

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Ann Helen Dahl Sæbø

## Mastergradsoppgave

# Å være vennlig og bestemt er ingen motsetninger

En mikroetnografisk studie av positive og støttende lærer-elev-relasjoner

Being friendly and firm are no contradictions

A micro-ethnographic study of positive and supportive teacher-student relationships

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

## Forord

Et masterstudie i tilpasset opplæring inneholder så mange spennende og aktuelle temaer at jeg opplevde det utfordrende å velge hva min mastergradsoppgave skulle handle om. En dag begynte jeg å tenke på min egen barneskolefrøken. Vi møttes første gang en solfylt augustdag i 1979. Jeg småtrippende, spent og nervøs for å starte på skolen i 1. klasse. Hun sikkert like forventningsfull som oss barna. Det avgjørende første møtet og ukene etterpå skapte grobunn for en dyp respekt for henne som klassens ubestridte leder. Min barneskolefrøken fulgte meg og min klasse gjennom hele barneskoleløpet. Hun praktiserte og representerte for nesten 40 år siden den kompetansen nyere pedagogisk forskning i dag understreker er avgjørende for å fremme elevenes læring og utvikling. Spesielt dyktig var hun i klasseledelse og lærer-elev-relasjoner. Så god var hun at jeg (og flere av mine medelever) fortsatt har kontakt med henne. Etter å ha reflektert over dette, visste jeg at min mastergradsoppgave skulle fokusere på relasjonen mellom lærer og elever.

Å skrive en mastergradsoppgave er en altopplukende, møysommelig og til tider en nærmest uoverkommelig oppgave. Samtidig har motivasjonen for å gjennomføre prosjektet hele tiden vært tilstede, fordi undersøkelsens tema er så sentralt. Studien har gitt meg en dypere innsikt i og forståelse av hvordan jeg som lærer kan skape gode relasjoner mellom meg og elevene mine. Mine dypdykk ned i relevant teori kombinert med studiens resultater har ført til mange refleksjoner rundt min egen pedagogiske praksis. Gjennom hele denne forskningsprosessen har jeg stadig benyttet mine funn som tankeredskap og på mange måter utviklet meg til å bli enda mer bevisst på det ansvaret vi lærere er pålagt og i hvor stor grad vi påvirker andre mennesker med våre holdninger, verdier, væremåte og menneskesyn.

Tusen takk til min inspirerende og dyktige informant som ønsket meg så hjertelig velkommen og åpnet opp klasserommet sitt. Hennes klasseledelse og evne til å inngå i positive og støttende relasjoner til elevene sine danner grunnlaget for denne teksten.

Jeg vil også takke min kunnskapsrike veileder Christina Elde Mølstad ved Høgskolen i Innlandet, avdeling LUNA, for alle de gode rådene og tilbakemeldingene hun gav meg.

Lørenskog, mai 2017

Ann Helen Dahl Sæbø

---

# Innhold

|  |           |
|--|-----------|
| <b>FORORD .....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>INNHold .....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>                                   | <b>8</b>  |
| <b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) .....</b>                     | <b>9</b>  |
| <b>1. INNLEDNING .....</b>                                     | <b>10</b> |
| 1.1 VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING .....                      | 10        |
| 1.2 BEGREPSAVKLARINGER.....                                    | 14        |
| 1.2.1 Positive og gode relasjoner.....                         | 14        |
| 1.2.2 Anerkjennelse .....                                      | 14        |
| 1.2.3 Støttende relasjoner .....                               | 14        |
| 1.3 OPPGAVENS STRUKTUR .....                                   | 15        |
| <b>2. TEORETISK RAMME.....</b>                                 | <b>16</b> |
| 2.1 DEN ASYMMETRISKE LÆRER-ELEV-RELASJONEN .....               | 16        |
| 2.2 LÆRERENS RELASJONSKOMPETANSE.....                          | 17        |
| 2.3 LÆREREN SOM TILKNYTNINGSPERSON .....                       | 18        |
| 2.3.1 Tillit.....  | 19        |
| 2.4 Å FREMME POSITIVE OG STØTTENDE LÆRER-ELEV-RELASJONER ..... | 20        |
| 2.4.1 Å vise interesse for og bli kjent med elevene .....      | 20        |
| 2.4.2 Å bry seg om elevene.....                                | 21        |
| 2.4.3 Intersubjektivitet (affektinntoning).....                | 22        |
| 2.5 ANERKJENNENDE LÆRER-ELEV-RELASJONER.....                   | 22        |
| 2.5.1 Å lytte .....  | 23        |
| 2.5.2 Å forstå.....  | 24        |

---

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| 2.5.3     | <i>Å tolerere og akseptere</i> .....                 | 25        |
| 2.5.4     | <i>Å bekrefte</i> .....                              | 25        |
| 2.5.5     | <i>Anerkjennelse og ros</i> .....                    | 26        |
| 2.6       | UTVIKLINGSSTØTTENDE LÆRER-ELEV-RELASJONER .....      | 27        |
| 2.6.1     | <i>Lærerens klasseledelse</i> .....                  | 27        |
| 2.6.2     | <i>Den autoritative klasselederen</i> .....          | 29        |
| 2.6.3     | <i>Struktur, regler og rutiner</i> .....             | 29        |
| 2.6.4     | <i>Vygotskys utviklingssoner</i> .....               | 31        |
| 2.7       | OPPSUMMERING AV OPPGAVENS TEORETISKE FUNDAMENT ..... | 31        |
| <b>3.</b> | <b>VITENSKAPSTEORI OG METODE</b> .....               | <b>33</b> |
| 3.1       | VITENSKAPELIG FORANKRING.....                        | 33        |
| 3.2       | HERMENEUTIKK .....                                   | 33        |
| 3.3       | FENOMENOLOGI .....                                   | 35        |
| 3.4       | KVALITATIV METODE.....                               | 36        |
| 3.5       | ETNOGRAFISK FORSKNING .....                          | 37        |
| 3.5.1     | <i>Mikroetnografisk forskning</i> .....              | 38        |
| 3.6       | VALG AV INFORMANT .....                              | 39        |
| 3.7       | BESKRIVELSE AV SKOLE OG LÆRERINFORMANT.....          | 40        |
| 3.8       | DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET .....           | 40        |
| 3.8.1     | <i>Det semistrukturerte intervjuet</i> .....         | 41        |
| 3.8.2     | <i>Intervjuguiden</i> .....                          | 42        |
| 3.8.3     | <i>Gjennomføring av bakgrunnsintervjuet</i> .....    | 43        |
| 3.8.4     | <i>Gjennomføring av dybdeintervjuet</i> .....        | 43        |
| 3.9       | OBSERVASJON SOM METODE .....                         | 44        |

---

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| 3.9.1     | <i>Klasseromsobservasjoner</i> .....                           | 45        |
| 3.9.2     | <i>Gjennomføring av observasjonene</i> .....                   | 46        |
| 3.10      | ANALYSE OG BEARBEIDELSE.....                                   | 47        |
| 3.11      | TRANSKRIBERING.....  | 47        |
| 3.12      | ANALYSEPROSESSEN.....  | 48        |
| 3.13      | STUDIENS KVALITET OG TROVERDIGHET.....                         | 50        |
| 3.14      | FORSKNINGENS ETISKE BETRAKTNINGER.....                         | 52        |
| 3.15      | FORSKERENS ROLLE OG FORFORSTÅELSE.....                         | 53        |
| <b>4.</b> | <b>PRESENTASJON AV RESULTATER</b> .....                        | <b>55</b> |
| 4.1       | Å VÆRE KLASSENS LEDER.....                                     | 55        |
| 4.2       | Å STRUKTURERE SKOLEDAGENS OPPSTART.....                        | 57        |
| 4.3       | MORGENSAMLINGENS MULIGHETER.....                               | 58        |
| 4.4       | Å ANERKJENNE ELEVENE.....                                      | 61        |
| 4.4.1     | <i>Ros og oppmuntring</i> .....                                | 62        |
| 4.5       | Å TA VARE PÅ ELEVENE.....                                      | 64        |
| 4.5.1     | <i>Å skape tillit og trygg tilknytning</i> .....               | 65        |
| 4.6       | KLASSEBAMSENS BETYDNING.....                                   | 67        |
| 4.7       | Å SE ELEVENES UTVIKLINGSPOTENSIAL.....                         | 68        |
| 4.8       | OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN.....                                 | 70        |
| <b>5.</b> | <b>FORTOLKNING OG DRØFTING</b> .....                           | <b>71</b> |
| 5.1       | LÆRERENS ANSVAR OG RELASJONSKOMPETANSE.....                    | 71        |
| 5.2       | Å BLI KJENT MED ELEVENE.....                                   | 74        |
| 5.3       | Å ANERKJENNE ELEVENE.....                                      | 78        |
| 5.4       | Å KOMBINERE KONTROLL OG VARME I AUTORITATIV KLASSELEDELSE..... | 83        |

---

|  |            |
|--|------------|
| <b>6. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....</b>  | <b>91</b>  |
| 6.1.1 <i>Videre forskning</i> .....                      | 95         |
| <b>LITTERATURLISTE .....</b>                             | <b>96</b>  |
| <b>OVERSIKT OVER FIGURER .....</b>                       | <b>100</b> |
| <b>VEDLEGG 1: BREV FRA NSD .....</b>                     | <b>101</b> |
| <b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV .....</b>                | <b>102</b> |
| <b>VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING .....</b>                | <b>103</b> |
| <b>VEDLEGG 4A: INTERVJUGUIDE BAKGRUNNSINTERVJU .....</b> | <b>104</b> |
| <b>VEDLEGG 4B: INTERVJUGUIDE DYBDEINTERVJU .....</b>     | <b>105</b> |
| <b>VEDLEGG 5: EKSEMPEL PÅ KODING AV INTERVJU .....</b>   | <b>106</b> |

## Norsk sammendrag

Denne mastergradsoppgave i tilpasset opplæring handler om lærer-elev-relasjoner. Bakgrunnen for studien er hvordan forskning fremhever positive og støttende lærer-elev-relasjoner som den viktigste faktoren for å fremme elevenes læring (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008) og blir sett på som selve hjørnesteinen i god klasseledelse (Marzano & Marzano, 2003). Gjennom forskningens problemstilling: «*Hvordan etablerer og opprettholder læreren positive og støttende relasjoner til sine elever?*» ønsket jeg å få innblikk i en erfaren og dyktig klasseleders daglige relasjonsarbeid. Jeg inntok klasseromskonteksten i en mikroetnografisk studie med observasjon og intervju som datainnsamlingsstrategier med en fortolkende hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming av meningsinnholdet. Studien avslørte flere gjennomgående trekk som dannet hovedkategorier eller mønstre.

Resultatene ble videre analysert og drøftet ut fra kunnskapsteori om lærer-elev-relasjoner, samt Anne-Lise Løvlie Schibbys forståelse av begrepet anerkjennelse og Vygotskys utviklingssoner i et sosiokulturelt perspektiv. Undersøkelsen gav flere svar, men et gjennomgående trekk er hvordan relasjonsfremmende arbeid innebærer å sette elevene i sentrum i et asymmetrisk forhold. Informanten kombinerer ulike strategier for å etablere og opprettholde positive og støttende relasjoner til elevene. Hun prioriterer å bruke tid på å bli godt kjent med elevene, vise interesse for dem og bry seg om dem. I tillegg anerkjenner hun elevene ved å lytte til dem, vise forståelse, toleranse og aksept, samt å bekrefte dem ved å rose og gi positiv oppmerksomhet. Morgensamlingene fremstår som særlig viktige i relasjonsarbeidet. Resultatene viser videre at informanten fremstår som en trygg og forutsigbar rollemodell, en klasseleder som balanserer kontroll og struktur på den ene siden og varme og nærhet til elevene på den andre siden ved å være autoritativ. Det skaper tillit og tilknytning. Kombinasjonen av disse mønstrene i et dynamisk samspill flettes inn i hverandre og må derfor sees både hver for seg og under ett. Først da viser studien hvordan informanten etablerer og opprettholder positive og støttende lærer-elev-relasjoner.



---

## Engelsk sammendrag (abstract)

This Master's degree thesis of Adapted Education focuses on the teacher-student relationships. The background for this study is how research emphasizes positive and supportive teacher-student relationships as the main factor to promote students' learning (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008) and is regarded as the keystone for successful classroom management (Marzano & Marzano, 2003). By researching «*How does the teacher establish and maintain positive and supportive relationships with the students?*» I wanted to get some insight into the daily relationship work of an experienced and skilled teacher. I entered the classroom context in a micro-ethnographic study by using observations and interviews as data-collection methods with an interpretative hermeneutic-phenomenological approach to the content. The study revealed several common features that formed the main categories or patterns.

The findings were analysed and discussed in relation to knowledge-based theories of teacher-student relationships, as well as Anne-Lise Løvlie Schibbye's understanding of the term recognition and Vygotsky's zones of development in a sociocultural perspective. The research gave several findings, but a distinguished feature is how relational work places the students in the centre of attention in an asymmetrical relationship. The informant combines several strategies to establish and maintain positive and supportive teacher-student relationships. She prioritizes getting to know her students well, showing interest in them and caring for them. In addition, she recognizes the students by listening to them, showing them understanding, tolerance and acceptance, as well as confirming them by praising and giving positive attention. The morning assemblies appear to be particularly important in the relationship work. The findings also show that the informant appears to be a safe and predictable role model, a class leader that balances control and structure on the one hand, and warmth and proximity to the students on the other hand by being authoritative. It creates trust and attachment. The combination of these patterns in a dynamic interaction intertwines and must therefore be realized both individually *and* as part of a whole. Only then does the study show how the informant establishes and maintains positive and supportive teacher-student relationships.

# 1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg først presentere bakgrunnen for det valgte temaet og oppgavens problemstilling med dens avgrensninger. Deretter definerer jeg sentrale begreper. Kapittelet avsluttes med en presentasjon av oppgavens struktur.

## 1.1 Valg av tema og problemstilling

De senere årene har økt oppmerksomhet rundt lærernes kompetanse i klasseledelse inntatt skoledebattene. Gjerne sett i lys av Norges deltakelse i internasjonale undersøkelser som PISA<sup>1</sup> og TIMMS<sup>2</sup>, der den norske skolen og dens utdanningskvalitet blir speilet opp mot andre lands utdanningssystemer. Undersøkelsene viser at norske elever presterer svakt sammenliknet med internasjonalt nivå (Grønmo, Bergem, Nyléhn & Onstad, 2009). Nå stilles det derfor større krav til kompetanse hos norske lærere.

Ifølge *Kunnskapsløftet* er lærere ansvarlige for klassens læringsmiljø. Ulikheter mellom klasser skyldes lærernes evner til å lede klasser, i tillegg til «lærernes strukturering av klassens arbeid, og deres styring, oppfølging og evne til å støtte elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 15). Videre fremhever *Læringsplakaten* at skolen skal «bidra til at lærere fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge [og] sikre at det fysiske og psykososiale arbeids og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 25). Elevenes psykososiale miljø er lovfestet i opplæringslovens (1998) § 9a-1:

«Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998).

Dette bør bevisstgjøre skoler og lærere til å prioritere relasjonsarbeidet i skolehverdagen. Samtidig har regjeringen gjort klasseledelse dagsaktuelt gjennom offentlige dokumenter ved å fremheve klasseledelsens betydning i blant annet Stortingsmelding nr. 11 *Læreren. Rollen*

---

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment (PISA)

<sup>2</sup> Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS)

---

og utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Der fremgår det at læreren må ha den nødvendige kompetansen og autoriteten for å lede læringsarbeidet.

Samtidig anbefaler den offentlige utredningen *Fremtidens skole* i NOU 2015:8 fire sentrale kompetanseområder for skolen der kjerneoppgavene er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å utforske og skape, kompetanse i å lære og kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta (Ludvigsen et al, 2015). Sentralt i alle kompetanseområdene finner vi sosial og emosjonell kompetanse. Utvalget vektlegger at trygge læringsmiljøer bygger på gode og støttende relasjoner som igjen er vesentlig for elevenes sosiale, faglige og emosjonelle læring og utvikling. «Læring skjer i samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring» (Ludvigsen et al., 2015, s. 20).

Nyere pedagogisk forskning fremhever entydig læreren som den mest innflytelsesrike faktoren til å påvirke elevenes sosiale og faglige læring og utvikling. Læreren skal ha kompetanse i å lede klasser og undervisningsforløp på en hensiktsmessig måte, ha faglig og fagdidaktisk kompetanse og i tillegg etablere og opprettholde positive og støttende lærer-elev-relasjoner. God klasseledelse innebærer komplementære perspektiver der lærere har kompetanse innenfor ledelse, relasjoner og didaktikk. Når læreren er både støttende og tydelig som klasseleder, oppnår alle elevene en god faglig og sosial utvikling (Hattie, 2009; Nordenbo, Søgaard Larsen, Tifticki, Wendt & Østergaard, 2008). Klasseledelse er derfor en integrert kompetanse med ulike dimensjoner som må håndteres samtidig.

Videre fremgår det at lærer-elev-relasjonen er den viktigste faktoren for å fremme elevenes læring (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008). Elevene påvirkes av det læreren gjør i klasserommet (Hattie, 2009), både faglig og sosialt. Positive lærer-elev-relasjoner er selve hjørnesteinen i god klasseledelse og har derfor stor betydning for elevenes atferd (Marzano & Marzano, 2003). Dette innebærer en interaksjon med elevene der elevene ses på som aktører i egne liv. Lærerens evne til kommunikasjon gjennom å vise forståelse for og kunnskap om elevenes handlinger og oppfatninger er vesentlig for gode lærer-elev-relasjoner (Nordahl, 2010). Ulike studier påpeker at positive lærer-elev-relasjoner påvirker elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Når relasjonene er gode, opplever lærerne mindre testing av grenser og atferdsproblemer (Moen & Gudmundsdottir, 1997; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Ogden, 2012). Undervisningen oppleves mindre krevende og med færre konflikter. Det positive samspillet fremmer relasjonene (Drugli, 2012). «Den pedagogiske

konsekvensen av slike forskningsfunn bør være at lærerne legger vekt på å etablere, opprettholde og videreutvikle gode relasjoner til elevene i klassen» (Nordahl, 2010, s. 136).

Elevenes utvikling av sosial kompetanse skal stimuleres av læreren. Det forutsetter at læreren har relasjonskompetanse og fokuserer på lærer-elev-relasjoner som en viktig forutsetning for å etablere gode læringsmiljøer. I forbindelse med LISA<sup>3</sup>-studien har et forskerteam filmet lærere og elever ved 49 ungdomsskoler på Østlandet, i Trøndelag og i Rogaland skoleåret 2014/2015. Selv om analysearbeidet fortsatt pågår, har forskerne kommet med konklusjonen om at det er en god tone og relasjon mellom lærere og elever. Lærerne fremstår som tydelige klasseledere samtidig som de viser omsorg (Mellingsæter, 2016, s. 14-15). Som tidligere beskrevet er det ikke nok for lærere å bare kunne faget sitt og ha formidlings- og lederevner. De må også ha kompetanse innenfor relasjoner. Lærere som innehar denne integrerte kompetansen fremstår som trygge og tydelige voksne. Elevene vil da oppleve interesserte og anerkjennende klasseledere som er tydelige og støttende (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008). Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen påvirker videre elevenes faglige og sosiale læring og utvikling (Drugli, 2012).

I denne studien ønsker jeg å fokusere på klasseledelse og relasjonen mellom lærer og elever. Jeg vil undersøke hvordan en lærer jobber i det daglige for å inngå i gode og støttende lærer-elev-relasjoner. Oppgaven er avgrenset til følgende problemstilling:

**«Hvordan etablerer og opprettholder læreren positive og støttende relasjoner til sine elever?»**

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å belyse den gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan blir læreren kjent med elevene?
2. Hvordan anerkjenner læreren elevene?
3. Hvordan kombinerer læreren kontroll og varme gjennom autoritativ klasseledelse?

Dette skal gjøres gjennom en mikroetnografisk studie med observasjoner og intervjuer som videre skal diskuteres ut fra teori om lærer-elev-relasjoner og klasseledelse. Studien er viktig

---

<sup>3</sup> Linking Instruction and Student Achievement (LISA-studien), ledes av professor Kirsti Klette ved UiO, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet

fordi den retter søkelyset på det daglige relasjonsarbeidet i skolen og kan bidra til å øke forståelsen og kunnskapen om hva som skal til for å fremme gode lærer-elev-relasjoner. Hvorfor lykkes noen lærere bedre enn andre i relasjonsbyggingen til elevene sine? Gjennom å studere hva en dyktig klasseleder gjør i sitt daglige relasjonsarbeid og trekke lærdom ut av undersøkelsen, ønsker jeg å bevisstgjøre lærere til å prioritere relasjonsarbeidet i egen skolehverdag. Slik kan klassens psykososiale miljø forsterkes, og elevene gis gode muligheter for læring og utvikling, med påfølgende økt læringsutbytte. Min intensjon er å øke forståelsen for at den gode klasselederen gjør mer enn å skape ro og orden i klasserommet. Oppfattelsen av at klasseledelse er ensbetydende med ro og orden kan ha sammenheng med at begrepet klasseledelse ofte relateres med det engelsk-amerikanske uttrykket *classroom management* og assosieres med nettopp ro og orden (Qvortrup, 2012).

Vi har alle våre erfaringer med skole og lærere som påvirker oss, på godt og vondt. Min barneskolefrøken satte standarden for mine senere møter med andre lærere. Hun er fortsatt forbildet jeg ønsker å strekke meg mot. Uansett hvilke lærere vi møter, er det på barneskolen det sosiale og faglige grunnlaget legges. Grunnlaget for trivsel, positive følelser for og gode erfaringer med skolen. Barneskolelærere generelt og lærere i 1. klasse spesielt, har derfor et særlig ansvar for at elevenes møte med skolen og skolesystemet blir godt.

I diktet *Liten gut fortel* av Jan-Magnus Bruheim kan vi lese om gutten som hele tiden får høre at han er så vanskelig og derfor har en atferd han tror de voksne forventer av ham. Inntil en dag han overhører positive godord om seg selv:

Eg fekk det ordet eg var tverr  
og lei og vrang og sky og skjerr.

og hørde før eg smeit meg ut  
«Han er så grei og gild ein gut.»

Eg ikkje anna høyre fekk,  
og sturen var eg kvar eg gjekk.

Eg kvakk litt til, men vart så glad  
då eg fekk høyre kva dei sa.

Visst er eg vrang og vond og sur,  
men eg må vera slik dei trur.

Eg gøymde meg og stod og gret,  
men alt ikring vart ljost på let.

Så hende det ein vakker dag,  
at all ting fekk eit anna lag.

Og midt i gråten tenkte eg,  
at når dei trur så godt om meg

Igjenom veggen hørde eg  
at nokon tala godt om meg.

då skal eg jamen syne dei  
at eg kan vera god og grei.

Eg ville ikkje lyde på,  
men stilte meg så lett på tå –

Dei godord gjorde dagen bjart.  
Å, du kor hjartevarm eg vart!

(Bruheim, 1977, s. 24-25)

Dette diktet kan illustrere hvordan barn kan se seg selv utfra hvordan voksne behandler dem relatert til George Herbert Meads (1934) speilingsteori. Diktet kan også illustrere hvor stor definisjonsmakt (Bae, 1995) voksne har over barn og deres selvbilde. I det ligger det store ansvaret lærere har når de skal etablere og opprettholde relasjoner til elevene sine.

## 1.2 Begrepsavklaringer

Dette avsnittet definerer sentrale begreper for å tydeliggjøre hvilken forståelse som ligger til grunn i denne oppgaven.

### 1.2.1 Positive og gode relasjoner

Begrepene positive relasjoner og gode relasjoner vil bli brukt om hverandre i oppgaven. Forståelsen av positiv og god vil her kjennetegnes av lærerens vilje til å vise interesse for elevene og deres situasjon, evnen til å bry seg om elevene sine og være støttende, lærerens forventninger om utvikling (Hattie, 2009) og et samspill mellom lærer og elever preget av blant annet anerkjennelse, nærhet, omsorg, involvering og respekt (Drugli, 2012).

### 1.2.2 Anerkjennelse

Begrepet anerkjennelse er en vesentlig dimensjon i positive lærer-elev-relasjoner (Drugli, 2012). Begrepet er sammensatt og komplekst, knyttet til ulike forståelseshorisonter. I denne studien vil anerkjennelse i stor grad avgrenses til forskeren og psykologen Anne-Lise Løvlie Schibbyes forståelse av begrepet. Ifølge Schibbye (2005) består anerkjennelse av delelementene å lytte, å forstå, å akseptere, å tolerere og bekrefte. Anerkjennelse forstås derfor som en grunninnstilling med ulike konkrete former i relasjoner mellom mennesker (Møller, 2012).

### 1.2.3 Støttende relasjoner

I denne oppgaven forstås støttende relasjoner både som faglige og emosjonelt støttende relasjoner. Den emosjonelle støtten kan være relatert til elevenes ulike sosiale situasjoner, mens den faglige støtten kan knyttes til elevenes forventede arbeid (Postholm, Midthassel & Nordahl, 2012), eller som lærings- og utviklingsstøttende relasjoner sett i sammenheng med Vygotskys (1978) teori om den nærmeste utviklingszone.

## 1.3 Oppgavens struktur

I det innledende kapittelet har jeg presentert undersøkelsens valg av tema, problemstilling og avgrensninger satt inn i en begrunnet sammenheng. I tillegg til å ha redegjort for aktuelle begreper. I kapittel 2 tar jeg for meg studiens tematikk og fundament i et teoretisk perspektiv. Den vitenskapelige forankringen med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming i en mikroetnografisk studie og begrunnelse for valg av metode presenteres i kapittel 3. Her beskriver jeg også hvordan studien ble gjennomført. I kapittel 4 presenterer jeg mine forskningsfunn knyttet til undersøkelsens hovedkategorier. Det empiriske materialet består av observasjoner i klasserommet og informantens intervjuuttalelser. Funnene blir videre fortolket og drøftet i kapittel 5. Jeg sammenfatter resultatene fra studien i kapittel 6 ved å trekke paralleller mellom de tre forskningsspørsmålene i en avsluttende oppsummering. I oppgaven kaller jeg læreren og forskeren gjennomgående for hun, men det kunne like gjerne stått han.

## 2. Teoretisk ramme

I dette kapitlet presenterer jeg studiens teoretiske ramme og tematikk. Nyere pedagogisk forskning fremhever læreren som den viktigste faktoren for å fremme elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Den gode klasselederen innehar ulike integrerte kompetanser i ledelse, didaktikk og relasjoner (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008), der evnen til å inngå i positive og støttende lærer-elev-relasjoner er selve hjørnesteinen i god klasseledelse (Marzano & Marzano, 2003). Relasjoner utvikles når mennesker er sammen og i skolesammenheng på bakgrunn av interaksjonen mellom læreren og elevene. Relasjoner er dynamiske, i stadig endring og derfor påvirkelige (Drugli, 2012). Skolen er både et sted å være og lære. Forutsetningene for elevenes læring og utvikling ligger i de relasjonelle forholdene. Når elevene trives og har det godt, vil de ha mer energi til læring og utvikling. Lærer-elev-relasjonene er grunnlaget for all pedagogisk praksis, der elevene er i sentrum (Linder, 2012).

### 2.1 Den asymmetriske lærer-elev-relasjonen

Læreren er gitt et samfunnsmandat og skal gjennom sin myndighet og autoritet, kunnskap og innsikt legge til rette for elevenes optimale muligheter for læring og utvikling (Bergem, 2012). Hun er en maktperson, ansvarlig for å etablere og opprettholde relasjoner til elevene gjennom et systematisk arbeid i et asymmetrisk forhold. Asymmetrien uttrykker at læreren står over elevene og kan påvirke relasjonene. Hun har hovedansvaret for relasjonskvaliteten og skal tilføre det relasjonene måtte mangle av åpenhet, respekt og likeverd (Drugli, 2012; Juul & Jensen, 2003; Nordahl, 2010). «I samspill mellom barn og voksne er samspillet kvalitet og dets konsekvenser utelukkende den voksnes ansvar» (Juul & Jensen, 2003, s. 123).

Bergem (2012) mener interaksjonen inneholder nærhetsetikk med et jeg-du-forhold i sentrum. Den danske filosofen og teologen Knud E. Løgstrup (1905-1981) hevder at vi er hverandres skjebner, satt inn i en tilværelse med andre (Løgstrup, 1956). Vi lever i en gjensidig avhengighet vi ikke kan trekke oss ut av. Slik har læreren et dobbelt ansvar som medmenneske og yrkesutøver. Læreren har et etisk og moralsk ansvar overfor elevene sine. «De er i den mest egentlige forstand satt til å ta vare på den enkelte elevs liv» (Bergem, 2012, s. 97).

Læreren har definisjonsmakt når virkeligheten skal fortolkes. Elevenes samspillerfaringer med voksne preger deres selvutvikling og selvopplevelse. Læreren som omsorgsperson er i en sterk posisjon og påvirker elevenes opplevelser av seg selv. Slik kan læreren fremme eller hemme



---

barnas tro på seg selv, deres selvstendighet og respekt for seg selv og andre i måten hun responderer og reagerer på når hun kommuniserer med elevene (Bae, 1995). Læreren viser sin definisjon av virkeligheten gjennom sin væremåte overfor elevene. Ved å vise elevene både respekt og anerkjennelse, samtidig som hun beskytter sårbare elever, tar læreren vare på hver enkelt elev. Slik viser læreren at hun takler ulike situasjoner i klasserommet og oppnår dermed elevenes tillit (Postholm et al. 2012). Klassens sosiale system og elevenes trivsel og læring påvirkes av lærerens handlinger og valg. Selv om læreren har større definisjonsmakt enn elevene, preges gode relasjoner av at partenes opplevelsesverden har lik gyldighet. Partene er likeverdige, men ikke likestilte. På grunn av asymmetrien er det læreren som er ansvarlig for å utvikle likeverd i samspillet med elevene (Møller, 2012). Bae (1995) fremhever at særlig yngre barn er avhengige av voksenrelasjoner og er dermed mer påvirkelige.

## 2.2 Lærers relasjonskompetanse

Lærers relasjonskompetanse, indre arbeidsmodeller for samspill, evne til empati og bruken av profesjonell kunnskap har alle stor betydning for relasjonskvaliteten (Drugli, 2012). I tillegg påvirker lærers elevsyn hvor gode relasjonene blir (Bergem, 2012). Den ansvarlige læreren er klar over sin egen rolle som forbilde og eget bidrag i positive og støttende relasjoner gjennom å være årvåkent tilstede i klasserommet, også kalt *mindfulness*. Hun er nærværende og oppmerksom i forhold til seg selv og omgivelsene ved å ha god emosjonell og sosial kompetanse (Marzano, 2009), samt reflekterer over sine egne reaksjons- og handlemåter. Slik kan læreren handle moralsk riktig når elevene viser følelser og behov (Bergem, 2012). Det vil si at læreren har både formidlings- og relasjonskompetanse (Juil & Jensen, 2003).

Juil og Jensen (2003) definerer profesjonell relasjonskompetanse som lærers evne til å se elevene på barnas premisser og justere egen atferd til elevene gjennom å være i autentisk kontakt med elevene. Det betyr at læreren skal se bak elevens fasade og atferd, ikke for å få en forklaring, men for å få en forståelse av hvordan eleven er, for deretter samle opp informasjon om eleven i et nyansert bilde. Relasjonskompetanse kan også forstås som de «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 7). Kompetansen kan derfor forbedres ved øvelse og trening og er et verktøy for å bygge solide bindeledd mellom avhengighetsrelasjoner. I skolesammenheng bygger lærer-elev-relasjonene på samhandling med enormt forbedringspotensial (Spurkeland, 2011).

## 2.3 Læreren som tilknytningsperson

Foreldrene er elevenes primære og mest sentrale tilknytningspersoner, men de har også behov for å føle tilhørighet med læreren (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016). Særlig de yngste elevene har behov for å være forankret i trygge voksenrelasjoner for å finne seg til rette i skolekonteksten og knytter seg oftest til læreren de tilbringer mest tid med (Drugli, 2012). Grunnlaget for tilhørighet dannes i løpet av de første skoleårene og holder seg forholdsvis stabilt. Læreren som arbeider med de yngste elevene har derfor et spesielt stort ansvar i å møte elevene på en støttende måte som skaper tilhørighet og motivasjon for skoleaktiviteter og faglig læring (Hamre & Pianta, 2001).

Tilknytning er ikke ensbetydende med avhengighet. Tilknytningspersonen representerer trygghet og er til å stole på. Relasjonene er preget av både nærhet og avstand (Bergin & Bergin, 2009; Drugli, 2012). «Trygge barn utvikler en god balanse mellom avhengighet og selvstendighet» (Brandtzæg et al., 2016, s. 22). Lærerens tilknytningsatferd og sensitive omsorg fokuserer på elevene og en forståelse for deres behov ved å tilpasse sin respons i forhold til elevenes signaler. Det fremmer trygge tilknytninger. Lærerens oppmerksomhet er rettet mot elevene gjennom faglig og emosjonell støtte (Bergin & Bergin, 2009; Drugli, 2012). Tilknytningsprosessen krever at læreren og elevene tilbringer tid sammen. Læreren må derfor utnytte de mulighetene og situasjonene som oppstår med potensial for å kunne bli en betydningsfull person i elevenes liv (Bergin & Bergin, 2009; Brandtzæg et al., 2016).

