

Oskar Kjelgaard Andersson

" Det handler om å investere i relasjoner"

En mikroetnografisk stuide av hvilke relasjonsbyggende metoder lærere i deltidsbaserte opplæringsarenaer bruker i interaksjon med elevene.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Lena Haller Buseth & Einar Sundsdal

Juni 2019

Oskar Kjelgaard Andersson

" Det handler om å investere i relasjoner"

En mikroetnografisk studie av hvilke relasjonsbyggende metoder lærere i deltidsbaserte opplæringsarenaer bruker i interaksjon med elevene.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Lena Haller Buseth & Einar Sundsdal
Juni 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Forord

Denne mastergradsavhandlingen er kulminasjonen av fem år på universitetet, og markerer samtidig avslutningen på en lang skolevei som startet i August 1997. Prosessen med å skrive en master kan oppsummeres som meget lærerik og samtidig utfordrende. Jeg har gjennom denne reisen fått en større innsikt i et tema jeg alltid har funnet meget interessant, og føler meg med det bedre rustet og klar for å ta fatt på arbeidslivet og hjelpe barn og unge.

Denne oppgaven hadde aldri sett dagens lys og blitt til, hadde det ikke vært for noen særs viktige bidragsyttere. Jeg ønsker for det første å takke Stien deltidsbaserte opplæringsarena og alle lærerne Maren, Rolf, Runar, Miriam og Ali for muligheten til å samle inn empiri hos dere. Jeg følte meg aldri utilpass og dere meg imot med åpne armer. Dette var viktig for at jeg skulle føle meg trygg, og tørre å ta opp ulike temaer med dere.

Den neste takken retter jeg til mine fantastiske veiledere Lena Haller Buseth og Einar Sundsdal. Dere har alltid støttet mine valg, og sammen hjulpet meg med å sortere tanker når ting gikk litt rundt. Takk for alle gode diskusjoner vi har hatt sammen.

Helt tilslutt ønsker jeg å rette en takk til alle medstudenter som har sittet på Idrettsbygget. Dere har sammen gjort det til en lystig affære å skrive master, og skjerpet mine evner innen kortspill og dart. Selv om en fullført mastergrad er en stor bedrift i seg selv, er det å sette tre trippel 20 i dart og score 180 poeng, kanskje den største opplevelsen min i løpet av tiden på Idrettsbygget.

Trondheim Juni 2019.

Oskar Kjelgaard Andersson.

Sammendrag

Denne oppgaven har ønsket å sette fokus på lærere i alternative deltidsbaserte læringsarenaer, ettersom dette er et tema det er lite forsket på i Norge. For å se nærmere på temaet har jeg i denne oppgaven valgt fokusere på temaet lærere i deltidsbaserte alternative læringsarenaer og hvordan de bygger relasjoner til elevene som nyttiggjør seg tilbudene. Mitt utgangspunkt ved oppstart var å se på hvilke relasjonsbyggende strategier lærerne ta i bruk i interaksjon med elevene. Senere i oppgaven ble det lagt til et underspørsmål som ønsker å se på om bruken av strategier for relasjonsbygging, kan bidra til å oppnå tilbudets ønske om faglig, personlig og sosial vekst hos elevene. For å tilnærme meg temaet ytterligere har jeg valgt å ta i bruk den kvalitative forskningsmetoden. Mer spesifikt har jeg brukt en mikroetnografisk tilnærming og observert hvordan lærere tar i bruk ulike relasjonsbyggende strategier for arbeider å bygge relasjoner med og elever på tre ulike tilbud. Observasjonene foregikk på Stien deltidsbaserte opplæringsarena.

Analysen og arbeidet med å finne teori, tydeliggjorde tre kategorier med tanke på relasjonsbygging og strategibruk hos lærere. Den første kategorien viser i all hovedsak at lærere ved deltidsbaserte læringsarenaer er bevisste sine reaksjoner på barn og unges handlinger, og hvordan dette kan påvirke utviklingen av relasjonen til elevene. De virker også å være klar over påvirkningen signalene de sender har på elevene, med tanke på hvilken atferd som er akseptabel og verdier som eksisterer på tilbudet. Den andre kategorien i analysedelen understreket at lærerne på tilbudene er opptatt av å gi elevene en opplevelse av å mestre noe i løpet av dagen. Dette begrunnes med at elevene skal føle at de får til noe, og at de skal oppleve at det finnes voksne mennesker som bryr seg om de. Den siste hovedkategorien fra analysedelen, tydeliggjorde begrunnelsen fra kategori to, og viser at lærerne er opptatt av å gi elevene en erfaring av at de som voksne personer bryr seg om deres liv. Dette gjøres blant annet gjennom å være åpne og tilgjengelige ovenfor elevenes behov og ønsker. Mot slutten av oppgaven drøfter jeg om bruken av relasjonsbyggende strategier alene, er nok for å bygge en god relasjon og oppnå tilbudets mål for elevene. Jeg kom i tilslutt frem til at en kombinasjon av strategier og væremåte, kan tankes å skape den beste kombinasjonen for å bygge relasjoner til elevene.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.	1
1.1 Oppgavens oppbygging.	1
1.2 Bakgrunn for studien.	1
1.3 Formål med oppgaven og introduksjon av problemstilling.	2
1.4 Deltidsbaserte alternative læringsarenaer.	4
1.5 Presentasjon av Stien og lærerne ved tilbudene.	5
2. Metode.	7
2.1 Kvalitativ forskning.	7
2.1-1 Mikroetnografiske studier.	8
2.1-2 Deltakende observasjon.	8
2.1-3 Valg av innsamlingsmetoder.	9
2.2 Forskningsprosessen.	10
2.2-1. Forberedelser.	10
2.2-1.1 Valg av arena for datainnsamling og adgang til feltet.	11
2.2-1.2 Utforming av observasjonsskjema.	12
2.2-1.3 Forforståelse og teoriladet observasjon.	13
2.2-1.4 Forskerrollen i studien.	14
2.2-1.5 Vitenskapsteoretisk ståsted.	15
2.2-1.6 Etske hensyn før datainnsamling.	16
2.2-2 Gjennomføring av datainnsamling, utfordringer og Etske refleksjoner.	17
2.2-3 Analyseprosessen.	18
2.2-3.1 Koding og kategorisering.	19
2.2-3.2 Teoretisk analyse og hermeneutikk.	20
2.3 Kvalitet i studien.	21
2.3-1 Intern reliabilitet og transparens i studien.	21
2.3-2 Validitet og Generaliserbarhet.	22
3. Teoridel.	25
3.1 Relasjonskompetanse og erfaring som utgangspunkt for relasjonsbygging.	25
3.2 Anerkjennelse og ros som investeringer i relasjoner.	27
3.3 Tilrettelegging for mestring.	29
3.3-1 Mestringsforventning og relasjonens kvalitet.	29
3.3-2. Et elevsentrert kunnskapssyn og læringsorientert målstruktur som grunnlag for tilrettelegging av mestringsopplevelser.	29
3.3-3. Lærerens oppgave som tilrettelegger for mestringsopplevelser.	31
3.4 Beskyttelsesfaktorer og sensitivitet.	32

3.4-1 Lærerens væremåte som beskyttelsesfaktor.....	32
4. Presentasjon av kategoriene og drøfting.....	35
4.1 Kategori 1 «Det er ikke handlingen i seg selv som betyr noe, men min reaksjon på den».	35
4.1-1 Observasjonsnotater og uformelle samtaler.....	35
4.1-2 Beskrivelse av observasjoner tilhørende kategori 1.....	36
4.1-3 Teori og Drøfting tilknyttet kategori 1.....	37
4.2. Kategori 2. «Det handler om å investere i relasjoner».....	40
4.2-1. Observasjonsnotater og uformelle samtaler.....	40
4.2-2. Beskrivelse av observasjoner tilhørende kategori 2.....	43
4.2-3. Teori og drøfting tilknyttet kategori 2.....	44
4.3. Kategori 3. «Det er viktig å vise de at det finnes voksne mennesker som bryr seg».	47
4.3-1. Observasjonsnotater.....	47
4.3-2. Beskrivelse av observasjoner tilhørende kategori 3.....	49
4.3-3 Teori og Drøfting tilknyttet kategori 3.....	49
5. Sammenfatning og diskusjon.....	53
5.1 Sammenfatning.....	53
5.2 Diskusjon.....	56
6. Refleksjonsdel.....	59
6.1. Refleksjoner tilhørende metodedelen.....	59
6.2. Studiens overføringsverdi og veien videre.....	61
7. Referanseliste.....	63

Vedlegg nr.1: Observasjonsguide til feltnotater.

Vedlegg nr. 2: Informasjonsskriv til deltakere og samtykkeerklæring.

Vedlegg nr. 3 NTNU sin rutine for behandling av personopplysninger.

Vedlegg nr. 4. Godkjenning fra NSD og beskrivelse av Stien.

Vedlegg nr. 5. Strategiene til Drugli (2012), slik de fremstår i RKBU manualen.

1. Innledning.

I dagens skole stilles det stadig større krav til både lærere og elever i form av kompetansemål og mer krevende læreplaner. Samhandlingen mellom lærer og elev har dermed fått en viktigere rolle enn noen gang for å sikre at samfunnets forventninger til opplæringen fullbyrdes (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Flere studier trekker frem betydningen av en positiv lærer - elev relasjon som en essensiell faktor for elevenes trivsel og læringsutbytte på skolen. En god lærer – elev relasjon belyses som spesielt avgjørende for de elevene som lider av lærevansker eller ikke makter å tilpasse seg skolen (Baker, 2006; Gustafsson et al., 2010; Juhl, 2009; Roorda, Koomen, Split & Oort, 2011; Wendelborg, Røe & Skaalvik, 2011). Kunnskapsdepartementet (2008-2009) peker på at lærerne i dagens skole er den påvirkningskraften som betyr mest for elevenes faglige og sosiale utbytte, foruten eleven selv. Lærernes evne til å skape trygge og gode relasjoner til elevene rolle har med dette fått en økt betydning i dagens skole.

1.1 Oppgavens oppbygging.

Denne oppgaven består av henholdsvis seks hoveddeler. Teksten starter med en innledning med blant annet bakgrunn for studien, problemstilling, presentasjon av datainnsamlingsarena og en innføring i alternative læringsarenaer. Deretter fortsetter jeg til metodekapittelet for å gi deg som leser en innsikt i hvordan jeg som forsker valgte å tilnærme meg og forske på temaet og problemstillingen. Metodedelen går fremfor teori, ettersom valget av teori ikke ble fullstendig før analysedelen var ferdigstilt. I det tredje kapittelet går jeg grundigere inn i teorien som ble til valgt, til dels som en følge av analyseprosessen i metodedelen. Kapittel fire betegner at jeg sikter inn mitt fokus mot å presentere kategoriene og drøfte de i lys av teorien. I det femte kapittelet vil jeg forsøke å sammenfatte drøftingen fra kapittel fire, og se på hvordan den relaterer seg til problemstillingen, underspørsmålet og det vitenskapsteoretiske ståstedet i oppgaven. Denne delen inneholder også et diskusjonskapittel der jeg forsøker å diskutere temaet og problemstillingen fra andre vinkler enn det som er gjort i drøftingen. Det siste kapittelet markerer slutten på min masteroppgave, og er en refleksjonsdel der spesielt ulike valg i metodedelen og mine tolkninger av empirien reflekteres over.

1.2 Bakgrunn for studien.

Bakgrunnen for denne studien kan dateres tilbake til våren 2016, da jeg skrev min bachelorgrad om alternative deltidsbaserte læringsarenaer, og hvordan de hjalp elevene på en generell basis. Ettersom jeg selv har en yrkesutdannelse innen håndverksfag, ønsket jeg den

gangen å se nærmere på alternative læringsarenaer for barn og ungdom som slet med å tilpasse seg dagens teori tunge skole. Under arbeidet med bacheloren brukte jeg den gang primært rapportene til Jahnsen, Nergaard og Flaatten (2006); Nergaard, Jahnsen, Rafalsen og Tveit (2009) som hovedkilder til informasjon. I arbeidet med bachelorgraden bet jeg meg spesielt merke i delene av rapportene der lærerne var beskrevet. Mitt inntrykk av skildringene gjort i rapportene var at lærerne ved deltidsbaserte alternative læringstilbud hadde en noe annerledes rolle og relasjon til elevene, enn lærere ellers i grunnskolen. I årene etter jobbet jeg selv som assistent på en skole og fikk erfare hvor viktig min væremåte i samspill med elevene var, for å kunne bygge gode relasjoner. Da jeg omsider påbegynte masterstudiet, hadde jeg fortsatt ikke klart å slippe den nysgjerrige følelsen jeg hadde fått gjennom egen arbeidserfaring og bachelorgraden i 2016. Da jeg var kommet til selve prosessen med å velge tema for masteroppgaven bestemte jeg meg for å ta tak i den nysgjerrige følelsen jeg hadde hatt i tre år, og velge temaene lærere i deltidsbaserte alternative læringsarenaer og relasjon. Empirien til denne studien er samlet inn gjennom observasjoner utført på en deltidsbasert alternativ læringsarena, som i denne oppgaven vil refereres til som Stien.

1.3 Formål med oppgaven og introduksjon av problemstilling.

Både i jobb og i tidligere skoleløp har jeg vært vitne til hvor mye en god relasjon til en voksen kan ha å si for viljen til å ville møte opp på skolen, ta gode valg i oppveksten og oppleve livsmestring. Relasjon er et begrep de aller fleste har et teoretisk forhold til, men ikke alltid mestrer i praksis. I henhold til Thagaard (2018) er en viktig del av forskningsprosessen å vite hva det er studien skal rette fokus mot. I arbeidet med å utforme en problemstilling til oppgaven introduserte Maren, en lærer på Stien, meg for en manual utviklet av Regionalt Kunnskapssenter for barn og unge – Psykisk helse og barnevern (RKBU). Manualen fra RKBU er en videreutvikling av et utviklingsprosjekt utført i 2012. Manualens målgruppe er lærere og ansatte som ønsker å delta i en refleksjonsbasert utviklingsprosess, der hovedmålet er å oppnå bedre refleksjon rundt lærer – elevrelasjonen (vedlegg 4). Manualen var noe lærerne både underviste skoler i, men også brukte selv i sitt arbeid. Denne manualen inneholdt et kapittel som omhandlet bruk av dagligdagse relasjonsbyggende strategier (vedlegg. 5) Disse strategiene stammer i all hovedsak fra Drugli (2012), og blir beskrevet som metoder for å fremme gode relasjoner i det dagligdagse samspillet mellom lærer og elev. Bruken av navn, positiv oppmerksomhet til positiv atferd, interesser for elevenes liv, bevissthet rundt sin egen reaksjon ovenfor elevens handlinger og nærhet ved hjelp er noen av strategiene som blir beskrevet. For noen vil dette komme naturlig, mens andre vil ha behov for større

bevisstgjøring rundt dette. Kombinasjonen av innholdet i manualen og min egen nysgjerrighet knyttet til temaet, gjorde at jeg tilslutt landet på problemstillingen:

«Hvilke relasjonsbyggende strategier bruker lærere i deltidsbaserte læringsarenaer i interaksjon med elevene?»

Begrepet strategier vil i oppgaven relatere seg til metoder, teknikker eller tilnæringer lærerne tar i bruk for å bygge relasjoner med elevene på Stien. Denne studiens overordnede formål er å gi et bedre innblikk i hvilke relasjonsbyggende strategier lærere i en deltidsbasert læringsarena tar i bruk i interaksjon med elever, som i ulik grad viser negative tegn i forhold til å tilpasse seg den ordinære skolen og dens forutsetninger. Stien sitt overordnede mål for elevene er at de gjennom deltakelse og på ulike deltidstilbud skal styrke sin elevrolle gjennom personlig, sosialt og faglig vekst (vedlegg 4). Ettersom arbeidet med analysen førte frem, ønsket jeg å se nærmere på hvordan bruken av relasjonsbyggende strategier kan bidra til å oppnå det overordnede målet til Stien. Jeg bestemte meg derfor for å tillegge studien et underspørsmål.

Underspørsmål: *«Hvordan kan bruken av strategiene bidra til å oppnå Stiens overordnede formål om faglig, sosial og personlig vekst, og en styrket elevrolle hos elevene som deltar?»*

En god problemstilling bør inneholde en faglig og samfunnsmessig begrunnelse (Thagaard, 2018). Fra et faglig standpunkt er denne studien interessant, ettersom det virker å være få eller ingen studier, som tar for seg lærere på norske deltidsbaserte læringsarenaer. Rapporten utviklet av Nergaard et al. (2009) gir kun et overfladisk inntrykk av lærerne ved tilbudene. Min studie ønsker å gå nærmere inn på lærernes arbeid, gjennom å se nærmere på hvordan de bruker relasjonsbyggende strategier for å utvikle relasjoner til elevene. Tidsdimensjonen mellom sist rapport og min studie aktualiserer studien ytterligere. Det er henholdsvis ti år mellom denne studien og rapporten fra 2009, og mye kan dermed ha endret seg på feltet. Dermed kan denne studien kan fungere som en slags påminnelse om at tilbudene fortsatt har en plass i dagens utdanningssystem. Den samfunnsmessige begrunnelsen bunner ut i det som allerede er nevnt i Kunnskapsdepartementet (2008-2009). Dagens skole krever et bedre samarbeid mellom lærere og elever i klasserommet. Selv om denne studien fokuserer på lærere i deltidsbaserte læringsarenaer, vil det likevel argumenteres for at tematikken i denne studien er noe alle lærere i norske skoler kan bli mer bevisst. En større innsikt i hvordan vi som voksenpersoner er med på å påvirke relasjonene til elevene rundt oss gjennom våre

uttrykk og reaksjoner, er ikke noe som utelukkende gagnar de lærerne som er på deltidsarenaen, men alle som arbeider med barn og unge.

1.4 Deltidsbaserte alternative læringsarenaer.

Det finnes ingen samstemt definisjon på hva som utgjør en alternativ læringsarena.

Kunnskapsdepartementet (2010-2011) definerer en alternativ opplæringsarena som et sted utenfor skolens område, der en eller flere elever mottar deler av opplæringen. Målgruppen for tiltakene har tradisjonelt sett vært elever som viser liten grad av skolemotivasjon og varierende grad av problematferd (Cox, Davidson & Bynum, 1995; Jahnsen et al., 2006; Nergaard et al., 2009). Tiltakene kan være interne, eksterne eller selvstendige. Felles for de interne og eksterne tiltakene er at de administrativt tilhører en skole, mens de selvstendige tiltakene innehar en egen administrasjon. De eksterne og selvstendige tiltakenes lokaler befinner seg utenfor skolens område og innehar høy lærertetthet i kombinasjon med små grupper av elever (Jahnsen et al., 2006). I lys av det øvrige kan Stien beskrives som et tiltak av både selvstendig og ekstern form. De har egen administrasjon, høy lærertetthet og små grupper men er underlagt kommunen organisatorisk.

Bruken av deltidsbaserte alternative opplæringsarenaer kan rettferdiggjøres på bakgrunn av Opplæringslova (1998a) §2-3 som viser til at en del av undervisningstiden kan brukes på aktiviteter eller fag utenfor skolens område og Opplæringslova (1998b) §8-2 som poengterer at elevene kan deles inn i grupper i deler av opplæringen, dersom det finnes et behov. Et viktig poeng for bruken av deltidsbaserte alternative læringsarenaer, er at eleven er der på deltid. I henhold til opplæringslova (1998b) §8-1 har eleven rett til å tilhøre skolen som finnes i nærmiljøet. På denne måten kan man unngå at disse arenaene blir til sosiale dumpeplasser for skolen (Nergaard et al., 2009).

Forskning nasjonalt og internasjonalt har vist at deltidsbaserte alternative læringsarenaer har høstet gode erfaringer blant kommuner som har benyttet seg av tilbudene. I noen tilfeller har de fungert som en felles ressurs og et kompetansesenter for skolene i kommunen. For elevene som går der har tiltakene bidratt til en mer positiv skolehverdag med økt sosial kompetanse, skolemotivasjon og selvtillit. (Cox et al., 1995; Jahnsen et al., 2006; Nergaard et al., 2009). Videre viser det seg at utelukkende homogene grupper av elever med problematferd, kan være uheldig på lang sikt. Tiltakenes effektivitet kan sees i sammenheng med lærernes kompetansenivå. Kompetente lærere gir et bedre tilbud enn lærere uten ekstra sosial eller spesialpedagogisk kompetanse (Dishion, McCord & Poulin, 1999; Wilson, 2000).

1.5 Presentasjon av Stien og lærerne ved tilbudene.

Stien er en deltidsarena tilknyttet en kommunal instans. Elevene som nyttiggjør seg de ulike tilbudene Stien har å by på, blir tilbudt plass der etter at en gruppe tilhørende Stien har utført en evaluering i samarbeid med hjemskolen og foresatte. For at elevene skal få plass må det innhentes samtykke fra foresatte og eleven selv (se vedlegg 4)

Stien ligger fint og naturlig til langs sjøen og har gode uteområder og en hel del praktiske artefakter til elevene. Som nevnt ovenfor er Stien sitt overordnede mål for elevene er at de gjennom deltakelse og på ulike deltidstilbud skal styrke sin elevrolle personlig, sosialt og faglig. I arbeidet med dette møter elevene varierte undervisningsopplegg med vekt på å skape gode mestringsopplevelser (Vedlegg 4). Datainnsamlingsprosessen innebar at jeg fulgte lærerne gjennom tre ulike deltidstilbud. Gruppe nummer 1 var et tilbud for ungdomskoleelever som hadde et stort og betydningsfullt skolefravær. Hensikten med dette tilbudet er å øke elevenes tilstedeværelse på en arena utenfor hjemmet og forhåpentligvis tilbakeføre de til skolen igjen. I denne oppgaven vil dette tilbudet bli referert til som Gruppe 1. Gruppe nummer 2 var en gruppe for elever i barneskolen. Her lå fokuset på en enkeltelev som viste tegn til å utvikle en negativ elevrolle hos medelever og lærere i hjemskolen. Målet her var å snu denne negative spiralen gjennom å tilrettelegge for at fokuseleven fikk vist frem sine positive sider til medelever og lærere. Den siste gruppen holdt til på et verksted, der elever som er lei av skolen eller trenger å gjøre noe annet en dag i uka kan komme og lære seg å jobbe med biler. Målet med dette tilbudet er å forebygge at elevene utvikler et bekymringsfullt skolefravær eller slutter på skolen gjennom muligheten til deltakelse på verkstedet en dag i uka. Heretter refereres denne gruppa til som Gruppe 3. (se vedlegg 4)

I løpet av feltoppholdet fikk jeg takket være Maren innpass og dermed muligheten til å følge en gruppe på fem lærere gjennom de tre ulike tilbudene. I denne oppgaven er lærernes egentlige navn byttet ut med pseudonymer for å ivareta deres anonymitet. Maren er en relativt erfaren lærer ved Stien og har jobbet ved arenaen i lang tid. Hovedsakelig hadde Maren ansvar for gruppe 1, men hjalp også til på gruppe 2 ved behov. Miriam er den yngste av lærerne og har jobbet på Stian en god stund. Til sammen med Maren utgjorde hun lærerstaben for gruppe 1. Ali er en lærer med mye erfaring fra normalskolen, som startet å jobbe på Stien for noe år siden. Ali og Miriam var de som hadde ansvaret for gruppe 2. Rolf og Runar er to godt voksne lærere med lang erfaring på Stien. Disse utgjorde lærerstaben på gruppe 3. Rolf var utdannet bilmekaniker. Runar var kokk, men hadde lært seg bilfaget gjennom Rolf. Kokkeutdanning til Runar innebar at elevene ved gruppe 3 også hadde tilbudet om å lage mat.

