

# Positive relasjoner mellom lærer og elev

*En kvalitativ casestudie om hvordan lærer  
bygger relasjoner til elever, og hvilken  
betydning lærerens positive relasjoner har  
for elever generelt og for elever som viser  
psykososiale vansker spesielt*

Linda Holen Moen



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for Spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015



# Positive relasjoner mellom lærer og elev

*En kvalitativ casestudie om hvordan lærer  
bygger relasjoner til elever, og hvilken  
betydning lærerens positive relasjoner har  
for elever generelt og for elever som viser  
psykososiale vansker spesielt*

© Linda Holen Moen

2015

Tittel: Positive relasjoner mellom lærer og elev

Forfatter: Linda Holen Moen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan en lærer bygger positive relasjoner til elever generelt og til elever som viser psykososiale vansker spesielt i lys av pedagogisk praksis. Studien fokuserer også på hvilken betydning lærerens positive relasjoner har for elever. Undersøkelsen er i forbindelse med et pågående aksjonsforskningsprosjekt ledet av Jorun Buli-Holmberg, ved Institutt for Spesialpedagogikk, om lærerrollen i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Ønsket med studien er at andre skal kunne benytte det denne læreren gjør på en god måte i egen praksis til sine elever.

Forskningsdesignet er en kvalitativ casestudie hvor intervju med en lærer og observasjon i klassen til denne læreren har blitt benyttet som metoder i datainnsamlingen. Casedesignet brukes for å få et helhetsbilde og gå i dybden av fenomenet «den positive relasjonen» mellom lærer og elever. Det er fem hovedtemaer for observasjonsskjema og intervjuguide: lytting, forståelse, bekreftelse, akseptering og selvrefleksjon og avgrensning. Hovedtemaene fra observasjon og intervju benyttes videre for analyse av datamaterialet, presentasjon av resultater og drøfting.

Resultater fra denne casestudien viser at læreren bygger positive relasjoner til elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt med en anerkjennende væremåte, kommunikative ferdigheter og autonomistøttende fremgangsmåter. Væremåtene læreren benytter seg av i samspill med elevene er lytting, forståelse, bekreftelse, akseptering og selvrefleksjon og avgrensning. Læreren lytter til- og forsøker å forstå elevene med de kommunikative ferdighetene aktiv lytting, affektiv inntoning og matching. Lytting følges opp med responsferdighetene positive-, undrende- og åpne spørsmål. Det virker som samspillet fordrer elever til å uttrykke seg i personlige vendinger.

Læreren bekrefter og aksepterer elevene med de kommunikative ferdighetene perspektivtaking, utvidet speiling og konfrontasjon med samtidig bruk av en autonomistøttende motivasjonsstil. Hun støtter elevenes indre ressurser, aksepterer negative følelser, kommuniserer informative og ikke-kontrollerende tilbakemeldinger, gir rasjonelle forklaringer og hint til å tenke selv. Med selvrefleksjon og avgrensning kommer læreren nær- og blir kjent med elevene, der hun gjør et skille mellom egne- og elevenes opplevelser. Elever som viser psykososiale vansker møtes med mer tid, tålmodighet og kreativitet.



# Forord

Temaet for denne masteroppgaven ble valgt på bakgrunn av en spesiell interesse for tilpasset opplæring. I kontakt med Jorun Buli-Holmberg ble det informert om et forskningsprosjekt om lærerrollen i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring, der det var åpning for deltakelse. En fordypning i tidligere nasjonal og internasjonal forskning viste at det blir etterspurt kompetanse om hvordan lærer i praksis kan utvikle positive relasjoner til elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt, med vekt på kommunikasjonsformer. Dette ble retningsgivende for tematikken i masteroppgaven.

Arbeidet med masteroppgaven har gitt kunnskap og ferdigheter faglig og personlig. Faglig er det utviklet kunnskap knyttet til det relasjonsteoretiske perspektivet, anerkjennelse, kommunikative ferdigheter, autonomistøtte og psykososiale vansker. Samarbeidet med skolen, læreren og veileder har gitt personlig kunnskap som blir verdifullt senere i arbeidslivet.

Jeg vil takke læreren som har deltatt som informant og studieobjekt. Uten deg hadde ikke prosjektet vært mulig å gjennomføre. Jeg vil takke min veileder førsteamanuensis Jorun Buli-Holmberg, ved Institutt for Spesialpedagogikk, for muligheten til å delta i forskningsprosjektet. Du har vært behjelpelig til spørsmål og hjulpet oppgaven med gode råd.

Til slutt må det rettes en takk til foreldre, venner og medarbeidere på NKVTS som har vært gode støttespillere. En spesiell takk til Rosemarie Kristine Rein Lindberg, Morten Moen, Heidi Holen Moen og Mira Elise Glaser Holthe som har hatt tålmodighet til å hjelpe meg med rettskriving og diskusjoner. Dere er gull verdt. Hjelpen du har gitt, Rosemarie, viser at du kommer til å bli en fantastisk lærer. Kommentarer som fører til latter har gitt tilbakemelding en helt ny mening. Takk til ansatte på NKVTS som har hjulpet med støttende samtaler, refleksjon og gode råd gjennom hele prosessen. Dere er støttespillere jeg ikke kunne vært foruten. Takk til venner og kjæreste som har gitt støtte, veiledning og råd underveis. Jeg er heldig som har så flotte mennesker rundt meg.

Oslo, juni 2015

Linda Holen Moen





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formål og problemstillinger .....	3
1.2	Ramme og struktur .....	4
2	Teori .....	6
2.1	Relasjonen mellom lærer og elev .....	6
2.1.1	Den positive relasjonen mellom lærer og elev .....	6
2.1.2	Betydningen av relasjonen mellom lærer og elev .....	7
2.1.3	Faktorer som har innflytelse på relasjonens kvalitet .....	8
2.2	Psykososiale vansker .....	10
2.2.1	Forekomst av psykososiale vansker .....	10
2.2.2	Definisjon av psykososiale vansker .....	10
2.2.3	Individ- og systemforståelse.....	11
2.2.4	Relasjonen ved psykososiale vansker .....	12
2.3	Anerkjennelse i lys av dialektisk relasjonsteori .....	14
2.3.1	Den dialektiske relasjonsteorien.....	14
2.3.2	Anerkjennelsens grunnleggende elementer.....	15
2.3.3	Motkulturen til anerkjennelse.....	19
2.4	Kommunikative ferdigheter.....	19
2.4.1	Oppmerksomhetsferdigheter .....	20
2.4.2	Responsferdigheter .....	21
2.4.3	Personliggjøringsferdigheter .....	22
2.5	Autonomistøttende fremgangsmåter i lys av den dialektiske modellen .....	22
2.5.1	En dialektisk modell for samspill i klasserommet .....	23
2.5.2	Motivasjonsstiler .....	23
2.5.3	Utvikling av relasjoner .....	24
2.5.4	Autonomistøttende fremgangsmåter for positive relasjoner .....	24
2.6	Oppsummering – positiv relasjonsutvikling.....	26
2.7	Teoretisk ramme for dataanalyser av fenomenet «den positive relasjonen».....	27
3	Metode.....	29
3.1	Casestudie.....	29
3.2	Enhet for casestudien.....	31

3.3	Metode i datainnsamling .....	32
3.3.1	Observasjon.....	32
3.3.2	Beskrivelse av konteksten, trinnet og læreren.....	33
3.3.3	Observasjonssituasjonen .....	35
3.3.4	Intervju .....	36
3.3.5	Lærerens bakgrunnsforståelse av fenomenet - den positive relasjonen .....	37
3.4	Databehandling.....	39
3.4.1	Tematisk analyse og koding.....	40
3.4.2	Tekstanalyse .....	41
3.5	Studiens kvalitetsvurdering .....	43
3.5.1	Validitet.....	43
3.5.2	Pålitelighet.....	45
3.6	Metodekritikk .....	46
3.7	Etisk vurdering .....	46
4	Resultater.....	48
4.1	Lytting og forståelse .....	49
4.1.1	Aktiv lytting, affektiv inntoning og matching.....	49
4.1.2	Åpne spørsmål, undrende spørsmål og gjentakelser .....	52
4.1.3	Likheter og forskjeller i relasjonsbygging til elevene.....	54
4.1.4	Relasjonens påvirkning på elever og læringsmiljø .....	59
4.2	Bekreftelse og aksept.....	61
4.2.1	Støtte elevens indre ressurser .....	61
4.2.2	Akseptere negative følelser, perspektivtaking og informativ tilbakemelding....	62
4.2.3	Konfrontasjon og rasjonell forklaring .....	66
4.3	Selvrefleksjon og avgrensning.....	69
4.4	Oppsummering .....	72
4.4.1	Positive relasjoner til elever generelt .....	72
4.4.2	Positive relasjoner til elever som viser psykososiale vansker.....	74
4.4.3	Betydningen av lærerens positive relasjoner.....	76
5	Avslutning og konklusjoner .....	77
5.1	Metodiske betraktninger .....	79
5.2	Begrensninger.....	80
5.3	Videre implikasjoner .....	80

Litteraturliste .....	81
Vedlegg .....	87
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	88
Vedlegg 2 – Observasjonsskjema .....	90
Vedlegg 3 – Samtykke til intervju.....	91
Vedlegg 4 – Tillatelse fra Personvernombudet .....	93



# 1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er hvordan lærer bygger positive relasjoner til elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt, og hvilken betydning lærerens positive relasjoner har for elever. Overordnet tilnærming til fenomenet er relasjonsteoretisk perspektiv, der barnets opplevelse av verden og av sin situasjon står sentralt. Perspektivet utfordrer den voksne til å være deltakende i barnets verden og gi barnet mulighet til å være hovedaktør i eget liv. Reaksjoner og væremåter forklares som grunnlaget for å forstå barnets opplevelser (Schibbye, 2002). For å belyse temaet var det nødvendig å knytte fenomenet mot en praktisk virkelighet, som ble gjort med en kvalitativ casestudie av en lærer i en barneskole.

Relasjoner formes og læres, og kan derfor påvirkes i en positiv eller negativ retning av lærer og elever (Sørli & Nordahl, 1998). Tidligere forskning og teorier peker på sentrale faktorer for positive relasjoner mellom lærer og elever. Lærer kan styrke relasjonen til elever gjennom samspill og kommunikasjon der det er en væremåte med lytting, forståelse, bekreftelse, aksept og selvrefleksjon og avgrensning (Schibbye, 2002). Den positive relasjonen beskrives med en åpen og nær kommunikasjonsform, der det er trygghet og tillit tilknyttet den andre (Pianta, 1999). Negative elementer i relasjonen er ofte mer stabile enn positive elementer, noe som fremhever betydningen av et bevisst forhold til samspill og kommunikasjon mellom lærer og elever (Hamre & Pianta, 2001).

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elever er en viktig faktor for trivsel, utvikling, læring, motivasjon og atferd som vises i klasserommet (Drugli, 2012; Hattie, 2009; Sabol & Pianta, 2012). Utvikling av en trygg og nær relasjon har betydning på sikt for elevens sosiale og faglige utvikling (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Pianta, 1999), engasjement for skolefaglige aktiviteter og tilpasning til skolekonteksten (Furrer & Skinner, 2003; Pianta, 2006). Positive relasjoner utvikler trygghet i miljøet der elever bruker energien til faglige aktiviteter, etablerer tillitsforhold til medelever og lærer, og viser mindre negativ atferd som resultat av trivsel i skolen (Furrer & Skinner, 2003; Pianta, 1999).

En positiv og nær relasjon mellom lærer og elever er betydningsfullt for alle elever og spesielt viktig for elever som viser psykososiale vansker (Burchinal et al., 2002). Dalgard (2006) mener skolen påvirker elevenes psykiske helse og kan effektivt beskytte mot utvikling av problemer hos barn og unge. Samtidig påpeker eksperter fra psykiatri, medisin og utviklingspsykologi at barn og unges psykiske helse blir verre (Andrzejewski & Davis, 2008).

Årsaken til forverringen knyttes til at skolen ikke i tilstrekkelig grad evner å møte elevenes behov for tilknytning til voksne (Pomeroy, 1999). Drugli (2012) belyser sammenhengen mellom negative relasjoner mellom lærer og elev, og atferdsvansker. Atferdsvansker opprettholdes eller forsterkes dersom det er lite anerkjennelse og positive tilbakemeldinger i miljøet. Et slikt miljø kan skape relasjoner med negativt samspillsmønster fra begge parter. Resultater fra en annen studie av Drugli (2011) viser at elever som viser vansker er i større risiko for en konfliktfylt relasjon til læreren med mindre varme og nærhet, enn elever som viser trivsel og god fungering. Samtidig mener Sabol og Pianta (2012) at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er av størst betydning for de sårbare elevene. Dette er elever som viser psykiske vansker, som opplever omsorgssvikt i hjemmet, har faglige vansker og/eller språklige vansker. Elever som er sårbare kan bruke relasjonen til læreren som en beskyttelsesfaktor for å hindre et negativt utfall i livet. Veilederen av Sosial- og helsedirektoratet (2007) Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene fremhever relasjonell kunnskap og bevissthet som betydningsfullt i forhold til elever generelt, men det er spesielt viktig i forhold til elever som viser vansker.

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring presiseres skolens ansvar for å skape et godt psykososialt- og inkluderende miljø der elever opplever tygghet, sosial tilhørighet, åpenhet, aksept og gode relasjoner. Lærers evne til å bygge relasjoner er en forutsetning for å utvikle et godt læringsmiljø med gode relasjoner mellom lærer og elever. I skolen er det et møte mellom lærer og elev som gjensidig påvirker hverandre. Kvaliteten i dette møtet virker inn på læringsmiljøet og elevens utviklingsmuligheter. Læreren er den profesjonelle parten med ansvar for å tilrettelegge slik at elevers relasjonserfaringer blir positive (Buli-Holmberg, 1997; Hamre & Pianta, 2001). Det er derfor sentralt å styrke lærernes bevissthet og kunnskap om hvordan eleven påvirkes, hva som skjer i relasjoner, og hvilke fremgangsmåter som bidrar til en positiv utvikling (Hamre & Pianta, 2001; St.meld. nr. 30 (2003 - 2004)).

Behovet for å endre negative samspill er belyst ved tidligere forskning (Skinner & Belmont, 1993), men fortsatt påpeker flere forskere manglende kunnskap om relasjonsutvikling mellom lærer og elever. Pianta (1999) mener for få studier belyser hvordan lærer kan utvikle en positiv relasjon til elever, og Murray og Murray (2004) og Drugli (2012) viser at elever som viser vansker er i risiko for en negativ relasjonsutvikling til lærerne. Styringsdokumenter for ny lærerutdanning i 2009 vektlegger å styrke studentenes relasjonelle og sosiale kompetanse. Læreren fordres til å utvikle gode relasjoner mellom seg selv og elevene. Videre blir det

etterspurt konkret kompetanse om hvordan en god relasjon til elevene kan utvikles (St.meld. nr. 11 (2008-2009)).

Kommunikasjonen og samspill mellom lærer og elever fremmer eller hemmer relasjonsutviklingen (Pianta & Stuhlman, 2004). Lærerens væremåte, kommunikative ferdigheter og autonomistøttende fremgangsmåter påvirker samspillet mellom lærer og elever (Lassen, 2002; Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2008; Schibbye, 2002). Burchinal et al. (2002) mener det er behov for videre forskning om spesifikke kommunikasjonsformer som kan forbedre utviklingsmulighetene til elever som viser vansker. Med dette som bakgrunn har denne undersøkelsen fokus på anerkjennende væremåter (Schibbye, 1988, 1996, 1997, 2002), kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002) og autonomistøttende fremgangsmåter (Reeve et al., 2008). De faglige og didaktiske sidene ved lærerens arbeid legges til side, for å undersøke den siden ved arbeidet som omhandler relasjonen mellom lærer og elever, og hvordan en kan forstå dette fenomenet.

Anerkjennende væremåter utvikles i relasjoner, påvirker måten vi handler og tenker på, og hjelper læreren til å vedlikeholde positive relasjoner til elever (Kristiansen, 2014; Røkenes, Hanssen, & Tolstad, 2012). Væremåtene med lytting, forståelse, bekreftelse, aksept og selvrefleksjon og avgrensning gir elever en følelse av å bli hørt, forstått og bekreftet (Honneth, 1995). Det vil styrke fellesskapet, forebygge problemer og inkluderer de som viser vansker. Resultatet er bedre trivsel og samarbeid i skolen (Tveit, Hansen, & Nordahl, 2012). Kristiansen (2012) hevder at potensialet for anerkjennelse er stort i dagens skole. Det burde ligge som et fundament i skolen slik at elevene ikke skal behøve å kjempe for det. En anerkjennende kommunikasjon med bruk av kommunikative ferdigheter og autonomistøtte kan være et utgangspunkt for å nå potensialet og en tilnærming for positiv relasjonsutvikling.

## **1.1 Formål og problemstillinger**

Styringsdokumenter for ny lærerutdanning i 2009 vektlegger å styrke studentene i relasjonell og sosial kompetanse (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Samtidig er det manglende kunnskap om hvordan lærere kan utvikle positive relasjoner til elever, og det påpekes at det er på tide å endre negative samspillsmønstre mellom lærer og elever (Pianta, 1999; Skinner & Belmont, 1993). Burchinal et al. (2002) mener det er behov for forskning på spesifikke

kommunikasjonsformer mellom lærer og elever, som kan forbedre utviklingsmuligheter til elever som viser vansker.

Med dette som utgangspunkt er formålet med studien å undersøke hvordan en lærer kan bygge positive relasjoner til elever generelt og til elever som viser psykososiale vansker spesielt, og hvilken betydning lærerens positive relasjoner har for elever. Hensikten med studien er å undersøke hva denne læreren gjør for å bygge positive relasjoner til elever, og at andre skal kunne benytte det denne læreren gjør på en god måte i egen praksis til sine elever.

Med dette som bakgrunn, vil følgende problemstilling belyses: *Hvordan bygger lærer positive relasjoner til elever?*

Problemstillingen følges av underproblemstillingene:

1. Hvordan bygger lærer positive relasjoner til elever generelt?
2. Hvordan bygger lærer positive relasjoner til elever som viser psykososiale vansker spesielt?
3. Hvilken betydning har lærerens positive relasjoner for elever?

Denne studien undersøker en lærer med lærerutdannelse og lang praksiserfaring som bygger positive relasjoner til elever. Pianta og Stuhlman (2004) mener kommunikasjon kan bidra til å fremme eller hemme relasjonsutviklingen mellom lærer og elev. Fokuset for undersøkelsen har derfor vært på kommunikasjon i klasserommet og på samspillet mellom lærer og elever. Her blir flere målsettinger sentrale. Først skal forskningsarbeidet gjennomføres på en vitenskapelig forsvarlig måte. Videre er målet å undersøke hvordan en lærer bygger positive relasjoner til elever generelt og til elever som viser psykososiale vansker spesielt, og hvilken betydning lærerens positive relasjoner har for elever.

## **1.2 Ramme og struktur**

Denne masteroppgaven er en kvalitativ casestudie. Observasjon og intervju er benyttet som metode for å innhente datamaterialet. Casestudien er benyttet for å belyse fenomenet «den positive relasjonen» mellom lærer og elever. Masteroppgaven inneholder fem kapitler.

I kapittel 1 presenteres bakgrunn for valg av tema, formålet med oppgaven, problemstillinger og struktur og rammer for oppgaven.



Utgangspunktet for å studere fenomenet «den positive relasjonen» er en lærer i en barneskole med lærerutdannelse og lang praksiserfaring. Læreren er valgt ut fordi hun har grunnleggende ferdigheter i samspill og kommunikasjon. Det ble bestemt å undersøke en lærer fordi den utvalgte teorien belyser at det er lærer som står ansvarlig for å bygge relasjoner til elever.

I kapittel 2 presenteres teori og forskning som belyser problemstillingen. Her forklarer Nygren (1996) psykososial utvikling som samspill mellom individ og miljø, og psykososiale vansker oppstår som resultat av spenningsforholdet mellom individ og miljø. Nasjonal og internasjonal forskning påpeker hva «en positiv relasjon» er, betydningen relasjonen har for elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt og faktorer som har innflytelse på relasjonen. Den teoretiske rammen for oppgaven er den dialektiske relasjonsteorien (Schibbye, 1988, 1996, 1997, 2002), teorien om kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002) og teorien om autonomistøtte (Reeve et al., 2008).

Teoriene belyser hvordan lærer kan bygge positive relasjoner til elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt, og hvilken betydning lærerens positive relasjoner har for elever. Lærerens væremåte, kommunikative ferdigheter og autonomistøttende fremgangsmåter i samspill og kommunikasjon med elever kan virke positivt på relasjonsutviklingen, som igjen kan påvirke elevenes læring og utvikling.

I kapittel 3 beskrives den metodiske tilnærmingen, bearbeidelsen av datamaterialet, studiens kvalitetsvurdering og etiske forhold. Oppgaven er utformet som en kvalitativ casestudie med datainnsamlingsmetodene observasjon og intervju for å belyse fenomenet «den positive relasjonen» mellom lærer og elever. Det er fem hovedtemaer for observasjonsskjema og intervjuguide som benyttes videre for dataanalyse og presentasjon av resultater og drøfting.

I kapittel 4 presenteres og drøftes resultatene. Resultatene drøftes i lys av problemstillinger og teori. Sitater fra intervju og observasjon samt beskrivelser fra observasjon presenteres i kapittelet om hverandre, fordi de belyser samme områder. Sitater og nonverbalt språk fra observasjon og uttalelser fra læreren er satt i kursiv for en tydelig presentasjon.

I kapittel 5 trekkes hovedfunnene i masteroppgaven frem. Det blir gjort metodiske betraktninger og det vises til begrensninger samt styrker ved masteroppgaven. Til slutt beskrives implikasjoner for videre forskning.

## 2 Teori

I dette kapitlet presenteres det teoretiske grunnlaget for studien og tidligere forskning. Teori og forskning er valgt med utgangspunkt i formålet med studien, som er å undersøke hvordan en lærer bygger positive relasjoner til elever generelt og til elever som viser psykososiale vansker spesielt, og hvilken betydning lærerens positive relasjoner har for elever. Kapitlet definerer først hva en relasjon er og hva som menes med en «positiv relasjon». Videre belyses betydningen av positive relasjoner og faktorer som kan påvirke relasjonens kvalitet. Deretter følger en beskrivelse av hva psykososiale vansker er tilknyttet relasjonsutvikling i skolen. Den dialektiske relasjonsteorien med vekt på anerkjennende væremåter (Schibbye, 1988, 1996, 1997, 2002), teorien om kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002) og teorien om autonomistøtte (Reeve et al., 2008) presenteres for å beskrive hvordan lærer kan bygge positive relasjoner til elever.

### 2.1 Relasjonen mellom lærer og elev

Begrepet «den positive relasjonen» er en sentral del av problemstillingen, og fremheves av Sabol og Pianta (2012) som avgjørende for læring og trivsel i skolen. Relasjonen mellom lærer og elever beskrives som viktig for læringsmiljøet, eleven og læreren (Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tifticki, Wendt, & Østergaard, 2008). Dette kapitlet beskriver hva en relasjon er og hva som menes med en positiv relasjon mellom lærer og elev i lys av norsk og internasjonal forskning. Deretter rettes oppmerksomheten mot betydningen av positive relasjoner og faktorer som påvirker relasjonen.

#### 2.1.1 Den positive relasjonen mellom lærer og elev

Relasjoner kan defineres som følelser og sosiale forhold, som oppstår og videreutvikles i samspill mellom mennesker. Relasjonen påvirkes av hvordan mennesker møter oss og hvordan vi møter andre. Når følelser er knyttet til relasjoner handler det om vår subjektive oppfatning og innstilling til relasjonen, og hva den betyr for oss (Bø, 2000). Røkenes et al. (2012) beskriver en relasjon som et forhold mellom to individer som oppfatter hverandre som selvstendige mennesker i en felles virkelighet.

Sosiale relasjoner utvikles gjennom livet, og er av betydning for hvordan mennesket tilpasser seg samfunnet. Barnet har et psykologisk behov for å gå inn i nære relasjoner med andre mennesker, og tidlige opplevelser med samspill er førende for senere kontaktetablering. Tidlige erfaringer med positive relasjoner gir barnet bedre forutsetninger for sosial tilpasning og trygghet til å utvikle relasjoner senere i livet, enn barn som har tidlige erfaringer med negative relasjoner. Et barn med positive relasjonsopplevelser vil ofte være engasjert, kreativ og mestre skolens utfordringer. Negative relasjonserfaringer endres i møte med nye erfaringer og tilnærminger (Bergin & Bergin, 2009; Perry & Hambrick, 2008).

Relasjoner kan påvirkes og læres, og kan derfor påvirkes i positiv eller negativ retning av både lærer og elev (Sørli & Nordahl, 1998). En negativ relasjon beskrives med konflikter, avvising, negativt samspill og mistillit. Det er negative følelser og holdninger som preger kommunikasjonen (Pianta, 1999). Læreren opplever det som vanskelig å komme overens med eleven og eleven viser mindre interesse for skolefaglige aktiviteter (Drugli, 2011; Furrer & Skinner, 2003). Den positive relasjonen karakteriseres som støttende preget av positive følelser tilknyttet den andre med nærhet, respekt, tillit og en åpen kommunikasjon (Pianta, 2001). Det er der læreren «ser» og forstår eleven med kjennskap til deres interesser, evner og forutsetninger. Læreren respekterer elevens sosiale verden og bruker forståelsen i undervisningssammenheng (Nordahl, 2002). Negative elementer i relasjonen vil ofte være mer stabile enn positive elementer. Det er derfor viktig at læreren forstår betydningen av å bygge gode relasjoner til elevene. En positiv relasjon forhindrer at negative elementer påvirker elevens sosiale og faglige utvikling, på kort og lang sikt (Hamre & Pianta, 2001).

### **2.1.2 Betydningen av relasjonen mellom lærer og elev**

Pianta (1999) beskriver læreren som en av de viktigste voksne i elevens oppvekst, med avgjørende betydning for elevenes utvikling. God kvalitet på relasjonen mellom lærer og elever er viktig for motivasjon og læring, og for atferden som vises i klasserommet. Elever som opplever verdsettelse og oppmerksomhet går inn i skoleaktiviteter med et større engasjement og de lærer mer fra en voksen de har et nært forhold til. Med emosjonell sikkerhet og effektiv kommunikasjon kan elevene sentrere energien mot akademisk arbeid. De tilpasser seg klasserommet på en bedre måte enn andre elever og viser glede over å være i skolefellesskapet. Elever som opplever å bli oversett i en negativ relasjon, reagerer med

mindre interesse for det som skjer i skolen (Furrer & Skinner, 2003). De får lavere akademiske resultater, har dårligere arbeidsvaner og viser negativ atferd (Pianta, 2001).

Positive samhandlingsprosesser gir læreren muligheten til å bli kjent med hele eleven, med styrker og svakheter, fra skolen og utenfor skolen. Denne informasjonen kan brukes i det faglige arbeidet for å tilpasse undervisningen, som legger til rette for at eleven enklere kan ta del i prosesser der læring finner sted. Læreren kan skreddersy undervisningen slik at elevene opplever mestring og unngår negative opplevelser tilknyttet lærings situasjoner (Drugli, 2012).

### **2.1.3 Faktorer som har innflytelse på relasjonens kvalitet**

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev påvirkes av egenskaper ved miljøet, eleven og læreren. I denne studien er formålet å undersøke hvordan lærer bygger positive relasjoner til elever. Samtidig er det sentralt å fremheve andre faktorer som påvirker lærerens relasjonsbygging til elever (Drugli, 2012).

#### **Skolekulturens innflytelse på relasjonen**

Relasjonskvaliteten mellom lærer og elev påvirkes av eksterne faktorer fra systemet relasjonen er en del av (Pianta, Stuhlman, & Hamre, 2002). Dette er faktorer som verdier, klima og generaliserte forventninger til oppførsel. Den første faktoren, verdiene skolen arbeider etter, påvirker atferden som vises og er førende for handlingsregler (Busch, 2011). Et felles verdigrunnlag som signaliserer respekt og tillit, gir muligheter for gode relasjoner (Drugli, 2012; Fontaine, Torre, Underhill, & Grafwallner, 2006). Når lærerne har et godt forhold seg i mellom, vil det være enklere å bruke hverandre til refleksjon om relasjonsutvikling til elevene (Drugli, 2012). Den andre faktoren, skoleklimaet, påvirker elevenes tanker om egne evner (Cauce, Comer, & Schwartz, 1987), lærerens tro på elevenes evner (Bandura, Butler, Bandura, & Butler, 1998) og strategier læreren benytter seg av (Mac Iver, Reuman, & Main, 1995). Lærerens strategier virker inn på elevenes motivasjon og selvbilde (Pianta et al., 2002). Skoler kan skape grunnlag for positive relasjoner når rektor har en støttende funksjon, med samarbeid mellom hjem og når skolen tilrettelegger for trivsel og godt forhold mellom ansatte (Drugli, 2012; Fontaine et al., 2006; Pianta, 1999).

