



FRA TAUS KUNNSKAP TIL PROFESJONELL RELASJONSKOMPETANSE?

METTE HVALBY

*MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK, 30 STUDIEPOENG
HØGSKOLEN I LILLEHAMMER 2016, KANDIDAT NR.61*

Forord

Prosesen med å skrive masteroppgaven har vært spennende, utfordrende og utrolig lærerik. Spennende på den måten at jeg fikk mulighet til å fordype meg i en problemstilling som jeg synes er av stor betydning. Utfordrende av den grunn at det krevde betydelig innsats av praktisk arbeid, lærerikt fordi den har ført meg til ny kunnskap om temaet og om meg selv.

I den forbindelse vil jeg takke flere for å ha gitt meg god støtte underveis. Min dyktige veileder Lene Nyhus har vært engasjert og positiv, samtidig er jeg takknemlig for å ha fått inspirasjon til nye måter å belyse problemstillingen på og for å ha blitt loset trygt gjennom hele prosessen. En stor takk til respondentene, som satte av tid til å være med på undersøkelsen og som ga et nyttig datamateriale. Jeg vil også takke kollegaer som gjennom faglige diskusjoner har bidratt fra praksisfeltet og har vært gode samtalepartnere.

Å skrive masteroppgaven samtidig som jeg har vært i full jobb har krevd tålmodighet og støtte fra mine nærmeste. Derfor vil jeg takke Cato for alltid å være så positiv, uavhengig av mine frustrasjoner. Takk til Iver og Lone som har tatt hensyn til sin studerende mamma.

Jeg ser deg.

Jeg hører deg.

Jeg er interessert i å høre hva du sier, hva du tenker.

Jeg er interessert i å bli kjent med deg.

Jeg lurer på hvordan du har det?

Det betyr noe for meg hvordan du har det.

Jeg tror at du er kompetent.

Jeg tror at du ønsker å samarbeide.

Jeg lærer noe om meg selv i møte med deg.

Du lærer noe om deg selv i møte med meg.

Fra Gjøvik kommunes pedagogiske plattform

Innhold

Forord	2
Innhold.....	3
Sammendrag	4
1.0 Innledning, formål og bakgrunn	5
1.1 Problemstilling	7
1.2 Oppgavens struktur.....	8
1.3 Begrepsavklaring	8
2.0 Teoretiske perspektiver	10
2.1 Praksis, fronesis og taus kunnskap	11
2.2 Dialektisk relasjonsteori	16
2.3 Kommunikasjonsteori	26
3.0 Metode	34
3.1 Kvalitativ forskning.....	35
3.2 Kvalitativt intervju.....	37
3.3 Utvalg og tilgang til forskningsfeltet	39
3.4 Intervjuguide	41
3.5 Gjennomføring av datainnhenting	42
3.6 Validitet og reliabilitet	43
3.7 Etske vurderinger	43
4.0 Analyse og drøfting av funn	44
4.1 Forskningsspørsmål 1	45
4.2 Forskningsspørsmål 2	49
4.3 Fra taus kunnskap til profesjonell relasjonskompetanse?	54
5.0 Konklusjon	57
5.1 Veien videre.....	60

Litteratur

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Sammendrag

Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hvordan et utvalg lærere tenker om elev-lærer relasjonen, hvor bevisste de er og hvordan de anvender relasjonsperspektivet også i utfordrende relasjoner. For å belyse dette er det anvendt intervju av fem lærere på en skole i Gjøvik kommune. Funnene intervjuene gir, drøftes opp i mot teoretiske perspektiver som taus kunnskap, refleksjon, relasjonsteori og systemteoretisk kommunikasjonsforståelse.

Denne oppgaven forsøker å vise hvordan man ved å binde sentrale trekk ved læreres relasjonsforståelse sammen med tidligere forskning, kan gi økt kunnskap om deler av endringsprosessen lærerne befinner seg i. Dette kan gi en bedre forståelse av hva som er viktige elementer i yrkesutøvelsen, og samtidig underbygge de funnene som kommer fram i intervjuene. Mye tyder på at lærerne har byttet ut egenskaps- og årsaksforklaring av elever med det relasjonelle perspektivet, der anerkjennelse er et sentralt begrep.

En konklusjon er at relasjonskompetanse er et pedagogisk fagområde som lærerne har en helhetlig tilnærming til. Dette viser seg ved systematisk jobbing med egen praksis: Hvordan de legger til rette for relasjonsbygging og på hvilken måte de arbeider med å utvikle egen relasjonskompetanse gjennom refleksjon.

1.0 Innledning, formål og bakgrunn

Skolen er en betydningsfull samfunnsinstitusjon. Hovedoppgaven er læring, samtidig som innholdet i skolen er mer enn grunnleggende ferdigheter. Det handler om å lære elevene å leve sammen. Faglig kunnskap er ingen motsetning til sosial kompetanse.

Danningsmandatet til skolen må følges opp i lys av formålsparagrafen om å skape gagns menneske. Kunnskap om sosiale relasjoner er nødvendig i skolefelleskapet. Evnen til å sette seg inn i og leve seg inn i andres situasjon er viktige forutsetninger for å lykkes i samhandling med andre.

Denne masteroppgaven undersøker bevisstheten til profesjonalitet i læreryrket, hvordan lærere tenker om relasjonsforståelse i yrkesutøvelsen og på hvilken måte de oppfatter utviklingen av egen relasjonskompetanse.

Studien belyser bruk av det relasjonelle perspektivet ved utfordrende elev-lærer relasjoner. Noe av det interessante med og utforske relasjonsforståelse hos lærere er å finne ut i hvilken grad lærerne er bevisste på at i samhandling med eleven så kreves det endring hos den voksne. Tradisjonelt har utfordringer vært elevens problem, men et skifte av fokus vil føre til at det er læreren som må vurdere og eventuelt forandre på egen utøvelse av lærerrollen.

Bakgrunnen for denne undersøkelsen er at det finnes flere studier som påpeker viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev. Flere forskere hevder at det er et behov i skolen for at lærere må arbeide med relasjonsbygging, slik at elevene lærer best mulig. ”Lærerens kompetanse slik den kommer til uttrykk i samspillet mellom lærer og elev er det viktigste i opplæringen som kan fremme elevenes læring” (St.meld. nr. 31, 2007-2008).

Hvordan lærere går fram for å oppnå den gode relasjonen til elever kan virke selvsagt. Å se hver enkelt, støtte, anerkjenne, gi tillit og ha en god klasseledelse er viktige faktorer. Men hvordan gjøres dette i praksis? Ved hjelp av ulike perspektiver vil jeg finne ut av hvor bevisste lærere er i sin profesjon i forhold til relasjonsbygging. Er dette taus kunnskap som læreren benytter seg av uten å klargjøre eller begrunne?

Læreres relasjonskompetanse er aktuelt i forhold til politiske signaler og prioriteringer blant annet med tanke på Ludvigsen-utvalgets rapporter om fremtidens skole (NOU 2014:7). Her fremheves gode relasjoner mellom lærere og elever som grunnleggende for

læring. Elevene behøver en positiv relasjon til lærerne sine. Det vil også bidra til gode undervisningssituasjoner og faglig læring.

Min motivasjon for å gå inn på dette temaet er at jeg har jobbet som lærer i grunnskolen i 23 år. De siste ni årene i en kommune som tufter læringsplattformen sin på relasjonsbasert ledelse. Dette har ført til at flere lærere er bevisste på at det er den voksne som alltid har ansvaret på kvaliteten i relasjonen til eleven. Det kan virke som om det hos mange lærere er slutt på årsaks- virkningsforklaringene om hvorfor en elev oppfører seg umulig. Dette fordi alle barn har en positiv intensjon med det de gjør og derfor finnes det ingen "umulige" elever. Da er det læreren som profesjonell yrkesutøver som må ta initiativ til endring. Det daglige fokuset er på utvikling av relasjonskompetanse, samtidig som det legges til rette for at elevene kan tilegne seg ny kunnskap.

Grunnen til at lærere i Gjøvik kommune ble valgt, er fordi de, etter min mening, på mange måter bør anses som "spesialister" på undersøkelsesområdet for denne oppgaven, som er bevissthet om relasjonsforståelse i yrkesutførelsen. De innehar en solid kunnskap om perspektiver ved ulik tilnærming til elever. Dette gjelder både den profesjonelle utøvingen av selve arbeidet og i henhold til ulike teoretiske modeller. Ved å benytte deres kompetanse og ved å stille spørsmål som kan føre til refleksjon over deres bevissthet rundt egen profesjonalitet, er det min mening at de er gode kunnskapskilder i forhold til det jeg vil undersøke.

Det er nødvendig med denne type forskning for at lærerstudenter og nyutdannede lærere kan bli bedre rustet til å møte elevene i praksisfeltet, samtidig som det kan være et bidrag til at den enkelte lærer i enda større grad reflekterer over egen praksis i et relasjonelt perspektiv.

1.1 Problemstilling

Masteroppgavens overordnede mål vil være å få fram kunnskap om hvordan lærere tenker om elev – lærer relasjonen, hvor bevisste de er sine profesjonelle relasjoner og hvordan de anvender tenkningen også i praksis. Jeg ønsker også å belyse læreres relasjonsforståelse, og få fram kunnskap om hvordan lærere arbeider med å utvikle sin relasjonskompetanse.

I den profesjonelle yrkesutøvelsen er relasjonen mellom lærer og elev avgjørende for elevens læring. Denne relasjonen har også stor betydning for lærerens mestring og trivsel i yrkesutøvelsen. Relasjonen mellom lærer og foresatte, mellom lærer og kollega, samt mellom lærer og skoleledelse er også viktig, men vil ikke behandles i oppgaven. Etter min mening er det de samme verktøyene som benyttes i arbeid med relasjoner og kommunikasjon. Om man samhandler med foreldre, med kollegaer eller med ledelsen på skolen, vil de samme mekanismene brukes.

Ved å gå dypt i elev–lærer relasjonen, ønsker jeg å si noe om de ulike prosessene læreren går gjennom som profesjonell. Hver enkelt lærer innehar taus kunnskap, som læreren bearbeider for seg selv eller deler med andre. Gjennom praksis, refleksjon og kunnskap er det trolig at læreren kan utvikle en bevisst relasjonskompetanse.

Problemstillingen er som følger:

Fra taus kunnskap til profesjonell relasjonskompetanse?

Ulike faktorer virker inn på utformingen av relasjonen mellom lærer og elev, og lærere jobber med relasjoner på forskjellige måter. Jeg ønsker få fram kunnskap om læreres relasjonsforståelse og stiller forskerspørsmålet:

Hvordan tenker lærere om elev–lærer relasjonen, og hvor bevisste er de sine profesjonelle relasjoner i forhold til elevene?

Jeg er også interessert i å få vite om det relasjonelle perspektivet anvendes i atferdsproblematikk. Dette formuleres i følgende spørsmål:

I hvilken grad bruker lærere det relasjonelle perspektivet med tanke på utfordrende elev–lærer relasjoner?

1.2 Oppgavens struktur

Oppgavens første del er en gjennomgang av teoretiske perspektiver koblet til praksis, fronesis og taus kunnskap. Begrepet dialektisk relasjonsteori belyses, fulgt av en innføring i systemteoretisk kommunikasjonsforståelse.

Deretter redegjøres det for valg av metode for gjennomføringen av oppgaven, refleksjoner rundt metoden og framgang for analyse. Analysen presenteres gjennom fem intervjuer som ble gjennomført ved en skole i Gjøvik kommune, og som tar utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene. Funn og betraktninger beskrives, og videre drøftes resultatene opp mot teorien i oppgaven og annen relevant teori. Til slutt belyses oppgavens problemstilling opp mot funn i datagrunnlaget, og jeg vil presentere en konklusjon for hva denne undersøkelsen kan si om forholdene den er ment å undersøke og hva som kan være av interesse å forske videre på.

1.3 Begrepsavklaringer

Begrepet profesjon vil jeg løfte fram, fordi det er relevant i forhold til min studie, da begrepet knyttes til relasjon og taus kunnskap. Profesjon omhandler ”En beskrivelse av et yrke som uttrykker normative krav og forventninger, både at yrkesgruppen har et kunnskapsgrunnlag som er til å stole på, og at den tjener bestemte, allment anerkjente samfunnsmessige verdier” (Molander og Terum, 2008:24).

En generell forståelse er at fire faktorer bidrar til sammen for en helhetlig forståelse av profesjonell praksis (Jensen og Ulleberg, 2011). Den organisatoriske sammenhengen er med på å danne kontekst for virksomheten, noe som innebærer hvordan virksomheten skal forstås. For det første retter profesjonell praksis i pedagogikkfeltet seg mot arbeid med elever og foresatte, samtidig som profesjonell ledelse innen pedagogikk vil danne den overordnede rammen for virksomheten. Slik er ledelsen med på å forme den enkelte lærers arbeidsrammer.

For det andre er profesjonell praksis basert på forskning og teori. For å sikre en god praksis, forskes den på og denne kunnskapen om hva som er god og mindre god praksis, tilføres profesjonell praksis.

For det tredje er profesjonell praksis en virksomhet som tufter på erfaring og skjønn. Dette utvikles primært gjennom systematisk og langvarig praksis. Elementer av den profesjonelles livserfaring inngår her, og denne sammenhengen kalles resonans. Et begrep som omtales senere i oppgaven (s.33).

Den fjerde og sentrale faktor i profesjonell praksis er deltakere, og i pedagogisk praksis velger jeg å forstå det som elevmedvirkning, som også omfatter foresatte.

Hva innebærer det for en lærer å være profesjonell i relasjon med elever? Begrepet profesjonell kobles ofte sammen med objektivitet. Forventningen om at lærere skal være upåvirket av personlige erfaringer er i uoverensstemmelse med forståelsen av taus kunnskap, da denne fortrolighetskunnskapen er personlig. Forholdet mellom det å opptre profesjonelt og det å være personlig er imidlertid ingen motsetning, men heller er det personlige en betydelig del av profesjonaliteten (Skau (2005) referert i Halvorsen, 2011).

Som profesjonell pedagog har læreren oppgaver i forhold til elever som omhandler oppdragelse og opplæring. Slik jeg ser det, omhandler god profesjonsutøvelse en utviklet klokskap hos lærerne, også beskrevet av Aristoteles (1999a) som *fronesis*.

Forenklet forklart, deler Aristoteles tenkning inn i tre former: teoretisk, produktiv og praktisk (ibid.). Til disse tre formene for tenkning knyttes ulike dygder eller kunnskapsformer. Kunnskap tilhørende det teoretiske kaller Aristoteles for episteme eller viten. Til produktiv tenkning knyttes kunnskapsformen *techne* eller ferdighet og til den praktiske tenkningen hører *fronesis* eller klokskap. Produktiv og praktisk tenkning krever skjønn.

Klokskap er en form for kunnskap som innebærer å avveie i konkrete, menneskelige situasjoner der vi selv er deltakende (Halvorsen, 2011:75). Vi må forsøke å begripe hva situasjonen går ut på og hvordan vi bør gå fram. Følgelig hører klokskap til praktisk tenkning og videre er skjønnnet forbundet med den personlige kunnskapen, med andre ord den tause kunnskapen. På denne måten kan vi si at praksis, *fronesis* og taus kunnskap til en viss grad omhandler det samme, samtidig som begrepene ikke er synonyme, men heller berører forskjellige aspekt av samme sak.

Profesjonalitet hos den enkelte lærer, *fronesis* og taus kunnskap vil jeg utdype nærmere i denne oppgaven, kapittel 2.1.

Når det gjelder begrepene relasjon og kommunikasjon, velger jeg å forstå disse som jamførbare. Dette fordi all kommunikasjon finner sted i relasjoner og relasjoner eksisterer ikke uten kommunikasjon, og motsatt (Jensen og Ulleberg, 2011). En god relasjon er basert på god kommunikasjon, og der dette er etablert, forekommer det gjensidig tillit mellom de involverte. I denne oppgaven har jeg likevel valgt å drøfte de integrerte begrepene relasjon og kommunikasjon i hvert sitt kapittel.

Videre begrepsavklaringer og definisjoner presenteres etter hvert som nye begreper eller nye tema belyses i studien.

For øvrig relateres alle eksemplene til lærere og deres profesjonelle yrkesutøvelse. Disse er relevante også for andre profesjoner, men læreryrket er valgt på grunn av tematikken i oppgaven.

2.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg først kort presisere ulike momenter om kunnskap, da det er en dimensjon som har med læreres tenkning å gjøre. Så retter jeg søkelyset mot den reflekterte praktiker, og gjennom praksis, fronesis og taus kunnskap vil jeg vise at læreren kan utvikle både teori og praksis. Deretter vil jeg ta for meg ulike teorier for å skape en innsikt i hva relasjoner og kommunikasjon er. For å bli klokere på lærerens forståelse av relasjoner, eller mangel på forståelse av elev – lærer – relasjonen, finner jeg det nødvendig å belyse systemteoretisk kommunikasjonsforståelse.

Kunnskap innehar ulike aspekter, som er avhengig av hverandre. Påstandskunnskapen omtales som teoretisk kunnskap, fortrolighetskunnskap opparbeides ved hjelp av forståelse og egne erfaringer og ferdighetskunnskapen tilegnes gjennom erfaringer i yrkesutøvelsen.

Ulike omstendigheter påvirker opplevelsen av hensikten med yrkesutøvelsen. Dette innebefatter filosofi og ideer om konteksten i skolevirksomheten, formell utdanning, elevs forventninger og hver enkelt lærers individuelle ramme for praksis.

2.1 Praksis, fronesis og taus kunnskap

For å forstå kompleksiteten i læreres relasjonsforståelse, tenkning, kunnskap og handlinger, er det viktig å si noe om praksis, fronesis og taus kunnskap. Dette fordi jeg anser den reflekterende praktiker som grunnleggende for hvor læreren befinner seg i yrkesutøvelsen.

Som profesjonell yrkesutøver er læreren alltid til stede som helt menneske. Hvem læreren er som person, hvilke verdier hun hadde i oppveksten og hvilke erfaringer hun har gjort seg vil påvirke yrkesutøvelsen som lærer. Forståelsen av praksis og oppfatningen av hvilke kunnskaper som hører til i praktisk yrkesutøvelse, er berørt av hvilke perspektiver på kunnskap og vitenskap som til enhver tid er toneangivende.