Tilknytning til læreren har to hovedfunksjoner; å få elevene til å føle seg trygge og frigjøre energi til læring, samt som et sentralt grunnlag for sosialisering. Læreren blir en rollemodell for oppførsel og holdninger (Bergin & Bergin, 2009). Den følelsesmessige tryggheten er viktig for å utvikle tillit og sosiale ferdigheter (Brandtzæg et al., 2016). Elever med tidligere utrygge tilknytninger trenger nye samspillserfaringer og indre arbeidsmodeller. Det fordrer omsorg, tålmodighet og hensiktsmessige responser fra læreren (Drugli, 2012). Det er krevende å etablere relasjoner og derfor viktig å tenke utviklingsfremmende ved å forsøke å forstå elevene innenfra, samt reflektere over hva som kan ligge bak atferden (Brandtzæg et al., 2016). Gode voksenforhold kan være avgjørende for elevenes fremtid. Særlig for de som mangler nære voksenrelasjoner tidlig i livet. Læreren må her være villig til å investere ekstra mye tid og tålmodighet for å vise at hun bryr seg. Elevenes negative atferd og holdninger skal ikke tas personlig. Læreren skal derfor unngå å reagere kun på elevenes oppførsel (Nordahl, 2010; Webster-Stratton, 2005).

---

### 2.3.1 Tillit

Positive relasjoner bygger på et gjensidig tillitsforhold. Partene stoler på hverandre og holder ord (Drugli, 2012; Nordahl, 2010; Spurkeland, 2011; Webster-Stratton, 2005). Tillit vokser gradvis frem etterhvert som elevene forstår at læreren er tilstede for dem og gjør alt hun kan for å hjelpe dem (Webster-Stratton, 2005). Læreren fremtoning avgjør om hun får elevenes tillit. Læreren må vise at hun er til å stole på, være troverdig og forutsigbar, lytte til elevene, være positivt innstilt og imøtekommende (Nordahl, 2010). Elevenes tillit forsterkes når de opplever positive erfaringer med lærerens væremåte overfor dem. Dette tillitsforholdet gir læreren mulighet til å bli en nær person elevene kan åpne seg opp for og stole på (Bergem, 2012), også kalt den signifikante andre (Mead, 1934). Tillit er en bærebjelke i relasjonsbyggingen og vokser frem gjennom positiv samhandling (Spurkeland, 2011). Nære forhold forutsetter at læreren ser elevene slik de er og forsøker å forstå dem på deres premisser gjennom tilpasset respons på elevenes signaler og atferd innenfor rimelig tid. Tilpasset respons kan være blikkontakt, humor, personlige kommentarer og bruk av elevenes navn. Elevene vil da føle seg ivaretatt og respektert i samspillet. Læreren bruk av gode responser kan endre elevenes atferd i positiv retning. Det er viktig for å etablere og opprettholde gode og støttende lærer-elev-relasjoner (Marzano & Marzano, 2003; Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002).

Når læreren skal bygge opp tillit, må hun daglig benytte tid til å se elevene. Læreren øyekontakt kombinert med et håndtrykk og bruk av fornavn, forsterker elevenes følelse av å bli sett. Dette kan gjøres ved skoledagens oppstart (Spurkeland, 2011). «Det kan se ut som den «psykologiske kontrakten» i håndtrykket virker disiplinerende og beroligende de første timene etterpå» (s. 74). En slik oppstart på dagen viser elevene at læreren bryr seg om dem. Når elevene opplever at læreren er der for deres skyld, gir dem støtte, omsorg og oppmerksomhet, vil elevene etterhvert stole nok på læreren til at tilliten gradvis kan skapes, og gode relasjoner kan etableres. Særlig har elever med atferdsproblemer et stort behov for å oppleve at læreren tror på dem, stoler på dem og har høye forventninger til dem. Læreren kan vise tillit til barn og at hun stoler på dem ved å la dem hjelpe til med oppgaver og daglige gjøremål eller tildele dem ulike ansvarsområder, for eksempel å hjelpe til med å organisere materiell, dele ut oppgaver eller melk og frukt (Webster-Stratton, 2005).

## 2.4 Å fremme positive og støttende lærer-elev-relasjoner

Når lærerens verden møter elevenes verden, ligger forutsetningene til rette for elevenes trivsel og læring i skolen. Det skaper gode muligheter for positive lærer-elev-relasjoner som kan gi elevene gode opplevelser og støtte i skolehverdagens mange utfordringer (Nordahl, 2010). Gode lærer-elev-relasjoner kjennetegnes av at begge parter har en positiv innstilling og forventning til hverandre (Drugli, 2012; Rimm-Kaufman, 2017). Siden relasjoner er situasjonsavhengige, er det ikke mulig å beskrive helt konkrete teknikker eller fastlagte standardløsninger for hvordan læreren kan etablere gode relasjoner, men det er mulig å belyse noen sentrale aspekter læreren kan være oppmerksom på (Bergem, 2012; Nordahl, 2010).

### 2.4.1 Å vise interesse for og bli kjent med elevene

For å fremme positive og støttende relasjoner må læreren bli godt kjent med elevene sine som enkeltmennesker, bruke elevenes navn og anstrenge seg for å tilbringe tid med hver elev. Hun må vise tydelig interesse for elevene og hva de er opptatte av. Det gjelder både fritidsinteresser, temperament, personlighet, familiesituasjon og kultur. Jo bedre læreren kjenner elevene sine, jo mer betydningsfulle og gode blir relasjonene dem imellom (Marzano & Marzano, 2003; Ogden, 2012; Rimm-Kaufman, 2017; Webster-Stratton, 2005). Det kan være gjennom blikkontakt, smil, humor, personlige kommentarer eller klapp på skulderen. Læreren viser elevene at hun følger med i elevenes verden når hun stiller spørsmål og kommenterer. Slik viser hun oppriktig interesse i dem. Ved å bli sett, hørt og verdsatt opplever elevene tilhørighet i skolen (Nordahl, 2010). Når læreren kjenner elevene godt, forenkles jobben med å tilpasse undervisningen (Rimm-Kaufman, 2017). Hun kjenner og forstår elevene og interessene deres og kan bruke det i undervisningen (Nordahl, 2010).

Faste samlingsstunder der elevene sitter i ring kan benyttes for å bli kjent med elevene (Moen & Gudmundsdottir, 1997). Denne strategien sikrer at læreren bruker tid til å lytte til elevene og at alle blir kjent med hverandre (Webster-Stratton, 2005). Løvoll og Jensen (2014) mener at det å sitte i ring åpner opp for samspill og gode muligheter for å bli kjent. I ringen kan ingen gjemme seg bort eller ut. Alle kan se hverandre og blir derfor likeverdige. Samtidig er det lettere å snakke sammen når alle ser og hører den som prater, ingen sitter med ryggen til.

En klassebamse med tilhørende loggbok som elevene har med seg hjem på rundgang er en effektiv måte for læreren å bli kjent med elevene på. På den måten viser hun interesse for

---

elevenes liv og hobbyer utenfor skolen. Videre er det avgjørende at læreren byr på seg selv, både ved å dele opplevelser fra eget liv og å delta i aktiviteter og lek sammen med barna. Gjennom leken vil alle ha det morsomt sammen. I det korte øyeblikket leken varer, vil elevene oppleve forholdet som gjensidig og likeverdig. For å utvikle tillit og nærhet er gjensidighet viktig. Det skaper engasjerte elever som tør å åpne seg for læreren og medelever. Slik går læreren foran som et godt eksempel for å vise hvordan man kan bli kjent. Elevene får positive følelser for læreren sin, som igjen øker motivasjonen for skolen (Webster-Stratton, 2005). Det sammenfaller med Løgstrups etiske fordring. Man viser seg sårbar ved å utlevere seg selv og har en forventning om å bli forstått og tatt imot på en fortrolig måte (1956).

Læreren kan også bli kjent med elevene ved å være tilstede på ulike fritidsarrangement, spise med elevene i matpausen og tilbringe tid med dem ute i friminuttene. Selv om de fleste lærere trenger en pause når elevene er ute av klasserommet og bruker tiden på å hente seg inn etter en travel morgen eller gjøre annet arbeid, vil det alltid være *noe* tid til å være sammen med enkeltelevne i løpet av dagen. Det er en viktig del av lærerjobben. Slike ekstra anstrengelser viser elevene at læreren bryr seg (Marzano & Marzano, 2003; Webster-Stratton, 2005).

#### 2.4.2 Å bry seg om elevene

Positive relasjoner har aspekter av mye nærhet. Læreren formidler varme og aksept, viser omsorg og interesse for elevene ved å involvere seg og støtte elevene, emosjonelt og faglig. Læreren bryr seg om elevene sine og forventer at de skal lære og utvikle seg. Det forutsetter at hun kjenner elevene og viser interesse for deres læring og utvikling. Elevene får tilpasset hjelp og støtte utfra sine forutsetninger og evner. Når dette skjer, fremmes trygghet hos elevene de kan bruke ved behov (Drugli, 2012; Hattie, 2009; Marzano & Marzano, 2003; Pianta et al., 2002; Postholm et al., 2012; Rimm-Kaufman, 2017). Spesielt de yngste barna prøver å få lærerens oppmerksomhet. Ved å investere tid og krefter på relasjonsbygging i starten av skoleåret, vil klassen bli velfungerende med lite konflikter og bråk som må håndteres på bekostning av det faglige (Webster-Stratton, 2005). Dette støttes av Hamre og Pianta (2005) som sier at positive lærer-elev-relasjoner reduserer konflikter og negativ atferd i klasserommet og øker læringsutbyttet, særlig hos de yngste elevene. Barn med betydelige atferdsproblemer, men som læreren likevel klarer å etablere et positivt forhold til, vil tilpasse seg klassemiljøet og redusere sin konfliktfylte oppførsel. De første lærer-elev-relasjonene, både i kvalitet og styrke, kan derfor indikere hvordan elevenes sosiale og faglige utbytte vil bli de første skoleårene.

Når læreren for de yngste elevene viser omsorg og modellerer hvordan elevene skal samhandle og bry seg om hverandre, vil klassemiljøet åpne opp for å inkludere alle typer elever. Ingen blir avvist, men blir akseptert både av læreren og medelevene (Rimm-Kaufman, 2017). Læreren væremåte og handlinger i måten elevene møtes på, gjennom holdninger, blikk og tonefall har avgjørende betydning for hvor gode relasjonene blir (Bergem, 2012). Klassen kan også markere spesielle hendelser. Læreren kan by på seg selv, åpne seg opp for elevene ved å dele følelser og tanker med dem ved å fortelle historier fra eget liv, samt delta i lekpregede aktiviteter (Webster-Stratton, 2005). Læreren er en viktig rollemodell for elevene. De lærer mye av å observere lærerens uttrykksmåter og evne til å takle ulike situasjoner, både positive og negative. Elevene vil føle seg trygge og ivarett, samt få tillit til læreren. Særlig når hun viser at hun takler vanskelige situasjoner og negativ atferd på en vennlig og konsekvent måte (Pianta et al., 2002).

### 2.4.3 Intersubjektivitet (affektinntoning)

Intersubjektivitet er et relasjonsbegrep og innebærer å dele følelser. Elevene trenger trygge voksne for å hjelpe dem til å regulere følelsene sine, ikke fjerne dem. En god affektinntoning hjelper elevene til å håndtere egne følelser og finne gode måter å oppføre seg på i sosiale kontekster. Læreren viser forståelse og har samtidig en regulerende kvalitet over det hun formidler. Intersubjektivitet hjelper elevene til å bedre forstå egne opplevelser og utvikle selvregulering og selvfølelse. Delte følelser blir mer overkommelige og håndterbare. Når elevene erfarer at det er lov å føle og at læreren er villig til å synkronisere seg med dem, føler elevene tilhørighet og reduserer følelsen av hjelpeløshet (Brandtzæg et al., 2016). Samtidig foregår kommunikasjonen både verbalt og non-verbalt. Læreren må være særlig oppmerksom på den non-verbale kommunikasjonsformen, hvordan hun bruker ansiktsuttrykk, blikk, smil, latter, sukk, hodebevegelser og liknende da den lett kan bygge opp eller rive ned relasjonene (Nordahl, 2010; Spurkeland, 2011). I tillegg vil barn raskt fange opp disharmoni mellom ord og handlinger (Brandtzæg et al., 2016).

## 2.5 Anerkjennende lærer-elev-relasjoner

Anerkjennelse er et flertydig, komplekst og abstrakt begrep som kan gi ulike assosiasjoner. I dialektisk relasjonsteori er begrepet anerkjennelse helt sentralt og overordnet med røtter i Hegels filosofiske dialektikk. Anerkjennelse innebærer her å ta den andres perspektiv i et

---

gjensidig subjekt-subjekt-forhold. Det vi si at anerkjennelse ikke er en instrumentell teknikk, eller noe man *har*, men noe man *er* (Schibbye, 2005). Anerkjennelse er mer som et ideal og en grunnleggende holdning med mange væremåter og kan ikke reduseres til enkle kommunikasjonsformer. Anerkjennende relasjoner kan derfor forandres over tid og åpner opp for å uttrykke både likhet og ulikhet. Man kan vise innlevelse og nærhet parallelt med avgrensning og ulikhet (Bae, 1992). Ifølge Drugli (2012) er det viktig at læreren forstår sin påvirkningskraft på elevenes selvoppfattelse. Elevene har behov for å bli anerkjent av læreren sin, særlig elever med mye negativ atferd. Læreren kan enten bygge opp eller rive ned elevenes selvbylde avhengig av hvordan læreren møter elevene.

En forutsetning for anerkjennelse er å være sensitiv overfor den andre partens tilstander (Møller, 2012). Slik kan anerkjennelse oppfattes som en grunninnstilling med ulike sammenhengende delelementer som innbyrdes er hverandres forutsetninger. Ifølge Schibbye (2005) består anerkjennelse av ingrediensene å lytte, å forstå, å tolerere og akseptere, samt å bekrefte. Delelementene henger sammen og overlapper hverandre.

### 2.5.1 Å lytte

For å lytte må læreren høre mer enn elevenes verbale ord. Hun må fokusere på elevene som snakker og lytte *bak* ordene (Schibbye, 2005). Det innebærer å legge til side egne tanker og forutinntatthet, og isteden stille med åpenhet, engasjement og intens oppmerksomhet. Å lytte krever at læreren er aktivt nærværende tilstede for og med elevene (Moen & Gudmundsdottir, 1997; Møller, 2012; Schibbye, 2005). Selv om læreren setter egen forståelse i parentes, har hun tilgang til egne indre tilstander i situasjonen. Læreren er derfor nær elevene og tar deres opplevelsesverden inn i sin egen, samtidig som hun opprettholder en opplevelse av atskillelse. Gjennom å lytte gir læreren plass til elevenes opplevelser og vurderinger. Det krever åpenhet og vilje til å være mottakelig (Møller, 2012). Ifølge Bae (1992) kan pedagogen innta en verbal og non-verbal lyttende holdning. Læreren kan ha en foroverlent kroppsholdning, et konsentrert og medlevende ansiktsuttrykk og væremåte, samtidig som hun har enkle og korte kommentarer med varierende stemme og tonefall. Slik kan læreren kommunisere at hun følger med, men uten å avbryte eller blande inn egne perspektiver.

Schibbye (2005) henviser det å lytte til fenomenologiens åpenhet. For å lytte må læreren være villig til å endre egne tolkninger, følelser og meninger, samtidig som hun evner å erfare et visst kontrolltap i situasjonen. Slik blir læreren kjent med elevene, deres opplevelser, erfaringer,

kunnskaper og følelser (Moen & Gudmundsdottir, 1997). Å lytte henger derfor sammen med det å forstå elevene (Møller, 2012).

### 2.5.2 Å forstå

Schibbye (2005) skiller mellom en indre og en ytre forståelse. Den ytre forståelsen uttrykker kognitiv gjenkjennelse og sympati. Lærerens respons viser at hun forstår elevene gjennom reaksjoner som uttrykker gjenkjennelse og aksept. Hun tilkjenner gir at elevenes initiativ og forestilling gir mening for henne. Slik skaper læreren et fellesskap. Ifølge Møller (2012) vil elevene oppleve at de kan dele sin virkelighet med læreren, fordi hun gjenkjenner den. I situasjoner preget av forvirring og indre kaos, kan en slik respons fra læreren være god og støttende. Samtidig forutsetter en ytre forståelse at læreren faktisk evner å gjenkjenne og forstå elevenes opplevelse. Forståelsesformen inviterer ikke til å dele indre tilstander. Følelsene blir ikke avgrenset, og selvrefleksjon kan derfor ikke utvikles. Av den grunn innebærer det å forstå også en følelsesmessig innlevelse, en indre forståelse (Møller, 2012; Schibbye, 2005).

En indre forståelse uttrykkes ved at læreren lever seg inn i elevenes indre tilstander, deres følelser, ønsker og opplevelser. Siden læreren har tilgang til egne følelser, bidrar hun til samspillet ved å vise forståelse basert på sine egne tilsvarende følelser og opplevelser i seg selv. Slik er indre forståelse lærerens evne til å dele erfaringer og følelser, forutsatt at hun har evne til empati og å sette seg inn i elevenes situasjon (Møller, 2012; Schibbye, 2005). Samtidig vil lærerens indre avgrensning utfordres når indre forståelse uttrykkes. For at elevene skal utvikle seg, må de møte seg selv i den responsen de får. I et relasjonsperspektiv er det en forutsetning at man er sammen med et annet menneske om gode og dårlige opplevelser og følelser, for slik å kunne avgrense og integrere dem (Møller, 2012). Både ytre og indre forståelse inngår i gode lærer-elev-relasjoner. Læreren tilpasser dem etter elev, kontekst og situasjon.

Schibbye (2005) knytter det å vise forståelse til begrepet intersubjektivitet. Jeg redegjør for dette begrepet i kapittel 2.4.3. I tillegg kan både det å lytte til elevene og vise forståelse for elevene gi læreren muligheter for å avdekke elevenes aktuelle utviklingssoner. Læreren kan tilpasse undervisningen i samsvar med elevenes mestringsnivå og deretter følge dem videre i deres nærmeste utviklingssoner (Moen & Gudmundsdottir, 1997). Jeg redegjør for Vygotskys begreper i kapittel 2.6.4.



---

### 2.5.3 Å tolerere og akseptere

Å tolerere og akseptere elevene innebærer at læreren ikke dømmer eller vurderer elevenes ytringer og opplevelser utfra egne perspektiver. Læreren mestrer å skille mellom elevenes indre og eget indre ved å akseptere elevenes rett til sine følelser. Slik oppnår elevene større selvaksept og kan se seg selv gjennom lærerens øyne (Møller, 2012; Schibbye, 2005). Når læreren uttrykker toleranse og aksept overfor elevene, får de kjenne på sine egne opplevelser og følelser. På den måten får elevene mulighet til å endre seg (Moen & Gudmundsdottir, 1997). Når læreren med sitt større overblikk og dypere verdenskunnskap veileder elevene, utvikler de seg. Samtidig må læreren vente med å presentere egne perspektiver. Først må hun lytte, vise forståelse og akseptere elevenes indre verden. Det er viktig at elevenes følelser og opplevelser blir tolerert, akseptert og respektert av læreren. Særlig sårbare elever har behov for at læreren tilbyr alternative og tryggere tolkninger. (Møller, 2012). Lærerens måte å tolerere og akseptere elevenes erfaringer på kan gi struktur og mening til elevenes indre opplevelser og sette dem inn i større sammenhenger ved å tillegge dem mening og tyngde i gitte settinger. Ifølge Moen og Gudmundsdottir (1997) kan det å formidle toleranse og aksept også påvirke elevenes holdninger til hverandre i klassemiljøet.

### 2.5.4 Å bekrefte

Å bekrefte elevene inngår i de andre fire delementene; å lytte, å forstå, å tolerere og akseptere. Det er den umiddelbare tilbakemeldingen på den andres tilstand knyttet til likeverd. Læreren lever og uttrykker dette i samspillet med elevene (Møller, 2012; Schibbye, 2005). Noe av det mest sentrale i anerkjennende relasjoner er det å bli sett og verdsatt (Spurkeland, 2011). For å bekrefte elevene må læreren ha en grunnleggende innstilling preget av åpenhet, respekt og tillit til elevenes opplevelsesverden (Møller, 2012). Bekreftelsen er ikke uttenkt, men leves i øyeblikket. Schibbye (2005) fremhever at bekreftelsen ligger *i* det å dele følelser, *i* umiddelbare tilbakemeldinger og *i* den følelsesmessige matchen, eller intersubjektiviteten. Det innebærer at bekreftelsen ligger i måten læreren lytter på ved å signalisere gjennom sin væremåte at elevenes følelser er viktige, at hun aksepterer elevenes opplevelsesverden uten å dømme eller vurdere. Gjennom å bekrefte elevene viser læreren at det er deres opplevelsesverden som gjelder. Hun lytter og forsøker å forstå, for så å uttrykke dette gjennom tilpasset respons, formidlet verbalt og/eller non-verbalt.

Å praktisere en anerkjennende holdning er krevende. Det forutsetter at læreren er villig til å jobbe med egne holdninger og tilnærminger til elevene, samt hennes evne til å leve seg inn i elevenes opplevelsesverden og matche disse (Møller, 2012; Schibbye, 2005). I all bekræftelse er det den andres opplevelser som gjelder. På den måten samler bekræftelsen anerkjennelsens delelementer. En bekræftende holdning er derfor utviklingsstøttende for elevene. Elevenes selvrefleksjon og impuls kontroll styrkes. Elevene får mulighet til å se seg selv gjennom lærerens anerkjennende reaksjoner. Slik kan de forandre og utvikle seg. Elevene må derfor «oppleve eget perspektiv, egen holdning eller følelse utenfor seg selv, anerkjent av den andre, hvis [de] skal kunne bearbeide og nyansere opplevelser, gi slipp på dem og få i gang en prosess i indre tilstander» (Møller, 2012, s. 34). Å bekræfte elevene gjennom anerkjennende kommentarer og formidling av ros og oppmuntring gjør at de føler seg verdsatt.

### 2.5.5 Anerkjennelse og ros

Tveit (2012) bruker ros som en felles betegnelse på anerkjennelse, ros og oppmuntring. Likevel poengterer han at begrepet anerkjennelse har en bredere betydning. Det innebærer at læreren verdsetter elevene gjennom å anerkjenne og bekræfte deres svakheter og styrker og vise at hun bryr seg om dem. En lærer som jobber systematisk og tålmodig over tid ved å benytte anerkjennelse, ros og positive tilbakemeldinger vil bygge opp positive og støttende lærer-elev-relasjoner. I tillegg bidrar det til å styrke relasjonskvaliteten, øke elevenes motivasjon for arbeidsinnsats og forsterke positiv atferd. Ros bidrar også til trivsel og et godt læringsmiljø (Tveit, 2012; Webster-Stratton, 2005). De yngste elevene får mer anerkjennelse og mer eksplisitt og kollektiv ros av læreren sin enn eldre elever. For at rosen skal være effektiv, må den være konkret, målrettet, tilpasset elevene og uttrykt umiddelbart etter en konkret handling, helst innen fem til ti sekunder. Det gjelder spesielt de yngste elevene og for elever som er ukonsentrerte og urolige. Læreren må derfor bevege seg rundt i klasserommet og flytte blikket sitt ofte. Samtidig er det viktig at læreren fokuserer spesielt på de elevene som av ulike grunner trenger mye positiv oppmerksomhet (Tveit, 2012). For å gi elevene anerkjennelse og ros for arbeidsinnsatsen, er det viktig at læreren gir elevene positiv oppmerksomhet underveis i læringsprosessen. Elevene har behov for bekræftelse, ros og oppmuntring for at de forsøker og har evne til fremgang. Slik styrker læreren elevenes selvtillit og øker motivasjonen for skolearbeidet. Grupperos fremmer tilhørighet i klassen, men for å være effektiv må den være spesifikk og relatert til faktiske situasjoner. Den kollektive rosen kan ofte bli for generell og ikke oppgavespesifikk nok (Tveit, 2012).

---

Elevene vil avsløre og oppleve rosen som lite troverdig dersom den ikke er ektefølt uttrykt med entusiasme, innlevelse og varme. Effektiv ros er ikke ensbetydende med overfladiske ord og superlativer. Det blir lett kunstig og uekte. For å unngå dette, må læreren variere språkbruken sin og formidlingsmåten (Tveit, 2012). «Et verbalt utsagn som følges av et smil, et klapp på skulderen eller et anerkjennende blikk, har en sterkere effekt» (s. 22).

## 2.6 Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner

En støttende lærer viser både faglig og emosjonell støtte til elevene. Den emosjonelle støtten kan relateres til elevenes sosiale situasjon. Den faglige støtten knyttes til elevenes forventede skolearbeidet. Den faglige støtten kan også innebære lærerens interesse og varme for elevenes mestring. Slik vil emosjonell og faglig støtte gå inn i hverandre (Postholm et al., 2012).

### 2.6.1 Lærerens klasseledelse

Elever med positive relasjoner til læreren sin trives bedre på skolen, blir mer motiverte og opplever bedre læringsutbytte (Hattie, 2009; Nordahl, 2010; Nordenbo et al., 2008). Lærerens evne til å lede og kommunisere lager de rammene relasjonene kan utvikle seg innenfor gjennom å fremme eller hindre relasjonsutviklingen (Drugli, 2012) og påvirker klassens læringsmiljø. Det læreren gjør i klasserommet utgjør en forskjell (Hattie, 2009; Marzano & Marzano, 2003). Positive og støttende lærer-elev-relasjoner fremmes når læreren innfører gode strukturer og rutiner med tydelige, positive forventninger til elevene gjennom en proaktiv klasseledelse. Læreren har kontroll over klassen og leder den på en hensiktsmessig måte gjennom rutiner og strategier (Drugli, 2012; Nordahl, 2010; Ogden, 2012). Dette støtter Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli og Myhr (2014) som viser til at en dyktig klasseleder er en ansvarlig og tydelig voksenperson som leder klassen og undervisningsforløpet med gode rutiner og faste rammer. God struktur skaper forutsigbarhet og læringsmiljøet vil oppleves trygt og støttende.

En relasjonsorientert klasseleder trekker frem anerkjennelse og forståelse av elevene som grunnleggende tilnærminger. Dette er i kontrast til den tradisjonelle *classroom management* forståelsen av begrepet klasseledelse som fokuserer på kontroll, regler og styring. Det vil si en mer instrumentell tilnærming til klasseledelse med vekt på ytre kontroll av elevene (Aasen et al., 2014). Klasseledelse er derimot mer enn bare ulike strategier for disiplinering (Doyle, 2009) med fokus på ro og orden (Qvortrup, 2012). En relasjonsbasert klasseleder vektlegger respekt og forståelse for elevene og inviterer til aktiviteter som fremmer gode læringsmiljøer

(Doyle, 2009). Læreren kan tilrettelegge for relasjonsfremmende aktiviteter og skape pedagogiske situasjoner som gir rom for positive samspill. Det gjelder særlig når læreren blir kjent med nye elever eller når relasjonen er krevende (Drugli, 2012). Samtidig vil relasjonsbasert klasseledelse og tradisjonell forståelse av klasseledelse komplettere hverandre og må derfor utøves i kombinasjon for å best oppnå positive læringsmiljøer (Doyle, 2009). Her gis elevene også rom for å gjøre feil, noe som inviterer til trygghet og nærhet til læreren. Særlig de yngste barna som begynner på skolen er avhengig av en trygg og støttende klasseleder som gir både faglig og emosjonell støtte ved behov (Nordahl, 2010).

Elever har ulik atferd og behov. Læreren må derfor kjenne til flere måter å håndtere en sammensatt og kompleks elevgruppe på og ha et stort repertoar av ulike verbale og non-verbale strategier og responser. Gode klasseledere er sensitive overfor elevenes forskjellighet og behandler ikke alle elevene likt (Marzano & Marzano, 2003).

Man skiller mellom to former for klasseledelse, strategisk og situasjonsbestemt (Søby, 2009). Strategisk klasseledelse innebærer at læreren planlegger og forbereder undervisningen med utgangspunkt i forskning og erfaringsbasert kunnskap. Læreren har tenkt gjennom ulike scenarier som kan oppstå underveis i timen. Hun formidler tydelig forventningene sine til elevene og fremstår som klassens leder ved å ivareta det asymmetriske forholdet i lærer-elev-relasjonene. Slik kan elevene oppleve forutsigbarhet og trygghet. Strategisk klasseledelse er en grunnleggende forutsetning for effektiv og god ledelse (Nordahl, 2010). Samtidig vil det alltid skje noe uforutsett i undervisningsforløpet. Læreren må også mestre situasjonsbestemt klasseledelse som viser til det direkte møtet mellom læreren og elevene i ulike undervisningssituasjoner. Klasselederen må være en interaktør i klasserommet (Søby, 2009). Hun må reagere og gripe inn i situasjonene som kan oppstå, det være seg å korrigere uønsket atferd eller motivere til bedre arbeidsinnsats. Situasjonsbestemt ledelse handler om lærerens evne til å gjøre det rette der og da. Å treffe hensiktsmessige beslutninger, ofte på bakgrunn av intuisjon basert på kognitive prosesser. Slik opprettholder læreren sin autoritet. En god leder veksler mellom begge klasseledelsesformene avhengig av situasjonen og er villig til å utvikle seg, blant annet gjennom refleksjon (Nordahl, 2010).

Læreren må være bevisst sitt eget ansvar og bidrag ved å benytte strategier for klasseledelse og kommunikasjonsformer som fremmer positive relasjoner. «Ved å være villig til å jobbe med egen klasseledelse, egen kommunikasjon og/eller egne holdninger, vil læreren bidra til å fremme positive relasjoner til elevene» (Drugli, 2012, s. 15). Pianta og Hamre (2009) mener

---

samspeillet mellom lærer og elever har tre dimensjoner: emosjonell støtte, organisering og støttende instruksjon. Alle dimensjonene må fungere som en helhet, der lærer-elev-relasjonen er integrert i helheten. Først da blir elevene ivrige etter å lære. Den autoritative klasselederen trekkes frem som den ideelle læreren.

### 2.6.2 Den autoritative klasselederen

Den autoritative klasselederen formidler tydelig sine forventninger og kan samhandle med elevene slik at forholdet har gjensidig tillit og respekt, samtidig som hun er empatisk og støttende (Postholm et al., 2012). Klasselederen må finne en balansegang mellom kontroll og struktur på den ene siden og varme og nærhet til elevene på den andre siden. Slik relateres lærer-elev-relasjonene til klasseledelse (Nordahl, 2010). Læreren evner å justere hvor stor grad av lærerkontroll og lærerledelse det er behov for og i hvilken grad hun skal vise støtte, varme og nærhet til elevene. Den autoritative klasselederen må fremstå som en tydelig voksenperson, identifisert med noe annet enn det elevene blir, samtidig som hun ikke avviser det elevene representerer. Det innebærer at hun kan overlate noe av kontrollen til elevene uten å miste autoritet. Læreren er bevisst på når hun skal ha styringen og når elevene kan ha større grad av kontroll i undervisningen. Slik viser læreren at hun er åpen for elevenes innspill. Elevene opplever på sin side å ha medbestemmelsesmuligheter og stor grad av frihet. «Det ikke er noen motsetning mellom det å være tydelig som voksenperson og det å ha gode relasjoner til elevene» (Nordahl, 2010, s. 155).

Den autoritative faglige klasselederen vet hvordan hun skal lede undervisningen, samtidig som hun inngår i asymmetriske, positive relasjoner til elevene sine. Læreren som leder og kontrollerer elevene med tydelige forventninger og høy grad av engasjement og nærhet, vil oppleve at elevene øker sitt faglige og sosiale læringsutbytte (Hattie, 2009). Samtidig må lærerens forventninger til elevene være både realistiske og høye knyttet til elevenes forutsetninger. Gode klasseledere har også høye forventninger og krav til seg selv (Marzano, 2009).

### 2.6.3 Struktur, regler og rutiner

Lærerens struktur, regler og rutiner sammenfaller med lærerens evne til å lede klasser og undervisning på en hensiktsmessig måte, også kalt lærerens regjeldelsekompetanse (Nordenbo et al., 2008). Gode lærer-elev-relasjoner innebærer å ha grenser og strukturer tilpasset elevenes behov og atferd (Pianta et al., 2002). Regler, rutiner og strukturer med

tydelige forventninger til elevene øker elevenes læring og utvikling (Nordenbo et al., 2008; Postholm et al., 2012), samt sørger for en forutsigbar og gjenkjennelig skolehverdag og undervisningssituasjon (Ogden, 2012; Postholm et al., 2012). Den regelstyrte atferden fremmer positive miljøer og forebygger uro, noe som vil bidra til å forenkle skolehverdagen for både læreren og elevene (Ogden, 2012). Hensiktsmessige rutiner og strukturer er tilpasset undervisningssituasjonen, for eksempel knyttet til skoledagens oppstart (Marzano, 2009). Marzano (2009) skiller mellom regler og rutiner. Han hevder at regler uttrykker de standardene som skal gjelde, for eksempel av elevene ikke skal snakke i munnen på hverandre. Rutinene beskriver en forventet atferd, for eksempel at elevene rekker opp hånda når de vil snakke. Det er viktig at elevene forstår hvorfor reglene er nødvendige og lærer seg rutinene for å kunne leve opp til de ulike standardene.