## **Elevenes innflytelse på relasjonen**

Egenskaper ved eleven som kjønn, alder, initiativtaking, tilpasningsdyktighet og temperament gjør lærerens arbeid med relasjonsbygging enklere eller vanskeligere (Drugli, 2012; Murray & Murray, 2004; Myers & Pianta, 2008; Pianta, 1999; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Elevens indre arbeidsmodeller påvirker relasjonsutviklingen mellom lærer og elev (Davis, 2003). I interaksjon med de første tilknytningspersonene etablerer barnet mentale representasjoner for samhandling som virker inn på forventninger og væremåte i samspill med andre mennesker (Drugli, 2012). Jenter er oftere i nær relasjon til læreren (Murray & Murray, 2004) fordi sentrale trekk ved kjønn, som lavere aktivitetsnivå, kan passe bedre i skolen (Drugli, 2012). Yngre elever kan utvikle en bedre relasjon til læreren (Pianta, 1999) fordi barn i tidlig alder har behov for trygge signifikante andre (Drugli, 2012). Videre vil elever som tar initiativ til kontakt oppnå mer samhandling enn elever som er tilbakeholdne (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Samtidig kan høyt temperament skape utfordringer i relasjonen til forskjell fra et avbalansert temperament som passer bedre i skolen (Myers & Pianta, 2008).

## **Lærerens innflytelse på relasjonen**

Lærerens evne til klasseledelse påvirker relasjonsutviklingen til elevene (Hamre & Pianta, 2001). God klasseledelse er der læreren har kontroll og er en tydelig leder i klasserommet. Det er god kontakt med elevene og skapes produktiv ro i klassen ved å motivere elevene til innsats og skape oppmerksomhet. Regler og rutiner er betydningsfullt for å være i forkant av vanskelig atferd og fange opp begynnende vansker (Bergkaset & Andersen, 2006; Ogden, 2009). God klasseledelse skaper forutsetninger for trygghet og trivsel som resultat av tydelige regler (Drugli, 2012). Samtidig påvirkes relasjonen av lærerens subjektiv forståelse av virkeligheten som grunnlag for hvordan en handler i en situasjon og hvordan relasjoner utvikles (Ulleberg, 2004). Videre påvirkes relasjonens kvalitet av lærerens selv vurdering. Lærere som uttrykker høy selv vurdering i jobben vil ofte tenke at de har innflytelse på elevene og avgjørelser i skolen, de mestrer utfordringer og har tro på å kunne påvirke og utvikle en god relasjon til elevene. Samtidig vil lærerens oppfatning av elever som viser problematisk atferd påvirke relasjonen. Hvordan læreren vurderer eleven vil være et resultat av konteksten atferden viser seg i og lærerens verdier, holdninger og erfaringer (Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008).

## **2.2 Psykososiale vansker**

Psykososiale vansker er et sentralt begrep i problemstillingen. Det vil derfor belyses hva psykososiale vansker er tilknyttet relasjonsutvikling i skolen. Kapittelet presenterer forekomsten av psykososiale vansker og definerer begrepet, før en beskrivelse av spenningsforholdet mellom individ og miljø. Deretter blir det vist til skolens ansvar for å tilrettelegge ved psykososiale vansker og hvordan vanskene kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev. Kapittelet gir en grunnleggende forståelse for vanskene, før neste kapittel går nærmere inn på hvordan læreren kan bygge positive relasjoner til elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt.

### **2.2.1 Forekomst av psykososiale vansker**

Folkehelseinstituttet (2014) rapporterer om at femten til tjue prosent av barn og unge mellom tre og atten år, har nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som depresjon, angst og atferdsproblemer. Psykiske plager tilfredsstiller ikke krav til bestemte diagnostiske kriterier, men oppleves som belastende og kan redusere livskvaliteten samtidig med den daglige fungeringen. Rundt åtte prosent av barn og unge tilfredsstiller kriteriene til en alvorlig psykisk lidelse. Psykiske lidelser tilfredsstiller bestemte diagnostiske kriterier og er mer belastende enn psykiske plager på væremåte, tanker, følelser og atferd. En psykisk lidelse vil ofte redusere livskvaliteten og påvirker den daglige fungeringen. I den norske skolen har alvorlige vansker et omfang på to til tre prosent. Mindre alvorlige vansker med symptomer som påvirker læring, trivsel, sosial samhandling og daglige gjøremål varierer med et omfang på tjue til tretti prosent (Nordahl, Manger, Sørli, & Tveit, 2005). Ved en redegjørelse for forekomsten av psykiske plager og lidelser må det fremheves at det er vanskelig å angi omfanget på psykososiale vansker på grunn av ulik begrepsbruk og variasjon i kriterier for avvik. Det er få undersøkelser som har gjentatte målinger over lengre tidsrom. Samtidig skjer det endringer i diagnostisk praksis og livsvilkår i samfunnet (Folkehelseinstituttet, 2014).

### **2.2.2 Definisjon av psykososiale vansker**

Nygren (1996) beskriver to dimensjoner av begrepet psykososial. Den psykiske dimensjonen omhandler menneskets egenskaper og indre følelsesliv med blant annet kunnskap, følelser og ferdigheter. Dette er kognitiv eller emosjonell kompetanse som individet innehar og bruker i varierende grad avhengig av den sosiale kompetansen. Den sosiale dimensjonen er knyttet til

miljøet vi tar del av med materielle forhold som familie og utdanning, og sosiale relasjoner som gjensidig påvirkes av interaksjonen som finnes sted (Klefbeck & Ogden, 2003). Til sammen utgjør dimensjonene utgangspunktet for sosialiseringen, og begrepet psykososial understreker utviklingen som skjer i spenningsforholdet mellom individ og miljø. Det indre i mennesket påvirkes av miljøet med sosialt samspill og kommunikasjon (Nygren, 1996).

Elever som viser psykososiale vansker blir i denne forskningssammenheng forstått som elever som viser *”innlæringsvansker som følge av utviklingsforstyrrelser på det personlige, sosiale og/eller psykiske/emosjonelle utviklingsområdet som hemmer læring og utvikling”* (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 87). Definisjonen forklarer vanskene som et resultat av forhold knyttet til det individuelle og det sosiale området, og det virker hemmende for læring og utvikling. Det er ingen nøyaktige avgrensninger eller forklaring på hva problemene består i. Hva som oppfattes som psykososiale vansker og forståelsen for vanskene avhenger av holdninger, verdier og kulturen i skolen og hos lærere.

Elever som viser psykososiale vansker kan nærmere beskrives som elever som viser urolig og aktiv atferd, og elever som er usynlige og passive i klasserommet. Elever som er urolig og aktive i sin atferd er ofte godt synlige i miljøet, de er stadig i konflikt med andre og tiltrekker seg negativ oppmerksomhet fra individer i omgivelsene. Elever som er usynlige og passive får lite kontakt og oppmerksomhet, de er sjeldent i samspill med andre og forsvinner ofte for læreren og medelever. Disse elevene sier gjerne lite og er etterlatt til seg selv (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

### **2.2.3 Individ- og systemforståelse**

Psykososiale vansker utvikles som resultat av individuelle og kontekstuelle faktorer. Kontekstuelle faktorer kan være forhold i hjemmet, skolens innhold og struktur, samfunnsforhold og hvordan læreren forstår elevens oppførsel. Individuelle forhold kan være forhold som dårlig selvtillit, engstelse og ensomhet (Buli-Holmberg, 1997; Ogden, 1998). Det bør derfor være en kombinasjon av system- og individforståelse av psykososiale vansker i skolen. Tilnærmingene for forståelse utfyller hverandre og har konsekvens for hvordan skolen tilnærmer seg vanskene. Med en systemforståelse er det faktorer i miljøet som kan utvikle og forsterke avvik, og det vil legges inn innsats for å forhindre at miljøet fungerer på denne måten. Individforståelsen undersøker egenskaper ved eleven og det rettes tiltak mot hvordan

eleven kan endre atferd. Med begge perspektiver kan skolen finne muligheter hos både individet og i miljøet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

#### **2.2.4 Relasjonen ved psykososiale vansker**

Skolene med lærere i spissen er en viktig arena for å forebygge, hjelpe og avdekke psykososiale vansker (Drugli & Larsson, 2010). Lærerne møter elevene på daglig basis og har derfor mulighet til å påvirke utsatte barn (Nordahl et al., 2005). Ikke bare er de i en god posisjon, men de er pålagt et ansvar av Opplæringsloven og nasjonale læreplaner til å skape et trygt miljø for læring og utvikling (Arnesen & Sørli, 2010). Opplæringsloven § 9a-1 beskriver lærerens ansvar for å legge til rette slik at elevene får best mulig læringsbetingelser og motiveres til den faglige opplæringen: *”Alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”* (Opplæringslova LOV, 1998).

Forskning viser at lærere finner det enklere å etablere positive relasjoner til elever som er ansvarsfulle og samarbeidsvillige. Elever som viser vansker er i større risiko for en konfliktfylt relasjon til læreren med mindre varme og nærhet, enn elever som viser trivsel og god fungering (Drugli, 2011; Pianta et al., 2002). En positiv relasjon er viktig for elever som har det vanskelig på skolen. De trenger en støttespiller som kan bidra til et liv i skolen fylt med trivsel og læring. Likevel viser forskning at lærerens relasjon til elever som trenger støtten mest, er dårligere (Arnesen, 2003; Drugli, 2011; Murray & Murray, 2004).

Lærere kan oppleve det som utfordrende å bygge positive relasjoner til elever som viser vansker. Evnen til å skape en positiv relasjon utfordres når barn viser sinne, krangling, hyperaktivitet, negativitet, trass og annen læringshemmende atferd. Den negative atferden kan skape frustrasjon og irritasjon hos lærer og medelever, som igjen vil påvirke relasjonsutviklingen (Drugli, 2012). Her kan det oppstå et fastlåst negativt mønster i samspillet, fulgt av lavere akademiske resultater, dersom eleven ikke mestrer å følge de forventede regler og normer fra miljøet, og læreren ikke aksepterer elevens tilnærming. Samtidig er læreren den profesjonelle parten, med ansvar for å tilrettelegge slik at elevenes relasjonserfaringer blir positive (Buli-Holmberg, 1997; Hamre & Pianta, 2001). Relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk. Det er viktig at læreren er bevisst definisjonsmakten, tar ansvar for kvaliteten på relasjonen og bruker den i en positiv retning (Pianta, 1999).



Burchinal et al. (2002) forklarer en positiv og nær relasjon mellom lærer og elever som betydningsfullt for alle elever, men det er spesielt viktig for elever som viser psykososiale vansker. Furrer og Skinner (2003) beskriver relasjonsbygging som en prosess som må tilpasses elevens behov. Elever som viser vansker kan vise negativ atferd og opplever ofte læringsprosessen som utfordrende. Hvordan læreren håndterer elevens utfordringer, er nøkkelen for å utvikle positive relasjoner. Først kan læreren redusere negativ atferd og akademiske utfordringer ved å tilbringe mer tid med den aktuelle eleven. Tiden benyttes til å lytte til elevens tanker, interesser og behov, og benyttes videre i det faglige arbeidet. Skoledagen kan ofte være hektisk, men å prate med læreren etter skoledagen kan være en viktig åpning for elever som har et behov for å dele sine tanker (Hamre & Pianta, 2001). Refleksjon er en ferdighet som kan hjelpe mot et tillitsforhold, som virker positivt på relasjonen og bidrar til et trygt læringsmiljø. Med en positiv relasjon og et trygt læringsmiljø utvikles motivasjon for læringsaktiviteter, der elever kan bruke energien til faglig innsats. Ferdigheten fører til trygghet i samspill med medelever og til mindre negativ atferd (Furrer & Skinner, 2003; Pianta, 1999), som resultat av trivsel i skolen (Baker, 1999).

I sammenheng med den positive relasjonen blir lærer-elev-kommunikasjonen fremhevet som vesentlig for elever i risiko, forklart som elever som viser ulike former for vansker. Kvaliteten på kommunikasjonen predikerer sosial og faglig utvikling (Burchinal et al., 2002). Når Pianta (1999) definerer en positiv og negativ relasjon, som tidligere omtalt i kapittel 2.1.1, er dette med vekt på kommunikasjonen mellom lærer og elever. Her beskrives den positive relasjonen med en åpen og nær kommunikasjonsform. Dette kan forstås i lys av en anerkjennende relasjon der kommunikasjonen baseres på lytting, forståelse, bekreftelse og akseptering, omtalt i kapittel 2.3.2 (Schibbye, 1996). Den åpne kommunikasjonen forklares også av Lassen (2002) i kapittel 2.4 som en ferdighet til etablering av positive relasjoner. Samtidig etterspør rapporten videre forskning om spesifikke kommunikasjonsformer mellom lærer og elever som kan forbedre utviklingsmulighetene til elever som viser vansker (Burchinal et al., 2002). Spesifikke kommunikasjonsformer i samspill mellom lærer og elever generelt, og elever som viser psykososiale vansker spesielt er fokus for analysen i denne studien. Anerkjennende kommunikasjon, kommunikative ferdigheter og autonomistøttende blir videre presentert.

## **2.3 Anerkjennelse i lys av dialektisk relasjonsteori**

Den dialektiske relasjonsteorien av Anne Lise Løvlie Schibbye (1988, 1996, 1997, 2002) og Berit Baes (1996) forskning brukes som tilnærming til hva anerkjennelse er og hvordan væremåten kan brukes i samspill mellom voksne og barn. Det som er betydningsfullt for den overnevnte problemstillingen trekkes frem. Kapittelet presenterer den dialektiske relasjonsteorien og viser til kompleksiteten i begrepet anerkjennelse, før en beskrivelse av anerkjennende væremåter i lys av den dialektiske relasjonsteorien. Teorien blir senere supplert med teorien om kommunikative ferdigheter av Lassen (2002) og teorien om autonomistøtte av (Reeve, 2006, 2009; Reeve et al., 2008).

Bae (1996) har brukt teoriarbeid av Schibbye (1988, 1996, 1997, 2002) i tilknytning til pedagogisk praksis, med fokus på hvordan samspillserfaringer har innvirkning på barns selvutvikling og selvoppfatning. Hun setter den anerkjennende dialogen sentralt og mener anerkjennelse er viktig for å forstå relasjonens betydning. Beskrivelser av Bae (1996) vil derfor være viktige for å knytte anerkjennelse til pedagogisk praksis i denne studien.

### **2.3.1 Den dialektiske relasjonsteorien**

Anne Lise Løvlie Schibbye (2002) utviklet den dialektiske relasjonsteorien, der anerkjennelse belyses gjennom utviklingen av selvet og relasjonsutviklingen. Teorien forklarer hvordan individet blir et selv i samspill med andre, og på hvilken måte selvet utvikles eller feilutvikles i relasjoner. Det er en vekselvirkning mellom person og miljø, men samtidig er individet atskilt med egne opplevelser og sansing. Tidligere erfaringer med samspill påvirker den relasjonelle væremåten på et senere tidspunkt. Dialektikken i relasjonsteorien gir et perspektiv som utvider vår forståelse av selvet og av relasjonen. Perspektivet utvides når vi fokuserer på sammenhenger og relasjoner, for å forstå individet. Partene skaper hverandres forutsetninger i samspillet, der individets væremåte påvirker den andre og omvendt. Til sammen danner samspillet en helhet (Schibbye, 2002).

Relasjonen mellom voksen og barn karakteriseres som asymmetrisk fordi voksne bringer inn et bredere perspektiv, modenhet og overlegenhet i samspillet. Barn er i en utviklingsprosess med modning og læring, og bringer derfor inn andre forutsetninger. Samtidig vil ikke det ene utelukke det andre i en dialektisk forståelse. Forhold er dialektiske fordi de involvertes samværsmåter og opplevelser er tilpasset hverandre. Dette betyr at forholdet kan være

asymmetrisk der en voksen er overlegen på et nivå, men på et annet nivå kan forholdet være gjensidig. Partene påvirker hverandre til å skape gjensidighet. Gjensidighet i relasjonen utvikles med et subjekt-subjekt-syn der barnets opplevelse tydeliggjøres med likeverdighet og respekt. Partene påvirker hverandre, og samspillet stimulerer til ferdigheter i samhandling. Dette krever at voksne tåler å stå i situasjonen der barnet forteller om sin opplevelse. Det motsatte er der barnet behandles som et objekt der opplevelser blir definert av en voksen. Samtidig er ikke relasjoner frie for konflikter og konfliktene bidrar til utvikling av relasjonen ved løsninger en finner. Det må være en åpenhet for å justere sin opplevelse og dermed kunne endre seg (Schibbye, 2002).

### **2.3.2 Anerkjennelsens grunnleggende elementer**

Anerkjennelse er sentralt i den dialektiske relasjonsteorien. Begrepet inneholder ideen ”å se igjen”, erkjenne, befeste, gjenkjenne, skjelne og styrke (Schibbye, 2002). Honneth og Holm (2008) beskriver anerkjennelse som å verdsette unike egenskaper ved den enkelte personen. Det handler om å ta perspektiv og forsøke å forstå den andres subjektivitet. Anerkjennelse er en forutsetning for å styrke den enkeltes autonomi og vil forme identitet, selvfølelse og verdighet. Det kan lede til en følelse av å være verdifull, og er betydningsfullt for en positiv selvutvikling (Honneth, Willig, & Chrom, 2003).

Når anerkjennelse skal benyttes i det pedagogiske feltet, er det være nødvendig å knytte begrepet til det relasjonelle aspektet. Schibbye (2002) har et fenomenologisk grunnsyn med hovedfokus på den andres opplevelse av situasjonen. Hun forklarer anerkjennelse som en likeverdig relasjon der en forsøker å forstå den andres perspektiv og der en gjensidig bekrefter hverandre. Det er samværsformer eller en levd måte å være i samspill med andre mennesker på. Bae (1996) beskriver den anerkjennende relasjonen som et ideal en kontinuerlig skal arbeide mot. Det er en prosess som forandres over tid, mellom situasjoner og personer.

Anerkjennelse kan nærmere beskrives som en væremåte med holdninger og verdier integrert i personligheten, og som kommer til uttrykk i våre ord og handlinger. Det er ikke et ”verktøy” vi bruker i bestemte situasjoner, men det er noe vi er. En anerkjennende væremåte handler om å *”fange opp den andres bevissthet og gi den tilbake som anerkjent av min bevissthet”* (Schibbye, 2002, s 259) der en møte den andre med empati, likeverd og respekt. Da vil barnet ha autoritet i egne opplevelser, følelser og erfaringer (Schibbye, 2002). Dette krever en erkjennelsesmessig og følelsesmessig innsats. Det vil ikke være noe anerkjennelse

uten erkjennelse og ingen erkjennelse uten anerkjennelse. Erkjennelse forklares som å hengi seg til å komme nær en annen og få kjennskap til det som er. Dette vil føre til at individet etablerer kontakt med ulike følelser i seg selv (Bae & Waastad, 1992).

Den dialektiske relasjonsteorien beskriver anerkjennende væremåter med betydning for en god relasjon mellom voksne og barn. Sentrale væremåter er lytting, forståelse, bekræftelse, akseptering, selvrefleksjon og avgrensning. Væremåtene er dialektiske fordi de griper inn i hverandre, er i sammenheng, skaper hverandres forutsetninger og belyser hverandre (Schibbye, 2002). Videre blir de anerkjennende væremåtene beskrevet der eleven og læreren beskrives som partene i samspillet da det er denne studiens fokus.

## **Lytting**

Schibbye (2002) beskriver lytting som å være åpen uten forutinntatthet og der en lar et fenomen fremtre. Å være åpen uten forutinntatthet innebærer lytte på en fri måte uten bakenforliggende hensikter eller mål. Det handler om å la eleven fritt beskrive egne opplevelser uten forstyrrende spørsmål eller reaksjoner. Det vil være umulig å lytte uten noen som helst form for forutinntatthet, men det kan tilstrebes ved en bevissthet om at det er viktig. Lytting kan være en utfordring der en muligens må endre seg selv og sin praksis i møte med den andre (Schibbye, 2002). Schibbye (1996) mener en skal være varsom for å unngå å høre det som skaper ubehag for en selv, der en velger å høre det som passer med eget behov. Læreren skal ikke kontrollere det som blir sagt, men heller våge å ta inn alle budskap. Samtidig bør det være en varsomhet i tolkningsprosessen fordi elevens og lærerens språk er forskjellige. Elever kan oppleve det som utfordrende å beskrive følelser hvis de ikke har tilegnet seg følelsesrelaterte begreper (Schibbye, 1988).

Lytting krever mottakelighet og villighet til å ta del i historien som meddeles. En mottakelig lærer beskrives som aktiv, engasjert, fokusert, konsentrert og levende. Væremåten vil oppta hele lærerens selv. Emosjonell tilgjengelighet er sentralt ved lytting, der læreren innstiller seg på eleven med et direkte fokus på dens væremåte. Eleven får respons på følelsesuttrykk når læreren stiller seg til rådighet ved «å være der». Det er en tilstedeværelse i her og nå situasjonen hvor det som skjer og uttales registreres. Det er ikke bare ordene som skal være i fokus, men hele måten saken blir formidlet på. Med en slik fremgangsmåte får læreren muligheten til «å kjenne på» følelsene slik de oppleves av eleven, og dermed kjenne på tilsvarende følelser hos seg selv. De nonverbale og verbale reaksjonene gir læreren

indikasjon på hvordan situasjonen oppleves. Samtidig vil interessen og tilgjengeligheten bidra til at eleven føler en trygghet der det er rom for vanskelige følelser (Schibbye, 2002)

## **Forståelse**

Forståelse beskrives som å få tak i intensjonen eller meningen bak det som fortelles, noe som forutsetter lytting og refleksjon (Schibbye, 2002). Bae (1988) mener forståelse innebærer å ha oppmerksomhet på helheten av det som blir formidlet. Dette omfatter meningen som legges i fenomenet som beskrives og konteksten fenomenet beskrives i. Den profesjonelle forsøker å få tak på den andres opplevelse ut fra dens forutsetninger. Læreren kan aldri forstå eleven fullt ut, men får en versjon av elevens forståelse. I forsøket på forståelse legges grunnlag for en anerkjennende relasjon (Bae, 1988). Forståelsen må være på det indre nivået der en går inn i elevens opplevelsesverden og tar del i følelsene slik de føles for eleven. Dette innebærer å ta i bruk lignende følelser i seg selv. Læreren kan få tak i det indre hos eleven ved å være åpen og mottakene og gjennom en undrende holdning. Undrende spørsmål kan hjelpe til refleksjon uten at konkrete svar kreves. Det indre hos eleven kan også nås ved hjelp av kroppsspråk som viser at en deler det følelsesmessige gjennom blikk-kontakt, gester og ansiktsuttrykk. Samtidig understrekes en forskjell da elev og lærer har ulike ståsted. Det som foregår i meg er annerledes fra det som foregår i deg (Schibbye, 2002).

## **Bekreftelse og aksept**

For å være anerkjennende er det sentralt å bekrefte den andres virkelighetsoppfatning og møte den andre med et åpent sinn, spesielt i tilfeller der forståelsen ikke sidestilles med egen. Bekreftelse og aksept er når læreren setter seg inn i elevens følelser, for eksempel en følelse av oppgitthet, og gir den tilbake til eleven som rimelig og forståelig, avhengig av elevens utgangspunkt (Schibbye, 2002). Bekreftelse er å la den andre være ekspert på egne opplevelser (Bae, 1996) og gi den gyldighet (Schibbye, 2002). Eleven får muligheten til å eie sin opplevelse når læreren hører på det eleven meddeler før respondering, viser respekt for det som blir fortalt og benytter forståelsen videre i det faglige (Bae, 1988). Med denne tilnærmingen er eleven forfatter av sin egen opplevelse og læreren setter eleven i sentrum med dens utviklings- og realiseringspotensial (Kristiansen, 2014). Dette henger sammen med akseptering der læreren ikke dømmer eleven og dens opplevelse. Læreren aksepterer elevens

rett til sin følelse, tåler å ta inn følelsen og lar følelsen være. På denne måten signaliserer læreren gjennom sin væremåte at elevens følelser er viktige (Schibbye, 2002).

Schibbye (2002) mener bekreftelse gir den andre frihet til å handle, føle og tenke ut fra seg selv. Samtidig påpekes en fare ved begrepet: «(...) *bekreftelse* (...) *kan komme til å bety at vi godtar opplevelsen i betydningen er enig i den eller beundrer den*» (Schibbye, 2002, s 277). Her er det sentralt for læreren å vise forståelse, men ikke å si seg enig for å tilfredsstille et ønske. Læreren skal forstå at eleven ønsker dette i stedet for å møte behovet. En annen fare med begrepet er en subjekt-objekt-holdning der læreren gir legitimitet til elevens, ”objektets”, opplevelse. Med denne fremgangsmåten vil læreren ha en definatorisk makt der ”jeg bekrefter ham”. Dette blir uheldig i den dialektiske tenkningen fordi elevens selvrefleksivitet (jeg er klar over det som foregår med meg) og selvavgrensning (jeg er bevisst over hva jeg har behov for uavhengig av hva andre mener) svekkes fremfor å styrkes i samspillet (Schibbye, 2002).

Bekreftelse og aksept fører til selvrefleksjon fordi elevens opplevelse blir fanget av en annen. Refleksjon over egen opplevelse gir muligheten til å utvikle selvet og relasjonen. Når læreren ”holder” opplevelsen, gir det eleven muligheten til å se den fra en annen synsvinkel. Eleven reflekterer over sider ved seg selv og ved andre, betydningen av en handling eller et utsagn. Eleven vil føle at opplevelsen gjelder i rommet læreren og eleven deler, og eleven må forholde seg til det som uttrykkes (Schibbye, 2002).

En væremåte med lytting, bekreftelse, forståelse og akseptering kan hjelpes frem med åpenhet. Åpenhet innebærer å slippe kontrollen og tolerere det den andre sier eller gjør. Læreren er åpen ved å lytte og bringe kommunikasjonen inn i seg selv uten umiddelbart å trekke egne konklusjoner. Det er en frihet til å fortelle om interesser og opplevelser. Dette vil motvirke en kontroll av den andres kommunikasjon der det er vurdering, definering og omformulering av det som blir sagt (Schibbye, 2002).

## **Selvrefleksjon og avgrensning**

Selvrefleksjon og avgrensning er forutsetninger for å oppnå en anerkjennende kommunikasjon og relasjon med lytting, forståelse, bekreftelse og akseptering. Selvrefleksjon beskrives som å være bevisst en følelse eller opplevelse. Det handler om å være bevisst og reflektert om sine egne holdninger og verdier, samt egen væremåte og erfaringer, for å forstå hvordan dette kan ha innflytelse på samhandlingen med andre. En kan få kjennskap til egne

forutsetninger, svakheter og ressurser ved å bearbeide, tolke og lære av det som skjer i situasjonen. Dette kan hjelpe til å stå sammen med barnet i en situasjon preget av usikkerhet eller overveldende følelser (Schibbye, 2002). Schibbye (2002) mener videre at selvrefleksivitet innebærer å kunne ta andres perspektiv, der en ser seg selv utenfra med et større blikk på situasjonen.

Uten tilgang til egne opplevelser og følelser, vil det bli vanskelig å ta elevens perspektiv. Det kan føre til en posisjon der eleven oppfattes som et objekt. Da vil ikke eleven få tilgang til egne tanker og følelser, som igjen vil føre til at barnet ikke får et selvstendig forhold til egne erfaringer. Avgrensning er nært tilknyttet selvrefleksjon og er der det gjøres et skille mellom det som foregår i selvet og det som foregår i andre. Det vil gi eleven rett til egne opplevelser uten at det er behov for å kjempe for den (Schibbye, 1997). Avgrensning og refleksjon er dialektiske. Refleksjon kan hjelpe til avgrensning som senere kan føre til utvikling av åpenhet, bekreftelse og forståelse (Schibbye, 2002).

### **2.3.3 Motkulturen til anerkjennelse**

I sammenheng med hvordan læreren kan bygge positive relasjoner, er det være sentralt å påpeke at det er en rekke motkrefter til anerkjennelse i skolen. Dette kan for eksempel være mobbing, maktmisbruk og konflikter som gjør det vanskelig å tilstrebe en anerkjennende væremåte. Andre hindre for anerkjennelse er manglende kunnskap og ferdigheter, økt konkurranse og behov for å diagnostisere avvik (Kristiansen, 2014). Lassen (2002) mener makt og verdibarrierer kan skape utfordringer i samspillet. Læreren sitter på kunnskap som eleven ikke har og det vil derfor være en forskjell med hensyn til makt. Det er et asymmetrisk forhold og da er det viktig at læreren tenker nøye gjennom dette i lys av det forholdet han eller hun har til eleven. Det kalles en verdibarriere når personer møtes med forskjellige verdistandpunkter, tradisjoner, normer og kulturer. Dette henger nøye sammen med maktbarriere, da en gjerne tar i bruk makt og posisjoner for å ta vare på og forsvare verdier (Skogen & Buli-Holmberg, 2002).