Aristoteles påpeker i sin praksisfilosofi at praksis er handlinger knyttet til det å leve i samfunn med andre mennesker (Thomassen, 2006). En hver yrkesutøvelse har som mål å utvikle god praksis. Den gode praksisen oppnås når det overordnede målet kobler sammen, tilpasser og utfyller de ulike enkelthandlingene vi foretar.

For å kunne utføre yrkesutøvelsen på best mulig måte fordres en evne til å vurdere hvordan generell kunnskap og normer kan brukes og tilpasses hver enkelt situasjon. Når en lærer står i eller utenfor klasserommet og opplever en uforutsigbar konflikt med elever, finnes det ingen bruksanvisning som sier nøyaktig hva læreren skal si og gjøre i denne enkelthandlingen her og nå. Samtidig kreves det at læreren som profesjonell kan avveie situasjonen og gi en faglig akseptabel forklaring for den handlingen som blir utført. Lærers evne til å argumentere og forklare sine valg og vurderinger i gitte situasjoner kan være essensiell for å kunne møte elevene der de er. Forståelsen av det særegne forholdet mellom mål og handling definerer en praksis.

Fronesis

Begrepet *fronesis* beskriver Aristoteles som praktisk visdom, en skjønnsmessig evne til å handle på en klok måte og en vei til kunnskap som erverves gjennom erfaring over tid (Thomassen, 2006). Fronesis medfører at vi drar nytte av fagkunnskapen vår, samtidig som vi trekker veksler på tidligere erfaringer når vi skal vurdere hva som er riktig å gjøre i akkurat dette tilfellet. Skjønn krever klokskap. Lærernes kunnskap bygget på erfaring og

praksis er grunnleggende for å kunne utøve skjønn i skolehverdagen. Dette fordi utøvelse av skjønn bygger på den enkeltes lærers dømmekraft, som er utviklet gjennom erfaringer. Utøvelse av skjønn blir dermed ikke en ullen ferdighet som glir innimellom de beslutningene vi må ta i yrkesutøvelsen. Det er nettopp skjønn som forener og tilrettelegger all fagkunnskap som benyttes i profesjonell praksis.

Når det gjelder det etiske aspektet, er fronesis en egenskap som fremmer læren om rett og galt. For å kunne ivareta elevene best mulig og tilstrebe likeverd og respekt, vil fronesis være grunnleggende som kompetanse hos den enkelte lærer. I møte med elevene må lærerens handlinger være tuftet på en moralsk vurdering for hva som er rett og galt, og hva som er hensiktsmessig for situasjonen; med andre ord rett handling (Vetlesen & Nortvedt, 1994).

Lærerens kunnskap, erfaringer og dømmekraft er grunnlaget for den skjønnsmessige vurderingen. Basert på lærerens egen dømmekraft, utviklet fra lærerens egne erfaringer, vet læreren hva som er moralsk riktig å gjøre. Dette vil være avhengig av konteksten, da ingen situasjoner er helt like i lærerens profesjonelle yrkesutførelse. En valgt handling kan være riktig overfor en bestemt elev, men trenger ikke være riktig avgjørelse for en annen elev med tilsvarende utfordringer. Følgelig innebærer utøvelse av skjønn å kunne ta valg i forhold til hva som er fornuftig å gjøre i hver enkelt situasjon. For læreren kan dette innebære tvil og usikkerhet.

Det praktiske skjønn fletter sammen erfaring, fagkunnskap og refleksjon, slik at læreren kan tilnærme seg elevens henvendelse på en helhetlig måte. Dette er vesentlig, fordi det er eleven som er utgangspunktet for lærerens praksis. Forutsetningen for praksis er ikke lærerens profesjonalitet, kunnskaper eller brennende engasjement. I følge filosofen Gadamer, begynner forståelse når noen henvender seg til oss (Thomassen, 2006). På denne måten legger moralsk praksis til grunn at læreren åpner seg for elevens henvendelse. Den bestemmes av relasjonen til eleven som gir læreren sin tillit i dette øyeblikket. Det er denne åpne oppmerksomheten til elevens situasjon som er nødvendig for forståelse. Følgelig er lærerens verdigrunnlag styrende for å utøve god praksis. Verdigrunnlaget definerer hva praksis er.

Faglig kunnskap og faglig skjønn må også ligge til grunn for alt det læreren gjør i yrkesutøvelsen. Å være en dyktig yrkesutøver krever fleksibilitet. I enkelte situasjoner må læreren kunne se bort fra normer og regler, og følgelig ta valg i sammenheng med det

uforutsette i utøvelsen av skjønn. Lærere som kun har tilegnet seg teoretisk kunnskap, men ikke har utviklet fronesis, vil ha vansker med å utøve et godt skjønn. Hvis lærere har tilegnet seg fronesis, men ikke teoretisk kunnskap, vil etter min mening, utøvelsen av skjønn ikke være et faglig skjønn. Formålet må være at skjønnet tuftes på både det teoretiske grunnlaget for profesjonell yrkesutførelse og på læreres klokskap.

Fronesis, sett i lys av hermeneutikken, er en egenartet viten som binder sammen kunnskap og moralsk handlingskompetanse i praksisens mellommenneskelige felt (Thomassen, 2006).

Skjønn er altså en praktisk kunnskap som kan læres ut i fra erfaringer fra forskjellige typer praksis. Når det gjelder å bygge bro mellom teori og praksis vil det, i tillegg til skjønn, være nødvendig å legge til taus kunnskap og refleksjon. Den teoretiske påstandskunnskapen framstilles som kunnskap, mens fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap viser seg i den profesjonelle yrkesutøverens handlinger og da dette er kunnskap som er vanskelig å definere, blir den omtalt som taus kunnskap (Molander, 1996).

Taus kunnskap

Taus kunnskap (tacit knowledge), er et begrep utviklet av den ungarske vitenskapsteoretikeren Michael Polanyi (Herberg & Jóhannesdóttir, 2007). Hva er det som gjør at en erfaren lærer i løpet av noen sekunder kan bedømme en situasjon i eller utenfor klasserommet, for deretter hurtig å ta et valg vedrørende handling? Taus kunnskap tilkjenner forståelse, oppfatninger, sanseinntrykk og normer som er vanskelig å ordlegge. Polanyi (2000) påpeker at vi kan og vet mer enn hva vi kan uttrykke i ord - "we know more than we can tell". Dette er en individuell og personlig kunnskap som oppnås kun når den er en del av hver enkelt, av hver og ens virkelighetsoppfatning og handlinger.

Taus kunnskap er en del av all menneskelig kunnskap, men den kan være komplisert å uttrykke. Et eksempel på dette er at det ikke går an å lære seg å kjøre bil kun ved hjelp av en bok. Det må en fysisk erfaring til. Imidlertid lar det seg gjøre å lære, slik at man videre kan beskrive teoretisk hva som skjer når man kjører bil. Polanyi bruker et bredt kunnskapsbegrep, og det er sammenveving av forskjellige kunnskapsformer som alt i alt

fremkaller ”taus kunnskap”. Den kan være basert på empiri, resonnement, erfaring og naturlige iboende egenskaper.

Den tause kunnskapen har Polanyi tre hovedkategorier for: Persepsjon, utøvelse av ferdigheter og vitenskapelig og kunstnerisk genialitet. Når det gjelder persepsjon, er dette en tolkning, utvelgelse og sortering av sanseinformasjon. Et eksempel på dette er at lærer kjenner igjen en elevs ansikt, ansiktstrekkene settes sammen til en meningsfull helhet. I henhold til Polanyi er denne gjenkjenningen en tolkning av forhenværende kunnskap og erfaring. Slik medvirker den tause kunnskapen til å gi sanseintrykkene mening (Polanyi 1967:6).

Angående utøvelse av ferdigheter, er disse tuftet på intellektuell og praktisk kunnskap. For eksempel vil læreren som tilpasser undervisningen til sin elev, i tillegg til teori, bruke sin kunnskap ervervet gjennom tidligere erfaring. I yrkesutøvelsen vil læreren være avhengig av både teoretisk skoling og praktiske ferdigheter. Uten en kroppslig forankring ville man i henhold til Polanyi ikke kunne utøve ferdigheter. Når det gjelder hvilken grad av intellektuell og praktisk kunnskap som danner grunnlaget for handlingen, vil dette skifte, men alltid vil det være en viss grad av både «knowing how» og «knowing what» (Polanyi 1967:7).

Den tredje kategorien vitenskapelig og kunstnerisk genialitet har i følge Polanyi størst forutsetning for nyskaping. Det er ingen typer kunnskap som er bedre enn andre, men han påpeker at vitenskapelig og kunstnerisk genialitet best kan føre til nye oppdagelser (Polanyi 2000:18).

Den grunnleggende strukturen av taus kunnskap består i henhold til Polanyi av to ledd, det *proksimale* og det *distale*. Det proksimale leddet er det bakenforliggende, konkrete og nære, mens det distale leddet er det abstrakte, fjerne og likevel det faktiske målet for handlingen. Taus kunnskap er den meningsfulle forbindelsen mellom disse to leddene (Polanyi 1967:13). På denne måten kan det forstås som om alle kunnskapsprosesser består av en taus og skjult faktor som gir anledning for å ha oppmerksomhet på andre områder.

Overføres disse begrepene til yrkesutøvelsen til lærere, som er en ferdighet som består både av praktisk og teoretisk bakgrunnskunnskap (det proksimale leddet), er denne kunnskapen avgjørende for at læreren raskt kan vurdere en situasjon med en elev (det distale leddet). Læreren må innledningsvis være kjent med og forstå forskjellig

fagkunnskap. Når det gjelder hvordan læreren skal kunne vurdere situasjonen, må hun blant annet vite hvordan det er etisk riktig å opptre under tilnærmingen til et barn. Dette er teoretisk kunnskap som man kan lese seg til. I tillegg må læreren ha internalisert kunnskapen og forstått den slik at den er formålstjenlig i praksis. Denne evnen til å forstå og anvende teori er "tacit knowledge" (Polanyi, 1967). Å lese om hvordan man utøver læreryrket er noe helt annet enn faktisk å gjøre det. Lærerrollen kan virke logisk, mens den i praksis er vanskeligere å forholde seg til. Med andre ord er de praktiske ferdighetene avhengige av en fysisk erfaring, et skjønn, som tilegnes med erfaring.

Taus kunnskap er ikke en isolert form for kunnskap, men i ulik grad en del av all kunnskap (Thomassen, 2006). En avgrensning mellom enten taus eller uttalt kunnskap vil være et skille mellom hva det vil si å vite og å kunne. Følgelig er ingen kunnskap helt taus. Ferdighetskunnskap er taus på den måten at det ikke er gjennomførbart å sette ord på handlingen, slik at andre kan forstå eller gjengi, det må vises.

Den tause kunnskapen hos lærere binder teorien sammen med den praktiske utførelsen i yrkesutøvelsen. Det er vanskelig å lære bort taus kunnskap, følgelig må den i utgangspunktet erfares og læres av den enkelte lærer gjennom praksis.

Refleksjon

En annen forbindelse vedrørende teori og praksis er *refleksjon*. I hverdagens hektiske praksissituasjoner er det nødvendig for læreren å ta seg tid til ettertanke. Den amerikanske filosofen Schön påstår at all kompetent handling er bundet sammen med en refleksjonsprosess. Profesjonelle yrkesutøvere vil tenke over hva de gjør, til tross for at de ikke til en hver tid nøyaktig kan beskrive utfordringen de har eller tilnærmingsmåten. "They turn thought back on action," hevder Schön (1983). Ytringen "å vende tanken tilbake til handlingen" henviser til den etymologiske betydningen av ordet refleksjon; det latinske *reflectere*, som betyr å bøye tilbake (Thomassen, 2006).

For å forbedre kvaliteten på egen pedagogisk praksis, bruker læreren tid på å finne ut hvorfor hun handlet som hun gjorde og på hva som skjedde i samhandlingen. Imidlertid reflekterer ikke bare læreren etter at valg og avgjørelser er tatt, men også i selve handlingen (Schön, 1983). Læreren kan bli usikker i ulike situasjoner, da vil hun kunne reflektere over det hun står i og på hvordan hun tidligere har handlet når hun har opplevd

lignende hendelser. Imidlertid finnes det ingen fasit for hva som skal gjøres i hver enkelt situasjon og det er ikke alltid at tidligere etablerte kunnskaper kan brukes i tilsynelatende like omstendigheter. Læreren må være forberedt på dette og innstilt på å endre handlemåte. Ved å prøve seg frem, reflekterer læreren mens hun handler. På denne måten læres ikke bare av erfaring, men også i erfaring (Thomassen, 2006). Følgelig bygger læreren opp et repertoar av tilnærminger til eleven, slik at hun kan trekke paralleller til tidligere bilder, eksempler og handlinger. Slik jeg forstår det, er dette sentralt i Schöns refleksive tenkning. Når en lærer først forstår en unik situasjon, ser hun det som noe som allerede er i handlingsrepertoaret hennes. Læreren har ikke nødvendigvis den komplette forståelsen før hun handler, men ved å se på situasjonen påvirkes læreren og bruker sin tidligere referanseramme. På denne måten dannes erfaringer og rutiner. Refleksjon over egne erfaringer kan gi økt innsikt i verdier knyttet til praktisk yrkesutøvelse.

Praksisteorier (Handal og Lauvås, 1999) kan beskrive taus kunnskap, som er utviklet ved hjelp av ulike praksiserfaringer og på den måten synliggjøre den profesjonelle yrkesutøverens begrunnelser for handling. Teoriene vil fremheve det verdibaserte perspektivet, da etiske refleksjoner står sentralt. Dermed kan praksisteoriene gi muligheter for endring og forbedring.

Når det gjelder refleksjon i handling og refleksjon over handling (Schön, 1983), er altså en hver situasjon særegen, opplevelsen personlig og alle tilegner vi oss kunnskap gjennom egne prosesser. Ved at læreren som fagperson evner å tenke gjennom og å begrunne valg og vurderinger hun gjør i praksis, tilegner hun seg kunnskap som kan brukes i en kontinuerlig refleksjon over egen yrkesutøvelse. Dermed er refleksjon et bindeledd mellom teori og praksis, ved at hver enkelt yrkesutøver lærer gjennom egne prosesser i møte med praksisfeltet.

2.2 Dialektisk relasjonsteori

Som lærer har jeg opplevd at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevens utvikling og læring. Når det gjelder definisjon av relasjonsbegrepet, viser dette til et bindeledd mellom to eller flere. I dette prosjektet omhandler relasjoner forholdet mellom

lærer og elev, der interaksjonen virker inn på elevers trivsel og læring. I den forbindelse blir det interessant å se på i hvilken grad lærere bevisst bruker sine profesjonelle relasjoner i yrkesutøvelsen.

I samspillet mellom lærer og elev handler det om at den profesjonelle er sensitiv og systematiserer sin relasjonelle kommunikasjon. Ved å utvikle lærerens tause kunnskap, kan det relasjonelle forholdet anvendes som en ressurs i det pedagogiske arbeidet.

Anerkjennelse er et kjernebegrep i dialektisk relasjonsforståelse som i denne oppgaven knyttes til utvikling av profesjonell relasjonskompetanse. Dialektikk handler om at begrepene henger sammen, viser til hverandre og er hverandres forutsetninger (Schibbye, 2009). Denne relasjonsforståelsen er tuftet på eksistensiell filosofi. Kort sammenfattet resulterer eksistensialismen i det at mennesket eksisterer som mennesket, settes foran det at mennesket blir til i møte med andre og samfunnet der det utvikler sine evner, tildeles roller og funksjoner (Aubert og Bakke, 2008). På denne måten er dialektisk relasjonsforståelse essensiell for å forstå hvordan profesjonalitet i relasjonelt arbeid utvikles.

I denne oppgaven er filosofien og etikken bak samspillet med ”den andre” sentralt for forståelse av *profesjonell relasjonskompetanse*. Denne grunnforståelsen er signifikant for å unngå krenkelser, noe som ofte skjer om eleven behandles som et objekt. Anerkjennelse er en egenskap å bruke for å unngå objektivering, og begrepet utdyper jeg senere i dette kapitlet.

”Med relasjoner menes hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker; i dette ligger implisitt også hva andre mennesker betyr for deg” (Nordahl, 2002:112). Konsekvensen av dette er at relasjonene påvirkes av oppfatninger andre har av deg og hvordan de relaterer seg til deg. Videre innebærer en god relasjon kommunikasjon og samspill mennesker i mellom.

I samspillet mellom lærer og elev er samspillets kvalitet og dets konsekvenser lærerens ansvar. Årsakene til dette er at eleven ikke er kapabel til å ta ansvar for relasjonskvaliteten til voksne, samt at læreren har større makt i relasjonen. Dette fordi læreren som voksen har større erfaring og større overblikk. Følgelig er ikke eleven medansvarlig i relasjonen, kun medskapende (Juul og Jensen 2003).

Som innledning til denne masteroppgaven snakket jeg med elever der de ble bedt om å fortelle hvilken betydning lærerne deres har for dem. Det kom tydelig fram at de mener det

er lærerens måte å opptre på, i og utenfor klasserommet, som er avgjørende for deres egen atferd og læring. Dette viser også John Hatties metaanalyser (2009), som påpeker at relasjonen mellom lærer og elev har svært stor effekt på elevenes læringsutbytte. Elevene er opptatte av om læreren bryr seg om dem og ønsker god kontakt med dem. For elevene er det viktig å kunne stole på lærerne sine og å kunne snakke med dem om det meste. Dette er bare mulig å få til hvis elevene føler at lærerne er oppriktig interesserte i elevene og tar seg tid. For lærerne handler det om å ville bli kjent med elevene og å vise omsorg.

Kjernebegreper i relasjonen er: Å ta eleven på alvor, vise respekt, være i dialog, anerkjenne og ha autensitet. Relasjonen mellom lærer og elev vil ha innvirkning på elevens atferd og emosjoner i skolehverdagen. En positiv relasjon vil kunne bidra til trygghet, mestring og læring. Det sosiale samspillet mellom lærer og elev vil kunne ha særlig stor betydning for elever som er utsatt for omsorgssvikt eller lærevansker (Pianta, 1999). Studier har dokumentert at relasjonen til læreren kan oppveie for manglende støtte fra foreldrene og føre til en positiv utvikling hos eleven, til tross for fraværende omsorg i hjemmet.

