

# **Lærer – elev – relasjonen: en kvalitativ studie av en lærer som underviser på vg1 yrkesfaglig studieretning.**

Erfaringsbasert masteroppgave i pedagogisk psykologisk rådgivning  
Institutt for pedagogikk og livslang læring.

Veileder: Torill Moen

Anita Bjørgen

Høsten 2017

## Innholdsfortegnelse

<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	2
<b>Kapittel 1, Innledning</b> .....	4
<b>Kapittel 2, Teori</b> .....	6
<b>Sosiokulturell teori som fundament</b> .....	6
<b>Relasjonskompetanse</b> .....	6
<i>Kommunikasjon som faktor for relasjonsbygging.</i> .....	8
<i>Anerkjennelse</i> .....	9
<i>Humor</i> .....	10
<i>Intersubjektivitet</i> .....	11
<i>Autoriativ voksenrolle</i> .....	12
<i>Hvilke muligheter har læreren for relasjonsbygging?</i> .....	12
<b>Kapittel 3, Metode</b> .....	14
<b>kvalitativ forskning</b> .....	14
<i>Mikroetnografisk studier</i> .....	15
<i>Datainnsamling i mikroetnografiske studier</i> .....	15
<i>Kvalitet i mikroetnografiske studier</i> .....	17
<i>Etiske refleksjoner i mikroetnografiske studier</i> .....	17
<b>Forskningsprosessen</b> .....	18
<i>Oppstart og valg av forskningsdeltaker</i> .....	18
<i>Kvalitetssikring av innkommet materiale</i> .....	20
<i>Validitetsvurdering</i> .....	21
<i>Begrepsvaliditet</i> .....	21
<i>Datareduksjon og analyse</i> .....	21
<b>Analyse og tolkning av data</b> .....	22
<b>Kapittel 4, Lærerens kontekst</b> .....	25
<b>Videregående utdanning</b> .....	25
<i>Skolen og skoledagen</i> .....	25
<i>Læreren</i> .....	26
<i>Arealet</i> .....	26
<b>Kapittel 5. Resultat</b> .....	28
<b>Å bli kjent med enkelteleven</b> .....	28
<i>Empiri og analyse</i> .....	28
<i>Diskusjon:</i> .....	32

<b>Møte mellom lærer og elev via elevens interesser</b> .....	33
<i>Empiri og analyse</i> .....	33
<i>Diskusjon</i> :.....	37
<b>Lærerens bruk av en lun, varm og inkluderende humor</b> .....	38
<i>Empiri og analyse</i> .....	38
<i>Diskusjon</i> :.....	40
<b>Kapittel 7 Oppsummering og avsluttende kommentarer</b> .....	42
<b>Kapittel 8, Litteraturliste</b> .....	45
<i>Internettadresser</i> .....	47
<b>Kapittel 9, vedlegg</b> .....	48
<i>Vedlegg 1, Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger</i> .....	48
<i>Vedlegg 2, Orientering om deltagelse i mitt forskningsprosjekt, i forbindelse med gjennomføring av min masteroppgave innen erfaringsbasert master i pedagogisk psykologisk rådgivning.</i> .....	49
<i>Vedlegg 3, Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet, erfaringsbasert master i pedagogisk psykologisk rådgivning</i> .....	50
<i>Vedlegg 4, notater fra observasjon i klasserommet</i> .....	51

## Kapittel 1, Innledning

Opplæringsloven er utgangspunktet og fundamentet for all opplæring i offentlig norsk skole. I § 1-2 står det at lova gjeld grunnskoleopplæring og videregående opplæring i offentlige skolar og lærebedrifter. Skolesystemet i Norge er organisert slik at alle elever har rett til 13 år i skolen, først ti år i grunnskolen, som alle elever må gjennomføre. Deretter tre år i videregående skole, som er frivillig. Det er tilrettelagt slik at alle har en rettighet til videregående utdanning, uansett grunnlag fra grunnskolen, i tråd med *reform 94*, hvor det står at alle unge fra 16 – 19 år, har en lovfestet rett til videregående opplæring i Norge. I videregående kan elevene søke på flere ulike studieprogram, som enten kan føre til en studiekompetanse eller en yrkeskompetanse. I de siste årene har det vært stor fokus på gjennomføringsgrad, og det viser seg å være en forskjell på graden av gjennomføringen mellom studieforbereidende studieretninger og yrkesfaglige studieretninger. Tallene fra statistisk sentralbyrå taler for seg, det er for få elever som gjennomfører videregående opplæring (artikkel regjeringen.no, 2016). Tallene for frafall i videregående skole har vært ganske stabile siden midten av 90 – tallet (Hernes, 2010). Det er derfor et mål om å få flere ungdommer til å fullføre og bestå. Nye prosjekt blir derfor satt i verk, både i forhold til lærere, undervisning, kompetanse og hvordan en skal imøtekomme elevene på deres nivå, alt for å øke gjennomføringsgraden og hindre frafall. «Ny Giv», er eksempel på prosjekt som hadde som mål å styrke både matematikk- og norskkunnskapen for elever som skal begynne i videregående skole, og som lå i faresonen for stryk da de gikk på ungdomsskole. I St. melding 22 (2010 – 2011) under «læringsmiljø og klasseledelse» står det at et viktig mål er at elevene skal oppleve å ha et godt læringsmiljø. Læreren som enkeltfaktor er beskrevet av mange, blant annet John Hattie (2009). NOU 2003:16, (2003), har satt fokus på læreren og skriver at en dyktig lærer er en god leder som både er faglig kompetent og har en strukturert og bevisst plan med opplæringen. En slik lærer er opptatt av elevens læringsutbytte, han har forventninger til hver enkelt elev og gir presise tilbakemeldinger om faglig og sosial utvikling. Han viser varme og omsorg, og det er ikke noen motsetning mellom omsorgslæreren og kunnskapslæreren. Hattie (2009) skriver at å uttrykke klare forventninger til elevene er med på å sette en klar standard for hvilken atferd og arbeidsinnsats som forventes. Ogden (2012) understreker også viktigheten av å tydeliggjøre forventningene til elevene, og han mener at det bør formidles så ofte som mulig. Det er flere studier som belyser læring i skolen, og flere konkluderer med at læreren er den enkeltfaktoren som har mest å si for elevens læring (Hattie, 2009). Hattie kommer også inn på at læreren må være klar over at

elever lærer på ulike måter. Det må fokuseres på at elevene skal kunne mestre. Å ha respekt over for enkelteleven blir også nevnt som viktig faktor (Hattie, 2009). Kjennskap til didaktisk teori og evnen til å reflektere over egen praksis, tydelige ledere med gode relasjoner til elevene sine, nærvær, engasjement og det å være ekte, blir nevnt i forhold til kvaliteter hos en lærer (Hattie 2009). For at en lærer skal kunne tilrettelegge for læring for den enkelte elev, beskriver Hattie (2013) behovet for kunnskap om læringsbegrepet, ulike læringssyn og perspektiver, for å se hva som egner seg best i en gitt undervisningssituasjon. Jeg velger å gå inn i en undervisningssituasjon og se på ulike faktorer som benyttes i møte med elevene. Dette danner utgangspunktet for min studie, hvor jeg vil se på:

En bestemt lærer i vg1 og hans møte med elevene. Læreren underviser i matematikk på vg1 yrkesfaglig studieretning, elektro. Klassen består av 15 gutter, som fyller 16 år det skoleåret jeg var med som observatør. Elevene kommer stort sett fra samme grunnskole, men det er noen av guttene som kommer fra andre grunnskoler. Det vil derfor si at denne klassen har elever som er ny for hverandre og ny for læreren som skal undervise i matematikk. Min problemstilling blir som følge:

*Hvordan møter læreren elever han underviser?*

For å få svar på problemstillingen har jeg observert og intervjuet en lærer om dette temaet. Årsaken til at jeg velger akkurat denne læreren, er elever som omtaler han som en god lærer, og flere har uttalt at etter å ha hatt han i matematikk, er dette faget forståelig. Dette med bakgrunn i for dårlig gjennomføringsgrad på yrkesfaglig studieretning (Hernes, 2010).

Oppbyggingen av denne oppgaven er lagt opp i form av å se på faktorer som læreren kan benyttes seg av i sin undervisning og i møte med elevene i yrkesfaglig studieretning i videregående skole. I kapittel to vil jeg gå igjennom litteratur som belyser dette temaet. Her vil tidligere forskning om hvilke faktorer som har betydning for lærer – elev relasjonen presenteres. Videre vil jeg bruke Vygotsky sin sosiokulturell teori og hans utviklingszone som grunnlag, når jeg ser på faktorer som kan virke inn på relasjonen mellom lærer og elev. I kapittel tre vil jeg presentere den metodiske tilnærmingen som er brukt i oppgaven. Jeg vil da vise hvordan jeg har gått fram for finne svar på problemstillingen. I kapittel fire presenterer jeg lærerens kontekst. Da sier jeg litt om skole, beliggenhet og lærerens bakgrunn. I kapittel fem diskuterer jeg resultatene i lys av teoretien og tidligere forskning. I kapittel seks presenteres oppsummering og avsluttende kommentar, kapittel åtte er litteraturliste og i kapittel ni har jeg vedlegg.

## **Kapittel 2, Teori**

I dette kapitlet tar jeg for meg det teoretiske grunnlaget for min studie. Med utgangspunkt i de hovedgruppene jeg fant i min analyse fra observasjon og intervju, vil det være relevant å se på Vygotsky med sosiokulturell teori og hans utviklingssone. Videre vil jeg komme inn på Hattie og hans teori om klasseromstudier og sette dette i sammenheng med det jeg fant i min studie.

### **Sosiokulturell teori som fundament**

Et sosiokulturelt læringssyn bygger på en antakelse om at læring skjer gjennom å bruke språk og å være i en sosial setting. Dette perspektivet skiller seg fra andre teorier om læring, ved at det vektlegger betydningen av sosiale rammer rundt våre handlinger. Dette perspektivet har sin opprinnelse fra den russiske psykologen Lev Vygotsky sine skrifter på 1920-30 tallet. Han mente at det er kulturen som former elevenes kognitive utvikling. Vygotsky skiller mellom oppnådd kompetanse (det eleven greier selv), den nærmeste utviklingssone (det eleven kan få til med god støtte og veiledning) og framtidig kompetanse (det eleven ikke har forutsetninger for å gjøre) (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Skaalvik og Skaalvik (2005), ser på den nærmeste utviklingssone som en alternativ måte å beskrive tilpasset opplæring på. Når opplæringen er konsentrert om den nærmeste utviklingssone vil elevene kunne utvikle seg og strekke seg innenfor sitt eget potensiale. Dette stiller store krav til tilpassing og differensiering av opplæringen (Skaalvik & Skallvik, 2005). Tilpasset undervisning blir da en undervisning, som er konsentrert på den enkelte elevs nærmeste utviklingssone. Dette vil bidra til at elevene stadig strekker seg og er i utvikling, læreren blir en form for medierende hjelper. Etter at elevene har blitt veiledet nok ganger, vil eleven til slutt greie de nye oppgavene alene. Da har en flyttet en grense for hva eleven kan klare alene. Vygotsky legger den medierende hjelper til grunn for alle høyere psykologiske prosesser. Den medierende hjelper fra stimulus til respons, er det han kaller for nøkkelen til å forstå hvordan nye kulturelt baserte psykologiske prosesser skapes. Sjøalø (2001) skriver at menneskets tenkning ikke kan studeres alene, men forstås i forhold til den sosiale virksomheten den er en del av. Det å oppleve faglig og sosialt engasjement og det å identifisere seg med videregående opplæring, har positiv effekt på den enkelte elev og å fullføre videregående skole (Markussen, 2010).

### **Relasjonskompetanse**

Sosial støtte i form av en støttende lærer og å ha god relasjon til læreren, er faktorer som har vist seg å ha stor betydning for at elever skal lykkes. Læreryrket er en relasjonsprofesjon, slik har det vært og slik kommer det til å bli i framtid, skriver Moen og Sæteren i en kronikk i (Adresseavisen 2016). Det er derfor interessant å se på dette som en faktor for læring, om det

utøves i ulik grad og om det er mulig å si noe om kvaliteten på bruk av realasjonsbyggende faktorer i et klasserom.

I stortingsmeldingen, *Kvalitet i skolen*, står det at «lærerens kompetanse slik den kommer til uttrykk i samspillet mellom lærer og elev er det viktigste i opplæringen som kan fremme elevens læring» (St, meld nr. 31 2007 -2008, s26). En lærer med positiv relasjon, bygger på lærerens vilje til å bry seg om den enkelte elev og vise interesse for elevens situasjon. Det å være støttende og ha forventninger om faglig og sosial utvikling. Dette er viktig for alle elever uansett alder eller nivå (Utdanningsdirektoratet, 2012). Hatti (2009) skriver om relasjon av god og dårlig kvalitet mellom lærer og elev i et klasserom. Han konkluderer med at en lærer bør være bevisst på og opptatt av kvaliteten på relasjonen de har til enkeltelever og klassen. Ogden (2012) skriver at læreren bør vise en forståelse for hvilken verdi den gode relasjonen har, og det at læreren er klar over og bevisst på at alle elever trenger et positivt forhold til læreren. Relasjoner vil i stor grad dreie seg om hva den andre i relasjonen betyr for deg, og i min oppgave vil det si hva eleven betyr for læreren. Moen og Sæteren (2016) skriver at det som kjennetegner gode lærer- og elevrelasjoner, er lærerens gjennomgående vennlighet i møte med barna. Studier viser at en positiv relasjon mellom lærer og elev er viktig for elevens konsentrasjon om og interesse for skolearbeid (Battistich & Hom, 2016). I kombinasjon med individuell veiledning kan positive lærer – elev relasjoner tenkes å ha gode vekstvilkår i klasserom hvor læreren viser elevene emosjonell støtte i form av omsorg og respekt (Federici & Skaalvik, 2016). Opplevelsen av sosial støtte, er nært knyttet til følelsen av tilhørighet til skolemiljøet. Relasjoner innebærer ulike sider, som det å svare eleven vennlig, vise eleven interesse, omtanke og respekt (Ogden, 2012). Nordahl (2010) skriver at de som har en god relasjon til hverandre, vil som regel ha tillit til hverandre. For at relasjonen skal kunne bidra til faglig læring må det rettes mot fag, kunnskap og ferdighet. Han forklarer at en støttende og oppmuntrende lærer vil kunne bidra til faglig utvikling. I læreplanverket for kunnskapsløftet (LK 06) står det for eksempel i den generelle del om det arbeidende mennesket at «en god lærer kan inspirere ved oppmuntring, ved å gi elever opplevelser av egen mestring og ved å gi bekræftende tilbakemeldinger om vekst» (kunnskapsdepartementet, 2006, s. 12). Det vil si at det er lærerens ansvar å tilrettelegge for en positiv utvikling av lærere-elev-relasjonen. Profesjonell relasjonskompetanse er den evnen en lærer har til å etablere og fastholde en utviklingstøttende kontakt, og ut fra denne kontakten å kunne ta ansvar for å skape et lærende og oppdragende samspill med elevene. Det er ikke gitt at relasjonskompetanse er like lett for alle lærere, men det å utvikle et godt relasjonelt forhold til elevene sine, er en ferdighet som

lærere kan arbeide med og utvikle. Det samme gjelder fastlåste negative relasjoner mellom elev og lærer. Disse kan endres og forbedres gjennom et initiativ fra læreren (Drugli og Nordahl, 2013). Det kan også nevnes at en lærer-elev-relasjon som bærer preg av konflikt, vil kunne ha motsatt effekt og i verste fall påvirke elevens utvikling negativt (Drugli og Nordahl 2013). Flere har sett på kommunikasjon som faktor for å bygge relasjoner mellom lærer og elev. I avsnittet under blir dette presentert.

