

# Hvad skal der til, for at lærere fremmer elevers trivsel og læring?

Megen forskning har vist, at læreren har en utrolig stor betydning bl.a. for elevers trivsel og faglige præstationer, de sociale relationer i klassen og elevers fremtid. Men der er påfaldende lidt kvalitativ viden baseret på klasserumsforskning herhjemme, om hvad der konkret sker i interaktioner mellem lærere og elever, som understøtter elevernes trivsel og læring, og hvad der sætter læreren i stand til at lykkes hermed – dvs. i stand til at agere relationskompetent.

Det satte jeg mig for at undersøge i mit ph.d.-projekt. Henover flere måneder fulgte jeg undervisning i folkeskolen ved at observere og videooptage to lærere, der fandt det let at indgå i positive relationer med deres elever, og to der fandt det svært, og jeg interviewede syv lærere og 50 elever i 4., 5., 6. og 7. klasse. Ved at tage forskningsmæssigt livtag med hvordan samspillet mellem undervisningens centrale parter viste sig samt deres refleksioner herom, blev den udledte viden praksisforankret og kan på den måde bidrage til at kvalificere læreres interaktioner med deres elever.

## Skænderier mellem lærer og elev i 5.A

Kasper i 5.A taler meget. Ofte siger han det, der falder ham ind, selvom han hverken har rakt hånden op eller fået ordet. Den ene af hans lærere, Siv, irettesætter ham, hver gang det sker. Hun bliver vred og afbryder sig selv, eller den elev der har ordet, for at få Kasper til at være stille. Hermed opstår der sjældent faglig fordybelse i undervisningen, da fokus vedvarende trækkes henimod Siv og Kaspers negative interaktion. Irettesættelserne hjælper ikke, og tit udvikler de sig nærmest til skænderier, der fx kan lyde sådan her:

"Kasper, ved du hvad, du skal simpelthen sidde stille, både med din krop og med din mund." Når mange andre elever heller ikke er stille, kan Kasper svare: "Sig det til de andre, som bare snakker." Siv svarer: "Nej, jeg siger det lige til dig" og Kasper fortsætter: "Men hvorfor siger du det ikke også til de andre?" Siv råber nu: "Jeg vil gerne have, du blander dig udenom, hvordan jeg laver min undervisning. Det bestemmer jeg! Så jeg har ikke brug for, at du skal sidde og fortælle mig hele tiden, hvad jeg skal gøre anderledes. Det vil jeg gerne have mig frabedt, for det synes jeg faktisk er tidsspilde." Efter de diskussioner bliver Kasper ofte smidt ud af klassen.

## En helt anden dreng

Mange vil nok konkludere, at vi har at gøre med en dreng, der er besværlig, urolig og kværulerende. Men billedet ændrer sig på et øjeblik, når klassen undervises af læreren Bente. Når Kasper taler uden at have rakt hånden op, peger Bente på den elev, der har ordet og siger: "Vi skal lige høre færdigt, hvad Bjørg siger." Når Bjørg ikke har mere at sige, vender Bente sig mod Kasper og spørger ham venligt, hvad det var, han ville sige. Hans bidrag viser sig altid at være særdeles relevant i forhold til undervisningsindholdet. Når dette har fundet sted, og Kasper igen kommer til at tale uden at have rakt hånden op, undskylder han nu og skynder sig i stedet at række hånden op – han er blevet i stand til at regulere sin adfærd. I Bentes undervisning fremstår han desuden hjælpsom, dygtig og koncentreret. I det hele taget udviser eleverne i Bentes undervisning et

stærkt fagligt engagement, og fokus er vedvarende på det faglige indhold, samtidig med stemningen er let og munter.