Relasjonskompetanse er et betydningsfullt verktøy for læreren som profesjonell yrkesutøver og omhandler evne til å etablere kontakt med elevene og evne til å pleie kontakten. Med relasjonskompetanse menes at læreren gjennom faglig kunnskap og menneskelig innsikt samhandler på måter som bidrar til å forsterke ressurser hos elevene (Aubert og Bakke, 2008). For den enkelte elevs faglige og personlige utvikling kan dette være avgjørende.

Profesjonell relasjonskompetanse utvikles i møter med andre og defineres som: *"Lærerens evne til å "se" det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten"* (Juul og Jensen, 2003:145). I begrepet autensitet ligger lærerens evne til å være nærværende og genuin som profesjonell yrkesutøver i relasjonen. Læreren kan tolke elevens atferd ut fra egne erfaringer og menneskesyn. Imidlertid handler det for eleven om å bli sett, ikke om å bli iaktatt. Læreren må se hvem eleven er, ikke hva han/hun gjør. Først når eleven føler seg sett av læreren, styrkes selvfølelsen. Dette innebærer at læreren anerkjenner den enkelte elev.

Lis Møller (2012:46) definerer relasjonskompetanse på følgende måte: *"Den profesjonelles evne til å anerkjenne og synliggjøre det andre menneskets initiativer på hans eller hennes egne betingelser, å avstemme sin egen reaksjon etter vedkommende,*

bevare seg selv og gi passende uttrykk for seg selv.” Med utgangspunkt i denne definisjonen vil relasjonskompetanse bety at den profesjonelle deltar i og anerkjenner den andres virkelighet. Samtidig må den profesjonelle ivareta kontakten med seg selv og bevare egne grenser. Følgelig er dette en personlig kompetanse som utvikles gjennom hele livsløpet. Det sentrale i relasjonskompetanse er å inneha et dobbelt perspektiv; Evnen til å anerkjenne den andre og samtidig bevare seg selv.

Fra en lærers perspektiv vil dermed relasjonskompetanse handle om kunnskap om relasjoners betydning for utvikling av et godt læringsfellesskap, samtidig som læreren må ha ferdigheter til å sette kunnskapen ut i praksis. Formålet til læreren er å forstå eleven på elevens premisser, og å vise eleven anerkjennelse. Følgelig må læreren bli kjent med eleven; vite noe om elevens sterke og svake sider, om fritidsinteresser og om å forstå elevens handlinger i bestemte situasjoner. For å innhente slik kunnskap om en elev, må læreren tilstrebe en god kontakt med eleven. Dette innebærer at læreren ser seg som en pålitelig, støttende og trygg voksenperson.

For å kunne fremstå som en god rollemodell for elevene, må læreren være en tydelig leder og legge til rette for et trygt læringsmiljø. For å kunne utøve dette, er det nødvendig at læreren reflekterer over eget perspektiv når det gjelder menneskesyn, verdier og holdninger. Relasjonskompetanse krever bevissthet om egne holdninger, verdier og om hvilken betydning personlig fremtreden og egne erfaringer har for hvordan man tilnærmer seg yrkesrollen (Røkenes og Hansen 2006).

Egenskaper i relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse forankres i en Jeg – Du relasjon. Buber sier: ”Alt virkelig liv er møte” (1992:13). Det betydningsfulle i et menneskes møte med et annet preges av en dobbelt holdning; enten i form av dialogens åpenhet ved å bruke et Jeg – Du forhold, eller som en monolog, et ytre forhold både til seg selv og andre, erfaring (Jeg – Det). I møtet lever mennesket i relasjonens verden. Slik jeg forstår det, har mennesket to muligheter i ethvert møte: monologen eller dialogen. I lærerens profesjonelle yrkesutøvelse vil dette medføre at læreren kontinuerlig må huske på det betydningsfulle i hvordan relasjoner til elevene skapes. Er eleven bare en del av den grå massen i klasserommet eller er eleven en unik person som læreren selv?

Spurkeland definerer ulike dimensjoner som utgjør relasjonskompetanse (Spurkeland 2011:66). Alle dimensjonene omhandler lederens evne til å oppnå kontakt og skape relasjoner til sine medarbeidere. I skoleperspektiv vil det si lærerens evne til å opprette relasjoner til sine elever. Dimensjonene jeg velger å vektlegge er anerkjennelse og tillit. Innenfor hvert av disse begrepene drøftes hvilken betydning den enkelte dimensjonen har for lærerens profesjonelle yrkesutøvelse. I tillegg vil jeg framheve lederskap som en essensiell komponent i relasjonskompetanse. Dialogens betydning i relasjonell sammenheng vil jeg legge fram i kapittelet om kommunikasjon.

Anerkjennelse

For at læreren skal kunne etablere en god relasjon til elevene, er det avgjørende at læreren er oppmerksom på anerkjennelsens betydning. Anerkjennelse er et sentralt og relasjonelt begrep som påpeker det gjensidige i relasjonen (Nordahl, 2002). Gjensidig anerkjennelse medfører at begge parter kan ta hverandres synspunkt og bytte perspektiv. Anerkjennelse er et behov alle mennesker har, da dette styrker selvfølelsen og bekrefter oss som individ. Anerkjennelse krever at vi er opptatte av den andres opplevelsesverden og intensjoner for å handle slik vedkommende gjør (Møller, 2012).

Anerkjennelse kan defineres som en grunninnstilling som kan ha ulike konkrete former i relasjoner mellom mennesker. Anerkjennelsens komponenter er å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte (Schibbye, 2009). Slik jeg ser det, undergraver læreren anerkjennelse ved å ignorere eleven, vise mangel på innlevelse eller være kontrollerende.

Likeverd er en forutsetning for anerkjennelse. For at både lærer og elev skal utvikle seg, må de gjensidig anerkjenne hverandre. De er likeverdige i forholdet på den måten at begge har like stor rett til sin egen opplevelse og dermed må de tiltale hverandre som subjekter (Schibbye, 2009). Når det gjelder betydningen av anerkjennelse i skolesammenheng, vil en lærer alltid være en signifikant voksen for eleven. Med dette menes at selv om det er likeverdighet i møtet mellom lærer og elev, vil det alltid være læreren som har større makt enn eleven i relasjonen. Dette fordi læreren utøver en profesjonell yrkesrolle overfor eleven. Følgelig har det betydning hva læreren tenker og mener om eleven, og hvordan læreren opptrer i interaksjonen.

For at eleven skal kunne bygge opp et positivt selvbilde, må følelsen av anerkjennelse være til stede. Lærerens anerkjennelse av eleven er det samme som å inneha en autentisk respekt for eleven, følgelig er ikke dette noe eleven skal gjøre seg fortjent til (Aamodt, 2003).

Anerkjennelse må ikke forveksles med ros. Om anerkjennelse snevres inn til kun en positiv vurdering, kan både autensitet og nærvær være tapt. Når en lærer ser det nødvendig å korrigere en elev, blir det viktig i tilbakemeldingen å skille mellom hva en elev gjør og hva en elev *er*. Man må ikke måle en elev sett ut fra ytre prestasjon, men vise eleven at han/hun verdsettes som medmenneske (Schibbye, 2009). Etter min mening, er dette en utfordring i dagens skole, i en tradisjon hvor faglige prestasjoner er symbol på vellykkethet.

Ved anvendelse av anerkjennende kommunikasjon møter eleven læreren som bekrefter og verdsetter det eleven kan, det eleven gjør og den eleven er. Følgelig blir det viktig å legge til rette for læringssituasjoner der eleven kan oppleve mestring. På denne måten oppstår det situasjoner der det er naturlig for læreren å gi eleven oppmuntring, anerkjennelse og ros (Nordahl, 2002). Slik jeg ser det, er dette en annen type forståelse av anerkjennelse, da ros i Schibbyes perspektiv, som tidligere nevnt, er knyttet til evaluering, vurdering og rangering. Ved å bruke anerkjennelse som en metode, blir det kun en instrumentell handling (Bae (1996) referert i Nyhus og Kolstad, 2004). Med andre ord knyttes anerkjennelse til verdier som er integrert i hele personligheten.

Samtidig vil det i utfordrende situasjoner være vanskelig for læreren å forholde seg anerkjennende til enhver tid og relasjoner settes på prøve. Vanskelige og akutte situasjoner kan oppstå når læreren blir konfrontert av elever i klasserommet eller elever sloss. Det som kan synes som om er avgjørende er at læreren nullstiller seg, noe som kan være en utfordring i seg selv, da ofte både følelser og integritet røres ved. Om en elev trakasserer en lærer, er dette ikke akseptabelt og det er avgjørende at læreren tar lederskap og påpeker dette. Dermed beholder læreren sin integritet og eleven må ta ansvar for egne valg. På denne måten viser læreren eleven anerkjennelse ved å sette ord på egne følelser.

Det er viktig at læreren tar ansvar for relasjonens kvalitet. Først når læreren som profesjonell yrkesutøver klarer å skille mellom egen og elevens sårbarhet, vil det føre til en kvalitativ forskjell i interaksjonen. I det læreren legger sitt eget til side, vil eleven kunne oppleve å bli sett og anerkjent.

Det er ikke tid til å tenke nøye etter eller å slå opp i en bok i en konfliktsituasjon eller når elever gjør noe som er uakseptabelt. Da må læreren stole på at det hun gjør bygger på en personliggjort læring som sitter i kroppen. Dette skjer i skjæringspunktet mellom teoretisk og praktisk erfaring, tidligere omtalt som *taus kunnskap*.

For at læreren skal hente seg inn etter utfordringer, må evnen til selvrefleksjon benyttes, slik at læreren etter hvert kan gjeninnta en anerkjennende grunninnstilling. Refleksjon over konfliktløsning sammen i kollegiet kan være svært nyttig, slik at læreren er bedre forberedt til å takle lignende situasjoner senere.

Tillit

Min erfaring som lærer er at tillit er en fundamental egenskap i en god relasjon til elevene. Om tilliten er fraværende, er heller ikke relasjonen til vedkommende utelukkende positiv. Slik jeg ser det, danner tillit grunnmuren i alle relasjoner. Den gir mulighet for forutsigbarhet og for en iboende tro på at intensjonene til den andre er gode.

Over tid utvikles tillit som egenskap gjennom flere ulike erfaringer i relasjon med andre. Tillit er alltid i aktivitet, og følgelig er den stadig avhengig av bekreftelse. I dette ligger det at tillit behøver kontinuerlig ivaretagelse. Tillit i en relasjon føles god først når begge parter har tilnærmet lik opplevelse (Spurkeland, 2011).

Tillit kjennetegnes av fem ulike faktorer som jeg vil bruke i analysedelen av denne oppgaven for å avklare hvordan lærere tenker om elev – lærer – relasjonen (Schindler og Thomas (1995) referert i Spurkeland 2011):

Integritet: Det må være samsvar mellom det læreren sier og det læreren gjør, altså at kommunikasjonen er kongruent. Om læreren bruker bekreftende ord i en samtale med en elev, men likevel ikke hører etter på det eleven forteller, fordi hun er opptatt med å lese gjennom en besvarelse samtidig, da vil eleven oppfatte at lærerens ord ikke er i balanse med handlingen. Dette vil kunne påvirke relasjonen mellom lærer og elev.

Kompetanse: Faglig kunnskap og kompetanse om mellommenneskelige forhold er av stor betydning. I tillegg til å framstå faglig dyktig, må læreren kunne se eleven og tilrettelegge for å møte de sentrale behov eleven har.

Konsistens: For elevene er det viktig at lærerens opptreden er kjent, tydelig og forutsigbar, både i rollen som fagformidler og i rollen som voksen. Ved at læreren har en konsekvent tilnærming, vil elevene kunne forutsi reaksjonsmåten. Dermed forstår de hvorfor læreren reagerer som hun gjør. På denne måten skaper konsistens trygghet for elevene.

Lojalitet: Lærerens villighet til å stille opp for eleven og støtte han/hun er viktig i et tillitsforhold. Eleven må kunne stole på læreren, slik at eleven kan være trygg på at avtaler holdes og at eleven blir møtt der eleven er. Med dette menes å se elevene som enkelt individer, som blir forstått ut fra personlig egenart. Eleven vil lettere kunne ta opp egne problemer, hvis han/hun opplever at læreren er til å stole på.

Åpenhet: Læreren må ha en ærlig og troverdig tilnærming til elevene. Autensitet er noe læreren kontinuerlig må jobbe med for å framstå som ekte i relasjonen.

Det er lærerens opptreden ovenfor elevene som avgjør om læreren får tillit hos elevene eller ikke. Spurkeland (2011) hevder at de første sekundene av det første møtet mellom mennesker legger grunnlaget for tillit. Ut fra den andre personens kroppsspråk føler vi umiddelbart tillitt eller mangel på tillit. Tillit forsterkes etter hvert som partene blir bedre kjent, når man erfarer at den andre personen er til å stole på og man sammen vedlikeholder relasjonen. For læreren innebærer dette å arbeide aktivt daglig med tillit. Dette også fordi tillit kan ødelegges. Om en lærer henger ut en elev i klasserommet, vil tillitsforholdet svekkes. Dermed er det en forutsetning for tilliten i relasjonen at lærerens etiske rettesnor omfatter tillitskapende samhandling og troverdig kommunikasjon.

Lederskap

Relasjonsledelse i skolen handler om å finne den gode relasjonen til hver enkelt elev. Å være en tydelig voksen og en tydelig leder innebærer at læreren viser vilje og evne til å ivareta forhold som fremmer god utvikling hos elevene (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009). For å få til dette, involverer læreren seg med den enkelte elev, anerkjenner og respekterer.

Lederskap i klasserommet omhandler evnen til planlegging og gjennomføring av de pedagogiske prosessene som er bestemt, uten at det går på bekostning av elevens integritet (Juul og Jensen, 2003). Lederskap innebærer å manøvrere mellom struktur og nærhet, og

det er det autoritativ klasseledelse handler om: Å gi elevene varme, med den hensikt at læreren oppnår en god relasjon til elevene, parallelt med at læreren har kontroll i situasjonen. Den autoritative læreren tilkjenner sine forventninger til elevene på en tydelig måte og reglene håndheves slik at elevene kan akseptere det.

Læreren har hovedansvaret for relasjonen til eleven, i tillegg må læreren også ta ansvar for hele gruppen i klasserommet. Det kan være en utfordring som profesjonell å balansere mellom det enkelte relasjonelle forholdet og gruppens felles interesser.

Det vil alltid være elever som utfordrer lederskapet i klasserommet, derfor er det ekstra viktig å investere i disse relasjonene. Samtidig er den profesjonelle utøvelsen av lederskap grunnleggende, for om læreren er ettergivende, vil enkelte elever raskt ta ledelsen i klasserommet.

Som tidligere nevnt, viser klasseromsforskning at læreren er den viktigste faktoren som bidrar til elevenes læring, og relasjonen mellom lærer og elev knyttes til ledelse (Hattie, 2009). Dermed er å beherske lederskap en betydningsfull forutsetning for å lykkes i jobben som profesjonsutøver i dagens skole.

Utvikling av relasjonskvaliteten

For å få svar på et av forskningsspørsmålene mine i denne oppgaven, om i hvilken grad lærere bruker det relasjonelle perspektivet med tanke på utfordrende elev-lærer relasjoner, er det viktig å belyse hvordan den enkelte lærer kan utvikle kvaliteten på relasjonen til elevene.

Slik jeg ser det, kommer relasjonskompetansen til uttrykk i det læreren tar ansvar for relasjonskvaliteten. For å kunne utvikle kvaliteten på relasjonen, må læreren være bevisst hvilke forhold som fremmer en positiv relasjon. Disse faktorene henger sammen med positiv vurdering av verdien på relasjonen (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002):

Sensitivitet overfor elevenes atferd. I relasjonen mellom lærer og elev er dette helt grunnleggende. Med sensitivitet menes å forstå elevene på deres vilkår, noe som er essensielt for at læreren skal kunne forstå eleven og dens reaksjoner og behov. Om en lærer ikke utviser sensitivitet overfor eleven, vil hun kunne stå i fare for å feiltolke atferden.

Tilrettelagt respons. Det er viktig at lærer gir eleven en respons som er rettet mot det saken angår, slik at læreren viser eleven om hun faktisk har forstått eleven. Ved å bruke elevens navn, ha øyekontakt og å gi små personlige kommentarer opprettholdes relasjonen i den daglige interaksjonen med eleven. Om responsen ikke tilrettelegges, eller uteblir, vil dette kunne være destruktivt for relasjonen.

Bekreftelse, varme og positiv interesse. Ved at læreren formidler varme og bekreftelse overfor eleven, skapes nærhet i relasjonen. Når læreren bryr seg om eleven og gir omsorg, vil eleven kunne søke støtte og trygghet hos læreren når det er behov for det. Eleven må vite at læreren vil han/henne vel.

Støttende tilstedeværelse. En lærer som kjenner eleven vil kunne gi støtte når denne trenger det, og dermed også vite når eleven kan prøve litt på egen hånd. Fordi eleven er trygg på å få hjelp ved behov, vil den tørre å utforske mer for seg selv enn en elev som er utrygg på å bli sett av læreren. Den utrygge vil i mange tilfeller prøve å få lærerens oppmerksomhet gjennom negativ atferd.

Beherske egen atferd. For å kunne etablere kvalitative relasjoner må læreren som profesjonell ha egne emosjonelle bevegelser under kontroll. Til tross for at læreren kan være provosert og frustrert, må hun kontrollere både verbale uttrykk og kroppsspråk overfor elevene. Dette fordi elevene raskt oppfatter om det er noe som ikke stemmer overens med det læreren sier og det læreren *gjør*. For at elevene skal ønske å inngå i en relasjon med læreren, er det vesentlig at læreren framstår som en god rollemodell for elevene.

Struktur og god ledelse. I klasserommet er det nødvendig med god struktur i form av rutiner, regler, beskjeder og overgangssituasjoner. Læreren må ha evne til å ta lederskapet ved å sette grenser. I dette ligger det også å legge vekt på trygghet og forutsigbarhet, samtidig som læreren håndterer konflikter og eventuell negativ atferd.

Veiledning. For å utvikle gode relasjoner eller komme seg ut av fastlåste mønstre, er det nødvendig med endringsvilje. Gjennom veiledning og felles refleksjon kan læreren få øynene opp for at eleven har ulike atferdsmåter og positive egenskaper.

