



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

## Læreres arbeid med elevrelasjoner

*Hvordan arbeider lærere i grunnskolen med utvikling av positive elev-elevrelasjoner?*

—

**Sissel Søreng**

*Masteroppgave i Spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Desember 2014*



## FORORD

Etter en lang og krevende tid kan jeg endelig avslutte arbeidet med masteroppgaven. Jeg har muligens lagt ned lite blod og svette, men jeg må innrømme at det kan ha kommet et par tårer. Når familie og arbeid krever sin plass i hverdagen er det noen ganger vanskelig å fokusere på studier. Arbeidet har likevel gitt meg ny innsikt og har bidratt til å øke nysgjerrigheten og interessen for et tema jeg opplever som utrolig viktig. Det er mange som har bidratt til arbeidet og disse vil jeg gjerne få takke spesielt.

Jeg vil først takke min veileder Mary Brekke for hennes raske tilbakemeldinger, positivitet og konkrete innspill når jeg trengt det. Du har vært tålmodig og gitt meg retning når jeg har mistet sporet.

Jeg vil også takke informantene mine for at de har gitt av sin tid og bidratt med sine erfaringer og kunnskap. Deres bidrag danner grunnlaget for hele oppgaven.

Uten fantastiske kolleger som har tilrettelagt på jobb, hjulpet til med private gjøremål og pushet på når det har blitt som verst ville jeg ikke greid å komme i mål. En spesiell takk til kollega Solveig Sandberg som har støttet meg og bidratt med sin erfaring gjennom hele prosessen.

Til sist vil jeg takke familien som har holdt ut med meg og vist tålmodighet når det har vært som vanskeligst. Nå er jeg endelig i mål!

Alta, desember 2014

Sissel Søreng

## INNHold

FORORD .....	2
INNHold .....	3
1. INNLEDNING .....	5
1.1 Bakgrunn for temavalg og problemstilling .....	5
1.2 Lovgrunnlaget .....	6
1.3 Sosial kompetanse og relasjon .....	7
1.4 Inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning .....	8
1.5 Oppgavens oppbygning .....	11
2. TEORI .....	11
2.1 Læring .....	11
2.2 Det sosiokulturelle perspektiv på læring .....	13
2.3 Relasjon .....	15
2.3.1 Nyere forskning om relasjon .....	15
2.3.2 Begrepet relasjon .....	17
2.3.3 Relasjonskvalitet .....	18
2.3.4 Relasjon og trygghet sett i lys av tilknytningsteori .....	18
2.3.5 Relasjoners betydning for motivasjon og mestring .....	20
2.3.6 Faglig, sosial og emosjonell støttes betydning for relasjonsbygging .....	22
2.4 Relasjonsutvikling i et systemperspektiv .....	23
2.4.1 Transaksjonsmodellen .....	23
2.4.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell .....	24
2.5 Faktorer som virker inn på relasjon og relasjonskompetanse .....	25
2.5.1 Kulturen ved en skole .....	26
2.5.2 Klassen og klasseledelse .....	27
2.5.3 Læreren .....	29
2.5.4 Elevens familieforhold og foreldremedvirkning .....	30
2.5.5 Eleven .....	30
2.6 Sosiale læreplaner og programmer for sosial ferdighetstrening .....	31
3 METODE .....	32
3.1 Valg av metode .....	32
3.2 Fenomenologi som perspektiv .....	32
3.3 En fenomenologisk design .....	33
3.4 Den kvalitative forskningsintervju .....	33

3.5 Intervju som metode .....	34
3.5.1 Intervjuguiden .....	34
3.5.2 Valg og rekruttering av informanter .....	35
3.5.3 Intervjuet .....	36
3.6 Analyse og rapport .....	37
3.7 Kvalitetsvurdering .....	38
3.7.1 Validitet .....	38
3.7.2 Reliabilitet.....	38
3.7.3 Etske vurderinger .....	39
3.7.4 Metodiske refleksjoner .....	39
4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN .....	40
4.1 Positiv elev- elevrelasjon .....	41
4.1.1 Oppsummering av positive elev – elevrelasjoner .....	48
4.2 Praksis i klasserommet .....	49
4.2.1 Oppsummering – praksis i klasserommet .....	56
4.3 Skolen og kolleger .....	56
4.3.1 Oppsummering – skolen og kolleger .....	66
4.4 Positive elev – elevrelasjoner og læringsmiljø .....	67
4.4.1 Oppsummering - positive elev – elevrelasjoner og læringsmiljø .....	70
5. OPPSUMMERING AV STUDIEN .....	70
5.1 Oppsummering av funn.....	70
5.2 Oppsummering sett i lys av fenomenologisk perspektiv .....	72
6. Litteratur.....	73
VEDLEGG.....	75

## 1.INNLEDNING

### 1.1 Bakgrunn for temavalg og problemstilling

Temaet for dette prosjektet er læreres arbeid med å skape positive elev - elevrelasjoner. En av hovedoppgavene i dagens skole er å gi elever mulighet til å utvikle sosiale kompetanse på lik linje med faglig kompetanse. Skolen har tradisjonelt lagt stor vekt på faglige ferdigheter mens det i de senere år har vært et større fokus på elevers læringsmiljø. Utdanningsdirektoratet satte i 2009 i gang en 5-årig satsing som heter Bedre læringsmiljø. Målet med satsingen er hentet fra Opplæringslovens § 9a (2011) som omhandler elevers psykososiale miljø. Den lyder: *«alle elever skal oppleve et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer deres trygghet, helse, trivsel og læring»* (Udir.no). Som en del av denne satsingen har direktoratet gitt nettbasert tilbud om veiledning og materiell utviklet av en forskergruppe ledet av dr.polit Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark. Utdanningsdirektoratet er en etat for grunnskolen og videregående opplæring under Kunnskapsdepartementet. Det er dette direktoratet som har utarbeidet Kunnskapsløftet og dets læreplaner sammen med fagmiljøer fra hele landet (Udir.no). Kunnskapsløftet er et styringsdokument og retningsgivende for arbeidet i alle skoler og jeg vil derfor forholde meg til deres beskrivelse av hvilke forhold som ligger til grunn for et godt læringsmiljø. Utdanningsdirektorater bruker følgende definisjon på læringsmiljø: *«Med læringsmiljø mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel»* (Udir.no). Det fremkommer slik jeg ser det tydelig fram at relasjoner henger nøye sammen med et godt læringsmiljø. Relasjonelle forhold tolker jeg dithen å omfatte alle relasjoner som har betydning for elevers læring, helse og trivsel i skolen. Med bakgrunn i forskning framlagt av den tidligere nevnte forskergruppen viser direktoratet til fem forhold som er sentrale når lærere skal jobbe med å utvikle og opprettholde et godt læringsmiljø:

- Lærerens evne til å lede klasser og et undervisningsforløp
- Lærerens evne til å utvikle positive relasjoner med hver enkelt elev
- Positive relasjoner og kultur for læring mellom elevene
- Godt samarbeid mellom skole og hjem
- God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen (Udir.no)

I mitt arbeide i kommunens Pedagogisk Psykologiske tjeneste (PPT) har jeg hatt anledning til å både observere lærere under praktisering av sitt yrke og å arbeide sammen med dem der målsetting har vært å skape et bedre læringsmiljø for alle og den enkelte. Det har ofte vært

møter der analyse av pedagogisk praksis og refleksjon har vært arbeidsredskapet. Det har gitt meg et verdifullt innblikk i hvordan noen lærere forstår og praktiserer undervisning og opplæring og jeg har inntrykk av at ulike lærere arbeider med og vektlegger betydningen av positive elevrelasjoner ulikt. Jeg har også undret meg på hva som ligger bak de valg lærere gjør når de arbeider med å skape gode læringsmiljø og positive elev – elevrelasjoner. Jeg ønsker derfor å begrense meg til temaet *positive relasjoner mellom elevene* i min oppgave og jeg vil også her fremheve nøkkelordet *lærere* i min problemstilling. Jeg vil gjennom intervjuer bruke lærere som en kilde til å finne ut noe om det arbeidet som gjøres i skolen med dette temaet. Jeg har med bakgrunn i temaet valgt følgende problemstilling:

### ***Hvordan arbeider lærere i grunnskolen med utvikling av positive elev – elevrelasjoner?***

For å belyse og utdype denne problemstillingen ytterligere har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

1. Hva forstår lærere med begrepet elev – elevrelasjon?
2. Hvordan ser lærere på forholdet mellom elev – elevrelasjoner og læringsmiljø?
3. Hva ligger til grunn for de valg lærere gjør i arbeidet med elev – elevrelasjoner?

Begrunnelse for valg av tema har jeg overfor beskrevet som en interesse vekket gjennom min erfaring som allmennlærer og gjennom mitt daglige arbeide i PPT. Samtidig vil det være viktig for meg og gi en begrunnelse for hvorfor dette er et tema som er interessant i den sammenheng ideen har oppstått; et masterprosjekt i et studie som omhandler spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Jeg vil derfor vider aktualisere temaet gjennom å formidle min forståelse av arbeidet med elevrelasjoner som en del av tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg vil også begrunne temavalget i aktuelle styringsdokumenter.

## 1.2 Lovgrunnlaget

Læreplanen for Kunnskapsløftet bruker begrepet sosial kompetanse mange steder. Senere i dette kapittelet vil jeg komme nærmere inn på hvordan jeg ser på forholdet mellom begrepene sosial kompetanse og relasjon som inngår i min oppgaves hovedtema; arbeidet med elev – elevrelasjoner. Jeg vil likevel her vise til Ogdens definisjon av sosial kompetanse for å belyse begrepet relasjons relevans i lovgrunnlaget.

*«Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører*

*til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.»*

(Ogden, 2009:7)

Opplæringslovens §1-1 (1998) uttrykker at alle elever skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger til å kunne mestre livene sine for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Opplæringslovens §9a-3 (1998) pålegger skolen å arbeide for et godt psykososialt arbeidsmiljø for elevene, og dette danner grunnlaget for og pålegger skolen å arbeide med utvikling av sosial kompetanse hos elevene. Sosial kompetanse handler mye om å mestre de ulike sosiale arenaer vi ferdes på. I Stortingsmelding nr.30 (2003 – 2004), *Kultur for læring*, står det at skolen skal hjelpe elevene til dannelses, sosial mestring og selvhjulpenhet. Også i Stortingsmelding nr. 20 (2012 – 2013), *På rett vei*, påpekes skolens ansvar om å styrke elevenes sosiale og kulturelle kompetanse flere steder. Utdanningsdirektoratet har utgitt et veiledningshefte, *Utvikling av sosial kompetanse* (Udir.no), som har til hensikt å imøtekomme kravet som stilles til skolen om sosial kompetanseutvikling.

### 1.3 Sosial kompetanse og relasjon

I følge Spurkeland (2011) samsvarer relasjonskompetanse med det vi tidligere forstod som sosial kompetanse. Utdanningsdirektoratet (Udir.no) beskriver sosial kompetanse som en overordnet form for kompetanse som involverer både kognitive, kommunikative, emosjonelle og sansemessige aspekter ved et individs utvikling. Også her defineres forholdet mellom begrepet sosial kompetanse og relasjon. Jeg velger å legge vekt på direktoratets definisjon da jeg anser direktoratets føringer i ulike utgivelser som særdeles viktige grunnlagsdokumenter for alle som arbeider i den norske skolen. Direktoratet definerer sosial kompetanse her som:

*«et sett av ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, og som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling»* (Udir.no)

I denne definisjonen framkommer slik jeg ser det sammenhengen mellom relasjoner og sosial kompetanse fram. Gjennom mitt arbeide opplever jeg ofte i møte med skolen og lærere at det settes likhetstegn mellom sosial kompetanse og relasjoner. Elever som for eksempel har uhensiktsmessige kontaktstrategier eller har vansker med å være lenge i lek med andre barn uten at leken ender i konflikt blir ofte beskrevet som barn med liten sosial kompetanse. Ogden (2009) skriver at aggressive og utagerende barn er ofte upopulære både hos medelever og

lærere, har få venner og blir ofte avvist av jevnaldrende. Han sier videre at noen av disse elevene kan utvise denne adferden grunnet manglende kunnskaper og ferdigheter som må til for å mestre sosiale forhold i skolen. Andre igjen er svært kompetente, men bruker ferdighetene sine på en måte som får negative følger. Flere skoler i Norge har de senere år tatt i bruk et program kalt LP-modellen. Også flere skoler i kommunen jeg har foretatt min undersøkelse har implementert LP-modellen. LP-modellen er en forskningsbasert analyse og tiltaksmodell som skal etablere positive læringsmiljøer og et godt sosialt og faglig læringsutbytte hos elevene (Nordahl, 2010). Lærere ved skoler som har valgt å implementere LP-modellen får skoling og trener på å analysere og reflektere over faktorer i som kan opprettholde utfordringer i deres hverdag. Det er en målsetting å ha fokus på tiltak rettet mot pedagogisk praksis i stedet for individuelle faktorer. Utdanningsdirektoratet (Udir.no) beskriver videre sammenhengen mellom sosial kompetanse og relasjoner som en sirkulær prosess der individets utvikling av positive relasjoner avhenger av sosiale ferdigheter som for eksempel det å kunne vise empati og det å kunne ta initiativ samtidig som denne type ferdigheter er avhengig av positive relasjoner for å kunne dannes. Forenklet kan en forstå relasjonsbygging som avhengig av at et barn innehar en viss sosial kompetanse og at utvikling av sosial kompetanse som avhengig av at et barn har en positiv relasjon til noen. Det innebærer at arbeidet med sosial kompetanse i skolen kan få stor betydning for elevers sosiale, faglige og relasjonelle utvikling. Utdanningsdirektoratet (Udir.no) sier at arbeidet med å utvikle sosial kompetanse er viktig for å forhindre skjevutvikling. Det uttrykkes bekymring for at elever kan utvikle problemer i relasjon med andre barn, faglige vansker, ensomhet, drop-out og på sikt utvikling av psykiske vansker som en konsekvens hvis skolen mislykkes i arbeidet med sosial kompetanse.

#### 1.4 Inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning

Skoleledelsen ved rektor har et ansvar for å påse at opplæringa ved skolen blir tilrettelagt slik at lovverk og læreplaner i Kunnskapsløftet (LK-06) blir tilfredsstillende fulgt opp og innfridd. Kunnskapsløftet har som et av sine overordnede mål å sørge for at den tilpassede opplæringen skal øke med bakgrunn i et ønske om at flere elever skal prestere bedre enn det de gjør i dag (Bachmann og Haug, 2006). I presentasjonen av Kunnskapsløftet står det:

*«Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg.» (Udir.no)*



Bachmann og Haug (2006) skriver at tilpasset opplæring knyttes til prinsippet om inkludering i skolen og at tilpasset opplæring kan forstås som et kjernebegrep i en skole som er tilrettelagt og inkluderende. Et dilemma i skolen er imidlertid å balansere prinsippet om tilpasset opplæring for alle og de målsettinger som er skissert i Kunnskapsløftet. Det er når prinsippet skal inkluderes i pedagogisk praksis at skolen møter på utfordringer. Mange strukturelle og prosessorienterte forutsetninger i hver enkelt skole vil influere på hvordan en forstår begrepet. Bachmann og Haug (2006) sier at begrepet ikke kan forstås som statisk. Inkludering er et begrep de fleste mennesker kan møte i mange sammenhenger og på ulike arenaer. Det er et begrep vi kan støte på i alle faser av livet og det har etter hvert blitt et begrep mange har et forhold til. Men hva som legges i begrepet inkludering vil sannsynligvis være farget av vårt utgangspunkt som inkluderingsaktør. Olsen presiserer i sin artikkel ”Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor” (3/2010) at forskere har vanskelig for å enes om en felles forståelse av begrepet. De har likevel i hovedsak kommet fram til slik jeg forstår det at inkludering kan oppnås ved å øke fellesskapet, deltakingen, demokratiseringen og utbyttet. I skolen skal elever inkluderes både sosialt, faglig og kulturelt. En bevisstgjøring om egen forståelse av begrepet bør være utgangspunktet for de fleste lærere når de møter elevmangfoldet i skolen. Skolen har en sentral rolle i forhold til inkludering og i denne besvarelsen vil jeg i all hovedsak ha fokus på inkludering i skolen.

På midten av 1800-tallet ble de første spesialskoler etablert med bakgrunn i behovet for oppdrags- og undervisningsanstalter for grupper som ikke hadde innpass i allmueskolen. Videre ble Lov om Spesialskoler vedtatt i 1951 og ut fra datidens ståsted ble denne utviklingen sannsynligvis sett på som et skritt i riktig retning for integrering av funksjonshemmede. På midten av 1900-tallet begynte politikere og skolefolk å få øynene opp for spesialskolenes mangler og et utvalg kalt Blomkomiteen fikk i oppdrag å utrede opplæringen for barn og unge med spesielle behov. Blomutvalgets innstilling har hatt stor betydning for at loven om spesialskoler ble opphevet i 1976 og spesialskolene etter hvert nedlagt. Dagens opplæringslov som forplikter skolen å gi alle elever tilpasset opplæring har sitt utspring i fra denne komiteens innstilling og begrepet inkludering ble på slutten av 1900-tallet et sentralt begrep. Fra nå av gjaldt prinsippet om en skole for alle, uansett evner, anlegg og forutsetninger I dag er en av samfunnets hovedmålsettinger å skape inkluderende skolemiljøer med tilpasset opplæring for alle (Idsøe og Skogen, 2011). I tråd med Salamanca-erklæringens (UNESCO,1994) ambisjoner om inkludering har den norske opplæringsloven bestemmelser som skal gi skolene handlingsgrunnlag for inkludering. I Opplæringslovens § 1-

3 (1998) forplikter skolene å gi alle elever tilpasset opplæring samtidig som Opplæringslovens § 5-1 (1998) skal sikre at også elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen får spesialundervisning. I Kunnskapsløftet (KL-06) presiseres det også at skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Med Norges forpliktelse til Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) og Opplæringslovens § 1-3 og § 5-1 (1998) har det oppstått et spenningsfelt mellom politiske ideologier og den juridiske gjennomføringen. I følge Idsøe og Skogen (2011) har Riksrevisjonen avdekket avvik i forhold til etterlevelse av lov- og regelverket skolen skal forholde seg til. Årsaken til avvikene kan være mange og en av flere årsaksforklaringer kan være at politisk ideologi oppleves som urealistisk og lite gjennomførbart i praksisfeltet. I noen sammenhenger kan det også oppleves som om enkelte mål og direktiver for opplæringen står i opposisjon til hverandre, som for eksempel målsettingen om individuell tilpasning og rett til tilhørighet til klasse eller gruppe. Det er også mulig å tenke seg at lov- og regelverket som skal etterleves kan skape uklarheter mellom forståelsen av hva inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning er og hva det innebærer for virksomheten. I en artikkel refererer Olsen (2010) til sin analyse av læreplandokumenter der hun viser til at begrepene inkludering og tilpasset opplæring ofte opptrer sammen. Det kan som nevnt skape uklarheter, men også forstås som at kriterier for inkludering og tilpasset opplæring i stor grad sammenfaller. Derfra vil det være mulig å tenke seg at tilpasset opplæring vil være et redskap for å oppnå inkludering.

Nordahl (2000) har forsket på effekten av spesialundervisning og offentliggjorde resultater i et doktorgradsarbeid i 2000. Arbeidet hans omhandler blant annet sammenhengen mellom skolens kontekst og problematferd og kompetanse. I hans undersøkelse framkommer det at 40% av elever som av lærerne defineres som atferdsvanskelige mottar spesialundervisning. Det er et tall som indikerer spesialundervisning som et mye brukt tiltak i forhold til problematferd i skolen. Andre undersøkelser viser at 80-85% av spesialundervisning gis i fagene norsk, matematikk og engelsk og Nordahl (2000) skriver at det underbygger antakelse om at spesialundervisning gir bedre faglig kompetanse og at bedre faglig kompetanse vil redusere omfanget av problematferd. Han hevder videre at en også kan tolke bruken av spesialundervisning for elever med problematferd som et uttrykk for at denne undervisningen bidrar til å dekke andre behov enn elevens behov for læring av ny atferd. Eksempelvis kan spesialundervisningen gi avlastning i forhold til læreren og resten av klassen. Han understreker imidlertid at dette ikke er empirisk dokumentert. Han oppsummerer også med at problematferd kan være en mestringsstrategi i forhold til å opprettholde sosial posisjon hos

medelever når elever med atferdsvansker opplever stigmatisering ved utskillelse fra klassefelleskapet. Det vil slik jeg ser det indikere at tiltak bør iverksettes innenfor den ordinære tilpassede opplæringen.

### 1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. Det første inneholder innledning der jeg vil redegjøre for oppgavens tema og problemstilling, samt bakgrunn for at jeg har valgt å skrive om nettopp dette temaet. Jeg vil også redegjøre for sentrale styringsdokumenter og føringer for arbeidet med temaet. Til sist vil jeg beskrive oppgavens innhold og oppbygging.

I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for teori som omhandler ulike aspekter ved relasjoner og læringsmiljø og den teori jeg vil bruke for å belyse min problemstilling.

I kapittel 3 vil jeg beskrive den metoden jeg har valgt for å finne svar på min problemstilling. Jeg vil også redegjøre for prosessen i arbeidet for å vise hvilke prinsipper jeg har forsøkt å imøtekomme for å gjøre oppgaven troverdig.

I kapittel 4 presenteres materialet som er framkommet gjennom undersøkelsesarbeidet og jeg vil analysere data med bakgrunn i teori. Jeg vil også forsøke å oppsummere resultatene jeg har kommet fram til.

I 5. og siste kapittel vil jeg presentere konklusjon etter mitt forskningsprosjekt og en avslutning av min oppgave.

Avslutningsvis vil jeg gjøre oppmerksom på at ord og begreper jeg ønsker å fremheve som sentrale i teksten utheves med kursiv. Jeg har også sitater i kursiv, men da med anførselstegn.

## 2. TEORI

Jeg vil i dette kapitlet først redegjøre for min vitenskapelige posisjon og for det læringssyn og perspektiv som ligger til grunn for mitt valg av oppgave. Min forståelse av hvordan læring skjer har ikke bare vært ledende for valg av oppgave, men det vil også være bakteppet for min forståelse av de data intervjuene gir. Jeg vil deretter analysere data sett i lys av teori som jeg anser sentral for mitt prosjekt, samt redegjøre for forskning om temaet relasjon.

### 2.1 Læring

Hva læring er og hvordan mennesket tilegner seg lærdom har sannsynligvis interessert mennesket i all tid. Postholm og Jakobsen (2011) skriver at all læring starter med undring, og menneskehetens historie har skapt mang en situasjon og forhold som kan gi grobunn for akkurat det. Platon (427-347 f.Kr.) la allerede i antikken grunnlaget for en filosofisk tradisjon

kalt *kognitivism*, eller også kalt idealisme og rasjonalisme, der en forstår kunnskap som medfødt. Læring handler i kognitivistisk sammenheng om å avdekke det mennesket allerede har i seg fra fødselen av og aktivisere den iboende viten gjennom å snakke sammen og stille spørsmål.

En annen filosofisk tradisjon som også utviklet seg i antikken bygget på en tanke om læring som står i motsetning til Platons tenking; den *positivistiske*, også kalt realistiske tradisjonen. Den bygger på Aristoteles (384 - 322 f.Kr.) sine tanker og skrifter der han hevder at kunnskap utvikles ved at vi observerer og at læring er registrering og minner av sanseintrykk, altså av stimuli som kommer utenfra (Postholm og Jakobsen, 2011).

Noe forenklet kan en si at den kognitive retningen ikke tar i betraktning at miljøet kan ha påvirkning på menneskets læring og at den positivistiske retningen ikke tar individets påvirkningskraft i betraktning. Like forenklet kan en forstå begge retningene som opptatt av at det i stor grad enten er indre eller ytre påvirkning, arv eller miljø, som fører til læring og utvikling. Begge disse retningene åpner for en tolkning av kunnskap som statisk. Den må enten overføres eller frigjøres (Postholm og Moen, 2009).