## **2.4 Kommunikative ferdigheter**

Lassen (2002) mener kommunikative ferdigheter må ligge til grunn for å etablere en positiv relasjon mellom rådgiver og rådsøker. Heretter vil rådgiveren omtales som lærer og den

rådsøkende som elev. Ferdighetene kan hjelpe læreren til en trygghet i rollen og til å skape god kontakt med den andre. Med utgangspunkt i den problemløsende rådgivningsmodellen til Carkhuff og Anthony (1986) referert i (Lassen, 2002) er det trukket ut relevante kommunikative ferdigheter i forhold til hvordan lærer kan bygge positive relasjoner til elever. I denne sammenheng er oppmerksomhetsferdigheter, responsferdigheter og personliggjøringsferdigheter relevant.

### **2.4.1 Oppmerksomhetsferdigheter**

Oppmerksomhetsferdigheter er knyttet til aktiv lytting og engasjert observasjon. Aktiv lytting er en innstilling der en er lydhør for den andre parten, iakttakende og tilstedeværende. Det er en forutsetning for å kunne observere, samle nyttig informasjon, gi passende responser og for å signalisere oppmerksomhet der en hører den andre. Å bli sett og lagt merke til gir en trygghetsfølelse, som igjen fordrer til å uttrykke seg verbalt i personlige vendinger og slappe av. Lytting kan oppfattes som passiv atferd, men i denne sammenheng er den aktive delen sentral, der prosessen drives fremover ved at alle sanser er aktive for det uforutsigbare og generelle. Den profesjonelle lytter aktivt ved å være oppmerksom på nonverbale signaler, kjenne intuitivt på kroppen og høre på det som blir sagt verbalt (Lassen, 2002).

Relatert til aktiv lytting, er den kommunikative egenskapen affektiv inntoning (Lassen, 2002). Egenskapen ligner empati fordi begge forutsetter en form for emosjonell resonans der en oppfatter, deler og uttrykker verbalt den andres følelsestilstand (Karterud & Monsen, 1997). Samtidig er det knyttet til intersubjektivitet der en deler intensjoner, affektive tilstander og felles oppmerksomhet. Uten ord kjenner man at samhandlingen har funnet sted (Stern, 1985). Affektiv inntoning handler om å oppfatte, dele og uttrykke den andre personens følelsestilstand (Lund, 2004). Det er en form for kommunikasjon der den profesjonelle ”toner seg inn” på riktige affektive bølgelengde og skaper en bro mellom to individers indre verden. Dette innebærer at følelsestilstanden matches, ikke atferden, og det forutsetter at begge er aktivt delaktig gjennom et subjekt-subjekt forhold samtidig med kongruens der det er samsvar mellom indre følelser og det som uttrykkes (Schibbye, 2002). Speiling er i nær sammenheng med affektiv inntoning, men beskrives av Stern (1985) som der moren plasserer noe i barnet med mulig hensikt å regulere barnets opplevelser. Dette skiller seg fra inntoning som er en spontan affektiv innlevelse, der det ikke er hensikt om å endre barnets følelse. Matchingen kan skje nonverbalt med blant annet kroppsholdning, toneleie, tempo for samtale, øyekontakt,



bekreftende nikk og kroppsbevegelser. Samtidig kan matchingen skje verbalt ved gjentakelser av det som ble sagt og uttalte minimale responser som «mhm» (Schibbye, 2002).

Aktiv lytting er i sammenheng med perspektivtaking der en ser seg selv utenfra og andre mennesker innenfra. Det er å se verden gjennom den andres øyne. Dette kan skape en trygghet til utforskning og gå dypere inn i erfaringer. Det handler om å forsøke å forstå den andres subjektivitet. Da blir en i bedre stand til å forstå den andres motivasjon for atferden og blir mer aksepterende i forhold til atferden (Lassen, 2002).

## **2.4.2 Responsferdigheter**

Responsferdigheter, basert på aktiv lytting, støtter den andres søk etter forståelse og gir fokus i samspillet. Det kan hjelpe til å avdekke styrker og ressurser med nye muligheter. Samtidig får den andre mulighet til å utforske utfordringer og ønsker, og utvide sine perspektiver. Dette krever at den profesjonelle evner å stille spørsmål som fordrer til å åpne seg. Å stille spørsmål er en kunst. Den andre må få rom til å eie sin situasjon og skape nye strategier. Videre må det vises varsomhet med måten spørsmålene stilles på slik at den andre ikke føler det som et forhør (Lassen, 2002).

Responsformen åpne spørsmål er å foretrekke fremfor de lukkede. Lukkede spørsmål kan begrense kommunikasjonen og besvares ofte med «ja» eller «nei», som ved eksempelet «ønsker du ikke å løse disse oppgavene?». Åpne spørsmål gir mer ufyllende svar som ved eksempelet: «fortell meg om hva du synes er vanskelig». Positive spørsmål og ressurs spørsmål fremmer den andres positive egenskaper, situasjoner og hendelser.

Responsformen speiling er en form for respons på den andres uttalelser der det brukes svar som «du mener...» eller «du føler...», fulgt av det den andre uttrykker. Ved å speile får eleven muligheten til å høre sine utsagn og bekrefte om dette er det en vil frem til. Det kan åpne for å stoppe opp og granske sin mening. Speiling av innhold er en annen form for respons der en omskriver det den andre sier. Dette gjøres ved å trekke ut det som er vesentlig i innholdet, og kan samtidig omtales som gjentakelse. Et eksempel på speiling av innhold kan være «jeg blir så urolig i kroppen når vi skal gjøre oppgaver og jeg klarer ikke matteoppgavene». Da kan den profesjonelle svare med «du føler deg urolig». Dette kan fordre til videre refleksjon over situasjonen (Lassen, 2002).

Å undre verbalt med den andre er en responsferdighet som kan gi en klargjøring av situasjonen og betydningen den har. Dette er en mykere responsform enn direkte spørsmål, noe som forhindrer at den andre blir defensiv. Å undre sammen handler om å dele opplevelsen i øyeblikket, der det lages et møtepunkt mellom den profesjonelle og den andre med grunnlag for refleksive prosesser. Dette kan bringe frem noe ubevisst og kan belyse styrker hos personen. Undring kan benyttes ved å ”bake inn” spørsmål slik at ikke konkrete svar kreves. Det kan være i form av hypotetiske spørsmål som ”jeg lurer på hva som hadde skjedd hvis...”. Denne typen spørsmål kan hjelpe til vekting av hva som er fokusområde i forhold til situasjonen. Undring benyttes gjerne for et sted mellom fortid og fremtid, men det vil også være sentralt for å identifisere løsninger. Spørsmål av denne typen kan være ”hvordan ser du for deg at du klarer det du ønsker?” (Lassen, 2002).

### **2.4.3 Personliggjøringsferdigheter**

Personliggjøring handler om å forstå posisjonen en er i, sett i sammenheng med den nåværende situasjonen, frem til situasjonen en ønsker å befinne seg i. Det handler om å få eierskap til sin del av situasjonen og kunne ta seg selv med i betraktningen i forhold til det som er utenfor selvet. Til sammen kan det føre til en erkjennelse av personlig ansvar, mangler og styrker, samtidig med kontroll på situasjonen. Dette kan igjen føre til selvinnsett og selvrealisering. Læreren kan benytte personliggjøringsferdigheter når det er en god dialog i bunn, en grunnleggende tillit og god oversikt på situasjonen (Lassen, 2002). Konfrontasjon kan brukes som en utfordring når det er noe som hindrer en person i å handle. Læreren kan for eksempel spørre om ”hva skjer hvis du...?”. Denne tilnærmingen skal brukes med varsomhet og er først aktuelt når eleven har stagnert i en utviklingsprosess. Et eksempel for bruksområde er når læreren ønsker å dreie samtalen over mot eleven (Lassen, 2002).

## **2.5 Autonomistøttende fremgangsmåter i lys av den dialektiske modellen**

Dette kapittelet viser først sentrale trekk i selvbestemmelsesteorien, før den dialektiske modellen av Reeve et al. (2008) blir presentert der en autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil belyses. Her blir det tydeliggjort hvordan en autonomistøttende motivasjonsstil kan føre til positiv relasjonsbygging, før det presiseres fremgangsmåter læreren kan ta i bruk for å være autonomistøttende.

## 2.5.1 En dialektisk modell for samspill i klasserommet

Selvbestemmelsesteorien forklarer mennesket med grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og relasjoner (Ryan & Deci, 2002). Behovene må tilfredsstilles dersom eleven skal motiveres til innsats, utvikles, oppnå psykologisk vekst, integritet og velvære (Reeve et al., 2008; Ryan & Deci, 2002). Lærerens handlinger og utsagn påvirker samspillet i klasserommet, og fremmer eller hemmer de psykologiske behovene hos elevene. Dette illustreres i den dialektiske modellen for samspill i klasserommet (Reeve et al., 2008). Elever tar med seg interesser, verdier, behov og kunnskap inn i klasserommet som utgjør grunnlaget for utfoldelse og aktivitet. I klasserommet møter elevene aktiviteter, oppgaver, medelever og lærere. Samtidig setter undervisningsopplegget struktur og rammer, opplevd som mer eller mindre interessant. Læringsmiljøet kan støtte og fremme elevens utvikling, når det er en gjensidighet mellom det eleven bringer med seg inn og det som utspiller seg i klasserommet. På den andre siden kan læringsmiljøet hemme det indre drivet hos eleven når samspillet mellom miljøet og eleven preges av kontroll. Slike omstendigheter virker skadelig på autonomien, utviklingen og skaper negative følelser (Reeve, 2006; Ryan & Deci, 2002).

## 2.5.2 Motivasjonsstiler

Den dialektiske modellen belyser en autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil for hvordan lærer og elever samhandler i klasserommet. Læreren kan være kontrollerende og autonomistøttende i sine fremgangsmåter, men kan plasseres ved en av stilene ut fra hovedtyngden på det som blir sagt og gjort (Reeve et al., 2008).

Den autonomistøttende læreren bruker handlinger og utsagn for å identifisere, støtte og utvikle elevens indre motivasjon (Reeve, 2009). Læreren lytter, gir utfordringer og tilrettelegger for selvstendig arbeid der elevene har en aktiv læringsprosess bygget rundt deres interesser og perspektiv. Atferd betegnet som negativt, anses som en utfordring med løsningsmuligheter. I stedet for å korrigere elevene vil læreren stille spørsmål ved hva som er problemet (Reeve, 2006). Dette kan for eksempel gå frem som «du arbeider ikke med oppgaven. Hvordan kan vi gjøre dette annerledes?». Dialogen med elevene preges av utsagn med informasjon som utfordrer til tenkning. Dette kan være hint til problemløsning når eleven ikke kommer videre med en oppgave, bruk av informativt språk som «jeg anbefaler å...» og konkrete tilbakemelding på det som er bra eller har blitt bedre (Reeve, 2006). Med dialogen skapes sammenheng mellom læringsaktiviteter og elevens indre ressurser. De psykologiske

behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet blir tilfredsstilt når elevene opplever kausalitet og valg (Reeve, 2002).

Den kontrollerende motivasjonsstilen preges av en fremgangsmåte der det gis løsninger i stedet for utfordringer til tenkning. Det stilles kontrollerende spørsmål, det blir gitt beskjeder uten videre forklaring og ros som ikke er knyttet til spesifikt arbeid eller innsats. Samtidig er det mindre tålmodighet for læring i eget tempo, og det anvendes makt for å få orden på negativ atferd. Denne formen for lærerstil gir ikke mulighet til refleksjon og styrer aktivitetene. Elevene motiveres ved et press til å tenke på en spesifikk måte (Reeve, 2006).

### **2.5.3 Utvikling av relasjoner**

For å tydeliggjøre hvordan autonomistøtte bidrar til en positiv utvikling av relasjonen mellom lærer og elever, har Reeve (2006) gjort en vurdering av autonomistøtte mot fire kategorier som bidrar til relasjonsbygging. Støtte beskrives som lærerens evne til å tro på elevens kapasitet til å kunne klare arbeidet, og kan vises ved å utfordre til tenkning og la elevene velge arbeidsmetode. Kommunikasjonen bør skje med et ikke-kontrollerende og informativt språk som med hint og oppmuntring til innsats når eleven står fast, eller ved konkrete tilbakemelding på gjøremål. Sensitivitet handler om å forstå elevens tanker og følelser, og videre bruke dette i undervisningen. Læreren kan vise sensitivitet gjennom autonomistøttende aktiviteter som å lytte og ta elevens perspektiv. Nærhet handler om å skape en varm atmosfære i klasserommet og vises med respekt for eleven og en imøtekommenhet. «Gentle discipline», heretter omtalt som sosialiseringstrategi, er den siste av de fire kategoriene der læreren kommuniserer verdien av aktiviteter som er uinteressante og gir begrunnelse for det som bør gjøres og ikke bør gjøres, der eleven ser verdien av det de skal gjøre (Reeve, 2006).

### **2.5.4 Autonomistøttende fremgangsmåter for positive relasjoner**

I tilknytning til de fire karakteristiske trekkene og motivasjonsstilene har Reeve, Jang, og Harris (2006) utviklet fremgangsmåter læreren kan ta i bruk for å være autonomistøttende, og dermed utvikle en positiv relasjon til elevene som konkrete aktiviteter og utsagn. I det følgende presenteres seks fremgangsmåter som vektlegger elevenes behov, interesser og ønsker (Reeve, 2009; Reeve et al., 2006).

Å støtte elevens indre ressurser er knyttet til fenomenet lytting. Her etterspør læreren elevenes behov, ønsker, preferanser, interesser og utfordringer. Læreren identifiserer elevens behov for å inkludere dem i undervisningen, noe som styrker elevens autonome motivasjon. En reflektert og interessert lærer vil ofte finne nye måter for tilpasning av undervisningen ut fra elevenes interesser og utfordringer. Et eksempel kan være å spørre eleven om de har forslag til undervisningsplanen for morgendagen i forhold til temaet som skal belyses (Reeve, 2006). For å kunne støtte elevens indre ressurser, må det være tid for å lytte til elevens ønsker og behov. Tid til å lytte til eleven blir karakterisert av Reeve et al. (2006) som den perioden læreren er fullt fokusert på elevens samtale. Det er en dialog mellom lærer og elev der læreren har en lyttende fremgangsmåte, og venter med respons for å høre hva eleven har å fortelle. Læreren er oppmerksom på nonverbalt språk og verbalt språk eleven bruker i samspillet.

Ved bruk av et informativt og ikke-kontrollerende språk, vil den autonomistøttende læreren gi informasjon og tilbakemeldinger som kan føre til utvikling av elevens kompetanse. Formålet med denne typen kommunikasjon er å identifisere og forklare elevens fremgang eller det som er bra. Det ikke-kontrollerende språket motvirker et press eller tvang til å følge lærerens hensikt eller mål. Språket skal i stedet ha en veiledende funksjon for å danne en sammenheng mellom aktiviteter og indre ressurser. Tilbakemeldinger blir gitt som konkret og konstruktiv informasjon med en positiv vinkling. Informasjonen formidles skriftlig eller muntlig underveis i en aktivitet som ”nå nærmer du deg riktig svar på oppgaven”. Eksempelet er en positivt ladet, informativ og konkret tilbakemelding i forhold til arbeidet eleven utfører (Reeve, 2006, 2009).

Den autonomistøttende læreren har en oppmuntrende funksjon for elevene. Elevene får jobbe i eget tempo og oppmuntres ved hint til å tenke selv. Hint beskrives som informasjon når utviklingen ikke går videre. Dette kan for eksempel være når eleven står fast i en oppgave. I stedet for å fortelle hva eleven skal gjøre, kan læreren gi hjelpende forklaringer for å støtte eleven i læringsprosessen. Samtidig er læreren tilgjengelig for forslag, kommentarer og spørsmål. Med denne fremgangsmåten vil eleven oppleve å komme videre på egne premisser, noe som øker sannsynligheten for en indre motivasjon til å fortsette med oppgaven. Oppmuntringen vil ha funksjon som energi til å fortsette arbeidet og kan føre til at eleven får tro på seg selv i læringsprosessen (Reeve, 2006, 2009). Hint kan ses i sammenheng med en læringsfremmende relasjon der læreren har en veiledende funksjon til støtte for elevens utforskning og forsøk på faglige løsninger. Læreren gir støtte og benytter anerkjennende

kommunikasjon med genuint engasjement og interesse for å holde elevens motivasjon og arbeidsmoral oppe (Vygotsky, Roster, Bielenberg, & Kozulin, 2001).

Aktiviteter, planer og oppgaver svarer ikke alltid til elevenes umiddelbare interesse, noe som kan føre til motstand og misnøye. Ved slike situasjoner tar den autonomistøttende læreren elevens perspektiv ved å akseptere og anerkjenne de negative følelsene. Elevens reaksjoner anses som valide tilknyttet situasjonen fordi det er en tilbakemelding på oppgaver, grenser og krav. Læreren tilnærmer seg eleven med forståelse når det oppstår en avstand mellom det eleven ønsker å gjøre og det læreren har planlagt som aktivitet. I stedet for å problematisere avstanden forsøker læreren å endre aktiviteten fra noe uinteressant til noe som vekker interesse hos eleven. Den negative holdningen aksepteres og det benyttes en annen fremgangsmåte til aktiviteten (Reeve, 2006, 2009).

Å gi rasjonelle forklaringer er vesentlig for å fremme engasjement i aktiviteter, som fra starten av vekker lite interesse eller verdi. Her forklarer den autonomistøttende læreren bruken av aktiviteten, konkretisere viktigheten av aktiviteten og dermed verdien av å iverksette krefter som aktiviteten krever. Når elevene opplever lærerens rasjonelle forklaring som overbevisende og tilfredsstillende, vil det settes i gang en internaliseringsprosess hos eleven fordi eleven ønsker å gjennomføre aktiviteten. Rasjonelle forklaringer kan være nødvendig for å iverksette motivasjon og engasjement aktiviteten krever (Reeve, 2006, 2009).

## **2.6 Oppsummering – positiv relasjonsutvikling**

Dette kapittelet har presentert det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen og tidligere forskning. Den positive relasjonen ble karakterisert som støttende preget av positive følelser tilknyttet den andre med nærhet, respekt, tillit og en åpen kommunikasjon (Pianta, 2001). Kvaliteten på relasjonen påvirker elevens motivasjon og læring, og atferden som vises i klasserommet (Furrer & Skinner, 2003; Pianta, 1999). Egenskaper ved miljøet, eleven og læreren påvirker relasjonsutviklingen (Drugli, 2012). Psykososiale vansker ble definert som hemmende for læring og utvikling, og som et resultat av forhold knyttet til det individuelle og sosiale området. Elevene som viser vansker kan beskrives som aktive eller tilbaketrunkne i sin atferd (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

Skolen er en viktig arena for å avdekke og hjelpe psykososiale vansker (Drugli & Larsson, 2010). Læreren er den profesjonelle med definisjonsmakt og ansvar for å tilrettelegge slik at

elevenes relasjonserfaringer blir positive (Buli-Holmberg, 1997). Behovet for nære relasjoner er likt for alle elever, men relasjonsbyggingen må tilpasses den enkelte elev (Furrer & Skinner, 2003). Positive relasjoner kan bygges med en anerkjennende væremåte, kommunikative ferdigheter og autonomistøttende fremgangsmåter. Fremgangsmåtene tilrettelegger for en likeverdig relasjon med gjensidighet, tillit, støtte og trygghet, og er derfor utgangspunkt for relasjonsbygging (Lassen, 2002; Reeve et al., 2008; Schibbye, 2002).

## 2.7 Teoretisk ramme for dataanalyser av fenomenet «den positive relasjonen»

Rammen som benyttes for dataanalyse av fenomenet «den positive relasjonen» i denne studien er presentert i figur 2.1. Figuren består av det teoretiske rammeverket tidligere presentert i kapittel 2 og utgjøres av den dialektiske relasjonsteorien (Schibbye, 1988, 1996, 1997, 2002), teorien om kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002) og teorien om autonomistøtte (Reeve, 2009; Reeve et al., 2006; Reeve et al., 2008). Teoriene forklarer hvordan en lærer kan bygge positive relasjoner til elever.

Figur 2.1. Fremgangsmåter, væremåter og ferdigheter som bygger positive relasjoner mellom lærer og elever

Fremgangsmåter, væremåter og ferdigheter som bygger positive relasjoner	
Å lytte til eleven	Aktiv lytting
	Matche den andre
	Tid til lytting
Å forstå elever	Åpne spørsmål
	Positive spørsmål
	Affektiv inntoning
	Undrende spørsmål
Å bekrefte og akseptere elever	Støtte elevens indre ressurser
	Perspektivtaking
	Konfrontasjon
	Anerkjenne og akseptere negative følelser
	Kommunisere tilbakemelding gjennom et informativt og ikke-kontrollerende språk
	Oppmuntring ved hint til å tenke selv
	Å gi rasjonelle forklaringer
Selvrefleksjon og avgrensning	Perspektivtaking
	Tolker, bearbeider og lærer av situasjoner
	Erkjennelsesmessig innsats

Figuren er strukturert etter den dialektiske relasjonsteorien (Schibbye, 1988, 1996, 1997, 2002) med fire kategorier for en anerkjennende væremåte. Underkategoriene er utviklet fra teorien om kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002) og den dialektiske modellen med vekt på autonomistøtte (Reeve et al., 2006; Reeve et al., 2008), og presiserer hvordan en lærer i samspill og kommunikasjon kan bygge positive relasjoner til elever. Negative elementer ved det relasjonelle perspektivet legges til side, for å undersøke den siden av samspillet og kommunikasjonen som omhandler fenomenet «den positive relasjonen» mellom lærer og elev. Samtidig vil eventuelt forbedringspotensial belyses i analysedelen.

Begrepet «den positive relasjonen» kan operasjonaliseres ut fra den dialektiske relasjonsteorien (Schibbye, 1988, 1996, 1997, 2002), teorien om kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002) og autonomistøttende fremgangsmåter (Reeve, 2006, 2009). Den positive relasjonen er der læreren møter elever med en anerkjennende væremåte. Læreren lytter, forstår, bekrefter og aksepterer elevene (Schibbye, 2002). Relasjoner er en prosess som forandres over tid, mellom situasjoner og personer (Bae, 1996). Selvrefleksjon og avgrensning benyttes derfor for å følge samspillet utvikling og arbeide mot anerkjennende relasjoner. Med en anerkjennende væremåte blir elevene møtt med gjensidighet, likeverdighet og respekt (Schibbye, 2002). Kommunikative ferdigheter og autonomistøttende fremgangsmåter er konkrete fremgangsmåter læreren kan benytte i samspill og kommunikasjon med elever for å bygge positive relasjoner. Ferdighetene og fremgangsmåtene fører til en åpen kommunikasjon der den enkeltes mening blir tillagt betydning og verdi (Lassen, 2002; Reeve, 2006, 2009). Væremåtene, ferdighetene og fremgangsmåtene kan utvikle positive relasjoner der elever viser engasjement for faglige aktiviteter, trygghet i læringsmiljøet og mindre negativ atferd (Furrer & Skinner, 2003; Pianta, 1999, 2006).



## 3 Metode

Formålet med undersøkelsen er å forstå hvordan en lærer bygger positive relasjoner til elever generelt og til elever som viser psykososiale vansker spesielt, og hvilken betydning lærerens positive relasjoner har for elever. Forskningsdesignet er en casestudie med bruk av kvalitativt intervju og observasjon i datainnsamlingen for å studere fenomenet «den positive relasjonen» mellom lærer og elever. Tilnærmingen brukes for å få et helhetsbilde og gå i dybden av fenomenet.

I dette kapittelet presenteres forskningsopplegget, forskningsprosessen og de metodiske valgene som er foretatt i undersøkelsen. Først presenteres forskningsdesign, enhet for casestudien og valg av metode for datainnsamling. Videre presenteres læreren som deltar i casestudien og den generelle oppfatningen denne læreren har om positive relasjoner, før det blir redegjort for gjennomføringen av undersøkelser med fremgangsmåter fra datainnsamling og analyseprosessen. Til slutt belyses validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner.

### 3.1 Casestudie

Forskningsdesignet gir en overordnet plan for hvem og hva som skal undersøkes, og hvordan det skal gjøres (Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2010). Det benyttes som en ramme for metoden, for å bevisstgjøre forskeren og for at leseren skal følge forskerens logikk (Yin, 2003). Med utgangspunkt i problemstillingen og fenomenet for studien er forskningsdesignet et holistisk singel casestudie av en lærer som bygger relasjon til sine elever.

Det teoretiske grunnlaget for valg av designet, plasseres ved hjelp av teoretikerne Yin (2003) og Stake (1995). Casestudier kjennetegnes ved fenomener som studeres i nåtid innen en bestemt kontekst fra det virkelige liv, der forskeren ikke kan manipulere eller kontrollere variablene. Fenomenet beskrives slik det faktisk forekommer med en baktanke om at konteksten vil være avgjørende for forståelse av fenomenet og dets opprinnelse (Yin, 2003). En casestudie undersøker et fenomen gjennom empiriske undersøkelser med en intensiv tilnærming og grundighet. Når dataene er analysert kan studien, gjennom eksempler på livsnære situasjoner, bidra til ny innsikt (Befring, 2002; Ramian, 2007). Det er få undersøkelsesenheter og et mål om å beskrive prosesser for hvordan noe forløper eller utvikles (Skogen, 2006; Yin, 2003). Dette passer godt for denne studien, der læreren følges

tett for innblikk i hennes opplevelser, aktiviteter og samspill med elevene. Den enkelte lærer har sin egen historie og er knyttet til en skole med en egen kultur. I denne sammenheng kan en casestudie gi en bredere forståelse av området det forskes på med deltakerens egne oppfatninger (Skogen, 2006; Yin, 2003).

Yin (2003) og Stake (1995) redegjør for ulike typer casestudier ved å dele inn i kategorier for design. Kategoriene gjør at forskeren kan velge det som passer best til det aktuelle forskningsspørsmålet og de tilgjengelige data (Skogen, 2006). Casedesignet kan beskrives med to dimensjoner som har to kategorier hver. To hovedformer for design er singelcase og multippelcase som kan være holistisk eller sammensatt. Et holistisk singel-case design, som benyttes i denne oppgaven, består av et fenomen som analyseres gjennom én casestudie. I denne undersøkelsen vil en enkelt lærer observeres og intervjues for å studere en unik side ved arbeidet. Kategoriene skiller videre mellom kollektive, instrumentelle og indre casestudier etter beskrivelse av Stake (1995). Denne studien kan nærmere omtales som et indre casedesign brukt med genuin interesse for en spesifikk case, og et mål om å oppnå en forståelse av det spesielle caset. Det er ikke et ønske om å danne en teori, men å forske for å få dypere forståelse av fenomenet.

Casestudier er kompliserte og avhenger av forskerens kunnskaper, vurderingsevne og forutsetninger. En protokoll kan kompensere for manglende retningslinjer og rutiner i metodelitteraturen. En slik protokoll inneholder i denne studien; (1) prosjektoversikt med hensikt, mål og forventninger, (2) prosedyrer og informasjonskilder, (3) spørsmål, (4) analyseplan (Yin, 2003). Prosjektplanen ble utformet før undersøkelsen og var et godt redskap for å kvalitetssikre studien med oversikt og håndterlig forskningsmateriale.

Målet med den kvalitative casestudien er å gå i dybden og forstå informantens opplevelse, meninger, handlinger og erfaringer knyttet til et bestemt fenomen. Dette danner grunnlag for den vitenskapelige tilnærmingen fenomenologi. Fenomenologien i den kvalitative forskningen ønsker å forstå fenomener fra informantenes perspektiv på verden, med den bakenforliggende forståelsen av at verden er slik mennesket oppfatter den. En søker forståelse av menneskets subjektive erfaring med deres beskrivelser, vurdering og oppfatninger knyttet til det å være og å leve som menneske i denne verden (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). For å få en slik forståelse benyttes det en kvalitativ metode med observasjon og intervju i denne studien som gir informanten mulighet til å fortelle, forklare og vise gjennom handlinger.

Den kvalitative metoden går i dybden av data og gir en forståelse for fenomener som kan knyttes til situasjoner eller personer i deres sosiale virkelighet. Med et lite antall informanter kan forskeren gå i dybden av fenomenet og får innsikt i informantenes livsverden (Dalen, 2011; Dalland, 2007). Kvalitativ metode er egnet for denne undersøkelsen når formålet er å hente inn detaljer og nyansert informasjon om hva informanten gjør og hvordan informanten selv opplever fenomenet med erfaringer, meninger og opplevelser. Det er et ønske om å se verden gjennom informantens øyne med et direkte og nært forhold til det som utforskes (Johannessen et al., 2010).

## 3.2 Enhet for casestudien

Problemstillingen, retningslinjene for forskningen og tidsaspektet la føringer for valg av case og informant. Stake (1995) mener at muligheten for å lære er et sentralt aspekt for valg av case. Når tiden ofte er knapp vil også gjestfrihet til å få en forsker på besøk, tilgjengelighet og villigheten til å dele sine erfaringer være betydningsfullt for valg av informanter. Det utvalgte caset er en lærer på en barneskole med lærerutdannelse og lang praksiserfaring. Trinnet som er tilknyttet læreren er på syvende trinn og består av 60 elever, der en elev viser psykososiale vansker. Hensikten med å velge én lærer er å gå i dybden av fenomenet og forstå hvordan relasjoner kan bygges med hennes fremgangsmåter.