Ifølge Ogden (2012) er skolestarten avgjørende for hvordan sosiale relasjoner og klassestrukturer med regler og rutiner blir. Allerede de første skoledagene settes standarden, og uheldige mønstre kan være vanskelig å endre senere. Han viser til at dyktige klasseledere bruker den første tiden til å få kontroll i klassen gjennom sine væremåter og holdninger. Grunnlaget for relasjonene legges derfor tidlig i skoleåret. Effektive klasseledere vil også introdusere og innarbeide regler og rutiner ved oppstarten av skoleåret. Det krever tålmodighet og mange påminnelser fra lærerens side, men skal gjøres på en vennlig og ordentlig måte. Samtidig påpeker han at regler og rutiner også er de forventningene læreren har til elevenes atferd og innsats. Forventningene påvirkes av lærerens verdier og elevsyn. Læreren er som tidligere skrevet en rollemodell i alt hun gjør.

Regler og rutiner må også håndheves. Det forplikter at læreren følger opp elevene, både når reglene følges og når de brytes. Et viktig grunnprinsipp er at lærerens reaksjoner er forutsigbare og konsekvente. Positive konsekvenser kan være å oppmuntre den ønskede atferden og gi støtte til elevene når de følger reglene og rutinene (Ogden, 2012). Marzano og Marzano (2003) hevder at læreren ikke skal ignorere regelbrudd, men ta tak i det på en vennlig og ordentlig måte og ikke gi seg før elevene viser forventet atferd. En god korrigeringsignaliserer at læreren ønsker å hjelpe elevene tilbake på riktig spor. Nordahl (2010) viser til at læreren må skille mellom det elevene gjør og det de er. Det handler om å verdsette elevene, men ikke handlingene deres. Slik kan korrigeringen kombineres med anerkjennelse. Ifølge Postholm et al. (2012) vil måten læreren korrigerer uønsket atferd på påvirke elevenes syn på læreren som klassens leder, samt påvirke klassens sosiale system. De fremhever viktigheten

---

av at læreren korrigerer uønsket atferd og regelbrudd, men at det må gjøre på en tydelig og respektfull måte.

#### 2.6.4 Vygotskys utviklingssoner

Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) tar avstand fra å beskrive barnets utvikling i stadier. Vygotsky (1978) mener at kognitiv utvikling ikke foregår automatisk, men i samspill med ytre omgivelser. Han vektlegger særlig interaksjonenes betydning for kognitiv utvikling. Elevenes kompetanse kan derfor ikke ensbetydende forstås ut fra det mestringsnivået barnet er på i dette øyeblikket, kalt det aktuelle utviklingsnivået. Her er elevene selvstendige. Ferdighetene og kompetansen er et resultat av tidligere kognitive prosesser. Det vil si at elevene allerede har internalisert og automatisert ferdigheter og kunnskaper. Videre mener han at elevene kan utvikle seg ytterligere. Dersom betingelsene ligger til rette for det, har elevene også en annen sone innenfor rekkevidde, kalt den nærmeste utviklingssonen. Det betyr at undervisningens retning avgjøres av hva elevenes videre potensial er. For at elevene skal utnytte den potensielle kompetansen som ligger i denne sonen, trenger elevene hjelp og støtte fra læreren eller mer kompetente elever. Den nærmeste utviklingssonen er da avstanden mellom den aktuelle utviklingssonen, der elevene jobber selvstendig uten assistanse, og den nærmeste utviklingssonen, der elevene er avhengige av støtte fra mer kompetente andre. I denne sonen foregår det dermed interaksjoner mellom parter med ulik kompetanse som skal utføre bestemte aktiviteter. De interpersonlige prosessene eller lærer-elev-relasjonene blir avgjørende. Læreren kan med sin gode undervisning bidra til at elevene setter i gang ulike prosesser i den nærmeste utviklingssonen. Undervisningen blir en pådriver og kilde til elevenes utvikling når de mottar hjelp og støtte av læreren eller mer kompetente medelever. Vygotskys syn på læring og utvikling sammenfaller derfor godt med begrepet tilpasset opplæring som realitet i den norske skolen (Moen & Gudmundsdottir, 1997). Videre påpeker Vygotsky (1978) at elevene vil oppleve utvikling gjennom tette samhandlinger med mer kompetente andre og deretter klare å automatisere ferdighetene slik at de blir internalisert. På den måten skjer læring gjennom utvikling.

### 2.7 Oppsummering av oppgavens teoretiske fundament

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og dens forskningsspørsmål har jeg forsøkt å danne et relevant teoretisk fundament. Sentrale teoretiske elementer er hvordan asymmetrien

kommer til syne i lærer-elev-relasjonene og hvordan lærerens væremåte og holdninger, relasjonskompetanse og elevsyn påvirker både relasjonsarbeidet og relasjonskvaliteten. Jeg har også tatt for meg læreren som tilknytningsperson og begrepet tillit. Begge er avgjørende for å oppleve trygg tilhørighet i skolen. Videre har jeg sett på hvordan positive og støttende lærer-elev-relasjoner kan fremmes ved at læreren er villig til å bruke tid på elevene, både for å bli kjent med dem, vise interesse for dem og deres verden og vise at hun bryr seg om dem. Herunder har jeg tatt for meg ulike grep læreren kan gjøre i det daglige relasjonsarbeidet. Et svært sentralt begrep i gode lærer-elev-relasjoner er anerkjennelse. Jeg har forsøkt å knytte anerkjennelse i skolen opp mot Schibbyes forståelse av begrepet. Jeg har også sett på utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner med fokus på både faglig og emosjonell støtte. Jeg forsøker å se på kombinasjonen av varme og nærhet med kontroll og struktur i autoritativ klasseledelse knyttet til relasjonsfremmende arbeid. Avslutningsvis har jeg helt kort tatt for meg Vygotskys utviklingssoner og hvordan elevene kan utvikle seg ved hjelp av læreren eller mer kompetente medelever i utviklingsstøttende relasjoner, samt forsøkt å knytte Vygotsky til tilpasset opplæring.



---

## 3. Vitenskapsteori og metode

I dette kapitlet presenterer jeg studiens vitenskapelige forankring. Her vil jeg begrunne valg av metode og det metodiske designet.

### 3.1 Vitenskapelig forankring

Vitenskapsfilosofi eller vitenskapsteori handler om hvordan kunnskap kan utvikles gjennom «et systematisk studium av vitenskapelig aktivitet og kunnskap» (Gilje & Grimen, 1993, s. 11). Formålet er å bringe frem kunnskap om verden ved å analysere og klarlegge hvilke forutsetninger den vitenskapelige aktiviteten bygger på. Gjennom å studere aktivitetene utenfra kommer forutsetningene frem i lyset, og forskerens synsfelt kan utvides (Gilje & Grimen, 1993). Tradisjonelt sett har forskningen vært opptatt av å skape sann, objektiv kunnskap gjennom vitenskapelige metoder basert på avtrykk av virkeligheten i en deduktiv tilnærming til forskningsfeltet (Alvesson & Sköldberg, 2008). Siden data eller fakta er tolkningsresultater og konstruksjoner, kan kvantitativ forskning gå glipp av sentrale nyanser.

Kvalitativ forskning ser på menneskenes hverdagshandlinger i en naturlig kontekst for å forstå deltakernes perspektiver (Postholm, 2011). Formålet med min forskning er ikke å komme frem til en objektiv, generaliserbar sannhet, men å få en dypere forståelse av informantens handlinger i en naturlig kontekst, samt å bringe frem hennes virkelighetsoppfatning og stemme gjennom en induktiv tilnærming. Min forskning er derfor en mikroetnografisk studie basert på observasjon og intervju som datainnsamlingsmetoder med en fortolkende hermeneutisk - fenomenologisk tilnærming av meningsinnholdet.

### 3.2 Hermeneutikk

Innenfor humanvitenskapene betyr begrepet hermeneutikk «forståelselære eller fortolkningslære» (Krogh, 2009, s. 10). Hovedhensikten er å avdekke mening gjennom å fortolke og forstå en hendelse. Hermeneutikken er derfor en kritikk mot positivismen og den kritiske rasjonalismen og skiller klart mellom natur og kultur (Grenness, 1997; Krogh, 2009). Paradigmet har sine røtter innenfor teologi og bibelanalyse, samt studier av antikkens klassikere. Teksttolkning, eller eksegesi, er utgangspunktet (Alvesson & Sköldberg, 2008). Nyere hermeneutikk forsøker å beskrive vilkårene som muliggjør forståelsen av en mening og

lage en metodelære for fortolkning, slik at man kan forstå den menneskelige eksistensen gjennom språk, livsytringer og handlinger (Gilje & Grimen, 1993).

En av de mest sentrale hermeneutiske teoretikerne er den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002), som viderefører sin læremester Heideggers eksistensielle hermeneutikk (Krogh, 2009). Gadamer hevder at man forstår noe på grunnlag av visse antakelser, kalt fordommer eller forforståelse. Menneskene er selvfortolkende og deres forståelsesrammer er et resultat av tradisjon og historie. Teksten eller ytringen får mening avhengig av den konteksten den er i (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning har forskeren alltid med seg nødvendige fordommer, en forforståelse eller en subjektiv referanseramme når en tekst skal tolkes og opptrer derfor ikke forutsetningsløst. Slik eksisterer det ikke helt objektive forskningsmetoder innenfor hermeneutikken (Gilje & Grimen, 1993; Grenness, 1997). Forforståelsen erverves gjennom kunnskap, utdanning, erfaring og forskerens moralske bevissthet (Kvale & Brinkmann, 2015). Min personlige erfaring som mor, lærer og student, i tillegg til min kjennskap til ulike teorier, representerer mitt utgangspunkt for fortolkningen.

Begrepet hermeneutisk sirkel eller spiral er sentral innenfor kvalitativ forskning. Forskeren forstår hver enkelt del sett i sammenheng med helheten, og helheten forstås ved å tolke de ulike delene. Dette gjensidige vekslingsforholdet mellom deler og helhet i en runddans mellom forforståelse og ny forståelse, utgjør den hermeneutiske sirkelen og utvikler forskerens forståelse for fenomenet (Alvesson & Schöldberg, 2008; Gilje & Grimen, 1993). Forskningsprosessen i etnografisk forskning kan forstås som en hermeneutisk sirkel. Forskeren må lese teori gjennom hele prosessen og se på innsamlet data i lys av den leste teorien, for deretter å finne ut at ny teorileasing er nødvendig. Den nye teorien blir igjen vurdert i forhold til empirien. Prosessen pågår helt til forskeren finner teorier som er dekkende for dataene (Moen & Gudmundsdottir, 1997). Jeg kan oppnå en dypere forståelse av lærer-elev-relasjonen i min mikroetnografiske studie ved å veksle mellom egen forforståelse og ny forståelse av fenomenet gjennom å analysere informantens intervjuuttalelser og gjennomførte observasjoner, for deretter å forsøke å relatere det opp mot hva lover, forskrifter og tidligere forskning og teori sier om lærer-elev-relasjonen. Slik bruker jeg den hermeneutiske sirkelen i en spiralbevegelse ved å gjensidig veksle mellom å forsøke å forstå de ulike delene og helheten sett i sammenheng med hverandre.

---

### 3.3 Fenomenologi

Fenomenologien ble utviklet med et filosofisk og psykologisk utgangspunkt som en reaksjon på den moderne naturvitenskapens distanse fra hverdagslivets sunne fornuft og menneskelig erfaring (Alvesson & Sköldberg, 2008). Fokuset var bevissthet og opplevelse, og senere også individets livsverden. Edmund Husserl (1859 – 1938) regnes som paradigmets grunnlegger (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2011).

Innenfor kvalitativ forskning ønsker fenomenologien «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppfattes av informantene» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fenomenologiske studier fokuserer på enkeltindividet og griper inn i aktørens subjektive opplevelser, erfaringer og oppfatninger, den levde erfarenheten av et bestemt fenomen (Alvesson & Sköldberg, 2008; Postholm, 2011). Gjennom egenrefleksjon over menneskenes erfaringer forsøker forskeren å finne ut hvordan konkrete fenomener oppleves av individene (Postholm, 2011). Ifølge Alvesson og Sköldberg (2008) uttrykker Husserl dette som en fenomenologisk reduksjon, der den reelle verden med sine teorier og forutinntatte meninger settes i parentes. Det «innbär att vi abstraherar från de reellt existerande objekten för att istället inskränka oss till idévärlden» (s. 166). En fenomenologisk reduksjon krever at forskeren setter egne forhåndskunnskaper om fenomenet til side for å oppnå en nøytral og fordomsfri beskrivelse av fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fenomenologien skiller mellom et sosiologisk perspektiv, der målsettingen er å studere menneskegrupper og hvordan gruppene bevisst utvikler mening i en sosial samhandling og et psykologisk eller individuelt perspektiv, der hensikten er å forstå enkeltindividets opplevelse (Postholm, 2011). Utgangspunktet i min undersøkelse er informantens opplevelse av det konkrete fenomenet lærer-elev-relasjoner og hennes livsverden og erfaringer rundt dette emnet. Det psykologiske perspektivet er derfor mest relevant i denne studien.

Fordelen ved fenomenologien er evnen til å forske på erfaringer i 1. person, samt å ha en streng metodologi. Filosofien har også lagt grunnlaget for andre kvalitative forskningsmetoder, for eksempel etnometodologi (Alvesson & Sköldberg, 2008; Kvale & Brinkmann, 2015). Ulempen ved fenomenologien og som er gjenstand for kritikk, er forestillingen om at erfaring er noe gitt. Dette gjelder spesielt Husserls versjon av fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.4 Kvalitativ metode

Den kvalitative forskningsmetoden tillater nærhet til informanter og bygger på de vitenskapelige tilnærmingene hermeneutikk og fenomenologi. Det ble derfor klart for meg at kvalitativ metode var best egnet for å svare på problemstillingen min.

Kvalitative metoder får frem helhetsbildet av totalsituasjonen. Det åpner opp for økt forståelse av sammenhenger og sosiale prosesser i et systemperspektiv og en dypere forståelse av den enkeltes livssituasjon i et aktørperspektiv. Kvalitative metoder kjennetegnes med livsnærhet (Holme & Solvang, 1996) i en naturlig kontekst (Gudmundsdottir, 1992). En annen styrke er fleksibiliteten til å endre undersøkelsesopplegget. Forskeren låser seg ikke til visse problemstillinger, men kan endre og rette på dem underveis i prosessen. I tillegg er forskerens tilnærming til deltakerne fleksibel i forhold til hvilke spørsmål som tas opp og rekkefølgen på dem (Holme & Solvang, 1996; Kvale & Brinkmann, 2015; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Fleksibiliteten kan også være en ulempe. Dataene kan ha fremkommet på bakgrunn av forskjellig problemforståelse hos forskeren og under ulike kontekster i forbindelse med datainnsamlingen (Holme & Solvang, 1996). I min studie fulgte jeg kun én lærer, men måtte likevel være oppmerksom på at det første intervjuet ville gi meg mindre forståelse av informantens livsverden og opplevelser enn det siste, noe som kunne skyldes at jeg visste mye mer under det siste intervjuet.

En kvalitativ forsker forsøker å forstå og beskrive sosiale prosesser og hvordan konkrete mennesker handler, føler og tenker sett innenfra gjennom å fortolke eller dekonstruere informantenes erfaringer og kvaliteter, i motsetning til det å forstå menneskelivet sett på avstand utenfra gjennom objektiverende metoder (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Slik kan forskeren innenfor pedagogikk gjøre den ubevisste og automatiske praksiskunnskapen bevisst slik at andre kan lære av den (Gudmundsdottir, 1992). Kvalitative metoder tillater et subjekt-subjekt-forhold, eller et jeg-du-forhold, mellom forskeren og informanten i et nært samarbeid (Holme & Solvang, 1996; Postholm, 2011). Samtidig kreves et åpent sinn og en induktiv tilnærming til feltet. «Kunnskap [oppfattes] som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling» (Postholm, 2011, s. 21). Jeg måtte derfor være åpen for at informanten min kunne bringe inn interessante synspunkter og vinklinger jeg ikke visste jeg så etter, men som kunne dreie oppgaven min i nye retninger. Siden jeg ønsket å studere et lite og avgrenset felt, valgte jeg å innta klasseromskonteksten i en mikroetnografisk studie. De neste kapitlene redegjør for dette.

---

## 3.5 Etnografisk forskning

Etnografisk forskning er en empirinær kvalitativ metode (Alvesson & Sköldberg, 2008). Forskeren kommer tett innpå deltakernes daglige aktiviteter ved å være på innsiden og fysisk tilstede i feltet. Dermed får forskeren tilgang til informantenes erfaringer og opplevelser (Emerson, Fretz & Shaw, 2011). For å kunne forstå de studerte deltakernes handlinger utfra deres perspektiver, er det nødvendig med observasjoner og samtaler med de involverte menneskene (Postholm, 2011). Forskerens viktigste oppgave er å observere, stille spørsmål og skrive ned det som blir sett og hørt (Fetterman, 1998). Slik får forskeren frem deltakerens perspektiv og stemme, også kalt det emiske perspektivet (Gudmundsdottir, 1992). Samtidig er forskeren det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning (Hammersley & Atkinson, 1996; Postholm, 2011) som innebærer et etisk perspektiv (Gudmundsdottir, 1992; Wolcott, 1995). Det påvirker valg av fokus og beslutningsgrunnlag gjennom hele prosessen. Etnografisk forskning innebærer derfor at forskeren har et åpent sinn i forhold til det som studeres. Teori eller en annen form for referanseramme skal ikke styre feltarbeidet eller hindre observasjoner og analyser, men heller gi systematikk og retning. Et fremgangsrikt arbeid er avhengig av tilgang til et rikt og variert datamateriale (Alvesson & Sköldberg, 2008; Fetterman, 1998).

Fordelen med etnografiske studier er at forskeren kan observere ulike hendelser som oppstår uten informantenes redegjørelser i etterkant, samt at trekk ved informantene som de selv ikke har uttrykt klart nok, eller er uvitende om, kan oppdages. Spontane, uformelle samtaler og intervjuer er viktige komplementar til metodens observasjoner. Uten disse samtaler kan det bli vanskelig for forskeren å vite hvorfor informantene opptrer som de gjør og hvilke tanker, erfaringer og idéer som styrer dem (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Ulempen ved etnografiske studier er at de er tidkrevende, kanskje litt stressende og ensformig å gjennomføre. Det kan bli mye dødtid og store datamengder som skal håndteres. Det skal produseres en sentral tekst, en dokumentasjon som forteller en troverdig og legitim historie (Alvesson & Sköldberg, 2008). Begrepet etnografi kan tynnes ut for mening og som metode, fordi moderne etnografisk forskning tiltaler altfor mange forskere med ulik spesialisering og som gjerne vil bli assosiert med etnografien.

### 3.5.1 Mikroetnografisk forskning

Forskerens fokus og problemstilling bestemmer om studien skal gjennomføres på makro- eller mikronivå (Postholm, 2011). «Et mikrostudium er et nærstudium av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten» (s. 48). Min studie retter oppmerksomheten mot én lærer og hvordan hun bygger relasjoner til sine elever. Det var derfor naturlig å gjennomføre undersøkelsen på mikronivå.

Mikroetnografiske studier har mange fellestrekk med forskning på makronivå, men skiller seg ut ved å ha kortere varighet og mindre omfang. Feltarbeidet kan vare i kun noen få uker og datamengden som analyseres er mindre omfattende. Analyseenheten i mikroetnografiske studier kan begrense seg til én lærer eller én elevgruppe Likevel må enheten inkludere så mye av helheten at forskeren kan forstå hvordan de virker sammen. Beskrivelsene av bakgrunnshistorien til de studerte begrenser seg til å omfatte den utvalgte enheten. Typiske trekk ved etnografiske tekster er tykke, detaljerte beskrivelser av feltet og det observerte gjennom en holistisk tilnærming til forskningen (Postholm, 2011).

Mikroetnografiske studier har ofte en induktiv tilnærming. Forskeren vet på forhånd hva fokuset er på bakgrunn av tidligere lest teori, men forsøker likevel å møte forskningsfeltet med åpenhet. Slik kan forskeren få tak i det som virkelig skjer (Postholm, 2011). Det forekommer en reflekterende prosess der forskeren har lest teori på forhånd (Hammersley & Atkinson, 1996). Samtidig utvikler forskeren dypere forståelse for og innsikt i det som studeres i en dynamisk prosess ved at teorien som benyttes ikke er statisk, men i kontinuerlig utvikling (Postholm, 2011). Den benyttede teorien skal veilede og ikke gjøre forskeren blind. Slutter teorien å veilede og dataene ikke lenger er i overensstemmelse med den anvendte teorien, må forskeren søke etter ny teori (Fetterman, 1998). Alvesson og Sköldbberg (2008) mener dette synet er noe naivt. Data innenfor etnografisk forskning åpner opp for mange tolkninger. Det kan igjen åpne opp for å bruke ulike teorier i tolkningsarbeidet, selv om det i seg selv ikke gir noen garantier for at de valgte teoriene rettferdiggjør empirien.

Datainnsamlingen i mikroetnografiske studier har ulike former. Ofte brukes kombinasjonen av observasjon og intervju. Forskeren kan i tillegg til egne notater, benytte enten video- eller båndopptaker som hjelpemidler under observasjoner og/eller intervjuer (Postholm, 2011). I min forskning benyttet jeg diktafon under intervjuene. Observasjonene ble dokumentert med håndskrevne notater.

---

## 3.6 Valg av informant

I kvalitative studier er det opp til forskeren å bestemme antall informanter. Utvalget er derimot avhengig av hensikten, tidsrammen og disponerte ressurser. Innenfor etnografisk forskning utvikles ofte problemstillinger og fokusområder i samspill med forskningsfeltet. Fokuset blir spisset og mer innsnevret etterhvert (Postholm, 2011). Ofte velger forskeren et sted som kan belyse studiens tema (Hammersley & Atkinson, 1996). I mindre studier kan det være en fordel med et lite antall informanter, både i forhold til omfang og tid. Problemstillingen avgjør hvilke utvalgs-kriterier som skal ligge til grunn for valg av informanter. Forskeren må velge hensiktsmessige informanter og settinger (Postholm, 2011). Ifølge Hammersley og Atkinson (1996) kan det å få tilgang til nødvendige data være en utfordring innenfor etnografisk forskning. Problemstillingen min la opp til å følge én lærer. Jeg måtte derfor tenke over hvordan jeg skulle få tak en representativ lærer som kunne gi meg tilgang til en naturlig setting. Postholm (2011) peker på at et viktig utvalgs-kriterium er at den valgte læreren er erfaren og kan fungere som modell. Læreren må jobbe slik at resultatene klasserommet kan «fungere som et tankeredskap for lesere av teksten» (s. 38). Lærere som leser teksten skal kunne trekke paralleller til sitt eget klasserom, oppleve gjenkjennelse og overføre noe til egen pedagogiske praksis gjennom å tilpasse aktivitetene til egen kontekst.

Et overordnet kriterium var derfor å kontakte en lærer som mestret relasjonsarbeid og var sett på som en dyktig klasseleder. Læreren måtte også tillate observasjoner over en periode i klasserommet, la seg intervju og godkjenne bruk av diktafon. Moen og Gudmundsdottir (1997) fremhever at forskeren bør velge en informant som liker jobben sin, kan reflektere og er interessert i å dele erfaringer. Ved å ta disse kriteriene i betraktning tok jeg kontakt med en lærer jeg hadde møtt 4 år tidligere i forbindelse med min grunnskolelærerutdanning. Vi hadde ikke sett hverandre siden den gang. Jeg sendte henne en e-post i september 2016 der jeg forklarte prosjektet mitt og spurte om hun kunne være interessert i å delta. Jeg sendte også med et informasjonsskriv til skolens rektor og henne (vedlegg 2). Jeg fikk raskt et positivt svar. Britt<sup>4</sup> var villig til å delta i studien. Hun informerte meg om at dette skoleåret er hun kontaktlærer i 1. klasse. Vi avtalte en observasjonsperiode på 3 uker, med et bakgrunnsintervju i forkant og et større dybdeintervju i etterkant av observasjonene.

---

<sup>4</sup> For å sikre anonymitet, er alle navn i studien fiktive.

### 3.7 Beskrivelse av skole og lærerinformant

Skolen er lokalisert utenfor en større by på Østlandet i et tettbebyggt strøk, dominert av eneboliger og noen blokker. Den har omtrent 560 elever og er en flerparallel skole. Valget av skolen er et resultat av at Britt ble valgt som lærerinformant i undersøkelsen. Skolen er av eldre dato, men har gjennomgått flere bygningsmessige utvidelser og oppdateringer og består i dag av ulike bygg med tradisjonelle, lukkede klasserom.

Britt har vært lærer på grunnskolens barnetrinn i nærmere 32 år. Tilfeldigheter førte henne inn i læreryrket. Det viste seg at hun hadde talent for å undervise og ble derfor oppfordret til å søke lærerskolen. Hun var ferdig utdannet lærer i 1985 og har siden holdt seg til yrket. For å kunne holde ut så lenge finner hun inspirasjon i elevene. Nå er hun inne i sitt 14. år på denne skolen. Dette skoleåret er hun kontaktlærer for en 1. klasse med 12 gutter og 14 jenter. Britt er også øvingslærer. Ved å ha studenter blir hun utfordret og bevisstgjort på hva hun gjør og hvorfor. Britt uttrykker at det gir henne mye. I tillegg er Britt opptatt av å reflektere over egen undervisning. Hun mener det er viktig å ha nok selvinnsikt til å lære av sine feil. Det er hele tiden noe hun kan forbedre. Britt er valgt ut som studiens informant på bakgrunn av sitt erfaringsgrunnlag som klasseleder.

### 3.8 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet benyttes når målsettingen er å forstå og få kunnskap om menneskers hverdagsliv, opplevelser og erfaringer sett utfra informantens perspektiv, og deretter relatere det til vitenskapelige forklaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Det forutsetter at forskeren legger til side egen forforståelse for fenomenet og den forståelsen som utvikles underveis i intervjusituasjonen (Postholm, 2011).

Forskningsintervjuet kan ha en struktur som likner hverdagssamtalen, men er et profesjonelt og asymmetrisk intervju, en instrumentell dialog, med en konkret metode og spørreteknikk og skal ikke betraktes som en fri og åpen samtale mellom to likestilte parter (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Det er et forskningsredskap for å få innblikk i og forståelse for hva som foregår i andres bevissthet og livsverden (Postholm, 2011). Et middel for å få frem beskrivelser som forskeren senere kan ha monopol på å fortolke og rapportere (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordelen er at intervjuer kan få frem kompleksiteten i sosiale fenomener og ulike nyanser som ellers kunne gått tapt. Det er en samhandling mellom parter



---

og en sosial situasjon. Siden mye kunnskap er situasjonsbestemt, må forskeren være bevisst på at det informantene forteller er skapt i den samtaleinteraksjonen intervjuet representerer (Johannessen et al., 2011).

I mikroetnografiske studier er intervju en viktig datainnsamlingsstrategi for å skaffe bakgrunnsinformasjon om informantene, eller få større innsikt i de erfaringene forskeren har fått på bakgrunn av gjennomførte observasjoner i den naturlige settingen. Intervjuene kan også gi informasjon det ellers kunne være vanskelig å innhente. Kombinasjonen mellom observasjoner og intervjuer komplementerer derfor hverandre (Hammersley & Atkinson, 1996). «Det betyr at den forståelsen av praksisfeltet forskeren utvikler gjennom observasjon, intervjuer, lesing av dokumenter og bruk av teori, vil kunne påvirke de påfølgende intervjuer og observasjoner» (Postholm, 2011, s. 77). Den stadige interaksjonen mellom dataene vil påvirke forskerens forståelse av både enkeltdelene og helhetsforståelsen av handlingene og settingen de foregår i. Samtidig vil denne forståelsen påvirke intervju spørsmålene og forskerens fokus under observasjonene. I mikroetnografiske studier dannes spørsmålene ut fra forskerens erfaringer og leste teori, samt eventuelle gjennomførte observasjoner. Forskeren utvikler sin forståelse for informantenes opplevelser og erfaringer med et fenomen i en spiralformet bevegelse mellom de ulike kildene (Postholm, 2011).

### 3.8.1 Det semistrukturerte intervjuet

Semistrukturerte intervjuer, også kalt dybdeintervju eller det semistrukturerte livsverdenintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015), det delvis strukturerte intervjuet eller intervjuer basert på intervjuguide (Johannessen et al., 2011), er den mest brukte intervjuformen. Hensikten er å få frem informantens «livsverden for å kunne fortolke betydningen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Intervjuformen er åpen og gir rom for informantene til å gå i dybden på aktuelle temaer der det er mye å fortelle. Spørsmålenes rekkefølge og formulering er ikke fastlåst, men kan bli endret underveis i intervjuet. Det gir mulighet for oppfølgingsspørsmål rundt informantens svar og beskrivelser. Intervjuet har derfor en åpen fenomenologisk holdning for å lære av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte en semistrukturert intervjuform i min studie.

Det å gjennomføre intervjuer krever grundige litteraturstudier på forhånd for å snevre inn jobben med å utforme temaer og spørsmål. Etterarbeidet knyttet til rapportskrivningen kan også bli enklere da forskeren vil være kjent med ulike teorier relatert til det studerte fenomenet

(Tanggaard & Brinkmann, 2012). Bruken av teori har stor innvirkning i mikroetnografiske studier, blant annet til å danne forskningsspørsmål og å utvikle antakelser (Postholm, 2011).

### 3.8.2 Intervjuguiden

Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes ved å ha en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for selve samtalen. Forskeren kan bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden og kan derfor veksle mellom temaer, spørsmål og rekkefølgen av disse. Intervjuguiden er ikke et spørreskjema, men forskerens liste over ulike samtaleemner, samt generelle spørsmål relatert til studiens problemstilling. Intervjuguiden gir forskeren en viss struktur når intervjuet er halvstrukturert (Johannessen et al., 2011). Tanggaard og Brinkmann (2012) skiller mellom intervju spørsmål og forskningsspørsmål. Intervju spørsmålene er «klart formulerte og virkelighetsnære» (s. 30), der formålet er å beskrive spesifikke fenomener, sammenhenger og prosesser. Forskningsspørsmålene er derimot mer abstraherte. Hensikten er å søke forklaringer på de samme fenomenene, sammenhengene og prosessene. Intervjuguiden bør uansett inneholde de spørsmålene som er viktige å belyse for å dekke studiens tema i en endelig rapport og for å holde samtalen i gang gjennom positiv interaksjon som motiverer informanten til å fortelle om sine erfaringer og opplevelser (Tanggaard & Brinkmann, 2012).

I min studie gjennomførte jeg to semistrukturerte intervjuer med intervjuguide, et bakgrunnsintervju og et dybdeintervju. På den måten ønsket jeg å få frem informantens stemme ved å legge til rette for hennes beskrivelser av opplevelser, erfaringer og følelser, hennes livsverden, om fenomenet lærer-elev-relasjoner. Jeg brukte en god del tid på å utforme intervjuguidene (vedlegg nr. 4a+b), for sikre meg at vi fikk belyst det aktuelle temaet. Intervjuguiden til bakgrunnsintervjuet ble laget på bakgrunn av tidligere litteraturstudier, mens intervjuguiden til dybdeintervjuet var påvirket av både tidligere lest teori, ny teori og gjennomførte observasjoner. Min fremgangsmåte i forbindelse med intervjuene var derfor noe annerledes enn Hammersley og Atkinsons (1996) syn om at forskeren i etnografiske studier ikke bør avgjøre spørsmålene på forhånd, men heller ha en mer generell temaliste. Min fremgangsmåte var mer i tråd med Tanggaard og Brinkmanns (2012) og Postholms (2011) syn på intervjuguidens hensikt og utforming. Det kan ha sammenheng med at forskerblikket mitt ble mer fokusert og observasjonene mer strukturerte underveis i studien. Spesielt ble intervjuguiden til dybdeintervjuet planlagt med tanke på å sikre meg informantens oppfatninger om det studerte fenomenet. På den måten ønsket jeg å få større innsikt i informantens perspektiv på bakgrunn av gjennomførte observasjoner.

---

### 3.8.3 Gjennomføring av bakgrunnsintervjuet

Britt og jeg ble enige om å gjøre bakgrunnsintervjuet samme morgen som den første observasjonen skulle gjennomføres. Vi møttes derfor litt tidligere på morgenen for å snakke sammen. Intervjuet ble foretatt i klasserommet. Jeg hadde utformet en intervjuguide på bakgrunn av hittil lest teori med spørsmål i henhold til en semistrukturert intervjuform. En diktafon ble brukt for å ta opp Britts intervjuuttalelser. Hensikten med bakgrunnsintervjuet var å få innsikt i Britts lærerbakgrunn- og utvikling, høre hennes tanker og refleksjoner rundt det å være lærer, samt noen første innspill om lærer-elev-relasjoner. Vi ble ikke helt ferdige med intervjuet før det ringte inn til 1. time og måtte derfor fortsette samtalen senere samme dag. Intervjuet varte i 1 time og 3 minutter. Transkriberingen ble på 13 sider.