Innenfor pedagogisk forskning og litteratur finner vi i tillegg til disse to retningene det *konstruktivistiske* perspektivet på læring. Herunder finnes flere retninger der sentrale tenkere og forskere som Tetzchner, Chomsky, Skinner, Rommetveit, Mead, Dewey og Vygotskij har bidratt, men felles for disse retningene er at de forstår læring og utvikling som en prosess der individ og miljø påvirker hverandre. Det tenkes ikke om arv og miljø som enten – eller. Det konstruktivistiske læringssynet tillegger både individets forutsetninger og miljøets påvirkning betydning for at utvikling og læring skal skje. Mening og læring skapes der mennesker er i sosial samhandling med hverandre i deres sosiokulturelle miljø (Postholm og Moen, 2009).

Postholm og Moen (2009) bruker begrepet *paradigme* for å klargjøre disse tre retningenes forhold til hverandre innenfor pedagogikken i dag. Paradigme defineres som et felles grunnsyn og ofte uskrevne spilleregler som anerkjennes av utøverne innen en vitenskapelig disiplin. Den prosessen som skjer når etablerte paradigmer erstattes av nye og kalles et *paradigmeskifte*. Postholm og Moen (2009) skriver videre at det ikke er slik at de ulike måtene å tenke om læring og utvikling har blitt erstattet når nye måter har utviklet seg. I pedagogikkens verden i dag eksisterer det kognitive paradigmet, det positivistiske paradigmet

og det konstruktivistiske paradigmet parallelt og påvirker hvordan lærere praktiserer sitt yrke i klasserommet.

I mitt forskningsprosjekt er relasjoner mellom elever det sentrale temaet. Jeg vil vite mer om læreres arbeid innenfor et område som jeg opplever har stor betydning for hvordan elever utvikler seg både faglig og sosialt. Etter mange års yrkespraksis som lærer har jeg opplevd hvordan elever påvirker hverandre på godt og vondt og hvordan positive og negative relasjoner kan påvirke et læringsmiljø og elevers utvikling. Også i mitt daglige virke i PPT møter jeg lærere og foreldre som forteller historier fra elevers skolehverdag, fritid, opplevelser og utvikling der en kan se mulige sammenhenger mellom elevenes sosiale fungering og faglige utvikling. En del av arbeidet mitt består også i observasjon av enkeltelever og grupper av elever i deres læringsmiljø. Jeg har fått ta del i endringsprosesser der endringer i relasjoner elevene i mellom gir store ringvirkninger i forhold til sosial, emosjonell og faglig utvikling for den enkelte. Dette er erfaringer som for meg forteller om hvordan samspillet mellom elever, samt lærernes vektlegging av arbeidet med elevrelasjoner skaper ringvirkninger. Mine erfaringer gir slik jeg ser det retning for hvilken læringsteori som vil være av betydning for meg; den konstruktivistiske. Når jeg da ønsker å undersøke hvordan lærere jobber med å bygge relasjoner og om de ser det som betydningsfullt i forhold til å skape et godt miljø for størst mulig læringsutbytte for elevene, vil det slik jeg ser det vise min vitenskapelige posisjon som i hovedsak konstruktivistisk. Jeg tror læring skjer der mennesker er i samhandling med hverandre og at individet og kulturen eller miljøet gjensidig påvirker hverandre. Eksempelvis har jeg både som lærer og som ansatt i PPT opplevd elever som har endret atferd eller vist bedre eller svakere faglige resultater etter skolebytte. Mange lærere har også fortellinger om endringer i klassemiljø etter at nye elever har kommet inn i klassen. Det understøtter slik jeg ser det mitt teoretiske læringssyn som konstruktivistisk.

## 2.2 Det sosiokulturelle perspektiv på læring

Innenfor den konstruktivistiske tradisjonen er læring noe som skjer i sosial samhandling med andre, og en retning som har sitt utspring fra denne tradisjonen er *sosiokulturell teori*. I følge Dysthe (2001) finnes det ikke en «sosiokulturell læringsteori». Det er en betegnelse på et perspektiv på læring og utvikling og angir en retning. Mange teoretikere har bidratt innenfor den sosiokulturelle forståelsen av læring og utvikling, men teorien bygger i følge Postholm og Moen (2009) på Vygotskijs tanker om at mennesket utvikler seg i det sosiale og kulturelle miljøet han eller hun vokser opp i. Det sosiokulturelle miljøet rundt et barn er utgangspunktet for den utvikling barnet har. Denne utviklingen skjer i en aktiv prosess der barnet i

samhandling med andre i sitt sosiokulturelle miljø rekonstruerer det den mottar der og det blir tilslutt en del av barnet. På slutten av 70- og begynnelsen av 80-årene ble det også i følge Dysthe (2001) gjennomført flere tverrkulturelle undersøkelser som gjør det vanskelig ikke å ta i betraktning menneskets kulturelle miljø som en viktig faktor i forståelsen for hvordan vi handler, lærer og utvikler oss.

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv på læring forstås det som avgjørende at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Det innebærer at interaksjon og samhandling er helt grunnleggende for at det skal skje læring og denne samhandlingen er dermed ikke bare et hyggelig innslag i læringsmiljøet (Dysthe, 2001). Det å kunne delta i sosiale sammenhenger der læring skjer blir viktig for at den enkelte skal lære. Barn som av ulike årsaker ikke er inkludert i et sosialt miljø vil da slik jeg forstår det være i risiko for skjevutvikling. Dysthe (2001) framstiller seks aspekter som er viktig i et sosiokulturelt syn på læring slik:

1. Læring er situert
2. Læring er grunnleggende sosial
3. Læring er distribuert
4. Læring er mediert
5. Språket er sentralt i læringsprosesser
6. Læring er deltaking i praksisfelleskap

*At læring er situert* vil sett i lys av et sosiokulturelt perspektiv kunne forstås som at situasjonen eller konteksten sammen med hvordan en person lærer har stor betydning for det som blir lært. En sosiokulturell forståelse av begrepet kontekst er at alle deler av et individs verden er integrerte og bundet sammen. All læring inngår i denne konteksten (Dysthe, 2001). Som en tilnærming til mitt prosjekt er det naturlig for meg å forstå en elevs relasjon til sine medelever som en del av elevens kontekst, en del av det *rundt* eleven som påvirker hvordan eleven lærer og hva som læres. Elevens relasjon til lærer vil også være naturlig å forstå på samme måte.

Ordet *sosial* blir i sammenheng med læring blant annet brukt om relasjoner og interaksjon med andre mennesker. I følge Dysthe (2001) er det å delta i ulike fellesskap og bli en del av en kultur en avgjørende del av det å lære. Det er like viktig som direkte undervisning.

Mennesker i et fellesskap kan forskjellige ting og har ulike ferdigheter som er nødvendige for å skape en helhetsforståelse. «*Og fordi kunnskapen er fordelt, må også læringen være sosial*»

(Dysthe, 2001:44). Elever trenger slik jeg tolker dette et sosialt felleskap for å lære av hverandre, og kunnskap *distribueres* mellom personer i det sosiale fellesskapet. Sett i lys av denne måten å forstå hvordan elever kan bidra til hverandres læring og utvikling vil læringsaktiviteter som fordrer samarbeid og positive relasjoner ha stor betydning.

Dysthe (2001) skriver at Vygotskij bidro blant annet med begrepet *mediering* til pedagogisk tenking. Mediering brukes da om alle typer støtte i læringsprosessen, deriblant kommunikasjons- og interaksjonsprosesser mellom mennesker. I sosiokulturell sammenheng tenker en at mediering kan være å utnytte og lære gjennom å bruke andres erfaringer og innsikter. Igjen så viser dette slik jeg forstår det at samhandling og relasjoner til andre er en viktig faktor og et redskap for læring med relevans for mitt prosjekt.

Et av de viktigste medierende redskapene innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv er *språket*. Det er gjennom å lytte, samtale, etterligne og samhandle at barn tilegner seg kunnskaper og ferdigheter som gir dem muligheter til å delta i det kulturelle fellesskapet. Språk beskrives som et grunnvilkår for at læring og tenking skjer (Dysthe, 2001). Med det i minnet vil det være viktig å legge til rette for at kommunikasjon og språklig samhandling kan skje gjennom å arbeide for at hver enkelt skal få muligheter til å delta aktivt i et lærende felleskap gjennom blant annet samarbeid og gode relasjoner til jevnaldrende.

Dysthe (2001) skriver videre at kritiske røster hevder læringsforskning har ignorert læring som et grunnleggende sosialt fenomen. De deler Vygotskij's forståelse om at læring skjer når mennesket deltar i et *praksisfellesskap*. Med denne tilnærmingen flyttes fokuset fra individet til læringsfellesskapet og til hvilken type sosial aktivitet og deltakelse som skaper en læringsfremmende kontekst.

Jeg har valgt å bruke den sosiokulturelle læringsteorien som et bakteppe for mitt forskningsprosjekt fordi det er min overbevisning at læring skjer i samspill med andre og at samspill mellom individ og kontekst legger grunnlaget for hvordan mennesket handler, lærer og utvikler seg.

## 2.3 Relasjon

### 2.3.1 Nyere forskning om relasjon

Spurkeland (2011) skriver at det i 2008 ble det utgitt en rapport etter en metaanalyse bestilt av Kunnskapsdepartementet som hadde til hensikt å finne ut hvilke dimensjoner av ulike kompetanser til pedagogisk personell i skole og barnehage som hadde effekt på elevers læringsutbytte. Studien strakte seg over en tidsperiode på 9 år og baserte seg på 70 empiriske

studier. Studien konkluderte med 3 kompetanser hos lærer som fremmer læringsutbytte hos elever: *relasjonskompetanse, regelledelseskompetanse og didaktikkompetanse* (Spurkeland, 2011). Det understrekes at relasjonskompetanse i denne sammenhengen betyr *lærers* kompetanse i forhold til å inngå i en sosial relasjon til enkelteleven, men det er også gjennomført studier som tyder på at det er mulig å dra paralleller mellom effekt av positive lærer- elevrelasjoner og positive elev- elevrelasjoner.

Hattie ga i 2009 ut en rapport etter å ha sammenfattet det største dokumenterte materialet innenfor pedagogisk forskning som vi vet om i dag. Materialet er samlet over en periode på 15 år og omfatter 800 metaanalyser og ca. 83 millioner elever fra USA, Storbritannia og Australia. Resultatet er en rangering av 138 faktorer som påvirker elevers læringsutbytte. Også i denne studien framkommer betydningen av en positiv lærer- elevrelasjon som betydelig. Lærer er den viktigste enkeltfaktoren i skolesituasjonen og relasjonen mellom elev og lærer er en bærebjelke i alt læringsarbeid (Spurkeland, 2011). Men studien viste også at medelevers effekt på læring er høy,  $d=0.52$  (Hattie, 2013). I slike undersøkelser beskrives gjerne sammenhenger eller korrelasjoner mellom forhold med tallstørrelser fra .00 til 1.00 der .00 viser ingen korrelasjon og 1.00 viser fullstendig sammenheng. I denne typen forskning betraktes i følge Nordahl (2002) tallstørrelser over .30 som relativt sterke. Det indikerer at sammenhengen mellom medelevers påvirkning og positiv læringseffekt er meget interessant med tallstørrelsen .52. Hattie (2013) hevder at medelever kan påvirke læring ved å hjelpe, veilede og gi tilbakemeldinger både i sosiale og faglige sammenhenger. Medelever er en betydelig faktor som kan spille inn på en elevs lyst til å gå på skolen hver dag eller ikke og vil kunne påvirke om skolen er et godt sted å være for alle og hver enkelt. Hattie (2013) skriver at medelever er svært betydningsfulle for relasjonsbygging og dermed også skolefaglig utvikling. Det vil slik jeg ser det være viktig at lærere bruker kunnskapen om sin egen rolle og sin påvirkningskraft til å definere og legge til rette for at også faktoren elev-elevrelasjon skaper optimale læringsbetingelser og ikke blir til hinder for læring og utvikling. Når kommunikasjon i gruppa er trygg og de mellommenneskelige forholdene rundt en elev er gode, kan læring skje uhindret og med større effekt (Spurkeland, 2011). Hattie (2013) skriver at medelever spiller en viktig rolle i enkeltelevs liv. Samhandling mellom elever skaper en arena for at sosial samhandling, emosjonell støtte, kognitiv omstrukturering, øvelse og bevissthet rundt praksis kan skje. Elever kan gi hverandre omsorg, støtte og hjelp og de kan bidra til å lette konfliktløsning. Til sammen gir dette gode læringsmuligheter



### 2.3.2 Begrepet relasjon

Som en rød tråd i all pedagogisk litteratur som omhandler læringsmiljø, sosial kompetanse og relasjoner pekes det på lærers rolle og betydning for at læringsmiljøet skal danne grunnlag for optimal læring og utvikling. Spurkeland (2011) definerer relasjonskompetanse som:

*«ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler og reparerer relasjoner mellom mennesker».* Han skriver også at en lærers relasjonskompetanse ikke bare omhandler evnen til å skape kvalitet i relasjonen mellom læreren selv og elevene. Den handler også om å bidra til å skape sosiale relasjoner elevene i mellom, og trene elever i å selv utvikle relasjoner og vennskap. Kvaliteten på relasjoner elevene i mellom er også med på å styre om det er klima for å god læring eller ikke. Det er nødvendig for alle mennesker å kunne mestre det å skape relasjoner. Spurkeland (2011) skriver at en kan se på relasjonskompetanse som en verktøy for å skape seg et lykkelig liv og at dårlig relasjonskompetanse gjerne fører til konflikter, isolasjon og vantrivsel. Derfor ser jeg det som viktig å søke forståelse for hvordan relasjon defineres og hvordan relasjoner og relasjonskompetanse utvikles.

I følge Thomas Nordahl (2010) kan relasjon forstås som et individs innstilling til eller oppfatning av andre mennesker. Som en del av dette må også andre menneskers betydning for individet, hvilken oppfatning de igjen har av individet som person og hvordan de forholder seg til personen sees i den sammenheng. Det sentrale i en god relasjon er kommunikasjon og sosial samhandling med andre mennesker og den utvikles når vi opptrer i sosiale settinger og i interaksjon med medmennesker. Han understreker videre at en lærer som søker å skape god relasjon til elever må tillate seg å være menneske og ikke ta på seg en rolle som kanskje ikke korrelerer godt med positiv relasjon. En kan eksempelvis tenke seg at en lærer som har skapt seg en rolle som preges av en autoritær stil, lite varme og lite interesse for eleven som person vil ha utfordringer med å få til en god relasjon til elevene. Spurkeland (2011) definerer *relasjonskompetanse* som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. I følge Drugli (2012) påvirkes relasjoner av mange faktorer. Relasjoner er i tillegg også dynamiske og kan hele tiden endre seg. Det innebærer at det vil være vanskelig for en lærer å kunne ha kontroll på og arbeide med alle de elementene som spiller inn på kvaliteten på relasjoner elevene i mellom, blant annet fordi relasjoner også påvirkes av faktorer som er utenfor det systemet som skolen er og som lærer ikke alltid har tilgang til.

### 2.3.3 Relasjonskvalitet

Spurkeland (2011) hevder at det er umulig for mennesker å være nøytrale relasjonelt. En relasjon er som oftest hovedsakelig enten positiv eller negativ, men det eksisterer nivåer innenfor en positiv relasjon som sier noe om relasjonens kvalitet. Spurkeland (2011) opererer med 4 nivåer på positiv relasjon: *kjærlighetsrelasjoner, vennskapsrelasjoner, vennlighetsrelasjoner og respektrelasjoner*. De fire nivåene vil stadig være gjenstand for påvirkning fra de som står i relasjonene og deres evner til å blant annet vise *relasjonell sensitivitet og empati*. Å fortolke og lese andre menneskers signaler er en forutsetning for å kunne forstå andre og vise empati. Det er også viktig å forstå at hendelser eller innspill fra lærer, medelever eller andre personer elevene samspiller med kan skape ringvirkninger utover den situasjonen der hendelsen framkommer. En lærers negative tilbakemelding i medelevers påhør kan for eksempel få følger for relasjonen mellom elevene eller påvirke lærers relasjon til den aktuelle elev negativt. Spurkeland (2011) kaller det *relasjoners multifunksjonelle konsekvenser*. I tillegg er det viktig å arbeide med elever med å lage *relasjonelle spilleregler* i klassen. Det vil kunne legge føringer og skape bevissthet rundt hva som er nødvendig for at elever skal føle at kvaliteten på relasjoner i klassen er god. *Relasjonelle normer* handler om hvordan mennesker skal oppføre seg mot hverandre. Ikke alle regler for positiv samhandling kan skriftliggjøres i eksempelvis klasseregler. Det er derfor viktig å arbeide med samhandlingsnormer som for eksempel hvordan håndtere følelser, hvordan vennskap utvikles, hva som kan være støtende handlinger og fornærmende adferd. Det er også viktig å være oppmerksom på *psykologiske kontrakter* mellom mennesker og i klasserommet. Det beskriver de uskrevede mellommenneskelige spilleregler som bestemmer adferden mellom to personer. Disse kontraktene etableres tidlig mellom for eksempel to elever og baserer seg på erfaringer de to har med hverandre. Det er da nærliggende for meg å anta at erfaringer fra andre situasjoner eller arenaer enn klasserommet kan påvirke relasjonen de har til hverandre i klasserommet (Spurkeland, 2011).

### 2.3.4 Relasjon og trygghet sett i lys av tilknytningsteori

For å forstå betydningen av relasjonen mellom lærer og elev og en lærers påvirkningskraft kan en se på relasjonsbygging i lys av tilknytningsteori. I følge Drugli (2012) søkes det i tilknytningsteori å forstå hvordan tilknytning mellom mennesker foregår, og innsikt i tilknytningsprosesser kan bidra til å forstå hvorfor noen relasjoner blir vanskelige. Drugli (2012) forklarer tilknytning som emosjonelle bånd mellom mennesker, og et lite barn vil forsøke å aktivere foreldres tilknytningsadferd fordi det ikke klarer seg alene og er avhengig av at foreldrene utøver omsorg. I den rammen forstås tilknytning som et biologisk behov og

en nødvendighet for at barnet skal overleve. Alle mennesker har behov for å inngå i nære sosiale relasjoner og disse har stor betydning for et menneskes emosjoner, adferd og kognitive fungering. Et barns behov for sosiale relasjoner må bli møtt hjemme og på skolen, de arenaer der barnet oppholder seg mest. Drugli (2012) beskriver videre at det ikke er barns innadvendte eller utadvendte væremåte som sier noe om kvaliteten på tilknytningsadferden til barnet. Derimot vil kvaliteten på barnets tilknytning kunne vurderes ut fra at barnet søker til en tilknytningsperson når det er redd, usikker, stresset, har slått seg eller lignende. Tilknytningspersonen vil da fungere som en trygg base. I situasjoner der barnet er trygg vil det bruke tilknytningspersonen som en base for å utforske sine omgivelser. Barnet kan være tilknyttet flere voksne og knytter seg gjerne til personer som gir dem fysisk og emosjonell omsorg, som er relativt stabil i sin tilstedeværelse i forhold til barnet og som er villig til å inngå i en positiv relasjon til barnet. Barn knytter seg først og fremst til foreldrene, men også lærere er ofte viktige tilknytningspersoner for et barn.

Drugli (2012) skriver videre at tilknytning kan ha to hovedfunksjoner i klassen. Den ene viktige årsaken er at tilknytning mellom lærer og elev vil skape trygghet for eleven. Når eleven er trygg vil det kunne frigjøre energi som kan kanaliseres mot læring og utforsking. Den andre funksjonen er at tilknytningen danner grunnlaget for elevens sosialisering. Læreren opptrer som rollemodell og eksempel for eleven i form av formidling av verdier og akseptabel adferd.

Det vil være viktig å forstå sammenhengen mellom elevens adferd og tilknytning. Drugli (2012) sier at barn med utrygg tilknytning ofte kan være urolige og vise vansker med konsentrasjon. Dette kan gi seg utslag i en læringshemmende adferd som kan oppleves som vanskelig for både lærer og medelever. Hvis lærer har forståelse for at adferden kan henge sammen med noe annet som tar opp krefter og energi kan det bidra til at eleven møtes med forståelse og respekt og ikke bare negative tilbakemeldinger.

Barn som har trygg tilknytning til sine foreldre vil i følge Drugli (2012) ha mindre behov for tilknytningsrelasjon til lærer. Men det kan også være sånn at barn med utrygg tilknytning hjemme vil ha større utbytte av en læringssituasjon gjennom en trygg tilknytning til en lærer. For å legge til rette for tilknytning i skolen må lærer bruke tid sammen med den enkelte elev og gi rom til å danne emosjonelle bånd. I disse situasjonene må lærer utvise sensitivitet og respondere på det eleven uttrykker. Barn som har utrygg tilknytning både på hjemmebane og på skolen er i risikozonen for at faglig og sosial utvikling vil påvirkes negativt. Det

understreker slik jeg ser det viktigheten av å etablere gode relasjoner til elevene. På den måten kan du legge til rette for at også relasjonen mellom elevene fungerer gjennom å skape trygghet og modellere den adferd og de verdier som ligger til grunn for et godt læringsmiljø.

Skaalvik og Skaalvik (1996) er opptatt av at det sosiale miljøet i klassen og på skolen må være trygt for at elever skal ha muligheter for optimal utvikling. Klassemiljø som oppleves som inkluderende og viser aksept for ulikheter kjennetegnes av at lærere og elever respekterer hverandre og har positive relasjoner både mellom lærere og elever og elevene seg i mellom. I slike klassemiljøer utvikles faglig selvoppfatning, trivsel, interesse for fagene og orientering mot oppgavene som gis i skolen. Som en motsetning vurderes utrygge og ekskluderende miljøer til å fremme ego-orienterte elever og angst. Skaalvik og Skaalvik (1996) skriver at elever som opplever seg inkluderte og aksepterte i stor grad har inntrykk av at lærer fordeler sin oppmerksomhet likt mellom alle elevene i klassen. Mange elever som blir forskjellsbehandlet og kjenner at de skiller seg ut vil oppleve klassemiljøet som utrygt, lite støttende og kan gi elever en følelse av å være utenfor. Skaalvik og Skaalvik (1996) skriver videre at undervisning som er preget av mye fellesundervisning og like arbeidsoppgaver kan oppleves som en belastning for elever som skiller seg ut faglig. En slik undervisningsform vil skape begrensninger for de som ikke kan delta på lik linje med de andre elevene og kunne oppleves som utrygt for de som ikke mestrer denne formen. Elever som for eksempel er faglig svake vil ofte være lite ettertraktet som samarbeidspartnere i gruppearbeid der oppgavene er lite tilpasset den enkeltes forutsetninger fordi det kan oppleves som om de har lite å bidra med. Hvis undervisningsformen i klassen derimot ofte bærer preg av differensiering og tilpasninger etter behov vil ikke enkeltelever skille seg ut i like stor grad. Det kan medføre et mer inkluderende læringsmiljø og en tryggere situasjon for utsatte elever.

Med bakgrunn i dette har jeg derfor i mitt forskningsprosjekt valgt å spørre informantene om betydningen av trygghet og hvordan de arbeider for å skape samarbeid og et trygt læringsmiljø for elevene.