2. Metode.

Dette metodekapittelet er bygd opp i tre hoveddeler. Den første delen gir en kort innføring i den kvalitative forskningsmetoden, og dens særegenheter. Etersom jeg har valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode, for å studere hvilke relasjonsbyggende strategier lærere i deltidsbaserte læringsarenaer bruker i interaksjon med elevene, vil jeg i den første delen av kapittelet også gi en innføring i den mikroetnografiske tilnæringsmetoden som ble valgt. Den første delen av kapitlet avsluttes med en innsikt i hvilke innsamlingsmetoder jeg benyttet meg av for å samle empiri. Del to gir en grundig gjennomgang av min egen forskningsprosess, og tar for seg fasene forberedelser, gjennomføring og analyse. I den tredje og siste delen forsøker jeg å argumentere for studiens kvalitet gjennom å blant annet se på studiens interne reliabilitet og transparens, validitetskriterier og generaliserbarhet.

2.1 Kvalitativ forskning.

Kvalitativ forskningsmetode egner seg godt for å studere de fenomener en ikke vet så mye om fra før, og dermed krever en mer åpen og fleksibel tilnærming til studien (Thagaard, 2018).

Den kvalitative forskningsmetoden kan passe for den som ønsker å studere få enheter og inneha tettere kontakt med informantene under forskningen, enn det en kvantitativ forskning kan tilby. Ordet kvalitativt innebærer at fokuset er på kvalitet i enheter som ikke kan måles i kvantiteter (Postholm, 2010; Thagaard, 2018). Den kvalitative forskeren kan ansees som en puslemaker, som gjennom sitt arbeid setter sammen ulike enheter med informasjon til et helhetsbilde (Denzin & Lincoln, 2011; Postholm, 2010).

Det er som nevnt i innledningen få studier som er utført med fokus på deltidsbaserte læringsarenaer. Rapportene til Jahnsen et al. (2006); Nergaard et al. (2009) omtaler kun lærerne på tilbudene i generell form, og innehar ingen spesifikk utdypning med tanke på hvordan de interagerer med elevene på tilbudet. Med bakgrunn i dette virket den kvalitative forskningsmetoden å være et egnet valg for denne studien, ettersom forekomsten av tidligere forskning å støtte seg på var liten. Jeg ønsket dermed en forskningsmetode som tillot en åpen og fleksibel tilnærming til datainnsamling, samt nær kontakt til informantene for å få mest mulig kvalitet i empirien.

2.1-1 Mikroetnografiske studier.

Innad i den kvalitative forskningsmetoden finnes det flere ulike tradisjoner en kan bruke for å studere forskningsspørsmålet. Mikroetnografi er en tilnæringsmetode der observasjon ofte brukes for å samle inn empiri (Postholm, 2010). Denne tilnæringsmetoden passer til studier opptatt av sosiale interaksjoner, atferd og inntrykk tilhørende en gruppe, lag eller samfunn (Reeves, Kuper & Hodges, 2008). Fokuset ligger gjerne på få enheter eller en gruppe og forskeren tar i bruk flere innsamlingsmetoder slik som feltnotater, samtaler og innsamling av dokumenter, for å kunne gi et mest mulig helhetlig og rikt bilde. (Bryman, 2012; Hammersley & Atkinson, 2007; Reeves et al., 2008). Studier som tar i bruk observasjon, kan foregå på både mikro og makronivå. Forskerens fokus og problemformulering er med på å avgjøre hvilket nivå studien havner på (Fetterman, 1998; Postholm, 2010). En mikroetnografisk studie defineres som et studium av en liten sosial enhet, eller identifiserbar aktivitet innenfor enheten. Den strekker seg mellom et par uker til et par måneder og passer bra dersom forskeren har begrenset med tid eller midler. (Bryman, 2012; Fetterman, 1998; Postholm, 2010; Wolcott, 1990).

Valget om å bruke en mikroetnografisk tilnærming ble tatt tidlig i studiens forberedelsesfase. Begrunnelsene for valget av mikroetnografi som tilnæringsmetode bunner ut i tidsrammen for studien, som tilsa at en studie av lengre tidsperspektiv ville bli for krevende og studiens problemstilling. Problemstillingen ønsket å se på hvilke av de relasjonsbyggende strategiene lærerne tar i bruk i interaksjon med elevene, noe som tilsa at bruk av observasjon kunne være en hensiktsmessig metode for innsamling av empiri. I tillegg baserte studien seg på å observere en liten gruppe deltakere. På bakgrunn av rammene for studien virket, mikroetnografi å være den mest forenlige tilnærmingen med tanke på datainnsamling.

2.1-2 Deltakende observasjon.

Begrepet observasjon stammer fra det latinske ordet (*observationem*) og betyr iakttagelse eller undersøkelse (Frønes, 2019). Å observere innebærer at en tar i bruk sansene, for å registrere, tolke og tilpasse seg uttrykkene fra omverden. Skillet mellom hverdagslige og forskningsmessige observasjoner ligger i fokuset og systematikken bak forskerens observasjoner. Observasjoner gjort i forskningsøyemed vil alltid innebære å undersøke systematisk hvordan noe er (Askland, 2006; Postholm, 2010).

Deltakende observasjon er en av de mest sentrale metodene for datainnsamling i samfunnsvitenskapen, og betegner at forskeren er ute i felten og utfører observasjoner og deltar i aktiviteter og situasjoner som er naturlige for deltakerne. (Fangen, 2004; Thagaard,

2018). Formålet med deltakende observasjon er at forskeren, gjennom samhandling, etter hvert skal få en dypere forståelse av deltakernes rutiner og sosiale liv (DeWalt & DeWalt, 2011). Bryman (2012); Spradley (1980) klassifiserer deltakelsen inn i henholdsvis fem og seks nivåer, der ytterpolene betegner ikke deltakende observatør og fullt deltakende observatør. En ikke deltakende observatør har ikke noen som helst involvering i det som blir observert, mens en fullt deltakende observatør ofte er med som en fullverdig deltaker i gruppa og står i fare for å «go native», ved å miste forskningsfokuset (Bryman, 2012; Fangen, 2004).

Den deltakende observasjonen blir i litteraturen beskrevet som en metode med en rekke fordeler. Arbeidet i felten gjør det mulig å skaffe seg førstehåndserfaringer.

Førstehåndserfaringene kan forbedre forskerens forståelse av feltet og hjelpe forskeren til å skape seg et helhetsbilde av observasjonene (Fangen, 2004). DeWalt og DeWalt (2011); Fangen (2004) viser til at deltakende observasjon kan bidra til å styrke kvaliteten på dataen som er samlet inn under feltarbeidet, ettersom samhandling kan gjøre deltakerne mer konforme og mindre selektive i uttrykkene de viser. Førstehåndserfaringene kan styrke tolkningen av observasjonene i ettertid og gjøre formuleringen av nye forskningsspørsmål lettere. Sånn sett kan deltakende observasjon sees på som både en metode for å samle inn data og et verktøy for analyse.

2.1-3 Valg av innsamlingsmetoder.

Under datainnsamlingen valgte jeg å bruke feltnotater og uformelle samtaler med deltakerne, for å dokumentere observasjonene og gi de mer dybde.

Feltnotater har tradisjonelt vært den foretrukne måten å dokumentere og vedlikeholde data på i forskning basert på deltakende observasjon (DeWalt & DeWalt, 2011; Hammersley & Atkinson, 2007). Et feltnotat er en representasjon som omgjør en observert hendelse til tekst, og kan hentes frem og bedømmes flere ganger i ettertid (Emerson, Fretz & Shaw, 2001; Geertz, 2000). Under den deltakende observasjon kan skriving av feltnotater foregå simultant med hendelsenes forløp (Emerson, et al., 2001). Feltnotater er uunngåelig selektive i den form av at en ikke kan dokumentere alle inntrykk en observerer. De feltnotatene forskeren skriver vil dermed til en viss grad være et produkt av forskerens fokus ved inngangen til observasjonene, og inneholde det forskeren mener er viktig for å beskrive det som har blitt observert. (Bryman, 2012; DeWalt & DeWalt, 2011; Hammersley & Atkinson, 2007; Patton, 2015). Ettersom feltnotater er selektive argumenteres det i litteraturen for at prosessen med å omgjøre handling til tekst, også simultant igangsetter analyseprosessen. I prosessen med å omgjøre handling til tekst dukker det ofte opp analytiske tanker omkring teorier, eller annen

litteratur som kan skape mening til observasjonene. Over tid kan feltnotatene dermed være med og tilspisse fokuset for videre observasjoner. (Bryman, 2012; DeWalt & DeWalt, 2011; Hammersley & Atkinson, 2007).

I denne studien valgte jeg å benytte meg av håndskrevne feltnotater med bakgrunn i tiden til rådighet, og det faktum at deltakerne på Stien kunne være svært mistenkelige til bruk av video. Dette valget ble støttet av nøkkelpersonen på Stien, Maren, som mente at det var den minst forstyrrende formen av hensyn til elvene.

Uformelle samtaler blir fremhevet som en annen betydningsfull metode for datainnsamling i studier basert på observasjon (DeWalt & DeWalt, 2011; Spradley, 1980; Thagaard, 2018). Slike samtaler foregår hver gang en stiller en av deltakerne et spørsmål eller bare har en samtale i løpet av observasjonsperioden (Spradley, 1980). En fordel med de uformelle samtalene er at forskeren får muligheten til å stille spørsmål til deltakerne på en mer naturlig måte, enn under et intervju (Reeves et al., 2008). Fangen (2004) påpeker at deltakende observasjon gir forskeren mulighet til å stille deltakerne spørsmål på bakgrunn av det som er observert. Samtalene kan dermed sees på som en viktig metode for å gi observasjonene mer perspektiv og nyanse under det videre analysearbeidet. De uformelle samtalene som ble gjort i min studie, viste seg å være viktige for å få deltakernes perspektiv på handlinger jeg hadde observert og skrevet ned, og skape mening til observasjonene.

2.2 Forskningsprosessen.

Jeg vil i denne delen av metodekapittelet gå nærmere inn på forskningsprosessen knyttet til studien, og beskrive forberedelsene, gjennomføringen og analysen knyttet til denne studien. En forskningsprosess slik som denne inneholder uunngåelig noen valg, som vil bli begrunnet underveis.

2.2-1. Forberedelser.

I forberedelsesfasen til denne studien måtte jeg ta hensyn til flere aspekter før observasjonene kunne starte. Jeg vil i denne delen beskrive de ulike forberedelsene som ble gjort med tanke på adgang til felten, utforming av observasjonsguide, ulike forskningsetiske hensyn før observasjonsstart, valg av forskerroll, vitenskapsteoretisk ståsted og perspektiv. Tilslutt vil jeg beskrive hvordan jeg gjorde meg bevisst min egen forforståelse av temaet før observasjonsstart.

2.2-1.1 Valg av arena for datainnsamling og adgang til feltet.

Spørsmålet om hvor datainnsamlingen skal finne sted blir i stor grad styrt av forskningsspørsmålet som driver studien, men det opprinnelige forskningsspørsmålet kan også endre seg som en følge av datainnsamlingen (DeWalt & DeWalt, 2011; Fangen, 2004; Fetterman, 1998; Hammersley & Atkinson, 2007). I denne studien ble arenaen for datainnsamling valgt på bakgrunn av det opprinnelige forskningsspørsmålet. I henhold til forskningsspørsmålet skulle arenaen være en læringsarena ulik normalskolen. Stien var den eneste plassen i kommunen som passet profilen til en alternativ læringsarena slik de er beskrevet i litteraturen (Jahnsen et al., 2006; Kunnskapsdepartementet, 2010-2011; Nergaard et al., 2009).

For å kunne bruke Stien som stedet for observasjoner og finne lærere som kunne tenke seg å delta i studien, måtte jeg først og fremst komme i kontakt med ledelsen. DeWalt og DeWalt (2011); Fetterman (1998); Hammersley og Atkinson (2007); Thagaard (2018) viser alle til at adgang til felten ofte kan gis gjennom såkalte nøkkelpersoner. Dette er personer som har kunnskaper om arenaen, samtidig som de høster tillit hos de personene som kan tenke seg å være aktuelle for studien. Nøkkelpersonen kan dermed hjelpe forskeren i introduksjonsfasen av feltoppholdet og fungere som en som går god for prosjektet, og på den måten påvirke de andre deltakernes holdninger til studien og tanker om deltakelse. Det foregår som regel en dualitet i introduksjonsfasen, der nøkkelpersonen gir en introduksjon av forskeren til de andre deltakerne, før forskerens selv introduserer prosjektet.

I forberedelsene til denne studien var jeg i kontakt med to personer som kan tilskrives denne tittelen, selv om en etter hvert ble mer signifikant enn den andre. Den første personen kom jeg i kontakt med på universitetets vrimledag for masteroppgaver. Denne dagen tilbød gode muligheter for å komme i kontakt med representanter fra ulike kommunale instanser. Det var på denne dagen jeg møtte person nummer 1. Han var lærer ved Stien alternative opplæringsarena i kommunen, og sammen ble vi enige om å treffes senere. På møtet noen uker senere ble jeg introdusert for ulike lærere ved Stien. Det var her jeg traff person nummer 2 som var leder for deltidstilbudet på Stien. Ettersom denne studien ønsket å fokusere på deltidstilbud, tok person nummer 2 over som nøkkelperson for resten av studien. Noen uker senere ble jeg invitert til å treffe de resterende fire lærerne som til sammen utgjorde staben ved deltidstilbudet. Etter en kort introduksjon fikk jeg fortelle om studien og besvare spørsmål fra deltakerne.

2.2-1.2 Utforming av observasjonsskjema.

En del av forberedelsene til denne studien innbar å utforme et observasjonsskjema. Et observasjonsskjema defineres av McKechnie (2008) som et forhåndspreparert skjema som gjør det mulig å notere ned ren faktainformasjon slik som tid, sted, aktivitet og involverte parter umiddelbart. Samtidig kan det gjøre det lettere for forskeren å besvare spørsmålene om hva, hvordan og når under skriving av feltnotater (Hammersley & Atkinson, 2007). En kvalitativ observasjonsguide er som oftest mer fleksibel enn den kvantitative og inneholder temaer av interesse og rom for utdypelse av handlingen som blir observert. Hvilke kategorier forskeren velger å ta med på skjemaet avhenger av forskerens fokus ved inntreden til observasjonene. Kvalitative skjemaer er fleksible, og inneholder i tillegg rom for forskeren til å notere ned hendelser utenfor de forhåndsbestemte kategoriene (McKechnie 2008).

I utformingen av observasjonsskjemaet tar forskeren ofte valget om observasjonene skal foregå ustrukturert eller strukturert. Ustrukturerte observasjoner er mest vanlig innenfor observasjoner av kvalitativt preg. Observasjoner av en ustrukturert art preges av at forskeren entrer felten med lite kunnskap om det som skal studeres, og endrer sitt fokus i takt med datainnsamlingen. De ustrukturerte observasjonene har fokus på å gi innsikt i interaksjoner mellom grupper, gi et helhetlig bilde av situasjonen og få med konteksten rundt. Dette krever at observatøren inntar ulike roller i løpet av observasjonsperioden (McKechnie, 2008; Mulhall, 2003). Med utgangspunktet i at denne studien baserte seg på deltakende observasjon for å få en bedre innsikt i hvilke dagligdagse relasjonsbyggende strategier lærerne tok i bruk i interaksjon med elevene og min begrensede kunnskap om temaet, ble observasjonsskjemaet utformet ustrukturert.

For å kunne notere ned hvilke relasjonsbyggende strategier lærerne brukte, benyttet jeg meg av ulike forfattere innen observasjonslitteraturen. Selve skjemaet er på forhånd kategorisert i henhold til det Schatzman og Strauss (1973) betegner som observasjonsnotater (ON), teoretiske notater (TN) og metodologiske notater (MN). Observasjonsnotatene skal så godt det lar seg gjøre være en ren beskrivelse av hva som faktisk skjedde, og er utformet etter inspirasjon fra Spradley (1980) liste over punkter som gir hendelsen en ramme (se vedlegg 1). Rene observasjonsnotater innebærer at de er verdi og tolkningsfrie i den grad en klarer å få til dette som observatør. Dette kan sees i sammenheng med at et feltnotat aldri kan gi et like bra bilde av hendelsen som det å faktisk være tilstede. Derfor skal et observasjonsnotat sikte på å unngå slutninger i observasjonene på bakgrunn av noe som ikke kan observeres. Eksempler

på dette er å tolke deltakerens tanker rundt en handling uten å samtale med deltakeren (Askland, 2006; Frønes, 2019; Hammersley & Atkinson, 2007).

De teoretiske notatene gir forskeren mulighet til å reflektere og forsøke å utlede meningen bak den observerte handlingen. Teoretiske notater lar forskeren utvikle antakelser, hypoteser eller teoretiske begrep tilknyttet observasjonen, uten å påvirke beskrivelsen av hva som faktisk skjedde. Den siste kategorien til Schatzman og Strauss (1973) inneholder de metodologiske notatene. Dette er notater som kan inneholde instruksjoner eller påminnelser til senere observasjoner. De fungerer som en slags logg der forskeren bruker de teoretiske notatene til å stake ut veien videre i observasjonene, samtidig som de inneholder refleksjoner av hvordan de foregående observasjonene har foregått. Refleksjon over observasjonen blir i Frønes (2019) betegnet som at observatøren grubler over hvordan den nye informasjonen kan brukes til videre observasjoner. En god refleksjon i observasjonssammenheng innebærer at forskeren går under overflaten til de rene observasjonsnotatene.

2.2-1.3 Forforståelse og teoriladet observasjon.

All ny forståelse innehar i ulik grad en forforståelse. I forberedelsene frem mot en observasjon vil forforståelsen endre seg i takt med tilegnelsen av kunnskap om temaet som skal observeres. Tilegnelsen av teori i forkant av observasjonene handler om at forskeren kan bruke den nye kunnskapen for å tilnærme seg temaet fra ulike vinkler under feltarbeidet (Fangen, 2004; Fetterman, 1998; Postholm, 2010). Etersom vår forforståelse endrer seg i takt med tilegnelsen av teori, vil hva vi observerer på mange måter være farget av teorien vi har konsumert. Hanson (1958) viser til begrepet teoriladet observasjon, som sier at en observasjon er formet etter vår forhåndskunnskap om det observerte. Popper (1972) uttrykker at alle observasjoner vi gjør formes og velges ut på bakgrunn av forskningsspørsmålet eller hypotesen forskeren ønsker å finne svar på.

For å kunne forstå våre egne observasjoner og samtidig være seg bevisst hvordan vår forforståelse påvirker observasjonene, er det viktig å være klar over sin egen persepsjon og hvordan denne kan variere i forhold til andres (Askland, 2006). Persepsjon danner grunnlaget for observasjon. Bevissthet rundt egen persepsjon, er en bevissthet i hvordan ens eget sanseapparat fungerer (Frønes, 2019). Mennesker tenderer i stor grad til å forstå en observasjon forskjellig. Faktorer slik som tidligere erfaringer, følelser, egne vurderinger og førsteinntrykket av personer, spiller inn på graden av sensitivitet forskeren har ovenfor handlingene som observeres (Ellmin & Gudmundsen, 1992; Løkken & Søbstad, 2013; Schatzman & Strauss, 1973).

For å bevisstgjøre meg min persepsjon og antakelser utviklet i samsvar med teori og tidligere erfaringer, valgte jeg å følge Fangen (2004) og skrive ned de kunnskapene og meningene jeg hadde om emnet fra før, og antakelsene om hva jeg kunne observere før jeg gikk ut i feltarbeidet. Fra før hadde jeg allerede en del informasjon og meninger knyttet opp mot hva en alternativ læringsarena innebar. Disse meningene stammet fra min egen bacheloroppgave omkring alternative læringsarenaer og bakgrunn som håndverker. Rapportene fra Jahnsen et al. (2006); Nergaard et al. (2009) var viktige kilder til informasjon, som jeg senere knyttet opp mot min bakgrunn som håndverker da jeg skapte meg meninger om tilbudene. Arbeidet med bacheloroppgaven og bakgrunn som håndverker hadde gitt meg et inntrykk av at alternative læringsarenaer innehar ulike dager fra normalskolen, der praktisk arbeid står mer i fokus. Kombinasjonen av informasjonen fra rapportene og min egen bakgrunn hadde også gitt meg inntrykket av at lærerne der hadde en relasjon til elevene som minnet mer om et lærling/svenn forhold. Denne studien krevde at jeg i tillegg skaffet meg et teoretisk overblikk om temaet lærer – elev relasjoner og relasjonsbyggende strategier. Dermed ble det viktig å få bedre kjennskap til strategiene beskrevet i RKBU manualen (vedlegg 5) og oppdatere meg på teori om lærer-elev relasjon.

Sammensatt utgjorde alt det overstående min forforståelse og påvirket i sammenheng med fokuset tilknyttet problemstillingen, hvilke inntrykk jeg selekterte ut til å bli feltnotater og hvordan jeg i etterkant tolket disse. Et siste element som ble viktig å være bevisst på under observasjonene denne studien var den såkalte haloeffekten. Haloeffekten betegner at et positivt inntrykk av en person eller et sted, bidrar til at denne personen/ stedet blir sett på og vurdert positivt i situasjoner i etterkant (Løkken & Søbstad, 2013). En mastergrasstudie er som regel basert på tematikk som opptar studenten som utfører den. Denne studien har sin tematikk rundt lærer- elev relasjonen, og mer spesifikt hvilke relasjonsbyggende strategier lærere i en alternativ læringsarena bruker i interaksjon med elevene. I opptakten til studien fikk jeg en omvisning på arenaen og hilste på alle lærerne. Inntrykket jeg fikk av Stien og lærerne den dagen var meget positivt, og kan beskrives som en haloeffekt.

2.2-1.4 Forskerrollen i studien.

I deltakende observasjon er forskeren selv en del av helhetsbildet og en faktor som kan påvirke samspeilet i gruppa. Alder og kjønn er ytre faktorer som kan spille inn på oppfattelsen deltakerne har av forskeren. Ettersom deltakende observasjon innebærer at en forbindelse etableres mellom forsker og deltaker, blir det essensielt at forskeren reflekterer over sin relasjon til deltakerne i felten og hvordan den kan influere miljøet som studeres (Askland,

2006; DeWalt & DeWalt, 2011; Thagaard, 2018). Å være deltaker i deltakende observasjon, innebærer ifølge Skjervheim (1996) at en som subjekt engasjerer seg i samtaler med andre for å ikke stille seg utenfor. En utenforstående observatør er en som har forhåndsbestemt det som observeres. Fra et deltakerperspektiv er ikke alt forhåndsbestemt. DeWalt og DeWalt (2011); Thagaard (2018) viser til at er det forskeren selv som bestemmer graden av involvering i observasjonene.

I min studie var det essensielt å få tak i gode førsteåndserfaringer under observasjonsperioden, men også viktig å kunne trekke seg tilbake og få et overblikk. Jeg valgte derfor å bruke mellomstadiene til Bryman (2012); Spradley (1980) og innta en moderat observatør rolle. Slik kunne jeg delta i gruppens hovedaktiviteter når jeg ønsket det, men samtidig ha muligheten til å trekke meg tilbake ved behov, og skaffe meg et overblikk igjen.

2.2-1.5 Vitenskapsteoretisk ståsted.

Forskning av kvalitativ art innebærer som regel at forskeren velger en vitenskapsteoretisk tilnærming og et perspektiv som virker mest hensiktsmessig i forhold til valget av innsamlingsmetode. Hermeneutikk passer godt til forskning som ønsker å forstå en handling eller tekst på et dypere plan, enn det som er umiddelbart innlysende. Den hermeneutiske tilnærmingen poengterer at en handling kun kan forstås i sammenheng med helheten den er en del av, og at helheten igjen kan tolkes i lys av de delene som utgjør den. Det er i denne runddansen mellom helhet og deler at mening skapes. Runddansen betegnes som den hermeneutiske spiralen. Den hermeneutiske spiralen viser til at forskeren veksler fokuset mellom delene og helheten, og graver seg dypere ned i begge helt til en dypere forståelse er oppnådd. (Alvesson & Sköldberg, 2008; Postholm, 2010; Thagaard, 2013). Det induktive perspektivet passer godt til forskning av kvalitativ art, da det sjelden arbeider ut fra en satt teori eller hypotese, slik som i den kvantitative. Det induktive perspektivet åpner opp for å ha et åpent sinn i inntreden til feltarbeidet, og deretter velge teori på bakgrunn av empirien som er samlet inn (Bryman, 2012).