Jeg fikk ikke gjort et prøveintervju (Postholm, 2011) for å teste intervjuguide og elektrisk utstyr, men jeg testet diktafonen noen ganger for meg selv. Sjekket lydstyrke og avspilling. Det virket greit, og jeg stilte med stor selvtillit. Under transkriberingen oppdaget jeg at Britt fikk lite betenkningstid på enkelte spørsmål. Jeg var veldig rask med å komme med utfyllende spørsmål for å hjelpe henne på vei og komme med støttende kommentarer. Dette la jeg meg på minnet før dybdeintervjuet. Jeg ønsket å gi Britt mer tid til å reflektere før jeg forventet et svar, samt at jeg ikke trengte å komme med oppmuntrende kommentarer fullt så ofte.

### 3.8.4 Gjennomføring av dybdeintervjuet

Datainnsamlingens siste del var et semistrukturert dybdeintervju. Hensikten var å få bedre innsikt i Britts livsverden, hennes opplevelser, tanker og refleksjoner rundt fenomenet lærer-elev-relasjoner. Jeg hadde forberedt meg godt og brukt god tid på å forberede en intervjuguide. Intervjuguiden var utformet med flere temaer innenfor lærer-elev-relasjonen med spørsmål jeg ønsket at Britt skulle reflektere rundt. Noen av spørsmålene var på bakgrunn av de gjennomførte observasjonene i klasseromskonteksten og direkte knyttet til hennes relasjonsbygging, mens andre spørsmål var relatert til hittil lest teori. Intervjuguiden var derfor basert på både teori og observasjoner.

Vi startet intervjuet etter min siste observasjonsdag. Vi satt i klasserommet, mens elevene var ute. Dessverre ble vi ikke ferdige i den korte pausen Britt hadde, så jeg kom tilbake til skolen senere samme dag. Vi måtte flytte rundt litt før vi tilslutt endte opp på et lite grupperom vegg i vegg med Britts klasserom. Her kunne vi sitte til vi var ferdige. Denne gangen forsøkte jeg å la Britt få mer betenkningstid på hvert spørsmål og brøt ikke inn før jeg merket usikkerhet

rundt hva jeg mente med spørsmålet. Jeg prøvde også å unngå for mange oppmuntrende kommentarer, kun når det var naturlig for meg. Slik forsøkte jeg å lytte til Britts refleksjoner og betraktninger, for å så å komme med oppfølgingsspørsmål, enten for å klargjøre for meg selv hva hun mente med uttalelsene sine eller gi henne muligheten til å utdype temaet ytterligere. Dybdeintervjuet varte i 2 timer og 4 minutter. Transkriberingen ble på 20 sider.

### 3.9 Observasjon som metode

Observasjon som datainnsamlingsmetode kan gi forskeren tilgang til informasjon det ellers kan være vanskelig å fremskaffe (Johannessen et al., 2011). Hammersley og Atkinson (1996) mener det er naturlig at forskeren benytter deltakende observasjon også kalt tilstedeværende observatør (Johannessen et al., 2011), i mikroetnografiske klasseromsstudier. Forskeren er der handlingene skjer i sitt naturlige miljø og sitter på sidelinjen, følger med og har en upartisk rolle. «Observasjoner innebærer at forskeren er til stede i situasjoner som er relevante for studien, og registrerer sine iakttagelser på bakgrunn av sanseinntrykk, først og fremst ved å erfare, se og lytte» (Johannessen et al., 2011, s. 119). Forskeren får informasjon på flere nivåer, både gjennom direkte observasjon og gjennom egenrefleksjon og fortolkning av prosessen. Målet er å tilegne seg ny kunnskap ved å sette observasjonene i system. Slik skaper observasjoner gode forutsetninger for å få innsikt i miljøets sosiale strukturer og på bakgrunn av dette utvikle ny kunnskap og forståelse (Hammersley & Atkinson, 1996).

De gjennomførte observasjonene avgjøres av teorien som ligger til grunn for studien. Dette utgjør forskerens forventningshorisont eller referanseramme, der observasjoner og handlinger blir plassert for å få mening (Gilje og Grimen, 1993). Dette støttes av Johannessen et al. (2011) som sier at forståelseshorisonten «vil kunne påvirke *hva* forskeren observerer, og *hvordan* disse observasjonene vektlegges og tolkes» (s. 38). Det vil si at forskeren starter studien med en oppfatning av det som skal undersøkes og forventede resultater. Ifølge Postholm (2011) vil forskerens bruk av teori påvirke mikroetnografiske studier. Teorien hjelper forskeren i startfasen av studien ved å gi retning til forskningsarbeidet, for deretter å gi fokus for observasjonene.

Observasjon som metode gir som sagt forskeren direkte tilgang til det som skal studeres. I min undersøkelse fikk jeg mulighet til å studere hvordan min lærerinformant jobber med relasjonsbygging til sine elever i klasserommet.

---

### 3.9.1 Klasseromsobservasjoner

Mikroetnografisk forskning kan benyttes for å beskrive livet i klasserommet. Slik kan forskeren oppdage mønstre og trekk gjennom et nærstudium av praksis (Klette, 1998). Gudmundsdottir (1998) påpeker at forskerens blikk vil kunne gjøre det usynlige synlig gjennom å innta en fortolkende forskerrolle i klasserommet. «En gjest ser klarere enn de som daglig er til stede» (s. 103). Forskerens viktigste oppgave er derfor å få frem det usynlige ved å beskrive og drøfte det for å tolke og forstå det som avdekkes. Slik kan forskningen bidra til utvikling av kunnskap om praksis (Gudmundsdottir, 1998). Målsettingen for observasjoner i klasserommet er nettopp å bidra til at andre bedre kan forstå sin egen pedagogiske praksis, fordi observasjonene skaper fortolkende beskrivelser.

Observasjonenes fokus er kun et utsnitt av alt som kan skje i et klasserom. Metoden begrenser seg derfor til forskerens strategisk valgte motiv. Hva forskeren sanser ut av det som ses og høres, blir påvirket av forskerens forforståelse og fordommer for fenomenet (Germeten & Bakke, 2013). Klasseromsobservasjoner innebærer at forskeren gjør feltnotater av analyseenheter og ikke baserer seg kun på forskerens sanseintrykk. Forskeren skal også skrive ned det hun hører og ser (Gudmundsdottir, 1998). Metoden innebærer ulike faser som forskeren skal skille mellom i prosessen fra «sansing, via nedtegning, nedskrivning, til fortolkning, forklaring og forståelse av det vi (tror vi) har sett» (Germeten & Bakke, 2013, s. 110). Samtidig er det umulig å overføre alle detaljene som forekommer i klasserommet helt nøyaktig. Proporsjonene mellom handlinger og aktiviteter vil bli forandret. Sanseintrykkene kan ikke gi et fullstendig overblikk i forhold til det som skjer i klassen. Derfor vil forskerens overføring fra sanser til nedskrevet tekst forminske betydningen av noen aktiviteter og handlinger og forstørre betydningen av andre (Germeten & Bakke, 2013).

Som tidligere beskrevet får forskeren innenfor etnografiske studier studere pågående prosesser eller hverdagshandlinger gjennom observasjoner, kombinert med å samtale med informanten om avsluttede prosesser eller hverdagsaktiviteter (Postholm, 2011). Forskeren får da vite noe mer om hvordan informanten opplevde og oppfattet det aktuelle fenomenet. De observerte hendelsene kan bli fyldigere beskrevet, og ulike syn kan fremkomme, men de blir ikke nødvendigvis mer eller mindre sanne av den grunn (Germeten & Bakke, 2013).

### 3.9.2 Gjennomføring av observasjonene

Min mikroetnografiske studie innebar observasjoner som foregikk åpenlyst i feltet, og Britt samtykket til min tilstedeværelse. I forkant hadde jeg foreslått hvilke uker jeg ønsket å være sammen med henne. Britt fikk bestemme hvilke dager som passet best. Vi ble enige om at jeg skulle observere henne i tilsammen 3 uker, 3 dager hver uke fra skolestart om morgenen til elevenes spisepause 2 timer senere. Elevene startet kl. 08:30, hadde et friminutt kl. 09:30-10:00 og spiste kl. 10:30. Observasjonsukene var sammenhengende, kun avbrutt av høstferien. Det betyr at jeg kom inn i klasseromskonteksten relativt raskt etter høstens skolestart i august. Britt hadde hatt sitt første møte med elevene omtrent 1 måned før jeg entret klasserommet.

Jeg var tilstede i klasserommet i tilsammen 9 dager i 1. og 2. økt. Slik fikk jeg med meg skoledagens oppstart. Jeg observerte Britt i 18 skoletimer i skolefagene norsk og matte, samt en økt med kunst og håndverk. En gang i uken ble klassen delt for å gå på skolens bibliotek. Jeg fulgte Britt og hennes elevgruppe. Den første dagen jeg møtte klassen presenterte Britt meg for elevene, og jeg fortalte litt om meg selv for å skape trygghet. I løpet av feltarbeidet var det derfor ingen elever som stusset over at jeg var tilstede bakerst i klasserommet.

Problemstillingen og dens avgrensninger innsnevret fokusområdene for observasjonene. Ifølge Johannessen et al. (2011) vil det forgå en seleksjon av hvordan dataene blir registrert, analysert og tolket når forskeren velger ut hva som skal bli observert. Mitt fokusområde var knyttet til hvordan Britt jobber for å etablere og opprettholde positive og støttende relasjoner til elever sine. Først hadde jeg ingen spesifikke fokuspunkter, kun den åpne problemstillingen om lærer-elev-relasjoner. Jeg skrev feltnotater for hånd. Etter hver observasjonsdag skrev jeg ned et kort refleksjonsnotat. Notatene kunne danne utgangspunkt for neste dags observasjoner. Slik ble problemstillingen snevret mer og mer inn til bestemte fokusområder. Det vil si at analysearbeidet startet allerede i observasjonsfasen. Jeg hadde også flere uformelle samtaler med Britt, både om morgenen før skoleklokka ringte inn og i elevenes friminutt. De dagene Britt hadde uteinspeksjon var jeg ute sammen med henne og elevene. Slik fikk jeg observert Britts samhandling med elevene på de mer uformelle arenaene utenfor klasserommets fire vegger. Jeg noterte ingenting ute, men dersom vi snakket om noe knyttet til relasjonsarbeid, eller om jeg observerte noe relevant, skrev jeg det ned da jeg kom tilbake i klasserommet.

I begynnelsen av observasjonsperioden inngikk jeg ikke som en del av undervisningen, men inntok rollen som tilstedeværende observatør (Johannessen et al., 2011) uten å delta i den

---

naturlige interaksjonen mellom Britt og elevene. Jeg stod i klasserommets høyre hjørne, sett bakfra, og fulgte med i Britts handlinger og aktiviteter. Jeg valgte å stå da det gav meg bedre oversikt over klasserommet, spesielt når klassen var samlet på gulvet i en ring om morgenen. I løpet av de siste observasjonsdagene ble jeg mer observerende deltaker (Johannessen et al., 2011), i tillegg til tilstedeværende observatør. Denne vekslingen av feltroller fant særlig sted etter elevenes friminutt. Elevene som satt på bakerste rad begynte også å henvende seg mer til meg for å få hjelp med ulike oppgaver de stod fast på. Jeg vurderte derfor hvilken observatørrolle jeg skulle ta avhengig av situasjonen. På den måten gled jeg mer naturlig inn i konteksten, uten at interaksjonen mellom Britt og elevene ble synlig påvirket.

### 3.10 Analyse og bearbeidelse

Data taler ikke for seg selv, men må analyseres og fortolkes. Datamengden må derfor reduseres og innholdet formidles på en forståelig måte (Johannessen et al., 2011). Analyseprosessen gjør at forskeren får mening ut av materialet sitt og innebærer at forskeren plukker helheten fra hverandre for analyse. Målsettingen er ikke å forstå enkeltdelene bedre, men å oppnå en dypere innsikt og helhetlig forståelse av det studerte fenomenet. Dette er tidligere beskrevet som den hermeneutiske sirkelen. For å forstå helheten og kompleksiteten bedre, må forskeren analysere delene (Postholm, 2011). Et fortolkende hermeneutisk perspektiv som utgangspunkt med forholdet mellom delene og helheten av materialet har vært sentralt i analysen av min studie.

Jeg samlet inn data ved hjelp av observasjoner og intervjuer. Databasen består derfor av 52 håndskrevne sider observasjonsnotater og 33 sider intervjuutskrifter, fordelt på 2 intervjuer. Datainnsamlingen ble gjennomført som tre hoveddeler; bakgrunnsintervju, observasjoner og dybdeintervju. De neste kapitlene beskriver hvordan jeg har transkribert og analysert materialet. Målsettingen min er å gi fylldige beskrivelser av forskningsprosessen, slik at leseren kan ta del i hvordan jeg arbeidet og forhåpentligvis knytte den beskrevne situasjonen til sine egne erfaringer med lærer-elev-relasjoner.

### 3.11 Transkribering

Transkripsjon er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk og krever flere vurderinger og beslutninger. Datamaterialet skifter form fra muntlig til skriftlig og innebærer flere abstraksjoner. Forskeren kan ikke oversette helt objektivt fra tale til skrift. Lydopptak

medfører tap av kroppsspråk, intonasjon, stemmeleie og pustepauser (Kvale & Brinkmann, 2015). «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (s. 205). Likevel vil intervjuene bli bedre egnet for analyse når materialet struktureres i tekstform. Selve struktureringen er begynnelsen på analyseprosessen og gjør materialet mer oversiktlig.

Forskeren som transkriberer sitt eget materiale, lærer mye om egen intervjustil. Forskeren kan også huske detaljer som sosiale eller emosjonelle aspekter rundt intervjusituasjonen. Meningsanalysen av det som ble sagt blir påbegynt allerede under transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2011). Transkriberingen bør skje så snart det er mulig (Postholm, 2011). Jeg transkriberte bakgrunnsintervjuet noen få dager etter gjennomføringen. Da ble jeg oppmerksom på at jeg lot Britt få for lite betenkningstid før hun kom med svar og at jeg var altfor ofte brøt inn med oppmuntrende ord eller kommentarer. Jeg prøvde derfor å forbedre intervjuteknikken min under dybdeintervjuet. Selv om dybdeintervjuet ikke ble transkribert før 2 måneder etter gjennomføringen, husket jeg heldigvis mye av konteksten rundt samtalen.

Jeg benyttet diktafon under samtalene. Lydkvaliteten var meget god. Jeg kunne stoppe, spole tilbake og lytte nøye på opptakene flere ganger under transkriberingen for å få med meg alle detaljene. Selve prosessen ble tidkrevende. Sannsynligvis fordi jeg er fersk i forskerrollen. Til å begynne med noterte jeg ned alt ordrett, med alle pauser og gjentakelser. Etter å ha lest gjennom materialet flere ganger, gjennomførte jeg en korrigering (Kvale & Brinkmann, 2015). Setningsstrukturer ble endret slik at de ble grammatisk riktige og mer forståelige for leseren, samt fortettet. Jeg fjernet også pauser og unødvendige gjentakelser. Tilslutt forsikret jeg meg om at denne korrigeringen ikke forandret meningen i teksten. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det undersøkelsens formål som avgjør bruken av slike endringer. Det kan være hensiktsmessig å gjengi intervjuuttalelsene på en sammenhengende og lesbar måte, spesielt dersom transkripsjonene sendes til informanten. Slik unngår forskeren å stille informanten i et unødvendig dårlig lys som kan forårsake en uetisk stigmatisering. Jeg anonymiserte også alle navn underveis. Avslutningsvis satt jeg igjen med 33 sider transkribert materiale.

### 3.12 Analyseprosessen

I etnografiske studier gjennomfører forskeren et kontinuerlig analysearbeid som starter i det forskeren går inn i den valgte settingen og pågår helt til forskningsarbeidet er ferdig (Fetterman, 1998; Hammersley & Atkinson, 1996; Postholm, 2011). Bakgrunnsintervjuet med



---

Britt gav meg et inntrykk av henne som lærer, hennes elevsyn og tanker rundt lærer-elevrelasjonen. Kanskje var det med på å påvirke de første fokusområdene for observasjonene. Siden jeg skrev feltnotater for hånd, ble det nødvendig å velge ut hvilke hendelser og aktiviteter jeg skulle skrive ned, det være seg ulike samtaler eller interaksjoner som foregikk mellom Britt og elevene. Etter hver observasjonsdag kikket jeg gjennom notatene mine og samlet inntrykkene i et kort refleksjonsnotat. Gjennom denne videreutviklingen av feltnotatene, begynte jeg å fokusere på mulige mønstre og kategorier som kunne være utgangspunkt for videre observasjoner. Jeg forsøkte å kople observasjonene til allerede lest teori. Ifølge Postholm (2011) gir teori fokus til observasjonene ved å finne en retning og et utgangspunkt for eventuelle forskningsspørsmål som utvikles. Ved å bruke teori i kombinasjon med observasjonene kunne jeg formulere studiens forskningsspørsmål. Jeg drev også med åpen koding (Postholm, 2011) og noterte beskrivende stikkord fra det jeg observerte, samt at den totale mengden informasjon ble kodet og kategorisert i meningssamlinger. Jeg samlet derfor kjennetegn ved Britt og hvordan hun arbeider med relasjonsbygging. De observerte mønstrene ble tatt opp i det siste intervjuet for nærmere utdyping. Kombinasjonen av observasjoner og intervjuer i etnografisk forskning kompletterer hverandre (Hammersley & Atkinson, 1996). «Dataene fra den ene metoden kan brukes til å belyse dataene fra den andre» (s.158). Erfaringer forskeren får gjennom observasjoner kan ha betydning for hvordan forskeren tolker informantens svar i intervjuene. Samtidig kan intervjuene påvirke hvordan forskeren tolker hendelser som observeres. Det viktige for forskeren er å være bevisst på at ulike forskningsstrategier kan gi ulik empiri, noe som kan medføre forskjellige konklusjoner.

Postholm (2011) kaller analyseprosessen dynamisk ved at datamaterialet og analysen samarbeider og utvikler seg samtidig. Hammersley og Atkinson (1996) beskriver analysefokuseringens forandringer som en trakt. I starten hadde forskerblikket mitt en induktiv tilnærming, åpent for å observere alt som foregikk. Etter hvert ble det mer innsnevret. Mot slutten av observasjonsperioden fokuserte jeg på å samle inn data som kunne bekrefte eller avkrefte tidligere observasjoner.

For å gjøre datamaterialet mer oversiktlig, forståelig og rapportvennlig, struktureres materialet (Postholm, 2011). Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som kategorier, sammenliknet og sorterte jeg observasjonsnotatene og intervjuuttalelsene. Videre kodet jeg intervjuene. Se vedlegg 5. De observasjonene og uttalelsene som ikke var relevante for denne studien ble sortert bort. En slik form for kvalitetssikring av empirien kalles triangulering (Postholm, 2011). Mønstrene ble mer troverdige ved at de viste sammenheng mellom Britts uttalelser i

intervjuene og klasseromsobservasjonene jeg gjennomførte. Ifølge Postholm (2011) blir analysearbeidet relatert til den innsamlede empirien. Analysen fokuserer på delene, mens tolkningen setter delene inn i en større sammenheng, i et helhetsperspektiv. Denne hermeneutiske sirkelen eller spiralen innebærer et prinsipp om en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess og åpner opp for en dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.13 Studiens kvalitet og troverdighet

Etnografisk forskning begrenser seg ofte til å studere ett enkelt tilfelle eller en liten gruppe tilfeller. Det kan derfor være tvil om funnene er representative. Generaliseringer er derimot ikke like viktige dersom studien tar opp interessante tilfeller (Hammersley & Atkinson, 1996). I mikroetnografiske studier kan det gjøres ulike prosedyrer underveis i forskningsprosessen for å sikre kvalitet og troverdighet. Et lengre opphold på forskningsstedet sikrer god kvalitet (Hammersley & Atkinson, 1996; Postholm, 2011). Et nært samarbeid over lengre tid mellom forsker og informant styrker studiens validitet og reliabilitet (Fetterman, 1998). Jeg tilbrakte 3 uker i forskningsfeltet, 3 dager hver uke.

Datamaterialet kan *trianguleres* ved å benytte flere innsamlingsstrategier og dermed kvalitetssikres. Trianguleringen gir forskeren mulighet til å sammenlikne empirien og se om de støtter opp om hverandre (Hammersley & Atkinson 1996; Postholm, 2011). Prosedyren validitetssjekker materialet, samt gir forskeren nok data til å skrive tykke og detaljerte beskrivelser. Ved å gjennomføre en mikroetnografisk studie med både observasjoner og intervjuer, har jeg forsket på både pågående prosesser og på avsluttede prosesser. Jeg kunne sammenlikne de innsamlede dataene og forsøke å finne gjennomgående mønstre og kjennetegn. Denne trianguleringen er en styrke ved undersøkelsen. Metoden har åpnet opp for å bli bedre kjent med Britt og gå i dybden for å forstå hennes livsverden og meninger om hvordan positive og støttende lærer-elev-relasjoner kan etableres og opprettholdes. Observasjonene i den naturlige settingen har hjulpet meg til å finne fokusområder og mønstre i det studerte fenomenet, samt at de har dannet utgangspunkt for dybdeintervjuets temaer.

Svakheten ved studien er at jeg satt igjen med mange inntrykk og mye innsamlet datamateriale. Det kan også være en styrke, men jeg brukte lang tid på å sortere og kategorisere empirien. Ubevisst kan jeg ha vist noen funn mer interesse enn andre. I tillegg brukte jeg lang tid på å velge ut temaer og utforme gode spørsmål til dybdeintervjuet.

---

Jeg har valgt én lærerinformant. Styrken ligger i at hun ble valgt på bakgrunn av erfaring som klasseleder og relasjonsbygger. Hensikten med studien var å finne og beskrive en god praksis. Svakheten er at resultatene ikke kan overføres direkte eller generaliseres til alle andre klasserom, kun si noe om tendenser. Styrken er derimot at resultatene kan benyttes som en modell eller tankeredskap, der leseren tilpasser aktivitetene til sin egen klasseromskontekst.

Jeg foretok også en såkalt *member checking* (Postholm, 2011), der Britt fikk utskrift av intervjuuttalelsene til gjennomlesning. Hun hadde ingen innvendinger og godkjente transkriberingen. Member checking sikrer kvaliteten i mikroetnografiske studier ved å løfte frem informantens stemme. Det medfører troverdighet, og dataene fremstår som sannferdige.

Proseduren *avkrefte, bekrefte og uforutsette tilfeller* er et grep for å sikre kvaliteten i mikroetnografiske studier. Ved å benytte ulike innsamlingsmetoder kan forskeren avkrefte og/eller bekrefte antakelser, samt at uventede forhold kan dukke opp og tas med inn i undersøkelsen. Datainnsamlingen og analysen foregår parallelt i forskningsprosessen. Den induktive tilnærmingen innebærer at det teoretiske utgangspunktet utvikler seg parallelt med forskerens dataanalyser og fortolkninger. Studiens kvalitet styrkes ved at forskeren møter forskningsfeltet med et åpent sinn og redegjør for studiens forskningsprosess. Ved å dokumentere forskningsprosessen oppnår studien validitet og kvalitet gjennom tykke, tydelige og teorimittede beskrivelser, også kalt naturalistisk generalisering (Postholm, 2011). Jeg har forsøkt å gjøre dette. Slik kan forskningen fremstå som overførbart til andre situasjoner.

Min erfaring fra klasserommet kan være en styrke ved utvalgelse av aktuell teori og valg av fokus under observasjonene og intervjuene. Samtidig kan det være en svakhet som har hindret et åpent sinn. Siden jeg kjente litt til Britt fra før, kan hennes væremåte og intervjuuttalelser være farget av dette bekjentskapet, fra begge parter.

I mikroetnografiske studier er resultatene avhengig av konteksten. Forskerens forståelse er utviklet der og da, bundet til tid og sted. Likevel kan kunnskapen ha en overføringsverdi som et tankeredskap leseren kan benytte til selvrefleksjon og utvikling av egen praksis. Andre kan oppleve kunnskapen som nyttig. Samtidig skal forskeren ha et kritisk blikk til egne valg gjennom hele prosessen (Postholm, 2011). Jeg har forsøkt å ivareta dette i rapporten. Det gir leseren mulighet til å vurdere om denne studiens resultater har overføringsverdi til andre kontekster.

Det kan også kritiseres at jeg har et ensidig fokus på det som er en gjensidig lærer-elevrelasjon. Forskningen er avgrenset til å fokusere på læreren. Elevenes stemmer kommer derfor ikke frem i denne studien. Jeg valgte også bort elevstemmene på grunn av tidsaspektet. Barn krever mer trygghet og tillit til en intervjuer enn det som naturlig ville bli bygd opp i løpet av de 3 ukene jeg tilbrakte i klasserommet. Likevel har jeg gjennom observasjoner av Britt fanget opp noe av interaksjonen og samspillet som foregikk mellom henne og elevene.

### 3.14 Forskningens etiske betraktninger

Før forskningsprosjektet kan settes i gang må forskeren avklare de juridiske forholdene rundt meldeplikt og/eller konsesjonsplikt (Johannessen et al., 2011). Jeg benyttet meg av skjemaet på NSDs hjemmeside. Søknaden om prosjektet ble akseptert og funnet ikke melde- eller konsesjonspliktig (vedlegg 1). Jeg kunne derfor sette i gang med datainnsamlingen.

Etiske problemstillinger er integrert i alle faser av en undersøkelse og oppstår fordi det er et maktforhold mellom forsker og informant, samt at forskeren går i dybden av informantens livsverden og privatliv. Å trå varsomt er derfor vesentlig. Informanten blir påvirket av forskerens tilstedeværelse både under observasjoner og intervjuer (Johannessen et al., 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2011).

I forkant av mikroetnografiske studier skal forskeren innhente informert samtykke fra informanten. Deltakelsen skal være frivillig, og informanten kan når som helst trekke seg fra studien. Deltakeren skal også vite om undersøkelsens hensikt og hva den innebærer, samt sikres anonymitet eller konfidensialitet. Private og identifiserbare data skal ikke kunne avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2011). Jeg sendte Britt et informasjonsskriv om prosjektet i forkant, som også var stilet til skolens rektor (vedlegg 2). I tillegg utformet jeg en samtykkeerklæring som hun signerte før datainnsamlingen startet (vedlegg 3). Ved å delta frivillig i forskningen, godkjente Britt min tilstedeværelse i klasserommet og å la seg intervjuer og bli observert. Jeg sikret datamaterialet ved å anonymisere alle opplysninger og navn i den utarbeidede teksten. Lydopptakene fra intervjuene ble transkribert direkte fra diktafonen for hånd før de ble skrevet på maskin. Opptakene ble slettet da transkriberingen var ferdig.

Informanten skal ikke påføres noen skade eller konsekvenser ved sin deltakelse. Det nære forholdet mellom forsker og informant i etnografisk forskning fordrer at forskeren behandler informanten med respekt og sensitivitet i forhold til hvor langt studien skal gå. Forskerens

---

moralske ansvar og integritet er en avgjørende faktor. Samtidig skal forskeren fokusere på den vitenskapelige kvaliteten og forskningens uavhengighet (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.15 Forskerens rolle og forforståelse

En etnografisk forsker som observerer åpenlyst kan ofte velge hvilken observatørrolle hun skal ha avhengig av type miljø og forskningens formål (Hammersley & Atkinson, 1996). Jeg valgte å være helt på sidelinjen de første observasjonsdagene og gjennomførte deltakende observasjoner (Hammersley & Atkinson, 1996) ved å være tilstedeværende observatør (Johannessen et al., 2011) i klasserommet. En ren tilskuer. Etter hvert vekslet jeg mellom de ulike feltrollene som tilstedeværende observatør og observerende deltaker (Johannessen et al., 2011). Hele tiden avklarte jeg med Britt i forkant hvilken feltrolle jeg inntok. Jeg kunne gå inn og ut av lærerrollen, fordi jeg på det tidspunktet mente jeg kunne observere lærer-elevrelasjonene også ved å bevege meg rundt i klasserommet sammen med Britt, uten at det synlig påvirket hennes samhandling med elevene. Postholm (2011) poengterer at forskeren må være bevisst på at egen tilstedeværelse kan påvirke forskningsfeltet, informantens handlinger og utviklingen av egen forståelse.

Forholdet mellom forskeren og deltakeren i intervjusammenheng er preget av asymmetri. Det er forskeren som bestemmer tema, kontrollerer og styrer samtalen. Partene er ikke likestilte, og forholdet kan være nært eller preget av avstand (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2011). Siden kunnskap konstrueres i interaksjonen mellom forskeren og deltakeren, blir det et gjensidig avhengighetsforhold mellom det menneskelige samspillet og produksjonen av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig må forskeren forstå at man aldri møter verden uten fordommer eller forforståelse. Gadamer og hermeneutikken godtgjør at forskeren bare kan forstå verden med utgangspunkt i egen forforståelse. Denne bevisstheten kan være en styrke i tolkningen. I motsatt fall kan forskeren ubevisst farge forskningsresultatene og svekke en valid tolkning (Kvale & Brinkmann, 2015; Tanggaard & Brinkmann, 2012).

Forskeren er det viktigste instrumentet i analyseprosessen. De subjektive teoriene, opplevelsene og erfaringene forskeren tar med seg inn i prosessen, vil farge og påvirke analysen. Samtidig er det en konstant interaksjon mellom studert teori og innsamlet data. Selv om intensjonen er å møte datamaterialet med åpent sinn, vil analysene bli preget av forskerens perspektiver (Postholm, 2011). Forskeren benytter ulike sanser til å samle inntrykk og informasjon. Observasjoner er derfor ikke upartiske eller objektive. Informasjonshenting

blir filtrert gjennom det forskeren allerede vet om fenomenet (Germeten og Bakke, 2013). «Forskeren bruker seg selv som filter ved fortolkningen av dataene» (Johannessen et al., 2011, s. 119). Slik vil forskeren kunne fortolke det hun ser og hører i lys av noe kjent, og forskerens forforståelse av fenomenet kan farge og påvirke objektiviteten og nøytraliteten.

Kunnskap utvikles ved å analysere og klarlegge hvilke forutsetninger den vitenskapelige aktiviteten bygger på. For å utvide synsfeltet vårt, må forutsetningene frem i lyset. Tas de for gitt, kan synsfeltet innsnevres og gjøre oss blinde (Gilje & Grimen, 1993). Min forforståelse og mine forkunnskaper fargelegger hva jeg oppfatter, hvilken teori jeg vektlegger og hvordan jeg forstår fenomenet. Mine egne forventninger, antakelser og erfaringer påvirker virkelighetsoppfatningen min. Samtidig er forforståelsen helt avgjørende for å forstå virkeligheten. Kombinasjonen av den teorien jeg vektlegger og forventningene mine vil påvirke studiens fokusområder. Min referanseramme avgjør hvor jeg plasserer handlingene og aktivitetene jeg observerer (Gilje & Grimen, 1993). Forståelseshorisonten «vil kunne påvirke *hva* forskeren observerer, og *hvordan* disse observasjonene vektlegges og tolkes» (Johannessen et al., 2011, s. 38). Det betyr at jeg startet undersøkelsen med en oppfatning av hva jeg ønsket å observere og hvilke resultater jeg forventet meg. Samtidig vil observasjonene danne grunnlag for nye teorier og nye fokusområder. Som Fetterman (1998) sier betyr ikke et åpent sinn et tomt hode. Jeg kan ikke legge bort forforståelse min, men jeg må være bevisst og åpen om den i møte med leseren (Postholm, 2011). Denne bevisstheten om egen subjektive referanseramme hjelper meg til å oppnå en viss avstand til forskningen min.

Jeg har nettopp avsluttet min grunnskolelærerutdanningen i voksen alder, men har tidligere jobbet som ufaglært lærer. Jeg er også mor til to barn på barnetrinnet. Min rolle som mor, student og lærer vil påvirke det jeg ser, hører og fortolker. Gjennom utdannelsen har jeg også dannet meg egne oppfatninger om lærer-elev-relasjonen. Jeg må være bevisst på å ikke farge denne studien med min forforståelse. Likevel vil den prege valgene jeg tar, hvilke teorier jeg benytter og hvilken informasjon jeg vektlegger underveis i prosessen. Utfordringen blir å sette forventningene mine til side og ikke la tidligere erfaringer styre prioriteringene mine, slik at materialet kan bearbeides så upartisk som mulig. Studiens grunnlag og utgangspunkt er min forforståelse for temaet og i kombinasjon med en hermeneutisk tilnærming kan ny kunnskap skapes. Resultatene i denne oppgaven må derfor sees på som forslag til hvordan læreren *kan* etablere og opprettholde positive og støttende relasjoner til elevene. Med det håper jeg studiens tema vil bli diskutert og forsket mer på i fremtiden.

---

## 4. Presentasjon av resultater

I dette kapittelet presenterer jeg studiens innsamlede empiri knyttet til forskningens problemstilling. Det første gjennomgående mønsteret jeg finner hos Britt er hvordan hun bygger lærer-elev-relasjoner ved å interessere seg for elevene og bli kjent med dem. Den andre hovedkategorien er hvordan Britt bruker anerkjennelse i relasjonsbyggingen. Det siste mønsteret er hvordan hun kombinerer kontroll og varme ved å være autoritativ. Jeg har tidligere redegjort for hvordan jeg kom frem til de ulike kategoriene i kapittel 3 og vedlegg 5.

