkt får konsekvenser for hvilke samspill som kan skje på et annet tidspunkt. Det er lettere å gi tilbake en prøve, med et svakt resultat og en dårlig tilbakemelding, hvis relasjonen mellom lærer og elev i utgangspunktet er solid og preget av gjensidig anerkjennelse. En av lærerne trakk frem et enkelt bilde på dette; Det å gå foran som et godt eksempel i forhold til å ta opp søppel på skolen eller i klasserommet, vil for eksempel gjøre det lettere for læreren å be elevene ta opp søppel neste gang. Ifølge den samme læreren handler det om bevisstgjøring og at vi alle har et ansvar.

Å bygge gode relasjoner tar tid. Når lærer og elev er sammen over tid og i ulike situasjoner, vil det utvikle seg et samspill og et kommunikasjonsmønster som vil reflektere relasjonen mellom partene.

Flere av lærerne trakk frem at det var mer utfordrende å bygge gode relasjoner til elever som man har få timer i uka. Er man faglærer i et to-timers fag, så har man en større utfordring og relasjonsbyggingen vil ta lengre tid, enn om man er kontaktlærer med flere fag og mange timer i klassen.

4.2 Hvordan mener lærerne at de arbeider i skolehverdagen med å skape og opprettholde en god relasjon til elevene sine?

Det er mange måter man kan fremme gode relasjoner mellom lærer og elev i skolehverdagen. Informantene mine ønsket alle sammen å ha en god relasjon til elevene sine, selv om de hadde ulike meninger om hvor privat og personlig den relasjonen skulle være. I det videre ville jeg finne ut hvordan de arbeidet med å skape denne relasjonen.

Det første flere av kontaktlærerne nevnte var at det var viktig å lære seg navnet på elevene med en gang. Bruk av navn forsterker kontakten mellom lærer og elev og gjør den mer personlig. Det er også gjerne ekstra fokus på relasjonsbygging i starten av skoleåret. Ved skolen vår er det satt av ekstra tid til ulike klasseaktiviteter den første skoleuken. Da har kontaktlærerne mulighet for å ta med klassen sin på tur i nærområdet, eller drive med ulike relasjonsbyggende aktiviteter i klasserommet, idrettshallen, eller på skolen ellers. Skolen har også en fast aktivitetsdag i september, noen uker etter skolestart, for alle elevene og lærerne på skolen. Denne dagen arrangeres av en vg3 klasse, og her kan lærerne delta på lik linje med elevene. Lærer C sier:

«Aktivitetsdagen er en god arena for relasjonsbygging. Da går du i lag med klassen og kan eksponere deg så langt som du ønsker.....Det er bra å legge opp til turer og aktiviteter der man får pratet med elevene i andre settinger. Å komme seg ut av klasserommet for å få en annen og kanskje bedre dialog med elevene tror jeg er verdifullt.»

Lærer A legger til:

«På en slik dag kan man gå litt ut av lærerrollen og gjøre det samme som elevene, sammen med dem. Det har også en verdi i seg selv.... Det å være i aktivitet og prate, uten at det er vi lærere som alltid skal lede aktiviteten er bra....»

Dette vil jeg relatere til Bronfenbrenners økologiske teori (1979), der han blant annet gjør rede for mikronivået og aktiviteter som barn/unge gjør sammen med andre. Teorien viser oss at det er sosialt stimulerende å gjøre ting sammen med andre og at relasjonene utvikles gjennom dette (Kvello, 2012).

Det er laget tiltak for å kunne arbeide med relasjonene i skolen og elevenes sosiale utvikling på alle de ulike nivåene i Bronfenbrenners modell. På *makronivå* har det kommet lover fra Utdanningsdirektoratet der det står: «*Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*» (Stette, 2016, opplæringsloven §9 A-2). Det står videre at både skolen og skoleeier er pliktig til å sørge for at denne retten er oppfylt. For å sikre at denne loven blir fulgt, er det viktig å sette av nok tid til at skolen kan arbeide med dette. Dette har igjen medført at kommunen og fylkeskommunen på *eksonivå* kan tildele timer som er øremerket til å arbeide med relasjoner og sosial kompetanse i skolen.

I følge Opplæringsloven (§ 13-3d) har kommunen og fylkeskommunen plikt til å sørge for foreldresamarbeid. Dette samsvarer med at man på *mesonivå* skal sikre at man arbeider mot de samme målene hjemme som på skolen. Dette blir igjen videreført til det daglige relasjonsarbeidet som skjer mellom lærer og elev på *mikronivå* (Albertsen & Mathiassen, 2017).

Personene på mikronivå er mest avhengige av hverandre i hverdagen. Jeg tror i utgangspunktet at slike aktivitetsdager er positive for klassemiljøet og relasjonene mellom lærer-elev og elevene i mellom. Dager som dette kan kanskje bidra til å gjøre noe med maktubalansen i forholdet mellom lærer og elev. Forhåpentligvis vil det i hvert fall gjøre noe med trivselen til de fleste elevene. Og ifølge Drugli (2012), så vet vi at elever som trives på skolen og som føler trygghet og tilhørighet til læreren sin, er bedre rustet for å kunne lære og utvikle seg videre.

På idrettslinja har elevene flere obligatoriske turer. De går på fjelltur, padler kano eller er på skitur sammen med klassen sin og 2-3 lærere. Flere av kontaktlærerne på idrettsfag sier at det er disse turene de flyter på. Da får lærerne flere dager sammen med klassen sin etter hverandre og bedre tid til å bli kjent med elevene. Kontaktlærerne på idrettsfag trekker frem at de er heldige som får være sammen med elevene i flere ulike miljøer; i idrettshallen, på fotballbanen, på friluftsturer og i klasserommet. De ulike miljøene er alle viktige arenaer for å bygge gode relasjoner. Dette samsvarer også med mikrosystemet i Bronfenbrenners teori (1979). Samhandling på ulike arenaer vil medføre utvidete kontakter mellom lærer og elev og forhåpentligvis utvide aktørenes opplevelse av de sammenhengene de står i. Vi kan anta, som Vygotskij (Moen, 2016) at aktørene lærer forskjellige ting i de ulike miljøene de ferdes i, og

at de bærer med seg det som er lært i et miljø inn i de andre miljøene de ferdes i. Miljøene og individene påvirker hverandre i et samspill, ved at for eksempel kommunikasjonsformer overføres fra et miljø til et annet. Måten lærer og elev kommuniserer med hverandre på tur kan derfor i neste omgang påvirke måten de kommuniserer med hverandre i klasserommet.

Vygotskij (Moen, 2016) har også argumentert sterkt for at sosialt samspill er avgjørende for barns læring og utvikling. Noe som medfører at språklig interaksjon og relasjonen mellom lærer og elev er vesentlig for barns læring i skolen.

Det er imidlertid en kjensgjerning at skolehverdagen består av flest «vanlige skoledager», med undervisning i klasserom og en travel timeplan. Hva gjør lærerne ellers av små og store ting for å bygge og ivareta relasjonen til elevene. Lærer F sier:

«Jeg prøver å ikke komme akkurat til timen, men heller komme litt før for å høre på småsnakk og fiske etter hva elevene er interessert i. Høre om de har det bra og drive litt uformell prat med dem...»

Flere av lærerne trakk også frem betydningen av alltid å være høflig og vennlig i kontakt med elevene. Hvis man ønsker at elevene skal være hyggelige med læreren og hverandre, må man selv gå foran som et godt eksempel. Det kan også være viktig å gå nær eleven og ha blikkontakt når man prater med eleven, det virker i seg selv relasjonsfremmende. Flere lærere nevnte også det å være tilgjengelig, som en viktig faktor i relasjonsarbeidet.

«Det er viktig å skape rom og ha tid, for eksempel være igjen etter timen, slik at elever kan stille spørsmål, eller få læreren på tomannshånd. Være tilgjengelig og hilse på elevene i gangen. Være litt der elevene er; i kantina, i gangen etc....»

Dette samsvarer med det transaksjonsmodellen viser om hvordan samspill på ett tidspunkt får konsekvenser for hvilket samspill som kan skje på et annet tidspunkt (Drugli, 2012). Mange elever trenger tid og anledning til å nærme seg læreren og ta opp ting og da er det viktig at lærerne legger til rette for at det kan skje. En av lærerne har hatt positiv erfaring med å arrangere Halloweenfest, julefest og skoleovernatting for elevene sine. Lærer E sier:

«Jeg har full respekt for de lærerne som ikke ønsker å gjøre slike ting, men for meg så er det verdifullt. Dette er mitt valg og de timene jeg setter av der, får jeg igjen for gjennom hele skoleåret.»

