

Gode relationer åbner op for trivsel, læring og livet
- en opgave om stjernestunders betydning og mødet med hinanden
som betydningsfuldt.

Indhold

Indledning.....	1
Problemformulering.....	1
Metode.....	2
Læringsbegrebet i skolen - en helhedsorienteret læringsforståelse.....	3
Trivsel og selvværd.....	4
Relationens betydning for trivsel og læring.....	5
Relationskompetencen som psykologisk pædagogisk intervention.....	6
Lærerens relationskompetence og trivsel.....	6
Lærerens relationskompetence og læring.....	7
Self-efficacy.....	8
Zonen for nærmeste udvikling.....	9
Flow og stjernestunder.....	9
Læringsfællesskabet.....	9
Delkonklusion.....	10
Analyse af empiri.....	10
Analyse af trivselsundersøgelsen.....	10
Analyse af livsformsinterview.....	14
Metodeevaluering.....	17
Delkonklusion.....	18
Hvad og hvem skaber rammerne for skolens virke?.....	18
Er rammerne og virkeligheden en hindring for at praktisere relationskompetence i forhold til at opnå læring og trivsel?.....	19
Hvordan er betingelserne for at praktisere relationskompetence.....	20
Sammenfatning.....	21
Perspektivering.....	22
Litteraturliste.....	25

Indledning

“Vi skaber hinanden i kraft af mødet med hinanden” (Hertz 2017)

Ifølge Søren Hertz er det et vilkår for mennesket. Derfor er jeg optaget af, hvordan vi påvirker hinanden til at blive dem, vi er på vej til at blive, og som menneske og lærer berøres jeg af de mange undersøgelser om børn og unges mistrivsel.

Skolen er en af de vigtigste fællesskabsarenaer i samfundet. (Hertz 2017) Men skolen er under pres i konkurrencestaten. Konkurrencestaten stiller krav til omstilling, tilpasning og fleksibilitet, og derfor ønskes optimeret læring på alle niveauer i samfundet. Dette øger produktivitet og konkurrencedygtighed samt en personlig formåen til at kunne træffe valg og klare de udfordringer, som konkurrencestaten medfører. Dette synliggøres i skoleverdenen, hvor udviklingen overordnet er på fagfaglighed, mål og tests, parathedsvurdering, adgangskarakterer og hurtigt flow gennem uddannelsessystemet. (Illeris 2014)

Samfundet er præget af individualitet. Der ses en ændring i normer, værdier og rammer til stilladsering af selvpfattelsen. Med et øget fokus på faglighed og egnethed, skabes et større pres på barnet, Det betyder, at det bliver det enkelte barn, der i tilfælde af vanskeligheder, får en oplevelse af ikke at kunne leve op til forventningerne. Følelsen af utilstrækkelighed eller fiasko er blandt børn og unge et udbredt fænomen. Derfor må læreren gøre sig umage, så mødet med skolen kan få en positiv indflydelse på børns udvikling (Hertz 2017) Her bliver læreren med sin relationskompetence afgørende.

Det er dokumenteret, at lærer-elevrelationen påvirker mange betydningsfulde aspekter af skolelivet, bl.a. elevernes læreprocesser og faglige resultater, sociale relationer i klassen, trivsel og selvværd (Klinge 2017) I skolerne gennemføres hvert år en obligatorisk trivselsundersøgelse, som led i at styrke elevernes trivsel og læring. Hvis skolerne arbejder systematisk og målrettet med lærer-elevrelationen, bør det have en effekt på elevernes trivsel og læring, og det vil påvirke trivselsmålingerne positivt.

Jeg er nysgerrig efter at undersøge, hvordan vi får flere til at trives i skolen med særlig fokus på at støtte og inspirere eleverne i forhold til deres trivsel og læring.

Problemformulering

Hvordan kan skolen gennem en styrkelse af lærer-elevrelationen fremme elevens trivsel og læring?

Metode

Med udgangspunkt i ovenstående vil min opgave have et pædagogisk-psykologisk perspektiv og en humanvidenskabelig tilgang.

Jeg vil bruge hermeneutikken som videnskabsteoretisk fundament og gennem hermeneutikken belyse, analysere og fortolke opgavens enkelte dele for at finde værdien af hver enkelt del, og finde frem til, hvordan hver del spiller sammen og danner et helt og meningskabende billede af relationens betydning for trivsel og læring. Fortolkningen foregår i en kontinuerlig proces mellem helhed og del jvn. Den hermeneutiske spiral (Aagerup 2016, Mårtenson og Puggaard 2016)

Opgaven består af 3 dele:

I første del undersøger jeg læringsbegrebet ud fra Illeris' læringsteori. Illeris' læringsforståelse er valgt, fordi den er en helheds- og metaorienteret læringsforståelse. Dernæst defineres trivsel og selvværd ud fra Martin Seligmann, Skaalvik og Skaalvik og Anne Linder.

Herefter beskrives relationens betydning for trivsel og læring, Jeg beskriver interventionsmuligheder, som er fremmede for trivsel, selvværd og læring i afsnittene: Lærers relationskompetence og trivsel og i Lærers relationskompetence og læring, herunder self-efficacy, som er afgørende for betydningen af barnets evne til at handle og skabe forandringer, pædagogiskværktøjer, Zonen for nærmeste udvikling, flow og læringsfællesskabet som udviklingspotentialer.

Opgavens anden del er en empirisk undersøgelse og analyse af den nationale trivselsundersøgelse og af egne livsformsinterviews, mhp. at undersøge om skolen fremmer trivsel og læring blandt eleverne, og hvordan eleverne oplever lærer- elevrelationen; metodeevaluering af de to metoder, samt konklusion af hvad de to undersøgelser bidrager med til opgaven.

I opgavens tredje del vil jeg undersøge, hvem og hvad der skaber rammerne for skolens virke, og inddrage Lejf Moos' definitioner af styringslogikker mhp. at identificere samfundets forskellige tilgange til styring af folkeskolens udvikling.

Dernæst vil jeg undersøge, om rammerne og virkeligheden er en hindring for at praktisere relationskompetence i forhold til at opnå læring og trivsel.

Jeg vil kortlægge betingelserne for at læreren kan agere relationskompetent.

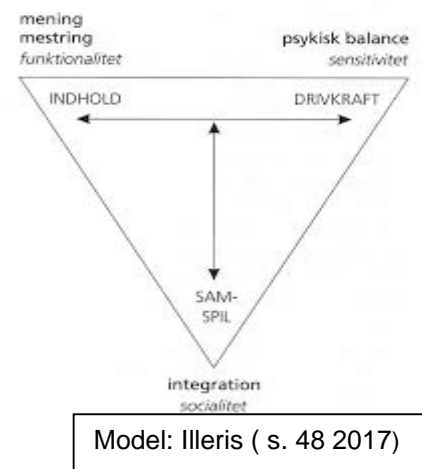
Dernæst følger en sammenfatning og perspektivering.

Læringsbegrebet i skolen - en helhedsorienteret læringsforståelse

Illeris' læringsteori tager afsæt i, at al læring er situeret, social og samfundsmæssig. I læring finder to forskellige processer sted, - de er begge aktive, og de vil sædvanligvis foregå samtidig og integreret.

Den ene proces er samspillet mellem barnet og dets omgivelser, den anden er den indre mentale bearbejdelse og tilegnelse af impulserne fra samspillet, hvor nye impulser forbinder sig med resultaterne af tidligere læring. Selve tilegnelsesprocessen omfatter to forskellige elementer: Læring har et indhold - og læring har en drivkraft. Drivkraften er medbestemmende for udbyttet og holdbarheden af læringsresultatet.

Derudover indeholder teorien indholds-, drivkraft- og samspilsprocessen.



Gennem læringens indholdsdimension tilegner barnet sig mening og mestring, så verden kan håndteres og en generelle funktionalitet udvikles.

Gennem læringens drivkraftdimension opretholdes en psykisk balance, og sensitiviteten udvikles. Gennem læringens samspilsdimension gives der mulighed for integration med omverdenen og socialiteten udvikles. Funktionalitet, sensitivitet, og socialitet danner tilsammen grundlaget for de kompetencer, barnet udvikler.

Læringsprocessen er biologisk og psykologisk betinget. I hjernen forbindes nye impulser med resultaterne af tidligere læring. Læring er således individuel, selv om impulserne, fx i undervisningen, er de samme for flere.