For denne studien var valg av lærer av betydning. Det var et ønske om å studere en lærer som hadde grunnleggende ferdigheter i samspill og kommunikasjon. Utvalg av forskningsdeltakere kan være basert på kriterier som informasjon, på tilfeldigheter og det typiske (Jacobsen, 2005). Det ble gjort en strategisk utvelging til studien basert på informasjon fra Jorun Buli-Holmberg, som bruker denne skolen som aksjonsforskningsarena, og hun plukket ut denne læreren og den klassen hun underviste i med bakgrunn i utvalgsriteriene. Disse kriteriene var at læreren viste grunnleggende ferdigheter i samspill og kommunikasjon med eleven. Forskningsdeltakeren er dermed rekruttert fordi hun har egenskaper og ferdigheter som er strategisk for problemstillingen. I kvalitative studier er ikke formålet å bringe frem generaliserbar kunnskap, men overførbar og utfyllende kunnskap. Det er derfor sørget for et utvalg som er formålstjenlig for å besvare problemstillingen, fremfor et utvalg som er representativt (Johannessen et al., 2010).

### **3.3 Metode i datainnsamling**

Det empiriske materialet ble samlet inn med observasjon og intervju på tre dager våren 2015 i løpet av en treukers periode i mars og april. Henvendelsen om deltakelse i studien ble først sendt til rektor ved skolen, før læreren ble kontaktet i god tid med mail. Det ble arrangert et møte med læreren for å informere om studien, bestemme passende tidspunkt og for å skrive under på samtykkeskjema.

I casestudier er det sentralt å kombinere metoder for å innhente tilstrekkelig mengde data for undersøkelsen. Metodetriangulering beskrives som der det benyttes flere metoder til å studere et fenomen (Gall, Gall, & Borg, 2007). I denne undersøkelsen var observasjon hovedmetoden og intervju ga utfyllende informasjon. Observasjon (vedlegg 2) ble benyttet for å innhente informasjon om hvordan læreren bygger positive relasjoner til elever med fokus på samspill og kommunikasjon. Intervjuet (vedlegg 1) ble gjennomført for å få et helhetlig perspektiv på lærerens praksis i klasserommet, og for informasjon om lærerens meninger og refleksjoner.

#### **3.3.1 Observasjon**

Observasjon er en kjent metode for forskning i klasserom og er en hensiktsmessig tilnærming for å studere læreraktivitet og samhandling. Det er en metode der forskeren benytter seg selv for å måle, vurdere og registrere. Dette stiller store krav til forskeren om sensitivitet. Forskere skal høre, føle, se og tolke inntrykk og opplevelser. Resultater som kommer frem skal ikke preges av synsing, men vurderes med faglige refleksjoner. For en slik faglighet i observasjonen er det viktig at forskeren gjør opp en mening i forkant om hvilke situasjoner og hvem som skal observeres. Samtidig er det bestemt hva slags observasjon som skal gjennomføres, hvordan observasjonen skal registreres og anvendes, hvordan observatøren skal forholde seg til situasjonen og hva som er målet. Planleggingen av observasjonsarbeidet reduserer feilkilder og styrker dermed validiteten i observasjonen. Samtidig har det ført frem til en ramme og standardprosedyre for datainnsamlingen (Befring, 2007).

I forkant av observasjonen ble det gjort en vurdering på hva som er etisk forsvarlig og faglig formålstjenlig. Formålet med observasjonen var å innhente data i en naturlig kontekst om hvordan læreren bygger positive relasjoner, med fokus på væremåter og fremgangsmåter, med elevene generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt. Samtidig ble det sett nærmere på hvilken betydning den positive relasjonen har for elevene og læreren. Det ble

derfor bestemt at fokuset rettes mot det læreren gjør og sier. Responser fra elevene registreres der det er av betydning for tolkning av hvordan lærerens kommunikasjon og samspill har effekt på elevene (Befring, 2007).

Før observasjonen ble det laget et strukturert observasjonsskjema (vedlegg 2), basert på tabell 1 i kapittel 2 med hovedkategorier (lytting, forståelse, bekreftelse, akseptering, selvrefleksjon og avgrensning) og underkategorier, for registrering av det som ble hørt og sett i klasseområdet med nærmere beskrivelse av lærerens væremåte og fremgangsmåter. Samtidig ble det skrevet fortløpende notater på et åpent skjema om situasjonen og responser, som ga et helhetsbilde og informasjon om atferds- og handlingsmønstre. Ringdal (2007) forklarer at et slikt observasjonsskjema er med høy standardisering der forsker ser etter bestemte handlinger som beskrives etter definerte kategorier. Her vil prosjektet være teoristyrkt på grunnlag av en bestemt problemstilling.

Observasjonen ble gjort direkte ved at forsker var til stede i klasseområdet. Observatøren hadde en ikke-deltakende rolle med plassering bakerst i klasserommet som ”flue på veggen” og var dermed skjult for det som foregikk i den sosiale konteksten (Befring, 2007). Samtidig fikk elevene informasjon i forkant av læreren om at det var en person tilstede for å se nærmere på hvordan de hadde det på skolen. Den ikke-deltakende rollen tok lite oppmerksomhet og observatøren kunne observere uten å miste oversikten (Ringdal, 2007).

### **3.3.2 Beskrivelse av konteksten, trinnet og læreren**

Undersøkelsen ble gjennomført på 7. trinn med 60 elever og tre lærere på en barneskole med åpent skolelandskap, oppdelt etter klassetrinn. Trinnet er delt i to grupper med 30 elever i hver gruppe. Læreren har halve skoledagen med en gruppe, og den resterende delen av dagen med den andre gruppen. Klasseområdet består av en pult til hver elev og to samlingsplasser utformet som en sirkel. Utenfor klasseområdet er det et PC-rom og sofaområder med større bord for samarbeidsaktiviteter.

Etter lærerens oppfatning kan trinnet beskrives som faglig velfungerende og med et godt læringsmiljø. Elevene viser engasjement for læringsaktiviteter og benytter hverandre som samarbeidspartnere til å besvare faglige spørsmål. Det er en elev som viser psykososiale vansker. Han har et høyt aktivitetsnivå, konsentrasjonsvansker, underutviklet sosial atferd og er vanskelig i samarbeid med andre elever. Læreren, som er utgangspunktet for

undersøkelsen, er adjunkt med 3-årig lærerutdannelse før videreutdannelse i ledelse og organisasjon. Hun har 30 års lærererfaring, har arbeidet ved den aktuelle barneskolen i 23 år og har undervist for 7.trinnet i de siste fire årene. Læreren uttrykker engasjement for yrket og elevene. Hun er positiv med nøye oppfølging av hver enkelt elev.

Observasjonsdata ble samlet inn fra fire situasjoner med ulikt innhold og struktur: samling ved oppstart, individuelt arbeid, samling etter individuelt arbeid og overganger. Under samling og individuelt arbeid var det 30 elever og 1 lærer. Ved overganger var det 60 elever og 1 lærer som ble observert. Undervisningen som observeres er i norsk inndelt i to økter på 1,5 timer med tre overganger. Læreren, som er utgangspunkt for undersøkelsen, leder den ene gruppen i 1,5 timer og den andre gruppen i 1,5 timer, med pause mellom timene. Nærmere beskrivelse av undervisningsopplegget er i egen figur under.

Figur 3.1. Beskrivelse av undervisningsopplegget

Undervisningsopplegg	Beskrivelse
<p><b>Samling ved oppstart</b></p> <p>Tid: 30 minutter</p> <p>Antall oppstart observert: 3</p>	<p>Ved timens oppstart. Elevene samles i en ring og læreren står ved tavlen. Det er gjennomgang av lekser der elevene svarer på spørsmål og læreren illustrerer på tavlen eller beveger seg rundt i sirkelen.</p>
<p><b>Individuelt arbeid</b></p> <p>Tid: 40 minutter</p> <p>Antall samlinger observert: 3</p>	<p>Elevene sitter ved hver sin pult, på PC-rommet eller ved sofaområdet for å arbeide med oppgaver. Læreren beveger seg rundt i de tre områdene for å veilede elevene. Veiledningen skjer i gruppe med flere elever eller individuelt med en elev.</p>
<p><b>Samling etter individuelt arbeid</b></p> <p>Tid: 20 minutter</p> <p>Antall samlinger observert: 3</p>	<p>Læreren gjennomgår det individuelle arbeidet ved å stille spørsmål og reflekterer med elevene. Elevene er plassert i en sirkel og læreren står eller sitter ved tavlen.</p>
<p><b>Overganger</b></p> <p>Tid: 5-10 minutter</p> <p>Antall overganger observert: 9</p>	<p>Første overgang er før første samling, andre er ved pausen og siste er etter siste skoletime. Læreren lytter- og responderer til elevene om faglige og personlige temaer. Ved dypere samtaler får elever beskjed om å ta kontakt ved skoledagens slutt.</p>

### 3.3.3 Observasjonssituasjonen

De to første observasjonsdagene var på 2,5 timer fra lunsj til skoleslutt, og den siste observasjonsdagen var på 2,5 timer fra skolestart til lunsj. Undervisningsfaget under observasjonen var norsk med læringstemaet fortelling. Elevene har tidligere levert inn en fortelling som de har fått tilbakemelding på. De skal arbeide videre med fortellingen ut fra tilbakemeldingen, før det blir gitt to nye tilbakemeldinger. Sluttresultatet blir en bok med samling av fortellingene. Første observasjonsdag starter med samling der læreren oppsummerer dagens tidligere aktiviteter og gjennomgår leksen med oppfølgingsspørsmål. Videre forbereder læreren elevene på det individuelle arbeidet ved å spørre om mål for arbeidet. Elevene forteller om aktuelle mål og læreren skriver på tavlen, før en oppsummering der alle repeterer målene. Læreren gir videre instruksjoner for arbeidet før elevene sprer seg til PC-området, sofaområdet og pultene. Læreren veileder elevene enkeltvis eller i grupper. Timen avsluttes med samling, der det er gjennomgang av arbeidet som er gjort individuelt.

Ved andre observasjonsdag var målet for undervisningen å bruke nynorske ord og lage en egen nynorsk ordbok. Første læringsaktivitet er gjennomgang av lekser i samling, før elevene får instruksjoner til oppgaveløsning relatert til bruk av nynorske ord. Elevene arbeider ved hver sin pult, mens læreren veileder elevene og gir tilbakemeldinger på grøsserfortellingen de har levert inn. Det blir gitt muntlig tilbakemelding etterfulgt av skriftlig tilbakemelding med en tabell for det som er bra og kan forbedres. Oppgaveløsningen avsluttes for å gjennomgå oppgavene i samling. Hver elev får mulighet til å bidra med aktivt bruk av nynorsk. Dagen avsluttes med et dikt på nynorsk.

Ved tredje observasjonsdag starter timen med samling og refleksjon om et program om andre verdenskrig som ble vist på NRK. Neste tema for samlingen er lekser der læreren stiller spørsmål og elevene svarer. Målet for timen er å benytte ulike skrivemåter på nynorsk og bruke nynorsk i kortere tekster. Elevene får instruksjoner for oppgaveløsning før de arbeider ved hver sin pult, mens læreren veileder hver enkelt elev. Det individuelle arbeidet følges opp med en leseøkt på 15 minutter. Elevene har en bok tilgjengelig og setter seg der de vil i klasseområdet. Leseøkten er et prosjekt på skolen med formål å øke leselyst og lesehastighet. Når leseøkten er over samles elevene til samlingsområdet for gjennomgang av oppgavene som ble gjort tidligere. Samlingen avsluttes med en bli-kjent-lek på nynorsk der første elev på rekken stiller et spørsmål knyttet til personlige interesser, og neste elev svarer.

### 3.3.4 Intervju

Hensikten med kvalitative intervju er å innhente detaljerte og fyldige beskrivelser om hvordan informanten opplever sitt ”hverdagsliv”, for videre å kunne få en dypere forståelse av fenomenet informanten beskriver. Forskeren skal forsøke å forstå verden fra informantens ståsted gjennom tanker, følelser og erfaringer som bringes frem i samtalen (Dalen, 2011). I denne studien ble det gjennomført et halvstrukturert dybdeintervju på lærerens kontor med en varighet på 1 time. De detaljerte beskrivelsene av læreren bidro til en forståelse for hvordan det pedagogiske arbeidet foregår med hensyn til relasjonsbygging, samt hvilken betydning relasjonen kan få for lærer og elever. Intervjuformen passet godt når formålet var å bringe frem lærerens tanker og erfaringer.

Det finnes flere former for kvalitative forskningsintervju; strukturert, semistrukturert og ustrukturert. Hvilken type intervju som velges bestemmes ut fra hensikten med studien og det forskeren ønsker å undersøke. Intervjuet i denne undersøkelsen var semistrukturert med forberedte spørsmål om temaer i en intervjuguide (vedlegg 1) og med en fleksibel og åpen samtaleform. Dette ga forskeren mulighet til å fokusere på bestemte og forhåndsvalgte temaer, som gjorde det enklere å holde fokus og kontroll over tematikken. Samtidig var det rom til oppfølgingsspørsmål og informanten fikk mulighet til å gå i dybden med utfyllende informasjon (Dalen, 2011). Formålet med semistrukturert intervju var at informasjonen skulle forklares slik informanten selv oppfattet den (Kvale et al., 2009). Dette er i sammenheng med en fenomenologisk tilnærming, der forsker lytter på en fordomsfri måte. Informanten fikk frihet til å beskrive egne erfaringer og meninger om hvordan relasjoner bygges (Stake, 1995).

For å skape en god intervjusituasjon ble intervjuguiden utformet etter retningslinjer av Kvale et al. (2009) med en innledningsvis ”brifing” og avslutningsvis ”debrifing”. Ved brifingen ble det stilt innledende spørsmål for å gjøre informanten rolig og avslappet. Samtidig ga det mulighet for god kontakt. Videre ble det stilt direkte temaspørsmål, før det mot slutten av intervjuet ble avrundet med generelle spørsmål. Spørsmålene i intervjuguiden var basert på tabell 1 i kapittel 2 og ble delt opp i kategoriene lytting, forståelse, bekreftelse, akseptering og selvrefleksjon. I tillegg ble det stilt spørsmål knyttet til lærerens oppfatning og mening om relasjon og samspill. Intervjuguiden ble ikke sendt til læreren i forkant da det var et ønske om å få informantens umiddelbare meninger om temaet, men det ble informert om hovedtema for intervjuet i informasjonsskrivet og i samtykkeskjemaet.



Før intervjuet ble det gjennomført et prøveintervju med en lærer for å teste intervjuguiden og utstyret samt kvalitetssikre undersøkelsen. Etter prøveintervjuet ble det gitt tilbakemelding om hvordan intervjuguiden fungerte. Tilbakemeldingen førte til små justeringer der det var uklart og en refleksjon rundt hvordan intervjuer skal være deltakende og samtidig nøytral i intervjusituasjonen. Intervjuet ble tatt opp med båndopptaker for å sikre korrekt informasjon til videre bruk og det ble skrevet ned sentrale utsagn, reaksjoner og observasjoner. Disse notatene var til god nytte ved bearbeiding av data og når intervjuet pågikk ga det en åpning for stillhet og ytterligere meningsutredelser fra informanten. Det er viktig å gi rom for refleksjon, og notatblokken gjorde stillheten mer naturlig (Dalen, 2011).

### **3.3.5 Lærerens bakgrunnsforståelse av fenomenet - den positive relasjonen**

Det er i det følgende valgt å bruke deler av intervjuet for å belyse lærerens bakgrunnsforståelse for sin egen praksis. Når formålet med studien er å forstå hvordan en lærer bygger positive relasjoner til elever, er lærerens oppfatning og beskrivelse av fenomenet «den positive relasjonen» sentralt. Samtidig viser sitater fra intervjuet at læreren reflekterer over egen praksis og har teoretisk kunnskap om hva en positiv relasjon er. Dette bekrefter at læreren følger casestudiens utvalgsriterier knyttet til grunnleggende ferdigheter i samspill og kommunikasjon med elever. I intervjuet beskriver læreren hva positive relasjoner er for elever generelt med følgende utsagn:

*Det som kjennetegner en positiv relasjon er at man trives sammen, (...) stoler på og respekterer hverandre. At man kan være avslappet sammen. Det er at man kan (...) henvende seg til hverandre på en positiv måte og snakke sammen uten å snakke sammen. At man kan se på hverandre og gi et nikk. At man snakker sammen på godt og vondt. Tillit til hverandre og respekt for hverandre. (...) Du må være tydelig for å være en god klasseleder og når (...) det er akseptert at du er klasseleder, så er det mer små-prating (...). Alle ungene skal bli sett og hørt av en voksen hver dag.*

Læreren beskriver en positiv relasjon mellom lærer og elev preget av trivsel, respekt og tillit. I samspillet brukes nonverbale signaler, der en kan snakke sammen uten å snakke sammen, som med et nikk og øyekontakt. Samtidig er det verbale sentralt i samspillet med samtaler om gode og vonde temaer, og med småprat. I rollen som lærer må hun være tydelig og det er viktig at elevene blir sett og hørt hver dag.

Ved spørsmål om hva som kan gjøres i det daglige for et godt samspill med elever, svarer læreren:

*Det man gjør for å starte det er jo å skape et miljø der det er trygt å drite seg ut litt, å tulle litt og le litt. (...) Jeg bruker leker rettet mot samspill. Hvordan vi skal være mot hverandre og ikke være mot hverandre (...). Da blir de mer åpne og trygge, for da snakker de om følelser (...). Vi starter med en lek og reflekterer. Jeg kommer med mine meninger om hvordan jeg vil ha det, og de kommer med meninger om hvordan de vil ha det. Så bygger vi på det og minner hverandre på det (...).*

Et godt samspill med elever beskrives som der det er trygt å tulle og le. Samspillet utvikles med lek og refleksjon om temaer som hvordan vi skal være mot hverandre. Fremgangsmåten gjør elever åpne og trygge, samtidig som det skaper rom for å snakke om følelser. Læreren beskriver at det er viktig å skape et godt læringsmiljø med trygghet til å dele følelser, som grunnlag for positive relasjoner.

Læreren påpeker at det kan oppstå utfordringer i relasjonen til elever med følgende utsagn:

*Det er klart at ved de som oppfører seg dårlig, så er det en utfordring. Men da er det vi lærere som må gjøre noe med det. Da må man ta seg tid til å bli kjent og snakke sammen (...) Til å finne noe positivt. Det kan være å lure på hvordan man har det. Hva skal til for å trives. Det var en elev en gang, han var helt umulig. Det tok lang tid før jeg klarte å komme meg inn på han. Det jeg fant ut til slutt var at han brettet ark og laget papirfly. Så tok jeg det da, og laget en papirflykonkurranse. Dermed var det nådd en kontakt og da gikk det an å snakke sammen. Etter det gikk det bedre, og det var ikke store problemer med atferd siden.*

Læreren beskriver at det kan oppstå utfordringer i samspillet når en elev viser dårlig oppførsel og da er det lærerens ansvar å gjøre noe. Når det er negativt samspill bruker hun tid til samtaler for å bli bedre kjent med eleven og finne positive egenskaper. I samtalen spør læreren om hvordan eleven har det og hva som skal til for å trives. Eksempelet læreren viser til forklarer hvordan hun går inn på elevens premisser, leter etter interesser og bruker dette felles med elevene ved å arrangere papirflykonkurranse.

Lærerens uttalelser om positive relasjoner følger teorier som er utvalgt som temaer for analyser av fenomenet. En positiv relasjon mellom lærer og elever beskrives av læreren som preget av trivsel, respekt og tillit. Samspillet er med en åpen dialog og krever en tydelig leder som ser og hører elevene hver dag. I likhet med lærerens beskrivelser karakteriserer Pianta (1999) den positive relasjonen med nærhet, respekt, tillit og en åpen kommunikasjon. Det er

viktig at læreren forstår betydningen av å bygge gode relasjoner, noe læreren også fremhever som vesentlig. I samspillet benytter læreren nonverbale og verbale signaler, beskrevet av Lassen (2002) som kommunikative ferdigheter, og samspillet utvikles med refleksjon, forklart av Schibbye (2002) som en forutsetning for å oppnå en anerkjennende relasjon. Nasjonal og internasjonal forskning (Drugli, 2011; Pianta et al., 2002) viser at lærere finner det vanskeligere å etablere positive relasjoner til elever som viser vansker. Læreren bekrefter at det kan oppstå utfordringer i relasjoner ved negativ atferd, og ved slike samspillsmønstre benyttes samtaler for å avdekke elevens behov og interesser, som senere brukes i samspill. Læreren tilrettelegger, slik Buli-Holmberg (1997) forklarer, som den profesjonelle parten slik at elevenes relasjonserfaringer blir positive. Det settes av tid til elever som viser behov for tilrettelegging og refleksjon med elevene brukes for å opparbeide et tillitsforhold, som Furrer og Skinner (2003) mener er viktig i møte med elever som viser vansker.

Lærerens uttalelser om positive relasjoner følger temaer for observasjon og intervju fra teorikapittelet (figur 2.1 kapittel 2.7). Hun knytter positive relasjoner mellom lærer og elever til en anerkjennende væremåte (Schibbye, 1988, 1996, 1997, 2002) og kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002). Hun omtaler ikke autonomistøtte direkte, men forklarer at hun bruker tid til aktiv lytting og imøtekommer elevens negative følelser, noe som er sentralt i teorien om autonomistøtte (Reeve et al., 2008).

### **3.4 Databehandling**

Når data var innhentet fra observasjon og intervju, var neste del av prosessen å behandle dataene. Dette ble gjort ved transkribering, før videre analyse og tolkning. Å transkribere er å oversette tale til skriftspråk og er en forutsetning for videre analyse av innsamlet datamateriale (Dalen, 2011; Kvale et al., 2009). Det er flere metoder for transkribering, og det blir derfor opp til forskeren å avgjøre hva som er mest hensiktsmessig i forhold til prosjektets formål. I denne studien ble transkripsjonen av intervjuet utført av forsker ved å skrive ned ordrett alt som ble sagt med ekstraord, pauser, kremting og nøling. Dette la føringer for å kunne gjengi utsagn ordrett slik at det ble mest mulig autentisk. Å gjennomføre transkriberingen selv var fordelaktig for å bli kjent med datamaterialet og for å få et eierforhold til informasjonen. Ingen demografiske variabler eller navn ble skrevet ned med hensyn til anonymiteten (Dalen, 2011). Ved transkriberingen ble notater fra observasjonen skrevet ned umiddelbart etter undervisningen for å gi en detaljert og realistisk beskrivelse av

situasjoner, handlinger og utsagn. Transkripsjonen ble gjennomført ved å skrive ned observasjonene etter kategoriene i observasjonsskjemaet (lytte, forstå, bekrefte, akseptere, selvrefleksjon og avgrensning). Dette ga muligheter for oversikt og struktur til analysen.

### **3.4.1 Tematisk analyse og koding**

Når transkriberingen var gjennomført ble datamaterialet kodet, forklart som en sentral del av arbeidet med analysen. Her skal dataene samles og kategoriseres på nye måter slik at innholdet blir forståelig på et fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011). Datagrunnlaget for kodingen var transkriberingen, observasjonsnotater og observasjonsskjema. Som metode for å identifisere, analysere og rapportere om mønstre i datamaterialet, valgte jeg å ta utgangspunkt i tematisk analyse. Denne formen for analyse ga grunnlag for fortolkning og førte til en meningsfull sammenheng mellom empiri og analyse (Braun & Clarke, 2006; Dalen, 2011). Temaer fra intervjuguiden og observasjonsskjemaet, videreutviklet fra tabell 2.1 i kapittel 2, ble benyttet som utgangspunkt og utgjør 5 kategorier: (1) lytting, (2) forståelse, (3) bekreftelse, (4) akseptering og (5) selvrefleksjon og avgrensning. Kategoriene er valgt ut med tanke på at de skal være av ulik art, de skal gi forståelse for kommunikasjonen og samspillet i klasseområdet og gi en indikasjon på hvordan læreren kan bygge positive relasjoner til elever. Med kategoriene som utgangspunkt hadde jeg et fastlagt analyseskjema før analysearbeidet begynte, noe som innebærer at analysen er inspirert av teoretiske perspektiver (kapittel 2.7). Metoden var bestemmende for hva som ble observert i klasseområdet der andre elementer i relasjonsbygging mellom lærer og elever kan forsvinne. Samtidig første metoden til en nærhet til datamaterialet, det var mulig å gå i dybden av de enkelte temaer og sammenligne informasjon fra intervju og observasjon.

Målet for den tematiske analysen var at datamaterialet skulle kodes og kategoriseres i temaer, for å belyse alle sider ved materialet som var relevant for problemstillingen. Analysen ble gjennomført ved å lese gjennom datamaterialet flere ganger. De meningsbærende elementene knyttet til forskningsspørsmålet ble samlet og materialet ble delt i koder med utgangspunkt i temaer fra intervjuguiden og observasjonsskjemaet. En «kode» beskrives som en oppsummering av temaet fra tekstutdraget. For eksempel der uttalelser eller situasjonsbeskrivelser handlet om lytting, samlet jeg alt som omhandlet dette under overskriften «lytting». Det ble benyttet et fastlagt analyseskjema, men samtidig ble arbeidet gjort med en åpenhet til materialet slik at det ikke ble en leting etter bestemte utsagn. Med en

åpen innstilling til datamaterialet viste det seg at noen av kodene gikk over i hverandre, som ved eksempelet i tabell 3.2. I analyseprosessen ble kodene sett i sammenheng, noen koder ble satt sammen og kodene som var i en meningsfull sammenheng ble kategorisert under hovedtemaer og undertemaer. Kodene ble til slutt samlet under tre temaer med tilhørende undertemaer: lytting og forståelse, bekreftelse og akseptering og selvrefleksjon og avgrensning. Deretter var det en vekslende analyseprosess med gjennomlesing av datamaterialet og koding til temaer (Braun & Clarke, 2006; Dalen, 2011).

Under analyseprosessen ble det gitt en nærmere beskrivelse av handlingens kontekst, i sammenheng med aksial koding beskrevet av Strauss og Corbin (2015). Utsagn fra intervjuet med læreren ble vurdert i forhold til intervjuet som helhet, og beskrivelser fra samhandlingssituasjoner ble vurdert i forhold til miljøet samhandlingen foregikk i (kapittel 3.3.3). Forhold som førte frem til handlingen, reaksjoner i den bestemte situasjonen og hvordan dette gikk frem ble nøye beskrevet for å se hvordan ulike kategorier hang sammen (Thagaard, 2003). Et eksempel på dette kan hentes fra kapittel 4.1.4, en situasjon med flere påvirkende elementer. Elevenes samspill seg i mellom påvirker samspillet, læreren benyttet ulike væremåter og ferdigheter, elevene reagerte og det var en situasjon med individuelt arbeid. Miljøet, elevene, læreren og samspillet påvirket hvordan samspillet gikk frem. Informasjonen viste seg å være sentral for å forstå opplegget for undervisningen og tilnærminger læreren benyttet seg av. Det var viktig å vite noe om sammenhengen rundt fenomenet, i tråd med hermeneutisk analyse, fordi sammenhengen synes å legge føringer for lærerens relasjonsbygging (kapittel 2.1.3) (Alvesson & Sköldbberg, 1994).

### **3.4.2 Tekstanalyse**

Analysen gir informasjon om hva datamaterialet forteller oss og ble gjort i tråd med hermeneutisk analysedesign. Analysen er basert på en deskriptiv metode der resultater fra observasjon og intervju beskrives (Postholm, 2010). Samtidig er analysedesignet en metode for å tolke og forstå, og kan nærmere forklares som en normativ tilnærming der resultatene forklares og analyseres i lys av temaer utviklet fra teorier (Postholm, 2010; Wormnæs, 1987). Dette førte til en tekstanalyse med vekselvirkning mellom beskrivelse av resultater og fortolkning i lys av temaer utviklet fra teorier i lys av problemstillingene, mot en mulig forståelse av fenomenet.

