

HAMAR

Ina Lill Øvre Torp

MASTERGRADSOPPGAVE

«HIGH FIVE!» - Den viktige relasjonen

En kvalitativ studie av relasjonsbygging mellom elev og lærer

«High five!» - the important relationship

A qualitative study on building relationship between students and teachers

Master i tilpasset opplæring

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Drømmen om å ta en mastergrad i tilpasset opplæring er blitt virkelighet og etter noen lange måneder er endelig oppgaven ferdig. Det har vært noen spennende, lærerike og utfordrende år, og jeg kjenner både på en lettelse men også en slags tristhet over at det nå er over. Disse årene og denne prosessen har virkelig vært en reise, en reise som har endt opp i en mastergradsoppgave, men også som har utviklet meg både faglig og personlig. Det er mange som har vært en del av denne prosessen og som hver og en fortjener en takk.

Jeg vil først og fremst takke veilederne mine, Maike Luimes og Berit Karseth for støtte, råd og veiledning gjennom denne prosessen. Hadde det ikke vært for dere hadde ikke denne oppgaven vært det den er i dag. Jeg vil også takke de flotte informantene mine. Både lærerne og elevene som tok seg tid, og som ønsket å dele av sine tanker og erfaringer slik at jeg skulle få gjennomført denne studien. Det er dere som er grunnen til at denne oppgaven er blitt akkurat slik den er blitt.

Jeg vil også takke min gode venninne og medstudent Lucia for alle timene i bil til og fra Høgskolen, alle de gode faglige diskusjonene, det gode samarbeidet og støtten på veien til mål. Uten deg hadde dette vært en ensom tid. Du har gitt meg så mye inspirasjon gjennom dine kloke tanker og all din kunnskap.

Jeg har mange venner, kollegaer og familiemedlemmer som har sett på oppgaven min og kommet med konstruktive tilbakemeldinger og tips. Dere fortjener alle en stor takk.

Tusen takk til Johnny, verdens beste ektemann som har stått på sidelinjen og lagt alt til rette for at jeg skulle klare å gjennomføre dette studiet. Takk for at du har trøstet og støttet meg, takk for at du trodde på meg når jeg begynte å miste troen selv. Og takk for hjelp med korrekturlesing. Denne oppgaven er også din fortjeneste.

Dette har vært en reise og et eventyr, og jeg er så glad for at jeg tok sjansen. Jeg har utviklet meg, lært masse og ikke minst fått en faglig styrke og trygghet som jeg kan ta med meg ut i arbeidslivet.

Flisa, 14.05.19

Ina Lill Øwre Torp

Innhold

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1. INNLEDNING	8
1.1 OPPGAVENS TEMA OG PROBLEMSTILLING	8
1.2 EKSPERTGRUPPENS RAPPORT OM LÆRERROLLEN	10
1.3 OPPGAVENS TEORETISKE FORANKRING OG TIDLIGERE FORSKNING	12
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	13
2. TEORI	14
2.1 RELASJONSTEORI	14
2.1.1 <i>Relasjonskompetanse</i>	16
2.1.2 <i>Relasjonsbygging</i>	17
2.1.3 <i>Faktorer som påvirker lærer-elev relasjonen?</i>	21
2.1.4 <i>Klasseledelse</i>	23
2.1.5 <i>Relasjoner i et individperspektiv og i et systemperspektiv</i>	24
2.1.6 <i>Lærer-elev-relasjonen som beskyttelsesfaktor</i>	25
2.1.7 <i>Tilknytningsteorien</i>	26
2.2 ANERKJENNELSE	28
2.2.1 <i>De tre anerkjennelsessfærer</i>	30
2.2.2 <i>Ytre og indre anerkjennelse</i>	31
2.2.3 <i>Subjekt – subjekt og subjekt – objekt - menneskesyn</i>	31
2.2.4 <i>Anerkjennelse på individ- og system-nivå:</i>	32
2.3 OPPSUMMERING AV TEORIEN	33
3. VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV OG METODE	34

3.1	FENOMENOLOGI SOM INNGANG	35
3.2	VALG AV FORSKNINGSMETODE	36
3.3	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	37
3.3.1	<i>Gruppeintervju</i>	37
3.3.2	<i>Strukturering av intervjuet</i>	38
3.4	FORBEREDELSE TIL FORSKNINGSPROESSEN	38
3.4.1	<i>Utvalg</i>	38
3.4.2	<i>Intervjuguide</i>	39
3.4.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	39
3.5	ANALYSEN	40
3.5.1	<i>Transkripsjon</i>	40
3.5.2	<i>Analyseprosessen</i>	41
3.6	FORSKNINGSKVALITET	42
3.6.1	<i>Pålitelighet (reliabilitet)</i>	42
3.6.2	<i>Troverdighet (intern validitet)</i>	43
3.6.3	<i>Overførbarhet (ekstern validitet)</i>	44
3.6.4	<i>Bekreftbarhet (objektivitet)</i>	44
3.7	FORSKNINGSETIKK	45
3.7.1	<i>Informasjon og samtykke</i>	45
3.7.2	<i>Konfidensialitet</i>	46
3.7.3	<i>Min forskerrolle</i>	46
4.	PRESENTASJON AV DATA	48
4.1	RELASJONSBYGGING FRA ET ELEVPERSPEKTIV	48
4.2	RELASJONSBYGGING FRA ET LÆRERPERSPEKTIV	50

4.3	KLASSELEDELSE	55
4.4	ANERKJENNELSE	57
4.4.1	<i>Subjekt-subjekt – menneskesyn</i>	59
4.4.2	<i>Ytre og indre anerkjennelse</i>	59
4.5	OPPSUMMERING AV DATAPRESENTASJON	61
5.	DRØFTING	62
5.1	RELASJONSBYGGING	62
5.2	ANERKJENNELSE	69
5.3	SAMMENHENG MELLOM ANERKJENNELSE OG RELASJONER	73
5.4	STUDIENS FUNN	80
6.	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	84
	LITTERATURLISTE	86
	VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD	89
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	91
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE FOR LÆRERINTERVJU	94
	VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE FOR ELEVINTERVJU	95

Norsk sammendrag

Dette er en mastergradsoppgave i studiet Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Oppgaven har som formål å finne ut hvordan elever og lærere ser på fenomenet relasjoner og den har også sett på anerkjennelse som en faktor som kan påvirke relasjonsbyggingen. Problemstillingen til denne oppgaven ble *Hvordan bygge gode lærer-elev – relasjoner?* Med bakgrunn i problemstillingen har oppgavens hensikt vært å belyse de gode relasjonene, og å se på hva lærere og elever legger til grunn som viktig i relasjonsbyggingen. Den ønsker å se på hvordan informantene i studien ser på fenomenet relasjoner og hvilke erfaringer de har, og om dette har en sammenheng med det teoretiske perspektivet til oppgaven. Det teoretiske perspektivet har tatt utgangspunkt i relasjonsteori, men har også teori knyttet til anerkjennelsesbegrepet. Oppgaven har en fenomenologisk inngang og kvalitativt intervju som metodisk tilnærming. Hensikten er at man gjennom et kvalitativt intervju kan få innsyn i informantenes syn, meninger, holdninger, tanker og erfaringer rundt fenomenet. Intervjuene ble gjennomført som gruppeintervju, på den måten kunne informantene påvirke hverandre og gjennom samspill kunne viktige data komme frem. Dette ga også oppgaven et sosiokulturelt perspektiv på datainnsamlingen. Informantene er fire lærere og seks elever fra ungdomstrinnet, og dataene fra informantene blir grundig presentert før deler av det drøftes opp mot det teoretiske perspektivet.

Funnene i denne studien viser at relasjonsbygging påvirkes av lærerens egenskaper, interesse og engasjement. Studien viser også at anerkjennelse er en avgjørende egenskap for å bygge de gode relasjonene mellom lærer og elev. Det er spesielt viktig at læreren har et subjekt-subjekt – menneskesyn, og at elevene møtes med både ytre og indre anerkjennelse. Relasjonene påvirkes også av lærerens evne til å være profesjonell. Lærerens profesjonalitet sier noe om hvordan læreren gjennomfører klasseledelse og hvilke evner han eller hun har til relasjonsbygging, noe som har stor påvirkning på lærer-elev – relasjonen.

Videre viser studien at tid er en faktor med stor påvirkning på relasjonsbygging både på individ- og system-nivå, og lærerne ser at mangel på tid også påvirker relasjonsbyggingen med elever. Lærerne finner det vanskelig å ha tid nok til å se alle elevene når de har behov for det, og skolens ledelse jobber heller ikke systematisk med relasjoner og relasjonsbygging.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master's thesis in the program Adapted training at Inland Norway University of Applied Sciences. The purpose of the assignment is to find out how students and teachers look at the phenomenon of relationships, and it has also looked at recognition as a factor that can affect the relationship building. The topic question of this task was how to build good teacher-student relationships? Based on the topic question, the purpose of the task has been to shed light on the good relations and to look at what teachers and students think of as important in the relationship building. It wants to look at how the informants in this study look at the phenomenon of relationships and what experiences they have, and whether this has a connection with the theoretical perspective of the task. The theoretical perspective has been based on relationship theory, but also has theory related to the concept of recognition. The thesis has a phenomenological entrance and a qualitative interview as a methodical approach. The purpose is that through a qualitative interview, one can gain access to the informants' views, opinions, attitudes, thoughts and experiences around the phenomenon. The interviews were conducted in groups, in which way the informants could influence each other and through interaction, important data could come forward. This also gave the task a socio-cultural perspective on the data collection. The informants are four teachers and six pupils from the upper secondary level, and the data from the informants are thoroughly presented before parts of it are discussed up against the theoretical perspective.

The findings in this study show that relationship building is influenced by the teacher's characteristics, interest and commitment. The study also shows that recognition is a crucial feature in building the good relationships between teacher and student. It is especially important that the teacher has a subject-subject - human vision, and that the students meet with both external and internal recognition. The relationships are also influenced by the teacher's ability to be professional. The teacher's professionalism says something about how the teacher conducts class leadership and what abilities he or she has in relation to building relationships, which has a major impact on the teacher-student relationship.

Furthermore, the study shows that time is a factor with great influence on relationship building at both individual and system level, and the teachers see that lack of time also affects the relationship building with students. The teachers find it difficult to have enough time to see all the students when they need it, and the school's management also does not work systematically with relationships and relationship building.

1. Innledning

1.1 Oppgavens tema og problemstilling

Elevundersøkelser gjennomført i 2015 viser at de fleste skolene i Norge har gode lærer-elev relasjoner, og at flertallet av elevene føler at de får hjelp av lærerne sine. De opplever at de blir sett og respektert av lærerne sine, at de får støtte og utfordringer tilpasset sitt nivå. Undersøkelsene viser en forbedring på dette området etter innføringen av Kunnskapsløftet. Resultatene fra disse elevundersøkelsene ble i Stortingsmelding 21 sammenlignet med tall fra PISA-undersøkelsen utført i 2003. I denne undersøkelsen rapporterte 41 prosent av elevene om bråk og uro i timene, mens undersøkelsene fra 2015 bare rapporterte om 25 prosent (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). I januar 2019 ble det offentliggjort data fra en ny elevundersøkelse, utført av Kunnskapsdepartementet i 2018. Denne undersøkelsen viser at over 7000 elever mobbes av en voksen på skolen. Av disse elevene svarte 56,6 prosent at mobbingen skjedde ved at den voksne sa sårende ord. 44,8 prosent svarte at den voksne fikk eleven til å føle seg utenfor i klassen, og 23,7 prosent svarte at den voksne dyttet, slo eller holdt dem fast. 25,6 prosent av de elevene som opplever å bli mobbet av voksne på skolen, svarer også at de blir mobbet av andre medelever (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2). Dette kan tyde på at det til tross for en forbedring etter det nye Kunnskapsløftet, fortsatt er viktig å belyse disse temaene for å bidra til at enda flere barn og unge skal oppleve å ha gode relasjoner til voksne på skolen.

Nordahl, Flygare og Drugli (2016) har skrevet en artikkel for Utdanningsdirektoratet om elevers relasjoner, og i denne artikkelen beskriver de blant annet at elevers sosiale og faglige fungering påvirkes av hvilke relasjoner de har til læreren sin. Videre skriver de at elever som får en god relasjon til læreren sin, oppleves som mer aktive i klassen og de blir bedre likt av andre elever. Elever som har en dårlig relasjon til læreren er ofte de som skaper uro i timene eller oppleves som uengasjerte, og blir også oftest utsatt for krenkelser fra læreren. Elever som opplever å få nedsettende kommentarer fra læreren, og som har en dårlig relasjon med læreren, er ofte de som andre elever også omtaler negativt. Elever med dårlig relasjon til læreren er ofte de som blir mislikt av andre elever, fordi læreren med sin væremåte, har vist at det er «greit» og ikke like denne eleven. Dette viser hvor alvorlig det kan være for en elev, hvis han eller hun ikke har en god relasjon til læreren sin, og hvor viktig det er at læreren bevisst arbeider for å bygge gode relasjoner til alle elevene (s. 13). Dette utdraget viser viktigheten av

lærere som gode rollemodeller i ett godt læringsmiljø. Lærerens rolle i samspill med elever, påvirker hvordan elever behandler hverandre. For å skape det gode læringsmiljøet, er det viktig at lærere er gode rollemodeller som hjelper elever til å skape gode sosiale samspill hvor elevene støtter hverandre i læringssituasjoner.

Tallene fra elevundersøkelsene jeg viste til i begynnelsen av denne innledningen, og bildet forskerne belyser over hvor viktig relasjoner er for elevers faglige og sosiale fungering, viser at det fortsatt er et behov for å belyse temaet relasjonskompetanse hos lærere og relasjonsbygging mellom lærer og elev. Viktigheten av dette understrekes også i Stortingsmelding 20, På rett vei, kvalitet og mangfold i fellesskolen (2012-2013) hvor det står at:

Forskning viser at skoler med et godt læringsmiljø også har gode læringsresultater. Læringsmiljøet avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forholdet til hver elev, men også av det sosiale spillet mellom elevene. I et godt læringsmiljø bidrar og støtter elevene hverandres arbeid og læring. Det er derfor vesentlig at skolen bruker opplæringen som arena for utvikling av sosiale ferdigheter, både fordi det har verdi i seg selv, og fordi det gir bedre læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 10-11).

Med utgangspunkt i det denne innledningen viser, finner jeg det interessant, viktig og aktuelt å forske på det valgte temaet, som i denne oppgaven ble lærer-elev - relasjoner. Jeg ønsker å se på hvordan lærere og elever ser på den gode relasjonen og hva som skal til for å bygge disse relasjonene.

Med bakgrunn i temaet har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

«Hvordan bygge gode lærer-elev - relasjoner»?

I studiens problemstilling er begrepet lærer-elev - relasjoner sentralt, og det er dette som vil være hovedfokuset i min oppgave. For å svare på hvordan man bygger gode relasjoner mellom lærer og elev ser jeg at det har en hensikt og ta for seg både lærerens perspektiv og elevens perspektiv. Jeg vil derfor gjennomføre intervjuer med begge disse gruppene.

Jeg har følgende forskningsspørsmål som kan hjelpe meg å besvare problemstillingen:

- Hva er en god lærer-elev - relasjon?
- Hva mener lærere og elever er viktig for å bygge gode relasjoner?
- Hva tenker elevene er viktig at lærere gjør for å bygge en god relasjon?

En av de enkleste måtene å bygge relasjoner til elevene på er å hilse på hver enkelt elev i løpet av dagen. Ett Google-søk på «lærer hilser på elevene» ga mange treff på artikler og videoer der lærere møter elevene sine i døra hver morgen, med ett håndtrykk eller også ved at elevene selv velger seg ut en måte og hilse på. Ofte brukes den berømte «High-five'n». Ett eksempel på dette fant jeg på nrk.no, hvor Heidi Ditlefsen har skrevet en artikkel om Mosby skole i Kristiansand. Denne artikkelen ble publisert 21.januar 2019, og viser hvordan elevene selv får velge hilsen med læreren hver morgen. De får velge mellom klem, knoke, håndtrykk eller «High-five». I artikkelen intervjues også professor i pedagogikk May Britt Drugli, som sier at en slik start på skolehverdagen fører til at elevene føler seg sett, verdsatt og bekreftet. En slik type hilsen skaper økt trivsel, det bygger relasjoner og øker læringen. I egen praksis som lærer bruker jeg ikke «High-five» bare som en hilsen, men også som ros og engasjement i elevenes læringsprosesser. En slik type bekreftelse vil være med og bygge opp relasjonen mellom lærer og elev. I dagens samfunn, media og utdanninger knyttet til skole og utdanning er elevers trivsel og læringsmiljø viktige temaer. Lærerens rolle har endret seg gjennom årene, og skolehverdagen er ikke lenger bare en faglig undervisningsplattform som den en gang var. Elevenes trivsel og sosiale utvikling er blitt viktige faktorer i dagens skole.

Dette er noe jeg ser på som svært viktig og som engasjerer meg både i egen praksis, men også i forhold til denne mastergradsoppgaven. Med bakgrunn i dette har jeg valgt tittelen:

«High-five! – den viktige relasjonen»

1.2 Ekspertgruppens rapport om lærerrollen

Jeg vil kort redegjøre for funn knyttet til min studie fra en rapport skrevet av Ekspertgruppa om lærerrollen for Kunnskapsdepartementet. Denne gruppen ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet 27. juli 2015. Deres oppgave var å utarbeide en rapport om lærerrollen. Den tar utgangspunkt i både et historisk perspektiv på lærerrollen, og også hva som er gjeldende for lærerrollen i dagens skolesamfunn. Grunnen til at jeg ser denne rapporten

som relevant for denne oppgaven, er at den beskriver hvordan lærere ser på sin egen yrkesrolle. Den beskriver også relasjonskompetanse som en betydelig del av lærerrollen, noe som også er med på å lage et grunnlag for denne studien.

Rapporten redegjør for at det i pedagogikkens historie, er en kjerne i læreryrke som omhandler relasjonen til elevene. Den beskriver at læring skjer gjennom relasjoner og samspillet mellom mennesker, i denne sammenheng, mellom lærer og elev. Rapporten beskriver at bakover i tid har en rekke studier vist at lærerens evne til å skape de gode relasjonene og opprettholde disse, har vært viktig for elevenes læring. I dag er man opptatt av John Hattie's metaanalyser som beskriver at det viktigste for elevenes læring er hvilken relasjon de har til læreren. Man må ikke sette det relasjonelle og det faglige perspektivet opp imot hverandre, men se dem som en helhet, tett knyttet opp mot hverandre, som det som kjennetegner lærerens arbeid og lærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24).

Rapporten beskriver blant annet hva lærere oppga som grunn for hvorfor de søkte til læreryrket. En av begrunnelsene som gikk igjen i undersøkelsen var et ønske om å jobbe med mennesker, særlig barn og ungdom. Et ønske om å kunne bidra til barn og unges utvikling. De beskrev det å være en voksenperson som er der, og som er med å skape mestringsfølelse hos den enkelte, men som også bidrar til å bygge ett fellesskap i klassen. En lærer beskrev ønsket om å «utgjøre en forskjell» for barna (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.176).

Videre viser rapporten hvilken kompetanse lærere mente var viktig å beherske i lærerrollen. Blant flere kompetanseområder ble relasjonskompetanse, klasseledelse og pedagogiske evner nevnt. Som en av de mest sentrale, regnet lærerne relasjonskompetanse. De beskrev det som kunnskap om å utvikle gode relasjoner, og et godt samspill med andre mennesker i sine omgivelser. Noen av lærerne begrunnet det ved å vise viktigheten av relasjonskompetanse, for å bygge tillit til elevene og skape et godt klassemiljø. I tillegg ble relasjonskompetanse fremhevet som en viktig egenskap, for å skape gode lærings situasjoner. I likhet med dette var det flere som framhevet relasjonskompetansen som en sentral egenskap, for å bidra til læring.

Ett sitat fra en lærer beskriver at man kan være veldig flink i faget sitt, men hvis man ikke har evnen til å bygge relasjoner, hjelper det lite når man skal lære bort. I tillegg beskrev denne læreren at relasjonskompetanse var viktig når man skulle bli kjent med hver enkelt elev, og finne elevenes behov og muligheter slik at man kan tilpasse undervisningen til enkeltelever (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.177-178).

Lærerens personlige egenskaper ble også beskrevet som viktig i lærerrollen. Lærerne i undersøkelsen så det som viktig å kunne se hver enkelt elev, og finne noe positivt ved hver enkelt. De sa også at det var viktig at man som lærer var glad i barn for å lykkes i lærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.179).

1.3 Oppgavens teoretiske forankring og tidligere forskning

Den teoretiske forankringen i denne oppgaven blir teori og tidligere forskning på temaet lærer-elev - relasjon, relasjonskompetanse og relasjonsbygging, som jeg finner relevant til denne oppgaven. Jeg har brukt mye av May Britt Druglis relasjonsteori. Jeg benytter meg av hennes teoretiske forankring som blant annet omhandler den gode relasjonen, relasjonskompetanse og relasjonsbygging mellom lærer og elev. Hun redegjør også for tilknytningsteorien og viser hvordan denne kan knyttes opp til lærer-elev - relasjonen.

For å redegjøre for hvilke egenskaper en lærer bør ha for å bygge de gode relasjonene, har jeg blant annet henvendt meg til Øivind Fallmyr. Han beskriver ni ulike egenskaper en lærer bør ha for å kunne bygge de gode relasjonene. Videre har jeg sett på hvordan Drugli henviser til Pianta, Stuhlman og Hamre`s beskrivelser av viktige egenskaper lærere bør ha for en god relasjonsbygging. Deretter har jeg sammenlignet disse med Fallmyr. Jeg har også tatt med noen faktorer som Bergin & Bergin beskriver som viktige i en god relasjon mellom lærer og elev.

Av tidligere forskning på relasjoner har jeg brukt en rapport skrevet av Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli og Myhr. Denne forskningsrapporten ble utarbeidet fra forskning om temaet relasjonsbasert klasseledelse. Rapporten beskriver relevant teori om hva som er viktig for de gode relasjonene og hvordan klasseledelse er med på å skape gode lærer-elev - relasjoner. Jeg har også brukt Nordahl og Hansen som beskriver ulik forskning på relasjonsfeltet, og hentet ut relevante resultater fra disse forskningene inn i den teoretiske forankringen til denne studien.

Videre har jeg teori knyttet til anerkjennelsesbegrepet. Her har jeg valgt teori som jeg mener er relevant knyttet opp til anerkjennelse i relasjonsarbeid. Jeg viser til filosofen Axel Honneth som beskriver bakgrunnen for anerkjennelsesbegrepet. Videre bruker jeg blant annet Anne-Lise Løvlie-Schibbye og Anne Karin Rudjord Unneland som teoretikere i nyere tid innen

anerkjennelse og relasjoner. De redegjør for anerkjennelse fra lærer til elev, og hvordan dette påvirker relasjonene mellom lærer og elev.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er bygget opp på følgende måte. I kapittel to tar jeg for meg teorigrunnlaget til oppgaven, denne deles inn i to deler, en del hvor jeg redegjør for relasjoner og en del hvor jeg skriver om anerkjennelse. I oppgavens tredje kapittel beskriver jeg min vitenskapsteoretiske tilnærming og begrunner valg av metode. Videre i denne delen av oppgaven redegjør jeg for empirien. Her legger jeg frem utvalg, intervjuguide, gjennomføringen og bearbeidingen av analysen. I kapittel 4 gir jeg beskrivelse av resultatene fra analysen av datamaterialet. Deretter drøfter jeg datamaterialet mitt opp mot teorien og trekker frem viktige funn i kapittel 5. Tilslutt oppsummerer jeg oppgaven med noen avsluttende kommentarer i kapittel 6.

2. Teori

I dette kapittelet redegjør jeg for teori knyttet til temaene relasjoner og anerkjennelse. Jeg ønsker å presentere et teorigrunnlag som beskriver hvordan gode relasjoner mellom lærer og elev skapes, og hvorfor gode relasjoner mellom lærer og elev er så viktig. Jeg vil også vise til tidligere forskning som er gjort på dette temaet, og som jeg ser relevant for denne oppgaven. Jeg vil videre vise til teori om anerkjennelse, da dette er en stor del av hva som skaper en god relasjon mellom to parter.

For å finne relevant teori har jeg brukt tema og problemstilling som bakgrunn, i tillegg til mine egne tanker rundt hva jeg ønsker å få svar på. Det teoretiske perspektivet jeg har fokusert på har vært relasjoner, relasjonsbygging og relasjonskompetanse. Jeg har tatt utgangspunkt i hvordan lærere bygger relasjoner med enkeltelever, men ønsker også å se på hvordan skolestruktur og klasseledelse påvirker relasjoner på systemnivå. Jeg starter teorikapittelet med en generell del om relasjonsteori. Deretter redegjør jeg for relasjonskompetanse, etterfulgt av relasjonsbygging og faktorer som påvirker relasjonsbyggingen. Videre ser jeg på relasjoner i et individ- og systemperspektiv og hvordan lærer-elev – relasjoner kan være en beskyttelsesfaktor. Til slutt avslutter jeg med å beskrive lærerens klasseledelse, som jeg ser som en viktig faktor i relasjonsbygging mellom lærer og elev.

I den siste delen av teorikapittelet tar jeg for meg anerkjennelsesbegrepet. Jeg redegjør for de tre anerkjennelsessfærene, den indre og ytre anerkjennelsen, og subjekt-subjekt og subjekt-objekt menneskesyn. Jeg ser også på anerkjennelse på individ- og system-nivå.

2.1 Relasjonsteori

Gode lærer-elev relasjoner handler om lærerens væremåte ovenfor elevene. En lærer som skaper gode relasjoner til elevene, har en klasseledelse hvor de tar hensyn til at elevene er ulike og har ulike behov. De har positive forventninger til elevene og viser interesse for dem. Læreren har gode kunnskaper om tilpasset opplæring og er gode rollemodeller, samtidig som de skaper gode rutiner og struktur i klassen. Det er også viktig at læreren kjenner elevene sine, vet hvilke behov de har, hvem som har særskilte behov og møter disse på en god måte. Å snakke med og ikke til elevene, bygger også gode relasjoner. Det å gi gode tilbakemeldinger, gi tydelige instruksjoner og varierende arbeidsmetoder vil også være viktig for å skape trygghet og forutsigbarhet for elevene (Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli & Myhr, 2000, s.17).

Aasen, et.al. (2000) har utarbeidet en rapport som et resultat av et FoU-prosjekt som Senter for praksisrettet utdanningsforskning har gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Hovedformålet med dette prosjektet var å få mer kunnskap om relasjonsbasert klasseledelse. Rapporten beskriver at relasjoner handler om hvilken innstilling, eller oppfatning du har av andre. Den er knyttet opp til hva andre mennesker betyr for deg, og vil påvirkes av hvordan de andre møter og behandler deg ut ifra deres oppfatning av deg. Relasjoner dannes i møte mellom mennesker, de bygges og påvirkes gjennom kommunikasjon og samhandling med andre (s. 13). Rapporten viser at læreres klasseledelse og relasjonskompetanse har stor betydning for elevenes fungering og utbytte både sosialt og faglig. Lærere som lykkes på dette området er lærere som er tydelige voksenpersoner, som interesserer seg for elevene og som bygger gode forhold til hver elev. Elever som møter en slik lærer føler seg sett, forstått, og anerkjent for den de er. Elevene blir motivert, får arbeidslyst og inspirasjon. Lærerne skaper forutsigbarhet i undervisningen og er engasjerte i arbeidet med elevene. Elevene opplever et godt læringsmiljø, og forholdet til læreren og skolen vil være trygt og støttende. Disse elevene får en sterk tilknytning til skolen sin (Aasen et.al, 2000, s. 15).