## Forskningsdesignet

Det var to tydelige fund i min forskning, dels at elevers fremtræden i klassen i høj grad afhænger af lærer-elev-relationens kvalitet, som vi fx ser hos Kasper, og dels at den måde, læreren interagerer med en enkelt elev, påvirker undervisningens kvalitet for hele klassen. Det var en stor fordel, at jeg anvendte flere metoder og flere typer af informanter. Observationer og videooptagelser viste nemlig, at der var en verden til forskel i forhold til, hvordan elever opførte sig afhængigt af lærerens måde at interagere med dem på. Interviews med lærerne viste, at deres handlinger var stærkt forbundet med deres indstilling til eleverne. Og interviews med de 50 elever viste, at lærerens interaktioner med en enkelt elev betød utroligt meget for de andres oplevelse af undervisningen. Lad mig konkretisere det:

## Lærernes indstilling til Kasper

Siv udtaler bl.a. om Kasper, at han er "pissedoven", at han har en "går den-så går den-holdning", at han – ligesom andre drenge der for hende at se forstyrret – "fylder det hele, og spolerer det for de andre". En dårlig løst opgave betragtes som et "nummer", hvorfor hun bl.a. fortæller ham, at hans boganmeldelse er 'røvdårlig', da "det er den måde, han skal have leveret den på".

I modsætning hertil udtaler Bente, at hun ikke oplever Kaspers afbrydelser som problematiske, for: "Som regel, når man afbryder folk – for det kommer jeg jo selv til – så er det fordi, man har et eller andet, man virkelig gerne vil byde ind med. Det er jo fordi, man virkelig har noget på hjerte." Hun fortæller, at overbevisningen om børns gode hensigter gør, at hun ikke bliver irriteret på dem.

## De andre elevers oplevelse af undervisningen

De andre elever påvirkes meget negativt af Sivs gentagne irettesættelser af Kasper. En pige siger fx: "Altså, jeg har sådan vænnet mig lidt til det, men jeg tænker stadig, 'Det er bare 1.500.000 gang man hører det', og man får også så'n lidt ondt i maven, for det er som om det går ud over alle." Nogen synes indimellem slet ikke de lærer noget, og mange drenge og piger tør ikke række hånden op, hvis der er noget, de ikke har forstået. De er bange for, Siv stadig er sur, hvis hun allerede har skældt Kasper ud. Dvs. nogle elever lærer mindre, når læreren skælder ud.

Derimod oplever eleverne aldrig, at Bente skælder ud, for hun "taler stille og roligt." Derfor kan de lide hende, fortæller de, og netop dét får dem til at holde op med at larme, så snart hun beder dem om det.

## Betingelser for lærerens relationskompetence

Jeg undersøgte som nævnt ikke blot, hvordan lærer-elev-relationen påvirker undervisningen, og hvad der karakteriserer henholdsvis positive og negative interaktioner. Jeg var også optaget af at undersøge både individuelle og strukturelle faktorer, der påvirker, om læreren indgår i positive interaktioner med eleverne, der fremmer deres trivsel og læring, eller det modsatte.

Gennem analyser af lærer-interviews sammenholdt med observationer af undervisningen, er det lykkedes at kortlægge tre centrale betingelser, der muliggør, at læreren agerer relationskompetent i interaktionerne med eleverne, hvoraf en af betingelserne er betinget af fire

andre. Lad os se på betingelserne én for én, da den viden er afgørende, hvis man på læreruddannelsen, i efteruddannelse samt gennem strukturer i arbejdslivet skal styrke læreres mulighed for at fremme eleveres trivsel og læring:

### 1: Viden om børn og læring

For det første skal læreren have en både generel og specifik viden om eleverne og deres lærings- og udviklingsprocesser. Dette er bl.a. nødvendigt, for at læreren kan stille realistiske krav til sine elever, for at det faglige niveau er passende, og for at eleverne er så trygge ved læreren, at de tør begå fejl og tage risici, som er helt afgørende for gode læringsprocesser. Nogle lærere har en enkelt lektion om ugen i mange forskellige klasser, og kan derfor end ikke elevernes navne. Lærerne beskriver dette som enormt hæmmende for et positivt og dynamisk samspil med eleverne.

### 2. Oplevelse af selvbestemmelse, kompetence og samhørighed

Lærere skal for det andet opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed for at præstere bedst muligt. Oplevelsen af selvbestemmelse opstår bl.a., når de kan se mening i de arbejdsopgaver, de pålægges, og når de handler i overensstemmelse med deres selvforståelse. Siv siger om sin evindelige skældud i undervisningen: "Sådan her vil jeg jo ikke være lærer. Altså det er jo ikke sådan, jeg er." Hun havde flere gange forgæves spurgt sin ledelse om muligheden for at få supervision, men hun fik ikke hjælp til at agere kompetent. At opleve sig som kompetent som lærer forudsætter også, at der er de ressourcer til rådighed, som matcher behovene i undervisningen, og at der er tid til forberedelse. Samhørighedsbehovet understøttes, når læreren trives sammen med både kolleger og sine elever gennem mange positive interaktioner.