Den hermeneutiske tradisjonen mener en detaljert tolkende posisjon må tilstrebes for innsikt i samfunn og mennesker (Wormnæs, 1987). Et sentralt prinsipp er den hermeneutiske sirkelen beskrevet som prosessen med å fortolke. De enkelte delene av en mening kan bare forstås i sammenheng med en større helhet, og omvendt kan helheten kun forstås ved hjelp av delene den består av (Alvesson & Sköldbberg, 1994). På denne måten kan den hermeneutiske analysen omtales som en sirkulær pendling mellom forståelse og førforståelse, og mellom deler av helheten og helheten for å komme frem til en dypere forståelse (Grønmo, 2004). For å forstå et fenomen er det viktig å ha kunnskap om sammenhengen omkring den, fordi meningsfulle fenomener kun vil være meningsfulle i sammenhengen den forekommer i. Den hermeneutiske metoden bygger altså på en helhetstenkning og situasjoner er kontekstbundet (Alvesson & Sköldbberg, 1994). I denne studien benyttes den hermeneutiske spiral i analysene for å få bedre forståelse for det som skjer i relasjoner mellom lærer og elever, og det læreren sier i intervjuene. I studien foregår observasjonene i en naturlig kontekst hvor lærer er i samspill med flere elever på samme tid, og da er det en utfordring å fange alt som skjer i konteksten. Med dette som utgangspunkt er det nødvendig å se de enkelte delene for å forstå helheten. Her var analyseprosessen, der det ble gitt en nærmere beskrivelse av handlingens kontekst, sentral. Sammenhenger rundt fenomenet ga forståelse for undervisningsopplegget og tilnærminger læreren benyttet seg av. Samtidig ble intervjuene brukt som støtte, og ble gjennomgått flere ganger for å knytte lærerens beskrivelser og meninger til en helhet.

Dalen (2011, s 60) har utviklet en figur som fungerte godt i tolkning av mitt materiale. Den ble brukt for å strukturere tanker og teorier, og for å lage en oversikt av datamaterialet. Samtidig var figuren nyttig for å avgrense mine egne tolkninger fra lærerens beskrivelser.

Figur 3.2. Fra Dalen (2011, s 60) med eksempler

Experience near	Experience distant	Teorier
«Å høre på hva elevene sier er viktig, da får jeg en forståelse for elevens behov»	Lytting og forståelse	Den dialektiske relasjonsteorien

Figuren strukturerer dataene i tre kategorier: «experience near», «experience distance» og «teorier». I den første kategorien, experience near, plasseres informantens uttalelser og tolkninger om konkrete situasjoner, samt beskrivelser av fremgangsmåter og væremåte fra observasjonen. I neste kategori, experience distance, plasseres forskerens egne opplevelser og tolkninger fra første kategori. I den siste kategorien, teorier, ble det ført inn mulige teorier

som kan passe til de to foregående kategoriene (Dalen, 2011). Figuren er i sammenheng med den hermeneutiske spiral der helheten ses i lys av delene, og delene ses i lys av helheten. På denne måten ble lærerens beskrivelser knyttet til teori og tolkning, for å lete etter en dypere mening og en forståelse. Pendlingen mellom teori og empiri kan nærmere omtales som en abduktiv tilnærming der eksisterende kunnskap benyttes for å avdekke teoretiske mønstre og dybdestrukturer. Tilnærmingen kan føre frem til ny kunnskap og videreutvikling av teori ved at forsker viser hva som er mulig riktig (Hagen & Gudmundsen, 2011; Kvernbekk, 2002). Med bruk av figuren ble tolkningen et resultat av et samspill mellom datamaterialet, forforståelsen og teorien. Teoretiske betraktninger ble sett i sammenheng med datamaterialet og jeg forsøkte å få tak i en dypere mening. Det ble stilt spørsmål som: hva er det informanten forklarer og mener? Bearbeidelsen skjedde i en vekselvis prosess der studiens teori og empiri ble sett i lys av hverandre.

## **3.5 Studiens kvalitetsvurdering**

Tradisjonelle validitet- og reliabilitetsmål er knyttet til kvantitativ forskning. Kvalitativ forskning bør benytte andre begreper enn det som brukes i kvantitative studier. I det følgende vil studiens kvalitet vurderes med fire aspekter som er relevante i samfunnsvitenskapen og for kvalitativ forskning: troverdighet, bekreftbarhet, pålitelighet og overførbarhet (Dalen, 2011).

### **3.5.1 Validitet**

Validitet handler om troverdighet og går ut på om man faktisk måler det man er ute etter å måle, og dermed om metoden er egnet til å undersøke det som skal undersøkes (Thagaard, 2003). Yin (2003) mener casestudier sjeldent blir utsatt for validitetskritikk. Dette fordi metoder, fortolkninger og tilnærminger blir forklart grundig som en del av studien (Kvale et al., 2009). Beskrivelser av konteksten, innsamling av data og strategi for analyse gir rom for å vurdere overføringsverdi og utfall (Baxter & Jack, 2008). I denne studien beskriver kapittel 3 observasjonssituasjonen og konteksten for observasjonen med involverte parter.

Observasjonene forgikk i en naturlig kontekst og ga muligheter til å få svar på forskningsspørsmålet for denne studien, samtidig som intervjuet med lærer fulgte opp de samme temaene som i observasjonene. Dette ga muligheten til å se resultatene fra flere synsvinkler og vurdere om den informasjonen som kom fram var sammenfallende.

Et klart skille mellom primærdata og det som er vurderinger av forskeren, kan styrke troverdighet. Kapittel 3.4.2 viser til hvordan forsker i denne studien har gjort et skille mellom egne tolkninger og informantens utsagn eller situasjonsbeskrivelser. Modellen av Dalen (2011) figur 3.2 har vært et redskap i denne prosessen. Samtidig ga lydopptakene fra intervjuet og observasjonsskjemaene et utgangspunkt for å utvikle data uavhengig av forskers oppfatninger, og det minsket sannsynlighet for feilsitering. Kapittel 3.2 om databehandling viser til hvordan forsker har reflektert over innsamling av data.

Troverdighet kan styrkes når forsker reflekterer over relasjonen til informanten, og hvordan informasjonen som innhentes kan influeres av relasjonen. Observasjonsstudier kan føre til en nær kontakt mellom forsker og informant. Dette forhindret forskeren i denne studien ved å reflektere over samspillet slik det ble en etisk forsvarlig kontaktetablering. Før observasjon og intervju ble det satt opp et møte for å klargjøre posisjonen som observatør og intervjuer. Noen faktorer kan spille inn slik at troverdigheten svekkes. Informanten kan påvirkes av situasjonen den er i, noe som har innflytelse på hva som blir gitt av informasjon der og da. Dersom spørsmålene ble stilt ved en senere anledning er det mulig at det blir gitt et annet svar. For å forhindre dette ble spørsmålene presisert og spørsmålene ble standardisert (Thagaard, 2003).

Bekreftbarhet er viktig for at resultatet i forskningen skal være tolkbart, meningsfullt og overførbart. Det handler om forskerens tolkning av datamaterialet og om hvordan undersøkelsen er utført (Thagaard, 2003). Fuglseth (2006) mener i tråd med hermeneutikken at vi må tolke oss selv inn i tolkningsprosessen. Vi bærer med oss en forforståelse i møte med andre mennesker bestående av blant annet oppfatninger, begreper og personlige erfaringer som er en forutsetning for å tolke og forstå. Forskeren bør derfor kritisk reflektere over posisjoner og antakelser som kan legge føringer for forskningsprosessen. Dette kan sikre validiteten i datagrunnlaget. Som forsker har jeg gjort meg bevisst på egne oppfatninger av fenomenet før undersøkelsen. I kvalitativ forskning er mennesker i samspill og det må utvikles en intersubjektivitet mellom informant og forsker, der tolkninger av situasjoner og opplevelser er felles. Dette betyr at uttalelser og tolkning må være nært tilknyttet informantens forståelse og mening (Dalen, 2011). Det ble forsøkt å forstå og se verden fra den andres perspektiv ved å møte læreren med en åpenhet for det hun sa og gjorde, og ved å løfte hennes perspektiv frem. En slik fremgangsmåte krevde en oppmerksomhet og en evne til å stille relevante oppfølgingsspørsmål. En svakhet i denne studien kan være at forsker er uerfaren og kan stille ledende spørsmål. For å motvirke påvirket svar, ble det stilt



oppfølgings spørsmål for å etterprøve om informanten faktisk mente det som ble sagt. Det var viktig å holde fast ved det analytiske og kritiske perspektivet, fremfor å la engasjementet for de sosiale relasjonene fremtre. Under observasjonen var det sentralt ikke å ta plass slik at situasjonen og læreren ikke ble påvirket, men samtidig være i nærhet til fenomenet (Fuglseth, 2006; Willig, 2008).

Ytre validitet i kvalitativ forskning undersøker om funnene er overførbare til andre situasjoner. Kvalitativ forskning gir ikke grunnlag for statistisk generalisering fordi det er få informanter. I stedet kan det brukes analytisk generalisering som betyr at resultatene, til tross for få informanter, sannsynligvis kan generaliseres til liknende områder (Dalen, 2011; Kvale et al., 2009). Ved en casestudie kan en gjøre analytiske generaliseringer fra funn til teori. Da vil eksisterende teori bekreftes på grunnlag av datamaterialet og funn gjennom studien (Skogen, 2006), noe som er i sammenheng med abduksjon. I denne studien viser resultatene at det er sammenheng til eksisterende teori og forskning på området. Væremåten og fremgangsmåter læreren brukte hadde innvirkning på relasjonsbyggingen til elevene, noe som stemmer overens med teori av Schibbye (2002), Reeve (2006) og Lassen (2002). Videre kan bruk av båndopptaker, prøveintervjuet og en intervjuguide tilpasset problemstillingen i studien være med på å styrke generaliseringen (Dalen, 2011). I metoddelen er det redegjort for hvordan observasjonsskjema og intervjuguide ble utformet tilpasset problemstillingen og for utprøving av intervjuguiden. Under intervjuet ble det brukt båndopptaker som ga god lyd kvalitet, noe som sikret en god transkriberingsprosess der utsagn fra informanten var klare.

### **3.5.2 Pålitelighet**

I kvantitativ forskning forutsetter reliabilitet at innsamlingen av datamaterialet og analysen skal kunne etterprøves av andre forskere på en nøyaktig måte. Dette blir vanskelig i kvalitative studier der forskeren har en vesentlig rolle i forhold til situasjonen og samspillet med informanten. Resultatene blir vanskelig å etterprøve når konteksten og individet endrer seg. Reliabilitet må derfor tilnærmes på andre måter (Dalen, 2011). Reliabiliteten i kvalitativ forskning handler om forskningsresultatenes pålitelighet, knyttet til om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Det er en subjektivitet i kvalitative studier og påliteligheten er derfor ikke knyttet til bestemte kriterier. Forskningslogikken er basert på at mennesker forholder seg til hverandre, og forsker må dermed gjøre rede for hvordan dataene er utviklet i forskningsprosessen. Først kan påliteligheten styrkes i denne studien ved at det er en grundig

beskrivelse av forhold ved intervjuet, informanten, lydopptak, transkribering og analysemetoder slik at det blir teoretisk mulig å gjennomføre en lignende studie av en annen forsker (Dalen, 2011; Lincoln & Guba, 1985). Samtidig er det benyttet en triangulerende forskningsstrategi der resultatene utdypes, noe som fører til en grundig besvarelse av problemstillingen (Johannessen et al., 2010). Datainnsamling, databehandling og analyse er gjort av forsker som kan styrke prosjektets kvalitet (Dalen, 2011).

### **3.6 Metodekritikk**

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan læreren kan bygge positive relasjoner til elever. Hensikten er at andre skal kunne lære gjennom det denne læreren gjør på en god måte. Eventuelle negative mønstre som kan opprettholde negative relasjoner faller derfor bort. Samtidig blir det forklart i kapittel 2.2 hvordan relasjonen kan påvirkes i en positiv eller negativ retning (Pianta, 1999; Sørli & Nordahl, 1998). Læringstemaet for undervisningen under observasjonen, fortelling, medfører større grad av samspill med den enkelte elev i form av muntlig og skriftlig tilbakemeldinger. Dette kan påvirke hvordan observatøren oppfatter lærerens samspill med elevene. Uansett om lærerens væremåte og fremgangsmåter ikke tilsvarer hvordan hun ellers er med elevene, vil hennes samspill belyse problemstillingen om hvordan en lærer kan bygge positive relasjoner til elever.

### **3.7 Etisk vurdering**

Når forskeren innhenter data må det bli tatt hensyn til etiske retningslinjer. Forskeren skal ivareta upartiskhet, redelighet og være åpen for sin egen feilbarhet (NESH & Kalleberg, 2006). De etiske retningslinjene som fremstilles er normer eller rettsnormer som skal sikre at forskeren ikke opptrer uredelig eller misbruker i forskningsprosjektet. Kravene som det her vil gjøres rede for er samtykke, konfidensialitet, respekt for den enkeltes privatliv og lagring av materialet. Det ble søkt på forhånd til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) før innhenting av data fordi dataene skulle lagres før de ble tatt i bruk i forskningssammenheng. Forskingen ble meldt inn fordi Den Nasjonale forskningsetiske komité for Samfunnsvitenskapelig og Humaniora (NESH) har presisert at all forskning skal meldes inn til NSD (NESH & Kalleberg, 2006).

I studien ble data innhentet ved observasjon og intervju. Før datainnsamling ble skolen og lærer kontaktet for å be om tillatelse til observasjon og intervju, og bruke materialet i oppgaven. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble underskrevet før undersøkelsen begynte. Samtykkeskjemaet beskrev at informasjon fra undersøkelsen ville bli behandlet konfidensielt og informantene hadde mulighet til å trekke seg på underveis. Dette er i sammenheng med kravet om informasjon og fritt samtykke (NESH & Kalleberg, 2006).

Intervjuene ble gjennomført med båndopptaker for å innhente informasjonen så korrekt som mulig før transkribering og bruk av dataene. Opptakene som ble hentet inn ble lagret på en forsvarlig måte i løpet av prosessen der ingen hadde tilgang til materialet som audiofilene, transkripsjonene og intervjumalene. Dette var en prosess som var forhåndsbestemt da det ble søkt til NSD for godkjenning. Det ble passet på at datamaterialet ikke hadde sensitiv karakter som gjør informanten gjenkjennelig eller gjør det mulig å spore opplysningene. Informanten ble anonymisert ved hjelp av koder slik at det som ble sagt og sitert ikke var mulig å spore tilbake. Det ble gjort en vurdering på hvor mye informasjon om informantens bakgrunn som skulle tas med for å motvirke at informantens identitet ble røpt (NESH & Kalleberg, 2006).

Spørsmålene i intervjuguiden ble formulert slik at de ikke ble oppfattet som personlige eller av krenkende art. Dette med bakgrunn for krav om respekt for den enkeltes privatliv og nære relasjoner (NESH 2006). Det ble også gitt informasjon gjennom søknaden til NSD om estimert tid for oppgaven. Denne informasjonen vil ha betydning dersom oppgaven ikke blir fullført innen tidsfristen. Det er pålagt fra NSD å slette all innhentet og tilgjengelig data etter tidspunktet for ferdigstilt oppgave. Dataene skal slettes slik at informasjonen ikke skal misbrukes i senere tid av andre og for å bevare konfidensialiteten (NESH & Kalleberg, 2006).

Det ble ikke opplevd dilemmaer under forskningsprosessen. Dette kan være fordi det ble vektlagt samtykke fra informantene og skolen. Det kan også være fordi det ble lagt inn et godt arbeid i forkant med å utforme en intervjuguide som ikke skulle krenke informantens holdninger og verdier. Forskeren stilte seg åpen for informantens syn på hendelser og fenomener (NESH & Kalleberg, 2006).

## 4 Resultater

I dette kapitlet presenteres og drøftes resultatene med utgangspunkt i formålet med studien som var å undersøke hvordan en lærer bygger positive relasjoner til elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt, og hvilken betydning lærerens positive relasjoner har for elever. Undersøkelsen ble gjennomført som en kvalitativ casestudie av en lærer med lang praksiserfaring og lærerutdannelse, med datainnsamlingsmetodene intervju og observasjon. Datamaterialet ble samlet inn fra tre observasjoner på totalt 8 timer og et intervju med lærer på 1 time i etterkant av observasjonene. Klasseområdet for observasjonen bestod av 60 elever på syvende trinn, der én elev viser psykososiale vansker.

Resultatene viser at læreren bygger positive relasjoner til elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt med anerkjennende væremåter, kommunikative ferdigheter og autonomistøtte. Dette stemmer med tidligere forskning som viser at tid til å lytte til elever, refleksjon og kommunikasjonens kvalitet er sentralt ved relasjonsbygging mellom lærer og elever (Burchinal et al., 2002; Furrer & Skinner, 2003; Hamre & Pianta, 2001; Pianta, 1999). Det blir etterspurt kompetanse og spesifikke kommunikasjonsformer om hvordan lærere kan bygge positive relasjoner til elever (Burchinal et al., 2002; Pianta, 1999), noe som er fokus i denne studien. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at læreren benytter samme fremgangsmåter med elever generelt som med elever som viser psykososiale vansker spesielt, men det benyttes mer tid, tålmodighet og kreativitet i samspillet. Resultatene viser også at lærerens relasjonsbygging til elever generelt påvirker læringsmiljøet og relasjonsutviklingen til elever som viser psykososiale vansker spesielt. De positive relasjonene mellom lærer og elever fører til et miljø i klassen preget av trygghet, tillit, trivsel, aksept og positivitet. Elevene viser engasjement og interesse for faglige aktiviteter. I analysearbeidet med datamaterialet synes de tre kategoriene å gå over i hverandre. Dette stemmer med beskrivelser av Schibbye (2002) om det dialektiske forholdet mellom væremåtene.

Kapitlet er strukturert tematisk etter kategoriene for observasjon og intervju med underkapitler hentet fra figur 2.1 (kapittel 2.7), og er som følger: (1) lytting og forståelse, (2) bekreftelse og akseptering og (3) selvrefleksjon og avgrensning. Under hver kategori presenteres en figur med aktuelle forskningsteamer, før resultater fra observasjon og intervju presenteres og drøftes i lys av teori fra kapittel 2. «L» viser til lærerens uttalelser og «E» til elevens uttalelser. Nonverbalt språk beskrives i klamme etter sitater.

## 4.1 Lytting og forståelse

Det første forskningstemaet undersøker hvordan læreren lytter til- og forsøker å forstå elever, med oppmerksomhetsferdigheter, responsferdigheter og autonomistøttende fremgangsmåter. Ferdighetene og fremgangsmåtene fremstilles atskilt fra hverandre for systematikkens skyld, men observasjonen fra livet i klasseområdet viste at disse ble brukt om hverandre i samspillet mellom lærer og elever. Eksempler fra observasjon og lærerens egne beskrivelser av væremåtene fra intervjuet utfyller hverandre.

Figur 4.1. Å lytte til- og forstå elever

Anerkjennende væremåter - kommunikative ferdigheter - autonomistøttende fremgangsmåter	
Å lytte til elever	Aktiv lytting
	Matche den andre
	Tid til lytting
Å forstå elever	Åpne spørsmål
	Positive spørsmål
	Affektiv inntoning
	Undrende spørsmål

### 4.1.1 Aktiv lytting, affektiv inntoning og matching

Det første eksempelet er hentet fra observasjonsdag 1 og belyser et samspill der læreren lytter til eleven med kommunikasjonssignaler som synes å være preget av interesse og oppmerksomhet. Med det følgende eksempelet og sitater fra intervjuet blir det gitt en nærmere beskrivelse av hvordan læreren lytter til- og forsøker å forstå eleven med oppmerksomhetsferdighetene aktiv lytting, affektiv inntoning og matching. Situasjonen er i en overgang der elevene pakker sammen for friminutt og læreren er tilgjengelig for elevene i klasseområdet.

#### Eksempel 1. Å lytte til- og forstå elever

L: «Hvordan går det med deg?» (inviterende tonefall, holder blikk-kontakt).

E: «Jeg har vondt i magen» (svak stemme, ser ned i bakken).

L: «Mhm» (ser på eleven og nikker).

E: «Og jeg klarer ikke jobbe. Jeg lurer på om jeg må hjem, for det kniper sånn i magen» (ser direkte på læreren).

L: «Det var leit å høre at du har vondt i magen» (blikk-kontakt, holder en hånd på elevens skulder).

E: «Jeg fortsetter litt til og ser hvordan det går» (retter seg opp, blikk-kontakt)

L: «Da fortsetter du og ser hvordan det går» (bekreftende stemme og nikker).

Som eksempelet viser begynner samspillet når læreren henvender seg til en elev og de kommer inn i en samtale om hvordan eleven har det. Når læreren holder blikk-kontakt forteller eleven at hun har vondt i magen. Læreren lytter aktivt med nonverbalt språk og svarer med minimale responser. Samtalen synes å være synkronisert der partene lytter til- og lar hverandre prate etter tur uten avbrytelser. I sammenheng med den anerkjennende væremåten lytting kontrollerer ikke læreren det som blir sagt. Hun lytter til eleven, er oppmerksom og tilstedeværende. Eleven får fritt beskrive opplevelsen uten forstyrrende spørsmål eller reaksjoner (Schibbye, 2002). I intervjuet beskriver læreren hva lytting er:

*Aktiv lytting tenker jeg da. Det betyr ikke bare å høre etter, men å høre med hele kroppen. Du må se på og ha kroppsspråk. Du må faktisk komme med noen småord og svare tilbake, for å vise interesse for det som blir sagt og vise at du hører (...). Det fører til tillit og gode relasjoner. Også følelsen av å bli sett og hørt. At læreren liker meg og hører på det jeg har å si. Det de har å si er viktig.*

Læreren beskriver lytting som en aktiv holdning der hun hører etter, ser på eleven, bruker kroppsspråk, minimale responser og svarer på spørsmål for å vise interesse og oppmerksomhet. Dette fører til tillit og gode relasjoner, der eleven får en følelse av å bli sett, hørt og at læreren bryr seg. Lærerens beskrivelse av hvordan hun lytter er i sammenheng med observasjonen fra eksempel 1. Hun lytter aktivt til eleven med minimale responser, ansiktsuttrykk og en hånd på elevens skulder. De nonverbale og verbale signalene fører til en interaksjonsprosess med et felles fokus der eleven formidler og deler sine tanker. Dialogforløpet preges av tid til å høre ut eleven, det er rom for å prate og det vises oppmerksomhet. Dette omtales som emosjonell tilgjengelighet av Schibbye (1996) og Bae (1996) der læreren stiller seg til rådighet ved «å være der» og har et direkte fokus på elevens budskap og væremåte, for å registrere og kjenne på følelsene slik de føles for eleven. Dette gir eleven anledning til å dele sine tanker, tilsvarende elevens reaksjon i eksempelet der hun blir en aktiv deltaker i dialogen.

Lytting forklares av læreren som en aktiv og inntakende holdning der hun hører på det som blir sagt med interesse, oppmerksomhet og bruk av nonverbale signaler. Dette omtaler Lassen

(2002) som oppmerksomhetsferdigheter. Aktiv lytting er, som læreren beskriver, en innstilling der en er lydhør og iakttakende for den andre parten. Lassen (2002) tilfører at det vil gi en trygghetsfølelse som fordrer til å uttrykke seg verbalt i personlige vendinger og slappe av. Dette synes å være reaksjoner som tilsvarende med eleven i eksempel 1 når hun føler det behagelig å dele sine tanker med læreren. Læreren forklarer videre at lytting fører til en følelse av å bli sett og hørt. I sammenheng med Honneth et al. (2003) kan det være rimelig å anta at en slik fremgangsmåte fører til en opplevelse av å være verdifull og autonom. Når læreren signaliserer at hun hører, kan eleven få en følelse av at det som blir sagt er av betydning, og videre føle seg verdifull.

Læreren forklarer i intervjuet at lytting er «å høre med hele kroppen», noe Lassen (2002) og Lund (2004) beskriver som affektiv inntoning der en oppfatter, deler og uttrykker den andres følelsestilstand. Med bruk av inntoning kan læreren «tone seg inn» på riktig affektiv bølgelengde og skape en bro mellom egen og elevens indre verden. Læreren illustrerer ferdigheten i eksempel 1 når hun speiler elevens følelser verbalt med minimale responser som «mhm» og nonverbalt med øyekontakt, kroppsbevegelser og ansiktsuttrykk. Stern (1985) mener speiling er der moren plasserer noe i barnet med mulig hensikt å endre barnets mentale tilstand. I dette tilfellet oppfattes lærerens speiling som en spontan affektiv innlevelse uten regulering av elevens opplevelser, slik Schibbye (2002) beskriver kommunikasjonsformen matching i affektiv inntoning. Læreren oppfatter elevens tanker og følelser med aktiv lytting og observasjon av kroppsspråk. Her legges ikke føringer for elevens tanker og opplevelser, men det signaliseres interesse og oppmerksomhet. Videre deler de elevens følelsestilstand med bruk av nonverbale signaler og læreren uttrykker elevens følelser med minimale responser. Det synes som kommunikasjonsformen gir eleven rom til å tenke og uttrykke seg, og læreren får mulighet til å lytte aktivt på nonverbale signaler, til å kjenne intuitivt på kroppen og høre på det som blir sagt (Lassen, 2002).

Schibbye (2002) forklarer kongruens som en nødvendighet ved affektiv inntoning, der det er samsvar mellom lærerens indre følelser og hvordan følelsene uttrykkes. Det motsatte ville vært det Lund (2004) omtaler som «profesjonell empati» der samspillet karakteriseres som overflatisk. Læreren synes å være kongruent når hun står i situasjonen med elevens tanker, åpner for å være nær eleven, registrerer følelsene som meddeles og uttrykker sin oppmerksomhet nonverbalt og verbalt. Sett fra elevens perspektiv kan læreren oppfattes med genuin interesse og et oppriktig ønske om å forstå. Signalene kan bidra til en trygghet i

relasjonen mellom lærer og elev, der det er rom for «å være seg selv» og dele sine tanker (Lassen, 2002; Schibbye, 2002). Dette mener Schibbye (2002) er grunnlag for å forstå elever og samtidig skape anerkjennende og positive relasjoner.

I intervjuet forklarer læreren hva forståelse er: «*forståelse betyr at man må respektere at vi er forskjellige*». Dette illustrerer læreren i eksempel 1 hvor samspillet preges av et subjekt-subjekt-syn. Elevens følelser vurderes ikke med responser, men aksepteres ved at de blir tydeliggjort verbalt med minimale responser og nonverbalt med en hånd på elevens skulder. Dette kan oppfattes som å respektere elevens følelser og omtales som vesentlig i en anerkjennende relasjon av Schibbye (2002). I utgangspunktet er det et asymmetrisk forhold mellom lærer og elever, der læreren er overlegen med et bredere perspektiv og modenhet. Med en lyttende tilnærming og oppmerksomhetsferdigheter synes læreren å skape et samspill med gjensidighet og likeverd (Schibbye, 2002).

Samspillet mellom lærer og elev i eksempel 1 er med en åpen kommunikasjon og oppmerksomhetsferdigheter der eleven får rom til å tenke og uttrykke seg. Når eleven uttrykker seg virker det som læreren får mulighet til å bli kjent med- og komme nær eleven (Schibbye, 2002). Et slikt samspill preget av nærhet og en åpen kommunikasjon karakteriseres av Pianta (2001) som en positiv relasjon. Med gjentatte samspill av denne karakter kan det utvikles et tillitsforhold mellom partene, som fører relasjonen i en positiv retning. Samtidig tyder eksempelet og sitater på at det innen overganger mellom skoletimene er mulig å legge til rette for samtaler med lytting og forståelse. Det kan være rimelig å tenke at dersom slike samspillserfaringer gjentar seg over tid, blir det utviklet et grunnlag for at overganger er situasjoner der det er rom for å ytre tanker av personlig og faglig karakter. Dette kan etablere en arena der læreren bygger positive relasjoner til elever gjennom de anerkjennende væremåtene lytting og forståelse.

#### **4.1.2 Åpne spørsmål, undrende spørsmål og gjentakelser**

Det følgende eksempelet er hentet fra observasjonsdag 2 og viser hvordan læreren lytter til- og forsøker å forstå elever med bruk av oppmerksomhets- og responsferdigheter. I denne situasjonen er åpne spørsmål, undrende spørsmål og gjentakelser nærmere beskrevet.

Samtidig viser eksempelet hvordan læreren går frem i samspill der elever er tilbaketrukket i sin atferd. I situasjonen er det individuelt arbeid, hvor 30 elever sitter ved hver sin pult og arbeider med oppgaver. Læreren beveger seg rundt for å være tilgjengelig for elevene.



## Eksempel 2. Å lytte til- og forstå elever generelt

*L: «Hvordan går det her?» (setter seg ned til elevens nivå, blikk-kontakt).*

*E: «Jeg skriver at det henger et speil på veggen» (snur seg og ser på læreren, illustrerer speilet med hendene).*

*L: «Jaha, og hva skjer da...?» (smiler, ser på eleven og har et spørrende tonefall).*

*E: «Speilet faller!» (dytter ned hendene ivrig for å illustrere, smiler og holder blikk-kontakt).*

*L: «Det faller, ja. Lurer på hvordan det høres ut når speilet knuser...?» (nikker, smiler, inviterende tonefall).*

*E: «Det sier klirr, knus» (høy og klar stemme).*

Eksempel 2 viser et samspill der læreren henvender seg til en elev som kan karakteriseres som tilbaketrukket. Læreren viser interesse, oppmerksomhet og bruk av kommunikative ferdigheter. Uten at eleven spør om oppmerksomhet, virker det som læreren ser elevens behov for hjelp. Læreren bruker første del av samspillet til å observere og signalisere oppmerksomhet med nonverbalt språk. Hun holder blikk-kontakt, ser på eleven og smiler. Dette mener Lassen (2002) er en forutsetning for å gi passende kommunikative responser. Dialogprosessen fortsetter med et åpent spørsmål om hvordan læringsaktiviteten går. Eleven responderer med utfyllende svar, der hun beskriver fortellingen illustrert med hendene. Eleven får fritt beskrive sine tanker og læreren hører villig og mottakelig på budskapet med nonverbalt språk, noe Schibbye (2002) mener er sentralt for å forstå eleven. Læreren stiller et undrende spørsmål om hva som skjer med speilet. Det undrende spørsmålet utvikler en refleksjon med svar som kilde til informasjon om elevens tanker (Lassen, 2002).

