

«Det handler om tillit, det handler om trygghet og det handler mange ganger om å bare vise at du er der»

-Lærer i den videregående skolen-

Forord

Jeg valgte i denne oppgaven å se nærmere på hva lærer på yrkesfaglig utdanningsprogram vektlegger i etablering av kontakt med sine elever, gjennom å løfte lærernes stemme frem.

Prosessen mot en ferdig oppgave har vært lærerik på flere områder. Jeg har fått en dypere forståelse av lærer- elev-relasjon og hvordan lærere jobber. Jeg har også lært mye om hvordan det er å stå i denne prosessen, fra frustrasjon til å se sammenhenger og å være i intense skriveperioder.

En stor takk til min veileder Arne Tveit, som har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, innspill, oppmuntring og tro på at jeg skal komme i mål med oppgaven.

Jeg vil også rette en stor takk til mine tre informanter som villig delte sine erfaringer og opplevelser, samt uttrykte begeistring og stor interesse for mitt valg av tema. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig.

Kollegaer, venner og andre støttespillere fortjener også en stor takk for å ha bidratt i denne prosessen. Jeg setter stor pris på deres engasjement, hjelp til å finne litteratur, refleksjonssamtaler, støttende kommentarer, oppmuntring og tiltro til meg. Dere vet hvem dere er. Ingen nevnt, ingen glemt.

Min gode vennine og korrekturleser, Solvår har vært uunværlig i denne prosessen. En kjempe stor takk til deg, for at du er du. Sist men ikke minst, en stor takk til min kjære mann Arne-Olav og våre tre barn. Tusen takk for at dere har tilrettelagt slik at jeg har kunnet ha fullt fokus på denne oppgaven det siste halvåret. Jeg er så glad i dere!

Aune, august 2014

Oddveig Regine Amdal

Sammendrag

I denne oppgaven valgte jeg en kvalitativ metode og et kvalitativt forskningsintervju for å få tak i hva lærerne vektlegger for å oppnå kontakt med elevene. Oppgavens problemstilling har vært;

Hva legger lærere på yrkesfaglig utdanningsprogram vekt på i etablering av kontakt med sine elever?

Tre lærere fra en videregående skole i Nord-Trøndelag har bidratt til at denne oppgaven har blitt til. Lærerne ble anbefalt av en rådgiver ved skolen og valgt ut fra engasjement, omdømme, og at de hadde jobbet spesielt tett opp imot sine elever de siste årene med tanke på at flest mulig skulle gjennomføre.

Datainnsamling ble gjennomført via intervju, som ble tatt opp på diktafon. Opptakene ble transkribert og analysert. Jeg søkte svar på hva lærere vektlegger i å oppnå kontakt med elevene gjennom erfaringer og opplevelser de har i møte med eleven. Resultatet av analysen viser tre kategorier som belyser informantenes felles vektlegging i å etablere kontakt med elevene. Hva informantene legger vekt på kunne samles under : 1: forutsetninger for å etablere kontakt og bygge relasjon, 2: å etablere kontakt og å knytte bånd og 3: nærhet og distanse i relasjon. Jeg har drøftet mine empiriske funn opp i mot valgt teori innenfor temaet lærer- elev-relasjon.

I mine empiriske funn fant jeg at informantene vektlegger forutsetninger som proaktiv klassedelse, klare rutiner og tydelige forventninger til elevene, samt betydningen av et nært kollegialt samarbeid. Informantene vektlegger å bli godt kjent med elevene i starten av et skoleår. De vektlegger elevens interesser og tilstreber å gi trygghet og tilhørighet. Videre vektlegger de å være en anerkjennede lærere som er bevisst på sin profesjonelle rolle. De empiriske funnene gir også et inntrykk av hva er utfordrende i å oppnå kontakt med elevene. Det kan være utfordrende i forhold til at det kommer elever fra ulike steder, samarbeid innad i skolen og noen ganger kan det være vanskelig å vite hvor nær eleven man skal være?

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	s. 7
2. Metode:	s. 11
2.1. Kvalitativ forskningsmetode	s. 11
2.1.1. Det kvalitative forskningsintervjuet	s. 12
2.1.2. Forskningens pålitelighet	s. 12
2.1.3. Overførbarhet	s. 13
2.2. Egen forskningsprosess	s. 14
2.2.1. Valg av skole og informanter	s. 14
2.2.2. Utforming og utprøving av intervjuet	s. 15
2.2.3. Gjennomføring av intervjuene	s. 17
2.2.4. Analyse og utvikling av kategorier	s. 18
2.2.5. Ethiske betraktninger	s. 19
3. Kontekst:	s. 21
3.1. Den videregående skolen i Norge	s. 21
3.2. Yrkesfaglig utdanningsprogram	s. 22
3.3. «Tjønndallia videregående skole»	s. 23
3.4. Informanter	s. 24
4. Teori og empiriske funn	s. 27
4.1. Forutsetninger for å etablere kontakt og bygge relasjoner	s. 27
4.1.1. Teoretisk bakgrunn	s. 27
4.1.2. Empiri, analyse og drøfting	s. 31
4.1.3. Oppsummering	s. 37
4.2. Å etablere kontakt og knytte bånd	s. 39
4.2.1. Teoretisk bakgrunn	s. 40
4.2.2. Empiri, analyse og drøfting	s. 44
4.2.3. Oppsummering	s. 48
4.3. Nærhet og distanse i relasjon	s. 49
4.3.1. Teoretisk bakgrunn	s. 50
4.3.2. Empiri, analyse og drøfting	s. 52
4.3.3. Oppsummering	s. 56
5. Avslutning	s. 59
Litteraturliste	s. 63

Vedlegg 1: Intervjuguide	s. 66
Vedlegg 2: Informert samtykke og samtykkeerklæring	s. 68
Vedlegg 3: Utarbeidelse av kategorier	s. 70
Vedlegg 4: Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig Datatjeneste (NSD)	s. 71

1. Innledning

Fra skoleåret 2006/07 blir reformen Kunnskapsløftet innført i videregående opplæring. Målet er å fjerne strukturelle hindringer for at ungdom gjennomfører opplæringen. Det skal skje ved at elevene møter en tilbudsstruktur som i stor grad gir dem mulighet til å få ønsket opplæring uavhengig av bosted, økonomi og alder. Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med vitnemål/fagbrev, som kan kvalifisere for videre studier eller i arbeidslivet. Jf. Opplæringslova § 3-1 har all ungdom som har fullført grunnskolen, eller tilsvarende utdanning, rett på tre års helhetlig videregående opplæring etter søknad. Denne retten gjelder uansett hvilke kunnskaper eller ferdigheter eleven har tilegnet seg i grunnskolen.

Gjennomstrømning i videregående opplæring i Norge ligger lavt. Gjennomsnittet for OECD-landene er på 81 prosent. Norge ligger på 16. plass med 70 prosent gjennomstrømning (SSB, 2011). Sammenligner vi oss med de øvrige nordiske landene, har alle, med unntak av Island som er på 18. plass, bedre gjennomstrømning i videregående opplæring. Sverige og Finland ligger over OECD-gjennomsnittet (ibid). I frafallsstatistikken ser man at det er innenfor yrkesfaglige studier det er klart lavest grad av fullføring (Falch, 2010). Hvilke utdanningsprogram elever velger, og om de gjennomfører påvirkes av flere forhold. Elevens prestasjonsnivå fra grunnskolen, engasjementet faglig og sosialt i skolen, sosial bakgrunn og hvilke kontekster undervisningen foregår innenfor, ser ut til å spille en stor rolle (Markussen, 2010).

Hans Jørgen Gjessing gjennomførte et forskningsprosjekt, som er kjent som Bergenundersøkelsen i 1983, som blant annet tok for seg hva som skjedde med ulike elever i ulike skoleklasser. Bergenundersøkelsen viste store forskjeller i det elevene lærte og maktet på skolen. Det var avgjørende hvilken klasse de kom i (Hernes 2010).

Gudmund Hernes (2010) beskriver Bergenundersøkelsen i FAFO- rapport 03 «Gull av Gråstein» (2010). Han skriver at første skoledag kommer elevene inn i ulike «heiser», og både hvor de ender opp og i hvilken takt det skjer, avhenger av den heis de tilfeldigvis kommer inn i. Det betyr at det var verken evnene som ble registrert ved inngangen eller foreldrenes sosiale status som var mest utslagsgivende. Forskjellene skyldtes ikke hva elevene kom med eller hvor de bodde. Videre viste det seg at de elevene som selv var svake, fungerte godt hvis de kom inn i en heis som ga godt løft og de som kom inn i heiser som ga godt løft, likte også

kilingen i magen, altså det var ingen motsetning mellom å trives og å løftes. De svakeste trivdes best i de heiser som ga best løft. Forskjellene mellom heisene besto i etasjene oppover, som vil si at de ulikheter som ble lagt på de første trinn, vedvarte på de senere, at det hadde noe å si videre i skoleløpet. Hvem bestemte løftet på heisen? Jo, det bestemmes av heisføreren – altså av læreren. Måten læreren fungerer på overfor eleven, lærerens måte å kommunisere på, strukturering av undervisningen, styring, oppfølging av elevene og evne til å støtte dem. Samlet sa denne undersøkelsen at læreren må være leder, og de elever som kommer videre, er de som loses mot et mål og som blir trygge på seg selv fordi «losen» kjenner alle sider ved eleven godt.

John Hattie (2013) har i boken «Synlig læring» sammenfattet over 800 metaanalyser knyttet til faktorer som påvirker skoleelevers prestasjoner. Han konkluderer med at det er lærerne som har størst innflytelse på elevers læring. Det viktigste bidraget lærerne kan komme med er kvalitet og hvilke lærer-elev- relasjoner de skaper. Det ligger en kraft i å utvikle et varmt sosioemosjonelt miljø i klasserommet og fremme elevene sin innsats. Noe som er med på å vekke et engasjement hos alle elevene (Hattie, 2013). Altså, de viktigste faktorene for elevens læring er lærerens kompetanse i å inngå i sosiale relasjoner med eleven (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt og Østergaard, 2008).

I følge Hattie (2013) har skoler en tendens til å alltid be om mer og elever som hører dette mer fra hver eneste lærer, vil ofte motsette seg det. «Et sentralt aspekt når man diskuterer motivasjon, er å knytte den til formål og mål, til læringsmålene og mestringskriteriene og til elevenes personlige streben like mye som motivasjon må være relatert til oppgavens iboende egenskaper og den som stiller kravene» (Hattie, 2013, s. 90).

Man kan altså si at det er en balansegang mellom elevens egen motivasjon og hvordan de møter og får presentert læring i en relasjon til læreren. Eller sagt på en annen måte, utviklingen av en god lærer-elev- relasjon er selve forløperen for utvikling av motivasjon og engasjement i klasserommet.

I norsk forskning har studier innefor forholdet mellom lærer og elev vært lavt prioritert (Frederici og Skaalvik, 2013). Internasjonal forskning (blant annet Hattie, 2013 og Nordenbo et al., 2008) viser at forholdet mellom lærer og elev bør få større oppmerksomhet. Analyse av den internasjonale forskningen viser at sosial støtte og følelse av tilhørighet er viktig for elevene sin motivasjon, uavhengig av kontekst og alder (Hattie, 2013). Forskningen viser også at elevens opplevelse av støtte fra lærerne og følelse av tilhørighet til skolemiljøet synker i

takt med alder, noe som bør vekke uro (Federici og Skaalvik, 2013). Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å se nærmere på lærer- elev- relasjon i den videregående skolen. Jeg har også valgt å begrense det til yrkesfaglig utdanningsprogram.

Det har i de senere årene vært et økende fokus, internasjonalt og nasjonalt på lærer-elev-relasjon, med vekt på betydning av tidlig innsats. Etter flere år som lærer/spesialpedagog i den videregående skolen og som pp-rådgiver de siste fem årene har interessen min innenfor temaet lærer- elev- relasjon økt, og da med en økende interesse for lærerne og tenåringen. Med utgangspunkt i min interesse har jeg valgt å se nærmere på dette temaet i denne oppgaven.

Jeg har valgt å begrense mine intervju til lærere på yrkesfaglig utdanningsprogram og hva de vektlegger i etablering av kontakt med sine elever. Jeg har valgt følgende problemstilling:

Hva legger lærere på yrkesfaglig utdanningsprogram vekt på i etablering av kontakt med sine elever?