Ikke alle lærerne har tid og lyst til å involvere seg så mye, men alle har sine måter å møte elevene og bygge relasjoner med elevene på. Her er lærerne, som tidligere nevnt, veldig forskjellige. Noen har behov for å trekke seg unna elevene i pausen og lade opp til neste time, mens andre ønsker å bruke mer tid til uformelt samvær på de arenaene der elevene oppholder seg. Flere kontaktlærere hadde god erfaring med å avholde den første elevsamtalen tidlig på høsten. Da kunne de få prate med hver enkelt elev på tomannshånd og bli litt kjent. Det og senere kunne bruke personlige kommentarer og spørsmål som omhandler noe eleven har sagt, elevens fritidsaktiviteter eller liknende, viser at læreren er interessert i og verdsetter eleven og elevens liv. Dette virker i seg selv relasjonsfremmende. Det er også flere som har god erfaring med å gjøre sosiale ting sammen med klassen sin, for eksempel gå ut å spise pizza eller dra på bowling. Flere av kontaktlærerne har prøvd å sette dette i system ved å oppfordre klassen til å gjøre noe sosialt sammen med jevne mellomrom, eller i hvert fall i forbindelse med jule- og sommeravslutningen.

Kontaktlærerne la vekt på at det er viktig å prøve å se hver enkelt elev, også dem som ikke sier så mye og egentlig gjemmer seg bort. Man bør prøve å finne ut hva elevene er interessert i og fokusere litt på det. Det kan også være noe så enkelt som å huske på elevens bursdag, gratulere vedkommende med dagen, eller synge bursdagssangen høyt i klassen.

Lærer G sier det på denne måten;

«Det er min oppgave å passe på at alle blir sett og at jeg har en relasjon med alle sammen. Noen elever er jo vanskeligere å komme inn på, men det er min oppgave som lærer å finne noe som interesserer dem og som er positivt med dem....»

En av de andre kontaktlærerne, som har en idrettsklasse og som også er trener på fritiden, sier at hun har som mål under en treningsøkt at hun skal ha sett alle. Det kan foregå på ulike måter; noen prater hun med, gir en kort tilbakemelding til eller oppmuntrer, noen ser hun på og møter blikket til og andre berører hun kanskje fysisk med et klapp på armen e.l. Det er ikke alltid hun får det til, men målet er at alle skal føle seg sett. Dette tror jeg er veldig viktig.

Noen av de andre kontaktlærerne trekker også frem det med berøring som effektivt. Lærer A sier det på denne måten:

«Når elevene har heldagsprøve, så gikk jeg tidligere rundt og spurte om elevene trengte hjelp. Det har jeg sluttet med. Nå går jeg heller rundt og legger hånda på skuldra deres og får litt kroppskontakt med hver elev, samtidig som jeg spør om det går bra. Jeg opplever at det kommer flere spørsmål enn tidligere og at elevene responderer positivt på dette.»

Jeg mener at du kan relatere dette til tilknytningsteorien (Drugli, 2012), som jeg refererer til tidligere i oppgaven. Her må man som lærer være litt varsom, men hvis en slik berøring føles positivt for eleven, så vil dette styrke båndet mellom lærer og elev. Kroppskontakt kan virke relasjonsfremmende og gi en sterkere følelsesmessig tilknytning mellom lærer og elev, noe som vil skape trygghet for eleven. Læreren vil bli en viktig rollemodell for eleven, og eleven vil i større grad høre på det som læreren formidler. Når eleven føler seg trygg, så vil dette fungere som et godt grunnlag for elevens sosialisering i klassen, og eleven vil dermed kunne bruke det meste av sin energi til læring (Drugli, 2012). Det er allikevel viktig å akseptere at ikke alle elever er komfortable med at læreren legger hånda si på skuldra deres, eller berører dem når de går forbi. For noen elever kan dette føre til utrygghet i stedet for trygghet og derfor ha motsatt effekt. Her må man lese eleven godt og gå forsiktig frem.

Ifølge Møller (2012) er det viktig at lærerne har forståelse for hvordan elevenes ulike erfaringer med tilknytningsprosesser i tidligere år, kan ha betydning for lærer-elevrelasjonen i skolen. Flere av kontaktlærerne nevnte at enkelte elever var vanskeligere å komme inn på enn andre. Lærer A sier det slik:

«Man opplever jo at flere elever ikke er vant til å ha gode relasjoner med voksne. At de lukker seg inn, snur seg vekk eller signaliserer at de ikke ønsker at du skal være der i friminuttet.»

«Jeg har en elev, som av og til velger å ta på seg øreklokker når jeg prater med han...»

Her er det viktig at lærerne skjønner at ungdom som har opplevd en utrygg tilknytning i barndommen, ofte vil møte lærere og medelever med mistillit og usikkerhet. Hvis eleven ikke

klarer å ta imot veiledning og råd fra læreren, eller avviser all form for kontakt med de voksne, blir det utfordrende å etablere en god lærer-elev relasjon (Møller, 2012). Det kan imidlertid være mange grunner til at enkelte elever er stille og tilsynelatende ikke ønsker kontakt med læreren. Mange av elevene er jo stille og private som person og foretrekker å ha en mer anonym rolle i klassen, uten at det er noen annen årsak bak. Det er derfor viktig å avdekke hva som er årsaken til denne oppførselen, men det kan være vanskelig før man blir bedre kjent med eleven.

Jeg tror imidlertid man kan gjøre noen grep for å nærme seg elevene, også dem som i utgangspunktet er skeptiske til voksenpersoner. Kontaktlærerne i fokusgruppene hadde ulike innfallsvinkler for å nærme seg slike elever, men flere nevnte at det er viktig å være positivt innstilt til eleven og prøve ulike tilnæringsmåter for å nå inn. Det kan for eksempel være å ta en fag- eller elevsamtale tidlig, slik at man får snakket litt med eleven på tomannshånd. Læreren kan prate om fritidsinteresser, kjæledyr eller arbeidserfaringer, men uten at man legger press på eleven. Bevisst bruk av humor kan også fungere. Humor og latter skaper en avslappet atmosfære og danner en god ramme for positive relasjoner.

Det som imidlertid var en fellesnevner, var at det var viktig å være en trygg voksenperson og gjøre klasserommet til et trygt sted for eleven. Her vil jeg igjen trekke inn den autoritative lærer (Nordahl, 2010). Jeg tror det skaper trygghet at læreren er forutsigbar, at vedkommende gir varme og ser elevene, samtidig som læreren er tydelig og har god struktur og kontroll i klasserommet. En av kontaktlærerne snakket om det å modelere atferd. Å være bevisst hvordan man faktisk snakker til hverandre og hvordan det er hyggelig å bli snakket til. Her må læreren gå foran som en god rollemodell. Lærer E sier:

«Vi må huske på å lete etter det positive hos elevene og gi dem positive tilbakemeldinger, uansett om det er lite eller stort. Rose elever som svarer og bidrar i timene, det er ikke nødvendigvis rett eller galt, men alle bidrag kan være positive og gi grobunn for læring. Ros er motiverende for elevene og det virker selyforsterkende. Hvis jeg vil ha mer ros, må jeg gjøre mer av det positive som fører til ros.....»

Hvis lærerne bruker ros og positiv forsterking bevisst og er raus med anerkjennende kommentarer, så kan det bidra til å få eleven over i et positivt utviklingsløp. Her vil jeg vise til transaksjonsmodellen igjen. Ifølge Drugli (2012) er utviklingen av lærer-elev relasjonen en

dynamisk prosess som blir påvirket av holdninger, forventninger, verdier og ferdigheter hos begge parter. Når lærer og elev er sammen over tid og i ulike skolesituasjoner, så vil det utvikle seg et kommunikasjonsmønster som er typisk for denne relasjonen. Hvis relasjonen mellom lærer og elev er basert på en positiv tilknytning, god kommunikasjon, tilhørighet og trivsel, så vil denne relasjonen være en beskyttelsesfaktor for eleven og bidra til positiv utvikling. Hvis relasjonen mellom lærer og elev derimot er dårlig, så vil det kunne være en risikofaktor som igjen kan bidra til en negativ utvikling hos eleven. Her er det ifølge Drugli (2012) viktig å ikke kun gi positive kommentarer på elevens ferdige produkt eller atferd, men også på deres mestringsforsøk både sosialt og faglig. Jeg føler at kontaktlærerne i mine to fokusgrupper var veldig bevisst dette, og at de fleste hadde det perspektivet med seg når de reflekterte over egen praksis.