Schibbye (1996) forklarer undrende spørsmål som en ferdighet læreren kan benytte for å få tak i det indre hos eleven ut fra dens forutsetninger. I kombinasjon med nonverbalt språk kan ferdigheten føre til et samspill der læreren får en forståelse for elevens opplevelsesverden. I lærerens forsøk på forståelse legges grunnlag for en anerkjennende relasjon (Bae, 1988). Samspillet i eksempel 3 preges av et delt øyeblikk der de lytter til hverandre og reflekterer sammen, slik Lassen (2002) forklarer effekten av undrende spørsmål. Med oppmerksomhet og rom for uttalelser, er eleven en aktiv bidragsyter i dialogforløpet og gir utfyllende svar læreren kan benytte for å forstå elevens tanker. Samtidig virker det som lærerens oppmerksomhetsferdigheter, der hun viser at hun ser og hører eleven, påvirker eleven til engasjement for aktiviteten. Eleven bruker kroppen ivrig for å illustrere sine tanker, hun

smiler, ser på læreren og reflekterer med en klar stemme. Ut fra elevens kroppsspråk kan det være rimelig å anta at samspillet fører til en opplevelse av å være verdifull slik (Honneth et al., 2003) beskriver effekten av anerkjennelse. Gjentakelsen i dialogen viser at læreren er oppmerksom på det som blir sagt, som et ledd i aktiv lytting (Lassen, 2002).

I eksempelet viser læreren hvordan hun lytter til- og forsøker å forstå elevens tanker med oppmerksomhets- og responsferdigheter. Forståelsen som utvikles kan føre relasjonen i en positiv retning og kan samtidig føre til en læringsfremmende relasjon, der læreren har en veiledende funksjon for elevens utforskning og forsøk på faglige løsninger. Når læreren forstår elevens behov og veileder med støtte og anerkjennende kommunikasjon, mener Vygotsky et al. (2001) elevens engasjement og arbeidsmoral holdes oppe.

Samtidig viser eksempelet hvordan læreren går frem i forhold til elever som er tilbaketrukne i sin atferd. Eleven har ikke spurt om hjelp, men læreren ser eleven og setter av tid til å lytte og forstå. I intervjuet forteller læreren om hvordan hun er i samspill med elevene:

*Alle ungene skal bli sett og hørt av en voksen hver dag. Og det gjør jeg gjerne, men når vi er så mange (...). Jeg prøver å ta meg i det at jeg bytter litt på da, hvem jeg gjør det med. Jeg ser at den personen har jeg ikke snakket med på en stund, nå må jeg si noe ekstra til den. Det blir jo gjerne de samme som kommer til meg for oppmerksomhet. Så jeg må tenke over hvem som ikke gjør det (...).*

Læreren forklarer at hun tilrettelegger for samspill der den enkelte elev blir sett og hørt av en voksen hver dag, noe Nordahl (2002) mener er vesentlig for en positiv relasjon. Dette beskrives som vanskelig med mange elever, men læreren møter utfordringen ved å bytte på elever hun tar kontakt med. Sitatet viser at læreren har et reflektert forhold til samspillet med elevene og forstår betydningen av å jobbe regelmessig med samspillet. Rudasill og Rimm-Kaufman (2009) mener lite initiativtaking er en egenskap ved eleven som kan føre til negativt samspill mellom lærer og elever. Læreren motvirker negative elementer i relasjonen med en bevissthet om samspillet betydning og hva som kan føre relasjonen i en positiv retning, noe Hamre og Pianta (2001) påpeker som viktig for å opprettholde en positiv relasjon.

### **4.1.3 Likheter og forskjeller i relasjonsbygging til elevene**

Det følgende eksempelet viser hvordan læreren lytter til- og forsøker å forstå en elev som viser psykososiale vansker med tid til lytting og tålmodighet. Læreren viser de kommunikative ferdighetene åpne-, undrende- og positive spørsmål i kombinasjon med den

autonomistøttende fremgangsmåten «hint til å tenke selv» og «tid til å lytte». Samtidig blir eksempel 2 og 3 sammenlignet for å vise hvordan læreren bygger relasjoner til elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt, med likheter og forskjeller. Situasjonen er hentet fra observasjonsdag 2 med individuelt arbeid, der 30 elever arbeider med oppgaver.

### Eksempel 3. Å lytte til- og forstå elever som viser psykososiale vansker

*E: «Lærer, jeg får ikke til denne oppgaven. Jeg skjønner ikke hva jeg skal gjøre» (negativt tonefall, slenger hendene oppgitt ned langs kroppen).*

*L: «Mhm» (setter seg ned til eleven, tar pause for å tenke før hun svarer og ser på eleven)*

*L: «Hvordan har du løst en lignende utfordring tidligere?» (ser på eleven).*

*E: «Jeg forsøkte å løse oppgaven på nytt» (retter seg opp på stolen og ser på læreren).*

*L: (smiler og nikker).*

*L: «Jeg lurer på hva som hadde skjedd om du leste gjennom oppgaveteksten en gang til...?» (blikk-kontakt med eleven, holder på elevens skulder, smiler)*

*E: «Jeg leser gjennom oppgaven en gang til, da forstår jeg det kanskje (...)» (holder blikk-kontakt og svarer med en klar stemme).*

*L: «Da leser du gjennom en gang til. Hvis det fortsatt er vanskelig, så kommer jeg tilbake. Jeg tror på at du klarer å løse oppgaven selv» (smiler, håndbevegelser, konstaterende tonefall.)*

*E: (Prøver å løse oppgaven på nytt).*

*L: (Kommer tilbake til eleven etter ti minutter for å følge opp).*

*L: «Men se her, hvem har klart oppgaven? Det er du det! Flott» (ser på eleven, smiler, snakker med en klar stemme og viser «tommel opp»).*

*E: (Ser på læreren, smiler og fortsetter arbeidet).*

Under individuelt arbeid føler eleven som viser psykososiale vansker at han ikke mestrer oppgaven. Samspillprosessen begynner når eleven roper etter læreren. Han forteller at oppgaven er vanskelig med en oppgitt kroppsholdning og et negativt tonefall. Når samspillet starter er det flere elever som ønsker hjelp i klasseområdet. Det virker ikke som presset om

oppmerksomhet fra flere elever påvirker læreren. I stedet for å gi eleven kort tilbakemelding om å forsøke på nytt, setter læreren seg ned ved eleven og lytter med nonverbale signaler.

Samspillet begynner med minimale responser og øyekontakt, før læreren stiller et positivt og åpent spørsmål om hvordan eleven har løst en lignende utfordring tidligere. Åpne og positive spørsmål kan, i følge Lassen (2002), føre til utfyllende svar og fremmer elevens positive egenskaper. Karakteristisk for dialogforløpet er at læreren ikke går for fort frem med nye responser, men gir eleven anledning til å komme med sine tanker. Det positive spørsmålet og rom til å tenke, fører eleven til en mulig løsning på utfordringen. Eleven reagerer nonverbalt med å rette seg opp på stolen og holde øyekontakt. Samtidig virker han fokusert. Læreren smiler og nikker når eleven svarer, før hun stiller et undrende spørsmål om hva som hadde skjedd om oppgaveteksten ble lest en gang til. I denne situasjonen bringer det undrende spørsmålet frem noe ubevisst hos eleven, der han selv svarer på hvordan en ny gjennomlesing av oppgaven kan hjelpe. Lærerens bruk av undrende-, positive- og åpne spørsmål kan ses i sammenheng med den autonomistøttende fremgangsmåten hint til å tenke selv beskrevet av Reeve (2006, 2009) som en oppmuntrende funksjon når det er et ønske om utvikling. I stedet for å fortelle hva eleven skal gjøre stiller læreren et spørsmål som fordrer til refleksjon om styrker. Denne fremgangsmåten kan gi eleven en opplevelse av å komme videre på egne premisser som igjen øker sannsynlighet for engasjement for aktiviteten. I eksempelet virker det som eleven reagerer på lærerens tilnærming med tro på egne evner til å fortsette arbeidet.

Når læreren kommer tilbake for å følge opp eleven, har han løst oppgaven. Læreren bruker nonverbalt språk som smil, øyekontakt, «tommel opp» og en klar stemme for å vise til sin begeistring. Det synes som eleven opplever en mestringsfølelse. Han smiler bredt når oppgaven er gjort på egne premisser. I intervjuet forteller læreren om hvordan hun går frem for å bygge positive relasjoner til elever som viser psykososiale vansker:

*Når eleven har vansker må man bruke mer tid med eleven (...). For å spørre spørsmål og komme til kjernen. Jeg må være mye mer tålmodig (...). Bruke mye tid og være kreativ. For da må jeg finne porter inn.*

Læreren forklarer relasjonsbygging til elever som viser vansker med mer tidsbruk, tålmodighet og kreativitet for å finne porter inn til eleven. Observasjonen fra eksempel 2 (s53) og 3 viser at læreren har samme væremåte og bruker samme kommunikative ferdigheter i samspill med elever generelt, som med elever som viser psykososiale vansker spesielt. I

begge eksemplene viser læreren hvordan hun lytter til- og forsøker å forstå elever med kommunikative ferdigheter som nonverbalt språk, åpne og undrende spørsmål.

Furrer og Skinner (2003) forklarer behovet for nære relasjoner som likt for alle elever, men relasjonsbyggingen må tilpasses den enkelte elev. Elever som viser vansker kan oppleve læringsprosessen som utfordrende. Her er det viktig at læreren bruker tid til å lytte for å forstå elevens tanker, ønsker og behov. Når en elev viser psykososiale vansker forklarer læreren at hun benytter mer tid, tålmodighet og kreativitet i samspillet. I eksempel 3 retter læreren full oppmerksomhet mot eleven og lytter til behovet, før hun gir respons. Hun skaper et møtepunkt med refleksive prosesser og finner porter inn til eleven med responsferdigheter. Porten inn i denne situasjonen virker som å være et løsningsorientert fokus, der hun hjelper eleven med undrende spørsmål for nye muligheter. Samtidig forteller læreren i intervjuet at det kan oppstå utfordringer i relasjonen:

*Det er klart at ved de som oppfører seg dårlig, så er det en utfordring. Men da er det vi lærere som må gjøre noe med det. Det var en elev en gang, han var helt umulig. Det tok lang tid før jeg klarte å komme meg inn på han. Det jeg fant ut til slutt var at han brettet ark og laget papirfly. Så tok jeg det da, og laget en papirflykonkurranse. Dermed var det nådd en kontakt og da gikk det an å snakke sammen. Etter det gikk det bedre, og det var ikke store problemer med atferd siden.*

Læreren forteller om hvordan negativ atferd kan være en utfordring for relasjonsutviklingen, der det er hennes ansvar å utvikle relasjonen i en positiv retning. Videre følger en beskrivelse om en utfordrende relasjon der det var vanskelig å etablere kontakt. Elevens interesse ble benyttet som utgangspunkt for å bygge relasjonen i en positiv retning, noe som resulterte i kontaktetablering med samtaler og redusert negativ atferd. Eksempelet forklarer hvordan negativ atferd kan påvirke et samspill i en negativ retning. I en slik situasjon mener Drugli (2012) at atferdsvanskene vil opprettholdes eller forsterkes dersom det er lite anerkjennelse og positive tilbakemeldinger i miljøet. Samtidig forklarer Schibbye (2002) at konflikter i relasjonen kan være utgangspunkt for utvikling med de løsninger en finner. I eksempelet viser ikke læreren negativ atferd tilbake til eleven, men trer inn som en alliert part som kan føre til nærhet og trygghet beskrevet av Burchinal et al. (2002) som betydningsfullt for elever generelt, men det er spesielt viktig for elever som viser psykososiale vansker. Læreren viser seg som den profesjonelle parten med en villighet til endring. Hun finner en løsning på det fastlåste og negative mønstret slik at samspillet føres inn i en positiv sirkel. Løsningen var en aktivitet basert på elevens interesser og premisser, hvor alle elevene ble inkludert i samspillet.

Pianta (1999) forklarer redusert negativ atferd som et resultat av positive relasjoner. Ut fra lærerens beskrivelse i intervjuet virker det som relasjonen mellom lærer og elev ble styrket som et resultat av samspillet. Samspillet med tid til å lytte, forståelse for elevens behov og interesser, responsferdigheter, tålmodighet og kreativitet synes å utvikle en likeverdig relasjon der elevens tanker fikk betydning. Dette førte relasjonen i en positiv retning, kanskje som resultat av trygghet og tillit, der den negative atferden ble redusert. Eleven og læreren oppnådde en kontakt og kunne prate sammen.

Eksempel 2 (s54) og eksempel 3 (s56) viser at læreren setter av tid til å lytte til elevenes tanker og behov under individuelt arbeid. Tid til å lytte beskrives av Reeve et al. (2006) som den perioden læreren er fullt fokusert på samtalen med eleven. Samspillet er med en lyttende væremåte og samtidig bruk av oppmerksomhets- og responsferdigheter. Hun viser oppmerksomhet med nonverbalt språk og følger samtalens budskap med responsferdigheter (Lassen, 2002; Schibbye, 2002). Elevene reagerer med å dele sine tanker og finner nye muligheter. I intervjuet forklarer læreren at det kan være utfordrende å finne tid til alle elevene:

*Jeg setter av tid slik at jeg kan lytte og reflektere med elevene, og andre ganger blir det kortere samtaler. Noen har mer behov enn andre for å komme med ting (...). Så jeg kunne vært enda flinkere til å lytte til flere (...). Hvis de har behov for å snakke mer med meg, kan de bli igjen etter skolen for å prate sammen da (...).*

I intervjuet forklarer læreren hvordan hun lytter til elevene etter deres behov der noen samtaler blir lengre og andre kortere. Elever som har behov for lengre samtaler med læreren får mulighet til å snakke etter skoledagen. Samtidig mener læreren hun kan bli flinkere til å lytte til flere elever. Lærerens beskrivelse av tid til lytting er i sammenheng med det som ble observert i eksempel 2 (s54) og 3 (s56). I ledige perioder setter hun av tid til å lytte og reflektere med elever. Eksempel 3 viser en elev som ønsker oppmerksomhet fra læreren og eksempel 2 viser hvordan læreren følger opp en elev som er tilbakeholden og stille. Læreren mener selv at hun kan bli flinkere til å lytte til flere elever, noe Reeve et al. (2006) mener er en viktig målsetting for å være autonomistøttende og utvikle positive relasjoner til elever. Samtidig viser læreren under observasjonen at hun «ser elevene» og setter av tid til å lytte, både de som spør om oppmerksomhet og de som er mer tilbakeholdne i sin atferd. Når læreren bruker tid til lytting under individuelt arbeid, som ved eksempel 2 og 3, kan hun møte elevens behov og få en forståelse for elevenes interesser og ønsker.

#### 4.1.4 Relasjonens påvirkning på elever og læringsmiljø

Eksempelet er hentet fra observasjonsdag 2 og viser væremåtene lytting og forståelse, i kombinasjon med oppmerksomhets- og responsferdigheter. Videre viser eksempelet hvordan samspillet mellom lærer og elever generelt, påvirker samspillet med elever som viser psykososiale vansker spesielt. Det er individuelt arbeid med 4 elever, der en av elevene viser psykososiale vansker. Elevgruppen samarbeider om å skrive en fortelling og samtalen går omkring hvordan de skal løse oppgaven.

##### Eksempel 4. Å lytte til- og forstå elever generelt og spesielt

*E: «Lærer?» (klar stemme, ser etter læreren).*

*L: (Bøyer seg ned til elevens og holder blick-kontakt).*

*E: «Han tuller og gjør sånn at vi ikke får gjort noe» (ser på læreren og slår ut med armene).*

*L: «Mhm» (nikker og holder blick-kontakten).*

*E: «Vi får ikke skrevet når han bråker» (roer ned intensiteten i stemmen).*

*L: «Hvordan tenker dere at vi skal oppføre oss i gruppearbeid?» (ser på elevene og har en spørrende stemme).*

*E: «Vi skal høre på hverandre, la alle få snakke (...).» (elevene ser på hverandre og på læreren, de reflekterer videre sammen om samarbeidet i gruppen).*

*L: «Det var en fin måte å beskrive det på. Dere ønsker å jobbe videre med oppgaven ved å...?» (ser på elevene, spørrende stemme).*

*E: «Alle får lov til å være med og hjelpe hverandre(...)» (ser på hverandre og læreren, de reflekterer videre om hvordan de ønsker å arbeide sammen).*

*L: «Flott, da vet dere hvordan dere kan arbeide på en god måte» (smiler, nikker).*

*L: (Beveger seg bort fra gruppen og snur seg. Fanger blikket til eleven som viser psykososiale vansker, viser "tommel opp", smiler).*

Samspillet i eksempel 4 begynner når en elev henvender seg til læreren. Når læreren har blick-kontakt, forteller eleven om utfordringer i samarbeidet der eleven som viser

psykososiale vansker skaper uro. De andre elevene nikker for vise at de er enige. Samspillet mellom elev og lærer preges av tid og rom til å uttrykke tanker. Hun lytter aktivt til eleven med oppmerksomhet og interesse. Samtidig speiler hun eleven nonverbalt ved å sette seg ned til eleven, holder øyekontakt, bruker minimale responser som «mhm» og nikker rolig. Dialogprosessen følges opp med responsferdighetene åpne-, undrende- og positive spørsmål. Oppmerksomhets- og responsferdighetene synes å påvirke elevene til utfyllende svar, de reflekterer sammen i øyeblikket og utvider sitt perspektiv på hvordan alle kan arbeide godt sammen (Lassen, 2002). Det er en løsningsorientert samtale, der alle kommer med innspill til nye muligheter for samarbeidet. På denne måten blir ikke eleven som viser psykososiale vansker et negativt fokusområde for elevene i gruppen. I intervjuet beskriver læreren hvordan samspillet med elevene generelt påvirker elever spesielt:

*Det jeg gjør for alle elevene, påvirker også eleven som har vansker. (...) Jeg er positiv og tenker positivt. Jeg forventer at alle er hyggelige mot alle (...), men ovenfor dem som har det vanskelig må man være ekstra hyggelige. Da føler alle seg verdsatt og hjemme i klassen.*

I intervjuet forteller læreren at det hun gjør for elever generelt påvirker elever som viser psykososiale vansker spesielt. Hun møter elevene med en positivitet og forventer at elevene er hyggelige mot hverandre, spesielt når noen har det vanskelig. Det er viktig at alle føler seg verdsatt og hjemme i klassen. Lærerens væremåte og kommunikative ferdigheter i eksempel 4 er i nær sammenheng med hvordan læreren beskriver sin tankegang og fremgangsmåter i intervjuet. Samspillet med elevene generelt synes å påvirke læringsmiljøet i gruppen, som igjen påvirker eleven som viser psykososiale vansker. Det virker som lærerens bruk av oppmerksomhetsferdigheter, responsferdigheter og et løsningsorientert fokus skaper et møtepunkt med refleksjon mellom elevene og mellom elevene og læreren (Lassen, 2002). Dialogprosessen om hvordan alle kan hjelpe hverandre inkluderer eleven som viser psykososiale vansker og gjør han til en medvirkende faktor for å hjelpe arbeidet fremover.

Når læreren beveger seg bort fra gruppen skifter hun fokus fra elevene generelt til eleven som viser psykososiale vansker spesielt. De har blikk-kontakt, læreren viser «tommel opp» og smiler. Uten ord kjenner man at samhandlingen har funnet sted (Stern, 1985). Eleven smiler og viser «tommel opp» tilbake. Læreren har ikke gått inn i en dialog med eleven om følelser rundt situasjonen, men ut fra kroppsspråk synes det som eleven føler seg sett og forstått av læreren. Ikke minst ser det ut som eleven som viser psykososiale vansker nå føler seg hjemme



blant elevene i gruppearbeidet. Elevene fortsetter arbeidet med nye metoder der alle inkluderes.

## 4.2 Bekreftelse og aksept

Det andre forskningstemaet undersøker hvordan læreren gir bekræftelse til- og aksepterer elever med kommunikative ferdigheter og autonomistøttende fremgangsmåter, og hvordan læreren selv beskriver væremåtene. Ferdighetene og væremåtene fremstilles atskilt fra hverandre for systematikkens skyld, men observasjonen fra livet i klasseområdet viste at disse ble brukt om hverandre i samspillet mellom lærer og elever.

Tabell 4.2. Å vise elever bekræftelse og aksept

Anerkjennende væremåter - kommunikative ferdigheter – autonomistøttende fremgangsmåter	
Å bekræfte og akseptere elever	Støtte elevens indre ressurser
	Perspektivtaking
	Konfrontasjon
	Anerkjenne og akseptere negative følelser
	Kommunisere tilbakemelding gjennom et informativt og ikke-kontrollerende språk
	Oppmuntring ved hint til å tenke selv
	Gi rasjonelle forklaringer

### 4.2.1 Støtte elevens indre ressurser

I det følgende blir det gitt en beskrivelse av en situasjon fra observasjonsdag 3, der læreren benytter den autonomistøttende fremgangsmåten «støtte elevenes indre ressurser» og utvikler en likeverdig relasjon med væremåtene lytting, forståelse og bekræftelse.

Observasjonsbeskrivelsen er hentet fra første time av skoledagen, der læreren forteller om et program på NRK om andre verdenskrig. Hun lurer på om elevene har sett på programmet. En av elevene er umiddelbart interessert. Han har besteforeldre som levde under krigen og så på programmet. Læreren forteller at hun vet om elevens interesse og eleven får mulighet til å fortelle samlingen om aktuelle temaer i programmet. De andre elevene følger med på beskrivelsen om andre verdenskrig med blikk-kontakt og fremoverlent holdning. Læreren smiler og nikker mens eleven forteller og fyller inn når eleven blir usikker.

Beskrivelsen fra observasjonsdag 3 viser hvordan læreren støtter elevens indre ressurser. Læreren har tidligere lyttet til elevens interesse om andre verdenskrig og viser at hun

verdsetter interessen ved å inkludere det i undervisningen for elevene generelt, noe Reeve et al. (2006) omtaler som en autonomistøttende motivasjonsstil. Elevene som observerer og lytter får anledning til å se hvordan eleven mestrer situasjonen når han engasjert forteller om sin kunnskap om temaet. Beskrivelsen av forløpet tyder på en læringssituasjon der eleven opplever autonomi, noe som kan føre til en positiv selvutvikling (Honneth et al., 2003).

Eleven i situasjonen er umiddelbart interessert når læreren snakker om andre verdenskrig, og læreren gir eleven rom til å dele sin kunnskap om temaet. Elevens tanker og forståelse får gyldighet når læreren har lyttet til eleven med hans interesser (Schibbye, 2002), og bruker forståelsen videre i det faglige. I situasjonen får eleven være i sentrum med sitt utviklings- og realiseringspotensial (Kristiansen, 2014). En væremåte med bekreftelse kan med dette se ut til å være i nær tilknytning til lytting og forståelse. Samtidig er den autonomistøttende fremgangsmåten å støtte elevens indre ressurser, i sammenheng med bekreftelse.

Elevenes posisjon i samlingen gir videre mulighet til å se et gjensidig og konstruktivt samarbeid mellom elev og lærer. Slike prosesser kan legge grunnlag for en likeverdig relasjon. I utgangspunktet er det et asymmetrisk forhold mellom eleven og læreren, som forklart i eksempel 1 (s50), men læreren skaper en situasjon med gjensidig kunnskapsutveksling. Eleven blir en aktiv bidragsyter i prosessen som et resultat av at læreren har lyttet til elevens interesser og har forsøkt å forstå hva som er engasjerende i hans opplevelsesverden. I samspillet er eleven og læreren i et subjekt-subjekt forhold der de bekrefter hverandre gjensidig ved å utfylle hverandre (Schibbye, 2002).

#### **4.2.2 Akseptere negative følelser, perspektivtaking og informativ tilbakemelding**

Det følgende eksempelet viser hvordan læreren lytter til- og forsøker å forstå en elev som viser psykososiale vansker. Samtidig viser læreren hvordan hun aksepterer negative følelser om en læringsaktivitet med en bekreftende og aksepterende væremåte. Læreren gir tilbakemelding og tar perspektiv. Samspillprosessen er hentet fra observasjonsdag 1 der elevene jobber individuelt med å skrive fortelling.

### Eksempel 5. Å bekrefte- og akseptere elever

*L: «Hvordan går det med skrivningen her?» (ser på eleven og smiler).*

*E: «Jeg skriver en kort innledning. Jeg synes det er kjedelig å skrive innledning (...)» (ser på læreren, vrir seg på stolen og sukker).*

*L: «Mhm» (nikker og holder øyekontakt). «Hva er vanskelig med innledning (...)?»*

*E: «Det er vanskelig å starte på første side (...)» (ser ned på arket).*

*L: «Det kan være vanskelig å komme i gang med arbeidet, men når de første setningene er skrevet går det ofte mye lettere. Hva skjer i skogen som jeg ser du skriver om?» (holder øyekontakt, setter seg ned ved siden av eleven).*

*E: «Det er en mann, det er mørkt i skogen, det er mange trær og han går inn (...)» (eleven retter seg opp på stolen, holder blikk-kontakt med læreren, stemmen er klar og ivrig).*

*L: «Så fin beskrivelse. Hvis du fortsetter på denne måten blir det bra. Du kan jo bruke responsen du har foran deg for å bruke det du er god på videre» (nikker og smiler).*

Samspillsprosessen i eksempelet begynner når læreren henvender seg til en elev om hvordan læringsaktiviteten går. Eleven responderer med et sukk og forteller at det er kjedelig å skrive innledning. Læreren nikker og holder øyekontakt når eleven forteller om sine tanker, før hun svarer med en minimal respons og forklarer at det kan være vanskelig å skrive innledning. Hun fører dialogen i en ny retning med spørsmål om hva eleven skriver om. Eleven forteller ivrig om hva som er skrevet så langt i fortellingen. Læreren nikker og smiler, før hun forteller at dette er et godt utgangspunkt for videre skrivning.

Eksempelet illustrerer hvordan læreren starter dialogen med en lyttende væremåte der hun søker forståelse for elevens tanker, før hun følger opp med en væremåte som signaliserer bekreftelse. I intervjuet forklarer læreren hva bekreftelse er: «Bekreftelse er at de må føle (...) at de blir hørt, forstått og akseptert. Og at læreren ser- og liker meg. At jeg bryr meg og vil deres beste». Læreren beskrivelse er i nær sammenheng med eksempelet der læreren lytter aktivt til eleven med oppmerksomhetsferdigheter som nonverbalt språk og minimale responser. Samspillet kan karakteriseres med en tålmodighet der læreren ikke går for fort frem, men lytter til elevens tanker før hun responderer med åpne- og positive spørsmål. Denne fremgangsmåten med tålmodighet, oppmerksomhets- og responsferdigheter kan, sett fra

elevens perspektiv, signalisere en interesse og oppmerksomhet (Lassen, 2002). I intervjuet forteller læreren om hvordan hun møter elever som viser psykososiale vansker med bekreftelse:

*For elever som har det vanskelig er det mye mer ros på mindre ting, på småting. Som andre ville synes hadde vært en selvfølgelighet. Det må være små mål og bekreftelse på disse små målene. (...) Jeg viser bekreftelse mer regelmessig (...).*

Læreren forklarer at hun, i samspill med elever som viser psykososiale vansker, tilrettelegger med mindre mål og viser bekreftelse regelmessig når de små målene er nådd. Læreren forteller at: «*jeg viser bekreftelse mer regelmessig (...)*», og gir dermed en indikasjon på at hun *viser* bekreftelse og ikke *gir* bekreftelse, slik Schibbye (2002) forklarer en fare ved begrepet. Læreren tar ansvar for kvaliteten på relasjonen og tilpasser relasjonsbyggingen elevens behov, noe Furrer og Skinner (2003) påpeker som hensiktsmessig fordi elever som viser vansker ofte opplever læringsprosessen som utfordrende. I eksempel 5 viser læreren hvordan hun tar tak i en avgrenset del av det eleven har skrevet med positiv tilbakemelding.