Sammenhængen mellem eksisterende skemaer og nye impulser kan beskrives i fire læringsprocesser, kumulativ -, assimilativ -, akkomodativ -, og transformativ læring.

Andre strukturer, der har stor betydning for læring, er læringsbarrierer. Jeg vil uddybe tre, som har betydning i undervisningen:

“Ambivalens” relaterer til drivkraftdimensionen og er en dobbelthed, hvor de unge godt ved, at de har brug for at lære nyt og udvikle sig, men ikke orker det eller ikke ser mening med det, hvilket så præger deres tilgang til skolen.

“Identitetsforsvar” er knyttet til samspilsdimensionen og det moderne samfunds stadige tilskyndelser til at ændre eller videreudvikle vores identitet i forhold til nye tiltag og strømninger. De unge kan føle, at deres værdier, mål og drømme ikke passer ind i samfundsrammen, og dermed skabes modstand og følelse af håbløshed.

“Læringsmodstand” relaterer også til samspilsdimension og opstår i situationen, når den unge oplever en tilsigtet eller mulig læring som uacceptabel og i strid med egne holdninger og indsigter.

Modstand giver imidlertid mulighed for ny og alternativ læring, især hvis læreren hjælper den unge med at klargøre sig baggrunden for modstanden og dermed bevidstgør og kvalificerer den alternative læring, der kan finde sted.

Betydningen af lærer-elev-relationen ses i Illeris' læringsforståelse ved tilegnelsesprocessen og samspilsprocessen, der foregår samtidig. Det relationelle og indhold kan ikke adskilles.

Klinge siger, at en indbyrdes interaktion muliggør, at der skabes rum for trivsel og læring, og at kvaliteten af interaktionen sammen med indholdet afgør, om undervisningen er meningsfuld for eleverne. (Klinge 2019)

Jeg er optaget af, hvad, der er på spil i mødet med eleverne i undervisningssituationen, og hvordan der udvikles optimale læringsituationer for den enkelte elev.

Trivsel og selvværd

Martin Seligmann definerer trivsel som positive emotioner, engagement, relationer, mening og præstation.

I denne opgave vil jeg koble trivselsdefinitionen med begrebet selvværd for at give et mere nuanceret billede af, hvornår et barn er i trivsel.

Selvværd udvikles hos barnet som et resultat af de tidligere erfaringer, der gøres i samspillet med omgivelserne og påvirkes af, hvad barnet finder vigtigt og tillægger værdi. (Bandura 2012)

Skaalvik og Skaalvik definerer *“selvværd som en ballast af sikkerhed, der gør, at man godtager sig selv, sådan som man er, og har mod til at se både sine svage og stærke sider”*. (Skaalvik 2015)

mens Linder definerer selvværd som *“vores viden og oplevelse af, hvem vi er. Det er den måde, vi kender os selv på og forholder os til det, vi ved om os selv som menneske. Højt selvværd er kendetegnet ved følelsen af at hvile i sig selv og være tilpas med sig selv og det, man er”*. (Linder 2019)

At føle sig anerkendt og accepteret giver et robust selvværd og dermed også god trivsel. Det relationelle samspil har stor betydning for barnets trivsel. (Linder 2019)

Relationens betydning for trivsel og læring

En relation udgøres af interaktioner, som foregår, når to mennesker kommunikerer verbalt eller nonverbalt med hinanden og dermed påvirker hinanden. Interaktionen kan observeres som øjebliksudvekslinger. Over tid knyttes følelser og forventninger til interaktionen, disse vil præge opfattelsen af den anden. Der er således etableret en relation. (Klinge 2019)

Daniel Stern siger det meget enkelt: Relationer skaber konteksten for læring (Stern 2003) Bronfenbrenner (1995) siger det samme ved at hævde at god læringsaktivitet skabes, når mennesker er socialt og kulturelt forbundne. Dvs. at alt, hvad mennesket lærer, lærer man i tilknytning til nogen og noget, og det bygger videre på det, vi allerede har lært. (Linder 2019)

Søren Hertz's transdisciplinære videnssyn beskriver, at det biologiske bliver formet i det psykologiske og sociale møde med omgivelserne, på den måde får hjernen mulighed for at udvikle sig afhængigt af samspillet. De udviklingspsykologiske teorier, jvf. Daniel Stern, understreger, at psykologisk modning og fortsat udvikling sker i konstant dialogisk og interaktivt samspil med omgivelserne - en proces der udvikler sig hele livet. (Hertz 2008) Moderne udviklingspsykologiske teorier fremhæver ligeledes, at tilknytning er et bærende element i forbindelse med hjernemæssig udvikling og modning. Det indebærer, at hjernen især udvikler sig i og med forandringerne i det sociale samspil i de nære sociale relationer. Det drejer sig om de relationer, der synes afgørende for barnets oplevelse af at føle sig betydningsfuld og forbundet med andre i et fællesskab. (Hertz 2008)

Så det handler om at skabe inkluderende fællesskaber. Fælles for relationer er, at de påvirkes af en ydre dimension, som synliggøres gennem respekt, venlighed og forståelse, som både Klinge og Linder er optaget af, og en indre dimension, elevens egen indre oplevelse, som drejer sig om følelsen af at blive respekteret, accepteret, inkluderet og værdsat, og følelsen af at blive støttet, hjulpet samt føle trykthed og tillid i relationen. Skaalvik inddeler elevens indre oplevelse i emotionel støtte og instrumentel støtte. (Skaalvik 2015)

Værdsættelse og anerkendelse styrker selvværdet. Læreren skal både kunne mestre den sociale interaktion med alle elever og den enkelte. Læreren er brobygger i forhold til eleven ved at iværksætte sociale samspil, der støtter læringsprocessen, så eleven bevarer troen på sig selv i processen. Læreren er opmærksom og støttende, så brobygningen i den sociale konstruktion bliver succesfuld.

Relationskompetencen som psykologisk pædagogisk intervention

Lærerens relationskompetence og trivsel

ifølge Anne Linder har børn brug for at få de voksnes opmærksomhed, fordi børns udvikling er dybt afhængig af kvaliteten af den kontakt, de tilbydes. Hun peger på tre nøglebegreber i relationsarbejdet: Nærvær, kommunikation og sensitivitet.

Pædagogisk nærvær skal forstås som lærerens evne til at sætte sig ind i, forstå og have tilpas sensitivitet for det enkelte barn i den sociale og kulturelle kontekst, samtidig med at alle børn vises opmærksomhed, anerkendelse og respekt for deres læring, vækst og udvikling (Linder 2019) Læreren skal fordele sin opmærksomhed på alle elever, og i nogle tilfælde kan det indgå i planlægningen, i andre skabes øjeblikke af nærvær tilfældigt i undervisningssituationen.

Emotioner er dynamiske processer, der opstår i hjernen og påvirker det menneskelige samspil. Den emotionelle kommunikation formidler budskabet om accept eller afvisning. I det emotionelle vil barnet arbejde med sin indre dimension, og den emotionelle dialog kommer til udtryk ved tonefald, holdning, mimik, kropssprog. (Linder 2019)

Læreren inviterer på baggrund af barnets initiativer til dialog, Stern definerer det som affektiv afstemning og empatisk identifikation. (Linder 2019) Læreren observerer barnets tilstand, følelser, hensigter og behov og handler sensitivt, intuitivt, engageret og empatisk herpå. Læreren forstår barnets perspektiv og opfatte dets intentioner på barnets betingelser. (Linder 2019) Daniel Stern bruger begrebet "afstemninger", som skaber en vis overensstemmelse mellem parternes følelses-tilstand, og relationen kendetegnes som et positivt samspil. En relation præget af negativt samspil er kendetegnet ved "fejlafstemninger", dvs. parterne misforstår hinanden, og der er mistillid eller konflikt.

Positive lærer-elevrelationer med omsorg, positive tolkninger af barnets adfærd, og overbærenhed betyder, at fejlafstemninger lettere overvindes.

Klinge har i sit forskningsprojekt fundet frem til tre tegn, som hun mener karakteriserer lærerens relationskompetence, og som bidrager positivt til børns trivsel, dannelse og uddannelse: Understøttelse af psykologiske behov, afstemmere, som allerede beskrevet hos Linder, og omsorgsetiske handlinger. (Klinge 2019)

Understøttelse af psykologiske behov sker i undervisningen i relationen.