Flere av lærerne trakk frem elev-kontakt-timen (EKT), eller klassens time, som en viktig arena for relasjonsbygging mellom lærer-elev. Hver klasse på skolen har en EK-time i uka. Dette kan likne litt på klassens time, som elevene er kjent med fra grunnskolen. EK-timen skal blant annet brukes til relasjonsbygging, dette omhandler både kontakten mellom lærer og den enkelte elev, i tillegg til at det handler om å bygge opp hele klassemiljøet. Kontaktlærer og klassen bør diskutere og bli enige om regler og rutiner som skal gjelde i klassen. Og kontaktlærerne skal også knytte kontakt med de foresatte og legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet. Skolen vår har utarbeidet en egen håndbok for kontaktlæreren, der du kan finne et årshjul for EK-timen. I innledningen til denne håndboken er det også skrevet noe som omhandler relasjonen mellom lærer og elev mer generelt. Her står det følgende;

«Kontaktlærer skal sette seg inn i sine kontaktelevers faglige og eventuelle psykososiale utfordringer. Kontaktlæreren skal jobbe for et godt forhold til den enkelte elev gjennom elevsamtaler og jevnlig dialog. Samtalene skal styres rundt elevens skolehverdag, trivsel, mestring, motivasjon og læring...»

«For det psykososiale miljøet har kontaktlærer et overordnet blick, både i elevgruppen og for enkelteleven der det lar seg gjøre. Hver elev skal merke at vi bryr oss om dem og at han/hun blir sett. Gode relasjoner mellom kontaktlærer, faglærer og elever betyr mye for elevenes læring og trivsel, og vil dermed også sette sitt preg på hele skolemiljøet....»

(Tromsdalen, 2015, s.2)

EK-timen var noe jeg ikke spurte spesielt om, men det temaet kom opp spontant i begge fokusgruppene. Og det viste seg å være noe mange av kontaktlærerne brydde seg om og til dels synes var utfordrende. I følge Wibeck (2010) bør man tillegge utsagn og tema, som kommer opp spontant større betydning enn andre, ettersom dette indikerer en spesiell interesse for temaet fra informantenes side. Her vil jeg også trekke inn det Wibeck (2010) sier om frekvens, omfang og intensitet. Frekvensen og omfanget til utsagnene forteller oss noe om den betydningen informantene legger i dette.

Betydningen av EK-timen i forhold til relasjonsbygging og utfordringene rundt organiseringen av denne timen ble i løpet av fokusgruppeintervjuene nevnt flere ganger. EK-timen ble tatt opp flere ganger av de samme lærerne, samt av flere ulike lærere, noe som forteller meg at dette er noe som lærerne var opptatt av. Intensiteten kan formidles gjennom stemmevolum og talehastighet, samt betoningen av visse ord (Wibeck, 2010). Her synes jeg også jeg kunne merke at noen av lærerne ble ekstra ivrige når EK-timen ble diskutert. Lærer H sier:

«Vi bruker EK-timen som et fora der vi er mer likestilt med elevene. Vi kan ta opp ting og de kan ta opp ting. Vi kan sette oss i klassen med elevene og la de ta over timen, det vil si at vi kjører litt omvendte roller, der de kan ta regien og vi er med....»

Hvis man får elevene til å forstå hvor viktig EK-timen er som arena for å bygge klassemiljø, så er det kun fantasien som setter begrensninger for hva man kan gjøre. Lærer G sier:

«I min forrige klasse var elevene delt inn i grupper, med ansvar for hver sine EK-timer. Det fungerte bra. Da satte elevene agendaen og ledet diskusjonen og/eller de bakte boller, lagde quiz og andre opplegg for klassen...»

Mange av lærerne ga uttrykk for at EK-timene var godt egnet for å ta opp ting med elevene på en saklig og fornuftig måte. Lærere og elever kunne diskutere tenkte problemstillinger for å forebygge problemer og/eller ta opp konkrete situasjoner som var utfordrende. Dette samsvarer med transaksjonsanalysen, der et av utgangspunktene er at personligheten vår er sammensatt av tre jeg-tilstander; foreldre-jeget, voksen-jeget og barne-jeget. I EK-timene lå det til rette for at man som lærer og elev kunne kommunisere langs akse voksen til voksen.

Dette la grunnlaget for en stabil og harmonisk kommunikasjon (Gjøsund & Huseby, 2015). I motsatt tilfelle så vil kommunikasjonen mellom lærer og elev ikke bli like god hvis læreren stadig henvender seg til eleven med foreldre-jeget og eleven ikke aksepterer å innta barne-jeget. Hvis læreren ofte starter dialogen med å si; «*du skal...*», «*du må...*», «*du bør...*» så vil eleven oppfatte det som at læreren prøver å formane eller belære han. Hvis partene ikke aksepterer hverandres roller, kan det bli en ubalanse i kommunikasjonen. Det er med andre ord slik at vår oppfatning av egen og andres jeg-tilstand kan prege måten vi kommuniserer på (Gjøsund & Huseby, 2015).

Flere av kontaktlærerne jeg pratet med opplevde imidlertid at det ofte var et stort elev- fravær fra EK-timene. For mange klasser har EK-timen en ugunstig plassering på timeplanen. Timen er ikke obligatorisk for elevene, læreren kan med andre ord ikke føre fravær. Så for mange elever blir det fristende å avslutte skoledagen litt tidligere, hvis for eksempel EK-timen ligger helt til slutt på skoledagen. Flere av lærerne uttrykte frustrasjon over dette, samtidig som de var opptatt av hvordan man kunne gjøre denne timen mer attraktiv for elevene. Lærer A sier:

«Jeg tenker at EK-timen av og til kan brukes bedre, og her bør vi utfordre elevene mer. Det bør føles meningsfullt å ha denne timen....kunne vi kanskje ha EK-time sjeldnere,-annenhver uke, med mer kvalitet. Poenget med en EK-time er jo å bygge relasjoner – det bør være kvalitetsjobbing...»

Lærer E legger til:

EK-timen bør ikke være i siste time. Da blir det et mas fra elevene om å få fri; har vi noe å ta opp i dag...? Dette er en viktig time som bør prioriteres og ballen bør oftere spilles over til elevene»

Det var altså stor enighet blant lærerne om at EK-timen var en viktig time, men store variasjoner i forhold til hvor godt timen fungerte i de ulike klassene. Mye av det jeg har vært inne på under dette forskningsspørsmålet samsvarer også med noen av de elementene man kan finne i «lærerens verktøykasse»; som betydningen av god og positiv kommunikasjon, etablering av regler og rutiner, motivasjon, elevsamtalen, organisering av undervisningsrommet, gode beskjeder, samarbeid med hjemmet mm. (Bergkastet m.fl., 2009; Hattie, 2013).

4.3 Hvilke tanker gjør lærerne seg om sammenhengen mellom en positiv lærer-elev relasjon og læring?

Kontaktlærerne i begge fokusgruppene mente at det var en stor sammenheng mellom en positiv lærer-elev relasjon og læring. En god relasjon mellom lærer og elev skaper trygghet, og trygghet er en viktig forutsetning for å lære. Hvis en elev for eksempel har store utfordringer på det relasjonelle området, hjemme og/eller på skolen, vil det være vanskelig for denne eleven å flytte energien sin over på ulike læringsaktiviteter. Dette samsvarer også med Bronfenbrenners økologiske teori. En elev som er lei seg og bekymret og som strever sosialt, vil ha vansker med å konsentrere seg om skolen, fordi tankene ofte kretser om alt det som er vanskelig i livet deres. Hvis læreren greier å se eleven og formidle en trygg og støttende holdning, kan det bli enklere for eleven å være fullt ut tilstede i klassen og eleven vil dermed lære mer (Drugli, 2012). Læreren bør her ifølge Spurkeland (2011), prøve å bli elevens moralske primærrelasjon. Disse relasjonene er preget av engasjement, anerkjennelse, trygghet og tillit, og det er disse relasjonene som har størst betydning for elevens trivsel og læring. For å greie dette må kontaktlæreren ha en god oversikt over elevens relasjonskart og de ulike relasjonenes betydning for elevens skolemotivasjon. Her er det snakk om medelever, foreldre, søsken, andre faglærere m.fl. Like viktig som relasjonen mellom lærer og elev, kan for eksempel relasjonen mellom elev og elev være, men dette kommer jeg ikke inn på i denne oppgaven. Lærer A setter ord på noen viktige tanker i denne sammenheng:

«Læring i seg selv må bygge på at elevene faktisk ønsker å lære og at de er mottakelige for læring. Og det viser seg jo at elevene faktisk lærer bedre av en person de liker godt og har en god relasjon til, enn av en person de ikke liker. `Jeg hører på hva du sier...Jeg ønsker å lære noe av deg...Du som person er fornuftig og jeg stoler på deg` Det er jo egentlig det vår rolle er, å få en god relasjon med elevene for å legge til rette for at læring kan skje. `Jeg liker deg og stoler på at du kan lære meg dette.»