Jeg mener at problemstillingen min er relevant både for pp- tjenesta og lærere i videregående skole ut fra at det tradisjonelt har blitt lagt størst vekt på relasjonsbygging i barneskolen og vært mindre fokus på dette videre i grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Jeg mener også at problemstillinga kan være relevant for pp-tjenesten i den videregående skolen, blant annet utfra det som står i Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011): *Læring og Fellesskap*. Der presenteres fire nye forventninger til kommunenes og fylkeskommunens pp-tjeneste. Pp-tjenesta skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng, arbeide mer forebyggende, bidra til tidlig innsats i barnehage og at skole og pp-tjenesta skal være en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner. I følge Nordlandsforskning kan dette forstås som et signal om å dreie pp-tjenestas arbeid fra sakkyndighetsarbeid, og tettere mot læreren i skolen og barnehagens førskolelærere. Dette for å kunne jobbe mer forebyggende, tiltaksrettet og bidra med mer kompetanse- og organisasjonsutvikling til skolene og barnehagene. Altså en mer dreining i mot det som bli kalt for det systemretta arbeidet i pp-tjenesta. Nordlandsforskning (2013) sier i sin hovedkonklusjon i forskningsprosjektet «Kompetanse i pp-tjenesta», at pp-tjenesta har svært god faglig kompetanse, men har et behov for å utvikle en kompetanse for å være «tettere på» lærerne i skolen og førskolelærerne i barnehagen. Det vil altså si at pp- tjenesta trenger å ha et tettere samarbeid med lærerne.

Jeg håper at denne oppgaven kan være med på å bidra til å komme «tettere på lærerne». At jeg gjennom å løfte frem lærerens stemme kan bidra til en større forståelse for hvordan lærerne jobber. Videre kan kanskje dette bidra til en utvikling av nye tanker og refleksjoner om hvordan pp-tjenesta og den videregående skolen kan samhandle om systemretta arbeid.

For å svare på denne oppgaven har jeg valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Jeg har i forskningsspørsmålet avgrenset det til å gjelde lærere på yrkesfaglige utdanningsprogram. Jeg har valgt å intervju tre lærere innefor samme seksjon på en videregående skole i Nord-Trøndelag. Skolen vil i denne oppgaven bli kalt «Tjønndallia videregående skole». Ved presentasjon av empiri får informantene fiktive navn; Tora, Sara og Kari. Når jeg benevner dem sammen vil jeg veksle mellom å bruke begrepene informanter og lærere. Dette for å gi språklig variasjon i oppgaven. Jeg er oppmerksom på at mitt utvalg ikke fanger hele feltet, men vil med mine valg og avgrensinger ta hensyn til dette og være det bevisst i mine drøftninger.

Min oppgave blir presentert gjennom 5 kapitler. I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for den kvalitative forskningsmetoden og beskrive min egen forskningsprosess. I kapittel 3 gjør jeg rede for oppgavens kontekst og presenterer mine informanter. I kapittel 4 vil jeg presentere mine empiriske funn. Kapitlet blir delt i tre ut fra de kategoriene jeg har kommet frem til. Alle delene vil først omhandle en redegjørelse for teoretisk bakgrunn, deretter vil jeg presentere empiri og analyse hvor jeg viser til utsagn fra mine informanter, og drøfter dette opp i mot valgt teori. Alle delene avsluttes med en oppsummering. Den første delen omhandler foutsetninger for å etablere kontakt og bygge relasjoner. Del 2 omhandler å etablere kontakt og å knytte bånd. Den siste delen omhandler nærhet og distanse i relasjonen. Kapittel 5 er oppgavens avslutning.

2. Metode

Jeg er interessert i hva lærerne legger vekt på for å oppnå kontakt med elevene. Hensikten med oppgaven er å løfte lærernes stemme frem. Gjennom lærerens erfaringer og opplevelser håper jeg å få et innblikk i hva de vektlegger for å etablere kontakt med elevene. Det er lærernes erfaringer og opplevelser som skal belyses, som vil si at det er mest hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningstilnærming. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hva kvalitativ metode er, det kvalitative forskerintervjuet og forskningens kvalitet. Deretter vil jeg redegjøre for min egen forskningsprosess.

2.1. Kvalitativ forskningsmetode

Når man forsker kvalitativt vil det si å forstå deltakerne perspektiv, forskeren ser på menneskers hverdagshandlinger i en naturlig kontekst (Postholm, 2005). Problemstillingen min gjorde det naturlig å velge en kvalitativ forskningstilnærming. En kvalitativ tilnærming gir grunnlag for fordykning i de sosiale fenomener vi studerer, og en kvalitativ tilnærming gir grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner (Thagaard, 2013). I følge Thagaard (2013) er innlevelse viktig for å oppnå forståelse. Når vi setter oss inn i den sosiale situasjonen som vi studerer, kan vi oppnå forståelse for den. Som forsker må man altså være åpen og mottakelig for inntrykk som kan gi informasjon om dem vi studerer. Systematikk er et annet sentralt aspekt, og kan knyttes til hvordan vi forholder oss til fremgangsmåter i forskningsprosessen (ibid). Det vil si at jeg som forsker har et reflektert forhold til mine beslutninger i løpet av prosessen. Videre betyr det at man tar vurderinger og avgjørelser for innsamling av data, og hvordan data skal analyseres og tolkes. Systematikk kan altså være et viktig aspekt for å rette oppmerksomheten mot å reflektere over hvilke avgjørelser som kan være strategiske for å oppnå en helhetlig forståelse av de sosiale fenomenene vi studerer, men systematikk er ikke en fullstendig beskrivelse av hvordan den kvalitative forskningsprosessen foregår (Thagaard, 2013).

Ideer til fremgangsmåter og fortolkninger av materialet kan også komme spontant og uventet. Altså systematikk har sin motpol i spontanitet (Thagaard, 2013). Det vil også si at kreativiteten følger sin egne prosess. Man kan altså identifisere hva som kommer inn og hva som kommer ut, men vi kan ikke fullt ut gjøre rede for hva som skjer mellom disse punktene. Vi kan ut fra det si at den kvalitative forskningsprosessen kjennetegnes av både systematikk

og spontanitet. I denne studien betyr det et kvalitativt forskningsintervju utfra et fenomenologisk perspektiv.

2.1.1. Det kvalitative forskningsintervjuet

«Intervju er en særlig velegnet metode til å gi informasjon om hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser» (Thagaard, 2013, s. 58). Strukturen på et forskningsintervju er likt en dagligdags samtale. Det har som et profesjonelt intervju utgangspunkt i en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale og Brinkman, 2009).

Et semistrukturert livsverdensintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås utfra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål (Kvale og Brinkman, 2009, s. 47).

Det vil si at det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Når man utfører et semistrukturert livsverdensintervju tar man i bruk en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og kan inneholde forslag til spørsmål.

2.1.2. Forskningens pålitelighet

Thagaard (2013) beskriver begrepene reliabilitet og validitet for vurdering av forskningens pålitelighet. Hvordan kan jeg vite at mitt valg av forskningsmetode sikrer pålitelighet? Som forsker på et fenomen vil man argumentere for reliabilitet ved at man redegjør hvordan dataen blir utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Det vil si at jeg som forsker skal kunne gi en god redegjørelse for kvaliteten på forskningen og dermed også verdien av de resultatene jeg har funnet frem til. For å styrke påliteligheten i min forskning vil jeg redegjøre for min fremgangsmåte, innsamling av data og analyse av datene. Validitet handler om tolkningen av datene. «Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til» (Thagaard, 2013: 204). «Å validere er å stille spørsmål» (Kvale og Brinkman, 2009:256). En validering bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadier av en kunnskapsproduksjon, i tillegg til at man validerer det endelige produktet. Hvordan kan jeg så vite at jeg fikk informasjon om det fenomenet jeg ønsket å studere?

Mine informanter fikk muntlig og skriftlig informasjon om at det var frivillig å delta som informant, og at de kunne trekke seg når som helst i prosessen. Kunne de likevel følt et press om å stille opp når jeg hadde forspurt dem? Jeg framla at intervjuene skulle være like mye en samtale som et intervju. Jeg vektla også at det ikke var forventet at de skulle ha klare konkrete svar, men at jeg var ute etter deres opplevelser og erfaringer.

Jeg opplevde at lærerene var veldig engasjerte og svært villige til å snakke om hva som opptok dem. Ettersom jeg var alene som intervjuer hadde jeg ingen til å hjelpe meg til å komme i riktig retning, om jeg skulle komme for mye bort fra det jeg ønsket svar på. Dette måtte jeg være bevisst på i samtalen. Jeg ønsket at intervjuet skulle være som en samtale, og oppdaget at jeg måtte være bevisst på å si det samme til alle, men at det endret seg etter hvem jeg snakket med. Det vil si at jeg måtte endre rekkefølgen på spørsmålene. Jeg måtte noen ganger gjenta spørsmålet og noen ganger gå tilbake for å få fram hva jeg ønsket svar på.

For å sikre en større pålitelighet kan jeg også, som forsker, be informantene om å si om de kjenner seg igjen i beskrivelsene og tolkningene jeg som forsker har gjort, en «Memberchecking» (Postholm, 2005). Det innebærer at informantene kan lese gjennom kategoriseringene og sine uttalelser. Ut fra det har de muligheter til å uttale seg om eventuelle faktafeil og/eller komme med kommentarer i forhold til tolkninger de er enige eller uenige i. Jeg valgte å sende mine kategoriseringer og informantenes uttalelser til de enkelte lærerne via e-post. Jeg ba dem om å gi tilbakemelding til meg om de ikke kjente igjen sine uttalelser og mine tolkninger. Jeg fikk svar fra to av lærerne om at de gjenkjente sine uttalelser. En av lærerne ønsket justering av skrivemåten på et sitat, slik at det kom klarere frem hva hun mente med sin uttalelse. Det ble ingen endringer av innholdet.

2.1.3. Overførbarhet

Et særlig viktig trekk ved kvalitativ forskning er å utvikle en forståelse av de fenomenene som studeres. I kvalitative studier gir fortolkningen grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelse av mønstre i dataen. Spørsmålet er om den tolkningen som utvikles innenfor rammene av et prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 210).

Målet med denne oppgaven er å se på hva lærere på yrkesfaglig utdanningsprogram vektlegger for å etablere kontakt med elevene, gjennom å løfte lærernes stemme frem. Jeg har

valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode, fordi denne tilnærmingen og metoden ga en mulighet til å finne perspektiver som angår min problemstilling. I tillegg ga det åpning for at nye vinklinger, som jeg ikke var klar over på forhånd kunne dukke opp.

Gyldigheten av min oppgave kommer an på i hvilken grad og på hvilket nivå leserne gjenkjenner eller ser sin situasjon som er beskrevet. Jeg håper at mine funn kan være inspirerende for andre i pp-tjenesta og lærere i den videregående skolen med hensyn til å sette fokus på systemarbeid og lærer-elev- relasjon. Min undersøkelse kan på den måten ha overføringsverdi, dersom leseren kan generalisere fra oppgaven til sin egen situasjon.

2.2. Egen forskningsprosess

Etter å ha utarbeidet og fått godkjent prosjektskissen ved NTNU, startet jeg med å lese litteratur og nyere forskning tilknyttet mitt valg av tema. Jeg vil her kort redegjøre for valg av skole og informanter, utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene og utvikling av kategorier. Til slutt vil jeg gi noen etiske betraktninger rundt min forskningsprosess.

2.2.1. Valg av skole og informanter

En hensiktsmessig måte å få tak i deltakere på er å rette en formell henvendelse innefor en setting hvor man kan finne aktuelle deltakere (Thagaard, 2013). Etter å ha valgt den videregående skolen og yrkesfaglig utdanningsprogram som kontekst, ble det neste spørsmålet hvilken skole var naturlig å velge, og hvilke informanter var hensiktsmessige? Etersom det var flere videregående skoler i nærheten, valgte jeg en tilfeldig skole. Jeg oppsøkte en av rådgiverne på skolen, som jeg hadde kjennskap til fra før og rådførte meg med henne. Jeg søkte etter lærere som underviste på yrkesfaglig utdanningsprogram, engasjerte lærere, som jobber tett opp i mot elevene. Tre lærere ble informert om oppgaven min og sa seg villige til å bidra som informanter. Jeg tok formell kontakt med rektor ved skolen, for å få gjennomføre intervjuene. Jeg fikk tilbakemelding fra rektor, som var svært positiv til min oppgave.

De tre informantene jobber alle som kontaktlærere og faglærer i programfag på yrkesfaglig utdanningsprogram, innenfor samme seksjon. Lærerne har noe ulike yrkesbakgrunn og erfaring i den videregående skolen. De er meget engasjerte og kompetente pedagoger, med

godt omdømme fra sin skole. Informantene ble anbefalt med bakgrunn i at de hadde jobbet mye og tett opp i mot sine elever, med mål om at flest mulig skulle fullføre utdanningsløpet.