### 4.1 Å være klassens leder

Britt forteller at hun gjennom en lang yrkeskarriere er mer bevisst nå på hvordan hun vil bli oppfattet som lærer og hvordan hun fremstår. Hun sier hun har endret perspektiv på sin egen rolle fra å være mer opptatt av å være kul og populær i den tro at det var veien å gå for å skape gode relasjoner til: *«Jeg vil heller være den trygge, gode læreren som er streng og som klarer å stå i det ... At jeg som lærer er trygg og snill, men samtidig streng.»* Videre uttrykker hun: *«For det er jo ingen motsetning å være snill og streng, eller bestemt, da. Sånn at de vet hvor grensene går og vet hva jeg krever av dem. Da tror jeg vi får en god relasjon mellom ungen og meg.»* Jeg registrerer at hun alltid er vennlig og smilende i samspillet med elevene. Ikke en eneste gang under observasjonsperioden hever hun stemmen eller kjefter på elevene. Hun er høflig, vennlig og rolig i væremåten sin. Det smitter over på elevene. Britt er også flink til å bruke høflighetsfraser som *«Takk»* og *«Værsågod»*. Jeg observerer at elevene hermer etter Britts væremåte. De takker når det blir delt ut skrivemateriell eller bøker. Britt korrigerer elevenes atferd på en dempet og høflig måte: *«Jeg bøyer meg jo også ned for at de andre ikke skal høre den kjefta eller irettesettelsen jeg har ... Sånn at vi ikke må si at Britt kjefter mye på Tim.»* Jeg observerer at det også kan være å gå rolig bort til eleven som fikler med ei bok på pulten sin, legge en hånd på elevens skulder og lukke boka stille igjen. Eller å minne elevene på å rekke opp hånda før de får ordet i plenum, enten verbalt eller ved å vise at hun rekker opp hånda. Et strengt blikk kan være nok til at en urolig elev sitter stille på plassen sin. Et vennlig blikk og et nikk med hodet kan være nok til at elevene går stille og setter seg i en ring under morgensamlingen. I en uformell samtale forteller Britt at hun er ikke der for å være kompis med elevene, men et forbilde. En trygg voksen som er vennlig og bestemt: *«Du trenger ikke være populær, men de skal like deg samtidig som du setter tydelige grenser. Her er det jeg som bestemmer.»*

Britt uttaler at hun er mer opptatt av relasjonsbygging nå enn tidligere i karrieren: «*Jeg har enda mer fokus på det nå enn jeg har hatt. Gjennom kursing. Gjennom erfaring. Gjennom erfaringsutveksling. Gjennom studenter.*» Samtidig formidler hun vilje til å stadig forbedre seg gjennom selvrefleksjon:

*«Så vi må ha såpass selvinnsett at vi må lytte til alle vi jobber med. Deg selv også. Reflektere over hva jeg gjorde som gjorde at dette ikke gikk så bra ... Og man må gå i seg selv ... Det er alltid noe man kan gjøre bedre. Det er å hele tida tenke på hva jeg kan gjøre annerledes neste gang og få det enda bedre enn det jeg hadde.»*

I en av mattetimene blir elevene etterhvert urolige og ukonsentrerte. Et av grepene Britt gjør for å bli en bedre klasseleder er å lytte til elevenes verbale og non-verbale signaler:

*«Men da gjelder det jo også at man lytter til ungene. For de gir en jo noen tilbakemeldinger. Jeg lyttet til dem i dag. Da de ble urolige, var det ikke de som hadde feil. Det var jeg som hadde jobbet for lenge med det [en oppgave]. Hvis det er én [elev], men når det er mange som begynner å bli urolige, da er det jeg som må lytte til ungene. Da har jeg kjørt det for lenge. Nå sier de indirekte: «Nå er vi sultne. Nå er vi slitne. Nå orker vi ikke mer. Vi har jobbet nok med den siden der.» Og det er veldig viktig at jeg lytter til det ungene forteller meg på den måten der.»*

Britt velger å avslutte aktiviteten og forteller i intervjuet at hun er åpen for elevenes innspill gjennom måten de kommuniserer:

*«Når jeg ser de er slitne, stopper jeg. Og tenker at nå kan vi ikke holde på lenger med dette. Nå blir det for lenge. Så jeg lytter veldig mye etter kroppsspråket og hvor mye de gjør. Selv om de ikke akkurat sier ting til meg, så føler jeg på flere ting.»*

I en norsktime klipper elevene ut bokstaver som de kan sette sammen til ord. Jeg registrerer at stemningen er god. Elevene er engasjerte og jobber konsentrert. Enkelte elever nynner. Det er tydelig at barna koser seg. Selv om denne aktiviteten skal avsluttes når det er friminutt, velger Britt å la barna fortsette når de kommer inn igjen. Britt forteller meg senere at det var viktigere at elevene fikk gjøre seg helt ferdige med bokstavoppgaven siden de var så fokuserte, istedenfor å begynne med noe helt nytt.

Britt forteller at nå i 1. klasse er hun opptatt av å sette standarden og få rutinene på plass i en innkjøringsperiode:



*«Så faste rutiner og systemer og forutsigbarhet. Da blir de trygge, tror jeg. Og det er ikke noe tvil om hvordan det skal være. Dette liker unger. Samtidig som det skal være rom for å ha det gøy innenfor de rammene og de rutineene vi har ... Det er jo ikke noen motsetninger det. Så etterhvert blir jeg nok litt mer løssluppen, men nå er jeg jo i en spesiell situasjon. Jeg skal sette standarden for skolen ... Å få innarbeidet rutiner, regler, systemer.»*

Hun sier at fokuset er på rutineene. Være fast og bestemt i alt hun gjør, for så å kunne slippe opp litt mer etterhvert. Samtidig med innlæringen av rutineene skal hun bygge relasjoner. Britt forteller at hun i det daglige er bevisst det viktige relasjonsarbeidet: *«Dette må vi holde på med hele tida. Vi jobber med det daglig, året rundt. Vi gjør det.»* Hun mener at relasjonsbyggingen aldri tar slutt, men er en kontinuerlig del av skolehverdagen år etter år:

*«Altså rose og trygghet, forutsigbarhet, forventninger. Det er det samme fra år til år, bare i sterkere grad i 1. klasse ... Dette er ikke gjort fordi man er ferdig i 1. klasse ... Derfor satser vi alt nå i 1. klasse, så er det på plass. Istedenfor at det er halvgjort, og så går man år etter år med halvgjorte greier. Da blir det halvgjort læringsmiljø. Så blir det halvgjort faglig.»*

Britt forteller at da hun overtok en 3. klasse, måtte hun bygge relasjoner og jobbe med klassens sosiale miljø frem mot jul, før hun kunne kjøre på og jobbe intenst med å heve elevenes faglige nivå: *«Men samtidig må det sosiale holdes varmt hele tida, på sida.»*

## 4.2 Å strukturere skoledagens oppstart

Selv om barna kun har vært skoleelever i en drøy måned, viser observasjonsnotatene at Britt allerede har innført en fast rutine og struktur på skoledagens oppstart. Hver morgen henter hun inn elevene når skoleklokka ringer. Hun hilser på dem vennlig og smilende. Alltid på en høflig måte. Så følger hun dem til garderoben. Der hjelper hun elever som har behov for en ekstra hånd når de kler av seg ytterklærne. Ingen elever går inn i klasserommet, men venter til Britt stiller seg i døra for å hilse på dem. Der håndhilser hun på hver enkelt elev, mens hun ser dem inn i øynene og sier: *«God morgen!»* eller *«Good morning!»* og barnets navn. Britt mener det å hilse på en ordentlig måte ved dagens oppstart er viktig for elevene:

*«Det å hilse ... du bøyer deg ned, ser de inn i øynene, eller møter blikket deres. Det prøver jeg å lære dem. Hilser på dem. Da har vi iallfall sett dem én gang i og med at det er dårlig tid og mange [elever] ... Jeg synes det er en fin og rolig måte å komme inn i klasserommet på. Når*

*vi går over dørstokken, er vi inne på læringsarenaen som er litt annerledes enn gangen og ute. Så tar jeg imot dem og ser dem.»*

Enkelte morgener er Karen (ressurslærer) tilstede og hilser på elevene i døra. Da velger Britt å gå inn i klasserommet for å hjelpe elevene med å komme inn på riktig måte, minne dem på å lukke munnen og være stille eller hjelpe dem med stolene:

*«Egentlig burde jeg kanskje stå der, jeg, hver dag og hilse på, men jeg synes det er veldig godt å gå rundt og dempe dem litt. Når jeg ser det er en som har problemer med stolen, så kommer jeg ned og spør: «Skal jeg hjelpe deg?» Når Bjarne begynner å skravle på sitt meste, så igjen med munnen (lærer demonstrerer at hun lukker munnen).»*

Når elevene kommer inn i klasserommet, går de til plassene sine og henger sekkene på stolryggene før de setter seg ned. Klasserommet er tradisjonelt innredet med pultrekker vendt mot tavla. Elevene sitter tre og fire sammen fordelt på fire rader bakover. Når alle har kommet på plass, hilser Britt på hele klassen: «*God morgen, IX!*» Elevene svarer unisont: «*God morgen, Britt!*» Dersom det er andre voksne tilstede, for eksempel ressurslærer, blir navnet hennes også inkludert. Etterhvert gir Britt tegn til elevene at de skal samles på den åpne gulvplassen foran tavla. Det er tid for morgensamling. Elevene reiser seg i en fast rekkefølge. Britt forteller at dette har de øvd på siden skolestarten i august. I begynnelsen av observasjonsperioden registrerer jeg at Britt må minne elevene på hvordan de skal gå til morgensamlingen. Hele tiden gjør hun det på en vennlig, dempet og høflig måte. At de skal være stille. At de skal følge med når det er deres tur til å gå til ringen. Etterhvert sier hun bare: «*Vær så god!*» til den eleven som skal reise seg først. Så følger resten av klassen etter. Det er helt stille i klasserommet. Britt nikker og smiler oppmuntrende til elevene etterhvert som de finner plassene sine i ringen. Hun roser elevene som går stille og rolig: «*Veldig bra! Så dere hvordan de gikk?*» og når elevene finner plassene sine på gulvet i ringen: «*Se hvor fint de sitter uten å snakke!*» Britt forteller at hun er fornøyd med hvor raskt elevene har lært seg rutinene: «*Så det med faste rutiner gjør at det ikke er noe tvil. Du ser det er blitt veldig fint det å komme til samling.*»

### 4.3 Morgensamlingens muligheter

Observasjonene viser at morgensamlingen er et fast innslag og følger en fastsatt struktur. Kalenderen gjennomgås først. Elevene er ansvarlige, og det går på rundgang. Britt sier hvem

sin tur det er, og eleven stiller seg opp ved siden av ei lita tavle med dag, dato, uke, måned og årstall. Britt sitter på en stol tett inntil den lille tavla. Noen ganger er elevene usikre på hva de skal spørre om. Da hvisker Britt forsiktig i øret til elevene som trenger hjelp. Siden barna er ansvarlige for gjennomgangen, er det de som involverer medelevene ved å stille spørsmålene: «*Hvilken dag er det i dag? Hvilken dato er det? Hvilken uke er det? Hvilket måned er det? Hvilket år er det?*», samt bestemmer hvem av medelevene som får lov til å svare. Elevene er veldig ivrige, rekker opp hendene og vil gjerne delta. Når kalenderen er ferdig gjennomgått, sier Britt og elevene høyt i kor hva dagens kalender er. Etter kalenderen åpner Britt opp for andre temaer. En av dagene benytter hun anledningen til å minne elevene om hvordan de skal hilse på henne i døra om morgenen. Med håndtrykk og blikkontakt. Det åpner opp for at en elev kan demonstrere hvordan vi hilser her i Norge. Britt trekker også frem ei av jentene som slo seg kraftig i ansiktet i en sykkelulykke: «*Du er tøff som kommer på skolen. Nå skal vi hjelpe deg ekstra.*» Hun bøyer seg fremover, ser på alle elevene i ringen og sier: «*Nå skal vi skal vise omsorg for Veronika.*» Samtidig benytter Britt anledningen til å snakke om betydningen av lepper og tenner.

Under en annen samling forteller en elev om et dødt ekorn hun så på skoleveien. Temaet skaper interesse og engasjement blant elevene. De er ivrige etter å fortelle om andre døde dyr. Så spør Britt: «*Hvilken lyd kommer først i ekorn?*» Mange hender i været, og en gutt svarer riktig lyd. Britt roser. En av guttene lager smattelyder og flere hermer. Britt ler: «*Ja, slik høres ekornet ut. Men nå skal vi la ekornlyden stoppe.*» Flere stopper. Britt sier: «*Jeg ser at noen har stoppet. Bra!*» Resten slutter med én gang. Både observasjonsnotatene og Britt sier at morgensamlingene gir elevene anledning til å snakke om det de er opptatte av der og da:

*«Ja, og det er en fin anledning å ta det da. Ikke bare skyve det bort ... Og det ekornet som døde. Det kunne man jo tatt enda lenger. «Å, hvordan så ekornet ut nå? Var det brunt? Hvordan var det?» Det pleier jeg også å gjøre mer av når noen forteller sånt. Men det kommer etterhvert ... For det er jo den beste måten å gjøre ting på. Ta det spontant!»*

Jeg registrerer at morgensamlingene avsluttes med en gjennomgang av skoledagen. Britt har på forhånd hengt opp små bilder som illustrerer de ulike fagene på klasserommets tavle. Så får elevene beskjed om å gå stille tilbake til plassene sine. Hun fremhever gjerne elevene som klarer det: «*Kjempebra, Jens!*» og «*Det var bra, Lise!*» Britt smiler mye, viser tommel opp og nikker anerkjennende. Ofte roser hun også kollektivt: «*Kjempebra! Supert! Det tok 15 sekunder, og alle var på plass!*»

Britt vektlegger at hun liker morgensamlingene og fellessamtalene der. Mye fordi hun mener at det blir for omfattende hvis alle elevene skal komme til henne enkeltvis gjennom skoledagen og fortelle hva som opptar dem der og da. Hun sier at morgensamlingene benyttes aktivt for å bli kjent med elevene og vise interesse for dem slik at hun kan forstå dem bedre:

*«Jeg får jo gjerne den ... ikke bakgrunnen, men jeg får på en måte vite litt om hvordan man organiserer seg i hjemmet og hvordan hjemmet er ved disse samlingene jeg er så glad i ... Gjennom morgensamlingene får jeg vite mye synes jeg ... Ja, og der er jeg jo veldig nysgjerrig på å vite hva som rører seg hjemme i familiene, for nettopp å forstå barnet ... For det er veldig viktig å vite ... Og det er for å kunne f.eks hjelpe eller imøtekomme dem på samtaler, eller kanskje stille spørsmål om en del ting som de er ... men på en fin måte. Det er noe med det å bli sett og at jeg blir en som de har lyst til å fortelle sånne ting til etterhvert.»*

Britt forteller at her blir hun kjent med elevenes liv utenom skolen. Hva de er interessert i og gjør på fritiden: *«Hvem som går til skolen, og hva man har gjort, om man har vært mye på Sirup Kjøpesenter, om man har gått tur i skogen, om man er sammen med familien og hvordan morgenen har vært.»* Hun mener det gir henne et innblikk i hverdagslivet til barna og rutinene hjemme: *«Om de har fått spist, om de ikke har fått spist. Hvordan rutinene for leksene er.»* Samtidig fremhever hun morgensamlingene som viktige for relasjonsbyggingen og anerkjennelsen av elevene. Der lytter hun ordentlig til elevene og ser dem alle inn i øynene:

*«Det er også fordi det er der jeg lytter til det som blir sagt. De får gjort seg ferdige. Hvis det er noe trist om morgenen. Hvis det er noe de har opplevd. Hvis det er noe de har lyst å fortelle, så kan de fortelle det til meg, eller til oss. Så alle hører. Det tror jeg er veldig viktig at de får lov til å gjøre. Jeg har veldig troa på at vi sitter i ring. Ser hverandre. Lytter til hverandre. Bekrefter forskjellige ting som de forteller ... Jeg synes at det med å sitte på gulvet, eller på stoler, og at alle ser hverandre i en ring er viktig ... Derfor har vi denne fellessamlingen, da. At jeg bryr meg om å lytte til dem, lytte så langt det er mulig.»*

Hun vektlegger at i ringen er det heller ingen som sitter med ryggen til, men alle kan se den som snakker: *«Det er den eneste gangen de ser hverandre alle sammen ... Det er jo utilfredsstillende å ikke se de du er i samme rom med.»*

Basert på intervjuuttalelsene fremkommer det at Britt stiller oppfølgingsspørsmål for å vise elevene at hun lytter til dem og hører hva de sier. Hun sier det er viktig å ikke bare si «Ja» og «Ha» til elevene og så gå videre, men isteden komme med bekreftende kommentarer på det som blir sagt: *«Det var leit at du så at ekornet var dødt.»* Jeg observerer at hun ofte kommer

med oppmuntrende nikk og smil, i tillegg til nye spørsmål i et interessert tonefall. Hun forteller at det innimellom holder å komme med en kommentar til det elevene sier: *«Man kan òg bare høre på den andre og si: «Ja, det var fint.» Trenger ikke noe mer enn det, men iallfall vise med kroppsspråk eller annen måte at man lytter.»* Etter høstferien får alle elevene fortelle én ting de hadde gjort. Britt stiller oppfølgingsspørsmål. Hele tiden viser ansiktsuttrykket hennes at hun er interessert i og opptatt av å lytte til det elevene har å si. Ei polsk jente vet ikke helt hvordan hun skal uttrykke seg på norsk. Britt får hjelp av en annen polsk elev til å oversette for resten av klassen hva jenta har gjort i høstferien. *«Hva skulle vi gjort uten deg, Espen? Som kan hjelpe oss nå!»* sier Britt rosende. Britt forteller også om sin ferie og lar elevene få innblikk i hennes liv utenom skolen.

Under samlingene følger hun med på elevenes atferd i ringen. Urolige barn blir raskt og diskret korrigert til å sitte rolig og fint med et blick og et tegn. Observasjonene viser at Britt kommuniserer mye non-verbalt med elevene når hun lytter til dem, men også når hun korrigerer atferd. Hun bøyer seg fremover og har øyekontakt med eleven som prater. Ofte i kombinasjon med vennlige og oppmuntrende blick og nikk. Hun smiler mye. Britt forteller at hun kommuniserer mye non-verbalt: *«Det kan være tommel opp. Det kan være blick. Det kan være at jeg kommer mot dem. Jeg bruker det veldig mye. Blick og tommel opp.»*

#### 4.4 Å anerkjenne elevene

Jeg observerer at Britt alltid ser direkte på elevene og henvender seg til dem med navnene deres når hun snakker med dem og når de for eksempel får lov til å svare på spørsmål hun stiller. Hun smiler mye. Har et vennlig ansiktsuttrykk. Flere ganger går hun også rundt i klasserommet, beveger seg nærmere eleven som snakker i plenum: *«Ja, og jeg går jo rundt i rommet noen ganger, for å få med de som sitter litt bak. I hvert fall prøver å stå midt i rommet noen ganger.»* Ifølge Britt innebærer anerkjennelse å se elevene, å respektere dem, å lytte til dem, å vise forståelse og omsorg for dem og å bekrefte det elevene gjør:

*«At jeg anerkjenner og bekrefter vel det de gjør mye og ofte, eller ønsker å anerkjenne det de gjør. Det er på en måte at de får tilbakemeldinger ... og blir sett på det de gjør. Veldig viktig at de blir sett på det de gjør. Av det faglige og det sosiale ... Det er å forstå hans følelser hvis han er lei seg. «Jeg forstår at du er lei deg nå, og jeg skal prøve å hjelpe deg.» Si det til han. Ja, så er det dette med å forstå bakgrunnen deres. Det synes jeg er veldig viktig etterhvert. Hva er det som gjør at de ikke kan mange av disse tingene ... Ja, og det betyr å ha respekt for alle*

*disse ungene. Hver og en. De kommer her og vil lære, de fleste. Og da er det å lytte til bakgrunnen og forstå bakgrunnen.»*

I en norsktime jobber klassen med rimord. Flere elever kommer med forslag som ikke er helt riktige. Britt sier ikke til elevene at forslagene deres er feil. Istedenfor sier hun: *«Det var et veldig godt forslag med mange like bokstaver, men ikke helt det samme. Kan det være andre forslag også?»* I den samme timen er det mange elever som foreslår ord de tror rimer, og Britt veileder dem inn på det som blir riktig. Ingen ler når noen svarer feil. Hun forteller at flere av barna har sagt hjemme at de tør å rekke opp handa fordi Britt ikke blir sint om de svarer feil.

Basert på intervjuene er Britts utfordring å anerkjenne elevene sosialt og faglig når elevene er så mange og hun er alene. Selv om ressurslærer er tilstede enkelte timer, uttrykker hun et ønske om å dele klassen flere ganger i uken: *«Som jeg har sagt før er det lettere når vi er halv klasse. Da er det mye lettere. Og hvorfor? Det er jo fordi de er færre.»* Ifølge Britt er utfordringene hennes tid og språk. Tid fordi de har travle dager med mye innhold: *«Jeg kan ikke høre på alle når de går ut [i friminutt] at det var noe som skjedde. Da lytter jeg ikke til dem. Da er det ut. Jeg lytter mye her [i klasserommet]. Jeg lytter når vi har fellesundervisning.»* Men også fordi Britt føler hun ikke rekker over alle elevene: *«Det er jo det å strekke til. Å få anerkjent mange som kanskje trenger det samtidig.»* Hun mener språket særlig er et hinder for å forstå de polske barna. Britt forteller at hun har tre polske elever med varierende norskforståelse og at det er spesielt en av dem hun jobber mye med for å forstå, men også for at han skal forstå hva hun forventer av atferd og arbeidsinnsats: *«Han skjønner ikke helt hva jeg sier. Og jeg får ikke gjort de avtalene og det samarbeidet med han.»* Britt sier hun er opptatt av å gjøre ukjente settinger mindre fremmed. For å få til det, mener hun at hun trenger mer tid med elevene: *«Ja, trenger mer tid. Så jeg kommer ikke til å gi meg på det, nei.»*

#### 4.4.1 Ros og oppmuntring

Observasjonene viser at det er mye ros, oppmuntring og positive bekreftelser på det elevene gjør i Britts klasserom. Hun roser mye kollektivt, både generelt: *«Åh, nå er det mange som er flinke!»* og *«Flott jobbet!»* til mer konkret ros: *«Dere er så flinke å sitte og høre på hverandre!»* og *«Guri, så mange som kom fort i gang [med oppgaven] uten at jeg sa noe. Dette kan dere jo allerede!»* Samtidig fremsnakker hun ofte enkeltelever: *«Flott, Espen. Nå husket du å rekke opp handa!»* og kaller dem ofte eksperter: *«Se på Pernille! Hun er ekspert i å sitte med hendene i fanget!»* Britt forteller at hun ofte bruker ordet ekspert: *«Ja, det er et godt ord*

syns jeg. Å være ekspert. Og det er det veldig mange som vil bli.» Britt mener det å rose og positivt bekrefte elevene er viktig i relasjonsbyggingen:

*«Det er jeg helt sikker på er den beste måten å lære hvordan man skal oppføre seg. Å rose det du gjør istedenfor å kjeft. For alle vet som oftest når man har gjort noe feil. Det hjelper ikke at noen forteller hva man har gjort feil når man vet det fra før ... Så jeg prøver så godt jeg kan, og det tror jeg at jeg får til, å rose alt det gode de gjør. For de gjør jo mye flott.»*

Samtidig poengterer hun at elevene fortsatt har veldig mye å lære, men at det å skryte av hva de får til når de forsøker, hjelper mye. For at rosen skal være troverdig for elevene, sier hun at den må være oppriktig ment med innlevelse og ikke være kunstig: *«Du må ha tonefallet òg. Jeg mener det jo.»*

Flere ganger observerer jeg at Britt roser og anerkjenner elevenes svar og kunnskaper i plenum. Under en morgensamling spør hun hvor mange dager det er i et år. En gutt rekker opp hånda og svarer riktig. Flere elever begynner å klappe. *«Ja, vi klapper for Espen! For det er ikke lett å huske!»* sier Britt. I en norsktime jobber elevene med bokstaven M. Britt spør om noen husker hvordan man skriver bokstaven. Pål svarer: *«Vi tar først en loddrett strek, så to streker på skrå, så en loddrett strek.»* Britt responderer umiddelbart: *«Fantastisk! Vi klapper for Pål!»* Elevene bryter ut i entusiastisk applaus. Senere forteller Britt at selv om hun er opptatt av å veilede og rettlede elevene, må hun også lytte til de elevene som forsøker å fortelle henne at dette kan de:

*«Uansett hvilke trinn vi snakker om skal vi ikke være belærende hele tida. Vi skal være veiledere. Vi lærer dem jo ting, men jeg har sett Pål noen ganger: «Jeg kan det!». «Javisst!» sier jeg. «Det kan du jo! Jeg trodde bare jeg skulle hjelpe deg.» «Jammen, jeg kan det!» Og det er veldig viktig at jeg lytter til ham da.»*

I en norsktime er temaet miljø og forurensning. De ser på bilder i læreboka. Britt spør om noen vet hva ordene miljø og forurensning betyr. En av guttene forklarer inngående for resten av klassen hva miljø og forurensning er. Britt smiler og nikker mot gutten mens hun sier: *«Du er så flink til å snakke!»* Flere elever ser på gutten og nikker bifallende.

Selv om Britt påpeker at de ofte har dårlig tid i skolen, er hun likevel oppmerksom på å bruke de anledningene hun kan for å bygge gode relasjoner til elevene: *«Vi kan godt si at vi har dårlig tid, og mange ganger har vi det. Men vi har også tid vi ikke alltid bruker. Det er jo fordi vi trenger noen ganger et pusterom ... Det er ganske intenst.»* Hun forteller at elever som er

stille kan komme i bakgrunnen for de mer krevende elevene. Særlig jentene fremhever hun som tålmodige og kan komme litt i skyggen. Britt sier hun viser dem oppmerksomhet ved å utnytte ulike anledninger til å vise interesse for dem og gi dem positive bekreftelser:

*«Benytte de sjansene der det ikke er noen som krever noe av meg. Så jeg er veldig på de elevene der. Derfor tror jeg veldig mange av jentene også setter pris på meg etterhvert. Det er jo oftest de som ikke krever så mye. Jeg er jo litt redd for dem. Og er veldig påpasselig ... Så jeg er veldig obs på dem også. Prøver å gi dem kommentarer. Snakke med dem ute hvis jeg kan. Det er jo jenter som klarer seg veldig mye, men vi må ikke glemme dem ... De venter jo. Jeg må få på plass de [guttene] som virkelig trenger det.»*

Observasjonene viser at hun noen ganger tildeler utvalgte jenter ansvarsoppgaver som å samle inn skrivemateriell. Hun trekker frem selv at hun også kan la noen elever være inne med henne i friminuttene og gjøre forskjellige ting for å bli kjent og skape tilknytning. Observasjonene viser at hun også ofte er ute med elevene i friminuttene og spiser sammen med dem i klasserommet. Jeg registrerer at utdeling av frukt og melk er ukens ordenselever ansvarlige for. Britt roser dem når de pliktoppfyllende og iherdig deler ut varene til medelevene.

## 4.5 Å ta vare på elevene

Britt forteller at hun er opptatt av å ta vare på alle elevene sine og vise at hun bryr seg om dem. Hun trekker frem at klassen markerer spesielle begivenheter ved å lage tegninger. I løpet av observasjonsperioden var det ei jente som slo seg kraftig i en sykkelulykke, en elev som byttet klasse og ei ny jente som begynte i klassen. Britt sier at eldre elever også skriver noen hyggelige ord sammen med tegningene. Hun mener det er veldig lite som skal til, men at det betyr så utrolig mye for mottakeren. I en uformell samtale forteller Britt at alle elevene tegnet oppmuntringstegninger til jenta som var i sykkelulykken. En elev tok med seg alle tegningene sammen med en hilsen fra Britt til jenta. Ifølge jentas foreldre var dette årsaken til at jenta turte å komme på skolen dagen etter. Hun hadde gruet seg veldig for eventuelle negative kommentarer om det forslåtte ansiktet sitt, men ble så glad for tegningene at hun bestemte seg for å gå likevel. Britt forteller videre at både gutten som sluttet og den nye jenta fikk tegninger og hilsen fra klassen: *«Da fikk jeg en melding fra moren [til den nye jenta] som sa at den velkomsten var veldig hyggelig.»* Både moren og jenta ble kjempeglade.



Observasjonene viser at Britt også gir trøst og omsorg til elevene når de slår seg eller er lei seg. Det kan være å sette et plaster på et skrubbsår, vise trøst og forståelse over en mistet øredobb i skolegården, gi en klapp på skulderen, eller å passe på at de har nok klær på seg ute i friminuttene: *«Jeg tror jeg har mye empati i meg, og tenker jo hele tida at dette er flotte unger alle sammen.»* I en mattetime før høstferien rekker en gutt opp hånda og sier: *«Etter høstferien skal jeg begynne i ny klasse.»* Britt svarer: *«Ja, det stemmer, Mikkel. Kom opp hit til meg!»* Britt går bort til gutten, tar ham i hånda og fører han opp foran medelevene og lar ham fortelle bakgrunnen for hvorfor han skal bytte klasse. Britt holder rundt gutten, ser på ham og sier: *«Jeg skjønner Mikkel veldig godt, men vi kommer til å se deg i gangene og kan leke i friminuttene.»* Så ser hun utover klassen og sier: *«Vi skal glede oss over at Mikkel får ønsket sitt oppfylt, selv om det er litt trist.»* Hun smiler og nikker til gutten. Han får sette seg på plassen sin igjen. Resten av tiden jobber han iherdig med matteoppgavene. Britt forteller i intervjuet at: *«Det var supert at han tok det opp selv. Og det var det jeg kanskje ønska.»* Hun sier hun var usikker på om foreldrene hadde informert sønnen om klassebyttet.

Britt uttrykker at hun ofte blir engasjert og involvert i elevene. Med tidligere klasser har hun vært tilstede på flere av elevenes fritidsinteresser: *«De har vært nesten som mine egne noen ganger. Jeg har vært helt oppslukt i noen av dem og gått så inn i dem.»* Videre forteller hun at hun byr mye på seg selv, både inne i klasserommet og ute i friminuttene: *«Jeg var med i hvert et friminutt de første årene. Lekte det ungene gjorde.»* Hun sier at i denne klassen har hun hoppet litt tau med dem: *«Da var de helt i sjokk. Ja, det er morsomt å gjøre litt sånne ting.»* Hun forteller at hun også kan være med å danse hvis de setter på musikk, spøke og le: *«Jeg kan være med på det de gjør. Og det syns de er veldig morsomt. Man må kunne le av seg selv.»* Slik mener hun elevene blir kjent med henne og at de blir trygge på henne som voksenperson og som klassens leder.

#### 4.5.1 Å skape tillit og trygg tilknytning

Britt sier hun vil være en trygg voksenperson elevene kan stole på og ha tillit til. Å være en rollemodell og et positivt forbilde som er forutsigbart med avklarte forventninger, slik at elevene ikke er usikre på henne som klasseleder:

*«Det er jo det at en har tillit til meg og ser opp til meg som et forbilde ... Jeg må være en trygg person også, en de kan stole på og som de kan se på som en god modell ... At det egentlig ikke er tvil om hva jeg forventer ... Det går jo ut på å hjelpe ungene hele tida. Rettlede, veilede og hjelpe dem. De skal jo bli voksne mennesker.»*

Hun forteller at hun er svært bevisst på ansvaret hun har som en signifikant voksenperson i barnas hverdag: *«Ja, en veldig viktig person. Og det er lettere for oss enn for foreldre å sette de grensene og holde grensene, for det kommer ikke alltid så mye følelser inn i det som det gjør med mor eller far.»* Hun er klar over at lærer-elev-relasjonene ikke blir som et mor-barn-forhold, men blir likevel knyttet til dem og glad i dem: *«Det blir jo «mine» barn på en måte ... Og da blir man etterhvert veldig glad i ungene, og de blir glad i meg.»* Hun mener det er en forutsetning å bli glad i barna for å kunne gjøre en god jobb og unne dem det beste, samtidig som hun er stolt av dem: *«Være stolt av dem og glad i dem, for alle har de noe godt i seg. De er jo noen skjønne skapninger disse ungene.»*

Selv om Britt sier hun har oppmerksomheten sin rettet mot alle elevene i klassen, uttrykker hun et særlig fokus på de elevene som av ulike grunner trenger litt mer oppmerksomhet fra henne, som trenger å bli sett av voksne som påvirker dem på en positiv måte. Å gi dem som strever litt ekstra ved å møte dem der de er ved å gi mye positiv oppmerksomhet:

*«Jeg får jo som oftest best relasjon etterhvert til den som har vært slitsom, fordi jeg får veldig empati for unger som strever. Som har en bakgrunn eller som har en diagnose ... De er bare litt uheldige som kanskje har fått slite med litt uro. Som forstyrrer hverdagen. Og da trenger de kanskje ekstra mye mer. Mer enn andre ... Så jeg har alltid fremsnakka de svake og hjulpet dem veldig ... Da kan jeg være med slik at de får gode dager på skolen. Smiler og ler og har det godt ... Det er bare å prøve å få fram det positive i den gutten eller jenta. Prøve å overse vrangsidea, det triste. Bygge han opp med det positive. At han vil bli sett ... Gå inn i et samarbeid med ungen.»*

Som nevnt påpeker Britt at hun er opptatt av alle elevene sine, uavhengig faglig nivå eller sosiale utfordringer, men at det er enkelte elever som trenger noe mer: *«Da tror jeg det er greit at vi gir dem litt ekstra og at de blir sett litt mer.»* Britt forteller at enkelte elever hun har vært lærer for opplever det som et stort tap når hun ikke er der lenger: *«For mange er jeg klippen i livet, mer enn mamma og pappa ... Og da blir jeg så viktig for mange etterhvert. Hvis du er den stødige som kan være til hjelp og som kan trøste, så blir det et tap.»* Samtidig forteller hun at mange tidligere elever viser stor gjensynsglede når hun treffer dem: *«Så det syns jeg betyr at vi har hatt et veldig godt forhold, og at jeg har vært til for dem, og at jeg har brydd meg om dem og vært genuint interessert i at de skal ha en utvikling.»*

Basert på intervjuene er noen av Britts utfordringer så tidlig i skoleåret ukonsentrasjon og umodenhet blant enkelte gutter i klassen. At de vil teste grensene hennes. For å bygge gode

relasjoner også til dem, påpeker hun at hun må være bestemt, men samtidig vise at hun er der for dem: *«Jeg vil hjelpe han. Og han skjønner at jeg vil hjelpe han. Det gjør han, men noen ganger så må man være bestemt ... Men hvis det er noe han strever med, er det bare å si: «Skal jeg hjelpe deg?»»* Jeg observerer at Britt ofte bruker ordet hjelp når hun korrigerer uønsket atferd: *«Nå skal jeg hjelpe deg!»* eller *«Jeg skjønner at du trenger litt hjelp av meg for å gå fint.»* Alltid vennlig, men bestemt.