Flere av informantene kom med eksempler på at en god relasjon fremmer læring. De sa at du i utgangspunktet kan ha en god undervisningsmetodikk, men hvis elevene ikke har lyst til å

høre på deg og ikke er mottakelige for det du har å si, så hjelper det ikke. De påpekte at det er lettere å være i klasserommet, hvis du har en grei relasjon til hele klassen og til enkeltelever i klassen. En trakk frem at man lærer bedre, hvis man er avslappet i lag og trives i hverandres selskap. En annen sa at en god relasjon gir bedre undervisningsklima. Dette samsvarer med tilknytningsteorien, som jeg var inne på i teorikapittelet. Ifølge Drugli (2012) så har tilknytning, som tidligere nevnt, to hovedfunksjoner i klassen. For det første vet vi at trygghet gir bedre forutsetninger for læring i bred forstand. For det andre danner tilknytning mellom lærer og elev et viktig grunnlag for elevens sosialisering, som lærer J sier det:

«Min erfaring er at elevene lærer mer når de føler seg trygge i klasserommet og føler at jeg som lærer hjelper dem, at jeg stiller gode spørsmål tilpasset deres nivå etc. Det er viktig å skape et slikt trygt miljø i klassen....»

Når eleven knytter seg til sin lærer, blir læreren en viktig rollemodell for eleven når det gjelder atferd og verdier (Drugli, 2012). En elev som har en trygg tilknytning til sin lærer, vil ta det læreren formidler på alvor. Lærer F sier:

«Det er viktig at vi bruker den relasjonen vi har, for å vise at vi har positive forventninger til dem. At vi viser det og at vi tror på det....»

Jeg har tidligere nevnt at ros virker selvforsterkende. Det gjelder å lete etter det positive og rose den atferden man ønsker å se mer av. Positive og realistiske forventninger virker også selvforsterkende, vil jeg påstå. Lærer I sier:

«Samtidig som man skal møte elevene som ikke forholder seg til reglene på en ok måte, så må man signalisere hva som er greit og hva som ikke er greit. Være tydelig og vise at de valgene man tar får konsekvenser...»

Lærer H sier:

«...det er viktig at du er forutsigbar som lærer og at elevene vet hvilke regler som gjelder, samt at disse blir håndhevet likt...»

Drugli (2012) fremhever betydningen av positive forventninger, ifølge Drugli (2012) så utvikler gode lærer-elev relasjoner seg lettest når læreren har gode strukturer i klassen, tydelige og uttalte positive forventninger til elevene og når undervisningen er tilpasset elevgruppen.

En annen faktor som kan spille en rolle her, er elevenes egne forventninger til seg selv, samt elevenes motivasjon og forventninger til faget. Lærer A sier det slik:

«Jeg tror det er forskjell på å være idrettslærer kontra lærer i teoretiske fag. Som idrettslærer har du en helt annen arena og møtes på, en arena der det er mer naturlig å bygge relasjoner. Elevene har ønsket seg dette faget og er motiverte for det - idrettsfaget har derfor en helt annen status. Du er lærer i en sport, som de er veldig glade i. Du som norsklærer og for eksempel faget norsk, får ikke den samme statusen...»

Lærer F sier:

«Noen fag sliter elevene mer med, både faglig og motivasjonsmessig...»

Prestasjonsmotivasjon kan vi lese om i Imsen (2005). Prestasjonsmotivasjon inneholder to motstridende krefter; lyst til å lykkes og angsten for å mislykkes. Disse virker alltid sammen som to konkurrerende krefter (Imsen, 2005) og medfører at eleven velger ulike strategier som øker sjansen for å «lykkes». Noen elever trenger stadig nye utfordringer for å motiveres. Andre elever legger lista veldig lavt i redsel for å mislykkes.

Det å støtte og hjelpe elevene til å nå potensialet sitt og signalisere at man har troen på at de vil lykkes, er også viktig, men forventninger kan være så mangt. Lærer F sier det på denne måten:

«...i noen klasser må man være streng – i andre klasser kan man ha mer slakk. Hva slags relasjon man har til hver elev og klasse vil påvirke hvordan man er som lærer...»

Samtidig så nevner flere av lærerne at man må være tydelig og signalisere hva som er greit og ikke greit. En av lærerne nevner at hvis en elev kommer for sent til undervisningen en gang, vil du bare be han komme inn. Hvis det til stadighet gjentar seg og blir et mønster, bør man ta en prat med vedkommende elev og lage noen kjøreregler. En annen lærer trekker frem at hvis læreren skal være troverdig, må han/hun ikke være for sen til timene sjøl. Man må med andre ord vise at man tar elevene og læringsmiljøet på alvor og komme presis.

To av lærerne nevnte at de, sammen med en markedsføringsklasse, har gjennomført en spørreundersøkelse, der de tok for seg de «stille elevene»: Hvorfor er det slik at noen elever nesten aldri sier noe i timene? En av årsakene lærerne kom frem til, og elevene i denne undersøkelsen oppga, var at det handler om relasjonene i klasserommet. Hvis elevene opplever mangel på trygghet og tillit er de redde for å eksponere seg høyt i klassen. Lærer D sier det på denne måten:

«Mange av elevene er redde for å svare feil i klassen. Mitt mål er å etablere en slik trygghet i klassen at elevene tør å svare fritt, uten å være redde for å svare feil og uten å frykte lærerens og klassens reaksjoner....»

Flere av lærerne mente at hvis en elev kvier seg for å svare høyt eller delta aktivt i timen, så vil dette i neste omgang gå utover læringen. De påpekte at vi som lærere derfor må være bevisste på å skape trygge og gode læringsmiljø og variere undervisningsmetodene våre, slik at vi treffer flest mulig elever og slik at alle får muligheten til og har lyst til å svare og delta. Med en type undervisning, så vil kanskje bare en type elever svare – og kun de som er helt sikre på at de har forstått det (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009).

På den andre siden så nevnte flere av lærerne at mange elever også er ganske bevisste på hvor viktig det er å være muntlig aktiv og engasjert, og delta i diskusjoner i timene i forhold til læring. Det er ofte en fast kjerne av elever i hver klasse, som rekker opp hånda og er muntlig aktive. Allikevel så er altså ikke dette like enkelt for alle elevene. At klasserommet og relasjonen med læreren oppleves som inkluderende og trygg av elevene, har mye å si for om vi får med oss alle elevene. Lærer I sier det på denne måten:

«Å få elevene til å tørre og kanskje svare feil, for så å bruke det som læring – der har vi en lang vei å gå i min klasse. Dette tror jeg aller mest går på forholdet mellom

elevene. Det er ikke alle som kjenner hverandre like godt, i tillegg til at det er ulike grupperinger i klassen. Jeg håper at vi klarer å skape et klima der det er greit å svare feil og stille dumme spørsmål, men vi er ikke der enda. Jeg håper etter hvert at klassen er moden for en slik tilnærming...»

Kontaktlærerne trakk som sagt frem at mangel på muntlig aktivitet i timen ofte handler om relasjonene i klasserommet. I følge transaksjonsanalysen så kan vi møte andre mennesker med fire ulike grunnholdninger. Disse holdningene har vi med oss fra barndommen og de formes av vårt syn på oss selv og våre medmennesker. Ved å være bevisst disse holdningene kan vi blant annet forbedre vår egen måte å kommunisere på (Gjørund & Huseby, 2015). Det dreier seg kort sagt om hvordan vi ser på oss selv og andre. Eleven kan ha en negativ holdning til seg selv og undervurdere egne evner og ressurser, men en positiv holdning til andre. Denne mangelen på selvtillit kan for eksempel føre til at eleven ikke tør å svare, eller stille spørsmål i timene, fordi de er redde for å svare feil. Disse elevene tror ofte at alle de andre elevene er mye flinkere enn dem selv og at svarene de andre elevene kommer med alltid er riktige. Dette samsvarer med lærerne sin erfaring, at de fleste elevene er mer redde for å svare feil foran medelevene sine, enn foran læreren. Har elevene derimot en grunnholdning som innebærer et positivt syn på seg selv og andre, kan det gjøre kommunikasjonen lettere. Som lærer er det viktig å være klar over dette og legge til rette for at flest mulig tør å være aktive i klasserommet. Lærer A sier:

«...jeg bruker for eksempel aldri å svare nei, selv om det elevene sier i timen ikke nødvendigvis er korrekt. Jeg tenker heller; hvorfor svarer du det du svarer nå. Hva har jeg sagt tidligere som får deg til å si dette. Somregel så er det en viss sannhet i det elevene sier, ellers så må det være noe vi kan ta tak i og spore inn, slik at vi får det rette svaret. Det er viktig at elevene sitter igjen med følelsen av at det var greit å si noe...»

Flere lærere legger vekt på hvor viktig det er for læringen at elevene tør å svare feil. Lærer I sier:

«Det å ha lav terskel for å svare feil og stille spørsmål. Det er noe som er kjempeviktig og som jeg ikke kan få gjentatt ofte nok i timene; betydningen av å tørre og svare feil. Det er slik vi får frem de riktige svarene. Og da får også eleven selv avdekket hvor

godt han/hun kan stoffet. Det er viktig at elevene tør å si meningene sine og diskutere. Det er på den måten vi skaper en god lærings situasjon.»