Kvalitative intervju som metode for datainnsamling begrenser antall informanter. Man kan stille spørsmål om tre informanter er nok? Thaagaard (2013) mener at man må ha så mange informanter at forståelsen av fenomenet som skal undersøkes kommer frem. Det er altså fenomenet som bestemmer når forståelsen kommer frem og ikke i antall informanter. Vil tre informanter gi meg en god nok forståelse av sin praksis som lærere i den videregående skole? På den ene siden ikke, fordi det ikke gir en fullkommen forståelse for alle. Jeg kunne ha valgt å ta med flere lærere, for eksempel fra forskjellige seksjoner innad i skolen eller fra forskjellige skoler. Slik kunne jeg ha sett på likheter og forskjeller i lærernes opplevelser på de ulike seksjonene og skolene. Det var ikke mulig å få til en større undersøkelse, og innenfor rammene av denne oppgaven var det heller ikke hensikten min. Jeg ønsket å gå i dybden, få innsikt og forstå hva som vektlegges hos en seksjon og de enkelte lærerne som jobber sammen. Lærer- elev- relasjon inneholder så mange retninger og tema. På bakgrunn av mine kunnskaper ville jeg konsentrere meg om denne ene seksjonene og de tre lærerne som deltok som informanter. Disse tre lærerne hjalp meg med å forstå hvilke vektlegginger de gjør, gjennom sine opplevelser og erfaringer i møte med eleven.

2.2.2. Utforming og utprøving av intervjuguiden

En målsetting med kvalitative intervju er å stille de spørsmål om de temaer vi ønsker å få informasjon om (Thagaard, 2013). Det vil si at det er viktig å stille spørsmålene på en slik måte at man får den som bli intervjuet til å reflektere over temaet vi spør om, og å kunne bidra til at de gir utfyllende svar.

Jeg valgte å lage en delvis strukturert intervjuguide, for å ha en ramme som utgangspunkt for intervjuene. Samtidig skulle det være anledning til å trekke inn andre relevante perspektiver underveis i intervjuet. Postholm (2005) viser til Spradly (1979) som hevder at forskere som bruker et ustrukturert intervju har til hensikt å forstå heller enn å forklare det som blir forsket på. Det samsvarer med det formålet all kvalitativ forskning har (Creswill 1998, i Postholm, 2005).

I utarbeidelsen av intervjuguiden brukte jeg både en induktiv og fenomenologisk tilnærming. I fenomenologien tar man utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og forsøker så å oppnå

forståelse av den dypere meningen i enkeltpersonens erfaringer (Thagaard, 2013). Det vil si at forskerens, her min erfaring, kan danne et utgangspunkt for forskningen. Videre er det viktig at utarbeidelsen sentrerer rundt de personene vi studerer. Altså, jeg laget et delvis strukturert intervju med utgangspunkt i mine erfaringer og kunnskaper, med spørsmål som åpnet for refleksjon og utdyping. «Sentralt innenfor fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene vi studerer, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem» (Thagaard, 2013:40).

I utarbeidelsen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i de grunnleggende prinsippene for hvordan vi utformer en intervjuguide, som er beskrevet i boka «Qualitative Interviewing- The Art of hearing Data» (Rubin og Rubin 2012, s. 116-120, i Thagaard, 2013).

Først begynte jeg med spørsmål som omhandlet informantenes bakgrunn, utdanning og jobberfaring. Dette var for å gjøre informantene avslappet i situasjonen, samtidig som jeg skulle få innblikk og fylldige data om dem. Jeg valgte å legge opp til en ganske åpen samtale, der jeg hadde spørsmål som dekket emner jeg ønsket å ta tak i. I tillegg valgte jeg å ha noen oppfølgingsspørsmål, slik at jeg kunne følge opp lærernes utsagn underveis i samtalen. Dette håpet jeg skulle være til hjelp, slik at intervjuet ble som en samtale. Intervjuguiden består av både indirekte, generelle spørsmål og mer direkte, spesifikke spørsmål. I tillegg brukte jeg spørsmål som skulle beskrive tanker og spørsmål der de skal formidle sine opplevelser. Grunnen til at jeg valgte akkurat disse spørsmålsstillingene er for å kunne få frem meningen eller essensen i en opplevd erfaring lærerne har i relasjon til eleven, og samtidig få innblikk i deres opplevelse av å stå i og mellom ulike utfordringer.

Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju den 14.02.14, som jeg opplevde som meget nyttig. En tidligere kollega og studievenninn som jobber som lærer stilte opp for meg. Jeg fikk øvelse i intervjurollen, som krever aktiv lytting og søking etter mening, samtidig å kunne ta tak i hva som blir sagt og stille oppfølgingsspørsmål. Jeg fikk øving i bruk av prober. Prober er spørsmål eller kommentarer som bidrar til flyt i samtalen (Thagaard, 2013). Probene kan ha form av spørsmål eller en kort respons, som «ja», «hm» eller et nikk fra den som intervjuer. Jeg fikk tilbakemelding på dette i prøveintervjuet, gjennom at informanten sa at hun følte at jeg var tilstede og ga henne god tid til å reflektere. Jeg følte underveis at jeg skulle ha stilt flere oppfølgingsspørsmål og ble noe opptatt av det underveis i intervjuet. Prøveinformanten min sa imidlertid i ettertid at det var bra at jeg ikke gjorde det. Spørsmålene jeg stilte ga behov for å tenke gjennom, og det var godt å ha god tid, uten mange tilleggsspørsmål. Jeg

opplevde at det å ta notater underveis fikk fokuset mitt noe bort fra selve samtalen, slik at det ble mindre flyt. Jeg valgte istedet å gjøre noen få notater i etterkant. Notater, over tanker jeg hadde gjort meg underveis, og jeg brukte blant annet tankekart. Utprøvingen av intervjuet resulterte i sletting av en del spørsmål og utarbeiding av en del nye. Jeg opplevde at flere av mine tilleggsspørsmål gled inn i besvarelsen av det foregående spørsmålet. Noen spørsmål valgte jeg å fjerne, og noen valgte jeg å ha der som stikkord for meg selv. Prøveintervjuet var også svært nyttig i forhold til å prøve ut teknisk utstyr, samt trening i å transkriberere. For det første fikk jeg en pekepinn på hvor mye arbeid dette er, samt at det var flere perspektiver som dukket opp ved å høre på det i ettertid. Intervjuguiden ligger som vedlegg nr. 1.

2.2.3. Gjennomføring av intervjuene

Før jeg gikk i gang med gjennomføring av intervjuene meldte jeg fra til Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Jeg fikk svar om at personvernombudet vurderte prosjektet som meldepliktig i forhold til personopplysningsloven § 3.1 og legger til grunn at jeg, som forsker, etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, opplysninger som lagres på pc og mobilenheter bør krypteres tilstrekkelig. Se vedlegg nr. 4.

Jeg gjennomførte alle tre intervjuer i mars 2014. I det første møtet med lærerne informert jeg kort om tema og deres rettigheter. Deretter oversendte jeg informasjon skriftlig i et informert samtykke og en samtykkeerklæring, se vedlegg nr. 2. Etter forespørsel til rektor kunne intervjuene gjennomføres i lærernes arbeidstid. Lærerne hadde på forhånd ordnet med rom, som var ledige og uten forstyrrelser. Intervjuene tok fra 51 minutter til 1 time og 14 minutter. Intervjuene ble tatt opp på diktafon med god lyd kvalitet, slik at jeg kunne konsentrere meg om å lytte og være tilstede i samtalen (Postholm, 2005).

Jeg startet alle intervju med å gå gjennom informert samtykke og alle lærerne skrev under på samtykkeerklæringen før selve intervjuet startet. Med et ønske om å få en myk start åpnet jeg med at lærerne fikk fortelle om seg selv, bakgrunn og utdannelse. Jeg la vekt på å tilstrebe en rolig og god atmosfære (Postholm, 2005). Jeg prøvde å innta en nøytral holdning, samtidig som jeg brukte min erfaring fra prøveintervjuet med å anerkjenne, være tilstede og gi informantene god tid til å reflektere.

En av lærerne uttrykte at hun ikke var forberedt og lurte på om jeg forventet det? Jeg forklarte henne at jeg var ute etter hennes erfaringer og opplevelser og at jeg ikke var ute etter noen

form for fasit på spørsmålene. En av de andre lærerne ønsket at jeg stoppet lydopptaket mitt under spørsmålene, fordi hun måtte tenke seg om og følte noe press med at den sto på. I alle de tre intervjuene opplevde jeg en god atmosfære med positive, engasjerte og humørfylte lærere. Alle intervjuene hadde også en form av å gli lettere og lettere etter hvert som samtalen gikk. Blant annet ga alle tre i etterkant av intervjuet uttrykk for at dette var et spennende tema, som det var interessant å samtale om. Alle tre hadde også noe å tilføye, noe mer de ønsket å fortelle når jeg avsluttet med spørsmål om de ønsket å si noe mer. To av lærerne ønsket å oppsummere sine egne tanker om lærer- elev- relasjon i den videregående skolen og en av lærerne ønsket å fortelle en historie, som hadde betydning noe spesielt for henne.

De to første intervjuene ble gjennomført på samme dag, på grunn av tidspunkt som passet lærerne. Det tredje intervjuet ble gjennomført en og en halv uke senere. Jeg valgte å transkribere intervjuene like etter at jeg hadde gjennomført dem. «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvaale og Brinkman, 2009, s. 187). Altså man gjør den muntlige formen til en skriftlig form. Etter å ha transkribert alle intervjuene satt jeg igjen med ca. 30 tettekrevne sider og 7 sider med tankekart og notater som jeg hadde gjort meg i etterkant av de tre intervjuene og etter transkripsjonen. Lydfilene ble nummerert og informantene fikk fiktive navn. De transkriberte tekstene ble lagret på privat PC og på minnepenn under nummer og fiktive navn.

2.2.4. Analyse og utvikling av kategorier

Etter å ha transkribert alle opptakene til tekst var de klare for analyse. Jeg valgte å skrive ned alt som ble sagt ordrett til skriftspråkstil. I arbeidet med analysen og kategoriseringen prøvde jeg etter beste evne å møte mine funn så lite forutinntatt og så åpent som mulig. En fortolkning i kvalitativ forskning påvirkes av forskerens førforståelse og førkunnskap i følge Thagaard (2013).

Selve prosessen og utviklingen av kategoriene var nært knyttet til den hermeneutiske sirkel. En hermeneutisk måte å se det på betyr at det egentlig ikke finnes en sannhet, men at fenomenet kan tolkes på flere måter (Thagaard, 2013). Når det belyses i en sirkel, betyr det at meningen kan forstås i den sammenhengen det vi studerer er en del av, og at vi kan forstå delene i lys av helheten. Altså en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen. «Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens

forskjellige deler, og utfra fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten» (Kvale og Brinkman, 2012, s. 216).

Prosessen min begynte litt underveis i intervjuene ved at jeg etter intervjuene laget tankekart og notater, hørte gjennom hvert lydopptak, justerte mine tankekart og transkripererte intervjuene. Både under intervjuene og i transkriperingen hadde jeg særlig fokus på informantenes engasjement i forhold til tema de snakket om. Det tolket jeg som viktig for dem. Det samme gjelder fortellingene og opplevelser fra hverdagsmøter de delte med meg, som ga en bredere forståelse og innblikk i hva de vektlegger i møte med eleven. Utarbeidelse av kategorier er vedlegg nr. 3.

2.2.5. Etske retningslinjer

Jeg har gjennom hele forskningsprosessen bestrebet meg på å ivareta de etiske retningslinjene informert samtykke, fortrolighet og konsekvenser (Kvale og Brinkman, 2009).

Alle mine informanter har fått tilsendt informert samtykke og samtykkeerklæring, som ble skrevet under før oppstart av selve intervjuet. Det informerte samtykke inneholder beskrivelse av formålet med oppgaven og hvordan det vil bli publisert i en oppgave. Lærerne ble informert om at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt og at opplysninger om dem ville bli anonymisert i en ferdigstilt oppgave. Dette for å beskytte intervjupersonens privatliv. Informantene ble også informert om at det var frivillig å delta og at de når som helst kunne trekke seg i prosessen, om de skulle føle for det.

Jeg kontaktet rektor før jeg gjennomførte intervjuene, der jeg informerte om oppgavens tema og mål, samt hvordan det publiseres i en oppgave. Jeg ba også om tilatelse til å gjennomføre intervju blant de ansatte ved skolen.