### *Kommunikasjon som faktor for relasjonsbygging.*

Kommunikasjon og samspill med andre mennesker, er et samspill som bør forstås sirkulært og det grunnleggende i dette spillet er relasjonsperspektivet. Det at læreren kan utvikle sin evne til faglig kommunikasjon, vil være en kompetanse for en lærer i det pedagogiske arbeidet. Kjernen i en god relasjon dreier seg om det mellommenneskelige; samhandling og kommunikasjon med andre (Nordahl, 2010). I St. meld. 11 (2008-2009) understrekes det at et godt forhold mellom elev og lærer er avgjørende for at en lærer skal kunne lykkes med sin yrkesutførelse, og dette kompetansebegrepet betegnes som relasjonskompetanse. Relasjon og kommunikasjon er to perspektiver som står hverandre nær, og det vil være vanskelig å se relasjon og kommunikasjon uavhengig av hverandre. Relasjon omhandler alltid kommunikasjon og kommunikasjon omhandler alltid relasjon (Jensen & Ulleberg, 2011). Samspill eller relasjonen mellom lærer og elev er fundamentet i undervisningen og opplæringen, skriver Moen og Sæteren (2016). Lærer og elev kommuniserer med hverandre i alle relasjonene de er i, i løpet av en undervisningstime. Det skjer på ulike måter som for eksempel blick, smil, latter, tårer, lytting eller avvisning. Dette tilsier at når vi er i relasjon med andre mennesker, vil det være umulig å ikke kommunisere på et eller annet vis (Jensen & Ulleberg, 2011).

Det er gjennom relasjon og dialog med hverandre at mennesket blir til (Jensen & Ulleberg, 2011). Noen relasjoner er nære og viktige, mens andre er distansert og uten betydning for oss mennesker. Å skape et positivt læringsmiljø med gode lærer-elev-relasjoner, har fått oppmerksomhet både fra myndigheter, forskere og skoler. I stortingsmeldingen *Læreren – Rollen og utdanningen*, er et av sju skisserte kompetanseområder «Samhandling og kommunikasjon» (kunnskapsdepartementet, 2009). Dette kompetanseområdet blir beskrevet som at «læreryrket krever evne til kommunikasjon og samhandling med elever». Den kvaliteten som er på lærer-elev-relasjonen vil være viktig for elevens sosiale og faglige utvikling. En lærer bør være en god rollemodell, og er ofte et forbilde for sine elever, der det



bør formidles aksept og varme. Elevene har behov for å etablere relasjoner med trygge voksne, som kan vise dem hvordan de skal forholde seg til omverdenen, og hva som er rett og galt. Læreren er den profesjonelle voksne, som bør jobbe for å tilrettelegge for den enkelte elevs sosiale og faglige læring (Drugli og Nordahl, 2013). Et positivt klima består av en kommunikasjon som er preget av en varm og rolig stemme, dette er med på å skape et språk som kommuniserer respekt. Et positivt klima består videre av en positiv kommunikasjon, som kan bestå av at læreren interesserer seg i eleven, eller kommer med positive kommentarer. Ros er det sterkeste virkemidlet en lærer har (Ogden, 2012). Det er mest virksomt når rosen er spontan, oppriktig, begrunnet og gis når det er mer krevende aktiviteter enn vanlige rutiner (Ogden, 2012). I en kommunikasjonsprosess er det minst to parter og i en skolehverdag vil det kunne være eleven og læreren. Det vil foregå et samspill, en kommunikasjonsprosess, som vil endre seg over tid, hvor både relasjonen dem imellom og situasjonen vil utvikles. Det å kunne se seg selv som en deltager av denne prosessen, en del som kan være med å påvirke, vil være viktig for relasjoner mellom elev og lærer. Dette kan endres og forbedres ved initiativ fra læreren (Drugli og Nordal, 2013). Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev vil vise seg ut fra den innsikt, kunnskap og ferdighet læreren har rundt det å skape og vedlikeholde positive relasjoner til elevene sine. Positive relasjoner sammen med klare regler og forventinger vil kunne bidra til positiv fungering både faglig og sosialt. Relasjoner dreier seg om kombinasjoner mellom struktur, varme og kommunikasjon (Nordahl, 2010). Anerkjennelse er også viktig i arbeidet mellom lærer og elev, i neste avsnitt kommer jeg inn på dette temaet.

### *Anerkjennelse*

En anerkjennende tilnærming innebærer å lytte, forstå, akseptere og tolerere samtidig som læreren bekrefter barnas ytringer og innspill (Tveit, 2016). Det å få elevene til å anerkjenne hverandre er en mulighet læreren står overfor, som igjen vil virke inn på relasjonen mellom elevene. Det å vise interesse for eleven og huske viktige hendelser i elevens liv, kan være en faktor som er med på relasjonsbyggingen. Det å verdsette elevens interesser og erfaringer er byggende for lærer – elev relasjonen (Nordahl, 2010). Når læreren benytter seg av småpratning og oppsøker elevene både i klasserommet og når de treffes i friminuttene, vil det kunne oppleves at det virker positivt på relasjonen mellom lærer – elev (Roland, 2011). I følge Federicic og Skaalvik (2013) så synker elevenes opplevelse av sosial støtte med økende alder. Det vil si at elever i videregående skole kan oppleve mindre anerkjennelse, omsorg, støtte og praktisk hjelp fra læreren. Klassen blir større, og timelærersystemet benyttes i større grad. I videregående opplæring kan timelærersystemet gjøre det utfordrende å dekke elevenes behov

for sosial støtte og styrke tilhørigheten til elevene (Frederici og Skaalvik, 2013). Et læringsmiljø som fremmer elevens følelse av tilhørighet, kjennetegnes av egenskapene anerkjennelse, omsorg og trygghet (Frederici og Skaalvik, 2013).

### *Humor*

Humor er et godt virkemiddel som kan benyttes i relasjonsbyggingen. Det kan være med på å opprettholde en samtale, og en kan se at en naturlig konsekvens av varm humor er fravær av kald humor (Buseth, 2016). Nordahl (2010) skriver at en lærer som respekterer sine elever vil bidra til motivasjon og trivsel. Respekt er med andre ord en del av relasjonsbyggingen mellom lærer – elev. Nordahl sier også at en støttende og oppmuntrende lærer vil bidra til en faglig utvikling for elevene. For at relasjonen skal kunne bidra til faglig læring forklarer Nordahl (2010) at den må rettes mot fag, kunnskap og ferdigheter. Humor kan være underprioritert i skolesammenheng og det er lite forskning på hva humor kan bidra med. I medisinsk sammenheng ser en at humor får mer og mer plass i behandlingsøyemed. Det å opprettholde humor hos alvorlige syke og for de som er i medisinsk behandling, har vist seg å fungere godt for pasientens psykiske helse, troen, det gir energi og en klarer å holde humøret og livsgnisten. Spurkeland (2005) har sett på humor som virkemiddel i skolesammenheng, og han knytter humor til selvtillit, positive holdninger, kreativitet, mestring, kommunikasjon og relasjonsbygging. Humor kan være med på å styrke relasjoner mellom mennesker, det kan gi en følelse av nærhet, varme, kontakt, samhörighet, trygghet og vennskap. Det kan videre legge til rette for innlæringsprosessen, ved at en fanger opp oppmerksomheten for elevene (Spurkeland, 2005). Kombinasjonen av interesse for mennesker og humor hos en lærer virker for å kunne forsterke ulike prestasjoner hos de personer en jobber sammen med (Spurkeland, 2005). Oppmuntring, ros, ett klapp på skuldra, et humoristisk avbrekk er gode hjelpemiddel i en undervisningstime. For å bruke humor på riktig måte er det behov for å kategorisere den. Spurkeland (2005) har delt humor inn i to grupper, varm humor og kald humor. Kjennetegn for varm humor er humor som vil gjøre vel og gi glede. Den vil ikke skade noen, men være et ledd i å bygge kontakt og relasjoner til andre. På den andre siden beskrives kald humor, at det har til hensikt å såre eller skade personer. Det kan bryte relasjoner eller det kan markere avstand og kulde. Sarkasme og ironi er eksempel på kald humor. I skolesammenheng og i relasjonsbyggingen mellom elev og lærer er det varm humor som vil kunne ha positiv innvirkning. Varm humor bør være et utgangspunkt når en beskriver det som virkemiddel i relasjonsbyggingen mellom lærer og elev. Humor kan være medvirkende årsak til at elever kjenner nærhet, varme, kontakt, samhörighet og vennskap. Videre kan humor fremme ulike innlæringsprosesser, ved at det fanger og holder oppmerksomheten, samtidig som det kan

bedre minnefunksjonen. Humor kan også virke inn på arbeidskapasiteten ved at den mentale tilstanden er positiv og det gir energi (Buseth, 2016). Gjennom å kunne senke skuldrene og kjenne på tryggheten og varmen i et klasserom, samtidig som du opplever å bli respektert, vil elever kunne gjøre et bedre arbeid. Humor er et sosialt tegn på å være akseptert, du har tilhørighet og det bør ligge til grunn når ulike typer innlæring skal skje (Spurkeland, 2005). Humor gir fellesskap og en fellesskapsfølelse, det fører over til neste tema.

### *Intersubjektivitet*

Intersubjektivitet handler om at mennesker som er i den samme situasjonen eller aktiviteten, har en felles forståelse av det som skjer (Moen, 2016). En kan si at intersubjektivitet har det felles opplevelsesnære i fokus. Opplevelsesfellesskapet kan dreie seg om å dele følelser, tanker og fornemmelser, men også om en felles forståelse av hvordan man skal oppføre seg i en aktivitet, eller hvordan man skal forstå og løse en aktivitet (Moen, 2016). I et klasserom kan man for eksempel se lærere som søker blick med en elev, den ordløse kontakten kan være nok til at eleven forstår hva situasjonen eller aktiviteten krever og innretter seg etter det. Når eleven opplever samstemthet med en annen, for eksempel læreren, et gjensidig blick, nikk eller et lite smil, så kan det gi en umiddelbar fornemmelse og opplevelse av å forstå hverandre og høre sammen her og nå. Sekundær intersubjektivitet står sentralt i den pedagogiske relasjonen. Det kan for eksempel være ved at læreren leder elevens oppmerksomhet mot noe som står på tavla eller mot noe barnet har skrevet. Eller det kan være eleven som tar initiativ og leder lærerens oppmerksomhet mot en oppgave som er uforståelig, vanskelig eller løst (Moen, 2016). Det å være oppmerksom, nærværende og tilstede med eleven og det de er opptatt av, er for læreren en signifikant måte å formidle sin interesse for og gi en unik tilstedeværelse med eleven på. Verbalspråkets betydning for intersubjektivitet er i pedagogikken et kjent fokusområde. «Noen kommuniserer med noen om noe» når en felles forståelse skapes ved hjelp av ord, omtales det som tertiær intersubjektivitet (Moen, 2016). Dette dreier seg om dialog og samhandling mellom lærer og elever, å komme fram til felles intersubjektiv forståelse. Primær intersubjektivitet handler om barn i tidlig fase av livet, hvor blick og kroppsspråk er de første tegn til stimulans og felles intersubjektivitet. Det følelsesmessige uttrykket som formidles i blikket, er av stor betydning. Et vennlig blick sammen med et oppriktig og oppmuntrende smil, er vesentlig i forhold til om partene skal oppleve fellesskap, enhet, følelsesmessig og mental kontakt (Moen, 2016).

### *Autoriativ voksenrolle*

En autoriativ lærer er beskrevet av mange forskere og pedagoger, og det er mye en kan si om en slik lederstil. Jeg har ikke tenkt å gå inn på denne lederstilen mer enn å se den i lys av relasjonen i en slik type lederstil. Nordahl (2010) skriver at relasjonen lærer-elev spiller en viktig rolle, og uten en god relasjon vil læreren ikke kunne utøve en god klasseledelse. I en autoriativ klasse står demokratiet sterkt, elevene får legge fram sine meninger og læreren setter grenser på en varm og støttende måte, samtidig som han begrunner reglene (Nordahl, 2010). Varme og kontroll kan sees på som to dimensjoner (Walker, 2009). Begge dimensjonene er viktige i et større aspekt, det er kombinasjonen av de to dimensjonene som gir effekt. Ogden (2012) skriver at god klasseledelse er som balansekunst, læreren må beherske både å sette grenser og vise forståelse, samtidig som det stilles krav og gis frihet. Det å vise forståelse handler om empati og kan knyttes til relasjonsaksen, mens det å sette grenser hører til på kontrollaksen. Kombinasjonen mellom varme og kontroll varierer, men den optimale oppdragerstilen vil være den autorative stilen, som er langt ute på både kontroll- og relasjonsaksen i modellen (Roland, 2012). En lærer med kontroll på sin klasse, vil kunne kjenne mer overskudd, som igjen virker inn på det å gi god undervisning og oppleve trygghet i sin rolle (Nordahl, 2010). Kontroll i et klasserom opparbeides gjennom regler, rutiner og forutsigbarhet.

### *Hvilke muligheter har læreren for relasjonsbygging?*

Studier viser at lærere uttrykker tilfredshet og føler seg vel i jobben når de har et godt forhold til elevene sine (Moen, 2016). Tveit (2016) retter oppmerksomheten mot læreren og skriver at det er lærerens ansvar å initiere og opprettholde en positiv interaksjon med barna. Nordahl (2010) skriver at relasjoner mellom lærer – elev er noe en må arbeide med. Det finnes ingen oppskrift på dette, fordi det avhenger av situasjonen, læreren og eleven. Det er likevel noen prinsipper en kan jobbe etter og benytte seg av for å prøve å få relasjon mellom lærer – elev. Bruk av pauser i undervisningen er også et godt virkemiddel i arbeidet med relasjoner. Når en lærer benytter seg av pauser, skaper det rom for at flere av elevene kan bli med i en samtale. Sæteren (2016) hevder at bruk av pauser i undervisningen skaper ro og langsomhet, og at dette kan være med på å legge til rette for læring. Hun skriver og at langsomheten kan være et verktøy, som kan brukes for å bygge og styrke en positiv lærer – elev – relasjon.

Nordahl (2010) bruker uttalelsen «å være i posisjon til eleven». Med det mener han å ha tilgang til eleven, og kunne stille krav. En god relasjon som grunnlag, vil hjelpe læreren i å kunne stille forventninger til elevene, og sjansen for at elevene får ønsket resultat vil øke.

Hvis læreren ikke har dette gode grunnlaget gjennom gode relasjoner, vil elevene i større grad kunne motstå regler og rutiner (Nordahl, 2010). En av de viktigste faktorene for en elev er å kjenne og oppleve at en blir likt av læreren, dette er også av de viktigste enkeltfaktorene for å bygge relasjoner. Tillit er det samme som å stole på hverandre og ha tiltro til et annet menneske. Det kan for eksempel være at læreren holder avtalene han gjør med elevene sine, at undervisningen og læreren er forutsigbar, at det som blir sagt er troverdig, at han er lyttende og imøtekommende (Nordahl, 2010). Læreren er ansvarlig for å utvikle og skape relasjoner til sine elever, samtidig innehar læreren fagkunnskap ut over hva en elev har, dette til sammen vil være med å skape et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Læreren må arbeide for å etablere, opprettholde og videreutvikle relasjonen, som en naturlig følge av det asymmetriske forholdet mellom lærer – elev (Nordahl, 2010). Læreren er den profesjonelle i denne relasjonen, som skal jobbe for å legge til rette for den enkelte elevs sosiale og faglige læring (Drugli & Nordahl, 2013). Dette tilsier at læreren har mulighet for relasjonsbygging i sitt møte med elevene. For å finne ut mer om dette, kan en gjøre en undersøkelse / studie av lærere i undervisning, metode er derfor neste kapittel.