## 4.6 Klassebamsens betydning

Observasjonene viser at Britt også bruker en klassebamse med tilhørende loggbok for å bli kjent med elevene og deres hverdag utenom skolen. Klassebamsen blir med en ny elev hjem hver dag. I loggboken tegner elevene, og foreldrene skriver hva de har gjort når Bamse har vært på besøk. Jeg registrerer at Britt leser teksten og elevene viser frem tegningene sin. Britt skryter av det fine arbeidet elevene gjør i loggboka: *«Vi må klappe for alt dette fine her!»* Elevene klapper for gutten som har tegnet mens han går smilende rundt og viser frem loggboka. Medelevene kommenterer hvor fine tegningene er, og eleven stråler av stolthet. En annen gutt får med Bamse hjem, og dagen etter sier Britt: *«Han har skrevet navnet sitt selv. Så flott!»* Senere er det ei jente som skal ha med Bamse hjem. Hun er synlig stolt og forventningsfull. *«Nå gleder Bamse seg til å være med deg hjem. Han er heldig som får være med dere hjem hver dag,»* sier Britt. En annen dag sier hun: *«Ikke besvim nå dere! Lover dere å ikke besvime? Hun har skrevet alt selv med store bokstaver. Hva gjør vi nå?»* Alle klapper entusiastisk. Britt leser opp teksten. Etterpå får jenta vise frem arbeidet sitt til medelevene. Det er bare positiv respons fra klassen: *«Wow!», «Oj!», «Så flink du er!»*. Den siste observasjonsdagen er det ei jente som viser frem at hun også har skrevet alt i loggboka selv. Britt sier til elevene: *«Jeg vil dere skal legge merke til de bokstavene. Hun har skrevet alt selv.»* Flere elever utbryter: *«Wow!»* Britt fortsetter: *«Tror dere hun har konsentrert seg?»* *«Ja!»* svarer elevene. *«Det er helt fantastisk! Veldig gøy!»* sier Britt mens hun ser utover elevgruppen: *«Men hvis du ikke får det til, er det helt greit. Det vil komme etterhvert!»*

En dag observerer jeg at en gutt spør om Bamse kan sitte ved siden av ham. Klassen har norsk og er delt i to grupper. Halvparten av elevene er med ressurslærer på et annet rom. *«Vil du at Bamse skal sitte ved siden av deg? Så han litt ensom ut? Var det litt trist?»* spør Britt. *«Ja,»* svarer gutten. Britt setter Bamse på den ledige pulten ved siden av gutten. Det er helt stille i klasserommet. Alle elevene får med seg det som skjer. Gutten rører ikke klassebamsen. Han

har den i nærheten av seg, samtidig som den er plassert litt unna. Gutten jobber resten av tiden tilsynelatende uten å la seg forstyrre av bamsen.

## 4.7 Å se elevenes utviklingspotensial

Britt beskriver gode lærer-elev-relasjoner blant annet med at hun har gode samarbeidsforhold til elevene sine, der hun respekter og prøver å forstå elevenes måte å være på samtidig som hun ser at de har evner til å utvikle seg og lære mer:

*«At han eller hun absolutt har et utviklingspotensial. Det er jo barn det dreier seg om, så de skal jo lære. Men man må også være anerkjennende på at de kan mye. Skryte mye av det de kan, fordi de har jo i en alder av 6 år lært mye. Men de skal vite at det også er mye de kan lære seg. Og da må jeg kunne samarbeide og forstå barnet.»*

Britt uttrykker at alle barn har et enormt potensiale for å lære. Hun sier at ved å være ærgjerrig på barnas og egne vegne, og at elevene skal lære noe gjennom et godt samarbeid og samspill med henne, fører det til gode resultater. Hun forteller at hun tidligere har overtatt klasser som hun har jobbet systematisk med for å forbedre elevenes læring og utvikling, både det faglige og det sosiale:

*«Jeg tror de har potensiale til å strekke seg så veldig mye ... Jeg vet jo at her er det masse å hente. Selv om det kanskje ikke ser sånn ut ... Det er som med alt annet. Øve, trene stort sett, så kan mange komme veldig langt med de evnene de har. Vi jobber sammen ... Og det syns jeg er veldig gøy! ... Så blir dette et samspill, et samarbeid som fører til gode resultater.»*

Britt sier hun er ambisiøs på elevenes og egne vegne, og for å få til gode faglige og sosiale resultater må hun kjenne elevene så godt at hun kan tilpasse undervisningen til elevenes nivå: *«Det er veldig viktig å kjenne til hva de kan og ikke kan ... Det med å tilpasse er vanskelig, men veldig viktig. Jeg prøver iallfall å gjøre så godt jeg kan.»*

Britts intervjuuttalelser viser at hun legger lista høyt og er kritisk til seg selv, men ikke til elevene:

*«Jeg har den gjengen der, og da må jeg bruke masse verktøy for at vi skal fungere sammen. For at de skal lære. For at de skal bli glad i hverandre. For at de skal bli unger som liker å gå på skolen og ha lyst til å lære. Da må jeg bruke masse forskjellig. Det er med variasjon. Det er med å være positiv og vennlig. Samtidig er det å være streng. Og da må vi bruke verktøy på*

*forskjellige unger som hjelper. Jeg har jo en 6-7 gutter som gjør at jeg må ta i bruk mange forskjellige verktøy. Nytter ikke bare å si: «Den klassen er helt håpløs!» Jeg kan si det til meg selv. At her er det mye. Her er det mange som trenger mange verktøy og mange forskjellige verktøy. Jeg må ta dem i bruk.»*

Jeg observerer at Britt legger opp til variasjon og korte arbeidsøkter: *«Jeg har jo aldri hatt klasser som har vært negative til det vi skal gjøre ... Og det kan være litt med variasjon. At vi varierer mye. Jeg er veldig nøye på at vi ikke skal jobbe for lenge.»* Britt forteller at hun må forberede seg godt for å sikre at undervisningen blir innholdsrik og variert. Det er krevende. Hun har ikke hatt 1. klasse på seks år og merker at hun har glemt ting hun tidligere har gjort: *«Du glemmer å holde alt varmt hele tida, og derfor må jeg nå bruke masse tid på 1. Så da må jeg jobbe veldig med det igjen ... Jeg må sitte veldig å se på de lærerveiledningene.»* Hun sier hun velger å bruke mye tid på faglige forberedelser slik at elevene skal oppleve undervisningen som variert og med gode aktiviteter. Hun mener det er slik de skal lære: *«Gjennom lek og moro. Det skal være korte økter, og du må legge ned mye arbeid for at det skal bli bra for dem og at de skal få gode dager på skolen.»*

Britt forteller at hun ofte viser frem elevarbeid for å fremheve enkeltelever, som for eksempel klassebamsens loggbok: *«Jeg tror på dette her med klappinga [elevene klapper av hverandres arbeid] og det å skryte veldig ... [eleven] ser at noen synes dette er bra. De koser seg over det. De gleder seg over det hun gjør.»* Hun sier alle typer elevarbeid kan inspirere elevene til å jobbe litt ekstra, men også vise dem hva de en dag skal kunne mestre. Britt fremhever at hun ofte trekker frem andres arbeid. Både for å løfte frem eleven som har tegnet, skrevet eller laget noe fint, og for å vise medelevene hva de bør prøve å strekke seg mot:

*«Vise hvor de skal komme. Det trenger ikke være andres arbeid i klassen. Jeg kan vise noe jeg har gjort. Vi har jo også brukt at andre klasser, elever, kommer inn og viser hvor det er de skal hen. De har skrevet dikt. Det er sånn vi skal klare i 2. klasse. Nå øver vi på å skrive setninger, og etterhvert blir de setningene dikt. For da har de noe å strekke seg etter.»*

Samtidig påpeker Britt at hun er oppmerksom på å ikke vise frem den samme elevens arbeid hele tiden, men bytte på: *«Jeg har jo vist frem Anna sine tegninger noen ganger. Og det gjør ingenting, bare jeg husker å vise noen andre sine en annen gang.»* Britt ønsker at elevene skal tenke at de også kan få til det samme ved å se på hva medelever eller andre har gjort. Jeg observerer at Britt ofte viser frem elevenes arbeid foran resten av klassen. Elevene klapper og kommenterer hva som er fint. I en av norsktimene holder Britt opp en arbeidsbok der eleven

har skrevet pene og like bokstaver. Hun spør klassen hvorfor det er så fine bokstaver. Elevene svarer at bokstavene er like store, de har mellomrom og er tydelig skrevet. Bokas eier er tydelig stolt over anerkjennelsen han får fra medelevene og Britt. De andre elevene får på sin side se hvordan bokstaven kan skrives på en pen og ryddig måte.

## 4.8 Oppsummering av hovedfunn

Et av studiens hovedfunn er hvordan Britt bygger lærer-elev-relasjoner ved å sette elevene i sentrum og bruke sin kompetanse for å bli kjent med dem. Hun benytter dagens første møte og da særlig morgensamlingene og klassebamsens loggbok aktivt som faste strategier for å vise interesse for elevene og deres hverdagsliv. Hun viser også at hun tar vare på elevene sine gjennom ulike grep i skolehverdagen, at hun bryr seg om dem og viser omsorg ved behov. Slik legger hun til rette for pedagogiske aktiviteter i et samspill som kan skape tillit, trygghet og tilknytning.

Et annet hovedfunn er hvordan hun viser elevene anerkjennelse gjennom å lytte til dem, vise forståelse for dem, tolerere og akseptere dem, samt bekrefte og rose elevene positivt gjennom verbal og non-verbal kommunikasjon. Britt benytter særlig morgensamlingene til å anerkjenne elevene, men også undervisningssituasjonene.

Studiens hovedfunn inneholder også hvordan Britt bygger relasjoner i et asymmetrisk forhold. Hun fremstår som klassens leder med allerede innførte regler, rutiner og strukturer med tydelige forventninger til elevenes atferd og innsats. Samtidig lytter hun til elevenes innspill og signaler. Slik viser hun faglig og emosjonell støtte. Funnene viser at Britt balanserer kontroll og struktur på den ene siden og varme og nærhet til elevene på den andre siden ved å være autoritativ. I tillegg fremkommer det av studiens funn at Britt er ambisiøs på egne og elevenes vegne og derfor opptatt av elevenes utviklingspotensial.

Det gjennomgående i alle hovedfunn er at Britt fremstår som en tydelig klasseleder, bevisst på sitt ansvar i å etablere og opprettholde gode lærer-elev-relasjoner og at hun ønsker å være et trygt og forutsigbart forbilde og rollemodell i alt hun gjør. Hennes væremåte og holdninger viser en lærer som alltid er vennlig, men bestemt i sin kommunikasjon.

---

## 5. Fortolkning og drøfting

I dette kapittelet vil jeg fortolke og drøfte resultatene i lys av de teoretiske perspektivene presentert i kapittel 2. Som det fremgår av analysen observerte jeg flere gjennomgående mønstre hos Britt som tilslutt utgjorde tre hovedkategorier eller forskningsspørsmål. Jeg vil drøfte forskningens funn knyttet til hvordan hun blir kjent med elevene, hvordan hun anerkjenner elevene og hvordan hun kombinerer kontroll og varme ved å være autoritativ. Dette gjør jeg med et ønske om å løfte frem Britts livsverden og hennes stemme i et forsøk på å forstå hvordan hun etablerer og opprettholder positive og støttende lærer-elev-relasjoner. Kapittelet starter med å trekke frem betydningen av lærerens ansvar og relasjonskompetanse.

### 5.1 Lærerens ansvar og relasjonskompetanse

Nyere pedagogisk forskning fremhever læreren som den mest sentrale faktoren for å fremme elevenes læring og utvikling (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2008), der selve hjørnesteinen er evnen til å etablere positive og støttende lærer-elev-relasjoner (Marzano & Marzano, 2003). Ifølge Linder (2012) er lærer-elev-relasjonene grunnlaget for all pedagogisk praksis, med elevene plassert i sentrum. Britt virker svært bevisst på å ta utgangspunkt i elevene når hun skal bygge gode relasjoner til dem, samtidig som det er hun som er ansvarlig for relasjonsarbeidet. Det er Britt som setter standarden og avklarer hvilke forventninger hun har til elevene. Analysen viser at hun er veldig opptatt av at elevene skal oppleve gode dager på skolen slik at de får lyst til å lære. Hun uttaler at i samspill med elevene inngår hun i et samarbeid med dem, der de jobber sammen for å oppnå gode resultater, både faglig og sosialt. Gjennom sin væremåte og holdninger tolker jeg at Britt er sitt gitte samfunnsmandat bevisst ved å være en autoritet med kunnskap og innsikt i hvordan hun best kan ta vare på elevene (Bergem, 2012) ved å jobbe systematisk i det daglige relasjonsarbeidet (Drugli, 2012; Juul & Jensen, 2003; Nordahl, 2010). Det kan videre illustrere det asymmetriske forholdet i relasjonene. Her velger jeg også å trekke paralleller til Løgstrup (1956) og hans etiske fordring. Britt og elevene er plassert sammen i en felles skjebne, der Britt er ansvarlig for elevenes skolehverdag og liv på skolen. Hun spør ofte elevene hva hun kan hjelpe dem med. De nevnte eksemplene kan illustrere at Britt har kompetanse i å inngå i gode lærer-elev-relasjoner (Hattie, 2009; Nordenbo, 2008).

De første lærer-elev-relasjonene, både i kvalitet og styrke, kan indikere hvordan elevenes sosiale og faglige utbytte vil bli de første skoleårene (Hamre & Pianta, 2005). Analysen viser at Britt er bevisst på å skape gode opplevelser nå i skolestarten. Hun jobber ekstra oppmerksomt på relasjonsbyggingen nå i 1. klasse slik at elevene skal se på henne som et trygt og solid forbilde som sørger for at de får gode dager på skolen, både sammen med henne og hverandre. Negativ atferd korrigeres umiddelbart ved å benytte elevenes navn og øyekontakt, i tillegg til en lett tone. Et eksempel er når hun under en morgensamling bruker en munter tone for å stoppe en eventuell eskalering av ekornlyder. Når Britt korrigerer uønsket atferd med én gang hun ser det, viser analysen at elevene forsøker å tilpasse seg klassemiljøet og innrette seg etter Britts korrigeringer. Det innebærer at de skolerelaterte aktivitetene tilsynelatende ikke blir nevneverdig påvirket. Noe som er funnet av andre ved at de yngste får økt læringsutbytte når de reduserer sin konfliktfylt oppførsel og tilpasser seg klassemiljøet fordi lærer-elev-relasjonene er gode (Hamre & Pianta, 2005). Britts raske korrigeringer på elevenes atferd og signaler handler først og fremst om å gi elevene tilpasset respons som for eksempel blikkontakt, personlige kommentarer, humor og bruk av elevenes navn (Marzano & Marzano, 2003; Pianta et al., 2002), for nettopp å gi elevene mulighet til å endre atferden sin i positiv retning. Slik legger hun grunnlaget for å kunne etablere og opprettholde positive lærer-elev-relasjoner med høy kvalitet.

Bergem (2012) hevder at lærerens elevsyn påvirker relasjonskvaliteten gjennom å vise ansvarlighet og et ønske om å handle moralsk riktig i møte med elevene når de viser følelser og behov. Britt forteller at hun har utviklet seg som lærer og er fortsatt interessert i å forbedre seg gjennom selvrefleksjon og det å få bedre selvinnsett. Det fremgår av analysen at hun ofte reflekterer i etterkant over hva hun gjør bra og hva hun kan bli bedre på. Det kan tolkes som at hun er bevisst sitt eget bidrag og ansvar for å fremme positive og støttende relasjoner til elevene sine og at hun er villig til å jobbe med sin egen pedagogiske praksis og hele tiden forbedre seg. Det kan også tolkes som at hun er endringsvillig og positivt innstilt til selvutvikling for å bli en enda bedre lærer. Samtidig er Britt oppmerksom på sin egen rolle som et trygt og voksent forbilde elevene kan se opp til og lære av. Slik viser hun det Marzano (2009) kaller årvåkenhet eller *mindfulness*. Britt er nærværende tilstede i forhold til seg selv og omgivelsene. Sett i lys av denne teorien kan det se ut som hun har både formidlings- og relasjonskompetanse (Juil & Jensen, 2003).

Profesjonell relasjonskompetanse innebærer at læreren må se *bak* elevenes fasade og atferd for å kunne forstå deres væremåte (Juil & Jensen, 2003). Samtidig blir relasjonskompetanse



---

sett på som et verktøy for å bygge solide bindeledd mellom relasjoner. Lærer-elev-relasjonene har derfor et stort potensial for forbedring (Spurkeland & Lysebo, 2016). Britt uttrykker at hun er mer opptatt av å forstå elevenes bakgrunn nå enn tidligere. Kanskje årevis med erfaring, refleksjoner og kompetanseheving har ført til mer bevisstgjøring om hvor viktig det er å faktisk kjenne elevene godt for å kunne inngå i positive og støttende lærer-elev-relasjoner. Britt forteller også at hun jobber mer fokusert og systematisk med relasjonsbyggingen nå enn tidligere. Det kan innebære at Britt er mer bevisst på hvordan hun kan påvirke kvaliteten på lærer-elev-relasjonene (Drugli, 2012; Juul & Jensen, 2003; Nordahl, 2010) ved å kjenne til elevenes bakgrunn og historie. Jeg tolker det til at Britt har fått høyere relasjonskompetanse med årene, noe jeg kan knytte til forståelsen av at relasjonskompetanse er noe Britt kan forbedre med øvelse og trening (Spurkeland & Lysebo, 2016).

Drugli (2012) fremhever at lærerens personlighet, hennes indre arbeidsmodeller og empati, sørger for at hun ikke gir opp i vanskelige situasjoner. I analysen fremgår det at Britt har noen utfordringer med enkelte elever nå i oppstarten. Det gjelder spesielt elever som ikke snakker godt norsk og enkelte elever som er ukonsentrerte og litt umodne. Britt uttrykker selv at hun ofte får de beste relasjonene til de elevene som i utgangspunktet har vært vanskelige eller utfordrende. Samtidig krever det mye av hennes energi å stadig være oppmerksom overfor utvalgte elever som trenger det lille ekstra. Jeg tolker engasjementet for utfordrende og sårbare elever som en styrke i Britts relasjonskompetanse. Analysen viser at Britt er villig til å bruke tid og tålmodighet for å snu negativ atferd i klassen og at hun ikke vil gi seg før hun klarer det. Utfordringen er da at det ikke bør gå på bekostning av hvor mye hun velger å investere i de andre elevene sine. I en travel skolehverdag kan det være vanskelig å se alle like mye til enhver tid. Hun trekker selv frem at det kan være utfordrende å strekke til. Særlig når hun har elever som krever mer av henne enn andre. Selv om det er krevende ser det ut til at det Britt gjør er riktig sett i lys av forskning som påpeker at gode voksenforhold er avgjørende for elevenes fremtid. Særlig gjelder det barn som mangler nære voksenrelasjoner tidlig i livet (Nordahl, 2010; Webster-Stratton, 2005). For å vise elevene at hun bryr seg om dem, kan ikke Britt gi opp i vanskelige situasjoner, men være villig til å investere tid og tålmodighet med sine unge elever og skape et relativt stabilt grunnlag for at elevene skal kjenne tilhørighet med henne og få motivasjon for skoleaktiviteter og faglig læring (Hamre & Pianta, (2001). Slik kan hun legge grunnlaget for å bli kjent med elevene sine.

## 5.2 Å bli kjent med elevene

En viktig del av lærerjobben og det å kunne etablere og opprettholde positive og støttende lærer-elev-relasjoner er å bli kjent med elevene, vise at hun bryr seg om dem og være interessert i elevenes læring og utvikling (Drugli, 2012; Hattie, 2009; Pianta et al., 2002; Postholm et al., 2012; Rimm-Kaufman, 2017; Webster-Stratton, 2005). Lærerens væremåte, holdninger, blick og tonefall påvirker både relasjonskvaliteten og graden av tillit (Bergem, 2012; Nordahl, 2010; Webster-Stratton, 2005). Læreren får elevenes tillit ved å være tilstede for dem, gjøre alt for å hjelpe dem, være forutsigbar og til å stole på (Drugli, 2012; Nordahl, 2010; Spurkeland, 2011; Webster-Stratton, 2005). For å kunne bli kjent med elevene sine viser Britt at hun er oppriktig interessert i dem og deres liv ved å involvere seg og vise interesse for det de er opptatt av. Det gjelder spesielt under morgensamlingene og gjennom klassebamsens loggbok. I tillegg viser Britt at hun er der for elevene ved å være positivt innstilt og imøtekommende overfor elevene når hun møter dem hver morgen med et smil og et vennlig blick. Det kan tolkes som at hun gleder seg til å dele dagen sin med dem, noe hun bekrefter i uttalelsene sine om at det er elevene som inspirerer henne i hverdagen. Det kan videre være et uttrykk for at hun trives sammen med barn og liker jobben sin. Slik kan hun få elevenes tillit, noe som igjen kan gi henne mulighet for å bli en nær person (jf. Bergem, 2012) eller en signifikant annen (jf. Mead, 1934). Siden barna kun har vært skoleelever i en drøy måned, kan en ikke forvente at Britt har fått alle elevenes tillit ennå. Det viser også analysen, der Britt forteller at hun jobber ekstra med utvalgte elever for å vise at hun er der for å hjelpe dem. Det er heller ikke alle elevene som prater like mye under fellessamlingene. Samtidig fremkommer det i analysen at Britt er opptatt av å vise elevene at hun bryr seg om dem og ønsker å gjøre sitt beste for dem gjennom å støtte dem emosjonelt og faglig. Analysen viser at Britt bygger opp tillit til elevene ved å daglig benytte tid til å se på elevene på en tydelig måte, både når hun hilser på elevene om morgenen og hver gang hun kommuniserer med elevene ved å benytte elevens navn og blickkontakt. Som det fremgår av analysen velger Britt å la ressurslæreren hilse på elevene om morgenen når de er to voksne tilstede. Britt forteller at hun da er inne i klasserommet og kan minne elevene på hvordan de skal komme inn i rommet og eventuelt hjelpe til med å ta ned stoler. Likevel sier Britt at det kanskje er best om hun står i døra hver dag, men ytrer at hun synes det er godt å kunne hjelpe elevene inne i klasserommet. Det kan stilles spørsmål om prioriteringen av arbeidsoppgaver er riktig fordelt. Kanskje er det bedre om Britt står og tar imot elevene sine hver eneste morgen. På den måten kan Britt forsikre seg om at hun har sett hver enkelt elev og at hun har sagt barnets navn i hvert fall én

---

gang den dagen. Ressurslæreren kan sikkert fint hjelpe de elevene som måtte trenge det i klasserommet. Et viktig poeng ved at nettopp Britt gjennomfører den psykologiske kontrakten (Spurkeland, 2011) er at det forsterker elevenes følelse av å bli sett av læreren, der særlig elever med atferdsproblemer responderer positivt på en slik oppstart av skoledagen. Ved å håndhvilte ordentlig på elevene med blikkontakt og navn ved dagens første møte, viser Britt samtidig at hun bryr seg om elevene sine (Webster-Stratton, 2005) og er villig til å bruke tid på dem.

Positive og støttende lærer-elev-relasjoner fremmes blant annet når læreren blir kjent med elevene sine og anstrenger seg for å tilbringe tid med dem. Relasjonene blir mer betydningsfulle og gode jo bedre læreren kjenner elevene (Marzano & Marzano, 2003; Ogden, 2012; Rimm-Kaufman, 2017; Webster-Stratton, 2005). Analysen viser at Britt bruker morgensamlingene aktivt for å bli bedre kjent med elevene. Slik får hun et innblikk i elevenes hverdagsliv og rutiner hjemme og på fritiden, samtidig som det gir henne muligheter til å forstå hvorfor elevene er som de er. I analysen fremkommer det at det er her Britt lar barna fortelle hva de er interessert i og opptatt av. Samlingen gir dem mulighet og tid til å dele det med henne og resten av klassen. Bruken av morgensamlingen kan tolkes som at den gir elevene rom for å ta opp ting de er interessert i og opptatt av der og da. Samtidig viser analysen at hun er særlig opptatt av at morgensamlingen ikke skal foregå på pultene, men i en ring på den åpne plassen foran tavla. Det innebærer at ingen sitter med ryggen til den som prater. Britt fremhever at dette er den eneste gangen i løpet av skoledagen alle elevene har mulighet til å se hverandre inn i øynene. Jeg tolker at Britt benytter morgensamlingen som en strategi og et fast innslag for å bli bedre kjent med elevene sine (Webster-Stratton, 2005), samt at hun gjennom samlingen sørger for å bruke tid i hverdagen til å lytte til elevene i et samspill. Det at Britt i tillegg velger helt bevisst å sitte i ring under samlingen sørger for likeverdighet (Løvoll & Jensen, 2014). Ingen kan gjemme seg bort. Britt og elevene kan se og høre hverandre når de deler egne opplevelser.

Webster-Stratton (2005) påpeker at gode lærer-elev-relasjoner innebærer at læreren blant annet deler opplevelser fra eget liv med barna. Slik går læreren foran som et godt eksempel i relasjonsbyggingen. Analysen viser at Britt benytter morgensamlingene til å la elevene bli kjent med henne. Hun byr på seg selv ved å fortelle små ting fra sitt eget liv, som for eksempel hva hun gjorde i høstferien. Jeg tolker det som at hun er opptatt av å vise barna at hun er en person de kan stole på og fortelle ting til. Hun tør å utlevere seg og gå foran som et godt eksempel på hvordan man kan dele egne opplevelser for å bli kjent med hverandre. Det kan

også gi elevene positive følelser for Britt, noe som igjen kan skape tilknytning og motivasjon for skolen. På den måten utleverer Britt seg og viser seg sårbar. Når Britt gjør dette i møte med elevene innebærer det en etisk fordring, en forventning om å bli forstått og tatt imot på en fortrolig måte (Løgstrup, 1956). Britt legger på denne måten grunnlaget for å skape engasjerte elever som tør å åpne seg for henne og medelevene sine (Webster-Stratton, 2005).

En annen effektiv måte å bli kjent med elevene på er ifølge Webster-Stratton (2005) å benytte en klassebamse med tilhørende loggbok som elevene har med seg hjem på rundgang. Analysen viser at Britt tar i bruk denne strategien. Britt leser høyt fra loggboka, og elevene viser frem tegningene de har laget. Ved å bruke tid på loggboka i plenum tolker jeg det slik at Britt er genuint interessert i å bli kjent med elevene og deres liv og hobbyer utenfor skolen, samtidig viser hun elevene at hun bryr seg om dem og deres opplevelser. Det kan være verdt å nevne at det kanskje ikke er alle elevene som ønsker å få opplest det de har skrevet i plenum. Det fremkommer ikke i datamaterialet om dette er noe Britt har avklart på forhånd med elevene.

Ifølge Webster-Stratton (2005) kan læreren vise elevene omsorg og at hun bryr seg om dem ved å markere spesielle situasjoner. Analysen viser at det er nettopp det Britt gjør. Klassen markerer spesielle hendelser og begivenheter ved å lage tegninger. Jeg tolker det som at Britt ønsker å ta vare på elevene sine, at hun bryr seg om dem og at de lærer å bry seg om hverandre. I analysen fremkommer det at jobben med å lage tegninger er liten, men at betydningen for mottakeren er stor. Slik kan Britt vise omsorg for elevene og at hun er glad i dem. I analysen fremkommer det også at tegningene var den direkte årsaken til at ei av jentene turte å komme på skolen etter å ha slått seg kraftig i ansiktet og at den nye jenta som begynte i klassen følte seg veldig velkommen. Slik viser eksemplene at Britt formidler varme og aksept ved å gi omsorg når det trengs og at elevene opplever nærhet til henne (Marzano & Marzano, 2003; Pianta et al., 2002; Rimm-Kaufman, 2017) og at hun oppriktig bryr seg om dem.

Læreren kan også vise elevene at hun bryr seg om dem ved å delta i ulike aktiviteter sammen med dem. Det kan være å tilbringe tid med dem i friminuttene eller når de har matpause. Læreren kan også vise elevene tillit og at hun stoler på dem ved å la dem hjelpe til med ulike oppgaver og daglige gjøremål (Webster-Stratton, 2005). Analysen viser at Britt er sammen med elevene når de spiser. Klassens ordenselever er tildelt oppgaven med å hente og levere ut frukt og melk. Jeg tolker dette som at Britt stoler nok på elevene til å sende dem avgårde uten tilsyn for å hente melk og frukt. I analysen fremkommer det også at hun innimellom lar enkelte elever være inne med henne i friminuttene for å hjelpe til med ulike gjøremål. Et eksempel er

---

å henge opp tegninger. Jeg tolker at Britt benytter slike grep for å bli bedre kjent med elevene og gi dem mer positiv oppmerksomhet enn det hun får til i plenum. Analysen viser også at enkelte av de stille jentene får lov til å samle inn skrivemateriell. Slik kan Britt vise elevene tillit og tiltro. Analysen viser videre at Britt kan by på seg selv i ulike sammenhenger. Det fremkommer at hun med tidligere klasser var mye ute sammen med dem i friminuttene og deltok i elevenes lek. I denne klassen viser analysen at Britt er mye ute i friminuttene med elevene, men er ikke like aktivt med i leken. Likevel fremkommer det at hun har hoppet tau med dem og danset i klasserommet med dem. Empirien viser at hun også tidligere har vært tilstede på ulike fritidsarrangement. Jeg tolker det som at hun oppriktig bryr seg om elevene og ønsker dem alt godt, noe analysen også viser ved at innstillingen hennes er at skolen skal være både et værested og et lærested (Linder, 2012). Når Britt deltar i lekpregede aktiviteter vil elevene i det korte øyeblikket leken varer, oppleve lærer-elev-relasjonene som gjensidige og likeverdige, noe som er viktige forutsetninger for å utvikle nærhet og tillit (Webster-Stratton, 2005). Dette kan også være eksempler på hvordan Britt vektlegger å investere tid og krefter på relasjonsbyggingen nå i oppstarten av skoleåret, slik at klassen etterhvert kan bli velfungerende med lite konflikter og bråk (Hamre & Pianta, 2005; Webster-Stratton, 2005), der Britts involvering i ulike aktiviteter også kan fremme trygghet og tilhørighet.