I en mikroetnografisk studie slik som denne vil jeg argumentere for bruken av hermeneutikk som vitenskapsteoretisk tilnæringsmetode, gjennom å vise til feltnotater av observerte handlinger eller uformelle samtaler som deler av en større helhet. I en hermeneutisk tilnærming kan handling og uformelle samtaler tolkes som deler av en helhet, dersom de tildeles en mening. Hvilken mening forskeren tillegger en handling, vil ifølge hermeneutikken uunngåelig bygge på forforståelsen og teorier forskeren har tilegnet seg om temaet. (Denzin & Lincoln, 2011; Postholm, 2010; Thagaard, 2013). Det induktive perspektivet ble i

utgangspunktet valgt på bakgrunn av at denne studien ønsket å ha en åpen tilnærming til datainnsamlingen og ikke arbeidet ut fra en satt hypotese. Likevel ønsker jeg å argumentere for at det ikke er mulig å inneha en rendyrket induktiv tilnærming i studier basert på observasjon som innsamlingsmetode. Forskeren vil for det første entre feltet med sin egen forforståelse. Denne blir i kombinasjon med problemstillingen faktorer som påvirker observasjonene. I denne studien vises det til at RKBU sin manual og observasjonsguiden skapte problemer med hensyn til det induktive perspektivet, ettersom disse i samsvar med problemstillingens fokus var med å styre mine observasjoner. Jeg arbeidet derfor ikke utelukkende fra et åpent sinn, men var influert av faktorene ovenfor.

2.2-1.6 Etske hensyn før datainnsamling.

Den kvalitative forskningsmetodens særart innebærer at datainnsamlingen inneholder kontakt med mennesker uavhengig av innsamlingsmetode. Det faktum at mennesker som regel er hovedkilden til den kvalitative forskeren, fremstiller en del forskningsetiske forbehold. De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (2016, 31 mai); Personverntjenester (2018, 3 Oktober) viser til generelle forskningsetiske retningslinjer og regler for all forskning der personer eller personopplysninger er en del av studien. Dersom det skal behandles personopplysninger av noen som helst art, skal prosjektet meldes inn til NSD (Personverntjenester, 2018, 3 Oktober). God forskningsetikk innebærer blant annet at prinsippene om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningen blir ivaretatt (Christians, 2011; NESH, 2016, 31 mai; DeWalt & DeWalt, 2011; Hammersley & Atkinson, 2007; Thagaard, 2013). Mikroetnografisk forskning krever i tillegg til disse prinsippene at forskeren reflekterer over mer spesifikke etiske dilemmaer, slik som valget mellom åpen eller skjult observasjon, nøyaktighet og åpenhet omkring feltnotater og hvordan det å bli observert kan påvirke deltakerne (Christians, 2011; Denzin & Lincoln, 2011; Fangen, 2004; Hammersley & Atkinson, 2007).

Under arbeidet med denne studien ble jeg som forsker stilt ovenfor flere av de overstående etiske dilemmaene. Ettersom min studie innebar at jeg både samlet inn data via observasjoner og uformelle samtaler, var det essensielt at forskningen skulle foregå åpent og at deltakerne skulle være godt informert om hensikten med studien. Et informasjonsskriv (se vedlegg 2) ble utformet og sendt til Stien i forkant av møtet med lærerne. Da jeg ønsket å være transparent med mine deltakere, ønsket jeg også å innhente informerte samtykker. Informerte samtykker innebar innhenting av personopplysninger, noe som krevde at jeg måtte melde prosjektet til NSD og bli godkjent før datainnsamlingen begynte. I meldingen til NSD måtte jeg blant annet

gjøre rede for hvordan dataen skulle samles inn og lagres. I dagens multimodale samfunn kan mikroetnografiske studier gjennomføres på flere vis. Enten med hjelp av feltnotater, båndopptaker eller video (Hammersley & Atkinson, 2007). Prinsippet om konfidensialitet tilsier at dataen som blir samlet inn skal anonymisere deltakerne og lagres på en forsvarlig måte (Bryman, 2012; DeWalt & DeWalt, 2011; Fangen, 2004; Thagaard, 2013). I samarbeid med universitetet og NSD ble det i denne studien utarbeidet en mal for lagring av personopplysninger (se vedlegg4). Da godkjenningen fra NSD var på plass (se vedlegg 4) kunne observasjonsperioden starte.

2.2-2 Gjennomføring av datainnsamling, utfordringer og Etske refleksjoner.

Jeg vil i denne delen av kapittelet beskrive hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen foregikk, og mine refleksjoner rundt de ulike etiske og praktiske utfordringene jeg som forsker møtte under datainnsamlingen. Observasjonsperioden varte i alt i tre uker. For at jeg skulle få tid til å fordøye alle inntrykkene og forberede meg frem mot den neste observasjonen, valgte jeg å observere tre dager i uka. Gjennom en typisk observasjonsdag var jeg som regel med på majoriteten av aktivitetene og tok korte feltnotater. Da elevene hadde dratt hadde jeg som regel muligheten til å spørre lærerne om spørsmål tilknyttet observasjonene. Mot slutten av dagen trakk jeg meg ofte tilbake og skrev mer utfyllende notater, samt reflekterte over dagen.

Under datainnsamlingen dukket det naturlig nok opp ulike metodologiske og etiske utfordringer. Seleksjonen av hvilke hendelser jeg skulle velge ut og gjøre om til feltnotater ble en av de store utfordringene, etter hvert som observasjonsperioden forløp seg. Under observasjonsperioden snevret mitt fokus seg naturlig mer inn med tiden og refleksjonene rundt tidligere observasjoner. Observasjonene ble mer fokusert rundt relevant data i henhold til forskningsspørsmålet (Hammersley & Atkinson, 2007; Postholm, 2010). Dette førte til at jeg spesielt mot slutten måtte trekke meg mer tilbake og oftere omgruppere mitt fokus.

En av de største utfordringene gjennom hele observasjonsperioden var knyttet til min rolle som observatør. Deltakerne i studien gav meg tilbakemeldinger om at de synes jeg gled fint inn på både Stien, og sa at verken de eller elevene tenkte noe særlig over at jeg var tilstede. Utfordringene bestod i all hovedsak av å bestemme når jeg skulle være koblet på som observatør, og hvor mye jeg skulle gi av meg selv når jeg inntok en mer deltakende rolle, uten å påvirke den naturlige flyten i relasjonen mellom lærer og elev. Jeg måtte ved flere anledninger stride imot mitt naturlige instinkt til å delta mer aktivt i situasjonene, og heller

innta en mer passiv observatørrolle enn hva jeg ville gjort utenom en studie av mikroetnografisk art. Spesielt på Gruppe 3 var dette vanskelig, ettersom jeg har en bakgrunn som håndverker kjempet jeg ofte imot trangen til å gi elevene tips underveis. De uformelle samtalene bød også på noen rent metodologiske utfordringer ettersom elever og lærere stort sett tilbrakte hele dagen sammen. Det ble dermed vanskelig å få til noen samtaler i løpet av skoledagen. Dette løste jeg ved å notere ned interessante hendelser underveis, og sette meg ned med lærerne på slutten av dagen.

Underveis dukket det også opp etiske utfordringer knyttet til informerte samtykker og konfidensialitet. Før datainnsamlingen hadde jeg utelukkende innhentet informerte samtykker fra lærerne ettersom de var mitt hovedfokus. Utfordringene knyttet til dette gjaldt elevene ved Stien. Forskningsspørsmålet til denne studien tilsier at elevene uunngåelig blir en del av feltnotatet, ettersom temaet handler om hvilke dagligdagse relasjonsbyggende strategier lærerne bruker i interaksjon med elevene. I forkant av studien hadde lærerne informert både elevene og deres foresatte om at jeg kom til å være en del av opplegget i tre uker. I samtaler med Maren og veiledere i forkant av datainnsamlingen, ble det besluttet å ikke innhente informerte samtykker fra elevene og deres foresatte, ettersom forskningsspørsmålet fokuserte på lærerne. Dette ble også godkjent gjennom samtaler med NSD. At det ikke eksisterte informerte samtykker fra foresatte eller elevene selv, førte til at prinsippet om konfidensialitet skapte en utfordring til de uformelle samtalene med lærerne. Det var ikke alltid jeg som forsker kunne få hele bildet bak en handling, dersom svaret innebar personlig informasjon om elevene.

2.2-3 Analyseprosessen.

På lik linje med alle andre studier tar også en mikroetnografisk datainnsamling etterhvert slutt. Den ustrukturerte formen i mikroetnografiske studier, gjør at viten om når en skal avslutte ikke er hugget i stein. Kjentegn på at forskeren begynner å nærme seg slutten av sitt feltopphold er at gjentakende mønster av interaksjon dukker opp. Forskeren føler at observasjonene har nådd et slags metningspunkt og følelsen av déjà vu dukker opp i ulike situasjoner. For studier av mindre omfang vil også tidsbegrensing spille inn på feltoppholdets lengde (Bryman, 2012; Fangen, 2004; Fetterman, 1998).

Under den tredje uken følte jeg at følelsen av déjà vu begynte å dukke opp i ulike situasjoner. Denne følelsen i sammenheng med tidsdimensjonen til studien, gjorde at jeg avsluttet observasjonene og beveget med videre i prosessen. Jeg vil i denne delen av kapittelet i første

omgang beskrive hvordan jeg kodet og kategoriserte mitt datamateriale, før jeg beveger meg over på den videre analysen og tolkningen av kategoriene.

2.2-3.1 Koding og kategorisering.

Proessen med analyse blir som tidligere nevnt igangsatt under arbeidet med klassifisering, og utarbeidelse av feltnotatene (Hammersley & Atkinson, 2007). Da feltoppholdet var over, var det på tide å ta denne prosessen et steg videre. Hammersley og Atkinson (2007) fremhever at studier utført i mikroetnografisk tradisjon, ikke har en ferdigskrevet fremgangsmåte for analyse. Kodingen blir beskrevet som en sentral prosess, der målet er å identifisere ulike deler av signifikant data, og slå disse sammen til meningsfulle kategorier. Koding fungerer dermed som en essensiell link mellom datainnsamlingen og utarbeidelsen av passende teori til denne (Bryman, 2012; Charmaz, 2006; Lofland, Lofland, Anderson & Snow, 2006; Postholm, 2010).

I kodingsarbeidet valgte jeg å benytte meg av en kodingsstruktur bestående av tre deler. Steg en i prosessen bestod av å entre fasen betegnet som den innledende eller åpne kodingsfasen. Denne prosessen består av å bryte fra hverandre materialet, sette navn på og tilslutt å kategorisere segmenter av data i henhold til studiens interesse. I denne fasen søker forskeren å inneha et åpent sinn til, stille spørsmål ved og sammenlikne deler av dataen for å identifisere områder der data kan være ufullstendig (Bryman, 2012; Charmaz, 2006; Lofland et al., 2006; Postholm, 2010). Den neste fasen beskrives som den aksiale kodingsprosessen. I denne prosessen skaper forskeren en relasjon mellom subkategorier og kategorier ved å studere de situasjonene og kontekstene de oppstår i nærmere (Bryman, 2012; Postholm, 2010). Fokusert koding fremheves av Charmaz (2006); Lofland et al. (2006) som prosessen der de mest utpregede åpne kodene brukes for å gjennomgå større deler av datamaterialet. I denne fasen droppes koder som ikke har videre analytisk verdi med tanke på kategorisering, mens andre sammenslås til subkategorier som brukes i den videre analysen. Fokusert koding har som hovedmål å sirkulere inn en kjernekategori som skal reflektere hovedtemaet for studien, og systematisk relatere denne til de andre for å skape en helhet (Bryman, 2012; Postholm, 2010).

Arbeidet i den åpne kodingsfasen bestod av å gi hver av de relasjonsbyggende strategiene til RKBU en bestemt farge, og systematisk gå igjennom feltnotatene fra alle tre gruppene. Til hjelp i denne fasen valgte jeg å ta i bruk stegene beskrevet i Bryman (2012). Viktigheten av å møte materialet med åpenhet og ikke være selektiv, førte til at jeg mot

slutten av den åpne kodingsfasen satt igjen med et stort antall koder. Etter den åpne kodingsprosessen stod jeg igjen med mange koder, men ingen utpregede subkategorier.

Jeg valgte derfor først å skaffe meg en helhetlig oversikt over stabile trekk på tvers av de tre gruppene i henhold til (Hammersley & Atkinson, 2007). Deretter benyttet jeg den fokuserte kodingen for å skape en oversikt over hvilke koder som var mest fremtredende på tvers av de tre gruppene. Etter den første gjennomgangen var det seks koder som stakk seg ut med hensyn til hvilke relasjonsbyggende strategier fra Drugli (2012) lærerne på Stien så ut til å brukes oftest i interaksjon med elevene. Fire av kodene *Respekt/høflighet ovenfor elevene*, *anerkjennende kommentarer*, *personlig interesse i elevenes liv* og *vise at en trives med elevene* dreide seg rundt strategiene beskrevet i (Drugli, 2012). De to siste ble til gjennom observasjonsperioden og fikk navnet *påkoblet* og *tilrettelegging for mestring*. Påkoblet refererte til situasjoner der lærerne virket å være oppmerksomme ovenfor sin egen reaksjon på elevenes handlinger. Tilrettelegging for mestring brukes om situasjoner der lærerne brukte elevenes interesser og kunnskaper som utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av ulike aktiviteter.

I kjølvannet av den fokuserte kodingen startet arbeidet med å skape subkategorier og kategorier i relasjon til hverandre. Etter en ny gjennomgang slo jeg sammen to av kodene (respekt og høflighet ovenfor elevene) og (påkoblet) og laget kategori 1 «*Det er ikke handlingen i seg selv som betyr noe, men min reaksjon på den*». Kategori 2 ble til gjennom å se nærmere på situasjonene tilknyttet kodene (anerkjennende kommentarer) og (tilrettelegging for mestring). Disse utgjorde tilsammen min andre kategori «*Det handler om å investere i relasjoner*». Kategori 3 dukket opp etter hvert som jeg gikk dypere inn i situasjonene omkring kodene (personlig interesse for elevenes liv) og (vise at en trives med elevene). Det var under en samtale med Maren om elevene, i forhold til voksenrelasjoner at hun beskrev disse kodene som «*Det er viktig å vise de at det finnes voksne som bryr seg*». Dette utsagnet utgjorde den tredje og siste kategorien.

2.2-3.2 Teoretisk analyse og hermeneutikk.

Koding og kategorisering er kun en del av analyseprosessen i kvalitativ forskning (Bryman, 2012). Det neste skrittet i denne studien ble å ta med meg kategoriene inn i den videre analysedelen. Denne studien har valgt å ta i bruk hermeneutikk og teoretisk analyse. Videre analyse bestod dermed av å føre sammen den hermeneutiske spiralen med den teoretiske analysemetoden til Postholm (2010). Den teoretiske analysemetoden aksepterer at teori er med på å forme forskerens forståelse og analyse. Metoden ønsker dermed å finne teorier som

kan hjelpe forskeren til å tilegne seg en dypere forståelse av empirien. Forskeren plukker derfor ut enheter av datamaterialet og analyserer de i lys av den nye kunnskapen.

Jeg opererte i starten som en puslemaker i henhold til Denzin og Lincoln (2011) da jeg forsøkte å skape mening og kategorier fra de åpne kodene. Da jeg hadde kommet frem til kategoriene, begynte arbeidet med den teoretiske analysen. Fokuset lå i å identifisere teorier som kunne gi en dypere mening til kategoriene. Fra et induktivt standpunkt ble det utfordrende å opprettholde et rent induktivt perspektiv i tolkningsprosessen på bakgrunn av bruken av manualen til RKBU og strategiene til (Drugli, 2012). De relasjonsbyggende strategiene gjorde det vanskelig å utelukkende velge teori basert på empiri, ettersom strategiene i seg selv påvirket hvordan jeg kodet og tolket feltnotatene. Fra et hermeneutisk standpunkt ønsket jeg å studere nærmere hvordan kategoriene og bruk av strategiene som deler påvirket helheten. Helheten i denne sammenhengen kan defineres som Stiens overordnede mål om å gi elevene personlig, sosial og faglig vekst, i håp om å styrke deres elevrolle i hjemskolen (se vedlegg 4). Dette betød at jeg forsøkte å finne ulike feltnotater som illustrerte kategoriene og bruk av de strategiene som var mest fremtredende. Og reflektere over hvordan disse kunne bidra til å oppnå Stien sitt overordnede mål. Det var i denne prosessen at underspørsmålet til studien ble skapt. På denne måten utgjorde vekslingen mellom min empiri og teorier den hermeneutiske spiralen i studien.

2.3 Kvalitet i studien.

Spørsmålet om kvaliteten i kvalitative studier er ikke rett frem. De ulike tradisjonene og perspektivene som utgjør den kvalitative forskningsmetoden, vekter ulike kriterier forskjellig (Thornberg & Fejes, 2015). Jeg vil her forsøke å belyse de kvalitetskriteriene som har berørt den mikroetnografiske metoden som ligger til grunn for min studie.

2.3-1 Intern reliabilitet og transparens i studien.

Reliabilitet i sin klassiske form er opptatt av om en annen forsker vil komme frem til det samme svaret, dersom han anvender lik fremgangsmåte som tidligere forskning. Dette skaper et problem i kvalitativ forskning og mikroetnografi ettersom to personer aldri vil oppfatte og tolke en hendelse likt (DeWalt & DeWalt, 2011; Thagaard, 2013). God reliabilitet i kvalitativ forskning vurderes derfor etter troverdigheten i forskningen. Troverdigheten forteller om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsfull måte, og betegnes som intern reliabilitet (Seale, 1999). Intern reliabilitet kan styrkes gjennom å gi såkalte tykke beskrivelser. De tykke beskrivelsene gir en grundig gjennomgang av forskningsstrategien og analysearbeidet. Dermed blir teksten transparent for leseren. (Geertz, 2000; Silverman, 2011). Troverdigheten i

en studie kan ytterligere styrkes gjennom å utføre det som betegnes som membercheck (Postholm, 2010). Membercheck går ut på at forskeren fremviser sine tolkninger og funn for deltakerne, for å forsikre seg om at disse er i samsvar med deltakernes opplevelse av handlingen. Prosessen gir også deltakerne anledning til å komme med tilleggsinformasjon (Bryman, 2012; Lincoln & Guba, 1985; Postholm, 2010). Memberchecking blir av Lincoln & Guba (1985) beskrevet som den viktigste prosedyren for troverdighet.

Argumentene til min studies interne reliabilitet, fremkommer i den grundige beskrivelsen av forskningsprosessen. Forberedelser, gjennomføring og analysedelen er godt forklart og reflektert over med bakgrunn i utfordringer, tilnæringsmetoder og valg som oppstod underveis. Både av metodologisk og etisk art. Videre utførte jeg en membercheck med deltakerne i etterkant av analysen for å ytterligere styrke den interne reliabiliteten.

Memberchecken bekreftet at kategoriene frembrakt i analysen, var opplevelser deltakerne selv kjente seg igjen i med tanke på deres arbeid på Stien, samtidig som de gav mer utfyllende informasjon til noen av kategoriene.

2.3-2 Validitet og Generaliserbarhet.

Validitet i forskning omfatter gyldigheten i de resultatene forskeren kommer frem til, og deles inn i to deler (Thagaard, 2013). Intern validitet ser på samsvaret mellom observasjonene og de teoretiske ideene forskeren kommer frem til. Den styrkes ytterligere gjennom at forskeren reflekterer over vurderinger og fortolkninger gjort i studien (LeCompte & Goetz, 1982; Thagaard, 2013) Den eksterne validiteten ser på funnene til forskeren, og i hvilken grad disse kan generaliseres til andre sammenhenger. De grundige beskrivelsene som gjøres for å skape transparens, blir essensielle for å gi leseren muligheten til å kjenne seg igjen i teksten. Den eksterne validiteten kan derfor betraktes som en viktig komponent i arbeidet med å generalisere forskningen (LeCompte & Goetz, 1982; Postholm, 2010; Thagaard, 2013).

Den interne validiteten i min studie argumenteres for gjennom den klare transparensen, skapt av den utfyllende beskrivelsen av forskningsprosessen. Det gjøres rede for hvordan bevissthet rundt forforståelser, teori, førsteinntrykk og problemstillingens fokus kunne påvirke hvordan jeg selekterte mine observasjoner og tolket de. I tillegg har jeg i denne teksten skrevet et mer omfattende refleksjonskapittel der jeg peker på eventuell kritikk og forbedringspotensialer til studien (se kapittel 6). Her blir blant annet innsamlingsmetoder, vitenskapsteoretiske standpunkt og valg av analysemetoder diskutert nærmere. Dette styrker den interne validiteten. Forskningens eksterne validitet og generalisering argumenteres for på bakgrunn av tre deler i denne studien. For det første gjennom samsvaret observasjonene utført i denne

studien har i forhold til beskrivelsene av lærere i rapporten til (Nergaard et al., 2009). For det andre muliggjør transparens i studien gjenkjennelsesprosesser for leseren. Det siste punktet er bruken av memberchecking som metode for å forsikre meg om at de tolkningene som er gjort av observasjonene, stemmer overens med hva deltakerne selv opplevde i situasjonen.

3. Teoridel.

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for teorien som er valgt ut på bakgrunn av kategoriene analyseprosessen frembrakte. I samsvar med den hermeneutiske spiralen og teoretiske analysen, slik de fremstilles i Postholm (2010) utgjør teorien den ene delen av spiralen som etter hvert kan gi forskeren en dypere forståelse av empirien, og hvordan den relaterer seg til forskerens problemstilling. I dette tilfellet ønsker jeg som forsker å få en dypere innsikt i hvilke relasjonsbyggende strategier lærerne på Stien bruker, og tilslutt se hvordan bruken av disse kan bidra til at Stien oppnår sitt overordnede mål om faglig, sosial og personlig vekst blant elevene.

Jeg har i dette kapittelet valgt å starte med å gi en innføring i begrepet relasjonskompetanse, og hvordan denne kan komme til syne gjennom lærerens erfaring og valg av reaksjoner ovenfor elevene. Her blir også av bruken ros og anerkjennelse som virkemidler for relasjoner poengtert. Analyseprosessen frembrakte også at lærerne på Stien aktivt forsøker å legge til rette for gode mestringsopplevelser for elevene i løpet av dagen deres. Derfor har jeg videre i kapittelet tatt med teori som gir en innsikt i hvordan mestringsforventning kan spille inn på kvaliteten til lærer-elev relasjonen, og teori om hvordan et elevsentrert kunnskapssyn, skolens målstruktur og lærerens rolle kan påvirke elevenes opplevelse av mestring. I den siste delen av kapitelet setter jeg søkelyset mot hvordan læreren gjennom sin væremåte kan bidra til å fungere som en beskyttelsesfaktor ovenfor elevene, og være en viktig faktor for deres trivsel på skolen.