Ulike kompetanseområder er med andre ord viktige for læreren i arbeidet med å skape et relasjonelt godt læringsmiljø. Anerkjennelse, tillit og lederskap er overordnede dimensjoner i relasjonskompetansen. Det er viktig at læreren etablerer et tillitsforhold til hver enkelt

elev, da dette skaper grunnlaget for relasjonsbyggingen mellom lærer og elev. Å være genuint opptatt av elevene og nysgjerrig på deres fritidsinteresser er viktige kvaliteter i relasjonsbygging. Å ta seg tid til dette i en hektisk arbeidshverdag er forebyggende og en investering i lærerens samhandling med elevene.

Relasjonsbygging kan ses på som en sammenveving av holdninger, kunnskaper og ferdigheter, som omhandler en indre bevissthet om betydningen av å skape, utvikle og ivareta relasjoner (Spurkeland, 2011).

I samhandling med eleven viser læreren respekt, bryr seg om og ser elevens sterke sider. På denne måten verdsettes eleven ved at læreren anerkjenner og kommuniserer tydelig hvilke faglige og sosiale forventninger hun har til eleven.

2.3 Kommunikasjonsteori

For å få fram kunnskap om læreres relasjonsforståelse, vil jeg gjøre rede for hva god kommunikasjon innebærer. Dette fordi utviklingen av lærerens relasjonskompetanse også omfatter å kommunisere med andre.

Kommunikasjon er grunnlaget for det å etablere relasjoner til andre. Begrepene kommunikasjon og relasjon er tett forbundet, da all kommunikasjon forekommer i relasjoner, samtidig som en relasjon uten kommunikasjon er utenkelig (Jensen og Ulleberg, 2011). All form for interaksjon er kommunikasjon. Ikke å svare på en henvendelse er like mye kommunikasjon som det å svare, fordi tausheten kommuniserer noe til den andre.

Buber (1992) beskriver Jeg – Du relasjonen som et genuint møte og som en dialog som bare kan skje når mennesket går inn med hele sitt vesen. Dialogen er den eneste samtaleformen som kjennetegnes av likeverdighet og balanse (Spurkeland, 2011). Som profesjonell yrkesutøver er det lærerens oppgave å frambringe symmetri. Elevens betydning er like stor som lærerens, og det er læreren som må tilføre eleven denne betydningen ved å gi eleven tid, respekt og styring i dialogen.

God kommunikasjon innebærer både den verbale kommunikasjonen, som stemmebruk, intonasjon, styrke, tempo, ordvalg, og den nonverbale kommunikasjonen som mimikk,

gester, blikk, og kroppsspråk (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009:37). Samtidig må læreren være bevisst mottakeren av budskapet, og i hvilken aldersgruppe denne eleven er.

Elevsamtalen er et nyttig verktøy for læreren i det den kan bidra til bygging og vedlikehold av relasjonen mellom lærer og elev. Det å kunne lytte og å stille åpne spørsmål er samtals viktigste verktøy, samtidig er det viktig ikke å bruke for mange spørsmål, slik at eleven opplever det som et forhør (Spurkeland, 2011). Om eleven kjenner seg som et objekt for lærerens avhør, vil relasjonen komme i ubalanse. For å få til likeverdig dialog må det til en subjekt-subjekt-relasjon, der læreren ikke tillegger eleven andre egenskaper eller meninger.

Når lærer og elev kommuniserer, dannes og utveksles mening partene i mellom. Både sender og mottaker er med på å gi et budskap mening (Røkenes og Hansen, 2006).

Kommunikasjon mellom lærer og elev er en dynamisk prosess, som stadig endrer seg. Om en samtale med eleven ikke går så bra, kan samspeillet endres underveis eller ved neste møte om læreren makter å endre egen kommunikasjon. Dette fordrer refleksjon fra den profesjonelle sin side, slik at læreren kan bli bevisst hvordan hun påvirkes av og selv påvirker eleven.

En god kommunikasjon skal foregå mellom lærer og den enkelte elev og mellom læreren og grupper av elever. For å kunne bygge gode relasjoner, må læreren håndtere samtaleferdigheter både på individnivå og ovenfor hele klassen.

Dialog mellom lærer og den enkelte elev har som mål å bedre kontakt og forståelse mellom de to. For å få til dette må, som tidligere nevnt, balanse og likeverdighet være til stede. Den andre parten i samtalen skal gis rom, samtidig som det er viktig å vise samtalepartneren respekt og interesse. Vanligvis er det eleven som viser læreren respekt og som lytter til læreren. Det hender at læreren spør eleven, men ikke egentlig er interessert i et svar, fordi læreren på forhånd har sett for seg hva saken handler om og følgelig vil dette påvirke deres samtale. Det er nødvendig at læreren gir eleven rom i samtalen ved å åpne opp for elevens virkelighetsoppfatning, ikke kun selv definere virkeligheten i sin kraft som den profesjonelle. Med likeverdighet menes at i relasjonen må både lærer og elev gis den samme menneskelige verdien (Juul og Jensen 2003).

Anerkjennende kommunikasjon innebærer at elever som gjennom kommunikasjon føler seg anerkjent, videre utvikler en personlig kompetanse, noe som følgelig er en forutsetning

for sosial kompetanse (Juul og Jensen 2003). Elevens opplevelse av hvordan fellesskapet behandler han/hun, er av stor betydning for hvordan eleven inngår i og selv behandler fellesskapet.

”Vi hører et helt orkester, men må lære å skille mellom de forskjellige instrumentene” (Schibbye, 2009:272). Det er nødvendig at læreren forsøker å få alle elevene engasjert. I en skoleklasse er det raskt noen elever som dominerer, mens andre er mer tilbakeholdne. Imidlertid er det i klassen at tilhørighet til gruppen skapes, og det er lærerens evne til å danne samhørighet blant elevene som får stor betydning for elevenes utvikling av selvfølelse.

Å lytte er å høre mer enn bare ordene i det som blir sagt, noe som forutsetter at læreren kan holde tilbake sine egne vurderinger og gi plass til elevens. Det høres enkelt ut, men er i praksis vanskelig. Dette fordi jo vanskeligere eleven som læreren lytter til har det, jo mer presset vil læreren føle seg. Følgelig blir det enda vanskeligere å være nærværende og åpen. Å lytte medfører at læreren er nærværende til stede for og med eleven, og samtidig har et visst innsyn i egne indre prosesser (Schibbye, 2009). I det læreren lytter, tas elevens opplevelsesverden inn i lærerens, noe som medfører innlevelse og involvering hos læreren.

I samtale med eleven gjennomfører læreren *aktiv lytting*. Dette innebærer å fange opp det eleven sier og de følelsene eleven formidler. Gjennom aktiv lytting viser læreren at hun er interessert og deltakende i dialogen, og at hun prøver å forstå eleven (Røkenes og Hansen, 2006). Aktiv lytting er krevende for læreren, og det er avgjørende at læreren er ”der eleven er”. Om læreren er stresset eller opptatt av noe annet, vil det være umulig å gjennomføre aktiv lytting.

Systemteoretisk kommunikasjonsforståelse

For å kunne forstå bakgrunnen for hvordan lærere tenker om elev–lærer relasjonen, vil jeg redegjøre for den systemteoretiske kommunikasjonsforståelsen.

Med utgangspunkt i konstruktivismen kan blikket rettes mot hvordan vi ut fra våre subjektive referanserammer tolker og opplever virkeligheten rundt oss. En konstruktivistisk måte å forstå virkeligheten på innebærer at vi, gjennom begreper og tolkninger som er menneskeskapt, gir den mening (Jensen og Ulleberg, 2011). Det vil si

at fokuset ligger på hvordan individet tolker og oppfatter strukturer framfor å se på strukturens objektive trekk. Et hvert individ etablerer sin egen virkelighetsoppfatning bygget på egne erfaringer med omgivelsene. *Persepsjon* er et sentralt begrep i denne sammenheng. Som tidligere nevnt, er persepsjon en av hovedkategoriene for taus kunnskap. ”Persepsjon er hvert enkelt individs opplevelse av sanseintrykk i en prosess der vi oppfatter, velger ut, organiserer og tolker sanseinformasjon” (Jensen og Ulleberg, 2011:33). En elevs verdensbilde er ikke et objektivt bilde av verden, men av verden slik den oppleves for eleven. Eleven skaper sin egen modell av virkeligheten, og det er denne modellen eleven forholder seg til. Hvordan vi ser verden er av betydning for våre handlinger og våre handlinger er igjen av betydning for hvordan vi betrakter våre omgivelser.

Systemteori er et samlebegrep på tenkemåter innenfor vitenskaper hvor begrepene system og modell brukes. Teoriene påpeker at det enkelte individ er i samhandling med forskjellige sosiale systemer. I sosialsystemteori medvirker aktører i et system der individet gjennom alle former for kommunikasjon enten selv kan påvirke helheten eller selv bli påvirket av denne helheten (Eide og Eide, 2007). Dette muliggjør å skifte perspektiv fra helhet til deler og tilbake til helheten igjen.

Med systemteoretisk forståelse menes at man har en relasjonsforståelse av atferd, noe som innebærer at konteksten vektlegges, altså der problemene finner sted. Det fokuseres på det som skjer her og nå, hvilke faktorer som bidrar til å opprettholde problemer og på mulighetene for endring. Uavhengig av årsak, kan problemene gjøres noe med, og dermed er tidligere hendelser mindre interessante.

Det er av stor betydning at den læreren som er i relasjon til eleven kan endre atferd og med det få til atferdsendring hos eleven. Følgelig vektlegges å øke kompetansen hos læreren til å beherske utfordrende relasjoner bedre. Fokuset flyttes fra eleven til systemet rundt og det som påvirker og opprettholder problemene. Med andre ord understreker et systemteoretisk perspektiv viktigheten av å dreie oppmerksomheten fra individ til system.

For å være bevisst hva som foregår i sosiale systemer, er det viktig å ha en forståelse av hva forholdet mellom enkeltindividet og et sosialt system er. Hvert menneske har en stor grad av kompleksitet i seg, og innehar ulike organiske systemer. Den delen som tenker, føler og oppfatter, og som kjennetegnes som vår bevissthet, defineres som det *psykiske*

systemet (Luhmann, 2000). Et psykisk system skapes for og av seg selv, da det enkelte mennesket utvikler sin egen bevissthet.

Kommunikasjon foregår mellom individer og er avgjørende og grunnleggende i sosiale systemer. I systemisk kommunikasjonsteori blir mennesket forstått som en del av et sosialt system. Det er ikke enkeltindividet, men relasjonene mellom individene som blir vektlagt. Følgelig vil alltid kommunikasjon mellom mennesker foregå som gjensidig påvirkning (Jensen og Ulleberg, 2011).

Når kommunikasjonen er etablert og foregår, dannes det nødvendigvis et sosialt system. Videre skaper dette sosiale systemet rammer og strukturer som følgelig påvirker den videre kommunikasjonen. Det er omgivelsene som utfordrer et sosialt system (Rasmussen, 2004). En elevs konflikt med elever på et annet trinn kan utfordre en skoleklasse, men det er klassen som sosialt system som styrer innvirkningen dette får for kommunikasjonen i klassen. Følgelig vil det sosiale systemet selv avgjøre vektleggingen dette får i det enkelte sosiale systemet (Luhmann, 1998). Dette medfører at det sosiale systemet er et lukket system, som kun forholder seg til seg selv. Systemet forstyrres, imidlertid er det systemet selv som avgjør hvilken betydning dette får.

Hvis jeg forstår Luhmann korrekt, er eleven sitt eget system. Hvordan kan da læreren tilnærme seg og påvirke eleven? I vår kultur skiller vi mellom lineær og sirkulær årsaksforklaring. Ved å tenke lineært, identifiseres en start og en slutt, og vi tolker hendelser som deler av en handling. I et kommunikasjonsperspektiv omhandler dette sender, budskap og mottaker. Denne avgrensingen av kommunikasjon innebærer en overføring av informasjon som kan være aktuell i flere sammenhenger. Imidlertid vil bruk av en lineær årsaksforklaring i arbeid med relasjoner, kunne føre til fokus på skyldspørsmål. ”Eleven bråker og læreren blir sint.” Det er elevens bråk som er årsak til at læreren blir sint. På denne måten får eleven ansvaret for det som skjer i samspillet med læreren.

En sirkulær årsaksforklaring vektlegger sammenhengen mellom ulike situasjoner og måten de påvirker hverandre på. Enhver situasjon må ses i forhold til andre situasjoner som skjer samtidig, fordi disse forskjellige situasjonene kan ha påvirket hverandre. Sirkulær tenkning setter relasjonene i fokus. Kanskje eleven bråker fordi læreren er sint? Hva om læreren prøver en annen tilnæringsmåte til eleven? På denne måten kan sirkulær tenkning åpne for andre løsninger, og årsaken blir ikke i fokus.

”Vi organiserer den tankemessige forståelsen av sammenheng ved å *punktuerer*.” (Watzlawick referert i Jensen og Ulleberg, 2011:114). Når vi punktuerer eller deler opp en handlingssekvens, stopper vi samspillsprosessen og tolker samspillet. Denne subjektive måten å forstå virkeligheten på er konstruert, følgelig tolkes som skjer i handlingssekvensene ulikt. Dermed vil en uenighet om hvordan man punktuerer være sentralt i relasjonsproblemer. En lærer som opplever problemer med en elev, har sannsynligvis en annen måte å forstå problemet på enn en kollega som ikke har problemer med denne eleven. Om disse to lærerne skal få til god kommunikasjon om eleven, er det viktig at de forstår hverandres punktueringer.

Kongruens er et begrep som brukes når det er samsvar mellom det vi sier og det vi gjør, eller om det er overensstemmelse mellom det digitale og det analoge nivået. ”*Poenget er at det ikke finnes ord alene. Det finnes kun ord sammen med enten gester eller tonefall eller noe i den retning*” (Bateson, 2005:46).

Vi vil alltid prøve å danne oss en mening i det vi ser og erfarer. ”Med *kontekst* mener Bateson den kommunikasjonsmessige, meningsbærende ramme vi oppfatter innenfor, og som hjelper oss å tolke det vi forstår inne i denne rammen” (Jensen, 1994: 50). En elev som konstant trommer fingrene på pulten i klasserommet, vil oppfattes som negativt, mens om eleven er på korpsøvelse vil trommingen være positiv. Trommingen må forstås i sin kontekst.

Begrepet *kontekstmarkør* kommuniserer hvordan en kontekst skal forstås. I skolesammenheng finnes det mange kontekstmarkører: Tavle, pulter, elever, lærere med flere. Om en elev er urolig i klasserommet, blir det viktig å se på hva disse markørene signaliserer til eleven. Læring eller bråk, trygghet eller usikkerhet? Kontekstmarkørene er samtidig bærere av budskap, som læreren da må forholde seg til og reagere i forhold til.

Relasjoner mellom mennesker er kompliserte, og for å forstå ulike samspill brukes begrepene *symmetriske* og *komplementære relasjoner* (Bateson i Jensen og Ulleberg, 2011:117). Bateson hevder at deltakerne i en symmetrisk interaksjon punktuerer på likhet. Om læreren stresser og maser på elevene, vil elevene bli stresset. Læreren atferd stimulerer til samme atferd hos elevene. Når det gjelder kommunikasjon i komplementære relasjoner, stimuleres det til ulik atferd hos deltakerne. En lærer som hjelper elevene for mye, vil få lite selvstendige elever. Med andre ord er atferd relasjonsbetinget, da læreren væremåte kan avgjøre hvordan eleven oppfører seg.

Historier, *narrativer*, er nært forbundet med det analoge nivået i kommunikasjonen (Jensen og Ulleberg, 2011). Det dreier seg om relasjonen, i det en historie alltid fortelles av noen til noen. Historien tolkes av tilhøreren, noe som er kontaktskapende og som kan føre til ny kunnskap. Det narrative kommunikasjonsperspektivet bidrar til en forståelse der historiene om oss selv og hverandre overleveres og skaper mening. Den profesjonelle lærers egen livshistorie danner bakteppe for forståelsen av både yrkesvalg og praksis. I møte mellom lærer og elev kan historiefortelling berike samtalen og virke inspirerende.

Som nevnt, er *persepsjon* et sentralt begrep i systemisk forståelse. Forholdet mellom et kart og det terrenget kartet forsøker å beskrive er en grunnleggende tanke å forstå dette på. ”The map is not the territory,” (Bateson, 1972:449). Vi kan aldri forholde oss direkte til virkeligheten, bare til vårt eget kart og egen forståelse av virkeligheten. Kartet er ikke terrenget, men en måte å forstå terrenget på. En lærers beskrivelse av en elev er ikke eleven, men hennes kart om eleven. To lærere som begge har relasjoner til samme elev, kan ha ulike kart om eleven og dermed beskrive eleven på to forskjellige måter. Om flere lærere har like kart om eleven, kan det bli en utfordring å endre kartene, noe som blir nødvendig når de gamle kartene ikke lenger kan brukes til å løse problemene.

Det vil være vesentlig at lærerne snakker om de ulike kartene som eksisterer om eleven. På denne måten brukes ulike innfallsvinkler, kalt *doble beskrivelser*. ”The richest knowledges of the tree includes both myth and botany,” (Bateson og Bateson, 1987:200). Å beskrive et fenomen fra forskjellige perspektiv er nødvendig for å få en helhetlig forståelse. I eksemplet om treet må ulike aspekter vektlegges, treet må beskrives både av poeten og botanikeren for å få et bredere og mer nyansert bilde. Ved bruk av doble beskrivelser, kan læreren få fram ulike sider ved eleven, samtidig som flere lærere vil beskrive eleven ut fra sin forståelse, sitt kart.

En samtale dannes i møtet mellom dem som deltar. I samtaler veksler vi alltid mellom å lytte, stille spørsmål, kommentere eller fortelle (Jensen og Ulleberg, 2011). Som profesjonell må læreren bruke forskjellige spørsmålskategorier, noe som også er avhengig av hvilken hensikt læreren har med samtalen. I yrkesutøvelsen er det også viktig at læreren er bevisst kulturforskjeller i kommunikasjon og samhandling, og dermed utøver en sensitivitet i forhold til møte med ulike elever. Imidlertid er det alltid nødvendig med en forståelse av skillet mellom gruppe og enkeltelever, og at kommunikasjonen utvikles i hvert personlige møte.