3. Kontekst

I dette kapittlet vil jeg presentere oppgavens kontekst. Først vil jeg redegjøre for den videregående skolen i Norge, i et historisk perspektiv. Deretter vil jeg redegjøre for hva yrkesfaglig utdanningsprogram er. Til slutt vil jeg presentere «Tjønndallia videregående skole» og mine informanter. Skolen og informantene vil bli anonymisert i presentasjonen med fiktive navn og ca. tall.

3.1. Den videregående skolen i Norge

Midt på 1970 tallet fikk Norge en reformert videregående opplæring. I 1976 fortsatte 60 prosent av 16-åringene direkte fra grunnskolen og inn i videregående skole, og like før innføringen av Reform - 94 var tallet steget til 90 prosent. På slutten av 1980-tallet var det for få elevplasser i det første skoleåret. Flere yrkesfaglige utdanninger hadde ikke treårige løp, og der disse løpene fantes, var det mindre elevplasser innenfor andre enn første år og innenfor tredje enn andre år. På grunn av denne situasjonene var det nødvendig med en reform av videregående opplæring, og vi fikk Reform - 94 (Markussen, 2010). Blant annet ble 109 retninger inn til videregående opplæring erstattet med 13 nye grunnkurs. Det ble etablert tilbud og nok elevplasser innenfor andre og tredje år og lærlingeordningen ble utbygd, som en del av videregående opplæring. Siden 1994 har Norge hatt en videregående opplæring som i prinsippet er for alle, det vil si at alle som har fullført grunnskolen har rett til plass og alle har rett til å fullføre tre år. Vi har et åpent system basert på en likehetsideologi. Som beskrevet i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) har myndighetene høye ambisjoner om at flest mulig skal oppnå studie- eller yrkeskompetanse, og utdanning skal bidra til å jevne ut sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2008).

I 2006 fikk vi en ny reform, Kunnskapsløftet. Reformen, som gjaldt hele den 13-årige grunnopplæringen, ble begrunnet på flere vis. Innenfor videregående opplæring var en sentral begrunnelse at struktur- og kompetansereformen i Reform - 94 bare delvis hadde lyktes. I følge Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) var begrunnelsen den svake gjennomføringen i videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2004). Det ble nye navn, der vg. 1, vg. 2 og vg. 3 erstattet grunnkurs, vk. I og vk. II, fellesfag og programfag i stedet for allmennfag og studieretningsfag, og studieretning ble til utdanningsprogram. Kunnskapsløftet reduserte også

de 15 studieretningene til 12 utdanningsprogrammer. 3 studieforberedende utdanningsprogram og 9 yrkesfaglig utdanningsprogram.

I Norge er det slik at all ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heltids videregående opplæring jf. Opplæringslova §3.1. Videre sier loven at i de fagene læreplanen forutsetter lengre opplæringstid enn tre år har eleven rett til opplæring som samsvarer med den opplæringstiden som er fastsatt i læreplanen.

Opplæringslova viser også til at utdanninga skal taes samla før utgangen av det året eleven har fylt 24 år. Altså retten til videregående opplæring må tas ut i løpet av en sammenhengende periode på fem år, eller seks om opplæringa helt eller delvis blir gjennomført i lærebedrift.

Alle som søker til den videregående skolen har rett på å komme inn på en av de tre valgene de har foretatt til videregående trinn 1 og til to år videregående opplæring. I Norge er opplæring i en offentlig skole eller lærebedrift gratis.

3.2. Yrkesfaglig utdanningsprogram

Videregående opplæring omfatter all kompetansegivende opplæring mellom grunnskolen og høyere utdanning. Fag- og yrkesopplæring er videregående opplæring i skole og bedrift som leder fram til fagbrev, svennebrev eller annen yrkeskompetanse (Udanningsdirektoratet, 2014).

Når man går et yrkesfaglig utdanningsprogram i den videregående opplæringen vil det altså si at man kan etter to år i skolen fortsetter videre med opplæring i bedrift. Man går da i lære, også kalt at eleven er lærling, i to år fram mot et fagbrev eller svennebrev.

I Norge har lærlingordningen lange tradisjoner i deler av arbeidslivet, i første rekke i håndverksfagene og i deler av industrien. I Reform - 94 ble lærlingordningen en del av videregående opplæring og utvidet til å omfatte alle deler av arbeidslivet. Hovedmodellen etter Reform - 94 var en 2+2-modellen, med to år i skole fulgt av to år i lære. Det vil si at utdanningsmyndighetene og arbeidslivet påtok seg et delt ansvar for den yrkesfaglige opplæringen i videregående skole. Altså den grunnleggende teoriopplæringen skulle være i skolen, mens videre spesialisering og praktisk opplæring i yrkene skulle være arbeidslivets ansvar. Felleserklæringen mellom LO og NHO fra 1990 la en viktig del av grunnlaget for reformen (Høst, 2012).

I Kunnskapsløftet ble det videreført et bredere tilbud det første året på vg.1, mer spesialisering i vg. 2 og en endelig spesialisering i vg. 3, hvor de fleste tilbudene gis som opplæring i bedrift. Bakgrunnen for dette var å gjøre gjennomføringen enklere, slik at elevene kunne få et tilbud der de bor. I tillegg at brede kurs på vg.1 og til dels på vg. 2 er tenkt for å gi elevene en bredere kompetanse som kan øke deres evne til omstilling. De tolv studieretningene som tidligere var i fag- og yrkesopplæringen, ble redusert til ni utdanningsprogram under Kunnskapsløftet. Målet med dette var å lage en enklere struktur med større fleksibilitet i tilretteleggingen av opplæringen for den enkelte elev, lærling, skole og bedrift (Dahl, Buland, Mordal og Aaslid, 2012). Fagene i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene ble inndelt i fellesfag, felles programfag og prosjekt til fordypning. Prosjekt til fordypning var et nytt fag der elevene skal kunne fordype seg i fagområder som han eller hun er spesielt interessert i. Det kan gjennomføres i samarbeid med lokalt næringsliv slik at eleven tidlig i utdanningsløpet kan bli kjent med yrker og aktuelle lærebedrifter. Faget er ment å skulle gi elevene en mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i ulike yrker innenfor eget utdanningsprogram.

3.3. Tjønndallia videregående skole

Da jeg skulle velge skole og informanter valgte jeg en tilfeldig skole, der jeg som sagt oppsøkte en rådgiver jeg hadde kjennskap til fra før. Den videregående skolen jeg valgte ligger i Nord- Trøndelag og jeg har valgt å kalle den «Tjønndallia videregående skole». Skolen er anonymisert og vil bli presentert noe generelt i forhold til fakta og med ca. tall.

Tjønndallia videregående skole får i hovedsak elevsøknader fra 6-8 ulike kommuner i sitt nærområde. Skolen kan sies å representere et mangfold av elever fra ulike samfunn, minoritetsspråklige elever, fremmedspråklige elever og elever med fra små til særs store behov for tilrettelegginger.

Skolen er en kombinert videregående skole med studienspesialisering og yrkesfaglig utdanningsprogram. I tillegg har skolen voksenopplæring og egen kursavdeling. Skolen har 3 studieforberedende utanningsprogram, der man kan velge ulike programområder og ca. 6 yrkesfaglig utdanningsprogram på vg. 1 og vg. 2- nivå. Tjønndallia videregående skole har mellom 80-100 ansatte. Skolen er organisert i avdelinger, yrkesfag og studiespesialisering. Innenfor hver avdeling er det delt i seksjoner for hvert utdanningsprogram.

Jeg fikk et inntrykk av at skolen jobber tett opp i mot de enkelte kommunen som elevene tilhører, foreldre og de enkelte elevene. Da tenker jeg spesielt opp i mot informasjon til den enkelte barne- og ungdomsskole og foreldre, samt 1. linje tjenesten i den enkelte kommune. Tjønndallia videregående skole har også en aktiv rolle opp mot oppfølging av elever som bor på hybel, og i forhold til fritidsaktiviteter. Skolen tilrettelegger blant annet for leksehjelp og kulturelle tilbud etter skoletid.

3.4. Informanter

To av mine informanter har helsefaglig utdanning og en har lærerutdanning. Alle har ulik yrkeserfaring og erfaring fra å være lærer i den videregående skolen.

Nedenfor følger en kort redegjørelse av de tre informantene som har deltatt i undersøkelsen. Informantene er anonymisert og vil bli presentert i rekkefølge utfra når intervjuene ble foretatt.

Tora er i midten av 40 årene. Hun har helsefaglig utdanning med tilleggsutdanning i praktisk-pedagogikk utdanning. Hun har jobbet i den videregående skolen i ca. 5 år. Fra før har hun bred yrkeserfaring fra mange ulike felt, som kulturarbeid, rusproblematikk mm. Hennes rolle på seksjonen er som kontaktlærer på vg. 1 og faglærer på vg. 1 og vg. 2. Hun sier dette om hvorfor hun ble lærer:

«Det er fordi jeg synes det er veldig spennende å jobbe med ungdommer. Jeg liker å undervise, synes det er veldig moro. Det å bruke min utdanning og erfaring inn i undervisningen er spennende».

Sara er i slutten av 40 - årene. Hun er allmennlærer med videreutdanning i pedagogikk og veiledningsmetodikk. Hun har jobbet i den videregående skolen i ca. 10 år og har fra før bred yrkeserfaring fra ulike lederroller, personalansvar og annen undervisning. Sara er faglærer på vg. 1 og vg. 2 ved seksjonen. Hun sier dette om hvorfor hun ble lærer:

«Jeg ble lærer for det var så mye interesser som passet inn i dette yrket. Den kreative biten og den sosiale, å ha samhandling med mennesker».

Kari er i midten av 40- årene. Sykepleier med videreutdanning i praktisk- pedagogisk utdanning. Hun har også tatt flere studier innenfor pedagogikk og psykisk helse. Hun har jobbet i den videregående skolen i ca. 15 år. Hun har fra før yrkeserfaring fra tradisjonelt

helsearbeid i kommunalsektor. Kari er kontaktlærer på vg. 2 og faglærer på vg. 1 og vg. 2

Hun sier dette om hvorfor hun ble lærer:

«Som sykepleier fikk jeg kun gjort en delvis jobb, tidsrammene var så trange at jeg kun fikk gjort delene av det jeg synes og mener er en godt utført jobb. Så fant jeg dette, der jeg kunne være en inspirator og formidle faget på en god måte. Jeg har verdens beste jobb»

4. Teori og empiriske funn

I min problemstilling søker jeg et svar på hva lærerne på yrkesfaglig studieretning vektlegger i etablering av kontakt med sine elever. Analysen av de empiriske funnene viser tre kategorier som belyser felles vektlegging i å etablere kontakt med elevene. Hva informantene legger vekt på i etablering av kontakt med elevene kan samles under 1; forutsetninger for å etablere kontakt og bygge relasjoner, 2; å etablere kontakt og knytte bånd og 3; nærhet og distanse i relasjon. Kapitlet vil bli delt i tre deler ut fra de kategoriene jeg kom fram til. I hver del vil jeg først redegjøre for den teoretisk bakgrunnen jeg har valgt innenfor den enkelte kategori. Deretter vil jeg redegjøre for mine empiriske funn og analyse gjennom å vise til informantene sine uttalelser. Uttalelsen vil bli drøftet opp i mot teori. Alle delene avsluttes med en oppsummering.

4.1. Forutsetninger for å etablere bånd og bygge relasjoner

I analysen av datamaterialet kom det frem at lærerne var opptatt av ulike proaktive strategier, elevsentrert undervisning, hvordan fange elevens oppmerksomhet gjennom engasjement i undervisningen og elevens medbestemmelse. De snakket også om samarbeid mellom kollegaer, som en forutsetning for å bli dyktige pedagoger. Jeg har valgt å kalle denne kategorien *forutsetninger for å etablere kontakt og bygge relasjoner*. Først vil jeg presentere teori, som jeg mener er relevant i forhold til funn i empirien. Jeg vil redegjøre for klasseledelse, proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse og forventninger. Videre vil jeg redegjøre for elevsentrert undervisning, lærerens rolle, medbestemmelse og betydningen av samarbeid mellom kollegaer. Deretter redegjør jeg for mine empiriske funn og analyse, som jeg drøfter opp i mot valgt teori. Kapiteldelen avsluttes med en oppsummering.