For å være en trygg voksenperson som viser elevene at hun bryr seg om dem og er en person de kan stole på og ha tillit til, kreves det at læreren er en rollemodell og et forbilde som er forutsigbart i oppførsel og holdninger (Bergin & Bergin, 2009). Elevene har behov for trygge relasjoner der de føler tilhørighet med læreren (Brandtzæg et al., 2016). Forskning fremhever at særlig de yngste elevene finner seg lettere til rette i skolekonteksten når de er forankret i trygge voksenrelasjoner. De har også størst tilknytningsbehov og knytter seg oftest til læreren de tilbringer mest tid med. Læreren må være tålmodig, vise omsorg og tilpasset respons. Det gjelder særlig overfor elever med tidligere utrygge tilknytninger. Slike elever trenger nye indre arbeidsmodeller (Drugli, 2012). Analysen viser at Britt vil være den trygge, nære og viktige voksne omsorgspersonen i elevenes liv som tålmodig bygger opp tillit. Eksempler fra analysen viser at hun trøster når noen er lei seg eller har slått seg. Hun er den som lar klassebamsen sitte i nærheten av en elev når han uttrykker et behov for det. Hun er den som stopper undervisningen og lar eleven som skal bytte klasse komme frem og dele nyheten. Det fremkommer videre i analysen at hun i tidligere lærer-elev-relasjoner har involvert seg mye i elevene og vært en så viktig person i livene deres at enkelte elever har kjent en stor sorg og et tap når hun ikke lenger er læreren deres. Hun sier selv at hun blir så knyttet til dem at de blir

som hennes egne unger, men uten det sterke mor-barn-forholdet. Jeg tolker det som at Britt blir glad i elevene sine, fordi hun prioriterer å bli godt kjent med dem ved å involvere seg. En kan likevel spørre seg om tilknytningen kan bli så sterk i enkelte tilfeller at elevene kan bli for avhengige av henne. Det er en hårfin balansegang mellom nærhet og avstand. Britt skal representere trygghet, ikke avhengighet (Bergin & Bergin, 2009; Drugli, 2012). Samtidig viser Britt at hun forstår elevenes behov gjennom å tilpasse responsen sin i samsvar med de signalene hun får fra elevene. Tilknytningsatferden hennes knyttes til elevene og hva de trenger (Bergin & Bergin, 2009; Drugli, 2012), blant annet av tid.

Tilknytningsprosessen krever at læreren og elevene tilbringer tid sammen. Det innebærer at læreren utnytter de mulighetene som finnes til å fokusere på elevene og deres behov gjennom tilpasset respons (Bergin & Bergin, 2009; Brandtzæg et al., 2016; Drugli, 2012; Hamre & Pianta, 2001). I analysen fremgår det at Britt forsøker å finne tid i en travel skolehverdag til alle elevene, men at det særlig er under morgensamlingene hun får tid til å lytte til elevene. Samtidig er hun bestemt på at hun ikke lytter til elevene når de skal ut i friminuttene. Da ønsker hun at de skal ut av klasserommet. En kan tenke at enkelte elever har behov for å bruke de mer uformelle settingene til å snakke med Britt, som for eksempel når de skal ut i friminuttene. Det kan være elever som ennå ikke tør å si så mye foran resten av klassen under morgensamlingene eller i undervisningen, men som likevel ønsker å dele noe med Britt. Samtidig kan en stille spørsmål til teorien som fremhever at det alltid finnes *noe* tid i lærerens hverdag som hun kan utnytte bedre (Marzano & Marzano, 2003; Webster-Stratton, 2005). Kanskje er det riktig, men som Britt påpeker er skolehverdagen veldig intens. Det er ikke mange muligheter til å være alene og hente seg inn. Selv om hun ikke prioriterer å høre på elevene når de skal ut i friminuttene, viser ikke analysen om hun derimot snakker med elevene som har behov for det ute i friminuttene når hun inspiserer.

### 5.3 Å anerkjenne elevene

Begrepet anerkjennelse er en svært sentral dimensjon for å inngå i positive og støttende lærer-elev-relasjoner. Når læreren har en anerkjennende holdning knyttet til dialektisk relasjonsteori, vil hennes væremåte bestå av de overlappende og sammenhengende delementene å lytte, å forstå, å tolerere og akseptere, samt å bekrefte elevene. Det å lytte til elevene innebærer å høre mer enn de verbale ordene. Læreren fokuserer på elevene som snakker og lytter *bak* ordene (Schibbye, 2005). Ifølge Bae (1992) kan læreren innta en verbal og non-verbal lyttende

---

holdning. I analysen fremkommer det at Britt er spesielt glad i morgensamlingene fordi hun der nettopp tar seg tid til å lytte ordentlig til elevene, se elevene, bekrefte elevene, forsøke å forstå elevene og vise at hun aksepterer og tolererer dem. Denne anerkjennende væremåten kommuniserer hun både verbalt og non-verbalt. Analysen viser at Britt alltid inntar en lyttende holdning i ringen. Hun lener seg fremover mot elevene som prater. Hun kommer fysisk nærmere. I tillegg har hun et varierende ansiktsuttrykk avhengig av hva som blir fortalt. Analysen viser også at Britt kommer med korte og enkle kommentarer med varierende stemme og tonefall. Jeg tolker det dithen at hun kommuniserer at hun følger med, er interessert og oppmerksom uten å avbryte eller blande inn egne perspektiver. Slik kan en tenke at hun signaliserer til elevene at hun mener de har noe viktig å si. Det fremgår videre av analysen at Britt hevder det ikke holder med enkle kommentarer som «ja» og «ha», for så å gå videre med andre temaer. Ifølge Britt blir ikke det tilfredsstillende nok for elevene. Jeg tolker at hun er opptatt av å stille oppfølgingsspørsmål for å vise at hun faktisk lytter og hører etter, som for eksempel når alle elevene forteller om høstferien sin. Ved å innta en lyttende holdning uten å trekke inn egne perspektiver, formidler Britt at hun er åpen og mottakelig for det barna uttrykker. Hun tar elevenes opplevelsesverden inn i sin egen og er aktivt nærværende tilstede i situasjonen (Bae, 1992; Moen & Gudmundsdottir, 1997; Møller, 2012; Schibbye, 2005).

Schibbye (2005) henviser det å lytte til fenomenologiens åpenhet. Det innebærer at læreren må være villig til å endre egne tolkninger, følelser og meninger, samtidig som hun mestrer å erfare et visst kontrolltap i situasjonen. Analysen viser at når elevene skal fortelle om høstferien sin under morgensamlingen, trenger Britt ekstra hjelp av en polsk gutt. Hun overlater noe av kontrollen til gutten slik at han kan oversette det en medelev ønsker å formidle til klassen. Jeg tolker det som at Britt er åpen for og villig til overlata noe av kontrollen i situasjonen til gutten og tør å redusere sin egen kontroll ved å la gutten slippe til (Bae, 1992). Slik blir hun også bedre kjent med elevene, deres opplevelser, kunnskaper og erfaringer (Moen & Gudmundsdottir, 1997). Å lytte henger derfor sammen med forståelse (Møller, 2012).

Schibbye (2005) viser til en ytre forståelse uttrykt i kognitiv gjenkjennelse og sympati, samt en indre forståelse uttrykt gjennom lærerens evne til dele liknende følelser og opplevelser. Den indre forståelsen forutsetter at læreren har empati og evne til å sette seg inn i elevenes situasjon. Analysen viser at ved å lytte til elevene kan Britt formidle at hun forstår dem gjennom tilpasset respons som uttrykker gjenkjennelse og aksept. Det skjer blant annet når hun uttrykker: «*Det var leit at du så ekornet som var dødt.*» Jeg tolker at den ytre forståelsen her kommer til uttrykk gjennom Britts kognitive gjenkjennelse og sympati for elevens

opplevelse av det døde ekornet. Kanskje har hun selv opplevd å se døde dyr. Eleven erfarer på sin side at hun kan dele virkeligheten sin med Britt, noe som kan skape samhørighet. Slik uttrykker Britt også en indre forståelse. Jeg tolker det som at hun har evne til empati og kan sette seg inn i elevenes situasjon. Det samsvarer med Britts egen oppfatning av seg selv når hun uttaler at hun tror hun er empatisk. Analysen viser videre at Britt ofte uttrykker forståelse når noen er lei seg ved å gi ekstra trøst og omsorg, for eksempel når ei jente mister en øredobb. Jeg tolker de nevnte eksemplene dithen at Britt uttrykker både ytre og indre forståelse ved å anerkjenne elevenes følelser og ta dem på alvor (Schibbye, 2005).

Schibbye (2005) uttrykker at anerkjennelse også innebærer å akseptere og tolerere elevene som de er. Elevenes opplevelser og ytringer blir ikke dømt eller vurdert utfra lærerens perspektiver. Læreren aksepterer elevenes rett til egne følelser. Følelsene deles ved at læreren mestrer å skille mellom eget indre og elevenes indre. Når læreren viser aksept og toleranse overfor elevene, får de også kjenne på egne følelser og opplevelser. Analysen viser at Britt er åpen for elevenes oppfatninger og meninger om ulike temaer i morgensamlingene. Hun dømmer eller vurderer ingen uttalelser, men kommuniserer verbalt og non-verbalt at elevenes tanker og refleksjoner er viktige. Det kan forstås som at hun lærer elevene å akseptere og tolerere hverandres ulikheter. Et annet eksempel er når Britt anerkjenner gutten som tolker en medelevs uttalelser. Her viser hun aksept og toleranse for guttens bakgrunn og kultur. Britt uttrykker også at hun vil hjelpe de elevene som trenger litt ekstra oppmerksomhet fra henne. Jeg tolker det til at hun ønsker å akseptere og tolerere elevene som av ulike grunner strever litt ekstra, men samtidig gi dem muligheten til å endre seg. Britts måte å akseptere og tolerere elevenes ulike erfaringer på kan være eksempler på hvordan elevene kan få nye strukturer og meninger til sine indre opplevelser (Møller, 2012).

Ifølge Moen og Gudmundsdottir (1997) kan elevenes holdninger til hverandre i klassemiljøet bli påvirket av lærerens formidling av aksept og toleranse. Analysen viser at hun ønsker at elevene aksepterer hverandre, at ingen bli utstøtt. Jeg tolker det som at hun gjennom sin væremåte og holdninger kan være et forbilde og en rollemodell for elevene. I måten å oppføre seg på overfor hverandre og at alle i klasserommet verdsettes like mye og skal være en del av det sosiale fellesskapet. Analysen viser for eksempel at elevene ofte hermer etter Britts høflige væremåte. De takker blant annet når oppgaver eller skolemateriell deles ut. Slik kan Britt være et forbilde i væremåte og hvordan hun takler ulike situasjoner. Hun kan bygge gode relasjoner for de yngste elevene som påvirker klassemiljøet positivt ved at ingen avvises, men aksepteres



---

og inkluderes i fellesskapet (Pianta et al., 2002; Rimm-Kaufman, 2017). Slik kan hun bekrefte elevenes verdi og likeverdighet.

Schibbye (2005) fremhever at det å bekrefte elevene inngår i de andre fire delementene å lytte, forstå, tolerere og akseptere. Å bekrefte innebærer å vise elevene at deres opplevelsesverden er den som gjelder. Det gjøres gjennom å lytte og forsøke å forstå, for så å uttrykke det ved tilpasset respons, enten verbalt eller non-verbalt. Bekreftelsen lever i øyeblikket og er ikke uttenkt. Det vil si at bekræftelsen ligger *i* det å dele følelser, *i* umiddelbare tilbakemeldinger og *i* den følelsemessige matchen. Ifølge Brandtzæg et al. (2016) bidrar denne intersubjektiviteten og affektinntoning til at elevene lettere kan forstå egne opplevelser og utvikle selvregulering og selvfølelse. Tilhørigheten til læreren øker og følelsen av hjelpeløshet reduseres. Når Britt viser empati og forståelse for elevene gjennom affektinntoning, kan hun lære dem en bedre måte å reagere på i tilsvarende situasjoner senere. Analysen viser da også at Britt fokuserer mye på de elevene som av ulike grunner trenger ekstra mye anerkjennelse og positiv oppmerksomhet fra henne. Jeg tolker det som at hun ønsker at disse elevene skal få nye og bedre indre arbeidsmodeller, slik at hun kan bygge trygge og gode lærer-elev-relasjoner til dem. Det Britt gjør er riktig sett i lys av at det er særlig sårbare elever som har behov for å bli lyttet til, forstått, respektert, tolerert og akseptert av læreren sin (Møller, 2012). Når Britt har en bekræftende og utviklingsstøttende holdning overfor elevene med anerkjennende kommentarer, føler elevene seg sett og verdsatt, noe som fører til at de blir mer mottakelige for alternative tolkninger og perspektiver (Møller, 2012; Spurkeland, 2011). Britt gir elevene en mulighet til å endre seg (Moen & Gudmundsdottir, 1997).

Ved å benytte anerkjennelse, ros og positive tilbakemeldinger systematisk og over tid, bygges positive og støttende lærer-elev-relasjoner opp. I tillegg styrkes relasjonskvaliteten og elevenes motivasjon for skolearbeid øker og den positive atferden forsterkes. Elevenes trivsel øker og læringsmiljøet blir godt (Tveit, 2012; Webster-Stratton, 2005). I lys av denne teorien ser jeg at Britt anerkjenner, roser og positivt bekrefter elevene umiddelbart på det de gjør, uttrykt kun sekunder etter konkrete handlinger. Rosen kan være kollektiv eller direkte til enkeltelever. Analysen viser også at Britt beveger seg endel rundt i rommet, samtidig som hun flytter blikket ofte og har fokus på de elevene som trenger mye oppmerksomhet. Til tross for dette, kan det være naturlig å tenke at det vil være handlinger hun ikke får med seg. Britt sier selv at utfordringen er å rekke over alle elevene. At hun er én voksenperson, mens elevene er mange. Det kan være en årsak til at hun bruker en del grupperos for å anerkjenne elevenes arbeid og atferd. Kanskje blir det også for tidkrevende og omfattende å rose hver elev hele

tiden. I den sammenheng kan det være et poeng å ikke fremheve de samme flinke elevene hver gang, men passe på å fordele rosen mellom så mange elever som mulig i løpet av dagen. Analysen viser videre at hun liker ordet ekspert og benytter det ofte for å fremheve enkeltelever eller en gruppe elever. Det gjelder både sosialt og faglig. Britt benytter seg ofte av effektiv ros (Tveit, 2012), noe som er særlig viktig for de yngste elevene, samt ukonsentrerte eller urolige barn med behov for umiddelbare tilbakemeldinger. Som tidligere nevnt flytter Britt seg mye rundt i klasserommet. Jeg antar hun gjør det for nettopp å kunne gi effektiv ros og tilbakemeldinger så raskt som mulig etter konkrete handlinger og for å få med seg det som skjer. Slik er Britt det Marzano (2009) kaller en årvåken lærer som kontinuerlig skanner klasserommet.

Elevene har også behov for positiv oppmerksomhet underveis i læringsprosessen. Grupperos fremmer tilhørighet i klassen, men kan lett bli for generell og ikke spesifikk nok. Ved å kombinere den verbale rosen med non-verbale uttrykk blir rosen mer troverdig og effektiv (Tveit, 2012). Analysen viser at Britt benytter generell grupperos, som for eksempel: «*Flott jobbet!*» til mer spesifikk grupperos: «*Dere er så flinke til å sitte og høre på hverandre!*» Analysen viser også at hun alltid kombinerer verbale uttrykk med non-verbal kommunikasjon som et smil, et klapp på skulderen eller et anerkjennende blick. I analysen fremgår det også at Britt roser mye underveis, mens elevene jobber med aktiviteter. Det kan forstås som at Britt viser at hun bekrefter elevenes forsøk og oppmuntrer dem til videre innsats. Britt viser også ofte frem elevenes arbeid når de er ferdige med en oppgave. Det kan gi Britt en mulighet til å anerkjenne og positivt bekrefte elevenes arbeidsinnsats. Samtidig kan det gi elevene en mulighet til å anerkjenne hverandre. Britt sier at hun tror på det å klappe og skryte mye av elevene. Analysen viser eksempler der elevene klapper når noen viser frem ukens bokstav pent skrevet i norskboka, tegninger de har gjort seg flid med eller arbeidet de har gjort i klassebamsens loggbok. Når Britt gir elevene positiv oppmerksomhet kommunisert både verbalt og non-verbalt, styrker hun elevenes selvtillit, og motivasjonen for skolearbeidet øker (Tveit, 2012), samtidig som hun fremstår som en rollemodell.

Lærerens væremåte og kommunikasjonsformer, om det er verbalt eller non-verbalt, kan enten bygge opp eller rive ned relasjonene, samt at de kan påvirke elevenes oppførsel overfor hverandre (Drugli, 2012; Moen & Gudmundsdottir, 1997; Nordahl, 2010; Spurkeland, 2011). Empirien viser at Britt ønsker å lage gode, trygge læringsmiljøer som aksepterer og inkluderer alle elevene. Jeg tolker det som at hun er bevisst sin rolle som forbilde både som voksenperson og omsorgsperson. Analysen viser da også at hun smiler mye og har en vennlig og

---

imøtekommende fremtoning overfor elevene. Hun benytter mye oppmuntrende blikk og nikk, kombinert med smil når hun kommuniserer non-verbalt. Hennes kroppskommunikasjon er i harmoni med det hun uttrykker verbalt. Analysen viser at hun bruker mye tommel opp, anerkjennende blikk, en fremoverbøyd sittestilling eller at hun beveger seg nærmere elevene, kombinert med bekreftende kommentarer. I analysen fremgår det også at hun bruker mye varierende tonefall, stemme og innlevelse når hun kommuniserer med barna. Det kan tolkes som at hun er oppmerksom på hvordan hun skal kombinere ulike kommunikasjonsformer for å anerkjenne elevene og forsterke ønsket atferd. Britt poengterer selv at det ikke skal oppfattes som kunstig, men troverdig. Det er i tråd med at elevene vil avsløre Britts ros som falsk hvis den ikke er ektefølt og uttrykt med entusiasme, innlevelse og varme (Tveit, 2012).

Det er krevende å praktisere en anerkjennende holdning (Møller, 2012; Schibbye, 2005). Analysen viser at Britts største utfordring for anerkjennelse er tid og språk. Tiden til å strekke til for å anerkjenne alle elevene som trenger det til enhver tid. Språket for å gjøre seg forstått for de elevene som ikke prater godt norsk. Språket er også en utfordring andre veien, at elevene ikke klarer å kommunisere helt med Britt. Nå kan det tenkes at språket etterhvert vil bli en mindre utfordring utover skoleåret etterhvert som elevenes norskkunnskaper blir bedre, samt at Britt blir bedre kjent med alle elevene sine. Tiden er derimot en faktor som en kan tenke seg vil vedvare da fordelingen av lærerressurser er ledelsesstyrt på systemnivå. Britt er tydelig på at hun skulle ønske de var halv klasse flere ganger i uken. Når elevgruppen er halvert, opplever hun å ha bedre tid og kapasitet til å anerkjenne, se og verdsette hver enkelt elev. En kan tenke seg at det er forbundet med at hun da har et mindre antall elever å forholde seg til. Til tross for hindringene Britt erfarer knyttet til anerkjennelse, tolker jeg ut fra analysen at hun er villig til å stå på for å inkludere en anerkjennende holdning i relasjonsbyggingen til elevene sine. Alternativet til å ikke jobbe anerkjennende, kan være at elevene ikke føler seg sett og verdsatt, men krenket, med de konsekvensene det kan få. Britts anerkjennende holdning viser at hun er villig til å jobbe med sine egne tilnærminger og holdninger til elevene, samt at hun har evnen til å leve seg inn i elevenes opplevelsesverden og matche disse (Møller, 2012; Schibbye, 2005).

## 5.4 Å kombinere kontroll og varme i autoritativ klasseledelse

Den autoritative klasselederen er både emosjonelt og faglig støttende overfor elevene. Hun formidler tydelige forventninger, både sosialt og faglig (Postholm et al., 2012). Lærer-elev-

relasjonene knyttes til klasseledelse ved å finne en balansegang mellom egen kontroll og struktur på den ene siden og varme og nærhet til elevene på den andre siden (Nordahl, 2010). Analysen viser at Britt anerkjenner elevene sine gjennom å lytte til dem, se dem, respektere og akseptere deres opplevelser. Det gjelder særlig i morgensamlingene. Hun viser også omsorg og nærhet når elevene er lei seg eller trenger litt ekstra oppmerksomhet, samtidig som hun er en tydelig leder med kontroll. På bakgrunn av disse eksemplene tolker jeg at Britt er en autoritativ klasseleder som kombinerer kontroll og varme. Hun gir både faglig og emosjonell støtte til elevene sine. Britt viser varme og nærhet til elevene sine ved å inngå i positive lærer-elev-relasjoner samtidig som hun opprettholder kontroll og struktur i klasserommet når hun underviser og støtter dem (Nordahl, 2010; Ogden, 2012). Britt kan derfor oppfattes som en dyktig lærer som kombinerer relasjonsbasert klasseledelse med fokus på anerkjennelse og forståelse av elevene og den mer tradisjonelle tilnærmingen av klasseledelse basert på regler, rutiner, struktur, kontroll og styring (Aasen et al., 2014; Doyle, 2009). Slik fremmes gode lærer-elev-relasjoner og trygge, støttende læringsmiljøer.

Særlig skolestarterne har behov for en trygg og faglig og emosjonell støttende lærer. En lærer som blant annet skaper et klassemiljø der det er lov å gjøre feil (Drugli, 2012; Nordahl, 2010). Analysen viser at Britt alltid anerkjenner svarene elevene kommer med, selv om de ikke er korrekte. Det kommer frem at det er en av hovedårsakene til at flere barn tør å svare i plenum. De vet at hun ikke blir sint på dem selv om svarforslagene kan være feil. Det er heller ingen som ler når noen svarer feil. Det kan en tolke som at Britt allerede i skolestarten har lagt grunnlaget for et så trygt og godt læringsmiljø at elevene tør å svare på spørsmål i plenum i trygg forvisning om at Britt veileder dem i riktig retning uten å si at svarene deres er feil. Slik viser Britt at hennes definisjonsmakt over virkeligheten kan bygge opp elevenes selvfølelse og selvtillit gjennom hvordan hun responderer og kommuniserer med elevene (Bae, 1995). Særlig yngre barn er mer påvirkelige fordi de er avhengige av trygge voksenrelasjoner.

Ifølge Nordahl (2010) er ikke en autoritativ klasseleder redd for å variere egen grad av kontroll, men evner å justere den utfra elevgruppen og undervisningssituasjonen hun er ansvarlig for. Læreren er tilstede med det overordnede ansvaret, men gir elevene en større grad av frihet, samt medbestemmelsesmuligheter. Ogden (2012) hevder at klasseledelse innebærer å finne balansepunktet mellom kontroll og frihet. I analysen fremgår det ved flere anledninger at Britt reduserer sin egen kontroll og lar elevene slippe til. Et eksempel er morgensamlingene der elevene er ansvarlige for kalendergjennomgangen. I denne sammenhengen kan en se på elevene som «lærere» med hovedansvaret for undervisningen. Samtidig veileder og hjelper

---

Britt de elevene som har behov for det, og da alltid ved å hviske i «lærerens» øre. Kalendergjennomføringen har et fast innhold bestemt av Britt, men det er likevel elevene som kontrollerer rekkefølgen på spørsmålene og hvem som får lov til å svare. Et annet eksempel er når en elev tolker for resten av klassen det en medelev ønsker å fortelle fra høstferien sin. Her reduserer Britt sin lærerkontroll og viser åpenlyst at eleven i denne sammenhengen er mer kunnskapsrik enn henne og lar ham slippe til. En kan tenke at gjennom å vise gutten anerkjennelse, varme og aksept, kombinert med at han får økt kontroll over situasjonen, kan det fremme og styrke lærer-elev-relasjonen. Eksemplene illustrerer at Britt etablerer og opprettholder lærer-elev-relasjonene ved at hun legger tilrette for å skape pedagogiske situasjoner med relasjonsfremmende aktiviteter i positive samspill (Drugli, 2012).

Som nevnt påpeker forskning at autoritative klasseledere er åpen for elevenes innspill og medbestemmelse (Nordahl, 2010). Analysen viser at Britt er åpen for elevinnspill under morgensamlingens temaer. Bortsett fra den faste gjennomgangen av kalenderen og dagens fag, har hun ikke alltid planlagt noe samtaleemne, men kan stille åpne spørsmål. Jeg tolker det som at hun viser elevene at deres opplevelser og erfaringer er interessante. Når eleven forteller om det døde ekornet på skoleveien, åpner det opp for flere elever som ønsker å delta i samtalen med egne erfaringer. Samtidig fremkommer det i analysen at Britt raskt tar tilbake kontrollen når noen elever begynner med smattende ekornlyder. Britt uttrykker at det ikke er noen motsetninger mellom det å være snill og streng. Jeg tolker det som at Britt er villig til å justere og tilpasse sin egen lærerkontroll og ledelse ved å slippe til elevene og være åpen for deres innspill, samtidig som hun har det overordnede ansvaret. Som en autoritativ klasseleder evner Britt å overta styringen igjen ved å være en tydelig voksenperson som identifiserer seg med noe annet enn det elevene blir, men som ikke avviser det de representerer (Nordahl, 2010). Samtidig kan Britts uttalelser om at hun er både snill og streng være et eksempel på at det ikke er noen motsetninger mellom det å være en tydelig voksenperson og det å ha positive lærer-elev-relasjoner (Nordahl, 2010).

Situasjonsbestemt klasseledelse viser til det direkte møtet mellom læreren og elevene. Ved å være en interaktør i klasserommet griper læreren inn og gjør hensiktsmessige beslutninger der og da i de situasjonene som oppstår (Nordahl, 2010; Sjøby, 2009). Et eksempel er når Britt åpner opp for elevinnspill ved å tillate at klassebamsen kan sitte i nærheten av en elev som uttrykker et ønske om det. I stedet for å plassere bamsen på elevens pult, setter hun den på nabopulten. Jeg tolker det som at Britt viser varme og nærhet i relasjonsbyggingen til den aktuelle gutten ved å anerkjenne hans behov, samtidig som hun beholder kontroll over

situasjonen ved å bestemme hvor bamsen skal plasseres. Det kan tenkes at eleven ville hatt problemer med å la bamsen være i fred dersom den satt på pulten hans. Nå rører han ikke bamsen, men jobber tilsynelatende uforstyrret videre med oppgavene. En kan også tenke at han nå føler seg sett og verdsatt av Britt. Dermed forsterkes en god lærer-elev-relasjon. Et annet eksempel er når eleven som skal bytte klasse ønsker å dele nyheten. Empirien viser at Britt stopper undervisningen og lar gutten komme frem for å fortelle hva han tenker på. Analysen viser at selv om hun har brukt mye tid på å planlegge undervisningens innhold, legger hun nå alt til side. Etterpå gjenopptar elevene de ordinære skoleaktivitetene, og gutten jobber like ivrig som medelevene. En kan tenke at eleven kunne fått problemer med konsentrasjonen dersom han ikke hadde fått «lettet hjertet sitt» i plenum forholdsvis tidlig i timen. Jeg tolker det dithen at Britt åpner opp for elevinnspill når det er nødvendig og mulig og er bevisst på når hun skal vise støtte, varme og nærhet til elevene. Analysen viser også Britts situasjonsbestemte klasseledelse ved at hun «lytter» til elevenes innspill og signaler når de kommuniserer non-verbalt. Særlig i en mattetime blir elevene urolige og ukonsentrerte som kan være et signal på at de er slitne. Britt velger å avslutte aktiviteten på bakgrunn av elevenes non-verbale tilbakemeldinger. Et annet eksempel er i en norsktime der elevene klipper ut bokstaver og setter dem sammen til ord. Stemningen er god med ivrige, engasjerte barn som jobber fokusert, men som fortsatt har energi til å nynne og småprate dempet med hverandre. Her velger Britt å forlenge tiden elevene har til disposisjon for å gjennomføre aktiviteten. Hun påpeker at hun må lytte til elevenes kroppsspråk, at de er slitne, at de ikke orker mer, eller det motsatte, at de har overskudd til å fortsette lenger enn planlagt. Jeg tolker det som at Britt er sensitiv overfor elevenes signaler. Hun oppfatter dem, tar dem til etterretning og utøver situasjonsbestemt klasseledelse. Britts handlinger viser at hun er bevisst på elevenes signaler og atferd som en forutsetning for å skape nærhet og å kunne inngå i gode lærer-elev-relasjoner (Pianta et al., 2002). De nevnte eksemplene vektlegger situasjonsbestemt klasseledelse, men det fremkommer også i avsnittet at hun er en strategisk klasseleder (Nordahl, 2010; Sjøby, 2009). Britt har forberedt og planlagt godt tilrettelagte og gjennomtenkte undervisninger og viser med dette at hun er en dyktig klasseleder som er bevisst på begge ledelsesformene og kan veksle mellom dem avhengig av undervisningssituasjonen (Nordahl, 2010).

Forskning viser at læreren som kontrollerer og leder elevene med tydelige, realistiske og høye forventninger til seg selv og dem, kombinert med høy grad av engasjement og nærhet, vil oppleve økt faglig og sosialt læringsutbytte hos elevene (Hattie, 2009; Marzano, 2009). Analysen viser at Britt er ambisiøs på egne og elevenes vegne. Hun mener elevene har et stort

---

utviklingspotensial for å lære. Samtidig fremkommer det at Britt er opptatt av å samarbeide med elevene for å få gode resultater. Hun påpeker at elevene kan strekke seg veldig mye og at de har mye å hente gjennom å øve og trene. Britt fremhever at hun må kjenne elevenes evner og ferdigheter for å kunne hjelpe dem. Jeg tolker det som at hun ønsker å finne elevenes mestringsnivåer. Det er i tråd med Vygotskys (1978) utviklingssoner.

Vygotsky (1978) hevder at gjennom lærerens interaksjoner med elevene kan hun finne elevenes aktuelle utviklingsnivå. Samtidig mener han at elevene har et potensial for ytterligere utvikling dersom betingelsene ligger tilrette for det. Kognitiv utvikling skjer ikke automatisk, men i samspill med ytre omgivelser med vekt på interaksjonens betydning. Slik kan elevenes kompetanse forstås ut fra deres aktuelle utviklingsnivå og den potensielle kompetansen i den nærmeste utviklingszone. Analysen viser at Britt er opptatt av samarbeid og hva elevene kan oppnå av læring i samspill med andre. Det kan tolkes som at Britt underviser ut fra et sosiokulturelt læringsperspektiv med vekt på Vygotsky. Analysen viser at Britt ofte fremhever eget arbeid eller mer kompetente elevers arbeid for å synliggjøre hva elevene skal prøve å strekke seg mot. Samtidig presiserer hun at det ikke forventes at elevene skal klare det med én gang, men etterhvert. Det fremkommer i analysen at hun særlig viser frem tegninger, men også skrivearbeider i lærebøker og i klassebamsens loggbok. Britt kombinerer det med at elevene anerkjenner hverandre ved å klappe og komme med positive kommentarer. Hun ønsker å inspirere elevene til å strekke seg litt lenger, anstrenge seg litt mer for å utvikle seg. Samtidig kan en tenke at enkelte elever kan føle noe motløshet over å hele tiden sammenlikne seg med mer kompetente andre. Det kan være en balansegang mellom å fremheve de aller flinkeste og det å vise frem alle elevenes arbeid. Når det er sagt sier Britt at hun også viser frem elevarbeid for å løfte frem enkeltelever, uavhengig av faglig nivå. Elever som Britt ser trenger positiv oppmerksomhet. Ifølge analysen trekker også Britt frem mer kompetente elevers kunnskap. En kan tenke at det er for å anerkjenne de elevene som faktisk har mye kunnskap om et aktuelt emne. Eksempler på det er eleven som forklarer medelevene hvordan bokstaven M ser ut og eleven som inngående forteller om miljø og forurensning. Å trekke frem mer kompetente medelevers kunnskap kan også forstås som at undervisningen skal bli en pådriver og kilde til utvikling (Vygotsky, 1978). Slik kan Britt jobbe for at elevene skal kunne utnytte sin potensielle kompetanse i den nærmeste utviklingssonen. Ulike prosesser settes i gang i denne sonen med hjelp og støtte av Britt eller mer kompetente medelever (Vygotsky, 1978).

Moen og Gudmundsdottir (1997) mener at Vygotskys syn på læring og utvikling sammenfaller med begrepet tilpasset opplæring. Det fremkommer av analysen at Britt er opptatt av å finne

ut så mye som mulig om elevenes bakgrunn for å bedre kunne forstå dem og hva de kan for å blant annet tilpasse og tilrettelegge undervisningen. Eksempler på dette er hvordan hun bruker morgensamlingene til å lytte til det elevene sier og klassebamsens loggbok til å lese det de skriver. Slik tolker jeg at hun kan bruke samlingene og loggboka for å avdekke elevenes aktuelle utviklingssoner, og deretter tilpasse undervisningen i samsvar med dette, for så å følge dem videre i deres nærmeste utviklingssoner. Analysen viser at Britt mener tilpasset opplæring er viktig, men krevende og hevder det innebærer blant annet variasjon og korte arbeidsøkter. Det fremkommer at Britt bruker mye tid til å forberede seg for å sikre at undervisningen blir innholdsrik og variert, mye fordi hun ikke har hatt 1. klasse på flere år. Det at hun prioriterer å bruke mye tid på å forberede og planlegge undervisningen viser at hun er en proaktiv (Ogden, 2012) og strategisk klasseleder (Nordahl, 2010; Sjøby, 2009). Slik fremstår Britt som en trygg og forutsigbar klasseleder med tydelige forventninger.