Bekreftelse beskrives av Schibbye (2002) som å sette seg inn i barnets følelser, for eksempel en følelse av oppgitthet som i dette tilfellet, og gi den tilbake til barnet som rimelig og forståelig avhengig av barnets utgangspunkt. I eksempelet setter læreren seg inn i elevens følelse med aktiv lytting og «står i situasjonen» der eleven forteller om sin opplevelse, i stedet for å definere barnets opplevelser med reaksjoner. Hun viser oppmerksomhet og interesse som gjør det mulig å bli kjent med- og komme nær eleven med nonverbale og verbale signaler (Schibbye, 2002). Dette kan hjelpe læreren til å etablere kontakt med følelser i seg selv og hun kommer i en posisjon for å kjenne på følelsene slik de føles for eleven, omtalt som en erkjennelsesmessig innsats av Bae og Waastad (1992). Hun gir følelsen tilbake til eleven som rimelig og forståelig med nonverbalt språk som å nikke bekreftende og ved å forklare at hun også kan oppleve det vanskelig å skrive innledning. Dette omtales som perspektivtaking av Lassen (2002). Læreren setter seg inn i elevens følelser og relaterer situasjonen til egne opplevelser, før hun gir følelsen tilbake med en forståelse for situasjonen. Ferdigheten fører til, som læreren viser i eksempelet, en forståelse og aksept for den andres subjektivitet med atferden som vises (Lassen, 2002).

Perspektivtaking blir beskrevet som sympati, der vi gir uttrykk for forståelse av den andres følelser med den bakgrunn at vi har opplevd noe lignende (Lassen, 2002). Dette skiller perspektivtaking fra affektiv inntoning, som beskrevet i kapittel 4.1.1, der den andres følelser

er utgangspunktet for å forstå. Med lærerens fremgangsmåter virker det som både perspektivtaking, der egne følelser blir vektlagt for forståelse, og affektiv inntoning kan føre til forståelse og videre en bekreftelse av elevens tanker og følelser.

Schibbye (2002, s 277) beskriver en fare ved bekreftelse: «(...) *bekreftelse (...) kan komme til å bety at vi godtar opplevelsen i betydning er enig i den eller beundrer den*». I eksempelet viser læreren forståelse for elevens følelse med aktiv lytting, nonverbalt språk og perspektivtaking. Hun sier seg enig i at innledning kan være vanskelig i skriveprosessen, men hun gir ikke eleven muligheten til å gi opp eller skrive den kortere. I stedet for å beundre eller tilfredsstillende opplevelsen, skriver hun fokus i dialogen mot det gode arbeidet hittil og forklarer at dette er en god start for videre arbeid.

Læreren aksepterer elevens negative følelser relatert til læringsaktiviteten, tåler å ta inn følelsen og lar den være, slik Schibbye (2002) beskriver en væremåte med akseptering. I stedet for å dømme elevens opplevelse ved å forkaste den, og med dette be eleven om å gjøre som oppgaven forteller, aksepterer hun elevens opplevelse nonverbalt og med minimale responser. Dette er i sammenheng med lærerens beskrivelse i intervjuet om hvordan hun viser aksept for elevene: «*Aksept er i sammenheng med kroppsspråket og øynene. Blikket mitt er noe jeg bruker. Når jeg løfter øyebrynene og holder blikk-kontakt, er det forventninger eller noe positivt*». Som beskrevet i intervjuet blir eleven i eksempelet møtt nonverbalt med kroppsspråk og med blikk-kontakt. Samtidig tåler læreren å ta inn følelsen og lar den være. Eleven får rom til å dele sin opplevelse med åpne spørsmål der tankene følges opp. På denne måten kan eleven få en opplevelse av å eie egen opplevelse. Det motsatte vil være å vurdere og regulere elevens følelser. Dette kunne vært med en formaning om å gjøre oppgaven som fortalt, og beskrives som å fjerne fokuset fra opplevelsen. Sett fra elevens perspektiv kan fremgangsmåten signalisere forventninger eller noe positivt, som læreren forklarer i intervjuet. Det kan også gi en opplevelse av å eie egen opplevelse som et resultat av oppmerksomhet og forståelse (Schibbye, 2002).

Det synes som kommunikasjonen mellom lærer og elev ikke bare signaliserer oppmerksomhet, forståelse, aksept og bekreftelse, men en reaksjon om at elevens opplevelse er betydningsfull, slik Reeve (2006, 2009) forklarer en autonomistøttende lærer.

Fremgangsmåten læreren benytter omtales av Reeve (2006, 2009) som å anerkjenne og akseptere negative følelser. Læreren problematiserer ikke avstanden mellom elevens ønsker og den planlagte aktiviteten, men forsøker å endre aktiviteten fra noe uinteressant til noe som

vekker interesse hos eleven (Reeve, 2006, 2009). I dette eksempelet endrer læreren aktiviteten til noe interessant med et positivt spørsmål som fremmer elevens faglige styrke i aktiviteten. Eleven retter seg opp på stolen og forklarer ivrig i dialog med læreren, noe som kan indikere et endret fokus i arbeidet og et nytt engasjement for aktiviteten.

Det positive spørsmålet følges opp med en informativ og ikke-kontrollerende tilbakemelding om at dette er veien å gå for et godt arbeid og med et forslag om å bruke arket med veiledning. Tilbakemeldingen er en kombinasjon av skriftlig og verbal informasjon. Den skriftlige tilbakemeldingen er i form av en tabell som viser elevens styrker og forbedringspotensial, den verbale tilbakemeldingen går frem som informativ og veiledende med vekt på elevens styrker og påpeker forbedringspotensial. Den kunne vært i form av røde streker og kritiske kommentarer i oppgaven, men læreren har valgt en ikke-kontrollerende tilnærming. Den skriftlige tilbakemeldingen følges opp med muntlig tilbakemelding på det eksisterende arbeidet. Dette omtales nærmere som en autonomistøttende motivasjonsstil av Reeve et al. (2006) og trer frem som læringsfremmende (Vygotsky et al., 2001).

### **4.2.3 Konfrontasjon og rasjonell forklaring**

Det følgende eksempelet viser hvordan læreren bekrefter, konfronterer og gir en rasjonell forklaring situasjonen. Situasjonen er hentet fra observasjonsdag 2 fra en time med individuelt arbeid. En elev som viser psykososiale vansker arbeider med en oppgave på et bord med flere andre elever og det oppstår uro i gruppen.

#### Eksempel 6. Å bekrefte- og akseptere elever

*L: (setter seg ned ved eleven, holder øyekontakt og holder en hånd på elevens skulder).*

*L: «Nå tenker jeg at du skal flytte deg over til pulten din. Tenker du ikke at det blir for mye uro her rundt bordet?» (snakker lavt og holder øyekontakt).*

*E: «Nei, jeg vil jobbe her med de andre» (snur seg mot læreren, holder øyekontakt, strammer leppene og har et oppgitt kroppsspråk).*

*L: «Mhm» (nikker, smiler)*

*L: «Det er fint å samarbeide om oppgaver, men hvis du flytter deg over til pulten din kan du konsentrere deg bedre. Da får du gjort et bedre arbeid med teksten» (rolig stemme, holder øyekontakt).*

*E: «Konsentrere meg bedre?» (ser på læreren).*

*L: «Ja, da kan du få gjort oppgaven med ro rundt deg» (nikker).*

*E: (eleven ser på læreren og nikker, de går sammen bort til pulten).*

Som eksempelet viser starter samspillet når læreren setter seg ned til eleven, holder øyekontakt og legger en hånd på skulderen hans. Hun tenker seg om før hun forteller eleven med lav stemme at han må flytte seg over til sin egen pult. Eleven viser øyeblikkelig motstand og forteller at han ønsker å jobbe med de andre. Læreren møter elevens motstand nonverbalt med nikk og smil før hun forklarer situasjonen med en rolig stemme. Eleven reagerer på lærerens forklaring med et spørsmål og får bekreftet at dette er meningen ved lærerens budskap. Dialogen resulterer i at de sammen går de bort til elevens pult.

Samspillet i eksempelet starter nonverbalt med blikk-kontakt og en hånd på elevens skulder, der læreren signaliserer interesse og oppmerksomhet for eleven. Denne tilnærmingen benyttes som utgangspunkt for å konfrontere eleven om arbeidet i gruppen. Lassen (2002) forklarer konfrontasjon som en utfordring når det er noe som hindrer en person i å handle. I dette eksempelet hindres eleven i sitt arbeid i samarbeidsgruppen. Når vi følger dialogen forteller læreren at hun synes eleven skal flytte seg på grunn av uro i gruppen. Konfrontasjonen blir gitt delvis som en tanke om hvordan eleven bør arbeide videre og delvis som et spørsmål om ikke eleven synes det er for mye uro. Den spørrende fremgangsmåten forhindrer en anklage og gir rom for bevegelse i samspillet (Lassen, 2002). Uro i et klasseområde kan skape irritasjon, men læreren viser ikke irritasjon. Hun gir uttrykk for et ønske om bedre arbeidsmuligheter, og dermed utviklingsmuligheter for eleven.

Konfrontasjon må benyttes med varsomhet, for å forhindre anklager og hemmede effekter på relasjonen. Det bør være en trygghet i relasjonen og en god dialog i bunn (Lassen, 2002). Tryggheten i relasjonen og dialogen de to har i bunn kan ikke vurderes med dette eksempelet, men de nonverbale signalene læreren og eleven deler i starten av dialogprosessen forteller oss noe om samspillet. De deler et øyeblikk sammen der læreren er oppmerksom og interessert i

elevens faglige utvikling. Ved å se nærmere på dialogforløpet i eksempelet, ser vi at tilnærmingen ikke får preg av anklager når det benyttes bekreftelse og rasjonell forklaring.

Konfrontasjon benyttes gjerne som et undrende spørsmål (Lassen, 2002), men i dette eksempelet konfronteres eleven med bekreftelse og en rasjonell forklaring på situasjonen. Dette går frem i dialogforløpet der læreren setter av tid til å høre på elevens opplevelse av situasjonen med oppmerksomhet og interesse, før hun responderer. Elevens følelser synes å bli tatt på alvor, tilknyttet situasjonen som tilbakemelding på lærerens grenser (Reeve, 2006, 2009; Schibbye, 2002). De nonverbale og verbale responsene kan, fra elevens ståsted, gi en opplevelse av at følelsene har gyldighet (Schibbye, 2002). Læreren kunne møtt situasjonen, der det er avstand mellom elevens og lærerens ønsker, med problematisering og befaling om å gjøre som fortalt. I stedet forklarer hun verdien av å gjøre som forklart og konkretiserer viktigheten av å jobbe i ro for faglig utvikling med en samtidig forståelse for elevens ønske om samarbeid. Når eleven opplever lærerens rasjonelle forklaring som overbevisende og tilfredsstillende, forklarer Reeve (2006, 2009) at det vil settes i gang en internaliseringsprosess hos eleven som resultat av et ønske om å gjennomføre aktiviteten. Eleven reagerer på lærerens rasjonelle forklaring med et oppfølgingsspørsmål som forklarer læreren at budskapet er nådd. Hun smiler og nikker i samspill med eleven, og de beveger seg sammen bort til pulten.

Det virker som konfrontasjon i kombinasjon med bekreftelse og rasjonell forklaring kan hjelpe til innsikt og forståelse for egen situasjon. Eleven får mulighet til å se sin egen opplevelse fra en annen synsvinkel når læreren «holder opplevelsen», slik Schibbye (2002) beskriver resultatet av en bekreftende væremåte. Eleven får mulighet til refleksjon om betydningen av å arbeide i ro for faglig utvikling. Samtidig viser eksempelet at konflikter kan føre til en positiv utvikling av relasjoner. Pianta (1999) beskriver en negativ relasjon med konflikter der det er negative følelser og holdninger som preger kommunikasjonen. Samspillet mellom lærer og elev i dette eksempelet viser en konflikt som et resultat av avstanden mellom lærerens- og elevens ønsker for det faglige arbeidet. Det som skiller samspillet fra definisjonen av en negativ relasjon, er gjensidigheten mellom partene der de utveksler tanker og følelser. Det synes å være tillit og trygghet der en kan gi uttrykk for følelser, karakterisert som en anerkjennende relasjon av Schibbye (2002).

Schibbye (2002) mener at relasjoner ikke er frie for konflikter og konfliktene er med mulig potensiale for å utvikle relasjonen med de løsninger en finner. Det kan være rimelig å tenke at



dersom slike situasjoner med konfrontasjoner benyttes med samme ferdigheter, væremåte og fremgangsmåte kan konflikter bidra til å utvikle relasjoner i en positiv retning med tillit og trygghet.

### 4.3 Selvrefleksjon og avgrensning

Det tredje forskningstemaet undersøker hvordan læreren benytter væremåten selvrefleksjon og avgrensning. Dette forskningstemaet ble undersøkt med intervju av læreren og det er derfor hennes tanker og meninger som blir utgangspunktet for analysen. Tidligere presenterte sitater fra intervju og eksempler fra observasjonen benyttes for å belyse lærerens evne til selvrefleksjon og avgrensning.

Tabell 4.3. Selvrefleksjon og avgrensning

Anerkjennende væremåter - kommunikative ferdigheter	
Selvrefleksjon og avgrensning	Perspektivtaking
	Tolker, bearbeider og lærer av situasjoner
	Erkjennelsesmessig innsats

De følgende sitater fra intervjuet beskriver hvordan læreren reflekterer over eget arbeid, egne opplevelser, holdninger, væremåter og erfaringer. Lærerens evne til refleksjon beskrives eksplisitt i intervjuet og kommer frem implisitt fra tidligere presenterte eksempler. I nær sammenheng med selvrefleksjon er selvavgrensning, der læreren skiller egne opplevelser fra elevens opplevelser Schibbye (2002). Dette går frem i sitater fra intervju og ved eksempler fra observasjon. I intervjuet beskriver læreren hvordan hun reflekterer over arbeidet som lærer:

*Jeg reflekterer over hva jeg kan gjøre for å finne løsninger og (...) hvordan jeg er i klasserommet (...). Jeg reflekterer over ting jeg ikke er så god på. Da går jeg inn i meg selv.*

I intervjuet forteller læreren at hun reflekterer over eget arbeid med styrker og svakheter ved å gå inn i seg selv. Læreren vurderer selvet og er bevisst over egen væremåte, slik Schibbye (2002) beskriver selvrefleksjon. I intervjuet forklarer læreren selvrefleksjon som: «*da går jeg inn i meg selv*». Å gå inn i seg selv forklares av Schibbye (2002) som å forholde seg til seg selv, og er vesentlig for å fungere i relasjoner. I intervjuet forteller læreren om samspillet med elever, tidligere presentert i kapittel 4.1.2:

*Alle ungene skal bli sett og hørt av en voksen hver dag. Og det gjør jeg gjerne, men når vi er så mange (...)*

Læreren forklarer at hun tilrettelegger for samspill slik at den enkelte elev blir sett og hørt av en voksen hver dag, noe som er utfordrende med mange elever. Beskrivelsen viser at læreren har et reflektert forhold til samspillet med elever. Dette kommer også frem i eksempel 3 (s.56) der hun tar initiativ til samspill med en elev som kan karakteriseres som tilbaketrukket. Læreren viser kjennskap til egne forutsetninger, det virker som hun har lært av tidligere erfaringer fra lignende situasjoner og forstår hvordan hennes væremåte har innflytelse på samhandlingen.

Eksempel 2 (s.54) og 5 (s.64) fra observasjonen viser hvordan læreren anerkjenner elever som individer med egen identitet, integritet og rettigheter. Dette gjør læreren ved å gi eleven rett til egne erfaringer og opplevelser. Læreren er ikke nødvendigvis enig i tankene, følelsene og opplevelsene, men eleven får rett i sitt syn (Schibbye, 2002). Anerkjennelsen læreren viser elevene hjelpes frem av væremåtene lytting, forståelse, bekreftelse og aksept. De kommunikative ferdighetene, autonomistøttende fremgangsmåtene og den lyttende holdningen utvikler en åpen kommunikasjon der elevene i eksempel 2 og 5 reagerer med å uttrykke seg i personlige vendinger, og det som uttrykkes møtes verbalt og nonverbalt med bekreftelse og aksept. Med en erkjennelsesmessig innsats møtes elevene som forståelige og med autoritet i sin egen opplevelse (Bae, 1996). Læreren lytter til- og forsøker å forstå elever med en åpen tilnærming, som resultat av kommunikative ferdigheter, og gir seg med dette hen til å komme nær og bli kjent med elevens tanker, følelser og opplevelser (Schibbye, 2002).

Dette viser at læreren møter elever med hensikt om tilknytning og forståelse. Hun bruker det Schibbye (2002) omtaler som definisjonsmakten til avgrensning og skaper autonomi. I eksempel 2 uttrykker læreren likhet og ulikhet, hun viser nærhet og innlevelse, samtidig med en avgrensning og forskjellighet som resultat av å se og tolke elevens signaler i samspill og kommunikasjon. En annen sentral del i dialogprosessen er der læreren innrømmer feil og retter opp samspillet mot en positiv utvikling. I intervjuet forklarer læreren om utfordringer i relasjonen til en elev som viser psykososiale vansker:

*(...) det tok lang tid før jeg klarte å komme meg inn på han. Det jeg fant ut til slutt var at han brettet ark og laget papirfly. Så tok jeg (...) laget en papirflykonkurranse. Dermed var det nådd en kontakt og da gikk det an å snakke sammen. Etter det gikk det bedre, og det var ikke store problemer med atferd siden (...).*

Læreren beskriver en utfordrende relasjon der det var vanskelig å etablere kontakt. Når hun tok utgangspunkt i elevens interesse, utviklet relasjonen seg i en positiv retning som muliggjorde samtaler og førte til en redusering av negativ atferd. Sitatet illustrerer hvordan læreren reflekterte over samspillet med eleven når samspillet punkterte. Hun innrømmet ikke sin feil eksplisitt, men gikk inn i seg selv for å finne nye løsninger i samspillet. Refleksjonen førte frem til et samspill der eleven ble behandlet som et subjekt med rett til sin egen opplevelsesverden. Hun lyttet til- og forsøkte å forstå eleven. Dette avdekket elevens interesser, og interessene ble videre bekreftet og akseptert som et signal om at eleven har rett på sine egne opplevelser. Opplevelsene ble ikke godtatt, men eleven fikk rett i sitt syn slik Schibbye (2002) forklarer en anerkjennende relasjon. Når læreren gikk inn i samspill på elevens premisser ble relasjonen ført i en positiv retning der de kunne prate sammen.

Lærernes evne til selvrefleksjon og avgrensning gir eleven mulighet til kontakt med det som er sitt i situasjonen med egne opplevelser, tanker og følelser. Samtidig øker det sjansen for at elever uttrykker seg i personlige vendinger (Schibbye, 2002). Dette er fremtredende ved flere eksempler fra observasjonen. Eksempel 6 (s67) viser en avstand mellom lærerens og elevens ønsker for det individuelle arbeidet. Eleven blir møtt med en lyttende holdning og læreren forsøker å forstå eleven med verbale og nonverbale signaler. Eleven får rett på sine egne opplevelser, men det skjer samtidig en avgrensning der læreren forklarer rasjonelt hvorfor arbeidsro er et bedre alternativ. Samspillet bærer preg av en åpen kommunikasjon der det er rom for å uttrykke tanker, og der tankene blir møtt med respekt. Lærerens avgrensning hjelper eleven til å ta perspektiv og gjør eleven klar over lærerens perspektiv.

Å dele sine tanker og følelser er et vågfullt prosjekt for elever generelt når kommunikasjonen med lærer skjer med et ønske om å bli sett og forstått (Schibbye, 1988). Elever som viser psykososiale vansker er sårbare og opplever ofte læringsprosessen som utfordrende. Her blir lærerens støtte og tilpasning enda viktigere (Furrer & Skinner, 2003) og kommunikasjonen blir mer risikabel når muligheten for å bli misforstått, avvist eller oversett er tilstede (Schibbye, 1988). Læreren forklarer i et sitat fra intervjuet i kapittel 4.2.2 at hun vil vise mer nærhet, innlevelse og bekreftelse på mindre mål med tettere oppfølging når en elev viser psykososiale vansker. Lærerens refleksjon over hvordan hun ønsker å møte elever viser at hun har et bevisst forhold til hvordan hun er i samspill med elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt. Bae (1996) påpeker at anerkjennende relasjoner er en prosess i stadig endring over tid, mellom personer og situasjoner. Det er derfor rimelig å anta at dersom

læreren kontinuerlig reflekterer over samspill med elevene på denne måten, kan det styrke samspillet og føre til positive relasjoner.

## **4.4 Oppsummering**

Den tematiske fremstillingen i kapittelet blir i det følgende oppsummert og de sentrale elementene trekkes sammen for å belyse problemstillingene om hvordan lærer bygger positive relasjoner til elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt, og hvilken betydning lærerens positive relasjoner har for elever. Oppsummeringen har til hensikt å vise hvordan resultater og drøfting gir svar på de tre underproblemstillingene.

### **4.4.1 Positive relasjoner til elever generelt**

Resultatene viser at læreren bygger positive relasjoner til elever generelt med anerkjennende væremåter (Schibbye, 2002) i kombinasjon med kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002) og autonomistøttende fremgangsmåter (Reeve, 2006, 2009). Lytting og kommunikative ferdigheter synes å gi elevene en trygghet til å uttrykke seg i personlig vendinger, noe som kan lede læreren mot en forståelse av elevens indre opplevelsesverden. Bekreftelse og aksept med kommunikative ferdigheter og autonomistøttende fremgangsmåter synes å støtte eleven personlig og faglig, samtidig som relasjonen utvikles med trygghet og tillit. Kontinuerlig selvrefleksjon og avgrensning synes å opprettholde en positiv relasjonsutvikling, da læreren har et bevisst forhold til samspillet og våger å få kjennskap til elevene (Schibbye, 2002).

Læreren viser en erkjennelsesmessig innsats der hun våger å komme nær elevene og få kjennskap til deres indre opplevelsesverden (Bae & Waastad, 1992). Hun lytter til- og forsøker å forstå elevenes følelser og opplevelser ved å vise oppmerksomhet og interesse (Schibbye, 2002). Interessen og oppmerksomheten signaliseres gjennom aktiv lytting med nonverbalt språk og verbale tilbakemeldinger. Hun benytter sentrale kommunikative ferdigheter som affektiv inntoning og matching. Når eleven har delt sine tanker responderer læreren med åpne-, positive- og undrende spørsmål (Lassen, 2002). Samspillet preges av åpen kommunikasjon, som resultat av kommunikative ferdigheter, der elevene reagerer med å uttrykke seg i personlige vendinger om faglige og personlige temaer. Dette gir læreren mulighet til å komme nær og bli kjent med elevens følelser og opplevelser (Schibbye, 2002).

Med en fokusert oppmerksomhet, lytting og forståelse i bunn virker det som læreren setter seg inn i elevens følelse og gir følelsen tilbake med gyldighet. Tankene godtas ikke nødvendigvis som riktige, men bekreftes og aksepteres med respekt (Schibbye, 2002). Dialogen er med perspektivtaking, støtte til indre ressurser, hint til å tenke selv, ikke-kontrollerende tilbakemeldinger, rasjonelle forklaringer og aksept til negative følelser som fordrer til innsikt og refleksjon (Reeve, 2006, 2009). Med en åpen og anerkjennende kommunikasjon, kommunikative ferdigheter og autonomistøtte synes læreren å forstå elevens tanker og bruker dette videre for å gi eleven autoritet til egne opplevelser (Lassen, 2002; Reeve, 2006, 2009; Schibbye, 2002). Det virker som eleven skifter fokus fra mangler til styrker med et ønske om utvikling (Reeve, 2006, 2009), og det synes å være en trygghet i relasjonen med refleksjon og delte følelser. Læreren lar seg føre med elevenes tanker og slipper kontrollen til fordel for en støttende og trygg relasjon (Schibbye, 2002).

Resultatene ved denne studien viser at anerkjennende relasjoner ikke er uten konflikter. Når det oppstår avstand mellom elevens og lærerens ønsker, vises en forståelse og aksept for elevens tanker før en konfrontasjon av spørrende karakter. I kombinasjon med rasjonell forklaring «holdes opplevelsen», der eleven får mulighet til å eie sin opplevelse og samtidig ta perspektiv på egne- og lærerens tanker. Dette fordrer til et gjensidig samspill med refleksjon mot løsningsalternativer fremfor en stagnert relasjon (Lassen, 2002; Schibbye, 2002).

Resultatene viser at læreren bruker definisjonsmakten i relasjonen til avgrensning, tilknytning og forståelse. I samspill med elevene uttrykkes likhet og ulikhet, hun viser nærhet og innlevelse, samtidig med en avgrensning og forskjellighet som resultat av å se og tolke elevenes signaler i samspill og kommunikasjon. Dette synes å føre til en anerkjennende gjensidig relasjon preget av likeverdighet og respekt for elevens tanker og følelser. Måten definisjonsmakten blir tatt i bruk på synes å være et resultat av selvrefleksjon og avgrensning. Hun viser kjennskap til egne forutsetninger, er bevisst tidligere erfaring, innrømmer feil og forstår hvordan hennes væremåte har innflytelse på samhandling med elevene. Den stadige refleksjonen over relasjoner til elever synes å styrke spillet og kommunikasjonen, der læreren våger å bli kjent med elevene med deres interesser. Avgrensning gir elevene mulighet til kontakt med egne opplevelser og synes å påvirke til utdypende svar, samtidig leder avgrensning mot mulighet til perspektivtaking over egne- og andres tanker (Schibbye, 2002).

Resultatene tydeliggjør en nær sammenheng mellom lytting, forståelse, bekreftelse, aksept, selvrefleksjon og avgrensning. Lytting fører til forståelse, og forståelse forutsetter lytting. For

å bekrefte eleven må lytting og forståelse ligge til grunn, og læreren viser forståelse gjennom en bekreftende væremåte. Selvrefleksjon og avgrensning er en forutsetning for å benytte væremåtene hensiktsmessig til utvikling av anerkjennende relasjoner, da læreren har et bevisst forhold til samspillet og våger å få kjennskap til elevene (Schibbye, 2002). Resultatene indikerer videre at det innen individuelt arbeid og overganger er mulig å legge til rette for positiv relasjonsutvikling. Elevene blir sett og hørt med oppmerksomhet, interesse og tid. Dette kan igjen virke positivt på elevenes trygghet og trivsel i relasjonen (Schibbye, 2002). Samlinger viser seg som en arena med faglig fokus heller enn en arena for relasjonsbygging. Det kan være rimelig å anta at overganger og individuelt arbeid er situasjoner der det er rom for å ytre tanker av faglig og personlig karakter. Det synes å være arenaer der læreren bygger positive relasjoner til elever gjennom anerkjennende væremåter, kommunikative ferdigheter og autonomistøttende fremgangsmåter (Lassen, 2002; Reeve, 2006, 2009; Schibbye, 2002).

Med en anerkjennende væremåte, kommunikative ferdigheter og autonomistøttende fremgangsmåter preges samspillet av nærhet, trygghet, respekt, gjensidighet og en åpen kommunikasjon (Lassen, 2002; Reeve, 2006, 2009; Schibbye, 2002). Dette er i samsvar med den operasjonaliserte definisjonen av en positiv relasjon beskrevet i kapittel 2.7. Den positive relasjonen utvikles gjennom samspill preget av trygghet, åpenhet og respekt der elevene blir sett og hørt med autoritet til sine opplevelser (Schibbye, 2002).

#### **4.4.2 Positive relasjoner til elever som viser psykososiale vansker**

Læreren benytter samme anerkjennende væremåter, kommunikative ferdigheter og autonomistøttende fremgangsmåter med elever generelt som med elever som viser psykososiale vansker spesielt (Lassen, 2002; Reeve, 2006, 2009; Schibbye, 2002). Samtidig mener læreren at relasjonsbyggingen må tilpasses den enkelte elev (Furrer & Skinner, 2003). Med elever som viser psykososiale vansker benytter læreren mer tid til å lytte til- og forsøke å forstå elevens tanker, følelser og behov. Hun skaper møtepunkt med refleksive prosesser og bruker responsferdigheter som fordrer til utdypende svar (Lassen, 2002).

Læreren opplever relasjonen til elever som viser psykososiale vansker som utfordrende. Relasjonsutviklingen preges av mer tålmodighet, kreativitet og et løsningsorientert fokus for å finne porter inn. Samtidig trer læreren inn som en alliert part og er bevisst om sitt profesjonelle ansvar i relasjonen (Buli-Holmberg, 1997). Dette fordrer til samspill der elevens tanker og følelser følges tett opp med mer alenetid og oppmerksomhet for å avdekke

interesser og positive sider som utgangspunktet for videre samspill og positiv relasjonsutvikling. For faglig og personlig utvikling benyttes mindre mål og regelmessige tilbakemeldinger på mindre prestasjoner. Dette synes å vise åpenhet, nærhet, innlevelse og oppmerksomhet i relasjonen der læreren utvikler kjennskap til eleven (Schibbye, 2002). Eleven reagerer med å stille spørsmål og sier ifra ved usikkerhet.

Tid til å lytte gir læreren mulighet til innsikt i elevens tanker og behov med en forståelse for interesser og ønsker. I stedet for å problematisere utfordringer i relasjon til eleven som viser psykososiale vansker møtes eleven med forståelse og rom til å uttrykke tanker og følelser. Det er respekt og aksept for tanker som meddeles, der eleven får eie sin opplevelse. Samtidig benyttes rasjonell forklaring til refleksjon hvor det skjer en avgrensning mellom elevens og lærerens tanker for videre utvikling av relasjonen (Reeve, 2006, 2009; Schibbye, 2002).