## **Kapittel 3, Metode**

Årsaken til min studie er på bakgrunn av min jobb, som PPT – rådgiver. Der kommer jeg i kontakt med lærere som strever med klasser eller enkeltelever i klasser. Jeg opplever også at noen lærere ikke strever med klassene, mens andre strever. På bakgrunn av dette ønsker jeg å se på hva en bestemt lærer gjør i relasjonen til elevene. For at jeg skal kunne finne svar på mine spørsmål vedrørende denne læreren og hans undervisning, ble det naturlig at jeg valgte kvalitativ forskning. Dette kapitlet starter med å si noe om kvalitativ forskning. Videre skriver jeg om mikroetnografiske studier, observasjon og intervju som metode. Jeg kommer også med redegjørelse for hvordan dataene ble analysert og min posisjon i forskerrollen, som innebærer både subjektivitet og objektivitet. Videre tar jeg med hvordan datamaterialet blir kvalitetssikret med tanke på validitet, overførbarhet og reliabilitet. Til slutt skriver jeg om etiske sider ved studiet, og studiens kvalitet.

### **kvalitativ forskning**

Det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Når en snakker om kvantitativ metode innenfor samfunnsvitenskapelig metodelære, forholder en seg til data i form av kategoriserte fenomener, med vekt på opptelling og utbredelse av fenomener. En bruker ofte spørreundersøkelser. Kvalitativ metode forteller noe om kvaliteter og spesielle kjennetegn eller egenskaper ved fenomenet som studeres, denne metoden stemmer med min problemstilling og studie.

Kvalitativ forskning innebærer å forstå deltagerens perspektiver, og forskeren forsøker å skaffe seg et enhetlig og kompleks bilde når en forsker (Postholm, 2005). Ved kvalitativ metode blir ofte observasjon og / eller intervju benyttet (Postholm, 2010). Et kjennetegn ved kvalitativ forskning er forskerens nærhet til forskningsfeltet og å se prosesser i deres naturlige miljø. Forskeren er gjerne lenge på forskningsstedet, og ofte benytter vedkommende seg av mange datainnsamlingsstrategier (Gudmundsdóttir, 2015). En av de største oppgavene kvalitative forskere står ovenfor innen pedagogikken, er å påvise og beskrive praksisteori (Gudmundsdóttir, 2015). Kvalitativ forskning er en prosess hvor det er interaksjon mellom tanker og aktiviteter, og den er systematisk styrt av vitenskapelige tradisjoner (Gudmundsdóttir, 2015). Moen (2016) påpeker fem kjennetegn ved kvalitativ forskning; det ene er at kvalitativ forskning søker å få frem og belyse informantens perspektiv på forestillinger om deler av sitt liv. Det andre kjennetegnet er at kvalitative studier tar for seg et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt og går i dybden på det. Det tredje kjennetegnet går ut på at for å forstå informantens handlinger og refleksjoner, må vi ha innsikt i konteksten de lever i. Kvalitativ forskning innebærer derfor at forskeren setter seg inn i

settingen en er i og den kulturelle konteksten. Deltagerperspektivet, det emiske perspektiv er overordnet (Moen, 2016). Kjennetegn nummer fire er at kvalitativ forskning er verdiladet. Det er nær forbindelse mellom forsker og det en forsker setter søkelyset på. Videre sier Moen (2016) at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet ved kvalitativ forskning. Kjennetegn nummer fem går på forskerens nærhet til feltet og forskningsdeltakerne. Det finnes ulike metodiske tilnærminger innenfor kvalitativ forskning, men min problemstilling gjorde at jeg valgte en mikroetnografisk studie.

### *Mikroetnografisk studier*

Etnografi betyr en studie av menneskers hverdag over en lengre periode. Forskeren beskriver miljøet, i en kultur eller i en sosial gruppe. Forskeren er i miljøet i så lang tid som han behøver for å kunne ha mulighet for å ta deltagerens perspektiv og forstå handlingene i det som studeres (Postholm, 2005). Mikroetnografiske studier er et studie av en liten sosial enhet eller en aktivitet innenfor den sosiale enheten. Det er forskerens fokus som bestemmer om det er en mikro eller en makrostudie (Postholm, 2005). I min studie ønsker jeg å se på en lærer i en yrkesfaglig klasse. Det blir derfor naturlig å velge mikroetnografisk studie.

### *Datainnsamling i mikroetnografiske studier*

Datainnsamlingen i min studie blir observasjon og intervju. I følge Gudmundsdóttir (1990) er intervju og deltagende observasjon et krav til en mikroetnografisk studie. Observasjon som metode er den tidligste og mest fundamentale av alle datainnsamlingsstrategier (Moen, 2016). Å observere handler om å avdekke, kartlegge og registrere hva folk gjør i ulike settinger, hvordan samhandlingen skjer, hvilke sosialt og emosjonelt klima som er i en gruppe (Lund & Haugen, 2006). Når en bruker observasjon som metode, ser observatøren hva andre gjør, og det handler om å registrere atferd (Lund & Haugen, 2006). Forskeren befinner seg på selve forskningsfeltet og observerer noe eller noen som hjelper forskeren i å finne svar på problemstillingen i sitt arbeid med en studie (Postholm, 2005). Observatøren får et helhetlig bilde av det som observeres, forskeren kan se sammenhenger underveis, selv om hovedanalysen foregår i ettertid (Johannesen m.fl., 2010). Det er ulike former for observasjon og i min forskning har jeg benyttet meg av deltagende observasjon. Det vil si at jeg er med i klasserommet, jeg har ingen rolle i klasserommet, bortsett fra å være observatør. Metoden gjør at observatøren er «ute i felten», som i mitt tilfelle er i klasserommet, og jeg er der over tid og blir til slutt en naturlig del av klassa. Jeg fungerte som en «radiatorlærer» og hadde ingen annen oppgave enn å observere læreren og samhandlingen i undervisningen. Ved å anvende denne formen for observasjon, får jeg nærhet til det som skal observeres (Johannesen

m.fl., 2010). Fangen (2010) skriver at en må være tett på informantene, men samtidig må en kunne tre ut og gi en tolkning utenfra. Moen og Postholm (2011) skriver at hva vi ser, avhenger blant annet av hvilke forventninger vi møter i ulike situasjoner med.

Observasjonsnotater av timen er viktig i etterarbeidet og ved å ha en struktur på observasjonen vil det kunne lette jobben med etterarbeidet. Det er likevel viktig å poengtere at struktur trenger ikke være en motsetning til åpenhet og fleksibilitet. Nedskrivning av informasjon samlet inn med problemstilling som en ramme, vil være med på å gjøre arbeidet mer systematisk, noe som innebærer at det blir studert med et forskende blikk (Moen og Postholm, 2011). Johannesen m.fl. (2010) skriver at det vil være viktig å gjøre feltnotater underveis med observasjonen. Tiden etter at observasjonen er gjort er avgjørende, da husker forskeren best det som er blitt observert. Det er da forskeren bør gå igjennom notatene og gjøre nødvendige utfyllinger (Johannesen m.fl. 2010). Det siste en må vurdere i denne formen for innhenting av informasjon, er når en skal trekke seg ut av forskningsfeltet igjen. Det kan være flere årsaker til hvorfor en trekker seg ut. Johannesen m. fl. (2010) beskriver flere faktorer som er avgjørende for når en skal trekke seg ut. En faktor kan være at forskningsprosessen tar slutt, dette kan være på grunn av tid og at en oppgaven skal leveres inn på en angitt tidsfrist. Betragtninger av dagliglivet skiller seg fra systematisk observasjoner (Moen og Postholm, 2011). En systematikk innebærer et fokus, som betyr at vi ser noe, samtidig som noen hendelser ikke fanges av vår oppmerksomhet (Moen og Postholm, 2011). Observasjonsnotatene vil danne grunnlaget for tolkning senere, feltnotatene må derfor gjøres parallelt med observasjonen. Johannesen m.fl. (2010) skriver at det mest vanlige er å skrive ned det som skjer underveis eller etter observasjonen. I tematiseringsfasen blir forskningsspørsmålene formulert, og en teoretisk avklaring danner gjerne utgangspunktet for temaet. På dette stadiet avklarer man hvordan et kvalitativt intervju skal gjennomføres. I hva prosessen må en innhente teori og kunnskap om emnet en ønsker å utforske. Videre må en komme fram til en problemstilling i denne fasen av oppgaven, samtidig som en må få et teoretisk perspektiv på bakgrunn av problemstillingen. Det blir viktig i forhold til å få ny kunnskap, og for å kunne stille relevante spørsmål. Når det gjelder hvordan, så vil det gå på selve metoden. Innhenting av teori om ulike intervju- og analyseteknikker er hovedtrekkene i denne fasen. Dette blir en form for å designe undersøkelsesmetoden. En må bestemme seg for hvilken metode en vil bruke, valget av metode vil så styre intervjuforberedelsene.

Kvaale (2002), sier at intervju betyr «utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker sammen. Det finnes ulike former for intervju, Gudmundsdóttir (2015) skriver at



forskere oppdager at de er i ferd med å foreta løst strukturerte og åpne intervjuer, hvor de sammen med informantene, utforsker betydningen av begreper, kategorier og hendelser. Intervjuet er forskerens viktigste redskap under datainnsamlingen (Gudmundsdóttir, 2015). Forsker og informant skaper til sammen et meningsfullt hele gjennom å bruke intervju som metode. Forskningsrapporten eller det forskningsnarrativ som det også blir kalt, er bare et sammensatt bilde av en begrenset del av informantens virkelighet (Gudmundsdóttir, 2015). Gudmundsdóttir (2015) skriver at et forskningsintervju ikke bare er et redskap for «informasjonsinnsamling», det er et sted hvor parter møtes og samtaler, samtaler skaper mening. Svarene blir som fortellinger, eller narrativer. Gudmundsdóttir (2015) viser til Connelly og Clandinins (1990), som sier at narrativet både er et fenomen og en metode. Fenomenet fordi de ord som informantene benytter i intervjuene ofte er formet som narrativer og i vår forståelse hører vi narrativer. Metode fordi hele forskningsprosessen med datainnsamling, tolkning og nedskrivning er en meningsskapende prosess, derav narrative trekk. Av og til vil spørsmålene bli stokket om og av og til vil intervjuet kunne ta en annen retning enn den en har planlagt. Dette er i tråd med det Gudmundsdóttir (2015) skriver om at forskningsintervjuet ikke lenger blir sett på som et redskap for informasjonsinnhenting. Det er et sted hvor partene møtes og samtaler, og gjennom sine samtaler «skaper de en mening sammen». Svarene blir som fortellinger eller narrativer skriver Gudmundsdóttir (2015).

#### *Kvalitet i mikroetnografiske studier*

For å sikre kvaliteten i etnografisk studie er det avhengig av flere faktorer. Blant annet det som tidligere er beskrevet i form av at forskeren er i forskningsfeltet lenge nok, til å ha nok data for å kunne forstå og representere det som studeres i forskningsfeltet. Videre vil et tett samarbeid med forskningsdeltakerne under selve forskningsarbeidet, kunne styrke kvaliteten i arbeidet. En forutsetning for dette er at forskeren har avklart sin subjektivitet. Videre er det viktig at informanten har en mulighet for å komme med tilleggsinformasjon (Postholm, 2005).

#### *Etiske refleksjoner i mikroetnografiske studier*

Å ha blikk for de etiske sider ved forskning, er en del av den kvalitative forskerkompetansen (Gudmundsdóttir, 2015). Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering, og om en handling er riktig eller gal (Johannesen m.fl., 2010). I min oppgave forsker jeg på kun én voksen og det gjør de etiske vurderingene noe mindre, i forhold til om jeg hadde forsket på barn og elever. Forskningsetiske retningslinjer er strengere for barn (Johannesen m.fl., 2010). Forskeren skal ta hensyn til individets privatliv og all informasjon som er privat skal være konfidensielt. Opplysningene som gis skal lagres forsvarlig og det

skal ikke lagres lengre enn nødvendig i forhold til å få gjennomført forskningsarbeidet. Gjennom min prosess med denne oppgaven har jeg benyttet meg av retningslinjene fra den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Jeg meldte min prosjektoppgave inn til NSD og fikk det godkjent. All datainformasjon jeg har fått tilgang til gjennom min oppgave er anonymisert, oppbevart beskyttet og alt blir slettet ved oppgavens slutt november 2017.

Anonymitet er et viktig grunnprinsipp når en driver med forskning. Gjennom mitt arbeid har jeg prøvd å ta hensyn til anonymitet så langt det lar seg gjøre. I små og åpne samfunn vil dette være ekstra viktig. Min informant har fått mulighet til å mene noe om dette, og han har hele tiden hatt mulighet til å trekke seg fra dette prosjektet. Elevene har også fått informasjon om at undersøkelsen i sin helhet dreier seg om lærer, men at de er en tredjepart, som også skal ivaretas og viktigheten i at jeg anonymiserer min oppgavebesvarelse. Jeg nevner ikke navn på hverken lærer, skole eller kommune. Læreren fikk informasjon om at datamaterialet som kommer inn blir behandlet konfidensielt, og at jeg har til hensikt å jobbe ut fra kriteriene fra NESH.

## **Forskningsprosessen**

### *Oppstart og valg av forskningsdeltaker*

Det å bestemme seg for å skrive en master har vært en lang og vanskelig periode for meg. Interessen for faget og nysgjerrigheten for akkurat dette temaet har jeg hatt i meg, men arbeid, familie og tid gjorde at jeg ble noe reservert i førperioden. Når jeg først bestemte meg for å gjøre dette, var temaet enkelt. Dette på bakgrunn av erfaringer fra skolen, undersøkelser som viser at gjennomføringsgraden er for dårlig i videregående skole og spesielt i forhold til fellesfagene på yrkesfag. Matematikk er til stadighet diskutert og det har vært igangsatt flere tiltak som skal hjelpe elevene med gjennomføring. Det å finne den eksakte informanten var greit, jeg har hørt mye om denne læreren på forhånd og han er et ledd i min nysgjerrighet.

I min jobb som pedagogisk psykologisk rådgiver kommer jeg i kontakt med mange lærere og elever. Ut fra det, får en innsikt i skolehverdagen, utfordringer og en læreres arbeid med elever og fag. Det dannet grunnlaget for min nysgjerrighet på akkurat min informant. Jeg ser det som en stor fordel at jeg kjente til denne læreren på forhånd, noe som gjorde at vi var trygge på hverandre og hverandres roller.