Som tidligere nevnt i oppgaven (s.9), er det er en sammenheng mellom lærerens profesjonelle yrkesutøvelse og lærerens private og personlige erfaringer. Når det oppstår en kobling mellom disse, kalles det *resonans* (Jensen og Ulleberg, 2011). I skoleperspektiv vil dette dreie seg om når læreren i et møte med en elev blir minnet om noe av sin egen erfaring og private historie. Med begrepet relasjonell resonans menes samklang mellom egne erfaringer og den andres i den konkrete situasjonen. Dette er en prosess, der hvert møte mellom lærer og elev må forstås som et unikt tilfelle.

Oppsummering

I den første delen av oppgaven har jeg foretatt en gjennomgang av teori knyttet til taus kunnskap. Den tause kunnskapen er personlig og forankret i erfaring. Taus kunnskap kobler teorien til den praktiske utførelsen i profesjonen. Det å lese om hvordan man utøver læreryrket er noe helt annet enn faktisk å utøve det. Ved å sette ord på og dele den tause kunnskapen gjennom refleksjon, kan den enkelte lærers praksis utvikles.

For å begripe hvordan lærere viser sin relasjonsforståelse i yrkesutøvelsen, har jeg belyst dialektisk relasjonsteori og anerkjennelsens betydning i et relasjonelt perspektiv. Lærerens evne til å rette blikket mot eleven på elevens premisser er en avgjørende egenskap i profesjonell relasjonskompetanse. I tillegg vektlegges dialog, tillit og lederskap.

Gjennom systemteoretisk kommunikasjonsforståelse har jeg forsøkt å skape innsikt for bakgrunnen for hvordan lærere tenker om elev-lærer relasjonen. Persepsjon er et begrep i denne sammenhengen, og Bateson (s.32) forklarer begrepet ved å påpeke den subjektive tolkningen. Jensen og Ullebergs definisjon (s.29) forstår jeg på samme måte: Vi skaper vår egen modell av virkeligheten og hvert enkelt individs opplevelse av verden er unik. Polyani (s.14) har også persepsjon som en av hovedkategoriene for taus kunnskap.

For øvrig innebærer systemteoretisk forståelse en relasjonsforståelse av atferd, der fokuset flyttes fra eleven til systemet rundt. Faktorene som påvirker og opprettholder problemene kan endres, og dermed blir det mulig for eleven å endre atferd.

De teoretiske perspektivene fra første del av oppgaven trekker jeg med meg videre til drøftingene av forskningsspørsmålene og problemstillingen, kapittel 4.1 – 4.3.

I teorien påpekes det at relasjonen mellom elev og lærer er essensiell i forhold til elevens utvikling og læring. Det understrekes også at denne relasjonen har stor betydning for den enkelte lærer i yrkesutøvelsen.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den metodiske framgangsmåten for å besvare problemstillingen i denne masteroppgaven; *Fra taus kunnskap til profesjonell relasjonskompetanse?* I mitt arbeid med denne oppgaven, har jeg vært interessert i å finne ut hvordan lærere tenker om elev-lærer relasjonen og hvor bevisste de er sine profesjonelle relasjoner. Jeg bestemte meg for å bruke en kvalitativ metode, da den har som mål å fange aktørens subjektive opplevelse av det som er forskningstema (Kvale, 2001). Kvantitative studier kan også forsøke å fange subjektiv opplevelse, men ved bruk av kvalitativ metode vil respondentene bruke egne ord, være mer presise og jeg kan komme dypere inn i temaet enn om jeg hadde brukt en kvantitativ metode. Jeg kommer ikke til å observere interaksjonen mellom lærere og elever i klasserommet, men ønsker å få lærerne til å reflektere over egen yrkesutøvelse. I denne sammenheng blir det som lærerne har opplevd som sant i sine erfaringer, et kriterium for sannhet. Imidlertid er jeg forberedt på at det kan forekomme mer enn en sannhet om hvordan lærere eventuelt artikulere taus kunnskap og dermed utvikler sin profesjonelle relasjonskompetanse. Et eksempel på dette er en respondent som mener hun reflekterer over egen praksis og viser endringsvilje i væremåte overfor elevene, mens det hun forteller i løpet av intervjuet faktisk viser at hun fortsatt har fokus på at ansvaret for den utfordrende relasjonen ligger hos eleven. Det vil være en utfordring for meg som forsker å finne ut av forholdet mellom hva respondentene gjør og det de tror og tenker om det de gjør. Jeg ønsker å følge opp dette ved bruk av intervju og få fram en tosidighet ved å ta tak i lærernes egne opplevelser, hvilke tanker de har om elev-lærer relasjonen og hva de faktisk gjør.

Jeg vil gjøre rede for grunnlaget for metodevalg og årsaker til at den ble valgt.

Framgangsmåtens styrker og svakheter vil bli presentert, sammen med utfordringer som oppsto underveis i studien, og betydningen dette har for funnene.

3.1 Kvalitativ forskning

Grunnlaget for kvalitativ forskning er teorier om hermeneutikk og fenomenologi. Hermeneutikk betyr å tolke eller å fortolke. Et hovedanliggende for hermeneutikken er at meningen hos en del bare kan forstås om den knyttes til en sammenheng med helheten (Alvesson og Sköldberg, 2008). Hermeneutikk redegjør for hva forståelse er og innebærer å forstå hvordan forståelsen er mulig, hvordan den oppstår og utvikler seg. Slik har hermeneutikk stor betydning som betingelse for forståelse (Thomassen, 2006).

Forståelse kan ses på som et språklig fenomen (Mathiesen, 2008). I lærerens profesjonelle yrkesutøvelse vil det bety og skjønne hvorfor det er viktig å danne en kommunikativ relasjon for å kunne forstå menneskelige fenomener. Mathiesen knytter dette til det sosialkonstruktivistiske perspektivet (2008:141). Dette innebærer at begrepene og språket vårt om sosiale fenomener er konstruert med våre sosiale erfaringer og tilhørighet som bærebjelker. Dette underbygges av den fenomenologiske påstanden om at vi ser noe som noe, og på den hermeneutiske påstanden om forståelsens historisitet og forståelse som virkningshistorie. Følgelig vil mennesker med forskjellige sosiale erfaringer fra forskjellige sosiale miljøer forstå de samme sosiale fenomenene ulikt når de observerer dem. Videre fører dette til at de også vil karakterisere dem forskjellig. Med andre ord, vil ulik forståelse av situasjoner ofte føre med seg forskjellige forventninger som følge av ulik realitetsoppfatning (Mathiesen, 2008).

I min studie av læreres relasjonsforståelse kan en fenomenologisk tilnærming benyttes. Fenomenologi har fundament i den subjektive opplevelsen og prøver å få en forståelse i menneskelig erfaring (Thagaard, 2009), følgelig kommer den ytre verden i bakgrunnen. Ved å forske på de felles erfaringene som lærerne opplever i sin yrkesutøvelse og i samhandling med elevene, kan jeg få en forståelse av nerven av den relasjonelle forståelsen som lærerne benytter i skolehverdagen. Fenomenet som skal studeres er relasjonell forståelse, og analyser av lærernes erfaringer danner grunnlag for å videreutvikle en forståelse av fenomenet.

Kvalitativ forskning kjennetegnes både av induktive og deduktive tilnærminger (Thagaard, 2009). Slik jeg forstår det, refererer vi til deduktiv forskning når teori sjekkes opp mot praksis, mens i induktiv tilnærming er det praksis som legger grunnlaget for teoribygging. I forhold til min studie vil dette innebære at jeg går i dybden i respondentenes egen praksis,

og utvalget vil bestå av få enheter. Med nærhet til respondentene håper jeg å kunne beskrive nyanser i lærernes relasjonelle kompetanse, samtidig som jeg inntar et helhetstenkende perspektiv.

Kvalitative metoder innebærer forskjellige former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materiale fra intervju, observasjon eller skriftlig tekst (Thagaard, 2009). Formålet er å studere meningsinnholdet i sosiale fenomener, på den måten som det oppleves for de som er involverte. Jeg ønsker å få fram nyanser og en helhetlig forståelse av hva lærere tenker om egne profesjonelle relasjoner. Følgelig har jeg valgt kvalitativ forskning med intensiv design, noe som innebærer åpenhet og fleksibilitet.

Kvalitativ forskning benyttes til å gi forståelse av menneskelige uttrykk, i form av språk eller handling. For å kunne utvikle dette til vitenskapelig kunnskap, fordres kvalifisert og refleksiv fortolkning av språket og handlingen (Jacobsen, 2010). Hvordan kan intervjuer med en håndfull mennesker gi informasjon om tanker eller atferd? I min studie tenker jeg å forske på empiri fra fem respondenter, dette med bakgrunn i Dukes (1984) teori om at tre til ti respondenter er tilstrekkelig i en fenomenologisk studie. Undersøkellesobjektene er forholdsvis få, fordi det er en dypere forståelse som skal utvikles. Den kvalitative metoden vektlegger vår oppfatning av verden og betydningen av relasjoner, og ved å benytte individuelle intervjuer vil jeg som forsker komme tettere på respondentene enn om det brukes for eksempel en spørreundersøkelse. utfordringer kan imidlertid komme i form av omfattende og kompleks empiri, og hvordan dataene skal tolkes.

Problemstilling og studiens formål avgjør valg av forskningsmetode. Mitt mål med studien er å finne ut om læreres relasjonsforståelse, hvordan de kommuniserer dette og samhandler med elevene. En kvalitativ tilnærming kan få fram nyansene og bringe fram i lyset lærernes oppfatninger ut fra deres eget perspektiv. Videre i neste punkt vil jeg se på kvalitativt intervju som metode.

3.2 Kvalitativt intervju

Intervju er en god metode om det skal innhentes informasjon om hvordan enkeltpersoner forstår og erfarer seg selv og det miljøet de er en del av (Thagaard, 2009). I studien min ønsker jeg å få svar på hvor bevisste lærere er sin relasjonsforståelse, samt hvilke oppfatninger og vurderinger lærerne har omkring det de gjør i egen praksis. Etter min mening, er da forskningsintervju en velegnet metode. utfordringer knyttet til metoden kan være at det er tidkrevende å planlegge å gjennomføre undersøkelsene, samtidig som det medfører en god del etterarbeid.

Når lærerne i intervjusituasjonen forteller om opplevelse og erfaringer tilknyttet relasjonsforståelse, vil jeg som intervjuer kunne oppmuntre dem til å gi eksempler på sentrale temaer og dermed få tilgang til deres historier. Disse kategoriseres gjennom å analysere intervjuobjektens narrativer, og videre kan historiene bidra til forståelse av den sosiale konteksten som den enkelte lærer er en del av. Som veileder for lærere og studenter har jeg erfaring i å beherske sosiale situasjoner, der jeg er vant til å utvikle tillit og å være lyttende. Det kvalitative forskningsintervjuet bygger på den gode samtalen, samtidig som den må holdes på et faglig nivå (Kvale, 2001).

Sentralt i den kvalitative metodologiske tilnærmingen er analyser av dybdeintervjuer og kunnskap som intervjueren tilegner seg gjennom intervjuobjektens narrativer. Mening blir skapt gjennom forskningsdesign og gjennom det konkrete samspillet mellom intervjueren og intervjuobjektet (Järvinen og Mik-Meyer, 2005). Slik jeg ser det, er utgangspunktet i narrativ analyse en formening om at hendelser henger sammen, følgelig er en hendelse hovedsakelig bestemt av tidligere hendelser.

Kunnskap dannes gjennom fortellinger. Med utgangspunkt i at vi lever i en språklig formidlet verden, vil alltid virkeligheten være fortolket. Samtidig vil fortolkningene alltid være en del av en fortelling, et narrativ. I møte med andre kaster du lys over hvem du er ved å sammenveve og tolke fortellinger. Det som ikke samstemmer i fortellingen, men bare framstår som bruddstykker, gir ingen mening. Ikke før disse blir fortolket som deler av en fortelling, får de mening. Fortellingen knytter sammen hendelser, handlinger og fenomener, slik at det gir mening og vi kan begripe (Thomassen, 2006). I mine øyne knytter den narrative kunnskapen bånd sammen med vårt praktiske handlingsliv. Narrativer kan brukes som verktøy i praksis, og lærere vil kunne uttrykke både språk og mening om situasjonsnære erfaringer knyttet til relasjonsforståelse. På denne måten

bevisstgjøres praksishandlinger gjennom refleksjon. Når det gjelder de narrative elementene i intervjuundersøkelsen, forteller respondentene om utfordrende relasjoner. For meg som forsker innebærer dette å fokusere på det narrative innholdet for å få fram meningen. I dette ligger en tillit til at disse fortellingene inkluderer et budskap om hvilken forståelse respondentene legger til grunn.

Når det gjelder valg og avveininger jeg har tatt i forhold til metoden, vil jeg gjøre rede for mine beslutninger her. Jeg vurderte å kombinere de individuelle intervjuene med fokusgruppeintervju, da jeg så for meg å benytte en fokusgruppe som grunnlag for å planlegge intervjuundersøkelsen. Imidlertid gikk jeg bort fra dette av tidsmessige årsaker. Jeg kunne også ha valgt observasjon som tilnærming, men var usikker på om mitt nærvær i klasserommene ville få innflytelse på respondentene, etter som jeg jobber på samme skole og de kunne oppfatte meg som kontrollerende. Om målet var å finne ut hvordan læreres relasjonsforståelse foregår i praksis, ville observasjon vært egnet som metode. Imidlertid fant jeg intervju mest adekvat, ut fra problemstilling og forskningsspørsmål i oppgaven.

Intervjuene ble gjennomført med en delvis strukturert tilnærming (Dalen, 2004), der temaspørsmålene i intervjuguiden var fastlagt på forhånd (Vedlegg 1), samtidig som det var fleksibilitet til å endre rekkefølge underveis i samtalene. Når respondentens fortelling ga meg viktig kunnskap, som jeg ikke hadde tenkt ut i intervjuguiden, ga dette meg en mulighet til å følge respondenten videre i dennes historie. I min studie er jeg nysgjerrig på hvordan lærerne artikulere og konstituerer sin relasjonsforståelse. En fortelling kan berettes på ulike måter, og en og samme begivenhet kan få forskjellig betydning alt etter den konteksten den settes inn i (Thomassen, 2006:61). Bare gjennom bruk av et overordnet perspektiv kan jeg få den sammenheng som gjør historien forståelig. Om jeg velger å stille spørsmål om atferdsregulering, der jeg legger vekt på belønning/konsekvens, vil jeg høyst sannsynlig få et annet svar enn om det spørres om hvordan det relasjonelle perspektivet brukes med tanke på utfordrende elev-lærer relasjoner.

Min forforståelse som forsker er viktig i forskningsintervjuet. Innsikt i undersøkelsens innhold kommer ikke gjennom teori og litteratur alene (Kvale, 2001). Det er også av betydning å ha kjennskap til omgivelsene intervjuene skal foregå i, samt å kjenne ulike begreper og rutiner. Jeg har gjennom ni år arbeidet som lærer i en kommune som tufter læringsplattformen sin på relasjonsbasert ledelse, og føler derfor at jeg har gode forkunnskaper om læreres relasjonsforståelse.

Intervjuene ble lagret på iPhones taleopptak, noe som gjorde det mulig for meg å konsentrere meg om den enkelte samtale og å styre den på en slik måte at respondenten fikk komme med alle sine synspunkter.

Styrker og svakheter ved bruk av kvalitativt intervju i eget fagfelt

I alle metoder utføres valg som kan føre til at et gode velges på bekostning av et annet. Ved å utføre kvalitative intervjuer på kollegaer på egen arbeidsplass, kan dette ha ført til at respondentene oppførte seg annerledes enn om de ville ha gjort om forskeren var en ukjent person. Noe som igjen kan resultere i at respondentene handler forskjellig fra det de vanligvis gjør, og dermed påvirker funnene i denne studien. Min arbeidsplass har nærmere 60 ansatte og jeg valgte å intervju fem lærere jeg aldri har jobbet tett sammen med. Likevel er det viktig å påpeke at intervju av egne kollegaer bør sees på med et kritisk blikk.

Min opplevelse av datainnsamlingen var at lærerne oppførte seg helt vanlig, og jeg følte det var en fordel å forske på eget felt. Jeg visste hvem jeg ville ta kontakt med, fikk lett tilgang til informasjon og opplevde å ha god innsikt i tematikken. Imidlertid er det fort gjort å legge en subjektiv forståelse av situasjonen og hvordan jeg selv har erfart den. Det kan også være at det kommer fram aspekter som for meg som kjent er helt opplagt, men som av en ukjent forsker vil framstå som vesentlige og dermed vil spille en rolle for resultatene. Klarte jeg å holde kritisk nok avstand til det som skulle studeres? Følgelig kan jeg ikke se bort i fra at enkelte aspekter kunne vært bedre belyst i denne undersøkelsen.

3.3 Utvalget og tilgang til forskningsfeltet

Utvalget i min studie måtte være egnet til og utforske problemstillingen i oppgaven (Thagaard, 2009). Tid og ressurser jeg hadde til rådighet var avgjørende for utvalgets størrelse, dermed ble ikke antall respondenter flere enn at det var gjennomførbart å fullføre omfattende analyser.

I min oppgave er jeg opptatt av om lærere reflekterer over egen taue kunnskap og løfter den fram i kollegiet, slik at det knyttes språk til den tause kunnskapen. Ved å dele den tause kunnskapen med andre kan praksisen til hver enkelt lærer forbedres og den profesjonelle relasjonskompetansen utvikles.

Lærerne jeg intervjuet har fått opplæring i relasjonsbasert ledelse gjennom ulike fagdager gjennom flere år. Denne opplæringa har hatt spesiell fokus på elev-lærer relasjonen og betydningen av det relasjonelle perspektivet i yrkesutøvelsen.

Som nevnt, har jeg intervjuet fem lærere ved en skole. Jeg var interessert i å få kunnskap om læreres bevissthet rundt relasjonsbegrepet og hvilke erfaringer de hadde om dette fra egen praksis. Da måtte jeg velge en skole som hadde arbeidet over tid med dette, og det var naturlig å velge den skolen som sammen med skolekontoret for ti år siden startet å jobbe med relasjonsbasert ledelse.

Jeg jobber selv på denne skolen, og dette gjorde det enklere å få innpass til å gjøre mine undersøkelser, da respondentene allerede kjenner meg. Samtidig var jeg klar over at det dermed av enkelte kunne oppleves vanskelig å si nei til å delta i undersøkelsen. Dette forsøkte jeg å løse ved å understreke frivilligheten av å delta.