Anerkjennende kommunikasjon (Schibbye, 2002), kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002) og autonomistøttende fremgangsmåter (Reeve, 2006, 2009) i kombinasjon med mer tid, kreativitet og tålmodighet synes å påvirke eleven som viser psykososiale vansker til fokus og engasjement i samspillet. Det virker som samspillet utvikler trygghet og tillit i relasjonen som resultat av lærerens rolle som alliert part der hun er til stede for eleven, viser oppmerksomhet og avdekker interesser og behov, for å bruke dette videre i samspill og til faglig utvikling (Buli-Holmberg, 1997; Schibbye, 2002). Læreren mener relasjonsbygging reduserer negativ atferd, noe som kan være resultat av trygghet, nærhet, fokus på elevens interesser og lærerens villighet til endring. Fremgangsmåten kan føre til en løsning på fastlåste og negative mønster (Schibbye, 2002).

Resultatene viser også at lærerens relasjonsbygging til elever generelt påvirker relasjonsutviklingen med elever som viser psykososiale vansker spesielt. Det virker som lærerens væremåte, kommunikative ferdigheter og autonomistøttende fremgangsmåter fører til samspill med respekt, gjensidighet og aksept for elevenes opplevelser og tanker (Lassen, 2002; Reeve, 2006, 2009; Schibbye, 2002). Læreren forteller at hun bevisst signaliserer forventninger om å møte hverandre på en hyggelig måte, men det virker også som hennes væremåte, fremgangsmåter og ferdigheter «smitter over» på elevene. Med lærerens veiledning og responser synes samspillet mellom elevene å være med respekt og åpenhet for hverandres meninger. Dette kan utvikle et miljø med trygghet og trivsel der elevene deler sine tanker og følelser (Schibbye, 2002), som igjen skaper forutsetninger for å bygge positive relasjoner til elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt.

### 4.4.3 Betydningen av lærerens positive relasjoner

Lærerens væremåte (Schibbye, 2002), kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002) og autonomistøttende fremgangsmåter (Reeve, 2006, 2009) i samspill og kommunikasjon med elever synes å virke positivt på relasjonsutviklingen, som igjen påvirker elevenes læring og utvikling. Når læreren bygger relasjoner med nærhet og trygghet til elevene, ved hjelp av kommunikasjon preget av åpenhet, støtte og respekt, synes det å utvikle positive relasjoner med tillit. Lærerens relasjonsbygging synes videre å utvikle et læringsmiljø og samspill mellom elever med åpenhet og respekt for hverandres tanker. Samtidig virker det som positive relasjoner gir læreren kjennskap til elevene med mulighet til å forstå deres faglige og personlige behov (Schibbye, 2002) som forutsetning for å tilpasse undervisningen for faglig utvikling. Oppmerksomheten og interessen læreren viser for elevenes tanker synes å skape et engasjement og en interesse for faglige aktiviteter (Furrer & Skinner, 2003; Pianta, 1999). På denne måten kan læreren utvikle positive relasjoner samtidig med læringsfremmende relasjoner (Vygotsky et al., 2001). Den sirkulære forståelsen illustrerer at nærhet og trygghet, gjennom kommunikasjon med åpenhet og respekt, kan føre relasjonen i en positiv retning der lærer og elever opplever et læringsmiljø med faglig fremgang og engasjement. En slik prosess krever innsats fra begge parter, men læreren er ansvarlig for relasjonsutviklingen (Buli-Holmberg, 1997).



## 5 Avslutning og konklusjoner

Denne studien har analysert en lærer med lærerutdannelse og lang praksiserfaring som bygger positive relasjoner til sine elever. Formålet med studien var å forstå *hvordan læreren bygger positive relasjoner til elever generelt og til elever som viser psykososiale vansker spesielt, og hvilken betydning lærerens positive relasjoner har for elevene.*

Resultatene, når det gjelder *hvordan lærer bygger positive relasjoner til elever generelt*, viser at læreren bygger positive relasjoner med en anerkjennende væremåte, kommunikative ferdigheter og autonomistøttende fremgangsmåter (Lassen, 2002; Reeve, 2006, 2009; Schibbye, 2002). Væremåtene er i nær sammenheng og utfyller hverandre. Læreren viser en erkjennelsesmessig innsats der hun våger å få kjennskap til deres indre verden med en åpen og lyttende kommunikasjon som resultat av kommunikative ferdigheter. I kombinasjon med responsferdigheter synes dette å føre til et samspill der elevene uttrykker seg i personlige vendinger, noe som legger føringer for forståelse for elevenes indre opplevelsesverden. Med lytting og forståelse som grunnlag virker det som læreren setter seg inn i elevenes følelser og gir følelsene tilbake som gyldige med autonomistøttende fremgangsmåter og kommunikative ferdigheter. Det synes å være et gjensidig samspill der elevens tanker møtes med forståelse og aksept, selv når det oppstår avstand mellom læren og elevens ønsker. Dette kan føre til trygghet i relasjonen der det er rom for å dele tanker og følelser, og dermed en positiv relasjonsutvikling (Lassen, 2002; Reeve, 2006, 2009; Schibbye, 2002).

Lærerens selvrefleksjon og avgrensning synes å styrke og opprettholde lærerens positive relasjonsbygging til elevene. Det virker som selvrefleksjonen gjør læreren i stand til å komme nær og bli kjent med elevene, som resultat av bevissthet om relasjonens betydning, der hun gjøre et skille mellom egne opplevelser og elevens opplevelser. Dette synes å påvirke elevene til utdypende svar og perspektivtaking (Lassen, 2002; Schibbye, 2002). Resultatene tyder videre på at det innen individuelt arbeid og overganger er mulig å legge til rette for anerkjennende kommunikasjon med potensiale for relasjonsutvikling. Samlinger viser seg som en arena med faglig fokus heller enn en arena for relasjonsbygging.

Resultatene fra analysen, *relatert til elever som viser psykososiale vansker*, viser at læreren møter elever som viser psykososiale vansker med samme anerkjennende væremåter (Schibbye, 2002), kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002) og autonomistøttende

fremgangsmåter (Reeve, 2006, 2009) som med elever generelt. Samtidig tilpasses relasjonsbyggingen til den enkelte elev (Furrer & Skinner, 2003). For å bygge positive relasjoner til elever som viser psykososiale vansker benyttes mer tid, kreativitet og tålmodighet. Elevenes tanker og følelser følges tett opp med alenetid og oppmerksomhet. Interesser og positive sider brukes videre for samspill og positiv relasjonsutvikling. Dette synes å påvirke eleven som viser psykososiale vansker til å uttrykke seg i personlige vendinger med fokus og engasjement i samspillet. Det virker som samspillet utvikler trygghet og tillit i relasjonen som resultat av lærerens rolle som alliert part der hun er til stede for eleven, viser oppmerksomhet og avdekker interesser og behov (Schibbye, 2002).

Resultatene indikerer at lærerens relasjonsbygging til elever generelt påvirker relasjonsbyggingen til elever som viser psykososiale vansker spesielt. Det virker som relasjonsbyggingen fører til et læringsmiljø preget av trygghet, nærhet, tillit og åpenhet som påvirker hvordan elever samhandler seg i mellom. Dette kan utvikle et miljø med trygghet og trivsel (Schibbye, 2002), der elevene deler sine tanker og følelser, som igjen skaper forutsetninger for å bygge positive relasjoner til elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt.

Resultatene, når det gjelder *hvilken betydning lærerens positive relasjoner har for elever*, indikerer at lærerens væremåte (Schibbye, 2002), kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002) og autonomistøttende fremgangsmåter (Reeve, 2006, 2009) virker positivt på relasjonsutviklingen, som igjen påvirker elevenes læring og utvikling. Lærerens relasjonsbygging synes å påvirke læringsmiljøet og elevenes samspill seg i mellom med åpenhet og respekt for hverandres tanker. Samtidig virker det som læreren, gjennom den positive relasjonen, får kjennskap til elevenes behov som utgangspunkt for tilrettelagt undervisning og en læringsfremmende relasjon (Schibbye, 2002; Vygotsky et al., 2001).

Fokuset i denne studien har vært rettet mot ferdigheter, væremåter og fremgangsmåter læreren benytter for å bygge positive relasjoner til elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt. Dette går frem i figur 2.1 (kapittel 2.7) bestående av det teoretiske rammeverket for studien. Til sammen virker det som de anerkjennende væremåtene (Schibbye, 2002), kommunikative ferdighetene (Lassen, 2002) og autonomistøttende fremgangsmåtene (Reeve, 2006, 2009) utfyller hverandre som en helhetlig tilnærming for å bygge positive relasjoner til elevene. Som beskrevet i teoridelen påpeker forskning av Pianta (1999) og Skinner og Belmont (1993) at det er manglende kunnskap om hvordan lærere kan

utvikle positive relasjoner til elever, og Burchinal et al. (2002) beskriver et behov for kompetanse om spesifikke kommunikasjonsformer for å forbedre utviklingsmuligheter for elever som viser vansker. Med utgangspunkt i resultatene kan det være rimelig å antyde at figur 2.1 er spesifikke kommunikasjonsformer lærere kan benytte for en positiv relasjonsutvikling mellom lærer og elever. Dette henger sammen med ønsket med denne studien som er at andre skal kunne benytte det denne læreren gjør på en god måte i egen praksis til sine elever.

Læreren kan bygge positive relasjoner til elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt med en anerkjennende væremåte (Schibbye, 2002) i kombinasjon med kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002) og autonomistøttende fremgangsmåter (Reeve, 2006, 2009) fordi denne tilnærmingen i samspillet synes å utvikle en trygghet og tillit i relasjonen som fordrer elevene til å uttrykke seg, noe læreren kan benytte videre for forståelse, bekreftelse og aksept. Selvrefleksjon og avgrensning synes å opprettholde en positiv relasjonsutvikling, da læreren har et bevisst forhold til samspillet og våger å få kjennskap til elevene (Schibbye, 2002).

## **5.1 Metodiske betraktninger**

Lærerens uttalelser om hvordan hun bygger positive relasjoner til elever generelt og elever som viser psykososiale vansker spesielt følger hvordan hun bygger relasjoner til elever i praksis og temaer for observasjon og intervju fra teorikapittelet. Læreren forklarer relasjonsbygging som et resultat av lytting, nonverbalt språk, forståelse, bekreftelse og aksept, og selvrefleksjon og avgrensning (Schibbye, 2002). Hun har et bevisst forhold til hvordan hun er i samspill med elevene og benytter bestemte kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002). Autonomistøttene beskrives ikke eksplisitt, men læreren forklarer bruk av tid til lytting og imøtekommer elevenes negative følelser som er sentralt i teorien om autonomistøtte (Reeve, 2006, 2009). Resultatene som kom frem er sammenfallende og styrker dermed studiens validitet. Samtidig viser lærerens beskrivelser om hvordan hun bygger positive relasjoner til hvorfor hun falt under utvalget for denne studien.

## 5.2 Begrensninger

En begrensning ved denne studien er at datamaterialet ble samlet inn fra en lærer. Elevenes responser i samspeilet ble observert, men det er fokus på hva læreren sier og gjør for å skape positive relasjoner. Hvis data hadde reflektert elevenes synspunkt, kunne spørsmålet om hva som skaper positive relasjoner vært belyst annerledes. Studien er samtidig begrenset ved et lite utvalg. Det er en lærer som studeres og det er hennes handlinger, væremåte og utsagn som kommer frem i studien. Dersom flere lærere ble inkludert i studien, kunne resultatet blitt annerledes.

## 5.3 Videre implikasjoner

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at det i denne konteksten var av betydning at læreren viste en anerkjennende væremåte (Schibbye, 2002), kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002) og autonomistøttende fremgangsmåter (Reeve, 2006, 2009) for å bygge relasjoner til alle elevene, da dette utviklet en trygghet og tillit mellom lærer og elev og mellom elevene. Tryggheten og tilliten førte til et miljø der elevene uttrykker sine tanker og følelser som utgangspunkt for relasjonsbygging (Schibbye, 2002). Denne undersøkelsen, som viser lærerens hensiktsmessige ferdigheter i positiv relasjonsbygging, kan eventuelt fungere som en støtte for andre læreres relasjonsbygging til sine elever.

Videre forskning bør undersøke hvordan elever vurderer relasjonen til læreren og hva elever vektlegger i en positiv relasjon. Det er interessant å få informasjon fra elev-perspektiv på lik linje med lærer-perspektivet. Denne masteroppgaven viser at en anerkjennende væremåte i kombinasjon med kommunikative ferdigheter og autonomistøtte fører til positive relasjoner. Det er påpekt konkrete fremgangsmåter som læreren kan benytte. Formålet i denne studien har vært å undersøke hvordan lærer bygger positive relasjoner til elever og hvilken betydning lærerens positive relasjoner har for elever, med ønske om at andre skal kunne lære gjennom hva denne læreren gjør på en god måte. Det hadde vært interessant å undersøke hvordan negative mønstre påvirker relasjonen og hvordan en lærer kan endre et fastlåst mønster til et positivt samspeilsmønster.

# Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andrzejewski, C.E., & Davis, H.A. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and teacher education*, 24(3), 779-794.
- Arnesen, A.L. (2003). De "sårbare" barna og de "farlige" kategoriene i skolen. I E. Befring (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker hos barn : problemer, utfordringer og muligheter. Barn i Norge 2003* (Vol. 2003, s. 51-59). Oslo: Organisasjonen Voksne for barn.
- Arnesen, A.L., & Sørli, M.-A. . (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I M.-A. Sørli, I. Frønes & E. Befring (Red.), *Sårbar unge : nye perspektiver og tilnæringer* (s. 86-100). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bae, B. (1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvpålevelse. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 4(88), 212-227.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige : en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B., & Waastad, J.E. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse : perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baker, J.A. (1999). Teacher-Student Interaction in Urban At-Risk Classrooms: Differential Behavior, Relationship Quality, and Student Satisfaction with School. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57-70.
- Bandura, A., Butler, G., Bandura, A., & Butler, G. (1998). Self-efficacy: the exercise of control (Vol. 37, s. 470-470).
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.
- Bergkåstet, I., & Andersen, S. (2006). *Læreren - lagleder og veiviser : hvordan skape et godt læringsmiljø?* Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Buli-Holmberg, J. (1997). *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T.R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforl.
- Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Busch, T. (2011). Verdibasert ledelse. I E.J. Irgens & G. Wennes (Red.), *Kunnskapsarbeid : om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (s. 141-155). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cauce, A. M., Comer, J. P., & Schwartz, D. (1987). Long term effects of a systems-oriented school prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(1), 127-131.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalgard, Odd Steffen. (2006). *Sosiale risikofaktorer, psykisk helse og forebyggende arbeid*. Oslo: Folkehelseinstituttet Lastet ned fra <http://www.fhi.no/dav/8af0e9b952.pdf>.
- Dalland, Olav. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Davis, Heather A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Drugli, M.B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 04(2011), 26-33.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlag.
- Drugli, M.B., & Larsson, B. (2010). Psykisk helse blant norske skolebarn i 1.-7. klasse – målt med bruk av Teacher Report Form (TRF). *Spesialpedagogikk*, 03(2010), 4-11.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014: Helsetilstanden i Norge*. Nasjonalt folkehelseinstitutt. Lastet ned fra <http://www.fhi.no/dokumenter/4313e1cf39.pdf>.
- Fontaine, N.S., Torre, L.D., Underhill, B., & Grafwallner, R. (2006). Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care*, 176(2), 157-169.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256-272). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal Of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gall, Meredith D., Gall, Joyce P., & Borg, Walter R. (2007). *Educational research: an introduction* (8 utg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagen, Roar, & Gudmundsen, Anita. (2011). Selvreferanse og refleksjon - Forholdet mellom teori og empiri i forskningsprosessen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(04), 459-489.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J., & Mashburn, A. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Hattie, John. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Honneth, A., & Holm, H.L. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Honneth, A., Willig, R., & Chrom, J.M. (2003). *Behovet for anerkendelse : en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Christoffersen, Line, & Tufte, Per Arne. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Karterud, S., & Monsen, J. (1997). *Selvpsykologi – utvikling etter Kohut*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi : problemløsende arbeid med barn og unge* (2 utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning : om tilpassing, seleksjon og reproduksjon*. Oslo: Unipub.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend, Anderssen, Tone Margaret, & Rygge, Johan. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, Tone. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Thorleif Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub
- Lassen, L.M. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforl.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! : om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Mac Iver, D.J., Reuman, D.A., & Main, S.R. (1995). Social structuring of the school: Studying what is, illuminating what could be. *Annual Review of Psychology*, 46(1), 375-400.
- Murray, C., & Murray, K.M. (2004). Child Level Correlates of Teacher-Student Relationships: An Examination of Demographic Characteristics, Academic Orientations, and Behavioral Orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762.
- Myers, S.M., & Pianta, R.C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student-Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- NESH, & Kalleberg, R. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. *Retningslinjer - NESH*. Lastet ned 12.05.15, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/medisin-og-helse/kvalitativ-forskning/1-kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordenbo, S.E., Larsen, S.M., Tifticki, N., Wendt, R.E., & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Lastet ned 14.04.15, fra [http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/danskclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/laererkompetencerogeleverslaeringifoerskoleogskole/udgivelser\\_clearinghouse\\_20100108141040\\_clearing\\_no\\_11\\_print.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/danskclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/laererkompetencerogeleverslaeringifoerskoleogskole/udgivelser_clearinghouse_20100108141040_clearing_no_11_print.pdf)
- Nygren, P. (1996). *Utvikling og kvalitet i psykososialt arbeid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Ogden, T. (1998). Elevatferd og læringsmiljø : læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova LOV, 9a-1. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): Elevane sitt skolemiljø*. Lastet ned fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11).
- Perry, B.D., & Hambrick, E.P. (2008). The Neurosequential Model of Therapeutics. *Reclaiming Children and Youth*, 17(3), 38-43.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (2001). *STRS, Student-Teacher Relationship Scale, Professional Manual*. Lutz: Psychological Assessment Resources.

- Pianta, R.C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers. I C. M. Evertson, & Weinstein, C. S. (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (s. 685-709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R.C., & Stuhlman, M.W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Pianta, R.C., Stuhlman, M.W., & Hamre, B.K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2002(93), 91-107.
- Pomeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insight from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465–482.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. I R.M. Ryan & E.L. Deci (Red.), *Handbook of self-determination research* (s. 183–203). Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J., Jang, H., & Harris, K.R. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E.L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self determination theory perspective. I D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Red.), *Motivation and self-regulated learning : theory, research, and applications* (s. 223–244). New York: Lawrence Erlbaum.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2 utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Rudasill, K.M., & Rimm-Kaufman, S.E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. I R.M. Ryan & E.L. Deci (Red.), *Handbook of self-determination research* (s. 3-33). Rochester, N.Y: University of Rochester Press.
- Røkenes, O.H., Hanssen, P.-H., & Tolstad, O. (2012). *Bære eller briste : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3 utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Sabol, T. , & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
- Schibbye, A.-L.L. (1988). *Familien: tvang og mulighet : om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L.L. (1996). Anerkjennelse; en terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 33(6), 530-537.
- Schibbye, A.-L.L. (1997). Fra begrensning til avgrensning: Synspunkter på grensesetting og barns utvikling av selvrefleksjon. I J.C. Jacobsen (Red.), *Refleksive læreprosesser : en antologi om pædagogik og tenkning* (s. 135-148). København: Forlaget Politisk Revy.
- Schibbye, A.-L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforl.



- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skogen, K. (2006). Case-forskning IK. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 52-65). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Skogen, K., & Buli-Holmberg, J. (2002). *Elevtilpasset opplæring : en innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2007). *Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. (IS-1405). Oslo: Lastet ned fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/is-1405\\_14898a.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/is-1405_14898a.pdf).
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). (2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>.
- St.meld. nr. 30 (2003 - 2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Stern, D.N. (1985). *The interpersonal world of the infant : a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Strauss, A., & Corbin, J.M. (2015). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (4 utg.). USA: Sage Publications, Inc.
- Sørli, M.A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12a/98). Oslo: NOVA.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (2 utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tveit, A., Hansen, O., & Nordahl, T. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Vygotsky, L.S., Roster, M.T., Bielenberg, T.-J., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology : adventures in theory and method* (2 utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Wormnæs, O. (1987). *Vitskapsfilosofi* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research : design and methods* (3 utg. Vol. 5). Thousand Oaks, Calif: Sage.



# Vedlegg

**Vedlegg 1: Intervjuguide**

**Vedlegg 2: Observasjonsskjema**

**Vedlegg 3: Samtykke til intervju**

**Vedlegg 4: Tillatelse fra Personvernombudet**

## **Vedlegg 1 – Intervjuguide**

### **Introduksjonsspørsmål**

1. Hva er din utdanning?
2. Hvor lang praksis har du som lærer?
3. Hva gjør deg til en god lærer?

### **Generelt om relasjon og samspill**

1. Hva legger du i begrepet «en positiv relasjon»?
2. Hva kjennetegner en positiv relasjon mellom lærer og elev?
3. Hva gjør du i det dagligdagse for å skape god kontakt/godt samspill med elevene? (nevnt viktige hovedelementer)
4. Opplever du utfordringer i forhold til å skape gode relasjoner med elever? På hvilken måte går du frem når du skal skape gode relasjoner i situasjoner som det er utfordrende?

### **Lytting**

1. Hva legger du i begrepet lytting?
2. Hvordan lytter du til elevene? (bruker du noen spesielle teknikker?)
3. Gir du respons under lyttingen til eleven? (nonverbalt/verbalt)
4. Hvordan bruker du spørsmål?
5. Hva tenker du om tidsbruk i forhold til lytting?
6. Går du frem på en annen måte når du skal lytte til eleven(e) som viser psykososiale vansker?

### **Forståelse**

1. Hva legger du i begrepet forståelse?
2. Hva gjør at du forstår elevene og hva gjør du når du ikke forstår elever?
3. Bruker du noen spesielle teknikker for å forstå eleven? (nonverbalt/verbalt)
4. Går du frem på en annen måte når du skal oppnå forståelse av eleven som viser psykososiale vansker?

### **Bekreftelse**

1. Hva legger du i begrepet bekreftelse?
2. Hva gjør du når du bekrefter elevene? (bruker du noen spesielle teknikker)
3. Går du frem på en annen måte når du skal gi bekreftelse til elever som viser psykososiale vansker?

### **Akseptering**

1. Hva legger du i begrepet aksept?

2. Hvordan signaliserer du nonverbalt at du aksepterer elevene? (bruker du noen spesielle teknikker)
3. Hvordan kommunisere du verbalt at du aksepterer elevene? (bruker du noen spesielle teknikker)
4. Går du frem på en annen måte når du skal signalisere nonverbalt at du aksepterer elevene eller kommunisere verbalt at du aksepterer elevene ved elever som viser psykososiale vansker?

### **Selvrefleksjon og avgrensning**

1. Hvordan reflekterer du over arbeidet du gjør i klasserommet og samspillet med elevene?
2. Hva fører refleksjonen til?
3. Hva er reflekterende team?
4. Hvordan tenker du at reflekterende team kan hjelpe deg i arbeidet med elevene generelt og ved elever som viser psykososiale vansker spesielt?

## Vedlegg 2 – Observasjonsskjema

Dato:

Tid:

Aktivitet:

Sted i klasseområdet:

Antall barn og voksne:

Hva gjør læreren for å skape positive relasjoner								
	Kategorier	I svært liten grad		I svært stor grad	Kommentar	Antall registreringer		
1	Hvordan er situasjonen/organisering:							
2	<u>Lytter:</u> Hva gjør/uttaler læreren nonverbalt/verbalt?  Samspill v/psykosos vansker:  Hvilke teknikker benyttes?	<input type="checkbox"/> <b>1</b>	<input type="checkbox"/> <b>2</b>	<input type="checkbox"/> <b>3</b>	<input type="checkbox"/> <b>4</b>	<input type="checkbox"/> <b>5</b>	Hva skjer i samspillet når ferdigheten brukes/ikke brukes?	
3	<u>Forståelse:</u> Hva gjør/uttaler læreren nonverbalt/verbalt?  Samspill v/psykosos vansker:  Hvilke teknikker benytter?	<input type="checkbox"/> <b>1</b>	<input type="checkbox"/> <b>2</b>	<input type="checkbox"/> <b>3</b>	<input type="checkbox"/> <b>4</b>	<input type="checkbox"/> <b>5</b>	Hva skjer i samspillet når ferdigheten brukes/ikke brukes?	
4	<u>Bekreftelse:</u> Hva gjør/uttaler læreren nonverbalt/verbalt?  Hvilke teknikker benyttes?	<input type="checkbox"/> <b>1</b>	<input type="checkbox"/> <b>2</b>	<input type="checkbox"/> <b>3</b>	<input type="checkbox"/> <b>4</b>	<input type="checkbox"/> <b>5</b>	Hva skjer i samspillet når ferdigheten brukes/ikke brukes?	
5	<u>Aksept:</u> Hva gjør/uttaler læreren nonverbalt/verbalt?  Samspill v/psykosos vansker:  Hvilke teknikker benyttes?	<input type="checkbox"/> <b>1</b>	<input type="checkbox"/> <b>2</b>	<input type="checkbox"/> <b>3</b>	<input type="checkbox"/> <b>4</b>	<input type="checkbox"/> <b>5</b>	Hva skjer i samspillet når ferdigheten brukes/ikke brukes?	

## **Vedlegg 3 – Samtykke til intervju**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### ***Lærerens fremgangsmåter for å skape positive relasjoner til elevene***

##### **Bakgrunn og formål**

Temaet for dette masterprosjektet, ved Institutt for Spesialpedagogikk, er lærerens fremgangsmåter for å skape positive relasjoner til elever generelt og til elever som viser psykososiale vansker spesielt. Det er fokus på hvordan læreren er i samspill med eleven. Det vil legges vekt på ferdighetene å lytte, å forstå, å bekrefte og å akseptere eleven.

Undersøkelsen har til hensikt å fremskaffe innsikt i hvordan lærer går frem i praksis for å skape positive relasjoner til elever.

Masteroppgaven vil fokusere på relasjonen mellom lærer og elev, og hvordan lærerens væremåte har betydning for eleven med tanke på utforming av læringsmiljø, motivasjon for læring og læringsutbytte. Temaet er viktig for forståelse av hvordan læreren tilrettelegger i praksis og for å hjelpe elever til best mulig læring og utvikling.

Prosjektet vil være i forbindelse med et pågående aksjonsforskningsprosjekt knyttet til lærerrollen i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring ledet av Jorun Buli-Holmberg, ved Institutt for Spesialpedagogikk. Prosjektet har blant annet fokus på tilpasset opplæring og relasjonen mellom lærer og elev. Mitt bidrag til prosjektet vil være å samle inn data.

Problemstilling for prosjektet er: Hvordan kan læreren fremme positive relasjoner til elever generelt og til elever som viser psykososiale vansker spesielt?

I denne studien er utvalget bestemte lærere på en barneskole som Buli-Holmberg tidligere har arbeidet med. Lærerne og trinnet er valgt fordi det er elever som viser psykososiale vansker og læreren arbeider kontinuerlig for å tilpasse opplæringen på best mulig måte.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Problemstillingen blir undersøkt med datainnsamlingsmetodene observasjon og forskningsintervju. Observasjon brukes for å hente inn informasjon om handlinger og interaksjon mellom lærer og elev. Intervju benyttes for å få et helhetlig perspektiv på lærerens praksis og for å få utfyllende informasjon om lærerens meninger. Intervjuet varer i omtrent 45

minutter og observasjonen vil være i bestemte skoletimer. Observasjon og intervju vil gjennomføres på den aktuelle skolen som læreren er ansatt ved til avtalt tidspunkt. Data som registreres vil være notater ved observasjon, og båndopptak og notater ved intervju.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Informasjonen som blir registrert skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Det vil ikke være mulig å identifisere deg, elevene eller den aktuelle skolen i resultatene når studien framlegges for sensorer og medstudenter. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd og observasjonene vil noteres i skjemaer. Alle opplysninger som gis under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt ved navneliste/kodingsnøkkel som lagres adskilt fra øvrige data. Opplysningene vil være tilgjengelig for student og veileder. Etter masterprosjektet er godkjent vil lydopptakene slettes. Intervjuene og observasjonene vil danne grunnlag for en oppgave som vil leveres inn i tre eksemplarer, og disse vil leveres inn i starten av juni 2015.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Linda Holen Moen 48282877 og veileder Jorun Buli Holmberg 48119059.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato, sted)



## Vedlegg 4 – Tillatelse fra Personvernombudet

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages 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

Jorunn Buli-Holmberg  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 20.02.2015

Vår ref: 41230 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41230	<i>Tilpasset opplæring til elever i barneskolen med psykososiale lærevansker</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jorunn Buli-Holmberg</i>
Student	<i>Linda Holen Moen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

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