### 2.3.5 Relasjoners betydning for motivasjon og mestring

Teorier som omhandler motivasjon har til hensikt å prøve å forstå, forklare og predikere menneskelig adferd, og motivasjon er en drivkraft som kan være styrende for adferd (Skaalvik og Skaalvik, 1996). I en skolesituasjon kan elever være motivert for å prestere på ulike nivå. Eksempelvis vil noen elever være motivert for å få gode faglige resultater, mens andre igjen vil være motivert for å skaffe seg beundring fra medelever. Det betyr at lav innsats i skolearbeid også kan tolkes som motivert atferd og det gjør det vanskelig å vurdere

motivasjon kun ut fra innsats i skolefaglige utfordringer. Skaalvik og Skaalvik (1996) skriver videre at noen motivasjonsteoretikere forklarer motivasjon som et personlighetstrekk som du kan ha mer eller mindre av, mens det i dag er mer vanlig å forstå motivasjon i forhold til situasjoner. Situasjoner som kan frembringe motivasjon er påvirket av verdier, forventninger, erfaringer og selvopfatning. Derfor er det naturlig å forstå elevenes miljø og tilrettelegging av lærings situasjoner som betydningsfulle faktorer for elevens motivasjon. Det indikerer dermed at en lærer har muligheter for å påvirke elevens motivasjon. Det indikerer også slik jeg ser det at medelever, som en faktor i elevens miljø, har mulighet til å påvirke en elevs motivasjon.

Relasjonspedagogikk har til hensikt å øke fokus på kvalitet i skolens ulike relasjonelle forhold i den hensikt å blant annet gjennomføre bedre tilpasset opplæring og forbedre elevens prestasjonsresultater (Spurkeland, 2011). Han omtaler blant annet motivasjon for læring som noe av kjernen i relasjonspedagogikk og han hevder at læringsmotivasjonen er et resultat av positive relasjoner til de du er i et læringsfellesskap med; lærer og medelever. Ogden (2009) skriver at sosial og antisosial adferd utvikles i en gjensidig læringsprosess mellom foreldre og barn i første omgang, mens den senere også påvirkes av vennerelasjoner og mestring av skolegangen. Han hevder at et miljø kan fremstå som problemforebyggende gjennom at voksne skaffer seg kunnskap om hva som kjennetegner et oppvekstmiljø. Et av tre viktige kjennetegn beskrives slik:

*«Et emosjonelt bekreftende og intellektuelt stimulerende miljø gir barn og unge muligheter til å utfolde seg og til å oppleve mestring. Det bekreftende miljø er inkluderende, støttende og aksepterende, men byr også på utfordringer» (Ogden, 2012:105)*

Manger m.fl (2013) sier at i skolen kan samspillet mellom skoleprestasjoner og tro på egen mestring henge sammen med forventning. Elever som har høy forventning til å mestre vil som regel jobbe ivrig med å skolearbeidet og dermed bidra til et positivt læringsmiljø. Elever med lave forventninger til mestring vil derimot prøve å unngå skolearbeidet, og ofte skape uro i klassen, noe som kan bli ødeleggende for relasjon til medelever og læringsmiljøet. En lærers oppgave er i følge Manger m.fl (2013) da å tilpasse oppgave slik at det passer elevens nivå og rose og gi positive tilbakemeldinger slik at elevens fremtidige forventning om mestring økes. En lærer med høye forventninger om mestring har ofte et positivt klassemiljø.

### 2.3.6 Faglig, sosial og emosjonell støttes betydning for relasjonsbygging

Nordahl (2010) skriver at Hatties undersøkelse fra 2009 peker på læreren som en avgjørende faktor for elevers læringsutbytte i skolen. Forhold som relasjonen mellom lærer og elev understrekes, men også betydningen av lærers forventninger og støtte til eleven er en betingelse med utbytteeffekt som direkte kan knyttes til læreren. Også Utdanningsdirektoratet legger stor vekt på at læreren skal gi elevene faglig, sosial og emosjonell støtte (Udir.no). Drugli (2012) sier at en lærer som mestrer å fremme positive relasjoner vil kunne oppleve effekt av dette i form av framgang i elevens læring. Dette henger sammen med at elevenes emosjonelle, sosiale og faglige behov blir møtt. Når elever har problemer på det emosjonelle eller det sosiale plan vil det være vanskelig å være motivert og ha fokus på skolearbeid og det faglige. Når elever har bekymringer som opptar mye av deres energi kan en lærer som viser forståelse og støtte bidra til å lette situasjonen for eleven og kanskje være det puffet de trenger for å komme i gang med læringsaktiviteter. Hun skriver videre at noen lærere kan ha vansker med å se sammenhengen mellom det faglige og det sosiale og emosjonelle behovet for støtte elever har. Hun anser slik jeg forstår det som viktig å arbeide systematisk med å forstå denne sammenhengen. Gjennom å investere tid på sosial og emosjonell støtte vil det på sikt også gi effekt på det faglige området. Hun sier også at gjennom å lære elever å kjenne vil en lærer kunne skaffe seg kunnskap om hvilke områder eleven trenger støtte i forhold til. Når elever opplever læreren som støttende vil motivasjonen øke for å jobbe med det som læreren fremmer som viktig. Når lærer uttrykker at faglig aktivitet er viktig vil elever som liker læreren sin ha større motivasjon for å jobbe med faglige aktiviteter.

Spurkeland (2011) påpeker at et utgangspunkt for at elever skal ville ta i mot læring fra andre mennesker er en oppfatning av at læreren vil deg vel. En læringssituasjon er påvirket av emosjonell aksept mellom lærer og elev. Hvis eleven opplever seg som mislikt eller læreren som skremmende vil det være vanskelig å ta imot veiledning eller undervisning fra denne læreren. Spurkeland (2011) hevder at emosjonell modenhet er relasjonskompetansens største utfordring og at et viktig område i så måte er evnen til å håndtere både egne og andres følelser. Han sier videre at vi i skolen trenger et større fokus på normalelevens emosjonelle uttrykk og hvordan læreren skal forstå og tolke elevens emosjoner da emosjonell utvikling ofte snakkes mest om i forhold til elever med atferdsproblemer eller emosjonelle vansker.

Læreren har også en viktig rolle som aktør i det sosiale samspillet i klassen gjennom sin oppmerksomhet. Ved å bruke ros, positive tilbakemeldinger og gi faglig og sosial støtte i samlet klasse kan lærer påvirke medelevers aktelse for enkeltelever (Skaalvik og Skaalvik,

1996). Nordahl (2010) skriver at alle mennesker har behov for anerkjennelse, og anerkjennelse, verdsetting og aksept er med på å skape utvikling. Når vi anerkjennes legges grunnlaget for arbeidsinnsats og motivasjon. På den måten fungerer anerkjennelse som en ytre motivasjon og skolen kan gjennom sin anerkjennelse påvirke elevers arbeidsinnsats og tro på seg selv. Lærere kan gjennom å vise høflighet og respekt, gi ros, oppmuntring, støtte, blick og smil anerkjenne eleven. Elever som ikke anerkjennes i skolen og som opplever seg avvist og oversett av lærer står i fare for skjevutvikling.

Jeg forstår ut fra dette at faglig, sosial og emosjonell støtte er viktig for elevers motivasjon og relasjon. Jeg har derfor valgt å spørre informantene i min undersøkelse om hvordan de viser at de støtter elevene faglig, sosialt og emosjonelt. Jeg har også valgt og spørre om hvordan de legger til rette for at elevene kan støtte og hjelpe hverandre faglig og sosialt da jeg gjennom min forståelse av teorigrunnlaget anser lærers påvirkning på elev – elevrelasjonen som betydelig.

#### 2.4 Relasjonsutvikling i et systemperspektiv

Systemteori er en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike vitenskaper der en bruker begrepene system eller modell, og der en vektlegger det enkelte individs interaksjon med ulike sosiale systemer (Nordahl, 2010). Spurkeland (2012) vurderer graden av påvirkning relasjoner har på en elevs læring. Han deler mennesker som inngår i relasjoner med et barn inn i *primærrelasjoner* og *sekundærrelasjoner*. I primærrelasjoner inngår alltid foreldre og familie, klasselærer og medelever. Sekundærrelasjoner har også innvirkning på læringsresultater men i mindre grad enn primærrelasjonene. Primærrelasjoner og sekundærrelasjoner kan slik jeg forstår det sees på som aktører i et system eller en modell med påvirkningskraft i forhold til et individ.

Jeg vil i det neste peke på to systemteorier som kan bidra til å forstå relasjonsutvikling.

##### 2.4.1 Transaksjonsmodellen

For å forstå og synliggjøre relasjoner og hvordan disse utvikler seg viser Drugli (2012) til *Transaksjonsmodellen*. Transaksjonsmodellen viser hvordan et individ samspiller med faktorer i sitt miljø og hvordan miljøet og individet har gjensidig påvirkning på hverandre. Samspillet kalles i denne sammenhengen for transaksjoner og transaksjonsmodellen viser også hvordan disse transaksjonene påvirker et barns læring og utvikling over tid. I følge transaksjonsmodellen vil et barn og miljøet rundt barnet stadig være i endring og disse

endringene regulerer igjen miljøets og barnets forhold til hverandre. Et barn vil selv organisere de opplevelser det har med miljøet rundt seg og det indikerer at barnet selv har påvirkning på sin egen læring og utvikling. Ulike barn vil påvirke ulikt og bli ulikt påvirket av miljøet. Disse faktorene skaper liten forutsigbarhet for hvordan det enkelte barn vil utvikle seg, men en kan tenke seg at når endringer i et system kan føre til endringer for et barn, vil det være mulig å utnytte det for å skape positive endringer der et læringsmiljø ikke gir optimal utvikling.

En viktig del av transaksjonsmodellen er å ha fokus på beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer i et barns liv. Disse faktorene kan være individuelle faktorer som er i eleven selv eller det kan være ytre faktorer som opptrer i konteksten eller systemer rundt et barn. Hvis et barn har mange risikofaktorer i sitt liv vil det øke faren for en negativ utvikling samtidig som et barn med mange beskyttelsesfaktorer vil ha større sjanser for å kunne utvikle seg positivt. Drugli (2012) bruker relasjonen mellom lærer og elev som et eksempel på en faktor som kan være både risiko- og beskyttelsesfaktor, avhengig av kvaliteten på relasjonen. Barn som opplever negative hendelser eller utrygghet på hjemmebane kan til tross for disse utfordringene mestre skolesituasjonen hvis relasjonen til lærer er trygg og stabil. Det motsatte kan også skje hvis en elev opplever lærer som uforutsigbar og utrygg. Det kan i stor grad påvirke elevens skolemotivasjon selv om andre påvirkningsfaktorer er trygge. Det er også mulig å forstå relasjonen mellom elever på samme måte, sett i lys av at relasjonen til medelever er i forskning identifisert som en betydningsfull faktor for en elevs læring og utvikling slik jeg har vist til tidligere i dette kapittelet.

#### 2.4.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Også Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell gir et godt bilde av hvordan ulike systemer og samspillet mellom systemene virker inn på et barns utvikling. Bronfenbrenner har sammenfattet et individs påvirkningsfaktorer i et oppvekstmiljø i det han kaller en *utviklingsøkologisk modell* (Imsen, 1984). Han viser til at et barn ikke bare hører til *et* miljø, men mange ulike miljøer samtidig, som for eksempel hjemmet og familien, skolen og klassen, venner og fritidsaktiviteter, naboer, og så videre. I tillegg hører barnet også til de noe mer perifere miljøer som et nabolag, en bydel, en landsdel og lignende. Det antas at et barn lærer ulike ting i de ulike miljøer og at barnet bærer med seg det som er lært i et miljø inn i de andre miljøer det ferdes i. Eksempelvis kan en tenke seg at et hvis et barn lærer seg et kommunikasjonsmønster eller en måte å snakke på blant klassekamerater vil det kunne påvirke også hvordan det barnet kommuniserer med andre barn på for eksempel fotballaget



eller på korpsøving. På den måten påvirker miljøene og individet hverandre i et samspill (Imsen, 1984). I denne modellen opererer Bronfenbrenner med begrepene mikro, meso, ekso og makro for å forklare ulike miljøers påvirkningsgrad på individet. Individet er da kjernen i modellen der det ene systemet rommer det andre, lik en russisk dukke. På et mikronivå finner vi de systemer eller miljøer et barn er i direkte kontakt med som familie, venner, klassekamerater og skole (Imsen, 1984). I følge Drugli (2012) kan også barnets medfødte forutsetninger få betydning for dets utvikling, avhengig av hvilken ytre påvirkning det blir utsatt for og hvordan samspillet mellom disse fungerer. Hun sier at hvert barn er har et unikt genetisk utgangspunkt og de medfødte genene kan få eller ikke få betydning for barnets utvikling, avhengig av kvaliteten på miljøpåvirkningen. Noen barn er født med genetiske sårbarheter som i et positivt miljø kan få liten negativ betydning.

På meso-, ekso- og makronivå finner vi miljøer og systemer som mer indirekte påvirker et barn. Da min oppgave omfatter læreres rolle i forhold til elevrelasjoner og relasjonen elevene i mellom, som naturlig omfattes i primærrelasjoner eller kan sees på som relasjoner på mikronivå, velger jeg å ikke komme nærmere inn på sekundærrelasjoner på meso-, ekso- og makronivå i mitt prosjekt.

## 2.5 Faktorer som virker inn på relasjon og relasjonskompetanse.

Dagens lærer skal være faglig kompetent for å kunne utøve sitt yrke i henhold til sin profesjonsinstruks. Men i tillegg må en lærer i følge Drugli (2012) også være relasjonskompetent. Det er som jeg tidligere har vært inne på er det mange faktorer som kan påvirke kvaliteten på relasjoner i et læringsmiljø. Når en lærer skal jobbe med å forebygge skjevutvikling og et negativt læringsmiljø i klassen er det sentralt å ha forståelse for hva som kan ligge til grunn for at positive relasjoner dannes. I min oppgave ønsker jeg å få vite mer om hvordan lærere arbeider med å skape positive elev- elevrelasjoner. Når jeg bruker begrepet arbeid så ønsker jeg også å vite noe om det som ligger til grunn for de valg lærerne gjør i hverdagen. Tidligere i dette kapitlet ble transaksjonsmodellen og den måten ulike faktorer kan påvirke en relasjon på beskrevet. Drugli (2012) beskriver hvilke faktorer som kan påvirke relasjonen mellom en lærer og elevene i en gruppe. Med tanke på hvordan relasjon skapes og hvordan relasjoner påvirkes av faktorer rundt eleven vil de samme faktorer slik jeg ser det også være faktorer som påvirker en elev – elevrelasjon. Drugli (2012) har hovedfokus på lærer – elevrelasjonen, men jeg finner likevel hennes fokus på påvirkningsfaktorer interessante og gyldige også i forhold til elev – elevrelasjonen. Det har sammenheng med at min opplevelse av gyldighet i transaksjonsmodellen og Bronfenbrennes økologiske modell

der en viser sammenhenger mellom elev-elevrelasjoner og lærer-elevrelasjoner og hvordan de gjensidig påvirker hverandre. Videre trekker Drugli (2012) spesielt frem skolekultur, klassen og klasseledelse, læreren, elevens familieforhold og eleven selv som faktorer med påvirkningskraft på relasjoner.

#### 2.5.1 Kulturen ved en skole

Drugli (2011) skriver at *kulturen ved en skole* som regel bruker lang tid på å dannes og denne kulturen består av et sett av forestillinger, tradisjoner og verdier som virker inn på elevers utvikling. Hun beskriver en positiv skolekultur slik:

*«I en positiv skolekultur vil lærere og elever bry seg om og støtte hverandre, samtidig som lærerne er seg bevisst sin betydning som gode rollemodeller. Videre har de felles verdier, normer og mål, og begge parter føler tilhørighet til disse»* (Drugli, 2011)

Det framkommer også at ved skoler der rektor involverer seg og er støttende vil lærers relasjon til medelever være av positiv kvalitet og igjen slik jeg ser det få ringvirkninger for hvordan relasjonen mellom elevene er. Der lærere får veiledning og kompetanseheving slik at personlig og faglig utvikling kan skje vil elever profittere på innsatsen. Skoleledelsen vil også ved å legge til rette for samhandling og kompetansedeling i kollegiet ha muligheter for positiv gevinst for elevene og større muligheter for at lærere vil lykkes i sitt arbeid. En rektor ønsker seg i følge Spurkeland (2011) som regel en skole preget av felles identitet og stolthet og det å lykkes med det en gjør vil være et viktig bidrag til ønsket. I arbeid med å forebygge og redusere problematferd er det viktigste å sette i verk tiltak på skolenivå (Ogden, 2009). Han hevder at skolens kultur har en overordnet institusjonell effekt på elevers adferd og prestasjoner. Skolen trenger strukturer som er skoleomfattende regler, normer, forventninger, konsekvenser det er enighet om og som praktiseres likt og for lærere som arbeider med utfordrende elever er skolen selv det nærmeste og viktigste støttesystemet. I arbeide med kompetanseutvikling støtte til skolen og elevene er samarbeid med ulike tjenester viktig å utvikle. Spurkeland (2012) skriver at skolen og lærere må se seg selv som «nettverkskonstruktører og brobyggere» i den forstand at de aktivt må innlede samarbeid, mens det på sikt bør ligge likeverdighet i initiativet til samarbeid. Spurkeland (2012) anbefaler at skolen arrangerer en forventningsavklaring for at samarbeidet skal kunne være fruktbart.

Videre vil også det samarbeidet kollegiet ved den enkelte skole har være en viktig faktor sammen med hvordan det arbeides med å skape felles forståelse og bevissthet rundt verdier og

normer skolen er tuftet på. Det vil i følge Drugli (2012) påvirke adferden både til elever og ansatte ved en skole. Eksempelvis kan lærere ved en skole der det er tydelig uttalt at mobbing ikke skal forekomme være mer bevisst hva de skal gjøre i klasserommet for å forhindre mobbing. Det er i slike tilfeller også vanskeligere å ikke aktivt jobbe mot samme mål som resten av skolen og igjen virke preventivt på motstand. Spurkeland (2011) påpeker også at kolleger kan ha betydelig påvirkning på en lærers relasjonsarbeid i en klasse. Han hevder at lærere som opplever elever som vanskelige enten selv har utviklet en dårlig relasjon til eleven eller han/hun er offer for at andre har håndtert relasjonsarbeidet dårlig. Han skriver videre at elever vil kunne merke stor effekt av lærere som har gode, velfungerende relasjoner preget av vennlighet og respekt seg i mellom. Det vil også kunne skape et positivt arbeidsmiljø for læreren på en slik måte at det opptrer som en helsebringende faktor som gir større tilstedeværelse og stabilitet. Det vil få positive følger for elevene i form av stabilitet fra en viktig voksenperson i deres skoleliv.

Verdigrunnlaget ved en skole trenger stor grad av bevissthet fra ansatte ved skolen for å kunne videreformidles. Verdier og ferdigheter som god sosial kompetanse, respekt og positiv adferd, evne til etisk refleksjon, ansvar for medmennesker og gode arbeidsvaner vil trenge gode rollemodeller i lærerne for å kunne utvikles. Elever trenger å få oppleve lærere som kan modellere og vise ønsket adferd. Her understreker Drugli (2012) at rektor og skoleledelsen har et overordnet ansvar for å fremme en kultur som ivaretar elevens læring på alle plan og som raskt iverksetter tiltak der det er nødvendig. Det krever slik jeg ser det en skoleledelse som har god innsikt i hvordan lærere arbeider og har arbeidet tett med kollegiet for å få frem praksis som gjenspeiler det skolen ønsker fremme.

### 2.5.2 Klassen og klasseledelse

En annen faktor som spiller inn på elevrelasjoner er *klassen og klasseledelse*. I følge Drugli (2012) har klasseledelse blant annet å gjøre med hvordan lærer kommuniserer med elevene og i den sammenhengen er det viktig å ha i minne som tidligere nevnt at elever trenger gode rollemodeller i lærerne. Drugli beskriver samspillet mellom lærer og elev med tre dimensjoner: Emosjonell støtte (positivt klima, lærerens sensitivitet og evne å ta elevens perspektiv), organisering (adferdsregulering, læringsstrategier og produktivitet) og støttende instruksjon (prosedyrer og ferdigheter, forståelse, analyse og problemløsning og kvalitet på tilbakemeldinger). Når en lærer behersker alle de tre dimensjonene vil det skape engasjement og læringsmiljøet vil profitere. Ulike studier har vist at klasser som har god atmosfære og positiv kommunikasjon preget av varme og støtte har gode relasjoner mellom lærer og elev.

Disse faktorene påvirker hverandre gjensidig. Det er lærer gjennom klasseledelsen som legger føringer for hvordan relasjonene skal være, og måten læreren leder en gruppe på vil i følge Drugli (2012) fremme eller hemme positive elevrelasjoner. En lærer kan også gjennom klasseledelsen påvirke elevens sosiale status i klassen. De arbeidsformer, mål og vurderingskriterier læreren velger å bruke påvirker enkeltelevs mestring og positive framtoning. På den måten kan eleven få anledning til å presentere seg selv på en positiv måte. I følge Skaalvik og Skaalvik (1996) viser observasjoner at faglig flinke elever roses i større grad enn faglig svake elever når de gir riktige svar. På samme måte kritiseres faglig flinke elever mindre enn de faglig svake når de svarer feil. Det kan medvirke til at medelever får et negativt bilde av en faglig svak elev som igjen kan minske elevens muligheter til å bygge positive relasjoner til medelever. Drugli (2012) sier forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev påvirker relasjonen mellom elevene fordi elevene legger merke til hvordan lærer forholder seg til andre elever. Om lærer har en negativ relasjon preget av mange negative tilbakemeldinger vil andre elever gjerne adoptere lærerens måte å forholde seg til denne eleven på og det vil kunne være avgjørende for medelevers vurdering i forhold til om de liker denne eleven og oppfatter han eller henne som en de kan være sammen med og samarbeide med. Spurkeland (2011) hevder at elever bruker observerte relasjoner som referanseramme for sine egne relasjoner til de samme personene og en elev vil befinne seg i en svært utsatt posisjon med negative relasjoner både til lærer og medelever.

En annen viktig del av klasseledelsen er også å hjelpe elevene til å utvikle større grad av selvkontroll og selvdisiplin. Gjennom å akseptere verdier og normer som gjelder kan elever få større kontroll over hvordan de ønsker å være og opptre i et samspill. For å kunne oppnå det vil det slik jeg forstår det være viktig at lærer er tydelig i sine forventninger til elevens adferd og hvordan de møter og samhandler med andre. Spurkeland (2011) hevder relasjonelle mål er lite utbredt i norsk skole. Gjennom egen praksis opplever jeg at flere skoler og lærere har relasjonelle mål for enkeltelever, grupper og klasser, men at disse målene ikke alltid er synlige for elevene i like stor grad som de faglige målene.

Spurkeland (2011) det alltid er mulig å identifisere forbedringsmuligheter i forhold til relasjoner og samhandling i en klasse. Han skriver at fundamentale spørsmål i så måte kan være hva elevene har lært om samhandling, relasjonskompetanse og muligheter til å påvirke hverandres læring, utvikling og trivsel. Noen ganger er klassens potensiale for å skape læring og et godt læringsmiljø gjennom samhandling og utvikling av positive relasjoner ikke utnyttet godt nok. Spurkeland hevder at alle elever er «*hverandres medhjelpere i læringsprosesser*»

(Spurkeland, 2011:183). Han sier videre at elever som får anledning til å hjelpe andre også vil kunne profittere i forhold til egen utvikling. Det vil også innvirke på kvaliteten på relasjoner mellom elevene i en klasse.

Å gjøre en analyse av relasjoner i klassen kan være et nyttig redskap i arbeidet med å forså hvordan det sosiale samspillet fungerer og identifisere forbedringsområder. Sosiogrammer, lærers bevissthet og observasjonsevne sammen med samtaler med elever, foreldre og kolleger vil være et nyttig redskap i så måte (Spurkeland, 2011).

Når det er behov for å arbeide med sosial kompetanse i klassen er det viktig å merke seg at samvær ofte gir samhold og sosiale effekter (Spurkeland, 2011). Arbeide med sosial kompetanse kan forhindre negative konsekvenser for læringsmiljø og skolefaglige prestasjoner og det er viktig å arbeide med å etablere relasjoner i fredstid. Ofte settes det ikke i gang arbeid med å etablere relasjoner før det er oppstått et samarbeidsproblem og da er utgangspunktet for samhandling vanskelig. Ogden (2009) sier at en klasse i perioder kan ha behov for sterk voksenstyring, mens de i andre perioder kan styre mer selv.