Neste fase går ut på å innhente teori om undersøkelsesmetoden, teori om temaet jeg vil forske på, lage en disposisjon / søknad til NTNU. Videre var det å utarbeide et utgangspunkt for intervjuguide. Få godkjenning fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS),

vedlegg (1), kontakt med veileder i forhold til tema, intervjuguide og teoristoff. Videre ble det utformet og sendt ut en orientering om min studie, se vedlegg (2). Jeg fikk godkjenning / samtykke om deltagelse både fra læreren og rektoren på den bestemte skolen, vedlegg (3). Gjennomføringsfasen dreier seg om selve gjennomføringa av datainnsamlingen. Tema for studien min går på relasjonsbygging, bevisste og ubevisste valg i forhold til relasjonsbygging. Hovedfokusområdene ble kommunikasjon, humor og interesse for elevene, sett i lys av relasjon lærer – elev. Jeg utarbeidet spørsmål og tema for intervjuet på forhånd. Samtidig som jeg planla spørsmål, er det stor grad av åpenhet når det kommer til selve intervjuet. Under intervjuet brukte jeg lydopptak, det er en vanlig metode for å registrere intervju, med henblikk på dokumentasjon og analysen i etterkant. Jeg hadde flere tester for å forsikre meg om at det ble opptak. Personlig synes jeg det er litt begrensende å ha lydopptak, men det ble bedre etter hvert. Med det mener jeg at jeg ble litt opptatt av lydopptaket, framfor å få med ekstra spørsmål. Når lydopptakeren ble slått av og intervjuet var ferdig, kom det alltid noe ekstra og da kom gjerne den gode samtalen på plass. Dette handlet nok om mitt anstrengte forhold til lydopptak, og øvelse gjør mester, det ble bedre etter hvert. Dette gjorde at jeg tok notater etter intervjuene, slik at jeg fikk med det som ble fortalt etter at opptakeren ble slått av.

Jeg gjennomførte intervjuene etter observasjonen og det ble gjort tre mindre intervju, fordelt på tre dager. Under gjennomføringen av intervjuet hadde jeg fokus på å tilrettelegge for trygghet og åpenhet. Jeg gikk inn for å være en lytter, viste interesse og viste et aktivt kroppsspråk, og gjennom intervjuene følte jeg vi fikk et avslappet og greit forhold. Min informant ga uttrykk for at dialogen var god, det ga spørsmål til ettertanke og han ga uttrykk for at temaet var spennende og interessant. Til sammen ble det 15 A4 sider med transkribert intervju.

Når jeg observerte i klasserommet valgte jeg å bruke en observasjonsguid som hjelp. I observasjonsguiden var det flere fokusområder jeg ville se på, og i forkant av observasjonstimene bestemte jeg meg for fokusområde. På tross av mitt fokusområde for timen, prøvde jeg å være åpen og fleksibel hvis spesielle situasjoner oppstod, og timen ble noe annet enn hva jeg hadde forventet. Min observasjonsguide, besto av rutet ark hvor jeg krysset av for hver gang læreren var innom den enkelte elev, snakket om annet enn faget osv. samtidig som jeg hadde et tomt ark som var delt i to, hvor jeg skrev notater, vedlegg (4). Min empiri har en størrelsesorden på 50 A4 sider med notater fra observasjon i klassen. Perioden jeg brukte på observasjon strekte seg over 4 måneder, men med bare en time i uka. Dette ble en noe lang observasjonsperiode, men jeg var mest interessert i å følge et bestemt fag og et

bestemt trinn. Denne læreren jobber på en liten skole hvor det er bare en klasse med matematikk på dette nivået der han er lærer. Det ble til sammen 16 matematikk timer. Gjennom min observasjon av informanten i matematikktimene på yrkesfag vg1, skrev jeg ned spørsmål som dukket opp, og som ble et utgangspunkt for intervjuet, dette er i tråd med det Postholm (2010) anbefaler. På grunn av at jeg gjennomførte observasjoner før intervjuet, var det mulig for meg å stille spørsmål ut fra det jeg hadde observert. Jeg har tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2009) når jeg har planlagt mitt intervju. De beskriver sju stadier for gjennomføring av en studie, tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analysing, verifisering og rapportering.

For meg var det nyttig å kunne holde avstand til klassen og læreren (informanten), det gjorde at jeg kunne se på situasjonene med et blikk utenfra. Det ga meg muligheten til å kunne få erfare og forstå fra innsiden, for så å beskrive det fra utenfor perspektivet. I min forskning har jeg benyttet meg av en åpen observasjon, og det innebærer at alle i feltet vet at de blir observert. Ved oppstart presenterte jeg meg for elevene og forklarte på en enkel måte hva som var min oppgave i klasserommet, vider litt om lengden av observasjonen.

Jeg valgte kvalitativ individuelt intervju med en lærer fra videregående skole, som underviser i realfag både på studiespesialisering og på yrkesfag. Jeg har valgt ansikt til ansikt dialog (Postholm, 2010). Stadiet som går på hvorfor, vil i hovedsak gå på formålet med min studie. Det er dette stadiet en gjerne starter med, og som danner utgangspunktet for hva du skal videre med en slik forskningsoppgave. Alt materiale ble transkribert underveis i hele innhentingsperioden. Transkribering betyr å klargjøre intervjumaterialet for analyse, det er transformering fra en form til en annen, fra tale til skrift. Transkripsjon av intervjuet til skriftlig form fører til at stemmeleiet, intonasjon og pauser går tapt, dette er en del av elementene i kommunikasjonen. Transkripsjonen er av den grunn svekkende i forhold til direkte samtale / intervju. Transkriberingen har store fordeler i form av at det blir mer strukturert og oversiktlig, dette gjør at materialet blir bedre egnet for analyse. Gjennom transkripsjonen kom jeg nærmere materialet, fikk bedre oversikt og jeg begynte å tenke på analysen. Dette arbeidet var svært lærerikt og nyttig for meg.

### *Kvalitetssikring av innkommet materiale*

I neste avsnitt vil jeg fokusere på hvordan og hvorfor kvalitetssikring er gjort i forhold til både intervjuet og observasjonen. Det finnes ulike grep for å gjøre materialet både troverdig og grundig (Postholm, 2010).

### *Validitetsvurdering*

Validitet defineres som hvor godt eller relevant data representerer det fenomen som skal undersøkes (Johannesen m.fl., 2010). For at validiteten skal bli så bra som mulig, er det viktig at metodevalgene blir grundig planlagt (Lund & Haugen, 2006). Kvalitetskravene i en forskningsoppgave er knyttet til selve problemstillingen, formålet, metoder og resultater (Lund & Haugen, 2006). Kvalitativ forskning skal ikke vurderes etter de samme kravene som ved kvantitativ forskning. I min oppgave ser jeg på en lærer og hva han gjør i forhold til relasjonsbygging med elevene han underviser. I hvor stor grad mine data representerer fenomenet jeg studerer, er ifølge Kvale og Brikmann (2009), at validiteten i all samfunnsforskning, er avhengig av om metoden er egnet for å undersøke det den skal undersøke. Videre i min oppgave har jeg brukt validitetssystemet som er presentert av Lund og Haugen (2006). Det er konstruert med henblikk på kvantitativ forskning, men systemet er også relevant for kvalitativ forskning. Dette validitetssystemet er allment akseptert og anvendt i ordinær empirisk forskning Lund og Haugen (2006), det opererer med fire kategorier validitet.

### *Begrepsvaliditet*

Dette handler om begrepsslutning. Operasjonaliseringen vil si prosessen fra det generelle til det konkrete. I denne prosessen gjør en relevant begrep målbar (Johannesen m.fl., 2010). Lærer – elev relasjonen er sentrale begreper i min forskningsoppgave, det er internasjonalt anerkjente begreper i teorien. Ved min studie ville jeg se etter bestemte underpunkter innenfor de to hovedbegrepene som nevnt ovenfor.

I min transkripsjon er svarene på intervjuet skrevet ned ordrett slik jeg hører det på lydopptaket. Det er gjort ved at jeg har hørt igjennom opptaket flere ganger, jeg har stoppet opp og spolt tilbake, for å få med alle detaljer. På tross av dette kan kanskje andre høre noe annet enn hva jeg hører, men jeg velger å bedømme min transkripsjon for å være tilnærmet identisk med det originale intervjuet. En mulig svakhet er at det var bare meg til stede ved intervjuet, ideelt sett burde en være flere forskere. Men på bakgrunn av omfanget på oppgave og studiet, ble det ikke aktuelt.

### *Datareduksjon og analyse*

Etter at observasjonen var ferdig og at intervjuene var transkribert begynte det virkelig store arbeidet. Jeg mente selv at jeg hadde hatt fokusområder underveis i observasjonen, men ble fort klar over at det var stort og mye å håndtere. Jeg fikk veiledning fra veileder som hjalp

meg i å avgrense fokusområdene og kategorisere hva jeg skulle jobbe videre med. I denne perioden av forskningsoppgaven var det mye frustrasjon. Det var vanskelig å få ned det en hadde av data både fra observasjon og fra intervjuene. Sammen med veilederen fant jeg tre hovedkategorier jeg skulle konsentrere meg om, det representerer det jeg har bruk for i letingen etter å finne svar på min problemstilling.

Når jeg analyserte datamaterialet, så jeg at noen hovedpunkter utpekte seg, og ble derfor mine hovedkategorier. Læreren presiserte ved flere anledninger hvor viktig det er å se eleven, derfor ble det et område jeg ville se nærmere på. Jeg gikk derfor inn i materiale for finne kategorier som handler om å se eleven. Ved hjelp av veileder fant jeg tre teknikker han benytter for å se elevene. Den første hovedkategorien ble *å bli kjent med eleven*. Læreren fortalte ved flere anledninger at mange av elevene han har hatt på yrkesfag opp gjennom årene, hadde dårlig erfaring med matematikkfaget. Læreren så derfor nødvendigheten av å imøtekomme elevene med deres interesser, enten det var sport, motor, dataspill eller annen interesse. Han fortalte at han gikk aktivt inn for å få med seg hva de snakket om, for så å finne fakta om denne interessen. Dette gjorde at læreren og enkelteleven fikk noe felles å snakke om. Min neste hovedkategori ble derfor *møte mellom lærer og elev via elevens interesse*. Gjennom den perioden jeg var sammen med læreren og elevene, kunne en kjenne at læreren hadde en lun og varm trygghet i møte med elevene, inkluderende og varm humor, mønsteret / oppbyggingen av undervisningen var preget av gjentakelser, som i sin tur oppleves som forutsigbar og trygg, samtidig som stemmen var lav, rolig og betryggende. Det ga grunnlag for min tredje og siste hovedkategori, *lærerens bruk av en lun, varm og inkluderende humor*.

### **Analyse og tolkning av data.**

I denne delen fokuserer jeg på hvordan og hvorfor analyseringen og tolkingen har blitt utført i forhold til intervjuet og observasjonen.

Når både intervju og observasjon er utført, gjenstår det å analysere og tolke funnene. Johannesen m.fl. (2010) skriver at dette arbeidet består av å bearbeide tekst og tolke dataene. I følge Postholm (2010) er det en prosess der forskeren får en mening ut fra dataene sine, ved å plukke datamaterialet fra hverandre og analysere. I min oppgave er det mine skriftlige notater ved observasjon av læreren og intervjuet med læreren, som danner grunnlaget for min analyse. Postholm (2010) beskriver analysearbeidet som dynamiske prosesser, og ikke en lineær og avgrenset prosess. Analysen blir hovedfokuset etter at materialet er innhentet og arbeidet med funnene er kommet i gang. Jeg har referert til Postholm (2010) tidligere i oppgaven, men vil understreke igjen at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet, noe

som også gjelder for analysearbeidet, dette vil prege forskerens perspektiver. Min subjektivitet vil nødvendigvis komme fram gjennom at jeg presenterer min opplevelse av fenomen som studeres. Samtidig er det viktig at informantens perspektiv kommer fram i intervjuene og at informantens stemme løftets fram i presentasjonen av funn (Postholm, 2010). Det å systematisere dataene en finner gjennom observasjon og intervju, er en viktig del av analysearbeidet. Koding og kategorisering vil være viktig i denne prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Postholm (2010) skiller mellom deskriptiv og teoretisk analyse.

Deskriptive analyse omfatter analyseprosesser som strukturerer datamaterialet. Det hjelper forskeren med å gjøre datamaterialet mer forståelig og oversiktlig, og det vil være enklere å presentere funnene (Postholm, 2010). Når jeg skulle gjøre mitt datamateriale mer håndterlig, ble det transkriberte intervjuet og observasjonsnotatene systematisert i forskjellige deler. Jeg lagde ulike koder for hva jeg var ute etter og satte såkalte merker for de ulike fenomener jeg undersøkte. Dette er i tråd med det Postholm (2010) beskriver som åpen koding. Denne prosessen er viktig i forhold til å redusere antall enheter i det videre arbeidet. Fellesnevnerne av begrep ble samlet og kategorisert i enheter (Postholm, 2010). Kategoriene jeg organiserte ble som tidligere nevnt, «det handler om å se hver enkelt elev», «møte mellom lærer og elev via elevens interesser» og «lærerens bruk av en lun, varm og inkluderende humor».

Når jeg kom til observasjonsnotatene, så systematiserte jeg det ved å lage kategorier på lik linje som ved intervjuet. Utgangspunktet for kategoriseringen er problemstillingen på oppgaven og teori som jeg støttet meg på gjennom oppgavens tema, med god hjelp fra veileder. Til slutt valgte jeg ut noen eksempler, som jeg vil bruke for å illustrere de ulike kategoriene etter at datamaterialet ble sortert, som er i tråd med Postholm (2010). Postholm, 2010 beskriver videre at gjennom analyseprosessen blir materialet delt opp, og dette kan virke noe kunstig. Årsaken til denne oppsplittingen er at forsker skal få system og oversikt over materialet, men det er svært viktig å bringe delene sammen til en helhet igjen, og det er neste steg i analyseprosessen. Kvalitativ forskning dreier seg om helhet, forståelse og dybde.

Teoretisk analyse defineres som; forskeren tar i bruk substantiv teori for å analysere deler av materiale (Postholm, 2010). Med dette menes at teoriene som forskeren har tilegnet seg, fungerer som briller når materialet skal analyseres. Igjen er det viktig å påpeke at forskeren skal være åpen og bevisst over sin individuelle subjektive rolle, men at en ikke skal legge vekk all sin forforståelse (Postholm, 2010). Teori er viktig i et forskningsarbeid, det hjelper forskeren i å gi forskningsarbeidet retning, samtidig som teori danner grunnlaget og utgangspunktet for teoretisk analyse (Postholm, 2010). Jeg har benyttet meg av teori helt i

oppstarten av oppgaven, for å komme fram til hva jeg kunne jobbe med i forhold til min problemstilling. Veileder var også til god hjelp for å avgrense mitt forskningsfelt. Videre er teorien vært med å støtte meg i forhold til tema, kategorisering, metodevalg, analysearbeidet og gjennom refleksjonen og etterarbeidet. Postholm (2010) beskriver dette som en hermeneutisk spiral, og det innebærer at data og teori påvirker hverandre, innsamlet datamateriale vil styre valget av litteratur til videre arbeid.



## **Kapittel 4, Lærerens kontekst**

For å forstå et fenomen må en forstå den konteksten hvor den oppstår. Postholm (2005) poengterer at konteksten er viktig i den kvalitative forskningen. I dette kapitlet vil jeg først beskrive generelt om videregående skole, før jeg går konkret inn på konteksten i den skolen hvor læreren i min studie jobber.