I løpet av diskusjonen kom flere av lærerne inn på at relasjonsbygging og undervisning egentlig var to sider av samme sak, eller at de to faktorene i det minste hang nøye sammen. De påpekte at hvordan man planlegger og legger opp undervisningen vil avhenge av hva slags forhold man har til elevene sine. De var enige om at i noen klasser kan man gi stor frihet og ansvar, mens andre klasser bør man følge tettere opp. Flere av kontaktlærerne kom inn på nettopp dette, at en god relasjon til én klasse kan kan arte seg forskjellige fra en god relasjon til en annen klasse. Lærer F sier det slik:

«Det er forskjellige måter å ha gode relasjoner på, tenker jeg. Man kan være superstreng med en klasse og ha en kjempegod relasjon. Der de vet at du er pålitelig og at du alltid vil være der for dem. Og så kan du ha en annerledes relasjon til en annen klasse, der det er en litt mer lystig tone og klassen føler at du bryr deg om dem...»

Jeg tenker at dette blant annet har med forutsigbarhet å gjøre. Forutsigbarhet og tydelige rammer, kombinert med vennlighet og varme skaper trygghet. Og dette samsvarer igjen med den autoritative lærerrollen (Nordahl, 2010), som jeg har nevnt tidligere.

4.4 Analyse og diskusjon av gruppeinteraksjonene

Fokusgruppene mine besto av lærere, som alle var kontaktlærere på vg1 og som er kollegaer på samme skole, men informantene jeg hadde i fokusgruppene var ellers veldig forskjellige. Begge kjønn var representert og lærerne hadde ulik alder, fagbakgrunn og ulik erfaring fra undervisning i videregående skole.

Jeg har til nå presentert ulike resultater og prøvd å analysere disse i lys av teoriene jeg har redegjort for tidligere i oppgaven. Analysen min så langt er basert på det de ulike informantene svarte på forskningsspørsmålene jeg la frem. Ut ifra dette vil jeg nå gå videre og se på det som foregikk mellom deltakerne og som *ikke* ble sagt. At noen av deltakerne for

eksempel velger å ikke uttale seg om et tema, eller at andre deltakere dominerer diskusjonen, kan i seg selv være interessant. Jeg må også se på min egen rolle som moderator og min relasjon til deltakerne i fokusgruppene når jeg analyserer gruppeinteraksjonene som oppsto.

Min analyse av gruppeinteraksjonene er basert på det som kommer frem på lydopptakene og det jeg registrerte og husker fra intervjuene i forhold til interaksjon mellom deltakerne; kroppsspråk, øyekontakt, smil, stemmeleie, engasjement mm.

Ingen av fokusgruppeintervjuene var generelt sett preget av stor uenighet. Min opplevelse er at det var en god stemning under begge intervjuene. Jeg tror at informantene synes det var positivt å delta i fokusgruppeintervjuet, og at de opplevde en viss grad av samhørighet mellom deltakerne i fokusgruppa. Det kan skyldes at diskusjonen og kommunikasjonen tilsynelatende fløt lett, og at informantene opplevde at de andre lærerne delte mange av de samme erfaringene som de selv hadde. Til tross for ulik lærerbakgrunn og relasjon til ulike klasser var samhørigheten stor (Wibeck, 2010). På den annen side så bør man, ifølge Wibeck (2010), være klar over at en altfor høy grad av gruppesamhørighet også kan være problematisk. Det kan føre til at det oppstår en form for gruppetenkning, som innebærer at kun ett sett med meninger og en form for tenkning er akseptert i gruppa. Jeg opplevde imidlertid ikke at det var tilfelle i mine fokusgrupper.

Jeg har flere ganger nevnt at måten informantene beskriver erfaringene sine på, i større eller mindre grad, vil være preget av relasjonen til forskeren og til de andre deltakerne i fokusgruppa. Jeg, som forsker, er som sagt både leder og lærer ved skolen og jeg kan derfor ikke utelukke at leder-lærerrollen har preget det lærerne og informantene har uttrykt og bidratt med under diskusjonen i fokusgruppene. Som leder og moderator kan informantene oppleve at jeg, på grunn av min posisjon, har mer makt enn dem. Det er jeg som har initiert og skal lede diskusjonen i fokusgruppa og også jeg som skal analysere det som kommer frem i diskusjonen, samt interaksjonen i fokusgruppa i etterkant (Wibeck, 2010).

Jeg tror imidlertid at oppgavens tema i seg selv ikke er så kontroversielt. Det er ikke vanskelig å være enige om at relasjonen mellom lærer og elev er viktig, selv om man har ulike roller i skolen og selv om man har ulike meninger om hvordan man skal jobbe med denne relasjonen. I tillegg så har vi et likt ståsted, fordi jeg, som også er lærer, står i den samme skolehverdagen og deler mange av de samme erfaringene som informantene har. Jeg

prøvde også underveis å få frem at jeg ikke var noe større ekspert enn resten av gruppa på temaet som skulle diskuteres, og at hensikten med diskusjonen ikke var å kontrollere deltakernes kunnskapsnivå eller få frem riktige eller gale svar.

Det er også viktig å være klar over at de enkelte gruppemedlemmene kan ha ulik grad av sosial makt gjennom sin utdanning, erfaring og posisjon på skolen. Hvis noen av informantene tilskrives slik definisjonsmakt av de andre gruppedeltakerne, vil det kunne styre og påvirke diskusjonen i gruppa på en uheldig måte. Jeg opplevde imidlertid ikke at det var noe stort problem i fokusgruppene mine. Alle informantene deltok aktivt i diskusjonen, men i den ene fokusgruppa var to av lærerne mer aktive enn de tre andre lærerne. Jeg tror allikevel ikke det hadde noe med alder, kjønn eller utdanning å gjøre, da de to informantene hadde ulik alder, kjønn og bakgrunn. Jeg tror heller det hadde å gjøre med dagsform og interesse og engasjement hos deltakerne. Jeg opplever at enkelte av informantene hadde veldig stor interesse for temaet, og at dette gjenspeilte seg i diskusjonen, spesielt i den ene fokusgruppa. I den andre fokusgruppa deltok alle informantene like aktivt.

På enkelte delspørsmål valgte noen av informantene og ikke svare. Som moderator så prøvde jeg å holde meg i bakgrunnen, jeg synes derfor ikke det var naturlig at jeg skulle gå inn og styre det slik at alle deltakerne måtte svare på alle delspørsmålene. Det kan faktisk være et poeng i seg selv at informantene har muligheten til å avstå fra å svare, hvis de ønsker det. Det er i ettertid vanskelig for meg, som forsker, å vite hvorfor noen av informantene valgte å ikke svare på noen av delspørsmålene. Var det bare tilfeldigheter, eller spilte tida vi hadde til rådighet på hvert intervju en rolle? På grunn av at fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i løpet av en vanlig skoledag, så hadde vi i underkant av to timer på hvert intervju, noe som lærerne var klar over. Skyldes det kanskje at noen tema var spesielt følsomme å ta opp, eller var de ikke like viktige for alle i gruppa. Det kan også være at deltakerne opplevde spørsmålene som tilstrekkelig dekket med de svarene som allerede var gitt. I motsatt fall kan de spørsmålene som ikke ble besvart kanskje fortelle noe om deres holdninger. Det kan jo være at enkelte av deltakerne hadde en god grunn for at de ikke besvarte noen av spørsmålene. Dette synes jeg det er vanskelig å spekulere i. Det var imidlertid ikke slik at noen delspørsmål utpekte seg i forhold til at flere av deltakerne ikke svarte på dem, eller at det hele tiden var de samme deltakerne som unnlot å svare. Det viktigste var at det ble en bred diskusjon rundt de sentrale forskningsspørsmålene i oppgaven, og det følte jeg at det ble.

Som tidligere nevnt var ingen av intervjuene preget av stor grad av uenighet. Et spørsmål, eller tema som lærerne imidlertid hadde ulike meninger om, var i hvor stor grad man som lærer skulle involvere seg personlig i elevenes liv for å skape en god relasjon til dem. Noen av lærerne mente at en god lærer-elev relasjon innebar at elevene ble kjent med læreren som et vanlig menneske, ikke bare som en lærer. Med andre ord at læreren delte enkelte personlige ting med elevene sine og at læreren også involverte seg i elevenes liv. Noen av de andre lærerne delte ikke denne oppfatningen og ønsket heller ikke å involvere seg så mye med elevene sine utenom timene. I diskusjonen rundt dette så opplevde jeg at begge parter ble engasjert, og at de følte et behov for å forsvare sitt eget standpunkt, særlig de lærerne som hadde et behov for å distansere seg litt fra elevene.

Når det gjelder den ikke-verbale kommunikasjonen som foregikk under fokusgruppeintervjuene, som kroppsspråk, øyekontakt, smil, stemmeleie etc, så observerte jeg ikke noe spesielt som kunne påvirke interaksjonen mellom deltakerne på en negativ måte. Det var en god stemning under begge intervjuene, og jeg følte at informantene bekreftet hverandres erfaringer på en positiv måte. Selv prøvde jeg å holde meg relativt nøytral og i bakgrunnen, slik at mitt kroppsspråk og mine kommentarer ikke skulle styre diskusjonen i noen retning.