Lærerne som ble spurt hadde ulik fartstid i yrket. Det var viktig å ha respondenter som var nyutdannede, samtidig som det var nødvendig at lærere med lang erfaring også deltok. Dette fordi problemstillingen i oppgaven omhandler veien fra taus kunnskap til profesjonell relasjonskompetanse, og jeg undrer på om det kan være forskjell på nyutdannede som kanskje akkurat har tilegnet seg teorikunnskap om relasjoners betydning kontra lærere som gjennom lang arbeidserfaring har en forståelse av hva gode relasjoner til elever innebærer.

Å generalisere innebærer å bemerke om resultatene er overførbare. Resultatenes overføringsverdi, når det gjelder denne studien, må vurderes ut i fra om samme empiri kan finnes hos andre lærere som har fått opplæring i relasjonsbasert ledelse. Thagaard (2009) viser til overførbarhet som gjenkjennelse. Beskrivelsene som er gjengitt i studien kan oppleves av den enkelte leser som parallelle erfaringer og på denne måten relateres analyse og drøfting til egen situasjon. Ytringene i intervjuene er koblet til lærere på en enkelt skole. Imidlertid kan de få betydning utover denne sammenhengen ved at studien blir gjort kjent for andre lærere med samme bakgrunn. Dette betyr at lærere på ulike skoler som har blitt kurset i relasjonsbasert ledelse vil kunne ha innsikt i fenomenene som undersøkes og relatere til tolkningene som beskrives i oppgaven. På denne måten anser jeg studien som overførbar.

3.4 Intervjuguide

I undersøkelser der intervju blir anvendt som metode, vil det være nødvendig å utarbeide en intervjuguide. Det ble avgjørende at min intervjuguide skulle ivareta det som syntes å ha betydning for min studie. Temaene var kommunikasjon, relasjonsbygging, tillitsfaktorer, anerkjennelse og refleksjon. Jeg ville finne ut hva lærere tenker om relasjonene til elever, og hvordan skulle jeg finne gode svar på det? Ved ikke å følge intervjuguiden slavisk, men variere spørsmålene slik det falt naturlig gjennom samtalen og ved å stille åpne spørsmål, der respondentene kunne fortelle på egen hånd, slik at jeg videre kunne komme med oppfølgingsspørsmål. På denne måten oppmuntret jeg respondentene til å reflektere (Kvale, 2001). Jeg stilte også spesifiserende spørsmål, der jeg ba respondentene om å nevne konkrete eksempler. Når respondentene beveget seg vekk fra tema, ble det viktig at jeg stilte strukturerte spørsmål.

Kvalitative intervju omfatter ofte personlige emner som fordrer fortrolighet for at respondenten skal åpne seg (Dalen, 2004:99), og dermed kan rekkefølgen på temaene bli avgjørende for hvordan intervjuet utvikler seg. I første del av intervjuet var jeg opptatt av lærernes tenkning om elev-lærer relasjonen, noe som også er sentralt i min problemstilling. Samtidig som jeg var på jakt etter hvordan læreres relasjonsforståelse viser seg i yrkesutøvelsen.

For å studere hva som skjer i praksis hadde jeg, som tidligere nevnt (s.34), til hensikt i den andre delen av intervjuet at respondentene skulle fortelle oppriktig og spontant om utfordrende elev-lærer relasjoner. På denne måten ønsket jeg å finne ut i hvilken grad lærerne i denne sammenhengen braker det relasjonelle perspektivet og eventuelt om det er samsvar mellom det lærerne gjør og det de tror og tenker om det de gjør.

I den siste delen av intervjuet var jeg opptatt av lærernes definisjon av begrepet *profesjonell relasjonskompetanse* og hvordan lærerne arbeider med å utvikle denne kompetansen. Disse spørsmålene kan knyttes til anerkjennelsens komponenter, slik det ble beskrevet i teorikapittelet (s.20f). Pianta, Stuhlman & Hamres (2002) faktorer om utvikling av relasjonskvaliteten kobles også til disse spørsmålene i intervjuguiden.

Fokus på refleksjon over egen praksis ble også vektlagt i de siste spørsmålene. Dette fordi jeg ville prøve å få svar på problemstillingen, nemlig om lærerne deler den tause

kunnskapen med kollegaer, slik at de kan utvikle profesjonell relasjonskompetanse i yrkesutøvelsen.

3.5 Gjennomføring av datainnhenting

Rektor ved den skolen jeg hentet respondentene fra ble muntlig informert om min undersøkelse, og jeg ba om tillatelse til å intervju fem lærere. Dette stilte rektor seg positiv til. Lærerne ble spurt av meg om de ønsket å delta i studien og de var alle villige til det.

Intervjuene forløp innenfor en arbeidsuke, med et intervju om dagen. Intervjuene innledet med at jeg repeterte formålet med studien min og at respondentene ble gjort kjent med at jeg kom til å bruke taleopptak. Jeg fortalte dem at de skulle få anledning til å lese gjennom transkriberingen av intervjuet og at de hadde rett til å komme med endringer eller utdypinger av tema, samtidig som de også kunne frasi seg retten til å bli sitert.

Alle intervjuene ble foretatt på den aktuelle skolen, på et eget møterom og varte rundt en time. Jeg forsøkte å være bevisst på at mine refleksjoner underveis i intervjuene var første nivå av analysen, slik at min oppfattelse av dataene jeg fikk bekreftet hypotesene mine eller bidro til å konstruere nye. Respondentenes respons og de utdypende spørsmålene jeg stilte, la føring for den videre gangen i samtalen. Fortløpende forsøkte jeg å verifisere mine tolkninger av respondentenes utsagn (Kvale, 2001). Avslutningsvis ble respondentene spurt om hvordan de hadde opplevd intervjusituasjonen, og alle forsikret meg om at de synes det hadde vært greit. Imidlertid er det viktig å understreke at det kan tenkes at respondentene var påvirket av at de var mine egne kollegaer og dermed ikke ønsket å framstå avvisende.

Jeg opplevde at alle fem intervjuene var forholdsvis enkle å bearbeide. Imidlertid var transkriberingen av intervjuene en krevende prosess, samtidig som den bidro til at jeg stadig fikk en dypere forståelse av dataene. Jeg spilte av taleopptakene veldig mange ganger, og for å bevare det kontekstuelle måtte jeg prøve å huske mest mulig fra hver enkelt intervjusituasjon.

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet innebærer gyldighet av de tolkninger forskeren kommer fram til når det gjelder den virkelighet forskeren har undersøkt (Thagaard, 2009). Innenfor kvantitativ forskning anser man valide data som ”sanne data”. I de intervjuene jeg skal gjennomføre blir det umulig å svare galt, fordi alle svar har en betydning og jeg søker at hver enkelt respondent uttrykker oppriktighet i svarene. Imidlertid vil svarene være preget av situasjoner og ulike narrativer og jeg kan ikke påstå at mine data kommer til å bli valide. Validiteten i min studie vil, slik jeg ser det, ligge i en evaluering om metoden jeg har brukt bidrar til å belyse læreres relasjonsforståelse.

Begrepene *profesjonell relasjonskompetanse* og *relasjonsforståelse* er ikke direkte observerbare. Derfor blir det nødvendig å rette blikket mot på hvilken måte begrepene er operasjonalisert, fra mitt behov for informasjon til konkrete spørsmål som kan måles. I mine øyne innebærer dermed begrepsvaliditet i hvilken grad jeg har fått til å operasjonalisere fra teori til indikatorer som anvendes i intervjuguiden, samt spørsmålene jeg benytter i alle fem intervjuene.

Min forforståelse kan prege indikatorene og operasjonaliseringene i intervjuguiden, og følgelig kan dette influere min tolkning av respondentens opplysninger. På denne måten kan indikatorene jeg valgte representere et skjevt utvalg av alle indikatorene som kunne vært sannsynlig for min studie. Disse ville kunne frembringe andre resultater, og dermed er det en mulighet for en underrepresentasjon på noen områder.

Kan vi være sikre på at det jeg legger til grunn for mine tolkninger er det samme som det respondentene faktisk sa når de ble intervjuet? Reliabilitet dreier seg om forskningsdataenes troverdighet (Thagaard, 2009). Etter som relasjonene til respondentene i min studie kan påvirke den informasjonen jeg får, ser jeg det som viktig å argumentere for reliabilitet i min oppgave. Dette gjøres gjennom å belyse metodebruk, eventuelle feilkilder og argumentasjon av funn i studien.

3.7 Ethiske vurderinger

Når det gjelder å undersøke læreres relasjonsforståelse, fulgte de etiske aspektene meg som forsker gjennom hele prosessen. Det at jeg jobber ved samme skole som respondentene

gjorde at jeg måtte være varsom i forhold til kollegaer; Det var frivillig å delta i studien og det å avstå fra deltakelse var en reell mulighet. Jeg tydeliggjorde også intervjusituasjonene, slik at ikke respondentene skulle oppfatte at dette var en personlig samtale, som plutselig ble en del av mitt datamateriale.

Når det handlet om utfordringer i relasjonen mellom lærer og elev, og hvordan lærere tenkte om dette, krevde det av respondentene at de utleverte seg. Det var også narrativer i denne sammenhengen som førte til at elever ble nevnt, da respondentene gjennom å snakke om seg selv i yrkesutøvelsen samtidig også snakket om elevene. Imidlertid var det opp til respondentene hva de ønsket å gi innsyn i. I denne sammenheng er det vesentlig å påpeke at den kunnskapen som eventuelt skapes gjennom min studie på sikt kan føre til en bedre skolesituasjon for både elever og lærere.

I forhold til vanskelige elevrelasjoner, fortalte en av respondentene meg om ting en kollega gjør i klassen som jeg fant uetisk. Mitt dilemma ble om jeg skulle overholde taushetsplikten i forhold til at disse sensitive opplysningene kom fram under intervjuet, eller om jeg skulle gi informasjonen jeg hadde fått videre til nærmeste leder.

4.0 Analyse og drøfting av funn

Med utgangspunkt i Kvale (2001:118) som uttaler: ”Å *analysere betyr å dele opp i biter eller elementer*” skal jeg analysere, drøfte og prøve å forstå mine datafunn. Med andre ord befinner intervjuanalysen seg mellom den originale historien som ble fortalt til meg som intervjuer og den endelige fortellingen som offentliggjøres av meg som forsker. I denne sammenheng blir det viktig at jeg, i tillegg til å analysere og å drøfte, prøver å forstå respondentenes mening i intervjuene, slik at jeg kan koble det sammen med teoretiske resonnement. Samtidig som jeg deler opp helheten for å se delene, blir det også viktig å sette delene sammen for å se helheten.

En temasentrert tilnærming (Thagaard, 2009:181) er valgt i denne studien. Dette innebærer at jeg vil belyse utvalgte temaer og deretter sammenligne informasjon fra alle fem respondentene om disse temaene. Jeg vil ta utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene til problemstillingen min i forhold til tematiseringen. Hvert intervju er grundig gransket med

tanke på uttalelser og fortellinger som kan rette fokus mot disse spørsmålene. Innenfor hvert spørsmål har jeg sammenlignet opplysninger fra hver av respondentene. Disse dataene gjengis under hvert spørsmål, videre tolkes de opp mot teoridelen i oppgaven og mot relevante funn i datagrunnlaget. Avslutningsvis vil jeg drøfte og konkludere funnene i sammenheng med problemstillingen.

4.1 Forskningsspørsmål 1

Hvordan tenker lærere om elev-lærer relasjonen, og hvor bevisste er de sine profesjonelle relasjoner?

Lærerne ble først spurt om hvor viktig de synes det er å ha gode relasjoner til elevene. De er alle tydelige i svarene sine om at det er svært viktig å etablere gode relasjoner til elevene. Respondentene vektlegger relasjoners betydning i forhold til elevenes læring og for å skape et godt læringsmiljø. Her ble lærerne spurt om hva de tenker om dette, og hvor de har dette fra. En av respondentene svarer at hun baserer svaret sitt på erfaring gjennom kurs og samarbeid med andre lærere. De andre respondentene svarer at de har kunnskap om elev-lærer relasjonen gjennom forskning, etter som de gjennom flere år har deltatt i et prosjekt om relasjonsbasert ledelse. En av lærerne sier:

Jeg føler jeg har blitt en bedre lærer. Mer bevisst det relasjonelle. Etter stadig å prøve ut i praksis elementer som er forankret i teori, føler jeg meg trygg på hvordan jeg er i relasjonen til elevene. For å være lærer må du bry deg om elevene dine, så kan du prøve å overføre kunnskap.

Lærerne ble utfordret til å si noe om i hvilken grad de selv jobber med relasjoner til elevene, og eventuelt hvordan. De er entydige i svarene om at de i stor grad jobber med dette. De beskriver det å lytte og leve seg inn i elevens verden som grunnleggende i dette arbeidet. Alle lærerne understreker viktigheten av å være nysgjerrig på alle elever og å vise interesse for det de driver med, også på fritiden.

En av respondentene uttaler:

Det er mye omsorg i ledelse! Det trenger ikke ta så mye tid, men det gjelder å benytte de anledningene som oppstår og vise at jeg bryr meg. Bare et lite klapp på skulderen eller huske å spørre hvordan det gikk med fotballkampen i går.

Alle respondentene nevner viktigheten av samtale som verktøy i forbindelse med hvordan de jobber for å få gode relasjoner til elevene. Fire av lærerne bruker begrepet ”relasjonsbygging” når de forteller, og disse respondentene trekker også fram at tillit er av stor betydning i relasjonsbyggingen. Når jeg spør om de kan utdype hva de legger i begrepet *tillit*, svarer alle ærlighet og åpenhet, mens tre av respondentene også snakker om trygghet og at elevene kan stole på dem.

Jeg ønsker å finne ut av hvor bevisste lærerne er sine profesjonelle relasjoner og ber respondentene definere sin forståelse av begrepet *profesjonell relasjonskompetanse*.

En av lærerne svarer:

Profesjonell relasjonskompetanse forstår jeg som noe jeg jobber systematisk med. Det er ikke tilfeldig, men legges til rette for av meg som profesjonell.

Hun gir uttrykk for at dette er noe hun arbeider med kontinuerlig, og at ved å være bevisst hvordan hun arbeider med relasjoner, så har dette med profesjonalitet og relasjonskompetanse å gjøre.

En annen respondent uttaler:

Hvordan jeg jobber med relasjoner til elevene mener jeg har å gjøre med profesjonell relasjonskompetanse. Noe av det viktigste er ”å se” eleven.

Hun utdyper dette videre med hvor viktig hun mener det er å ta seg tid til å vise omsorg for elevene. Læreren er spesielt oppmerksom på hvordan hun kommuniserer og at hun er opptatt av å ta elevene på alvor. Noen ganger oppleves dette vanskelig, spesielt hvis hun føler hun er opptatt av elevens beste, men ikke når helt fram til eleven. Alle respondentene gir uttrykk for at dette er en utfordring i den profesjonelle yrkesutøvelsen.

En tredje lærer definerer det slik:

Det at jeg forsøker ikke å la meg styre av følelser i utfordrende situasjoner med elever, opplever jeg at handler om å være profesjonell. Ved å være klar over at det er slik, har jeg en kompetanse om relasjoner. Ja, sånn forstår jeg det.

Respondenten sier videre at hun i løpet av de siste årene som lærer har endret tankegang. Tidligere hadde hun fokus på eleven og forsøkte å egenskapsforklare med at ”Han er så bråkete!” Etter å ha arbeidet med relasjonsbasert ledelse gjennom flere år, retter hun søkelyset mot seg selv og hvilke endringer hun kan gjøre. Læreren bruker begrepet *selvavgrensning* og utdyper at det innebærer å kjenne forskjell på andres følelser og egne følelser. Med dette sier hun noe om at når læreren skifter perspektiv, skapes en ny forståelse for eleven. Ved å ha en annen oppfatning av eleven, gis et nytt grunnlag for relasjonsbygging og dermed andre handlingsalternativer for både lærer og elev.

Den fjerde respondenten sier:

Spesielt når det er vanskelig i forhold elever, synes jeg det er viktig at jeg bruker det jeg kan om relasjoner. Når jeg tenker meg om, så vet jeg ganske mye om det. At det er jeg som tar ansvar og initiativ, det er min oppgave – ikke elevens.

Respondenten refererer videre at det er avgjørende hvordan læreren møter eleven. Det er elevens behov som skal imøtekommes, ikke lærerens. Dette innebærer også at læreren må forsøke å opptre så forutsigbart som mulig, for å trygge eleven i situasjonen.

Den femte læreren uttaler:

Jeg har hatt en kollega som ikke var så interessert i elevene. Han ville helst bare snakke til dem om faget sitt og ignorerte dem hvis de prøvde å ta kontakt. Jeg synes det var trist å se at han ikke en gang forsøkte. Han vil jeg si manglet mye på å ha profesjonell relasjonskompetanse!

Læreren beskriver hvor viktig hun mener det er at læreren er til stede og lytter til det elevene sier.

Drøfting av forskningsspørsmål 1

For å drøfte hvordan lærere tenker om elev-lærer relasjonen og hvor bevisste de er sine profesjonelle relasjoner, vil jeg knytte respondentenes svar til teoridelen, kapittel 2.2, om dialektisk relasjonsteori.

Respondentene trekker fram at de tenker tillit er av stor betydning i relasjonsbyggingen. I dette legger de ærlighet, åpenhet, trygghet og at elevene kan stole på dem. Tillit

kjennetegnes av fem ulike faktorer, slik jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven (s.22), og som omhandler integritet, kompetanse, konsistens, lojalitet og åpenhet.

Narrativet over, om kollegaen som ikke var åpen for innspill fra elevene, viser en lærer som ikke tilnærmer seg elevene med *integritet*. Respondentene omtaler viktigheten av å være til stede for eleven. I en travel skolehverdag innebærer dette å lytte, være nærværende og åpen. Læreren må framstå med integritet. Jeg har allerede påpekt at Bateson (2005), sier at kommunikasjon er mer enn ord (s.31) og at nonverbal kommunikasjon er av stor betydning. Det finnes både kongruent og inkongruent kommunikasjon. I et lærerperspektiv, er det nødvendig at kommunikasjonen er kongruent. I den profesjonelle yrkesutøvelsen må det være en overensstemmelse mellom det læreren sier og det læreren gjør for å bygge tillit og gode relasjoner til elevene. Jeg har tidligere nevnt (s.12) at lærerens verdigrunnlag definerer hva praksis er. I det læreren er oppmerksom og åpner seg for elevens kontakt, dannes rammen for forståelse. Kollegaen det refereres til i narrativet opptrer med et annet verdigrunnlag.