### **Videregående utdanning**

Innledningsvis skrev jeg at historisk sett, så er norsk skole preget av reformer. Den siste reformen kom i 2006 og heter «kunnskapsløftet». I videregående skole er det mange som faller fra og som ikke gjennomfører innen normert tid (artikkel regjeringen, 2016). Med «kunnskapsløftet» skulle skolegangen bli mer fleksibel og en hadde større mulighet for å tilrettelegge for den enkelte elev, læring og for skolen i å imøtekomme behovene. Ansvaret i forhold til rammene rundt opplæringen og den videregående skolen ligger hos de sentrale myndigheter, men fylkeskommunene har ansvaret for at de individuelle rettighetene i forhold til videregående opplæring følges og at lover og forskrifter overholdes.

I dag finnes det cirka 328 offentlige videregående skoler i Norge, de fleste har tilbud om både studiespesialisering og yrkesfaglig retning. Studiespesialisering går over tre år hvor elevene til slutt får generell studiekompetanse, som igjen gir grunnlag for høyere utdanning på høyskole og universitet. De elevene som går yrkesfaglig retning går i skolen i to år og fortsetter videre med to år i bedrift (praktisk opplæring), før de går opp til fagprøve og blir fagarbeider. Elever på yrkesfaglig utdanning har også mulighet for å gå påbygging etter to år med teori, eventuelt påbygging etter endt læretid. Påbygging er et videregående kurs på tredje årstrinn, som gjør at elevene får studiekompetanse, og kan fortsette å studere på høyere nivå. I dag finnes det tretten ulike utdanningsprogram, fem studieforbereende utdanningsprogram og åtte yrkesfaglig program.

### *Skolen og skoledagen*

Denne videregående skolen ligger i en liten kommune relativt langt unna fylkets sentrum. Det er en skole som har både studiespesialisering og yrkesfaglig studieretning. Skolen har fem ulike programområder, hvor to er studiespesialiserende tilbud. Dette er en liten skole med 280 elever og cirka 50 ansatte totalt med både lærere, kontorpersonalet, kantineansatte og renholdsoperatører. Skolen ble bygd på 70 tallet og er med det en relativt gammel skole, men den framstår som en fin og godt vedlikeholdt skole. Skolen har av den grunn en tradisjonell inndeling med klasserom og noen små grupperom, nå er den i en ombyggingsfase hvor en ny skole skal stå kler i 2022. Utearealet på skolen er i hovedsak naturtomt, men det er

opparbeidet en volleyballbane, bordtennisbord om sommeren, det er basketkurv og en gapahuk med bål plass rett utenfor inngangen. Parkering er en stor del av uteområdet. På bakgrunn av at det er en skole i en utkant og at elevtallet har vært synkende i de senere år, har det vært nødvendig å skjære ned på tilbudsstrukturen. Det gjør at skolen leier ut flere klasserom til kommunens norskopplæringskurs. Det er derfor samlet mange ulike kulturer ved denne skolen. Skolen leier idrettshall fra kommunen og deler den med barne- og ungdomsskolen, som også ligger like i nærheten av den videregående skolen. De ulike programområdene som finnes på skolen har i utgangspunktet sine egne lokaler. Elektro hvor jeg var med, har to rom de disponerer og som er tilrettelagt for praktisk arbeid innen el-fagene. Den klassen jeg fulgte startet på skolen kl. 08.00 hver dag, elevene hadde fulle dager og sluttet kl. 15.30 to av dagene og 14.30 tre av dagene. Skoledagen deles i tre, i første del er det tre undervisningstimer og første time varer i 90 minutter. Lunsjen varer i 30 minutter, så er det to og eventuelt tre undervisningstimer etter lunsj, avhengig om elevene har lang eller kort dag. Mellom undervisningstimene er det ti minutters pause.

### *Læreren*

Læreren er 43 år og har vært i læreryrket siden 1998. Han startet å jobbe som lærer da han var ferdig utdannet, men det var på en annen videregående skole. Der jobbet han i sju år før han kom til denne skolen. Her har han jobbet i elleve år. Han er kontaktlærer for en klasse på studiespesialisende program, men underviser også i matematikk på elektro vg1. Han underviser i matematikk på alle trinn på studiespesialisering og i fysikk på vg2 og vg3 studiespesialisering. Enkelte år underviser han i naturfag og i år er det på vg1 nivå.

Jeg fulgte læreren da han underviste i elektroklassen hvor det var 15 elever og alle var gutter. 12 av guttene hadde gått på samme ungdomsskole, mens 2 av dem kom fra nabokommunen og den tredje kom fra en annen kant av fylket og han var den eneste som bodde på hybel. Elevene var ikke sammenslått med andre klasser i noen timer, bortsett fra i kroppsøving. Da var de sammen med andre elever fra yrkesfaglig studieretning.

### *Arealet*

Det er lite med felles møteplasser for elever og lærere ved denne skolen. Klasserommet til elektro blir låst hvert friminutt på grunn av at det er verksted / arbeidsbenker og klasserom i samme rom. Arbeidsrommet til lærerne er ikke i tilknytning til klasserommene og det er adskilte korridorer mellom arbeidsrom for lærere og gangen hvor elevene oppholder seg. Skolen har en fin og hyggelig kantine, der kan både elever og lærere kjøpe mat, men det er ingen kultur for at lærerne spiser maten sammen med elevene. Elevene sitter i kantina og

lærerne har eget spiserom i tilknytning til sine arbeidsrom. Skolen har et mediatek, der er det mange elever som oppholder enten ved at de jobber med skolefag eller at det er en sosial møteplass. Her kan en se at lærerne er innom og det kan være en møteplass mellom lærer og elev uten at det er i form av undervisning.

Med utgangspunkt i analysen av datamaterialet og de funn jeg har samlet, vil jeg nå gå inn på relevant teori som kan belyse empirien. I neste kapittel redegjør jeg for dette.

## Kapittel 5. Resultat

Det å være lærer i dagens skole er utfordrende på mange måter. Det er høye krav både i forhold til lover, rettigheter, dokumentasjon, tilretteleggingskrav, måldokument, enkeltelevens behov, samarbeid med hjemmet og andre institusjoner, utdanningskrav på masternivå og hverdagslige utfordringer som skjer oss mennesker imellom. Hovedkravet er likevel at det skal skje en læringsprosess og at læreren skal hjelpe elevene i nå målet for de ulike fagene. Læreren bør kunne ta bevisste valg, ha evne til refleksjon over eget arbeid, bevisst sin rolle som lærer og inneha kunnskaper, som gjør at en kan ta gode og faglige valg i sin praktiske utøvelse. Alt dette kan styrke en lærers hverdag i møte med de ulike elevene. I dette kapitlet vil jeg presentere de tre kategoriene jeg har kommet fram til gjennom analysen av mitt datamateriale og jeg avslutter hver kategori med en diskusjon og jeg avslutter hver kategori med en diskusjon.

### Å bli kjent med enkelteleven

Når jeg jobbet meg gjennom datamaterialet, så jeg at denne læreren hadde mye fokus på at elevene skulle føle trygghet i undervisningstimene i matematikk, derfor brukte han tid på å bli kjent. Jeg vil nå presentere noen av lærerens uttalelser om denne kategorien. Så presenterer jeg ulike situasjoner, som også er representativ og som illustrerer at læreren bryr seg om sine elever. Det beviser han gjennom å benytte seg av ulike bekreftende handlinger i samspillet med elevene.

#### *Empiri og analyse*

Læreren var opptatt av å bli kjent med elevene sine:

I den 1. timen ved oppstart på høsten, har jeg mindre fokus på faget. Da snakker jeg gjerne om andre ting enn bare fag, dette gjør at vi blir kjent med hverandre. Jeg tenker at dette er med på å skape relasjoner mellom meg og elevene og det er igjen med på å skape trygget i klasserommet. Jeg tror at den tiden jeg bruker på å bli kjent med elevene, får jeg tatt igjen i løpet av kort tid i forhold til at jeg får elevene til å være på. (Int. 15.02.17, s1).

Empirien viser at læreren reflekterer over egen rolle, både som lærer og som en god medspiller. Han reflekterer over dette med å skape trygghet og gi litt tid i starten av skoleåret. Det er i tråd med det Drugli og Nordahl, (2013) beskriver når de sier at elevene har behov for å etablere relasjoner med trygge voksne, som kan vise dem hvordan de skal forholde seg til omverdenen, og hva som er rett og galt. Nordahl (2010) skriver at en viktig faktor for eleven, er å kjenne og oppleve at en blir likt av læreren, dette er en av de viktigste enkeltfaktorene for

å bygge relasjoner. Når en ser på teorien rundt dette temaet, ser en at det kan være fornuftig å sette av tid til å bli kjent med elevene i starten av skoleåret, skape trygghet og grobunn for videre relasjonsbygging gjennom resten av tiden de skal tilbringe sammen.

En viktig del av å bli kjent med, er å finne ut av elevenes faglige ståsted. Jeg observerte under min datainnsamling at læreren var innom alle elevene i klassen mange ganger i løpet av en time. Han sier:

Jeg prøver å være aktiv i timene, jeg går bevisst innom alle elevene i timen, prøver å få dem i tale både når det gjelder fag og andre ting dem er interessert i. Det gjelder å få dem på banen. Jeg er opptatt av å være innom for å høre hvordan det går, hva de tenker eller trur om oppgaven de er i ferd med å løse. Jeg ønsker å høre hva de tenker når de jobber med oppgaveløsning. Hvis jeg ser at det er svært ille med en elev, kan jeg ta en prat på tomannshånd. Da kan jeg kanskje få høre hvis det er noe de sliter med. Hvis det er noe faglig de sliter med, bruker jeg å spørre om det er mulig å henge med når jeg gjennomgår fra tavla. Deretter kan vi gjøre avtaler om at eleven rister på hodet eller nikker hvis en forstår gjennomgangen. Da vet jeg hvordan det ligger an. I enkelte tilfeller tørr ikke eleven å riste på hodet eller nikke, da kan vi avtale blikk kontakt. Det gjør at jeg vet at jeg må innom etter felles gjennomgang for å forklare ved pulten. Dette gjør at jeg vet noe om forståelsen til den enkelte og jeg vet at jeg får tilbakemelding hvis noen ikke forstår. Jeg unngår dermed at noen sitter hele timen uten at de forstår hva de skal gjøre, og en annen ting er at jeg blir kjent med elevene. Vi har våre egne avtaler som bare blir mellom eleven og meg, slik kan de oppleve trygghet på tross av liten forståelse for temaet som er gjennomgått fra tavla. (Int. 15.02.17, s1).

Læreren forklarte hvor viktig det er å bli kjent med hver enkelt elev, vise respekt og gi trygghet. Sammen kan de lage avtaler, som blir bindeleddet mellom læreren og eleven. Jensen og Ulleberg (2011) skriver at lærer og elev kommuniserer med hverandre i alle relasjonene de er i, i løpet av en undervisningstime. Det skjer på ulike måter som for eksempel blikk, smil, latter, tårer, lytting eller avvisning. I tilfellet som læreren beskriver, benytter han seg av annen form for kommunikasjon gjennom for eksempel blikk for å oppnå kontakt med elever som vegrer seg for å snakke i klasserommet. Tveit (2016) skriver at en anerkjennende tilnærming innebærer å lytte, forstå, akseptere og tolerere, samtidig som læreren bekrefter barnas ytringer og innspill. Det læreren gjør i min illustrasjon er akkurat dette. Han går innom for å lytte til eleven, han prøver å forstå og han aksepterer at elevene er ulike. Læreren anerkjenner også de som er beskjeden og ikke klarer å rekke opp hånda, han lager egne avtaler med den enkelte elev. Det gjør at eleven opplever trygghet med denne læreren og det dannes grobunn for læring. Federici og Skaalvik (2016) skriver at kombinasjonen individuell veiledning og positive lærer – elev relasjoner kan tenkes å ha gode vekstvilkår i klasserom hvor læreren

viser elevene emosjonell støtte i form av omsorg og respekt. Når læreren inngår egne avtaler med elevene, slik at de skal kjenne trygghet i klasserommet, tenker jeg at det ligger mye omsorg i denne avtalen.

Læreren bøyer seg ned på huk ved en elev, som sitter og ser ut i lufta. De diskuterer et regnestykke som elevene skulle gjøre, etter at lærer og elever har gjennomgått metode på tavla. (Eleven har ikke gitt tegn til at han vil ha hjelp fra lærer)

- (1) L: Ja hvordan går det med utregninga? Kan jeg se hvordan du har tenkt?
- (2) E1: Litt nølende, men viser boka.
- (3) L: Se der ja, (jeg hører ikke hva lærer sier, men ser at han peker i boka, nikker og smiler og ser på eleven, de har øyekontakt og ser sammen ned i boka igjen).
- (4) E1: Eleven nikker og følger med på hva læreren sier og på det han peker på i boka.
- (5) L: Læreren reiser seg, tar lett på skuldra til gutten og sier at det er bra det der, det gjenstår bare siste del av regnestykket nå, du klarer det de siste 10 minuttene.

Læreren går bort til en elev som sitter og ser ut i lufta. (1) og han sier ja, venter litt til han får kontakt med gutten, før han fortsetter med, hvordan går det? Læreren har fanget opp hva eleven kommuniserer med sitt blikk ut i lufta, og han går derfor bort til eleven. Dette er i tråd med det Tveit (2016) skriver, hvor han retter oppmerksomheten mot læreren, og skriver at det er lærerens ansvar å initiere og opprettholde en positiv interaksjon med barna. Nordahl (2010) skriver at relasjoner mellom lærer og elev er noe en må arbeide med og for at relasjonen skal kunne bidra til faglig læring må den rettes mot fag, kunnskap og ferdighet. Læreren oppsøker elevene i sitt arbeid (3), støtter og ser på løsningsforslag. De har en felles prat rundt oppgaven (3) og han hjelper eleven i å komme på banen i forhold til å få en løsning på oppgaven. I illustrasjonen jeg viser til, ser vi en lærer som kjenner elevene sine, han fanger opp en elev som har «falt ut» fra oppgaven (1), han vet hvordan han kan koble eleven inn på oppgaveløsningen igjen (1), han viser forståelse ved at han støtter det som er gjort i skriveboka (3) og får eleven på sporet igjen (4) av det han skulle gjøre. Læreren avslutter med en klapp på skuldra (5) og sier at det går bra det der. En god lærer kan inspirere ved oppmuntring, ved å gi elever opplevelse av egen mestring og ved å gi bekræftende tilbakemeldinger om vekst (LK 06, Kunnskapsdepartementet, 2006) Det viser at læreren har forståelse og han kjenner elevene sine. Når opplæringen er konsentrert om den nærmeste utviklingszone, vil elevene kunne utvikle seg og strekke seg innenfor eget potensiale (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I samtale med læreren forteller han om eksempel der han tenker det er ekstra viktig å følge opp og kjenne hver enkelt elev. Han nevner noen spesielle tilfeller der han synes det er en utfordring:

I de senere år opplever jeg flere ganger at jenter med høye krav til seg selv kan være vanskelig å komme innpå. De har ingen faglige problem, men det kan være utfordrende å få feed back av disse jentene. Videre prøver jeg å finne «knagger», som gjør at vi kan komme i tale med hverandre. Som lærer tenker jeg det er viktig å være lydhør overfor elevene, en må ta dem alvorlig. Hvis de vil ha endringer på metode eller veiledning, ja så må en respektere det. Jeg må bli kjent med behovene til den enkelte. Da må jeg være lydhør for hvilke behov de har. Det å ha en god relasjon til elevene gjør at undervisningen går lettere, vi kjenner hverandre og det skaper trygghet. Det vil være enklere å ta utfordringer som kommer, hvis en har opparbeidet relasjon til elevgruppa. (Int.03.03.17, s. 4).