3.1 Relasjonskompetanse og erfaring som utgangspunkt for relasjonsbygging.

Relasjonskompetanse kan beskrives som evner, ferdigheter, kunnskap og væremåter som vi mennesker tar i bruk for å etablere, vedlikeholde og utvikle relasjoner (Spurkeland, 2012). En relasjonskompetent lærer evner å forstå og samhandle med elevene på en hensiktsmessig måte, samtidig som den bevisst vurderer og adapterer sin atferd i forhold til situasjonens betingelser og elevenes behov (Drugli, 2012; Spurkeland, 2011). Bergkastet, Dahl og Hansen (2010) viser til prinsippet om minst mulig inngripen som modell for hvordan en lærer kan justere sin reaksjon i takt med situasjonen. Modellen inneholder fem trinn. Ignorering av atferd og engasjering av medelever i aktiviteter som ikke gir atferden oppmerksomhet, betegnes som de laveste trinnene. Disse trinnene brukes dersom målet med elevens atferd er å

få læreren eller medelevers oppmerksomhet. Det midterste trinnet beskrives som korreksjon gjennom redigering. På dette trinnet oppfordrer læreren eleven til å utvise ønsket atferd. Dette foregår som regel gjennom bruken av en god beskjed. Hvordan denne beskjeden gis, har betydning for om atferden trappes opp eller ned. Beskjeden skal helst gis litt skjernet for resten av gruppa og i en vennlig, men bestemt tone som beskriver hva en ønsker at eleven skal gjøre. De to øverste trinnene viser til korrigerende gjennom advarsel og negative konsekvenser. Advarsler skal helst gis dersom eleven fortsetter atferden, etter at læreren har forsøkt de tre nedre trinnene. For å gi mest mulig effekt burde advarselen gis på samme måte som beskjeden i trinn tre, og formuleres slik at eleven forstår hva som blir konsekvensen dersom atferden opprettholdes. Trinn fem består av å gjennomføre konsekvensen dersom det blir nødvendig.

Evnen til å tolke en situasjons betingelser, se elevenes behov og deretter adaptere sin atferd avhenger til en viss grad av lærerens vilje til å se nyansert på situasjonen og søke det bakenforliggende til atferden, men også av hvor påkoblet læreren er på det som foregår i situasjonen, og hvilke egne følelser handlingen frembringer. God mental tilstedeværelse i situasjoner og åpenhet mot egne følelser blir i litteraturen beskrevet som mindfulness, eller oppmerksomt nærvær (Bishop et al., 2004; Brown & Ryan, 2003; Juul & Jensen, 2004; Kvello, 2015). Relasjonskompetanse kan dermed ansees som en kompetanse i å kjenne seg selv og sine uttrykk i samspillet med den andre.

«Relasjonskompetanse handler blant annet om å kjenne seg selv, å forstå den andres opplevelse og forstå hva som skjer i samspillet med den andre (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 11)»

For å kunne forstå den andres opplevelse og hva som foregår i samspillet, kan læreren ta i bruk ulike kommunikasjonsteknikker. Aktiv lytting er en kommunikasjonsteknikk som ansees som viktig innen en rekke profesjonsyrker som innebærer interaksjon med mennesker. Den ansees som spesielt viktig innen yrker relatert til sosialt arbeid og utdanning (McNaughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves & Schreiner, 2008; Rogers & Welch, 2009; Weger, Castle Bell, Minei & Robinson, 2014). Aktiv lytting er en prosess der målet til mottakeren i all hovedsak er å klargjøre hva avsender ønsker å formidle og samtidig kommunisere sitt engasjement for dette (McNaughton et al., 2008). Studier viser at bruken av aktiv lytting som teknikk er viktig for å få personen som forteller til å føle seg sett og hørt, styrke relasjoner og skape forståelse for de som deltar i prosessen (Bodie, Worthington, Imhof & Cooper, 2008; Weger et al., 2014).

Hvor relasjonskompetent en person er og hvordan den reagerer i ulike situasjoner, kan også avhenge av erfaringen den innehar. En lærer som har lang fartstid i yrket kan tenkes å ha mer kunnskap og mer utviklede ferdigheter med seg inn i ulike situasjoner. Den erfarne læreren vil inneha et større handlingsrepertoar enn nybegynneren, og være mer rustet til å hjelpe den andre. Dreyfus (2004) viser til sin modell om ferdighetsutvikling, som en forklaring på forskjellen mellom en nybegynner og ekspert i forhold til mengden erfaring. Modellen består av fem nivåer der personen betegnes som en nybegynner og avansert begyner i starten. I disse nivåene vil personen i stor grad støtte seg til regler og etter hvert begynne å dra kjensel på lignende situasjoner. Ettersom personen i disse nivåene innehar liten erfaring, vil mislykkede utfall rettferdiggjøres på bakgrunn av ufullstendige regler. Det midterste nivået betegner at personen er en kompetent utøver. Denne personen skiller seg fra de to nederste nivåene gjennom sine valg av fremgangsmåter. Fremgangsmåtene er ikke lenger utelukkende valgt på grunnlag av regler, men også påvirket av personens erfaring. Personen blir dermed mer personlig investert i resultatet av valget ettersom den ikke utelukkende valgte på bakgrunn av regler.

De to øverste nivåene beskriver henholdsvis en kyndig utøver og en ekspert. Disse nivåene er like i den form av at personen overgår bruk av regler i planleggingen, og heller baserer seg på sin tidligere erfaring for å planlegge og velge en fremgangsmåte i en situasjon. De er dermed fullstendig involverte i aktivitetenes utfall. Skillet mellom en kyndig utøver og en ekspert ligger i bruken av intuisjon. En ekspert gjør det som føles riktig, basert på sine tidligere erfaringer, mens en kyndig utøver vil bruke sin tidligere erfaring og analysere situasjonen før den handler. Ekspertgruppa (2016) beskriver intuisjon i læreryrket som bruken av profesjonelt skjønn.

3.2 Anerkjennelse og ros som investeringer i relasjoner.

Anerkjennelse og ros er blant annet viktig for elevenes motivasjon til læring og som forsterker i relasjonsbygging (Tveit, 2012). Begrepene blir til tider i litteraturen brukt om hverandre, og i dagligtalen blir de ofte betegnet som det samme. I denne teksten vil jeg se på begrepene som to ulike begreper der ros sees på som et virkemiddel for å regulere atferd, men anerkjennelse blir betraktet fra et faglig perspektiv og knyttet opp mot lærernes væremåte som profesjonsutøvere i arbeid med barn og ungdom.

Ros betraktes av mange som en form for ytre stimuli, og et virkningsfullt middel for å belønne eller forsterke en følelse eller atferd (Nordahl & Manger, 2005; Webster-Stratton, 2005).

Positive tilbakemeldinger er en viktig komponent når en god lærer-elev relasjon skal bygges.

Oppførsel og handlinger elevene gis oppmerksomhet på, vil som oftest gjenta seg. Derfor bør læreren gi positiv oppmerksomhet til de handlingene og type oppførsel den ønsker å se mer av, og etter beste evne ignorere uønsket atferd. I tillegg er det essensielt at det ikke utelukkende er resultat som gis ros, men også forsøk på positive handlinger eller oppførsel (Arnesen, Sørli & Ogden, 2006; Webster-Stratton, 2005). Like viktig som å gi ros, er kvaliteten på rosen som gis. Effekten rosen har på eleven, avhenger av hvordan den blir uttrykt av læreren. Spesifikk ros som utdyper det positive i handlingen er mer effektiv enn den allmenne hule rosen. Ros bør etter beste evne gis med entusiasme, glede og kongruens ovenfor den handlingen eller atferden eleven har fremvist. Dette gjelder spesielt for barn med atferdsproblem (Arnesen et al., 2006; Webster-Stratton, 2005).

Selv om de fleste forskere er samstemte om at positive tilbakemeldinger er viktig for elevenes motivasjon og relasjonen mellom lærer- elev, er ros blitt kritisert for å tilføre undervisningen et konkurranseaspekt der alt handler om å være best, og elevenes prestasjoner blir styrt av ytre motivasjon istedenfor den indre. Kritikerne mener at overdreven bruk av ros vil skape problemer på sikt ettersom elevene blir lært opp til å utføre arbeid utelukkende basert på et bekræftelsesbehov. Kritikerne ønsker et større fokus på anerkjennelsen, og mener at vi istedenfor å rose må gi barnet følelsen av at det er godt nok gjennom ubetinget anerkjennelse (Juil & Lyngaas, 1996; Kohn, 1993; Lynge, 2007).

Begrepet anerkjennelse blir i denne teksten behandlet forskjellig fra begrepet ros.

«Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er (Schibbye, 2009, s. 259)»

Utsagnet kan tolkes dithen at anerkjennelse knyttes opp mot vår innstilling og syn på mennesker (Møller, 2008). Den innebærer et fokus på den andres opplevelser og bekræftelse av disse for å forstå den andres perspektiv. For å lykkes med det, er det særdeles viktig at profesjonsutøveren respekterer og godtar den andres opplevelse, gjennom blant annet å unngå fratakelse av den andre personens autoritet over sine egne følelser og opplevelser, selv om den er uenig (Jensen & Ulleberg, 2019; Møller, 2008; Schibbye, 2009). En anerkjennende væremåte innebærer sådan å:

«la den andre få vær ekspert på sin egen opplevelse (Bae 1995 i Jensen & Ulleberg, 2019. s. 216)».

En anerkjennende holdning ovenfor den andre bidrar til opplevelsen av å bli sett og hørt. Dermed blir anerkjennelse bestegent som et avgjørende forhold i utviklingen av relasjoner (Lyng, 2007; Røkenes & Hanssen, 2012).

3.3 Tilrettelegging for mestring.

Mestring er i likhet med anerkjennelse et begrep som har nådd en slags dagligdags form, og kan dermed være vanskelig å plassere helt eksakt. I denne teksten har jeg valgt å se på begrepet i form av mestringsforventning og tilrettelegging.

3.3-1 Mestringsforventning og relasjonens kvalitet.

I henhold til Bandura (1986) kan forventning om mestring deles opp i to dimensjoner. Den første går på persons evne til å vurdere sine egne evner opp mot en oppgave eller handling som skal utføres. Den den andre ser på mestring i lys av såkalt respons – resultat forventning og fokuserer på hvilket resultat en person forventer at en handling skal produsere. Personer med lav grad mestringsforventning tenderer ofte mot å ikke tro at en handling skal gi et positivt utfall, og vegrer seg derfor mot å utføre den. I en lærer-elev relasjon dreier ikke forventning om mestring seg utelukkende om elevenes forventninger, men også lærerens. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev avhenger blant annet av lærerens oppfatning av sin egen yrkesrolle ovenfor elevene og tro på at den som voksenperson har evnene til å gjøre et inntrykk og motivere elevene (Cox et al., 1995). En studie utført av Hamre, Pianta, Downer og Mashburn (2007) fikk frem at lærere med lav mestringsforventning til eget yrke, hadde en dårligere relasjon til elevene og rapporterte om mer problematferd (Early, D., et al. 2000 i Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002). I sammenheng med Bandura (1986) kan det dermed tenkes at lærerne i studien som rapporterte om dårlig relasjon og mer problematferd, ikke hadde troen på at deres egenskaper i læreryrket var gode nok til å skape et inntrykk hos elevene, og muligens forventet negative utfall av sine handlinger som voksenpersoner ovenfor elevene. Lærerens tro på egne evner og væremåte ovenfor elevene kan blant annet sees i sammenheng med lærerens tidligere erfaringer med å knytte gode relasjoner med elever, eller egne erfaringer fra barndommen av. Summen av disse erfaringene utgjør den indre arbeidsmodellen til læreren. (Drugli, 2012).

3.3-2. Et elevsentrert kunnskapssyn og læringsorientert målstruktur som grunnlag for tilrettelegging av mestringsopplevelser.

Debatten om hvilket grunnlag den pedagogiske praksisen i skolen skal hvile på, strekker seg langt tilbake i tid. Allerede i 1897 skrev Dewey at all utdanning må begynne med en psykologisk innsikt i barnets interesser, evner og ressurser og betraktes deretter. Dette krever

en kontinuerlig fortolkning ettersom utdanningen er en livsprosess og ikke en forberedelse til fremtidig liv (Dewey, 1897). Senere problematiserte John Dewey dette ytterligere i sin tekst om barnet og læreplanen. Teksten ønsker et mer nyansert syn på utdanning ved å poengtere at de daværende ytterfløyene i debatten om utdanning, logikk og barnets synspunkt, måtte smeltes sammen. Læreren skulle innta en fortolkende rolle, og bruke sin logikk for å tolke barnets liv og legge veien videre for utdanningen. Læreplanen skulle sådan fungere som en rettesnor for læreren, og ikke en uuttalt sannhet (Dale, 2001).

I Norge fikk elevsentreringen sitt gjennombrudd med reform 74. Reformen gav uttrykk for et større fokus på elevenes interesser og egenart i utformningen av undervisning. Skolefagene skulle inneholde mer praktikk og være planlagt ut fra elevenes interesser og virkelighet. Dette ble sett på som et brudd med det positivistiske kunnskapssynet som frem til da hadde preget norsk skole. Målet var å gi elevene innføring i fag og relevant kunnskap for å kunne mestre den fremtidige virkeligheten. Denne måten å tenke utdanning på preget også utformingen av R94 (Skarpenes, 2004, 2005). Tendensen i norsk skole i dag viser at det elevsentrerte synet fra R74 og R94 er i ferd med å vippe over til det rent teoretiske igjen. Undervisningen er igjen tydeligere preget av den klassiske pedagogikken, der læreren først snakker om lærestoffet, før elevene settes i gang med oppgaveløsning, elevene selv uttrykker dette som lite motiverende (Markussen, Carlsten, Seland & Sjaastad, 2015).

En undersøkelse av Skaalvik & Federici (2015) i Skaalvik og Skaalvik (2017) tyder på at dagens skole kan ansees som prestasjonsorientert. Målstruktur er et begrep som anvendes for å beskrive hvilke signaler skolen sender ut til elevene med tanke på hva som er viktig. Den kan betraktes som en av dimensjonene i dagens skole, som har endret seg fra R74 og R94. Målstruktur deles inn i to hovedtyper, læringsorientert og prestasjonsorientert.

Læringsorientert målstruktur har fokus på innsats, individuell forbedring, kunnskap og forståelse (Sproule & Wang mfl.2007; Skaalvik & Skaalvik 2015a i Skaalvik & Skaalvik, 2017). Suksess i en læringsorientert målstruktur innebærer all fremgang, utvikling og individuell forbedring hos eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Sånn sett kan denne typen av målstruktur sies å fungere i samråd med ideene bak R74 og R94. Den prestasjonsorienterte målstrukturen, som ifølge undersøkelsen til Skaalvik & Federici (2015) i Skaalvik og Skaalvik (2017) ansees å prege dagens undervisning, defineres gjennom et majoritetsfokus på resultater fremfor innsats og sender ut signaler om at elevenes prestasjoner er det som verdsettes. Suksess i en slik målstruktur måles etter resultater og konkurranse om å være best (Covington 1992 i Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Det kan blant annet argumenteres for at dagens skole har en tydeligere prestasjonsorientert målstruktur enn tidligere gjennom å se på studier av lærernes oppfatning av sin egen rolle i klasserommet og undervisningsopplegg. Studiene belyser at lærere i økende grad anser seg selv som kunnskapsformidlere og poengterer videre at undervisningen har blitt mer strukturert og rigid i forhold til det R74 og R94 la opp til (Carlsten, Caspersen, Vibe & Aamodt, 2014; Imsen & Ramberg, 2014). Dette til tross for at funn i undersøkelser om effektiv undervisning, viser signifikant økning i elevlæring i klasserom preget av elevsentrert undervisning og problembasert oppgaveløsning (Hattie, 2009; Perry, Donohue & Weinstein, 2007 i Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008). Videre viser forskning at et klasserom preget av læringsorientert målstruktur høster høyere trivsel blant elevene og flere positive lærer-elev relasjoner (Walker, 2012; Polychroni & Hatzichristou mfl. 2012; Skaalvik & Skaalvik 2013a i Skaalvik & Skaalvik, 2017).

3.3-3. Lærers oppgave som tilrettelegger for mestringsopplevelser.

I en undervisningsform som tar utgangspunkt i elevenes interesser og evner for å skape mestringsopplevelser, kan lærers rolle som pedagog betraktes i samsvar med Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingszone. Vygotsky definerte teorien som avstanden mellom elevens faktiske kunnskap og kunnskap som ligger rett over elevens nivå, som kan oppnås med veiledning av en voksen eller sterk jevnaldrende elev (Lloyd & Fernyhough, 1999). Stillasbygging betegner det pedagogiske rammeverket konstruert av en voksen i arbeidet med å støtte eleven i prosessen mot å heve sin eksisterende kunnskap (Olson & Bailey, 2014). Stillaset skal gjøre læringen mer forståelig for eleven ved at den voksne veileder og gjør utfordrende oppgaver mer håndterbare (Vygotsky 1978 i Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007). Prosessen med stillasbygging kan betraktes som en kontinuerlig adaptasjonsprosess fra lærers side. Mennesker har ingen standard metode for å lære vekk, og vår påståelighet og evne til å ikke gi opp før målet er nådd beskrives som en sjelden egenskap i dyreriket (Barnett, 1973).

I tillegg til å fungere som et støttende stillas for elevene, kan læreren inneha en viktig rolle med tanke på hvordan elevene takler opplevelsen av å ikke lykkes. Bruk av dialog for å formidle at feil er bra, og dermed skape en kultur der elevene tør å feile, vurderes som et av de viktigste tankesettene en lærer kan inneha med tanke på elevenes opplevelse av mestring og læring (Boaler, 2015; Hattie, 2012). Læreren kan også tilrettelegge for mestring indirekte. Den indirekte formen involverer planlegging og vurdering av undervisningen og ansees like

essensiell som selve utførelsen. Bruk av elevenes tilbakemeldinger og egenvurdering for videre planlegging betraktes som en betydelig faktor for effektiv undervisning og stillasbygging i forskningslitteraturen (Moses & Cobb, 2001 i Ahn, Yeong;, White, Monroy & Tronske, 2018; Hattie, 2012).

3.4 Beskyttelsesfaktorer og sensitivitet.

Begrepet beskyttelsesfaktor blir sett på som motsatsen til begrepet risikofaktor. En risikofaktor er sannsynligheten for at noe ubehagelig eller uønsket kan skje. Risikofaktorer finnes på alle arenaer i barnets liv, og en kan aldri helt gardere seg mot disse (Befring, 2012). Ettersom en aldri helt kan gardere seg mot risikofaktorer, blir begrepet beskyttelsesfaktor beskrevet både som en faktor som minsker sannsynligheten for videreutvikling i situasjoner der en risikofaktor har utsprunget, men også i form av en mer forebyggende art gjennom å beskytte mot foreliggende risikofaktorer og øke motstandsdyktigheten mot risikofaktorer som allerede eksisterer i barnets miljø (Befring, 2012; Kvello, 2015). I situasjoner der et enkeltbarn viser urovekkende atferd vil arbeidet med å identifisere risiko og beskyttelsesfaktorer foregå i form av såkalt probleminnsiktet forebygging, der målet er å få barnet på rett kjørl igjen. Forebyggingen foregår da på et individnivå og arbeidet består av å systematisk fremme positive sider ved eleven, og sette fokus på ønsket atferd. For at arbeidet skal lykkes, kreves det gode og empatiske voksenmodeller som barnet kan støtte seg til. Arbeidet bør også foregå i et positivt stimulerende miljø for barnet (Befring, 2012).

Sensitivitet regnes som et stabilt personlighetstrekk og blir av mange forskere vektlagt som den viktigste omsorgsdimensjonen for å forklare et barns utvikling (Bernier, Matte - Gagne, Belanger & Whipple, 2014; Halligan, Cooper, Fearon, Wheeler, Crosby & Murray, 2013; Henning & Striano ,2011; Ciciolla, Gerstein & Crnica, 2014 i Kvello, 2015). Kvello (2015) beskriver sensitivitet som et begrep bestående av seks dimensjoner der blant annet evnen til å vise varme og aksept, utøve empati, være aktiv lyttende ovenfor andre og ta i bruk hensiktsmessige metoder for å initiere til og respondere på kontakt med barn inngår som endel av det å være sensitiv.

3.4-1 Lærerens væremåte som beskyttelsesfaktor.

Læreryrket som profesjon har i dagens skole et spesielt mandat. Noen av kunnskapene som forventes av lærerne i dag er blant annet evnen til å løse uforutsette og utfordrende problemer, selv om de ikke innehar spisskompetansen til dette. Dermed kan læreren inneha en relativt

viktig rolle i barn og unges hverdag og oppvekst (Ekspertgruppa, 2016). I elevundersøkelser utført i både Norge og Danmark beskriver elevene selv en god lærer som en person som tar de på alvor og er tilgjengelig dersom de skulle ha problemer (Juhl, 2009; Wendelborg et al., 2011). En undersøkelse utført av Gustafsson et al. (2010) viser at kvaliteten på lærer– elev relasjonen har en sammenheng med elevenes mentale helse og forestillinger om seg selv på skolen. Videre studier viser til at lærerens væremåte påvirker elevenes faglige og sosiale prestasjoner og utvikling. Elever som føler at læreren bryr seg og er omsorgsgivende gjør det bedre på skolen, utvikler mer positive holdninger og mindre atferd som krever spesialpedagogisk hjelp (Murray & Greenberg 2000 i Pianta et al., 2002).

En god lærer-elev relasjon kan også inneha en langtidsvirkende effekt ifølge studier som fokuserte på elevers relasjon til læreren og videre livsvalg. Elever som har hatt en sikker relasjon til sin lærer i større grad mestret å ta gode livsvalg med tanke på helse og kriminalitet etter de fullførte. (Howes, Ritchie, 1998 ; Resnick, Bearman, Blum, Bauman, Harris, Jones, et al. 1997 ; Birch and Ladd 1997; Hamre and Pianta 2001 i Bergin, 2009; Boaler, 2015). I henhold til Antonovsky (2012) sin forskning på faktorer som virker helsefremmende for mennesker, kan lærerens væremåte og rolle sees på som en form for sosial støtte for elevene. Den sosiale støtten kan fungere som en ressurs de kan benytte seg av når det oppstår problemer av ulik art. Slik kan lærerens væremåte sies å fungere som en beskyttelsesfaktor av både dempende og forebyggende art for elevenes faglige og sosiale utvikling (Befring, 2012).

4. Presentasjon av kategoriene og drøfting.

Kodingsprosessen i denne oppgaven produserte tre kategorier. I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunnen for kategoriene og deres navn. Valget av hermeneutikk og teori som utgangspunkt for videre analyse, betyr at jeg i dette kapitelet vil forsøke å utføre analysen av observasjonene i henhold til den hermeneutiske spiralen beskrevet i Postholm (2010). Jeg vil dermed forsøke å veksle mellom teori og empiri i et forsøk på å skape en dypere mening. Det hermeneutiske ståstedet i studien, gjør at jeg også vil forsøke å se på hvordan kategoriene som deler påvirker helheten, som i denne studien ansees som Stien sitt overordnede mål for elevene. Etersom Ellmin og Gudmundsen (1992) poengterer at mennesker aldri kan tolke en situasjon helt likt, vil jeg i drøftingsdelen i dette kapittelet blant annet forsøke å se min tolkning av observasjonene fra ulike vinkler, som betyr at jeg forsøker å ta for meg andre alternative tolkninger og problematiseringer av observasjonene.

4.1 Kategori 1 «Det er ikke handlingen i seg selv som betyr noe, men min reaksjon på den».

Sitatet ovenfor er et som ble hyppig brukt av lærerne på Stien, da de ble spurt om sine reaksjoner på elevenes handlinger. De forklarte at sitatet fungerer som en påminnelse på hvordan deres egne reaksjoner kan påvirke det fremtidige samspillet med eleven gjennom å vise de hvilke handlinger og type atferd som er akseptert på Stien. Observasjonene som er presentert nedenfor er bare et lite utvalg av situasjoner i løpet av observasjonsperioden, der lærerne kan tenkes å ha reagert med en baktanke i forhold til eleven sin handling eller atferd.

4.1-1 Observasjonsnotater og uformelle samtaler.

Observasjon 1:

I forbindelse med oppsettet av hyller til verktøyet, skal det lages til noen ekstrahyller i metall. Hele gruppen er samlet inne på plateverkstedet for å klippe og bøye til de nye hyllene ut av metallplater. Rolf, Runar og en av elevene står ved plateskjæreren og Rolf forklarer eleven og Runar hvordan den fungerer. En annen elev sitter oppe på loftet like ovenfor. Rolf spør om han ikke heller ønsker å delta med de andre, men får nei til svar. Da eleven etterhvert begynner å kaste biter av skumgummi ned på de som står rundt plateskjæreren, fortsetter Rolf bare med sin bruksanvisning av maskinen. Tilslutt gir eleven seg, og går ned.