Deci og Ryan har udviklet selvbestemmelsesteorien, som handler om menneskets behov for at opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. (Klinge 2019) Et menneske har brug for at føle, at det har indflydelse på sit eget liv og kan magte og mestre det. Mennesket har brug for at føle sig forbundet til andre mennesker.

Læreren skaber mulighed for selvbestemmelse ved at give plads til personligt initiativ: Eleverne har indflydelse på undervisningen. De ser en mening med det, de laver. De får lyst til at gå i gang. Det skaber mulighed for flow. Defineres senere i opgaven.

Elevernes kompetencer udvikles ved, at de lærer at håndtere de udfordringer, de møder, og ved at de har mod på at prøve nyt, dvs. der arbejdes med Self-efficacy og zonen for nærmeste udvikling. Defineres senere i opgaven

Læreren arbejder med samhørighed gennem anerkendelse, respekt og følelsen af at være værdifuld i fællesskabet. Læreren har opmærksomheden på, at alle bliver set og hørt, og oplever, at deres bidrag er værdifulde, og at de har noget at byde ind med. (Klinge 2019) Gode og understøttende relationer giver mulighed for vækst og udvikling for det enkelte barn, samtidig med at det bidrager til det fællesskab, hvor man, når man forholder sig til sig selv og andre, kan forbedre verden, og hvor det er muligt at dele oplevelser, følelser og erfaringer.

Klinge peger også på omsorgsetiske handlinger som væsentlige i relationen: Enhver interaktion påvirkes af indre tilstand og ydre udtryk. Indre tilstande mentaliseres i nonverbale og verbale udtryk, der gør det muligt for andre at afkode og læse mennesket. Derfor tillægger elever lærerens handlinger et intentionelt indhold, som påvirker deres oplevelse af relationens kvalitet og deres oplevelse af, om læreren har dem på sinde eller ej. I forhold til mentaliseringen er kommunikationsformen og spejlneuronerne også vigtige. Gennem registrering og spejlingen af ansigtsudtryk, kan en sindstilstand aflæses. (Klinge 2019)

Børn udvikler deres selvværd gennem den emotionelle dialog, og ved at de mærker, at de bliver værdsat. Skaalvik kalder dette for emotionel støtte (Skaalvik 2015)

Selvværdet er et udtryk for den indre og ydre dimension i samspillet, der spejler barnets selvforståelse og oplevelse af at være betydningsfuld for sig selv og andre. (Linder 2019)

Lærerens verbale og nonverbale kommunikation bidrager således til den enkelte elevs trivsel og udvikling, både fagligt, socialt og personligt, og samtidig til at klassen kan etableres som læringsfællesskab. Eleverne spejler sig i de omsorgsetiske handlinger, og derigennem får de styrket deres eget omsorgsetiske ideal, som ikke kun peger ind i klasserummet, men også peger ud i livet.

Lærerens relationskompetence og læring

Barnets selvtillid grundlægges, når læreren får skabt et lærende møde. Det lærende møde opstår, når læreren formår at skabe en fælles og delt opmærksomhed med barnet. (Linder 2019)

Skaalvik taler om instrumentel støtte, forstået som støtte, der hjælper eleven med at forstå læringsindholdet og løse problemer. (Skaalvik 2015) En god instrumentel støtte giver barnet mestringserfaring og mestringsforventninger, der fremmer motivation for læring. Jeg vil pege på Self-efficacy, zonen for nærmeste udvikling, flow og læringsfællesskaber, som gennem lærende og meningsskabende aktiviteter udvikler børns selvtillid og læring. Disse beskrives efterfølgende.

Når eleverne mødes med passende instrumentel støtte, vil de opleve selvtillid, en følelse af kompetence og mestring. De værdsættes for det, de kan og har viden om. Selvtilliden udgør barnets indre målestok og er et psykisk stillads af tillærte kvaliteter og evner. Den afspejler barnets kompetencer og oplevelsen af, at disse kompetencer er betydningsfulde for både for en selv og andre. (Linder 2019)

Self-efficacy

“Kan jeg klare det, som forventes af mig?” Self-efficacy defineres som *“personers vurdering af deres egen evne til at præstere på foreskrevne niveauer under aktiviteter, der har indflydelse på begivenheder, som påvirker deres liv”*. (Bandura 2012) Bandura tager udgangspunkt i en social kognitiv tænkning. Self-efficacy udvikles gennem kognitive, motivationelle, affektive og selektive processer. (Bandura 2012) Self-efficacy er afgørende for barnets evne til at handle og skabe forandringer, fordi overbevisninger om self-efficacy er bestemmende for barnets følelser, tænkemåde, selvmotivation og adfærd. Det er summen af erfaringer og overbevisninger samt troen på egen formåen, der samlet bidrager til en henholdsvis svag eller stærk opfattelse af egne evner til at mestre en given udfordring.

Kilder til self-efficacy

Bandura opererer med fire kilder, der tilsammen styrker og øger følelsen af self-efficacy (Bandura 2012)

- **Mestringserfaring:** Bygger på barnets tidligere erfaringer med lignende opgaver, er med til at øge forventningerne til at det lykkes og udvikler stærk self-efficacy. (Jf. Vygotskys zonen for nærmeste udvikling)
- **Andenhåndslæring:** bygger på sociale rollemodellens stedfortrædende oplevelser. Gennem spejling og observation af andre får barnet tiltro til egne evner og succeser, og ved at yde en vedholdende indsats selv skabes tiltro til at kunne mestre en lignende opgave. Rollemodellen spejler ikke kun de evner, man selv måtte være i besiddelse af, men afspejler også de evner, barnet selv kan stræbe efter.
- **Social overtagelse:** Succesfulde self-efficacy-udviklere, fx lærere, nøjes ikke med at fremsætte positive vurderinger. Udover at forstærke barnets tro på egne evner, struktureres situationer og opgaverne på en sådan måde, at det fører til succes. Ved at frembringe positive og realistiske forestillinger overbevises barnet om, at det er i stand til at udføre opgaven.
- **Fysisk og emotionelle reaktioner:** Barnets positive sindsstemninger samt kroppens reaktion og signaler forstærker den oplevede self-efficacy, og dermed ændres barnets opfattelse af egen self-efficacy.

En stærk følelse af self-efficacy fremmer barnets ydeevne og det personlige velvære. Børn med en udpræget tiltro til egne evner opfatter vanskelige opgaver som udfordringer, der skal tages op, snarere end noget som skal undgås.

Zonen for nærmeste udvikling

Læreren skal møde barnet, hvor det er. I "Zonen for nærmeste udvikling" jf. Vygotsky fungerer læreren som stillads for de færdigheder, barnet er på vej til, men endnu ikke mestrer. Læringen foregår i en spiralproces, der bygger ovenpå eksisterende læring, hvor barnets færdigheder kan videreudvikles. Barnet oplever følelsen af at kunne mestre og opnår interesse for at lære mere.

Nysgerrighed er et medfødt motivationselement, som i forbindelse med engagement og mod, får barnet ud af sin komfortzone, hvor den optimale læring sker, og flow kan opstå. Når læreren skaber velregulerede samspil, vil eleven profitere af positive erfaringer og forventninger til egne kompetencer. (Mårtenson og Puggaard 2016, Tanggaard 2015)

Flow og stjernestunder

Flowpotentialer er en slags metaopmærksomhedstilstand, der kan udvikles og udfoldes gennem relationelle, kommunikative og sociale forhold. (Linder 2019)

Hans Henrik Knoop definerer flow som en bevidsthedstilstand, barnet typisk oplever, når det er tilpas udfordret af meningsfulde opgaver. Flowet er en tilstand, hvor barnet er fuldstændig involveret, ved, hvad det skal gøre, og ved, at det er muligt at løse opgaven, fordi det udfordres i zonen for nærmeste udvikling.

Børn lærer bedst, når de trives, er nysgerrige, opmærksomme og aktive medskabere, så læreren skal tilrettelægge det pædagogiske miljø, så det fremmer flow.

Kvaliteten af det relationelle forhold, - god klasserumsledelse, gode relationer, fælles og delt opmærksomhed, tryk rammesætning -, skaber mulighed for flowudvikling.

