

Sammendrag

I denne studien er det fokus på elevenes opplevelse av de relasjonene som skapes mellom dem og lærerne. Formålet er å se nærmere på hvordan relasjonene etableres, hva som av elevene oppleves som sentralt i utviklingen av relasjonene, og hvordan elevene opplever deres trivsel og læring i sammenheng med dette. Målet er at denne studien skal bidra til å belyse elevenes perspektiver og føre til økt fokus på gode relasjoner i skolen. Studien belyser følgende problemstilling:

”Hva opplever elever i videregående skole som sentralt i etableringen og utviklingen av gode relasjoner til lærerne?”

Med bakgrunn i problemstillingen er det benyttet en kvalitativ tilnærming. Dette for å få et innblikk i informantenes egne tanker og erfaringer om hvordan de opplever relasjonene de er en del av i skolen. Studien baserer seg på en gruppesamtale med tre avgangselever i videregående skole. Deres opplevelser viser at relasjonene som etableres er av stor betydning for deres opplevelse av skolen, og spiller inn på hvilke fag de foretrekker. Det kommer frem at en relasjon som kan betraktes som negativ bidrar til å minske elevenes tro på seg selv og egen kompetanse, mens den positive relasjonen hjelper elevene til å tro på seg selv og til å mestre de faglige utfordringene. Læringsmiljøet i skolen og relasjonene som etableres er sterke påvirkningsfaktorer for motivasjon, og fremkommer som sentrale faktorer for hvordan elevene opplever skolehverdagen. Undersøkelsen viser at lærere som har en god evne til å lære bort faget, også er de lærerne elevene føler en god relasjon til. Samtidig synes lærerens evne til å vise trygghet og omsorg i relasjonene å være av betydning for elevenes trivsel. Resultatene fra undersøkelsen er drøftet i lys av teori og tidligere forskning, i samspill med mine tanker og refleksjon om hva funnene har å si for elevene og lærerne.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på fem år som student. Jeg har lært utrolig mye, og gleder meg til å komme ut i jobb for å få praktisert lærdommen. Arbeidet med masteroppgaven har vært tidkrevende, som det skal være, men samtidig svært lærerikt og spennende. Mange timer har blitt brukt på å fordype meg i et tema jeg ønsket å lære mer om og som jeg ikke hadde mye faglig kunnskap om fra tidligere. Min bakgrunn som førskolelærer gjør at min grunnleggende kompetanse ligger i barnehagen, og selv om gode relasjoner er av like stor betydning der, føler jeg at det å løfte oppgaven inn i skolen har gitt meg bredere kunnskap og en dypere innsikt i temaet.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Anne Torhild Klomsten, for god veiledning og masse inspirasjon gjennom arbeidet med oppgaven.

Trondheim, NTNU, 2015

Malene Magnussen Kjeldseth

Innhold

Innledning	1
Teoretisk forankring	3
Relasjoner	3
Relasjonskompetanse	3
Lærer – elev relasjon	4
Elev – elev relasjon	5
Sosial støtte.....	6
Emosjonell og instrumentell støtte	6
Skolens målstruktur	7
Anerkjennende relasjoner	7
Selvoppfatning og selvverd	9
Motivasjon i skolen	10
Kommunikasjon og samtale	11
Metode	13
Informanter	13
Kvalitativ gruppesamtale.....	13
Intervjuguiden	14
Gjennomføring av gruppesamtale	15
Bearbeiding og analyse av data	16
Forskerrollen	17
Ethiske refleksjoner	18
Reliabilitet, validitet og generalisering	18
Analyse og drøfting	21
Toveiskommunikasjon	22
Drøfting	24
Samspillet i relasjonene.....	25
Drøfting	28
Lærernes påvirkningskraft.....	30
Drøfting	32
Betydningen av lærerstøtte.....	34
Drøfting	36
Avsluttende drøfting.....	39
Avslutning og veien videre	41
Litteraturliste	43

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....	47
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	49
Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD.....	50

Innledning

Elevene tilbringer store deler av sin tid i skolen. Det er derfor vesentlig at lærerne de møter fungerer støttende og motiverende for å gi dem gode opplevelser og en sunn utvikling. Lærerne er sentrale voksne som elevene må forholde seg til og samarbeide med daglig, og det er derfor av stor betydning at det etableres og opprettholdes positive relasjoner. Relasjoner utvikler seg automatisk, der både positive og negative relasjoner vil ha en stor betydning for de menneskene som er en del av den (Drugli, 2012). Studier viser at kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer er avgjørende for elevenes læring og trivsel i skolen (Drugli, 2012; Federici & Skaalvik, 2013). Det vil si at kvaliteten på relasjonen kan være av stor betydning for elevenes læringsutbytte (Federici & Skaalvik, 2013), og for at et læringsutbytte skal bli optimalt er det viktig at lærerne er motiverende og støttende overfor elevene (St.meld.nr 11., 2008-2009). Ved å se nærmere på elevenes perspektiver på deres relasjon til læreren, vil man kunne få en økt forståelse for deres fungering og atferd i skolen (Drugli, 2012). På bakgrunn av dette har jeg valgt å forske på elevenes opplevelser og på hvordan relasjonene påvirker dem i hverdagen. Jeg finner det interessant å se nærmere på elevenes egne erfaringer, da deres meninger ofte kan være ulik lærernes meninger (Drugli, 2012).

Elever i videregående skole har i større grad enn elever på lavere trinn ansvar for egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2006), og kan betraktes som så voksne at det kan være vanskeligere for lærerne å føle et ansvar overfor dem. Min forforståelse er at lærernes fokus i størst grad omhandler elevenes faglige prestasjoner og at menneskene bak kommer i bakgrunnen av karakterene.

Spurkeland (2014) hevder at sammenhengen mellom relasjonsmestring og fagemstring er undervurdert og at de unge mangler kompetanse til å forstå sin egen relasjonelle situasjon. Formålet med studien er å redegjøre for ulike tanker og tiltak elevene mener er viktig for å etablere, utvikle og opprettholde en god relasjon til læreren, med fokus på deres relasjonelle situasjon. Pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet, og dreier seg om hvordan læreren er i stand til å samhandle med elevene (Nordahl, 2010). Hvordan elevene opplever den mellommenneskelige aktiviteten og hvordan de påvirkes av de fenomenene som oppstår, er gjenstand for denne studien. Dette utforskes gjennom følgende problemstilling: *Hva opplever elever i videregående skole som sentralt i etableringen og utviklingen av gode relasjoner til lærerne?*

Teoretisk forankring

Relasjoner

Relasjoner utvikles i interaksjon med andre mennesker. Kjernen i en god relasjon handler om å være god på samhandling og kommunikasjon, der partene står i et gjensidig forhold til hverandre (Nordahl, 2010). Det vil si at en relasjon består av seg selv og den man samhandler med, der selvet i relasjonene kan forstås som to prosesser i to retninger; indre og ytre. Den indre innebærer dialogen med seg selv og den ytre dialogen med andre. I relasjonen mellom lærer og elev skaper man forutsetninger for samspillet, der disse prosessene henger sammen (Schibbye, 2002). Nordahl (2010, s. 133) skriver dette om relasjoner: ”Sagt på en annen måte handler relasjoner om hva andre mennesker betyr for deg”. I skolen vil læreren være av stor betydning for elevene, og relasjonene som etableres vil bære preg av de funksjonene de to individene som inngår i relasjonen representerer, der prosessene for informasjonsutvikling og systemet rundt virker inn på kvaliteten på relasjonen (Pianta, Stuhlman og Hamre, 2002). For at relasjonene i skolesystemet skal oppnå kvalitet, er relasjonskompetansen til læreren av betydning.

Relasjonskompetanse

”Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker” (Spurkeland, 2012, s. 17). Relasjonskompetanse defineres som pedagogens evne til å se eleven på dens premisser og tilpasse sin egen atferd uten å legge fra seg lederrollen. Samtidig skal de evne å være ekte i kontakten med eleven. Relasjonskompetansen har mange likhetstrekk med sosial kompetanse. En forskjell er at relasjonskompetansen legger hovedvekten på hvordan man jobber for å bygge opp mellommenneskelige forhold, samt det dualistiske og komplekse i en relasjon, der man tar utgangspunkt i forholdet mellom to personer og bygger videre på relasjonene i en gruppe (Spurkeland, 2014).

”Å være relasjonskompetent har med det å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen å gjøre. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og adferd, slik at den fungerer til beste for elevene” (Drugli, 2012, s. 45). En profesjonell lærer bør ha både faglig kompetanse og relasjonskompetanse, og være i stand til å se og reflektere over seg selv i møte med andre. Relasjonskompetansen er ikke statisk, og kan gjennom kunnskap, refleksjoner, innsikt og veiledning være i konstant utvikling (Drugli, 2012). I en lærer og elevs relasjon vil lærerens måte å legge til rette for at elevene blir sett og forstått, samt det å se en

større helhet rundt elevene, være av stor betydning for om relasjonen utvikler seg positivt. Faglig kunnskap og menneskelig innsikt hos lærerne må samhandle på måter som bidrar til å utløse og forsterke ressurser hos elevene, da dette kan være avgjørende for den enkelte elevs faglige og personlige utvikling (Aubert & Bakke, 2008). I en skolesammenheng settes relasjonskompetansen i sammenheng med handlingskompetansen, som omhandler lærerens kunnskap og ferdigheter, og hvordan egen rolle blir sett og forstått. Røkenes og Hanssen (2012) hevder at en dyktig fagperson innehar både relasjonskompetanse og handlingskompetanse, som til sammen utgjør yrkeskompetansen. En relasjonskompetent lærer ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen, og arbeider kontinuerlig for å skape og opprettholde gode relasjoner mellom elev og lærer.

Lærer – elev relasjon

Flere ulike elementer spiller inn på en god lærer – elev relasjon. For utviklingen av en god relasjon fremkommer det som viktig at læreren har en sensitiv holdning overfor elevene (Pianta et.al., 2002). Det å være sensitiv beskriver Drugli (2012) som å være i stand til å forstå eleven på dens premisser. Pianta et.al., (2002) understreker at lærer – elev relasjonen er asymmetrisk, altså er det ulike nivåer av ansvar for samhandling og kvalitet, noe som kommer naturlig ut fra autoritet, roller og ulik grad av modenhet. Den rollen læreren innehar innebærer at det er læreren sitt ansvar å etablere relasjonen og sørge for at elevene opplever å bli likt (Nordahl, 2010). Når relasjonene etableres kan elevenes kjønn være av betydning for hvordan den utvikler seg. Saft og Pianta (2001) hevder at relasjonen mellom jenter og lærerne i større grad er preget av nærhet, sammenlignet med gutters relasjon til lærerne. Dette kan ha en sammenheng med at jenters samhandling med andre mennesker i større grad er preget av nærhet og det å dele, mens guttenes samhandling er mer handlingsorientert (Drugli, 2012). Elever som er imøtekommende, kan av lærerne oppleves som enklere å omgås, blant annet fordi de bidrar med noe positivt til samspillet (Drugli, 2010).

Positive innstillinger og forventninger bidrar til å skape en relasjon mellom elev og lærer som er preget av høy grad av nærhet, støtte, involvering, åpenhet og respekt. Dette skapes gjennom gjentatte erfaringer med at kommunikasjon og samspill fungerer bra (Drugli, 2012). For tenåringer er det viktig å kjenne på trygghet og omsorg i læresituasjonene. Det kan bidra til at de blir aktive og deltakende i undervisningen (Roeser, Eccles & Sameroff, 1998). Relasjoner som bærer preg av trygghet og omsorg oppstår når læreren viser interesse for elevene ved å bli kjent med dem, og ved å lære seg hva de er opptatt av og hva de interesserer seg for. For å etablere gode relasjoner i skolen må læreren fokusere på å bli kjent med hver enkelt elev, bruke elevenes navn og jobbe kontinuerlig med å forstå hva elevene trenger for å lykkes (Rimm-Kaufmann, 2011).

”Gode relasjoner til læreren er det som først og fremst fører til opplevelse av tilhørighet til skolen. Tenåringene er i en sårbar utviklingsperiode og deres forhold til nære voksne kan ha mye å si for hvordan de har det og takler utfordringer” (Drugli, 2012, s. 90)

Ut fra dette kan man se at lærer – elev relasjonen kan fungere som en ressurs for utvikling. Ved å styrke denne relasjonen kan man bidra til å redusere negative effekter av andre risikofaktorer eleven kan møte gjennom skolegangen (Pianta, 1999). Hattie (2009) hevder at det å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev innebærer å ha respekt for det eleven bringer inn i miljøet og klassen av erfaringer fra kultur, hjemmet og jevnaldrende, og la elevens erfaringer bli anerkjent i klasserommet. Elevenes indre ansvarlighet og selvfølelse øker når de føler seg sett av læreren (Juul & Jensen, 2002). Dette medfører at kontakten blir mer reel, og det skapes et bedre utgangspunkt for det faglige samspillet. For at det faglige samspillet skal utvikle seg er det viktig at læreren skaper et klassemiljø som er preget av tydelige forventninger, klare regler og trygge relasjoner (Nordahl, 2010). Klassemiljøet formes ut fra de relasjonene som danner seg der. Dette gjelder både lærer – elev relasjoner og elev – elev relasjoner.

Elev – elev relasjon

Hughes, Cavell og Wilson (2001) sin forskning viser funn som tilsier at elevene observerer lærerens relasjon til andre elever og bruker den som en informasjonskilde for å bli kjent med sine klassekamerater. Elevene kan ha mer tid til å observere samspillet mellom læreren og medeleven, enn de har til å bli kjent med dem på egenhånd (Hughes et. al., 2001). Elever som får positiv oppmerksomhet, kan oppleve å bli bedre likt av andre elever, samt bli mer aktiv i klasserommet (Drugli, 2012). Ser man da på forskningen til Webster – Stratton (2005) som viser at lærere gir tre til femten ganger så mye oppmerksomhet til dårlig atferd som til god, vil det kunne ha stor innvirkning på elevenes atferd. White og Kistner (1992) hevder at lærere som bevisst innlemmer positive tilbakemeldinger til elever de har en negativ relasjon til, balanserer ut effekten av negative tilbakemeldinger, og bidrar til å endre medelevers oppfatninger. Atferden til elevene påvirkes av positiv og negativ oppmerksomhet fra læreren, og et grunnleggende prinsipp er at handlinger som får oppmerksomhet stimulerer til gjentakelse. Den oppmerksomheten læreren gir til elevene kan betegnes som sosial støtte og er med å bidra til at elevenes individuelle behov blir ivaretatt.