### 2.5.3 Læreren

*Læreren* i seg selv er en faktor som påvirker hvordan gode relasjoner utvikler seg, ikke bare egen relasjon, men også hvordan han eller hun påvirker andres, som for eksempel elev – elevrelasjoner. En lærer vil i sin yrkesutøvelse være påvirket av indre arbeidsmodeller for samspill som er dannet blant annet gjennom oppveksten og erfaringer i yrkeslivet. Dette vil sammen med profesjonsutøvelsen danne grunnlaget for et relasjonskvaliteten. Ikke alle lærere er bevisst sitt ansvar i forhold til hvordan relasjoner utvikler seg i en klasse. Det vil være viktig at lærere forstår at en relasjon mellom et barn og en voksen er en asymmetrisk relasjon der den voksne vanligvis er i en maktposisjon. Denne maktposisjonen pålegger læreren hovedansvaret for at relasjoner innenfor det systemet der han eller hun har et ledelsesansvar oppleves positive og er utviklingsstøttende (Nordahl, 2010).

Læreren vil også i større grad være rustet til å skape gode relasjoner dersom de tror på egen mestringsevne. Det er i følge Drugli (2012) funnet at lærere som opplever mestring og tiltro i sitt yrke har en framturen i klasserommet som skaper og vedlikeholder gode relasjoner. I tillegg kan relasjoner påvirkes av personlige og individuelle forhold som lærers psykiske helse, kjønn og yrkeserfaring.

#### 2.5.4 Elevens familieforhold og foreldremedvirkning

*Elevens familieforhold og foreldremedvirkning* er en faktor som også viser seg å ha innvirkning på lærer –elevrelasjoner. I hjem der barn opplever stor grad av støtte utvikler læring seg lettere og påvirker lærers relasjon til barnet. Der skole og hjem kommuniserer godt og har positiv kontakt oppleves det at positiv relasjon utvikler seg lettere, som igjen gir grobunn for en positiv elev-elevrelasjon (Drugli, 2012). Spurkeland (2011) kaller forholdet til foreldre for den mest forsømte og minst utnyttede samhandlingsrelasjonen. Han sier at muligheten for samhandling og relasjonsbygging er begrenset gjennom den måten skolen tradisjonelt har organisert samarbeidet på. Møter har vært preget av at skolen har myndigheten og i stor grad bestemmer hva som skal skje og har ikke utnyttet potensialet som ligger i foreldrenes kompetanse. Jevnbyrdigheten er dårlig ivaretatt og Spurkeland (2011) hevder at relasjonen mellom skole og hjem er dårlig ivaretatt. Han hevder også at foreldreengasjementet avtar jo eldre eleven blir og mange foreldre blir «*tilhørere til skolens forelesning om deres barn*» (Spurkeland, 2011:195) i samarbeidet med skolen. Han tror veien å gå er at skolen endrer seg fra informasjonsvaner til medbestemmelse og medvirkning i mye større grad enn nå, og at foreldre får anledning til å bli kjent med hverandre og være i dialog og drøfting rundt sentrale skolespørsmål.

#### 2.5.5 Eleven

Som tidligere nevnt ligger hovedansvaret for å skape positive relasjoner hos læreren. Likevel er ikke *eleven* selv uten påvirkningskraft med tanke på relasjonskvalitet da gjensidighet er et viktig stikkord i relasjonsbygging. Også her viser ulike studier at elevens kjønn spiller en rolle for hvordan relasjonskvaliteten blir. Jenter samhandling med andre mennesker preges i større grad av nærhet og det å dele, mens gutter har et høyere aktivitetsnivå enn jenter. Det fører ofte til adferd som kan oppleves som forstyrrende og fører ofte til konflikter både med voksne og medelever (Drugli, 2012). Også en elevs alder påvirker relasjonskvaliteten til lærer der de yngste elevene har bedre relasjonskvalitet til lærer enn de eldre elevene. Dette kan slik det har blitt påpekt tidligere gi ringvirkninger også i forhold til elev – elevrelasjoner. Videre skriver Drugli (2012) at elever som opplever negative relasjoner over tid står i større og større fare for å utvikle atferdsvansker og lærevansker jo lengre den dårlige relasjonen varer. I noen tilfeller henger også atferdsvansker og elevers sosiale kompetanse sammen med elevens temperament som også er identifisert som en positiv eller negativ faktor, alt ettersom adferden er positiv eller negativ.

Ulike studier indikerer at elever med ulike vansker og behov for tilpasset opplæring ser ut til å ha dårligere relasjon til lærer enn elever som ikke har spesielle behov. Drugli (2012) påpeker også videre at kvaliteten på de tiltak som er iverksatt for å møte elevers spesielle behov vil kunne forringes av en dårlig relasjon og igjen føre til at disse elevene har nok en risikofaktor i sitt liv som gjør dem sårbare. I tillegg viser hun til studier med ulike resultater rundt lærers relasjon til elever med flerkulturell bakgrunn. Det er imidlertid nærliggende å tenke seg at en positiv relasjon mellom lærer og en elev med flerkulturell bakgrunn vil kunne være av stor betydning for å veie opp for vansker med å forstå et norsk skolesystem og språkproblemer (Drugli, 2012).

## 2.6 Sosiale læreplaner og programmer for sosial ferdighetstrening

Gjennom mitt arbeid i PPT opplever jeg at det er ulikt fra skole til skole hvordan de planfester arbeidet med sosial kompetanse. Jeg opplever også at flere skoler har tatt i bruk ulike programmer som blant annet har til hensikt å være et hjelpemiddel i arbeidet med å utvikle sosial kompetanse hos elevene. Flere programmer er omtalt og vurdert i en rapport utgitt av Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet (Ogden, 2009). Derfor vil jeg i mitt prosjekt finne ut om slike programmer har en plass i læreres arbeid med relasjonsbygging i klassen.

Ogden (2009) sier at en undersøkelse viser at tre av ti lærere som deltok arbeidet ved skoler som hadde strukturerte opplegg med målsetting om å blant annet lære elever sosiale ferdigheter. Lærerne rapporterte i undersøkelsen om færre atferdsvansker enn det de lærerne som ikke arbeidet med slike opplegg gjorde. Ogden hevder at det kan indikere en sammenheng mellom læreres vurdering av elevers adferd og opplegg for sosial kompetanseutvikling. Ogden (2009) har vurdert utvalgte programmer som brukes i noen skoler og hevder at skoler som arbeider *strukturert* med slike programmer setter sosiale ferdigheter på dagsorden samtidig som det viser en effekt i positiv retning. Spesielt programmer som viste kvalitet i implementeringen ga effekt. En svakhet med ulike programmer kan imidlertid være at de i liten grad lar seg integrere i skolens kjerneaktiviteter i undervisningen. Dette kan medføre at programarbeidet konkurrerer med andre planfestede oppgaver i skolen og dermed står i fare for å nedprioriteres. Han uttrykker også at det tydeliggjør at mange skoler i dag mangler sosiale læreplaner og at sosial kompetanse burde vært implementert i læreplanverket for å sikre den sosiale opplæringen.

## 3 METODE

### 3.1 Valg av metode

I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) er det naturlig å skille mellom naturvitenskapelig og samfunnsvitenskapelig forskning. Den naturvitenskapelige forskningen studerer og forsker på fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser. Forskere innenfor denne vitenskapen kan dermed sees på som tilskuere til det som skal studeres. Den andre nevne gruppen, samfunnsforskerne, studerer mennesker som opptrer i sosiale sammenhenger. De er selv en del av og deltakere i samfunnet og kan derfor ikke bare være tilskuere til de forhold eller de objekter han eller hun studerer. Forskeren vil nødvendigvis ha innflytelse over og påvirkning på flere av prosessene som inngår i et forskningsprosjekt, eksempelvis ved utvelgelse av objekter som skal studeres, ved utforming av spørsmål i en intervjuguide eller i prosessen der fortolkning av data skal gjøres. Mitt studie har problemstillingen «*Hvordan arbeider lærere i grunnskolen med utvikling av positive elev – elevrelasjoner?*». Jeg har videre gjennom mine forskningsspørsmål vært opptatt av å få tak i læreres tanker om elev – elevrelasjoner og deres oppfatning av relasjonenes betydning for et godt læringsmiljø, samt hvordan de arbeider med å utvikle positive elev – elevrelasjoner. Jeg har også ønsket å få fram hvilke vurderinger som ligger til grunn for de valg de gjør i arbeidet med å bygge positive relasjoner mellom elevene. Mine forskningsspørsmål er følgende:

1. Hva forstår lærere med begrepet elev-elevrelasjon?
2. Hvordan ser lærere på forholdet mellom elev-elevrelasjoner og læringsmiljø?
3. Hva ligger til grunn for de valg lærere gjør i arbeidet med elev-elevrelasjoner?

Med dette som utgangspunkt vil det være naturlig å se mitt forskningsprosjekt som samfunnsvitenskapelig.

### 3.2 Fenomenologi som perspektiv

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) skriver at det er viktig å være bevisst sitt eget perspektiv i en forskningsprosess. De hevder at ingen mennesker er fri for forutsetninger og at vår faglige og sosiale bakgrunn er med på å farge vår forståelsesverden. Som tidligere nevnt vil en forsker ha påvirkning på mange av prosessene i prosjektet sitt og må ha reflektert over forhold som kan ha betydning for forskningen. *Fenomenologien* er utviklet med utgangspunkt i psykologi og filosofi og da kanskje særlig humanistisk psykologi (Hammerlin og Larsen, 1997). Fenomenologiske tilnærming kan i følge Postholm (2010) grovdeles inn i et



sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv. Hun hevder at innenfor den psykologisk fenomenologi står individet i fokus. En forsker med dette perspektivet vil være opptatt av hvordan erfaringer rundt det samme fenomenet oppleves av ulike individer. I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) er det vanlig å analysere meningsinnholdet i studier med fenomenologisk perspektiv. Forskeren ønsker å forstå en dypere mening med individers tanker og fortolker derfor data som studeres. Denne måten å tenke om forskning er i tråd med det som jeg i min problemstilling søker svar på. Mitt utgangspunkt er å få fram forskjeller og likheter i læreres måte å forstå og arbeide med det samme fenomenet. Sett i lys av dette vil mitt perspektiv slik jeg ser det være fenomenologisk.

### 3.3 En fenomenologisk design

I forskning kalles alt det som dreier seg om undersøkelsen, selve formen, for en forskningsdesign (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på mange måter og det eksisterer mange etablerte kvalitative forskningsdesigner. I det neste vil jeg gjøre rede for det kvalitative designet jeg vil bruke og jeg vil begrunne hvorfor jeg gjør dette valget. I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen(2010) er *fenomenologi* både en filosofi og en kvalitativ forskningsdesign. Forskere som ønsker en fenomenologisk design på sitt studie vil være opptatt av å utforske en gruppe menneskers opplevelse og forståelse av et fenomen. Forskeren vil søke å forstå meningen med det en gruppe mennesker forteller og målet er å få større forståelse for og innsikt i andre menneskers virkelighet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Min antakelse er at ulike lærere vurderer betydningen av positive elev - elevrelasjoner ulikt og med min forståelse av læreren som et individ med egne opplevelser, erfaringer og verdier finner jeg det vanskelig å kunne beskrive lærere som en homogen gruppe. Mitt valg av forskningsdesign vil derfor være fenomenologisk design.

### 3.4 Den kvalitative forskningsintervju

Det er naturlig å skille mellom metoder som regnes som *kvalitative* eller *kvantitative* i forskning og det er vanlig å vurdere hovedforskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ metode i forhold til fleksibiliteten (Christoffersen og Johannessen, 2012). Ved bruk av kvantitative forskningsmetoder er forskeren opptatt av å telle opp fenomener og kartlegge utbredelse. Eksperimenter og spørreskjema med faste spørsmål og oppgitte svaralternativer er eksempler på design som regnes som kvantitative. Kvalitative forskningsmetoder har som hensikt å si noe om kvaliteter ved fenomener som skal studeres (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Som nevnt overfor er jeg interessert i å få vite noe om læreres vurderinger,

oppfatninger og tanker. Dette er menneskelige egenskaper som jeg finner vanskelig å kartlegge ved hjelp av kvantitative metoder. Det vil slik jeg ser det ikke være tilstrekkelig for å få fram slike kvaliteter ved læreren. For å besvare min problemstilling velger jeg derfor å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode.

### 3.5 Intervju som metode

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) beskriver fire måter å samle inn kvalitative data: intervjuer med åpne spørsmål, observasjon, skrevne dokumenter og lyd- og bildemateriale. Jeg vil tro at observasjon som metode alene vil gi et begrenset bilde av informantens meninger og opplevelser. Jeg vil muligens kunne dra slutninger ut i fra det jeg ser, men å gi en tolkning av andre menneskers forståelse av et fenomen ut fra mine observasjoner vil vel i beste fall kunne bli sett på som uetisk. Dokumenter som skolens planer vil kunne være et redskap for å kunne se om lærere har en plan over strukturert arbeide med elevrelasjoner. Slik jeg ser det vil likevel ikke det alene kunne gi meg en forståelse av hvordan lærere oppfatter eller hva de tenker om læringsmiljø og relasjoner. Mange vil være ukomfortable med å bli filmet og da vil materiale slik jeg ser der heller ikke gi svar på det jeg ønsker å vite noe om. For mitt prosjekt har jeg derfor valgt å bruke intervju som metode fordi jeg anser intervju som et godt redskap for å få fram lærernes meninger, holdninger, erfaringer, oppfatninger og tanker. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) beskriver det kvalitative intervjuet som en fleksibel metode. Det kan gjennomføres og brukes i mange sammenhenger og de fleste informanter er komfortable med denne formen hvis spørsmålene ikke oppfattes som sensitive eller vanskelige.

#### 3.5.1 Intervjuguiden

Et kvalitativt forskningsintervju kan tilrettelegges og gjennomføres på flere ulike måter. Det skiller i følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) ofte mellom strukturerte, semi-strukturerte og ustrukturerte intervju. De sier at et ustrukturert intervju er et uformelt intervju der spørsmålene tilpasses i løpet av intervjuet rundt et gitt tema. En ustrukturert intervju kan derfor noen ganger gjøre det vanskelig å sammenligne informantens svar og lete etter mønstre under analysen av funnene. Det strukturerte intervjuet har ofte på forhånd fastlagte tema og spørsmål med påfølgende svaralternativer som forskeren krysser av. En utfordring ved strukturerte intervju er at det kan begrense fleksibiliteten og gir lite rom for å gå i dybden der en finner det interessant og nødvendig (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Jeg har derfor valgt å bruke et semi - strukturert intervju for å få tak i læreres beskrivelser og fortolkning av fenomenene positive elev - elevrelasjoner og læringsmiljø. Jeg har utarbeidet

en intervjuguide der tema som inngår i min problemstilling følges av underspørsmål med formål å utdype temaene. Johannessen, Tufte og Christoffersen beskriver at et semi - strukturert intervju har «*en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres*» (2010:137). Postholm og Jakobsen (2011) sier at i et semi – strukturert intervju har man gjerne ferdig relevante spørsmål på forhånd, men en er også åpen for at det kan tas opp tema som ikke var planlagt på forhånd. Det beskrives videre som en samtale som skaper rom for å gjøre endringer underveis hvis eksempelvis enkelte spørsmål oppleves som lite relevante under intervjuet.

Jeg har med det utgangspunktet valgt å lage en intervjuguide med 4 ulike hovedtema basert på mine forskningsspørsmål. I intervjuguiden har jeg formulert flere konkrete spørsmål med tanke på å belyse informanters erfaringer og vurderinger.

### 3.5.2 Valg og rekruttering av informanter

Intervju er i følge Postholm (2010) den vanligste metoden for datainnsamling i fenomenologiske studier. I tillegg påpeker hun at intervjuobjekter må ha erfaring innenfor det området forskningen er rettet mot og at en mindre studie bør ha mellom 3 og 10 informanter, avhengig av omfang og tidsramme. I mitt forskningsprosjekt valgte jeg å bruke tre lærere fra skoler jeg gjennom mitt yrke har nær tilknytning til. Alle jobber som lærere i full stilling og er i skrivende stund knyttet til klasser som faglærere eller kontaktlærere. Jeg valgte informanter fra både småskole-, mellom- og ungdomstrinn for å ha muligheten til å gjøre analyser i forhold til om elevenes alder kan påvirke hvordan lærere arbeider med å bygge positive elev-elevrelasjoner. Jeg valgte å snakke med lærerne først og valgte da tre informanter som var kjent for meg fra før. I etterkant kontaktet jeg rektorene ved de ulike skolene og innhentet samtykke. Alle lærerne og rektorene stilte seg positive. Lærerne fikk utdelt informasjon om prosjektet og har også skriftlig samtykket til å delta.

Som tidligere nevnt var alle informantene og skolene kjent for meg fra før. Her har tiden jeg har hatt til rådighet i prosjektperioden spilt inn på valget. I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) kalles dette å gjøre et strategisk utvalg da kandidatene er valgt ut fordi det er hensiktsmessig. En kan i tillegg tenke at intervjuobjektene er representative fordi det gjør det mulig å undersøke om det har betydning hvilket klassetrinn de utfører sitt arbeide på (Postholm, 2010). Det kan være mulig å undersøke om lærere av ulike kjønn vil tenke og arbeide ulikt med positive elev – elevrelasjoner, men jeg vurderer at antallet informanter er for lite til å kunne gjøre slike vurderinger.

### 3.5.3 Intervjuet

Under et intervju er det viktig som intervjuer å være bevisst på at den informasjonen som framkommer påvirkes av hvilken relasjon som oppstår under intervjuet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Sensibilitet over egen evne til å kommunisere må tenkes nøye gjennom og stikkord som skal prege måten å intervju på kan eksempelvis være: vær oppmuntrende, gi tilbakemeldinger, lytt, still oppfølgingsspørsmål, enkle, korte spørsmål, bruk indirekte spørsmål, observer kroppsspråk og ikke avbryt informanten. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) påpeker videre at intervjuguiden kan sikres å tjene til sitt formål ved å gjennomføre et testintervju.

I forkant av intervjuet ble først lærerne og deretter rektor forespurt om deltakelse i prosjektet. Det var viktig for meg å finne lærere som var villige til å stille som informanter i forkant for å vite om jeg ville finne informanter ved skolen hvis rektor samtykket, ellers ville en slik forespørsel være unødvendig. Jeg var også i dialog med informantene om stedet for intervjuet og gav dem muligheten til å komme med innspill, samt velge sted hvis de ønsket det. To av intervjuene ble gjennomført ved informantenes arbeidsplass i deres arbeidstid. Det tredje intervjuet ble av praktiske årsaker og etter informantens ønske gjennomført hjemme hos informanten selv. Som jeg også har nevnt tidligere så kjenner jeg alle tre informantene og intervjusituasjonen kjentes avslappet og god ut.

I møtet med mine informanter ble det gjort lydopptak av intervjuene. Dette ble avklart med lærerne på forhånd. Jeg har valgt å ikke filme intervjuene av hensyn til informantene. Mange vil kunne synes det er hemmende å skulle filmes, samtidig som jeg vurderer lydopptak som tilfredsstillende. Jeg tror også ulik non-verbal kommunikasjon til en viss grad ble fulgt opp gjennom oppfølgingsspørsmål.

Etter intervjuet har jeg transkribert lydopptakene. Det vil si å skrive ned det som sies i intervjuene. Postholm og Jakobsen (2011) sier at transkriberingen er en viktig del av forskningsarbeidet fordi forskeren under prosessen gjerne må lytte til opptakene gjentatte ganger og kan på den måten oppdage stadig nye forhold som tidligere ikke var lagt merke til. Gjennom transkribering vil en også få den muntlige samtalen over i tekst som kan tas fram senere for å tolkes og analyseres. Jeg har valgt å transkribere materiale i dialektform, men har utelatt småord som *eh*, *mmm*, *hm* o.l. for å gjøre teksten mer lesbar. Av samme grunn har jeg valgt bort en del av egne kommentarer som jeg anser uten påvirkning på innholdet.

### 3.6 Analyse og rapport

Når kvalitative data skal analyseres bør den som har samlet inn datamaterialet også være den som skal analysere og fortolke det (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Det har sammenheng med at forskeren selv har ut fra egne hypoteser, egen forståelse og selvvalgt teori utformet en undersøkelse og det er faktorer som også vil påvirke fortolkningen.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) skriver videre at analyse og fortolkning av et datamateriale ofte glir i hverandre i kvalitative studier. Det er likevel noen forskjeller. Slik jeg forstår det vil det å *analysere* si dele informantenes svar opp i biter i forsøk på å finne mønster eller et budskap, mens å *tolke* betyr å sette noe inn i en større sammenheng. Da vil forskerens oppgave være å finne mening, gjerne sett i lys av relevant teori. De skriver videre at det vil være viktig å først skape seg et helhetsinntrykk av intervjumaterialet for deretter å forsøke å finne meningsbærende elementer. Fokus må da ligge på problemstillingen og hvilke data som kan gi svar på det jeg spør om.

Jeg har i min analyse valgt å ta utgangspunkt i fire hovedfaser som kjennetegner en *innholdsanalyse* (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). I den første fasen skal forskeren skape seg et helhetsinntrykk av intervjumaterialet og søke å skape sammenfatning av meningsinnhold. I denne fasen forsøkte jeg å ta utgangspunkt i setninger og begreper som ga mening rundt de kategorier jeg på forhånd hadde laget. Kategoriene hadde jeg valgt ut fra mine forskningsspørsmål som omhandler læreres forståelse av begrepet elev – elevrelasjon, forholdet mellom elev – elevrelasjon og læringsmiljø og hva som ligger til grunn for de valg de gjør i arbeidet med elev – elevrelasjoner.

I den andre fasen skal en forsøke å finne meningsbærende elementer i det innsamlede data som kan gi kunnskap om hovedtemaene i prosjektet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). I denne fasen har jeg forsøkt å skille ut elementer som kan klassifiseres som et funn og organiseres etter likheter.

Tredje fase kalles for kondensering og hensikten er å trekke ut de identifiserte tekstelementer som skaper mening (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Slik jeg forstår det er det i denne fasen jeg velger ut det som jeg ikke finner relevant for min videre analyse av materialet.

I den siste fasen sammenfattes materialet og beskrives på nytt med forskerens ord eller med sitat som velges ut for å representere et funn (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

I kapittel 4 i oppgaven vil jeg presentere og analysere materialet jeg har samlet inn sett i lys av teori jeg har presentert i kapittel 2.

### 3.7 Kvalitetsvurdering

For å vurdere kvaliteten og troverdigheten på de undersøkelsene jeg har gjort vil jeg i denne sammenhengen definere og bruke begrepene reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) som kriterier for kvalitetsvurderingen av mitt forskningsprosjekt.

#### 3.7.1 Validitet

I følge Postholm (2010) handler validitet om hvorvidt metoden forskeren har valgt å bruke undersøker det den var ment å undersøke. Her er et stikkord gyldighet. Fortolkningen av intervju må være rimelig dokumentert og logisk konsekvent. I analyse av intervjuer sier validitet noe om hvor godt kategoriseringer forskeren har laget kategoriserer den menneskelige erfaringen. For å kunne bruke begrepet høy validitet i forbindelse med fenomenologisk forskning må den som leser forskningsprosjektet kunne følge hele studieprosessen for å få rede på alt som forskeren har foretatt seg i hver fase av forskningen. Slik jeg tolker dette vil validiteten avhenge av hvor nøyaktig jeg dokumenterer mitt prosjekt, samtidig som jeg må synliggjøre bevissthet til min egen og informantenes rolle. Jeg har derfor forsøkt å gjøre nettopp det og har beskrevet prosessen i prosjektarbeidet mitt, samtidig som jeg har forsøkt å begrunne mine valg og mitt fundamentale ståsted. Jeg har prøvd å gi et bilde av hva som ligger til grunn for mine tolkninger og forsøkt å synliggjøre hvilke faktorer som kan ha hatt påvirkning på retning og resultat av de veivalg jeg har gjort.