Thomas Nordahl og Ole Hansen viser til forskning som sier at elever som opplever å bli anerkjent, verdsatt og likt av lærerne sine, har et større faglig og sosialt læringsutbytte enn de elevene som ikke har gode relasjoner til lærerne sine (Nordahl & Hansen, 2012, s. 3). Nordahl & Hansen (2012) viser til at mer og mer forskning kommer frem til at opplæringsinstitusjonene i like stor grad som hjem, arv og miljø påvirker elevenes muligheter for å lykkes, eller risiko for å falle utenfor i skole og arbeidsliv (s.12). Elevers opplevelse av relasjoner med lærere, er en viktig faktor i forskningen. Forskningsrapporten som Nordahl og Hansen (2012) viser til er hentet fra Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) og Børnerådet, og konkluderer med at veldig mange av elevene som har deltatt i studien opplever en god relasjon til sin lærer. Disse elevene forteller at de ofte møtes av lærere som viser dem respekt, støtte, interesse, forståelse og toleranse, og at de opplever å få motivasjon og ros fra lærerne. Utenom denne gruppen er det også en stor gruppe elever som aldri, eller veldig sjeldent får positive tilbakemeldinger, ros og støtte fra lærere. Ca. 20 prosent av elevene i studien opplever sjelden oppmerksomhet fra lærerne, og at det handler mest om lærernes oppmerksomhet rundt hvordan elevene har det personlig og sosialt (Nordahl & Hansen, 2012, s. 16-18).

Drugli (2012) beskriver hvordan lærer – elev relasjoner har stor påvirkning på elevenes faglige prestasjoner, og at elever som opplever en god relasjon til læreren sin vil ha økt motivasjon til å arbeide mer aktivt. Hun sier også at elever som sliter i skolen vil ha det største utbytte av å

ha en god relasjon med lærer (s. 15). Utvikling av relasjoner er en dynamisk prosess, og det påvirkes av holdninger, verdier, forventninger og ferdigheter hos begge parter. Det er viktig at eleven sees på som en likeverdig og selvstendig aktør i etableringen av sine egne relasjoner. Det betyr også at eleven må være en aktiv deltaker når det skal bygges relasjoner mellom lærer og elev, selv om læreren er den som har ansvaret for at det arbeides for å bygge de gode relasjonene (Drugli, 2012, s. 16).

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er en påvirkende faktor på all undervisning. Når elever møter lærere som respekterer dem og som ønsker å opparbeide en god relasjon til dem, øker motivasjonen for læring. Elever som har et godt forhold til sine lærere trives bedre på skolen og har mindre atferdsproblemer enn elever som opplever dårlige relasjoner til lærerne. En god lærer-elev relasjon har i tillegg en positiv påvirkning på elevens læringsutbytte (Aasen et.al, 2000, s.13).

2.1.1 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er ved siden av faglig kompetanse læreres yrkeskompetanse. Relasjonskompetansen påvirker kvaliteten på relasjonen til elevene. Med god relasjonskompetanse får man en profesjonell rolle som lærer. Man er bevisst det ansvaret og den kontrollen man har i kommunikasjonen med elevene, og arbeider for elevenes beste (Drugli, 2012, s. 45). Faglig kompetanse kan beskrives som fagpersoners kompetanse til å kommunisere, forstå og forholde seg til krav som stilles i personens yrke. For å kommunisere og handle riktig i de faglige settingene vi møter i arbeidslivet trenger vi relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle med andre på en god måte, samtidig som man ivaretar andre menneskers interesser i samhandlingen. (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 9-10).

Juul & Jenssen (2002) har en annen beskrivelse på relasjonskompetanse hvor det er lærerens evne til å se hver enkelt elev der den er, og at man tilpasser sin egen atferd etter relasjonen med den enkelte elev. (Drugli, 2012, s.45). Videre sier Juul & Jenssen (2002) at relasjonskompetanse som begrep bare gjelder når en av partene er en profesjonell, og at i en lærer-elev-relasjon er det en maktfordeling mellom partene der læreren er den som sitter med makten, og derfor må være bevisst sitt ansvar til å ivareta eleven og dens interesser (Drugli, 2012, s.46). Relasjonskompetansen er ikke statisk, og den kan endres gjennom nyervervet kunnskap, nye refleksjoner, økt innsikt og veiledning (Drugli, 2012, s. 47).

Nordahl & Hansen (2012) snakker om «å bli relasjonsprofesjonell». I det mener de at man forstår både seg selv, men også sin rolle innenfor rammer og forventninger som settes. Man må skille mellom det personlige og det private, og man må vite hvilken rolle man har ovenfor elevene man møter. Man må også lære seg skillet mellom profesjonell og for-profesjonell. Man vil ikke klare å bygge relasjoner til elever hvis man oppfattes som ufølsom og hvis elevene opplever at de i møte med deg ikke betyr noe. Vi er med på å skape kvalitative relasjoner og det er derfor viktig at vi alltid er bevisst at vi er med på å skape de relasjonene og samspillene vi inngår i (s. 24-25).

2.1.2 Relasjonsbygging

Hvordan både eleven og læreren er som mennesker og kjemien mellom dem, påvirker den relasjonen som bygges mellom dem. Både lærer og elev vil ha indre arbeidsmodeller (erfaringer) om relasjonsbygging som vil påvirke forventinger og krav til relasjonen. Lærers evne til empati vil også ha stor påvirkning på relasjonen til den enkelte elev. Noen relasjoner vil være negative, det vil si at forholdet mellom lærer og elev ikke er så god, og at det ikke er like lett og skape en god relasjon. Her vil det være lærerens oppgave og klare å bygge en god relasjon til tross for denne utfordringen (Drugli, 2012, s.37).

Fallmyr (2017) har skrevet en bok som bygger på kunnskap fra emosjonsfokuset terapi og relasjonell psykodynamisk teori. I boken skriver han om hvordan man skal bygge de gode relasjonene. Når elever får en ny lærer vil de alltid lure på om læreren liker ham/henne. Hvis elevene føler seg likt, fører dette oftere til ønsket adferd og gode følelser. Som lærer er det viktig å kunne like alle barn, og man må ha toleranse for ulikheter blant elevenes behov, ferdigheter, væremåter og egenskaper. Man må også tolerere de som har en vanskelig og uønsket adferd. Har man denne toleransen for ulikheter skaper man tillit og trygghet, som er med på å skape gode relasjoner mellom lærer og elev. Skolens krav og forventninger kan noen ganger komme i veien for elevenes individuelle behov, da er det viktig med tydelige forventninger, grenser og regler. Er disse tydelige og enkle å følge, vil dette også være med på å styrke relasjonene. Fører disse forventningene, reglene og grensene til mye tilsnakk og negative følelser kan det ødelegge relasjoner, og elevenes vansker kan forverres. Når man arbeider med vanskelig adferd og vanskelige relasjoner kan følelsepåpeking og følelsesfokuset grensesetting fungere godt. Her opplever elevene at de blir sett og forstått ved at læreren setter ord på det eleven føler. Når læreren gir tilbakemeldinger på at han ser at

eleven strever og er frustrert, vil det skape tillit og trygghet mellom lærer og elev som vil hjelpe både situasjonen og relasjonen (s.16).

Fallmyr (2017) beskriver også at man kan lære seg å bygge relasjoner til alle barn, selv de barna man ikke nødvendigvis liker så godt. Ofte liker vi de barna som vi kan kjenne oss igjen i, eller som har personlighetstrekk vi liker. Vi liker ofte barn vi kjenner sympati for eller synes synd på. Skal man lære seg og like noen som vi har negative følelser ovenfor må vi først forstå hvorfor vi ikke liker dem, og vi må også forstå hvorfor de er som de er og gjør som de gjør. Blir en elev forstått vil han eller hun oppleve tillit, tilknytning og glede (s. 35).

Fallmyr (2017) redegjør for ni egenskaper han mener en lærer bør ha for å skape en god relasjon. Disse er:

1. Pålitelighet: En pålitelig lærer er en man kan stole på, denne læreren har nødvendig kompetanse, har struktur og grenser, og legger til rette for mestringsopplevelser. Han holder avtaler og unngår å såre eller krenke elevene. En pålitelig lærer har tydelige krav og forventninger som er tilpasset hver enkelt elevs ferdigheter og evner.
2. Tydelig: En tydelig lærer skaper normer, regler og grenser og er konsekvent. Man gir tydelige beskjeder og forventninger som tilpasses hver enkelt elev. Han er tydelig i kommunikasjonen og bruker ikke ord som «kanskje» når han egentlig mener nei. Den tydelige læreren motiverer og utfordrer elevene slik at de strekker seg etter egne mål.
3. Forutsigbar: Den forutsigbare læreren har kontroll over egne følelser, han eller hun er tålmodig, kan være spontan, men ikke for impulsiv.
4. Åpen og involverende: Disse lærerne ønsker tilbakemeldinger fra elevene, de ønsker å vite hva elevene tenker om dem som lærer, om relasjonen mellom dem, og om det som skjer i klasserommet/undervisningen. En åpen og involverende lærer har avklart forventninger både til og fra elevene. Denne læreren kan innrømme når han/hun gjør feil, og de kan be om unnskyldning.
5. Anerkjennende: En anerkjennende lærer viser interesse for elevene og deres interesser, erfaringer og drømmer. En anerkjennende lærer bekrefter elevene og gir dem tilbakemeldinger på hva han liker ved eleven og har ett positivt syn på eleven og elevens handlinger. Han viser forståelse for det som ligger bak negativ adferd, og lar alle elevene føle at de blir satt pris på. Det er ikke bare elevenes prestasjoner man er opptatt av å anerkjenne, men eleven som individ.

6. Humøristisk sans og evne til å skape positive følelser: En slik lærer bruker humor på en vennligsinnet måte, og skaper dermed god stemning, glede og avspenning. En slik positiv holdning skaper engasjement og motivasjon blant elevene. Det bygger fellesskapsfølelse og samhold.

7. Konflikthåndtering: Denne læreren har en tanke om at konflikter er en naturlig del av menneskelig samhandling, og nødvendig for utvikling. Læreren håndterer konflikter med selvkontroll og nysgjerrighet, og kjører ikke over elevene, men lar de delta i konflikthåndteringen.

8. Følelshåndtering: En lærer med egenskaper innen følelshåndtering ser, oppdager, forstår og håndterer ulike følelser. Denne læreren mener at følelser er signaler som må bekreftes, ikke kontrolleres eller fjernes.

9. Empatisk: En empatisk lærer har en ikke-dømmende måte å forstå elevers handlinger og væremåter. De bygger dette på en forståelse av at eleven har egne følelser, erfaringer, forventninger, opplevelser, holdninger, verdier og tankesett som påvirker hvordan de handler. En god empatisk evne krever at man har kunnskap om elevenes indre verden, og denne kunnskapen er en forutsetning for å være empatisk (s. 36-38).

Drugli (2012) viser til Pianta, Stuhlman & Hamre (2002). De blant mange andre gjør tilsvarende som Fallmyr, og redegjør for ulike egenskaper hos lærere som skaper positive lærer-elev - relasjoner.

De ulike egenskapene Pianta, Stuhlman & Hamre (2002) redegjør for, handler blant annet om at læreren må være sensitiv overfor elevenes signaler og adferd. Denne sensitiviteten er helt nødvendig for en positiv og nær relasjon mellom lærer og elev. Det er viktig å være sensitiv for å forstå eleven på dens premisser, og å fange opp elevens signaler og reaksjoner. Man retter oppmerksomheten mot eleven og ser eleven der den er, og gir tilpasset respons etter elevenes behov. Den sensitive læreren som ser og leser eleven, gir den responsen som passer til elevens signaler og reaksjoner. Slik føler eleven seg sett og forstått (Drugli, 2012, s.52-53). Videre er det viktig at læreren formidler aksept og varme, dette skaper følelse av nærhet. Eleven opplever også at han eller hun er akseptert og anerkjent som den de er, og de opplever og ha en lærer som bryr seg. En lærer som gir støtte ved behov, tilpasser seg elevene og blir kjent med elevene. De lærer seg å lese hver enkelt elev, når eleven trenger støtte og i hvilke situasjoner. Det er også avgjørende for å skape en positiv relasjon til elevene, at læreren må

kunne kontrollere egen negativ adferd og uhensiktsmessig respons i situasjoner med elevene. Til slutt beskrives lærerens måte å utøve struktur og grenser tilpasset elevens adferd, og behov. Gode og positive relasjoner mellom lærer og elev, er avhengig av at læreren kan utøve et godt lederskap ovenfor hele klassen. Å skape rutiner og struktur i klasserommet er avgjørende for å bygge trygghet hos elevene (Drugli, 2012, s. 54-55).

Ved sammenligning av Fallmyr og Druglis beskrivelser, kan vi finne mange likhetstrekk selv om de bruker ulike begrep for å beskrive de ulike faktorene. Fallmyr bruker mer overordnede begrep som beskriver evner som det er viktig at lærere innehar for å bygge gode relasjoner, som for eksempel pålitelighet og forutsigbarhet. Drugli redegjør mer for hvordan man kan gjennomføre disse begrepene i praksis, som for eksempel å utøve struktur og grenser, gi tilpasset respons og støtte elevene ved behov.

Jeg vil også ta med hva Bergin og Bergin (2009) beskriver som viktig for å bygge de gode relasjonene. De har sett på forskning av lærer-elev – relasjoner. De sier at god relasjon til lærer er med på å hjelpe elever til å lykkes på skolen, og at det er viktig for elevers læring at de møter lærere som viser støtte, varme og omsorg (s. 141). De har på bakgrunn av dette utviklet seks råd, for hva læreren kan gjøre for å bygge gode relasjoner til eleven.

1. Vis sensitivitet og varme ovenfor elevene. Man må fange opp signaler og behov og gi en tilpasset respons til dette.
2. Være godt forberedt i møte med elever, og ha forventninger til dem. Da viser man elevene at man har tro på elevens faglige prestasjoner, at man bryr seg om hvordan eleven utvikler seg, og at man er opptatt av hvordan eleven har det.
3. Man må gi elevene muligheten til å velge der det er mulig.
4. En proaktiv klasseledelse er viktig, det betyr at man har tydelige og klare regler, og konsekvenser av regelbrudd. En autoritativ måte å lede på, med trygghet, vennlighet og høflighet fra læreren, der man ikke trenger å bruke maktstrategier.
5. Læreren bør hjelpe elevene til å bygge positive relasjoner mellom elever, at man skal være snill mot hverandre og hjelpe hverandre når noen trenger hjelp. Som lærer må man også hjelpe elever å godta at alle er forskjellige, og at noen har større behov eller utfordringer enn andre. Skaper man gode relasjoner mellom elevene i en klasse har det mye og si for trivselen i klassen.

6. Man bør også ta i bruk intervensjoner, slik at man kan endre og få hjelp i spesielt vanskelige relasjoner (s. 158-160).

2.1.3 Faktorer som påvirker lærer-elev relasjonen?

May Britt Drugli (2012) beskriver ulike faktorer som påvirker lærer-elev relasjonen. Hun nevner blant annet skolestrukturen, og hvordan den gjennom tradisjoner, verdier og forestillinger som er utviklet på hver enkelt skole, ofte over lang tid påvirker hvordan hver enkelt lærer ser på relasjonsbygging. Skolekulturen på den enkelte skole påvirker hvordan læreren ser på lærer-elev relasjonen, den påvirker også undervisningen, og elevens fungering på skolen. Skolen som system må fungere godt for at relasjonsbyggingen skal utvikles positivt. Lærere som arbeider på en skole med en rektor som støtter og er involvert i arbeidet til læreren, og som ønsker at lærere skal være i en faglig utvikling gjør denne lærerens relasjonsbygging bedre. Det kollegiale samarbeidet, trivselen og arbeidsmiljøet blant lærerne vil også påvirke lærer-elev - relasjonene (s.31-32).

Videre beskriver Drugli (2012) klassen og lærerens klasseledelse som viktige faktorer for å bygge en god lærer-elev relasjon. Jeg vil redegjøre nærmere for klasseledelse senere i dette kapitlet men nevner kort her hva Drugli sier. Klasserommet er det stedet som er viktigst både for eleven og for læreren. Klasserommet er elevens holdepunkt på skolen, der det oppholder seg store deler av skolehverdagen. Det som skjer i klasserommet har stor betydning for hvordan elevene har det på skolen, hvordan de trives, utvikles og hvilke relasjoner de skaper. For læreren er klasserommet det stedet man gjør den største delen av jobben sin. Undervisningssituasjonen er lærerens opplevelse av hvordan han eller hun mestrer jobben sin, og måten læreren leder klassen og undervisningen på, har stor påvirkning på elevene og klassemiljøet. Emosjonell tilstedeværelse, organisering og støttende instruksjoner er måter læreren driver sin klasseledelse på, og lærerens evne til dette er avgjørende for gode lærer-elev relasjoner (s. 34). Man kan beskrive lærerens klasseledelse som den rammen hvor relasjonene kan utvikle seg. Det vil si at lærerens klasseledelse er et forhold som påvirker alle elevene i en klasse, mens en lærer-elev-relasjon er forholdet mellom læreren og den enkelte elev. Lærerens evne til klasseledelse vil igjen påvirke relasjonen til hver enkelt elev (Drugli, 2012, s. 35).

Når barn begynner på skolen har det mange erfaringer og mye historie bak seg. De har utviklet seg i 6 år gjennom sin oppvekst i familien og i barnehagen. Barnets oppvekstvilkår og familiens påvirkning på barnet har hatt mye å si for utviklingen, og det vil den fortsette og ha også etter at barnet begynner på skolen. Erfaringer barnet har fra hjemmet og fra barnehagen vil ha stor påvirkning på de relasjonene som nå etableres mellom barnet og lærer. Studier viser at familiens sosioøkonomiske status har sammenheng med kvaliteten på lærer -elev relasjonen. Spesielt foreldrenes utdanningsnivå spiller en rolle for relasjonen mellom eleven og lærere (Drugli, 2012, s. 40).

Hvordan læreren har det i privatlivet sitt har også vist seg å påvirke lærer-elev - relasjoner, og at lærere som har det vanskelig i livet, kan påvirke arbeidet sitt og relasjoner med elever på grunn av dette. Yoon (2002, i Drugli, 2012, s. 38) fant i sin studie at det var sammenheng i rapporter hvor lærere vurderte eget stress, og antall negative relasjoner med elever. Eleven er også en aktiv part i relasjonsbygging, og selv om det alltid er lærerens ansvar å arbeide med relasjoner til elevene, har elevene stor påvirkning når disse relasjonene skal bygges.

Røkenes & Hanssen (2012) redegjør for tre forhold som har betydning for å utvikle gode relasjoner, disse beskrives som væremåte, empati og anerkjennelse. Som lærer er det viktig at man har en væremåte som gjør at eleven føler du er en person det føles godt og trygt å bygge en relasjon til (s. 180). Videre beskriver forfatterne viktigheten av å ha empati og vise empati for klienter. Empati handler om å leve seg inn i andres opplevelser og emosjonelle tilstand. Det betyr at man ser andre innenfra og kjenner på deres følelser, selv om vi er klar over at de ikke er våre egne (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 181-182). Å være anerkjennende skal jeg redegjøre nærmere for i neste del av dette kapittelet, men jeg beskriver kort hva Røkenes & Hanssen (2012) skriver når de snakker om anerkjennelse i utvikling av gode relasjoner. De sier det er viktig at man bekrefter den andres opplevelser, og de følelsesmessige aspektene ved disse opplevelsene. Man må vise respekt for ulikheter, og når den andre deler av sine opplevelser må du vise at disse har egenskaper som bør deles. De sier også at du må ha et åpent og aksepterende syn på deg selv og andre (s. 191).

Å ha evnen til mentalisering vil også være med på å påvirke relasjonen du som lærer får til elevene. Mentalisering betyr evnen til å forstå egen og andres mentale tilstand, se andre innenfra og seg selv utenfra. Man må ha en forståelse for at alle sitter med egne opplevelser, og at adferd kan være en reaksjon på ting som ikke er så greit innvendig hos eleven. Det er også viktig at man som lærer klarer og se seg selv utenfra. Hvordan man oppfattes av elever

eller kollegaer, hvordan lærerens opplevelse av en situasjon kan være helt annerledes enn elevenes opplevelse, og hvordan min adferd som lærer kan påvirke elevene. Læreres evne til mentalisering er viktig for gode lærer-elev relasjoner, for elevers trygghet på skolen og for elevers mulighet til læring (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 13). Mentalisering skjer ofte helt ubevisst, og det er et indre arbeid i samspill med andre. Vi reagerer og svarer ut ifra hvordan vi tolker situasjonen gjennom det vi hører, ser og føler (Brandtzæg, et.al., 2016, s. 63). Andre ganger mentaliserer vi bevisst, og da får vi ikke det den andre sier til å stemme med hvordan han eller hun fremstår i kroppsspråk og holdninger. Da begynner hjernen din og arbeide for å finne ut hva som egentlig er sannheten, og hva behovet til personen du snakker med er (Brandtzæg, et.al., 2016, s. 64).

2.1.4 Klasseledelse

Strategier som bygger gode relasjoner mellom lærer og elev i det daglige samspillet kan være å bruke elevens navn når du kontakter ham eller henne. Man må alltid være høflig og positiv og ha øyekontakt med elevene i det daglige samspillet. Bruk personlige kommentarer og spørsmål når du snakker med elevene, og vis at du er interessert. Man bør gi kroppskontakt og anerkjennende kommentarer, og også bruke humor i kontakt med elevene (Drugli, 2012, s.107).

Relasjoner kan arbeides med på mange ulike måter, fordi de er dynamiske elementer i et større system. Gjennom blant annet god klasseledelse skaper læreren gode rammebetingelser i klassen og for elevene. Det er godt dokumentert at det er stor sammenheng mellom god klasseledelse og gode lærer-elev relasjoner. Det betyr at lærere som har mye kunnskap om hva en god klasseledelse er, også klarer å bygge gode relasjoner med elevene (Drugli, 2012, s. 101). God klasseledelse handler om ulike strategier, og det er viktig at lærere har kunnskap om disse. En strategi er å ha en god struktur på skolehverdagen, noe de fleste elever synes å ha ett godt utbytte av i sin skolehverdag. Elevene vet hva som forventes av dem, og hva som skal skje i løpet av dagen. At strukturen er klar og forutsigbar er viktig og skoledagen bør for eksempel ha lik start og slutt, og gode overganger mellom aktiviteter. Det bør også være klare fysiske rammer i klasserommet, rammer som også skal være positive og skape positive samspill og arbeidssituasjoner for både elever og lærere. Eksempler på slike positive fysiske rammer er at elevene sitter slik at lærer ser alle elevene i klasserommet. Læreren skal kunne bevege seg blant elevene for å kunne være til hjelp og det skal også være mulig for elevene og bevege seg rundt i klasserommet uten at det forstyrrer de andre elevene (Drugli, 2012, s.101-

102). Videre er det viktig at det er klare regler i klassen og på skolen. Klare og tydelige regler kan bidra til å fremme elevens læring og utvikling i tillegg til å bygge opp trivsel blant elevene. Reglene bør være klare og tydelige og det bør ikke være for mange. Det vil være mulig å følge disse for både lærere og elever (Drugli, 2012, s. 103).

Ett annet element som kan fremme gode relasjoner mellom lærer og elev, er at lærer gir gode beskjeder til elevene sine. Beskjeder er store deler av den kontakt som skjer mellom lærer og elev, og derfor er det viktig at disse er gode og positive for eleven. Gode beskjeder fra lærer betyr at de er enkle og forstå, at det ikke kommer for mange beskjeder i et kort tidsrom, og at ikke beskjedene motsier hverandre (Drugli, 2012, s.103).

Som lærer vil man møte elever med en adferd man synes er vanskelige å håndtere og situasjoner som kan være vanskelige og stå i. Og gi riktig feedback til ulik adferd er en viktig egenskap hos lærer. Ett eksempel er at man gir positive tilbakemeldinger på positiv adferd, men ikke «kjefter» ved negativ adferd. Ved å sette ord på hvilken adferd man ønsker, og ikke gi oppmerksomhet på den negative adferden, vil man bygge opp den positive adferden i hele elevgruppen (Drugli, 2012, s.105).

2.1.5 Relasjoner i et individperspektiv og i et systemperspektiv

Olsen (2016) tar utgangspunkt i en større fenomenologisk studie som ser på psykososialt miljø i skolen. Det ble forsket på foresatte til barn med diagnosen ADHD, og hvordan de opplevde egne barns påvirkning på det psykososiale miljøet i klassen (s. 83). Det ble sett på relasjoner mellom lærer-elev og skole-hjem i et individ- og system- perspektiv. Når vi ser på relasjoner i et individperspektiv ser vi på den enkelte skoleledelse, lærer eller assistents relasjon til den enkelte elev og elevens foresatte (Olsen, 2016, s. 86).

Relasjoner i systemperspektiv handler om relasjonen mellom skole og hjem, og også overordnende forhold man kan finne i skolekulturen. Man ser på systemet skolen, med alle de brikkene som inngår innenfor skolen som system (Olsen, 2016, s. 89). Videre ser Olsen på resultatene av studien. Hun forklarer hvordan det å bygge lærer-elev - relasjoner og elev-elev - relasjoner med elever med særskilte behov, handler om et arbeid hvor man endrer holdninger og syn på elever. Man ser på hverandre som betydningsfulle for hverandre, og man ser på alle elever som bidragsytere på ulike måter til klasse miljøet. Det er viktig for foresatte at eleven har lærere som ser dem, på den måten vil deres behov bli sett og forhåpentligvis møtt, og lærere vil se elever som noe mer enn «han med ADHD». Lærere som bygger gode relasjoner

til elever ser hva eleven mestrer og bruker dette til det beste for eleven og også for klasse miljøet. I et systemperspektiv viser resultatene forskjeller i hvordan skoler møter elever og deres foresatte når elevene sliter, og det var situasjoner hvor foresatte ikke følte tillit til skolens ledelse og kompetanse (Olsen, 2016, s. 93-94). Det bør være en felles forståelse for elevers tilretteleggingsbehov, hvor skolens ledelse setter en standard for dette, og hvor man møter lærere med evner og kunnskaper rundt dette. Mødrene til barn med diagnosen ADHD som deltok i studien var alle enig i at lærere med gode rutiner og god struktur, var de som lyktes best i å skape gode relasjoner til barna deres (Olsen, 2016, s. 95).