Ifølge Wibeck (2010) kan omgivelsene også spille en rolle for hvordan fokusgruppene bør ledes. Begge fokusgruppeintervjuene jeg gjennomførte foregikk inne på samme grupperom på skolen. Omgivelsene var altså kjent for alle deltakerne, og alle burde føle seg like mye hjemme der. Informantene og moderatoren satt rundt et firkantet bord, med stoler på alle kanter, slik at alle deltakerne satt omtrent like langt fra hverandre og alle hadde øyekontakt med hverandre. Informantenes plassering rundt bordet, både i forhold til meg som moderator og de andre deltakerne var tilfeldig, jeg vet derfor ikke om denne plasseringen kan ha påvirket kommunikasjonen noe, men det har jeg ingen grunn til å tro. Ingen andre personer kom inn på grupperommet under intervjuet, så vi ble ikke forstyrret av den grunn. Grupperommet vi brukte er imidlertid plassert midt i en gang, med klasserom på begge sider, og på slutten av det andre intervjuet opplevde vi forstyrrelser fra naborommet. Årsaken til dette var at naborommet i friminuttet ble fylt av elever som snakket så høyt at en av informantene ble nødt til å gå ut av grupperommet og be elevene om å dempe seg litt. Dette var heldigvis helt på slutten av intervjuet, men det skapte litt uro og distraksjon for deltakerne allikevel.

Etter at jeg hadde transkribert fokusgruppeintervjuene og analysert dem i lys av teoriene jeg presenterte tidligere i oppgaven, sendte jeg dem ut til informantene. Sammen med dette la jeg ved noen spørsmål til informantene om hvordan de hadde opplevd selve metoden og intervjusituasjonen. Under presenterer jeg et utdrag av de svarene jeg fikk tilbake;

Hvordan oppfattet du som lærer og informant fokusgruppemetoden, i forhold til et vanlig intervju?

«Fokusgruppemetoden fungerte veldig godt, fordi samtalen fløt naturlig. Gjennom denne metoden unngår man å legge føringer, eller stille ledende spørsmål»

«Jeg oppfattet situasjonen som mer avslappet og mindre anstrengt enn et vanlig intervju»

«Jeg synes generelt det var greit å kunne diskutere disse spørsmålene i en samtalegruppe i stedet for individuelle intervju. På den måten kan man spille videre på andre gruppedemmers utsagn og ideer, i tillegg til det man ønsker å si selv»

Var atmosfæren i fokusgruppen åpen og avslappet?

«Atmosfæren var god»

«Dette var det mest avslappende og meningsfulle intervjuet jeg har vært på»

Følte du at gruppesamtalen fungerte og at du fikk sagt det du ville si?

«Ja, i all hovedsak. Enkelte ganger ble det snakket om forhold jeg selv ville tatt opp, av andre på gruppen - så jeg følte vi fikk belyst temaet samlet sett!

«Jeg følte at flyten i intervjuet var slik at jeg ønsket å delta og bidra med mine tanker»

«Gruppesamtalen fungerte godt. Alle kom til ordet og det var lett og naturlig å si det en ville si»

«Formen forutsetter jo at man selv tar litt initiativ og ikke sitter passiv»

Var fokusgruppemetoden passende i forhold til tema for oppgaven?

«Ja jeg synes det var en bra metode i forhold til oppgaven og det vi skulle prate om»

«Synes metoden fungerte fint i forhold til at vi som gruppe kunne gi uttrykk for egne erfaringer og inntrykk, og lytte til tilsvarende fra de andre deltakerne»

Hva synes du om moderatorens rolle, var den annerledes enn i en vanlig intervjusituasjon?

«Den var annerledes i form av at intervjueren spilte en mer passiv rolle»

«Synes det var passelig med spørsmål og bra at vi fikk litt tid til å komme med innspill. Og at du veiledet inn på rett spor når det trengtes»

«Moderatoren var flink til å la intervjuobjektene få styre samtalen og var god på å peile gruppa inn på det som var tema, uten å ta for stor plass»

«Synes moderator fungerte fint. Lot deltakerne selv gi uttrykk for meninger og inntrykk uten å pushe på for mye. Greie oppfølgingsspørsmål»

Andre innspill;

«Spennende metode fordi den ikke bare gir rom for innspill og erfaring, men også gjennom deling bidrar til læring»

«Intervjuformen føltes veldig komfortabel»

Alle informantene ga meg tilbakemelding på at de opplevde fokusgruppeintervjuet og selve intervjusituasjonen som trygg og behagelig. Ifølge Wibeck (2010), har mange mennesker lettere for å delta i en gruppediskusjon sammen med andre enn å sitte alene med en intervjuer og fortelle sin historie. Å sitte slik sammen med andre lærere i en god atmosfære, kan styrke deltakerne og bidra til at de deler egne tanker og erfaringer (Wibeck, 2010). Videre kan lærerne, ved at de deltar i fokusgruppen, bli bevisst ulike utfordringer som direkte og indirekte berører dem personlig i skolehverdagen. Det faktum at de andre deltakerne forteller om erfaringer, som likner det man selv har opplevd, kan føre til en felles forståelse. Fokusgruppemetoden kan også generere nye ideer og utvikle nye perspektiv gjennom en sosial sammenheng (Wibeck, 2010).

Jeg må hele tiden ha i bakhodet at informantenes oppfatning av meg og relasjonen oss imellom, samt relasjonen gruppedeltakerne imellom, kan ha påvirket svarene lærerne ga under gruppeintervjuet. Det samme gjelder hvordan de svarte på spørsmålene jeg i etterkant av gruppeintervjuet stilte om metoden. Jeg håper og tror allikevel at selve intervjusituasjonen, med en gruppesamtale i stedet for et vanlig intervju, samt lærernes bakgrunn, yrkeserfaring, utdanning og integritet gjør at informasjonen som fremkom er representativ for det lærerne står for. Tilbakemeldingen jeg fikk fra lærerne etter intervjuet, i form av svarene jeg nettopp presenterte, styrker troen min på at lærernes svar er troverdige. Like viktig er det at den gode diskusjonen, i begge fokusgruppene, forhåpentligvis også bidro til en ytterligere bevisstgjøring.

5 Avslutning

Jeg har valgt å skrive en oppgave om relasjonen mellom lærer og elev i skolen. Inspirasjonen til å gjøre dette fikk jeg, som tidligere nevnt, både fra min yrkesmessige bakgrunn som lærer og skoleleder i videregående skole gjennom mange år, samt fra privat erfaring som mor til fire barn i skolen. Samspeillet mellom lærer og elev er utrolig viktig for at elevene skal lære mest mulig og trives i skolen. Det å være lærer er en svært viktig og krevende jobb og det er ingen faktor i skolehverdagen som er viktigere for eleven enn læreren (Drugli, 2012). Relasjonen til elevene er der enten man fokuserer på den eller ikke, og måten læreren møter eleven på får betydning for elevenes liv både på det faglige og på det sosioemosjonelle området. Alt en lærer sier og gjør overfor og sammen med elevene, virker inn på lærer-elev relasjonen

Målet med denne oppgaven har vært å finne ut hva kontaktlærere på vg1 tenker rundt lærer-elev relasjonen i videregående skole. Hvor stor betydning tror de at denne relasjonen har og hvordan jobber de med relasjonen i skolehverdagen. Jeg valgte å intervju ti lærere på egen skole, fordelt på to fokusgrupper. Min problemstilling var som følger:

Hvordan reflekterer kontaktlærere i videregående skole rundt lærer-elev-relasjoner i sin praksis i nye elevgrupper?

For å kunne svare på problemstillingen tok jeg utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hva legger lærerne i begrepet en god lærer-elev relasjon?
- Hvordan mener lærerne at de arbeider i skolehverdagen med å skape og opprettholde en god relasjon til elevene sine?
- Hvilke tanker gjør lærerne seg om sammenhengen mellom en positiv lærer-elev relasjon og læring?

Oppgaven min gir ikke et generelt bilde av hvordan kontaktlærere tenker om arbeidet med relasjonsbygging, men det gir et lite innblikk i hvordan kontaktlærerne jeg intervjuet, tenker rundt lærer-elev relasjonen.

Fokusgruppeintervju som et kvalitativt «blikk», gir oss muligheter til å studere synspunkter på sosiale handlinger innenfor ulike sosiale settinger, som for eksempel et klasserom (Wibeck,

2010). Når jeg skulle kartlegge lærernes oppfatninger, tanker og vurderinger, er det en kvalitativ metodisk tilnærming som egnet seg best. Undersøkelsen egner seg ikke for generalisering, men den viser ulike eksempler på lærersynspunkter og drøftingsprosesser, som sannsynligvis kan være representativ for mange lærergrupper, til tross for ulik fagkompetanse og yrkeserfaring.