#### 3.7.2 Reliabilitet

Målet med studiet er å gjøre et forsøk på å finne ut mer om et tema som jeg finner interessant og anser som en betydelig del av en lærers arbeid. Men for at dette skal ha betydning for andre enn meg selv må materialet ha reliabilitet. Reliabilitet handler om studiets pålitelighet. Et sentralt begrep i denne sammenhengen er nøyaktighet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). For at et prosjekt skal bli så reliabelt som mulig er det viktig at informantene blir presentert for den samme intervjuguiden og blir stilt noen av de samme spørsmålene. Leseren av det ferdige resultatet vil også kunne styrkes i antakelsen om et reliabelt materiale gjennom en nøyaktig, korrekt beskrivelse av prosessen. Det vil kunne gi indikasjoner på et pålitelig prosjekt. Jeg har forsøkt å gi mitt prosjekt reliabilitet gjennom å beskrive hvordan og hvorfor jeg har gjort mine valg i løpet av prosessen, hvordan

datainnsamlingen har foregått og hvordan det har blitt bearbeidet. Jeg har også forsøkt og synliggjøre mitt ståsted og hvordan min rolle kan ha påvirket i prosess og i tolkning av data.

### 3.7.3 Etske vurderinger

Når en arbeider med et forskningsprosjekt er det viktig å ta etiske hensyn gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2010). Det er i tillegg knyttet en del juridiske retningslinjer til forskning som alltid må være overordnet de valg en gjør i prosessen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Tre prinsipper som fremheves som særlig viktige i forskning er prinsippet om informert samtykke, krav om konfidensialitet og at de som deltar i prosjektet er informert om konsekvensene av deltakelse i prosjektet (Thagaard, 2009). Jeg har forsøkt å følge de gitte retningslinjer ved å redegjøre for mitt prosjekt til rektorene ved de involverte skoler. Jeg har også sendt en forespørsel til den enkelte lærer som har sagt ja til deltakelse med en mer nøyaktig beskrivelse av prosjekt og prosess. Jeg har også der lagt vekt på å informere om de valg informantene har underveis og hvordan materialet skal behandles. I forkant av intervjuet har også den enkelte lærer signert et samtykke til deltakelse. Jeg har sikret konfidensialitet ved å anonymisere informanter og fjernet og utelatt opplysninger de har gitt i intervjuene som kan være med på å identifisere dem.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) er en tjeneste som skal sikre dataformidling og tjenesteyting overfor forskningssektoren. På deres hjemmeside kan en lese:

*«Dersom du utelukkende skal registrere anonyme opplysninger er prosjektet ikke meldepliktig. Et anonymt datamateriale består av opplysninger som ikke på noe visk kan identifisere enkeltpersoner, verken direkte, indirekte eller via koblingsnøkkel»*

Dermed tolker jeg det slik at mitt prosjekt ikke vil være meldepliktig i forhold til de retningslinjer gitt av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

I tillegg har jeg etter beste evne tatt hensyn til taushetsplikt og anonymisert informanter og arbeidssted i alt skrevet materiale. Lydmaterialet som er lagret på minnepenn vil også bli slettet når prosjektet er ferdigstilt.

### 3.7.4 Metodiske refleksjoner

Jeg har overfor gjort rede for prosessen for å ivareta kvaliteten. Jeg har under intervjuene og i tolkningsprosessen sett det som nødvendig å vurdere hvordan jeg som forsker, men også på andre måter kan påvirke ulike sider av studien (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Et element som kan ha hatt betydning er min relasjon til informantene. Jeg har møtt informantene ved flere anledninger, både i observasjon og i møter der vi har hatt drøftinger og

refleksjoner rundt ulike utfordringer. Under observasjoner har jeg også dannet meg et bilde av mine informanter som profesjonelle yrkesutøvere og har måttet vurdere mitt inntrykk underveis i tolkning av funn. Jeg har også reflektert over om deres oppfatning av meg kan ha influert på de svar lærerne har gitt under intervjuene. Jeg opplever imidlertid at kommunikasjonen mellom oss er positiv, noe intervjusituasjonene også bar preg av. Hadde mine informanter vært tilfeldige kunne kanskje materialet blitt annerledes, men informantenes bakgrunn, yrkeserfaring og arbeid gjør at jeg vurderer informasjonen som representativ (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

Jeg ønsker også å understreke at mitt studie er av et relativt lite format som gjør det vanskelig å trekke slutninger om funn. Jeg opplever likevel at det gir meg et innblikk i hvordan noen lærere arbeider for å skape positive elev – elevrelasjoner og de gir inntrykk av å være opptatt av å hjelpe elevene til å danne gode relasjoner som kan bidra til positiv utvikling og læring.

#### 4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere funnene i datamaterialet jeg har samlet inn gjennom intervjuene med de tre lærerne. Jeg har tatt utgangspunkt i de forskningsspørsmålene jeg har presentert tidligere i oppgaven der jeg har forsøkt å finne svar på problemstillingen: *Hvordan arbeider lærere i grunnskolen med utvikling av positive elev – elevrelasjoner?*

Jeg har stilt følgende forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen:

- Hva forstår lærere med begrepet elev – elevrelasjon?
- Hvordan ser lærere på forholdet mellom elev – elevrelasjon og læringsmiljø?
- Hva ligger til grunn for de valg lærere gjør i arbeidet med elev – elevrelasjoner?

Som tidligere nevnt har jeg i intervjuguiden ut fra mine forskningsspørsmål og ut fra teori om temaet valgt å stille spørsmål som er ment å belyse 4 temaer: Det første temaet i intervjuguiden er *læringsmiljø*. Jeg finner det interessant hva lærere legger i begrepet læringsmiljø da jeg ut fra den teori jeg har satt meg inn i forstår at positive relasjoner henger nøye sammen med et godt læringsmiljø. Det andre temaet er *positive elev – elevrelasjoner* og hva lærere forstår med begrepet som er hovedtemaet i min undersøkelse. Det tredje temaet i min undersøkelse er lærernes *praksis i klasserommet*. Jeg finner det betydningsfullt hva lærere i praksis gjør i forhold til sentrale elementer for relasjonsbygging. Det fjerde temaet i



intervjuguiden er *skolen og kolleger*. Jeg er interessert i å finne ut hvilken påvirkning og støtte lærere har på sin arbeidsplass i forhold til arbeidet med relasjonsbygging.

Jeg har i presentasjonen valgt å vise til det første av de fire temaer til slutt da jeg anser resultatet av analysen som et sentralt funn.

Informantene i undersøkelsen har ulik erfaring fra læreryrket og jeg har også valgt informanter av begge kjønn. 2 av lærerne har lang yrkeserfaring fra skolen med mange års praksis. Den tredje læreren har ikke fullt så mange års erfaring fra læreryrket, men har erfaring med å arbeide med ungdom fra tidligere arbeidssted. Lærer A jobber i ungdomsskolen med elever på 8. – 10.trinn, lærer B i småskolen på 1. – 4. trinn og lærer C arbeider på mellomtrinnet med elever på 5. – 7. trinn. Alle tre informanter er som nevnt i metodekapittelet kjent for meg fra før og treffer meg jevnlig i andre sammenhenger enn denne.

Jeg har nedenfor valgt å presentere funnene i undersøkelsen under hver av de tema jeg har beskrevet overfor. Hver temapresentasjon etterfølges av en oppsummering av det jeg opplever som kjernen i funnene.

#### 4.1 Positiv elev- elevrelasjon

For å avdekke hva lærere legger i begrepet elev- elevrelasjoner har jeg i intervjuene først stilt spørsmålet om hva de forstår med begrepet positive elev – elevrelasjoner. Lærer A sier:

*«Ja, det at alle elevene respekterer hverandre og kan snakke med hverandre på en måte som er akseptert. Det er ikke nødvendigvis det at du er nødd å like alle i klassen, men det å kunne respektere alle og snakke til alle på en måte som... snakke med hverandre på en respektfull måte»*

Lærer A virker å være opptatt av at en positiv elev - elevrelasjon ikke nødvendigvis trenger å være en relasjon som er preget av tette bånd og et nært vennskap, men at det er nødvendig med en relasjon der de involverte behandler hverandre med respekt. Også lærer C har et liknende perspektiv og beskriver en positiv elev – elevrelasjon som at elever kan jobbe godt sammen uten nødvendigvis å være bestevenner. Lærer C bruker uttrykket *læringsrelasjon* for å eksemplifisere hva han legger i begrepet elev – elevrelasjon. Han fremhever at en positiv elev – elevrelasjon følges av et godt samarbeid og gode læringsmuligheter, mens en relasjon som elevene selv kan oppleve som positiv ikke nødvendigvis gir grobunn for et godt læringsutbytte. Han sier:

*«En elevrelasjon kan være positiv selv om dem bråke med hverandre, men det e ikke sikkert at det e en god læringsrelasjon forde. En må jo nesten skille mellom relasjon som e i eller utenfor klasserommet»*

Begge disse to informantene tolker jeg sier noe om kvaliteten på relasjonen og hvilken betydning den har for læring. Dette er i tråd med Spurkeland (2011) som sier at kvaliteten på relasjoner mellom elever er med på å styre om det er klima for god læring eller ikke. Han skriver videre at relasjonskvaliteten mellom to personer kan være påvirket av psykologiske kontrakter mellom de to, og erfaringer de har med hverandre vil slik jeg ser det også kunne påvirke relasjonen mellom dem inne i klasserommet. Hvis to elever har en samhandlingsform i lek med aktivitet som ikke nødvendigvis er forenlig med klasseromsaktivitet, kan det kanskje skape uro i klasserommet. Det innebærer ikke nødvendigvis at de to har en dårlig relasjon til hverandre, men en god læringssituasjon inne i klasserommet avhenger av at det er tydelig hvilke relasjonelle spilleregler og normer som er nødvendig for at elevene skal kunne samhandle i klassen med skoleaktiviteter. Drugli (2012) sier at en av lærerens oppgaver som tilknytningsperson å bidra i forhold til elevenes sosialiseringssprosess. Det kan eksempelvis innebære å formidle akseptabel adferd i et klasserom. Jeg tolker lærer A sitt svar dithen at hun har eller ønsker å synliggjøre relasjonelle normer og spilleregler i klassen for å skape gode elevrelasjoner.

Lærer B trekker frem i sin forståelse av en positiv elev – elevrelasjon at elevene aksepterer og gir rom for ulikheter og tilpasninger. Hun påpeker også viktigheten av positive tilbakemeldinger og støtte fra medelever som en viktig faktor for at relasjonen mellom elevene skal føles positiv.

*«...det at man e åpen for å være forskjellig. Ingen e jo lik og at dem skjønne det da. Og det e greit å være forskjellig. Ja, det med å være positiv til å hjelpe hverandre til å bli god. Si til hverandre at det va du god på, lære seg å gi positiv respons»*

Skaalvik og Skaalvik (1996) skriver at et godt klassemiljø med positive relasjoner gjerne kjennetegnes ved at elevers ulikheter aksepteres og undervisningen bærer preg av differensiert undervisning og tilpasninger for den enkelte, og lærer B sitt svar er i tråd med dette. Elever som opplever at lærer fordeler sin oppmerksomhet likt mellom alle og legger til rette for arbeid som gjør at alle kan delta og bidra uansett forutsetninger vil oppleve klassemiljøet som trygt. I følge Drugli (2012) vil elever med trygg tilknytning til lærer og god relasjon til medelever kunne kanalisere energi mot læring.

Jeg spurte informantene om hvilken betydning de anså at tydelig klasseledelse har for relasjonen mellom elever. Alle tre anser tydelig klasseledelse som en viktig faktor for at elevrelasjoner skal være positiv. Drugli (2012) fremhever også klasseledelse som viktig i den sammenheng. Lærer A peker på at struktur, ryddighet og forutsigbarhet gjennom en tydelig klasseledelse kan forhindre at negative hendelser kan skape utfordringer som igjen gir grobunn for elevrelasjoner med dårligere kvalitet. Dette er i tråd med Skaalvik og Skaalvik (1996) som sier at en lærer som gir mange negative tilbakemeldinger til en elev vil kunne påvirke hvordan medelever opplever denne eleven. Liten struktur, uryddighet og lite forutsigbarhet kan skape uro i klassen som kan framprovosere negative tilbakemeldinger og dermed også negative relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elever.

Alle lærerne opplever også forutsigbarhet som en viktig faktor for i arbeidet med å danne grunnlaget for positive elevrelasjoner i en klasse. Ikke bare forutsigbarhet i forhold til det som skal skje i løpet av en dag, men også forutsigbarhet i forhold til lærers kommunikasjon og lærers forventninger til både faglige og sosiale handlinger. Lærer B sier:

*«Æ trur den tydelige voksne her på skolen e kjempeviktig for at dem skal forstå at, altså det med at dem vet våres forventninge til kordan dem skal være, ka dem skal gjøre på alle områda»*

Det er i følge Drugli (2012) klasseledelsen som legger føringer for hvordan relasjonene skal være og ledelsen vil enten fremme eller hemme positive relasjoner. Drugli skriver videre at en lærer gjennom klasseledelsen skal hjelpe elever til å utvikle større grad av selvkontroll og selvdisiplin. En lærer kan gjennom tydelige forventninger hjelpe eleven til å akseptere verdier og normer for hvordan de skal opptre i et sosialt samspill. Det kan synes som om lærer B i tråd med Drugli (2012) opplever tydelige forventninger som en viktig del av klasseledelsen med mål om å skape gode relasjoner.

I følge Nordahl (2013) viser Hatties undersøkelse fra 2009 at det er en sammenheng mellom en lærers forventninger og støtte og elevers læringsutbytte. Jeg spurte informantene om hvilken betydning faglig, sosial og emosjonell støtte har for elev – elevrelasjoner. Også her tolker jeg svarene dithen at alle tre lærere anerkjenner støtte til elevene som viktig for relasjonen mellom elevene. Under intervjuet påpekte lærerne at de opplevde det som vanskelig å skille sosial, faglig og emosjonell støtte fra hverandre. Det understrekes at elementene henger sammen. Hvis en elev for eksempel får betydelig faglig støtte fra lærer

gjennom fokus på blant annet mestring vil det også kunne sees på som sosial støtte fordi det vil kunne øke elevens posisjon og anseelse hos medelever. Eksempelvis sier lærer C:

*«...vise ting som eleven faktisk kan og som læreren har støtta han i, men da må du vite at den faglige tingen du støtte han i vil han mestre og bli så flink i at de andre tenke: Oi, kor bra! I de aller fleste tilfellan så vil det ha positiv virkning. De andre ser at du kan nåt og dem trur at du kan nåt, du får et løft i relasjon»*

Lærer B sitt svar samsvarer slik jeg ser det med Skaalvik og Skaalvik (1996) som hevder at en lærer kan påvirke en elevs aktelse hos medelever ved å gi positive tilbakemeldinger og støtte eleven faglig og sosialt. På den måten kan en lærer påvirke relasjonen mellom elevene med å delta som en aktiv aktør i samspillet gjennom hvordan han deler sin oppmerksomhet og støtte.

Alle tre lærerne vurderte det som særs viktig å vise støtte gjennom å fremheve det enkeltelever er gode til og der de presterer godt som et viktig virkemiddel i relasjonsbygging. Det understrekes at positive tilbakemeldinger er med på å vise at du ser det elevene gjør og tilbakemeldinger som oppleves som positive bidrar til å bygge et bedre selvbilde hos enkeltelever. Lærer A sier:

*«Hvis Per ser at æ bygge han opp så vil han få et bedre selvbilde»*

Det viser slik jeg tolker det at læreren bevisst jobber for å støtte eleven faglig med målsetting å øke elevens tro på seg selv. Det sammenfaller med Manger m.fl. (2013) som sier at lærere som viser høye forventninger om mestring hos elevene ofte har et positivt læringsmiljø.

Både lærer A og lærer B fremhever modellering som en viktig faktor i arbeidet med å skape positive elevrelasjoner. Jeg tolker deres utsagn til at de vurderer lærer som et forbilde for hvordan en møter andre mennesker, og lærer A beskriver også at modellering fulgt opp av veiledning og klare forventninger vil kunne øke elevens empati i relasjon med medelever. Hun sier:

*«Æ tenke modellering igjen. Kordan ønske man at eleven skal behandles? Æ ønske at vi skal ta i mot den her eleven sånn og sånn. Klare forventninger og reaksjona hvis eleven trør over når grenser. Æ har veldig trua på å spille på empatien»*

Dysthe (2011) beskriver mediering som et viktig redskap innenfor et sosiokulturelt perspektiv på læring. Et viktig medierende redskap er språket og barn tilegner seg ferdigheter og kunnskaper om samhandlingsformer mellom mennesker gjennom språk. Dysthe (2011)

skriver at barn gjennom å lytte, samtale, etterligne og samhandle lærer seg ferdigheter og kunnskaper som er viktig i det sosiale samspillet. En kan forstå lærer A sin tilnærming til arbeidet med sosial kompetanse som at hun bruker modellering og veiledningssamtaler med elever som et medierende og språklig verktøy i formidlingen.

Lærer A nevner i tillegg at hun vektlegger å legge til rette for samarbeidsformer der alle elever kan bidra, uansett forutsetninger. Det samsvarer med Dysthe (2011) som skriver at en i et praksisfellesskap er opptatt av hvilke type sosial aktivitet og deltakelse som gir den rette konteksten for at læring kan skje. En er da mindre interessert i hvilke kognitive prosesser og strukturer som er involvert i læring. Skaalvik og Skaalvik (1996) sier at undervisningsformer som bærer preg av differensiering og tilpasninger medfører et mer inkluderende og tryggere læringsmiljø.

Lærer B vurderer det å dele sin oppmerksomhet likt mellom elevene som viktig for relasjonene mellom elevene. Hun sier:

*«Hvis æ bryr meg om bare en onge så vil jo kanskje den ongen få nån negative reaksjona»*

Skaalvik og Skaalvik (1996) sier utrygge og ekskluderende miljø vurderes som en risikofaktor for elever i forhold til at det kan fremme ego-orienterte barn og angst. Det er derfor viktig at lærere arbeider med inkludering blant annet gjennom å behandle elever likt og legge til rette støtte til alle elevene i en klasse med tanke på å hindre at elever får en følelse av å falle utenfor.

Forskning viser at læreren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevs læringsutbytte (Spurkeland, 2011). Informantene ble derfor også bedt om å si noe om hvordan de vurderte betydningen av lærers relasjon til enkeltelevers effekt på elev – elevrelasjoner. Jeg tolker lærernes besvarelser som sentrale og illustrative for to forhold. På den ene siden vurderer lærer B og lærer C sin relasjon til enkeltelever som modellerende for medelever. Den måten de behandler enkeltelever på anser de som retningsgivende for hvordan de andre elevene vil behandle samme elev.

*«Og det e klart at hvis en elev blir hakkekylling... fra pedagogen sin side, så e det jo lett for de andre ongan å også adoptere det. Det e jo tilbake til den der modellen, ikke sant? Modelleringa»*

Det andre forholdet lærer C vurderer som viktig er hvilken påvirkning en lærers relasjon har å si for individet selv og hvordan en da forvalter det de har lært når de selv skal etablere og vedlikeholde relasjonen de har til andre mennesker. Jeg tolker lærer C dithen at han anser det som en av hans oppgaver å lære bort sosiale ferdigheter gjennom å vise, ikke bare fortelle elevene hva de skal gjøre og hva som forventes. Han sier:

*«Hvis æ vise at æ bryr meg om deg så håpe æ jo at æ e et forbilde. At dem når dem ser at æ bryr meg om dem så vil dem bry seg om andre. Æ trur jo at hvis æ vokse opp med med en person som bryr seg om meg så vil æ bry meg om andre»*

Lærer C beskriver lærers relasjon til enkeltelever som viktig for elev – elevrelasjonen i den forstand at den positive relasjonen kan utnyttes for at eleven skal ønske å gjøre det lærer forventer. Lærer A har også et lignende perspektiv. En lærer som har skapt en god relasjon til sine elever er i følge Drugli (2012) i en posisjon som gjør det lettere å motivere elever for eksempelvis faglige oppgaver. Spurkeland (2011) sier at en lærings situasjon er påvirket av emosjonell aksept mellom lærer og elev og at en elev som føler seg likt av lærer vil være mer motivert for å ta i mot veiledning og hjelp fra vedkommende. Jeg opplever at det er i tråd med lærer C sitt utsagn som indikerer en forståelse av at han gjennom å skape en positiv relasjon til enkeltelever kan motivere, modellere og videreføre sin sosiale kompetanse.

Skaalvik og Skaalvik (1996) beskriver positive relasjoner som bærende for hvordan motivasjon for læring dannes. Jeg spurte derfor lærerne om hvilke tanker de gjør seg om sammenhengen mellom positive elev – elevrelasjoner og motivasjon.

Lærerne jeg intervjuet anerkjente slik jeg ser det betydningen av god kvalitet i elevrelasjoner som en viktig faktor for motivasjon for mange elever. Likevel var ikke svarene entydige på at det nødvendigvis var avgjørende for alle. Lærer A antydte at også andre faktorer kan være viktigere for enkeltelevers motivasjon enn relasjoner til medelever. Hun eksemplifiserer det ved å beskrive en elev som hun opplevde skjulte arbeid og gode resultater for medelevene for å kunne opprettholde status i en elevgruppe preget av en kultur der det å være skoleflink var lite verdsatt. Hun sier:

*«Det her va en sterk elev i en liten gruppe som ikke hadde særlig mange å være sterk sammen med».*

Skaalvik og Skaalvik (1996) skriver at elever i en skolesituasjon kan være motiverte på flere nivå og at elever kan være motivert for ulike ting, som for eksempel å få gode skolefaglige

resultater. Sett i lys av dette kan en forstå eleven i lærer A sitt eksempel å være mer motivert for å opprettholde en status eller posisjon i elevgruppa heller enn å vise faglig styrke. En kan da tenke seg at relasjoner mellom elever i stor grad kan påvirke hvordan læringsmiljøet i en klasse fungerer og hvor motivert elever er for skoleaktiviteter.

Også lærer B fremhevet andre faktorer som viktige for motivasjon, blant annet at foreldrene viste engasjement i skolen. Under forhold der skole og hjem samarbeider godt oppleves det i følge Drugli (2012) at positive relasjoner utvikler seg lettere. Lærer B beskriver at de i oppstart i 1. klasse introduserte nye tema og arbeidsmåter på foreldremøter som inkluderte foreldre på en annen måte enn tidligere. De opplevde det som en suksess. Hun sier:

*«Det har skapt en veldig god kultur, og det har vi fortsetta med»*

Spurkeland (2011) tror at skoler i større grad må endre sin tradisjonelle kontakt med hjemmet til å omhandle medbestemmelse og medvirkning i stedet for informasjon.

Både lærer B og lærer C opplevde sin egen rolle som klasseledere som viktig for elevenes motivasjon gjennom blant annet struktur i undervisningen, positive tilbakemeldinger og variasjon i undervisningen. Det samsvarer med Drugli (2012) som beskriver samspillet mellom lærer og elev med tre dimensjoner: emosjonell støtte (positivt klima, lærerens sensitivitet og evne å ta elevens perspektiv), organisering (adferdsregulering, læringsstrategier og produktivitet) og støttende instruksjon (prosedyrer og ferdigheter, forståelse, analyse og problemløsning og kvalitet på tilbakemeldinger). Når en lærer behersker alle de tre dimensjonene vil det skape engasjement og læringsmiljøet vil profitere.