Sosial støtte

Sosial støtte kan forstås som de sosiale prosessene som bidrar optimalt til elevenes faglige og sosiale utvikling (Farmer & Farmer, 1996). Elever som mottar lite støtte og positive tilbakemeldinger, vil ha en synkende motivasjon i faglige aktiviteter. Dette kan medføre at lærerens innstilling til eleven kan bli mer negativ (Drugli, 2012). Støtten elevene mottar, er med å påvirker deres personlige mestringsforventninger, noe som er avgjørende for hvilke mål de setter seg i skolen og for deres innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Mestringsforventninger handler om hvordan man bedømmer seg selv og sin egen innsats. Om elevene har prestert dårlig er det forklaringen bak det som bidrar til om mestringsforventningene opprettholdes, da en begrunnelse kan gi dem følelsen av at de kan forandre situasjonen. Opplevs det at det er deres evner som er grunnlaget for prestasjonen, svekkes mestringsforventningene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den sosial støtten kan i skolen forstås som både emosjonell og instrumentell støtte.

Emosjonell og instrumentell støtte

Emosjonell støtte handler om hvordan elevene opplever å bli verdsatt, oppmuntret og respektert av lærerne. Den støtten er til stede hvis elevene føler seg trygge sammen med læreren og opplever å bli akseptert for den man er (Federici & Skaalvik, 2013). Pianta og Hamre (2009) presenterer tre dimensjoner som må være til stede for at det skal utøves emosjonell støtte. Disse er et positivt miljø, lærerens sensitivitet og lærerens respekt for elevens perspektiver.

Et sentralt trekk ved emosjonell støtte er tillit. Tillit innebærer at man stoler på hverandre og opplever at den andre parten holder ord (Nordahl, 2010). Opplever elevene at læreren er forutsigbar og troverdig, samtidig som de blir lyttet til og tilegnet positiv oppmerksomhet, er det å betegne som en relasjon som innehar et godt tillitsforhold. I forholdet mellom elev og lærer vil tilliten basere seg på opplevd velvilje, samt de to individenes evne til å føle tillit (Spurkeland, 2014).

Instrumentell støtte handler om å få god veiledning og konkrete råd og tilbakemeldinger i det faglige (Federici & Skaalvik, 2013). Analysen av elevundersøkelsen (Topland & Skaalvik, 2010) viser at faglig støtte er den sterkeste faktoren for elevenes trivsel med lærerne. For å bidra til innsats hos elevene kommer det frem at bruk av arbeidsplaner er svært nyttig, da kjennskap til hvilke mål som skal oppnås øker innsats, motivasjon og trivsel. Den emosjonelle og den instrumentelle støtten er som elevundersøkelsen viser, med å fremmer elevenes læring i skolen (Topland & Skaalvik, 2010). Elever som opplever sin lærer som emosjonelt støttende, ser også ofte på læreren som instrumentelt støttende. Federici og Skaalvik (2013) hevder at en av grunnene kan være at elevene som mottar praktisk veiledning, hjelp og støtte, kjenner på å bli verdsatt og

respektert. Lærere som evner å gi elevene emosjonell og instrumentell støtte bidrar til at læringsmiljøet i skolen fungerer motiverende og oppløftende for elevene.

Skolens målstruktur

Læringsmiljøet i skolen bidrar til å påvirke hvordan elevene erfarer seg selv og sine prestasjoner, og hvordan de opplever de relasjonene som dannes. Systemet rundt må fungere godt for at relasjonene skal fungere støttende og være av positiv betydning. Det krever at arbeidsmiljøet ved skolen er preget av gode kollegiale samarbeid, der det dannes verdier og normer som bidrar til å skape et læringsmiljø som preges av respekt og tillit (Drugli, 2012).

Federici og Skaalvik (2013) presenterer et aspekt som blir betegnet som skolens målstruktur. Det vil si hvilke signaler lærerne sender ut til elevene i form av hva som er av størst betydning i skolen. En læringsorientert målstruktur vurderer elevene ut fra individuelle målsettinger, der fremgang og utvikling i samhandling med forståelse og kunnskap er verdifullt. I en prestasjonsorientert målstruktur vurderes elevene med bakgrunn i deres prestasjoner og resultater, der selve prosessen i arbeidet og elevenes innsats tillegges mindre vekt enn resultatene (Federici & Skaalvik, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013). ”I en prestasjonsorientert målstruktur anses suksess med andre ord som et relativt begrep, som det å gjøre det bedre enn andre, og denne målstrukturen kjennetegnes derfor av konkurranse om å ha de beste resultatene og synliggjøring av resultater” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 200). Dette kan bidra til at elevenes faglige selvfølelse synker. En læringsorientert målstruktur kan bidra til at den øker, og til at tenåringer føler seg kompetente, noe Pianta og Hamre (2009) hevder de har behov for, og som gode relasjoner kan bidra til. Dette ser man også i Polychroni, Hatzichristou og Sideridis (2012) sin forskning som viser at en læringsorientert målstruktur kan medføre at elevene får en bedre relasjon til lærerne sine og føler en større tilhørighet til skolen. Gode relasjoner og følelsen av tilhørighet kan komme som følge av at samspillet mellom lærer og elev er preget av anerkjennelse og respekt.

Anerkjennende relasjoner

I lærer – elev relasjonen er det klare klassifiseringer og grenser, og læreren er den som blir ansett som overlegen i erfaring, ferdigheter og kunnskap. Det gjør at læreren står i en privilegert posisjon, der læreren er den som anerkjenner eleven (Kristiansen, 2014). Anerkjennelse kan forstås som det å bli belønnet og beundret, og kan sees i sammenheng med å motta påskjønnelser i form av heder og ære for en handling eller prestasjon. I et slikt syn ser man kun den ytre formen for anerkjennelse, og selv om dette kan oppleves positivt, kan gleden bli kortvarig om man kun opplever å bli sett utenfra

(Schibbye, 2009). Honneth (1992) deler anerkjennelse inn i tre deler som til sammen hevdes å skape de sosiale betingelsene for at mennesket kan oppnå en positiv innstilling til seg selv. Disse er kjærlighet, rett og verdsetting. Schibbye (2009) skriver at anerkjennelsesbegrepet er allsidig, og varierer i hvordan det blir forstått ut fra hvordan man bruker det, og beskriver det som at ”den andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge nettopp fordi det dreier seg om et medmenneske” (Schibbye, 2009, s. 258).

I lærer - elev relasjonen har læreren større makt og ansvar i relasjonen enn eleven, selv om begge er likeverdige i møtet mellom dem (Drugli, 2012). Den makten læreren innehar kan betegnes som definisjonsmakt. Bae (1996) beskriver definisjonsmakt som lærerens mulighet til å bruke sin posisjon til å påvirke elevenes opplevelse av seg selv, noe som kan være utslagsgivende for hvordan elevene oppfatter seg selv og sitt arbeid på skolen. En slik maktposisjon må derfor benyttes slik at den fremmer elevenes selvstendighet, tro på seg selv og respekt for seg selv og andre (Bae, 1996). Lærernes respons på elevenes kommunikasjon i samspill med hvordan de gir tilbakemeldinger og hvilke reaksjonsmønstre de utøver, vil i skolen være prosesser som er med å utøve definisjonsmakten. Misbruk av definisjonsmakt oppstår i situasjoner der den ene parten er avhengig av den andre, som i en lærer – elev relasjon, der deres rolle overfor hverandre er tydelig definert. En anerkjennende relasjon som er preget av tillit, respekt og likeverd, vil kunne bidra til at læreren blir en person elevene lytter til og tar på alvor (Drugli, 2012). Hvis læreren ikke praktiserer dette og anvender seg av maktstrategier, settes tillitsforholdet på prøve (Nordahl, 2010), og definisjonsmakten oppleves som misbrukt.

Ved at læreren lytter, snakker med, anerkjenner, viser interesse og verdsetter elevene, vil deres stemme bli hørt (Nordahl, 2010). Det innebærer at elevene ikke bare blir forstått utenfra, men også innenfra. Når lærerne og elevene anerkjenner hverandre, vil det kunne medføre at samarbeidet blir bedre (Drugli, 2012). Respekt og anerkjennelse har en nær sammenheng, da ingen av dem er reelle alene. Skoglund (2012) hevder at å være respektfull innebærer å se bedre etter i seg selv i møte med andre, og erkjenne at sitt eget syn på et menneske er med å forme den måten man ser det på.

I løpet av skolegangen er elevene i en kontinuerlig prosess der de utvikles som mennesker og lærer seg å bli kjent med seg selv og andre. Selvoppfatningen kan bli svekket hvis relasjonen til læreren er preget av negative tilbakemeldinger og lite anerkjennelse. Dette kan medføre at elevene ikke utviser respekt for lærere og medelever (Drugli, 2012). For å oppnå en god selvoppfatning og et godt selvverd er man avhengig av å bli anerkjent av de menneskene man har rundt seg.

Selvoppfatning og selvverd

Hvordan læreren bruker sin definisjonsmakt, og hvordan læreren snakker til og forholder seg til elevene, påvirker deres selvoppfatning og selvverd. I skolen er elevene individer og aktører som deltar i det sosiale fellesskapet. Det innebærer at det hele veien er en toveisprosess mellom eleven og omgivelsene, der individet tolker og tilpasser seg de fellesskapene og sosiale systemene som danner betingelser for hvordan man skal fremstå og være i skolen (Nordahl, 2010). Endringer i det sosiale systemet påvirker elevenes selvoppfatning i form av de betingelsene og den relasjonen læreren etablerer. Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 82) beskriver selvoppfatning slik; ”med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv”. Elevenes oppfatning og vurdering av seg selv kan forandres fra time til time, ettersom læreren påvirker rammene og betingelsene i en klasse (Nordahl, 2010).

Ser man på begrepet selvverd i sammenheng med selvoppfatning kan det beskrives som det å akseptere og respektere seg selv som den man er (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For å akseptere seg selv er det vesentlig at man er forankret i trygge omgivelser som medfører at man godtar seg selv uten å være opptatt av hva andre tenker (Skaalvik & Skaalvik, 2013). ”Selvvurdering har ubønhørlig med følelse av suksess og nederlag å gjøre. Lykkes man med noe, gir det et positivt tilskudd til selvvurderingen. Mislykkes man virker det motsatt” (Imsen, 2012, s. 428). Dette er svært relevant i skolen, da elevene hele tiden blir utfordret på sin kompetanse og satt i situasjoner der de kan oppleve å både lykkes og mislykkes (Imsen, 2012). Opplever de å lykkes skapes et godt selvverd, som er av betydning for elevenes livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). God livskvalitet kan komme som en følge av at man har det godt i de omgivelsene man er i og i de relasjonene man er en del av. Imsen (2012) beskriver selvet som noe aktivt og dynamisk som regulerer atferd i forhold til de opplevelsene vi gjør oss og de sosiale omgivelsene vi befinner oss i, der selvoppfatningen dannes i samspillet mellom de reaksjonene man mottar fra andre og de indre tankene man har om seg selv. I en lærer – elev relasjon vil elevenes oppfatning av lærerens syn på seg selv, påvirke hvordan eleven oppfatter seg selv (Drugli, 2012). Det vil si at lærere som viser elevene at de har troen på dem, bidrar til å gi dem troen på egen kompetanse og motiverer elevene i det faglige. Selvoppfatning har en nær sammenheng med motivasjon, da det omhandler følelser og hvordan man har det med seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Motivasjon i skolen

Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 135) beskriver motivasjon som ”en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet”. I skolen kommer motivasjon til syne i kraft av ”de valgene elevene gjør, den innsatsen de utviser, og hvor utholdende de er når de støter på vansker, og oppgavene krever ekstra stor innsats” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135). Motivasjon og selvoppfatning er begge resultater av de erfaringene elevene gjør seg i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

En studie gjennomført av John Hattie (2009) kalt *Visible learning* viser at forhold som størrelse på skolen, økonomi og andre ytre betingelser ikke er av så stor betydning for elevenes læringsutbytte, sammenliknet med forhold som relasjonen mellom elev og lærer, og lærernes evne til å lede klasser og håndheve regler. Det ligger mye verdi i elevenes motivasjon og det krever at de er trygge, har klare mål for læringen og får tilbakemeldinger og bekreftelse på det de utretter. Demotivasjon kan påvirke eleven i større grad enn motivasjon, og påvirker elevene i kraft av karakterer og tilbakemeldinger fra lærerne (Hattie, 2009). Det vil si at belønninger bør fokuseres mot elevenes innsats og at de får hjelp til å finne arbeidsmåter som fører til et vellykket resultat (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom tilbakemeldingene fra læreren skal virke motivasjonsfremmende, er det av betydning at positiv oppmerksomhet oppstår underveis, og ikke kun når elevene følger lærerens forventninger eller har fullført arbeidet. Oppmerksomheten må fungere støttende og oppmuntrende, slik at den stimulerer til fremgang og innsats (Bergkastet, Dahl og Hanssen, 2009). ”Gode følelser knyttet til læring er preget av positive tilbakemeldinger på oppnådde resultater, markering av oppnådde læringsmål, positive korreksjoner av feil og effekten av gode relasjoner i klassen” (Spurkeland, 2014, s. 277). Cornelius-White (2007) sine funn fra en metaanalyse av lærer –elev relasjonen, viser at lærere som har et positivt fokus på eleven som person, får en positiv effekt for elevene i form av læring, følelser og atferd.

Negative budskap mot elever kan føre til stemping og kan ha store konsekvenser for selvoppfatningen. Det kan bidra til at elevene vil kunne føle seg mindreverdige (Imsen, 2012). Det vil si at oppmerksomheten lærerne gir, må komme med oppriktighet og en forklaring. Elevene må motta informasjon om hva som er bra, da sannsynligheten for at adferden gjentar seg er større om eleven vet hva som førte til oppmerksomheten (Bergkastet, et al. 2009). Forklarende veiledning har også en innvirkning på elevenes motivasjon, da den påvirkes av hvordan de fortolker de resultatene de får (Spurkeland, 2014).

En balansegang mellom nærhet og struktur gjør at elevene kjenner seg respektert, samtidig som de føler at læreren bryr seg (Nordahl, 2010). Samtidig vil elever som opplever respekt fra læreren, i større grad akseptere lærerens kunnskap og ta til seg mer læring (Spurkeland, 2014). For at læring skal oppstå, er elevenes indre motivasjon vesentlig. Deci og Ryan (2000) hevder at

menneskets indre motivasjon begrunnes i grunnleggende psykologiske behov, som behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Det vil si at lærerne kan styrke elevenes indre motivasjon gjennom å bidra til at de får ta egne valg, stimulere deres følelse av kompetanse og sørge for at de kjenner seg inkludert i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Wentzel (2002) har i sitt studie kommet frem til at det for tenåringer er viktig å bli stilt krav til ut fra deres egne forutsetninger og at tilbakemeldinger blir gitt med omsorg. Tilpasset undervisning er viktig for at elevene skal oppleve kompetanse (Skaalvik & skaalvik, 2013). Det vil si at det faglige må tilpasses elevenes forutsetninger, ferdigheter og behov. Rye og Simonsen (2004) hevder at undervisningen læreren praktiserer er styrende for de arbeidsmetodene elevene må praktisere. Det ligger forventninger om at elevene skal lære av undervisningen, slik at hver enkelt lærers måte å kommunisere fagstoffet på vil påvirke hvordan elevene motiveres for læring.