Samfunnet, skoleledelsen, foreldre og elever stiller store krav til lærerne. I en slik kontekst kan det være krevende for lærerne å skulle jobbe systematisk med å utvikle sin relasjonskompetanse. Min mening er imidlertid at relasjonskompetanse i stor grad kan utvikles gjennom trening. Her støtter jeg meg til Spurkelands (2012) utredninger om relasjonskompetanse. Ved å få en praktisk og teoretisk forståelse av hva som utgjør kjernen i relasjonskompetanse og ved å øve og være mer bevisst dette, så vil lærerne kunne lykkes bedre i samhandling med elevene. Jeg tror at en felles refleksjon og diskusjon rundt dette kan bidra positivt til en bedre praksis i klasserommet, og denne antakelsen har blitt styrket gjennom arbeidet med dette prosjektet.

På det første spørsmålet om hva lærerne la i en god lærer-elev relasjon trakk lærerne i begge fokusgruppene frem tillit, som kanskje den viktigste faktoren og byggesteinen i en god relasjon. Denne tilliten mellom lærer og elev må bygge på en grunnleggende, gjensidig respekt for hverandre, der eleven respekterer læreren og læreren respekterer eleven. Dette er noe som må bygges opp over tid, ifølge kontaktlærerne, gjennom god kommunikasjon og en jevnlig dialog. Ubetinget anerkjennelse er også noe som kontaktlærerne var enige om at var viktig. Dette innebærer at læreren har et elevsyn som sikrer at alle elever blir sett og verdsatt uavhengig av ferdigheter, kunnskap eller atferd. Det er viktig at man som lærer, i denne sammenhengen, er klar over sin betydning for elevenes selvfølelse. Når læreren snakker og samhandler med elevene, blir elevenes selvfølelse og selvoppfatning påvirket av den responsen de får av læreren (Drugli, 2012). Læreren vil altså være en viktig voksen-person og en primærrelasjon i mange ungdommers liv.

Den autoritative lærer og autoritativ klasseledelse (Nordahl, 2010) ble under fokusgruppeintervjuet trukket frem som et godt eksempel på hvordan en god lærer burde være. Som lærer bør man være tydelig og forutsigbar og utøve struktur og grenser tilpasset

elevenes adferd og behov, samtidig som man formidler aksept og varme og støtte når det trengs. Dette er også noe som kjennetegner en positiv lærer-elev relasjon (Drugli, 2012).

I det andre forskningsspørsmålet lurte jeg på hvordan lærerne arbeidet i skolehverdagen med å skape og opprettholde en god relasjon til elevene sine. Det jeg fant ut her var at alle informantene mine anerkjente betydningen av og ønsket å ha en god relasjon til elevene sine, selv om de hadde ulike meninger om hvor privat og personlig relasjonen skulle være. Det å lære seg navnet på elevene sine så fort som mulig er en viktig faktor, som flere av informantene trakk frem. Det at læreren bruker fornavnet når han/hun henvender seg til eleven, får eleven til å føle seg sett og det betyr mye for mange elever. Flere lærere nevnte også det å bruke tid og være tilgjengelig for elevene, før og etter timene, som et viktig element i relasjonsarbeidet. Samhandling på ulike arenaer vil medføre utvidete kontakter mellom lærer og elev og forhåpentligvis styrke aktørens relasjon med hverandre (Drugli, 2012). Måten lærer og elev kommuniserer med hverandre i friminuttene, på fotballbanen, på aktivitetsdager og skoleturer kan derfor i neste omgang påvirke måten de kommuniserer med hverandre i klasserommet.

Kontaktlærerne var enige om at det var viktig å avholde den første elevsamtalen tidlig på høsten. Gjennom å prate med hver elev på tomannshånd blir man litt kjent og får et innblikk i elevens fritid og familieforhold. Da kan læreren senere bruke personlige kommentarer og spørsmål som viser at læreren er interessert i og verdsetter eleven og elevens liv. Dette virker i seg selv relasjonsfremmende og elevene vil forhåpentligvis føle seg mer sett av læreren. Kontaktlærerne nevnte at man også kan se elevene på ulike måter; både gjennom muntlige tilbakemeldinger, blikk eller berøring. Her må man bruke skjønn i forhold til måten man nærmer seg eleven på og ta hensyn til at elevene har ulik bakgrunn og bagasje og derfor er forskjellige.

Noe alle lærerne var enige i var at ros, positive forsterkning og anerkjennende kommentarer fra lærer til elev var viktig. Dette vil virke selvforsterkende og bidra til en styrking av relasjonen mellom lærer og elev. Betydningen av EK-timen i forhold til relasjonsbygging ble også nevnt flere ganger. En fellesnevner for kontaktlærerne gjennom hele diskusjonen rundt dette forskningsspørsmålet var at det var viktig å være en trygg voksenperson og gjøre klasserommet til et trygt sted for eleven.

I det tredje forskningsspørsmålet var jeg interessert i å finne ut hvilke tanker kontaktlærerne gjorde seg om sammenhengen mellom en positiv lærer-elev relasjon og læring. Alle kontaktlærerne var enige om at det var en stor sammenheng mellom en positiv lærer-elev relasjon og læring. En god relasjon mellom lærer og elev skaper trygghet, og trygghet er en viktig forutsetning for å lære. En av lærerne nevnte at læring i seg selv må bygge på at elevene faktisk ønsker å lære og at de er mottakelige for læring. Og det viser seg jo at elevene faktisk lærer bedre av en person de liker godt og har en god relasjon til, enn av en person de ikke liker. Dette samsvarer med tilknytningsteorien (Drugli, 2012) som hevder at tilknytning har to hovedfunksjoner i klassen. Det første er at trygghet gir bedre forutsetninger for læring i bred forstand. Det andre er at tilknytning mellom lærer og elev er et viktig grunnlag for elevens sosialisering og fører til en bedre relasjon, som igjen kan gi et bedre undervisningsklima og dermed økt læring.

Kontaktlærerne var enige om at deltakelse, engasjement og aktivitet i timene var viktig for elevenes læring. Lærerne må derfor være bevisste på å variere undervisningen sin og skape trygge og gode læringsmiljø i klassen, slik at alle elevene har lyst til å svare og delta. Flere av lærerne mente også at relasjonsbygging og undervisning egentlig var to sider av samme sak, hvordan man planlegger og legger opp undervisningen vil avhenge av hva slags forhold man har til elevene sine. En god relasjon mellom lærer og elev vil skape et godt læringsmiljø og forutsigbarhet og tydelige rammer, kombinert med vennlighet og varme skaper trygghet. Og dette samsvarer igjen med den autoritative lærerrollen (Nordahl, 2010), som flere lærere trakk frem som et ideal.

I denne oppgaven har jeg forsøkt å formidle hvor utrolig viktig relasjonen og samspillet mellom lærer og elev er for at elevene skal lære og trives i skolen. Jeg vil understreke at mitt forskningsprosjekt er av et relativt lite format, noe som gjør det vanskelig å trekke slutninger. I følge Wibeck (2010) så er det imidlertid viktig å være klar over at en fokusgruppestudie ikke er beregnet for å gi statistisk generaliserbare resultat. Det som kom frem under gruppediskusjonene er imidlertid interessant i seg selv, uansett om det ikke er representativt for en større gruppe.

Jeg vil hevde at betydningen av relasjonsbygging for elevenes utvikling og læring, som Drugli (2012) og flere andre forskere har påpekt, kom godt frem i lærernes drøftinger i begge

fokusgruppeintervjuene. Selv om forståelsen er tilstede, kan det menneskelige aspektet hos partene allikevel føre til at mye kan skje som hemmer relasjonsbyggingen. Lærerens bevissthet om betydningen av relasjonsbyggingen er imidlertid et viktig utgangspunkt. Som lærer rår man ikke over alle de ulike faktorene som påvirker relasjonskvaliteten til den enkelte elev, men man må i hvert fall ta ansvar for sitt eget bidrag inn i relasjonen (Drugli, 2012).

Relasjonen mellom lærer og elev kan alltid videreutvikles i positiv retning. Med økt kunnskap, vilje og større fokus på betydningen av samspillet mellom lærer og elev er dette mulig. Jeg håper i så måte at denne oppgaven kan være et lite skritt i riktig retning.

6 Videre forskning og utviklingsarbeid

En ambisjon i arbeidet med denne masteroppgaven har vært å øke egen og andre lærere og skolelederes bevissthet rundt betydningen av relasjonsbygging i videregående skole.