Nordahl og Hansen (2012) stiller spørsmålet «vanskelige/utfordrende barn eller vanskelige/utfordrende relasjoner?». I dette ligger det at man som lærer velger om man ser utfordringen man har i et individperspektiv og legger problemet på barnet; «han er så vanskelig!». Da vil man som lærer og profesjonell handle ut fra dette. Flyttes fokuset derimot over til at «relasjonen er vanskelig», får man et systemfokuset perspektiv. Dette øker de pedagogiske mulighetene, og gir deg et spillerom hvor det kan være lettere og løse en vanskelig relasjon, enn å «fikse en vanskelig elev». Ser man på utfordringen i et systemperspektiv ser man seg selv, som en del av både problemet og som del av løsningen (s. 14-15).

2.1.6 Lærer-elev-relasjonen som beskyttelsesfaktor

Relasjon er en viktig faktor for elevens læringsprosesser. Relasjon mellom lærer og elev har ved siden av lærerens faglige kompetanse, undervisningsmetoder og tilpasset opplæring, en stor innvirkning på elevens læring og utvikling. Gode lærer-elev relasjoner skaper bedre samarbeid mellom lærer og elev, og gjør at elevene arbeider bedre. God kommunikasjon og samspill påvirker relasjonen, og et godt samarbeid vil også bedre relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s.66-67).

Beskyttelsesfaktorer er faktorer som kan beskytte barnet, hvis barnet er utsatt for risikofaktorer i livet. Beskyttelsesfaktorer kan være faktorer hos eleven selv, som for eksempel høy IQ, god problemløsningsevne, positiv holdning og positivt temperament. Det kan også være faktorer i barnets miljø. Slike faktorer kan påvirke at barna får en god og positiv utvikling til tross for risikofaktorer (Masten, 2007, i Drugli, 2012, s.77). Kvaliteten på elevens relasjon til lærer vil påvirke elevens fungering både faglig og sosialt i skolen. Betydningen av en god relasjon til læreren er størst for de elevene som har vansker på skolen, eller er i risiko for å utvikle vansker.

Også for elever som opplever omsorgssvikt i hjemmet vil det ha stor betydning med en god relasjon til lærer. En slik relasjon som beskyttelsesfaktor kan hjelpe dem både med det faglige på skolen, men også med den generelle utviklingen videre i livet (Drugli, 2012, s.77). For at en lærer-elev-relasjon skal være en god og positiv relasjon for eleven, og virke som en beskyttelsesfaktor for elever med risiko, må relasjonen være sensitiv og med gjensidig interaksjon. Det må gis positiv feedback fra læreren som fremmer elevens utvikling (Drugli, 2012, s. 78).

Det er ikke lenger slik at vi kan skille mellom oppgavene til skolen og hjemmet. Tidligere ble det sagt at skolen hadde ansvaret for den faglige opplæringen, og at hjemmet hadde ansvaret for omsorgen og oppdragelsen. Nå ser vi på dette som en felles oppgave, der skole og hjem samarbeider om alle oppgavene. Barn trenger omsorg og trygghet fra voksenpersoner uansett hvor de befinner seg, og gode relasjoner til lærere utgjør et viktig bidrag til barns utvikling. Skolen har som oppgave ved siden av den faglige undervisningen og støtte barn i deres utvikling. Den har en stor betydning for barns mulighet til å bli sosiale individer (Brandtzæg, et.al., 2016, s. 12).

2.1.7 Tilknytningsteorien

Tilknytning til nære omsorgspersoner og nære sosiale relasjoner er noe vi mennesker er avhengig av hele livet. Disse relasjonene, eller mangel på dem kan påvirke barns helse, både emosjonelt, atferdsmessig og deres kognitive fungering (Drugli, 2012, s. 21).

Tilknytningsteorien er ofte noe som brukes om små barn, men Drugli (2012) bruker tilknytningsteorien som et perspektiv for forståelse av lærer-elev relasjonen (s.20). Teorien er utviklet av Ainsworth og Bowlby, og handler om sterke relasjonelle bånd mellom mennesker. Disse relasjonene påvirkes av tilknytningsprosesser, og i tilfeller der lærer sliter med å skape en god relasjon til en elev, kan dette være fordi eleven har en negativ erfaring fra tidligere tilknytningsprosesser. Det er viktig at barn og unges behov for tilknytning og nære relasjoner blir møtt både i hjemmet og på skolen (Drugli, 2012, s. 21)

Drugli (2012) påpeker også at man ikke skal blande tilknytning med avhengighet, fordi barn som er nært knyttet til sine omsorgspersoner tørr å utforske omgivelsene fordi de er trygge på at omsorgspersonene er der når de trenger trøst eller trygghet (s.21). Dette er beskrivelsen på trygghetssirkelen. Trygghetssirkelen ble funnet opp av Kent Hoffman, Glen Cooper, Bert Powell og Bob Marvin, og opprinnelsen til sirkelen var en opplæring innenfor

tilknytningspsykologi til unge foreldre for å styrke dem i deres foreldrerolle. Trygghetssirkelen kom til for at disse mennene ville lage et visuelt bilde av hva barn trenger for å føle seg trygge (Brandtzæg, et.al., 2016, s. 30). I trygghetssirkelen beskrives to menneskelige grunnleggende behov, behovet for tilknytning og behovet for utforskning. Sirkelen viser hvordan disse behovene er knyttet sammen, og påvirker hverandre (Brandtzæg, et.al., 2016, s. 31).

Jeg vil ikke gå inn i dybden på teorien og forklaringen på trygghetssirkelen her, men gjør en kort redegjørelse for hva den innebærer. Sirkelen inneholder to hender fra en trygg voksen som åpner seg til en øvre og nedre del i sirkelen. Den nedre delen handler om barnets behov for beskyttelse og avhengighet til en trygg voksenperson. Hånden i den nedre delen av sirkelen er en trygg havn, et sted barnet kan søke trøst, hjelp og nærhet når han eller hun trenger det (Brandtzæg, et.al., 2016, s.31). Den øverste delen av sirkelen handler om barnets behov for utforskning og selvstendighet. Hånden i den øvre delen av sirkelen er en trygg base. Den voksne støtter barnet i sin utforskertrang og utvikling av selvstendighet (Brandtzæg, et.al., 2016, s. 40-41). Når vi snakker om den voksne i trygghetssirkelen, snakker vi om omsorgspersoner som tar imot barnet nede i sirkelen, når barnet har behov for trygghet. Når barnet er oppe i sirkelen, ønsker barnet å utforske verden, og den voksne blir en støtte i denne prosessen (Brandtzæg, et.al., 2016, s. 47).

I tilknytningsteorien beskrives ulike tilknytningsstiler, både ovenfor foreldre, nærmeste omsorgspersoner, og lærere. Jeg velger å fokusere på tilknytningsstiler ovenfor lærere hentet fra Howes & Ritchie (1999) og Bergin & Bergin (2009), ettersom det er lærer-elev relasjoner denne oppgaven tar for seg. Tilknytning mellom lærer og elev kan deles opp i 4 grupper:

1. Trygg tilknytning: Elevene liker læreren og er trygg på ham/henne. Eleven kan gi klemmer til læreren, og synes det er greit og få en klem. De kan snakke med læreren hvis det er noe, og spør gjerne denne læreren om hjelp. Det er et godt samarbeid mellom lærer og elev.
2. Nesten trygg tilknytning: Elevene viser noe trygg tilknytning men er også noe usikker. Det er ikke sikkert at læreren tenker på disse relasjonene som noe problem.
3. Unnvikende tilknytning: Elever med en slik tilknytning til læreren tar sjelden kontakt med læreren, og kan ofte være avvisende når læreren prøver å ta kontakt med eleven. Elevene søker ikke trøst hos læreren, og tar ikke imot trøst hvis læreren prøver.

4. Ambivalent tilknytning: Elevene er irritert på læreren uten noen spesiell grunn, de kan gråte uten å ta imot trøst, men også være klengete på læreren og vise negativ reaksjon når læreren forlater rommet. De er krevende i sin kontakt med læreren, og blir aldri fornøyd med lærerens reaksjon.

For at det skal skapes en trygg tilknytning må det skapes dype emosjonelle bånd over tid. Det vil si at alle lærer-elev- relasjoner ikke vil være tilknytningsrelasjoner, men det betyr ikke at alle lærer-elev-relasjoner ikke er like viktige (Drugli, 2012, s.29).

2.2 Anerkjennelse

I denne teoridelen velger jeg å redegjøre for teori om anerkjennelse knyttet opp til relasjonsarbeid med barn. Jeg går ikke så mye inn i den grunnleggende teorien og bakgrunnen for begrepet anerkjennelse, men velger den teorien jeg mener er mest aktuell, relatert til denne studiens tema og problemstilling. Forskerne jeg har valgt har på sin side tatt utgangspunkt i eldre forskning med blant annet filosofene Axel Honneth (1949-) og Charles Taylor (1931-). De bygger sin teori om anerkjennelse på den tyske filosofen G.W.F. Hegel (1770-1831).

Jeg vil starte med å redegjøre for hva Løvlie-Schibbye & Løvlie (2017) skriver om anerkjennelse knyttet opp til relasjonsarbeid med barn. De skriver at deres forståelse av begrepet anerkjennelse, handler om et menneskesyn og en holdning vi har til andre, og hvordan dette vises i de samværsmåtene vi har med hverandre. Altså mener de at anerkjennelse er en væremåte og noe vi er, når vi møter andre mennesker. De er opptatt av de voksnes relasjoner til barn, og hvordan anerkjennelse påvirker disse relasjonene. Hvis man anerkjenner barn, betyr det at man *ser* barnet og *verdsetter* barnet for den han eller hun er. Det vil si at det handler om å vise respekt, likeverd og verdighet (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 48). Løvlie Schibbye & Løvlie bruker filosofen Hegel som utgangspunkt når de snakker om anerkjennelse. Han er kjent for å være opphavsmannen bak begrepet, og det er også han Honneth bruker som bakgrunn for sin anerkjennelsesteori. Hegel har sagt at mennesket har et grunnleggende behov for anerkjennelse som ligger i oss alle, og for at jeg skal utvikle meg som individ, er jeg avhengig av anerkjennelse. Slik Løvlie-Schibbye & Løvlie forstår dette trekker de sammenligninger til deres teori om relasjoner, hvor de sier at man utvikler seg som menneske i møte med andre mennesker. Dette viser sammenhengen mellom anerkjennelse og relasjoner (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49).

Å anerkjenne andre betyr å se, forstå, bekrefte og verdsette andre. Det betyr at man ser den andre, ikke for dens prestasjoner, men for den han er, med egne tanker, følelser, opplevelser og meninger. Når man opplever og bli anerkjent føler man at man blir tatt på alvor, akseptert og at man har verdi (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50-51). Anerkjennelse handler om å møte den andre som subjekt. Det vil si og møte den andre som en som har verdi, og å leve seg inn i dens opplevelser og oppfatninger av verden, slik at den opplever bekreftelse og får følelsen av å være verdifull (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 59).

I Anne Karin Rudjord Unneland (2012) sin artikkel om anerkjennelse redegjør hun for begrepene anerkjennelse og vurdering. Hun beskriver hvordan disse begrepene er med på å påvirke menneskene, og også samfunnet. Vi tilhører et samfunn som legger vekt på det å bli bedre, og på å prestere. Vi lever i et samfunn med et stort ønske om å være best (s. 109). Allerede i barnehagen starter man med en slik vurdering, hvor barna skal kartlegges og måles ut ifra en standard. Fra barneskolen og oppover er det kartleggingsprøver for å måle hvilke skoler som er de beste.

Hvert eneste menneske har et grunnleggende behov for anerkjennelse. Skal man utvikle selvtillit, selvrespekt og følelse av egenverd trenger man en opplevelse av anerkjennelse. Uten anerkjennelse fra andre mennesker, vil det være umulig for oss å lykkes med å utvikle selvfølelse og selvtillit (Unneland, 2012, s.111). Uten anerkjennelse fra andre, vil man ikke klare å respektere seg selv. I et samfunnsperspektiv handler det om å bli anerkjent som likeverdige mennesker, med samme rettigheter og tilhørighet til samfunnet (Unneland, 2012, s.112). I et flerkulturelt samfunn og i en flerkulturell institusjon som barnehage og skole, er det viktig å være bevisst dette. Alle barn og unge i norske barnehager og skoler, skal anerkjennes som likeverdige, uansett hvilken kulturell og etnisk bakgrunn de har. Det vil derfor være viktig at man som pedagog, lærer å kjenne alle barna godt. Slik kan man bruke denne kunnskapen i sitt arbeid, og på denne måten anerkjenne barna og elevene ved å se hvem de er. Slik vil anerkjennelsen være med og utvikle barnas selvtillit, selvrespekt og følelsen av egenverd (Unneland, 2012, s.111).

2.2.1 De tre anerkjennelsessfærer

Anerkjennelse består av tre sfærer, som alle har en hensikt om å bekrefte den andre. Disse tre formene for anerkjennelse bekrefter ulike sider av personligheten, og mennesket er avhengig av dem alle tre. De tre anerkjennelsesformene gjør det mulig for oss å utvikle selvtillit, selvrespekt og følelse av egenverd. De tre formene er kjærlighetssfæren som gir selvtillit, den rettslige sfæren som gir selvfølelse, og solidaritetssfæren som skaper selvverd. Vi kan ikke gi disse erfaringene til oss selv, de må komme gjennom anerkjennelse fra andre (Honneth, 2008, s. 103). Anerkjennelse er et psykisk behov, og det å bli sett og forstått er noe av det viktigste for oss mennesker. Det er for eksempel veldig viktig for oss å bli gjenkjent, og det er noe vi som jobber med barn bør huske på, blant annet når det gjelder å huske barnas navn (Unneland, 2012, s. 111-112).

Pettersen & Simonsen (2010) beskriver også disse sfærene som Honneth har bygget på fra filosofen Hegel. Hegel kaller de tre sfærene for Privatsfæren, Den rettslige sfæren og Den solidariske sfæren. De beskriver disse sfærene slik. Privatsfæren bygger på kjærlighet og tillit, og er tette følelsesmessige bånd mellom et fåtall mennesker. Den rettslige sfæren har rettigheter som grunnlag for opplevelse av likeverd, og man anerkjennes gjennom de rettigheter man har. Den solidariske sfæren består av deltakelse i ulike former for verdifelleskap som bidrar til å bygge selvverd. Menneskets selvbylde, identitet og selvrealisering, forutsetter at man møter anerkjennelse i alle disse tre sfærene (s. 23-24). Videre kan vi forklare disse sfærene eller erfaringene som ulike fellesskap vi inngår i, og slik knytte dette opp til arbeid med relasjoner til barn. De ulike fellesskapene ett menneske tilhører vil gi ulike former for anerkjennelse, men på samme måte som hvert enkelt menneske er avhengig av anerkjennelse, vil også samfunnet være tjent med at menneskene i det opplever å bli anerkjent. Møter ikke mennesker anerkjennelse, men kanskje det motsatte som Honneth sier er krenkelse, vil det kunne skape sosial uro og sosial konflikt (s. 33). Dette mener jeg man kan finne igjen i skolehverdagen og i lærer-elev -relasjoner. Elever som ikke møter anerkjennelse fra læreren, kan ofte bli mer urolige, de trives ikke like godt på skolen, og de kan påvirke klassemiljøet på en negativ måte fordi de ikke føler seg sett, forstått og respektert.

2.2.2 Ytre og indre anerkjennelse

Ytre anerkjennelse er det vi i det daglige kaller ros, og omhandler ofte det andre mestrer, får til og presterer. Ett godt eksempel er for eksempel innenfor konkurranseidretter, og læreren som sier «så flink du er», når eleven viser frem en tegning. Fokuset innen den ytre anerkjennelsen er hva eleven kan og gjør. Det vil si at for å få anerkjennelse må eleven vurderes i det den gjør. Dette er en type anerkjennelse som er både viktig og uunngåelig, men man må passe på at det ikke er den anerkjennelsesformen som blir rådende (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 56).

Den indre anerkjennelsen er den formen som ser eleven innenfra. Vi anerkjenner det eleven er. Det handler om å se elevens væremåte, og vise respekt for forskjeller og ulikheter. Innenfor den indre anerkjennelsen aksepterer vi, og verdsetter elevens tankesett og opplevelser, slik at eleven føler seg verdifull. Når eleven opplever seg sett, forstått og respektert vil han etter hvert se sine egne opplevelser gjennom dine øyne, noe som vil utvikle evnen til selvrefleksjon (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 58).

2.2.3 Subjekt – subjekt og subjekt – objekt - menneskesyn

Løvlie – Schibbye (2004) beskriver to ulike menneskesyn som er viktige i møte med det hun kaller klienter, men som jeg forstår som møte både med voksne og barn. Hun skiller mellom et subjekt – objekt menneskesyn og et subjekt – subjekt menneskesyn. Løvlie-Schibbye & Løvlie (2017) sier at grunnlaget for deres anerkjennelsesforståelse ligger i disse to menneskesynene som de ser på som væremåter i alle relasjoner (s. 51).

Når man møter barn med et subjekt – objekt menneskesyn har man ifølge Løvlie-Schibbye et syn på barnet som noe man må forstå utenfra, som et objekt – en ting. Disse barna skal måles, vurderes, beskrives og forklares utenfra, og jeg som voksen skal fortelle barnet hva det skal gjøre, tenke, se, høre, mene og synes (Løvlie-Schibbye, 2004, s. 5). Når man behandler andre som objekt tar man fra dem deres subjektive indre liv, og man tar fra dem deres selvstendighet. Å møte barn som objekt vil si at man har en «jeg vet best» holdning, noe som igjen er krenkende ovenfor den andre. Man definerer ofte barn i kategorier og legger vurderinger til grunn for hvilken kategori de faller inn under (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52). Dette vil skape dårlige relasjoner mellom lærer og elev, og en relasjon påvirket av et stort skille i maktposisjoner.

I et subjekt-subjekt – menneskesyn finner vi den anerkjennende væremåten (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 51). Her møter lærer elev som en likeverdig part, og her dannes de gode relasjonene. I dette menneskesynet ser man på alle som subjekt i eget liv, med sitt indre subjektive opplevelsesfelt av seg selv, andre og verden. I møte med barn som subjekt, har barna rett på å ha sine indre opplevelser i fokus, og at disse blir anerkjent. I dialog og relasjon med elevene blir dere indre opplevelser tatt i betraktning, og eleven er sjef i eget liv. Eleven er den som vet hvordan noe oppleves for ham/henne (Løvlie-Schibbye, 2004, s. 6). Det å bli subjekt i eget liv handler om å lære seg hvem «jeg er», og hvilke ønsker, behov og grenser jeg har. Man blir ekspert på seg selv, og bygger selvstendighet (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52).

2.2.4 Anerkjennelse på individ- og system-nivå:

Anerkjennelse finner vi både på individ og systemnivå. På individnivå anerkjenner man barnet gjennom de tre anerkjennelsesformene som nevnt over, og hjelper barnet på den måten til å bygge opp sin selvtillit, selvfølelse og selvverd. Man kan også se anerkjennelse gjennom et systemnivå, hvor man tilpasser den ordinære undervisningen eller det pedagogiske arbeidet slik at det passer for hvert enkelt barns forutsetninger. Slik anerkjenner man barna uten å vurdere kunnskapene deres. Ett annet perspektiv her er anerkjennelse av «annerledeshet». Anerkjenner vi «de annerledes barna» som likeverdige medlemmer i en gruppe, får vi en god inkludering, og inkludering er igjen med på å øke den tilpassede opplæringen (Unneland, 2012, s. 125-126). I samfunnskontekst er anerkjennelse det å bli sett på som likeverdige medlemmer, det å ha like rettigheter som andre, og følelsen av hvordan samfunnet ser på oss (Unneland, 2012, s. 112).

Det motsatte av anerkjennelse er krenkelse, og Honneth sier at ettersom mennesket er avhengig av anerkjennelse, er det derfor også sårbart for krenkelse og mangel på anerkjennelse (Unneland, 2012, s. 10). I et individperspektiv kan vi for eksempel beskrive krenkelse som å bli oversett eller møtt med forakt. Det kan også være fysiske og psykiske overgrep. Ved krenkelse i et systemperspektiv snakker vi om diskriminering og marginalisering av mennesker eller menneskegrupper (Åmot & Skoglund, 2012, s. 22).

2.3 Oppsummering av teorien

I dette kapitlet har jeg redegjort for relasjoner mellom lærer og elev. Jeg har gitt en redegjørelse for relasjonsbygging, faktorer som påvirker relasjonsbyggingen og relasjonskompetanse. Jeg har beskrevet ulike egenskaper som Fallmyr (2017) og Drugli (2012) mener er viktig hos en lærer for å kunne bygge gode relasjoner til elevene sine. Lærer-elev -relasjoner kan være en beskyttelsesfaktor for elever i risiko, og dette har jeg også beskrevet i kapitlet. Anerkjennelse er viktig for å bygge de gode relasjonene, og jeg har brukt litteratur som beskriver anerkjennelse som en væremåte i møte med elever. Denne væremåten anerkjenner elevene for hvem de er, ikke hva de gjør. Jeg beskrev også anerkjennelse på individ og systemnivå, og at anerkjennelse handler om å møte elevene med et subjekt-subjekt - menneskesyn som vil si at man behandler den andre som en likeverdig part, og som noen som er subjekt i eget liv (Løvlie-Schibbye, 2004).

Teorigrunnlaget fra dette kapitlet vil jeg sammen med datamaterialet, drøfte i kapittel fem.

3. Vitenskapsteoretisk perspektiv og metode

I dette kapitlet skal jeg ta for meg og begrunne valg av metode, og metodens vitenskapelige forankring i forbindelse med min forskning i denne masteroppgaven. En innføring i metode skal gi innsikt og oversikt for meg som forsker når jeg skal planlegge og gjennomføre et forskningsarbeid (Befring, 2007, s. 28).

Forskning vil si å ønske innsikt i noe nytt. For å få til dette må man etterprøve, fornye og videreutvikle den kunnskapen som allerede finnes innen et fagfelt. Forskningen må være faglig relevant og utføres på en seriøs og troverdig måte. Det betyr at jeg som forsker må forholde meg til noen etiske prinsipper i forskningen, for å sikre at det gjennomføres riktig. I forhold til samfunnet har man som forsker innenfor utdannings- og sosialvitenskapen tre oppgaver: Den første er en analytisk og utforskende oppgave. Den andre er å være kritisk og stille spørsmål ved den praksisen som allerede finnes og utføres. Og den tredje oppgaven er å være konstruktiv, og å bidra med ideer og endringer for å løse utfordringer på det man finner som ikke fungerer optimalt (Befring, 2007, s.11). I denne studien betyr det at jeg først innhenter teori og tidligere forskning på det valgte forskningsfeltet. Deretter innhenter jeg data fra feltet som jeg drøfter opp imot det teoretiske grunnlaget i oppgaven.

I denne masteroppgaven skal jeg finne svar på problemstillingen «*Hvordan bygge gode lærer-elev - relasjoner?*» Jeg ønsker å finne ut hvordan både lærere og elever ser på fenomenet relasjoner, og hva de tenker må til for å bygge de gode relasjonene mellom lærer og elev.

Jeg startet kapitlet med å beskrive fenomenologien som inngang til denne studien, og begrunner hvorfor fenomenologien passer til dette forskningsarbeidet. Deretter beskriver jeg valg av forskningsmetode og redegjør for hvordan jeg vil gå frem for å innhente datamaterialet. Jeg beskriver videre forberedelsene til forskningsarbeidet, og redegjør deretter for analyseprosessen. Til slutt beskriver jeg forskningskvaliteten, og avslutter kapitlet med Forskningsetikk.

3.1 Fenomenologi som inngang

Her vil jeg redegjøre for fenomenologien som inngang til denne studien. Jeg har tatt utgangspunkt i Kvarv (2010) sitt perspektiv på fenomenologien, og redegjør kort for denne. I fenomenologien ser man på menneskets direkte erfaring med fenomener. Utgangspunktet for slike direkte opplevde erfaringer er intensjonalitet, og intensjonalitet er det begrepet som fenomenologisk tenkning har sitt utspring fra. Intensjonalitet betyr det faste punktet og kjennetegner alle menneskers bevisstheter. Alle fenomener som mennesker opplever og er bevisst på må være noe bestemt og det må tolkes for å få en forståelse for fenomenet. Det handler om å observere ting uten fordommer eller tidligere erfaringer. Man har et første - erfaringsperspektiv på fenomenet og vurderer det med et objektivt syn (Kvarv, 2010, s.87). Fenomenologiens mål, er at det skal beskrive ulike fenomener i ulike sammenhenger, og i tillegg skal den finne frem til de vilkårene i vår livsverden som gjør menneskelig handling mulig. For å gjøre dette må man dypere enn den vitenskapelige refleksjonen, og det er viktig at man tar i bruk hele menneskets erfaringsområde (Kvarv, 2010, s.88).

Forskning med et fenomenologisk perspektiv fokuserer ikke på hvorfor mennesker opplever verden på den måten de gjør, og de ønsker heller ikke å forklare hvordan verden faktisk er. Det de ønsker, er å få innsyn i menneskets levde erfaring, slik de ser og opplever fenomener i verden (Nyeng, 2007, s.33). Et sentralt begrep under fenomenologien er «Livsverden». Dette handler om vår verden og dens gjenstander, aktører og språklige uttrykk, slik de sees for mennesket. Det handler om den konkrete virkeligheten vi lever i, og som kan erfares og oppleves gjennom sansene våre. Det betyr at med dette synet på begrepet livsverden, blir livsverden en forutsetning for all kunnskap (Kvarv, 2010, s.91).

Kvale & Brinkmann (2015) setter den fenomenologiske tilnærmingen i et forskningsintervju opp mot andre tilnærminger innen diskursanalyse og samtaleanalyse som eksempler. De skiller dem slik at den fenomenologiske tilnærmingen fokuserer på hva mennesker har opplevd, mens de andre tilnærmingene fokuserer på hvordan mennesker gir uttrykk for sine opplevelser i et intervju (s. 65).

I min studie er jeg interessert i elevers og læreres tanker, meninger og følelser rundt fenomenet relasjoner. Jeg vil også finne ut hvilke erfaringer de har med fenomenet. Derfor passer en fenomenologisk tilnærming til min oppgave.

3.2 Valg av forskningsmetode

I denne studien har jeg valgt å bruke en kvalitativ metode. Jeg ønsker å gå mer inn i dybden på fenomenene, og jeg vil hente ut utdypende informasjon om fenomenet jeg ønsker å forske på (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 28). Jeg har valgt problemstillingen «*Hvordan bygge gode lærer-elev – relasjoner?*» Med bakgrunn i denne problemstillingen har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign, med gruppeintervju som metode, fordi jeg ønsker utdypende informasjon fra få informanter om fenomenet relasjoner.

Kvalitativ metode er den metoden som passer best i min studie. Her får jeg ett innsyn i menneskers opplevelser, tanker og erfaringer rundt et fenomen (Fekjær, 2016, s. 15). I en kvalitativ metode er man ikke så opptatt av årsakssammenhenger, men man ønsker å forstå og beskrive hvordan mennesker ser og forstår fenomener i verden (Johannesen, et.al., 2016, s. 95). I en kvalitativ forskning er man interessert i hvordan noe oppleves, sies, gjøres, fremstår eller utvikles. Man ønsker å forstå, fortolke og beskrive menneskelige erfaringer og dets kvaliteter (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s.11). Man bruker kvalitativ metode når man vil forske på det som ikke kan tallfestes eller måles (Dalland, 2015, s.112). I en kvalitativ forskning ønsker man å se fenomenet gjennom informantenes livsverden. Man forsker altså på et fenomen som man ikke har en forutsetning for å forstå, uten å sette seg inn i deltakerens situasjon og tanker, holdninger, meninger og erfaringer med fenomenet. Man ønsker å studere fenomener innenfra (Holme & Solvang, 1996, s. 87-88).