I dette eksemplet ser vi at læreren ser også de sterke elevene, og han viser at han er opptatt av å kjenne den enkeltes behov og å opprette kontakt. Det han sier er at kontakten mellom elevene og lærer er viktig uansett faglig ferdigheter. Moen og Sæteren (2016) skriver at et samspill eller relasjonen mellom lærer og elev er fundamentet i undervisningen og opplæringen. Av den grunn vil det være viktig at læreren prøver å få en relasjon med disse jentene, som han beskriver som svært opptatt av faglige prestasjoner. Gjennom gode relasjoner mellom lærer og elev kan de faglige prestasjonene bli enda bedre, det er fundamentet for opplæring jmf. Moen og Sæteren (2016).

Læreren spør om en av elevene kan vente litt før han går ut til friminutt. Han vil snakke med han litt:

- (1) L: Jeg ser at du har god forståelse i matematikk og jeg ser at oppgaveløsningene går relativt lett. Hvordan opplever du det selv? Pause
- (2) E1: Ja det går greit, (pause) jeg forstår det du gjennomgår og jeg synes oppgavene er greie (pause), hvordan det?
- (3) L: Nei, jeg er redd det kan bli kjedelig for deg og at du ikke får den faglige utviklingen du gjerne kan klare. Så hvis du vil, så har jeg tatt med ei ekstra matematikkbok til deg. Den brukes på 1ST (studiespesialisering). Det er ikke så stor forskjell på disse bøkene og temaene er mye det samme, men kanskje noe mer utfordring i denne boka og mer å strekke seg etter.
- (4) E1: Oi. Ja kanskje det? Hvis du tror det så? Blir kanskje vanskelig?
- (5) L: Virker på meg som at du skal klare den boka ja, du trenger jo ikke ta alle stykkene i hele boka, men følg de tema vi tar for oss og jobbe videre med noen ekstra stykker innen hvert tema. Du kan jo tenke på det, det er i så fall et tilbud.
- (6) E1: (gutten smiler) Ja, jo, men jeg kan jo ta den med og se i den, så kan jeg vurdere det. Takk da.

Her ser læreren også de elevene som fungerer godt i faget. Læreren vil ikke snakke om denne tilrettelegginga i timen, men tar det i etterkant av en time. Dette viser hvordan læreren er kjent elevene sitt faglige ståsted. Han ser at eleven kan ha utbytte av å strekke seg etter noe ekstra (3). Læreren viser sitt faglige innblikk (1) og vil tilrettelegge for at eleven kan utvikle seg faglig (5), i tråd med den proksimale utviklingszone. Tilpasset undervisning blir i dette tilfellet, en undervisning som er konsentrert på den enkelte elevs nærmeste utviklingszone. Læreren prøver å støtte og trygge gutten (5) på at han kan klare dette, og han gir ros og oppmuntring i forhold til at det de holder på med nå, går relativt lett (1). Gutten får anerkjennelse fra læreren for sin ferdighet (1) og takker for at læreren har vist sin interesse for gutten (6). Dette er i tråd med det LK06 skriver i generell del om det arbeidende mennesket at «en god lærer kan inspirere ved oppmuntring, ved å gi elever opplevelser av egen mestring og ved å gi bekræftende tilbakemeldinger om vekst».

#### *Diskusjon:*

I analysedelen presenterte jeg mine resultater om lærerens evne til å se hver enkelt elev. Dette resultatet kom fram på bakgrunn av det mønster jeg så i lærerens praktiske handling i forhold til hver enkelt elev. Han fortalte om sitt fokus for den enkelte elev i intervjuene, og jeg kunne se sammenheng i det han sa, når jeg var med og observerte han i undervisningssituasjoner.

Under fortsetter jeg med diskusjonen jeg startet i analysedelen.

Denne læreren har et ønske om at elevene skal gjøre det bra i matematikk. Han har erfaringer med at enkelte elever har opplevd dette faget som vanskelig, av den grunn benytter han seg av andre innfallsvinkler enn bare fagstoffet i matematikk på vg1 yrkesfaglig studieretning.

Læreren legger strategi for hvordan han kan oppnå kontakt med hver enkelt elev og han sier at han setter av tid i starten av skoleåret for å gjøre seg kjent med elevene. Denne læreren ser ikke problemer med å sette av tid til å bli kjent med elevgruppa si, det begrunner han med at det vil bli besparelse av tid senere i året, når en først har opparbeidet seg kontakt og relasjoner med elevene og med klassen som helhet. En utfordring for lærere i fellesfag er at det kan bli mange elever å forholde seg til, denne læreren nevner ikke noe om denne utfordringen. Ved gjennomgang av mitt datamateriale, så jeg ikke at læreren noen gang pratet om at han opplevde å ha for liten tid for elevene. Derimot snakket han om at elevene trenger tid og at han var opptatt av å gi dem tid for å tenke, gi dem tid til å forstå og for å utbytte av undervisninga. Dette er interessant i forhold til at en ofte hører at lærerne har liten tid til den enkelte elev, at de har så mange elever, og at det ikke er mulig å se den enkelte elev i en travel hverdag. En anerkjennende tilnærming innebærer å lytte, forstå, akseptere og tolerere,



samtidig som læreren bekrefter barnas ytringer og innspill (Tveit, 2016). I forhold til det å bli kjent med hver enkelt elev, er det også interessant å se hvor lite dette vektlegges i de ulike føringene som kommer med de ulike læreplanene, reformene (kunnskapsløftet) og i forhold til de krav som stilles til lærerutdanningene. Jeg har registrert at det kreves utdanning på masternivå for å undervise i fellesfagene etter 2017, og jeg har også fått med meg at lærerstudiet krever karakteren 4 i matematikk for å komme inn. Det jeg ikke har registrert er fokuset på hver enkelt elev, hvordan se eleven og hvordan kan relasjoner bygges mellom lærer og elev? Kanskje kan det være områder som bør løftes fram og sette på dagsorden, i forhold til å få flere elever til å gjennomføre videregående opplæring? Kanskje vil flere barn og unge kjenne på mestring og glede ved å gå på skole og ta en utdanning? Kanskje vil flere være rustet til å møte de utfordringene som kommer fram i de ulike fagene?

### **Møte mellom lærer og elev via elevens interesser**

I analysen av datamaterialet fant jeg at læreren var opptatt av elevenes interesser, og han viste dette for elevene.

#### *Empiri og analyse*

Lærerens fokus på det å møte elevene gjennom deres interesser kom fram i de ulike intervjuene og samtalene vi gjennomførte. Her beskriver læreren hvordan han jobber for å finne elevenes interesser.

I enkelte timer kan jeg fange opp interessefelt som den enkelte elev har både når det gjelder skole, fag og andre interesser. Hvis jeg bruker tid på å bli kjent med enkeltelevene, deres interesser og at elevene får et forhold til meg, så sparer det meg for mye arbeid senere i året. Videre er det viktig for meg å vise eleven at jeg har en interesse for akkurat den eleven. Jeg tenker det er viktig at elevene har mulighet for å vise andre sider av seg, da kan det være åpning for å vise andre positive sider ved seg selv. Elever som er faglig svak, kan være god på andre områder. Da kan de få fortelle om det, og få vist at de også har sterke sider, framfor bare å ha fokus på det de ikke kan. Dette gjør at vi kan opparbeide positive relasjoner til hverandre, de får mulighet til å erfare at jeg møter de med respekt og de får vist sine positive sider til meg som lærer, det handler om å bygge selvtillit. Jeg har ikke tro på at folk lærer gjennom frykt. For meg som lærer prøver jeg å være trivelig, vise interesse for enkelteleven og gjerne ta en prat om noe annet enn faget, for å prøve å opprette kontakt. (int. 03.03.17, s 4).

Empirien viser at lærerens gode relasjoner virker inn på undervisningen og den faglige utviklingen til den enkelte elev. Han viser at han ønsker å legge til rette for at alle elever får vist sin styrke, både faglig og gjennom elevens interesser utenfor skolen. Ut fra erfaringer vet han at det finnes elever som har dårlige erfaringer i faget han underviser i, av den grunn ønsker han å legge til rette for at elevene kan få vist seg fram gjennom elevens interesseområder. Ogden (2012) skriver at læreren bør vise en forståelse for hvilken verdi den

gode relasjonen har, og det at læreren er klar over og bevisst på at alle elevene trenger et positivt forhold til læreren. Illustrasjonen over viser at læreren nettopp er klar over akkurat det Ogden (2012) beskriver. Battistich & Holm (2016) skriver at studier viser at en positiv relasjon mellom lærer og elev er viktig for elevens konsentrasjon om og interesse for skolearbeid. Relasjoner innebærer ulike sider, som det å svare eleven vennlig, vise eleven interesse, omtanke og respekt (Ogden, 2012).

I et intervju der vi pratet om det å se hver enkelt elev og hvordan han får dem i tale, sa han følgende:

Jeg tenker det er viktig å ha noe å snakke om, ikke bare det faglige og faget, men også andre ting. Da må jeg finne ut hva de er interessert i, hva de liker å gjøre i fritiden og hva som opptar dem. Jeg tenker ikke på faget i denne sammenheng, men andre ting som opptar dem. Faget er viktig, men også den enkelte elevs interesse utenom faget vil være viktig for meg, slik at jeg kan oppnå kontakt. Da kan vi ha noe å snakke om og det kan være med på å bryte opp timene. Med den elevgruppa jeg har nå, vil det være viktig å kunne bryte opp litt og snakke om noe annet et par minutter. 90 minutter med matematikk for denne gruppa går ikke. En klarer ikke å holde fokus over så lang tid, da er det greit å bryte opp timen med noe. Det er viktig å se en elevgruppa. Ingen er like og dette med prat og kommunikasjon kommer litt av seg selv, når jeg blir kjent med elevene. Vi kan prate om litt forskjellig, det kan være at jeg hører at noen er interessert i fotball, musikk eller noe annet. Da søker jeg på nettet om denne interessen for å finne fakta, det gjør at vi har noe vi kan diskutere, jeg møter dem i interessen og det gjør at det blir enklere å få kontakt med enkelteleven. For meg tar det bare fem minutter å finne ut noe om den interessen som opptar akkurat den eleven jeg ønsker å knytte kontakt med. For det er forskjell på elevene, noen er lett å få kontakt med, mens andre er mer reservert. Hvis jeg vet at en spiller curling, kan jeg søke på det, se om det er kamper og høre hvordan det gikk på turnering i helga. Det koster så lite, men jeg tenker det kan være svært viktig for akkurat den eleven, det at han får se at jeg følger med på han og har interesse av han, selv om han ikke forstår matematikk så godt. (Int. 15.02.17, s 2).

I analysen av disse uttalelsene ser en igjen interessen for å bygge relasjoner med hver enkelt elev. Læreren ser behovet for å møte eleven på en arena de er trygge i, det gjør at de får en kommunikasjon og det kan opparbeides relasjoner. Ogden (2012) beskriver at relasjoner innebærer ulike sider, som det å svare eleven vennlig, vise eleven interesse, omtanke og respekt. Illustrasjonen over viser det Ogden peker på som viktige faktorer for relasjonsbygging. Nordahl (2012) skriver at de som har en god relasjon til hverandre, vil som regel ha tillit til hverandre. Kanskje er det dette læreren legger til grunn når han aktivt går inn for å finne fakta om den enkelte elevs interesse, nemlig for å bygge tillit. Han vet av erfaring at ikke alle elevene har god erfaring med matematikktimene, av den grunn bruker han andre veier, som elevens interesse for å skaffe seg relasjon og tillit til den enkelte elev.

Lærerens fokus var å vise interesse for hver enkelt elev, dette viste han gjennom sin praktiske handling i matematikktimene. I denne sekvensen snakker læreren med to elever, denne samtalen skjer i tiden da det er en kort pause i løpet av 90 minutters økt. Det handler om å vise interesse for:

- (1) E1: Så du kampen i går kveld? Den var så dårlig! Talentløs spill
- (2) L: Jeg synes ikke Arsenal var så verst, Keeperen gjorde i så fall en formidabel jobb. En kan ikke si at det var hans feil at de tapte.
- (3) E2: Hæ? Ser du på fotball? Liker du Arsenal?
- (4) L: Tja liker og liker, jeg prøver å følge med litt. Sist kamp de spilte gikk jo noe bedre enn hva det gjorde i går kveld
- (5) E1: Jeg så ikke for meg at du var interessert i fotball! Jeg tenkte du drev med matematikk døgnet rundt. (Alle i klassa ler, inkludert læreren).
- (6) L: jeg har da noen interesser utenfor matematikken, (han humrer). (Liten pause) Da må vi komme i gang igjen gutter.
- (7) E1: greit, men da skal vi ta en diskusjon i friminuttet! (Alle ler igjen).

Når læreren blir med på en slik uhøytidelig prat (2), blir det god stemning i klasserommet (5). De to guttene har lyst til å prate mer med læreren og oppsøker han etter endt time. Roland (2011) skriver at når læreren benytter seg av småprat og oppsøker elevene både i klasserommet (2) og når de treffes i friminuttene (7), vil det kunne oppleves at det virker positivt på relasjonen mellom lærer og elev. Spurkeland (2005) skriver at kombinasjonen av interesse for mennesker og humor hos en lærer, virker for å kunne forsterke ulike prestasjoner hos de personer en jobber sammen med, i for eksempel en undervisningssituasjon mellom lærer og elev som i dette tilfellet.

I denne sekvensen tar læreren kontakt med en stille og beskjeden elev, en elev som ikke krever oppmerksomhet fra lærer og som lett kan bli oversett. I min observasjon har jeg sett at denne eleven har behov for litt ekstra hjelp, for å forstå det som blir gjennomgått på tavla.

- (1) O: Jeg så i avisa at du var på curlingturnering i helga, hvor var det turnering?
- (2) E1: Ja vi var i Sverige i Østersund.
- (3) O: Å ja, kjører dere så langt for å være på turnering?
- (4) E1: ja, det er ikke så mange lag i Norge, så vi må ofte kjøre til Sverige for finne motstanderlag. Vi kjører buss, så det går greit å sitte på.
- (5) O: Ja, jeg så dere hadde vunnet alle kampene, det må da være bra. Har du vært med lenge?
- (6) E1: Ja vi har hatt det samme laget siden jeg begynte med curling, det begynner å bli noen år nå. Tror jeg begynte da jeg gikk i andre klasse på barneskolen. Det var da de andre guttene på laget begynte også.

I analysen av dette eksemplet ser en at læreren flytter fokuset bort fra faget og seg selv (1), og over til en elev med kunnskaper og interesser for noe helt annet (6). Et felt hvor eleven er svært god (5). Dette feltet har ikke noe med matematikk å gjøre (1), men læreren viser interesse for det feltet denne eleven behersker og hvor han opplever mestring (5). Moen (2016) skriver om intersubjektivitet, det å være oppmerksom, nærværende og tilstede med eleven og det han er opptatt av, er for læreren en signifikant måte å formidle sin interesse for (5) og det kan gi en unik mulighet for å vise sin tilstedeværelse og interesse for eleven. Nordahl (2010) skriver om viktige faktorer for elev og lærer relasjoner. En av faktorene er å kjenne og oppleve tillit og å bli likt av læreren (1), som i illustrasjon som vist over. Det å vise interesse for eleven og huske viktige hendelser i elevens liv (1), kan være en faktor som er med på relasjonsbyggingen. Det å verdsette elevens interesser (1) og erfaringer (6) er byggende for lærer og elev relasjonen skriver Nordal (2010).