Kommunikasjon og samtale

Juul og Jenssen (2002) skiller mellom begrepene ”kommunikasjon” og ”samtale” i en pedagogisk sammenheng. Samtalen blir beskrevet som to menneskers felles vandring i dialogen, der spørsmål og svar er preget av gjensidighet og likeverdighet. Kommunikasjon beskrives som et språk som omhandler formidling av informasjon og som har en funksjon i form av å skape klarhet og forståelighet mellom to prater. Hvis kommunikasjonen fungerer, er det med på å skape et godt grunnlag for en mer personlig kontakt (Juul & Jenssen, 2002). Juul og Jenssen (2002) presenterer begrepet ”det personlige språk”, som tar sikte på å formidle individets personlige tanker, verdier og følelser. ”Det personlige språk” har som mål å skape kontakt mellom mennesker, der det blir uttrykt anerkjennelse og der det foregår daglig bearbeiding av små konflikter i form av problemløsning (Juul & Jenssen, 2002). I en lærer – elev relasjon vil denne formen for samhandling innebære at læreren er nærværende og tydelig i kontakten med eleven. Driscoll og Pianta (2010) presenterer begrepet ”banking time” som en måte å skape kontakt i hverdagen på. Det omhandler én til én møter mellom lærer og elev med jevne mellomrom for å styrke forholdet dem i mellom og for å bli kjent med hverandre på elevens premisser. Tanken bak dette er at elevene skal oppleve at lærerne er interessert og bryr seg om akkurat dem i skolehverdagen. ”Bankning time” presenteres som en ressurs for lærer – elev relasjonen, og kan virke positivt på elevenes skoleprestasjoner og selvfølelse (Driscoll & Pianta, 2010).

I skolen vil kommunikasjon være en sirkulær prosess der partene er en del av en samhandling som hele tiden gir hverandre tilbakemeldinger som sees på som en reaksjon på en reaksjon (Røkenes & Hanssen, 2012). Positive tilbakemeldinger fører til endringer i kommunikasjonsmønsteret, der all form for samhandling bli kodet og tolket både av den som gir

budskapet og den som mottar. Dette skjer gjennom måter budskapet blir formulert på, bruk av kroppsspråk og hvordan man velger å ordlegge seg. Konteksten rundt kommunikasjon mellom mennesker kan sees på gjennom det fysiske, sosiale og det meningsbærende i samhandlingen. For at partene skal forstå hverandre må begge ha en forståelse rundt hvilken meningssammenheng budskapet hører hjemme i (Røkenes & Hanssen, 2012). I dagens skole forgår store deler av kommunikasjonen mellom lærerne og elevene via internett. Det gjør at kommunikasjon kan forstås som det å kunne anvende digitale verktøy og bruke de ressursene til å samarbeide i læringsprosesser, samt presentere kunnskap og kompetanse til elevene (Ottestad, Throndsen & Hatlevik, 2013). I St. meld. nr. 27 (2000 - 2001) vises det til internasjonale undersøkelser som dokumenterer at IKT i utdanning medfører nye læreformer, der vurdering av elevene gjøres på nye måter i takt med at samarbeidsformene endrer seg og nye lærer – og elevroller skapes. Ifølge St.meld.nr. 31 (2007 – 2008) er lærerens kompetanse og evne til et godt samspill med elevene, den viktigste faktoren for at elevene skal lære av undervisningen.

Kommunikasjonsprosessen kan være kompleks, og kan sees på som grunnleggende samhandlingsferdigheter i mellommenneskelige møter (Røkenes & Hanssen, 2012). Alle former for kommunikasjon bør tilpasses den yrkeskonteksten den brukers i, og ved å være bevisst hvordan ulike kommunikasjonsmønstre påvirker relasjonene mellom lærer og elev, vil man kunne bygge gode relasjoner, der samspill og samarbeid fungerer for begge parter.

Metode

For å belyse problemstillingen: *Hva opplever elever i videregående skole som sentralt i etableringen og utviklingen av gode relasjoner til læreren?* har jeg valgt en kvalitativt forskningsmetode på studien. Dette for å utvide forståelsen av relasjonene elevene opplever, gjennom å få en større innsikt i fenomenene som er knyttet til deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). I min studie har jeg valgt å fokusere på elevenes opplevelser av relasjoner i skolen, og en kvalitativ tilnærming ga meg muligheten til å få større innsikt i temaet, og finne ut hvordan og hvorfor elevene forstår, opplever og erfarer relasjonene slik de gjør (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). "Når en samtaler med mennesker, kan en også få et innblikk i det som foregår i den enkeltes tankeverden. En kan ikke observere fortidige hendelser, og en kan heller ikke observere menneskers meninger tanker og opplevelser" (Postholm, 2010, s. 68). Her kommer det frem at samtalen er det viktigste instrumentet for å få innsikt i andre menneskers tanker og opplevelser. Samtalen lot seg ikke gjennomføre ved bruk av observasjon eller en kvantitativ tilnærming, og intervju som forskningstilnærming ble da for meg et naturlig valg, da målet med studien var å få størst mulig innsikt i informantenes opplevelser. I henhold til Johannessen et.al., (2010) vil jeg ved bruk av denne tilnærmingen få mest mulig informasjon om et begrenset antall informanter.

Informanter

I forkant av prosjektet overveide jeg hvor stort utvalget burde være for å besvare problemstillingen. Kriterier for hvem som kunne bidra med mest informasjon og hvordan de skulle velges ut, ble tatt stilling til (Dalen, 2011). Jeg valgte forskningsdeltakere med utgangspunkt i at de var elever i videregående skole, uten videre informasjon om deres personlige bakgrunn. Informantene er tre jenter på 18 år. De er avgangselever ved studiespesialisering på en skole med cirka 1000 elever og over 200 ansatte. Utvalget er gjort ut fra det Johannessen et.al., (2010) beskriver som typiske tilfeller. De kjenner hverandre på fritiden, og kan dermed betraktes som et homogent utvalg (Johannessen et.al., 2010). Jeg fikk kontakt med en av informantene gjennom en bekjent jeg kontaktet angående prosjektet, som ga meg navn på andre jeg kunne henvende meg til. Ved å rekruttere informanter på denne måten benyttet jeg meg av den såkalte snøballmetoden (Johannessen et. al., 2010).

Kvalitativ gruppesamtale

Gruppesamtalen skiller seg fra gruppeintervjuet ved at den er noe løsere i strukturen. Hensikten med samtalen er å skape diskusjon mellom informantene, der jeg som forsker stiller spørsmålene, men

legger opp til samtaler rundt temaet i stede for å forvente konkrete svar (Johannessen et. al., 2010). Jeg valgte gruppesamtale som tilnærming, fordi jeg ønsket at informantene skulle hjelpe hverandre å huske opplevelser og utdype beskrivelsene av de opplevelsene de kunne ha felles (Postholm, 2010). De resultatene som fremkommer av en gruppesamtale er avhengig av de innspillene deltakerne kommer med, noe som gjorde at det stiltes krav til meg som intervjuer for å få i gang en diskusjon (Johannessen et.al., 2010). Gruppesamtale kan være hensiktsmessig fremfor individuelle intervju for å få frem en bredde av synspunkter, erfaringer og opplevelser, og bidrar til at man får innsikt i likheter og forskjeller om hvordan forskningstemaet oppfattes og oppleves av informantene (Johannessen et.al., 2010).

Johannessen et.al., (2010) hevder at gruppesamtale er vanlig i et homogent utvalg, fordi man ønsker at informantene enkelt skal kunne kommunisere med hverandre. Fire av informantene sa ja til å delta, men en trakk seg like før intervjuet. Det ble som nevnt gjennomført en gruppesamtale med tre informanter, noe Johannessen et. al., (2010) betegner som en minigruppe. Fordelen med en liten gruppe er at informantene får mer tid og rom til å fortelle om egne tanker og opplevelser. Samtidig kan det bidra til at informantene åpner seg mer om de temaene de føler seg følelsesmessig involvert i (Johannessen et.al., 2010).

Intervjuguiden

Gruppesamtalen ble gjennomført med bakgrunn i en intervjuguide (Se vedlegg nr. 2). Guiden omfatter sentrale spørsmål rundt aspektene ved lærer – elev relasjonen. Problemstillingen: *Hva opplever elever i videregående skole som sentralt i etableringen og utviklingen av gode relasjoner til læreren*, i samspill med den teoretisk forankringen, var utgangspunktet for spørsmålene som ble formulert. Prosessen med å komme frem til de ulike spørsmålene ble gjort ved å omsette problemstillingen til de underliggende temaene anerkjennelse, kommunikasjon og menneskeinteresse. Jeg var bevisst spørsmålenes formulering og på begrepsbruk som kunne ha medført utfordringer i henhold til informantenes alder. Intervjuguiden ble inndelt i fire deler, med 17 hovedspørsmål. Samtalen startet med spørsmål som ligger i overflaten, til de mer personlige spørsmålene, med fokus på generelle meninger om skolen. De personlige spørsmålene omhandlet informantenes personlige meninger og opplevelser. En slik tilnærming kan bidra til at informantene i større grad føler seg avslappet under intervjuet (Dalen, 2011). Ved å bygge opp spørsmålene slik benyttet jeg meg av det Dalen (2011) betegner som traktprinsippet.

Selv om det ble utformet en intervjuguide, la den opp til at informantene kunne ta opp egne tema. Spørsmålene som ble stilt var planlagte og avgrensede, men åpnet samtidig for samtale og oppfølging. Jeg valgte å planlegge potensielle underspørsmål på forhånd, slik at jeg var sikret å få svar på det jeg undersøkte, samtidig som jeg i større grad unngikk situasjoner som kunne medføre at jeg mistet meningsfulle data. Jeg valgte å ikke gjennomføre et pilotintervju i forkant, da jeg gjennom

arbeid med bacheloroppgave og fordypningsoppgaver tidligere har fått god trening i min rolle som intervjuer. Kroppsspråk, væremåte og tilnærming til informantene er fenomener jeg har fått trening i tidligere, men jeg ser i etterkant at pilotintervju kunne vært en fordel for å gjøre meg bedre kjent med intervjuguiden og situasjoner som kunne ha oppstått i akkurat denne studien. Gruppesamtale var nytt for meg, og er ikke en forskningstilnærming jeg hadde erfaring med fra tidligere, noe et pilotintervju ville ha gitt meg.

Gjennomføring av gruppesamtale

Gruppesamtalen ble gjennomført hjemme hos meg. Det var planlagt at det skulle gjøres på informantens skole, men ettersom det ble gjennomført i vinterferien hadde vi ikke tilgang til lokalene. Jeg overveide på forhånd hvilke konsekvenser det kunne ha for gjennomføringen, og tok et gjennomtenkt valg, der jeg kom fram til at å ha det hjemme ikke ville medføre negative konsekvenser. Det var ingen andre til stede i huset og offentlige steder ble utelukket, da det kan medføre brudd på personvern hensynet. Informantene fikk tilbud om å hentes, slik at det ikke skulle medføre ekstra belastning for dem. Jeg hadde enkel servering for å sørge for at informantene følte seg vel, og tok et bevisst valg om å benytte kjøkkenet og spisebordet som møtested fremfor stuen. Dette for å skape en mest mulig seriøs ramme rundt gruppesamtalen. Det ble gjennomført på formiddagen og varte i underkant av to timer.

I forkant av gruppesamtalen opparbeidet jeg meg kunnskap om forskningstemaet ved å gjøre meg kjent med den teoretiske forankringen. Det bidro til at jeg lettere oppnådde god kontakt med informantene, og gjorde det enklere for meg å være åpen og mottakelig for informasjon og inntrykk (Thagaard, 2013). Før intervjuguiden ble fulgt, brukte jeg noen minutter på å bli kjent med informantene og presentere meg selv. Temaet som skulle være gjenstand for samtalen ble nærmere beskrevet, og informanten fikk informasjon om hvilke undertema som ville bli tatt opp til diskusjon. Jeg oppnådde god kontakt med informantene, og opplevde at de åpnet seg for meg. Min rolle ble å lede samtalen inn på de temaene som skulle undersøkes, samtidig som jeg tok tak i informantens initiativ og lyttet til det de ønsket å snakke om. Det innebar at jeg måtte gi fra meg litt av kontrollen og rette fokuset mot det informantene fortalte. Postholm (2010) hevder at denne kontrollreduksjonen er effektiv, da den medfører en naturlig strøm av meninger som gir forskeren mer informasjon rundt spørsmålene. Det hjalp forskningen min ved at jeg fikk en større innsikt i deres ulike erfaringer rundt temaet. Det var ulikt hvor mye hver enkelt fortalte, og noen tok ordet mer enn andre. Ikke alle hadde like mye informasjon og eksempler de kunne støtte seg på. De lyttet da til det de andre fortalte og på bakgrunn av det kom med egne meninger og tanker rundt temaet. Dette gjorde at jeg fanget opp ulike

nyanser og meninger, og fikk innblikk i hvilket syn informantene hadde på samme situasjon og hvordan de ulike opplevelsene ble beskrevet (Dalen, 2011).

Samtalen beveget seg systematisk mellom det planlagte og det uplanlagte (Postholm, 2010), der formålet var å skape en dialog mellom meg og informantene. For å oppnå det måtte jeg ha et blikk på meg selv som forsker og skape en balanse mellom å stille spørsmål, lytte og observere (Johannesen et.al., 2010). Bevissthet om hvordan jeg bidro til å videreføre samtalen, gjorde at jeg unngikk at diskusjonen stoppet opp. Før dialogen beveget seg inn på et nytt tema, summerte jeg opp den informasjonen informantene hadde gitt, for å sikre meg at jeg hadde forstått riktig og for å gi dem en mulighet til å utdype mer.