Kvalitativ forskning går i dybden av forskningstemaet, og man får mange opplysninger fra de (ofte få) menneskene som deltar i undersøkelsene. En slik forskning får frem det som er spesielt og også avvikende. En kvalitativ forskning er fleksibel, og den har ingen faste svaralternativer. Man får frem et helhetlig bilde gjennom datamaterialet, og får forståelse gjennom formidlingen til deltakerne. Det skaper en nærhet til forskningsfeltet når man har direkte kontakt med deltakerne i forskningen. Som forsker må man være bevisst på at man ser fenomener innenfra og også sin egen påvirkningskraft og delaktighet (Dalland, 2015, s.113).

I denne studien ønsker jeg å finne ut hvordan en gruppe elever og en gruppe lærere ser på relasjoner som fenomen, og på anerkjennelse som en faktor som påvirker relasjonene. Jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ studie, hvor jeg fikk innhentet informantenes følelser, erfaringer, tanker og meninger rundt disse fenomenene. Jeg kunne valgt å intervju en – til – en, bare lærere, eller bare elever, men på den måten ville jeg ikke fått like mye datamateriale

som når jeg får både elevs og lærers perspektiv. I tillegg ble det en god diskusjon og samtale i gruppeintervjuene som skapte mer refleksjon rundt temaene.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Innenfor samfunnsvitenskap er intervju som metode blitt en utbredt praksis, fordi man gjennom denne metoden får innsyn i menneskers opplevelser, holdninger og livshistorier (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). Jeg valgte kvalitativt forskningsintervju fordi dette brukes når man ønsker å finne ut hvordan informantene forstår verden, og målet med intervjuet er og finne deres erfaringer og opplevelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Intervju som metode er fleksibel, og man får hentet ut fyldige og godt detaljerte opplysninger fra informantene om fenomenet man studerer. Intervju er en forskningsmetode hvor man innhenter opplysninger tett på deltakerne i studien. Man samtaler sammen, man kan få utdypende svar gjennom spørsmål, man kan lese den andres kroppsspråk, og man får et innsyn i den andres tanker, meninger og holdninger. Ut ifra dette egner intervju seg som metode når man vil at informantene skal ha en frihet til å uttrykke seg, for at du som forsker skal få ett størst mulig bilde av informantens livsverden (Johannesen, et.al., 2016, s. 145).

3.3.1 Gruppeintervju

Jeg valgte å utføre gruppeintervju da dette passer godt når man ønsker å få i gang en samtale eller diskusjon i en gruppe rundt det fenomenet man forsker på. Deltakerne i gruppen er valgt fordi de har erfaringer med det aktuelle fenomenet i min studie. Når man har en sammensatt gruppe på denne måten, kan deltakerne påvirke hverandre og diskusjonene som dannes. Dette gjør at man kan få mer utdypende svar, enn når man intervjuer én – og – én (Johannesen, et.al., 2016, s. 146-147). Ved bruk av gruppeintervju, vil jeg også få ett sosiokulturelt perspektiv på studiens datamateriale. Informantene i intervjusituasjonene vil påvirke hverandre, noe som igjen vil påvirke deres svar og hvilke data jeg får ut av intervjuene.

I et gruppeintervju kan jeg som forsker bestemme hvilken type strukturering jeg ønsker i mitt intervju og hvor stor innflytelse jeg skal ha på det som skjer underveis i intervjuet. Jeg valgte å ha et semistrukturert intervju hvor jeg ga informantene frihet til å diskutere fritt sammen under rammene av mine spørsmål. Gruppeintervju kan brukes alene, eller i tillegg til andre metoder (Postholm, 2010, s. 72). Jeg valgte å gjennomføre gruppeintervju som eneste metode i min studie.

3.3.2 Strukturering av intervjuet

Semistrukturert intervju er et intervju med en fleksibel intervjuguide. Med en fleksibel intervjuguide menes det at man har planlagte og forberedte spørsmål og stikkord, for å ha en viss kontroll på at man får informasjon som gir svar på problemstilling. I et semistrukturert intervju kan man bestemme rekkefølgen på spørsmålene underveis, og man kan komme med tilleggsspørsmål som man kommer på i løpet av intervjuet (Larsen, 2017, s. 99). Grunnen til at jeg valgte et semistrukturert intervju er først og fremst fordi jeg ikke har så mye erfaring som intervjuer. Det ville være til hjelp for meg å ha en godt bearbeidet intervjuguide som jeg kunne forholde meg til under intervjuet. Samtidig ønsket jeg en mulighet til å endre spørsmålsrekkefølgen, og kunne stille oppfølgingsspørsmål hvis det skulle være nødvendig for å få den informasjonen jeg trengte fra informantene. Med tanke på at jeg valgte gruppeintervju som metode, kunne intervjuet også ta vendinger jeg ikke var forberedt på, og det kunne være greit og gjøre noen endringer underveis hvis det var behov for dette.

3.4 Forberedelser til forskningsprosessen

I forberedelsesfasen har det vært viktig å ta hensyn til de etiske retningslinjene ved et slikt forskningsprosjekt. Spesielt viktig var det for meg å ta hensyn til at jeg skulle forske med barn som informanter. Jeg søkte mitt prosjekt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata), og fikk deres godkjenning på prosjektet før jeg henvendte meg til skolene med forespørsel om deltakelse. Når jeg fikk tildelt informanter fra den valgte skolen, var det viktig for meg med god og rett informasjon. Jeg brukte NSD sin mal for informasjonsskriv og samtykkeerklæringsskjema. (Se mer om dette i punkt 3.7. om forskningsetikk).

3.4.1 Utvalg

I denne oppgaven med fenomenologisk utgangspunkt, ble det viktigste for meg å få innsyn i informantenes tanker, meninger, holdninger og syn på oppgavens tema. Det var derfor ikke behov for et stort utvalg informanter, men heller å gå i dybden på noen få.

Jeg valgte å ha gruppeintervju fordi jeg ønsket å få i gang en diskusjon hvor informantene i fellesskap kunne få frem mer hos hverandre enn når man sitter en og en. Jeg valgte å ha ett gruppeintervju med lærere og ett gruppeintervju med elever for å få innsyn i begge sider av en lærer-elev - relasjon.

Jeg kontaktet skolen, og fikk hjelp av assisterende rektor ved skolen til å komme i kontakt med informanter. Han gjorde en forespørsel blant lærerne ved skolen, og fikk en gruppe som ønsket å delta. Deretter kontaktet han teamleder for 10.trinn, som spurte elever om de kunne tenke seg å være med.

Jeg endte opp med å ha en gruppe på 4 lærere, hvor disse jobbet på ungdomstrinnet. De fleste av disse hadde sitt hovedansvar på 8.trinn, men dette var tilfeldig ut fra hvem som meldte seg som frivillig til å delta. Tilfeldigvis var også alle lærerne kvinner. Gruppen med elever ble på 6 stykk, hvor alle tilhørte 10.trinn. Det var både gutter og jenter i denne gruppen. Jeg hadde ingen kjennskap til bakgrunnen til hverken lærere eller elever, noe som ikke var nødvendig for denne oppgaven, eller for oppgavens tema.

3.4.2 Intervjuguide

Jeg utarbeidet to ulike intervjuguider, ett til intervju med lærere og ett til intervju med elever. De var allikevel begge utarbeidet for å få opplysninger som ville gi svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Det var nødvendig å lage to ulike intervjuguider, for å fange to ulike grupper med informanter ut ifra alder, bakgrunn og erfaring (Se vedlegg 3 og 4).

Som beskrevet tidligere valgte jeg ett semistrukturert intervju. Med bakgrunn i denne intervjutypen utarbeidet jeg en intervjuguide. På denne måten kunne jeg som forsker stille oppfølgingsspørsmål underveis og ha et mer friere intervju, men allikevel ha en god mal og forholde meg til, med tanke på at jeg er uerfaren som intervjuer.

Intervjuguiden til lærerne ble delt opp i to deler, hvor den første fokuserte på temaet relasjoner, mens den andre handlet om bruk av anerkjennelse i relasjonsbygging. I gruppen med elever hadde jeg bare en del som handlet om relasjoner, men jeg tok med spørsmål knyttet til anerkjennelse, uten at jeg brukte begrepet anerkjennelse, da dette kan være et ukjent og diffust begrep for elever i 10.trinn.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg gjennomførte intervjuene på skolen hvor både elevene går og lærerne jobber. Jeg fikk tildelt ett grupperom hvor vi fikk sitte uforstyrret. Begge intervjuene varte i underkant av en time. Intervjuet med lærerne ble avgrenset i tid fordi de måtte tilbake til undervisning, og de kunne ikke ta ut så mange fra undervisning på samme tid. For å få til en gjennomføring, satte

vi av en time, men to av lærerne gikk litt tidligere for å rekke sine undervisningstimer. I intervjuet med elevene brukte jeg nesten hele den avsatte timen.

Jeg startet intervjuet med å dele ut informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen som deltakerne måtte signere før vi gjennomførte intervjuet. Jeg fortalte litt om prosjektet mitt, og hva jeg ønsket å få vite noe om. Jeg var nøye med å forklare hva de deltok på, at det var helt anonymisert og at det var frivillig å delta.

Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden som startet med et generelt spørsmål om trivsel hos elevene. Dette valgte jeg for å skape en myk start, og for å komme litt i gang. Deretter gikk jeg inn på spørsmål knyttet til hva de la i begrepet relasjoner. Ved å starte på denne måten ufarliggjorde jeg situasjonen og fikk en god flyt i samtalen fra starten av. I lærerintervjuet startet jeg med begrepet relasjoner, og hva de la i dette begrepet.

Jeg tok opp intervjuene på lydfiler, som deretter ble lagret forsvarlig for å opprettholde deltakernes anonymitet. Deltakernes navn ble ikke brukt noen steder. Både i transkriberingen og videre i oppgaven blir deltakerne beskrevet ved siffer, elev 1, elev 2, lærer 1, lærer 2 osv.

3.5 Analysen

Grunnlaget til denne analysen er to gruppeintervju. Ett intervju med en gruppe på fire lærere, og ett intervju med en gruppe på seks elever.

3.5.1 Transkripsjon

I denne prosessen startet jeg med bearbeiding av datamaterialet. Dette ble en viktig jobb. Jeg ble godt kjent med materialet mitt, og fikk et nært forhold til informantene. Jeg fikk mer og mer informasjon underveis mens jeg lyttet til opptakene for å transkribere materialet. Denne prosessen ble gjennomført for å gjøre lydfilene om til tekst.

Da det er innholdet i det informantene sier, og ikke det som skjer under intervjuet eller mellom informantene som er viktig i min oppgave, valgte jeg å skrive ned det som faktisk ble sagt, og ikke pauser, latter, venting eller blikk osv. Selv om jeg bor på et sted med dialekt, og noen av mine informanter snakker denne dialekten, valgte jeg å transkribere i bokmålsform for at det skulle forbli så anonymisert som mulig.

3.5.2 Analyseprosessen

Jeg har valgt å bruke en deskriptiv analyse i min oppgave. En slik analyse handler om å bruke koder og kategorier for å redusere og rydde datamaterialet. Slik blir materialet mer oversiktlig og det blir lettere å hente ut informasjon (Postholm, 2010, s. 91).

Jeg valgte å starte analysen med å ta for meg forskningsspørsmålene mine. Med bakgrunn i disse, fant jeg data fra materialet mitt som jeg mente ga svar på spørsmålene. Ett av forskningsspørsmålene mine gjelder bare lærere, og under dette spørsmålet tok jeg bare utgangspunkt i datamaterialet fra lærerintervjuet. Ett av forskningsspørsmålene gjelder bare elever, og dermed tok jeg bare utgangspunkt i datamaterialet fra elevintervjuet til dette spørsmålet. Det siste forskningsspørsmålet gjelder både lærere og elever, og her brukte jeg datamaterialet fra begge intervjuene.

Deretter brukte jeg datamaterialet mitt for å finne noen overordnede temaer som kunne gi meg data knyttet til problemstillingen min. Temaene jeg valgte var temaer jeg opplevde at gikk igjen i materialet, og som var relevant for min oppgave. Disse temaene var *klasseledelse, tilpasset opplæring, gode rollemodeller, vise interesse for elevene, anerkjennelse og positive, tydelige, klare beskjeder*. Jeg oppdaget raskt at mange av svarene kunne passe til flere temaer, men jeg valgte i denne runden å føre dem opp på alle punkter hvor de passet. Gjennom dette arbeidet fikk jeg en opprydding i datamaterialet mitt og jeg fikk hentet ut den dataen som er relevant for min problemstilling. Jeg la dermed ett godt og ryddig grunnlag for den videre prosessen.

Den neste fasen ble å henvende meg til teorien for å finne kategorier og koder til den videre analyseprosessen. I denne delen av analysen hadde jeg nå et overblikk over både teori og empiri. Jeg valgte da å bruke kategorier og koder hentet fra både teori og datamaterialet, slik at jeg fikk vist en sammenheng mellom teorien og empirien. Kategoriene jeg valgte ble *Klasseledelse, anerkjennelse og relasjonsbygging på individ og systemnivå*. Kodene jeg valgte å benytte hentet jeg blant annet fra deler av teorien som beskriver hvilke egenskaper en lærer skal ha for å bygge gode relasjoner til elever. Jeg valgte også koder ut ifra begreper som gikk igjen i datamaterialet mitt. Kodene under kategorien klasseledelse ble *pålitelig, tydelig og forutsigbar, åpen, respekt, humoristisk sans, tid, konflikt- og følelshåndtering*. Kodene under kategorien relasjonsbygging i et individ- og systemperspektiv ble *respekt, engasjert, interessert, tid, Konflikt- og følelshåndtering, humoristisk sans, åpen, personlig og tillit*.

Kodene under kategorien anerkjennelse ble *subjekt-subjekt menneskesyn, personlig, ros, se, forstå, respekt og empatisk*. Jeg valgte å la noen av kodene gå igjen i flere kategorier fordi jeg fant data som viste at de passer under flere av disse kategoriene.

Den siste fasen i min analyseprosess var å ta for meg materialet fra den deduktive analysen, for igjen og gå gjennom, kategorisere og legge frem den dataen jeg hadde. Jeg brukte fargekoder for å hente ut data som hørte til de ulike kategoriene. I den siste fasen av analysen endret jeg kategoriene en siste gang, da jeg oppdaget at en annen måte og kategorisere materialet på ville være bedre for oppgavens helhet. Jeg delte fortsatt opp i tre hovedkategorier, men noen av disse fikk en eller flere underkategorier. Først og fremst delte jeg kategorien relasjonsbygging i et individ- og systemperspektiv opp i to, hvor jeg skilte mellom relasjonsbygging i et individperspektiv og relasjonsbygging i et systemperspektiv. Dette ble mest oversiktlig og den mest ryddige måten og fremstille datamaterialet på. I kategorien relasjonsbygging i et systemperspektiv hadde jeg en egen underkategori om klasseledelse. Under den forrige fasen oppdaget jeg at det var store sammenhenger i datamaterialet om relasjonsbygging på systemnivå og klasseledelse, og jeg ser på klasseledelse som en av de største områdene læreren bygger relasjoner på i system. Den neste kategorien var anerkjennelse. Denne beholdt jeg fra forrige fase. Kategorien anerkjennelse er veldig vid, derfor valgte jeg å legge til to underkategorier hentet fra teorien. Disse underkategoriene ble subjekt-subjekt menneskesyn og indre og ytre anerkjennelse. I denne fasen var jeg ikke like opptatt av koder som i den forrige fasen, og hovedoppgaven her ble å dra sammen materiale til helheter under hver kategori.

3.6 Forskningskvalitet

Innenfor kvalitativ forskning brukes begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet i stedet for reliabilitet og validitet, som er mer vanlig å bruke i kvantitativ forskning.

3.6.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Pålitelighet (reliabilitet) kan oppfattes som lite egnet i kvalitative studier, da det forutsetter at data og analyse kan etterprøves av andre forskere. I kvalitative studier er forskerens rolle en viktig faktor sammen med informant og situasjon, hvor begge vil endres og derfor blir det vanskelig å etterprøve resultatene (Dalen, 2011, s. 93). Spørsmålet er da om informantene vil

svare likt på det samme spørsmålet, stilt på et annet tidspunkt av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). For å finne pålitelighet (reliabilitet) i en kvalitativ forskning, må man gi nøyaktige beskrivelser av hver del av forskningen, slik at beskrivelsene er så klare at andre forskere kan bruke den samme forskningen på samme måte (Dalen, 2011, 93). Pålitelighet (reliabilitet) er en beskrivelse av dataen jeg bruker, hvordan jeg samler inn denne dataen og hvordan jeg bearbeider den i ettertid (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2017, s. 231-232). Med bakgrunn i dette har det vært viktig for meg i min forskning, og bruke tid på å skrive en utfyllende og tydelig metodebeskrivelse, slik at dette kan være med på å øke påliteligheten i min studie.

Som nevnt er det vanskelig å skape pålitelighet (reliabilitet) i en kvalitativ forskning fordi man trolig ikke vil få det samme svaret fra informantene ved et annet tidspunkt, eller med en annen forsker. Påliteligheten i min oppgave styrkes allikevel ved at jeg redegjør detaljert om prosessene i forskningen underveis, slik at leseren kan sette seg inn i de ulike delene og arbeidet jeg har utført. Jeg beskriver forarbeidet før intervjuene, og viser til en utarbeidet intervjuguide. Jeg beskriver hvordan intervjuene er gjennomført og hvilke informanter jeg har hatt. Påliteligheten styrkes også ved at jeg har brukt lydopptak under intervjuene, noe som har hjulpet meg til å skrive en direkte transkribering av intervjuene. Under analysedelen redegjør jeg for de dataene jeg har samlet inn. Jeg beskriver hvordan jeg analyserer dataene og tilslutt beskriver jeg hvordan jeg drøfter funnene jeg har fått.

3.6.2 Troverdighet (intern validitet)

Troverdighet (intern validitet) handler om å sette spørsmålstegn ved, om vi faktisk måler det vi tror vi måler. Man må vurdere om det finnes en sammenheng mellom de dataene man har samlet, og det fenomenet man forsker på. Ut ifra denne beskrivelsen kan man si at kvalitative studier ikke er valide fordi de ikke kan måles. Man kan allikevel finne troverdigheten i en kvalitativ studie ved at man ser på om dataene gir et bilde som svarer på studien og fenomenets virkelighet (Johannessen, et.al. 2017, s. 232). Det vil her være viktig at datamaterialet er så fylldig som mulig, at spørsmålene som stilles er gode og relevante for oppgavens problemstilling, og at spørsmålene gir rom for utfyllende besvarelser fra informantene (Dalen, 2011, s. 97).

Jeg valgte å intervjuje både lærere og elever, for å se på fenomenet både fra et lærerperspektiv og et elevperspektiv. På denne måten mener jeg at troverdigheten på studien er styrket. Det har også vært viktig for meg å styrke troverdigheten ved å arbeide grundig for å velge rett problemstilling. Jeg utarbeidet også forskningsspørsmål og intervjuguide for å sikre at jeg fikk informasjon fra informantene som hadde sammenheng med fenomenet jeg ville forske på. Jeg valgte å gjennomføre gruppeintervju fordi dette passet best til min studie og fordi det gir et sosiokulturelt perspektiv på studien.

3.6.3 Overførbarhet (ekstern validitet)

Overførbarhet (ekstern validitet) handler om hvorvidt forskningen kan overføres til andre liknende fenomener. Kan for eksempel min forskning om relasjoner på ungdomsskoletrinnet overføres til andre institusjoner innen utdanning, på ulike alderstrinn og på andre steder. Undersøkelsens overførbarhet handler om hvordan man lykkes i å lage beskrivelser. Hvordan man fortolker og forklarer fenomener, slik at det er overførbart til andre områder enn det man studerer i denne studien (Johannessen, et.al. 2017, s. 233).

Relasjoner til lærere og andre voksenpersoner er ett tema som kan overføres til alle opplæringsinstitusjoner, fra barnehage til voksenopplæring. Dette fordi vi vet at relasjonen til den voksne har stor påvirkning på læring og utvikling hos barn og unge. Datamaterialet jeg sitter på har bakgrunn fra ungdomsskoletrinnet, og det er mulig at man hadde fått andre svar hvis man hadde intervjuet lærere på andre trinn. Det kan også hende at dataene fra elevene er påvirket av elevens alder og modenhet. Allikevel vil jeg si at det er en overførbarhet til alle lærere/voksenpersoner uansett hvilket trinn eller institusjon de jobber ved, i denne forskningen.

3.6.4 Bekreftbarhet (objektivitet)

Bekreftbarhet (objektivitet) handler om min rolle som forsker. Det er viktig at jeg som forsker ikke påvirker forskningen, funnene eller resultatene med min subjektive oppfatning av fenomenet. Man må sørge for en mest mulig objektiv fremstilling, slik at de funnene man får i forskningen kan bekreftes av andre som forsker på det samme fenomenet, med noenlunde lik undersøkelse. For å skape en god bekreftbarhet er det viktig at jeg beskriver og redegjør for alle ledd i undersøkelsen, og at jeg redegjør selvkritisk alle avvik, skjevheter og erfaringer jeg gjør underveis. Man kan også styrke studiens bekreftbarhet ved å støtte seg til annen litteratur på området (Johannessen, et.al. 2017, s. 234). Det er viktig at jeg som forsker gjør rede for

min rolle og mitt forhold til fenomenet, slik at de som leser forskningen kan lese dette, å vurdere kritisk hvordan dette eventuelt har påvirket min tolkning av resultatene. Dette vil være spesielt viktig i denne typen studie, da temaet i en mastergradsoppgave er valgt etter eget interessefelt (Dalen, 2011, s. 94-95).

3.7 Forskningsetikk

Etikk innenfor forskningen handler om prinsipper, regler og juridiske retningslinjer man må forholde seg til når man skal gjennomføre en forskning, og påvirker først og fremst forholdet mellom menneskene som skal delta i forskningen. Dette er spesielt viktig i samfunnsforskning fordi man forsker med enkeltmennesker og forholdene mellom mennesker (Johannessen, et.al. 2016, s. 83). NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som man må forholde seg til i en forskningsprosess (Dalen, 2011, s. 100, Johannessen, et.al. 2016, s. 85). Når man skal forske direkte på mennesker gjennom intervju er det ekstra viktig og ta hensyn til etiske problemstillinger, og man må være bevisst hva man gjør og hvilke retningslinjer man skal følge (Johannessen, et.al., 2016, s.84). Som student ved Høgskolen i Innlandet må jeg melde mitt prosjekt til NSD (Norsk senter for forskningsdata), dette ble gjort før datainnhentingene begynte, og jeg fikk mitt prosjekt godkjent (se vedlegg: 1)

3.7.1 Informasjon og samtykke

Det er viktig at personer som skal delta i en studie får tilstrekkelig informasjon om studien (Dalen, 2011, s. 101). Man skal gi informasjon om forskningsfeltet, formålet med forskningen, hvem som har tilgang til informasjonen og hvordan resultatene skal brukes (NESH, punkt 7, 2016). Personopplysningsloven krever også at man har samtykke for deltakelse i en studie. Man kan samtykke både muntlig og skriftlig, elektronisk og i papirformat (Johannessen, et.al. 2016, s. 91). Jeg valgte å ha samtykket skriftlig i papirformat. Dette var enklere å gjennomføre i en intervjusituasjon, og det er mitt ansvar å kunne vise til at samtykke er gitt, noe som blir lettere ved et skriftlig samtykke. For å sikre at jeg ga god nok informasjon og fikk riktig samtykke har jeg brukt malen fra NSD for informasjonsskriv og samtykkeerklæring. På denne måten sikret jeg at jeg overholdt de krav som stilles (Se vedlegg: 2). Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen fikk informantene når vi møttes til intervjuet. De fikk tid til å lese gjennom det, og mulighet for å trekke seg. De fikk også

samtykkeerklæringen og underskrev denne før vi startet intervjuet. De fikk også vite at de når som helst i prosessen kunne velge å trekke seg fra deltakelse. Noe ingen av informantene har gjort.

3.7.2 Konfidensialitet

I mange studier behandler man ulike personopplysninger. Dette er opplysninger som kan fortelle hvem deltakerne er, og som kan gjenkjennes i forskningsrapporten. Det er viktig å ha kunnskap om hvordan disse opplysningene skal håndteres (Larsen, 2017, s.15). Det er også viktig at man tenker over hvordan man belyser informantene i studien. Enkelt personer og grupper av mennesker kan lett indentifiseres i små samfunn, og dette er noe jeg må tenke ekstra på, siden jeg kommer fra et lite sted, hvor «alle kjenner alle». Det er viktig at mine informanter ikke blir gjenkjent eller hengt ut på noen måte i oppgaven min (Dalen, 2011, s. 19).

Forvaltningsloven krever at informasjon som kan gjenkjenne enkelt personer er taushetsbelagt. Det er viktig for meg at mine informanter vet at det som skjer under intervjuene er taushetsbelagt. Det er også viktig for meg, for at informantene skal føle seg trygge på å dele, slik at jeg får nok datamateriale til min oppgave. Etter NSD og NESH sine retningslinjer har jeg oppbevart samtykkeerklæringer og lydfiler innelåst, og ikke sammen med annet forskningsmateriale. Den informasjonen jeg får og besitter etter datainnsamling skal kun benyttes til det formålet som er beskrevet i samtykkeerklæringen.

Jeg har også sørget for at resultater fra mitt prosjekt som inneholder personopplysninger formidles slik at de forblir anonymisert. Før jeg startet lydopptaket og intervjuet, informerte jeg om at de helst skulle unngå å bruke navn under intervjuet. Jeg fortalte at hvis det allikevel skulle skje, ville jeg fjerne dette i mine transkripsjoner og at alt skriftlig materiale ville anonymiseres. For å sikre denne anonymiteten beskrev jeg hver enkelt informant med ett tall (elev 1, elev 2, lærer 1, lærer 2 osv.) (Johannesen, et.al. 2016, s. 91).