Til sist innenfor dette temaet har jeg valgt å spørre informantene om hvilke tanker de gjør seg om sammenhengen mellom læring og positive elev – elevrelasjoner. Alle tre lærerne peker på relasjonen mellom elevene som avgjørende for et godt læringsmiljø. Jeg tolker det dithen at de i det legger at et godt læringsmiljø er nødvendig for at læring skal skje. Lærer A sier:

*«Æ trur hele gruppa blir påverka, men for de eleven som har dårlige elevrelasjonar vil jo fokuset være en helt anna plass enn på læring»*

Lærer B sier:

*«Så selv om dem streve og slit så e dem i hvertfall motivert med at det e positivt. Hvis ting ikke e positivt så e det vanskelig å skape et godt læringsmiljø så det e jo viktig at man jobbe med relasjonar både mella voksne og barn»*

Lærer C sier:

*«Man treng å kunne si ting til hverandre, tørre å utfordre hverandre hvis man skal lære»*

Spurkeland (2011) vurderer graden av påvirkning relasjoner har på en elevs læring. Mennesker som inngår i en primærrelasjon med et barn vil ha størst innvirkning på barnets læring. Som primærrelasjoner regner Spurkeland (2011) blant annet medelever og lærer. I følge Drugli (2012) kan en gjennom transaksjonsmodellen forstå læring som et resultat av påvirkning og samspill mellom et individ og ulike miljøer det opptrer i. Risiko- og beskyttelsesfaktorer i eller rundt barnet påvirker læring, og relasjoner til medelever kan være enten en risiko- eller beskyttelsesfaktor, avhengig av kvaliteten. Jeg tolker alle tre læreres utsagn til å si noe om at relasjoner påvirker til bedre læringsmiljø hvis de er positive og som læringshemmende hvis de er negative.

#### 4.1.1 Oppsummering av positive elev – elevrelasjoner

Uttalelsene lærerne har gitt om elev- elevrelasjoner, hvordan de forstår begrepet og hvilken sammenheng de ser mellom relasjoner og sentrale faktorer for læring tyder på at lærerne jeg intervjuet anser relasjonskvaliteten som viktig for at det skal være et godt læringsmiljø for alle. Jeg tolker lærerne som opptatt av at kvaliteten på relasjonen som bør være tilstede i en læringssituasjon ikke nødvendigvis trenger å ha samme kvalitet som for eksempel relasjonen mellom venner, men den bør bære preg av ferdigheter som gjør det mulig for elevene å delta i et trygt læringsfellesskap der elevene respekterer og støtter hverandre. Dermed synes lærerne å vurdere relasjonskvaliteten som mer enn bare god eller dårlig. Det er kvaliteter der i mellom som er forenlig med et godt læringsmiljø.

Alle lærerne jeg intervjuet tolker jeg til å anse klasseledelse som viktig for at elevrelasjonene skal være av en slik kvalitet at den fremmer læring og det er i første omgang forutsigbarhet gjennom klasseledelse som blir framhevet av alle tre informanter. Når lærerne beskriver forutsigbarhet viser de til forutsigbarhet både med tanke på strukturelle og relasjonelle faktorer.

Også faglig, sosial og emosjonell støtte synes å være en betydelig faktor for at positive elev – elevrelasjoner skal kunne dannes. Lærerne jeg har intervjuet trekker i denne sammenhengen frem at det å fremheve elever positivt er den strategien de gjerne bruker for å støtte eleven med tanke på relasjonsbygging.



Lærers relasjon til enkeltelever oppleves også slik jeg forstår det som viktig for alle lærerne. Her forstår jeg lærerne dithen at de bruker sin relasjon til den enkelte for å modellere hvordan de ønsker at eleven skal behandles eller for å øke elevens anseelse. Modellering brukes også som et virkemiddel i forhold til den enkelte elev og spesifikke sosiale ferdigheter som for eksempel å oppøve empati.

To av lærerne bruker også sin relasjon til enkeltelever for å motivere til å yte både i faglige og i sosiale sammenhenger.

Lærerne ser en viktig sammenheng mellom motivasjon og elev – elevrelasjoner. En negativ elev – elevrelasjon kan påvirke elevs motivasjon for skolearbeid. Men slik jeg tolket lærerne trengte ikke positiv elev – elevrelasjon nødvendigvis føre til motivasjonen rettet mot læring. Lærerne synes å mene at elevene kan ha en relasjon som oppleves som positiv for dem uten at den gir motivasjon til å arbeide med skolefaglige aktiviteter. I følge Skaalvik og Skaalvik (1996) kan motivasjon like godt være rettet mot det å bli godt likt av medelever.

Ingen av lærerne brukte positive elevrelasjoner bevisst som et virkemiddel for å skape motivasjon i undervisningen, men jeg finner likevel at alle tre lærerne bruker strategier som er nyttige i forhold til å skape en kvalitet i elevrelasjonene som gir grobunn for motivasjon og læring, som for eksempel støtte til og positiv benevnning av enkeltelever.

#### 4.2 Praksis i klasserommet

Jeg har i det forutgående spurt informantene om hvordan de ser på sammenhengen mellom motivasjon og elev – elevrelasjoner. Om det de gjør i praksis kan ha sammenheng med elevrelasjoner finner jeg interessant i denne sammenhengen og jeg spurte derfor om hva de gjør for å skape motivasjon hos elevene. Alle tre lærerne forteller at de bruker variasjon i undervisningen for å skape motivasjon hos elevene. Lærer A sier:

*«Man prøve jo hele tida ut forskjellige metoda på gruppa, ikke sant, ka kan funke»*

Lærer B sier:

*«Prøve å være variert i ting man gjør, være åpen for ka ongan foreslår»*

Lærer C forteller:

*«Æ vet æ kan fortelle, æ bruke film, æ bruke høytlesing, sang, tegneseria, snutta på TV, tegning, ting som fenge dem»*

Dette samsvarer med Drugli (2012) som sier at når en lærer bruker variasjon i arbeidsmåter, mål og vurderingskriterier kan enkeltelevers forutsetninger imøtekommes i større grad og gi positive utslag i forhold til motivasjon og positiv fremstilling.

Et relevant tema som kan belyse hvordan lærere arbeider med å skape positive elevrelasjoner i klassen er trygghet. Jeg spurte derfor mine informanter om hva de gjør for å skape trygghet i klassen. Lærer A anser det som viktig å bruke seg selv som modell for elevene med tanke på å være åpen. Hun vektlegger det å kunne dele for å skape en relasjon preget av gjensidighet.

Hun sier:

*«Men det å dele og gi av seg sjøl e viktig. Trur ikke du får nåt igjen om du ikke gjer av deg sjøl»*

Alle tre lærerne fremhever det å jobbe med utvikling av sosial kompetanse og det å være tydelig på forventinger til ønsket adferd som viktig i forhold til å skape trygghet i en klasse. Sosial kompetanse beskrives av Utdanningsdirektoratet som en overordnet form for kompetanse som involverer kognitive, kommunikative, emosjonelle og sansemessige aspekter ved et individs utvikling (Udir.no). Elever som har vansker med sosial kompetanse blir ofte avvist av medelever og noen ganger er negativ adferd en følge av manglende ferdigheter og kunnskaper som må til for å mestre sosialt samspill. Andre ganger har elever ferdigheter, men anvender ferdighetene på en slik måte at det får negative konsekvenser for både eleven selv og andre (Ogden, 2009). Lærer A sier:

*«hjelp dem med kordan dem kan håndtere sin væremåte...gje dem redskapan til å handle sosialt»*

Lærer C sier:

*«hos oss så e det ikke noen som får lov til å si stygge ting til hverandre eler himle med øyan eller»*

Lærer B sier:

*«at dem vet mine forventninger. Man kan ha tydelige forventninger både faglig og sosialt»*

Både lærer A og lærer B bruker felles opplevelser og aktiviteter som gir rom for samhandling på en annen måte enn det klasseromsundervisning tradisjonelt byr på for å skape trygghet i gruppa. De fremhever aktiviteter som blant annet lek og turer som viktige for å skape

relasjoner der elevene er trygge på hverandre. Drugli (2012) anser støtte som en viktig faktor for å skape skolemotivasjon blant elevene. Ved å bli kjent med eleven vil en også lære seg hva eleven trenger støtte på. Spurkeland (2011) sier at elever i oppstart av et bekjentskap eller vennskap etablerer psykologiske kontrakter seg i mellom som baserer seg på erfaringer de har med hverandre. Det kan være hensiktsmessig å legge til rette for aktiviteter der elever er trygge og har muligheter for å presentere seg selv positivt.

I tillegg anser lærer C ryddighet og struktur som viktig for å skape trygghet. Han uttrykker at elevene bør slippe å bruke energi på å forsøke å skape oversikt, samtidig som det forhindrer bråk og uro som igjen legger grunnlaget for et tryggere klassemiljø. Han sier:

*«at dem ikke treng å bruke krefter på... man trur kanskje ikke det e så viktig, men for de potensielle urokråkan så e det en av de viktigste årsakan til at det roe seg, og da skape det trygghet»*

Verdigrunnlaget ved en skole trenger stor grad av bevissthet fra lærer for å kunne videreformidles, inkludert gode arbeidsvaner (Spurkeland, 2012). Nordahl (2005) sier at en proaktiv klasseledelse fra lærer bidrar til å skape gode læringsmiljø for elevene. Å være i forkant vil kunne forhindre at negative handlinger preger læringsmiljøet. Dette ser ut til å sammenfalle med lærer A sin forståelse.

Utdanningsdirektoratet (Udir.no) skriver at lærerens faglige, sosiale og emosjonelle støtte er viktig for at positive relasjoner skal utvikles. Jeg har tidligere spurt informantene om hvilken betydning støtte har for elev- elevrelasjoner. Jeg har også valgt å spørre dem om hva de gjør for å støtte elevene faglig, sosialt og emosjonelt. Alle tre lærerne legger til rette for og har fokus på å kunne gi positive tilbakemeldinger til elevene som faglig støtte. Alle anser det også som viktig å finne ting de kan gi positiv respons på, gjerne i påhør av medelever, uansett hvilket nivå den enkelte eleven er på.

Når lærerne jeg intervjuet gir sosial støtte anser alle tre det som viktig å bekrefte elever som viser sosial modenhet. Da forstår jeg det slik at de bekrefter positivt elever som viser prososial adferd og er for eksempel støttende og inkluderende i sin relasjon til medelever. Lærer B sier:

*«Så e det jo når som e moden sosialt og e god på å si positive ting til hverandre. Det e viktig å prøve å berømme dem for demmes sosiale modenhet»*

Men lærer B anser det også som viktig å veilede elever som utviser adferd som kan påvirke elevrelasjoner på en negativ måte, samtidig som hun er bevisst at en slik veiledning bør skje i

en til en- samtale med eleven for å dempe negativt fokus mot eleven. Lærer C er også opptatt av å legge til rette for å minimere det negative fokuset på at negativ adferd. Hans beskrivelse sammenfaller med det Nordahl (2005) sier om at en proaktiv klasseledelse fra lærer bidrar til å skape gode læringsmiljø for elevene. Å være i forkant vil kunne forhindre at negative handlinger preger læringsmiljøet. Lærer C sier:

*« det finns alltids hyller på skolen sånn at dem ikke treng å gå rundt i klasserommet. Dem kan ha sine ting i nærheten. Da treng du ikke gi dem negativ tilbakemelding på de tingan der, når dem dulte bort i andre og lignanes. Minimere den negative responsen til dem gjennom å gjøre sånne banale ting»*

Når lærerne jeg intervjuet snakker om emosjonell støtte forstår jeg for det første at de har fokus på å gi elevene rom for, aksept og forståelse for de følelsesuttrykk de har. Alle tre lærerne er opptatt av å respektere elevens følelser og ikke avfeie behovet for å bruke litt tid på å bearbeide det som tynger eller opptar dem. Lærer A sier:

*« ha lov til å sitte på gangen en halv time og få bearbeide det»*

Samtidig understreker både lærer A og lærer B at elevene noen ganger trenger hjelp til å komme ut av negative følelser i form av støtte eller veiledning. Lærer B sier:

*«Det e greit det å skjønne og anerkjenne, men vi kan ikke bli der. Alle har jo dårlige daga. Men æ tenke jo..., hvis det e utagering, sinne og sånt. Æ ser at du e sint, men da må vi kanskje gå til det skritt å lære kordan håndterer vi det her»*

Dette er i tråd med Spurkeland (2011) som hevder at emosjonell modenhet er relasjonskompetansens største utfordring og at et viktig område i så måte er evnen til å håndtere både egne og andres følelser. Han sier videre at vi i skolen trenger et større fokus på normalelevens emosjonelle uttrykk og hvordan læreren skal forstå og tolke elevens emosjoner da emosjonell utvikling ofte snakkes mest om i forhold til elever med atferdsproblemer eller emosjonelle vansker. Det andre hovedfokuset jeg finner i lærernes fortellinger er det å være oppmerksom på sin egen rolle og påvirkning når en lærer viser sine følelser. Lærer C er opptatt av at en god lærer viser følelser og menneskelighet, men påpeker at sinne er en følelse som en må uttrykke med varsomhet. Jeg tolker det dithen at han anser måten en utviser sinne på som avgjørende for en trygg relasjon mellom lærer og elever. I tråd med det overnevnte må en lærer også mestre å håndtere egne følelser. Det er også verd å merke seg at en av to hovedfunksjoner elevens tilknytning til lærer har er at den skal danne grunnlag for elevens

sosialisering og lærer skal opptre som rollemodell for eleven i form av å formidle akseptabel adferd (Drugli, 2010).

I arbeids- og undervisningssituasjoner der det er lagt til rette for samarbeid mellom elevene vil relasjon kunne utvikles positivt, men også påvirke læringsmiljøet i positiv eller negativ retning (Nordahl, 2010). Jeg har derfor spurt lærerne om hvordan de legger til rette for samarbeid.

Alle lærerne legger til rette for samarbeid og alle tre indikerer at hvilken form samarbeidet skal ha i stor grad defineres av lærer. Lærer A fremhever at miljøet i klassen ligger til grunn for hvor mye hun er involvert i blant annet gruppesammensetning. Hun har hatt klasser der hun i stor grad styrte hvem som samarbeidet om arbeidsoppgaver, mens hun i andre klasser opplevde at elever gjorde bevisste valg utfra hvem de arbeidet godt med når de valgte samarbeidspartner. Spurkeland (2011) sier at å arbeide med sosial kompetanse kan forhindre negative konsekvenser for læringsmiljø og skolefaglige prestasjoner og det er viktig å arbeide med å etablere relasjoner i fredstid. Ofte settes det ikke i gang arbeid med å etablere relasjoner før det er oppstått et samarbeidsproblem og da er utgangspunktet for samhandling vanskelig. Ogden (2009) sier at en klasse i perioder kan ha behov for sterk voksenstyring, mens de i andre perioder kan styre mer selv. Både lærer A og lærer B trekker fram at de bruker læringspartner ikke bare som en strategi for å arbeide med faglig utvikling og støtte, men også som en arena for å lære seg å samarbeide med ulike personer. De bytter derfor læringspartner jevnlig. Lærer B sier:

*«Også trene vi på å bytte læringspartnera sånn at dem e nødt til å ha en relasjon med en ny. Altså dem skal møte litt... møte nye. Dem skal lære seg å takle alle, så det fungerer faktisk bra»*

Jeg har i teorikapittelet anvendt teori jeg anser viser betydningen av medelevers støtte både sosialt og faglig. Jeg har derfor spurt informantene om hva de gjør for at elevene skal kunne støtte hverandre faglig og sosialt. Alle lærerne beskriver at de bruker ulike samarbeidsformer i hel klasse, i grupper og at to og to elever jobber sammen. Det er i tråd med teori som viser at ulike typer samarbeid kan sees på som medierende virkemiddel for å oppnå tilpasning, der samhandling for å utnytte andres kunnskap, samtale og lære av andre i et fellesskap er viktig (Dysthe, 2001). Det er nærliggende å tenke at disse ulike formene for samarbeid kan være en måte å legge til rette for at elever skal kunne yte hverandre faglig og sosial støtte. Lærer A sier:

*«En sterk elev vil nå gang ha nytte av å jobbe med en som er svakere enn seg som du kan hjelpe videre, og en svak elev vil kanskje oftere ha nytte av å få hjelp i fra en annen elev som kan forklare ting på en annen måte enn du som lærer gjør»*

Positive elevrelasjoner kan i følge Hattie (2013) bidra til å øke elevens læringsutbytte ved at de får anledning til å hjelpe, veilede og gi tilbakemeldinger både i faglige og sosiale sammenhenger. Når lærerne jeg intervjuer legger opp til at elevene skal kunne støtte hverandre faglig forstår jeg svaret til lærer A dithen at hun har fokus på at elevene skal kunne se verdien av andres bidrag uansett faglig nivå og at i noen tilfeller vil faglig støtte fra en medelev kanskje være mer verdifull enn lærers støtte. Jeg tolker Skaalvik og Skaalvik (1996) dithen at for enkelte er relasjonen til jevnaldrende mer betydningsfull enn relasjonen til en voksen, og Dysthe (2001) påpeker at fordi kunnskaper er delt må læring være sosial.

Alle tre bruker også læringspartner fordi de anser det som viktig at elevene skal kunne bruke hverandre til hjelp og støtte for å forstå og komme videre i arbeidet.

Lærer B sier:

*«Med læringspartner er jo en viktig del også det med å være positiv i forhold til ka andre gjør uansett egentlig ka det måtte være. Vi treng ikke høre det som er negativt, det er unødvendig. Og dem er faktisk veldig flink til å være positiv. Men æ trur det handle om ka vi forvente»*

Lærer B fremhever også slik jeg forstår det at positiv kommunikasjon mellom elevene er en viktig del av det å jobbe med læringspartner og at hun som lærer må tydeliggjøre de forventninger hun har til deres kommunikasjon når de gir faglig støtte. Sosial kompetanse defineres som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for blant annet å etablere og vedlikeholde relasjoner for å bidra til trivsel og utvikling (Udir.no). Jeg tolker at lærer B peker på at ulike samarbeidsformer kan brukes aktivt også med tanke på å veilede i ferdigheter, kunnskaper og holdninger som inngår i sosial kompetanseutvikling. Lærer B sier:

*«Det er fint å kunne gjøre ting sammen og gjøre korreksjona underveis».*

Lærer A og lærer B beskrev slik jeg tolket det at de arbeidet med å skape vennskap gjennom felles opplevelser, samt å skape arena for å veilede på hvordan de samhandler med medelever. Det sammenfaller slik jeg ser det med Spurkeland (2001) når han hevder at samvær ofte samhold og sosiale effekter. Det å arbeide med sosial kompetanse kan forhindre negative

konsekvenser for læringsmiljø og skolefaglige prestasjoner og det er viktig å arbeide med å etablere relasjoner i fredstid.

Lærer A sier:

*«gjøre nå på yttersida klasserommet, leke, friluftssuka»*

Lærer C setter slik jeg forstår han åpenhet høyt når han arbeider for at elever skal støtte hverandre sosialt. Han beskriver at han noen ganger forbereder og samtaler med elevgruppa om enkeltelever som kan ha behov for ekstra støtte fra dem og beskriver også at han kan bruke elever som han opplever har høy sosial status i arbeidet med å gi sosial støtte og inkludere. Han sier:

*«Å forberede de andre ongan om at vi får en elev som slit sosialt og bruke positive eleva trur æ e lurt».*

Skaalvik og Skaalvik (1996) er opptatt av at et læringsmiljø skal være trygt for at elever skal kunne ha muligheter for utvikling og Spurkeland (2011) hevder at alle elever er hverandres medhjelpere i læringsprosesser og det kan være gyldig også i forhold til sosiale relasjoner. Drugli(2012) sier at elever som har bekymringer som en kan anse krever mye energi vil ha behov for både emosjonell og sosial støtte. Det å komme i gang i en ny klasse kan oppleves som utfordrende for mange elever og lærer C sin forståelse sammenfaller slik jeg tolker det med Drugli (2012). Spurkeland (2011) sier også at elever som får anledning til å hjelpe andre vil kunne profitere i forhold til egen utvikling.

I tråd med relasjonspedagogikk er det å oppleve mestring en viktig forutsetning i en relasjon og motsatt. Alle tre lærerne jeg intervjuet dro frem at de opplevde det som viktig å fremheve, støtte, benevne og trekke frem deres arbeid positivt da jeg spurte om hva de gjorde for at elevene skal oppleve mestring i klasserommet. Jeg opplever at det er i tråd med Skaalvik og Skaalvik (1996) som fremhever lærers rolle i å presentere en elev på en positiv måte som et virkemiddel for å øke elevens anseelse i elevgruppa. Å gi elevene tro på egen mestring gjennom positive tilbakemeldinger kan medføre at elever opplever høyere forventning til mestring. En følge er som regel økt motivasjon for skolearbeid og arbeidsinnsats (Manger m.fl., 2013). En viktig del av en lærers arbeid blir derfor å tilpasse oppgaver slik at det passer elevens nivå å rose og gi tilbakemeldinger. Lærer A og Lærer C forteller at de bruker tilpasset arbeid for at elever skal oppleve mestring. Lærer C sier:

*«Tilpassa oppgava e utrulig viktig. Eleva som har for vanskelige oppgave eller ikke vet ka dem skal gjøre får ikke framgang. Dem får bare negativ respons fra alle hold, så tilpassa oppgava e utrulig viktig»*

#### 4.2.1 Oppsummering – praksis i klasserommet

Et kjernesporsmål i mitt prosjekt er å finne ut hva lærerne gjør i klasserommet for å skape positive relasjoner mellom elevene. Motivasjon i skolen kan ofte ha sammenheng med relasjonskvaliteten mellom elever. Alle tre lærere jeg intervjuet var opptatt av å bruke variasjon i undervisningen for å motivere elevene i klasserommet. Ingen av lærerne fortalte at de brukte elevrelasjoner bevisst i arbeidet med å skape motivasjon for læring. Det er i seg selv ikke et bevis for at lærerne ikke er oppmerksomme på sammenhengen, men i denne konteksten var ikke elevrelasjoner nevnt.

Alle tre lærere forteller at de jobber med elementer innenfor sosial kompetanse når de søker å skape trygghet i klasserommet. Det legges til rette for situasjoner der lærerne bevisst kan veilede på elementer som kreves for å kunne samhandle og samarbeide.

Et område jeg opplever skilte seg ut i lærernes beskrivelser av hva de gjør for å skape positive elev – elevrelasjoner er faglig, sosial og emosjonell støtte. Lærerne jeg intervjuet var forholdsvis like i sine beskrivelser av hva de gjør. De var alle tre opptatt av å gi positive tilbakemeldinger både i forhold til faglig og sosial mestring, og alle tre lærere ønsket å respektere elevens følelser og ikke avvise dem.

Alle lærerne forteller at de legger til rette for og bruker flere former for samarbeid. Det er imidlertid vanskelig å se omfanget av variasjonen og samarbeidet. Jeg får likevel et helhetsinntrykk av at ulike former for samarbeid brukes til vanlig hos alle tre lærerne. De beskriver at de bruker samarbeid for at elever skal ha muligheter til å yte hverandre faglig og sosial støtte.

Å støtte elever og benevne enkeltelever positivt i medelevers påhør for å gi elevene opplevelse av mestring synes også å være et fokusområde hos alle informantene og to av lærerne nevner også at de bevisst legger til rette for og tilpasser oppgaver for å legge til rette for mestring.

#### 4.3 Skolen og kolleger

Et tema jeg finner relevant i undersøkelsen om hvordan lærere arbeider med elev – elevrelasjoner er skolens og kollegers påvirkning. Når lærere arbeider med elevrelasjoner kan det være faktorer både i og utenfor klasserommet som bidrar til å fremme eller hemme



utvikling og god kvalitet på relasjoner (Drugli, 2012). Jeg valgte derfor å stille mine informanter spørsmål omkring utfordringer eller muligheter de møter i arbeidet med å bygge relasjoner. Her tolker jeg lærernes svar som ganske ulike. Lærer A opplever at elever som i liten grad viser ønske om å involvere seg i medelever kan oppleves som til hinder for god kvalitet i relasjonene. Elever som ikke involverer seg i skolen og i medelever kan uttrykke utrygghet eller liten motivasjon. En utrygg relasjon i skolekonteksten kan gi seg utslag i negativ adferd og lav motivasjon (Drugli, 2012).