Ingen av respondentene bruker begrepet *kompetanse*. Men det betyr ikke nødvendigvis at lærerne ikke mener at kompetanse er av betydning for relasjonsarbeidet. Måten respondentene uttrykker seg på og gir eksempler viser tydelig at de selv innehar kompetanse om relasjoner.

En av lærerne uttrykker viktigheten av hvordan den profesjonelle møter eleven og uttaler at noe av det viktigste hun gjør er å se eleven og å ta han/hun på alvor. Respondenten forteller videre om verdien av ikke å la seg styre av følelsene. Dette innebærer at læreren må forsøke å opptre så forutsigbart som mulig, for å skape trygghet for eleven. Dette betyr å ha en konsekvent tilnærming til eleven, *konsistens*.

Respondentene forteller om hvordan de opparbeider gode relasjoner, og at dette omhandler å gi elevene omsorg og varme. I relasjonsarbeidet vektlegger respondentene, som nevnt, å se den enkelte elev og å møte eleven der han/hun er. Dette krever *lojalitet* fra læreren.

Alle lærerne omtaler ærlighet og *åpenhet* som avgjørende for tillitsforholdet til elevene. Dette understreker også hvor fundamentalt det er at læreren framstår autentisk i sine profesjonelle relasjoner. Jeg har tidligere referert til Juul og Jensen (2003:145) som sier at profesjonell relasjonskompetanse innebærer at læreren evner ”å se det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og

evnen til å være autentisk i kontakten.” Slik jeg ser det, bekrefter intervjuvarene at utvalget er bevisst denne definisjonen. I datagrunnlaget viser respondentene gjennom eksempler fra egen yrkesutøvelse hvordan de tenker om elev-lærer relasjonen. Ut i fra intervjuvarene kan det synes som om dette utvalget av lærere er bevisste sine profesjonelle relasjoner. Imidlertid vil jeg påpeke at selv om respondentene ble stilt åpne spørsmål i intervjuene for å kunne svare fritt, kan de ha følt seg ledet på grunn av formuleringene i mine spørsmål. I ettertid tenker jeg at jeg hadde fått enda friere svar ved å utfordre respondentene til å fortelle mer fra egen praksis enn å formulere spørsmål.

4.2 Forskningsspørsmål 2

I hvilken grad bruker lærere det relasjonelle perspektivet med tanke på utfordrende elev-lærer relasjoner?

I starten på intervjuet blir respondentene spurt om hvordan de jobber med relasjoner. Flere av dem nevner å anerkjenne eleven, som grunnleggende i relasjonsbyggingen. Når jeg spør om de kan utdype hva de legger i begrepet *anerkjennelse*, er svarene respekt, forståelse og ”å møte eleven der han/hun er”.

Alle respondentene ble oppfordret til å fortelle om utfordrende relasjoner, og hva de tenker om dette. Samtlige lærere ga uttrykk for at de daglig kommer i situasjoner der de opplever utfordrende elev-lærer relasjoner.

En av lærerne forteller:

Vi har et par svært utfordrende elever på trinnet. Tidligere sendte jeg elever til rektor eller jeg brukte belønning og straff som en konsekvens for elevens atferd. Nå prøver jeg å løse situasjonen i klasserommet ved å sette meg inn i elevens situasjon og se på hva jeg kan forandre på hos meg selv. Noen ganger får jeg det til, andre ganger ikke. Det som har forandret seg, er at i de tilfellene jeg får det til, tenker jeg på det etterpå: Hva var det jeg gjorde nå som gjorde at det gikk så bra denne gangen?

Flere av respondentene mente at det de siste årene har skjedd en holdningsendring hos lærere. Fra å ha tradisjon for å tillegge eleven problemet ved og årsaks- eller

egenskapsforklare, har fokuset gradvis endret seg. Likevel oppleves det vanskelig i spesielt utfordrende elev-lærer relasjoner.

En annen respondent sier:

Jeg føler at jeg er mer bevisst mitt ansvar i relasjonen. Likevel går jeg i belønningsfella gang på gang.

Læreren utdyper dette med å fortelle om at det er fort gjort å uttrykke frustrasjon ”når det koker som verst”.

I intervjuet ble respondentene spurt hvordan den enkelte arbeider med å utvikle egen relasjonskompetanse.

En lærer sier:

Elevene er så forskjellige! Jeg jobber med meg selv i forhold til hvordan jeg bygger relasjoner til hver enkelt elev på trinnet.

Læreren utdyper dette med å si at noen elever trenger mye bekreftelse, mens hos andre er det nok med bekreftende blikkontakt eller tommelen opp.

En respondent uttrykker det slik:

Jeg gjør alt jeg kan for å bli kjent med en elev i gruppa. Hun virker så utrygg.

Respondenten omtaler denne relasjonen som utfordrende og forteller at han på en eller annen måte må endre tilnæringsmåte, for så langt har han ikke lyktes med å bli bedre kjent.

En av lærerne uttaler:

En gang i uka har jeg veiledning med teamet mitt. Da har vi fokus på relasjoner, og velger situasjoner som har vært vanskelige eller noe som har fungert veldig bra.

Respondenten fortsetter med å si at de alltid har snakket gjennom episoder på teamet. Det som er annerledes nå, uttrykker han, er at de ikke lenger bekrefter hverandres elendighet. Kollegaene ønsker å ha gode relasjoner til elevene og har innsett at det er de som må endre seg for å få dette til.

Drøfting av forskningsspørsmål 2

For å drøfte i hvilken grad lærere bruker det relasjonelle perspektivet med tanke på utfordrende elev-lærer relasjoner, vil jeg koble resultatene av undersøkelsen til Schibbye (2009) og anerkjennelsens komponenter. Jeg har allerede påpekt (s.20f) at dette omhandler å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte.

Jeg vil også drøfte intervjuvarene i lys av hvordan lærerne kan utvikle relasjonskvaliteten (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002). Som tidligere nevnt (s.24f), dreier dette seg om forhold som fremmer en positiv relasjon: Sensitivitet, tilrettelagt respons, bekreftelse, støttende, beherske egen atferd, struktur og veiledning.

Respondentene ser på anerkjennelse som en bærebjelke i relasjonsbyggingen. Uavhengig av yrkeserfaring, var respondentene samlet i følgende utfordring: Hva gjør jeg når jeg merker at jeg ikke vet hvordan jeg kan møte atferd som utfordrer meg? Ved å akseptere at man er usikker på dette området i yrkesutøvelsen, er det første skrittet tatt mot refleksjon eller veiledning sammen med kollegaer eller leder.

Måten læreren bruker autoritet og setter grenser avspeiler hvilket menneskesyn hun har. Som profesjonell kan man ha en erklært hensikt om at man ønsker å bidra til å hjelpe eleven med utvikling av selvstendighet og selvrefleksjon, ikke bare korrigere atferden. Hvordan læreren spontant bruker autoritet og setter grenser på svarer ikke alltid til lærerens erklærte hensikt.

Jeg har nevnt Bateson (s.31), som påstår at atferd er relasjonsbetinget, da lærerens væremåte kan avgjøre hvordan eleven oppfører seg. Om læreren stresser og maser på elevene, vil elevene bli stresset. Med andre ord må læreren rette blikket mot egen atferd og ha endringsvilje.

Når det gjelder elevene, har de valgfrihet for handlinger de utfører. Det kan være at elever tar et valg læreren ikke anerkjenner, men det er like fullt elevens rett til å velge det han/hun gjør (Bay, 2005:32). Så må det være tydelig for eleven hvilke konsekvenser handlingen kan medføre, slik at om det skulle skje igjen, kan eleven stilles til ansvar for handlingen som valget førte til. Dette innebærer at konsekvenser er noe eleven påfører seg selv. Lærer må snakke *med* eleven for at eleven skal se hvilken konsekvens det har påført seg selv. Belønning/straff er ikke særlig effektive måter å møte elever som utfordrer

profesjonaliteten til læreren. Eleven har gjort så godt han/hun kan. Målet må være å jobbe med at elever og lærere endrer væremåte eller lærer seg ferdigheter de ikke mestrer.

Belønning/straff er vanskelig å sette ord på fordi det krever mer og noe annet enn å agere/reagere i den enkelte situasjon når det allerede har blitt vanskelig. Gjennom felles refleksjon og bevissthet rundt lærer som forvalter av en maktposisjon vil kompetansen på en alternativ lederform kunne øke, slik at objektivisering og maktmisbruk unngås.

En av anerkjennelsens komponenter er å lytte. Schibbye (2009) omtaler lytting som å høre mer enn bare ordene, følgelig må læreren være nærværende til stede for og med eleven.

Læreren må forsøke å forstå eleven, ikke bare verbalt, men også non-verbalt.

Respondenten som ønsker å bli kjent med den utrygge eleven, har prøvd flere tilnæringsmåter og prøver å bygge en relasjon. Dette omtales hos Pianta, Stuhlman & Hamre (2002) som støttende tilstedeværelse, der læreren ved å kjenne eleven kan gi denne støtte når eleven trenger det. Samtidig er det grunnleggende at læreren utøver sensitivitet overfor elevens atferd, for å kunne forstå elevens reaksjoner og behov.

En av respondentene uttaler at elevene er ulike og at de alle trenger bekreftelse på hver sin måte. Dette er i tråd med hva Pianta, Stuhlman & Hamre (2002) sier om bekreftelse, varme og positiv interesse. Ved at læreren bryr seg om eleven, vil eleven søke trygghet hos læreren når eleven har behov for det. Hvordan dette bør tilrettelegges vil variere fra elev til elev. Om det er en samtale, en liten kommentar eller øyekontakt, vil være avhengig av hvilken elev det angår. Schibbye (2009) er også opptatt av at bekreftelse ikke skal forveksles med ros, i det eleven ikke må måles ut fra ytre prestasjon, men verdsettes som medmenneske. Å bekrefte eleven er nødvendig for å kunne etablere tillit.

Anerkjennelse i praksis kan oppleves utfordrende og vanskelig, fordi det medfører at læreren må ha et sterkere nærvær, lavere tempo og en større åpenhet enn det som er typisk for den profesjonelle yrkesutøvelsen. I tillegg forutsetter det å være anerkjennende at læreren lar seg berøre og at hun som profesjonell kontinuerlig må arbeide med relasjonen til elever. Imidlertid er det viktig at læreren erkjenner at det ikke er mulig å forholde seg anerkjennende til enhver tid. Ved å reflektere over egne handlinger, kan læreren hente seg inn igjen etter utfordrende situasjoner og gjeninnta en anerkjennende grunninnstilling.

Jeg har tidligere pekt på (s.23 f) at i ledelse av elever er det dialog og gode relasjonelle møter som gir påvirkning. Bruk av makt og egen posisjon har ingen hensikt. Om læreren bryr seg, støtter og hjelper, dannes et solid fundament som kunnskapen kan bygges på.

Det beste er om lærerens naturlige autoritet og lojalitet er så forankret i skolehverdagen at uro og disiplinproblemer er utelukket. Atferden reguleres av styrken i relasjonen mellom lærer og elev. Lojaliteten og tilliten gjør relasjonen så solid at den tåler å bli satt på prøve.

I alle sammenhenger der det er interaksjon mellom lærer og elev, vil forskjellige aktiviteter og positive opplevelser føre til tettere bånd mellom voksen og barn. Flere av respondentene omtalte det å lage hyggelig sosial stemning som en viktig del av å utvikle relasjoner. For profesjonelle lærere som arbeider med å bygge opp tillit hos elever, kan dette virke selvsagt. Imidlertid kan dette være taus kunnskap, som læreren vet, men ikke setter ord på i forhold til kollegaer.

I empirien kommer det fram at alle respondentene er opptatte av refleksjon og veiledning. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen av problemstillingen, i kapittel 4.3. Imidlertid vil jeg nevne at Pianta, Stuhlman & Hamre (2002) anser dette som en viktig dimensjon for utvikling av relasjonskvaliteten.

Som jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven (s.23), omtaler Juul og Jensen (2003) autoritativ klasseledelse. Struktur og god ledelse er faktorer som fremmer positive relasjoner. Dette tatt i betraktning, er det ingen av respondentene som nevner dette i sine intervjuer. Det trenger ikke bety at dette ikke blir vektlagt av utvalget. De snakker mye om tillit, trygghet og forutsigbarhet. Egenskaper som tilstedeværelse og oppmerksomhet blir også trukket fram av respondentene. Kanskje det er en selvfølge for utvalget at læreren er lederen og setter standarden for hva og hvordan ting skal foregå i klasserommet? Eller så kan det antydes at disse respondentene ikke har fokus på struktur som en del av relasjonskompetansen.

Resultatene viser at det relasjonelle perspektivet brukes i utfordrende elev-lærer relasjoner, men ikke så ofte som lærerne selv gir uttrykk for at de ønsker det. Spesielt i situasjoner de synes det er vanskelig å takle, brukes en instrumentell tilnærming til elevene i form av belønning/straff, i stedet for å bruke det relasjonelle perspektivet. Dette til tross for at respondentene har kunnskap om at de tilnærmer seg eleven på en annen måte da enn når de inntar det relasjonelle perspektivet som anerkjenner eleven.

Et viktig funn er at det synes å være et skille mellom de nyutdannede og de med lang arbeidserfaring, da de to nyutdannede ga uttrykk for at de brukte belønning/straff svært ofte. Årsaken til denne forskjellen i bruk av det relasjonelle perspektivet kan være at de nyutdannede opplever å mangle verktøy for hvordan de skal håndtere ulike situasjoner rundt elever. Det krever også trygghet hos den profesjonelle å innta perspektivet der du som lærer må endre deg, og ikke eleven. Jeg viser til Aristoteles (1999a) som påpeker at taus kunnskap er en forutsetning for fronesis, som er en nødvendighet for profesjonaliteten.

4.3 Fra taus kunnskap til profesjonell relasjonskompetanse?

For å få en dypere forståelse av problemstillingen *Fra taus kunnskap til profesjonell relasjonskompetanse?* vil jeg drøfte empirien mot teorikapittel 2.1, spesielt med tanke på taus kunnskap og refleksjon. Jeg vil også diskutere resultatene i forhold til systemteoretisk kommunikasjonsforståelse.

Jeg har tidligere vist til Schöns (1983) refleksive tenkning (s.15f), som omhandler ”å vende tanken tilbake til handlingen”. Slik jeg forstår det, er det en hermeneutisk forutsetning å være åpen for å bli fortalt noe nytt for selv å kunne reflektere.

Lærerne i denne studien ble spurt hvor ofte de reflekterer over egen praksis, der de begrunner valgene de har tatt. De ble også utfordret til å svare på hvordan denne refleksjonen foregår.

Alle respondentene gir uttrykk for at de ofte reflekterer over egne erfaringer, men de gjør det på ulike måter. Det som er felles for alle respondentene er at refleksjonen foregår litt tilfeldig.

En lærer sier:

Jeg prøver å begrunne valgene mine så ofte jeg kan, men det er ikke noe systematisk. Reflekterer mest over det som ikke gikk bra.

De mest erfarne lærerne opplever at det meste av den daglige yrkesutøvelsen utføres med grunnlag i taus kunnskap, erfaring og holdninger. Behovet for å reflektere er størst når det oppstår et misforhold. Ved kontinuerlig å reflektere over egen yrkesutøvelse, vil refleksjonen koble teori og praksis sammen. Tidligere har jeg drøftet taus kunnskap (s.

13f), som ved hjelp av refleksjon kan avdekke den enkelte lærers begrunnelser for handling. På denne måten kan den profesjonelle yrkesutøvelsen endres og forbedres.

Endringen i tenkning vil kunne styrkes gjennom refleksjon sammen med kollegaer i teamet. Funnene i denne studien antyder at lærerne i dette utvalget opplever refleksjon som verdifullt og de uttrykker stor endringsvilje.

En respondent forteller:

Jeg var godt forberedt til undervisningen i går, til hvordan lærestoffet skulle tilpasses den enkelte elev. Under oppstarten av timen opplevde jeg at alle elevene tok imot beskjed, med unntak av en elev som hamret på pulten med blyanten. Jeg satte de andre elevene i gang, gikk bort til denne ene eleven, satte meg ned på huk ved pulten og ba også han om å starte opp. Han fortsatte å hamre, men jeg fikk kontakt, forklarte aktiviteten for han og ventet på hans respons. Den kom. Eleven rapte meg rett i ansiktet. Jeg ble så sint!

Læreren sier videre at hun etterpå reflekterte over hva hun kunne ha gjort annerledes, men kjente at hun fortsatt var sint. Hun hadde tenkt i gjennom alt og var godt forberedt, hvordan kunne hun unngått den konflikthfulle situasjonen med den ene eleven? Respondenten våget å erkjenne egen usikkerhet på lærerteamet, og sammen reflekterte de over elevfokus i relasjonen. Kort fortalt, kom det fram at den enkelte lærer må følge strategier for hva en vil gjøre når det blir vanskelig. I tillegg til å være godt faglig forberedt er nødvendig å være godt mentalt forberedt på den spesifikke rollen en som lærer skal ha i samhandling med akkurat disse elevene, i akkurat denne timen.

Narrativet over kan ses på i lys av systemteoretisk kommunikasjonsforståelse, som jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven (s.28ff). Dette innebærer en relasjonsforståelse av atferd, der oppmerksomheten flyttes fra eleven til systemet rundt, med andre ord en bestemt sosial kontekst. For en skoleklasse vil dette si at hver enkelt elevs handlinger ses på i forhold til at hele klassen er et system. Alle elevene, lærerne, relasjoner og aktiviteter danner dette systemet.

Dette innebærer en endring i lærerens atferd for å få til en atferdsendring hos eleven. Som allerede nevnt (s.30), kan en sirkulær årsaksforklaring anvendes, og dermed settes også relasjonene i fokus. Kanskje eleven hamret med blyanten på pulten fordi læreren ignorerte han i oppstarten av timen? Om læreren prøver en annen tilnæringsmåte til eleven neste

gang og tar en liten prat med eleven før timen, for å forklare hva som skal skje, vil kanskje ikke relasjonen oppleves så utfordrende.