3.7.3 Min forskerrolle

I min rolle som forsker var jeg bevisst at det var ulike etiske dilemmaer man må forholde seg til når man skal gjennomføre en kvalitativ forskning, spesielt med barn og unge som informanter. Det er viktig at jeg som forsker tar vare på deltakerne, sikrer at de får god og tydelig informasjon om hva studien går ut på, og hva det vil si for dem som informanter. Jeg måtte tydeliggjøre min taushetsplikt og at deres rolle ble anonymisert i hele prosessen og i den

avsluttende oppgaven (Del Busso, 2018, s. 118). Det var også viktig for meg som forsker og være bevist på maktforholdet mellom forsker og informant når jeg gikk inn i intervju situasjonene. Jeg opplevde dette som spesielt viktig når jeg intervjuet elevene. I en intervju forskning vil det asymmetriske maktforholdet være tydelig og forskeren er den sterkeste parten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 93). Når jeg i tillegg forsker med barn som informanter, er det ekstra behov for og krav til personvern og strenge retningslinjer. I mitt prosjekt har jeg valgt elever på 15 år som går i 10.klasse. Disse elevene kunne selv samtykke til deltakelse i studien ut fra NSD sine retningslinjer. Det var uansett viktig å tenke på at dette er barn, og at jeg sitter i en maktposisjon som forsker hvor det er viktig å være tydelig på frivilligheten i å delta på en slik type studie. Det kan være vanskelig for disse elevene og si nei, selv om de kanskje ikke ville delta (Befring, 2007, s. 69). I min studie hadde jeg en avtale med skolen, om at det var de som skulle velge informanter som kunne passe til min studie. Den dagen jeg kom til skolen for å gjennomføre intervjuene, kom elevene inn i rommet uten å vite hva de skulle være med på. Jeg følte at jeg ga god informasjon om hva studien gikk ut på, samt hva jeg ønsket å spørre dem om. Jeg fortalte dem tydelig at det var frivillig å delta, og at de kunne få lov til å gå hvis de ikke ønsket å være med. Jeg følte selv at jeg la det frem på en åpen og imøtekommende måte. Alle elevene signerte samtykket og ble i rommet, allikevel opplevde jeg at en av deltaker satt og så ned i bordet og ikke deltok med noen innspill gjennom hele intervjuet. Jeg valgte å ikke henvende meg til henne, eller stille henne noen direkte spørsmål. Jeg ser i ettertid at jeg kunne gjort det annerledes ved å prøve å henvende meg til henne for å få henne til å delta. Jeg valgte denne løsningen da mitt inntrykk var at situasjonen opplevdes som ukomfortabel for eleven.

Som forsker kan min solidaritet til informantene bli en utfordring, spesielt hvis man forsker på et tema som man selv er berørt av. Solidariteten kan bli gjeldende både under selve intervjuet, men også i etterkant når man skal tolke og formidle de dataene man har innhentet. I en mastergradsoppgave har man ofte valgt ett tema som man engasjerer seg i. Det var viktig å ta med i betraktning, at mitt engasjement til temaet kunne påvirke resultatet av undersøkelsen, når jeg tolket datamaterialet. (Dalen, 2011, s. 20-21).

4. Presentasjon av data

I dette kapittelet skal jeg legge frem empirien jeg har fått etter å ha analysert datamaterialet. Jeg skal redegjøre for ulike sider ved temaet lærer-elev-relasjoner, og vise til funn som gir et bilde av disse kategoriene, og som igjen vil gi et svar på min problemstilling. Disse kategoriene er valgt på bakgrunn av en sammenheng mellom teori og empiri. Gjennom intervjuene med bruk av utarbeidede intervjuguider, har jeg fått data som kan belyse min problemstilling. Problemstillingen i denne studien er: *Hvordan bygge gode lærer-elev-relasjoner?*

På bakgrunn av at min empiri er innhentet gjennom gruppeintervju, vil det i denne presentasjonen være nødvendig og legge frem flere ulike sitater til hvert punkt. Informantene snakket om de ulike spørsmålene i en form for samtale. De overlappet hverandres kommentarer og svar, derfor vil det være nødvendig og vise til deler av disse samtalene for å få en forståelig helhet.

4.1 Relasjonsbygging fra et elevperspektiv

I denne delen vil jeg ta for meg elevens perspektiv på den gode relasjonen, og hva de mener skal til for å bygge den gode lærer-elev – relasjonen.

Lærerens interesse og engasjement var et tema som kom opp under elevintervjuet. Elevene i undersøkelsen beskrev hvordan interesse fra læreren er med på å bygge de gode relasjoner. En elev fortalte at en lærer er engasjert i det han driver med på fritida. På den måten har eleven en stor interesse som han kan snakke om med denne læreren, og de har noe annet enn bare det faglige å snakke om. Eleven beskrev dette som noe som er med på å bygge deres relasjon. Elev 2 beskrev også hvordan gode relasjoner bygges gjennom interesse, hun sa det slik:

En lærer jeg har en god relasjon til er en lærer jeg kan snakke med om alt. Hun hjalp meg mye, og kom med mange gode råd. Hun var som en venninne, eller kanskje mer som en tante.

Elev 4 fortsatte:

En lærer jeg har en god relasjon til er en lærer som er veldig personlig. Hun kan gi eksempler fra eget liv. Hun er ikke flau over seg selv, men er seg selv 100 prosent. Også er hun alltid blid.

Flere av elevene snakket om, at for å bygge en god relasjon er det viktig at læreren har humor og at man kan tulle med ham eller henne. Elev 5 beskrev en lærer som han har en god relasjon til på denne måten: «Læreren må være en du kan tulle med, som har skikkelig lang lunte, men som ikke kjefter».

Det var tydelig enighet blant elevene, at det er viktig for relasjonene at læreren ikke har mer fokus på det faglige, enn på samspeillet med elevene. Elev 6 sa det på denne måten:

Det er mange lærere som er så profesjonelle og så gode i faget sitt, men de klarer ikke å bygge relasjoner eller lære bort det de underviser i. Det ender ofte med at vi elevene, spesielt guttene blir litt utagerende og det er også negativt for relasjonen.

Elevene var også opptatt av å behandles likt. De fortalte at lærere som kjenner elever utenom skolen, har en sterkere relasjon til dem enn til andre. Elevene var opptatt av at lærerne med slike private relasjoner med enkeltelever, måtte skille mellom disse relasjonene i skolegården og i klasserommet. En elev påpekte at det var helt greit at de snakket ekstra med den eleven i friminuttene, men at man ikke skulle gjøre forskjell når man var i undervisningen.

I tillegg opplever elevene at mange lærere behandler elevene forskjellig på bakgrunn av kjønn. De opplever at et av kjønnene favoriseres. Konklusjonen etter en diskusjon på temaet ble at jentene fremheves av både kvinnelige og mannlige lærere, mens guttene bare fremheves av de kvinnelige lærerne. Noen av elevene påpekte at det ikke nødvendigvis handlet om kjønn, men at mange lærere har favorittelever som helt tydelig blir behandlet bedre enn de andre. Elevene beskrev hvordan de opplever at lærere bruker mer av sin tid på å hjelpe elever de har en god relasjon til enn de bruker på andre elever. Elev 2 beskrev det slik:

Det merkes veldig hvis en lærer har en yndlingselev, eller at det er en elev han eller hun liker ekstra godt. Da kan han sette seg og gi ekstra mye hjelp til den eleven, mens du som sitter ved siden av blir litt sånn oversett i settingen, og da føler du deg ikke så bra.

Elevene var også opptatt av at lærerne må behandle alle elevene med respekt, og skille mellom egne følelser og profesjonalitet. En elev fortalte at han har erfaringer med at hvis det er en lærer man ikke liker så godt, og den læreren skjønner at du ikke liker vedkommende, så behandler denne læreren deg dårligere. En annen elev sa at hvis en lærer hun ikke har en god

relasjon til kommer inn i klasserommet mister hun motivasjonen til å jobbe. En annen elev kom med dette eksempelet:

Det vises veldig godt da, når man etter 2 år med samme lærer i et fag, og det ikke er en flink lærer eller en lærer du har en god relasjon til, så begynner du å mislike faget også. Men så får man ny lærer og da liker man plutselig faget allikevel.

Blant elevene var de også opptatt av hvordan kjeft eller utskjelling fra lærere påvirket relasjonene. Dette skapte engasjement blant elevene under intervjuet:

Elev 4 startet med å si:

Det er dumt å skjelle ut elever foran de andre i klassa. For eksempel i et fag som gym, alle er ikke født til å være gode i gym. (Elev 6 fortsatte): Hvis jeg har et godt forhold til en lærer, men den kjefter på mine venner eller medelever, så vil jo det påvirke min relasjon til den læreren negativt. (Elev 2 beskrev det slik): Ofte ser vi at vennene våre ikke har det bra den dagen, men det ser ikke læreren. Da er det vondt å se hvis den eleven blir behandlet dårlig av læreren.

Det var stor enighet blant elevene om at utskjelling og kjefting ødelegger relasjoner, og skaper et negativt samspill mellom lærer og elevene.

4.2 Relasjonsbygging fra et lærerperspektiv

I denne delen vil jeg ta for meg lærernes perspektiv på den gode relasjonen, og hva de mener skal til for å bygge den gode lærer-elev – relasjonen.

Blant lærerne var det enighet om at det var viktig med tid. Man må gi elevene tid til å bli kjent med deg som lærer og at det må gå i elevenes tempo. Lærer 4 sa det slik:

Man må bli kjent med dem, sakte. Når man tar imot nye elever så må du bli kjent med dem, og jeg føler at man ikke må bli kjent med dem for fort. Men at du sakte men sikkert lærer og kjenne elevene dine.

Tid var også en faktor som kunne påvirke relasjonsbyggingen negativt, fordi det ofte oppleves at man har mangel på tid i hverdagen. Lærer 4 beskrev det på denne måten:

Det er så vondt når du ikke har tid. Når du føler du skulle ha snakke med en elev men så må du haste videre til neste time, eller inspeksjon eller noe. Det er veldig vondt. Og jeg tenker det kan skade relasjonen litt, at du faktisk ikke har tid når elevene trenger det.

Lærerne var opptatt av at ingen er like, og at alle elevene har ulike behov. Det var også enighet om at alle lærere har ulike måter å være på og å undervise på. For noen er det å bygge relasjoner en naturlig del av dem, men andre må legge ned arbeid for å sikre at de gode relasjonene vokser frem. De var også enige i at noen elever er det lett å få en relasjon til, de er åpne og ønsker å ha kontakt. Andre elever trekker seg unna, er mer innesluttet og det tar lengre tid og mer arbeid for å bygge de gode relasjonene. Lærerne opplever det slik at noen elever tar det lang tid å bli kjent med, og enda lenger tid og bygge en relasjon med. Andre elever blir veldig tett knyttet til deg som lærer, veldig fort. Det er lett å bygge relasjonene til disse elevene. For å finne ut hvordan du skal bygge relasjonene må du lære elevene og kjenne for å finne ut hvilken type de er. Er det en elev som liker klapp, stryk og kos, eller er det en elev med en stor privat sfære. Går man for fort frem på elever som er tilbakeholdne kan relasjonsbyggingen ødelegges. Vi er tilbake på tid, at dette er ting som tar tid, og som man som lærer må ta seg tid til, for at gode relasjoner skal oppstå.

Det var enighet blant lærerne at for å bygge de gode relasjonene må man vise interesse for elevene. Dette skapte engasjement under intervjuet og samtalen foregikk slik:

(Lærer 1): Vi må være interessert i dem og det de driver med. Spørre om interessene deres. Å snakke om fotball hvis du vet at de er interessert i det. Spørre dem. (Lærer 2): Man må være nysgjerrig på elevene. (Lærer 3): Også må du spørre hvis du ser at de har en dårlig dag. Spørre forsiktig om det er noe jeg kan gjøre for dem, eller spørre hvordan har du det i dag.

Når jeg spurte lærerne hva de tenkte at en god lærer-elev-relasjon er, beskrev en lærer det som det som skjer i fellesskapet i klasserommet. Lærer 1 sa: «*Hvordan vi har det sammen med elevene våre. Hvilken tone vi har med dem i klasserommet, vi kan ha alvor, men også humor og skjemt*». Lærer 2 fulgte opp med å nevne at man må skape det gode samspillet. At man må vise elevene respekt og få respekt tilbake. Og at en gjensidig respekt skaper tillit. Lærer 3 beskrev det slik:

Det er lettere å få lært dem noe når elevene har tillit til deg som lærer. Da er vi forbi det å være usikker og elevene har lettere for å fortelle at de ikke forstår hvis de har en god relasjon.

Lærer 2 fortsatte:

Har du en god relasjon til en elev så er det fint og undre seg sammen, og da får man en helt annen diskusjon, for da kan man stille spørsmål sammen og finne ut hvordan var dette egentlig.

Lærerne følte at tid, tempo i hverdagen og krav og forventninger blant annet i skolens planer, påvirker muligheten de har for å jobbe med de gode relasjonene til elevene. Hverdagen som lærer oppleves som hektisk, og det er enighet blant alle lærerne at det påvirker hvor mye tid de har til å se hver enkelt elev. Lærer 1 sa det slik: «*Man kan jo ikke behandle alle likt*», lærer 2 fortsatte: «*Nei, man må jo se individet, man skal være rettferdig men for å være rettferdig må man behandle mennesker ulikt*». De kom frem til at utfordringen med tid også påvirket om man klarer å behandle alle elever rettferdig.

Det var tydelig enighet blant lærerne at det er viktig for relasjonene at læreren ufarliggjør seg selv, at de ikke har mer fokus på det faglige enn på samspillet med elevene. Lærer 2 sa det på denne måten: «*Har du ikke en god relasjon til elevene så kan du godt være professor, det hjelper ingenting*». Lærer 2 beskrev det på denne måten:

Jeg tenker at jeg alltid må være eksempelet, og da må jeg si de dumme tingene jeg har gjort, og da kan de tørre og komme med sine dumme ting, for da har jeg plutselig blitt mer menneskelig.

En av lærerne kom også med et eksempel som omhandlet det å oppleve å få kjeft av læreren. Hun som lærer hadde nær kontakt med en elev som da gikk i 9.trinn. Denne eleven hadde hun faste samtaler med, og hver gang hun skulle hente denne eleven for å snakke med ham spurte han «*Hva galt har jeg gjort nå, hva skal jeg få kjeft for nå?*». Læreren svarte alltid «*Bruker jeg å kjeft på deg?*» Eleven svarte alltid nei. «*Hvorfor tenker du at jeg skal kjeft på deg da?*» spør læreren, eleven. Det viser seg at denne eleven har gått gjennom hele barneskolen og fått kjeft hver eneste dag. Hans erfaring var at når en lærer skulle snakke med ham var det for å kjeft. Selv om denne læreren her aldri hadde kjeftet på ham, var dette en erfaring som satt så dypt i ham at det var vanskelig for ham å slippe den. Læreren jobbet over lengre tid for å snu

dette, og etter hvert, når eleven forsto at hun var en lærer som ikke kjeftet, endret også han seg. Denne prosessen var virkelig med på å bygge relasjonen mellom denne læreren og eleven.

Læreren beskrev det slik:

Han har sett på alle lærere som noen som bare kjefter, nå begynner han og se at det er noen som har troa på ham. Jeg tror jeg kunne spurt ham, og uansett hva jeg hadde spurt han om så tror jeg han hadde gjort det for meg altså. For han stoler på meg, selv om han fortsatt kan komme og spørre hva det er han skal få kjeft for nå, så vet han at jeg ikke er den som kjefter. Jeg tror han føler at vi har gode samtaler. Og at vi virkelig har fått en god relasjon.

Lærere som alle andre, har privatliv, og også et kollegasamarbeid som foregår utenfor relasjonene mellom dem og elevene. Jeg ønsket å finne ut om disse faktorene påvirker lærer-elev – relasjonene. Det var enighet blant lærerne, at hvordan man har det påvirker relasjonen til elevene og også egen klasseledelse. Diskusjonen forløp slik:

(Lærer 4): Om jeg kommer dansende inn på jobb en dag, så er jeg selvfølgelig helt annerledes mot elevene mine, enn om jeg har det tungt. Har jeg det tungt merker elevene det raskt. (Lærer 2): Ja, og hvis du går inn i timen og akkurat har kranglet med en kollega på bakrommet, så påvirker jo det undervisningen. Det er klart elevene merker det. Hvordan jeg har det, og mitt humør, det merker de raskt. (Lærer 4): Ja jeg har jo opplevd at elever kommer bort og spør meg hvordan jeg har det, også svinser de liksom litt rundt meg. Så klart de merker om det er noe, og da tenker jeg «Oi, er det så synlig».

Jeg ønsket å finne ut om skolen jobbet med relasjonskompetanse og relasjonsbygging. Derfor stilte jeg lærerne spørsmål om det ble jobbet med relasjoner på systemnivå, og om relasjonsbygging var på agendaen. Jeg opplevde at lærerne så på dette som noe som skjedde veldig individuelt, men med litt fokus fra ledelsen, men ikke systematisk. Lærer 1 sa det slik: *«Helt systematisk vet jeg ikke nei. Vi har ingen plan på det, at i enkelte perioder skal vi tenke spesielt på det liksom».*

Lærer 4 beskrev det slik:

Det er litt frie tøyler på det, for det er klart vi kunne fint ha brukt de første 14 dagene bare på det, eller den første måneden, at det hadde vært i fokus og vi hadde brukt så

mye tid. Men det blir litt opp til oss, jeg tror vi kunne hatt friheten til å gjøre det, men det er ikke slik at det blir snakka om at det er noe vi må huske på.

Lærer 2 fortsatte: *«Det er veldig individuelt, og opp til hver enkelt lærer. Noen har vel aldri undret seg over elever eller vært opptatt av relasjoner, mens de som er bevisst det, jobber med det»*. Lærerne beskrev at det er store individuelle forskjeller mellom lærere, om hvor opptatt de er av å jobbe for å skape de gode relasjonene. Ettersom det ikke blir fulgt opp fra ledelsen, kan hver enkelt lærer gjøre som han eller hun selv vil.

Jeg avsluttet lærerintervjuet med å spørre om noen av dem hadde en god relasjon med en elev de kunne fortelle om. Jeg ønsker å gjenfortelle denne historien her, da denne viste et godt bilde på den gode relasjonen, og også knyttet opp til anerkjennelse som jeg skal beskrive i siste del av dette kapittelet.

Læreren fortalte om en elev som begynte på ungdomsskolen, og som brukte lang tid på å bli kjent. Læreren så at eleven ikke hadde det så greit, og hun opplevde at gutten ofte var med på ting som ikke var bra, blant annet mobbing av andre elever. Læreren jobbet med å skape en god relasjon til denne gutten, og hun forteller om en episode hvor hun tok med seg gutten for å snakke med han når hun så at han ikke hadde det bra. Hun opplevde at når hun sa til gutten at hun så at han ikke hadde det bra, så braste det litt for gutten, og etterpå styrket denne hendelsen deres relasjon. Gutten følte seg sett og forstått. Læreren opplevde at denne eleven hadde foreldre med høye krav og store forventinger til barnet sitt. Og under en foreldresamtale der hun tok opp en hendelse som hadde skjedd samme dag, ble moren sint. Læreren opplevde at eleven syntes situasjonen var vanskelig og i etterkant av samtalen oppsøkte eleven læreren for å snakke om det som hadde skjedd. Det var vanskelig for læreren og forholde seg til mor, men hun fikk en tett relasjon til eleven, og det ble et spesielt forhold mellom dem. Jeg spurte henne hva hun trodde var grunnen til at eleven ønsket og ha en relasjon til henne, og hun svarte:

Jeg tror han stolte på meg, fordi det han sa til meg gikk aldri videre. Han brukte litt tid på å skjønne at jeg så ham, men etter hvert opplevde han at han ble sett. Jeg likte han som person, men selvfølgelig ikke de negative tingene han gjorde. Men da tok jeg det opp med han på en ordentlig måte og snakket med han om det. Og det fungerte veldig fint.

Lærerne var enige om at det er viktig å stille krav, og at man noen ganger må være litt streng. Men er man real så liker elevene å møte krav og tydelige voksne som sier ifra. Lærerne var enige om at man som lærer må være tydelig på at man ikke liker handlingen som ble gjort, men det betyr ikke at jeg ikke liker deg som person. Lærerne utrykte enighet om at en slik lærer fortjener alle elever å møte.

4.3 Klasseledelse

I denne delen ønsker jeg å ta for meg kategorien klasseledelse, som jeg mener er en viktig faktor for den gode relasjonsbyggingen. En elev beskrev dette godt når jeg spurte om trivsel på skolen:

Det er jo viktig med gode venner på skolen, men jeg tenker at for å trives på skolen har det mye og si hvordan læreren er i klasserommet. For vi bruker jo mye av tida vår i timen, og der skal vi ikke snakke så mye med vennene våre, men fokusere på det faglige. Så da tenker jeg det har mye å si hvordan læreren er i klasserommet.

Klasseledelse er den arenaen hvor lærere kan jobbe med relasjoner rettet mot hele elevgruppen. Jeg opplevde at både lærere og elever var opptatt av, hvor viktig det er med lærere som har en god og trygg klasseledelse. De opplevde at det er disse lærerne det er lettest å bygge en relasjon med. Lærer 2 fortalte om en elevundersøkelse som var gjennomført på skolen:

Vi så det veldig tydelig på elevundersøkelsen, om struktur og klasseledelse. Elevene svarer tydelig at noen lærere er bedre, varmere, nærere og tryggere enn andre. Og at der det er klare rammer, er der det er tryggest. Og det fører vel igjen til bedre relasjoner. (Lærer 1 fulgte opp): «Ja de liker jo de klare rammene. Selv om de protesterer så liker de jo at «sånn er det»». (Lærer 3): «Ja da vet de hva de kan forvente. At sånn er det hver time med den læreren. Det er veldig greit å forholde seg til. (Lærer 2): Ja det er trygt.

Noe av det som oftest kom frem når vi snakket om relasjoner, var lærerens evne til å skape struktur, klare rammer og en tydelig klasseledelse. Det gikk tydelig igjen både i intervjuet med lærere og spesielt med elevene, hvor viktig det er med de trygge og klare rammene og struktur i undervisningen. Elev 6 sa: «*Hvordan læreren er, påvirker trivselen på skolen og det er viktig*

og være trygg i miljøet for å lære». Elev 3 sa seg enig i at det er viktig å føle seg trygg på skolen. Elev 2 fortsatte: «Ja trygghet er viktig for at man skal klare å åpne seg i klassen og være tilstede, ikke bare sitte der».

Flere av elevene var opptatt av lærerens struktur og de snakket om det på denne måten: Elev 2: «Det er viktig at læreren har struktur på ting, og sier ifra hva vi skal gjøre, i stedet for å komme inn i klasserommet og være veldig usikker».

Elev 1 var enig: «Ja en lærer som er usikker og som ikke vet hva han skal gjøre i timen, det skaper uro i klassen». Elev 4 tilføyde: «Også er det viktig at læreren er positiv, og har en positiv innstilling».

Jeg hørte at elevene likte lærere som er tydelige, forberedt og som gjør en innsats i jobben sin. Det er tydelige skiller i relasjonene mellom lærere som legger inn en innsats, og de som ikke gjør det. Elevene snakket om de flinke lærerne, at det er viktig at de er flinke i jobben sin. Elev 3 beskrev det slik: «Det er viktig at du ser at de legger inn en god innsats til god læring. At de er godt forberedt».

Elev 6 beskrev det på denne måten:

Jeg tenker det er viktig i fag man synes er vanskelig. At læreren legger til rette for elevene slik at du skal få det til. Jeg tror det er det fremgang handler om, mestring. Hvis man føler mestring så får man fremgang. Og hvis læreren er flink til å legge til rette slik at du blir bedre og bedre, og føler mestring, det er viktig.

Elev 6 sa: «En lærer som har en god relasjon til klassen skaper trygge rammer og gjør det trygt i klassemiljøet. Da blir det ikke slik at man ler av dumme spørsmål eller kommenterer hverandre».

Elevene var også opptatt av å bli respektert, og de snakket om at en lærer som ser elevenes behov og bruker tid på å snakke om ting som har skjedd, er en lærer som det er lett å få en god relasjon til. Jeg opplevde at elevene møter lærere som gjør akkurat dette, og elev 2 beskrev det slik:

Det er viktig at læreren hjelper til og tar tak i situasjoner der og da. At man bruker tid til å snakke om det som har skjedd i plenum og støtte den som har det leit eller som har hatt en fæl hendelse. Det er viktig at læreren faktisk velger å bruke tid på det der

og da, selv om den kanskje egentlig trenger den tida til noe annet. Også er det fint når læreren tar med den eleven det gjelder ut etterpå for å sjekke at den har det bra.

Til slutt i denne kategorien vil jeg også trekke frem tilpasset opplæring. Dette var noe som opptok elevene og de snakket gjentatte ganger om å få tilpassede oppgaver. En elev mente blant annet at en lærer som ga tilpassede oppgaver var en lærer som bryr seg om elevene sine, og dette var med på å bygge relasjonen mellom dem. Elev 5 svarte at: «*En god lærer tilpasser oppgaver til de ulike måloppnåelsesnivåene til sine elever. De gir ikke like oppgaver til en som ligger på en 3er i norsk som til en som ligger på en 6er*». Når elev 5 beskrev en lærer han har en god relasjon til, sa han at det er en lærer som er flink til å undervise. Og at selv om ikke den læreren gir så mye tilpassede oppgaver opplever han at læreren er flink til å gi tilpasset hjelp ut ifra hvordan læreren kjenner elevene.

4.4 Anerkjennelse

I denne kategorien skal jeg ta for meg datamaterialet som omhandler anerkjennelse i lærer-elev – relasjoner. Jeg har valgt og ta for meg noen underkategorier. Disse er Subjekt-subjekt menneskesyn, og ytre og indre anerkjennelse.

Anerkjennelse kan være et diffust begrep, og spesielt ovenfor elevene ønsket jeg ikke å stille spørsmål rundt anerkjennelse som begrep. Jeg valgte derfor å spørre om ros og oppmuntring, og utenom dette spørsmålet har jeg trukket frem ulike sitater som elevene kom med i intervjuet, som jeg kan trekke inn under begrepet. Elevene snakket blant annet om å bli sett, forstått og hørt. Elev 4 sa det slik:

Det er fint at lærerne smiler til deg, at de ser deg, kommer bort og spør hvordan du har det i dag. At de spør hva som har skjedd og sånn hvis de ser at noe er galt.

Elev 6 fortalte om en lærer han har en god relasjon til:

Det handler mye om at hun forstår elevene sine. Kanskje det går på at hun kjenner seg igjen i vår situasjon. Eller, hun er hvertfall flink til å forstå situasjoner. Også ordner hun opp på en god måte. Det er så viktig at de forstår oss som personer.

Når jeg spurte hvilke lærere som gir mest anerkjennelse, svarte elevene at det er den læreren som de ikke har en god relasjon til, men som prøver å bygge relasjonen. Denne læreren vil

være veldig på, for å bygge en god relasjon. Dermed vil den gi masse ros og støtte for å skape en god tone og en god stemning mellom seg og eleven.

Lærerne snakket også om å se og forstå elevene. Lærer 4 svarte så kort og enkelt som at det anerkjennelse handler om er å se elevene.

Lærer 1 fortsatte:

Ja det er viktig å se dem, for eksempel møte dem i døra og hilse på dem når de kommer. Se på dem, og si at jeg er glad for å se dem. Og er det noen som strever med å komme på skolen, si at det er veldig fint at du er her i dag, og at jeg er glad for å se ham/henne.

Lærer 4 sa: *«Og det å se at noen er lei seg, og si at jeg ser at du er lei deg. At de føler at de blir sett i det som er vondt».*

Lærerne var opptatt av elever som det ikke alltid er lett å bygge de gode relasjonene med. De beskrev disse elevene som ekstra viktige å fange opp, og vise respekt og forståelse slik at man kan være en voksen som disse elevene stoler på. Slik vil de gode relasjonene oppstå. En av lærerne snakker mye med elever som har det tøft. Mange av disse syns det er vanskelig å være på skolen. Hun beskrev hvor betydningsfullt det er for disse elevene når hun anerkjenner dem der de er. Hvor viktig det er at hun sier at hun forstår at de har det tøft, men at de kommer på skolen hver dag allikevel, og det står det respekt av. Lærer to beskrev også møtet med elever som det ofte oppstår negative hendelser med på skolen:

Noen elever er det veldig mye med hele tiden og mange synes det er vanskelig å finne noe positivt ved dem. Men å være den voksne som de elevene føler at ser dem, fy søren så viktig du blir da. Den signifikante andre!