Fokuset er interesse for eleven, det kom fram under flere av svarene han ga da vi hadde samtaler i etterkant av timene og under intervju. I dette eksemplet ser en at læreren går aktivt inn for å få kontakt med hver elev.

Det er viktig for meg å få elevene på lag og at jeg er årvåken overfor forskjellighetene som finnes i et klasserom. Ved at jeg har en interesse for elevene, så ser jeg også forskjellighetene i læringsøyemed. Noen trenger tid, derfor bruker jeg å la elevene få tid til å tenke, jeg bruker bevisst pauser i min undervisning. Dette er på bakgrunn av at jeg ikke har interesse av å få et svar så fort som mulig, nei jeg har interesse av at alle skal få tid til å finne en løsning eller et svar. Når jeg avsetter tid får alle en mulighet. Det er derfor jeg ikke bruker power point med ferdige slides. Hvis en bare klikker seg igjennom power pointen, uten at elevene henger med, da har en ikke interesse av eleven. Jeg vet at det er flere som gjøre det på den måten, og jeg undres over den metoden. Da har kanskje læreren mest interesse av å bli ferdig med gjennomgåelsen? Jeg vet ikke? Dette er bare noen tanker jeg har. Min interesse ligger i at jeg vil se hvordan elevene tenker og jobber seg fram til et svar. På den måten kan jeg hjelpe dem, men da må jeg avpasse farten slik at elevene kan henge med meg. Jeg har interesse av at alle skal henge med når jeg gjennomgår fra tavla. Det er ikke jeg som skal regne ut regnestykket, vi skal gjøre det sammen. Av den grunn må jeg ha et tempo, som gjør at de klarer å henge med. (Int. 15.02.17, s 1).

Over ser vi at læreren har interesse av forskjellene i en klasse og han gjør valg i forhold til at han vil få med alle. Nordahl (2010) skriver om ulike prinsipper i møte mellom elev og lærer, et av prinsippene er bruk av pauser i undervisningen, det kan skape rom for at flere av elevene kan bli med i en samtale. Sæteren (2016) hevder at bruk av pauser i undervisningen skaper ro og langsomhet, og at dette kan være med på å legge til rette for å bygge en positiv relasjon mellom lærer og elev.

### *Diskusjon:*

I analysedelen har jeg presentert mine resultater om lærerens fokus på møte mellom elev og lærer via elevens interesser. Resultatene kom fram på grunn av at jeg så et gjennomgående mønster i lærerens praktiske arbeid. Læreren snakket om dette i intervjuene og samtalene vi hadde, men han viste det også i sin praktiske hverdag når han underviste i matematikk på vg1 elektrofag. Det har jeg presentert med noen representative eksempler fra hans undervisning. I min analysedel har jeg også gjort noen diskusjoner, men under vil jeg fortsette denne diskusjonen.

Gjennom min observasjon og intervju med denne læreren, har han hele tiden hatt fokus på hvor viktig det er at elevene føler seg trygge i klasserommet og at de blir behandlet med respekt. Han presiserer at han ikke har tro på at elevene lærer gjennom frykt. Han har også forklart viktigheten av å få relasjon til elevene sine. Det har han vist i sin praktiske hverdag som lærer i matematikk. Jeg oppfatter denne læreren som trygg i faget og rollen sin som lærer. Det er muligens avgjørende i forhold til at han viser elevene at han har interesse for hver og en. Han oppleves som trygg når han kommuniserer med eleven og når han bidrar i kommunikasjonen om de ulike interessene for de ulike elevene. Slik jeg opplevde så hadde han kontroll på interessene for de ulike elevene. (I så fall for dem jeg så og registrerte at han oppsøkte). I samtale med læreren spurte jeg om han virkelig hadde kontroll på interessen for alle elevene han hadde i de klassene. På det svarte læreren at det hadde han nok ikke, men det var noen elever han gjorde ekstra innsats for å opparbeide kontakt. For de elevene gjorde han noe forarbeid, som fikk han til å komme i dialog med eleven. Det fungerer som regel når vi har noe å snakke om, de kommer gjerne på banen når jeg bringer elevens interesse på banen, vanskeligere er det ikke. Jamfør fortelling fra curlingkamp og fra fotballkamp. Norsk skole har i dag et fokus på å få elevene til å gjennomføre det yrkesfaglige studieprogrammet de starter på, det blir satt inn ekstra kurs i matematikk, (ny giv), for å få elevene igjennom med ståkarakter. Det diskuteres mange ulike årsaker til hvorfor så mange elever ikke gjennomfører utdanningsløpet. Blant annet blir dårlige grunnkunnskaper nevnt som faktor, lærere med lav fagkompetanse, sosiale utfordringer, for lite samarbeid mellom fellesfag og yrkesfag. Det interessante er at det er lite fokus på hvordan læreren skal skape relasjoner gjennom elevens interesser. En kan spørre seg hva som skal til for at en lærer skal bli betraktet som flink? Videre kan en se på hvordan relasjon mellom lærer og elev virker inn på læringsprosessene? Hva bør styrkes når det gjelder lærerutdanningsinstitusjonene?

I forlengelsen av at læreren er opptatt av hver enkelt elev tilføyer han at respekten for enkeltindividet er viktig for han. Vi som lærere må snakke med alle elevene med respekt, uavhengig av faglig ståsted. Læreren forteller at han opplever at elever kommer på vg1 med dårlig erfaring fra skolen generelt. De føler at de ikke kan noe og de føler seg dumme. Mange lærere kan ha snakket til dem som om dem ikke kan noe. Jeg går bevisst inn for å unngå at de får denne følelsen bemerket læreren. Jeg jobber derfor aktivt for å bygge opp selvtilliten til denne type elever, jeg ønsker at de skal få tilbake trua på egne prestasjoner. Mitt utgangspunkt er å møte hver enkelt elev med positivitet og at de har noe fornuftig å tilføre meg, klassen og det yrket de tenker å gå inn i forteller læreren. Det er viktig å gi dem den gode følelsen tilbake, la de få bevise at de har noe fornuftig å bidra med, vi må interessere oss for elevene og da må vi vise dem det!

### **Læreren bruk av en lun, varm og inkluderende humor**

I analysen av datamaterialet så jeg at læreren benyttet seg av humor i undervisningen. I avsnittet under vil jeg presentere noen av lærerens uttalelser i denne kategori, som er representativt for datamaterialet jeg har fra observasjon og intervju. Videre presenterer jeg ulike situasjoner fra klasserommet som også er representativ for denne kategori og som illustrerer hvordan læreren benytter seg av humor på ulikt vis.

#### *Empiri og analyse*

I teksten under pratet vi om humor og bruk av humor i undervisningen:

Jeg går bevisst inn for å få god stemning i klassene mine. Humor er et ledd i det inkluderende klassemiljøet. Det å kunne le sammen er positivt. Det er viktig at en ikke ler av noen, men at vi ler sammen. Jeg bruker ikke sarkasme eller ironi, det kan være til skade for elevene og jeg har ikke tro på den formen for humor. Det at en lærer har selvironi kan virke positivt på elevene, det å kunne spøke litt av seg selv og at en ikke tar seg selv så vanvittig høytidelig, det har jeg erfaring med og det fungerer godt etter min erfaring. Det å la elevene spøke med deg og å le sammen med dem, gjør at vi raskt får en god tone. Noe av dette er bevisst handling fra min side, og noe vil nok være ubevisst, det er min personlighet. Det er viktig at læreren vet forskjellen på varm og kald humor, det å le sammen og ha litt selvironi er ofte forbundet med varm humor. Ironi og sarkasme kan ofte føre til en kald humor og at en ikke ler sammen, men at en ler av noen. (Int, 15.02.17. s. 5).

Humor kan knyttes til både kommunikasjon, relasjonsbygging, positive holdninger, selvtillit og kreativitet (Spurkeland, 2005). Humor kan være medvirkende årsak til at elever kjenner nærhet, varme, kontakt, samhörighet og vennskap. Videre kan humor fremme ulike læringsprosesser, ved at det fanger og holder oppmerksomheten, samtidig som det kan bedre minnefunksjonen. Spurkeland (2005) skriver også at humor er et sosialt tegn på å være

akseptert, du har tilhørighet og det bør ligge til grunn når ulike typer innlæring skal skje. Dette er i tråd med illustrasjonen over, hvor læreren forteller om at han tilrettelegger for litt spøk med elevene og at han har sansen for litt selvironi, så lenge det går på han som lærer. Det skaper samhørighet mellom han og elevene.

I denne sekvensen forteller han om humor som kommuniserende virkemiddel.

Det å ha et glimt i øyet er heller ikke så dumt og det er også kommunikasjon. En trenger ikke å være så dødsalvorlig hele tiden. Det trenger ikke gå ut over læringa om vi ler og tuller med hverandre, men det viktigste er at en ser an elevgruppa. Min erfaring er at eleven profiterer på humor, spesielt når jeg har litt selvironi i forhold til meg som lærer og faget matematikk. (Int. 15.02.17. s9).

Over ser vi at læreren har tro på humor i undervisningen og at et glimt i øyet kan være nok for å oppnå kontakt med elevene. Kommunikasjon foregår på ulike måter, som for eksempel gjennom blikk (Jensen & Ulleberg, 2011). Nordahl (2010) sier at humor er underprioritert i skolesammenheng og det er lite forskning på hva humor kan bidra med. Læreren sier her at han ikke ser eller har erfart at det går utover læringa, tvert imot kan det være heldig for innlæringsprosessen jamfør Spurkland (2005) som skriver at humor kan legge til rette for innlæringsprosessen, ved at den fanger oppmerksomheten for elevene.

Lærerens fokus på egen humor og der han ikke tar seg selv så høytidelig kommer fram i denne samtalen med klassen.

- (1) L: I dag har jeg tenkt å være litt crasy! Vi skal prøve oss på ligning med to ukjente.
- (2) E1: Hva! Skal du være så crasy? (hele klassa ler).
- (3) L: Ja! Dere ler dere, men dette er ikke noe å le av, dette er alvor.
- (4) E2: Nei, jeg vet ikke om jeg klarer å være med på noe som er så crasy! (hele klassa ler igjen).
- (5) L: Jeg skjønner at dette blir crasy for dere også, (pause alle ler) men nå skal vi se. Bare å se her dere. Læreren begynner å skrive på tavla og eleven faller til ro og følger med. De deltar med replikk når lærer spør om forslag til tall og vips så er gjennomgangen av nytt tema i gang.

Her ser vi at læreren nærmer seg elevene på en humoristisk måte. Han skal gjennomgå nytt stoff, med økende vanskegrad og han fanger elevens oppmerksomhet ved hjelp av selvironi og humor. (1) Han forteller hvor crasy han kan være, noe eleven responderer på med det samme (2). Om en lærer har en høy humororientering, innebærer det hun eller han kommuniserer med elevene ved hjelp av humor (Buseth, 2016). Han slipper derfor å be om å få oppmerksomhet og at elevene må bli stille, han bruker humor for å fange elevenes oppmerksomhet (1). Dette gjør at fler og fler kommer på banen, de ser på tavla og ler over at det mest crasye en matematikklærer kan gjøre, er å ordne et vanskelig regnestykke (2)(4).

Humoren som blir brukt i dette eksemplet er rettet mot læreren, hele klassen ler sammen med læreren og den er varm og lun. Læreren er trygg i sin rolle og vet å fange oppmerksomheten mot tavla. I den tiden jeg observerte denne læreren, hadde han flere utsagn om å være crasy, og til slutt spurte elevene om læreren hadde vært crasy i helga eller om han hadde crasye ideer for timen. Da ble de møtt med et smil og glimt i øyet og han lo sammen med elevene.

Passende humor handler om at man kan få folk til å le sammen av noe (Buseth, 2016) Noen ganger fikk han elevene til å vente til slutten av timen, eller når alle var kommet til en bestemt oppgave, så fikk de svar på hva crasy han hadde tenkt ut til neste time. Når læreren brukte fortellinger som ble avrundet med et sluttpoeng og sammen med korte humoristiske utsagn etterpå, hadde det effekt på undervisningen (Buseth, 2016).

Lærerens fokus på egen humor og der han ikke tar seg selv så høytidelig kommer fram i nesten hver time med klassen.

- (1) L : I dag skal jeg starte med å fortelle dere at jeg kommer til å fortelle dere en vits før jul. (alle ler)
- (2) E1: fortell den nå da, det er før jul nå! (klassen ler igjen, læreren smiler lurt til eleven)
- (3) L : Nei! Jeg kan bar en. Den hadde jeg tenkt jeg skulle fortelle siste timen før jul.
- (4) E2: ja, men det er jo crasy! (alle ler igjen)
- (5) L : Nemlig! Det er det jeg har sagt hele tiden, jeg kan finne på crasye ting. (latter)

Over ser vi at læreren nærmer seg elevene på en humoristisk måte. Han får eleven til å vente i spenning (1) på vitsen han skulle fortelle. Han blir spurt nesten hver time om han kan fortelle den. Læreren og elevene får en felles glede (3) over denne enkle handlingen. Eleven får felles glede (4) av at de vet om dette utsagnet og de har det samme å se fram til. Gjennom empirien ser en at læreren opplever at han får elevene til å kjenne seg trygge, og de har en god kommunikasjon med læreren når han benytter seg av humor. Kunnskap om humor kan knyttes til både kommunikasjon, relasjonsbygging, positive holdninger, selvbilde og kreativitet (Spurkeland, 2005).

#### *Diskusjon:*

Jeg har i analysedelen presentert mine resultater i kategorien lærerens bruk av lun, varm og inkluderende humor. Dette resultatet kom jeg fram til på bakgrunn av min observasjon i timene og gjennom intervju og samtale med læreren, da det er et gjennomgående mønster i hans undervisningsøkter. I min analysedel har jeg startet en diskusjon rundt denne kategorien, og det fortsetter jeg med i avsnittet under.

Det å bruke humor i skolens hverdag trenger ikke å være lett. Historisk sett er det ikke tradisjon for at humor kan brukes som et pedagogisk verktøy. Hvis en skal benytte seg av



humor, krever det at læreren kjenner sine elever godt, men også at det finnes en grunnleggende trygghet både hos læreren og i klassen. Når læreren i mitt tilfelle benytter seg av humor forteller han at han er klar over faren i forhold til at humor også kan oppleves kald og frastøtende. Læreren bruker seg selv som kilde til humor og passer på at klassen ikke ler av noen, men at de ler sammen. Læreren styrer denne humoren og bruker seg selv som eksempel, det fungerer på elevene og han får ønsket resultat, elevene blir fokusert på gjennomgang. I eksemplet som ble beskrevet, benyttet læreren seg av selvironi og han fanget oppmerksomheten gjennom humor framfor høy stemme, sint stemme eller å starte med undervisningen, uten at alle elevene har fokus mot tavle og gjennomgang.

I dag vet vi at humor kan fremme ulike læringsprosesser, gjennom å fange og holde oppmerksomheten, det kan også være med på å forbedre minnet i noen spesifikke arbeidsoppgaver. Når det er sagt blir det enda mer forundrende at humor ikke benyttes i større grad som et pedagogisk verktøy? Kanskje er det på grunn av at det vil bli vanskelig å gjennomføre denne formen på et systematisk nivå? Da blir spørsmålet hvorfor humor er mer dokumentert innen sykepleie, som en viktig faktor i kommunikasjonen, men ikke innen de akademiske skole- og utdanningssystem? Dette er spørsmål som forblir ubesvart, men kanskje kan det være at noen fatter interesse for denne kategorien innen pedagogikken?