Bearbeiding og analyse av data

Data ble tatt opp på lydopptak og all dialog ble transkribert de to neste dagene etter intervjuet. Informantene ble på forhånd informert om at det ville bli brukt lydopptaker, og ble også opplyst om dette i det informerte samtykket. Transkriberingen ble en viktig del av analyseprosessen, og førte meg nærmere datamaterialet. Jeg fikk en oversikt over hvilke tema som ble mest besvart og hvilke ord og erfaringer som gjentok seg. Transkriberingen var tidkrevende og endte i 25 dataskrevne sider. Gruppesamtalen ble gjengitt på bokmål, for å gjøre teksten enklere å lese. Alt ble nedskrevet, med unntak av utsagn fra informantene som ikke hadde relevans for temaet det forskes på. Et eksempel på et slikt tema er informantenes personlige dialog som omhandlet deres fritid. Hjerm og Lindgren (2011) påpeker at selv om man transkriberer, er det sjelden nødvendig å skrive ned alt. Med utgangspunkt i problemstillingen og intervjuguiden, startet kodingen og kategoriseringen av datamaterialet ved å se etter sammenhenger og mønstre. Kodingen kom først. Dataene ble grovt sortert med utgangspunkt i informantenes svar på spørsmålene i intervjuguiden. Dette ble gjort ved å samle utsagnene inn under kategorier basert på hvilke tema de omhandlet. Videre ble utsagnene studert grundigere med utgangspunkt i den teoretiske forankringen, og tematisert etter gjeldende teori. Metoden jeg benyttet med av her er det Kvale og Brinkmann (2015) betegner som hermeneutisk meningsfortolkning. Et prinsipp ved meningsfortolkning er at ”fortolkningen rekker utover det umiddelbart gitte og beriker forståelsen ved å bringe frem nye differensieringer og innbyrdes relasjoner i teksten – derved utvides også dens mening” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Det innebar at jeg måtte se nærmere på hva informantene uttrykte og på hva som lå bak de første kategoriene. Her var jeg inne i den hermeneutiske sirkelen. Det vil si at jeg jobbet med stadige bevegelser mellom å forstå helheten og deler av dataene, og måttet utvide min egen horisont for å åpne for nye forståelser av datamaterialet (Nilssen, 2012). Jeg gikk utover det som ble direkte sagt, og jobbet med å finne en dypere mening og betydning av teksten. Kodingen ble skrevet ut, og ideer og sammenhenger som skapte de endelige kategoriene ble markert

med fargekoder. Analyseprosessen førte meg fram til funnene, mens tolkningsprosessen bidro til at jeg så en dypere mening i dem (Nilssen, 2012) Til slutt konkluderte jeg med kategoriene for funnene, som ble: Toveiskommunikasjon, lærernes påvirkningskraft, samspillet i relasjonene og betydning av lærerstøtte.

I arbeidet med kategoriseringen beveget jeg meg mellom utsagnene fra informantene og den teoretiske forankringen, noe som vil si at teorien har forankring i empirien og omvendt. Jeg jobbet deduktivt fra teori til empiri og induktivt fra empiri til teori. Det bidro til at jeg knyttet forbindelseslinjer mellom de fenomenene som presenteres i studien og tilsvarende i annen forskning. Den induktive prosessen innebar at jeg tok utgangspunkt i empirien for å oppnå en forståelse for det temaet jeg forsker på. Videre i analysen knyttet jeg begreper og teori fra andre studier til min data, og anvendte da en deduktiv tilnærming til forskningen (Thagaard, 2013). Funnene er et resultat av informantenes informasjon, som er basert på spørsmål som er utviklet ut fra teori og tidligere forskning. Betydningen av informantenes direkte sitater er videreutviklet gjennom mine fortolkninger av dialogen i gruppesamtalen og det empiriske datamaterialet (Dalen, 2011).

Forskerrollen

I forskningsprosessen er det jeg som har samlet inn data i interaksjon med informantene, og gjennomført analyse og tolkning av materialet. Dette gjør meg som forsker til det viktigste instrumentet i studien (Nilssen, 2012). Gjennom hele prosessen har jeg tatt valg og beslutninger som former studiets endelige resultat. Det er derfor viktig at mine perspektiver blir synliggjort, slik at analysen og tolkningen kan sees i lys av forskerperspektivet (Postholm, 2010).

Valg av tema for min masteroppgave er basert på en forforståelse om at relasjonen mellom elev og lærer i videregående skole er svært relevant for elevenes trivsel, læring og utvikling, og at elevenes personlige behov kommer i bakgrunn av karakterene. Bevissthet om egen forforståelse gjør meg mer sensitiv i henhold til å se muligheter for teoriutvikling i eget intervju materialet (Dalen, 2011). Min kunnskap om temaet var basert på studiets teoretiske forankring. Min forforståelse er basert på egne erfaringer og personlige tanker om hva som bidrar til gode relasjoner i skolen, da jeg selv har vært i informantenes posisjon tidligere. Dette kan ha påvirket måten jeg tolket dataene på, ettersom jeg på bakgrunn av egne erfaringer opplevde at jeg trakk sammenhenger mellom det informantene fortalte, det jeg selv har erfart og den teoretiske forankringen. Når jeg som forsker fyller alle rollene i studien, der jeg både intervjuer og tolker dataene, bidrar det til at jeg kan ta hele konteksten i betraktning (Nilssen, 2012). Jeg er til stede i alle prosessene, og er den som konstruerer datamaterialet gjennom

interaksjonen med informantene. Det gjør at mine intervjuferdigheter og min sensitivitet overfor datamaterialet er med å forme forskningen (Nilssen, 2012).

Etiske refleksjoner

Hele forskningsprosessen preges av etiske hensyn, dilemmaer og betraktninger som forskeren må ta hensyn til (Nilssen, 2011). I forkant av prosjektet ble det meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Thagaard (2013) påpeker at et hvert forskningsprosjekt som forutsetter behandling av personopplysninger, er meldepliktig. Forskningsprosjektet ble godkjent før intervju ble gjennomført. (Se vedlegg nr. 3). Ettersom prosessen har vært lang har prosjektet forandret seg i noen grad, men er fremdeles forankret i de samme temaene.

En hovedregel for forskningsprosjekter som inkluderer mennesker er at prosjektet bare skal settes i gang etter at informantene er informert om deres rett til å trekke seg uten at det fører med seg negative konsekvenser, og etter at de har skrevet under på samtykket (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Forskningen skal være konfidensiell. Det innebærer at informantene har krav på at alt datamaterialet blir behandlet konfidensielt, og at jeg som forsker forhindrer at dataene fører til skader (NESH, 2016). Jeg er forpliktet til å beskytte informantenes integritet gjennom hele prosessen (Thagaard, 2013). Dette gjorde jeg ved å anonymisere informantene, slette lydopptak direkte etter transkribering og sørge for at materialet ble oppbevart sikkert. Informantene ble tildelt hvert sitt nummer under transkriberingen, og nevnes med fiktive navn i empirien.

I forkant av gruppesamtalen ble informantene informert pr. e-post om samtykkeerklæringen og hva det innebar. I samtykket står det informasjon om hva prosjektet omhandler, hvordan datamaterialet skal behandles og hva som skjer med det i løpet av prosessen. Det blir klargjort at det blir brukt båndopptaker og at informantene kan trekke sin deltakelse når som helst i prosessen, uten å måtte oppgi grunn. Før gruppesamtalen startet fikk informantene utdelt hver sin samtykkeerklæring (Se vedlegg nr. 1), for å lese gjennom og skrive under på. Det gjorde at jeg var sikret at informantene var klar over alle aspektene rundt prosjektet før oppstart, samtidig som det sikret at informantene deltok frivillig og at de mottok god informasjon om risikoer og fordeler ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015).

Reliabilitet, validitet og generalisering

For å kvalitetssikre forskningen må jeg vurdere studiens reliabilitet som kan betegnes som pålitelighet, dens validitet som kan beskrives som studiens gyldighet, og dens generaliserbarhet (Tjora, 2010).

Kriteriet på reliabilitet er at resultatene kan reproduseres, men i kvalitativ intervjuing samsvarer det ikke med logikken, da det vil være en fordel om intervjuenes sensitivitet varierer. Intervju kan ikke gjentas på eksakt samme måte, da informantene er delvis påvirket av den økte innsikten fra det første intervjuet, og uttrykket reliabilitet erstattes da ofte av pålitelighet (Postholm, 2010). Påliteligheten kan svekkes ved flere faktorer, slik at jeg gjennom hele forskningsprosessen må være bevisst hvilke faktorer som kan påvirke mitt studie gjennom å sørge for at dataene i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil.

For å styrke validiteten har jeg gjort rede for min egen forforståelse og hvilken tilknytning jeg som forsker har til det fenomenet som studeres, samtidig som jeg har vært åpen om de valgene jeg har tatt. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming for å sikre at det som er intensjonen med prosjektet blir undersøkt (Postholm, 2010). Forskningen er faglig og forankret i annen relevant forskning som er gjort tidligere, noe Tjora (2010) hevder styrker gyldigheten.

Generalisering kan betegnes som ytre validitet og omhandler graden av overførbarhet av resultatene til andre grupper enn dem som deltar i forskningen (Dalen, 2011). I dette forskningsprosjektet er det tre informanter, der alle er jevnaldrende og i en tilnærmet lik livssituasjon. Det gjør det vanskelig å generalisere resultatene til å gjelde alle elevers relasjon til læreren og opplevelse av skolen. Likevel tror jeg at deres tanker og meninger rundt skolehverdagen kan gi et innblikk i hva flere mener, men jeg er forsiktig med å generalisere ut fra et så lite utvalg.

For å sikre påliteligheten og gyldigheten har jeg behandlet datamaterialet godt. For å sikre at jeg forsto informantene riktig, summerte jeg bevisst opp det som ble snakket om jevnlig under samtalen. Under transkriberingen lyttet jeg godt til lydopptaket og brukte god tid for å sikre at transkriberingen ikke skulle inneholde feil. Potensielle feilkilder i dette forskningsprosjektet kan være at informantene lot seg påvirke av hverandre og at deres meninger ble formet ut fra fellesskapet. Samtidig må jeg ta høyde for at de ikke ønsket å utlevere deler av den informasjonen jeg søkte, og dermed lot være å si noe (Postholm, 2010). Dette har jeg ingen garantier for, men ved å være bevisst de potensielle feilkildene og gjøre rede for de ulike tilnærmingene jeg har gjort, bidrar jeg til å øke påliteligheten. Funnene ble ikke tatt tilbake til informantene etter at jeg hadde gjennomført kodingen og kategoriseringen, noe som kunne ha økt påliteligheten ytterligere. Ved å gjøre det ville informantene ha fått muligheten til å være med å avgjøre nøyaktigheten av resultatene (Nilssen, 2012). Intervjuguiden ble ikke sendt ut i forkant av gruppesamtalen, noe som kan ha bidratt til å styrke påliteligheten ved å unngå at informantene hadde forberedt seg, og ga meg svar de trodde jeg vil høre. I empirien har jeg valgt å benytte meg av direkte sitater fra informantene, for å sikre en mest mulig presis formidling av informasjonen.

Analyse og drøfting

Med utgangspunkt i problemstillingen: *Hva opplever elever i videregående skole som sentralt i etableringen og utviklingen av gode relasjoner til læreren?* vil funnene fra gruppesamtalen bli presentert og drøftet i lys av den teoretisk forankringen som er presentert i kapittel 2. Kategoriseringen av funnene er et resultat av mine tolkninger av informasjonene jeg fikk fra informantene, i samsvar med det teoretiske bakteppet.

Kategoriseringen endte i følgende:

- Toveiskommunikasjon
- Lærernes påvirkningskraft
- Samspillet i relasjonene
- Betydningen av lærerstøtte

Presentasjon av informantene:

Anne: Jente, 18 år. Avgangselev i videregående skole.

Beate: Jente, 18 år. Avgangselev i videregående skole.

Kari: Jente, 18 år. Avgangselev i videregående skole.

Alle informantene er avgangselever ved studiespesialisering på den samme skolen. De går i ulike klasser, samtidig som de har fag på tvers av klassene, noe som gjør at alle har flere lærere å forholde seg til. Det gjør at informantenes erfaringer og utsagn er individuelle, der de ved noen anledninger har de samme opplevelsene rundt relasjonen til en bestemt lærer, mens de andre ganger har helt ulike tanker.

Toveiskommunikasjon

Relasjoner utvikles i møte mellom mennesker, der kjernen i en god relasjon handler om å være god på samhandling og kommunikasjon (Nordahl, 2010). Når lærer og elev møtes for første gang, skapes grunnlaget for hvordan relasjonen kan utvikle seg. De må bli kjent med hverandre og tilegne seg kunnskap om hvordan man best mulig skal kommunisere og samarbeide. Alle informantene opplever at lærerne har ulike regler de må forholde seg til, og at de i starten av et skoleår må lære seg å kjenne lærerne for å vite hvordan de skal forholde seg til dem og hvordan de vurderer faglig. Dette kommer fram ved at Anne sier:

Det er jo de lærerne du ser og kjenner at man kan gå å snakke med hvis det er noe. Men det er litt vanskelig å si.. man må se det an på læreren. Hvordan læreren er mot deg på en måte. Eller hvordan læreren bare er som person.

Samtlige av informantene beskriver sine forhold til lærerne forskjellig fra lærer til lærer. De har et individuelt forhold til hver lærer, noe som påvirker hvordan de opplever skolehverdagen. Det vil si at hver relasjon som skapes er unik, og påvirkes av de partene som er en del av den, der eleven må tilpasse seg lærerne sine og lærerne må tilpasse seg elevene. Om dette sier Anne:

Det er veldig forskjellig fra lærer til lærer ja. Hvordan de er og hvordan de ser på deg som person og elev og alt mulig liksom.

Informantene hevder at det er enklere å etablere en likeverdig og god relasjon med lærere som er yngre. Dette mener de handler om at de som er nyutdannet har en større forståelse for hvordan det er å være skoleelev i dag. Anne forteller:

Vi har fått ny lærer nå, og hun kommer rett fra skolebenken selv nesten. Hun er slik... ”jeg husker selv hvordan det var, så det er ikke noe problem”. Det er veldig forskjell fra lærer til lærer da, hva du kan gjøre og ikke og hvordan de er. Hun går virkelig inn for å lære alle oss på best mulig måte da. Hun vet hvordan det er selv. Hun vil at vi skal få det til bra liksom.

Kari følger opp på dette utsagnet:

De som har jobbet noen få år er de beste, for de som har jobbet der lenge de har liksom gått inn i vaner og sånn.

Når Kari nevner vaner, snakker hun om hvordan de underviser og hvordan de legger opp prøver i fagene. Samtlige av informantene kjenner på at lærerne som har vært i yrket over lengre tid har opparbeidet seg egne undervisningsmetoder, som gjør det vanskelig for elevene å være med å

påvirke undervisningen. De forteller at de opplever å ikke alltid bli hørt når de fremmer sine ønsker og behov for å lære. Beate sier:

Hvis man sier fra at man ikke liker undervisningsmetodene og slik ting så ja.. hun bryr seg ikke så mye om det liksom.

Kari følger opp:

Og de nye lærerne de føler jeg vil at elevene skal være med å bestemme mer.

De ønsker at lærerne skal lære seg å kjenne dem og deres behov i skolen. De er bevisst sin egen rolle i relasjonen og ser seg selv som medansvarlige for at de skal etablere en god relasjon til læreren. Det kommer frem ved at Anne sier:

Jeg tror det er veldig om hva man gjør det til selv, om hvilket forhold man får.