Jeg opplevde at lærerne var opptatt av å se elevene sine som mer enn bare den eleven de møter i klasserommet. Lærer 3 sa det slik: *«Noen ganger burde det være slik at det ikke er undervisning på mandager, for da har det skjedd så mye i helga som de har behov for å få ut».*

Lærer 2 fulgte opp med:

Ja for det som skjer utenfor skolen er jo like viktig som det som skjer her. Det de opplever i verden utenfor. Vi burde bli flinkere til å tenke at det er læring i alle samtaler.

4.4.1 Subjekt-subjekt – menneskesyn

Både lærere og elever snakket om det å møte hverandre med gjensidig respekt. Noen av elevene snakket også om det å bli forstått og møtt som mennesker. Jeg opplevde en felles enighet blant begge grupper at det som bygger de gode relasjonene er at lærerne møter elevene som likeverdige mennesker. «*Det er så viktig at de forstår oss som personer*» sa elev 6. Han fortsatte med hvordan han opplever at lærere som man har en god relasjon med, kan kreve litt mer av deg enn andre lærere fordi de vet hva du kan. En lærer beskrev det på denne måten:

Det handler om å motivere dem videre, og pushe dem litt. Vi må ha kunnskap om hva de kan, slik at vi vet om det de har gjort faktisk er det beste de kan eller om de kan pushes for å mestre litt mer.

Lærer 2 beskrev møte med elevene slik: «*Vi må møte dem som medmenneske. Som menneske i møte med et annet menneske*». Lærer 1 hadde denne problemstillingen på møte med elever: «*Jeg tenker ofte på hvordan jeg kan treffe hver enkelt elev. Hva kan vi prate om, hva skal jeg spørre om og hvilke behov har han/hun*».

Elevene var også opptatt av faglige tilbakemeldinger på en respektfull måte. Elev 1 sa det slik:

At de gir deg tilbakemeldinger på hvordan du kan gjøre det bedre i fag og sånn. At de snakker med deg om det du gjør slik at jeg merker at de vil gjøre sitt beste for å hjelpe meg, til å gjøre mitt beste.

Elev 2 delte denne erfaringen: «*Jeg har en lærer som jeg opplever at virkelig ønsker å hjelpe oss. Han er så engasjert i arbeidet vårt og vil at vi skal få det til best mulig*».

4.4.2 Ytre og indre anerkjennelse

Det ble også et tydelig skille i datamaterialet rundt ytre og indre anerkjennelse, derfor valgte jeg å dele opp disse to i en egen underkategori.

Ros og oppmuntring fra læreren var stikkord som elevene fokuserte på, og dette var noe som var viktig for dem i gode relasjoner med lærere. Elev 1 svarte at det var viktig å få ros hvis man gjør noe bra, eller hvis man har fremgang. Elev 2 var enig, og syntes det var veldig viktig å få ros. Hun satte ord på det slik: «*Jeg liker godt lærere som gir meg ros og oppmuntring på*

prøver og arbeidskrav. Da får jeg liksom motivasjon til å jobbe på for å få det enda bedre neste gang».

Blant lærerne fant jeg den ytre anerkjennelse gjennom det perspektivet hvor de snakket om at de ikke ville gi det de kalte falsk anerkjennelse. De ønsket å motivere dem videre i arbeidet, og rose dem slik at de ble motiverte til å fortsette og jobbe for å forbedre seg. Samtidig var de opptatt av at man ikke må gi den falske anerkjennelsen ved at man sier at det er bra nok, selv om eleven kunne ha klart mer. Lærer 2 beskrev det slik:

Det er en balansegang tenker jeg. Altså faglig sett så må man ikke gi dem falsk anerkjennelse. Jeg kan bare to gangen, og det holder for læreren har sagt jeg er bra nok liksom. Det handler jo om å klare å motivere dem videre.

Lærer 1 fortsatte:

Ja de må jo pushes. De må legge igjen en innsats, ikke prøve litt og da har du gjort ditt beste. Det skal ikke være slik at nå trenger du ikke gjøre mer for du har prøvd og det er bra nok.

Lærer 2 sa: *«Nei, man kommer ikke til eksamen i 10.trinn og går etter 5 minutter også er det bra nok. Vi må ha litt forventninger til elevene også».* Lærer 1 tilførte: *«Ja, og jeg tror de liker at vi har noen forventninger til dem jeg».* En av lærerne nevnte også dette om den ytre anerkjennelsen: *«Det er så viktig at man viser elevene at de har blitt sett. Det kan være noe lite som å kommentere at de er fine på håret eller at de har nye klær».*

En elev sa noe lignende da han uttalte at det var hyggelig hvis læreren fulgte med på det han presterte på ting han var med på, på fritida. Hvis det for eksempel hadde stått om han i avisa, så var det fint om læreren kommenterte dette.

I forhold til den indre anerkjennelsen satte en lærer ord på det på denne måten:

Det handler om å fortelle dem at de er gode nok og bra nok akkurat slik de er. Vi skal anerkjenne dem for den de er, ut ifra deres ståsted. Vise dem at alle er like selv om vi er ulike og at det er bra. Det spiller ingen rolle fra hvilken familie du kommer, hvilken legning du har, hvilken hudfarge eller rase du har. Man må anerkjenne dem på at de er bra og at de holder i massevis, akkurat slik de er.

Lærerne var også opptatt av å skille mellom sak og person. Lærer 2 beskrev det på denne måten:

Det er viktig å anerkjenne dem at de er supre. Jeg vil vise dem at jeg liker dem som person uavhengig av om de gjør noe som ikke er så bra. Jeg liker deg, men ikke det du har gjort.

Elev 4 beskrev dette som jeg opplever som en type indre anerkjennelse:

En bra lærer godtar at man har gode og dårlige dager, uker eller perioder. Man får ikke kjeft eller blir sett ned på fordi man ikke klarer å prestere en dag eller periode, men man blir sett og forstått for at ting er tøft akkurat da.

Og knytte anerkjennelse opp til relasjonsbegrepet gjorde lærer 4 på en fin måte:

Hvilke elever man ser mest tror jeg har noe med relasjoner og gjøre. At man ser elever ut fra hvilken relasjon man har til den eleven. Og at man tåler mer fra elever man har en god relasjon til. Og at elever som opplever og ha en god relasjon til en lærer oppfører seg annerledes mot den læreren enn mot andre. Ja, så jeg tenker nok at de elevene jeg har en best relasjon til er de som får mest anerkjennelse». Lærer 2: «Ja, eller fordi relasjonen er så god så skal det så lite til».

4.5 Oppsummering av datapresentasjon

I dette kapittelet har jeg redegjort for datamaterialet, og skilt mellom elevs og lærers perspektiv på relasjoner. Deretter har jeg trukket datamaterialet fra de to intervjuene sammen når jeg tok for meg de to faktorene klasseledelse og anerkjennelse. Under temaet anerkjennelse valgte jeg å trekke ut to underkategorier som fremhevet seg som viktige, både i datamaterialet men også i teorien. Disse var subjekt-subjekt – menneskesyn og indre og ytre anerkjennelse.

Datamateriale viser at lærerne og elevene hadde mange like tanker og erfaringer rundt de gode relasjonene, og de var tydelige i sine beskrivelser av hva som skal til for å bygge en god lærer-elev – relasjon. Hvordan anerkjennelse påvirker relasjonen kom også tydelig frem i begge intervjuene.

Datamaterialet vil jeg nå bruke i kapittel 5 hvor jeg skal drøfte deler av datamaterialet opp mot teorigrunnet mitt.

5. Drøfting

Denne studiens formål er å besvare problemstillingen *Hvordan bygge gode lærer-elev – relasjoner?* For å besvare problemstillingen utarbeidet jeg 3 forskningsspørsmål. Forskningsspørsmål 1: *Hva er en god lærer – elev relasjon?* Gir svar på hva en god relasjon er, noe som er avgjørende for å kunne bygge de gode relasjonene. Med bakgrunn i svaret på dette spørsmålet, kan svarene på forskningsspørsmål 2: *Hva mener lærere og elever er viktig for å bygge gode relasjoner?* og forskningsspørsmål 3: *Hva tenker elevene er viktig at lærere gjør for å bygge en god relasjon?* svare på problemstillingen.

Det vil ikke være bare ett gjeldende svar på hverken problemstillingen eller forskningsspørsmålene i denne studien. Det vil derfor være nødvendig at jeg i dette kapittelet drøfter dataene jeg har analysert opp mot teorien, for å få med meg et helhetlig bilde av intervjumaterialet. Drøftingen i denne delen vil ta utgangspunkt i de to hovedbegrepene relasjonsbygging og anerkjennelse, og den siste delen av drøftingen vil handle om sammenhengen mellom anerkjennelse og relasjoner.

5.1 Relasjonsbygging

Jeg opplevde at både elever og lærere hadde tydelige tanker, meninger og erfaringer rundt de gode relasjonene. De var tydelige på hva de mente var en god relasjon, og de kunne beskrive kjennetegn ved gode relasjoner de hadde opplevd.

«Den gode tonen» er et begrep jeg finner i materialet både fra lærerintervjuet og elevintervjuet. Jeg tolker meningen bak dette til å handle om hvordan mennesker snakker med hverandre, og at den gode relasjonen oppstår når mennesker snakker til hverandre med «den gode tonen». Når jeg spurte elevene om de kunne beskrive en relasjon til en lærer, var det akkurat lærerens måte å snakke med dem på som var i viktig for dem. Elevene beskrev en god relasjon med lærer, som en lærer med så lang lunte at man kan tulle med ham/henne uten å få kjeft. De beskrev kjefting eller utskjelling som noe som bryter ned relasjoner eller som fører til at relasjonen mellom lærer og elev ikke har mulighet til å bli god.

Elevene sa også noe om at lærere som snakker med dem og ikke til dem, er avgjørende for å skape gode relasjoner. Og at en lærer som har en positiv innstilling i skolehverdagen, både til dem som elever men også til sin egen rolle som lærer er viktig. Lærerne var opptatt av at den

gode relasjonen viser seg i hvordan de har det sammen med elevene i klasserommet. De beskrev det å ha en god tone sammen, at de viser gjensidig respekt og skaper tillit hos elevene. De var også tydelige på at den gode relasjonen skaper bedre læringssituasjoner.

Når både lærere og elever så tydelig pekte på måten å snakke på, som en viktig faktor i relasjonen, vil jeg tolke dette som noe begge grupper har erfaringer med, og opplever som relevant for relasjonsbyggingsprosessen. Hvordan man snakker til hverandre påvirker hvilken relasjon som oppstår. Dette kan relateres til Aasen et.al. (2000) som sier at gode lærer-elev relasjoner handler om lærerens væremåte ovenfor elevene (s.17). Jeg vil også se lærerens væremåte i sammenheng med det Anne-Lise Løvlie-Schibbye (2004) beskriver som subjekt-subjekt – menneskesyn. Dette menneskesynet påvirker lærerens væremåte, og hvordan han eller hun kommuniserer med elever. Jeg vil beskrive dette menneskesynet nærmere i punkt 5.2 om anerkjennelse.

At læreren byr på seg selv og ikke tar seg selv så høytidelig, er beskrivelser elevene brukte på den gode relasjonen. Relasjonen blir god dersom læreren er personlig i relasjonen. Jeg tolker dette til å handle om hvilken profesjonalitet lærerne har, og at hvordan de er som lærer i møte med elevene påvirker om relasjonen blir god eller ikke. Nordahl og Hansen (2012) snakker om å bli relasjonsprofesjonell. I det mener de at man forstår både seg selv, men også sin rolle innenfor rammer og forventninger som settes. Man må skille mellom det personlige og det private, og man må vite hvilken rolle man har ovenfor elevene man møter. Man må også lære seg skillet mellom profesjonell og for-profesjonell. Man vil ikke klare å bygge relasjoner til elever hvis man oppfattes som ufølsom, og hvis elevene opplever at de i møte med deg ikke betyr noe. Vi er med på å skape kvalitative relasjoner og det er derfor viktig at vi alltid er bevisst at vi er med på å skape de relasjonene og samspillene vi inngår i (s. 24-25).

Den profesjonelle læreren som det her snakkes om, finner jeg igjen i mitt datamateriale. Blant elevene kan man se ytterpunktene i hvordan de oppfatter den profesjonelle eller for-profesjonelle læreren som Nordahl og Hansen (2012) beskriver. På det ene ytterpunktet snakket elevene om en lærer som man har så god relasjon til at hun blir som en venninne eller tante, en man kan snakke med om alt, og som gir deg gode råd. På det andre ytterpunktet snakket de om lærere som er veldig flinke i faget sitt, men som ikke klarer å lære det bort, og som i tillegg ikke prøver å bygge en relasjon til elevene. Den for-profesjonelle læreren ble også beskrevet i lærerintervjuet. En lærer uttrykte at relasjonskompetanse betyr alt, når man jobber som lærer. Hun beskrev det slik at man gjerne kan være professor, men at det hjelper

svært lite for undervisningen hvis man ikke kan bygge relasjoner til elevene. Jeg mener dette er et viktig funn i denne studien. Som lærer eller student på vei til å bli lærer er det viktig å være bevisst den rollen man har i læreryrket. Det denne studien viser er at det er avgjørende i et læreryrke å være like god på å bygge relasjoner som å kunne faget sitt.

Elevene beskrev hva som er viktig for at de skal få en god relasjon til en lærer. Blant annet ble lærerens måte å tilpasse oppgaver på eller gi tilpasset hjelp, beskrevet som en viktig faktor for relasjonsbygging. Gjensidig respekt, trygghet, tillit og gode læringssituasjoner er også begrep som nevnes i beskrivelser av gode relasjoner. En lærer med disse egenskapene ser hver enkelt elev, tilpasser oppgavene og kjenner elevenes styrker og svakheter. Jeg knytter dette opp til hva jeg finner i rapporten til Aasen et.al. (2000). De skriver at en lærer som skaper gode relasjoner til elevene, har en klasseledelse hvor de tar hensyn til at elevene er ulike og har ulike behov. De har positive forventninger til elevene og viser interesse for dem. Læreren har gode kunnskaper om tilpasset opplæring, og er gode rollemodeller, samtidig som de skaper gode rutiner og struktur i klassen (s. 17).

Rutiner og struktur er noe både elever og lærere beskrev som viktige egenskaper hos en god lærer, og noe som påvirker relasjonen mellom lærer og elev. En lærer fortalte om en elevundersøkelse de hadde hatt på skolen, hvor elevene svarte at det som er tryggest er de klare rammene. Elevene beskrev også at lærerens evne til struktur og tydelighet i undervisningen er viktig for deres relasjon til læreren. Når læreren er usikker og dårlig forberedt, er det vanskelig å få en god relasjon til denne læreren, uttrykte elevene. Aasen et.al (2000) beskriver hvordan relasjoner handler om hvilken innstilling eller oppfatning du har av andre. Den er knyttet opp til hva andre mennesker betyr for deg, og vil påvirkes av hvordan de andre møter og behandler deg, ut ifra deres oppfatning av deg. Relasjoner dannes i møte mellom mennesker, og bygges og påvirkes gjennom kommunikasjon og samhandling med andre (s. 13). Slik jeg forstår dette, betyr det at hvilken kommunikasjon og samhandling som foregår mellom lærer og elev, påvirker hvilken oppfatning partene får av hverandre. En lærer som oppfattes som usikker og ustrukturert, vil være vanskelig for elevene å bygge en relasjon med. Dette knytter jeg opp til Fallmyr (2017) sin redegjørelse av egenskaper en lærer bør ha for å skape de gode relasjonene. Han beskriver blant annet at læreren må være tydelig og pålitelig. I dette ligger det at læreren er en man kan stole på, en som har nødvendig kompetanse, struktur og grenser. Læreren holder avtaler og har tydelige krav og forventninger som er tilpasset hver enkelt elev. En tydelig lærer skaper grenser, regler og er konsekvent. Han gir tydelige beskjeder og forventninger (s. 36).

Drugli (2012) sier også noe om dette. Hun beskriver lærerens måte å utøve struktur og grenser tilpasset elevens adferd og behov. Gode og positive relasjoner mellom lærer og elev er avhengig av at læreren kan utøve et godt lederskap ovenfor hele klassen. Hun sier også at å skape rutiner og struktur i klasserommet er avgjørende for å bygge trygghet hos elevene (s. 54-55). Bergin og Bergin (2009) beskriver også den gode klasseledelsen og hvilke faktorer som er viktig for den gode relasjonen. De sier at det er viktig å være godt forberedt i møte med elevene, og å ha forventninger til dem. Dette viser elevene at man har tro på deres faglige prestasjoner. Man viser at man bryr seg om hvordan eleven utvikler seg, og man er opptatt av hvordan eleven har det. En proaktiv klasseledelse er viktig, det betyr at man har tydelige og klare regler, og konsekvenser av regelbrudd. En autoritativ måte å lede på, med trygghet, vennlighet og høflighet fra læreren, er med på å skape de gode relasjonene ifølge Bergin og Bergin (2009, s. 158-160).

Fallmyr (2017) beskriver blant annet humoristisk sans som en viktig egenskap hos lærer. En slik lærer bruker humor på en vennligsinnet måte, og skaper dermed god stemning, glede og avspenning. En slik positiv holdning skaper engasjement og motivasjon blant elevene. Det bygger fellesskapsfølelse og samhold (s.37). Elevene uttrykte at lærere med en lang lunte som de kan tulle med uten at de kjefter, er lærere de får en god relasjon til. Lærerne beskrev at de også er opptatt av å ha humor med elevene sine. De mente at gode relasjoner bygges på bakgrunn av hvordan de har det samme, og at det er viktig at de kan ha både alvor og humor sammen med elevene.

Interesse og engasjement er ord jeg opplevde at gjentok seg i begge intervjuene, og som danner grunnlaget for et nytt viktig funn. Lærerne snakket om hvor viktig det er at de engasjerer seg i elevene sine, at de interesserer seg for dem og blir kjent med dem. De sa blant annet noe om at man må finne ut hva de interesserer seg for på fritida, slik at de kan snakke med elevene om dette på skolen. Elevene var også enige i at lærere som engasjerer seg i det de driver med på fritiden, var lærere de ofte hadde en god relasjon til. En elev snakket om en lærer som var aktiv i idrettslaget han var med i, og at de derfor hadde mye å snakke om som ikke bare omhandlet skole og fag. Eleven opplevde at relasjonen til denne læreren ble ekstra sterk. Fallmyr (2017) beskriver anerkjennende som en viktig egenskap hos lærere. En anerkjennende lærer viser interesse for elevene og deres interesser, erfaringer og drømmer. En anerkjennende lærer bekrefter elevene og gir dem tilbakemeldinger på hva han liker ved eleven og har ett positivt syn på eleven og elevens handlinger (s.36). En anerkjennende lærer beskriver jeg nærmere i punkt 5.2.

Tid er en faktor lærere opplever at hemmer og begrenser muligheten til relasjonsbygging i hverdagen. Når jeg stilte spørsmålet om det var noen faktorer i hverdagen som påvirket relasjonen de skaper med elevene, svarte alle lærerne i kor at tid var den faktoren som påvirket mest. Lærer 4 beskrev det på denne måten:

Det er så vondt når du ikke har tid. Når du føler du skulle ha snakke med en elev men så må du haste videre til neste time, eller inspeksjon eller noe. Det er veldig vondt. Og jeg tenker det kan skade relasjonen litt, at du faktisk ikke har tid når elevene trenger det.

Lærerne var også opptatt av at man må bruke tid for å bli kjent med nye elever. Mange elever syns det er vanskelig å bli kjent med nye lærere, og det er derfor viktig å bygge relasjoner på elevenes premisser. Noen tar det kort tid å bygge en relasjon med, mens med andre vil det ta lengre tid. Det er viktig at man respekterer elevene og bruker den tiden eleven har behov for. Dette beskriver Drugli (2012) som har tatt utgangspunkt i Juul & Jenssen (2002). De beskriver at relasjonskompetanse handler om lærerens evne til å se hver enkelt elev der den er, og at man tilpasser sin egen atferd etter den enkelte elev (s.45). Videre sier Juul & Jenssen (2002) at relasjonskompetanse som begrep bare gjelder når en av partene er en profesjonell. I en lærer-elev-relasjon er det en maktfordeling mellom partene der læreren er den som sitter med makten. Derfor må lærere være bevisst sitt ansvar til å ivareta eleven og dens interesser (Drugli, 2012, s.46). Aasen et.al (2000) viser viktigheten av å møte elevene på deres premisser. De sier at elever som møter lærere som respekterer dem og som ønsker å opparbeide en god relasjon til dem, vil øke sin motivasjon for læring. Elever som har et godt forhold til sine lærere trives bedre på skolen. Elever som har gode relasjoner til lærerne sine har mindre atferdsproblemer, enn elever som opplever dårlige relasjoner til lærerne. En god lærer-elev relasjon har i tillegg en positiv påvirkning på elevens læringsutbytte (s.13).

Drugli (2012) henviser også til Pianta, Stuhlman & Hamre (2002) som redegjør for ulike egenskaper en lærer bør ha for å skape de gode relasjonene. De mener det blant annet handler om at læreren må være sensitiv overfor elevenes signaler og adferd. Denne sensitiviteten er helt nødvendig for en positiv og nær relasjon mellom lærer og elev. Det er viktig å være sensitiv for å forstå eleven på dens premisser og å fange opp elevens signaler og reaksjoner. Man retter oppmerksomheten mot eleven og ser den som den er, og gir tilpasset respons til hver enkelt elev. Den sensitive læreren som ser og leser eleven, gir den responsen som passer til elevens signaler og reaksjoner. Slik føler eleven seg sett og forstått (s.52-53). Dette vil være

avgjørende for lærere i deres relasjonsbygging med elever, spesielt med de elevene som det tar tid å bli kjent med, og som man bør være ekstra sensitive ovenfor.

Dette kan sees i sammenheng med Drugli (2012) sin beskrivelse av tilknytningsteorien rettet mot lærer-elev - relasjonen. Hun beskriver hvordan tilknytning til nære omsorgspersoner og nære sosiale relasjoner er noe vi mennesker er avhengig av helt fra fødsel og gjennom hele livet. Disse relasjonene eller mangel på dem kan påvirke barns helse, både emosjonelt, atferdsmessig og deres kognitive fungering (s. 21). Tilknytningsteorien er ofte brukt om små barn, men Drugli (2012) bruker tilknytningsteorien som et perspektiv for forståelse av lærer-elev - relasjonen (s.20). Teorien handler om sterke relasjonelle bånd mellom mennesker. Disse relasjonene påvirkes av tilknytningsprosesser, og i tilfeller der lærer sliter med å skape en god relasjon til en elev, kan dette være fordi eleven har en negativ erfaring fra tidligere tilknytningsprosesser (s. 21). For at det skal skapes en trygg tilknytning må det skapes dype emosjonelle bånd over tid. Det vil si at ikke alle lærer-elev - relasjoner vil være tilknytningsrelasjoner, men det betyr ikke at ikke alle lærer-elev-relasjoner er like viktige (Drugli, 2012, s.29).

Tid påvirker også relasjonsbyggingen fra et systemperspektiv. For at man skal få et best mulig grunnlag for relasjonsbygging, er en viktig faktor hvordan skolen som system retter fokus mot å aktualisere relasjonsbygging som tema. En annen viktig faktor er om skolen setter av tid til å arbeide mer systematiske rettet mot lærer-elev – relasjoner. Jeg spurte lærerne om det var rettet søkelys på relasjonsarbeid på deres skole på systemnivå, planlagt fra skolens ledelse. De beskrev at det ikke er en bevisst plan på hvordan eller hvor mye tid man skal bruke på relasjonsarbeid, og det er ikke satt av noe ekstra tid til det. Lærerne var enige i at det for eksempel ved skolestart ville vært fint å kunne sette av litt tid hvor de kunne jobbe mer for å bli kjent med nye elever, og for å bygge de gode relasjonene. Lærerne opplever at det foregår mest på individnivå, noe som betyr at det kommer an på hver enkelt lærer og om læreren er bevisst hvor viktig det er å bygge de gode relasjonene. Ser vi dette i lys av May Britt Drugli (2012) sine beskrivelser av ulike faktorer som påvirker lærer-elev relasjonen, ser vi hvor avgjørende det er med en skole som er opptatt av å jobbe strukturert med de gode relasjonene. Hun nevner blant annet hvordan skolestrukturen gjennom tradisjoner, verdier og forestillinger som er utviklet på hver enkelt skole, ofte over lang tid, påvirker hvordan hver enkelt lærer ser på relasjonsbygging. Den påvirker også undervisningen, og elevens fungering på skolen. Skolen som system må fungere godt for at relasjonsbyggingen skal utvikles positivt. Lærere som arbeider på en skole med en rektor som støtter og er involvert i arbeidet til læreren, og

som ønsker at lærere skal være i en faglig utvikling, gjør denne lærerens relasjonsbygging bedre (s.31-32).

Det kollegiale samarbeidet, trivselen og arbeidsmiljøet blant lærerne vil påvirke lærer-elev - relasjonene (Drugli, 2012, s.31-32). For å rette fokuset mot dette, spurte jeg lærerne om relasjonene med elevene ble påvirket av hvordan de selv har det. Det var klar enighet i at det påvirket relasjonen i stor grad, og at de erfarte at elever lett merker hvordan læreren har det. De beskrev det slik at hvis man har en dårlig dag, eller kommer inn i klassen etter en heftig diskusjon på lærerværelset, vil det være synlig for elevene, og relasjonen vil bli påvirket av dette. Hvis vi ser tilbake på Drugli (2012), beskriver hun at lærerens privatliv har vist seg og også påvirke lærer-elev relasjoner. Lærere som har vanskeligheter i privatlivet, så vil det påvirke arbeidet og relasjonen med elevene. Hun henviser til Yoon (2002) som i sin studie fant at det var sammenheng i rapporter hvor lærere vurderte sammenheng mellom eget stress og antall negative relasjoner med elever (s.38). Med bakgrunn i dette kan vi altså si at det vil være en påvirkende faktor for relasjonsbyggingen hvordan læreren har det.