(obs. notat 7/2.2019 s. 17 Gruppe 3)

I uformelle samtaler med Maren og Rolf i forbindelse med det identifiserte reaksjonsmønsteret forklarer de at reaksjonene på elevenes handlinger var bevisste handlinger fra deres side:

«Det blir en fryktelig slitsom og dum dag her for meg og de, hvis jeg skal gå rundt å ta de på småting som det i stad. Slikt blir det bare dårlig stemning av. Mindre oppmerksomhet til det du vil se mindre av, så gir de seg som regel»
(Uformell samtale tilknyttet observasjon 1. 7/2.2019 s.17 Gruppe 3)

«Vi forsøker så godt det lar seg gjøre å reagere nederst i trappa»
(Uformell samtale 13/2.2019 s.23 Gruppe 2)

Observasjon 2

Observasjonen ble gjort i forkant av en uformell samtale med Maren angående lærernes væremåte i forhold til elevenes ønsker og behov på Gruppe 1:

«Noe av problematikken til elevene her er utrygghet. Den kommer som regel til uttrykk gjennom vegring. Når de er her ønsker ikke vi å tillegge de noe ekstra press, men heller forsøke å formidle at å si nei når en ikke ønsker å gjøre noe eller har fått nok også fungerer»
(uformell samtale 4/2.2019 Gruppe 1)

Det er tid for en liten fag økt om bærekraftig mat, etter en rolig start på morgenen. Gruppen sitter rundt bordet og alle skal lese litt av teksten som er utdelt. Den ene eleven leser et kort avsnitt i fra teksten høyt og stopper deretter opp og venter.

(1) Maren: Har du lyst til å lese mer?

(2) Elev: egentlig ikke, det var nok

(3) Maren: Det er helt greit, da går vi videre til neste avsnitt.

(obs. notat 4/2.2019 s.13 Gruppe 1)

4.1-2 Beskrivelse av observasjoner tilhørende kategori 1.

Observasjon 1 foregår hos Gruppe 3 og gruppen er i gang med en aktivitet som tydeligvis ikke alle var fornøyd med. Den ene eleven valgte dermed å klatre opp på et loft og forsøkte å

få med seg flere. Da den andre elevene ikke fulgte etter, men heller var interesserte i Rolf sine instruksjoner tilknyttet bøyningen av plater, begynte eleven på loftet å kaste skumgummi ned på de som stod ved bøyemaskinen. Verken elevene eller Rolf viet dette noe særlig med oppmerksomhet. Etter en liten stund virket det som eleven gikk lei og gikk ned fra loftet og sluttet seg til de andre. I den uformelle samtalen (7/2.2019 s.17 Gruppe 3) ga Rolf sin begrunnelse på sin reaksjon til observasjon 1. Her kan det virke som at mangelen på oppmerksomhet tilknyttet elevens atferd var en gjennomtenkt reaksjon, med tanke på hvilke følger oppmerksomhet til slik atferd kan få for hans arbeidsdag, følelser og relasjon til elevene, dersom han skal reagere på alt de foretar seg.

Observasjon 2 er også et eksempel på en tilsynelatende bevisst reaksjon i fra læreren. Forskjellen fra observasjon 1 ligger i konteksten til observasjonen som ble utført. I denne observasjonen handlet det mer om å gi eleven en positiv respons på dens valg av handling. Da eleven stoppet opp å lese, forhørte Maren seg kun kort om hun ønsket å lese mer (1). Eleven valgte å si nei (2), noe Maren aksepterte før hun gikk videre (3). I sammenheng med (uformell samtale 4/2.2019 Gruppe 1) kan det her virke som at Maren ikke ønsket å presse eleven, men heller gi henne en bekreftelse på at måten hun uttrykte seg på fungerte.

4.1-3 Teori og Drøfting tilknyttet kategori 1.

I observasjon 1 ser vi at Rolf velger å ignorere elevens atferd og heller aktiverer den andre eleven, som strategi til elevens forsøk på å forstyrre undervisningen. Maren henviser i (uformell samtale 13/2.2019 s.23 Gruppe 2) til det som minner om prinsippet om minst mulig inngripen som en ledesnor for hvordan lærerne på Stien kan justere sine reaksjoner i tråd med situasjonen. I modellen blir ignorering av uønsket atferd og aktivering av medelever ansett som de laveste gradene av inngripen. Da Rolf ignorerer elevens forsøk på å forstyrre og heller aktiverer medeleven, viser han ikke bare at han handler i tråd med modellen i Bergkastet et al. (2010), men også at han gjennom utsagnet i (uformell samtale 7/2.2019 s.17 Gruppe 3) følger det Arnesen et al. (2006); Webster-Stratton (2005) skriver gjennom å gi lite eller ingen oppmerksomhet til atferd han ikke vil at skal gjenta seg. Ut fra de uformelle samtalene tilknyttet observasjon 1 kan det argumenteres for at lærerne på Stien begrunner valgene på bakgrunn av erfaring, og evner å bruke det Ekspertgruppa (2016) beskriver som profesjonelt skjønn da de vurderer hvilken respons en handling skal fremskaffe. Bruken erfaring fra tidligere situasjoner for å analysere og velge fremgangsmåte i nye lignende situasjoner, kan antyde at lærerne på Stien er på det kyndige nivået ifølge modellen om ferdighetsutvikling.

Dersom de i tillegg reagerer utfra det som føles rett, kan det argumenteres for at de bruker intuisjon, og kan betegnes som eksperter Dreyfus (2004).

Observasjon 2 bærer preg av at læreren gjennom sin reaksjon utviser det som kan beskrives som en anerkjennende væremåte til elevens handling. Da Maren unnlater å presse eleven til å lese mer, fratar hun heller ikke eleven autoriteten over sin egen følelse knyttet til opplevelsen det er å lese høyt, men heller respekterer og godtar den (Jensen & Ulleberg, 2019; Møller, 2008). Dette kan skape en følelse av å bli hørt og tatt på alvor hos eleven, noe som er svært relasjonsfremmende (Lynge, 2007; Røkenes & Hanssen, 2012). Til sammenlikning med eksempelet fra observasjon 1, kan det her virke som at Maren gjennom sin anerkjennende væremåte i tillegg gir eleven en positiv oppmerksomhet til valg av handlinger de ønsker å se mer av (Arnesen et al., 2006; Webster-Stratton, 2005). Observasjonene ovenfor illustrer at lærerne på Stien gjennom sine reaksjoner viser at de makter å se med et nyansert blikk på sammenhengen mellom elevenes handlinger og sine reaksjoner. Dermed kan det virke som at de innehar et oppmerksomt nærvær til hvordan deres reaksjoner påvirker samspillet med elevene, og forsøker å samhandle så hensiktsmessig som mulig med elevene (Juil & Jensen, 2004; Kvello, 2015).

Den kvalitative forskningsmetoden preges av åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2018). Dette innebærer at det nødvendigvis alltid finnes andre alternative tolkninger til det som blir presentert. Med utgangspunkt i observasjonene over kan andre tolkninger peke på at Maren i observasjon 2 er for ettergivende og ikke har høye nok forventninger til eleven og videre poengtere at mangelen på forventninger til elevene gjør pedagogikken mindre effektiv (Hattie, 2009). I observasjon 1 kan det påpekes at det å utelukkende bruke ignorering som virkemiddel til korreksjon av uønsket atferd ikke alltid er det mest hensiktsmessige. Spesielt hvis den uønskede atferden innebærer at det ikke primært er lærerens oppmerksomhet som er baktanken for elevens atferd, men heller en forstyrrelse av andre elevers læringsaktiviteter (Bergkastet et al., 2010). Det er her betydningen av kontekst for observasjonene spiller inn. I henhold til Hammersley og Atkinson (2007) kan konteksten være med på å påvirke hvordan vi tolker en hendelse, ettersom varierende kontekst gir varierende atferd fra de som er involvert.

Sett utenifra kan det tilsynelatende virke som at lærerne på Stien skjerner elevene for eventuelle negative opplevelser slik som tilsnakk eller høye forventninger, og at disse reaksjonene og forventningene er dagligdagse i den vanlige skolen. I et vanlig klasserom kan det godt tenkes at Maren i observasjon 2 kunne forventet at eleven skulle lese mer, ettersom

forskning viser at høye forventinger fra læreren til elevene, gir en mer effektiv pedagogikk (Hattie, 2009). Det kan også hende at en vanlig skoledag hadde fått Rolf til å reagere annerledes og at han dermed hadde justert seg tidligere opp i reaksjonsnivå i henhold til modellen beskrevet i Bergkastet et al. (2010), og gitt eleven på loftet tilsnakk for atferden han utøvde. I løpet av memeberchecken ble rammefaktorene angitt av lærerne, som den vanligste formen for forklaringer blant lærere i normalskolen, på hvorfor tilbudene tilsynelatende fungerer såpass bra. Stien sine rammefaktorer innebærer mindre elevgrupper og høyere voksentetthet, dette er i tråd med beskrivelsen av alternative læringsarenaer (Jahnsen et al., 2006). Det kan ved første øyekast virke som at rammefaktorene gir lærerne bedre tid og plass til å utøve de metodene de ønsker å bruke i interaksjon med elevene.

Lærerne selv pekte på elevene, og deres forutsetninger som en faktor som påvirket konteksten og deres valg av reaksjoner. Med tanke på elevgruppen i observasjon 1, kunne en eventuell opptrapping i reaksjonsnivå fra Rolf sin side i verste fall gitt motsatt effekt hos eleven, og videre påvirket relasjonen negativt. I (uformell samtale 4/2.2019 Gruppe 1) peker Maren på at problematikken med elevene gruppa tilknyttet observasjon 2, ofte er knyttet opp mot deres eget uheldige reaksjonsmønster når de føler seg presset. Vegringsproblematikken til elevene kan stamme fra et prestasjonspresset de føler de er under i dagens skole (Skaalvik & Federici, 2015 i Skaalvik & Skaalvik, 2017). Vegring mot å søke hjelp og liten utholdenhet i vanskelige situasjoner kan ansees som følger av en prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dermed kan følgene av for høye forventninger til elevene i denne gruppa i verste fall sende ut feil signaler og bidra til å styrke vegringsproblematikken ytterligere og gå imot målet med dette tilbudet (vedlegg 4).

Det kan dermed virke som prosessen med å tilbakeføre elevene til vanlig skole igjen eller få de til å fullføre innebærer en balansegang mellom lærernes forventninger og elevenes behov. Dersom lærerne konsekvent unnlater å justere opp sine reaksjoner eller uttrykke forventninger til elevene, kan det tenkes at elevene aldri lærer betydningen av sine handlinger eller går utenfor sine egne komfortsoner. Dermed kan det bli vanskelig å skape et grunnlag for faglig, sosial eller personlig vekst. Motsatt kan feil reaksjoner eller for mye press føre til negativitet i relasjonen, og dermed ødelegge grunnlaget for personlig, faglig eller sosial vekst. Memberchecken frambrakte at lærerne ser denne balansegangen som noe dilemmafylt. Gruppens størrelse ble poengtert som problematisk ettersom en liten gruppe gjør alle reaksjoner og forventninger tydeligere. De jobber derfor kontinuerlig med å analysere og justere sine reaksjoner og forventninger til elevene, i forhold til situasjonens betingelser og

kontekst slik at eleven unngår å bli satt i et dårlig lys eller ubehagelig situasjon. Tryggheten en ubetinget støtte fra kollegaer gir, ble frembrakt som avgjørende for hvordan de taklet denne balansegangen og maktet å stole på følelsen av intuisjon og agere som en kyndig yrkesutøver gjennom bruken av profesjonelt skjønn (Dreyfus, 2004; Ekspertgruppa, 2016).

4.2. Kategori 2. «Det handler om å investere i relasjoner».

Navnet på kategorien stammer fra en samtale med Rolf i løpet av observasjonsperioden, der temaet var hvilken innvirkning rammefaktorene på Stien, og da spesielt gruppestørrelsen, har for utviklingen av relasjoner.

«Det er klart at antallet elever innvirker på tiden en har til rådighet med hver elev, men det handler også om å se elevene, og vite hvor man skal investere litt ekstra. De fleste elever klarer seg ganske bra selv, så den ekstra lille investeringen i å knytte en relasjon til de som er litt trøblete er viktig»

(uformell samtale 7/2.2019 Gruppe 3).

I løpet av feltoppholdet kom det frem flere eksempler på at lærerne ønsket å gi elevene en positiv følelse av dagen på Stien. Dette ble særlig belyst gjennom planlegging og gjennomføring av aktiviteter som skulle gi de en opplevelse av mestring. Sekvensene nedenfor illustrerer hvordan lærerne på Stien investerer i relasjoner, gjennom sin væremåte, og tilnærming til planlegging og gjennomføring av aktiviteter med elevene.

4.2-1. Observasjonsnotater og uformelle samtaler.

Observasjon 3

Det er starten på dagen og lærere og elever sitter og venter på at alle skal komme. Etter en stund kommer den siste eleven. Han setter seg litt unna resten og ser ned i mobilen. Runar kommer bort til eleven og spør hvordan han har det. Det gis et klapp på skulderen og et smil. Da alle elevene like etterpå setter seg ned rundt bordet, ser fortsatt den samme eleven ned i mobilen, og ytrer at han ikke vil være på verkstedet og ønsker å slutte på deltidstilbudet.

(1) Runar: Hva ønsker du å gjøre i dag da D?

(2) Elev: vet ikke, jeg skal ikke i verkstedet. Jeg skal sette en deig og jeg orker ikke dette stedet mer.

(3) Runar: ok, hvorfor ønsker du ikke å være her mer?

(4) Elev: jeg skal slutte, så dere kan slutte å flire hele tiden, slutt med det.

(5) Runar: Dette er noe vi heller kan ta opp på møtet senere.

(6) Elev: ja det gjør vi.

(obs. notat 31/1 2019 s.8 Gruppe 3)

I etterkant av observasjonen ble det utført en uformell samtale med Runar om hans tanker rundt håndteringen av situasjonen

«Jeg så ikke noen grunn til å fortsette å presse på, da jeg vet at han ikke var kognitivt tilstede for flere spørsmål på morgenen. Vi skulle jo ha et samarbeidsmøte med foreldrene senere den dagen uansett, så jeg lot den ligge»

(uformell samtale 31/1. 2019 Gruppe 3)

Observasjon 4

Rolf og D, som ytret at han ville slutte på verkstedet, sitter og tar en prat på pauserommet mot slutten av dagen i forkant av et samarbeidsmøte med lærerne, elev og foreldre.

(1) Rolf: Fortell meg hva det er du ønsker å gjøre løpet av dagen her D? For det blir litt dumt for både deg og oss at du kun sitter her på kjøkkenet hele dagen. Jeg vil at du tenker igjennom dette til møtet vi skal ha etterpå.

(2) Elev: ja, men jeg liker ikke å mekke bil

(3) Rolf: det er et ærlig og godt svar det, forsøk nå å tenke på hva det er du liker å gjøre. Jeg vet at det er litt endringer fra i fjor da vi var mer ute og sto på ski og sånn

(4) Elev: jeg liker å lage mat da

(5) Rolf: Kjempagodt tenkt. Det viktigste for oss er at du liker å være her, også vil jeg ikke at du skal grue deg til møtet etterpå, det er for at du skal kunne si hva du ønsker å få ut av dagen din her.

(obs. notat 31/1.2019 s.11 Gruppe 3)

Observasjon 5

Det er snart tid for lunsj, og to av elevene står og lager spaghetti bolognese til resten av gruppa. Eleven som den 31.1 uttrykte at han var lei tilbudet og ville slutte, er en av de to som nå står og lager maten. Rolf står og følger med på de to elevene som jobber en liten stund før han sier

(1) Rolf: Det er så artig å se at du liker å lage mat D»

(2) Elev: ja, det er gøy.

(obs. notat 14/2.2019 s.25 Gruppe 3)

Observasjon 6

Ute er det vindstille og snø. Gruppen er ute og leker litt, før de skal inn i bålhytta og lære seg å lage bål. Etter en rask gjennomgang av sikkerhetsregler med knivbruk får elevene hver sin kniv og oppgaven med å spikke til flis og tynne biter fra vedkubber. Kubbene har ligget ute og noen av de er derfor harde. Miriam sitter med fokuseleven i gruppa, og begge jobber med å spikke flis. Etter en stund legger fokus eleven for gruppa fra seg kniven og vedkubben han holdt på med.

(1) Elev: åh får ikke til

(2) Miriam: Hva er vanskelig R?

(3) Elev: den vil jo ikke, den er for hard

(4) Miriam: Men hva hvis du bruker en større kubbe til å slå med?

(5) Elev: det går ikke, den er for hard

(6) Miriam: se nå, jeg holder kubben også kan du slå? (plukker opp kubben og holder kniven mot treverket, eleven venter litt før han begynner)

(7) Miriam: se der ja, det går nå som vi samarbeider R.

(8) Elev: Ja, jeg har hugget mye av den nå.

(obs. notat 30/1.2019 s. 7 Gruppe 2)

I tillegg til observasjonene ovenfor ble det i etterkant utført uformelle samtaler med Maren og Miriam forbundet med Stien sitt fokus på å gi elevene mestringsopplevelser.

Maren: «Gode mestringsopplevelser er en viktig del av dagen her. Både for at elevene selv skal få troen på at de mestrer noe, men også for at de skal oppleve at det finnes voksne som bryr seg»

(uformell samtale 11/2.2019 Gruppe 1)

Miriam: «Å legge til rette for mestringsopplevelser er på en måte en del av vårt mandat her på Stien»

(uformell samtale 11/2.2019 Gruppe 1)

4.2-2. Beskrivelse av observasjoner tilhørende kategori 2.

Observasjon 3, 4 & 5 henger alle sammen og fungerer som en serie av observasjoner. 3 og 4 er begge fra samme dagen, mens nummer 5 forløp seg i ettertid, som en følge av observasjon 3 og 4. I observasjon 3 (2), (4), uttrykker eleven det som kan tolkes som frustrasjon og negativitet i svarene på lærernes spørsmål (1), (3). I linje (5) velger Runar å avslutte forsøket på en samtale, og heller la det ligge til etterpå. Da han ble spurt om dette i etterkant viser den uformelle samtalen (31/1. 2019 Gruppe 3) at dette var en bevisst vurdering fra hans sin side. Observasjon 4 kommer i kjølvannet av situasjonen i observasjon 3. Rolf forsøker i observasjon 4 å ta opp tråden fra morgenen av og ber eleven forklare nærmere hva det er han ønsker å få ut av dagen (1). Dette kan tolkes som at Rolf forsøker å få innblikk i elevens perspektiv. Da eleven åpner seg opp og forteller hva han egentlig føler (2) og senere forteller hva han liker (4), responderer Rolf med svar som antyder at han godtar og respekterer elevens opplevelse og forslag (3), (5). Under memberchecken utdypet Rolf at en betydelig forutsetning for å kunne holde samtalen med eleven i observasjon 4, var de tidlige investeringene han hadde gjort i relasjonen de imellom.

Observasjon 5 kan tolkes som en direkte konsekvens av samtalen mellom Rolf og eleven i observasjon 4, der en kan se at Rolf har tatt elevens ønske i samtalen (obs 4 (4)) på alvor og tilrettelagt for matlaging. Observasjon 6 viser hvordan lærerne på Stien aktivt bidrar, slik at elevene skal oppleve å få til en oppgave. Gjennom å justere seg etter situasjonens betingelser klarer tilslutt Miriam å overbevise eleven om at oppgaven lar seg fullføre gjennom samarbeid.

4.2-3. Teori og drøfting tilknyttet kategori 2.

Observasjonene ovenfor er tatt med for å gi innblikk i situasjoner der det kan argumenteres for at lærerne på Stien har investert i relasjoner med elevene enten gjennom å tilrettelegge slik at muligheten for mestring er tilstede, eller ved å utvise en anerkjennende væremåte ovenfor elevene i situasjoner som kan tenkes å ha vært vanskelige. Den anerkjennende væremåten kommer til syne i blant annet observasjon 3 og 4. Her kan det virke som at Runar og Rolf gir eleven autoritet over sin egen følelse tilknyttet stedet, da de ikke motsier hans uttrykk om at han ønsker å slutte der, men heller forsøker å opptre respektfullt gjennom å forsøke å forstå hans perspektiv, og få klarhet i hva det er han ikke liker. Lærernes fokus på elevens opplevelse og bekreftelse av denne slik det fremstilles i (obs 3 (3), obs 4 (1) kan samsvare med Schibbye (2009) bruk av begrepet. Å la den andre få være ekspert på sin egen opplevelse og godta den blir av Bae 1995 i Jensen og Ulleberg (2019); Møller (2008) oppfattet som viktige elementer i en anerkjennende væremåte. En anerkjennende væremåte er som tidligere nevnt relasjonsbyggende på bakgrunn av muligheten for at personen kan føle seg sett og hørt (Lyng, 2007; Røkenes & Hanssen, 2012). Væremåten lærerne utviser i observasjon 3 og 4 kan betraktes som en viktig investering i den fremtidige relasjonen til eleven.

Lærernes investering i relasjoner med elevene kommer ikke utelukkende til uttrykk gjennom en anerkjennende væremåte, men også gjennom aktivitetene som blir planlagt og gjennomført. Den uformelle samtalen (11/2.2019 Gruppe 1) viser at en del av målet til lærerne er at elevene i løpet av dagen skal oppleve mestring, i håp om at de skal øke sin tro på egne evner. Et slikt mål kan sees i sammenheng med Bandura (1986) sin teori om mestringsforventning og mer spesifikt dimensjonen om en person sin vurdering av egne evner opp mot fremtidige oppgaver. Hyppige mestringsopplevelser på Stien kan bidra til å øke elevenes tro på fremtidige oppgaver, og kan tenkes å være i relasjon til ett av Stien sitt overordnede mål for elevenes deltakelse på tilbudet, nemlig opplevelsen av personlig vekst (vedlegg 4). For at elevene skal kunne få en opplevelse av mestring gjennom dagen på Stien, ser det ut til at de voksne på Stien inntar en elevsentrert tilnærming som utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av aktivitetene.

Memberchecken fikk frem at medbestemmelse blant elevene i forhold til aktiviteter som skal utføres, inngår som en viktig del av planleggingsarbeidet på Stien. Bruk av elevenes tilbakemeldinger og interesser i planleggingen av undervisning har vist seg å gi gode resultater i form av en mer effektiv undervisning (Ahn et al., 2018; Hattie, 2012). Observasjonene 5 og 6 viser at elevenes interesser og egenskaper tas i bruk under

planleggingen av oppgavene på Stien. Aktiviteten i observasjon 5 virker å være en direkte konsekvens av Rolf sin samtale med eleven (obs. 4 (4)). Oppgaven i observasjon 6 er bevisst lagt opp etter elevens interesser og egenskaper (se vedlegg 4). Ut ifra måten aktivitetene planlegges på, kan det tolkes som at lærernes pedagogiske praksis planlegges i tråd med det Dewey (1897) syn på utdanning, gjennom å i første rekke ta utgangspunkt i barnets interesser, evner og ressurser.