## **Kapittel 7 Oppsummering og avsluttende kommentarer**

For å få svar på min problemstilling har jeg vært med i matematikkundervisningen på vg1 elektro i en periode som strekte seg over fire måneder. Det er et langt tidsrom, men det var bare en økt i uka. I denne perioden har jeg observert en lærer som underviser i matematikk, jeg har sett på hvordan han møter elevene, hva han gjør for å oppnå kontakt og relasjon med elevene. Datainnsamlingen ble gjort gjennom både intervjuer og observasjoner.

Gjennom min analyse av datamaterialet har jeg sett på hvilke fokusområder som er gjennomgående både i lærerens praktiske handlinger og i forhold til hva han sier i intervjuene. Det første jeg ser er at læreren har fokus på å bli kjent med enkelteleven. Dette fokusområdet presenterer jeg i den første kategori, her ser jeg at han tenker både på de som ikke er vanskelig å få øye på og på de som lett blir glemt og ikke så enkelt blir fanget opp i et klasserom. Det neste fokusområdet jeg fant, går på hvordan læreren møter elevene gjennom deres interesser utenfor skolen. Dette presenterer jeg i den andre kategorien, og her ser jeg hvordan han jobber med å få relasjoner med elevene gjennom deres interesser i fritiden og interesse for hvordan elevene jobber fram til resultat. Det tredje fokusområdet jeg finner i min analyse er hvordan læreren benytter seg av lun, varm og inkluderende humor i sin undervisning. Dette blir den tredje og siste faktoren jeg presenterer, her ser jeg at læreren bruker varm humor og at han har selvironi i forhold til å fange elevens oppmerksomhet.

Som teoretisk grunnlag bruker jeg Vygotskys teori om nærmeste utviklingszone. Det er i denne sonen eleven trenger en tydelig og trygg voksen, som kan veilede og gi støtte til framgang og faglig støtte. Denne støtten gis ofte av læreren, og den vil være avgjørende for at eleven skal oppleve mestring, forståelse og få en utvikling. Ved at elevene opplever mestring vil de kunne forflytte seg til neste utviklingszone. For at læreren skal kunne utrette den beste støtten er det viktig at elevene opplever trygghet og kjenner felleskap med læreren, klassen og de som står dem nær. Dette er viktig for utviklingen både i forhold til skolearbeidet, men også til å bli en selvstendig voksen.

Læreren jeg har brukt i min studie, har benyttet humor som pedagogisk redskap i sin undervisning og i forhold til å få relasjoner med elevene. Humor kan oppleves som samhørighet, det å le av noe felles og det skaper gjerne glede, hvis det benyttes riktig. Læreren var svært opptatt av å skille mellom varm og kald humor og hadde respekt i forhold til bruken av humor i undervisningen. Han poengterte at det var viktig å le sammen av noe,

men ikke av noen. Læreren brukte også tid på å finne interesser for den enkelte elev, spesielt for de elevene han ønsket å se litt ekstra. Han poengterte at dette ikke stjal mye tid, en kan enkelt gjøre et søk på nettet. Dette gjorde han for å få nok informasjon om interessen til enkelteleven, slik at han kunne delta i samtalen, når det skulle by seg en anledning. Dette lille ekstra kunne få eleven til å kjenne anerkjennelse, oppleve glede over å bli sett og respektert for sin interesse.

Noe som overasket meg i denne studien er styrken på betydningen av den sosiale opplevelsen og opplevelse av trygghet av læringsmiljøet. I tråd med tidligere forskning i forhold til tilhørighet og anerkjennelse (Fredericic og Skaalvik, 2013). De skriver også at et læringsmiljø som fremmer elevens følelse av tilhørighet, kjennetegnes av egenskapene anerkjennelse, omsorg og trygghet. Læreren jeg har basert min studie på, motbeviser delvis forskningen som sier at jo eldre elevene blir, jo mindre opplever de å få anerkjennelse, omsorg, støtte og praktisk hjelp fra lærer. Resultatene viser også at læreren bruker tid på annet enn fag, og begrunner det som relasjonsbyggende, det skaper trygghet, tilhørighet og tillit blant elev og lærer.

Denne oppgaven er muligens ikke et svar på hvordan lærerne skal møte eleven, men det er indikatorer på hvordan en lærer jobber i forhold til å møte elevene sine. Kanskje kan skolens fokusområder framover være å se viktigheten av støtte fra lærer, og at det virker for å styrke elevenes faglige og sosiale engasjement. Dette kan være et grep i forhold til gjennomføringsgrad i videregående skole. I mitt videre arbeid som pedagogisk psykologisk rådgiver, vil det kunne gi meg eksempler på hva som kan fungere, og det vil være til hjelp når jeg veileder andre lærere som kanskje sliter i sine timer. Det å gi mer tilpasset undervisning og skape et læringsmiljø med mer sosial støtte rundt elevene, stiller store krav til systemet og skolene. Det må jobbes med det kontinuerlig og det er læreren som er nøkkelen i dette arbeidet.

Gjennom denne oppgaveskrivingen har jeg gjennomgått mange prosesser, og jeg har ved flere anledninger lurt på hva jeg vil få fram gjennom denne oppgaven. Ved at jeg arbeider som PPT rådgiver, ser jeg at oppgaven har vært til stor hjelp i forhold til å veilede lærere som strever med klasser. I mange av tilfellene er det ikke faget de strever med, men dette med å oppnå kontakt med elevene, mange ser ikke betydningen av små enkle knep i arbeidet med å få den enkelte elev på banen, se og vise interesse for den enkelte. Relasjonsbyggende faktorer kan være ukjent farvann, for mange som står i klasserommet og underviser i sitt fag. I mitt videre arbeid vil jeg legge større vekt på relasjonsbyggende faktorer, som virkemiddel for god faglig

utvikling i elevgrupper og kanskje kan det være til hjelp i gjennomføringsgraden i videregående skole.

Til slutt sitter jeg og tenker på hva annet jeg kunne finne ut fra mine observasjoner og intervju. Nå når jeg nærmer meg slutten, merker jeg at det kunne vært spennende å videreutviklet studien. Kanskje ville jeg undersøkt elevene og hørt deres synspunkt rundt dette med læring, klasserom, lærere og hva de tenker som viktige faktorer for læring?

## Kapittel 8, Litteraturliste

Battistich, & Holm, (2016)

Buseth, L. H. (2016). Humor i samtalen om tallet 18. I T. Moen (red.) *Positiv lærer – elevrelasjoner. En fortelling fra klasserommet*. S. 76 – 83. Oslo: Gyldendal.

Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2013). *Læreren og eleven*. I Helland T., Lillejord S., Manger T. & Nordahl T. (2013). *I Livet i skolen 1. grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Federici, R. A & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer– elev- relasjonen betydning for elevens motivasjon og læring. *Bedre skole, 1*

Gudmundsdóttir, S. (2015). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen og R. Karlsdóttir (Red.) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. S. 15 – 31. Bergen: Fagbokforlaget.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 Meta- Analyses Relating to Achievement*. New Yourk: Routledge.

Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall I videregående opplæring*. Oslo: FAFO.

Jensen, P. og Ulleberg I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Johannesen, A., Tufte, P.A., Kristoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet, (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet, (2012). Ny Giv: Løfter de faglig svakeste elevene mest. Hentet

Kvale, S. & Brinkmann, S (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lund, T & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.

Markussen, E. (2010). Frafall i videregående opplæring i Norge: Forskning, omfang, hva kan gjøres og hva virker? I E. Markussen (Red), *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden*. (s. 123-149). København: Scanprint.

Moen, T. (2016). *Positive lærer- elev-relasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Moen, T og Karlsdóttir, R. (2005). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Moen, T. & Sæteren, A.L. (2016). Positive lærer-elevrelasjoner. *Adresseavisen*, 14.september, s.39.

Erfaringsbasert master i pedagogisk psykologisk rådgivning, NTNU, høst 2017.

Moen T. og Postholm M.B (2011) *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Ogden T. (2012). *Klasseledelse, praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Postholm M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Postholm M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roland P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet, Senter for atferdsforskning. Doktorgradsavhandling ved UiS nr. 156- april 2012.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 11 (2008-2009): *Læreren – rollen og utdanning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

St.meld. nr. 22 ((2010 – 2011): Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A.S.

St.meld. nr. 31 2007-2008 (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

Sæljø, R. (2001). *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen.

Sæteren, A. L. (2016). Langsomhet i samtalen om tallet 18. I T. Moen (red.) *Positiv lærer – elevrelasjoner. En fortelling fra klasserommet*. S. 85 - 94. Oslo: Gyldendal.

Tveit, A. (2016). Anerkjennelse i samtalen om tallet 18. I T. Moen (red.) *Positiv lærer – elevrelasjoner. En fortelling fra klasserommet*. S. 63 – 74. Oslo: Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Utdanningsspeilet 2012. Tall og analyse av grunnopplæringen I Norge*. Oslo: Udir.

*Internettadresser*

NOU, 2003: 16 (2003). I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringa for all: 6 Lærerrollen. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>


Læreplanverket for kunnskapsløftet. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Opplæringsloven. Oslo: Regjeringen.no. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/opplaringsloven/id213315/>

Regjeringen.no, 2016: *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/id2005356/>

## Kapittel 9, vedlegg

### Vedlegg 1, Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

			
Torill Moen Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU			
7491 TRONDHEIM			
Vår dato: 02.01.2017	Vår ref: 51353 / 3 / KH	Deres dato:	Deres ref:
<b>TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER</b>			
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:			
51353	Hvilke verktøy bruker den gode lærer i sin undervisning, og kan dette kategoriseres og settes ord på slik at jeg som PP-rådgiver kan bruke det i mitt videre arbeid som rådgivende organ til andre lærere?		
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder		
Daglig ansvarlig	Torill Moen		
Student	Anita Bjørgen		
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.			
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, 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, <a href="http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html">http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html</a> . 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, <a href="http://pvo.nsd.no/prosjekt">http://pvo.nsd.no/prosjekt</a> .			
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.			
Vennlig hilsen			
Katrine Utaaker Segadal		Kjersti Haugstvedt	
<small>Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.</small>			
<small>NSD – Norsk senter for forskningsdata AS NSD – Norwegian Centre for Research Data</small>	<small>Harald Hårfagres gate 29 NO-5007 Bergen, NORWAY</small>	<small>Tel: +47-55 58 21 17 Faks: +47-55 58 96 50</small>	<small>nsd@nsd.no www.nsd.no</small>
<small>Org.nr. 985 321 884</small>			



*Vedlegg 2, Orientering om deltagelse i mitt forskningsprosjekt, i forbindelse med gjennomføring av min masteroppgave innen erfaringsbasert master i pedagogisk psykologisk rådgivning.*

01.12.16

**Orientering om deltagelse i mitt forskningsprosjekt, i forbindelse med gjennomføring av min masteroppgave innen erfaringsbasert master i pedagogisk psykologisk rådgivning.**

I forbindelse med min masterstudie, ønsker jeg å belyse lærerens muligheter i et klasserom. I den forbindelse ønsker jeg å observere og intervju en bestemt lærer, som jobber på Oppdal videregående skole.

Læreren jeg ønsker å bruke i min studie er Pål Ove Bjerkan. Jeg ønsker å observere han i matematikkundervisningen med vg1 elektrofag.

Ved å delta i denne studien vil det bli behov for at jeg kan observere undervisningen, som gjennomføres i en gitt klasse i et gitt fag. Observasjonen bør gå over et tidsrom på noen uker og etter avtale med faglærer og veileder. Opplysninger jeg ønsker å innhente går på relasjonsbygging, klasseledelse, struktur i undervisning, metode og elevmedvirkning.

Min problemstilling er som følger:

Hvilke verktøy bruker den gode lærer i sin undervisning, og kan dette kategoriseres og settes ord på, slik at jeg som PP-rådgiver kan bruke det i mitt videre arbeid som rådgivende organ til lærere.

Opgaven er innmeldt til personvernombudet og følger de kriterier som kreves i forhold til personvern, se vedlegg.

Vedlagt ligger forespørselen, ønsker at den blir skrevet under og returnert til undertegnede.

Vennlig hilsen  
*Anita Bjørgen*  
Anita Bjørgen

*Vedlegg 3, Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, erfaringsbasert master i pedagogisk psykologisk rådgivning*

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### Erfaringsbasert master i pedagogisk psykologisk rådgivning

#### Bakgrunn og formål

I min forskningsoppgave ønsker jeg å finne konkrete virkemidler som brukes fra en gitt lærer som etter alt å dømme er den gode lærer. Mine funn håper jeg kan hjelpe meg og mine kolleger i PPT med arbeidet som går på mer på systemnivå i forhold til klasserommet, den gode time, hvordan bygge opp en relasjon med elever og hva skal til for å få oversikt over klasserommet og elevene som mottar undervisningen. Min undersøkelse skal gi materiale for å kunne skrive en master, som jeg skal gjennomføre høsten 2016 og våren 2017 ved NTNU, institutt for pedagogikk og livslang læring.

Utvalget i min oppgave er basert på observasjoner og samtaler med denne læreren. Tilbakemeldingene både fra skolens ledelse og elever tilsier at denne læreren gjennomfører gode timer. Undervisningen han praktiserer virker for å fungerer godt for den enkelte elev, uavhengig av studieretning eller fag.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved å delta i denne studien vil det bli behov for at jeg kan observere undervisningen som gjennomføres i en gitt klasse i et gitt fag. Det vil også være behov for at jeg kan gjennomføre intervju med læreren, intervjuet blir notert på ark samtidig som det blir tatt opp på lydfil, slik at jeg kan behandle materialet etter endt intervju. Opplysninger som jeg ønsker å innhente går på relasjonsbygging, klasseledelse, struktur i undervisning, metode og elevmedvirkning.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

All personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen som innhentes er kun tilgjengelig for meg som student og for min veileder. Det blir ikke skrevet navn og andre personlig opplysninger om min deltager i undersøkelsen. Min deltaker vil kunne gjenkjenne publikasjonen, ved at det er bare en som er med i min undersøkelse.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen juni 2017. Datamaterialet skal anonymiseres ved prosjektets slutt.

#### 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 ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anita Bjørgen, tlf. 98419294 eller min veileder Torill Moen (NTNU).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

#### Samtykke til deltakelse i studien

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

1 2017



Praktiske gjennomførings	Spørsmål
<p>Lærer kommer 5 min før timen starter. Gjør klar tavle, deler den i 3. Skriver over skriftl. format for dager.</p>	<p>Gjør du slike hver dag?</p>
<p>Gjennomgang fra tavle spørsmål fra lærer. Er det mulig å være med på dette?</p>	<p>Stoppet opp på gjennomgang Fortsatte ikke for noen da elevenne kommer med spør. Vi Venter på at lærer skal uttale i ord Er dette berust? Begrunn?</p>
<p>Fortsatte gjennomgang diverse er på og følger læreren i gjennomgang.</p>	
<p>20 minutter gjennomgang egne arbeidsoppgaver som skal leveres inn i neste del.</p>	
<p>Læreren går ut. Inne eller.</p>	<p>Her du testes for hvem du er innen? Men får ikke vite, begrunnet?</p>