Ett annet aspekt ved relasjonsbygging er lærerens evne til å håndtere følelser og konflikter. Elevene beskrev gode lærere som de som tar tak i ting med en gang, og som tar opp ting som har skjedd, i klassen og med de det gjelder. Lærerne snakket om elever som kommer til skolen med mye bagasje, ofte med ting som har skjedd på fritiden, eller som har opplevd vanskelige hendelser. De snakket om at en stor jobb som lærer er å være til støtte for elever som har det vanskelig. En lærer beskrev det slik at man egentlig kunne brukt hver mandag til å snakke om ting som har skjedd i helgen, og en annen tilføyde at man må bli flinkere til å ta disse samtaler, og tenke at det er læring i alle samtaler. I Fallmyr (2017) sine beskrivelser av egenskaper en lærer bør ha for god relasjonsbygging, nevner han egenskaper som følelshåndtering og konflikthåndtering. I dette legger han at ved konflikthåndtering har læreren en tanke om at konflikter er en naturlig del av menneskelig samhandling, og nødvendig for utvikling. Læreren håndterer konflikter på en god måte. Gjennom følelshåndtering har læreren egenskapen til å se, oppdage, forstå og håndterer ulike følelser. Denne læreren mener at følelser er signaler som må bekreftes ikke kontrolleres eller fjernes. Videre beskriver Fallmyr den empatiske lærer som en lærer som har en ikke-dømmende måte og forstå elevers handlinger og væremåter på. De bygger dette på en forståelse av at eleven har egne følelser, erfaringer, forventninger, opplevelser, holdninger, verdier og tankesett som påvirker hvordan de handler. En god empatisk evne krever at man har kunnskap om elevenes indre verden, og denne kunnskapen er en forutsetning for å være empatisk (s. 37-38).

5.2 Anerkjennelse

Jeg vil starte med å redegjøre for hvordan Løvlie-Schibbye & Løvlie (2017) beskriver sin forståelse av begrepet anerkjennelse. De forstår begrepet som at det omhandler et menneskesyn og en holdning vi har til andre. Altså mener de at anerkjennelse er en væremåte og noe vi er når vi møter andre mennesker. De sier at hvis man anerkjenner barn betyr det at man *ser* barnet og *verdsetter* barnet for den han eller hun er. Det vil si at det handler om å vise respekt, likeverd og verdighet (s. 48). Videre beskriver de at å anerkjenne betyr å se, forstå, bekrefte og verdsette andre. Det betyr at man ser den andre, ikke for dens prestasjoner men for den han er, med egne tanker, følelser, opplevelser og meninger. Når man opplever å bli anerkjent føler man at man blir tatt på alvor, akseptert og at man har verdi (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50-51).

Ut ifra det Løvlie-Schibbye & Løvlie (2017) beskriver som anerkjennelse, kan jeg knytte det jeg finner i elevintervjuet opp mot dette. Der finner jeg at elevene beskriver det å bli sett og forstått som viktig i en relasjon. At lærere bryr seg om dem, kommer bort og spør hvordan de har det, eller spør hva som har skjedd hvis de er lei seg. Videre kan jeg se dette i lys av hva Fallmyr (2017) beskriver som anerkjennende egenskaper hos lærere. Han beskriver en lærer som viser interesse for elevene og deres erfaringer, interesser og drømmer. En anerkjennende lærer bekrefter elevene og gir dem tilbakemeldinger på hva han liker ved eleven, og har ett positivt syn på eleven og elevens handlinger. Det er ikke bare elevenes prestasjoner man er opptatt av å anerkjenne, men eleven som individ (s.36). Dette kan jeg se opp imot hvordan lærerne beskrev anerkjennende egenskaper, og hva som skal til for å gi anerkjennelse. De forklarte det som måten man ser elever, forstår dem, og at man møter dem der de er. At man trygger elevene på at de er gode nok som de er, og at de duger. De var opptatt av at man må skille mellom sak og person, og vise elever at selv om man ikke alltid liker handlinger eleven gjør så liker man eleven som person. Drugli (2012) beskriver dette. Hun sier at som lærer vil man møte elever med en adferd man synes er vanskelige å håndtere, og situasjoner som kan være vanskelige å stå i. Og gi riktig feedback til ulik adferd er en viktig egenskap hos lærer. Ett eksempel er at man gir positive tilbakemeldinger på positiv adferd, men ikke «kjefter» ved negativ adferd. Ved å sette ord på hvilken adferd man ønsker, og ikke gi oppmerksomhet på den negative adferden, vil man bygge opp den positive adferden i hele elevgruppen (s.105).

Jeg tolker utsagnet til lærerne som at de møter elever med en tanke om at de er likeverdige, at de ikke skiller mellom seg selv og elevene, og setter seg selv i en posisjon hvor man er verdt

mer, eller er mer betydningsfull. Disse lærerne har ikke en «jeg vet best» holdning ovenfor elevene. Dette kan jeg knytte opp til det Løvlie-Schibbye (2004) beskriver som et subjekt – subjekt – menneskesyn.

Et subjekt-subjekt - menneskesyn handler om å anerkjenne den andre som en likeverdig part og som subjekt i eget liv. Her møter læreren eleven som en likeverdig part, og her dannes de gode relasjonene. I dette menneskesynet ser man på alle som subjekt i eget liv, med sitt indre subjektive opplevelsesfelt av seg selv, andre og verden. I møte med barn som subjekt har barna rett på å ha sine indre opplevelser i fokus, og at disse blir anerkjent. I dialog og relasjon med elevene blir deres indre opplevelser tatt i betraktning, og eleven er sjef i eget liv. Eleven er den som vet hvordan noe oppleves for ham eller henne (Løvlie-Schibbye, 2004, s. 6). Dette er viktig i møte mellom lærer og elev, og elevene beskrev dette som at det er viktig at de blir forstått som mennesker. Lærerne sa at de må møte elevene som mennesker i møte med andre mennesker. Jeg tolker datamaterialet både fra lærerne og elevene slik, at de er opptatt av at dette skal og bør være den måten lærere møter elever på, og at det er det som skaper de gode relasjonene.

I Anne Karin Rudjord Unneland (2012) sin artikkel om anerkjennelse redegjør hun for begrepene anerkjennelse og vurdering. Hun beskriver hvordan disse begrepene er med på å påvirke menneskene, og også samfunnet. Vi tilhører et samfunn som legger vekt på det å bli bedre og på å prestere, vi lever i et samfunn med et stort ønske om å være best (s. 109). Dette ser jeg godt i elevintervjuet hvor det gjentatte ganger kom opp at den gode læreren er den som hjelper og støtter elevene faglig. Lærere som gir ros og oppmuntring når elevene har mestret noe, og som tilpasser oppgaver og/eller hjelpen etter elevens nivå. Elevene beskrev lærere som er interessert i å hjelpe slik at de får best mulig resultat. Og lærere som gir ros og oppmuntring når de får til noe, motiverer dem til å gjøre det enda bedre neste gang. Dette vurderingspresset og søkelyset på å være faglig sterk opplevde jeg som viktig blant elevene, og jeg prøvde flere ganger under intervjuet å minne informantene på at de kunne prøve å se bort fra det faglige, og se på situasjoner hvor de opplevde anerkjennelse uten at det handlet om hva de presterer faglig. Men for disse elevene opplevde jeg det som viktig at de får hjelp, støtte og motivasjon til det faglige innholdet på skolen. Noe som selvfølgelig påvirkes av hvem informantene er, og hvilket fokus og hvilke holdninger de har til seg selv og skolen. Andre informanter kunne hatt et annet fokus og svart på mine spørsmål på en annen måte.

Lærerne snakket også om denne vurderingen knyttet til anerkjennelse. De var opptatt av det de kalte falsk anerkjennelse. De beskrev det slik at det var viktig og bli kjent med elevene og vite hvordan hver enkelt elev ligger an faglig. Slik kan man pushe dem og hjelpe dem fremover. De uttrykte at man ikke skal si at det elevene gjør er bra nok, hvis man vet at de kan gjøre det bedre. Men hjelpe dem slik at de får gjort sitt aller beste. Denne vinklingen mot vurdering innenfor anerkjennelsesbegrepet tenker jeg at blir påvirket av hvilket fokus det er i dagens samfunn. Vi lever i et samfunn hvor det er viktig å prestere både på skolen men også i samfunnet, på idrettsarenaer, i det sosiale og på sosiale medier. Jeg forstår hva lærerne legger i det de sier, og at fra deres ståsted handler det om å ville elevenes beste, og hjelpe dem til å gjøre det beste de kan. Samtidig har også lærerne et press på seg, knyttet til nasjonale prøver og krav på systemnivå. Dette skal jeg ikke beskrive nærmere i denne oppgaven, men jeg tenker det er viktig og være bevisst at det er ulike sider som belyser delen om anerkjennelse og vurdering, og at det er noe man kunne tatt med seg og drøftet videre.

Hvert eneste menneske har et grunnleggende behov for anerkjennelse. Unneland (2012) sier at for å utvikle selvtillit, selvspekt og følelse av egenverd trenger man en opplevelse av anerkjennelse. Videre sier hun at uten anerkjennelse fra andre mennesker, vil det være umulig for oss å lykkes med å utvikle selvfølelse og selvtillit. Med utgangspunkt i dette kan vi si at det vil være viktig at man som lærer blir godt kjent med alle elevene, slik at man kan bruke denne kunnskapen når man anerkjenner elevene ved å se hvem de er (s.111). Dette ser jeg i datamaterialet fra lærerintervjuet. Der var det stor bevissthet rundt det å bli kjent med elevene, og å ta seg tid til å bli kjent med hver enkelt elev. De beskrev at det er viktig å bli kjent med elevene som personer. Bli kjent med hvilke interesser de har og hva de liker. Slik kan man se dem på en annen måte enn bare det faglige, og gi anerkjennelse for den de er, ikke bare for det de gjør.

Jeg ønsker å trekke disse forrige avsnittene sammen og se dem i sammenheng med den indre og den ytre anerkjennelsen. Hvis vi ser på hvordan elevene er opptatt av å bli sett i det de mestrer faglig, og få hjelp til å bli stadig flinkere, kan det elevene beskriver være den ytre anerkjennelsen. Den vi i det daglige kaller ros, og som omhandler det andre mestrer, får til og presterer. Løvlie-Schibbye & Løvlie (2017) sier at fokuset innen den ytre anerkjennelsen er hva eleven kan og gjør. Det vil si at for å få anerkjennelse må eleven vurderes i det den presterer. Dette er en type anerkjennelse som er både viktig og uunngåelig, men man må passe på at det ikke er den anerkjennelsesformen som blir rådende (s. 56). Den indre anerkjennelsen er den formen som ser eleven innenfra. Og det er denne typen anerkjennelse lærerne viser til

i sin beskrivelse av hva som er viktig for å anerkjenne. Vi anerkjenner det eleven er, det handler om å se elevens væremåte, og å vise respekt for forskjeller og ulikheter. Innenfor den indre anerkjennelsen aksepterer vi og verdsetter elevens tankesett og opplevelser, slik at eleven føler seg verdifull. Når eleven opplever seg sett, forstått og respektert vil han etter hvert se sine egne opplevelser gjennom dine øyne, noe som vil utvikle evnen til selvrefleksjon (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 58).

I begynnelsen av denne delen om anerkjennelse, beskrev jeg hvordan Løvlie-Schibbye og Løvlie (2017) forstår begrepet anerkjennelse. Jeg stiller meg undrende til sammenhengen i teorien til Løvlie-Schibbye og Løvlie (2017). Først beskriver de at de forstår anerkjennelse som noe som handler om å se eleven for den han eller hun er, ikke for det han eller hun presterer. Samtidig sier de også at man kan dele anerkjennelse inn i den indre og den ytre anerkjennelsen, hvor den ytre anerkjennelsen handler om at man roser og oppmuntrer elevens prestasjoner. Dette vil si at ifølge den første beskrivelsen, er ikke den ytre anerkjennelsen egentlig anerkjennelse. I datamaterialet mitt finner jeg at elevene er mest opptatt av denne ytre anerkjennelsen. De beskrev den gode læreren som en som gir tilbakemeldinger på det de gjør bra, og som gir hjelp slik at de kan bli enda bedre. De beskrev også hvordan lærere som jobber for å skape en relasjon til dem bruker mye ros og oppmuntring for å bygge relasjonen. Jeg tolker sammenhengen mellom teorien og datamaterialet slik at anerkjennelse fordelt på den indre og ytre vil være bra på hver sin måte, og at man fint kan bruke begge deler. Løvlie-Schibbye og Løvlie (2017) sier også at begge de to typene anerkjennelse er viktig, men at man må passe på at ikke den ytre anerkjennelsen blir den rådende. Ut fra dette forstår jeg teorien til slik at måten anerkjennelse blir beskrevet i det første avsnittet har fokuset rettet mot den indre anerkjennelsen. Og at skillet mellom den indre og den ytre anerkjennelsen kommer fordi man i praksis aldri kommer helt bort i fra den ytre anerkjennelsestypen. Ut ifra datamaterialet hentet fra elevintervjuet, kan man se hvordan den ytre anerkjennelsen også er viktig. Elevenes tanker og meninger rundt den gode læreren handler om lærere som gir den ytre anerkjennelsen, som gir ros og oppmuntring. Og de beskriver hvordan dette er med på å bygge en god relasjon mellom lærer og elev.

5.3 Sammenheng mellom anerkjennelse og relasjoner

Å anerkjenne andre betyr å se, forstå, bekrefte og verdsette andre. Det betyr at man ser den andre, ikke for dens prestasjoner men for den han er, med egne tanker, følelser, opplevelser og meninger. Når man opplever å bli anerkjent føler man at man blir tatt på alvor, akseptert og at man har verdi (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50-51). Anerkjennelse handler om å møte den andre som subjekt, som en annen som har verdi. Å leve seg inn i dens opplevelser og oppfatninger av verden slik at den opplever bekreftelse og får følelsen av å være verdifull (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 59). Dette avsnittet skrevet med utgangspunkt i Løvlie-Schibbye og Løvli (2017) beskrev jeg i punkt 5.2, og knyttet det opp mot datamaterialet som handlet om anerkjennelse mellom lærer og elev. Jeg ønsket å repetere avsnittet i denne delen av kapittelet hvor jeg skal lage en sammenheng mellom anerkjennelse og relasjoner, da jeg ser det som relevant også for denne delen av oppgaven.

Med bakgrunn i dette første avsnittet kan jeg tolke mitt datamateriale, som sier noe om hva anerkjennelse er. Det sier også noe om hva det å bli sett, forstått, bekreftet og verdsatt gjør for relasjonen mellom lærer og elev. Slik jeg tolker datamaterialet mitt, har hverken lærere eller elever et klart skille mellom en god relasjon og anerkjennelse. Men disse to begrepene og betydningen av dem går på kryss og tvers om hverandre. Beskrivelsene som lærere og elever gir på den gode relasjonen, og hva læreren gjør for å skape den gode relasjonen, handler like mye om hva de legger i begrepet anerkjennelse. Og også hvordan anerkjennelse påvirker relasjonene. Ut ifra dette kan det jo være at mine antakelser før denne studiens begynnelse kan stemme, og at et viktig funn i denne studien er hvor viktig anerkjennelsen er for relasjonsbyggingen og den gode relasjonen.

Lærerne beskrev sammenhengen mellom anerkjennelse og relasjonsbygging ved at relasjonen styrkes når man viser interesse og engasjement for eleven og det eleven liker. At man blir kjent og skaper trygghet skaper tillit hos elevene. Når man viser interesse og engasjement føler eleven seg sett, forstått, akseptert og verdsatt. Noe som er det mest sentrale i anerkjennelsesbegrepet. Elevene føler også at den gode læreren som man får en god relasjon til, er læreren som ser deg og som viser interesse for deg. De beskrev også lærere som møter deg som medmenneske og som en likeverdig person, og at det er disse lærerne som skaper de gode relasjonene. Videre fortalte elevene at den gode relasjonen bygges når læreren forstår og tar hensyn til, at det som skjer utenfor skolen kan påvirke hvordan du har det, og hvordan du presterer på skolen. Gjensidig respekt er noe både lærere og elever beskriver som en

anerkjennende egenskap, som bygger de gode relasjonene. Når jeg tolker teorien og datamaterialet forstår jeg anerkjennelse som noe som ikke bare påvirker relasjonsbyggingen, men som er en del av den.

Videre ser jeg at både lærere og elever er opptatt av hvordan den faglige motivasjonen og hjelpen foregår. De beskriver hvor viktig det er med ros og oppmuntring for å skape gode relasjoner og gode læringsmiljøer. Her beskrev elevene den gode læreren som en som ønsker å hjelpe, som støtter og som gir tilpassede oppgaver, tilpasset hjelp og som motiverer slik at man ønsker å mestre enda mer. De fortalte også om lærere de ikke har gode relasjoner til, og hvordan det påvirker motivasjon for læring og læringsmiljøet. Lærerne snakket om å kjenne elevene så godt at de vet hvor mye de kan pushe dem for å lykkes. De fortalte at ros og oppmuntring må sees i sammenheng med elevens potensiale og arbeidsvilje. Altså kan vi si at den ytre anerkjennelsen påvirker relasjonen, og både elever og lærere opplever denne anerkjennelsen som avgjørende for at relasjoner skal bygges.

Det er interessant å se på hvilke elever som får mest anerkjennelse, og av hvem. I mitt datamateriale fant jeg at elever og lærere har ulikt bilde på akkurat dette. Elevene mente at lærere de ikke har en så god relasjon til, men som prøver å bygge en relasjon til deg som elev er den læreren som gir mest anerkjennelse. De begrunnet dette med at lærerne bruker mye ros og oppmuntring i denne prosessen samtidig som de er opptatt av å se disse elevene ekstra mye. Lærerne der imot, mente at de elevene de har en god relasjon til er de som får mest anerkjennelse. De beskrev at elever man ser mest er de man har en god relasjon til. De mente også at elever som opplever å ha en god relasjon til en lærer oppfører seg annerledes mot den læreren enn mot andre. Dette påvirker hvordan den blir møtt av læreren. De elevene man har en god relasjon til skal det ikke like mye til for å anerkjenne, som elever man må jobbe litt mer med.

Her fant jeg store ulikheter i svarene mellom lærergruppen og elevgruppen. Ser man det i sammenheng med hva Løvlie-Schibbye & Løvlie (2017) skriver om anerkjennelse knyttet opp til relasjonsarbeid med barn, kan vi se at relasjonen man har til en elev påvirker hvordan man anerkjenner eleven. De skriver at deres forståelse av begrepet anerkjennelse handler om et menneskesyn og en holdning vi har til andre, og hvordan dette vises i de samværsmåtene vi har med hverandre. Altså mener de at anerkjennelse er en væremåte og noe vi er når vi møter andre mennesker. De er opptatt av de voksnes relasjoner til barn, og hvordan anerkjennelse påvirker disse relasjonene. Hvis man anerkjenner barn betyr det at man *ser* barnet og *verdsetter*

barnet for den han eller hun er. Det vil si at det handler om å vise respekt, likeverd og verdighet (s. 48). Ut fra dette perspektivet på anerkjennelse, kan vi si at inntrykket til både lærere og elever kan stemme. Jeg ser teorien og dataene i en sammenheng, der begges inntrykk av anerkjennelsen kan stemme. Måten man anerkjenner på, påvirkes av hvilken relasjon man har med eleven sier Løvlie-Schibbye og Løvlie (2017). Altså vil relasjonen si noe om hvordan man anerkjennes. Slik kan det stemme at elever med størst fokus på den ytre anerkjennelsen har rett i at lærere som jobber for å bygge en relasjon anerkjenner mest. Men det kan også stemme at lærere som har størst fokus på den indre anerkjennelsen vil mene at de elevene de har en god relasjon til får mest anerkjennelse. I tillegg kan datamaterialet være påvirket både av måten jeg stilte spørsmålet på, eller hvordan informantene tolket spørsmålene mine.

I lærerintervjuet var det stor enighet blant lærerne om viktigheten av relasjonsbygging med elever. Men det ble både i lærerintervjuet og elevintervjuet snakket om lærere som ikke er like opptatt av viktigheten rundt de gode relasjonene. Når jeg ser hva Løvlie-Schibbye (2004) sier om hvor viktig det er at lærere møter elever som en likeverdig part. At de møter elever som medmennesker, i et subjekt-subjekt – menneskesyn, er det oppsiktsvekkende at både lærere og elever fortalte om lærere som aldri skaper relasjoner med elevene sine. I anerkjennelsesteorien til Løvlie-Schibbye & Løvlie (2017) beskriver de hva som skjer hvis man møter elever med det motsatte av subjekt-subjekt, nemlig subjekt-objekt - menneskesyn. Når man behandler andre som objekt tar man fra dem deres subjektive indre liv, og man tar fra dem deres selvstendighet. Å møte barn som objekt vil si at man har en «jeg vet best» holdning, noe som igjen er krenkende ovenfor den andre. Man definerer ofte barn i kategorier og legger vurderinger til grunn for hvilken kategori de faller inn under (s. 52). Jeg påstår ikke med dette, at lærere som ikke bygger relasjoner til elevene sine, har et objektivt menneskesyn på elevene. Men jeg tolker elevenes opplevelser slik, at de føler seg som mindre verdt, og som ubetydelige i møte med slike lærere.

Anerkjennelse består av tre sfærer, som alle har en hensikt om å bekrefte den andre. Disse tre formene for anerkjennelse bekrefter ulike sider av personligheten, og mennesket er avhengig av dem alle tre. De tre anerkjennelsesformene gjør det mulig for oss å utvikle selvtillit, selvrespekt og følelse av egenverd. De tre formene er kjærlighetssfæren som gir selvtillit, den rettslige sfæren som gir selvfølelse, og solidaritetssfæren som skaper selvverd. Vi kan ikke gi disse erfaringene til oss selv, de må komme gjennom anerkjennelse fra andre (Honneth, 2008, s. 103). Anerkjennelse er et psykisk behov, og det å bli sett og forstått er noe av det viktigste for oss mennesker (Unneland, 2012, s. 111-112). Pettersen & Simonsen (2010) beskriver også

hvordan vi kan forklare disse sfærene eller erfaringene som ulike fellesskap vi inngår i, og slik knytte dette opp til arbeid med relasjoner til barn. De ulike fellesskapene ett menneske tilhører vil gi ulike former for anerkjennelse. På samme måte som hvert enkelt menneske er avhengig av anerkjennelse, vil også samfunnet være tjent med at menneskene i det, opplever å bli anerkjent. Møter ikke mennesker anerkjennelse, men kanskje det motsatte, som Honneth omtaler som krenkelse, vil det kunne skape sosial uro og sosial konflikt (s. 33). Dette mener jeg man kan finne igjen i skolehverdagen og i lærer-elev - relasjoner. Elever som ikke møter anerkjennelse fra læreren, kan ofte bli mer urolige. De trives ikke like godt på skolen, og de kan påvirke klassemiljøet på en negativ måte fordi de ikke føler seg sett, forstått og respektert. Elevene beskriver det som viktig for relasjonen at læreren ikke er mer opptatt av det faglige enn på samspillet med elevene. En elev sier at mange lærere er så profesjonelle og så gode i faget sitt, men de klarer ikke å bygge relasjoner eller lære bort det de underviser. Det ender ofte med at elevene, spesielt guttene blir litt utagerende og bråkete, som igjen fører til negative holdninger og dårlige relasjoner.

Rapporten til Aasen et.al. (2000) beskriver hvordan relasjoner til lærer påvirker elevene. Den viser at læreres klasseledelse og relasjonskompetanse har stor betydning for elevenes fungering og utbytte både sosialt og faglig. Lærere som lykkes på dette området er lærere som er tydelige voksenpersoner, og som interesserer seg for elevene. Det er de lærerne som bygger gode forhold til hver elev. Elever som møter en slik lærer føler seg sett og forstått, og anerkjent for den de er. Elevene blir motivert, får arbeidslyst og inspirasjon. Lærerne skaper forutsigbarhet i undervisningen og er engasjerte i arbeidet med elevene. Elevene opplever et godt læringsmiljø, og forholdet til læreren og skolen vil være trygt og støttende. Disse elevene får en sterk tilknytning til skolen sin (s. 15).

Hvis det jeg beskrev tidligere stemmer, at det er elever som går på skolen hver dag og møter lærere som ikke jobber for å bygge gode relasjoner, stiller jeg meg kritisk til hvordan dette kan påvirke barn og unge. Det teoretiske grunnlaget til denne studien sier mye om hvor viktig relasjonen til lærer er, og hvor stor påvirkning den har på elevers sosiale og faglige utvikling og fungering. Med bakgrunn i den kunnskapen er det skremmende hvis elever møter slike lærere i sin skolehverdag. Hvis det faktisk er slik at man har lærere med slike holdninger, mener jeg det bør stilles kritiske spørsmål til om det er slik vi ønsker å ha det i dagens skole!?

Elevene i intervjuet beskrev anerkjennelse som en påvirkende faktor for å føle seg verdsatt, føle at de betyr noe og å bli sett. I løpet av en skolehverdag møter lærerne mange elever. Elevene kan føle seg som en i en stor mengde, og det er viktig å føle seg sett i denne store gruppen. Elevene beskriver den gode læreren som den som ser, bryr seg og som ordner opp når de ser at noen er lei seg eller noe har skjedd. Fallmyr (2017) sin redegjørelse for ni egenskaper en lærer bør ha for å skape gode relasjoner, tar for seg anerkjennende som en egen egenskap, denne er beskrevet tidligere i punkt 5.2 i dette kapittelet.

Thomas Nordahl og Ole Hansen (2012) viser til tidligere forskning som sier at elever som opplever å bli anerkjent, verdsatt og likt av lærerne sine, har et større faglig og sosialt læringsutbytte enn elever som ikke har gode relasjoner til lærerne sine (s. 3). Elevers opplevelse av egne relasjoner til lærere er en viktig faktor i forskningen (s.12). Forskningsrapporten som Nordahl og Hansen (2012) viser til, beskriver at elever forteller at de ofte møtes av lærere som viser dem respekt, støtte, interesse, forståelse og toleranse. De opplever at de får motivasjon og ros fra lærerne. Men ved siden av denne gruppen elever, er det også en stor gruppe som opplever å aldri eller veldig sjeldent få positive tilbakemeldinger, ros og støtte fra lærere. Ca. 20 prosent av elevene i studien opplever ofte at de ikke får oppmerksomhet fra lærerne, og det handler mest om lærernes oppmerksomhet rundt hvordan elevene har det personlig og sosialt (s. 16-18).

Med bakgrunn i den teoretiske forankringen og datamaterialet, forstår jeg det slik, at anerkjennelse har stor betydning for elevers faglige og sosiale utvikling og utbytte. Betydningen av å oppleve anerkjennelse kan vi finne hos Nordahl og Hansen (2012). De beskriver elever som føler at de mangler oppmerksomhet og anerkjennelse fra læreren. De redegjør for at mangelen på oppmerksomhet handler mest om oppmerksomhet rundt hvordan elevene har det personlig og sosialt. Denne oppgaven tar ikke for seg hva mangel på anerkjennelse gjør for elever, men det hadde vært et interessant tema og ta for seg i videre forskning. I tillegg hadde det vært interessant å stille spørsmål om det er store forskjeller på hvem som får den ytre og indre anerkjennelsen fra lærer? Dette er et interessant tema jeg dessverre ikke har data på, men når Nordahl og Hansen (2012) beskriver at elever som sier de får lite oppmerksomhet på det sosiale og personlige, kan man jo undre seg over dette perspektivet på anerkjennelse knyttet opp til relasjonsbygging. Er det den indre eller den ytre anerkjennelsen som har størst påvirkning på relasjonsbyggingen?