Konkrete, energigivende mål, balance mellem oplevede udfordringer og oplevede færdigheder, positiv feedback, så der er tid og rum til fordybelse, og ikke mindst at give barnet mulighed for selvbestemmelse fremmer flow. (Knoop 2005)

Når læringsmiljøet understøtter flow, "vil barnet erfare, at det selv har kilden til at skabe lykkelige øjeblikke, stjernestunder" (Linder 2019) - Når barnet således oplever succes gennem sin egen indsats, vil oplevelsen af kompetence give selvtilliden et stort løft.

Læringsfællesskabet

Trivsel, læring og evnen til at samarbejde er hinandens forudsætninger. Fællesskabet skabes på baggrund af elevernes evne til at samarbejde, og det indbefatter blandt andet evnen til at sætte det fælles bedste over ens egne interesser. Når samarbejdet fungerer godt, har det positiv indflydelse både fysisk og mentalt på alle, der deltager. Positivt samvær og samspil påvirker elevernes

trivsel, fremmer deres motivationen for at arbejde med opgaverne og er vigtigt i forhold til at mestre sit eget liv. (Linder og Lyhne 2018)

Når der arbejdes med en relationel forståelse af læring, bliver forudsætningen for læring at få adgang til deltagelse i praksisfællesskaber. Adgang skal forstås i forhold en aktiv deltagelse i fællesskabet, frem for en passiv tilstedeværelse. Adgangen skal forstås som dynamisk og engageret, rettet mod yderligere deltagelse, således at barnet går fra "perifer til fuldgyldig medlem" af fællesskabet (Tanggaard 2015). Det er gennem en stadig mere engageret deltagelse i en fælles praksis, at det lærte får mening. Mening er således ikke en størrelse, der én gang for alle er en givet, men udfolder sig derimod i den daglige deltagelse.

Klassen skal arbejde med praksisfællesskaber, fordi de har en social dimension. Det er gennem relationerne at transformationer opstår, og man ændrer sin selvforståelse og oplevelse af grundstrukturer i sin omverdensrelation og identitet.

Delkonklusion

Jeg har beskrevet den helhedsorienterede læringsforståelse, der peger på betydningen af lærer-elevrelationen i samspils- og tilegnelsesprocessen, samt psykologiske og pædagogiske interventionsmuligheder, der har betydning for børns trivsel og læring. Det væsentlige i interventionerne er relationen, fordi "alt, hvad mennesket lærer, lærer man i tilknytning til nogen og noget, og det bygger videre på det, vi allerede har lært". (Linder 2019)

Etablering af motiverende læringsmiljøer, differentieret undervisning, læring, der rammer zonen for nærmeste udvikling, flow, læringsfællesskaber, hvor elever arbejder sammen og hjælper hinanden, og læreren er understøttende gennem en professionel relationskompetence, er alle elementer, der styrker elevens trivsel og læring.

Analyse af empiri

Fordi "mødet med hinanden" er så vigtigt, er det væsentligt for mig at få et transparent og nuanceret billede af, hvordan skolen gennem en styrkelse af lærer-elev-relationen kan fremme elevernes trivsel og læring. Jeg ønsker at belyse min problemformulering med et overordnet makroperspektiv og bagefter i et lokalt mikroperspektiv.

Analyse af trivselsundersøgelsen

Fokus på trivselsmåling og systematisk kortlægning af elevernes trivsel har eksisteret siden folkeskolereformen 2014. (UVM om nationale mål)

Som led i at opfylde formålet med at styrke trivslen blandt eleverne, er Den Nationale Trivselsundersøgelse fra skoleåret 2018/2019 et obligatorisk værktøj for skolen. Data indsamles vha. et survey-design baseret på den kvantitative forskningsmetode. Resultaterne er et redskab for kommuner, skoler og lærere til systematisk arbejde med trivsel og undervisningsmiljø.

Jeg har udvalgt fem spørgsmål, som er relevante i forhold til min problemformulering og vil undersøge, om der er sket en udvikling fra 2014/2015 til 2017/2018. Her har der været mulighed for at intervenere i forhold til de svar, man har fået.

Tallene er hentet på uddannelsesstatistik.dk og dækker det samlede landsgennemsnit for skolerne.

Hvor ofte føler du dig tryk?												
	4.kl 2015		4.kl 2018		7.kl 2015		7.kl 2018		9. kl 2015		9.kl 2018	
Altid	29,5%	75,7%	31,9%	78,3%	23,9%	76,9%	24,6%	79,4%	28,3%	79,6%	27,5%	80,2%
For det meste	46,2%		46,4%		53%		54,8%		51,3%		52,7%	
en gang imellem	15,7%	24,3%	13%	21,7%	14,5%	23%	13,1%	20,6%	12,6%	20,4%	12,3%	
sjældent	5,7%		5,5%		5,9%		5%		5%		4,4%	
aldrig	2,9%		3,2%		2,6%		2,5%		2,8%		3,1%	

Konklusion af spørgsmålet: Hvor ofte føler du dig tryk

Tryghed hænger sammen med trivsel - dvs føle samhørighed, at føle sig anerkendt og respekteret - og understøtter elevens læringsmuligheder. Tabellen viser at elevernes tryghed er svagt stigende fra 2015 til 2018. Jeg hæfter mig ved, at der er en stor elevgruppe på alle klassetrin, som har lav tryghed.

Tabellen viser, at skolen ikke har formået at skabe forandringer i forhold til tryghed og trivsel for denne gruppe.

Hjælper dine lærere dig med at lære på måder der virker godt?												
	4.kl 2015		4.kl 2018		7.kl 2015		7.kl 2018		9. kl 2015		9.kl 2018	
meget tit	31,2%	70,6%	37,8%	75,7%	14,8%	58,4%	20,4%	64,9%	9,5%	50,7%	16%	60,4%
tit	39,4%		37,9%		43,6%		44,5%		41,2%		44,4%	
en gang imellem	24,6%	29,3%	18,3%	24,2%	33,9%	41,7%	26,3%	35,2%	39,3%	49,4	29,6%	39,6%
sjældent	3,8%		4,5%		6,5%		6,9%		8,3%		7,4%	
aldrig	0,9%		1,4%		1,3%		2%		1,8%		2,6%	

Konklusion af spørgsmålet: Hjælper dine lærere dig med at lære på måder der virker godt?

Eleverne på alle klassetrin oplever generelt en stigning i hjælp til at lære på måder der virker godt fra 2015-2018. Tilfredsheden er størst i 4. klasse. Der er en meget stor restgruppe mellem 24,2%-49,4% som kun føler at de en gang imellem, sjældent eller aldrig får hjælp af læreren til at lære på måder der virker godt. Denne elevoplevelse er størst i udskoling. Spørgsmålet refererer til Skaalviks begreb instrumentel støtte.

Lærerne er gode til at støtte og hjælpe mig i skolen, når jeg har brug for det												
	4.kl 2015		4.kl 2018		7.kl 2015		7.kl 2018		9. kl 2015		9.kl 2018	
helt enig	43,3%	80,4%	40,8 %	75,9%	22,6%	68,4 %	20,6 %	63,5 %	18,3 %	66 %	19,7 %	63,8%
enig	37,1%		35,1%		45,8%		42,9 %		47,7 %		44,1 %	
hverken eller	15 %	19,6%	17,1%	27,8%	24,4%	31,5%	27,2 %	36,5%	26,2%	34%	26,8 %	36,1%
uenig	3%		4,3%		4,9%		6,4 %		5,4 %		6 %	
helt uenig	1,6%		2,1%		2,2 %		2,9 %		2,4 %		3,3 %	

Konklusion på spørgsmålet: Lærerne er gode til at støtte og hjælpe mig i skolen, når jeg har brug for det

Tabellen viser stor forskel mellem mellemtrin og udskolings oplevelse af lærerens støtte og hjælp. Tilfredsheden er størst i 4. klasse. På alle klassetrin er der en faldende tilfredshed med støtte og hjælp fra 2015-2018. Der er en stor restgruppe mellem 19,6% og 36,5% som føler, at de en gang imellem, sjældent eller aldrig får hjælp og støtte i skolen, når de har brug for det. Spørgsmålet understøtter kompetencebegrebet i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori.

I opgaven har jeg givet bud på, hvordan læreren emotionelt og instrumentelt, jf. Skaalvik, kan støtte eleven i læreprocessen gennem både den emotionelle og verbale kommunikation, men også gennem pædagogiske redskaber fx zonen for nærmeste udvikling, flow-tilstanden og arbejdet med at indgyde troen på egne muligheder og self-efficacy.