Det er viktig å påpeke narrativet som beskriver en lærer som blir krenket. Dette er selvsagt ikke lærerens ansvar, og jeg viser til kjernebegrepet anerkjennelse. En anerkjennelse av eleven i dette tilfellet er også, etter min mening, å ansvarliggjøre eleven ved at læreren tar lederskap og sier i fra om at elevens oppførsel ikke er akseptabel.

Læreren må beherske samtaleferdigheter for å kunne bygge gode relasjoner (ibid. s.27). Jeg viser til Buber (1992) som framstiller dialogen som en subjekt-subjekt-relasjon. I elevsamtalen må læreren lytte og ta ansvar for å skape en likeverdig dialog.

Hva de ulike kontekstmarkørene (ibid. s.31) i klasserommet signaliserte til eleven, kan også være av betydning i denne sammenhengen, der respondenten opplevde en utfordrende relasjon. Sto pultene plassert slik de pleier? Var det samme elevgruppe som til vanlig, eller var elevgruppen annerledes i akkurat denne timen? Dette er viktig kommunikasjon som læreren må forholde seg til.

Respondenten reflekterte sammen med lærerteamet over elevfokuset i denne relasjonen. Jeg henviser til Bateson (ibid. s.32), som omtaler persepsjon som subjektiv tolkning og beskriver forholdet mellom kart og terreng. Lærere som har relasjoner til samme elev kan ha ulike måter å beskrive eleven på. Samtidig er det nyttig at flere lærere beskriver eleven ut fra sin forståelse, for å få fram ulike sider ved eleven. Foregår hamringa på pulten i andre undervisningstimer, i så fall i hvilke fag? Kanskje en av lærerne har oppdaget en styrke hos eleven som er overførbart til andre situasjoner. Forskjellige perspektiver, doble beskrivelser, er nødvendige for å få en helhetlig forståelse. Ved å rette søkelyset mot ny forståelse sammen med lærerteamet, ved å forstå eleven gjennom å samtale og ved å rette oppmerksomhet mot elevens sterke sider, vil læreren kunne endre atferd i forhold til eleven, og dermed styrke relasjonen. På denne måten vil også lærerens relasjonskompetanse kunne øke.

I alle respondentenes fortellinger fra utfordrende elev-lærer relasjoner kom det fram at de i en stressende arbeidshverdag ofte ikke har tid til å tenke etter hva de skal gjøre når de står i en krevende situasjon. Lærerne må da stole på at avgjørelsen de tar kan begrunnes i en personliggjort læring som sitter i ryggmargen. Jeg har allerede referert til Polanyi (1967), som snakker om "tacit knowledge" og Aristoteles (1999a) filosofi om

fortrolighetskunnskapen. Denne tause kunnskapen omtalte de to nyutdannede lærerne i utvalget som litt mangelfull. De var samstemte i at de hadde mye teoretisk kunnskap om det relasjonelle, men manglet praktisk erfaring. Slik jeg ser det, samsvarer dette med teorien om at den tause kunnskapen er en forutsetning for fronesis som er profesjonalitetens forutsetning.

De nyutdannede uttrykte det som svært positivt at de er en del av en mentorordning, som gjør at de får veiledning og reflekterer mye over egen praksis.

En lærer forteller:

På teamet mitt har vi ukentlig veiledning med fokus på lærerrollen.

Respondenten fortsetter med å si at de tidligere snakket mye om enkeltelever på disse møtene, men gradvis har dette endret seg. Nå er søkelyset rettet mot dem selv som lærere og hvordan de utøver sin profesjonelle praksis.

I forhold til dette utvalget har lærere med lang arbeidserfaring mye kunnskap om relasjoner, fordi de har deltatt i et prosjekt om relasjonsbasert ledelse gjennom flere år.

Ut fra funnene i studien kan det antydes at endringsprosessen fra taus kunnskap til profesjonell relasjonskompetanse skjer uavhengig av hvor lenge den enkelte har vært i yrkesutøvelsen. Hver enkelt lærer sier de har fått ny kunnskap om relasjoner og de har endret tankegang. Følgelig har disse respondentene utviklet relasjonskompetansen ved at de har integrert kunnskapen i seg selv. Videre innebærer dette at de er profesjonelle i sin egen praksis, på sin personlige måte.

5.0 Konklusjon

Gjennom analysen har jeg vært oppmerksom på betydningen elev-lærer relasjonen har for læreren i yrkesutøvelsen. Når en lærer er opptatt av å vise elevene vennlighet, nærvær og respekt, utvikler læreren sin relasjonskompetanse. Ved å sette resultatene i studien i sammenheng med de teoretiske perspektivene jeg har benyttet, mener jeg utvalget av lærere i studien kjenner seg faglig kompetente når det gjelder relasjonskompetanse.

Respondentene gir uttrykk for at de jobber systematisk og at relasjonskompetanse er et pedagogisk fagområde de har en helhetlig tilnærming til. I mine øyne samsvarer dette med dialektisk relasjonsteori og egenskapene i relasjonskompetanse, slik det er beskrevet i studien. Dermed kan en konklusjon være at det synes som om dette utvalget av lærere i stor grad er bevisste sine profesjonelle relasjoner. For øvrig må det tas i betraktning at jeg har påvirket respondentene og at de har påvirket meg som forsker, i det jeg står i en relasjon til dem. Med andre ord, kan jeg ikke forsikre om at sammenhengene jeg har oppdaget kan gjelde for flere lærere enn de som er med i utvalget.

Når det gjelder hvordan lærere tenker om elev-lærer relasjonen, fant jeg at respondentene har refleksjoner om egen rolle i møte med eleven. De er opptatte av dialog og er oppmerksomme på betydningen anerkjennende kommunikasjon har i samspillet, samtidig som de beskriver seg selv som åpne og lyttende. For meg gir dette en meningsfull sammenheng mellom studiens datagrunnlag og kommunikasjonsteorien som er beskrevet.

Slik jeg ser det, tyder det på at de lærerne jeg intervjuet bruker et systemteoretisk perspektiv, da de formidler at fokuset er flyttet fra den enkelte elev og til systemet rundt. Respondentene refererer også til de ulike fagdagene, der de har hatt systemtilnærming i opplæringen. Lærerne i dette utvalget forteller at de som profesjonelle har stor mulighet til å endre på samspill og relasjoner ved å endre på sitt eget bidrag i relasjonen. På denne måten kan det tenkes at disse lærerne har et godt grunnlag for å beherske utfordrende relasjoner bedre.

Angående i hvilken grad lærerne bruker det relasjonelle perspektivet med tanke på utfordrende elev-lærer relasjoner, konkluderer jeg med at det brukes av og til og på langt nær så ofte som lærerne selv ønsker. Det kan være ulike årsaker til dette. Det å endre utfordrende relasjoner tar tid, samtidig som det er tydelig at den enkelte lærer har mange utfordringer i sin yrkesutøvelse. Respondentene jobber grundig og systematisk med å utvikle relasjonskvaliteten og her finner jeg samsvar mellom empiri og teori i denne studien. Imidlertid oppleves anerkjennelse i praksis til tider krevende for dette utvalget av lærere, til tross for at de uttrykker stor teoretisk bevissthet om begrepet. Usikkerhet i forhold til egen profesjonalitet må den enkelte skole ta på alvor, slik at lærerne kan oppleve å mestre. Dermed blir det viktig å legge til rette for refleksjon og veiledning, slik at den enkelte lærer kan bli tryggere i egen praksis.

I forhold til studiens validitet, var utvalget lite med bare fem respondenter. Når det gjelder intern validitet, har jeg målt det jeg ville måle: Læreres tenkning og bevissthet omkring elev-lærer relasjoner og om det foregår en endringsprosess hos lærerne i tilknytning til dette. I forhold til ekstern validitet, er det vanskelig å trekke sikre konklusjoner om at dette kan gjelde for større grupper av lærere og utvalget er for lite til å kunne generalisere til hele lærerstanden. Imidlertid kan jeg ikke se bort fra en analytisk generalisering, da det kan tenkes at mine funn også kan gjelde for noen flere lærere enn de fem som deltok i studien.

Som tidligere nevnt, er det en sammenheng mellom forskningsspørsmålene i studien; Hvordan lærerne tenker om hva de gjør og hvordan de faktisk handler i egen praksis. Respondentene uttrykker en bevissthet om egne profesjonelle relasjoner og bruker i stor grad det relasjonelle perspektivet i yrkesutøvelsen. I utfordrende situasjoner der det relasjonelle perspektivet kan være fraværende, reflekteres det rundt dette i etterkant, både individuelt og sammen med kollegaer. Slik jeg velger å forstå det, gjør refleksjon det mulig å artikulere den tause kunnskapen. Enhver lærer etablerer sin egen virkelighetsoppfatning bygget på sine egne erfaringer med omgivelsene. Lærerne reflekterer over den tause kunnskapen, drar nytte av den i egen praksis og implementerer den som en del av egen profesjonell relasjonskompetanse. På arbeidsplassen til dette utvalget av lærere virker det som om det er en kultur for å få tak i hver enkelts tause kunnskap, slik at den i tillegg til egenutvikling også kan være til nytte for kollegaer. Et slikt profesjonelt lærefellesskap er nødvendig for å kunne utvikle egen og kollektiv kompetanse. På denne måten vil jeg antyde at det ser ut til å foregå en endringsprosess og utvikling i yrkesutøvelsen til disse lærerne, der de beveger seg fra taus kunnskap til profesjonell relasjonskompetanse.

I denne oppgaven valgte jeg å foreta undersøkelsene ved en skole som har jobbet med en praksis basert på relasjonsbasert ledelse gjennom mange år, og respondentene var dermed fortrolige med dette perspektivet. For å styrke resultatene burde jeg ha snakket med andre lærere som ikke har vært involvert i dette arbeidet. Innenfor den tidsrammen og ressurser jeg hadde til rådighet var det dessverre ikke anledning til dette. Til tross for at utvalget ikke er representativt for hele lærerstanden, kan det likevel gi viktig innsikt i deler av yrkesutøvelsen og hvordan lærere arbeider med å utvikle egen relasjonskompetanse.

5.1 Veien videre

Arbeidet med masteroppgaven har vært interessant. Forskningen bekrefter teoretiske perspektiver, samtidig som jeg håper studien kan brukes i praktiske kontekster: Det er ikke alle kommuner eller skoler som har fokus på læreres relasjonskompetanse, og dermed vil det sjelden settes i gang tiltak som har som mål å heve relasjonskvaliteten mellom elever og lærere. Ofte blir relasjonsproblemene den enkelte lærers eller den enkelte elevs problemer. Følgelig er det viktig at ledelsen ved skolen tar ansvar og legger til rette for at lærerkollegiet kan ta opp egne relasjoner til elever til drøfting. På denne måten kan lærerne enes om tiltak når relasjonene ikke er gode nok. Læreren har ansvaret for relasjonskvaliteten og må være villig til å ta ansvar for å bedre en dårlig relasjon. Dette krever en endringsvilje fra lærerens side, samtidig som læreren må ta initiativ til å bygge relasjoner. For å få til dette er det vesentlig at læreren har et bevisst og profesjonelt forhold til det å skape positive relasjoner til elevene.

For å heve egen relasjonskompetanse må læreren ha en teoretisk forankring, deretter være villig til å reflektere over egen praksis. Det kan ofte være vanskelig å se utfordringer ut fra nye perspektiver. Så for ytterligere å utvikle seg, er det viktig å motta veiledning på egen praksis av relasjonskompetanse. Andres perspektiver vil være nyttig for videre egenutvikling, og kollegabasert veiledning er en måte å få fram dette på.

Det som oppleves i samspillet mellom mennesker, relasjonen som oppstår, reflekteres over, for så å gjøre endringer. Dette fordi lærerne hele tiden er underveis i relasjonsforståelsen. De blir aldri fullt utlært, men målet må være at læreren som profesjonell er så trygg i sitt møte med elever at vansker som oppstår kan takles. Som profesjonell vil læreren tenke at det går an å gjøre det bedre neste gang, og systematisk prøve å finne ut hva hun selv kan gjøre annerledes.

Ved veis ende i dette prosjektet, er jeg nysgjerrig på om lærerne mottar veiledning på egen praksis, og i så fall hvordan dette foregår. Veien videre vil være å undersøke dette nærmere.

Et annet interessant spørsmål for meg er i hvilken grad lærere som har jobbet med relasjonsbasert ledelse over mange år fortsatt holder klasseledelse og struktur i fokus. Dette er overordnede dimensjoner i relasjonsarbeidet og må jobbes kontinuerlig med.

Litteratur

Alvesson, M., og Sköldbberg, K. (2008): *Tolkning och reflektion - Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Aristolteles (1999a): *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben dagens bøker.

Aubert, A.-M. og Bakke, I. M. (2008): *Utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bae, B. (1996): *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Bateson, G. (1972): *Steps to an Ecology of mind*. New York: Ballantine.

Bateson, G., D.D. Jackson, J. Haley & J.H. Weakland (1956) Mod en teori om skizofreni.
I: G. Bateson (2005) *Mentale systemers økologi: skridt i en utvikling*. København: Akademisk forlag.

Bateson, G. og Bateson, M.C. (1987): *Angels fear: towards an epistemology of the sacred*. New York: Macmillan.

Bay, J. (2005): *Konsekvenspedagogik, en pædagogik om eksistens og social handlingskompetence*. København: Borgen.

Bergkastet, Dahl & Hansen (2009): *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Buber, M. (1923/1992): *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.

Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dukes, S. (1984): Phenomenological Methodology in the Human Sciences. *Journal of Religion and Health*, (s.197-203). doi [10.1007/BF00990785](https://doi.org/10.1007/BF00990785)

Eide, T. og Eide, H. (2007): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Halvorsen, G.S. (2011): *Relasjonen mellom hjelper og hjelpesøkende*. Ph.D. i studier av profesjonspraksis nr 3 – 2011.

- Handal, G. og Lauvås, P. (1999): *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Herberg Berthling, E og H. Jóhannesdóttir. (2007): *Kunnskap og læring i praksis: Fra student til profesjonell sosialarbeider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2010): *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (2005): Innledning. Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. I M. Järvinen og N. Mik-Meyer (Red), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter* (s. 9 – 23). København: Hans Reitzels forlag.
- Jensen, P. (1994): *Ansikt til ansikt*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jensen, P. og Ulleberg, I. (2011): *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Juul, J. og Jensen, H. (2003): *Fra lydighet til ansvarlighet*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kunnskapsdepartementet (2014): *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Luhmann, N. (2000): *Sosiale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reizel Forlag.
- Luhmann, N. (1998): *Social systems*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Mathiesen, R. (2008): *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Molander, B. (1996): *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Daidalos.
- Molander, A. og Terum, L. I. (2008): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, L. (2012): *Anerkjennelse i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyhus, L. og Kolstad, I. (2004): *Kvalitet i relasjonsarbeid – om samspillet mellom voksne og barn i Gjøvik-barnehagene*. Østlandsforskning rapport nr.13 – 2004
- Pianta, R. C. (1999): *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2002): How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 93, 91-107. doi [10.1002/yd.23320029307](https://doi.org/10.1002/yd.23320029307)
- Polanyi, M. (1967): *Den tacit dimension*. New York: Anchor Books.
- Polanyi, M. (2000): *Den tause dimensjonen*. Oslo: Spartacus forlag.
- Rasmussen, J. (2004): *Undervisning i det refleksivt moderne: politikk, profession, pædagogik*. København: Reizel Forlag.
- Røkenes, O.H. og Hanssen, P.H. (2006): *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, Løvlie, A.L. (2009): *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Skau, G.M.(2005): *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Spurkeland, J. (2011): *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008): *Kvalitet i skolen*.
- Thagaard, T. (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2006): *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.

Vetlesen, A.J. og Nortvedt, P. (1994): *Følelser og moral*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Aamodt, L. G. (2003): Sosialt arbeid og anerkjennelse. *Nordisk sosialt arbeid*, 3, s.154-161.

INTERVJUGUIDE

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor viktig synes du det er å ha gode relasjoner til elevene? (Hva tenker du om det? Hvor har du dette fra? Erfaring, litteratur, forskning)
- I hvilken grad jobber du med relasjoner, og i så fall hvordan?
- Fortell om noen utfordrende relasjoner. Hva tenker du om dette?
- Hvordan forstår du begrepet *profesjonell relasjonskompetanse*?
- Hvordan arbeider du med å utvikle relasjonskompetansen din?
- Hvor ofte reflekterer du over egen praksis der du begrunner valgene du har tatt?
- På hvilken måte foregår denne refleksjonen (på egen hånd, på teamet, felles i hele kollegiet)?

Skal gi svar på:

Hvordan tenker lærere om elev – lærer - relasjonen?

Hvordan viser læreres relasjonsforståelse seg i skolehverdagen?

I hvilken grad braker lærere det relasjonelle perspektivet med tanke på endring av uønsket elevatferd?

Fra taus kunnskap til profesjonell relasjonskompetanse?

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
 NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Høgskolen i Lillehammer
 Postboks 952
 2604 LILLEHAMMER
 Norway
 Tel. +47 55 58 21 17
 Fax +47 55 58 96 39
 nsd@nsd.uib.no
 www.nsd.uib.no
 Org.Nr. 985 311 894

Lene Nyhus
 Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
 Postboks 952
 2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 01.12.2015 Vår ref: 45681 / 3 / KH Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45681	<i>Fra taus kunnskap til profesjonell relasjonskompetanse</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Lene Nyhus</i>
Student	<i>Mette Hvalby</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.03.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Personvernombudet / Datarett Office
 OSLO: ISB: Høyshollet 1 Oslo, Postb-ko: 0555 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47 22 85 52 11 nsd@nsd.uib.no
 LILLEHAMMER: NSD Norge, Sekreteriatet/attestasjonstjeneste, 7491 Trondheim. Tel. +47 23 59 10 17 kpre.sekretariat@nsd.uib.no
 TRONDHEIM: NSD SSB, Høyshollet 1 Trondheim, 7007 Trondheim. Tel. +47 77 64 43 26 nsd@nsd.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45681

Personvernombudet finner prosjektopplegget tilfredsstillende utformet.

Vi legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder, og at det ikke innhentes tredjepersonsopplysninger.

Alle data anonymiseres/slettes innen prosjektslutt.