Ifølge Nordahl (2010) vil positive og støttende lærer-elev-relasjoner kombinert med klare regler, rutiner og strukturer med tydelige forventninger fremme elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Ogden (2012) mener at regler og rutiner henger sammen med lærerens forventninger til elevenes atferd og arbeidsinnsats. Marzano (2009) skiller mellom regler og rutiner. Han mener regler uttrykker gjeldende standarder, og rutinene beskriver forventet atferd. Analysen viser at Britt har innført noen faste regler og rutiner i klasserommet. En av reglene er å ikke snakke i munnen på hverandre. Rutinen for dette er å rekke opp hånda. En annen regel er hvordan de forflytter seg i rommet. Rutinen er å gå stille og rolig. Det fremkommer i analysen at Britt vil at elevene skal vite hvor grensene hennes går og hva hun krever og forventer av dem. Hun mener det er en forutsetning for at gode lærer-elev-relasjoner skal kunne etableres og opprettholdes. Britt er tydelig på at det er hun som setter grensene, men at det ikke er noen motsetning å være snill og streng. Slik vil Britts verdisyn og elevsyn påvirke forventningene hun har til elevenes atferd og arbeidsinnsats (Ogden, 2012). Samtidig er det nødvendig for Britt å innføre regler, rutiner og strukturer for å oppnå en forutsigbar og gjenkjennelig skolehverdag (Ogden, 2012; Postholm et al., 2012). Det innebærer også å håndtere regelbrudd.

Regelbrudd skal ikke ignoreres, men få konsekvenser dersom reglene skal ha noen virkning (Marzano & Marzano, 2003; Ogden, 2012). Analysen viser at ikke alle rutinene er helt på plass ennå. Britt må stadig korrigere uønsket atferd og minne enkelte elever på hvordan de skal oppføre seg i klasserommet. Det gjør hun både verbalt og non-verbalt, men uten å heve stemmen eller kjefte. Britt sier hun ikke ønsker at irettesettelsene skal bli en belastning for



---

elevene. Hun kan korrigere uønsket atferd med et bestemt blikk, eller å gå rolig bort til en elev, bøye seg ned og dempet snakke med ham uten at medelevene oppfatter korrigeringen. Det kan også være å rolig gå bort til eleven som fikler med ei åpen bok, legge ei hånd på skulderen hans og lukke boka nesten ubemerket igjen. Et annet eksempel er hvordan Britt minner elevene på å rekke opp hånda, enten ved å si det til dem, eller å signalisere ved å selv rekke opp hånda. Jeg tolker det som at Britt tar kontroll i rommet ved å vennlig, men bestemt korrigere uønsket atferd blant elevene. En kan tenke at Britts fremtoning og måte å korrigere regelbrudd på kan styrke og fremme den videre utviklingen av lærer-elev-relasjonene, fordi hun er forutsigbar og konsekvent. Det kan forstås som at hun ønsker å være et trygt og snilt, men samtidig strengt forbilde elevene kan stole på. Slik kan elevene oppleve trygghet i samspillet med Britt. Videre kan en tolke det som at hun er tålmodig til tross for hennes utallige påminnelser om klassens regler og rutiner. Samtidig viser analysen at hennes utrettelige anstrengelser gir positive resultater. Det er stor forskjell fra de første observasjonsdagene til de siste. Britt påpeker selv at elevene er mye flinkere til å for eksempel gå rolig og fint til morgensamlingene mot slutten av observasjonsperioden. Det kan se ut til at Britt har bygd seg opp solid kompetanse og erfaring i hvordan hun skal korrigere atferd gjennom ulike kommunikasjonsmåter og at hun tar disse i bruk. De nevnte eksemplene viser at Britts innarbeidelse av regler og rutiner er krevende med gjentatte påminnelser, men at hun gjør det på en vennlig og ordentlig måte (Ogden, 2012). Slik vil Britts måte å korrigere regelbrudd på også få elevene til å føle seg trygge og ivaretatt av henne (Pianta et al., 2002). Sett i lys av dette tolker jeg at Britts reglestyrte atferd etterhvert vil forenkle hverdagen i klasserommet (Ogden, 2012), noe analysen så vidt viser en tendens til mot slutten av observasjonsperioden.

Som nevnt etablerer dyktige klasseledere også strukturer for å fremme utvikling og læring hos elevene (Nordahl, 2010), samt for å få en forutsigbar hverdag (Ogden, 2012). Hensiktsmessige rutiner og strukturer er tilpasset undervisningssituasjonen, for eksempel knyttet til skoledagens oppstart (Marzano, 2009). Analysen viser at Britt allerede har innført noen faste strukturer for skoledagens oppstart. Det er blant annet hvordan hun henter dem inn når skoleklokka ringer, håndhilsingen i klasseromsdøra, plenumshilsenen inne i klasserommet og morgensamlingen med sitt noe faste innhold. Samlingen begynner blant annet med dagens kalender og avslutter med dagens fag og innhold. Jeg tolker at den faste strukturen på skoledagens oppstart kan medføre forutsigbarhet og gjenkjennelighet for elevene og dermed skape trygge situasjoner. En kan tenke at Britts grenser er annerledes nå i oppstarten av 1. klasse enn når elevene blir eldre og godt innkjørt i rutinene hennes. Britts lederevner påvirker dermed lærer-elev-

relasjonene, og hun tilpasser grensene sine og strukturene til elevenes behov og atferd (Pianta et al., 2002). Slik viser Britt at hun er en dyktig klasseleder som innehar kompetanse i å lede klassen sin og undervisningsforløpet på en hensiktsmessig måte. Hun etablerer strukturer, regler og rutiner med tydelige forventninger til elevene (Nordenbo et al., 2008; Postholm et al., 2012).

Skolestarten er avgjørende for hvordan sosiale relasjoner og klassestrukturer med regler og rutiner blir. Standarden settes allerede første skoledag, og uheldige mønstre kan være vanskelige å endre (Ogden, 2012). Analysen viser at Britt er svært bevisst på å få på plass regler, rutiner og forutsigbarhet nå i oppstarten av 1. klasse. Hun jobber med dette parallelt med å bygge relasjoner til elevene. Hun uttrykker at gjennom erfaring og kompetanseheving vet hun at grunnlaget for gode relasjoner og trygge læringsmiljøer legges nå i 1. klasse og at det må gjøres ordentlig, slik at arbeidet ikke blir halvveis, med de følgene det kan få for elevenes sosiale og faglige utvikling. Britt bruker derfor den første tiden til å få kontroll over klassen gjennom sin væremåte og holdninger, samt at hun introduserer og innarbeider regler og rutiner allerede ved skolestart (Ogden, 2012). Siden Britt er lærer for skolens yngste elever, har de også behov for mer av hennes ledelse da de ikke har hatt like mye tid eller muligheter ennå til å lære seg klassens regler og hennes forventninger (Ogden, 2012).

Elevgrupper er sammensatte og komplekse med forskjellige behov og atferder. Læreren må derfor kunne håndtere ulikhetene gjennom flere strategier og responser (Marzano & Marzano, 2003). Analysen viser at Britt er bevisst på at hun har fått tildelt denne elevgruppen og at den krever bruk av det hun kaller verktøy. Hun sier selv at hun må benytte mange og forskjellige typer verktøy for at hun og klassen skal fungere sammen. Britt uttaler også at: «*Jeg har den gjengen der ... Nytter ikke bare å si: «Den klassen er håpløs!»*» Jeg tolker det som at hun aksepterer at de er satt sammen og at det er opp til henne som tydelig klasseleder å bygge gode og støttende lærer-elev-relasjoner. Britt er plassert i en tilværelse med elevene sine de ikke kan trekke seg ut fra (Løgstrup, 1956). Elevene har heller ikke valgt hverken henne eller hverandre (Ogden, 2012). Det innebærer blant annet at Britt ikke kan behandle alle elevene likt (Marzano & Marzano, 2003), men må bruke ulike strategier for å håndtere sammensetningen i klassen og forskjellene mellom elevene.

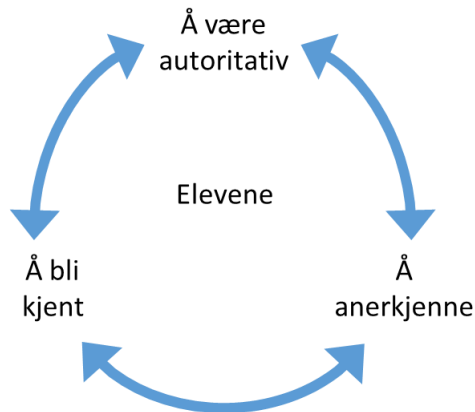
---

## 6. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Gjennom studiens problemstilling «*Hvordan etablerer og opprettholder læreren positive og støttende relasjoner til sine elever?*» ønsket jeg å få innblikk i en erfaren og dyktig klasseleders daglige relasjonsarbeid. Hensikten med forskningen var å få dypere innsikt i og økt forståelse for relasjonsfremmende arbeid i skolehverdagen. For å få svar på problemstillingen fant jeg det mest hensiktsmessig å innta klasseromskonteksten i en mikroetnografisk tilnærming med observasjon og intervju som datainnsamlingsstrategier. I en periode på tre uker var jeg sammen med Britt, en erfaren lærer i 1. klasse. Jeg observerte Britts praksis knyttet til den pågående relasjonsbyggeprosessen i en naturlig setting. Intervjuene supplerte observasjonene og gav meg innblikk i og tilgang til hennes erfaringer, opplevelser, perspektiver og refleksjoner rundt lærer-elev-relasjoner.

Hele forskningsprosessen bar preg av den hermeneutiske spiralen. Under analysen preget de ulike innsamlede dataene helhetsoppfatningen. Dette helhetsbildet påvirket også hvordan jeg kunne forstå og tolke den videre innsamlede empirien. Slik foregikk det en kontinuerlig toveis analyseprosess under datainnsamlings situasjonen (Postholm, 2011). Prosessen hjalp meg også da empirien skulle sorteres. «De ulike kategoriene, som samtidig splitter og samler datamaterialet, hjelper forskeren til å utvikle en bedre forståelse for forskningstemaet, helhetlig sett» (s. 105). I analysen kom jeg frem til tre hovedkategorier eller forskningsspørsmål som kunne bidra til å svare på studiens overordnede problemstilling. Disse kom til uttrykk gjennom den samlede empirien fra observasjonene, intervjuene og observasjonsnotatene. Den første kategorien var hvordan hun blir kjent med elevene sine, deretter hvordan hun anerkjenner elevene og tilslutt hvordan hun fremstår som en autoritativ klasseleder gjennom å kombinere kontroll og varme. Det må understrekes at kategoriene også må sees i et sammenhengende og helhetlig perspektiv. De er sammenvevde og integrerte. Det er kombinasjonen av disse som fremmer positive og støttende relasjoner mellom Britt og elevene hennes.

Jeg velger å illustrere hovedkategoriene som ligger til grunn for de gode lærer-elev-relasjonene på følgende måte:



*Figur 6.1 Relasjonsfremmende kategorier i en dynamisk prosess*

Modellen viser hvordan kategoriene er i et kontinuerlig samspill med hverandre. Der de hver for seg representerer enkeltelementer, samtidig som de er deler av en helhet (jfr. den hermeneutiske sirkelen). For å forstå de ulike kategoriene, må en forstå helheten, og omvendt. Figuren plasserer elevene i sirkelens midtre del for å synliggjøre deres posisjon i denne studien. Relasjonsfremmende arbeid innebærer å sette elevene i sentrum. Her illustreres et dynamisk samspill, en eviggående prosess, med elevene i sentrum. Sett i lys av Vygotsky (1978) vil psykologiske fenomener endre seg. De er ikke ferdige produkter, men utvikler seg videre i en gitt sosial, historisk og kulturell kontekst. For Britts relasjonsarbeid innebærer det at det ikke er nok å bare bli kjent med elevene, anerkjenne dem og være en autoritativ klasseleder nå i oppstarten av barneskolen. Det relasjonsfremmende arbeidet tar aldri slutt. Som Britt påpeker må hun jobbe med lærer-elev-relasjonene kontinuerlig gjennom hele skoleløpet, men med et særlig fokus nå i 1. klasse.

Som tidligere beskrevet er kategoriene flettet inn i hverandre, men på samme tid inneholder de også elementer som på hver sine måter påvirker lærer-elev-relasjonene. Ogden (2012) fremhever at grunnlaget for god samhandling legges når læreren blir personlig kjent med elevene og viser oppriktig interesse for dem som enkeltmennesker. Den første kategorien omhandler hvordan Britt blir kjent med elevene. Studiens empiri viser at hun er genuint interessert i elevene og deres opplevelsesverden. Hun bruker morgensamlingen og klassebamsens loggbok bevisst for å bli personlig kjent med hver enkelt elev. I tillegg markerer hun skoledagens oppstart ved å håndhilse på elevene med blikkontakt og barnets navn. Britt er opptatt av å kjenne elevene sine og viser det tydelig til dem ved blant annet å innta en lyttende kroppsholdning og stille oppfølgingsspørsmål under morgensamlingene. Slik formidler Britt at hun er interessert i det elevene har å si og at deres opplevelser og erfaringer

---

er viktige. Hun viser også at hun bryr seg om dem og gir omsorg når de trenger det. Hun tar elevene på alvor og setter dem i sentrum. Britt må tydelig formidle til elevene at hun er oppriktig interessert i det elevene er opptatte av, både når det gjelder fritidsinteresser, familiesituasjoner, kulturer og personligheter. Jo bedre hun kjenner elevene og bakgrunnen deres, jo mer betydningsfulle og gode blir relasjonene dem imellom (Marzano & Marzano, 2003; Ogden, 2012; Rimm-Kaufman, 2017; Webster-Stratton, 2005).

Å kjenne elevene sine innebærer også et gjensidig tillitsforhold. Ifølge Spurkeland (2011) er tillit både en ferdighet og en emosjonell forbindelse. Læreren må opptre tillitsvekkende med en korrekt og sannferdig atferd. Som rollemodell må hun opptre i samsvar med forventningene. Den emosjonelle tilliten til læreren får elevene når de opplever å bli forstått og verdsatt. Studien viser at Britt fremstår som en pålitelig og forutsigbar voksenperson som ser og verdsetter elevene sine. De kan inngå i trygge lærer-elev-relasjoner basert på gjensidig likeverd og tillit. Britt er en voksenperson elevene kan stole på, som er der for dem og som vil gjøre sitt beste for at de skal ha gode dager på skolen. Nordahl (2010) påpeker at nære relasjoner forutsetter tillit. Først da kan Britt bli skikkelig kjent med elevene og få kunnskap om og forståelse for dem. Det er igjen en forutsetning for elevenes faglige og sosiale utvikling.

Begrepet anerkjennelse er en sentral dimensjon i positive og støttende lærer-elev-relasjoner. Ifølge Schibbye (2005) innebærer anerkjennelse å lytte, forstå, tolerere, akseptere og bekrefte. De ulike ingrediensene henger sammen og overlapper hverandre. Studiens andre kategori omhandler hvordan Britt anerkjenner elevene. Den innsamlede empirien viser at Britt særlig bruker tid i morgensamlingene til å anerkjenne elevene ved å lytte til dem, se dem og komme med bekreftende kommentarer ved å kommunisere både verbalt og non-verbalt. På den måten viser hun også forståelse, aksept og toleranse. Når Britt lytter til elevene, fokuserer hun på eleven som snakker. Hun inntar en fremoverlent og lyttende kroppsholdning. Ved å ta elevenes perspektiv, uttrykker hun forståelse for at elevenes opplevelsesverden er viktig, at det er den som gjelder. Det er sentralt i positive og støttende lærer-elev-relasjoner. Hun viser innlevelse, er åpen og mottakelig for elevenes forståelse av ulike hendelser. Elevene får kjenne på egne følelser og opplevelser uten å bli vurdert eller dømt. Slik viser hun at elevene blir akseptert og tolerert. Moen og Gudmundsdottir (1997) mener at det også kan føre til større aksept og toleranse blant alle elevene i klassen.

Ifølge Ogden (2012) må læreren balansere det å vise omtanke, empati og forståelse mot realistiske regler, tydelige forventninger og god undervisning. Den tredje kategorien

omhandler hvordan Britt er en autoritativ klasseleder. Den innsamlede empirien viser at Britt er glad i elevene sine og bryr seg om dem, samtidig som hun har kontroll over undervisningssituasjonen. Som oppgavens tittel illustrerer er det ingen motsetninger mellom det å være vennlig og bestemt når positive og støttende lærer-elev-relasjoner skal etableres og opprettholdes. Britt er en autoritativ klasseleder som evner å kombinere graden av kontroll og struktur på den ene siden og varme og nærhet til elevene på den andre siden. Slik er hun både emosjonelt og faglig støttende overfor elevene sine. Britt formidler tydelige forventinger, både sosialt og faglig. Hun korrigerer vennlig, men bestemt uønsket atferd og minner elevene på klassens regler og rutiner for forventet oppførsel på en rolig og høflig måte. Hun har innført tydelige strukturer for skoledagens oppstart slik at elevene opplever gjenkjennelighet og forutsigbarhet. Det skaper trygghet, både i forhold til henne som klassens leder, men også i forhold til skolehverdagen. Selv om Britt har den overordnede kontrollen, er hun ikke redd for å slippe til elevene. Det er særlig i morgensamlingene Britt reduserer og tilpasser sin lærerkontroll og overlater mye av styringen til elevene. Hun er også åpen for elevenes innspill og signaler og utøver situasjonsbestemt klasseledelse ved behov, samt viser omtanke, forståelse og empati når elevene trenger varme og nærhet. Britt er også ambisiøs og ønsker gode sosiale og faglige resultater for elevene. Når hun kjenner elevene sine godt, kan hun bruke den kunnskapen til å tilpasse undervisningen. Selv om det kan være utfordrende, er tilpasset undervisning avgjørende for at elevene skal kunne utnytte læringspotensialet sitt. Ved å kjenne elevene og interessene deres, blir det lettere å tilpasse undervisningen og bruke denne forståelsen for elevene i undervisningssammenheng (Nordahl, 2010; Rimm-Kaufman, 2017).

For å svare på hvordan Britt etablerer og opprettholder positive og støttende relasjoner til elevene sine, må alle de tre kategoriene sees hver for seg og under ett. Det er først da studien viser hvordan hun inngår i gode og støttende relasjoner til elevene sine. Empirien viser at et fellestrekk ved kategoriene er at Britt fremstår troverdig og autentisk. Det innebærer at elevene tror på henne og tar henne på alvor som klassens leder og positivt forbilde, noe som er grunnleggende for elevenes trivsel, helse og læring i et godt psykososialt miljø (jf. opplæringsloven og Kunnskapsløftet i innledningskapittelet). Et annet fellestrekk er tillit og trygghet. Britt virker opptatt av at elevene skal oppleve henne og skolen som trygg og tillitsvekkende. Kategoriene gjenspeiler også Britts elevsyn. Elevene settes i sentrum når hun blir kjent med dem, når hun anerkjenner dem og når hun utøver autoritativ ledelse. Hun er der for elevene og skal sørge for at de har gode skoledager, at de trives og blir glade i hverandre og i å lære og utvikle seg. Lærer-elev-relasjonene fremstår som likeverdige, der Britt

---

anerkjenner elevenes rett til egne meninger og opplevelser. Dette er i tråd med Pianta og Hamre (2009) som uttrykker at samspillet mellom lærer og elever skal inneholde både emosjonell støtte, organisering og støttende instruksjon kombinert i en helhet som sørger for at elevene ønsker å lære.

Studien viser at Britt fremstår som en solid rollemodell, et forbilde til etterfølgelse som setter standarden for forventet oppførsel, både for seg selv og barna. Hun er den ansvarlige, trygge voksenpersonen som sørger for omsorg og nærhet, samt kontroll, rutiner og forutsigbarhet i gode og støttende lærer-elev-relasjoner. Følgende sitat fra diktet *Tung tids tale* kan beskrive Britt:

Det er mange ikring deg som frys,  
ver du eit bål, strål varme i frå deg!

(Halldis Moren Vesaas, 1945, s. 59)

Sitatet kan illustrere hvordan Britt bryr seg om elevene sine og tar vare på dem gjennom å være emosjonell og faglig støttende i positive lærer-elev-relasjoner.

Forskningens formål er som tidligere skrevet ikke å komme frem til en objektiv, generaliserbar sannhet. Intensjonen er at studiens funn skal kunne fungere som et tankeredskap for lesere av teksten jeg skriver ved å trekke paralleller til eget klasserom og kunne gjenkjenne og overføre noe til egen pedagogiske praksis. Slik jeg skriver i innledningen ønsker jeg å belyse lærer-elev-relasjonene for å øke forståelsen og kunnskapen om hva som skal til for å fremme de gode relasjonene.

### 6.1.1 Videre forskning

I ettertid ser jeg flere spennende åpninger og vinklinger for videre forskning. Det kunne være å involvere elevene, foreldrene og eventuelt skoleledelsen for å få frem et enda mer nyansert bilde av lærer-elev-relasjonenes kompleksitet. Jeg har heller ikke fokusert på kjønn eller etnisitet. Det kunne også være interessant å gå dypere inn på de mer uformelle arenaene knyttet til skolen, for å se hvordan slike felt kan bidra til positive og støttende lærer-elev-relasjoner. En annen forskningsmulighet kunne være å gjennomføre en større kvantitativ undersøkelse med fokus på hvordan lærere arbeider relasjonsfremmende i sin daglige pedagogiske praksis.

---

## Litteraturliste

- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B. & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse – et komplekst fenomen* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 13, 2014). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2. utg.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner* (s. 33-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvoopplevelse. I D. Skram (Red.), *Det beste fra barnehage og skole: en ny småskolepedagogikk* (s. 129-148). Oslo: TANO AS.
- Bergem, T. (2012). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychological Review*, 156(21), 141-170.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bruheim, J.-M. (1977). *Doggmorgon og andre barnerim*. Bergen: Noregs Boklag.
- Doyle, W. (2009). Situated Practice: A Reflection on Person-Centered Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 156-159. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840902776525>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2. Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step by Step* (2. Ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.
- Germeten, S. & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 109-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Grenness, T. (1997). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Grønmo, L. S., Bergem, O. K., Nyléhn, J. & Onstad, T. (2009). Tegn til bedring – fortsatt store utfordringer. I L. S. Grønmo & T. Onstad (Red.), *Tegn til bedring: Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2007* (s. 227-241). Oslo: Unipub.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(5), 266-276.



- 
- Gudmundsdottir, S. (1998). «Skarpt er gjestens blikk» - Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning – på norsk* (s. 103-115). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eight Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). Oslo: TANO AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Klette, K. (1998). Klasseromsforskning – i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning – på norsk* (s. 13-35). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11, 2008-2009). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?docId=STM200820090011000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskapsløftet: Mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ludvigsen et al. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Løvoll, J. G. & Jensen, N. (2014). *Klasseledelse og relasjonsbygging: Metoder og øvelser*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Marzano, R. J. (2009). *Classroom Management that works – research based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 65(1), 6-13.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press.

- 
- Mellingsæter, H. (2016, 29. september). Mindre bråk og mer disiplin i skolen. *Aftenposten*, s. 14-15.
- Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (1997). *Det å sende han Tom ut av klassen, er ikke nån løysning: En kasusstudie av inkluderende prosesser*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis: Om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, A-M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenboe, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Lokalisert på <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 121, 33-46.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between students and teachers. *New Directions for Youth Development*, 93, 91-107.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Midthassel, U. V. & Nordahl, T. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Lokalisert på [http://www.udir.no/globalassets/filer/klasseledelse/ungdomstrinnet\\_bakgrunnsdokument\\_klasseledelse\\_vedlegg\\_1.pdf](http://www.udir.no/globalassets/filer/klasseledelse/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf)
- Qvortrup, L. (2012). *Den myndige lærer: Niklas Luhmanns blik på utdanning og pædagogik*. Fredrikshavn: Dafolo forlag.
- Rimm-Kaufman, S. (2017). *Apa org: Improving Student's Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning*. Hentet 17. mars 2017 fra <http://apa.org/education/k12/relationships.aspx>
- Schibbye, A.-L. L. (2005). *Relationer: Et dialektisk perspektiv*. København: Akademisk Forlag.
- Spradley, J. P. & McCurdy, D. W. (1988). *The Cultural Experience: Ethnography in complex society*. Prospect Heights, Ill.: Waveland Press.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex AS
- Søby, K. E. (2009). Hvordan kan situasjonsbestemt ledelse bidra til god klasseledelse på småskoletrinnet? I T. Nordahl & S. Dobson (Red.), *Skolen og elevenes forutsetninger: Om*

---

*tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 59-74). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vesaas, H. M. (1945). *Tung tids tale*. Oslo: Aschehoug.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development og higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wolcott, H. (1995). Making a Study "More Ethnographic". I J. Van Maanen (Red.), *Representation in Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.

---

## Oversikt over figurer

|   |    |
|---|----|
| Figur 6.1 Relasjonsfremmende kategorier i en dynamisk prosess ..... | 92 |
|---|----|

# Vedlegg 1: Brev fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N 5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

## RESULTAT AV MELDEPLIKTTEST: IKKE MELDEPLIKTIG

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

*Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

*Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:*

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

*Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.*

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uiou.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svtuit.no

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Ann Helen Dahl Sæbø

Email: [REDACTED]

Tlf. [REDACTED]

[REDACTED], 19.09.2016

Til rektor og berørte lærer

### Informasjonsskriv om Master-prosjektet: **Klasseledelse og relasjonen mellom lærer og elever**

Her følger et informasjonsskriv med en kort beskrivelse av prosjektet og orientering om praktisk fremdrift.

#### *Bakgrunn for prosjektet*

I forbindelse med mitt masterstudie i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, skal jeg skrive en masteroppgave våren 2017. I den anledning ønsker jeg å observere en lærer ved skolen når hun gjennomfører vanlig undervisning.

#### *Prosjektets problemstillinger*

Prosjektet har følgende arbeidsproblemstilling: **Hvordan praktiseres relasjonen mellom en lærer og hennes elever?**

#### *Utvalg*

Forskningsarbeidet vil være en empirisk undersøkelse hvor det blir samlet inn data som omhandler et lite utvalg. Utvalget er avgrenset til en informant med lang erfaringsbakgrunn.

#### *Forskningsmetode*

Fra mitt prosjekt vil innsamlet data fra observasjoner og intervju ligge til grunn for oppgaven. Jeg ønsker å ta opp intervjuene på bånd.

#### *Etiske hensyn*

Det er viktig at informanten ønsker å være med på dette frivillig. Det er viktig å understreke at du kan trekke deg ut underveis uten å måtte begrunne dette. All informasjon blir anonymisert og behandlet konfidensielt. Intet skal kunne tilbakeføres til person eller sted. Lydopptak fra intervjuene slettes umiddelbart etter nedskrivning.

#### *Praktisk gjennomføring og fremdrift*

Planen er å gjennomføre flere observasjoner og to intervjuer i løpet av en 3-ukers periode. Bearbeiding av materialet og analysearbeidet, samt litteraturstudiet vil gjennomføres vinteren/våren 2017. Prosjektlutt er satt til mai 2017.

Med vennlig hilsen

Ann Helen Dahl Sæbø

---

## Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet. Temaet er klasseledelse og relasjonen mellom lærer og elever. Det vil bli gjennomført en klasseromsstudie.

Jeg er inneforstått med at deltakelsen er frivillig og at det til enhver tid vil være mulig å avslutte samarbeidet. Dersom jeg trekker meg, blir opplysningene jeg har gitt slettet.

Jeg bekrefter at jeg er villig til å delta i prosjektet.

---

(Sted/dato)

---

(Underskrift)

## Vedlegg 4a: Intervjuguide bakgrunnsintervju

- Hvor mange elever er det i klassen?
- Hvor mange gutter/jenter?
- Er det noen barn med spesielle behov?
- Hvor viktig er det å kjenne til elevenes bakgrunn?
  
- Hva fikk deg til å bli lærer?
- Hvor tar du inspirasjonen din fra?
- Har du noen forbilder (deg selv) /antibilder?
- Når ble du ferdig utdannet lærer?
- Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?
- Kan det være en fordel å bytte skole i løpet av karrieren?
- Hvordan har utviklingen din som lærer vært gjennom karrieren?
- Hvor viktig er det for deg å følge med på forskning/utvikle deg som lærer?
- Har du mulighet til å reflektere sammen med kolleger/ledelsen?
  
- Hva legger du i den gode lærer/elev-relasjonen? Hva er den ideelle relasjonen?
- Hvor viktig mener du en god lærer-elev-relasjon har å si for elevenes faglige og sosiale læringsutbytte?
- Hva fokuserer du på når du skal bygge relasjoner i 1. klasse nå i oppstarten?
- Vil dette forandre seg i løpet av 1. trinn?
- Hva er annerledes med relasjonsbyggingen i 1. klasse ift klasser du overtar senere i skoleløpet?
- Hvor mye fokus har du på relasjonsarbeid (etablere og opprettholde relasjoner) til elevene i det daglige?
- Hva gjør du annerledes i dag ift relasjonsbygging enn tidligere i karrieren?



---

## Vedlegg 4b: Intervjuguide dybdeintervju

- Hva legger du i begrepet anerkjennelse?
- Hva skal til for at du som lærer føler deg respektert og anerkjent i samvær med andre?
- Hva tror du skal til for at elevene på samme måte føler seg respektert og anerkjent av deg?
- Hvordan kan du best anerkjenne elevene?
  - Hvordan kan du vise at du forstår elevene, lytter til elevene, bekrefter elevene, aksepterer og tolerer elevene?
- Hvordan kan man kommunisere anerkjennelse?
  - Non verbalt
  - Verbalt
- Hva kan være hindringsfaktorer ifm anerkjennelse?
  - Kultur
  - Elevene blir ytre styrt og rosavhengige
  
- Hva legger du i den gode lærer-elev-relasjonen?
- Hvordan bygger du de gode relasjonene til elevene?
  - Hva kan uformelle arenaer bidra med i relasjonsbyggingen (friminuttet)?
- Hvorfor vektlegger skolen/du at elevene håndhilses på med blikkontakt hver morgen?
- Hvor viktig er morgensamlingen for relasjonsbyggingen?
  - Hvorfor i ring, hva betyr denne måten å sitte på for relasjonene?
- Hvordan bidrar du til en lett tone i klasserommet (humor/glimt i øyet)?
  
- Hvordan viser du omsorg for elevene, hvor viktig er dette for relasjonsbyggingen?
- Hvorfor er ros og fremsnakking av elever så viktig i ditt klasserom?
- Hvor viktig er det være åpen for elevenes innspill?
- Hvordan kan du være en veileder, stillasbygger for elevene?
  
- Hvordan opplever du det dersom du har slitsomme relasjoner til elever?
  - Hvordan vil det påvirke læringseffekten?
  - Hvordan kan man snu en vanskelig relasjon?
- Hva gjør du ift elever du synes er usympatiske?
- Har du mulighet til å reflektere sammen med kolleger/ledelsen om utfordrende og kanskje vanskelige og fastlåste relasjoner
  - Eller hyggelige episoder?
- Hvordan blir du kjent med den tause eleven?
- Hvordan merker du på elevene om du har en god/dårlig relasjon til dem?
- Hva mener du at du gjør som fungerer så bra slik at elevene opplever en god relasjon til deg?
- Hvor viktig er det å kjenne elevene godt for å kunne tilpasse undervisningen til deres nivå (ref Vygotskys utviklingssoner)?

## Vedlegg 5: Eksempel på koding av intervju

|     | Intervjuuttalelser   | Hovedkategorier                                | Koder   |
|-----|--|--|---|
| AH: | Når du tenker på den gode lærer-elev-relasjonen, hva legger du i det? Hva er den ideelle relasjonen?   |  |   |
| B:  | Det er jo det at en har tillit til meg og at den ser opp til meg som et forbilde. At jeg som lærer er trygg og snill, men samtidig streng. For det er jo ingen motsetning å være snill og streng eller bestemt da. Sånn at de vet hvor grensene går og vet hva jeg krever av dem. Da tror jeg vi får en god relasjon mellom ungen og meg. Når jeg på en måte avklarer forventningene mine til han eller hun.   | Kontroll og varme                              | Vennlig og bestemt, asymmetrisk forhold<br>Avklare forventninger<br>Struktur, regler og rutiner<br>Forutsigbarhet |
| AH: | Mm   |  |   |
| B:  | Og da er det det med å sette grenser. Samtidig som det er trygt og godt. At barnet blir trygt. Og ikke usikker i forhold til meg. Vet hvor grensene går. Og da blir man etterhvert veldig glad i ungene, og de blir glad i meg. Rett og slett. Jeg tror faktisk man må bli glad i disse ungene for å kunne like dem og unne dem det beste. Være stolt av dem.  | Kontroll og varme                              | Å sette grenser<br>Struktur, rutiner<br>Å vise omsorg   |
| AH: | Hvorfor er morgensamlingen så viktig for relasjonsbyggingen?   |  |   |
| B:  | Det er fordi jeg ser dem alle, og det har jo med plasseringen. Hvordan de sitter. Det er også fordi det er der jeg lytter til det som blir sagt. De får gjort seg ferdige. Hvis det er noe trist om morgenen. Hvis det er noe de har opplevd. Hvis det er noe de har lyst å fortelle, så kan de fortelle det til meg, eller til oss, så alle hører det. Det tror jeg er veldig viktig at de får lov til å gjøre. Jeg har veldig troa på at vi sitter i ring. Ser hverandre. Lytter til hverandre. Bekrefter forskjellige ting som de forteller. Og de får lov til å si hvis det er noe som er trist. | Å bli kjent med elevene<br>Å anerkjenne eleven | Morgensamling<br>Å se elevene<br>Å lytte til elevene<br>Å vise bekræftelse  |