Når det kommer til elevenes oppfatning av hva de kan bidra med for å skape en god relasjon, sier Kari:

Ja, at man ikke er så vanskelig selv når det kommer til prøver og sånn, og at man prøver å være litt samarbeidsvillig da.

Beate forteller om hvordan hun tenker at hun selv kan bidra til etableringen av en god relasjonen, og sier:

De kan jo ikke bare lese deg, sånn du trenger det og du trenger det, så det er jo hva man selv gjør for å gjøre det best mulig for seg selv, men da er det også viktig å ha en lærer som er forståelsesfull og hører på det man faktisk har å si.

Anne følger opp Beate på dette utsagnet, og sier:

Det er ingen som ser det, hvis man faktisk har vondt i hodet en dag, eller hvis du faktisk sliter med noe psykisk, så er det ingen som ser det. Du må si det selv, at slik er saken og derfor så kan jeg gjøre ditt og datt. Du må opplyse dem om det selv for at du skal bli forstått.

Drøfting

Funnene viser at elevene opplever at de har ulike relasjoner med lærerne sine, og at disse relasjonene påvirkes av hvordan lærerne møter elevenes behov. De beskriver lærerne sine som forskjellige og sier at de må lære seg å kjenne dem for å kunne tilpasse seg lærernes væremåte. Dette er i likhet med det Nordahl (2010) betegner som toveisprosessen, og som følge av det Pianta et. al., (2002) beskriver som det asymmetriske forholdet, der læreren og eleven innehar ulike roller og ulik grad av autoritet og modenhet. Informantene er opptatt av lærerens undervisningsmetoder, og trekker frem det som en vesentlig del av relasjonsetableringen. Nyutdannede lærere betegnes som enklere å skape en relasjon med, og de begrunner dette med at de forstår elevenes behov i undervisningen. Lærerens undervisning kan beskrives som informasjonsutveksling med elevene. Dette er i samsvar med det Pianta et. al., (2002) hevder om at relasjonen bærer preg av de funksjonene eleven og læreren representerer og hvordan informasjon utveksles.

Informantene hevder at relasjonen til læreren påvirkes av hvordan de som elever møter dem. Jeg tolker det som at elevene er villige til å samarbeide med læreren for å oppnå et best mulig utgangspunkt for relasjonen. Det mener jeg vitner om at informantene er tilpasningsdyktige, noe som kan føre til at læreren opplever disse elevene som enklere å samarbeide med, da de bidrar positivt til samspillet (Drugli, 2012). Informantene snakker om å dele sine tanker og erfaringer som en innfallsvinkel til å oppnå en felles forståelse rundt fenomener og for at de skal føle seg forstått av læreren. Her oppnår man en nærhet i relasjonen, som Saft og Pianta (2011) hevder i størst grad finnes i relasjoner mellom jenter og deres lærere. Hvis man ser på hva dette kan skape av felles forståelse i relasjonen mellom informantene og deres lærere, kan man se en sammenheng med det Nordahl (2010) hevder om at jenters samhandling med andre mennesker i stor grad er preget av det å dele. Min forståelse er at informantene opplever at de oppnår en nærmere relasjon til sin lærer ved å åpne seg om sine utfordringer, og dette ser jeg som et resultat av at læreren har klart å etablere en anerkjennende relasjon som er preget av tillit, respekt og likeverd, med en høy grad av nærhet og respekt mellom partene (Drugli, 2012). En lærer elevene kjenner at de kan åpne seg for og snakke med kan fungere som en ressurs for elevene, og bidra til å redusere effekten av negativ påvirkning fra andre faktorer (Pianta, 1999).

Samarbeid med læreren fremkommer som viktig, og er i samsvar med det Spurkeland (2014) skriver om at et tillitsforhold mellom lærer og elev er basert på velvilje fra begge parter. Det kommer frem at elevene er preget av de ulike relasjonene som oppstår, og at det påvirker deres opplevelse av læring og trivsel i skolen. Dette er i samsvar med Cornelius-White (2007) sin studie som viser at gode relasjoner mellom lærere og elever bidrar positivt til elevenes læring og adferd i skolen. Selv om Anne mener at hennes oppførsel og væremåte har en betydning i etableringen av en god relasjon til læreren, er det vesentlig å påpeke at det er læreren som er ansvarlig for det

relasjonelle (Nordahl, 2010). Informantenes utsagn viser at elevene ivaretar det relasjonelle sammen med læreren, ved å tilpasse seg lærernes væremåter og særegenheter.

Samspillet i relasjonene

Gode relasjoner som er preget av nærhet, involvering og åpenhet, skapes gjennom gjentatte erfaringer med at kommunikasjon og samspill fungerer bra (Drugli, 2012). Med perspektiv på de positive opplevelsene elevene har rundt relasjonene til lærerne, sier Kari:

Det er jo noen timer som det er koselig å gå til, for at læreren skaper et så fint miljø. De timene er jo så fine å ha, for det er jo de man lærer mest av i forhold til de som er veldig sånn streng.

Informantene er samstemte i at de lærerne som involverer dem i undervisningen og tar hensyn til deres ønsker, også er de læreren de har den beste relasjonen til. På spørsmål om hva som gjør timene *koselig å gå til*, svarer Kari:

Da gjør han det litt mer avslappet og er ikke så streng med akkurat det å rekke opp armen, men fører litt diskusjoner litt mer sånn åpent i klassen.

Det at læreren gjør timene *avslappet* blir trukket fram som en begrunnelse for at de opplever undervisningen som god, og de er samstemte i meningen om at en god lærer er en de kan snakke med og føle seg trygge nok på til å spørre om hjelp. Om dette sier Kari:

Det er jo det å ha en lærer som ikke dømmer da, uansett hva det er, og som er villig til å hjelpe deg med å forstå det, selv om man ikke har fått det meg seg, selv om han underviste om det for ikke lenge siden.

Beate har en lik erfaring, og sier dette:

Et fag er ikke akkurat favorittfaget mitt da, men det går egentlig greit for jeg har så snill en lærer liksom.

Informantene skiller lærerne mellom å være snille og strenge. Kari forklarer hva hun mener kjennetegner en snill lærer:

Det er jo det å være oppmuntrende og positiv og det å se deg og ha et bra undervisningsopplegg,

Siste skoledag før jul og sommer blir vektlagt som et viktig element i relasjonsbyggingen. Dette er dager de setter stor pris på og dager som gir dem en mulighet til å tilbringe tid med læreren utenfor undervisningen.

Det er godt. Læreren er der og bare henger. Vi har egentlig alltid hatt det slik i vår klasse før jul. Da koser vi oss bare og ikke har noe skolerelatert. Vi bare sitter der å snakker og har det artig og spiller spill...og det synes læreren også er artig,

sier Anne om hvordan hun opplever disse dagene. Dette er dager da læreren er til stede sammen med alle elevene og deltar i samtaler som ikke omhandler det faglige. En gang i halvåret har de samtaler med læreren en til en. Dette er før karakterene skal settes. Om disse samtaler sier Anne:

Det er da du føler at du kan snakke med dem.. De vil jo høre på deg. De vil jo høre på hva du har å si. Jeg føler de tar i mot det du har å komme med.

På spørsmål om i hvilken grad de føler at læreren har tid til dem hvis de oppsøker dem i skolehverdagen, svarer alle at det er svært sjelden de kontakter læreren personlig utenfor undervisning. Om hvordan de får svar på det de lurer på, sier Kari:

Jeg bruker egentlig ikke å spørre læreren, jeg spør heller noen andre.

De hevder at de er mer komfortable med å spørre medelever om råd hvis det er noe de trenger hjelp med. Denne kommunikasjonene foregår via internett og er et lett tilgjengelig kommunikasjonsmiddel for elevene. Om dette sier Beate:

Vi har jo slike klassegrupper og sånt, så det er jo veldig enkelt å bare skrive en melding å spørre.

Klassegruppen brukes av elevene til å hjelpe hverandre faglig og til å diskutere hvordan de ønske at undervisningen skal være.

Vi må gå sammen hele klassen hvis vi skal få frem noe. Vi har jo sånn facebook-gruppe da. Der er bare elevene medlemmer og da må vi på en måte team-up da, for å få til noe,

sier Kari om hvordan facebook-gruppene skaper et fellesskap for elevene. Kari forteller at hun på vegne av klassen kontaktet avdelingsleder for å klage på undervisningen til en av lærerne:

Men hvis han spurte om hvem det var da, så var det slik at han måtte få høre det, og da kunne ikke de holde navnet mitt skjult liksom. Og da sa jeg jo at da ville jeg ikke at de skulle gå videre med det, for da kan det jo slå tilbake på meg. Og da sa de at jeg måtte få sammen

flere, sånn at når han spurte hvem det var som sa det, så kunne de si at det var flere i klassen. Jeg dro jo dit fordi at det var noe jeg ville. Jeg tror de tok en prat med han, men de sa at de ikke skulle gjøre noe med det før jeg kom tilbake med flere da. Da hjelper det jo ikke at en kan si fra..

Kari uttrykker her at hun er redd for at det skal slå negativt tilbake på henne hvis hun sier sine meninger om undervisningen høyt. På spørsmål om hvordan de går frem hvis de skal ta direkte kontakt med læreren er alle informantene samstemte om at "it's learning" er den plattformen de er mest komfortable med å bruke. Det å ta kontakt på andre måter, som ved å ringe er noe de alle er ukomfortable med. Anne sier:

Det blir bare feil føler jeg.. å ringe læreren din, det tørr jeg ikke.

Beate følger opp, og sier:

Det er sjelden at jeg ringer ja, men jeg kan sende en melding.

Anne svarer:

Det tror jeg ikke at jeg ville vært komfortabel med. Det hadde sikkert gått bra ja, men jeg vet ikke. Jeg føler ikke at det passer seg. Ikke for meg.

Alle informantene forteller om felles opplevelser de har med den samme læreren, og trekker frem bruk av dagens teknologi som viktig for at de skal få interesse for faget og et godt samarbeid med læreren.

Det har mye med hvordan læreren er, og at læreren gjør seg interessant, og at man gidder å sitte å høre på,

sier Anne, og forteller om hvordan hun opplever samspillet med en lærer hun beskriver som *en lærer du ikke skjønner noe av:*

I hans timer, så er det ingen som følger med en gang. Han står der å prater, også er det en eller to personer som følger med fordi vi lærer ikke noe av han. Man lærer bedre av å lese selv liksom. Jeg har aldri fulgt med i hans timer, for jeg får ikke noe ut av det i det hele tatt.

Kari har erfaringer med den samme læreren, og følger opp Anne sitt utsag:

Også har han sånn.. veldig mye av opplegget av setninger rett i fra sånne ark, eller stensiler som vi får fra han da. Og disse VHS filmene han viser frem noen ganger. Det var jo en prøve nå, og jeg var syk da, så jeg fikk ikke sett den ene filmen som prøven baserte seg på delvis da. Og da kunne jeg ikke ta den prøven, for jeg kunne ikke låne den VHS filmen da

Drøfting

Kari trekker relasjoner mellom enkelteleven og læreren inn i klasserommet. Her ser man relasjonsbygging i et gruppeperspektiv. Dette er i samsvar med det Nordahl (2010) hevder om at god klasseledelse er av betydning for å skape et godt læringsmiljø og positive relasjoner mellom læreren og elevene. Slik informantene beskriver de positive opplevelsene, tolker jeg det som at læreren har lyktes med sin relasjonsbygging til klassen og elevene. Læreren har klart å etablere relasjoner til elevene som gjør elevene mer interessert i det som formidles, i tillegg til at samspillet i klassen fungerer (Drugli, 2012). At læreren betegnes som ikke *veldig sånn streng*, vitner om at læreren har en sensitiv tilnærming til sine elever, der elevene opplever å bli forstått ut fra egne premisser for læring (Pianta et. al., 2002; Drugli, 2012). Jeg tolker denne læreren som emosjonelt støttende, da alle de tre dimensjonene Pianta og Hamre (2009) presenterer, kan oppleves som tilstedeværende i relasjonene; et positivt miljø, lærerens sensitivitet og respekt for elevenes perspektiver.

Kari knytter det å være snill og det å ha et godt undervisningsopplegg sammen og sier at det er de timene der læreren skaper et godt miljø som er mest lærerike. Denne beskrivelsen underbygger det Nordahl (2010) hevder om at elever som har et godt forhold til læreren sin også vurderer undervisningen som mer engasjerende, givende og variert. Om samspillet mellom læreren og Kari ikke hadde fungert, kunne hennes oppfatning av dette faget vært preget av likegyldighet i form av at lærerens påvirkningskraft hadde hatt en mer negativ innvirkning på Kari.

Beate påpeker at et fag ikke er hennes favorittfag, men at læreren motiverer henne for faget. Her ser man at relasjon til læreren er av betydning for hvordan hun motiveres, og at elevenes motivasjon og atferd på skolen kan være i forandring, avhengig av hvordan relasjonen til læreren er (Nordahl, 2010). Det at informantene betegner lærere som oppmuntrende og positiv tolker jeg som at det er en høy grad av trivsel i disse relasjonene. Kunne Beates forhold til det faget hun beskriver som *ikke akkurat favorittfaget* hennes vært positivt uten hennes opplevelse av læreren? Jeg oppfatter relasjonen i dette tilfellet som avgjørende for hennes motivasjon, da tidligere forskning har vist at læreren er den viktigste faktoren når det kommer til elevenes læringsutbytte og trivsel i skolen (Hattie, 2009). Kari beskriver en god relasjon som en relasjon som er preget av trygghet, der man som elev tørr å stille spørsmål om det man ikke forstår. Dette vil kunne føre til læring, da elevenes vilje til å lære har en nær sammenheng med deres aksept av lærerens kunnskap

(Spurkeland, 2014). Kari sitt læringsutbytte kan økes av at relasjonen er god, og at hun er trygg på at læreren ønsker å hjelpe henne i faget.