Undervisningen giver mig lyst til at lære mere												
	4.kl 2015		4.kl 2018		7.kl 2015		7.kl 2018		9. kl 2015		9.kl 2018	
Helt enig	19,2%	55,6%	18,2%	50,4%	6,9%	37,8%	7,4%	34,9%	5,3%	34,8%	7%	34,6%
enig	36,4%		32,2%		30,9%		27,5%		29,5%		27,6%	
hverken eller	35%	44,4%	36,2%	49,6%	48%	62,2%	47%	65,1%	48,4%	65,2%	45,3%	65,5%
uenig	6%		8,9%		9,7%		12,8%		11,9%		14,3%	
helt uenig	3,4%		4,5%		4,5%		5,3%		4,9%		5,9%	

Konklusion på spørgsmålet: Undervisningen giver mig lyst til at lære mere

Elevernes lyst til at lære mere er faldende fra 4. klasse og frem. I 4. kl. oplever 44,4% at undervisningen **ikke** giver lyst til at lære mere. I 9. klasse er det steget til 65,5%

Dette spørgsmål henviser til lærernes mulighed for at bringe eleverne i flow-tilstanden, hvor de oplever nysgerrighed og er optaget i processen samt til Ryan og Decis selvbestemmelse i selvbestemmelsesteorien.

Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?												
	4.kl 2015		4.kl 2018		7.kl 2015		7.kl 2018		9. kl 2015		9.kl 2018	
meget tit	22,6%	70,8%	22,8%	70,2%	21,7%	75,5%	21,2%	77,8%	25,4 %	78,9%	24,5%	80,5%
tit	48,2%		47,4%		53,8%		56,6%		53,5 %		56%	
en gang imellem	25,3%	28,3%	25%	29,4%	21,6 %	24,6%	19,8	22,1%	18,6 %	20,6%	17%	18,7%
sjældent	3,2%		4,4%		2,5 %		2,3%		2 %		1,7%	

Konklusion på spørgsmålet: Hvor tit kan du klare det, du sætter dig for?

Tabellen viser, at elevernes oplevelse af self-efficacy stiger fra 70,8 % i 4. kl. til 80,5% i 9. kl. Der er en restgruppe, størst i 4. kl på 29,4%, som kun en gang imellem eller sjældent oplever at de kan klare det, de sætter sig for.

Dette spørgsmål handler om elevens forståelse af egen mestring jn. Bandura og self-efficacy. For denne gruppe vil det være vigtigt, at læreren arbejder med deres forståelse af self-efficacy. Læringsbarriere kan ændres gennem psykologisk modning og udvikling i samspil med omgivelserne. Læreren tager udgangspunkt i alt det eleven kan og hjælper med at bygge ovenpå, anerkender, roser og hjælper i processen med løse opgaven.

Til at supplere trivselsundersøgelsen har jeg valgt "livsformsinterviewet", som er anvendeligt i for- søget på at forstå elevernes perspektiver på, hvad de efterspørger i lærer-elev relationen.

Analyse af livsformsinterview

Livsformsinterviewet er kendetegnet ved at være en konkretiserende og reflekterende interview- form, med fokus på menneskers handlinger, relationer og meningskabende virksomhed (Gul- brandsen 2017) Interviewet er fleksibelt med åbne, uddybende og afklarende spørgsmål. Inter- vieweren skal være klar på at træffe valg og skifte spor for at følge informantens fortælling. (Gul- brandsen 2017)

I børneinterviewet er det vigtigt at være anerkendende, have en nysgerrig og åben tilgang samt tage udgangspunkt i og tale ud fra elevernes begrebsdannelse. Magtforholdet er asymmetrisk, og kan have betydning i forhold til de svar, eleverne giver og dermed påvirke reliabiliteten.

I fortolkningen af børneinterviewet er det vigtigt at respektere børns udsagn og tage udgangs- punkt i børns begrebsdannelse, handlemåder og udtryksformer. (Agerup 2016)

Valget af informanter kan give et særligt perspektiv på undersøgelsesfeltet (Agerup 2016)

Jeg har interviewet 2 elever, en pige kaldt FF og en dreng kaldt BB fra udskolingen, som jeg ikke har en relation til. Interviewet har taget udgangspunkt i "hvad eleverne efterspørger i lærer-elevrelationen"

Analyse handler om at finde mønstre og sammenhænge, men også modsætninger og brud, som kan bidrage til at besvare undersøgelsens formål. Analysen bevæger sig ifølge Steiner Kvale på tre analyseelementer

- Den interviewedes selvforståelse
- forskerens common sense fortolkning
- forskerens teoretiske fortolkning

Dette medfører implicit anvendelse af Goffmans begreber: frontstage og backstage (Mikkelsen 2015) Citater og udsagn fra interviewene er trukket ud af sammenhængen.

Analyse af interviews

Transkriberingen er vedlagt som bilag 1

BB fortæller, at han har haft mange positive oplevelser i skolen, men bedst husker de negative. Han ved ikke, om det er normalt.

Han fortæller, om en lærer, som i forbindelse med arbejdet med en roman, kommer med et udsagn om, at "drengene er dummere end piger. BB synes, det er forkert, læreren er et forbillede, som ikke bør tage parti. BB siger, at det ikke er i orden. Han vil modsige lærerens udsagn, rækker hånden op, men læreren tager kun de andre, og siger "er der andre, som gerne vil sige noget. BB synes ikke, "at det er ikke helt perfekt gået". Han giver udtryk for, at læreren skal lytte til alle og give alle tale-tid. (Larsen 2019)

BB møder en lærer, som ikke handler omsorgsetisk. BB mødes ikke med respekt, venlighed og forståelse, læreren tager ikke hans perspektiv og hører ikke hans oplevelse. Læreren overser BB. BB efterspørger, at læreren lytter, er retfærdig og et forbillede. BB oplever sig ikke inkluderet, oplever ikke at få mulighed for at byde ind med sit bidrag, ej heller at hans bidrag til klassens fællesskab er værdifuldt. Lærerens emotionelle kommunikation afviser BB, og BBs relation til læreren er præget af utryghed og mistillid.

Klinge og Linder påpeger lærerens ydre dimension samt elevens indre dimension som afgørende for, at eleven oplever sig inkluderet i fællesskaber.

BB fortæller, at han har været oppe at skændes med mange lærere.

Han tror ikke, han har en lærer, som han ikke har skændtes med. BB ser diskussioner som gode, men "det ikke behøver måske ikke at ende i et skænderi".

Intervieweren spørger, om lærerne støtter op om hans trivsel. Det ved han ikke. Han beskriver sig selv som én, der snakker, diskuterer og opfører sig ordentligt, som ikke slår og alligevel får skæld ud, hvis han kommer op og skændes med nogen, - så er det synd for den person, som har slået, for "hvorfør har du provokeret ham til at slå?". Det kan BB ikke lide og synes, det virker dumt. Det irriterer han, "Ømm, ja også nej, ikke mere...."slutter han. (Larsen 2019)

Linder beskriver det pædagogiske nærvær som vigtigt for barnets trivsel. Lærerens evne til at sætte sig ind i og forstå og have tilpas sensitivitet for det enkelte barn er vigtigt for udvikling af selvværd og gode relationer. Det handler om lærerens evner til afstemning, om at kunne observere barnets tilstand, følelser, hensigter og behov og handle derudfra. BB diskuterer grænser; det kan tolkes som teenagerens identitetsforsvar eller læringsmodstand jf. Illeris, men hans lærere evner ikke at sætte sig ind i og forstå hans modstand, så de kan hjælpe ham med at klargøre sig baggrunden for modstanden og hjælpe ham med at udvikle en alternativ læring af modstanden. Går jeg bag om BBs fortælling, er han en elev, der ikke føler sig set og hørt og han efterspørger den positive lærer-elev relation som kontrasten til at skændes.

FF mener, at i forhold til elevernes sociale liv i udskolingen, er læreren ikke helt så betydningsfuld. Læreren må gerne sætte sociale aktiviteter i gang, så eleverne laver noget sammen, spil og snak, men hun mener også, at læreren godt kan lade eleverne arbejde alene og klare ting selv. I indskolingen mener hun, at læreren har en stor rolle i det sociale liv.