Den elevsentrerte tilnærmingen kommer ikke bare frem gjennom planleggingen, men også i gjennomføringen. I observasjon 6 demonstrerer læreren, Barnett (1973) sitt utsagn om at vår evne til justering i situasjonen for å oppnå målet, er en særegen kvalitet mennesker ikke deler med mange andre arter. I linje (6) virker det som at hun blir nødt til å justere sine handlinger i takt med situasjonen, for at eleven skal kunne oppnå mestring. Dette ble nærmere utdypet under memeberchecken, da hun forklarte at en del av tankesettet rundt tilrettelegging for mestringsopplevelser for elevene på Stien, innebærer å vise de at en kommer seg til målet tilslutt, selv om en feiler i starten. Et slikt tankesett blir i litteraturen ansett som essensielt for elevenes opplevelse av mestring og læring (Boaler, 2015; Hattie, 2012). Gjennom sin tilnærming i observasjon 6, kan det i tillegg argumenteres for at Miriam fungerer som en støttende voksenperson i samsvar med Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssonen, da hun som voksenperson veileder eleven og gjør en utfordrende oppgave mer håndterbar og støtter den. Dermed kan det også pekes på at hun også fungerer som et pedagogisk stillas for eleven (Lloyd & Fernyhough, 1999; Olson & Bailey, 2014; Hmlo-Silver et al, 2007). Observasjon 6 er bare en av flere situasjoner i løpet av feltoppholdet, der lærerne inntok denne rollen i interaksjon med elevene.

Det kan virke som at tilnærmingen til planleggingen og gjennomføringen av aktivitetene på Stien står i kontrast med bildet Carlsten et al. (2014); Insen og Ramberg (2014); Markussen et al. (2015) maler av hvordan undervisningen i dagens skole foregår, med økende grad av klassisk pedagogisk undervisning etterfulgt av oppgaveløsning, og lærere som i første omgang ser på seg selv som kunnskapsformidlere. Dette bildet kan sees i sammenheng med det Skaalvik & Federici, 2015 i Skaalvik og Skaalvik (2017) beskriver som en prestasjonsorientert målstruktur der resultater ansees som viktigere enn innsats, og suksessen måles etter resultatene fremfor utvikling. Planleggingen og gjennomføringen av aktivitetene på Stien minner heller om en læringsorientert målstruktur, der fokuset ligger på innsatsen og suksessen i hovedsak måles i individuell fremgang og utvikling hos eleven.

Kritikere av en elevsentrert tilnærming kan peke på at Stien tilsynelatende er for elevsentrert i sin tilnærming, og dermed ikke makter å finne den gylne middelveien mellom læreplan og barnets synspunkt, slik Dewey skildrer det i sin tekst om barnet og læreplanen (Dale, 2001). Samtidig kan de påpeke at det ikke er mulig å fungere som et pedagogisk stillas ovenfor hver og en elev til enhver tid, da mengden elever er for stor i forhold til tiden en har til rådighet i en vanlig skolehverdag. I forhold til dagens kompetansekrav i skolen, kan det tenkes at kritikerne av elevsentrert tilnærming har et poeng i sin kritikk av hvordan Stien planlegger og gjennomfører aktiviteter, der majoriteten av fokuset tillegges elevenes interesser og evner. Fangen (2004) viser til begrepet overførbarhet i sammenheng med kvalitet i forskning. Overførbarhet handler om hvor vidt forskerens tolkninger kan tenkes å gjelde i andre lignende sammenhenger. Med tanke på skolens kompetansekrav og de aktivitetene som har blitt observert på Stien, er det rimelig å stille seg spørsmålet om mestring i opptenning av bål eller lage en matrett, er overførbart til de faglige utfordringene skolen innebærer. En annen sak det kan stilles spørsmål ved, er om Stien gjennom den høye voksentettheten og elevsentrerte tilnærmingen til gjennomføring av aktivitetene, skaper uselvstendige elever som ikke evner å takle utfordringer på egenhånd.

Det er da viktig å huske på at de deltidsbaserte tilbudene på Stien ikke er ment å fungere som en kopi av en vanlig skolehverdag. I henhold til vedlegg (4) er Stien sitt overordnede mål å gi elevene personlig, sosial og faglig vekst og styrke deres rolle i klassemiljøet. Mer spesifikt rundt tilbudene tilknyttet observasjonene til denne kategorien, er målet til Gruppe 2 å snu en negativ elevtrend gjennom godt planlagte og tilrettelagte aktiviteter som skal gi en mer positiv elevrolle, mens målet på Gruppe 1 og 3 er å bidra til at eleven enten begynner å møte på skolen igjen, eller gi de en motivasjon til å fullføre skolen.

Stien fungerer dermed under andre forutsetninger enn en vanlig skole gjør. I den uformelle samtalen med Rolf (7/2.2019 Gruppe 3), tyder det på at lærerne er klar over at mengden tid til rådighet med hver elev, spiller inn på hvilke muligheter en har. På Stien er det mindre elevgrupper, og dermed mer tid til å innta en mer støttende voksenrolle ovenfor elevene og flere muligheter for god tilrettelegging basert på elevenes interesser. Likevel peker lærerne på at veien å gå med elevene på tilbudene for å gi de troen på at de kan få til noe, ofte er lenger å gå enn med andre elever. Med tanke på målene beskrevet i vedlegg (4), og bildet Markussen et al. (2015); Skaalvik og Skaalvik (2017) maler av dagens skole og aktivitetene i klasserommet, kan det tenkes at en mer elevsentrert tilnærming og læringsorientert målstruktur er akkurat det elevene på Stien behøver for å bryte ut av den negative spiralen de

kan ha havnet i på skolen. Uavhengig av om aktivitetene og tilnæringsmetoden som fører til en styrket elevrolle, ikke alltid har en direkte overføringsverdi til skolen og dens kompetansemål.

Selv om Stien ikke slavisk følger kompetansemålene i den vanlige læreplanen, kan det argumenteres for at de gir elevene et faglig og personlig utbytte i henhold til Stiens overordnede mål og R74 sin visjon. Gjennom tilbudet på Gruppe 2 og 3 kan elevene lære seg praktiske fag og teknikker, slik som mekanikerfaget, matlaging eller teknikker tilknyttet friluftsliv. De praktiske fagene kan tenkes å gi elevene en innføring i problemløsning, som i Hattie (2009); Perry, Donohue & Weinstein 2007 i Nordenbo et al. (2008) blir ansett som en betydningsfull faktor for elevlæringen. Kunnskapene elevene lærer seg på Stien virker å stå i tråd med R74 sitt mål om at det elevene lærer seg skal hjelpe de å mestre den fremtidige virkeligheten (Skarpenes, 2005). Slike erfaringer er blant annet tro på egne evner og en innsikt i at en aldri må gi opp, selv om noe ikke fungerer umiddelbart. Det faktum at Stien fungerer under andre forutsetninger enn den vanlige skolen, kan derfor tenkes å være en betydningsfull faktor for at lærerne evner å investere i relasjoner på den måten observasjonene ovenfor har illustrert.

4.3. Kategori 3. «Det er viktig å vise de at det finnes voksne mennesker som bryr seg».

Denne kategorien ble til som en følge av den uformelle samtalen med Maren om mestringsopplevelser (11/2.2019). Der peker hun på at lærerne jobber med å gi elevene en positiv opplevelse av dagen på Stien, blant annet for at de skal erfare at det finnes voksne mennesker som bryr seg. Budskapet i utsagnet til Maren viste seg etterhvert tydeligere utover i observasjonsperioden. Sekvensene nedenfor er valgt ut som illustrasjoner. De opererer i sammenheng med hverandre og viser hvordan lærerne interesserer seg for elevenes liv, og tar deres ønsker og behov på alvor.

4.3-1. Observasjonsnotater.

Observasjon 7

Mot slutten av dagen kommer Runar inn på Stien med en av deltidselvene i fra Gruppe 3. I en samtale med Runar blir det forklart at denne eleven skulle opp i prøve-muntlig eksamen i et fag på hjemskolen, og hadde av den grunn ringt Runar på eget initiativ og spurt om han kunne hjelpe han å lage presentasjonen, grunnet at han ikke klarte å arbeide så effektivt hjemme. (obs. notat 4/2.2019 s.15 Stien)

Observasjon 8

Det er starten på dagen og elevene er i ferd med å komme inn til pauserommet der oppstarten vanligvis foregår. S kommer inn døra til pauserommet.

- (1) Runar: Hei simen, god morgen
- (2) Elev: Hei
- (3) Runar: nå fortell meg, hvordan gikk det på prøven?
- (4) Elev: Det gikk bra
- (5) Runar: Hvor lang tid ble foredraget?
- (6) Elev: 5 minutter
- (7) Runar: Det er jo en bra tid det da, hva synes du selv?
- (8) Elev: Jeg er fornøyd.

Like etterpå kommer Maren inn døren.

- (9) Maren: Hei S hvordan går det? (smiler)
 - (10) Elev: Bra
 - (11) Maren: Og prøven da? Fortell meg nå hvordan det gikk
 - (12) Elev: Det gikk bra
 - (13) Maren: Så bra, er du fornøyd da? (smiler)
 - (14) Elev: Ja
 - (15) Maren: Og hadde du det gøy med arbeidet da? Det er jo det viktigste
 - (16) Elev: Ja, det var moro
 - (17) Maren: Så fint å høre, det var moro for oss å hjelpe til også
 - (18) Elev: He he (smiler til Maren)
- (obs. notat 7/2.2019 s.16 Gruppe 3)

4.3-2. Beskrivelse av observasjoner tilhørende kategori 3.

Observasjon 7 og 8 er i likhet med tre av observasjonene i kategori 2, også i sammenheng med hverandre. I observasjon 7 kan det virke som at Runar opptrer som en god, støttende voksenmodell ovenfor eleven, da han totalt endrer sine planer for dagen og imøtekommer elevens behov for hjelp. I observasjon 8 en uke senere virker det som at både Runar og Maren ønsker å engasjere seg i eleven sitt liv og ta del i opplevelsen knyttet til presentasjonen (3), (11). Da eleven forteller hvordan han selv opplevde det (4), (12) og (16) gir de det som kan tolkes som bekreftelser på at de har forstått hans opplevelse (7), (13) og (17). Helt tilslutt i sekvensen ser det ut til at Maren ønsker å formidle sitt engasjement og sin glede over å kunne hjelpe til (17). Den uformelle samtalen fra (11/2.2019) med Maren kan tolkes som at lærerne har tro på at de som voksenpersoner på Stien spiller en viktig rolle i forhold til elevene og deres opplevelser.

4.3-3 Teori og Drøfting tilknyttet kategori 3.

Den uformelle samtalen og observasjonene som er tatt med i denne kategorien, inneholder flere aspekter som kan knyttes sammen med den overstående teorien i oppgaven. Cox et al. (1995) peker på at lærerens oppfatning av sin egen yrkesrolle er en faktor som påvirker lærer-elev relasjonen. Et aspekt som ser ut til å komme til uttrykk gjennom den uformelle samtalen fra (11/2.2019) og Runar sin handling i observasjon 7, er at lærerne på Stien ser ut til å ta sin egen yrkesrolle på alvor i samspillet med barn og unge. Det virker som de har troen på at de kan gjøre en forskjell. Denne oppfattelsen kan sees på som at lærerne innehar en høy grad av mestringsforventning til egen yrkesutøvelse, noe som kan betraktes som et viktig element for kvaliteten i lærer- elev relasjonen (Early, D., et al 2000 i Pianta et al., 2002). Den uformelle samtalen med Maren, kan tyde på at lærerne ser det som sitt oppdrag å gi elevene en positiv opplevelse av dagen og forsøker å gi elevene en erfaring av at det finnes voksne personer som bryr seg om dem. Handlingen til Runar i observasjon 7 kan fungere som et eksempel på nettopp dette, da han i samsvar med Juhl (2009); Wendelborg et al. (2011) opptrer som en tilgjengelig voksenperson elevene kan komme til i vanskelige situasjoner.

Gjennom observasjon 8 kan en se at lærerne forsøker å vise at de bryr seg om elevenes opplevelser og er interesserte i deres liv. Dette regnes som en viktig strategi for relasjonsbygging (Drugli, 2012). I prosessen med å få tak i elevens sitt perspektiv og utvise sitt engasjement ovenfor dette, har lærerne ved flere anledninger sett ut til å bruke aktiv lytting i samtaler med elevene. I observasjon 8 ser vi at læreren tar i bruk denne teknikken i linje (3), (5) og (11), da de stiller spørsmål eleven ikke kan svare ja eller nei til. McNaughton

et al. (2008) poengterer at en del av prosessen innebærer at mottakeren evner å kommunisere sitt engasjement for det avsenderen forteller. Dette kan vi se eksempler på i observasjon 8 (7), (13), (17) der lærerne gir bekreftelser på eleven sin opplevelse i verbal og non verbal form. Aktiv lytting kan tilskrives en viktig rolle i relasjonsbygging, ettersom den gir avsenderen en følelse av å bli sett og hørt og skaper forståelse (Bodie et al., 2008; Weger et al., 2014).

Lærerne har i dag et spesielt mandat i dagens skole, der de forventes å spille viktigere roller enn tidligere, for barn og unges oppvekst (Ekspertgruppa, 2016). Med tanke på situasjonen elevgruppen som nyttiggjør seg tilbudene på Stien befinner seg i, kan det tenkes at denne rollen blir mer signifikant hos lærerne på Stien. Memberchecken bekreftet oppfatningen av at lærerne på Stien tar sin rolle som voksenperson på alvor, og vet at de kan være med å gjøre en forskjell i elevenes liv. Dette gjaldt spesielt ungdomsskoleelevene, da disse ofte ankom Stien med en forutinntatt holdning til voksne, og i prinsippet bare ventet på at deres negative antakelser skulle bekreftes. Lærerne utdypet at de på Stien har som mål å starte investeringen i relasjoner tidlig og motbeviser elevenes antakelser. Dette kan ansees som svært viktig med tanke på å redusere risikofaktorer som foreligger hos elevene, og da først og fremst de som angår utdanning.

Vedlegg (4) gir beskrivelsene inntrykk av at elevene som får tilbud om å delta på Stien ligger i faresonen for å havne i en negativ spiral tidlig i skoleløpet eller droppe ut av grunnskolen. Å ikke fullføre skolen kan føre med seg mange fremtidige negative følger, og kvalifiserer dermed som en risikofaktor (Befring, 2012). En beskyttelsesfaktor fungerer dempende eller forebyggende på en identifisert risikofaktor (Befring, 2012). Da eleven i observasjon 7 uttrykte at han hadde behov for hjelp av Runar, kan det tyde på at Runar var det Antonovsky (2012) betegner som en sosial støtte for eleven, ettersom eleven kontaktet Runar i en vanskelig situasjon, men fungerte som en beskyttelsesfaktor da han bidro til at risikoen for nok et mulig skolerelatert nederlag ble unngått. Lærerne på Stien virker å jobbe målrettet mot de identifiserte problemene elevene har, og inntar rollen som gode voksenmodeller i prosessen med å snu den dårlige trenden. Dette blir i Befring (2012) betegnet som probleminnsiktet forebygging.

Dersom en ønsker å se dette fra en annen vinkel, kan en påpeke at væremåten til lærerne på Stien ikke virker å være så spesiell, og at evnen til å vise omsorg ovenfor elevene er noe lærere i den vanlige skolen også mestrer, videre kan en peke på at lærere i normalskolen kunne gjort det samme med elevene, dersom de hadde samme forutsetninger med tanke på voksentetthet og tid til elevene. Igjen ser vi at gruppestørrelsen og tiden med hver elev, kan poengteres av

kritikere, som faktorer for hvordan relasjonen mellom lærer og elev blir. Det er da viktig å huske på forutsetningene som ligger til grunn for å bli tilbudt plass på Stien. Elevene som deltar på Stien, kan i ulik grad tenkes å ha negative opplevelser og antakelser om lærere fra sine tidligere skoleerfaringer. Disse erfaringene utgjør dermed elevenes indre arbeidsmodell (Drugli, 2012). Noen erfaringer er såpass ille at de kan ha bidratt til vegringsproblematikk hos elevene. Den indre arbeidsmodellen til elevene, kan fungere som hindringer for lærerne på Stien i deres arbeid med å knytte relasjoner til elevene.

Ettersom elevene på tilbudet kan ha dårlige erfaringer fra det vanlige klasserommet, kan en mindre elevgruppe og mer tid med en lærer utenom den vanlige skolen, være det de behøver for å kunne skape en positiv erfaring med lærere. Dersom mindre grupper og mer tid til de voksne gir elevene en god opplevelse med tanke på en lærer-elev relasjon kan det også argumenteres for at opplevelsen av dagen på Stien, har en positiv overføringsverdi med tanke på fremtidige relasjoner med lærere eller andre voksenpersoner utenfor Stien (Fangen, 2004).

I henhold til studier referert til i Bergin (2009); Pianta et al. (2002) kan lærernes evne til omsorg ha innvirkning på elevenes motivasjon til skolegang, og fungere som en beskyttelsesfaktor i fremtidige situasjoner. Dermed kan elevene, gjennom å føle at de har minst en voksen å støtte seg til, kanskje fullføre skolen eller takle fremtidige utfordringer i samfunnet på en hensiktsmessig måte. Evnen til omsorg kan også beskrives som evnen til å være sensitiv. Det kan argumenteres for at lærerne på Stien evner å opptre sensitivt ovenfor elevene, ettersom de i observasjonene i kapittelet utviser varme, aksept, er aktivt lyttende og tilgjengelige ovenfor elevenes behov (Kvelling, 2015). Gjennom samtaler med lærerne på Stien, ble det tydelig at de opptatt av å investere i relasjoner tidlig, og ikke gi seg selv om de blir avvist av elevene i første omgang. Dette ble begrunnet med at de som regel vet at investeringen vil betale seg i ettertid. En måte dette kommer til syne på er de elevene som har fullført skolen etter å ha deltatt på tilbudene.

5. Sammenfatning og diskusjon.

De ulike kategoriene og observasjonene ovenfor belyser bruk av ulike dagligdagse relasjonsbyggende strategier i interaksjon med elevene, og hvordan bruken av de kan tenkes å bidra til å oppnå Stien sitt overordnede mål med tilbudene. Jeg vil i denne sammenfatningen forsøke å oppsummere det som er drøftet i kategoriene ovenfor og tydeliggjøre funnene i forhold til problemstillingen og dens underspørsmål. I henhold til det hermeneutiske vitenskapelige ståstedet for studien, vil jeg forsøke å belyse hvordan kategoriene som deler påvirker helheten, som i denne teksten betegnes som Stien sitt overordnede mål om en endret elevrolle basert på faglig, sosial og personlig utvikling hos elevene (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Mot slutten vil jeg flytte fokuset mot andre deler i drøftingen. Dette innebærer at jeg ser nærmere på de alternative tolkningene og kritikken av tilbudene i drøftingen., og forsøker å diskutere hva som kan betegnes som en strategi og ikke. I tillegg vil jeg i diskusjonsdelen forsøke å drøfte om bruken av dagligdagse relasjonsbyggende strategier virkelig bidrar til en endring hos elevene, og se på deres overføringsverdi til situasjoner utenfor Stien.

5.1 Sammenfatning.

Kategori 1 viser at lærerne på Stien evner å ta i bruk strategien som omhandler en høflig og respektfull interaksjon med elevene og handler som kyndige utøvere på elevenes ulike handlinger og uttrykk (Drugli, 2012). Det kan se ut som at de med andre ord bruker sin erfaring og handler sensitivt ovenfor elevene (Dreyfus, 2004; Kvello, 2015). Lærerne på Stien er klar over sin rolle ovenfor barna, og ser sammenhengen mellom deres egen reaksjon og påvirkningen den kan ha på relasjonen til elevene. Med utgangspunkt i underspørsmålet til studien kan forutsigbarhet og hensiktsmessige reaksjoner fra lærerne tenkes å skape en trygghet hos elevene. I forhold til det hermeneutiske ståstedet i studien, kan tryggheten som skapes kan ansees som essensiell del av helheten. Elevene må kunne føle seg trygge på de voksnes reaksjoner, for å oppnå Stien sitt overordnede mål om faglig, sosial og personlig vekst ut av dagen på tilbudet.

I en uformell samtale med Maren (11/2.2019) ble lærernes rolle som prososiale voksne tydeligere. Maren fortalte at en av de største utfordringene de som lærere sto ovenfor på Stien, var homogeniteten som preget elevgruppen. Hun forklarte at en homogen elevgruppe som regel betyr at de har samme type problematikk. Dette har også blitt påpekt som en negativ effekt i internasjonal forskning, der homogene grupper av elever over et lengre tidsrom har vist seg å ha en negativ effekt på sikt med tanke på atferdsproblematikk (Dishion et al., 1999;

Wilson, 2000). Maren påpekte at det i en heterogen klasse som regel er en majoritet av elever som klarer seg fint. Disse kan hjelpe læreren gjennom sin oppførsel. Elevene som strever kan henge seg på resten og få demonstrert hva en positiv atferd innebærer. På Stien finnes det ingen såkalte prososiale elever som kan hjelpe lærerne, utenom de som blir med eleven på Gruppe 2. Dermed er det som regel opp til lærerne selv å innta den prososiale rollen. Dermed kan det virke mer betydningsfullt at lærerne på Stien er klar over sine reaksjoner på elevenes handlinger, og hvilke signaler de sender ut. Signalene vises tydeligere og atferden de gir oppmerksomhet til, kan tenkes å gjenta seg. Den uformelle samtalen med Rolf (7/2.2019) gir et inntrykk av at dersom lærerne lar seg påvirke av alt som foregår på Stien i løpet av dagen, kan dette påvirke humøret og interaksjonen med elevene.

Under introduksjonsdelen av lærerne, ble det poengtert at de fleste hadde lang erfaring i arbeid med barn og unge. Det kan virke som at lærernes lange fartstid i yrket har betydning for hvordan de reagerer på uønsket atferd. Erfaringen fra tidligere situasjoner, kan ha bidratt til å utvikle deres indre arbeidsmodell, og videre utviklet deres intuitive følelse for hvilke situasjoner som burde selekteres ut og gis oppmerksomhet på, og hvordan de kan gi den (Dreyfus, 2004; Drugli, 2012). Dette kan virke betydningsfullt for den videre utviklingen av relasjonen og betraktes som en viktig del av helheten til Stiens overordnede mål om å gi elevene en faglig, sosial og personlig vekst, slik at de forhåpentligvis tilbakeføres til ordinær skole, ikke slutter eller snur sin elevrolle. Flere uhensiktsmessige reaksjoner på uønsket atferd eller å tillegge elevene for mye prestasjonspress, kan tenkes å påvirke relasjonen til elevene i negativ retning og tilslutt føre til at de ikke møter på tilbudet. Dersom dette forekommer, kan det tenkes at mulighetene for læreren til å manøvrere seg i riktige posisjonen i forhold til eleven og hjelpe til med å snu den negative trenden, er blitt ødelagt.

I kategori 2 har jeg forsøkt å illustrere lærernes forsøk på å investere i relasjoner med elevene gjennom en anerkjennende væremåte og tilrettelegging for mestringsopplevelser. Med tanke på problemstillingen, finnes det i denne kategorien ingen spesifikk uthevet strategi fra Drugli (2012), slik som i kategori 1. Likevel innebærer planleggingen og utførelsen av aktivitetene, at læreren i mindre grad må ta i bruk flere av strategiene. Disse strategiene er blant annet ros og oppmuntring, blikkontakt, fysisk nærhet ved hjelp, bruk av navn og personlig interesse i elevens liv.

Carlsten et al. (2014); Markussen et al. (2015) påpeker alle at dagens skole er i ferd med å vippe over til det rent teoretiske igjen, og at elevene vurderer den nåværende undervisningsmodellen som lite motiverende. Elevene på Stien har i ulik grad slitt med å

tilpasse seg dagens skolemodell. Det kan dermed tenkes at en elevsentrert tilnærming og læringsorientert målstruktur til planlegging og gjennomføring av aktivitetene, er den mest hensiktsmessige pedagogiske veien å gå for å oppnå det overordnede målet. Lærerne ser ut til å forsøke å veie opp for noe av dagens undervisningsmodell i sine tilbud gjennom å gi elevene en viss grad av medbestemmelse i hvordan dagene skal forløpe seg. I forhold til mitt hermeneutiske standpunkt og studiens underspørsmål kan denne kategorien tolkes som en signifikant del for å oppnå helheten. Investeringene i relasjoner gjennom en anerkjennende væremåte og elevsentrert tilnærming, kan gi elevene følelsen av at lærerne ser og hører på dem, samt at de oppnår noe positivt i løpet av dagen på Stien. Denne følelsen kan igjen bidra til økt lyst for deltakelse, noe som kan påvirke den faglige, personlige og sosiale veksten til elevene.