Alle informantene hevder at det er svært sjelden de oppsøker læreren. Her ser jeg en sammenheng med Imsen (2012) sin beskrivelse av selvet, der hun hevder at vi som mennesker regulerer vår atferd i forhold til de sosiale omgivelsene vi befinner oss i. Jeg oppfatter at dette er en uskreven regel i samspillet mellom lærerne og elevene, som er med å bidrar til at elevene ikke er komfortable med å oppsøke lærerne utenfor klasserommet. Dette kan også ha en sammenheng med at vi i dagens samfunn i større grad kommuniserer via internett. Det utfordrer den fysiske og meningsbærende konteksten rundt kommunikasjon, som er viktig for at lærerne og elevene skal oppnå en felles forståelse for budskapet (Røkenes & Hanssen, 2012). Kan det være slik at "it's learning" bidrar til at relasjonen mellom elev og lærer ikke får utvikle seg optimalt? Ved at lærerne og elevene kommuniserer verbalt, vil man i større grad skape nærhet mellom partene i form av en kontinuerlig dialog som medfører at begge parter kjenner seg likeverdige (Juil & Jenssen, 2002). Når Anne hevder at hun ikke tørr å ta kontakt på telefon, ser jeg et behov for å jobbe med relasjonskvaliteten. Lærerne må bidra til at det blir en bedre balanse mellom det profesjonelle og det relasjonelle. Nordahl (2010) sin teori om at lærernes evne til å ha en balanse mellom nærhet og struktur får elevene til å føle seg respektert, samtidig som de føler at læreren bryr seg, er gjeldende her. Lærerne skaper en plattform for nærhet i kommunikasjonen gjennom utviklingssamtaler en gang i halvåret. Elevene setter pris på disse samtalene, da de får en mulighet til å uttrykke sine tanker og behov muntlig. Ettersom disse samtalene er før karakterene skal settes, tolker jeg det dit at det er elevens skoleprestasjoner, og ikke menneskene bak karakterene, som er hovedfokuset for samtalen.

De trekker frem digital teknologi i sin beskrivelse av en lærer de hevder de ikke har et godt samspill med, noe som viser at det kan være en sammenheng mellom lærerens digitale kompetanse og hvordan elevene vurderer sin relasjon til læreren. Kan det være at elevene oppnår større utbytte av undervisningen av lærere som møtes dem i deres digitale hverdag? Rye og Simonsen (2004) hevder at lærerens undervisning er styrende for det arbeidet elevene står ovenfor, og at fagstoffet struktureres gjennom lærerens undervisningsmetoder. Dette kan sees i samsvar med undersøkelsene som viser at lærernes digitale kompetanse medfører nye samarbeidsformer og nye lærer – og elevroller (St. meld. nr. 27, 2000 - 2001). Slik jeg tolker nye samarbeidsformer omhandler dette å møte elevenes digitale kompetanse i undervisningen, og utvikle en undervisningsform der elevene og lærerne forstår hverandre, og der elevene tilegner seg kunnskap i en felles læringsplattform. Dette ser man også i Ottestad et.al., (2013) sin rapport, der det kommer frem at kommunikasjon innebærer å kunne bruke digitale verktøy til å samarbeide i læringsprosesser, noe som ikke blir gjort i det samarbeidet elevene har med denne læreren.

Informantene hevder de ikke lærer noe av denne læreren. Det tolker jeg som et resultat av at læreren ikke forstår hva elevene trenger for å lære, da lærernes kompetanse og samspill er den viktigste faktoren for elevenes opplæring (St. Meld. Nr. 31, 2007 – 2008).

Lærernes påvirkningskraft

Den største makten i en lærer – elev relasjon ligger hos læreren (Bae, 1996). Det gjør at hvordan elevene føler at lærerne oppfatter dem, er med å påvirker hvordan de oppfatter seg selv. Informantene forteller om lærere de føler seg likt av, og om lærere de mener ikke liker dem. Anne beskriver sitt generelle syn på lærerne, og sier:

Det er ingen av lærerne som er nøytrale. De har en formening om folk de også, akkurat som vi andre har. De er mennesker de også.

Dette viser en reflekterende holdning over de ulikhetene lærerne representerer. Informantene mener at det er enkelt å vite hvem lærerne liker eller ikke, og forteller at de merker godt hvilke klassekamerater læreren foretrekker. Om hvordan de tolker lærerens signaler, sier Kari;

Om det er på hva du har på deg eller om du var syk en dag det var prøve så får du høre det. Da tar han opp det i klassen. "Ville du ikke ha prøve du", eller et eller annet.

Beate sier:

Det er jo noen som får kommentarer konstant da, på ett eller annet rart.

Det vitner om at elevene opplever dette med jevne mellomrom og at Kari sitt eksempel ikke er et engangstilfellet. Læreren har mye makt i sin rolle overfor eleven, og deres væremåte kan påvirke elevenes selvoppfatning og deres følelse av å være inkludert. Informantene mener selv at de ikke blir påvirket av lærernes kommentarer personlig. Om dette sier Kari:

Det er noen ganger han har kommet med kommentarer, men jeg er såpass sterk der og da.

Beate følger opp, og sier:

Det er veldig det at man ser hvordan han kan være mot andre elever og da. Og da vet man at det er ikke akkurat jeg som har gjort noe galt, det er læreren som er slik på en måte.

Ved at informantene sier at de vet hvem læreren ikke liker, er det tydelig at lærerens måte å gi tilbakemeldinger på også påvirker elevenes posisjon i det sosiale fellesskapet blant jevnaldrende. I hvilken grad det påvirker medelevers syn er nok varierende, men det som er sikkert er at skjer noe med andres tanker om disse elevenes kompetanse. Dette kommer fram ved at Anne sier dette om valg av samarbeidspartner til gruppeoppgaver:

Det er nesten slik at man er redd for å havne med noen.

Beate følger opp, og sier:

Ja, for da vet man hvordan det blir. Man tenker at man håper ikke at man havner sammen med han, for da må jeg gjøre hele gruppeoppgaven.

Lærerens definisjonsmakt kan komme til syne både i det faglige og i det personlige. Anne har en opplevelse rundt det å kjenne på definisjonsmakten overfor hennes personlige egenskaper, og forteller:

Han som er kontaktlærer nå, var ikke kontaktlærer første året. Men han likte meg ikke i det hele tatt. Jeg kom tilbake nå etter å ha vært et år på utveksling da, og da sa han liksom at jeg ser at du har vokst på det og du er mye mer moden no. Det er akkurat som om jeg er mye mer "likende" nå da, enn jeg var da.

Jeg får inntrykk av at denne tilbakemeldingen bidrar til at Anne bli forvirret og stiller spørsmålsteget ved sin egen personlighet. Anne følger opp med å si dette:

Jeg synes jo at det er bra da. Jeg synes det er godt å høre at jeg har blitt voksen og slike ting, men det er jo litt ekkelt likevel og ha det i bakhodet at jeg var ikke slik på det første året liksom. Jeg følte kanskje litt at han definerte meg, men jeg tenkte ikke noe over det slik. Men det er jo litt ja.. Men jeg føler jeg har et mye bedre forhold til han nå enn jeg hadde da.

Om hvordan de opplever at det skapes gode relasjoner, sier Kari:

Hvis de er veldig flinke, da får de jo et bra forhold likevel, hvis de har fem pluss og seks og sånn i karakter i faget... Hvis du jobber hardt og du får firere og femmere, så kan det være at det er fordi at du ikke sier noe i timene

Her setter hun karakterer i sammenheng med en god relasjon til læreren. For at lærerne skal oppnå anerkjennelse fra sine elever må elevene erfare at lærerne lytter til dem og tar dem på alvor (Drugli,

2012). Jeg tolker det som at elevene har et behov for å bli anerkjent som de menneskene de er bak fasaden og bak karakterene. Anne har en opplevelse om illustrer dette:

Kontaktlæreren min sa til meg en dag at det er viktig for han at vi elevene kommer til han å sier fra hvis vi har en dårlig dag. Om det er noe som ikke stemmer. Om vi har det vanskelig for tiden. For da forstår han det hvis vi gjør det dårlig på en prøve da.. eller noe sånt. Det er veldig bra. Det ble jeg overrasket over, fordi det hadde jeg ikke hørt før. Og det gjorde at jeg fikk mer respekt for han som lærer og i det hele tatt. Faktisk. At de faktisk bryr seg. For vi føler jo at vi er der kun for å bli satt karakter på. Ikke noe mer enn det.

Anne får her en opplevelse av at læreren bryr seg om henne som person, uavhengig av karakterer og hennes prestasjoner på skolen. Hvordan de opplever at lærerne ser hele dem i skolehverdagen, er individuelt ut fra den relasjonen de har til hver enkelt. Som nevnt tidligere opplever informantene at lærerne er svært ulike og at relasjonene påvirker hvordan de trives i de ulike fagene. Om relasjonen til sin kontaktlærer, sier Anne:

Jeg har ikke noe forhold til han, ingenting.

Kari har også samme lærer i et annet fag, og sier:

Jeg tror ikke han kunne navnet på alle i klassen til jul en gang.

Drøfting

Anne hevder at lærerne *har en formening om folk de også, akkurat som vi andre har*. Jeg tolker dette utsagnet dit hen at elevene i mindre grad preges av relasjonene, ved å selv kunne være bevisst sin forståelse av den andre, og se læreren som en unik person, forskjellig fra seg selv (Kristiansen, 2014). Det at de kjenner på en følelsen av å bli likt eller ikke likt av læreren, sier noe om deres oppfatning av seg selv i lys av lærerens tilbakemeldinger og anerkjennende væremåte. Informantene er avgangselever i videregående skole, og med unntak av at en av informantene har hatt et utvekslingsår, har de hatt tre år på å utvikle og etablere relasjoner med sine lærere. De har hele veien vært i en prosess hvor de utvikler seg selv og den de er (Drugli, 2012). Læreren har vært og er sentrale voksenpersoner i elevenes liv, og om de har følt seg likt av læreren eller ikke kan ha hatt en betydning for deres selvbilde, da et godt selvbilde er avhengig av at man skal føle seg verdsatt som menneske (Drugli, 2012).

Eksemplet til Kari viser en lærer som bryter med sitt ansvar om verdsetting av elevene, som er en av Honneth (1992) sine betingelser for at et menneske skal utvikle en positiv

innstilling til seg selv. Ved å bruke sin makt til å sette elevene i en posisjon der de ikke bli anerkjent for sitt privatliv og der læreren trekker frem elevenes klesstil og fraværsgrunner, er ikke læreren yrkeskompetent til å arbeide med mennesker. Det innebærer at læreren ikke innehar en god relasjonskompetanse og en god handlingskompetanse (Røkenes & Hanssen, 2012). Slik jeg oppfatter det er fellesskapet i klassen preget av mistillit til læreren, der både elevene og læreren er inne i en ond sirkel som er preget av negative erfaringer med hverandre (Drugli, 2012). Ettersom Beate sier at dette foregår konstant, tolker jeg det dit hen at det er elever som stadig opplever å få negative tilbakemeldinger på sin væremåte og på sine prestasjoner i skolen, noe som kan medføre at de utvikler både sosiale og faglige vansker (Pianta, 1999). Dette er i tråd med Webster – Stratton (2005) sin forskning, som viser at lærere gir mer oppmerksomhet til den dårlige atferden, enn til den gode. Det kan oppleves krenkende for elevene, da læreren ikke ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingene (Røkenes & Hanssen, 2012). Dette kan være skadelig for elevenes selvoppfatning og læringsmuligheter i skolen, da hvordan læreren reagerer på elevenes prestasjoner har betydning for den individuelle selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Gjennom kommentarene bidrar læreren til at elevene får et innblikk i relasjonene læren har skapt med medelevene. Dette er i samsvar med det Hughes et.al., (2001) hevder, om at interaksjonen mellom lærer og elev kan fungere som en informasjonskilde når elevene gjør seg kjent med hverandre. Slik jeg tolker det vil informasjonen være med å påvirke både vennskaplige relasjoner og faglige relasjoner mellom elevene. En negativ relasjon til læreren kan være skadelig for elevenes selvverd i relasjonen med medelever, og kan føre til at elevene føler seg mindreverdige (Imsen, 2012). Preferansene for hvem de vil jobbe med kan ha en sammenheng med tidligere erfaringer som de har gjort på egenhånd, men relasjonen eleven har til læreren er observerbar for medelevene og er med på å gi klassen som gruppe et inntrykk av elevenes egenskaper (Hughes et.al. 2001).

Den første opplevelsen Anne forteller om kan medføre at hun i større grad begynner å vurdere seg selv og sin væremåte. Det læreren gjør er å definere Annes personlighet som annerledes nå enn tidligere. Fra lærerens side tolker jeg dette som positivt ment, men måten Anne tolket det på viser at læreren burde vært mer respektfull i form av å være bevisst hans eller hennes definisjonsmakt overfor eleven, og det at man selv kan se andre mennesker annerledes enn slik de er. Læreren former Anne gjennom hans eller hennes måte å se henne på (Skoglund, 2012). Ettersom Anne sier at hennes forhold til læreren har blitt bedre, har lærerens kommentar også fungert i form av å fremme hennes selvstendighet og tro på seg selv (Bae, 1996). Anne sin andre opplevelse viser at læreren har gjort et forsøk på å forstå henne innenfra. Dette er i samsvar med Schibby (2009) sin definisjon av anerkjennelsesbegrepet, som innebærer at den andres indre blir satt i fokus. Ved at Anne har hatt denne opplevelsen kan det bidra til å styrke hennes selvverd, da hun kan kjenne på at læreren verdsetter henne (Imsen, 2012). Selvverd i form av anerkjennelsens

påvirkning kan sees i form av de emosjonene som medfølger i en lærer – elev relasjon og hvor verdifull man føler seg i møte med andre (Kristiansen, 2014). Det som er overraskende i denne situasjonen er at Anne sier; *det hadde jeg ikke hørt før*. Det sier meg noe om erfaringene Anne har fra tidligere. Hun er avgangselev, og først nå får hun en stemme i relasjonen, der hun som menneske får muligheten til å uttrykke sine personlige behov (Nordahl, 2010). Dette kan ha ført til positive endringer i deres relasjon, ved at Anne etter dette anerkjenner læreren (Aubert & Bakke, 2008).

Det at elevene setter karakter i sammenheng med relasjonen til læreren, vitner om at de i større grad trenger å kjenne på at de blir anerkjent uavhengig av hvordan de presterer på skolen. Anerkjennelse i form av karakterer kan sees som ytre anerkjennelse, der påskjønnelser i form av å bli hedret for en handling eller en prestasjon er i fokus. Dette kan oppleves positivt, men kan fort bli en kortvarig glede (Schibbye, 2009). Det kommer frem at de opplever at elever får bedre karakterer og en bedre relasjon til lærerne hvis de rekker opp hånda og snakker høyt i klassen. Det å tørre å ta ordet foran flere mennesker kan være vanskelig for mange, og kommer som en konsekvens av at man føler seg trygg i situasjonen, og at elevene kjenner på at læreren bryr seg om dem (Roeser et.al., 1998).

Anne opplever at hun ikke har en relasjon med en av sine lærere. Jeg tolker det som at relasjonen er negativ, noe som medfører at Anne ikke opplever at denne læreren bryr seg om henne. Kari trekker frem lærerens kjennskap til elevenes navn når hun beskriver hvordan hun oppfatter samme lærer. Det kan oppfattes som en uvesentlig ting, men i lys av selvverd og anerkjennelse har dette stor betydning for om elevene føler seg sett av læreren, og er i samsvar med det Rimm-Kaufmann (2011) hevder om at læreren må bruke elevenes navn i arbeidet med å etablere trygge relasjoner til hver enkelt elev.