4.1.1. Teoretisk bakgrunn:

Man kan arbeide med relasjoner på flere måter, fordi relasjoner er dynamiske elementer i et større system (Drugli, 2012). Blant annet trenger gode lærer- elev- relasjoner god klasseledelse og flere proaktive strategier (ibid.). En effektiv klasseleder bruker den første tiden til å få best mulig kontakt med elevene, men også kontroll i klasserommet. «Klasseledelse har å gjøre med hvordan læreren kommuniserer med gruppen av elever, og vil lage en ramme for relasjoner med den enkelte elev» (Drugli, 2012, s. 34). Å kunne lede en

elevgruppe handler i stor grad om å kunne gjennomføre undervisningsaktiviteter, samtidig som man ivaretar relasjonene man har til elevene. Det vil si at en av de viktigste betingelsene i god klasseledelse er å sørge for at læringsbetingelsene er tilstede i klassen (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009). «Gjennom god klasseledelse kan det etableres gode relasjoner mellom elevene og mellom elever og lærere (Nordahl, 2010, s. 52). Ogden (2002) beskriver klasseledelse som lærerens kompetanse i å skape produktiv arbeidsro, det å fremme elevens oppmerksomhet og motivere til innsats i timene. Ogden (2002) sier videre at dyktige klasseledere er fleksible og endrer tilnærming i takt med situasjonen i klassen. Læreren kan være fleksibel eller strukturert, autoritativ eller åpen for diskusjon og la elevene få treffe få eller mange valg. Drugli (2012) sier at måten lærerne leder elevgruppa på, i stor grad vil fremme eller hemme utviklingen av de enkelte elevrelasjonene. Klasseledelsen innebærer å ha kontroll over klassen og å kunne lede på en hensiktsmessig måte, at læreren er i stand til å lede elevgruppa ved hjelp av rutiner og strategier, en ytre kontroll (Drugli, 2012). Videre beskriver Drugli (2012) at å fremme elevens selvkontroll og disiplin, å ha indre kontroll over seg selv også er en viktig del av god klasseledelse.

Gode relasjoner mellom elevene og mellom lærer og klasse er også en forutsetning for at kommunikasjonen er god mellom læreren og klassen, som vil si at det handler ikke bare om metode, men også om relasjonene i klassen (Ogden, 2002). Det vil si at en god klasseledelse ikke bare handler om bestemte teknikker, men om at læreren utvikler en stil der han eller hun integrerer virksomme undervisnings- og ledelsesferdigheter.

En del av lærerens jobb er å forholde seg til til at elever av og til kan velge å oppføre seg på måter som forstyrrer undervisningen. Man kan dele denne jobben i to perspektiver (Bergkastet et al., 2009). Det reaktive perspektivet omhandler hvordan læreren reagerer når en eller flere elever har brutt regler i gruppa. Det andre perspektivet vektlegger hva man kan gjøre i forkant, det proaktive perspektivet. Altså en *proaktiv klasseleder* utvikler et læringsmiljø gjennom å planlegge og tilrettelegge fysisk, igangsette innskoleringsaktiviteter, innarbeide regler og rutiner i klassen, gir klare beskjeder, bruker ros og oppmuntring effektivt. Å beherske å være emosjonelt nær, å organisere klassen på en god måte og ha gode instruksjoner vil fremmes engasjement og læring i elevgruppa (Drugli, 2012). Drugli (2012) viser til at lærer- elev- relasjon henger sammen med mange andre faktorer i tillegg til at det er direkte relatert til undervisning og læring. Relasjonen mellom lærer og elev er vevd inn i det som hele tiden foregår mellom lærer og elev i skolehverdagen (ibid.)

Ogden (2002) beskriver en effektiv og relasjonsorientert klasseledelse, som bygger på prinsippet om laveste effektive inngripsnivå. Han forklarer det med å dele i tre nivåer. Det er det didaktiske, som er en planlagt og strukturert undervisning og aktivitet. Det neste er forebyggende (proaktiv) klasseledelse, bevisst bruk av ikke-verbal kommunikasjon og/eller forebyggende bruk av regler, oppfordringer og konsekvenser. På det tredje nivået er atferdskorreksjon, der læreren griper direkte inn med planlagte reaksjoner og konsekvenser.

Regler og *forventninger* i skolen bør bidra til at elevene får skjermet de læringsaktivitetene som skal gi dem en faglig og sosial utvikling. I Kunnskapsløftet (2006) står det blant annet at skolen skal sikre elevene både en faglig og sosial utvikling. Tydelige regler og forventninger til positiv atferd, som alle de voksne på en skole står bak, er en avgjørende forutsetning for å kunne gi elevene gode lærings- og utviklingsvilkår. For å kunne hjelpe elevene til å mestre disse ferdighetene som kreves for å følge reglene, kan man utvikle rutiner knyttet til ulike deler av skoledagen. I løpet av en skoledag vil det foregå en rekke overganger og skifter av aktiviteter. For å etablere faste rutiner til elevene handler det da om at disse overgangene og skiftene skal gå så greit som mulig. Om man for eksempel lager faste rutiner for oppstarten av undervisningen, vil det øke sjansen for at læreren raskt får gitt viktige beskjeder og at eleven kan komme raskt i gang med arbeidet (Bergkastet et al., 2009). En god oppstarten av dagen og den enkelte læringsøkt kan være viktige punkter som smitter over på resten av dagen og bidrar til å innarbeide andre regler og rutiner.

I en gitt klasse og til enkeltelever vil læreren ha *forventninger* når det gjelder både læringsresultat og atferd (Nordahl, 2002). Ofte blir disse forventningene ikke uttrykt klart nok til elever og foreldre. Om disse forventningene blir uttrykt mer eksplisitt, mer klart, vil de sette en større standard for hva som forventes i forhold til atferd og arbeidsinnsats. Nordahl (2002) viser til at det er viktig at disse forventningene er realistiske og basert på det eleven mestrer. Videre sier Nordahl (2002) at utgangspunktet for opplæring er elevens personlige forutsetninger for læring. Elevens personlige forutsetninger vil være skiftende og det må læreren forholde seg til og sørge for at undervisningen på best mulig måte ivaretar prinsippet om *elevsentrering* (ibid). Det vil si at den barne- og ungdomskulturen som eleven har med seg inn i skolen, skal ivaretas og brukes aktivt i opplæringne.

Lærere og elever vil alltid ha en rolle i det sosiale systemet i en klasse (Nordahl, 2002).

Lærers rolle kan læreren selv utvikle, men det er også en rolle som lett kan bli definert av de rundt, elevene (ibid). Hvordan læreren forvalter sin rolle vil avhenge av lærers ledelse,

regler i klasserommet, relasjoner og undervisning (Nordahl, 2002). Nordahl (2002) sier videre at for å kunne forstå undervisningens forhold til læring eller dannelse, må man ha kjennskap til elevens erfaringer, at god undervisning som gir læring etableres.

I undervisning av barn og voksne har formidlingsperspektivet hatt en dominerende plass, som kan skyldes at flest lærere har hatt sin utdanning innenfor dette perspektivet og liten erfaring med å la elevene ha et medansvar (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Mange elever blir møtt med beskjed om at de har ansvar for egen læring i ungdomsskolen og i den videregående skolen (ibid). Skaalvik og Skaalvik (2005) uttaler at man heller bør betegne det som medansvar eller *medbestemmelse*. Deres begrunnelse er at å fortelle elevene at de har ansvar for egen læring uten å lære de ferdighetene som ansvaret krever, vil være ansvarsfraskrivelse fra skolens side. Å ha medansvar for egen læring krever klare rammer for arbeidet som skal gjøres, en ytre struktur som er avhengig av elevens alder og modenhet i læringsprosessen (ibid).

Lærerens lederkompetanse er ikke bare et spørsmål om deres individuelle ferdigheter og kompetanse, men også noe som er skolens kjennetegn. Skoleledelsen har en betydning, blant annet hvordan rektor og andre prioriterer dette arbeidet. Det kan blant annet handle om å sette temaet på dagsorden, organisere lærerne i team slik at de ikke blir alene og sørge for at planer iverksettes og evalueres.

På samme måte som elevene, trenger lærere å være i et trygt miljø for å kunne ta imot lærdom fra andre om de lykkes med undervisningen eller ikke (Hattie, 2013). Hattie (2013) sier videre at for å skape et miljø der man har kontroll over læringsstrategier, er klar over de pedagogiske virkemidlene som gjør eleven i stand til å lære kreves det engasjerte mennesker. Lærerne må være forberedt, forstå, tilpasse seg eleven og de ulike situasjonene. De må også kunne dele erfaringer fra en slik type læring på en åpen og direkte måte ilag med elevene og kollegaene (Ibid.). Sammen med kollegaer kan man få anledning til å reflektere over egen atferd, egne holdninger, følelser og intensjoner overfor enkeltelever. Dette kan øke lærernes sensitivitet overfor eleven og bidra til å fremme en positiv relasjon i klasserommet.

Det kan være lett å tro at de situasjoner og hendelser som en opplever som lærer er helt unike, og at det derfor ikke har noen hensikt å nevne opplevelsene for andre (Nordahl, 2002). Dette er nok ikke sant. Selv om enhver situasjon kan være unik, finnes det mange fellestrekk ved ulike situasjoner i klasserommet. Nordahl (2002) viser til Hargreaves (1994), som mener at en samarbeidskultur gir en rekke muligheter for skolen og for lærerne. For det første kan det øke evnen til refleksjon, lærerne får nye læringsmuligheter, det bidrar til en kontinuerlig

utvikling i skolen. Lærerne får positiv trygghet og moralsk støtte og det gir en kvalitetsøkning i prestasjon og utvikling hos elevene.

Kjell Skogen (2004) viser til Donald Schön (1938) som har markert seg med det han kaller «reflection i action». Schön (1938 i Skogen, 2004) har i sin forskning blant annet fokusert på hvordan erfarne og vellykkede yrekseutøvere reflekterer i tilknytning til sitt praktiske arbeid. Det er dokumentert at et kjennetegn ved profesjonelle er deres evne til å lære av egne erfaringer ved å reflektere over egen praksis og å justere denne praksisen. Slik blir man stadig dyktigere.

Med utgangspunkt i praktisk erfaring vil refleksjon være nødvendig, men ikke tilstrekkelig. For å forbedre den aktuelle praksisen vil et kreativt og problemløsende samarbeid mellom kollegaer være en forutsetning (Skogen, 2004). Skogen (2004) viser til Johnson og Johnson (1994) som vektlegger fem forhold som sentrale elementer i samarbeidslæring: en klar oppfattet og positiv gjensidig avhengighet, tilstrekkelig tid for ansikt- ansikt interaksjon, klart oppfattet individuelt ansvar for felles mål, mellommenneskelig smågruppe-ferdighet og hyppig fokusering på gruppens egen funksjonsdyktighet.

Alle lærere og klasser er forskjellige, som vil si at det er i de enkelte klasserom at de gode erfaringene må utvikles (Overland, 2007). Det betyr at det er den enkelte lærer som bør utvikle en kunnskapsbasert praksis ut fra erfaringer og analyser. Noe som vil innebære at læreren som leder har et ansvar for at erfaringsbasert kunnskap utvikles i skolen (ibid). Overland (2007) sier at det vil være av stor betydning å forsøke å reflektere seg frem til mønster av sammenhenger, for å finne ut hva det er som gjør at læreren mestrer enkelte utfordringer, men ikke andre. Det er i slike situasjoner det vil være viktig å få informasjon fra andre om hvordan de vurderer eller ser bestemte hendelser. Lærerkollegaer vil i slike sammenhenger være viktige informanter og personer som lærerne kan diskutere med (ibid).

4.1.2. Empiri, analyse og drøfting

I analysen av mine empiriske funn fant jeg at alle de tre lærerne snakket om proaktive strategier, som å planlegge og tilrettelegge det fysiske miljøet og forventninger:

Tora (1): «Det er veldig viktig med oppstart av en time, den første presentasjonen som læreren gjør»

Sara (2): «Jeg liker hestesko-formen. Der ser de hverandre og jeg ser dem»

Kari (3): «Jeg tror at det er viktig at de vet hva som er forventet av dem, hva som er målet»

Tora (1) og Kari (4) uttrykker at det er viktig hvordan de, som lærere formidler hva som skal skje. Tora (1) uttrykker at det er viktig med oppstarten av en time. I følge Drugli (2012) er det viktig med en klar begynnelse av skoledagen. Kari (4) uttrykker at det er viktig å komme med forventninger til elevene. Det relaterer jeg til Nordahl (2002), som sier at en vesentlig forutsetning for læring hos mange elever vil være at læreren har klare forventninger til elevene. Sara (3) formidler hvilke fysiske rammer hun vektlegger i klasserommet. Hun gir uttrykk for at dette er en faktor som fremmer god motivasjon og samspill i klasserommet. Dette relaterer jeg til Drugli (2012) som beskriver at de fysiske rammene i klassen vil skape klare forutsetninger for samspill mellom lærer og elev og elevene i mellom. Altså en lærer bør vurdere hvorvidt det fysiske miljøet er med på å skape et positivt samspill eller motsatt.