Kategori 3 har hatt sitt fokus på hvordan lærerne gjennom sin væremåte kan bidra til å styrke relasjonene til elevene. Jeg har i denne kategorien forsøkt å vise hvordan lærerne på Stien uttrykker at de bryr seg om elevene på Stien, og er opptatt av deres liv. I forhold til problemstillingen er det spesielt en strategi fra Drugli (2012) som viser seg i denne kategorien. Lærerne på Stien virker å være genuint interesserte i elevenes liv, og opptatte av å formidle sitt engasjement til elevene. Dette betegnes som svært relasjonsbyggende strategier. Med utgangspunkt i underspørsmålet kan denne strategien bidra til å skape faglig, sosial og personlig vekst hos elevene, gjennom å gi de følelsen av å bli sett og hørt. Denne følelsen kan videre få elevene til å tenke at lærerne på Stien bryr seg om de. Følgene av dette kan være at de slipper opp guarden ovenfor lærerne, og gir de en sjanse til å komme i posisjon til å hjelpe de faglig, personlig og sosialt. I henhold til studiens hermeneutiske ståsted kan også denne kategorien tenkes å fungere som en viktig del av helheten. Hvordan elevene oppfatter lærerne, kan være avgjørende for hvor nærme de slipper lærerne innpå seg og lar de hjelpe dem faglig, sosialt og personlig

I slutten av denne sammenfatningen ønsker jeg å poengtere at er det vanskelig å se på kategoriene og de relasjonsbyggende strategiene de illustrerer som separate deler, ettersom de alle tre påvirker hverandre gjensidig, og bidrar samlet sett til helheten. Det vil likevel bemerkes at jeg i analysen valgte kategori 2 som kjernekategori. Jeg har i drøftingen forsøkt å begrunne at kategori 2 er kjernekategori ettersom en investering i relasjoner kan forekomme på ulikt vis. Enten gjennom direkte eller indirekte bruk av strategiene. Den kan forekomme hver gang en lærer bevisst velger å reagere hensiktsmessig ovenfor en elevs uønskede atferd, gjennom en anerkjennende væremåte som kan gi elevene følelsen av å bli

sett og hørt, hver gang en elev mestrer en oppgave og øker sin tro på egne evner, og gjennom å bevise ovenfor elevene at det finnes tilgjengelige voksenpersoner, som stiller opp i utfordrende situasjoner. Til sammen kan alle disse delene påvirke helheten og muliggjøre formålet med deltidstilbudene.

5.2 Diskusjon.

Gjennom drøftingsdelen i kapittel 4 har jeg forsøkt å se på observasjonene fra flere vinkler, og drøfte alternative tolkninger opp mot mine egne og problematisere disse. Et kritisk argument som har vært gjennomgående i drøftingen, er forutsetningene Stien arbeider utfra og hvordan disse kan ha bidratt til at observasjonene har blitt tolket slik de har. Mindre elevgrupper i kombinasjon med høyere voksentetthet er i prinsippet det som beskriver en alternativ læringsarena (Jahnsen et al., 2006). Et viktig tilleggsmoment som følger av mindre elevgrupper og høyere lærertetthet er tiden en har til rådighet med hver elev. Rammefaktorene Stien opererer under er noe lærerne selv er klar over, og de anerkjenner til en viss grad at disse spiller inn på utviklingen av relasjoner med tanke på tiden en har med hver elev (uformell samtale 7/2.2019 Gruppe 3). Likevel poengteres det i denne samtalen at det ikke er slik at mindre grupper umiddelbart utgjør suksess i relasjonsbygging. Det handler om å vite hvor en skal investere litt ekstra i relasjoner, og prinsippet er det samme selv om elevgruppen er større. Andre motargumenter til kritikken omkring rammefaktorene er at en mindre elevgruppe gjør alle handlinger fra lærerne mer synlige, og at elevene i seg selv byr på en ekstra utfordring i forhold til å bygge relasjoner, med tanke på homogeniteten i elevgruppen og de negative erfaringene med lærere de kan ha fra før.

Det er her spørsmålet om kompetanse dukker opp, og om lærerne på Stien er mer kompetente enn de i normalskolen. Dishion et al. (1999); Wilson (2000) peker på at effektiviteten til alternative læringstilbud kan sees i sammenheng med lærerens kompetansenivå, der høyere kompetanse gir bedre effektivitet. I Vedlegg (4) står det at alle ansatte på Stien har pedagogisk utdanning. Ved første øyekast kan det dermed virke som at det foreligger høye kvalifikasjoner for en arbeidsstilling på Stien, og at dette i sammenheng med lærergruppens lange erfaring utgjør en effektiv kombinasjon for å skape et kompetent tilbud. Nye spørsmål som dukker opp i kjølvannet av dette, er hva som definerer en kompetent lærer og hva på Stien som bidrar til inntrykket om at de er kompetente?

Hvis vi går tilbake til rammefaktorene kan det tenkes at de i dette tilfelle kan hjelpe til med spørsmålet om kompetanse hos lærerne. Ser en på modellen om ferdighetsutvikling, kan den muligens bidra til å forklare et av spørsmålene noe, gjennom å skape en sammenheng mellom

kompetansenivå i forhold til grad av erfaring (Dreyfus, 2004). Problemet er at denne sammenhengen mest sannsynlig også fungerer for mange lærere i ordinære klasserom, så hva er det som skaper et kompetent inntrykk av lærerne på Stien? Forskjellen jeg ønsker å bringe frem i denne diskusjonen, er at rammefaktorene bidrar til at inntrykket av handlingene blir tydeligere på Stien enn i et vanlig klasserom. Dette kan delvis skyldes grunn gruppestørrelsen, men kan også tenkes å gjelde elevenes homogene problematikk. Homogeniteten kan tenkes å skape flere utfordrende situasjoner for lærerne i løpet av en dag, enn det som forekommer i et vanlig klasserom. Inntrykket av observasjonene kan dermed være at alle lærerne på Stien innehar høy kompetanse, selv om de i realiteten kanskje ikke er mer kompetente enn sine lærerkolleger i den vanlige skolen.

Videre ønsker jeg i diskusjonsdelen å se nærmere på strategiene og væremåten til lærerne, og om bruken av de faktisk bidrar til å nå Stien sitt overordnede mål om faglig, personlig og sosial vekst hos elevene. Gjennom drøftingen og sammenfatningen har jeg forsøkt å belyse observasjoner der ulike dagligdagse relasjonsbyggende strategier fra Drugli (2012) kan sies å ha blitt tatt i bruk. Hvis vi ser nærmere på de ulike situasjonene i sammenheng med oppgavens problemstilling blir det klart at ikke alle lærerne foretar seg i interaksjon med elevene kan defineres som bruk av strategier. Noe kan også skyldes lærerens væremåte. I henhold til problemstillingen viser drøftingen at både kategori 1, 2 og 3 inneholder eksempler på bruken av dagligdagse relasjonsbyggende strategier. I kategori 1 ser vi bruk av strategiene i form av lærernes bevissthet rundt reaksjoner. I kategori 2 kommer de blant annet til syne gjennom bruken av fysisk nærhet ved hjelp, blikkontakt og navn i tilretteleggingen til mestringsopplevelser. I kategori 3 viser de seg gjennom en interesse i elevenes liv fra lærerens side.

Andre observasjoner heller mer mot å kunne betraktes som lærerens væremåte, slik som de anerkjennende væremåtene i ulike situasjoner i kategori 1 og 2, og lærernes oppfatning av sin egen yrkesrolle ovenfor elevene i kategori 3. Med tanke på oppgavens underspørsmål kan det bli vanskelig å ens byrdig kreditere eventuell faglig, sosial eller personlig vekst hos elevene til bruk av strategier. Slik jeg har vist i drøftingen og sammenfatningen, virker det heller som det er en kombinasjon av strategibruk og væremåte som kan gi positive relasjoner. Strategiene kan bidra som ledesnorer for læreren og gi de et faglig grunnlag for å bygge relasjoner med elevene. I kombinasjon med det som kan tolkes som en anerkjennende og tilgjengelig væremåte gir bruken av strategiene gode muligheter for at relasjoner skal kunne bygges med elevene. Relasjonen kan utvikles videre, slik at elevene oppnår en form for faglig, sosial og

personlig vekst av deltakelsen på Stien. Spørsmålet som stilles helt tilslutt er om konteksten dette utføres i gir, realistiske nok omgivelser for elevene med tanke på overføringsverdi til hjemskolen, eller om det utelukkende er under Stiens rammebetingelser at de eventuelt evner å utvikle seg faglig, personlig og sosial vekst.

6. Refleksjonsdel.

Dette kapitlet markerer slutten på min mastergradsavhandling. En mastergradsavhandling kan på sett og vis sees på som en øvelse i å forske selvstendig. Akkurat som i andre treningssituasjoner, vil det finnes rom for forbedring. Kapitlet er inndelt i to deler der jeg i den første delen vil fokusere på refleksjoner og selvkritikk rundt forskningsprosessen som er blitt utført. Her vil valg i metodedelen bli reflektert over, samtidig som eventuelle valg som kunne styrket oppgaven ytterligere vil bli belyst. I tillegg vil den første delen inneholde refleksjoner over hvordan mine egne tolkninger kan ha blitt påvirket av min egen forforståelse og observasjonssituasjonens kontekst. Del nummer to vil ta for seg hvordan denne studien plasserer seg i forhold til overføringsverdi, og eventuell videre forskning.

6.1. Refleksjoner tilhørende metodedelen.

I likhet med alle andre mastergradsavhandlinger, innebar metodedelen i denne studien en hel del valg knyttet opp mot metoder for datainnsamling, tilnærminger, perspektiver, og posisjonering av min rolle som forsker. De valgene som er gjort med tanke på dette, blir i metodedelen begrunnet og argumentert for. Likevel har det mot slutten av prosjektet dukket opp en bevisstgjøring om at andre valg med tanke på datainnsamling, tilnærming og perspektiver, muligens ville gitt en sterkere empiri eller endret analyseprosess. I henhold til valget om forskningsmetode, står jeg fast ved at valget om en kvalitativ forskningsmetode var det mest egnende med tanke på studiens problemstilling og mangelen på forskning innen feltet. Valget om bruken av mikroetnografi som tilnæringsmetode og observasjon, ser også ut til å ha vært riktig ut fra begrunnelsene i metodedelen. Det første ankepunktet med tanke på forbedringspotensial, finner vi først i valget om hvordan empirien skulle samles inn og dokumenteres. Metodedelen argumenterer for bruken av observasjon, feltnotater og uformelle samtaler som metoder for innsamling og dokumentasjon. Med hensyn til det rent etiske aspektet, støtter jeg fortsatt mitt valg om bruken av feltnotater som metode for dokumentasjon og lagring av empiri. Kritikken av valgene sikter seg heller inn på valget om å unnlate å ta i bruk intervju, i kombinasjon med observasjon som innsamlingsmetoder. Jeg argumenterer i metodedelen for bruken av de uformelle samtalene gjennom å påpeke at de kan generere gode svar og nyanser til observasjonene, ettersom deltakeren blir spurt i en mer naturlig situasjon enn under et intervju. Ankepunktet mot bruken av de uformelle samtalene fremfor intervju, blir først fremtredende med tanke på studiens kvalitet. Gjennom å bruke både observasjon og intervju, kunne jeg tilnærmet meg forskningsspørsmålet fra flere sider. Dette beskrives som

triangulering (Kleven & Hjordemaal, 2018). Selv om jeg gav deltakerne muligheten til å utdype tolkningene gjennom en memebercheck, kan det tenkes at trianguleringen ville styrket validiteten i studien ytterligere. Et intervju ville gitt et dypere tolkningsgrunnlag, enn det de uformelle samtalene muliggjorde.

Andre refleksjoner fra forberedelsesfasen i metodedelen, har fokusert på min rolle som moderat deltakende observatør, det induktive perspektivet og hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted. Det virker i ettertid som at valget om å være en moderat deltakende observatør var riktig med tanke på graden av engasjement og påvirkning jeg hadde på observasjonssituasjonen. Metodedelen viser til at deltakerne syntes jeg gled fint inn på Stien, noe som virker bekreftende på valget. Det hermeneutiske ståstedet virker også å ha vært det mest hensiktsmessige, dersom en ser på hvordan observasjonene fungerte i sammenheng med teori for å kunne skape mening i analyseprosessen. Jeg har i drøftingen og analysen forsøkt å belyse hvordan kategoriene og observasjonene utgjorde den hermeneutiske spiralen, og fungerte som deler av en større helhet.

Det er valget om et induktivt perspektiv, som jeg i etterkant har innsett at ble noe trøblete. I metodedelen argumenterer jeg for at et induktivt perspektiv passer til studien på bakgrunn av muligheten for åpenhet og fleksibilitet i inngang til observasjonene. Perspektivet problematiseres i første omgang utelukkende mot min forforståelse, der det vises til at en ikke kan ha et åpent sinn når en observerer, ettersom vår forforståelse påvirker oss uavhengig. Det induktive perspektivet bød likevel på størst problemer under analysen. Et induktivt perspektiv søker å unngå bruk av tidligere teori under analysen, og heller ønsker å finne teori på bakgrunn av empiri. Min forforståelse innebar at jeg allerede hadde teorier jeg brukte i analysen av empirien, i form av de relasjonsbyggende strategiene til (Drugli, 2012). I etterpåklokskapens ånd kan det tenkes at et abduktivt perspektiv til studien hadde passet bedre med analysedelen, ettersom dette perspektivet aksepterer bruken av eksisterende teori under analysen (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Det abduktive perspektivet kunne gitt en mer sømløs analyseprosess, og kortet ned på tiden den tok.

Gjennomføringsdelen har blitt reflektert over i metodedelen gjennom utfordringer som dukket opp underveis. Jeg beveger meg derfor videre til hvordan min forforståelse kan ha påvirket tolkningene av observasjonene. I metodedelen er min forforståelse gjort grundig rede for, og utfordringene den ga under gjennomføringsdelen er beskrevet. Den faktoren som kan tenkes å ha spilt mest inn på tolkningsprosessen i forhold til min egen forforståelse, er haloeffekten og mitt engasjement til temaet. Ettersom jeg fra bacheloroppgaven allerede var svært engasjert i

dette temaet, var jeg klar over at haloeffekten var noe som kunne påvirke hvordan jeg tolket observasjonene. Jeg har etter beste evne forsøkt å ikke la meg blende av utelukkende positive inntrykk, men også forsøkt å se mer kritisk på observasjonene. Likevel kan det være at mitt positive inntrykk av Stien og tanker omkring deltidsarenaer, kan ha påvirket noe av tolkningen. For å veie opp for dette har jeg i drøftingen forsøkt å vise til andre alternative tolkninger og problematisert mine egne.

6.2. Studiens overføringsverdi og veien videre.

Formålet med denne studien har vært å se på lærere i deltidsbaserte alternative læringsarenaer, og hvilke relasjonsbyggende strategier de bruker i interaksjon med barna. Empirien til denne studien har blitt samlet inn ved en alternativ læringsarena. Jeg har gjennom drøftingsdelen illustrert hvordan disse arenaene fungerer under andre forutsetninger enn en vanlig skoleklasse med tanke på gruppestørrelse og aktiviteter som utføres. Disse forutsetningene kan virke å være avgjørende faktorer med tanke på hvilke muligheter lærerne har til å utvikle relasjoner. Likevel ønsker jeg å argumentere for at deler av funnene gjort i denne studien, også kan tenkes å ha en overføringsverdi til andre sammenhenger i samfunnet. Hvordan vi som voksenpersoner reagerer på barn og unges handlinger og viser at vi genuint bryr oss om de, er strategier og væremåter som ikke utelukkende gjelder for utviklingen av relasjoner til barn og unge på alternative læringsarena, men for alle som arbeider eller omgås barn og unge. Bakgrunnen for denne studien viser til at det er ti år siden siste rapport om tilstanden til deltidsbaserte alternative læringsarenaer ble sluppet. Denne studien kan ikke alene vitne om hvordan tilstanden på landsbasis er i dag, men håper å fungere som en liten påminnelse om at de deltidsbaserte alternative læringsarenaene finnes, og at en dypere interesse for arbeidsmetodene de bruker, kunne avdekket flere aspekter som er overførbart til hjemskolene.

7. Referanseliste.

- Ahn, R. Yeong, J., White, J., Monroy, L. & Tronske, N. (2018). Student-Centered Pedagogy: Using Moses' Five-Step Approach as a Scaffolding Framework to Teach Diverse Learners. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 11(2), 1-18.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Arnesen, A., Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforl.
- Askland, L. (2006). *Kontakt med barn : innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school, 44(3), 211-229. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000215?via%3Dihub>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Barnett, S. A. (1973). Homo docens. *Journal of Biosocial Science*, 5(3), 393-403.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. i E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bergin, C. B. D. (2009). Attachment in the classroom, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2010). *Relationsorienteret klasseledelse – en praktisk håndbog*. Fredrikshavn: Dafolo.

- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition, *11*(3), 230-241.
<https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Boaler, J. (2015). *Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Math, Inspiring Messages and Innovative Teaching* Jossey Bass Ltd.
- Bodie, G. D., Worthington, D., Imhof, M. & Cooper, L. O. (2008). What Would a Unified Field of Listening Look Like? A Proposal Linking Past Perspectives and Future Endeavors. *International Journal of Listening*, *22*(2), 103-122.
<https://doi.org/10.1080/10904010802174867>
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822-848.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Carlsten, T. C., Caspersen, J., Vibe, N. & Aamodt, P. O. (2014). Resultater fra TALIS 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys. I: NIFU. Hentet fra
<http://hdl.handle.net/11250/2358892>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Christians, G. C. (2011). Ethics and Politics in Qualitative Research. I K. N. Denzin & S. Y. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research*.
- Cox, S. M., Davidson, W. S. & Bynum, T. S. (1995). A Meta-Analytic Assessment of Delinquency-Related Outcomes of Alternative Education Programs, *41*(2), 219-234.
<https://doi.org/10.1350/ijps.2013.15.3.310>
- Dale, E. L. (2001). *Om utdanning : klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, N. (2016). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet 31 mars fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed. utg.). Los Angeles: Sage.
- DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation : a guide for fieldworkers* (2nd ed. utg.). Lanham, Md: AltaMira Press.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School journal*, 54, 77-80.
- Dishion, T. J., McCord, J. & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior, 755-764. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.9.755>
- Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition., 24(3), 177-181. <https://doi.org/10.1177/0270467604264992>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ekspertgruppa. (2016). *Om Lærerenrollen*. Oslo: Fakkbokforlaget. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rappo-rt-om-laererrollen.pdf>
- Ellmin, R. & Gudmundsen, P. K. (1992). *Konflikter på jobben : hvordan håndtere dem?* Oslo: Friundervisningens forlag. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008070400001
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2001). *Handbook of Ethnography*. London: England, London: SAGE Publications Ltd, United Kingdom, London: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608337.n24>

- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography : Step by Step* [Book]. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, Inc.
- Frønes, H. M. (2019). *Den observerende barnehagelæreren*. Bergen.: Fagbokforlaget.
- Geertz, C. (2000). *The interpretation of cultures : selected essays* (2000 ed. utg.). New York: Basic Books.
- Gustafsson, J. E., Allodi Westling, M., Åkerman, A., Eriksson, C. L., Fiscbein, S. & Persson, R. S. (2010). School, learning and mental health: A systematic review. Stockholm: Kungliga Vetenskapsakademien.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography : principles in practice* (3rd ed. utg.). London ;, New York: Routledge.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. (2007). *Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors*. [Oxford]
.Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of discovery : an inquiry into the conceptual foundations of science*. Cambridge: University Press.
- Hattie. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta- analyses relating to achievement*. New York: Routledge, 270 Madison Avenue, NY 10016.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G. & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and. *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>

- Imsen, G. & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? ; endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001-2012. *Sosiologi i dag*, 44(4), 10-35.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. & Flaatten, S. (2006). *I Randsonen: Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. . Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/smagrupperappport.pdf>
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene : kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Juhl, O. (2009). Relationer mellom lærere og elever – en undersøkelse i 7. klasse. Hentet fra <https://www.boerneraadet.dk/media/30420/Relationer-mellem-laerere-og-elever.pdf>
- Juul, J. & Jensen, H. (2004). *Pædagogisk relationskompetence : fra lydighed til ansvarlighed* (3. udg. med litteratur og stikordsregister). København: Apostrof.
- Juul, J. & Lyngaas, L. (1996). *Ditt kompetente barn : på vei mot et nytt verdigrunnlag for familien*. Oslo: Pedagogisk forum. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080104091
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston, MA, US: Houghton, Mifflin and Company.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen* (Meld. St. nr 11). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>

Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. nr. 18). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
<https://doi.org/10.2307/1170272>

Lincoln, Y. S., Guba, Egon G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif: Sage.

Lloyd, P. & Fernyhough, C. (1999). *Lev Vygotsky : critical assessments : 1 : Vygotsky's theory*. London: Routledge.

Lofland, J., Lofland, L. H. & Anderson, L., Snow, D. (2006). *Analyzing social settings : a guide to qualitative observation and analysis* (4th ed. utg.). Belmont, Calif: Wadsworth.

Lynge, B. (2007). *Anerkendende pædagogik* (1. utg., 5. opplag 2012). Virum: Dansk Psykologisk Forlag.

Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet: Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2. I: NIFU. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2375583>

McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Schreiner, M. (2008). Learning to Listen: Teaching an Active Listening Strategy to Preservice Education Professionals, 27(4), 223-231. <https://doi.org/10.1177/0271121407311241>

- McKechnie, F. L., E. (2008). Observational research. I G. L. M (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, California. Hentet fra <http://methods.sagepub.com/Reference//sage-encyc-qualitative-research-methods/n296.xml>
- Mulhall, A. (2003). In the field: notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 41(3), 306-313. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02514.x>
- Møller, L. (2008). *Anerkjennelse i praksis : om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforl.
- Nergaard, S., Jahnsen, H., Rafalsen, F. & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen: Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En kasusstudie*. Hentet fra https://evalueringsportalen.no/evaluering/den-ene-dagen-ungdomsskoler-som-bruker-smaegruppebaserte-deltidstiltak-for-elever-som-viser-lav-skolemotivasjon-og-probelematferd.-aktorenes-begrunnelser-og-opplevelser.-en-kasusstudie/Den-ene-dagen_Rapport.pdf/@@inline
- Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordenbo, S. E., Sjøgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole* København: Danish Clearinghouse for Educational Research Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- Olson, D. R. & Bailey, R. (2014). *Jerome Bruner : The Cognitive Revolution in Educational Theory*. London, UNITED KINGDOM: Bloomsbury Publishing PLC.
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2

Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#%C2%A78-1

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : integrating theory and practice* (4th ed. utg.). Los Angeles, Calif: Sage.

Personverntjenester, N. (2018). Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet 3 Oktober fra:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html

Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2002(93), 91-107. <https://doi.org/10.1002/yd.23320029307>

Popper, K. R. (1972). *Objective knowledge : an evolutionary approach*. Oxford: Clarendon Press.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg). Oslo: Universitetsforl.

Reeves, S., Kuper, A. & Hodges, B. D. (2008). Qualitative research methodologies: ethnography. *British Medical Journal*, 337(7668), 512.

<https://doi.org/10.1136/bmj.a1020>

Rogers, A. & Welch, B. (2009). Using Standardized Clients in the Classroom: An Evaluation of a Training Module to Teach Active Listening Skills to Social Work Students. *Journal of Teaching in Social Work*, 29(2), 153-168. <https://doi.org/10.1080/08841230802238203>

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Split, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students school engagement and achievement a metaanalytic approach., 81(4), 493- 529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg). Bergen: Fagbokforl.