Betydningen av lærerstøtte

Lærerens støtte har betydning for elevene motivasjon og fungering i skolen. Den påvirker deres forventinger til seg selv, og kan betegnes som avgjørende for at elevene skal legge en innsats i faget (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Anne og Kari har ulike opplevelser av faget kroppsøving, basert på to ulike lærere. Kari føler seg urettferdig behandlet av sin lærer i form av karaktervurdering, og mener det er ferdigheter basert på lærerens interesser som avgjør om man kommer seg opp på det hun definerer som en god karakter. Hun forteller:

Han er veldig sånn at de som spiller fotball og er flink i fotball de får automatisk mer tilbakemeldinger og alt. Han deler inn i grupper som får samme kommentar, samme tilbakemelding, også går de parallelt slik at alle blir vurdert likt ut fra sin gruppe.

Kari har tidligere vært svært motivert i faget og hadde som mål å høyne karakteren sin. Dette kommer fram ved at hun sier:

Nå på tredje året, så har jeg liksom gitt alt da. Også da tenkte jeg at nå må jeg jo komme meg opp på en femmer, men når vi hadde karaktersamtale da.. Du har en stødig firer. Du kommer ikke opp på femmeren på videregående. Det er ferdighetene det går på.

Etter å ha fått beskjed om at hun ikke har mulighet til å forbedre karakteren har motivasjonen hennes i faget blitt lavere. Beate har samme lærer, og er av samme oppfatning som Kari. Informantene er opptatt av at innsatsen de legger i fagene skal gjenspeile seg i vurderingen. Om dette sier Anne:

Det som er greia er jo at det skal være innsatsen som teller, fordi man er jo ikke god i alt, og det har de jo liksom sagt selv også. Det er det som er så rart.

Her responderer hun på Kari sine opplevelser, da hun selv forteller at hennes forhold til læreren i dette faget er preget av åpenhet, der elevenes ønsker om aktiviteter blir ivaretatt. Hun beskriver sin relasjon til læreren som god og sier at forholdet er basert på tillit, der elevene har anledning til å være med å påvirke undervisningsopplegget. Anne forteller at de i neste uke skal ha en aktivitet som hun og noen venninner har ønsket seg, og om læreren sier hun:

Det har sikkert noe med måten hun møter oss på og vi møter henne på og hvordan tilliten er. Hun er veldig trivelig. Veldig glad og åpen.

Samtlige av informantene har et ønske om innsatsen de legger ned i skolearbeidet skal bli lagt mer merke til, og være av betydning for den karakteren de oppnår. Dette er et gjentakende fokus gjennom samtalen. Slik det er i dag opplever de for det meste å bli vurdert kun ut fra resultatene på prøver. Dette kommer frem ved at Anne sier:

Innsatsen skulle ha telt. For jeg jobber ræva av meg i det faget liksom. Og det er så kjedelig og liksom ikke få noe for det tilbake. For innsatsen har liksom ingenting og si. Alt som teller er karakterer. Vi blir bedømt etter karakterer, og det hjelper ikke hvor mye vi jobber for det liksom.

Likevel har Anne en positiv opplevelse med dette:

Jeg hadde kanskje ikke gjort det så bra på prøvene, men jeg hadde levert alt, så jeg fikk karakteren bedre fordi jeg hadde levert alt. Og da gikk det faktisk på innsats, og det ble jeg overrasket over fordi det hadde jeg aldri trodd. De ser jo ikke innsatsen du legger inn før en prøve.

Informantene er opptatt av å oppnå gode nok karakterer til å komme inn på deres studieønsker. For å oppnå det er det viktig for dem at lærerne stiller forventinger og gir de klare tilbakemeldinger på deres arbeid, der veiledningen er basert på hva de har gjort bra og hva de kan gjøre bedre. Uklare tilbakemeldinger bidrar til å synke motivasjonen. Anne beskriver en god lærer slik:

Den som sier det til deg hva du kan gjøre bedre, men jeg føler ikke at det er noen som virkelig går inn for å gjøre det. Det er liksom sånn.. Dette var ikke så bra, du kan bedre enn dette. Men hva kan jeg gjøre bedre?

Beate følger opp dette utsagnet, og sier:

Det er noen som er veldig flink til det, også er det noen som er veldig dårlig til det. Du har jo de som bare drar deg ned, og sier at dette fikk du ikke til, men så har du jo de som gir mye ros for det du faktisk får til, men legger til at du kan øve litt på det. Det er jo de som får elever med bedre karakterer også.

På spørsmål om hvordan lærerens forventinger og ros påvirker Beates, svarer hun:

Man blir jo veldig motivert. Jeg merka jo det i fjor nå jeg fikk tilbake karakterene. Men det er jo fordi at de er så snille og gode med deg, så får man lyst til å gi noe tilbake liksom.

Informantene kjenner på at det er mye å gjøre, og forteller at de savner et bedre samarbeid mellom lærerne for å øke forståelsen rundt arbeidsmengden. De opplever at lærerne legger opp til prøver på samme dag i ulike fag, noe de beskriver som frustrerende. Tidligere hadde de en prøveplan som viste en oversikt over alle prøvene fremover. Om dette sier Kari:

Vi fulgte den frem til jul, for da var det satt opp med fag og programfag, men nå har det bare sklidd ut da. Så før feriene så klikker jo alle lærerne da, da skal alle ha noe.

Anne sier:

Det er ikke alle som tenker over at vi har andre fag.

Drøfting

Her er det en sammenheng mellom relasjonene, tillitsforholdet og hvordan Anne og Kari opplever sin lærer, og man ser et samsvar med det Nordahl (2010) hevder om at forutsigbarhet, troverdighet, samt det at læreren har en positiv innstilling til eleven er faktorer som må være til stede for å inneha et godt tillitsforhold. Min oppfatning er at Kari kjenner på å ikke bli tatt på alvor, og lærerens

mangel på tilpasset respons medfører at hun ikke føler seg sett og forstått. Hensiktsmessig respons er viktig i oppbyggingen av en god relasjon, og mangel på dette kan medføre at elevene blir frustrerte og får en opplevelse av at læreren ikke bryr seg (Pianta et.al., 2002). Lærerens måte å gi tilbakemeldinger på påvirker relasjonen mellom dem negativt. Dette omhandler emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2013). Kari fremmer her et behov for å bli sett som et individ og å bli faglig vurdert på bakgrunn av hennes personlige innsats og kvaliteter. Slik Kari beskriver tilbakemeldingen hun har mottatt, tolker jeg det som at lærenes sosiale støtte har sviktet, da den skal bidra til elevene utvikler seg optimalt både faglig og sosialt (Farmer og Farmer, 1996). Lærerens forventninger til Kari fungerer ikke motiverende og bidrar til å ødelegge for hennes forventninger til seg selv. Om elever ikke mottar støtte og positive kommentarer, kan det virke demotiverende (Drugli, 2012). Kari hadde et mål om å få en bedre karakter på det siste semesteret, noe som vitner om at hennes mestringsforventninger var til stede (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er deres kunnskap og kompetanse som kan bidra til at de kan nå forventningene, men det er læreren sitt ansvar å vise elevene at de har tro på at de kan mestre det. Det kan bidra til at de føler seg kompetente (Pianta & Hamre, 2009).

Instrumentell og emosjonell støtte henger sammen, da elever som opplever lærerne som emosjonell støttende, også ofte ser på sin lærer som instrumentelt støttende (Federici & Skaalvik, 2013) I dette faget mister Kari begge formene for støtte, da hun opplever å ikke bli verdsatt og respektert for sin utvikling i faget. Hun mottar ingen veiledning for måter å forbedre seg på, noe som er i samsvar med det Federici og Skaalvik (2013) hevder om at elever som mottar praktisk veiledning og hjelp, også kjenner seg verdsatt.

Ettersom faglærerne oppleves ulikt, kan man se en krysning i skolens målstruktur (Federici & Skaalvik, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærerne sender ut ulike signaler til elevene i form av hva som er av størst betydning i skolen. Slik jeg oppfatter Kari sin lærer, praktiseres det i dette tilfellet en prestasjonsorientert målstruktur. Jeg tolker det som at lærerens fokus er rettet mot elevenes resultater, der de blir sammenlignet med hverandre, og der innsats og strategier for problemløsning blir mindre verdsatt enn elevenes prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Jeg tolker arbeidsmåten til Anne sin lærer som en læringsorientert målstruktur, der individuell forbedring og innsats blir vektlagt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette ser man ved at Anne beskriver sitt forhold til læreren som godt, da man i relasjonsperspektivet kan se at en læringsorientert målstruktur bidrar til at elevene har en bedre relasjon til lærerne sine (Polychroni et.al., 2012). Motivasjon for læring fremstår som en viktig faktor for hvordan elevene opplever sin relasjon til læreren. Det er tydelig at lærere som oppleves motiverende, også blir bedre likt av elevene. Dette er i samsvar med det Drugli (2012) hevder, om at positive relasjoner mellom tenåringer og voksne har en klar sammenheng med deres motivasjon og selvfølelse.

Slik jeg tolker det har de et større behov for oppmerksomhet fra læreren, som gir de bekreftelse på at deres arbeid blir sett og prisgitt. Elevenes innsats må belønnes fremfor resultatene for å forsterke deres motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Her er det av vesentlig betydning at oppmerksomheten blir vinklet positivt, slik at den fungerer motivasjonsfremmende (Bergkastet et.al., 2009). Det at Anne sier at *det hjelper ikke hvor mye vi jobber for det liksom* mener jeg vitner om at det er mangel på oppmerksomhet fra lærerne underveis i skolearbeidet. Dersom oppmerksomheten skal være av betydning må den være tilstede under hele prosessen. Det bidrar til at elevene opplever den som støttende og oppmuntrende, som igjen skjerper fremgang og innsats (Bergkastet et al., 2009). De hevder at lærere som er utydelig i tilbakemeldingene og ikke fokuserer på deres positive utvikling bidrar til at relasjonen utvikler seg negativt, noe som vil kunne påvirke elevenes selvoppfatning i negativ retning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Informantene vektlegger viktigheten med å bli veiledet på hva de kan gjør bedre, som vesentlig for at de skal oppleve at læreren støtter og anerkjenner dem. Dette omhandler instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2013), og gjør at elevenes mestringsforventninger opprettholdes (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette samsvarer også med Wentzel (2002) sitt studie, der det kommer frem at tenåringer er opptatt av at læreren stiller krav til dem ut fra deres forutsetninger, samt at tilbakemeldingene de mottar er preget av omsorg. Tilbakemeldingene fra læreren er med å bidrar til at de oppnår en forståelse rundt hvorfor resultatet har blitt slik det har blitt, og påvirker deres motivasjon til videre innsats (Spurkeland, 2014; Bergkastet, et al., 2009).

Det andre eksemplet Anne forteller om viser at læreren har hatt oppmerksomhet til Annes arbeid hele veien, men ut fra at hun sier: *Det ble jeg overrasket over fordi det hadde jeg aldri trodd*, oppfatter jeg det slik at oppmerksomheten ikke har blitt vist til henne underveis, og på bakgrunn av det heller ikke har hatt en motivasjonsfremmede funksjon (Bergkastet et al., 2009). Videre fremover kan denne tilbakemeldingen virke motivasjonsfremmede, da hun nå har gjort seg denne erfaringen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Beates mening er at de lærerne som roser elevene sine for det de faktisk får til, også er de som får elever med bedre karakterer. Her ser jeg en ytre motivasjonsfaktor som bidrar til elevenes indre motivasjon i form av oppmuntring og stimulering til utvikling av kompetanse. Elevenes psykologiske behov blir dekket i form av kompetanse og tilhørighet, og læreren styrker deres indre motivasjon gjennom å oppmuntre elevene til å kjenne på at de er kompetent til å meste faget (Deci & Ryan, 2000). Beate betegner læreren som *"snill og god"*, noe som kan ha en sammenheng med at læreren har bidratt til at hun har utviklet en visshet om at hun kan utrette og mestre noe (Imsen, 2005). Dette medfører at Beate kjenner på gode følelser overfor læreren, da jeg oppfatter hennes selvbilde som godt i denne relasjonen. Det er i samsvar med det Spurkeland (2014) hevder om at gode følelser som er knyttet til læring er et resultat av gode relasjoner i

klassen, der relasjonen til læreren er preget av positive tilbakemeldinger på resultater og positive vinklinger i korrelasjoner av feil. Slik jeg tolker Beates eksempel, har hun sammen med læreren skapt en relasjon som er preget av gjensidighet, tillit og anerkjennelse, der hun kjenner på at læreren har troen på henne og ser henne som kompetent til å mestre faget. Informantene etterspør et nærmere samarbeider rundt prøver og arbeidsmengde i fagene, der de får klarere retningslinjer å forholde seg til i form av hva de skal jobbe med til en hver tid. Dette kan de bidra til å forbedre relasjonene, da analysen av elevundersøkelsen (Topland & Skaalvik, 2010) viser at kunnskap om mål som skal oppnås er vesentlig for elevenes motivasjon og øker elevenes trivselen med læreren.

Avsluttende drøfting

Problemstillingen: *Hva opplever elever i videregående skole som sentralt i etableringen og utviklingen av gode relasjoner til læreren?* har blitt belyst i oppgaven. Ved å fokusere på opplevelsen av relasjoner blir selvet sentralt, da det kan forstås som opplevelser om tilhører individet (Schibbye, 2002). Studien er gjort med bakgrunn i tre informanters erfaringer og tanker, noe som gjør at det er deres personlige opplevelser som preger oppgaven. Ifølge Schibbye (2002) må man se innover i selvet og utover i relasjonene for å forstå de relasjonelle prosessene. Dette er forsøkt gjort i studien ved å se på hvordan informantene opplever relasjonene i skolehverdagen. Nordahl (2010) hevder at relasjoner handler om hva andre mennesker betyr for deg, og i skolen er lærerne betydningsfulle voksne med definisjonsmakt over eleven. Det gjør at alt av samspill med læreren er viktig for elevene. Dette ser man gjennom informantenes beskrivelser av deres opplevelser, der det kommer frem flere eksempler som viser at samspillet med læreren påvirker hvordan de trives med fagene og hvilket syn de har på egen kompetanse.

Det å være elev på en skole med rundt 1000 elever og over 200 ansatte, innebærer at man må skape og opprettholde relasjoner med mange ulike mennesker. Relasjoner etableres og utvikler seg ulikt, men i denne studien fremkommer noe av hva elevene ser på som sentralt. De lærerne som lytter til deres behov, de som praktiserer undervisningsmetoder de lærer av, de som oppmuntrer dem og veileder på hva de kan gjøre bedre og hvordan de kan utvikle seg, og de som fokuserer oppmerksomheten mot innsatsen elevene legger ned i skolearbeidet fremkommer som sentrale faktorer i den gode relasjonen.