Også skole – hjemssamarbeidet trekker lærer A frem som en avgjørende faktor for arbeidet med elevrelasjoner. Hun referer til en situasjon der hun opplevde at et dårlig skole – hjemssamarbeid påvirket både elev- elevrelasjoner og lærer – elevrelasjonen i negativ retning. Det kan forstås som i tråd med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell der en ser på påvirkning som at de ulike miljøer et barn deltar i påvirker barnet og dermed hverandre. Dermed kan en også forstå hvordan relasjonen mellom skole og hjem påvirker elevens relasjoner i ulike system (Imsen, 1984).

Til sist opplever lærer A slik jeg forstår det at et godt samarbeid mellom kolleger som jobber tett sammen og har felles forståelse av hvordan de skal jobbe med emnet er viktig for å få til gode elevrelasjoner. Hun sier:

*«Æ har jo vært borti at lærera slit med samarbeid med teampartner og det vil kanskje påvirke kordan man jobbe med elev – elevrelasjona. Æ trur at hvis man e uenig i kordan man bygge elev – elevrelasjona kan man ødelegge mye for kverandre. Bryte hverandre ned i stedet for å bygge opp i lag»*

Drugli (2012) sier at ved skoler der det er felles forståelse og bevissthet rundt verdier og normer ved en skole vil både læreres og elevers adferd være påvirket. For at gode relasjoner og sosial kompetanse skal utvikle seg er det nødvendig med bevisste lærere som kan opptre som gode rollemodeller som kan vise ønsket adferd.

Lærer B vurderer at store individuelle forskjeller på elevene kan skape utfordringer for relasjoner mellom elevene. Noen ganger kan disse forskjellene medføre adferd som oppleves negativ eller forstyrrende hos medelever. I den sammenhengen oppleves samtidig mangel på menneskelig ressurs som en utfordring i forhold til arbeidet med å skape positive elevrelasjoner i klasserommet. Hun sier:

*«Altså ingen onga e lik og vi har alltid de ongan som e.. på sida. Ja når har kanskje en diagnose... alle e vi jo forskjellig og det kan skape litt utfordringer. ... Hvis du har et ekstra menneske som kan hjelpe deg så klare man jo å si at du får jobbe aleina... du får gjøre det utafør klasserommet så de andre får konsentrert seg. Det e litt sårt og litt domt og litt vanskelig, men vi e faktisk flere enn en i klassen....Adferden treng ikke å være negativ, men forstyrrende element som hele tiden surre»*

Slik jeg tolker lærer B opplever hun det som vanskelig å differensiere og legge til rette for aktiviteter som gjør at alle elevene i klassen kjenner seg likt behandlet og ikke skiller seg ut når det er store forskjeller på funksjonsnivå blant elevene. I følge Skaalvik og Skaalvik (1996) er slik tilrettelegging viktig for å motvirke at elever faller utenfor det sosiale og faglige fellesskapet i klassen.

Lærer C trekker fram tida til å arbeide med relasjonsbygging som et element han føler er utfordrende i arbeidet med elevrelasjoner. Han beskriver at å bygge relasjon og bli kjent bruker han mye tid på og når han opplever adferd som er negativ for et godt læringsmiljø krever det også at han investerer mye tid. Han sier:

*«Å skape relasjon, det tar tid. Det e mange nye menneska å bli kjent med. Det e viktig å være bevisst på å se alle»*

Han sier også:

*«En plan for ka som skal skje når ting ikke fungere så det ikke tar bort tida fra den relasjonsbygginga som eleven egentlig skal være med på»*

Jeg oppfatter at hans forståelse er i tråd med Drugli (2012) som sier at en lærer gjennom å investere tid på sosial og emosjonell støtte vil på sikt også kunne se effekt på det faglige området. Ogden (2009) påpeker at ulike programmer som har som målsetting å utvikle sosial kompetanse har en svakhet i at de vanskelig lar seg kombinere med de tradisjonelle kjerneaktivitetene på skolen. Det er dermed mulig å tenke seg at kompetanse som ikke er planfestet kan være vanskelig å finne tid til.

Lærer C etterlyser også en plan med klare retningslinjer for hva som skal skje i situasjoner der elever med utfordrende adferd trenger skjerming eller at adferden er av en slik art at han som lærer trenger hjelp til å håndtere eleven. Han forteller:

*«Det å bare etter en situasjon si: «Kom her, du skal sitte på det her kontoret en stund.» Det har ingen hensikt, det e ingen læring i det. De gangan det har fungert for*

*meg e de gangan æ har hadd helt klare retningslinjer for ka som skal skje med vedkommende når de tingan som vi jobbe til daglig ikke fungerer, da har det fungert. Æ ønske en plan for ka som skal skje som ikke e til å misforstå. Det hjelpe meg og ikke minst ongen. Sånn som det e nu tar det tida bort fra den relasjonsbygginga som eleven egentlig skal være med på»*

Spurkeland (2012) sier at ved skoler der rektor involverer seg og er støttende vil lærers relasjon til elever ofte være positiv. Når det tilrettelegges for at lærere har god kompetanse innenfor sentrale områder og får veiledning ved behov får det ofte effekt for elevene ved skolen fordi lærerne oftere lykkes i arbeidet sitt. Når lærere arbeider med elever med problematferd er det skolen som skal være det viktigste støttesystemet for læreren og legge til rette for skoleomfattende tiltak som i form av forventninger, normer, regler og konsekvenser skal trygge og hjelpe lærer og elev i arbeidet. Det samsvarer slik jeg ser det med det lærer C forteller.

Når man ved en skole skal arbeide med å utvikle sosial kompetanse og positive elevrelasjoner er det viktig å ha kunnskap om hvordan det sosiale miljøet i en klasse fungerer. Jeg stilte derfor mine informanter spørsmål om hvordan de skaffer seg oversikt over eller opplysninger om relasjoner mellom elevene og det sosiale samspillet i klassen. Alle tre lærerne trekker frem observasjon som den viktigste kilden til informasjon og alle tre lærerne bruker også elevsamtaler for å skaffe seg informasjon og oversikt. Lærer A forteller at det ved den skolen hun jobber ved også brukes sosiogram for å bli kjent med elevenes sosiale relasjoner. I tillegg nevner lærer B samtaler med foreldre og kolleger som en informasjonskilde til kunnskap om elevrelasjoner i klassen. Lære A sier:

*«Nu har vi jo det der sosiogrammet, men det å bli kjent med eleven. Man ser jo kem dem trekke til i forhold til samarbeid. Være med eleven i friminuttan. Kem e dem med? Kem trekke dem med? Kordan snakke dem til hverandre?»*

Lærer B sier:

*«Vi observere jo da. Også snakke vi ganske mye i lag vi voksne. Dele det vi ser. Også snakke vi med eleven, spør kem dem e i lag med, elevsamtala. Men mye av det ser vi jo egentlig. Så snakke vi jo gjerne med foreldran for å finne ut da»*

Å gjøre en analyse av relasjoner i klassen kan være et nyttig redskap i arbeidet med å forstå hvordan det sosiale samspillet fungerer og identifisere forbedringsområder. Sosiogrammer,

lærers bevissthet og observasjonsevne sammen med samtaler med elever, foreldre og kolleger vil være et nyttig redskap i så måte (Spurkeland, 2011). Spurkeland (2011) sier også at det alltid er mulig å identifisere forbedringsmuligheter i forhold til relasjoner og samhandling i en klasse. Han skriver at et fokus for kartlegging kan blant annet være elevers sosiale samhandling og hvilken relasjonskompetanse elevene viser.

I noen sammenhenger har jeg opplevd at kartleggingsresultater både i sosial og faglig sammenheng har blitt håndtert svært ulikt av de ulike skolene. Jeg valgte derfor å stille informantene spørsmål om hva de gjorde med opplysninger de skaffet seg om elevenes sosiale samspill i klassen. Alle tre informanter eksemplifiserer ulike tiltak for å illustrere hvordan de jobber med de opplysninger de har skaffet seg om elevrelasjoner. Jeg vil likevel tolke lærer B og lærer C dit at begge tiltak involverer veiledning av ønsket sosial adferd som tiltak. Lærer A bruker gruppering og læringspartner på tvers av kjønn som et eksempel på et tiltak hun har satt i verk. Det kan tolkes som å være i tråd med Spurkeland (2011) når han hevder at å gruppere med utgangspunkt i relasjonelle mål kan sees på som et relasjonelt virkemiddel gjennom klasseledelse. Drugli (2012) sier at elevers kjønn også kan påvirke relasjonskvalitet. Ulike studier viser at jenter og gutter ofte har ulikt aktivitetsnivå og ulik samhandlingsform, og lærer A ser ut til å vurdere det å sette sammen grupper med begge kjønn representert til å være et tiltak for å endre relasjonskvaliteten mellom elevene i klasseromssituasjoner. Spurkeland (2011) sier også at de uskrevne reglene som bestemmer adferden til elevene i klasserommet gjerne er basert på tidligere erfaringer de har med hverandre. Lærer A sier:

*«Hvertfall guttan snakke på en annen måte med jente enn når dem snakke med gutta»*

Lærer B bruker veiledning av elevene for å imøtekomme situasjoner der relasjonen mellom elever skaper utfordringer, og lærer C konfronterer elever med adferd som kan skape negative relasjoner mellom elevene. Han har også samtaler med foreldrene i saker som vurderes som alvorlige. Som tidligere nevnt er det lærer gjennom sin klasseledelse som legger føringer for hvordan relasjoner i klassen skal være (Drugli, 2012). I følge Spurkeland (2011) er det viktig å arbeide sammen med elevene om å lage spilleregler for sosial samhandling, og gjennom klasseledelse kan lærer hjelpe elevene til å utvikle større grad av selvkontroll og selvdisiplin. Elever må få kunnskaper om verdier og normer som gjelder og hvordan det er forventet at en skal opptre i et samspill.

Flere av skolene jeg samarbeider med har i den senere tiden opplevd behov for å utvikle bedre planer for opplæring av sosial kompetanse og rutiner rundt arbeidet med elevers psykososiale

arbeidsmiljø. Med bakgrunn i det valgte jeg å spørre informantene mine om skolen de jobber ved har interne eller lokale planer for hvordan det skal arbeides med positive elev – elevrelasjoner og eventuelt lærernes involvering og delaktighet i utformingen av planene.

Alle tre informanter fortalte at de hadde en sosial plan ved skolen de jobbet ved. Jeg tolker imidlertid ut fra lærernes svar at det er ulikt i hvilken grad den var et virksomt dokument og hvor innarbeidet den var i forhold til praksisen i klasserommet. Lærer A beskrev planen som under utarbeiding, mens lærer B beskrev at elementer i virksomhetsplanen løftes opp med jevne mellomrom. Lærer C jobber ved en skole som jeg tolker har et mer systematisk arbeide med å utvikle sosial kompetanse. Han nevner også at skolen han arbeider ved har en plan for arbeidet med å følge opp hvordan elevene har det på skolen sosialt gjennom elevsamtaler og foreldresamtaler. Han sier:

*«Vi har jo en sosial plan over ka vi skal ha om hver måned, altså hver måned i forhold til tematikk. Også e det jo de her vanlige tingan da; ka du skal ta opp på elevsamtalen og foreldremøtan»*

Alle tre lærere svarer at de har vært eller er med på utforming av planen. Skolen lærer A arbeider ved er nå med i en prosess der alle lærerne er med på å utforme planen og bidrar med sin kompetanse ut fra kunnskap om det trinnet de arbeider med. Hun sier:

*«Det e vi læreran som lage den sosiale læreplan våres, så der har vi fullstendig... Æ tenke det gjør den jo også mere realistisk i forhold til ka vi har for eksempel i første klasse. Det har jo for eksempel æ som e ungdomstrinnslærer ikke nåkka grunnlag for å uttale meg om»*

Lærer B beskriver at hun har vært med på utforming av deres dokumenter, men at planene i liten grad blir løftet fram og arbeidet med i skolens fellesskap og hun anser det som viktig at det skjer i fremtiden. Lærer C har slik jeg forstår det vært involvert i prosessen i ulike faser under utformingen, samt at skolen har brukt ei ressursgruppe i det øvrige arbeidet. Spurkeland (2011) hevder at en rektor som regel ønsker en skole med felles identitet og stolthet. I en positiv skolekultur vil både lærere og elever ha felles verdier, normer og mål og alle føler tilhørighet til disse (Drugli, 2012). Ogden (2009) sier at skolen trenger skoleomfattende strukturer og regler som praktiseres likt av de som arbeider ved skolen. Det er derfor slik jeg ser det viktig å skape eieforhold og lik forståelse gjennom å involvere lærerne i arbeidet med grunnlagsdokumenter og planer. Drugli (2012) skriver også at rektor har ansvaret for å fremme en kultur som ivaretar elevers læring på alle plan.

Jeg spurte informantene om de hadde programmer de brukte i arbeidet med sosial kompetanse og elevrelasjoner.

Alle tre lærere forteller at skolene har programmer som har vært brukt, men ingen av lærerne arbeider strukturert med programmene slik jeg tolker deres svar. Lærer A sier:

*«Æ må innrømme at det e blitt nevnt, men det e ikke nåt som e i årsplanen at vi skal bruke. Det e når man har hadd klassemiljø som ikke har vært optimal. Litt sånn brannslukking»*

Lærer B sier:

*«Det e mange fine strategia så den e bra, men det å timeplanfeste den. Æ e aldri blitt komfortabel med det»*

Lærer C sier:

*«Det e ikke sånn at den brukes sånn som vi gjorde før. Ikke systematisk. Det har sklidd litt ut»*

Lærernes besvarelser indikerer at det ikke arbeides helt i tråd med de anbefalinger Ogden (2009) fremhever. Han hevder at skoler som greier å arbeide strukturert med programmer med kvalitet i implementeringen kan vise til en positiv effekt. Mange programmer har imidlertid den svakhet at de er vanskelig å kombinerer med skolens øvrige kjerneaktiviteter.

For at lærere skal kunne bruke sine kolleger til refleksjon og drøfting av ulike utfordringer og muligheter rundt det å skape positive elevrelasjoner er det viktig at det administrativt legges til rette for det. Jeg har derfor stilt informantene spørsmål om hvilke arenaer som finnes ved skolen de jobber ved der det er mulig å drøfte utfordringer og muligheter i arbeidet med å utvikle positive elev - elevrelasjoner.

En av lærerne jeg intervjuet jobber ved en skole som har fått opplæring og hjelp til å implementere LP- modellen. LP-modellen er utviklet av dr.polit Thomas Nordahl i samarbeid med Lillegården kompetansesenter. LP-modellen er en modell for hvordan lærere kan arbeide med pedagogisk analyse og refleksjon rundt egen pedagogisk praksis for å lære å se sammenhenger mellom det som skjer i et læringsmiljø og undervisning og de handlinger elever gjør. Arbeidsmåten som brukes i LP er arbeid i lærergrupper satt sammen på tvers av team og klassetrinn. Skolen har satt av faste tidspunkter til arbeidet i lærergruppene (Nordahl,

2012). Lærer A sier dette om arena for å drøfte utfordringer og muligheter i arbeidet med å utvikle positive elev – elevrelasjoner:

*«Tidligere, da va det ikke rom for å diskutere nå som helst hvis du ikke gikk til rektorn da, men så begynte vi jo med LP og da ble vi jo tvungen til å samarbeide og prate i lag, og det har jo vært helt avgjørende for våres kollegiesamarbeid»*

Lærer A beskriver LP-gruppa som en arena for å drøftinger. Lærer B og lærer C trekker frem lærerteamet som en viktig arena for å drøfte utfordringer og muligheter i arbeidet med elevrelasjoner. Lærer B beskriver faste teammøter og bruker slik jeg tolker det mye tid på team til å drøfte relasjoner mellom elevene. Hun sier:

*«Vi har fastsatt team-tid og på våres team så snakke vi veldig mye. Vi snakke mye om elevrelasjona. Vi snakke faktisk veldig mye om elevrelasjona»*

I følge Drugli (2012) vil samarbeidet mellom kolleger ved en skole være en viktig faktor sammen med hvordan det arbeides med å skape felles forståelse og bevissthet rundt verdier og normer skolen er tuftet på. Det vil i følge Drugli (2012) påvirke adferden både til elever og ansatte ved en skole. Verdigrunnlaget ved en skole trenger stor grad av bevissthet fra ansatte ved skolen for å kunne videreformidles. Verdier og ferdigheter som god sosial kompetanse, respekt og positiv adferd, evne til etisk refleksjon, ansvar for medmennesker og gode arbeidsvaner vil trenge gode rollemodeller i lærerne for å kunne utvikles.

Lærer B og lærer C nevner også drøftingsmøter med PPT og muligheten det finnes i hjemkommunen til å drøfte utfordringer tverrfaglig der både PPT, barnevernet, helsesøster og andre kan bidra i drøfting ved behov. I arbeide med kompetanseutvikling og støtte til skolen og elevene er samarbeid med ulike tjenester viktig å utvikle. Spurkeland (2012) skriver at skolen og lærere må se seg selv som «nettverkskonstruktører og brobyggere» i den forstand at de aktivt må innlede til samarbeid, mens det på sikt bør ligge likeverdighet i initiativet til samarbeid. Spurkeland (2012) anbefaler at skolen arrangerer en forventningsavklaring for at samarbeidet skal kunne være fruktbart.

På spørsmål om skolens og kollegers syn på arbeidet med positive elev – elevrelasjoner påvirker deres arbeid tolker jeg lærer A sitt svar som at hun opplever at andres syn kan gi positive bidrag til hennes arbeid. Spesielt opplever hun det som fruktbart når en som ny i

yrket kan få innspill fra kolleger på hvordan en kan løse ulike utfordringer eller oppgaver som handler om relasjonsbygging.

*«Det e jo klart at man snakke jo med kollegaene sine om ka som e viktig, ka som ... kanskje særlig som ny. Ka gjør man hvis... Kordan har dåkker gjort det? Tips til undervisningsopplegg til leka til... Ja, kanskje særlig som ny så drar man jo nytta av de erfaringen som ligg i en skole»*

Rektor og ledelsen ved en skole må i følge Spurkeland (2011) legge til rette for samhandling og kompetansedeling i kollegiet for å skape muligheter for lærere til å lykkes i sitt arbeid med å undervise og bygge relasjoner. Slik jeg tolker lærer A sitt svar opplever hun at hun gjennom sine kolleger har fått veiledning og støtte i arbeidet med å utvikle egen kompetanse og tilegne seg de forestillinger, tradisjoner og verdier ligger i skolens kultur.

Lærer B gir inntrykk av at hun jobber tett med kolleger for å skape felles kjøreregler for hvordan de som jobber sammen skal forholde seg til arbeidet med å skape positive elevrelasjoner. Hun opplever slik jeg forstår det at hun og kollegene tenker forholdsvis likt og at kollegers syn påvirker de valg hun gjør. De snakker mye sammen og har fokus på å være samkjørte og bli enige om hvordan de skal håndtere ulike deler av arbeidet. Det samsvarer slik jeg ser det med Spurkeland (2011) når han hevder at det samarbeidet kollegiet ved den enkelte skole har kan være en viktig faktor sammen med hvordan det arbeides med å skape felles forståelse og bevissthet rundt verdier og normer skolen er tuftet på.

Lærer C har fokus på lærers betydning for hvordan kolleger møter elever. Han fremhever at en lærer som omtaler elever negativt kan bidra til at kolleger også får et negativt syn på eleven. Dermed er det muligheter for at også andre elever kan få et negativt syn på den utsatte eleven. På denne måten vil en lærers respons på atferd kunne påvirke elev – elevrelasjoner.

Lærer C sier:

*«Hvis æ snakke nedsettende om en elev i klassen og sier at han e tung å ha med å gjøre, finns ikke nå positivt, så har det negativ innvirkning på mine kollegaer. Andre lærera får også et negativt syn på eleven. Så vil det også smitte over på de andre elevan i de andre klassan. Det e æ helt sikker på»*

Spurkeland (2011) viser til at kolleger kan ha betydelig påvirkning på en lærers relasjonsarbeid i en klasse. Han hevder at lærere som opplever elever som vanskelige enten



selv har utviklet en dårlig relasjon til eleven eller han/hun er offer for at andre har håndtert relasjonsarbeidet dårlig.

Skolens ledelse har det overordnede ansvar for den pedagogiske praksisen ved skolen og jeg har derfor avslutningsvis valgt å stille spørsmål om hvordan arbeidet med elevrelasjoner følges opp av ledelsen ved skolen. Både lærer A og lærer B opplever slik jeg forstår det tette oppfølging fra ledelsen når det har oppstått konflikter mellom elevene eller i forhold til enkeltelever der skolene må gjøre undersøkelser i forhold til brudd på Opplæringslovens §9a (1998) som omhandler elevers rett til et godt psykososialt arbeidsmiljø. Lærer A sier:

*«Det e nok ikke nå strukturert oppfølging på arbeid med elevrelasjonane før du kommer til §9a»*

Lærer B sier:

*«Det e jo stort sett ved konflikt at ledelsen e med i bildet og da e det gjerne i forhold til enkeltelever»*

Forebyggende arbeide med sosial kompetanse kan forhindre negative konsekvenser for læringsmiljø og skolefaglige prestasjoner og det er viktig å arbeide med å etablere relasjoner i fredstid. Ofte settes det ikke i gang arbeid med å etablere relasjoner før det er oppstått et atferdsproblem og da er utgangspunktet for samhandling vanskelig (Spurkeland, 2011). De to lærerne opplever slik jeg tolker deres utsagn at de opplever ledelsen som mindre synlig i det proaktive og forebyggende relasjonsarbeidet enn i negative relasjoner som krever «brannslukking».

Lærer C jobber ved en skole der de slik jeg forstår det er inne i en endringsprosess der ledelsen ved skolen i større grad er involvert i arbeidet med elevrelasjoner. Han beskriver at han som lærere tidligere sto alene i situasjoner der det hadde oppstått konflikter mellom elevene. Han uttrykker også lettelse over å ikke oppleve å være alene om dette arbeidet lengre.

*«I det siste året har det blitt... altså før syns æ det va sånn at vi lærera sto aleina og det e blitt adskillig bedre i det siste. Altså det e en ledelsessak når nån blir mobba, når det e dårlige relasjonane og konflikta. Dem vil gjerne være en del av problemet, utfordringa. Dem vil ikke la læreran styre den biten aleina. Det e jo en kjempelettelse»*

#### 4.3.1 Oppsummering – skolen og kolleger

Lærerne jeg intervjuet ga svært forskjellige svar på hvilke utfordringer og muligheter de møter i arbeidet med elev – elevrelasjoner. I analysen kunne jeg ikke finne elementer i datamaterialet som indikerte mønster eller sammenfall i besvarelsene. Uten flere opplysninger vil det resultatet kun fremme gjetninger fra min side, men i skolen kan mange ulike faktorer påvirke hvilke muligheter og utfordringer en har. Lærerne jeg har intervjuet er eksempelvis lærere på ulike trinn i grunnskolen. De har også ulik erfaring både når det gjelder hvor lenge de har arbeidet i yrket og ved hvilke skoler. Informantene er også representert med begge kjønn. Alt dette sammen med faktorer som er framkommet i teorikapittelet kan være medvirkende årsaker til at de opplever så ulike utfordringer og muligheter.

Alle tre lærerne jeg har intervjuet oppgir observasjon og elevsamtaler som den viktigste kilden til informasjon om elevrelasjoner i klassen. Lærerne bruker også kolleger og foreldre som informasjonskilde. Informasjoner om relasjonelle utfordringer i klassemiljøet etterfølges slik jeg forstår det av veiledninger i ulik form.