Lærerne sa også noe som kan relateres til elevsentrert undervisning:

Tora (5) «Jeg tror det er viktig at du vinkler temaet ut fra forskjellige vinkler».

Tora (6): «Så bruker jeg det de er interessert i på fritiden og putter det inn i fagplanen og inn i undervisninga»

Sara (7): «Variasjon synes jeg er viktig».

Sara (8): «Jeg er opptatt av at hver enkelt skal finne sin arbeidsmetode».

Kari (9): « I en klasse fungerer en metode greit og i en annen klasse ikke i det hele tatt».

Tora (5) og Sara (7) uttrykker at de synes det er viktig med variasjon i undervisningen. Jeg tolker det som det didaktiske nivået, direkte formidling og elevaktiv læring (Ogden, 2002). Ogden (2002) sier at klasseledelse er knyttet til god undervisning. Det kan handle om at læreren mestrer et bredt register av undervisningsprinsipper og vet hvordan disse kan brukes i fag og undervisning tilpasset den enkelte elev.

Tora (6) uttrykker også at hun bruker elevenes interesser aktivt inn i undervisningen. Det er relaterer jeg til Nordahl (2002), som sier at læreren kan ivareta elevenes interesser og verdier ved å bruke dem i undervisningen. Dette kan være med på å motvirke både aktiv og passiv motstand fra elevene (ibid). Dette betyr ikke at læreplanen skal brytes ned, men at læreren har et ansvar for at undervisningen blir meningsfull og virker relevant for eleven.

Sara (8) og Kari (9) snakker om arbeidsmåter i sine uttalelser. Sara (8) er opptatt av at hver enkelt skal finne sin egen arbeidsmåte og Kari (9) uttrykker at arbeidsmåtene fungerer forskjellig i de ulike klassene hun har hatt. Nordahl (2002) knytter både innholdet i undervisningen og arbeidsmåten opp imot hverandre. En arbeidsmåte bør velges ut fra

kjennskap til innholdet og ikke minst ut fra forståelse for, og kjennskap til eleven (Nordahl, 2002). Videre sier også Nordahl (2002) at det vil aldri være slik at en bestemt metode vil hjelpe alle barn til læring, for pedagogikk er en kompleks virksomhet. Altså betyr det at man ikke kan forvente at den samme metoden går på alle elevene, slik Kari (9) sier. Isteden vil det nok i større grad være viktig med variasjon, slik Tora (5) og Sara (7) uttaler det. Gjennom utprøving vil læreren ha mulighet til å nærme seg eleven, blant annet få større kjennskap til elevens interesser, engasjement og arbeidsmetoder. Noe som kan gi større muligheter for at lærerne etablerer en kontakt med elevene, og at elevene kan oppleve mestring og motivasjon

«En av lærernes viktigste oppgaver i ledelsen av elevgruppen er å fremme oppmerksomhet og engasjement om læringsarbeidet» (Bergkastet et.al, 2009, s. 109). Dette er noe som kan være en utfordrende oppgave fordi elevene er ulike og med ulike interesser. Videre har elevene ulike oppfatninger av hva som er spennende, hva som er lett eller hva som er vanskelig, og de har ulike oppfatninger av hvor viktig det er å mestre skolearbeidet godt (ibid). I mine analyser fant jeg at lærerne snakket om å fange oppmerksomhet og engasjement hos elevene, samt sin egen rolle:

Tora (10): «Alle lærere må etter mitt syn være kapable til å komme med praktiske eksempler»

Tora (11): «Når jeg ikke lykkes handler vel det om at jeg ikke har vært tydelig nok, greid å skape interesse for temaet og å se sammenhenger mellom teori og praksis».

Tora (12): «Det som påvirker eleven negativt er at du repeterer deg selv og snakker i samme toneleie»

Sara (13): «Jeg er opptatt av voksenpersonen i klasserommet. Det er den viktigste faktoren for om det i det hele tatt kan gå an å få til noen motivasjon»

Kari (14): «Jeg tror det er viktig at jeg som faglærer viser interesse og motiverer i det jeg skal formidle»

Tora (10) (11), Sara (13) og Kari (14) uttrykker lærerens engasjement og kompetanse i sine uttalelser. Dette relaterer jeg til Bergkastet et. al. (2009), som viser til at å kunne skape motivasjon og engasjement hos elevene forutsettes et kontinuerlig arbeid med mange metoder og mulige innfallsvinkler. Videre viser Nordenbo et. al. (2008) til at en av de viktigste virkemidlene er at læreren har en faglig kompetanse i faget eller temaet som det skal undervises i, og at læreren har gode didaktiske forutsetninger for å kunne lære dette bort på en engasjerende måte. Kari(14) relaterer jeg også til Ogden (2002). Det er en fordel om læreren klarer å skape en positiv tone og positive forventninger til det som skal skje i timen, at læreren kan understreke at det klassen skal høre om er interessant, spennende eller vanskelig. Sara (13) sier at hun er opptatt av voksenpersonen i klasserommet. Det relaterer jeg til Nordahl (2002) som sier at læreren er en voksenperson som det forventes skal stå for noe annet enn

eleven, men uten å avvise det eleven står for. Jeg velger også å relatere Sara (13) til en av de aller viktigste ferdighetene hos en lærer, som er evnen til å motivere elevene gjennom det som kalles positiv oppmerksomhet (Bergkastet et. al, 2009). Hun mener at læreren kan være en av de viktigste faktorene for å få til en motivasjon i klasserommet. Selv om Sara her ikke verbalt sier noe om positiv respons er min tolkning og helhetsinntrykk i intervjuet at hun tenker på en positiv vinkling. «Med positiv oppmerksomhet mener vi lærernes evne til hele tiden å søke etter hva elever mestrer, for deretter å gi dette oppmerksomhet» (Bergkastet et. al, 2009, s. 104).

Tora (10) uttrykker at som lærer kan man påvirke eleven negativt med å repetere og snakke i samme toneleie. Dette relaterer jeg til Drugli (2012), som sier at lærerens profesjonelle kunnskap og bruken av denne i stor grad vil ha betydning for samspillet mellom lærer og elev. Noen lærere vil være bevisst på sin egen rolle i møte med eleven, mens andre i utgangspunktet i mindre grad er vant til å ha fokus på sitt eget bidrag i en relasjon (ibid). En lærer vil altså møte sine elever blant annet utfra sine egne indre arbeidsmodeller for samspill, som man har fra egen erfaring i barndom og senere i livet. Min tolkning er at Tora uttrykker bevissthet om sin egen betydning gjennom å reflektere over hvordan hun påvirker læringsmiljøet i måten å opptre på, og at dette kan påvirke samspillet mellom lærer og elev.

Motivasjonsforskere bruker ofte begrepet «autonomi støttende læringsmiljø», som betyr at elevene gis mulighet til medbestemmelse, at de kan delta i beslutningsprosesser og gis valgmuligheter (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I mine empiriske funn fant jeg at lærerne snakket om medbestemmelse, eller medansvar for egen læring (ibid):

Tora (14): «Det er jo greit om eleven kan si at i dag er jeg ukonsentrert, så kan jeg spørre: hvordan kunne du ha tenkt deg å jobbe med dette? Å være litt på tilbudssiden, å ha differensiering i bakhodet»

Sara (15): «Jeg bruker å stille spørsmål som: hvordan kunne du ha tenkt deg eller ønsket at det hadde vært? Ut fra det kan jeg komme med forslag til løsning».

Sara (16): «Jeg er ikke redd for å slippe de løs eller la de styre det som skal skje, og at vi diskuterer hvordan gjøre det. Da er det veldig få som er umotiverte».

Kari (17): «De får være med å bestemme hvordan vi skal jobbe med faget, men ofte er det mine forslag som går igjennom fordi jeg begrunner det sånn og sånn. Det tror jeg handler om forutsigbarhet, trygge og kjente rammer»

Tora (14) og Sara (15) forteller her om hvordan de stiller spørsmål til elevene, når en situasjon står stille eller er låst. Dette relaterer jeg til det Kvello (2003) kaller refleksive spørsmål. Med slike spørsmål ønsker man å oppmuntre den andre til å utforske og reflektere over situasjonen,

og videre aktivt bruke sine erfaringer og kreativitet. Ved å bruke refleksive spørsmål kan man oppnå å endre en følelse av fastlåsthet i nåtiden når man velger å knytte det til fremtiden. Dette velger jeg også å relatere til Skaalvik og Skaalvik (2005). Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til Conell og Wellborn (1991), Perry (1998) og Turner (1995). Disse har gjort empiriske undersøkelser som bekrefter at autonomistøttende læringsmiljøer, med særlig vekt på valgmuligheter, fremmer motivasjon, innsats og prestasjoner.

Sara (16) og Kari (17) uttrykker at de bruker å gi elevene medbestemmelse. Sara (16) uttrykker at hun ikke er redd for å gi elevene muligheter til å være med å innvirke på undervisningen. Kari (17) forteller at elevene får være med på å bestemme hvilken metode, eller hvordan de skal arbeide i klasserommet. Alle disse uttalelsene relaterer jeg til det som står i Kunnskapsløftet (2006). Her står det at elevmedvirkning innebærer deltaking i avgjørelser som gjelder læring, individuelt og for gruppa. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringa. I tillegg sier Kari (17) at det ofte er hennes forslag som blir brukt. Hun uttrykker også at hun tror det er fordi hun begrunner det. I opplæring og undervisning har læreren en viktig styrende funksjon, der intensjonen er å hjelpe elevene med å nå oppsatte mål uten at de skal bli avhengige av læreren. Imidlertid ligger det en fare i at lærerne har litt vanskelig for å slippe denne rollen som styrende. Altså at læreren ikke klarer helt å se elevens behov for uavhengighet og ønske om medinnflytelse (Skaalvik og Skaalvik, 2005). To av lærerne uttrykker også at dette med mestring og motivasjon er noe utfordrende. De sier:

Tora (18): «Det handler ofte om mestring. Elevene melder seg ut fordi de ikke mestrer og vi tolker det som dårlig motivasjon».

Sara (19): «Ofte synes jeg at om en elev er svak faglig, ikke møter på skolen, sliter, ikke viser så mye av at han er flink, så har man automatisk en person som blir uttalt i negative ordelag».

Tora (18) uttrykker at det handler ofte om mestring og at de som lærere tolker det som dårlig motivasjon. Dette kan relateres til Overland (2007), som sier at negative mestringsstrategier kan utvikles dersom barn eller unge blir satt inn i situasjoner som de ikke har tilstrekkelig kompetanse i å beherske. Mange elever i skolen kommer til kort faglig og sosialt. For en god del vil det være et stort språk mellom de krav skolen stiller og deres egen faglige og sosiale kompetanse og slik kan negative mestringsstrategier oppstå (ibid.). Sara (19) forteller at hun opplever at det ofte er slik at elevene som ikke mestrer i skolen blir omtalt i negative ordelag. Denne uttalelsen velger jeg å relatere til Drugli (2012), som skriver om ulike kulturer skoler imellom og hvorvidt det er greit i kollegagruppa å snakke negativt om en elev i alles påhør.

Om det er «tillatt» å snakke negativt om en elev vil det lett legges opp til at flere får et negativt syn på eleven (ibid). Videre kan dette føre til at flere lærere får en negativ relasjon til eleven.

Lærerne sier dette om samarbeid mellom kollegaer:

Tora (20): «Det blir egentlig to forskjellige grupperinger av lærere. Fordi vi tenker annerledes. Faget er annerledes»

Tora (21): «Det handler mest om samarbeid. Å skape rom og tid for å skape samarbeidet. Gjennom å samarbeide enda mer enn det vi gjør vil vi kunne veksle mer erfaringer og måter å undervise på».

Sara (22): «Jeg kunne ønske at vi hadde utvekslet mer erfaringer i forhold til hva som fungerer. At vi er åpne med hverandre og hjelper hverandre til å bli så god som mulig».

Sara (23): «Jeg kunne ønske at vi jobbet tettere opp imot f.eks. klasseledelse. Fordi vi ser en tendens til at elevene får mer varsel i fellesfagene enn i programfagene. Jeg tror det har med metode å gjøre»

Kari (24): «Vi er så mange som jobber her og vi gjør ting ulikt. Jeg tror det er en uoppnåelig drøm at vi skal det, men vi skal ha det som et mål likevel»

Tora (21) uttrykker at det handler om å skape rom og tid for å skape samarbeid. Det ser jeg i sammenheng med Overland (2007), som sier at for å skape trygghet og sikkerhet som lærer er det nødvendig å samarbeide med kollegaer, og som han kaller det: «å være en lagspiller».