FF synes, at lærerens rolle i udskolingen er mere af faglig karakter. Samtidig fortæller hun, at hendes lærer er ret god til at hjælpe, hvis der er noget, der er helt uoverskueligt, og at de kan tale med deres lærere, hvis de har problemer. Hun udtrykker, at det for det meste er ret godt med lærere. (Larsen 2019)

FF mødes af inkluderende lærere, der udviser respekt, venlighed og forståelse. Hun føler sig respekteret, værdsat og anerkendt, og det medfører for eleven oplevelsen af at blive støttet og hjulpet. Skaalvik beskriver vigtigheden af, at eleverne føler tryghed og tillid i relationen. Når eleverne både mødes med emotionel og instrumentel støtte bliver eleverne mere motiveret og lægger større engagement i skolearbejdet. (Skaalvik 2015)

FF beskriver, at hun får hjælp til at håndtere de udfordringer, hun møder, og hjælp til at kaste sig ud i nye. Det handler om lærerens positive forventninger, og at det er lærerigt at fejle i samarbejde med andre. Skaalvik peger på, at god instrumentel støtte medvirker til barnets mestringserfaring og mestringserventning og giver oplevelse af selvtillid, kompetence og mestring af opgaverne.

FF fortæller om en episode, hvor nogle elever ikke havde meldt sig som skolepatrulje. Læreren er vred og vil forklare eleverne, at de har opført sig forkert. FF synes, det er mærkeligt og forstår ikke,

hvad der er forkert, og hvad der ligger i lærerens udtryk: "Jeg er skuffet over jer". FF mener, at læreren udnytter, at eleverne får dårlig samvittighed over noget, som ikke er så slemt. FF mener ikke, at læreren skal bruge et foredrag til at fortælle om, hvor skuffet hun er, det er lige lidt for meget. (Larsen 2019)

Lærerens afstemmere i kommunikationen med klassen virker forkert. så hendes budskab kommer dårligt igennem til eleverne. FF reagerer med identitetsforsvar og efterspørger tydelighed i kommunikation, ingen udskamning og respekt for elevernes valg. Går jeg bag om FFs fortælling, er hun i et krydsfelt og efterspørger forståelse for det at være barn på vej til at blive voksen, at få lov til at opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed, jvf Deci og Ryans selvbestemmelsesteori.

I begge mine interviews er det gennemgående, at eleverne ønsker at betyde noget for deres lærere. Dette ses også i Louise Klinges kvalitative undersøgelse i 2013 baseret på 50 interviews af elever på forskellige skoler.

Louise Klinge når frem til, at elevernes største ønske er at opleve sig værdifulde: "En ting går i igen hos dem alle: Eleverne ønsker at opleve, at de har betydning for deres lærere". (Klinge 2019)

Metodeevaluering

Den viden, mine undersøgelser har tilvejebragt, tager både udgangspunkt i en deduktiv og en induktiv tilgang.

Den kvantitativ metode med spørgeskemaer har høj ekstern validitet, og generaliserbarheden er god, fordi man måler på en stor målgruppe. En svaghed er, at der ikke er mulighed for uddybelse og nuancering af de komplekse fænomener, som socialitet og læring er, og at det kan være svært at bestemme kausaliteten. Derfor vil jeg mene, at trivselsundersøgelsen ikke kan stå alene som redskab til lærerens refleksion og intervention, - der skal mere til. Jeg valgte livsformsinterviewet.

Den kvalitative tilgang giver mulighed for at opnå viden om forhold, der oftest er svære at kvantificere og måle med tal. Den kvalitative metode gør det muligt at opnå stærk intern validitet, mens generaliserbarheden generelt vil være lav. Interviewene viser, hvad der for de to elever gør en forskel i lærer-elevrelationen.

Man kan diskutere anvendeligheden af kun at interviewe to. En større undersøgelse med flere sammenligningsgrundlag ville styrke validiteten. Louise Klinges kvalitative undersøgelse viser det samme, som mine interviews, Derfor vil jeg konstatere, at resultatet, at eleverne efterspørger "at opleve, at de har betydning for deres lærere". (Klinge 2019) er validt og generaliserbart.

Delkonklusion

Læreren kan i trivselsmålingerne se de stigninger eller fald, der er i besvarelsen af de forskellige spørgsmål. Når jeg ser på resultaterne af de udvalgte spørgsmål, undrer jeg mig over, at der stadig er så mange elever, som ikke trives, ikke føler sig hjulpet og set i undervisningen og ikke har selvtillid til at mestre. Er det pga. manglende interventioner, forkerte tiltag, eller noget helt andet? Trivselsmålingen peger imidlertid ikke på kausaliteten, og derfor bliver det vanskeligt for læreren at målrette interventionsmulighederne.

Trivselsundersøgelsen bliver en kvalitetsrapport, hvor kommuner, skoler og klasser kan sammenligne sig med landsgennemsnittet.

I de to interviews og i Louise Klinges undersøgelse fremgår det, at elever ønsker en god relation til deres lærere. De ønsker at opleve, at de har en betydning for deres lærere.

Hvad og hvem skaber rammerne for skolens virke?

Skolen er et spejl af det omkringliggende samfund, indvævet i konkurrencestatens værdier og interesser, jeg vil undersøge, hvilke styringslogikker og motiver, der ligger bag hensigten med at fremme trivsel og læring gennem en styrkelse af lærer-elev-relationen.

Lejf Moos bruger en række styringslogikker til at undersøge dette. Han definerer logikkerne som markedslogikken, den bureaukratiske logik, offentlighedslogikken, professionslogikken og den etiske logik. (Moos 2008)

Disse logikker er med til at definere de rammer, som skolen er underlagt: hvad skal skolen, og hvilke rammer er ledelse og den enkelte lærer underlagt.

I den markedsorienterede logik er konkurrenceevne vigtig og væsentlig. Den bidrager til effektive resultater. Eleverne skal bestå eksamener med de bedste mulige resultater, blive uddannelsesparate unge, der passer ind i samfundsdoktrinen om god konkurrenceevne.

I den bureaukratiske logik er målopfyldelse afgørende, og logikken planlægger og styrer skolen med standardiseringer og læseplaner med detaljerede mål for at kunne teste ensartet og sammenligneligt. Tests og sammenligninger nationalt og internationalt anses som en kvalitetssikring af skolen. Skolerne bliver rankede efter resultater.

Offentlighedslogikken handler om, at skolerne både må tilpasse sig og hævde sig i det samfund, de er omgivet af. Skolerne må hele tiden legitimere deres tilstedeværelse, deres ressourceforbrug, deres praksis, levere dygtige elever for at blive anerkendt, samt være omstillingsparate og indgå i samarbejde med offentligheden. Skolernes omdømme er vigtigt i forhold til selvforståelse.

I den etiske logik er demokratiske dannelse essentiel. Eleverne skal understøttes i at være nysgerrige og tilegne sig kundskaber og færdigheder til at forstå deres omgivelser, deres relationer til andre og sig selv, få selvtillid og selvværd. De skal blive selvstændige, reflekterende og ansvarlige og både bidrage til og drage fordel af fællesskabet. De skal få lyst til livet.

Professionslogikken viser, at de professionelle, lærerne, arbejder ud fra værdier og normer, der er gældende i den kultur og det miljø og den organisation, de er ansat i. De tolker omverdenens forventninger, elevernes forudsætninger og interesser og egne muligheder, når de planlægger undervisningen. Det gør de på baggrund af deres uddannelse og erfaring. (Moos 2008)

Markeds- og den bureaukratiske logik virker samtidig, men på forskellige områder. Markedslogikken decentraliserer økonomien til kommunalt og institutionsniveau. Den bureaukratiske logik centraliserer fx mål og indhold i skolen. De to logikker presser og påvirker professionsetikken, som er genstand for store forandringer.

Set ud fra et samfundsmæssigt økonomisk perspektiv kan arbejdet med at fremme trivsel og læring gennem lærer-elevrelationen betragtes som en investering, som giver et afkast, idet eleverne gennem uddannelse udvikler sig til effektiv og profitabel arbejdskraft, så Danmark står stærkt i forhold til andre lande, og velfærden kan sikres. (Pedersen 2014) Eleven er et objekt til at nå et mål: konkurrencestyrke og økonomisk overskud. Perspektivet bunder i det kapitalistiske menneskesyn, styret af markedslogikken.