- Schatzman, L. & Strauss, A. L. (1973). *Field research : strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research. I*. London: SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9780857020093>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4th ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skarpenes, O. (2004). *Kunnskapens legitimering : en studie av to reformer og tre fag i videregående skole* Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Skarpenes, O. (2005). Pedosentrismens framvekst ; kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringparadigme. *Nytt norsk tidsskrift*, 22(4), 418-431. Hentet fra https://www.idunn.no/nnt/2005/04/pedosentrismens_framvekst_-_kunnskapens_rolle_i_skolens_nye_sosialiseringsp
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* ([Ny utg.]. utg.). Oslo: Aschehoug. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010062120010
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I F. Andreas & T. Robert (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (2. utg., s. 256-278). Stockholm: Liber.
- Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Weger, H., Castle Bell, G., Minei, E. M. & Robinson, M. C. (2014). The Relative Effectiveness of Active Listening in Initial Interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13-31. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234>
- Wendelborg, C., Røe, M. & Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011* (Analyse av Elevundersøkelsen 2011). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wilson, S. J. (2000). *Effectiveness of school violence prevention programs: Application of a mean change approach to meta-analysis* Vanderbilt University.
- Wolcott, H. F. (1990). Making a study "More Ethnographic", 19(1), 44-72. <https://doi.org/10.1177/089124190019001003>

Vedlegg.

Vedlegg nr.1: Observasjonsguide til feltnotater.

Observasjonsnotater:

1. Hvor:

2. Hvem er involvert:

3. Aktivitet som utføres:

4. Fysiske gjenstander tilstedet:

5. Handling av lærer (verbal , non-verbal) :

6. Hendelse:

7. Tidsrom for observasjon:

Vedlegg nr. 2: Informasjonsskriv til deltakere og samtykkeerklæring.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”[Hvordan jobber lærere i alternative læringsarenaer med daglige relasjonsbyggende strategier]”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan lærere på Dagskolen i Trondheim jobber med daglige relasjonsbyggende strategier. Dette skrivet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å samle inn data til en mastergradsoppgave i spesialpedagogikk ved NTNU Trondheim. Etter samtaler med ledelsen ved Dagskolen i Trondheim ønsker dette prosjektet å se på noen av lærerne ved deltidstilbudene til Dagskolen, og da nærmere på hvordan de utfører det som kan betegnes som daglige relasjonsbyggende strategier. For å samle inn data til prosjektet vil denne studien basere seg på deltakende observasjon og feltnotater, der lærernes handlinger ovenfor elevene vil stå i fokus.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instituttet for pedagogikk og livslang læring ved NTNU er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet er også en del av en samarbeidsprosjekt med Trondheim kommune som følge av at Trondheim ble universitetskommune i 2018.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet er interessert i din deltakelse ettersom din posisjon som lærer ved et av deltidstilbudet, passer kriteriene for studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette prosjektet vil basere seg på deltakende observasjon som metode. Lærerens interaksjoner med elevene vil være hovedfokuset for observasjonen. All data vil bli registrert i form av feltnotater ved hjelp av penn og papir. Studien tar sikte på å følge deltakerne i en tre ukers periode.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til feltnotatene er kun meg selv. Alle personer og institusjoner vil bli anonymisert i oppgaveteksten og erstattet med et pseudonym. Etterhvert som feltnotatene flyttes over fra papirformat til logg på PC vil de bli oppbevart i en passordbeskyttet og kryptert fil som kun jeg har tilgang til. Alt datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 21.6 2019. Etter denne datoen vil alle feltnotater bli slettet og tilintetgjort.

Etter regelverket er denne studien meldt til personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Mastergradstudent: Oskar Kjelgaard Andersson
e -post: oskarka.91@gmail.com
tlf: 90557204
- Hovedveileder for oppgaven: Lena Haller Buseth
e- post: lana.buseth@ntnu.no
Tlf:
- Biveileder for oppgaven: Einar Sundtsdal
e-post: einar.sundsdal@ntnu.no
Tlf:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no)
eller telefon: 55 58 21 17.
- Personvernombudet ved NTNU: Thomas Helgesen: thomas.helgesen@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring til studentprosjektet:

”[Hvordan jobber lærere i alternative læringsarenaer med daglige relasjonsbyggende strategier]”

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 21.06. 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg nr. 3 NTNU sin rutine for behandling av personopplysninger.

Rutine for behandling av data i masterprosjekter ved IPL

Desember 2018

Direkte eller indirekte personidentifiserende informasjon skal behandles fortrolig. Student og veileder har ansvar for at datamaterialet behandles i tråd med retningslinjene, både med hensyn til lagring, tilgangskontroll, håndtering og sletting av data.

Eksempler på datamateriale er lyd, video, bilder, transkripsjoner, data fra spørreskjema.

1. Studentene skal sende **melding til NSD** om prosjektet er meldepliktig.

I skjemaet til NSD skal det krysses av for *Hvor behandles opplysningene?*

Fordi studentene ikke jobber på «maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon», må de krysse av for «Privat enhet». Da kommer det opp et varsel fra NSD om at dette ikke er anbefalt med mindre det er avklart med NTNU. Derfor legger vi inn *Tilleggsopplysninger* der vi forklarer hvordan datamaterialet skal behandles.

Dersom studenten jobber med sensitive personopplysninger (iht. Datatilsynets definisjon), skal studenten jobbe på maskinvare som tilhører NTNU. Dvs. at studenten må låne en NTNU-PC med innlogging.

2. **Lyd- og bildeopptak** skal gjøres på en separat enhet som ikke er koblet til internett. Dvs. at du *ikke* kan bruke telefonen til å gjøre opptak. IPL har opptakere til utlån, ta kontakt med administrasjonen ved IPL.
 - a. Opptaket skal så raskt som mulig overføres til sikker lagring, se neste punkt.
 - b. Opptaket skal slettes fra minnebrikken så snart det er overført til lagring.
3. Dataene skal lagres på en passordbeskyttet og kryptert måte, enten på studentens hjemmeområde i en kryptert fil eller på en kryptert minnepinne.

- a. **7-Zip** er et arkivering- og komprimeringsprogram som er gratis og som kan brukes for å kryptere filene. Du kan bruke 7-zip på alle datamaskiner. Du trenger ikke registrere deg eller betale for å bruke det.
- b. **Last ned her:** <https://www.7-zip.org/download.html>
 - i. Velg fil fra den øverste tabellen (2018-versjoner). De fleste skal velge **.exe for 64-bit**, men har du en gammel maskin, kan det hende du skal velge 32-bit.

Link	Type	Windows	Description
Download	.exe	32-bit x86	7-Zip for 32-bit Windows
Download	.exe	64-bit x64	7-Zip for 64-bit Windows x64 (Intel 64 or AMD64)
Download	.7z	x86 / x64	7-Zip Extra: standalone console version, 7z DLL, Plugin for Far Manager
Download	.7z	Any	7-Zip Source code
Download	.7z	Any / x86 / x64	LZMA SDK: (C, C++, C#, Java)
Download	.msi	32-bit x86	(alternative MSI installer) 7-Zip for 32-bit Windows
Download	.msi	64-bit x64	(alternative MSI installer) 7-Zip for 64-bit Windows x64 (Intel 64 or AMD64)

- c. Hvis du trenger hjelp til å bruke programmet, ta kontakt med Orakeltjenesten.

4. **Kodenøkkel skal lagres separat** og på sikker måte.
5. **Alle data skal slettes ved prosjektslutt** og sluttmelding skal sendes til NSD. Veileder skal informeres om at dette er gjort.

Vedlegg nr. 4. Godkjenning fra NSD og beskrivelse av Stien.

1/23/2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan brukes dagligdagse relasjonsfremmende strategier av lærere.

Referansenummer

390087

Registrert

14.12.2018 av Oskar Kjelgaard Andersson - oskarka@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Lena Haller Buseth, lena.buseth@ntnu.no, tlf:

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

oskar andersson , oskarka.91@gmail.com, tlf: 004790557204

Prosjektperiode

21.01.2019 - 21.06.2019

Status

22.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

22.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 21.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Inntak- og oppfølgingsrutiner Deltidstiltak ved [REDACTED]

De generelle inntak- og oppfølgingsrutiner som ligger til grunn for arbeidet på de ulike deltidstiltakene hos [REDACTED] Kommune blir beskrevet i dette skrevet. Hvert tiltak følger disse rutine, og har i tillegg ulike tilpasninger iht. tiltakets egenart. Informasjon om hvert enkelt tiltak finnes i deres respektive skriv.

Forarbeid:

1. Skoleleder kontakter [REDACTED]
2. [REDACTED] beslutter å prøve ut/gi et elevtilbud
3. [REDACTED] tar kontakt med Fagleder på undervisning for nødvendige avklaringer («kontaktlærer» på tiltaket, dag, ca. varighet, osv.)
Fortrinnsvís gjennom mail.
4. Fagleder undervisning "åpner" saken gjennom å svare [REDACTED] henvendelse - legger samtidig de som skal være inkludert og orientert inn i kopifeltet. Mail er praktisk, tidsbesparende og skriftlig.
5. Fagleder undervisning avtaler møte med de aktuelle lærerne og [REDACTED] for å planlegge opptarten av saken (møte med hjemmeskole, avklaring av oppgave/mål, tidslinje, hvilken lærer som har hovedansvar for perioden, annet)

Viktige forutsetninger for oppstart av tiltaket:

- ST ansvarlig for bestilling til tiltaket. Bestillingen gitt når tiltaket er bestemt.
- I tillegg er hver sak unik – avklar det ulike.
- ST utarbeider samarbeidsavtale med hjemmeskole og foresatte. Viktig at den sikrer de ulike forpliktelser, som deltakelse i de fastsatte møter, oppfølging og dialog rundt logg, gode beskjeder knyttet til deltakende elever etc. Samarbeidsavtalen skal gjennomgås i oppstartsmøte med samarbeidslærerne ved hjemmeskole og lærerne ved LS
- ST ansvarlig legger inn nødvendig informasjon rundt en elev/gruppe på GAPE innen oppstart. Det opprettes to mapper på GAPE; en for loggveksling internt og en for loggveksling med hjemmeskole.

Ansvarsområder for «kontaktlærer» på tiltaket:

- Sørgje for god kommunikasjon med hjemmeskolens representanter – inkluderer hensiktsmessige logger. Loggen må være i forhold til vår felles målsetting - og må oppleves hensiktsmessig for hjemmeskolen.
- Viktig å se på loggene. - Kommunikiser uklarheter, mangler osv. til ansvarlige i [REDACTED]
- Ta del i oppstarts-, evaluerings- og avslutningsmøter
- Lag undervisningsopplegg/-planer – og legg disse på GAPE.

Møte:	Hensikt:	Deltagere:
1. Avklaringsmøte	Et historisk bakteppe Bakgrunnsinformasjon om saken Telefunn . Gjennomførte tiltak på hjemmeskolen Hvilke tiltak pågår på hjemmeskolen. Hva er unikt og spesielt med denne saken? Hvordan er foreldresamarbeidet, og hvorfor er det som det er? Hvilke utfordringer ser for seg.	Teamet Lærere tiltak (hele to-teamet) Fagleder Undervisning
2. Besøk på tiltaket m/ kontaktlærer assistent foreldre	Sikre at systemet rundt elev/gruppe har kjennskap til plass og ansatte Sikre felles bilde av hva tiltaket er og hvordan det ser ut Åpne for overføringsverdi fra tiltak til hjemmeskolen og hjemmet Bygge opp under følelsen av å være med i et arbeidslag	Lærere tiltak, fokuselev og assistent Foreldrene, fokuselev, lærere LS
3. Oppstartsmøte	Hjemmeskole skal oppleve å bli møtt på sine utfordringer med forståelse Skape eterskap og engasjement rundt arbeidet – arbeidslag Redegjøre for arbeidet så langt Info om tiltaket og lærerne der Avklare forventninger og mål for tiltaket Avklare varighet og tid for møter. Transport. Informere om refleksjonslogg Utveksle nødvendige kontaktinformasjon ast. journal Samarbeidsavtale Informere om foreldreskriv	Lærer fra tiltak (min 1) Kontaktlærer Assistent (hvis mulig) Ledelsen (Foresatte)
Ansvar for møteinnkallelse: 4. Presentasjon på hjemmeskole Ansvar for møteinnkallelse: Lærere tiltak	Informere om tiltaket til gruppen/klassen som skal være med Skape engasjement og begeistring (Det skal også leveres ut et foreldreskriv i etterkant av dette)	Lærer tiltak (min 1) Kontaktlærer
5. Undervelsevaluering	Forankre eterskap og medvirkning hos alle aktører Opprettholde engasjement og entusiasme rundt arbeidet Evaluere oppholdet så langt Spisise fokusområder, mål og tiltak i arbeidet på tiltak (Forberedelse på tiden etter endt tiltak.)	Fokuselev Lærere tiltak, Kontaktlærer (min 1) Assistent Ledelse Foresatte
6. Avslutningsmøte	Hjemmeskolens møte for å sikre videre arbeid Runde av tiltaket og involvering Redegjøre for arbeidet så langt (både fra hjemmeskole og tiltak) Skape eterskap og engasjement rundt videre arbeid og bestemme veien videre Kartlegge eventuelt behov for videre samarbeid med	Kontaktlærer Assistent Ledelse Foreldre
Ansvar for møteinnkallelse: Avklart på forhånd/		
Ansvar for møteinnkallelse: Avklart på forhånd/		

LM: Kontaktlærer hjemmeskole bør avtale blant på LM

KV: okt gar ut

KV: 2 prøvedag

BESKRIVELSE

Alle henvendelser om bistand fra [redacted] settes til [redacted]. Det er rektorene ved skolene i [redacted] som ber om bistand i form av veiledning fra [redacted] og bruk av ulike tiltak som [redacted] disponerer. Medlemmer fra [redacted] kommer til hjemmeskolen for et avklaringsmøte med rektor. Herfra vurderes hvilke tiltak som vil være best for den enkelte elev. Alle tiltak krever samtykke fra foresatte.

PPT ved bydelskontorene kan også invitere [redacted] inn i en prosess ved en skole.

I noen av sakene blir det aktuelt å tilby et elevtiltak i regi av [redacted]. Heltidstiltak gis pt. ved avdelingen på [redacted]. Deltidstiltak gis pt. ved avdelinger [redacted].

Ved [redacted] kan Dagskolen pt. bistå grunnskolen i [redacted] kommune med følgende tiltak:

- **Skolefraværssgruppe** – en dag/uke i en definert periode.

Hensikt/Mål: Bistå grunnskolene [redacted] i arbeidet med elever med et stor og bekymringsfullt skolefravær. Gjennom kartlegging og igangsetting/trening er målet å øke elevens tilstedeværelse/tilbakeføre til skole. Inkluderer et skolefaglig fokus.

- **Samspill og elevrolle** - elev med gruppe (omvendt integrering), en dag/uke i 10-16 uker

Hensikt/Mål: Gjennom godt planlagte og tilrettelagte dager skal eleven få gode samspillserfaringer sammen med medelever, som skal bidra til å utvikle en mer ønsket og hensiktsmessig elevrolle

- **Relasjonelle ferdigheter hos undervisningspersonell** - Klasse med lærere – en dag/uke i 6-7 uker

Hensikt/Mål: Gjennom kurs, veiledning, trening og refleksjon skal lærere bevisstgjøre og utvikle sine relasjoner til enkelte elever og til elever generelt. Vi overtar undervisningsansvaret for hele klassen, og legger til rette for at klassens lærere skal få holde fokus på relasjonell trening.

Tiltak som pt. kun er ved [redacted] men som også kan gjennomføres ved [redacted] da med et annet innhold enn motor/verksted:

- **Den ene dagen** – elever (fortrinsvis ungdomstrinn) fra ulike skoler tilbys plass i en gruppe - inntil 6 elever - en dag/uke over flere perioder

Hensikt/Mål: Overordnet mål er å bidra til at eleven håndterer sin skolehverdag og får gjennomført skolen. Tiltaket har gjennom sitt innhold en sterkt motiverende effekt på den

ene siden, samtidig som samhandling med hjemmeskole, refleksjon og trening sammen medelever gjør at eleven faktisk skal få bedre dager på hjemmeskolen.

For å sikre et godt og forutsigbart samarbeid mellom elev, hjemmeskole, foresatte og

gjøres følgende:

- Det skrives en **samarbeidsavtale** (mal på It's Learning) mellom foresatte, hjemmeskole og

- Kontaktinformasjon utveksles mellom de tre aktørene ved et tidlig tidspunkt i samarbeidet.

- Personalet på [redacted] skriver **logg** (mal på It's Learning) etter hver dag som sendes kontaktpersonen på hjemmeskolen. Loggen bygger på målene i samarbeidsavtalen, og skal bidra til at [redacted] innsats bygger opp under hjemmeskolens arbeid. Viktig å understreke at det arbeides som gjøres ved [redacted] går parallelt med [redacted] sin oppfølging/veiledning.

Elevene møter alternativer og varierte undervisningsopplegg med vekt på å skape gode mestringsopplevelser for elevene. Det overordna målet i oppholdet på [redacted] er å gi elevene personlig, sosial og faglig vekst som skal bidra til å styrke elevens sosiale rolle i klassemiljøet. Alle tiltak har som mål å bidra til en utvidet forståelse (kartlegging) av elevene, bidra til utvikling av gode relasjoner mellom elevene - og mellom lærer og elev, og å bidra til at en ny og positiv fortelling lages rundt eleven.

- Tydelig **Dagsplan** (It's Learning) gjøres kjent for alle og gjennomgås med elevene hver dag.

- **Ukeplan** utarbeides for arenaen og legges på It's Learning senest torsdag i uken før.

- **Aktivitetsplan** med utstyrsbeskrivelse er utarbeidet (It's Learning).

Ansatte ved [redacted] har pedagogisk utdanning og all undervisning er tufta på sosialpedagogiske prinsipper.

Samling 3: Daglige relasjonsfremmende strategier

Her følger kort teori knyttet til det som er tema for refleksjonsgruppen på samling 3. Les også Bergkastet med flere s. 37-47 og Drugli s. 106-108.

Relasjonsfremmende væremåter og strategier

Følgende væremåter og strategier bidrar til å fremme gode relasjoner:

- **Lærere/ansatte utviser respekt, høflighet og vennlighet i all omgang med elevene sine, også når man setter grenser.** Dette ligger i rollen som profesjonell og bidrar til å skape en god atmosfære. Ingen elever liker voksne som er sure, uhøflige, ironiske, uvennlige eller frekke. Vil man ha et godt forhold til sine elever må man først og fremst selv ha en atferd som innbyr til positiv kontakt. I tillegg er man en viktig rollemodell, så dersom man vil at elevene skal utvise høflighet i klassen, må den voksne selv være høflig i sin omgang med elevene. Å kunne kontrollere egne negative følelser og impulser er en viktig del av det å være profesjonell.
- **Være raus med anerkjennende kommentarer.** Elever i alle aldre trenger å bli anerkjent av de voksne i skolen. Lærere/ansatte er viktige voksenpersoner i elevenes liv og bør derfor være raus med anerkjennende kommentarer på det positive elevene gjør eller forsøker å gjøre. Dette er en svært relasjonsfremmende strategi.

Det er viktig ikke kun å gi positive kommentarer på elevens ferdige produkt eller atferd, men også på deres prosess eller mestringsforsøk både sosialt og faglig. «Nå så jeg at du prøvde å vente på tur», «Så bra at du forsøkte å jobbe hardt med denne oppgaven». Når eleven får anerkjennende kommentarer vil hun/han føle seg verdsatt og sett, noe som er viktig for positive relasjoner

- **Bruk av elevens navn når man er i positiv kontakt med han/henne.** Positiv bruk av navn forsterker kontakten mellom lærer og elev ved å gjøre den mer personlig. Eleven vet da at lærer/den ansatte har fokus på han/henne, og føler seg sett. Ved korreksjoner bør ikke elevens navn sies høyt eller ropes på lang avstand. Både eleven selv og andre elever opplever dette som svært ubehagelig. Korreksjoner bør gjennomføres ved at man går nær den eleven det gjelder.

- **Blikk-kontakt.** Læreren/den ansatte bør vite med seg selv at hun/han har hatt blikk-kontakt med hver elev i løpet av timen.
- **Fysisk nærhet ved kontakt/hjelp.** Når læreren/den ansatte skal snakke med en enkeltelev, bør man helst gå fysisk nær denne eleven, samt ha blikk kontakt. Dette styrker kontakten mellom partene og virker relasjonsfremmende.
- **Vis at du trives sammen med elevene dine.** Elevene trenger å oppleve at læreren/den ansatte trives med å være sammen med dem. Lærer/den ansatte viser at hun/han trives med å være sammen med elevene, blant annet ved å uttrykke det verbalt.
- **Vis personlig interesse for eleven.** Det virker forsterkende på relasjonen at lærer/den ansatte viser at hun/han husker noe eleven har fortalt tidligere og viser interesse for elevens liv også utenfor skolen. Alle elever trenger oppmerksomhet fra viktige voksne og denne bør også omhandle elevens interesser og liv utenfor skolen.

Læreren bør for eksempel stille spørsmål om elevens interesse på elevsamtaler, da kan man også bruke denne informasjonen i daglig kontakt. Videre bør man legge merke til hvilke fag eleven liker og snakke med eleven om dette. Ved å være nær elevene og lytte til det de sier om seg og sitt liv, får man generelt mye informasjon som er nyttig å kjenne til. Ved å vise interesse for det eleven generelt er opptatt av, vil eleven oppleve at læreren bryr seg om han eller hun som person, noe som er svært relasjonsfremmende. Kommentarer knyttet til viktige hendelser i elevens liv, viser at læreren/den ansatte husker noe eleven har fortalt.

Hvis eleven for eksempel driver med fotball, bør læreren kunne stille interesserte spørsmål om elevens engasjement for fotball, selv om læreren selv aldri ser på fotballkamper eller er opptatt av dette (Nordahl, 2010). Man kan la seg informere av eleven. Det viktigste er at man viser at man bryr seg.

- **Adekvat kroppskontakt.** Lett kroppskontakt, som et klapp på skulderen eller armen, vil for de fleste elever virke relasjonsfremmende. Men man bør i hvert enkelt tilfelle forsikre seg om at dette oppleves som positivt for den eleven det gjelder. For noen elever vil det å bli berørt av andre kunne oppleves som vanskelig og negativt. Dette gjelder elever som har negative erfaringer med voksne, for eksempel i form av mishandling og overgrep. Dersom eleven har et dårlig forhold til den voksne, vil også kroppskontakt gjerne virke

beklemmende eller invaderende. Vær opptatt av å tolke elevens nonverbale signaler ved kroppskontakt. Be om unnskyldning og si at det er helt greit, hvis du merker at du har gjort eleven ille berørt.

- **Bruk av humor.** Barn og unge har lett for å le og ha det morsomt, og dette bør man dra nytte av i sin kontakt med elevene. Humør og latter skaper en god og avslappet atmosfære og danner en god ramme for god kommunikasjon og positive relasjoner.

Væremåter som kan bidra til eller opprettholde negative relasjoner

Noe ganger vil lærere/ansatte ha væremåter som bidrar til at kontakten med elever blir dårlig. Hvis dette skjer ofte i samspill med enkeltelever, vil relasjonen utvikle seg til å bli usikker eller negativ.

Slike væremåter kan være at eleven ikke får sin tur i samspillet, læreren/den voksne har negativt stemmeleie, det er lite blikk kontakt, læreren/den ansatte himler med øynene når eleven sier eller gjør noe, er frekk eller uhøflig overfor eleven, lar seg provosere, mister besinnelsen, kjefter og så videre.

Det er svært viktig at lærere/ansatte ikke ofte reagerer i affekt overfor enkeltelever eller klasser/grupper. Det vil hemme deres emosjonelle, sosiale og faglige utvikling (Klinge, 2017). Når det oppstår feilavstemninger i samspill mellom lærere/ansatte og elever bør de repareres. Det kan for eksempel være en god ide å unnskyld seg overfor elevene det gjelder. Det kan også handle om å oppklare misforståelser.