### 3. Receptiv rettet

For at læreren kan fremme elevernes trivsel og læring kræver det for det tredje, at læreren befinder sig *receptivt rettet*. Det betyder, at læreren har en modtagende opmærksomhed på både eleverne, undervisningsindholdet og sig selv, hvormed de tre centrale komponenter kan samstemmes. Det er en meget krævende og kompleks opgave, og mine empiriske analyser viser, hvordan den receptive rettet lader til at forudsætte fire yderligere betingelser, nemlig:

#### a) Positive emotioner

Lærerens humør er afgørende for undervisningens udfald, idet positive emotioner bl.a. fremmer kognitiv formåen, venlighed og fleksibilitet. Samtidig er eleverne meget påvirkede af lærerens emotionelle tilstand, bl.a. siger de:

- "Når en lærer smiler, tænker man bare inde i sig selv 'Yes, jeg håber, det bliver en god dag'."
- "Det er nemmere at forstå, når læreren er venlig og afslappet, men når de så råber, så koncentrerer man sig ikke rigtigt om det."
- "Jeg tænker, 'hvorfor er det hun er sur, jeg vil gerne vide det'."

#### b) Nærvær.

Lærerne fremhæver gentagne gange i interviews nærvær som nødvendigt for at kunne overskue klasserummets kompleksitet og tilpasse sine didaktiske valg hertil. Når læreren griner med

eleverne over nogle af de mange finurlige situationer, der kan opstå i undervisningen, eller når hun følger op på noget, de på et tidspunkt har spurgt om, øges elevernes engagement. Men dette lykkes kun, når læreren er nærværende. Som en lærer siger: "Hvis man inde i hovedet ikke er helt færdig med et møde, eller man er fysisk træt og træt i hovedet, så kan det gå galt. Hvis de fx skal sidde i grupper, så siger de: 'Må jeg godt sidde sammen med den?' 'Ja ja' siger jeg så, fordi jeg sådan set egentlig er et andet sted, vel vidende at det aldrig vil gå godt, når lige præcis de tre eller fire drenge er sammen. Så går der også kuk i det."

#### c) Mentalisering.

At mentalisere er at opfatte andres handlinger som motiveret af meningsfulde ønsker og behov. Lærere, der mentaliserer, kommer derfor eleverne positivt og nysgerrigt i møde. Samtidig indebærer mentalisering, at man er bevidst om sin egen betydning for den anden, så man forholder sig bevidst reflekteret til sine ord og handlinger. Det kommer fx til udtryk, når Bente fortæller om Kaspers forstyrrelser, hvor hun først spørger sig selv "om det er noget, jeg sætter i gang", og dernæst "hvordan har Kasper det i dag, hvad er det, han har behov for?"

#### d) Fagdidaktisk kompetence.

At være receptivt rettet for at kunne samstemme undervisningsindhold, eleverne og sig selv, skal læreren kende sit fag til bunds og vide, hvordan man bedst underviser i det. Ellers er opmærksomheden fokuseret for snævert om det, der skal formidles, hvormed læreren fx ikke opfatter signaler fra eleverne i forhold til, om de er med eller ej. Der opstår der en ufleksibilitet og en kontrollerende adfærd, hvilket hæmmer elevernes engagement.

### Krav til det at blive og være lærer

Det empiriske materiale i min ph.d. viser, at alle fire lærere indimellem agerer relationskompetent, og at det lykkedes, når ovenstående betingelser er til stede. Men samtidig bliver det tydeligt, at det at være uddannet lærer bestemt ikke er ensbetydende med, at man *i overvejende grad* er i stand til at agere relationskompetent – og dermed fremme elevens trivsel og læring. Elev-interviews og observationer viser, at når læreren ikke agerer relationskompetent er det ødelæggende for elevernes trivsel og faglige formåen, deres selvdisciplin og selvregulering og det sociale klima i klassen. Selvom relationskompetencen kan styrkes, er nogle læreres udgangspunkt så ringe, at det kalder på en kritisk debat om, hvilke krav vi stiller til det at blive lærer og arbejde som lærer.