Anne Linder udtrykker sig ud fra et samfundsmæssigt etisk perspektiv. Hun siger, at gode relationer skaber sammenhængskraft, for når børn bliver tilbudt gode relationelle forhold af kærlige empatiske voksne, der tror på børnene og håber det bedste for dem, så vil børnene vokse op og blive ansvarlige samfundsborgere, der værner om fællesskabets værdier. (Linder 2019) Eleven er subjekt for egne mål. Perspektivet bunder i det humanistiske menneskesyn, styret af en etisk logik. De to perspektiver understøtter udvikling af elevens læring og trivsel gennem lærer-elevrelationen trods forskellige motiver: afkast og fællesskab.

Er rammerne og virkeligheden en hindring for at praktisere relationskompetence i forhold til at opnå læring og trivsel?

Svaret er NEJ.

Der er med Løgstrups udtryk tale om en etisk fordring, et fokus på den afgørende indflydelse, vi som lærere har, når vi "gives andres liv i vores hænder" (Løgstrup 1956). Det er centralt, at det "at tage vare på" at børn og unge bliver forstået ind i kontekster, som kan skabe de bedste udgangspunkter for forandring. Børnenes invitationer (Hertz 2008) giver mulighed for - i det konkrete møde - at der kan blive muligt at skabe relevante kontekster til trivsel, læring, udvikling, det gode liv. Her er relationskompetence det væsentligste værktøj i lærerens værktøjskasse.

Relationskompetence kan praktiseres i mødet et andet menneske og skabe en forandring, uanset rammer og virkelighed.

Som professionel har jeg mærket de forandringer, der er sket i skolen, i de 12 år jeg har været lærer: Flere krav til elever og lærere, mere kontrol, færre ressourcer, alt sammen beskrevet i Moos' styringslogikker. Jeg er optaget af professionslogikken og arbejder ud fra de værdier og normer, der er gældende i den skolekultur, det miljø og den organisation, skolen, jeg er ansat i.

Rammerne kan ikke ændres, dem må jeg leve med. Men jeg kan undersøge min skoles kultur og pædagogiske miljø, og arbejde på at forandre det, jeg ikke er enig i forhold til min professionsetik. Jeg fortolker omverdenens, ledelsens, forældrenes og børnenes forventninger til mig, hvilket ligger indlejret i professionslogikken, ud fra min professionsetik. Jeg planlægger undervisning, arbejder relationelt med eleverne mhp. at de opnår trivsel og læring. Det gør jeg på baggrund af min viden om børn og læreprocesser.

Men der er nogle forudsætninger, der skal være opfyldt, for at lærere kan handle relationelt.

Hvordan er betingelserne for at praktisere relationskompetence

Klinge siger: *“Lærerens relationskompetence er at kunne etablere og fastholde positive relationer til eleverne individuelt og kollektivt, relationer der understøtter trivslen og den alsidige udvikling for hvert enkelt, og muliggør, at klassen etableres som et læringsfællesskab”*. (Klinge 2019)

Klinge peger på, at relationskompetence er noget, alle besidder, og som kan udvikles. Ud fra lærerinterviews og observationer af undervisning peger hun på forudsætningerne for, at læreren kan agere relationskompetent: at lærerens egne psykologiske behov er understøttet, at læreren har en generel og specifik viden om børn og unge, og at læreren har en receptiv rettetthed.

Lærerens psykologiske behov, selvbestemmelse, kompetence og samhørighed:

I forhold til lærerens **selvbestemmelse** er det væsentligt, at læreren kan se mening i de arbejdsopgaver, hun pålægges. Desuden er det væsentligt, at de valg, som læreren træffer for at lave god undervisning og skabe trivsel, respekteres og accepteres, ellers vil læreren ikke opleve selvbestemmelse.

Oplevelsen af selvbestemmelse kan blive ødelagt af mange grunde fx: kan dokumentationskrav fra ministeriet eller forvaltning føles meningsløse og tidskrævende i forhold til tid, der kunne være brugt på planlægning af god undervisning, samtale med elever og andre nødvendige opgaver i dagligdagen.

Lærerens oplevelse af **kompetence** forudsætter, at hun har ressourcer til rådighed, der passer til hverdagens udfordringer. Først og fremmest at hun har tid til forberedelse, til opfølgning og refleksion over egen praksis. At der er tid til det relationelle arbejde med elever og forældre. At der er ressourcer til rådighed, som matcher behovene i undervisningen, fx to-lærerordning, mulighed

for supervision, velfungerende udstyr i klasserne, i idrætshallen, ressourcer til alternativ undervisning osv.

Lærerens oplevelse af kompetence ligger også i fravalg, forstået således, at det kan være nødvendigt, enten pga. af elevernes stress eller egen stress over for meget arbejde, at planlægge alternativt, så der igen kan komme ro og overskud ind i undervisningen.

Samhørigheden styrkes gennem gode relationer til ledelse, kolleger og elever og forældre, så der opstår gensidig respekt, tillid og tryghed. Miljøet og kulturen på skolen bliver imødekommende, venligt og fordomsfrit.

Læreren skal have **viden om børn og læreprocesser**. Trivsel og læring følges ad, så læreren er sensitivt registrerende ift elevens oplagthed og trivsel, Læreren intervenserer respektfuldt i forhold til deres signaler, og har en almen interesse i dem. Læreren sørger for en god stemning med sjov og tryghed og for relevante og meningsfulde aktiviteter, så eleverne er aktive, og læreren tier stille. Viden om læreprocesser smitter af på lærerens adfærd og forventningerne til eleverne, hun stiller realistiske krav og tilpasser den faglige formidling og mestrer at se både eleven og barnet. Samhørigheden med eleverne kan styrkes ved, at læreren har mange timer i samme klasse, så hun kender eleverne godt og får lettere ved at afstemme sig med børnene, reparere fejlafstemmere, kort sagt, handle situeret.

Receptiv rettethed ses som en modtagende fokusering på både eleverne, undervisningsindholdet og sig selv.

Receptiv rettethed har vist sig at forudsætte nærvær: at kunne navigere i kompleksiteten i klasserummet. Positive emotioner: fordi de fremmer kommunikationen med eleven. Mentalisering: som gør det muligt for læreren at have øje for både sig selv og eleverne, så hun kan forstå deres virkelighed og handle, så det bliver til gavn for eleverne. Fag- og almen didaktisk kompetencer: så læreren kan formidle sit stof engagerende og understøtte læringen ved at skabe meningsfulde forbindelser mellem stof og elev.

Sammenfatning

Læreren skal være bevidst om, at hun sætter aftryk. Dermed følger forpligtelsen til at skabe den særlige kontakt og skabe de positive og udviklende oplevelser, som børn og unge kan tage med sig som gode historier og som elementer i deres fortsatte identitetsopbygning og udvikling. (Hertz 2017) Læreren må holde sig hele barnets udvikling for øje og skabe et udbytterigt møde mellem elev og indhold.

Opgavens røde tråd har været at undersøge, hvordan skolen gennem en styrkelse af lærer-elevrelationen kan fremme elevernes trivsel og læring.

Opgaven har taget udgangspunkt i Illeris' metakognitive læringsforståelse. Den peger på lærer-elevrelationens betydning for læring og trivsel. Denne gør sig gældende i samspils- og tilegnelsesprocessen og danner udgangspunkt for valg af pædagogiske og psykologiske interventioner, som læreren kan bruge i arbejdet med at styrke læring og trivsel. Etablering af motiverende læringsmiljøer, differentieret undervisning, læring, der rammer zonen for nærmeste udvikling, flow, læringsfællesskaber, hvor elever arbejder sammen og støtter hinanden, hvor læreren er understøttende gennem en professionel relationskompetence, er alle elementer, der styrker elevens trivsel og læring. Det væsentlige i interventionerne er relationen, fordi *“alt, hvad mennesket lærer, lærer man i tilknytning til nogen og noget, og det bygger videre på det, vi allerede har lært”*. (Linder 2019)

I analysen af Livsformsinterviewene er det tydeliggjort, at eleverne efterspørger at opleve, at de har betydning for deres lærere. Trivselsundersøgelsen viser, at hovedparten af eleverne trives og føler, at de bliver understøttet og hjulpet i deres læring af læreren. Samtidig ses, at der generelt er et fald i oplevelsen af at blive understøttet og hjulpet i udskolingen. En gruppe elever, 20 - 30 %, har ikke oplevelsen af trivsel og understøttelse og hjælp. Jeg er klar over, at der ikke kan udledes en valid kausalitet af trivselsundersøgelsen. Men jeg vover alligevel at konkludere, at lærerne ikke har evnet at understøtte eleverne i denne gruppe gennem deres relationskompetence og pædagogiske redskaber. Min undren har også været, at dette er synliggjort i en årrække fra 2015 til 2018.