Erfaringer og tilbakemeldinger fra fokusgruppeintervjuene viste at lærerne uttrykte at det var meningsfullt og lærerikt å diskutere temaet lærer-elev relasjon med andre lærere. De fikk bekreftet at mye av det de gjorde var riktig, samtidig som det ble satt lys på egne og andres utfordringer. Kravet om økt fokus på lærer-elev relasjonen i videregående skole har bidratt til en utvidelse av lærerrollen, noe som tvinger frem økt oppmerksomhet mot hvordan skolen som organisasjon arbeider med dette temaet.

Et videre forsknings- og utviklingsområde i kjølvannet av denne masteroppgaven kan være å se nærmere på både strukturer og arenaer for videreutvikling av lærernes kompetanse når det gjelder relasjonsarbeid. Som lærer og skoleleder tenker jeg at arbeidet må foregå på flere nivåer. Dette omfatter på et overbyggende nivå skolens visjoner, og dernest hvordan dette arbeidet kan systematiseres og organiseres i skolehverdagen gjennom årshjul, planarbeid og møtestrukturer. Sist, men ikke minst må man ha fokus på selve kjernen i læreryrket, nemlig lærer-elev relasjonen og videreutvikle hvordan læreren på en best mulig måte er i stand til å samhandle med elevene.

7 Litteratur

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap - hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Albertsen, V., & Mathiassen, L. E. (2017). *Vil du være lamme mæ?*. Masteroppgave. UIT, Norges arktiske universitetet, Tromsø.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, England: Harvard university press.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevenes læring og trivsel* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Gjørund, P., & Huseby, R. (2015). *To eller flere....basiskunnskaper i gruppepsykologi*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 133-152). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2 utg.). Oslo: Unipub.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvelling, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvelling (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 62-81). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet*. (1 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis - om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- NOU (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole (NOU 2014:7)*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sandberg, S. (2014). *Bedre læringsmiljø! : hvordan : en studie av hvordan lærere tenker at de arbeider for å skape god relasjon til sine elever*. masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- St.melding 11. (2008-2009). *Læreren : rollen og utdanningen (St.meld. nr.11)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stette, Ø. r. (2016). *Opplæringslova og forskrifter 2016-2017*. Oslo: Pedlex as.
- Søreng, S. (2014). *Læreres arbeid med elevrelasjoner. Hvordan arbeider lærere i grunnskolen med utvikling av positive elev-elevrelasjoner*. masteroppgave, UIT Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode (4 utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tromsdalen, v. g. s. (2015). *Håndbok for kontaktlærere*. Tromsø.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Malmö, Sverige: Studentlitteratur.

Vedlegg 1

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FOKUSGRUPPE - MASTERGRAD I PEDAGOGIKK

Beskrivelse av prosjektet

Jeg er student ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet, der tar jeg en master i pedagogikk. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave om lærer-elev relasjonen. En relasjon som jeg vil hevde er kjernerelasjonen i skolens virksomhet. Forskning viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning og læring. En positiv relasjon mellom lærer og elev kan ha en stor effekt på elevens læringsutbytte og elever med et godt forhold til læreren trives også bedre i skolen.

For å forske på dette så ønsker jeg å intervjuer fokusgrupper, bestående av kontaktlærere på vg1 studiespesialiserende og idrettsfag. Hver fokusgruppe vil bestå av 4-6 deltakere, satt sammen av undertegnede. Fokusgruppene vil få utdelt en liste med spørsmål og tema, som er knyttet til relasjonen mellom lærer og elev. Denne listen sendes ut i forkant av intervjuene. Som forsker og moderator så vil jeg ha en tilbaketrasket rolle under disse intervjuene. Moderatorens rolle er å muliggjøre den sosiale interaksjonen i gruppen, ikke å styre den. Deltakerne i gruppen skal med andre ord i utgangspunktet styre diskusjonen selv, ved å dele synspunkter, holdninger og erfaringer rundt dette temaet. Forventet tidsbruk er 1-2 timer pr gruppeintervju. Fokusgruppene intervjues én gang hver, så totalt forventer jeg å bruke mindre enn to timer av din tid. Uten bred deltakelse blir det vanskelig å gjennomføre prosjektet, så jeg håper at du er positiv til å delta.

Jeg vil understreke at jeg, i dette prosjektet, ikke skal se på enkeltpersoner. Her er det fokusgruppens synspunkter, holdninger, erfaringer og handlingsmønster som er av interesse. Det er den sosiale interaksjonen i fokusgruppen, som skaper det empiriske materialet. Enkeltpersoners ytringer vil derfor kun bli gjengitt anonymt, som eksempler på gruppens oppfatninger.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet. Du kan når som helst trekke deg fra deltakelse, uten å oppgi grunn. Du vil også kunne trekke tilbake informasjon som er gitt under fokusgruppeintervjuet.

Anonymitet

Alt av materiale vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Dette gjelder hvem som er med i fokusgruppene og hvem som har sagt hva under intervjuene. Det vil derfor ikke være mulig å spore tilbake til deg som deltaker.

Jeg ønsker å ta lydopptak av samtalene/intervjuene og vil i tillegg ta notater underveis. Etter at samtalene/intervjuene er transkribert, vil de bli slettet. Øvrig datamateriale vil bli lagret inntil prosjektet avsluttes høsten 2017.

Mvh

Cathrine Vangen

Vedlegg 2

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i fokusgruppeintervjuet.

Sted og dato

underskrift

Vedlegg 3



Ellen Karoline Dahl
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 21.02.2017

Vår ref. 53036 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref.

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.02.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

53036	<i>Lærer-elev relasjonen. Kjernerelasjonen i skolens virksomhet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ellen Karoline Dahl</i>
Student	<i>Cathrine Vangen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 10.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Vedlegg 4

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 53036

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Ifølge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

REKRUTTERING

I meldeskjemaet har dere opplyst om at deltakerne i prosjektet rekrutteres fra eget nettverk. Personvernombudet legger til grunn at frivilligheten ivaretas og minner om at frivillighet kan være problematisk når en rekrutterer gjennom eget nettverk hvis man har et profesjonelt forhold til potensielle deltakere i prosjektet, som for eksempel i rollen som leder

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere og har taushetsplikt. Lærerne har derfor ikke anledning til å uttale seg om enkeltelever. Studenten og informantene har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger i datamaterialet. Studenten må derfor stille spørsmål på en slik måte at taushetsplikten kan overholdes, og informantene må svare uten å opplyse om taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du drøfter med informantene at dere må være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Videre vil vi påpeke at studentens taushetsplikt som ansatt på skolen ikke er sammenfallende med taushetsplikten som forsker.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 10.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

Vedlegg 5

INTERVJUGUIDE

Problemstilling:

Hvordan reflekterer kontaktlærere i videregående skole rundt lærer-elev-relasjoner i sin praksis i nye elevgrupper?

TANKER & REFLEKSJONER RUNDT EGEN PRAKSIS:

- ✓ **Hva legger du i begrepet en god lærer-elev relasjon?**
 - Hvilken betydning tror du det har å bygge en god relasjon til elevene?

- ✓ **Hvordan arbeider du i skolehverdagen med å skape og opprettholde en god relasjon til elevene dine?**
 - Hva betyr vennlighet og interesse for relasjonsbygging?
 - Hvilke fordeler ser du, som lærer, med å bruke humor i undervisningen?
 - Hva betyr anerkjennelse for relasjonsbygging
 - Hva betyr god kommunikasjon for relasjonsbygging?
 - Tenker du bevisst på hvordan ditt kroppsspråk henger sammen med det du sier?
 - Er det noen elever du tenker at det er spesielt viktig å ha god relasjon til og hva med dem som avviser deg?
 - Er det noen spesielle situasjoner du tenker egner seg bedre for relasjonsbygging enn andre?

 - Hvilke tanker gjør du deg om likeverd i lærer-elev relasjonen?

- ✓ **Hvilke tanker gjør du deg om sammenhengen mellom en positiv lærer-elev relasjon og læring?**
 - Hva gjør du for at elevene dine skal oppleve trygghet og tillit på skolen?
 - Hva gjør du for at elevene dine skal oppleve utfordringer og mestring på skolen?
 - Hva gjør du for å skape motivasjon hos elevene dine?
 - Hva gjør du for å vise elevene dine faglig og sosial støtte i skolehverdagen?

- ✓ Hvordan tror du dine elever merker at du respekterer, liker og anerkjenner dem?
- ✓ Tror du at bevisst relasjonsbygging kan gi deg, som (kontakt-)lærer og klasseleder, noen fordeler?
- ✓ Hvordan vil du evaluere din egen relasjonskompetanse?
- ✓ Hvor viktig synes du at relasjonsbygging er sammenliknet med det å undervise?

TANKER & REFLEKSJONER RUNDT SKOLENS PRAKSIS:

- ✓ Hvordan jobber du/dere med relasjonsbygging i lærerteamet (kontaktlærere + faglærere) rundt klassen?
- ✓ Hvilke arenaer finnes ved skolen, der du kan drøfte utfordringer og muligheter i forhold til positiv relasjonsbygging?