Fokus på innsats står sterkt i elevenes beskrivelse av en god lærer. Lærere som i for stor grad fokuserer på resultater, virker negativt på relasjonene og har en demotiverende effekt på elevene. En lærer som veileder og oppmuntrer til videre utvikling synes som nødvendig for at elevene skal oppleve relasjonen som anerkjennende og motiverende. Lærere som ikke vektlegger det positive og konkretiserer deres utviklingspotensialet, bidrar til at relasjonene de har med

elevene blir preget av usikkerhet, der elevene kan miste troen på at de kan utvikle seg og oppnå høyere kompetanse. Lærerens evne til å vise trygghet og omsorg synes ha stor betydning elevenes trivsel i skolen. Informantene viser et behov for å bli sett som den de er, der deres individuelle forutsetninger blir anerkjent. Bruk av elevenes navn fremkommer som et viktig funn for at relasjonene skal etableres og elevene skal oppleve en tilhørighet til læreren.

Informantene viser til positive relasjoner med lærere som praktiserer undervisningsmetoder de betegner som lærerrike, og lærere som er åpen for deres innspill til undervisningen. Det fremkommer at læreren er av stor betydning for hvordan de oppfatter sin kompetanse og hvordan de motiveres og trives med fagene, der all kommunikasjon virker inn på lærer – elev relasjonen. Læreren vil ha nytte av å ha et vedvarende fokus på sin relasjonskompetanse for å heve kvaliteten på samspillet med elevene. Relasjonene elevene beskriver preges av ulik grad av kvalitet. De opplever relasjoner som bidrar til å øke deres motivasjon og trivsel, samtidig som andre relasjoner har en negativ innvirkning på dem.

Det fremkommer gjennom det informantene forteller at det praktiseres ulike målstrukturer for læring. Dette påvirker elevene og gjør de usikker på hvordan de skal arbeide for å nå sine mål. Det er derfor viktig at skolen jobber kontinuerlig med å opprettholde og skape et godt læringsmiljø og gode lærer – elev relasjoner. Studien viser at skolens målstruktur har betydning for elevenes opplevelse av læreren som emosjonelt og instrumentelt støttende. Lærere som praktiserer en læringsorientert målstruktur vil kunne oppnå en bedre relasjon med elevene, enn lærere som praktiserer en prestasjonsorientert målstruktur. Målstrukturen har også innvirkning på elevenes selvoppfatning, noe som fremkommer gjennom informantenes beskrivelser og tolkninger av sine opplevelser.

De opplever at læreren kommenterer andre elever høyt i klassen, noe som kan gi dem informasjon om de ulike relasjonene læreren har skapt til andre. White og Kistner (1992) finner at lærere som har et blikk på de negative relasjonene, og jobber med å gi disse elevene positive tilbakemelding, bidrar til at andre elever også begynner å vurdere eleven mer positivt. Det er derfor av vesentlig betydning at lærerne reflekterer over relasjonene og er åpen for å se sin rolle og sitt ansvar overfor elevene. Som Drugli (2012) påpeker er ikke relasjonskompetansen statisk. Den kan gjennom kunnskap, refleksjon og veiledning utvikles for å oppnå innsikt i de relasjonene man er en del av. Siste skoledag før jul – og sommerferie synes å være av en dypere betydning for lærer – elev relasjonene, enn man først kan tenke. Det virker å være viktig for elevene å oppleve lærerens tilstedeværelse i situasjoner som ikke er fagrelaterte. Det Driscoll og Pianta (2010) presenterer som ”banking time” kan være et positivt tilskudd til relasjonene mellom lærere og elever i denne skolen. Hovedfokuset med denne tiden er å styrke relasjonen, og at elevene skal oppleve at læren er oppriktig interessert og bryr seg om hele mennesket, der kommunikasjon med fokus på Jul og

Jenssen (2002) sitt begrep ”personlige språk”, kan ha en positiv innvirkning. Her ville også elevenes selvoppfatning blitt styrket i og med at de ville følt seg mer sett og fått en større plattform til å fremme egne meninger og tanker.

Avslutning og veien videre

Det sentrale i funnene er at elevenes motivasjon og selvoppfatning er i konstant forandring basert på hvilken relasjon de har til lærerne. De lærerne som får elevene til å føle seg kompetent og trygge på seg selv, er de lærerne elevene opplever de beste relasjonene til. Det viser at kvaliteten på relasjonen er av stor betydning for elevenes læringsutbytte (Federici & Skaalvik, 2013), og det synes å være en sterk sammenheng mellom relasjonsmestring og fagmestring, (Spurkeland, 2014). Jeg tolker informantene utsagn som at de innehar kompetanse til å forstå sin egen relasjonelle situasjon, men de fremstår ikke som veldig opptatt av relasjonen i seg selv, men mer om hvilken betydning den har for deres trivsel og læring. Jeg fikk gjennom studien bekreftet min forforståelse for at lærere i videregående skole kan ha et stort fokus på faglig prestasjoner, og at menneskene bak karakterene kan komme i bakgrunnen. Det fremkommer at det er store individuelle forskjeller blant lærerne, der de som er oppmerksom på elevenes særegenhet og følelser, også er de lærerne elevene føler en nærest relasjon til.

Når jeg ser tilbake på hvordan studien har blitt gjennomført ser jeg at hvis jeg hadde valgt andre informanter, ville jeg kunne fått andre skildringer av relasjonene og dermed andre funn for analyse og drøfting. Som Drugli (2012) hevder kan guttenes samhandling være mer handlingsorientert enn jentenes, noe som vil si at studien kunne fått andre funn om informantene hadde vært gutter. Det å gjennomføre individuelle intervju i tillegg til gruppesamtale, kunne ha bidratt til å gi meg en dypere innsikt i hver enkelt informants opplevelser, og sikret at informantene ikke ble påvirket av hverandres meninger og tanker. Det kunne ha ført til at fokuset for drøftingen kunne ha endret seg, da jeg ville ha sittet med mer informasjon om hver enkelt informants personlige erfaringer.

Et spennende funn fra studien er elevens vurdering av lærerens digitale kompetanse i sammenheng med relasjonskvaliteten. St. meld. nr. 030 (2003 – 2004) viser til forskning og internasjonale undersøkelser der det fremkommer noen grunnleggende ferdigheter som er særlig viktige for elevenes faglige og personlige utvikling, der en av disse er å kunne anvende digitale verktøy. Ser man da på funnene fra denne studien som viser at lærerens evne til å lære bort påvirker relasjonene med elevene, kan man se at denne ferdigheten står sterkt. Jeg finner lite forskning rundt hvilken betydning det har for relasjonene, og ville finne det interessant å se nærmere på hvordan de potensielle kunnskapsforskjellene innenfor digital kompetanse virker inn på relasjonene som skapes

i skolen. En konsekvens av sprangene mellom elevenes og lærerens digitale kunnskap, kan være at elevene ikke oppnår læring i den grad de selv vurderer er mulig, og at relasjonen blir svekket ved at elevene ikke anerkjenner lærerens kunnskap i undervisningen.

Litteraturliste

- Aubert, A.M. & Bakke, I.M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), s. 113-143. Hentet 29.04.2016, fra: <http://rer.sagepub.com/content/77/1/113.full>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, s. 227-268. Hentet 20.04.2016, fra: http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Driscoll K. C. og Pianta R. (2010). *Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive Teacher- child relationships*. Taylor and Francis group LLC. Routledge. Hentet 04.04.2016, fra: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409280802657449#.U2yardzKyU8>
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Farmer, T.W., & Farmer, E. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classroom: Social networks and homophily. *Exceptional Children*, s. 431 – 450. Hentet 18.04.2016, fra: .
- Federici, R.A. og Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole* (1) s. 58 - 63. Lastet ned, 15.04.2016, fra:
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hjerm, M., & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur Grammatik Sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main. Suhrkamp. Norsk utgave: *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag, 2008
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of quality of the student – teacher relationship. *Journal of School Psychology*. S. 289 – 301. Texas A&M University, College Station, TX USA. Hentet 22. April 2016, fra: <http://ac.els-cdn.com/S0022440501000747/1-s2.0-S0022440501000747->

main.pdf?_tid=594b72b0-0933-11e6-8789-

00000aab0f26&acdnat=1461402862_b12e8050bef6c144481dea2cab790c93

- Imsen, G. (2012). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Johannesen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg) Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Juul, J., & Jenssen, H. (2002). *Pædagogisk relationkompetence*. (3.utg). København: Apostorf Forlag
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Prinsipp for opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 09.05.2016, fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4.utg). Hentet, 06.05.2016 fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Nordal, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handling i skolen*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Ottestad, G., Throndsen, I., & Hatlevik, O. (2013). *Digitale ferdigheter for alle?. Norske Resultater fra ICILS*. Hentet 25.04.2016, fra: <http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2014/2icils-rapport-trykk.pdf>
- Pianta, R. (1999). Enchancing relationships between children and teachers. Washington, D.C, U.S: *American Psychological Association*. S. 85 – 104. Hentet 22.04.2016, fra: <http://psycnet.apa.org/books/10314/005.pdf>
- Pianta, R.C., Stuhlman, M. & Hamre, B.K. (2002). How school can do better: Fostering strong connections between students and teachers. *New direction for Youth Development*, 93, 91-107. Hentet 18.04.2016, fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/yd.23320029307/epdf>
- Pianta, R.C., & Hamre, B.K. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 121, 33 – 46. Hentet 20.04.2016, fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/yd.295/epdf>.

- Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22(2), s. 207-217. Hentet 11.04.2016, fra: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608011001774>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and psychopathology*, 10(02), s. 321-352. Hentet 06.05.2016, fra: <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=43556&jid=DPP&volumeId=10&issueId=02&aid=43555&bodyId=&membershipNumber=&societyETOCSession=>
- Rye, S.A., & Simonsen, P.A.A. (2004) *Mellom tradisjon og ny teknologi. En studie av elever og lærere i ett teknologitett læringsmiljø*. Høgskolen i Agder og Linköpings Universitet. Hentet 28.04.2016, fra http://www.ituarkiv.no/filearchive/fil_ITU_Rapport_20.pdf
- Røkenes, O.H., & Hanssen, P.H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teacher's Perception of Their Relationships with Students: Effects of Child Age, Gender and Ethnicity of Teachers and Children. *School Psychology Quarterly*, (16), s. 125 – 141. Hentet 25.04.2016, fra: <http://psycnet.apa.org/journals/spq/16/2/125.html>
- Schibbye, A.L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse. I psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Schibbye, A.L.L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Skaalvik, M.E., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Skaalvik, M.E., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Skoglund, R.T. (2012). Anerkjennende samarbeid mellom barnehage og foreldre – en solidarisk kamp for barnas beste. I: R.T Skoglund og I. Åmot (red). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resulteter gjennom samhandling*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland, J. (2014). *Relasjonskompetanse. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget

- St. meld. nr. 11 (2008 – 2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 01.05.2016, fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1&q=>
- St. meld. nr. 27 (2000 – 2001). *Gjør din plikt - Krev din rett*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 28.04.2016, fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/?ch=1&q=>
- St. meld. nr. 31. (2007 – 2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 30.04.2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1&q=>
- St. meld. nr. 030. (2003- 2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 01.05.2016, fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1&q=>
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Topland, B., & Skaalvik, E.M. (2010). *Meninger fra klasserommet: Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Oxford Research. Hentet 30.04.2016, fra: http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2010/5/elevundersokelsen_2010_analyse.pdf
- Webster – Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), s. 287-301. Hentet 29.04.2016, fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00406/epdf>
- White, K. J., & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28(5), 933. Hentet 02.05.2016, fra: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/28/5/933.html>

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Jeg heter Malene Kjeldseth og skriver masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU. Formålet med studien er å undersøke hvordan lærer – elev relasjonen påvirker unge i videregående skole i form av faglig motivasjon og trivsel i skolen.

Du forespørres om å delta på bakgrunn av at du er elev i videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil foregå gjennom en gruppesamtale, med en varighet på ca. 2 timer. Spørsmålene vil omhandle tanker og erfaringer rundt det å være elev ved videregående skole, med hovedfokus på din relasjon til lærerne.

Dataene registreres på lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg som forsker som har tilgang til personopplysninger og lydopptak fra intervjuet. Personopplysninger brukes ikke i studiet, og alle indirekte personopplysninger som kan bidra til å identifisere informantene anonymiseres. Lydopptaket vil bli gjort på en ekstern båndopptaker, og personlig mobil og liknende vil ikke bli benyttet. Dette slettes etter transkribering.

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne personer i forskningsprosjektet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefonnummer: --- -- ---, eller send mail til:

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

1. Kan dere fortelle litt om hvordan det er å være elev i 3.vgs?
2. Kan dere fortelle hva som er fint med skolen?
3. Hvordan vil dere beskrive en god lærer?
4. Hva legger dere i å ha god kontakt med lærerne dine?

5. Hvordan vil dere beskrive deres forhold til lærerne?
6. Hvordan har læreren blitt kjent med dere?
7. I hvilken grad tenker du at lærerne dine kjenner deg og dine egenskaper og behov?
8. Kan dere si litt om konkrete utfordringer dere har møtt i løpet av deres tid på videregående?
 - Hvordan løste dette seg?
9. Hvordan føler dere dere når dere er sammen med lærerne?
10. Opplever dere at lærerne tar vare på deg i skolehverdagen?
11. Hva legger du i omsorg i forholdet elev-lærer?
 - Opplever dere dette i deres hverdag?
12. I hvilken grad opplever dere at lærerne lytter til deres meninger og behov?
13. Hvordan mener dere lærerne bidrar til at dere blir oppmuntret og føler dere akseptert og respektert?

14. Når det omhandler støtte til skolearbeidet. Hvordan går du som elev frem for å få veiledning og hjelp?
 - Hvordan bli du møtt av lærerne?
15. I forbindelse med elev-lærer situasjoner, hvordan opplever dere at lærernes tidsbruk i arbeidsdagen kan brukes på deg?
16. Fortell hva som skal til for at du skal føle deg trygg på din lærer
17. Hvis forholdet til lærerne ikke er godt, hvordan mener dere at man kan jobbe for å bedre det?

Vedlegg 3

Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Hans Petter Ulleberg Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 01.02.2016 Vår ref: 46403 / 3 / ABS Deres dato: Deres ref:



Harald Hørfogres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 95 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER Vi viser til melding om

behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2016. Meldingen gjelder

prosjektet:
46403

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

*Hvilken betydning har relasjonen mellom lærer og elev for elevenes selvopfatning og psykiske helse, sett opp mot frafall i videregående skole?
NTNU, ved institusjonens øverste leder
Hans Petter Ulleberg
Malene Magnussen Kjeldseth*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim Andreas Bratschaug Stenersen