Unneland (2012) beskriver hvordan anerkjennelse finnes både på individ og systemnivå. På individnivå anerkjenner man barnet gjennom de tre anerkjennelsesformene. Man hjelper barnet til å bygge opp sin selvtillit, selvfølelse og selvverd. Man kan også se anerkjennelse gjennom et systemnivå, hvor man tilpasser den ordinære undervisningen eller det pedagogiske arbeidet slik at det passer for hvert enkelt barns forutsetninger. Slik anerkjenner man barna uten å vurdere kunnskapene deres (s. 125-126).

Relasjonsbygging beskrives også på et individ og systemnivå. Olsen (2016) beskriver at når vi ser på relasjoner i et individperspektiv ser vi på den enkelte skoleledelse, lærer eller assistents relasjon til den enkelte elev og elevens foresatte (s. 86). Relasjoner i systemperspektiv handler om de overordnende forhold man kan finne i skolekulturen. Man ser på skolesystemet, og alle brikkene innenfor skolen som system (Olsen, 2016, s. 89). Når man i denne studien tar for seg relasjonsbygging i et individ og systemperspektiv ser man på hvordan lærere bygger relasjoner med sine elever i et individperspektiv og hvordan skolen som system støtter opp om denne relasjonsbyggingen i et systemperspektiv. Anerkjennelse ut fra de ulike perspektivene ser man ved at lærere møter, ser og anerkjenner enkeltelever på et individnivå, mens de anerkjenner elevene på et systemnivå gjennom tilrettelegging av oppgaver, tilrettelagt hjelp og måten de gjennomfører sin klasseledelse på.

Nordahl og Hansen (2012) stiller spørsmålet «vanskelige/utfordrende barn eller vanskelige/utfordrende relasjoner?». I dette ligger det et skille mellom ett individrettet perspektiv eller ett systemrettet perspektiv. Hvis man som lærer velger å se utfordringen man møter i et individperspektiv, legger man problemet på barnet, det er barnet som er vanskelig. Da vil man som lærer og profesjonell handle ut fra dette. Flyttes fokuset derimot over til ett systemfokuset perspektiv, ser man på relasjonen som vanskelig. Dette øker de pedagogiske mulighetene, og gir deg et spillerom hvor det kan være lettere og løse en vanskelig relasjon, enn å «fikse en vanskelig elev». Ser man på utfordringen i et systemperspektiv ser man seg selv som en del av problemet og som en del av løsningen (s. 14-15).

I lærerintervjuet snakket de mye om det å anerkjenne elevene for den de er og ikke for det de gjør. Elever som oppleves som vanskelige skal anerkjennes for den de er som person, selv om man ikke liker den handlingen de har gjort. En lærer beskrev at ovenfor noen elever er det vanskelig å bygge relasjoner, og hun måtte tenke grundig over hvordan hun skulle gå frem, hva hun skulle si eller hva hun skulle spørre om. Jeg fikk ikke et inntrykk gjennom intervjuene at lærerne var bevisst at de kan være en del av grunnen til at en relasjon er vanskelig. Jeg

opplevde at fokuset var rettet mot elevene, hvor det ble beskrevet at «noen elever er vanskelige og bygge en relasjon til». Som nevnt tidligere snakket både lærere og elever om at det finnes lærere som ikke har relasjoner med noen elever. Det ville vært interessant å snakke med disse lærerne, og høre hvordan de ser på relasjonsbygging. Har de ett individrettet fokus, hvor elevene er utfordringen, eller ett systemrettet fokus, hvor relasjonen er utfordrende, slik Nordahl og Hansen (2012) beskriver de to retningene.

Som nevnt tidligere beskriver Løvlie – Schibbye (2004) to ulike menneskesyn. Hun skiller mellom et subjekt – objekt menneskesyn og et subjekt – subjekt menneskesyn. Løvlie-Schibbye & Løvlie (2017) sier at grunnlaget for deres anerkjennelsesforståelse ligger i disse to menneskesynene. De ser dem som væremåter i alle relasjoner (s. 51). Jeg ser disse menneskesynene opp mot individ og systemperspektivet på både relasjoner og anerkjennelse. I ytterpunkter kan man si at et subjekt-objekt - menneskesyn er individrettet, og at du som lærer er overordnet elevene og at utfordringer knyttet til relasjoner kommer fra et objektivt syn på elevene. Når man møter barn med et subjekt – objekt menneskesyn har man ifølge Løvlie-Schibbye (2004) et syn på barnet som noe man må forstå utenfra, som et objekt – en ting. Disse barna skal måles, vurderes, beskrives og forklares utenfra, og jeg som voksen skal fortelle barnet hva det skal gjøre, tenke, se, høre, mene og synes (s. 5). Når man behandler andre som objekt tar man fra dem deres subjektive indre liv, og man tar fra dem deres selvstendighet. Å møte barn som objekt vil si at man har en «jeg vet best» holdning, noe som igjen er krenkende ovenfor den andre. Man definerer ofte barn i kategorier og legger vurderinger til grunn for hvilken kategori de faller inn under (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52). Dette vil skape dårlige relasjoner mellom lærer og elev, og en relasjon påvirket av et stort skille i maktposisjoner.

Det å bli subjekt i eget liv handler om å lære seg hvem «jeg er», og hvilke ønsker, behov og grenser jeg har. Man blir ekspert på seg selv, og bygger selvstendighet (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52). Dette vil jeg drøfte i lys av systemperspektivet. Når man møter elever med et subjekt-subjekt – menneskesyn, og opplever relasjoner med elevene som vanskelige, vil det bli lettere for lærere med et slikt menneskesyn, å se på relasjonen som utfordringen, og ikke eleven som vanskelig.

Det motsatte av anerkjennelse er krenkelse, Honneth sier at mennesket er avhengig av anerkjennelse, og derfor også sårbart for krenkelse og mangel på anerkjennelse (Unneland, 2012, s. 10). Elevene beskrev dette når de fortalte om elever som får kjeft foran klassen. De

fortalte hvordan de opplever at elever som har det vanskelig, blir utskjelt foran resten av klassen. Noe jeg tolker som en krenkende opplevelse. De beskrev blant annet elever som ikke er så flinke i gym, men som får kjeft fordi de ikke mestrer, selv om de prøver sitt beste. De fortalte hvor vondt det er når det er elever de ser eller vet at har det ekstra vondt fordi noe har skjedd, også får de kjeft fordi de ikke klarer å følge med. Elevene beskrev at hvis lærere de egentlig har en god relasjon til, kjefter og krenker deres medelever eller venner, vil det ødelegge noe av den relasjonen de har til den læreren.

5.4 Studiens funn

Denne studien har pekt på mange interessante funn knyttet til relasjonsbygging. Studien har også vist hvordan anerkjennelse er en faktor som påvirker utviklingen av de gode relasjonene mellom lærer og elev. Det har vært spennende å se at det har vært en sammenheng mellom det datamaterialet jeg innhentet og det teoretiske grunnlaget til studien. Undersøkelsen har redegjort for ulike syn på hvordan den gode relasjonen blir til, og hvordan anerkjennelse er med på å bygge de gode relasjonene.

I studien har fokuset vært knyttet til lærerens rolle, og hvilke egenskaper en lærer bør ha for å klare å bygge gode relasjoner til elevene. Studien viser at den interesserte og engasjerte læreren som møter elever med respekt, og som har et subjekt-subjekt - menneskesyn er den læreren som bygger de gode relasjonene. Den læreren som i møte med elevene ser dem som likeverdige medmennesker, og har egenskaper som anerkjennende og empatisk, skaper gode relasjoner. For at elever skal oppleve å ha en god relasjon til læreren må eleven føle seg sett, forstått, akseptert og verdsatt, og den gode læreren hjelper elevene med konflikthåndtering og følelshåndtering. Den gode tonen blir også beskrevet som en anerkjennende måte å snakke med elever på. Studien viser at man må ha humor, og kunne tulle sammen med elevene for å bygge relasjoner. Det er viktig at læreren forstår at elevene blir påvirket av livet utenfor skolen, og at dette igjen kan påvirke skolehverdagen og deres evne til å prestere i vanskelige perioder. Det er også den læreren som lærer elevene å kjenne, som vet hva de interesserer seg for på fritiden, og som viser elevene at de blir sett som den de er, som får de gode relasjonene til elevene sine.

Det er også interessant å se på skillet mellom profesjonell og for-profesjonell. Lærere beskriver det som å by på seg selv, og å være personlig i møte med elevene. Det å gå foran som et eksempel, og tørre å by på seg selv. Elevene beskriver relasjonen med lærer som god,

når læreren er seg selv. De beskriver denne læreren som en venn eller tante. Dette er en lærer du kan snakke med om alt og som du stoler på. Både elever og lærere beskriver hvordan noen lærere oppleves som for-profesjonelle. De forklarer dette som en lærer som er veldig god i faget sitt, men som ikke har evnen til å bygge gode relasjoner med elevene, eller til å lære bort. Dette finner jeg også i tidligere forskning i rapporten til ekspertgruppen som jeg beskrev i den innledende delen til denne studien. Med sammenhengen mellom tidligere forskning og data i denne studien, ser jeg på dette som et viktig funn. Bør lærerutdanningene fokusere mer på studentenes relasjonelle kompetanse i utdanningen?

Ett annet viktig funn er at det må skapes tid i hverdagen for å bygge relasjoner. Lærerne påpeker tid som den største faktoren som påvirker relasjonsbyggingen negativt, og dette kom opp gjentatte ganger under intervjuet. De opplever at de ikke alltid har tid til å følge opp elever de ser at trenger det, og at dette kan være skadelig for relasjonen og for eleven som har det vanskelig. Skolehverdagen omtales som hektisk, og lærerne beskriver hvor vondt det føles når man ikke strekker til eller har tid til å se, følge opp og være der for elevene. Jeg opplevde at dette var noe lærerne var veldig opptatt av, og som påvirket det. De fortalte også at mangel på tid påvirket relasjonsbyggingen negativt.

Ett annet funn som også er knyttet opp til temaet tid, er om, og i hvilken grad relasjonsbygging og relasjonskompetanse blir jobbet med på systemnivå. Jeg var interessert i å få vite om skolen jobbet med dette temaet systematisk og om de fikk veiledning og støtte fra skolens ledelse. Funnene i denne studien viser at lærerne føler at å jobbe med relasjoner er individuelt, hvor du som lærer står alene i den prosessen. De beskriver at hvordan det arbeides med relasjoner, handler om hvilket engasjement læreren har for temaet. Det blir ikke jobbet systematisk med relasjoner på denne skolen, og det blir ikke satt av ekstra tid til det, for eksempel på starten av skoleåret. Lærerne var enige i at de har friheten til å velge og ha ekstra fokus på det, for eksempel i den første perioden av skoleåret, men at det da vil påvirkes av hver enkelt lærers interesse på feltet.

Videre var det interessant å se at elever på lik linje med lærerne var opptatt av at lærere med en klar og tydelig klasseledelse, var de som skapte gode relasjoner. Begrep som beskrev den gode klasseledelsen var rutiner og struktur, gjensidig respekt, tillit og gode læringssituasjoner. Dette ble beskrevet som trygghetsskapende, noe som igjen var en faktor for å bygge de gode relasjonene. Læreren med den gode klasseledelsen som skapte de gode relasjonene, hadde i tillegg til disse egenskapene en evne til å se hver enkelt elev, tilpasse oppgaver og hjelp etter

elevens nivå. Dette beskrives også i rapporten til Aasen et.al (2000). Den sier at de gode relasjonene bygges gjennom en god klasseledelse, hvor det tas hensyn til at elevene er ulike og har ulike behov. Læreren har positive forventninger til elevene og viser interesse for dem. Læreren har gode kunnskaper om tilpasset opplæring og er gode rollemodeller, samtidig som de skaper gode rutiner og struktur i klassen.

Relasjonene påvirkes av det Unneland (2012) beskriver som anerkjennelse og vurdering. Dette ser jeg i tilknytning til det Løvlie-Schibbye og Løvlie (2017) beskriver som indre og ytre anerkjennelse. Det jeg ser som et viktig funn i denne studien er hvordan lærere og elever har ulike preferanser og tanker rundt anerkjennelse. Som beskrevet i dette kapitlet opplever jeg at elever har størst fokus på den ytre anerkjennelsen, på det som beskrives som å gi ros og oppmuntring og å få tilbakemeldinger på det de presterer. De er opptatt av at vurderinger fra læreren skal gis på en konstruktiv måte, og at den gode læreren som skaper de gode relasjonene gir tilbakemeldinger på en slik måte at man motiveres til å gjøre det enda bedre. Blant lærerne opplever jeg at de retter størst fokus mot den indre anerkjennelsen, de beskriver anerkjennelse som å se elevene for den han eller hun er. De er opptatt av at man skal vise at man liker eleven som person, selv når man ikke liker det eleven har gjort.

Det er også et interessant funn når jeg ser på hvilke elever i hvilke relasjoner, lærere og elever opplever at får mest anerkjennelse. Her fant jeg ulike svar i datamaterialet. Lærerne mener at elever de har en god relasjon til får mest anerkjennelse. Dette begrunner de med at i en god relasjon skal det mindre til både å gi, men også å oppleve at man får anerkjennelse. I tillegg var deres tanker at elever oppfører seg annerledes mot lærere de har en god relasjon til, som igjen fører til at anerkjennelse skjer enklere enn blant andre elever. Elevene derimot hadde andre meninger rundt temaet. De opplevde at lærere de ikke har en så god relasjon til, men hvor læreren jobber for å bygge den gode relasjonen, er de som gir mest anerkjennelse. De beskrev at disse lærerne brukte mye ros, oppmuntring og positive tilbakemeldinger for å bygge relasjonen til dem, og dermed gir disse lærerne mest anerkjennelse.

Når jeg ser på data som sier noe om type anerkjennelse, og beskrivelser av hvem de opplever at får mest anerkjennelse, finner jeg en sammenheng. Elevene er mest opptatt av den ytre anerkjennelse, og de opplever at den ytre anerkjennelsen er den typen anerkjennelse de får mest av. Mens lærere som har størst fokus rettet mot den indre anerkjennelsen, setter søkelys på denne typen anerkjennelse når de svarer på hvem som får mest anerkjennelse.

Jeg mener det er interessant og se at det i denne studien er knyttet en sammenheng mellom relasjoner og anerkjennelse. Studien viser at anerkjennelse ikke bare er en faktor som påvirker relasjonsbyggingen, men at relasjonsbygging og anerkjennelse er knyttet nært sammen. Med det mener jeg at anerkjennelse er avgjørende for å skape den gode relasjonen. Relasjonsbyggingen vil ikke føre til like gode relasjoner uten at læreren også har en anerkjennende egenskap. Studien viser at lærere som anerkjenner elevene både gjennom den ytre og den indre anerkjennelsen vil ha større sjanse for å skape den gode relasjonen, enn lærere som ikke er anerkjennende. Dette kan jeg hevde er et tydelig funn på bakgrunn av at det er stor sammenheng mellom datamaterialet og teoridelen til studien.

Til slutt vil jeg avslutte med ett utsagn fra en lærer. Dette ble sagt under intervjuet når jeg spurte lærerne om hva de la i begrepet anerkjennelse. Læreren beskrev hvor viktig det er å se elevene, og sa det slik:

En måte å gjøre det på, som er veldig fint, er å stå i døra og hilse på dem når de kommer inn. Se på dem, og si at jeg er glad for å se dem her i dag. Spesielt hvis det er noen som har trøbbel med å komme på skolen, av en eller annen grunn. Og si at det er veldig fint at du er her i dag, det er flott å se deg (Lærer 1).

Dette vil jeg knytte til innledningen min, og bakgrunnen for tittelen «*High-five!*» *den viktige relasjonen*. Artikkelen jeg viser til i innledningen beskriver akkurat det samme som læreren i utsagnet over. Det beskriver hvor betydningsfullt det er å se elevene, møte dem i døra og hilse på dem hver morgen. Artikkelen sier at nettopp dette er en av de enkleste måtene å bygge relasjoner til elevene på. May Britt Drugli som er intervjuet i denne artikkelen, og som er en av de jeg har tatt utgangspunkt i teoridelen i denne studien, beskriver denne morgenrutinen som noe som fører til at elevene føler seg sett, verdsatt og bekreftet. Som igjen er beskrivelser på det å bli anerkjent. Lærerne bruker anerkjennelse for å bygge relasjoner med elevene i dette møtet, i døra hver morgen.

6. Avsluttende kommentarer

Gjennom denne studien har målet vært å svare på problemstillingen *Hvordan bygge gode lærer-elev – relasjoner?* Jeg har tatt for meg begrepene relasjoner, relasjonsbygging og anerkjennelse for å besvare denne problemstillingen. Jeg har redegjort for relevant teori, jeg har innhentet datamaterialet og jeg har drøftet dette materialet opp mot teorigrunnlaget. For å svare på problemstillingen har jeg sett på hva elever og lærere betegner som gode relasjoner og hvilke egenskaper lærere må ha for å bygge de gode relasjonene. I tillegg har jeg tatt for meg begrepet anerkjennelse, og sett på dette som en påvirkende faktor for å skape de gode relasjonene.

Denne mastergradsoppgaven har tatt for seg en fenomenologisk studie av temaene relasjoner og anerkjennelse, og jeg har innhentet utdypende data fra få informanter. På denne måten har jeg et bilde på hvordan akkurat mine informanter opplever dette temaet, og slik vil det alltid være i denne typen studie. Skulle man jobbet videre med temaet, og forsket utover denne oppgaven, ville det vært interessant og se på om jeg hadde funnet lignende resultater hvis jeg hadde økt antall informanter, brukt informanter fra flere ulike skoler, på ulike steder i landet.

Det har vært interessant å arbeide med temaet relasjoner, og gjennom studien har det kommet opp flere sider ved temaet jeg kunne tenke meg å forske videre på. Blant annet hadde det vært interessant å se på hvilke elevgrupper som får mer eller mindre anerkjennelse enn andre elever. Det hadde også vært lærerikt å se på om det er den indre eller den ytre anerkjennelsen som er med på å bygge de sterkeste og beste relasjonene. Et annet tema som kom opp i denne studiens drøftingsdel er hvilke faktorer i skolesystemet som påvirker anerkjennelse og vurdering. Skolen som system har store krav til det som skal gjennomføres, og blant annet de store kravene til kartleggingsprøver av elevene påvirker opplevelsen av anerkjennelse og vurdering både hos elevene og lærerne. Dette ville det vært interessant og ta for seg i en annen studie.

For meg ble ett interessant funn i denne studien opplevelsen både lærere og elever satt med, om at det finnes lærere i skolen som ikke er interessert i å bygge relasjoner til elevene. Jeg er interessert i å høre hvordan disse lærerne tenker, og finne ut om de ser på relasjoner i et individperspektiv hvor det er eleven som er vanskelig, eller om de ser det i et systemperspektiv hvor det er relasjonen som er vanskelig slik.

Det vil alltid være rom for videre studier innen et så vidt og stort felt. Det er et relevant og viktig tema som engasjerer lærere og ansatte i skolesektoren, og jeg har møtt mange som blir engasjerte når jeg forteller dem om temaet for min masteroppgave. Det gjør meg glad at så mange ser på relasjons-temaet som relevant og viktig i dagens skole, og jeg håper denne masteroppgaven kan bidra til at flere lærere og ansatte i skolen ser viktigheten av å jobbe for de gode lærer-elev relasjonene i sin arbeidshverdag.

Her slutter min masteroppgave. Her avsluttes 2 år som masterstudent. Jeg ønsker å avslutte masteroppgaven min med dette diktet av Helga Hermansen (2018). Jeg føler det passer fint inn som avslutning på en oppgave med temaet lærer-elev - relasjoner og anerkjennelse.

Omfavnelsen

*De lengtet etter
En Omfavnelse
Av alt de var*

*Noen varme armer
Som holdt
Rundt dem*

*Noen rause ører
Som lyttet kjærlig
Til alt som kom ut av dem*

*Et varmt hjerte
Som holdt av
En fast plass til dem*

*En ytre omfavnelse
Som gav dem trygghet og mot
Til å stilne
En enda større lengsel*

*Å omfavne
Seg selv*

Litteraturliste

Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B. & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse – et komplekst fenomen*. (Høgskolen i Hedmark, Oppdragsrapport nr. 13, 2014). Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2.utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.

Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra – relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

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

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I Brottveit G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder – om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Ditlefsen, H. (2019). *Her blir elevene møtt med high five og knøke*. Hentet fra:
<https://www.nrk.no/sorlandet/elever-velger-egen-hilsen-1.14346745>

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

Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen – en emosjonsfokuset tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Fekjær, S. B. (2016). *Statistikk i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hermansen, H. (2018). *Omfavnelsen*. Upublisert.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Kristiansand: Tano Aschehoug.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag AS.
- Howes, C. & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251-268.
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *På rett vei – kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld.St. 20. (2012-2013)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen - Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21. (2016-2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus Forlag.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvlie-Schibbye, A.L. (2004). Den gode dialogen. *Skolepsykologi*. 2004 (2) 3-14.
- Løvlie-Schibbye, A.L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet – om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.

NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.

Nordahl, T. Flygare, E. Drugli, M.B. (2016). Relasjoner mellom elever. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>

Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Dette vet vi om – å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Olsen, H. M. (2016). Relasjoner i pedagogikken. I Olsen, H. M. (2016). *Relasjoner i pedagogikken – i lys av Baumans teorier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Olsen, H. M. (2016). Skolens menneskelige avfall – klassifisering som basis for relasjoner. I Olsen, H. M. (2016). *Relasjoner i pedagogikken – i lys av Baumans teorier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pettersen K.S. & Simonsen E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Damm AS.

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

Røkenes, O.H. & Hanssen, P.H. (2012). *Bære eller bryte – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2019). *Elevundersøkelsen 2018: mobbing og arbeidsro*. Hentet fra: <https://www.udir.no>

Unneland, A.K.R., (2012). Om anerkjennelse og vurdering. I Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet – i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet – i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD Personvern

09.02.2019 15:45

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 350159 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 9.2.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2019.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Ettersom elevene er fylt 15 år og det ikke registreres særlige kategorier av personopplysninger (sensitive opplysninger), er det tilstrekkelig at det innhentes samtykke fra elevene selv. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning

(art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN

INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1).

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”High – five! – Den viktige relasjonen”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å at jeg skal levere min mastergradsoppgave. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Tittelen «High-five»! – den viktige relasjonen ble til fordi jeg er opptatt av den gode relasjonen mellom lærer og elev, og jeg er inspirert av den trenden som mange skoler nå i dag følger, hvor «High-five» i døra på vei inn i klasserommet om morgenen, eller som ros når man har gjort noe bra, er en flott måte og bygge gode relasjoner på.

Formål

Formålet med denne oppgaven er et forskningsprosjekt i forbindelse med min Mastergradsoppgave. Jeg ønsker og utføre to gruppeintervjuer, ett med en gruppe lærere og ett med en gruppe elever på 10.trinn.

Oppgavens tema er lærer-elev relasjoner. Og problemstillingen jeg har valgt for oppgaven er:

«Hvordan bygge gode lærer-elev relasjoner»?

Jeg har noen forskningsspørsmål som jeg ønsker å bruke for å få svar på denne problemstillingen:

- Hva er en god lærer – elev relasjon?
- Hva mener lærerne er viktig for å bygge gode relasjoner til elever?
- Hva tenker elevene er viktig at lærere gjør for å bygge en god relasjon?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg sender denne forespørselen til ungdomsskoler i mitt nærmiljø, og du får spørsmålet fordi du er elev i 10.trinn/lærer ved en av disse ungdomsskolene. Det er både tilgjengelighet og forhold til nærmiljøet som gjør at disse skolene blir valgt.

Jeg vil ta kontakt med skolens ledelse med forespørsel om intervjuene, og gjennom dem komme i kontakt med mine informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg som deltar på dette, innebærer det at du deltar aktivt på et gruppeintervju sammen med 4-5 andre elever/lærere i ca. 1. klokke. Jeg kommer til å ha med en båndopptaker og vil i tillegg notere underveis, men alt vil foregå anonymt, og dere vil på ingen måte gjenkjennes

i oppgaven jeg skal skrive. I intervjuet kommer jeg til å stille noen spørsmål knyttet opp mot oppgavens tema, og dere vil stå fritt til å diskutere dette i gruppen.

De to intervju gruppene vil intervjues hver for seg, helt uavhengig av hverandre, og det som sies i den ene gruppen vil ikke tas med inn i den andre, og omvendt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke for deg som elev, påvirke ditt forhold til lærere/skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Alle opplysninger og informasjon om og fra deg, blir holdt anonymisert. I denne studien er det ikke viktig for meg og få informasjon om dere. I mine notater blir dere omtalt med nummer: elev 1, elev 2, elev 3, lærer 1, lærer 2, lærer 3 osv.
- Navn og samtykkeerklæring oppbevares i et låst skap og ikke sammen med annet materiale som kan gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.19. Ved prosjektets slutt vil alt materiale slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.
-

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Maike Luimes (veileder) på mail maike.luimes@iped.uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet High-five! – den viktige relasjonen og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju
- At intervjuet blir att opp på båndopptaker

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide for lærerintervju

Intervjuguide for lærerintervju

Tema relasjoner:

- Hva tenker dere når jeg sier relasjoner?
- Hvilke tanker har dere om hva som skal til for å skape gode relasjoner med elevene.
- Hva gjør dere for å skape gode relasjoner til elevene?
- Kan dere beskrive noen gode relasjoner dere har/har hatt med elever?
 - Hvorfor var disse gode?
 - Hva gjorde dere i denne relasjonsbyggingen?
 - Hva gjorde elevene?
- Opplever dere at det kan være vanskelig og bygge relasjoner til noen elever?
 - Hva gjør dere da?
- Hvilke faktorer tenker dere påvirker lærer-elev-relasjonen?
 - Eksempler hvis de trenger hjelp:
 - Skolestruktur
 - System
 - Klasseledelse
 - Barnas oppvekstvilkår
 - Kjemi mellom lærer og elev
- Hvordan arbeider dere med relasjonsarbeid på systemnivå på skolen?
 - Er det et tema som opptar dere som team i planlegging og forarbeid?
 - Hvilke behov har dere for å arbeide med relasjonsbygging?

Tema Anerkjennelse:

- Hva legger dere i begrepet anerkjennelse?
- Er anerkjennelse viktig for dere som lærere i møte med elever?
- Møter dere elever med ulik type anerkjennelse?
 - Og hvis ja, hvordan da?
- Bruker dere anerkjennelse bevisst for å bygge gode relasjoner med elevene?
 - Hvis ja, hvordan?
- Kan dere oppleve at anerkjennelse kan være vanskelig?
 - Hvis ja, hvordan da?

Vedlegg 4: Intervjuguide for elevintervju

Intervjuguide for elevintervju

Tema relasjoner og anerkjennelse:

- Hva skal til for at dere trives på skolen?
- Hva tenker dere når jeg sier relasjoner?
- Hva er viktig for dere i møte med en lærer?
- Kan dere beskrive et godt forhold dere har/har hatt til en lærer?
- Hva gjør/gjorde denne læreren, slik at dere føler dere har/hadde et godt forhold?
- Hvordan kan en lærer vise at han eller hun bryr seg om dere?
- Hvor viktig er det for dere at dere får ros og oppmuntring av læreren?

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvorfor tror dere det er sånn?
- Hva tenker dere om det?
- Hva mener dere andre om det?
- Er dere andre enige, eller har dere andre tanker?
- Hvordan kan man gjøre det?