Jeg har gennem Moos' styringslogikker konstateret, at det både ud fra et samfundsøkonomisk perspektiv og ud fra et humanistisk etisk perspektiv danner mening at fremme trivsel og læring, og ud fra viden fra forskningsresultater konstateret at netop relationskompetencen er det mest betydningsfulde værktøj til at opnå trivsel og læring. Jeg har kortlagt hvilke betingelser, der skal være til stede, for at læreren kan handle relationelt.

Jeg har også gennem Moos' styringslogikker kortlagt de ydre rammer skolen er styret af, og konstateret, at disse rammer ikke umiddelbart kan ændres. Men skolen skal, både ud fra et etisk og et professionsperspektiv arbejde med at udvikle de indre rammer: at styrke planlægningen af livgivende undervisningssituationer med mulighed for selvbestemmelse og møde eleverne understøttende, anerkendende i det relationelle møde. Her er skolelederen og de professionelle læringsfællesskaber drivkraften til forandring.

Perspektivering

Min opgave har handlet om vigtigheden af lærerens relationskompetence i arbejdet med at styrke trivsel og læring. Relationskompetencen repræsenterer helhed, balance og harmoni og skaber mulighed for vækst og udvikling for det enkelte barn, og gode og udviklingsstøttende relationer bidrager positivt til fællesskabet.

Skolen er en af de vigtigste fællesskabsarenaer i vores samfund. Skolen skal være en arena for en faglig udvikling, men også en arena, hvor børn og unge tilegner sig de kompetencer, som giver dem et glædesfyldt og meningsfyldt liv (Hertz 2017)

Der er i tiden to konkurrerende skolesyn, det samfundsetiske og det samfundsøkonomiske, som står stærkest og har præget skolens udvikling.

I den kompleksitet, der er i samfundet og i skolen, er relationen til læreren blevet endnu vigtigere. Børnene oplever større krav og forventninger og flydende normer. Læreren som rollemodel kan gennem relationen møde det enkelte barn og klassen og skabe et trygt og udviklende samspil for børnene.

Tests og undersøgelser viser billeder af skolen, som skal tages alvorligt og handles på. De viser, at der er børn som mistrivsel og ikke oplever at have en understøttende og hjælpsom relation til deres lærer. Generelt efterspørger eleverne at betyde noget for deres lærer.

Det er en kendsgerning, at relationskompetence er vigtig for barnets trivsel og udvikling. Paradokset er, at vi så stadig beskæftiger os med at udforske relationskompetencen. Hvorfor gør vi det? - Fordi lærerne generelt ikke lykkes godt nok med relationskompetencen, - der er plads til forbedringer.

Overordnet har lærerne brug for at udvikle et fagsprog for, hvad professionel relationskompetence er. Det er ikke bare at have gode relationer som et mål i sig selv, sådan som mange tror. Det handler om, at vi – som professionelle – skal kunne *”forklare, vurdere og fortolke begrebet 'relationskompetence' samt reflektere over samspillet muligheder eller begrænsninger og derigennem tilpasse vores adfærd, så den understøtter andre menneskers læring og udvikling”*. (Linder 2019)

Jeg vil derfor pege på to handlerettede forslag, der kan understøtte udviklingen af lærerens kompetence. Dette udfoldes til mundtlig eksamen:

- Udfoldelse af titlen på opgaven: *”Gode relationer åbner op for trivsel, læring og livet – en opgave om stjernestunders betydning og mødet med hinanden som betydningsfuldt”*
- Udvikling af teamsamarbejdet til professionelt læringsfællesskab, der kan styrke lærernes læring, dvs. deres viden om og indsigt i deres egen undervisningspraksis, og derigennem udvikle deres undervisning og skabe endnu bedre muligheder for elevernes trivsel og læring.
- Skoleledelsens opgave med at skabe forståelse for og understøttelse af, at undervisning er et fælles anliggende, og af de visioner og indsatsområder og mål, skolen har besluttet. Lederens opgave er også at facilitere og støtte processerne i læringsfællesskaberne. (EVA 2018)

Vigtigheden af en fokusering på netop disse to områder understøttes af Danmarks Evalueringsinstitut, som har faciliteret indsamling og videreformidling af de vigtigste erfaringer med skoleudvikling - om professionelle læringsfællesskaber og om ledelsesopgaver. (EVA 2018)

Linder definerer teamsamarbejdet ud fra: *“at målet er at skabe et kollegialt univers, hvor der er plads og rum til at reflektere over det pædagogiske arbejde”*. dette kræver tillid og mod. Mod til at dele det vanskelige, problemfyldte i undervisningen. (Linder 2019)

Vejen til bedre børneliv går gennem stærke relationer mellem børn og voksne ved at sætte fokus på positive fortællinger, ved at skabe bedre deltagelsesmuligheder, ved at italesætte børn, som er udenfor eller i yderkanten af fællesskabet, med positive narrativer og ved at skabe en grundlæggende respektfuld anerkendende kommunikation til, med og om børnene og deres forældre. (Hertz 2008)

Litteraturliste

- Aagerup L og Willaa K (2016): Lærers undersøgelses metoder, Hans Reitzels Forlag
- Gulddbrandsen L. M.(2017): Livsformsinterview med børn i: Kampmann m.fl.(red): Interview med børn, Hans Reitzels forlag
- Hertz S. (2008): Børne og ungdomspsykiatri –nye perspektiver og uanede muligheder, Akademisk forlag
- Hertz S. (2017):Børn og unge, psykiatri og samfund, Akademisk forlag
- Illeris K. (2014): Læring i konkurrencestaten - problemer og alternativer I: Illeris K. (red) Læring i konkurrencestaten kapløb eller bæredygtighed, Samfundslitteratur
- Illeris K.(2017): Læring, Samfundslitteratur
- Knoop H. H.(2005): Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det I: Knoop
- Klinge Louise (2019) Lærers relationskompetence kendetegn, betingelser og perspektiver, Dafolo
- H. H. Lyhne J.(red.), Et nyt læringslandskab - Flow, intelligens og det gode læringsmiljø
- Linder A.(2019): Professionel relationskompetence, Dafolo
- Linder A og Lyhne Jørgen (2018): Pædagogisk engagement og relationel musikalitet, Dafolo
- Mikkelsen, Foght Jan (2015): Kap 2+3 I: Dybdgående interviewfortolkning, Hans Reitzels Forlag
- Moos Leif(2008): Diskurser og styringslogikker i kampen om demokratisk dannelse I: Klasselede, magtkampe i praksis, pædagogik og politik, Dafolo
- Mårtensson B.D og Puggaard L(2016): Videnskab og pædagogik en grundbog i pædagogisk videnskabsteori, Akademisk forlag
- Pedersen O. K.(2014): Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik – baggrund, intentioner og funktionsmål I: Illeris K (Red.) Læring i konkurrencestaten kapløb eller bæredygtighed, Samfundsstudier
- Skaalvik E.M og Skaalvik Sidsel(2015): Motivation for læring, Dafolo
- Tanggaard L. og Nielsen K(2015): kap 4 Pædagogisk psykologi i den senmoderne periode 1980- I: Pædagogisk psykologi – en grundbog, Samfundsstudier
- Bandura A. (2012): Self-efficacy I: Kognition og pædagogik Årg. 22 nr. 83 Marts 2012 s. 16-32
- Lyhne J. (2008): Læringsøjeblikkets magi - om kunsten at skabe positive udviklings- og læringsmiljøer I: Liv i skolen 1
- UVM: om nationale mål (besøgt d. 13/11-2019)

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>)

Undersøgelse:

A.P Møller fonden EVA (2018): Professionelle læringsfællesskaber – tættere på undervisningen

Larsen Stine (2019): Vi skaber hinanden i kraft af mødet med hinanden – En kvalitativ undersøgelse af lærer-elevrelationen i udskolingen. (En del af modulet: Undersøgelse af pædagogisk praksis)