Sara (22) sier at hun kunne ønske at det ble utvekslet mer erfaringer, som også kan relateres til Overland (2007), som sier at som lagspiller deler man gode erfaringer og nye ideer med kollegaer. Sara (23) uttrykker også at hun tror det handler om metode i klasserommet. Hva handler klasseledelse om? Innledningsvis refererte jeg til Ogden (2002), som sier at det handler ikke bare om metode, men også om relasjonene i klassen. Tora (20) og Kari (24) uttrykker begge to at man er så forskjellige som lærere. Kari (24) uttrykker også at man gjør ting ulikt. Selv om lærere har forskjellige utgangspunkt er det mye som tyder på at ferdigheter innenfor klasseledelse og undervisning kan læres som en del av utdanning og videreutdanning (Ogden, 2002). Videre kan man med god sikkerhet si at alle er forskjellige i måte og metode. Samtidig med det er det slik at et godt samarbeidsklima mellom lærerne vil bidra til at de utvikler seg positivt og blir positive i sin egen rolle som lærer (Nordahl, 2002). Med andre ord kan man si at et godt og åpent samarbeidsklima kan bidra til utveksling av erfaringer, som videre bidrar til kompetanseutveksling mellom lærerne. Det kan bidra til bedre klasseledelse og bygging av relasjoner med elevene. Drugli (2012) sier også at ved å rette oppmerksomheten mot temaet relasjonskvalitet, kan man fortere oppdage og gjøre noe med negative lærer- elev relasjoner. Man kan sikre at det er lærerne som har ansvaret for kvaliteten

i relasjonen og at det er de som kan forsøke å gjøre noe med den. Imidlertid vil dette forutsette at skoleledelsen setter dette på dagsorden, i et klima som er trygt og støttende.

4.1.3. Oppsummering

Dette kapitlet valgte jeg å kalle *forutsetninger for å etablere kontakt og bygge relasjoner*. Jeg redegjorde for bakgrunnsteori, der jeg tok tak i begrepene klasseledelse, proaktive- og relasjonsorientert klasseledelse og forventninger. Jeg redegjorde også for elevsentrert læring, lærerrollen, medbestemmelse og samarbeid mellom kollegaer som forutsetninger for å etablere kontakt og bygge relasjoner.

Lærerne uttrykker at de vektlegger proaktiv klasseledelse i sine klasser. De fremhever oppstart av dag og time, tydelig formidling, fysiske rammer og klare mål og forventninger til eleven som sentrale elementer i sin utøvelse som lærer. I følge Drugli (2012) lager klasseledelse rammene som relasjonene utvikler seg innefor. En god proaktiv klasseledelse kan gi et grunnlag for etablere bånd med klassen og de enkelte eleven, slik at de kan bygge gode relasjoner. «Gode lærer- elev- relasjoner utvikler seg lettest når læreren har gode rutiner og strukturer i klassen, tydelige og uttalte positive forventninger til elevene og klasseaktivitetene er tilpasset de elevene det gjelder» (Donohue, Perry og Winstein, 2003, i Drugli, 2012, s. 35).

En av lærerne uttrykker at de gangene hun ikke lykkes i sin undervisning handler det om at hun ikke har vært tydelig nok. Å gi klare og tydelige beskjeder er vanskelig og alle lærere vil nok oppleve at de ikke mestrer dette av og til (Bergkastet et. al., 2009). En av de vesentlig forutsetning for læring hos mange elever vil nok være at læreren har klare forventninger til elevene. Det forutsetter også at de er gitt klart og tydelig og er forstått av eleven. Tydelige forventninger kan gi eleven motivasjon til å innfri dem, og det igjen kan føre til at elever og klasser kommer inn i en positiv utviklingssirkel (Nordahl, 2002).

Lærerne uttrykte at de mente variasjon i undervisningen var viktig for å øke motivasjon til elevene. Variasjon gjennom å ta i bruk elevenes interesser i undervisningen. Elevenes engasjement vil nok være avhengig av hvor interessant faget eller teamet er, men undervisningsaktiviteten vil nok også bidra (Ogden, 2002). Det vil si hvordan undervisningen legges opp, slik at det vekker interesse hos eleven. Lærerne kan, gjennom å ta tak i og bruke elevens interesser i undervisningen øke elevenes engasjement. Det kan føre til at eleven viser

større engasjement i undervisningsaktivitetene. Elever som viser engasjement vil utløse mer positiv respons og oppfølging fra lærerens side, og slik vil samspillet lærer og elev forsterkes på en positiv måte (Drugli, 2012). Lærerne uttrykte også sitt eget engasjement som et viktig bidrag, for å øke engasjementet og interessen hos elevene. Engasjerte lærere kan gi økt kvalitet i klasseledelse, som bidrar til større engasjement til elevene og fører til bedre relasjoner. Drugli (2012) omtaler lærere som mister energi og engasjement, og at dette kommer til uttrykk gjennom dårligere kvalitet på klasseledelse. Det vil i en slik situasjon være lett at læreren lar seg provosere over elever som er vanskelig å lede og gir de skylden for vanskene, istedenfor å se sin egen klasseledelse som dårlige rammer for atferd og relasjon.

Hvordan vektlegger lærerne medbestemmelse hos eleven? Lærerne uttrykte at elevene fikk være med å bestemme hvordan undervisningen skulle være. Lærerne uttrykker at de aktivt lar elevene bidra med forslag, at de blant annet lar elevene være med å bestemme hvordan undervisningen kan gjennomføres. En av lærerne uttrykker at det er veldig få som er umotiverte når hun gir de medansvar. Gjennom medansvar innenfor rammer, kan lærerne bidra til økt engasjement hos eleven, som igjen gir økt respons fra læreren og bedre forutsetninger for å etablere kontakt og bygge relasjoner. En av lærerne uttrykte at det ofte var hennes forslag som gikk igjennom fordi hun begrunnet det. Faren ligger, som tidligere beskrevet, i at læreren ikke greier å slippe den tradisjonelle lærerrollen. På den annen side kan elevenes mangel på motivasjon og tro på seg selv gjøre at han ikke tør å ta del i en slik beslutning om det faglige arbeidet som skal utføres (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Da vil det være lærerens oppgave å oppmuntre og støtte uten å ta over styringen. Når eleven blir gitt tid og frihet til å ta ansvar, er det et mål for undervisningen å øke elevens motivasjon for, og evne til å styre og kontrollere sin egen læring (ibid.).

En av lærerne uttrykte at det ofte handlet om mestring og at de som lærere tolker det som lite motivasjon. Jeg relaterte det til at eleven ofte viser motstand når han blir satt overfor krav han ikke mestrer. Jeg opplever her at læreren reflekterer over at eleven ikke mestrer det som blir forventet. Læreren har innsikt i hva som skjer, og kan gjennom det bidra til at dette kan endres gjennom sin relasjon til eleven og i undervisningen. Jeg ser også dette i sammenheng med negative uttalelser om elever med lav innsats, noe som kan føre til at andre lærer kan utvikle en negativ holdning til en elev de ikke kjenner og en mindre god relasjon. Læreren er bevisst på at dette skjer og kan gjøre noe med det selv, men det kan ikke bare være den ene lærerens ansvar. Skolens ledelse har ansvar for å fremme en kultur som bidrar til at alle elevene blir

møtt med respekt og engasjement fra lærerne, og vil derfor ha ansvar for at det iverksettes tiltak om det er et problem.

Lærernes uttalelser indikerer at de er opptatt av et godt samarbeid for at de skal utvikle sin kompetanse som lærer og klasseleder. Uttalelsene indikerer også at de savner et tettere samarbeid på tvers av seksjonene. En av lærerne uttrykker at det blir to forskjellige grupperinger av lærere fordi faget er annerledes. På den andre siden indikerer uttalelsene at det handler om samarbeid og et ønske om at samarbeidet skal bli tettere. De uttrykker et ønske om å utveksle erfaringer som kan gjøre dem gode i møte med eleven. For at lærere skal kunne utvikle seg er det viktig at både gode og mindre gode pedagogiske strategier formidles og deles mellom lærere (Nordahl, 2002). Det vil si at lærere som ikke er i dialog med andre om utfordringer vil ha tilgang til få strategier, de vil være mindre eksperimentelle eller ta færre sjanser. Om man derimot utveksler erfaringer vil man som lærer kunne se nye muligheter og alternativer. Om læreren skal kunne utvikle seg er det viktig at det skapes en samarbeidskultur ved skolen (ibid). Gjennom å utveksle erfaringer vil lærerne kunne oppdage nye muligheter og alternativer som kan prøves ut (Overland, 2007). «På samme måte kan veiledning og systematisk kollegial erfaringsutvikling være avgjørende for overblikk og selvrefleksjon» (Møler 2012: 182). Så lenge eleven er i fokus kan det føre til bedre faglig læring, sosial utvikling og bedre motivasjon hos den enkelte. Gjennom å veksle erfaringer, streve etter å bli dyktigere som pedagog med eleven i setrum kan det gi bedre forutsetninger for å etablere kontakt og å bygge relasjoner.

4.2. Å etablere kontakt og å knytte bånd

I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne brukte mye tid i starten av skoleåret for å bli kjent med elevene. Jeg har valgt å kalle mine funn *å etablere kontakt og å knytte bånd*. Først vil jeg presentere teori, som jeg mener er relevant i forhold til funn i empirien. Jeg vil først og fremst trekke fram tilknytningsteorien og de sentrale begrepene trygghet, emosjonell støtte, tilhørighet og omsorg. Videre redegjør jeg for empiri og drøfter det opp imot teori. Kapittel delen avsluttes med en oppsummering.

4.2.1. Teoretisk bakgrunn

Overganger til nye skoleslag er utfordrende både for elever og for skolen som skal ta imot, enten det er overgangen til ungdomsskolen eller første året på videregående. Elevene skal forholde seg til nytt miljø, nye arbeidsformer og en ny skolekultur (Løvoll og Jensen, 2014). En god skolestart handler om å etablere nye bånd med nye elever og nye lærere

Ved at lærere bruker tid på relasjonsbygging, før elevgruppa på andre måter har skapt en gruppekultur eller flere, kan man forebygge at elever faller utenfor eller at elever kan gå langt utover høsten uten å bli sett eller bli en del av fellesskapet (ibid.) I denne prosessen kan kontaktlærer gjøre en av de viktigste jobbene, noe som også forutsetter at skolen har tilrettelagt for at dette skal prioriteres.

Å utvikle relasjoner betyr at vi gjør noe sammen. Det er noe mer enn «å kjenne noen» eller «være på hils». Det handler om å ta hensyn til hverandre i en samhandling, og hverandres motiver for handling (Bulie, 2014). Når man møtes flere ganger vil man etter hvert utvikle en noenlunde stabilt kommunikasjonsmønster og forventninger til hverandre (Drugli, 2012). Det vil altså si at kommunikasjonene er konkret og vi kan se den, men relasjonen er mer abstrakt. Relasjonen inneholder også tanker og holdninger til hverandre og vil være i en stadig «bevegelse», som påvirkes av ulike faktorer.

Man kan ta utgangspunkt i tilknytningsteorien, som et perspektiv på å etablere nye bånd mellom lærer og elev. Mennesker har et psykologisk behov for å knytte seg til andre gjennom nære relasjoner, og denne forståelsen er forankret i tilknytningsteorien. I følge Sørli og Kreyberg (2013) har «moderne» tilknytningsteori et økt fokus på tilknytningsrelasjonens betydning etter den primære tilknytningen. Nye tilknytningspersoner kommer til. Ved overgangen til skole øker kravene til barnets emosjonsregulering og oppmerksomhetsfunksjon. Man kan si at å lære er en bevegelse ut i noe nytt, noe ukjent. Denne bevegelsen kan være mulig, men for enkelte barn er det avgjørende at det finnes emosjonell støtte fra lærer som en trygg base for videre utvikling.

Tilknytningsteori støtter seg til begrepene nærhet, konflikt og avhengighet. Beskrivelsene av en god relasjon tar utgangspunkt i forskning på foreldre og barn og omtaler lærer- elev- relasjon i de samme termene. En god lærer- elev- relasjon karakteriseres av nærhet i emosjonell forstand, lite konflikt og elever er moderat avhengige av lærer (Fjell og Olaussen, 2012).