Alle tre lærere forteller at skolene de arbeider ved har sosial læreplan som de har også har vært med på å lage. De synes imidlertid å ha noe ulikt eieforhold til planen og jeg forstår lærerne slik at ikke alle skolene har planer som er virksomme i det daglige arbeidet i skolen. Alle tre arbeider også ved skoler som har ulike programmer for utvikling av sosial kompetanse, men det synes som om programmene er i bruk «ved behov» og ikke er i systematisk bruk.

Slik jeg oppfatter lærerne deltar alle tre i faste, strukturerte systemer i team eller LP-gruppe der de kan drøfte utfordringer og muligheter de står overfor. To av lærerne bruker også eksterne samarbeidspartnere til drøfting og refleksjon. Jeg forstår også alle lærerne dithen at kollegers syn på elevrelasjoner påvirker hvordan de selv arbeider med temaet, og kolleger kan påvirke i både negativ og positiv retning.

Arbeidet med elevrelasjoner opplever to av lærerne følges opp av ledelsen ved skolen stort sett i konfliktsituasjoner. Det er likevel vanskelig å slå fast at ledelsen dermed ikke er involvert i arbeidet mer indirekte gjennom for eksempel aktivt planarbeid, struktureringer og tilrettelegginger som bidrar til å dempe og forhindrer at negative sosiale mønstre får utvikle seg.

#### 4.4 Positive elev – elevrelasjoner og læringsmiljø

I oppgavens innledning ble begrepet læringsmiljø definert. I en elevs læringsmiljø inngår både lærer og medelever sammen med andre relasjoner som kan påvirke elevens læring og utvikling i ulik grad. Jeg ville derfor forsøke å finne ut om lærerne vurderer elevrelasjoner som viktig for læringsmiljøet til alle og den enkelte, og hvilken betydning de anså positive elevrelasjoner å ha for et godt læringsmiljø. Jeg stilte spørsmål om hva informantene la i begrepet læringsmiljø og hva de gjorde for å skape et godt læringsmiljø i klassen. Både lærer A, lærer B og lærer C omtaler elev – elevrelasjoner som en viktig faktor for at læringsmiljøet skal bli godt for elevene. Lærer A vektlegger trygghet i elev – elevrelasjoner som en tilnærmet like betydningsfull faktor som trygghet i lærer – elevrelasjon.

*«Æ tenke det e viktig med trygghet hos eleven, at dem først og fremst e trygg på meg som voksenperson og i andre... ja, kanskje ikke i andre rekke, men at dem e trygg på hverandre»*

Lærer B anerkjenner også elev – elevrelasjoner i et godt læringsmiljø:

*«Elev – elevrelasjon e jo også viktig i det her... i den ramma fordi det e med på å skape et godt læringsmiljø»*

Lærer C sier:

*«At eleven e trygg på kverandre og trygg på lærarn»*

Både lærer A, lærer B og lærer C fremhevet trygghet som en viktig faktor for et godt læringsmiljø og da trygghet både i relasjonen til medelever og lærere som har kontakt med eleven. For at elever skal ha optimal utvikling er det nødvendig at læringsmiljøet fungerer godt for alle. Skaalvik og Skaalvik (1996) påpeker at det sosiale miljøet i klassen må oppleves trygt for at det skal gi uttelling for utviklingen. En lærer som anser at eleven trenger å være trygg på han eller henne trenger sett i lys av et tilknytningsteoretisk perspektiv å skape en tilknytning mellom seg selv og eleven gjennom å vise omsorg, støtte, aksept (Drugli, 2012).

For å skape trygghet jobber blant annet alle tre lærerne med å ha struktur, forutsigbarhet og ryddighet i undervisningen og i klasserommet. Lærer B sier:

*«Vi har jo fast rutine på dagan, kordan vi starte opp og... ja, kordan vi starte timan. Det e stort sett faste rutina på det. Også prøve vi å ha et klart mål for timen... prøve å snakke om ka vi skal ha fokus på den her timen. At ungan vet det. Også det med å ha*

*struktur i rommet, at ting e på plass, at det e ryddig, at man også har sitt eget utstyr på plass e viktig»*

I den sammenheng legger slik jeg forstår det lærer B og lærer C stor vekt på å være en tydelig klasseleder for å skape forutsigbarhet og trygghet for elevene. Lærer B sier:

*«Også ha klare forventninger til kordan æ vil at ungan skal være i klasserommet»*

Lærer C sier:

*«Hvis elevan ønske å si nåkka så skal dem alltid være trygg på at hvis dem sir nåkka så e det ingen som verken flire eller... altså kommer med kommentara som oppfattes som...at dem nesten ikke tør å si nåt»*

Jeg tolker alle lærerne sine svar til å handle om å være forutsigbar for å skape trygghet, til å omhandle det læreren gjør i forhold til undervisning, hvordan dagen skal være, være forberedt, være i forkant, men også til å være forutsigbar i forhold til de relasjonelle forhold til lærer og medelever. Det å være forutsigbar med tanke på relasjoner og det praktiske vil kunne skape trygghet for elevene. En uforutsigbar lærer som ikke er forberedt vil ha vansker med å skape struktur på dagen for elevene og vil også kunne skape utrygghet hos den enkelte. Det vil kunne påvirke elevenes konsentrasjon, skape uro og dermed også skape et dårligere læringsmiljø (Drugli, 2012).

To av lærerne er også opptatt av å kjenne eleven og se eleven som en viktig faktor i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø. Å ha kjennskap til eleven og vise interesse for eleven kan forstås som et verktøy for å kunne vise støtte. Drugli (2012) sier at en lærer gjennom å lære elever å kjenne vil kunne skaffe seg kunnskap om hvilke områder eleven trenger støtte i forhold til. En elev som opplever støtte fra lærer vil være mer motivert for læring og skoleaktiviteter. Lærer C sier:

*«bruke tid på hver enkelt elev og se og bli kjent med dem i samtale. Før man har gjort det så trur æ heller ikke man har skapt trygghet. Det å spørre dem om dagligdagse ting og ha en samtale med dem, og det arbeidet det gjør du ikke på ei uke»*

Ved en skole med et godt læringsmiljø fungerer skole – hjemsamarbeidet som oftest godt.

Lærer A og lærer B viser til det som en faktor i den sammenhengen. Lærer B sier:

*«Vi har prøvd å få foreldran med på lag fra første dag. Det første foreldremøtet dreide seg stort sett om vennskap, samarbeid og læring og da måtte foreldran bidra hele tida.»*

*Og det har skapt en veldig god kultur. Det e en åpen foreldregruppe vi har fått, kjempeåpen»*

De beskrivelser lærerne gir er slik jeg ser det i tråd med Drugli (2012) når hun trekker frem foreldremedvirkning som en viktig faktor i forhold til hvordan relasjoner utvikler seg i en klasse. Foreldre inngår i et barns primærrelasjoner og har dermed stor innvirkning på en barns læringsresultat. Foreldres relasjon til skolen vil kunne avgjøre hvor støttende de er til eksempelvis skolearbeid, elevens relasjon til lærer og medelever og lignende (Spurkeland, 2011). Drugli (2012) hevder at skolen tradisjonelt har brukt foreldresamarbeid til informasjon om eleven til foreldrene og foreldre har i liten grad fått bidra. Spurkeland (2011) tror foreldre i større grad må få medvirke i spørsmål som er sentrale. Det kan synes som om lærer B har gode erfaringer med å innlede til foreldres medvirkning og bidrag i drøftinger med skolen.

Lærer C hadde et moment han ønsket å trekke frem i forhold til faktorer han anså som viktige i et godt læringsmiljø. Han påpekte at det var viktig med et godt samarbeid mellom kolleger. Drugli (2012) sier at et godt samarbeid mellom kolleger vil gi ringvirkninger for elevene i form av samkjørte lærere som formidler skolens verdier og normer på en enhetlig måte. Et aktivt lærersamarbeid vil kunne gi seg utslag i en felles praksis som skaper trygghet og forutsigbarhet for elevene. En bonus i så måte er læreres egen trivsel som igjen kan skape stabilitet i yrkeslivet.

Videre stilte jeg spørsmål om hvilken betydning positive elev - elevrelasjoner har å si for et godt læringsmiljø. Lærer A svarer:

*«Altså det trur æ e alfa omega for om du skal ha et godt læringsmiljø eller er dårlig læringsmiljø. Dårlige elevrelasjonane kan skade mye selv om det bare e når få som...I en stor klasse som har dårlige relasjonane kan det påvirke flere. Dem merke stemninga. Ja, og gode relasjonane kan gjøre det samme i positiv retning hvis man klare å skape relasjonane mellom når som ikke har det automatisk. Det kan gjøre mye for en gruppe som kanskje har det vanskelig»*

Lærer B sier:

*«Ja, det e klart, det har jo alt å si, egentlig. Hvis miljøet e positivt, det e klart, det åpne jo for alt, tenke æ. Det e jo utrolig viktig»*

Lærer C sier:

*«Det har stor betydning, det e ikke tvil om det. En må jo bruke tid på å trene dem til... ofte bruke man så mye tid på den treninga at det går utover læringa, så med positive relasjonane så e det større læringsutbytte, det e ikke tvil om det»*

Alle tre lærerne tillegger positive relasjoner mellom elevene å ha stor betydning for at læringsmiljøet skal være godt og elevene skal ha et godt læringsutbytte. Spurkeland (2011) hevder at en klasses potensiale til å skape et godt læringsmiljø gjennom samhandling og utvikling av positive relasjoner noen ganger er for lite utnyttet. I det legger jeg at lærere noen ganger ikke vektlegger å arbeide med relasjonsbygging og aktiviteter som krever samarbeid og samhandling mellom elever. Mine tre informanter gir inntrykk av å være bevisst dette potensialet. Slik jeg tolker de tre lærerne viser de med utsagn som «*alfa omega*», «*åpner for alt*» og «*ikke tvil om det*» at de anser positive elev- elevrelasjoner som en forutsetning for at læringsmiljøet blir så godt at alle elever har godt læringsutbytte og positiv utvikling.

#### 4.4.1 Oppsummering - positive elev – elevrelasjoner og læringsmiljø

Når lærerne vurderer hva som har betydning for et godt læringsmiljø er det enighet blant informantene om flere faktorer, og trygghet er det lærerne først trekker frem som en viktig faktor i et godt læringsmiljø. De vurderer slik jeg tolker det som viktig å føle trygghet både til lærer og til medelever.

Alle tre informanter opplever relasjonen mellom elevene som en viktig faktor for et godt læringsmiljø. De synes å mene at elev - elevrelasjon påvirker læringsmiljøet for alle, også de som har mange andre beskyttelsesfaktorer rundt seg. Lærerne synes også å oppleve at negative elevrelasjoner er læringshemmende og positive elevrelasjoner er læringsfremmende.

Videre vurderer alle tre lærerne struktur i opplæringen, forutsigbarhet og ryddighet gjennom klasseledelse som forutsetninger for et godt læringsmiljø for elevene. To av lærerne opplever også samarbeidet mellom kolleger og det med å kjenne elevene godt som viktig i et godt og utviklingsfremmende læringsmiljø.

## 5. OPPSUMMERING AV STUDIEN

### 5.1 Oppsummering av funn

Målet med denne oppgaven har vært å finne ut hvordan noen lærere arbeider med å skape positive elev – elevrelasjoner. Informantene som har bidratt til undersøkelsen er tre lærere som har arbeidet i læreryrket i varierende antall år, men to av lærerne kan sies å ha lang erfaring. Alle tre arbeider på ulike trinn i grunnskolen.

Resultatene av undersøkelsen viser at relasjonskvaliteten mellom elevene vurderes som viktig for informantene. De ser ut til å skille mellom den relasjonskvaliteten de anser er nødvendig for at læringsmiljøet skal være godt i klasserommet og eksempelvis den relasjonskvaliteten som gjerne oppstår i et vennskap. Det kan forstås som at aktiviteter i et klasserom forutsetter relasjonsferdigheter som kanskje ikke er nødvendige i andre situasjoner og vise versa. Det virker som om lærerne oppfatter at enkeltelevers relasjon til medelever er av betydning for at de skal være motiverte for skolearbeid. Negative elev – elevrelasjoner kan ofte hemme motivasjon for skoleaktiviteter, men positive elev – elevrelasjoner trenger ikke nødvendigvis å være forenlig med motivasjon for å arbeide med faglige aktiviteter.

Det kan synes som om informantene anser det som lærerens ansvar å lede klassen på en slik måte at det gagnar elev – elevrelasjonene på en positiv måte. Informantene beskriver at de arbeider for å danne forutsigbare relasjonelle og strukturelle forhold for elevene med det mål å skape trygghet for elevene.

Lærers relasjon til enkeltelever synes å være viktig for informantene. De virker å vektlegge det å støtte elevene faglig, sosialt og emosjonelt for å fremheve dem positivt og skape motivasjon og mestring. Det synes som om lærerne anser det viktig å anerkjenne enkeltelever i påhør av medelever for å øke deres anseelse i elevgruppa og påvirke relasjonsbygging mellom elevene positivt. Å respektere elevenes følelser ansees også slik jeg oppfatter det som viktig for å skape trygghet og vise støtte. Det virker som om informantene vurderer sin egen rolle i relasjonsbyggingen mellom elevene som betydningsfull.

Som et virkemiddel i arbeidet med positive elev – elevrelasjoner bruker lærerne modellering. De beskriver at de bruker seg selv aktivt for å vise den samhandlingsadferd de ønsker skal være gjeldende i elevgruppa og det virker som om alle informantene arbeider med kunnskaper, ferdigheter og holdninger til sosial kompetanse. De bruker mange og ulike samarbeidsformer og aktiviteter for å skape anledninger til relasjonsbygging og veiledningssituasjoner. Omfanget av dette arbeidet og hvilken form og struktur det har framkommer imidlertid ikke. Det kan ha sammenheng med hvordan jeg har stilt spørsmålene, men det kan også bety at arbeidet med sosial kompetanse og relasjonsbygging ikke alltid er lagt opp i en fast struktur.

Lærerne svarte svært ulikt på hva som skapte utfordringer eller muligheter i arbeidet med å skape positive elev-elevrelasjoner. Det er nærliggende å tro at selv om skoler har mye felles er det også mye som er forskjellig og noen faktorer som kan påvirke elev – elevrelasjoner er

beskrevet i teorikapittelet. En kan i tillegg undres over om lærernes individuelle forutsetninger som for eksempel erfaring, kjønn og alder kan være en medvirkende årsak til at de opplever dette så ulikt. Det er imidlertid ingenting i undersøkelsen som tilsier at det er tilfellet.

Lærerne jeg intervjuet arbeidet alle ved skoler som har sosiale læreplaner, men det kan synes som om planene har ulik påvirkning på det lærerne gjør til daglig. Alle skolene har også programmer som kan brukes i arbeidet med sosial kompetanse, men det virker som om programmene brukes «ved behov» og ikke strukturert som forebyggende arbeid.

Kolleger ser ut til å ha stor betydning for hvordan informantene utførte arbeidet med elev – elevrelasjoner. Det synes som om alle arbeider ved skoler som har strukturert tilrettelagt samarbeid mellom lærerne og det antydes også muligheter for å drøfte med eksterne samarbeidspartnere når det er nødvendig. Det virker ikke som om lærerne opplever at ledelsen i stor grad følger opp arbeidet med å skape positive elev – elevrelasjoner uten når det oppstår konflikter. Det kan likevel være mulig at ledelsen er involvert i proaktivt arbeid gjennom planarbeid, tilrettelegging, strukturering og lignende.

Lærerne oppgir en rekke faktorer som de anser som viktige for at et godt læringsmiljø skal kunne utvikles, men det synes som om lærerne først og fremst anser trygghet som den viktigste opprettholdende faktoren i et godt læringsmiljø. At elevene er trygge både på læreren og på medelever er en forutsetning. Relasjoner mellom elevene ansees også av alle tre lærere som viktig og de vurderer slik jeg ser det relasjoner til å være læringsfremmende eller læringshemmende alt ettersom om den oppleves som negativ eller positiv.

## 5.2 Oppsummering sett i lys av fenomenologisk perspektiv

I forkant av min forskningsprosess har jeg sett et fenomen i skolen som jeg ønsket å se nærmere på. Fenomenet arbeid med å skape positive elev – elevrelasjoner vurderes i teori som viktig for en elevs læring og utvikling. Jeg har sett på hvilke erfaringer noen lærere har rundt det samme fenomenet og undersøkt hvordan det oppleves av dem. For å kunne gjennomføre det har jeg undersøkt teori om fenomenet og gjennomført intervju med lærere.

Jeg har forsøkt å analysere meningsinnholdet i det materialet jeg har samlet og søkt å forstå en dypere mening i det lærerne forteller gjennom analyse og jeg har fortolket det de har sagt.

Oppsummeringen er ment å være et svar på min problemstilling og kan forhåpentligvis gi et lite bidrag til en større forståelse for og innsikt i andre menneskers virkelighet.



## 6. Litteratur

Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen i Volda.

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Dysthe, O. (red. 2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Hammerlin, Y. og Larsen, E.(1997). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Oslo: Cappelen Damm AS

Idsøe, E. C., og Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Imsen, G. (1984). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Otta: Tano AS

Johannessen, A., Tuft P.A. og Christoffersen, L.(2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nordahl, T. (2012). *Kunnskapsheftet. LP-modellens teoretiske og empiriske grunnlag*. (revidert utgave) Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Nordahl, T. (2012). *Modellheftet. Beskrivelse av analysemodellen og arbeid i lærergrupper*. (revidert utgave) Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (NSD) (2012). Hentet 14.12.2014 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problemferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Olsen, M. H.(2010). *Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor*. Tidsskriftet Bedre skole nr.3.

Opplæringslova (1998). LOV 1998-07-17-61: *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 14.12.2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL1>

Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. (240sider)

Postholm, M.B. og Jakobsen D.I.(2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.

Postholm, M.B. og Moen T.(2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano AS.

Spurkeland, J.(2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

St.meld.nr.20 (2012-2013)(2013). *På rett vei*. Hentet 14.12.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308>

St.meld.nr.30 (2003 – 2004)(2004). *Kultur for læring*. Hentet 14.12.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Thagaard, T. (2009). *Systematisk innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet 14.12.2014 fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

Utdanningsdirektoratet. *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Hentet 14.12.2014. fra [http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil\\_Sos\\_kompetanse.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet(LK-06). Hentet 14.12.2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. Hva er Utdanningsdirektoratet? Hentet 14.12.2014 fra <http://www.udir.no/Stottemeny/Om-direktoratet/Oppgaver1/Om-direktoratet/>

## VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse i prosjektet.

### **Forespørsel om deltakelse i prosjektet «læreres arbeid med å skape positive elev-elevrelasjoner»**

Viser til tidligere forespørsel om deltakelse vil med dette informere deg mitt masterprosjekt.

Som en del av masterstudiet i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring ved UIT Norges arktiske universitet, Finnmarksfakultetet skal jeg skrive en masteroppgave som omhandler temaet «læreres arbeid med å skape positive elev – elevrelasjoner». I forbindelse med prosjektarbeidet får jeg veiledning av Dr. Mary Brekke, dosent em, ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk i Tromsø.

Jeg ønsker gjennom prosjektarbeidet å få innblikk i hvordan lærere arbeider med å skape positive elev – elevrelasjoner, samt deres vurdering av sammenhengen mellom positive elev – elevrelasjoner og et godt læringsmiljø for elever.

I prosjektet skal jeg benytte intervju som metode og skal intervju tre lærere i kommunen. Intervjuet vil ta ca. en time og jeg vil ta notater underveis, samt bruke lydopptak for å kunne arbeide med informasjon i etterkant. All informasjon jeg får gjennom samtalene vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres i det skriftlige sluttproduktet. Lydopptak og notater vil bli slettet når prosjektet er avsluttet og senest innen juni 2015. Deltakelse i prosjektet er frivillig og du kan når som helst trekke deg uten at du trenger å begrunne valget ditt.

Jeg håper du vil delta i prosjektet og tar deg tid til et intervju. Ta gjerne kontakt med meg om noe er uklart. Jeg vil i løpet av kort tid ta kontakt for videre avtale.

Med vennlig hilsen

Sissel Søreng

[sissel.soreng@alta.kommune.no](mailto:sissel.soreng@alta.kommune.no)

Tlf 970 77696

## Samtykke til deltakelse i studien

**Erklæring om samtykke til deltakelse i prosjektet: " Læreres arbeid med å skape positive elev-elevrelasjoner."**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta som informant i masterstudent Sissel Sørengs prosjekt.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide

**Problemstilling:** *"Hvordan arbeider lærere i grunnskolen med utvikling av positive elev – elevrelasjoner?"*

Forskningsspørsmål:

1. Hva forstår lærere med begrepet elev-elevrelasjon?
2. Hvordan ser lærere på forholdet mellom elev-elevrelasjoner og læringsmiljø?
3. Hva ligger til grunn for de valg lærere gjør i arbeidet med elev-elevrelasjoner?

**Struktur i intervjuet:** Uthevede ord indikerer tema. Spørsmålene stilles kronologisk hvis ikke svar på spørsmålet er frakommet under andre spørsmål. Oppfølgingsspørsmål kan stilles.

### Innledning:

- Fortell om deg selv, din bakgrunn, utdanning og yrkespraksis.

### Læringsmiljø:

- Hva legger du i begrepet læringsmiljø?
- Hva gjør du for å skape et godt læringsmiljø i klassen?
  - Oppfølgingsspørsmål kan være: Tenker du det er noen faktorer som er viktigere enn andre?
- Hvilken betydning har positive elev – elevrelasjoner for et godt læringsmiljø?

### Positive elev- elevrelasjoner:

- Hva forstår du med begrepet positive elev - elevrelasjoner?
- Hvilken betydning har tydelig klasseledelse for elev-elevrelasjoner?
- Hvilken betydning har lærers faglige, sosiale og emosjonelle støtte for elev-elevrelasjoner?
- Hvilken betydning har lærers relasjon til enkeltelever for elev-elevrelasjoner?
- Hvilke tanker gjør du deg om sammenhengen mellom positive elev-elevrelasjoner og motivasjon?
- Hvilke tanker gjør du deg om sammenhengen mellom læring og positive elev-elevrelasjoner?

**Praksis i klasserommet:**

- Hva gjør du for å skape motivasjon hos elevene?
- Hva gjør du for at elevene skal føle trygghet på skolen?
- Hva gjør du for å vise elevene faglig, sosial og emosjonell støtte?
- Hvordan legger du til rette for at elevene skal kunne samarbeide?
- Hva gjør du for at elevene skal kunne støtte og hjelpe hverandre faglig?
- Hva gjør du for at elevene skal kunne støtte og hjelpe hverandre sosialt?
- Hva gjør du for at elevene skal oppleve mestring i klasserommet?
- Hvilke utfordringer møter du i arbeidet med å bygge positive elev - elevrelasjoner?
- Hvordan skaffer du deg oversikt eller opplysninger over relasjoner mellom elevene og det sosiale samspillet i klassen?
- Hva gjør du eventuelt med disse opplysningene?

**Skolen og kollegaer:**

- Har skolen du jobber ved interne/lokale plandokumenter for hvordan det skal jobbes med å skape positive elev - elevrelasjoner?
  - Oppfølgingsspørsmål kan være: I hvilken grad har kollegiet vært involvert i arbeidet med å implementere føringer for dette arbeidet ved skolen?
- Har skolen du jobber ved et program som brukes i arbeidet med sosial kompetanse og elevrelasjoner?
- Hvilke arenaer finnes ved skolen din der du kan drøfte utfordringer og muligheter i arbeidet med å utvikle positive elev – elevrelasjoner?
- Hvilken betydning har skolens og kollegers syn på positive elev – elevrelasjoner for ditt arbeid med temaet?
- Hvordan følges arbeidet med elevrelasjoner opp av ledelsen ved skolen?

**Avslutning:**

- Har du noe du ønsker å kommentere eller belyse avslutningsvis?

Tusen takk for god hjelp.

Sissel Sjøreng