Tilknytningsteorien ble utviklet av Ainswort og Bowley (1973, i Drugli, 2012). Tilknytning handler om sterke emosjonelle bånd mellom personer. Drugli (2012) viser til at det er godt dokumentert at sosiale relasjoner har stor betydning for menneskers helse ved at det virker inn på emosjonell, atferdsmessig og kognitiv fungering. Videre har alle mennesker behov for å inngå i nære sosiale relasjoner med andre. Det vil si at for barn og unge må dette behovet bli møtt både hjemme og i skolen.

Dialektikken minner oss om at individet fungerer som både subjekt og objekt i en gjensidig prosess. Schibbie(2009) forklarer at det kan være problematisk i forhold der man enten tar innlevende eller tar et ytre perspektiv på her, eleven. Om man relaterer dette til lærer- elev-relasjon vil det altså være viktig å veksle mellom å være i elevens opplevelsesverden og ha et mer reflektert, observerende forhold til dem og til hva som skjer i relasjonen. Det vil blant annet si, at for å være empatisk må vi kunne observere med en viss distanse.

Man kan ikke måle et barns tilknytning utfra hvor sosial det er. Både barn som er innadvente og utadvente kan være trygt tilknyttet. Det som kjennetegner et barns tilknytningsatferd er at det vil søke til sin tilknytningsperson når det blir redd, stresset, usikker, gjør seg noe. Altså fungerer en trygg tilknytningsperson som en trygg havn for et barn. Denne havnen bruker barnet for å utforske omgivelsene. Videre er det slik at et barn knytter seg først og fremst til sine foreldre og andre nære familiemedlemmer, men de kan også knytte seg til personer i barnehage og skole. Det er altså slik at barn knytter seg til personer som kan gi dem fysisk og *emosjonell omsorg*, altså noen som er stabile i livet deres og går inn i positive relasjoner med dem.

Frederici og Skaalvik (2013) skiller mellom sosial støtte som observasjon av hva lærerne faktisk gjør, og sosial støtte som elevenes opplevelse av lærerne som støttende. De viser også til at det er elevenes opplevelse av lærerne som har størst betydning for deres motivasjon for skolearbeidet. Man skiller mellom emosjonell og instrumentell støtte i forskningen, noen bruker også begrepene informativ og evaluerende støtte. Emosjonell støtte er i hvilken grad eleven opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne, samt at de føler seg trygge sammen med dem. Instrumentell støtte er om eleven opplever å få konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet (ibid.). Disse to kan man si henger sammen, som betyr at elever som opplever lærerne som emosjonell støttende også uttrykker å oppleve lærerne som instrumentell støttende. Dette kan være på grunn av at elevene opplever praktisk hjelp og støtte som et tegn på at lærerne verdsetter og respekterer dem (Frederici og Skaalvik, 2013).

Med utgangspunkt i at en god tilknytning karakteriseres av nærhet i emosjonell forstand vil jeg relatere disse begrepene til mine funn og til lærernes uttalelser av hvordan de vektlegger dette når de etablerer kontakt.

Som vist til innledningsvis i oppgaven, så viser det seg at opplevelse av støtte fra læreren synker i takt med alderen. Med økende alder må elevene blant annet forholde seg til både kroppslige og mentale endringer, klassestørrelse og de får et økende antall lærere. Det bli med andre ord mange flere å forholde seg til og kanskje mindre tid til kontakt med læreren (Frederici og Skaalvik, 2013). Videre blir lærestoffet mer krevende og eleven får mer realistiske vurderinger av sine ferdigheter. Dette kan igjen føre til at de blir mer usikre på seg selv, og at behovet for den emosjonelle og instrumentelle støtten kan tenkes å øke med alderen istedenfor å synke (ibid.)

Det finnes flere studier som viser at relasjon er vesentlig bedre blant yngre elever og lærere enn blant eldre elever og lærere (Drugli, 2012). Dette kan henge sammen med flere forhold, som at eleven har færre lærere å forholde seg til i barnetrinnet, yngre barn trenger i større grad å være forankret i en voksenrelasjon, mens de eldre er mer opptatt av relasjoner til jevnaldrende. Eldre barn er også mer selvstendige og vil kanskje ikke søke like mye til læreren. Når barn blir eldre får de også kanskje lærere som i større grad er opptatt av undervisningen av faget enn å inngå i relasjoner.

Det er først og fremst gode relasjoner til læreren som fører til opplevelse av tilhørighet til skolen (Drugli, 2012). Som tenåring er man i en sårbar utviklingsperiode og forholdet til voksne kan ha mye å si for hvordan de har det og hvordan de takler utfordringer som oppstår. Drugli (2012) sier videre at tenåringer som har gode relasjoner til sine lærere bli mer motiverte for å yte faglig innsats enn andre elever.

I skolen vil elever som *trives* og *føler trygghet og tilhørighet* til læreren sin, også være rustet til å lære og utvikle seg i skolen (Drugeli, 2012). Elever i alle aldre har behov for en trygg voksen som tar hånd om dem og gir dem den *støtten* de trenger. Det viser seg at det er viktig at man er bevisst på å fremme elevens opplevelse av *tilhørighet* til skolen etter hvert som de blir eldre og det kan gjøres ved å sikre god lærer- elev- relasjon. Eleven har behov for å tilhøre et fellesskap, klassen eller vennegjengen.

«Det er en klar sammenheng mellom positive relasjoner mellom tenåringer og voksne, og deres skolefaglige motivasjon og selvfølelse» (Drugli, 2012, s. 89). Som tenåring har man

behov for å føle seg kompetent og verdsatt og det å føle tilhørighet. Ved å legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev, kan skolen og lærerne bidra til å dekke disse behovene (Pianta og Hamre, 2009, i Drugeli, 2012).

En opplevelse av sosial støtte er nært relatert til følelse av tilhørighet (Frederici og Skaalvik, 2012). På engelsk bruker man begrepet «belonging» og «relateness» og disse begrepene er sentrale i teorien om indre motivasjon. Teorien om indre motivasjon ser på tilhørighet som et grunnleggende behov som må være tilstede for at elevene skal bli engasjerte, motiverte og vise interesse. Et læringsmiljø som fremmer elevenes følelse av tilhørighet, er ifølge Deci og Ryan (2000, i Frederici og Skaalvik, 2012) kjennetegnet av anerkjennelse, omsorg og trygghet .

Omsorg er også et sentralt begrep i tilknytningsteorien (Fjell og Olaussen, 2012). Drugli (2012) viser til at det er *sensitiv omsorg* over tid som i størst grad fremmer trygg tilknytning. For eldre barn vil *sensitivitet* uttrykkes gjennom *støtte*, instruksjon, hjelp til å roe ned og komme videre. I tillegg at det vises interesse for elevens aktiviteter og det eleven holder på med. En *omsorgsfull lærer* har kunnskap om elevens personlige, faglige og emosjonelle situasjon og reagerer konsistent på atferdsmessige forhold (Fjell og Olaussen, 2012).

Pianta (1999, i Fjell og Olaussen, 2012) har innført begrepet «supportive teachers», som vil si lærerens *støtte* til å løse oppgaver, å oppleve mestring og gi elevene tro på egen innsats. Dette begrepet blir også brukt i forskning gjennomført av Reeve (2006 i Fjell og Olaussen, 2012). Han definerer det som «a teacher`s affirmation of students`capacity for self- direction» (Reeve 2006, s. 233 i Fjell og Olaussen, 2012, s. 14). Videre trekker Reeve frem tre andre kategorier; *sensitivitet*, som innebærer å forstå hva elever tenker og føler og deretter bruke det i undervisningen, *nærhet og aksept*, som innebærer en varm atmosfære og sosialiseringstrategi hvor lærere begrunner hva man bør og ikke bør gjøre. Disse kategoriene overlapper hverandre og de viser aspekter både fra tilknytningsteorien, motivasjonsteori og sosiokulturell teori.

Vi kan oppsummert si at utvikling av en gjensidig følelsesmessig tilknytning kan oppstå gjennom opplevelser i dagliglivet, gjennom samspill og kommunikasjon, verbalt og ikke verbalt. En elev som er nært tilknyttet sin lærer vil i langt større grad ta det læreren formidler på alvor (Drugli, 2012).

Sprukeland (2012) anbefaler å bruke mye tid til *samtaler* med elever i *etableringsfasen*. Samtalen er det viktigste enkelttiltaket for å bygge relasjon mellom lærer og elev. Elevene må oppleve at de kan snakke med læreren, som vil si at læreren holder avtaler, er forutsigbar og troverdig, lytter, imøtekommer behov hos eleven og er positivt innstilt (Nordahl, 2002). Ved å forholde seg til elevene på en slik måte vil læreren kunne oppnå tillit. Nordahl (2002) sier at det kan hevdes at tillit er et sentralt trekk ved relasjoner. Det er viktig å kunne stole på hverandre og holde ord.

I følge Lassen og Breilid (2010) kan elevsamtalen bidra til å styrke barnets selvutvikling i tråd med målet i læreplanens generelle del. Samtalene skal være systematiske, ha struktur og være kontinuerlige. Samtalene kan være både formelle og uformelle – og begge typer skal utfylle hverandre (ibid). Etter Lassen og Breilid (2010) sin oppfatning er intensjonen med samtalene å legge grunnlaget for en best mulig lærings- og trivselsituasjon for eleven på skolen.

4.2.2. Empiri, analyse og drøfting

I analysen av datamaterialet fant jeg at alle de tre lærerne var opptatt av å skape en trygghet i oppstarten av skoleåret. De sier:

Tora (25): «Jeg bruker ganske så lang tid på oppstart, å bli kjent med. Både gjennom dramaøvelser, rollespill og fysisk aktivitet»

Tora (26): «Eleven er ny, jeg er ny. Jeg må skape en tillit, en trygghet, vi må starte på nytt»

Sara (27): «Vi begynner å prate i lag for å bli kjent. Vi setter opp regler for hvordan vi vil ha det sammen. Noen artige intervju, at vi leker inn det å bli kjent. Det å lytte på at noen andre forteller noe om deg som har betydning er bra»

Sara (28): «Trivsel, trygghet og å bli sett er viktige faktorer. De må ha noen rundt seg som motivasjonsfaktor».

Kari (29): «I starten bruker jeg mye energi og krefter på å skape en trygg ramme for hva som er greit i klassen. Jeg har som mål at de skal bli trygge på meg og på hverandre».

Kari (30): «Jeg liker når ting rammes inn på samme måte. Jeg vil at de skal føle seg trygg i dette».

Alle lærerne (25), (27) og (29) uttrykker at de bruker oppstarten til å bli kjent med elevene, i gruppe. Jeg relaterer uttalelsene til det å skape trivsel og trygghet, som fører til tilhørighet.

Tora (25) uttrykker at hun bruker tid på å bli kjent med elevene gjennom å gjøre felles aktiviteter, som drama, rollespill og fysiske aktiviteter. Slike fellesaktiviteter kan bidra til et

bedre fellesskap i klassen, som igjen kan øke elevenes opplevelse av tilhørighet til klassen og skolen. Sara (27) uttrykker også at hun gjør noe artige intervju, at hun leker inn det å bli kjent. Begrepet artig kan relateres til begrepet trivsel, som kan føre til større trygghet og igjen tilhørighet. I følge Deci og Ryan (2000, i Frederici og Skaalvik, 2013) er tilhørighet et grunnleggende behov som må være tilfredsstilt for at eleven skal bli engasjerte, motiverte og vise interesse. Sara (27) og Kari (29) og (30) uttrykker også at de setter opp regler og skaper rammer. Sara(27) uttrykker at de gjør det sammen. Det relaterer jeg til Reeve (2006 i Fjell og Olaussen, 2012) sine tre kategorier om sensitivitet, som er å forstå hva elever tenker og føler. Altså elevene får uttrykke hva og hvordan de mener det skal være i klasserommet. Videre blir det brukt som en del av undervisningen, altså hvordan de skal ha det i klassen, de lager regler. Det kan videre relateres til den andre kategorien at de gjør det med en god atmosfære- nærhet og aksept, de gjør ting som er artige for å bli kjent og til slutt kan det relateres til sosialiseringstrategien «gently discipline», altså læreren vil vise til hvordan vi skal ha det. En naturlig start på relasjonskompetanse er å la elevene få innsikt i det som skal foregå og deretter formulere noen atferdsregler som skal gjelde for klassen (Sprukeland, 2012). I tillegg til å skape trivsel og trygghet uttrykker Sara (28) at det å bli sett er viktig. Å bli sett er viktig for å oppnå trygghet, anerkjennelse og tilhørighet i en relasjon (Bergkastet et al., 2009). Kari (29) uttrykker at hun har som mål at elevene skal bli trygge på henne som lærer og elevene skal bli trygge på hverandre. Jeg tolker dette som at Kari etterstreber å lage et fellesskap, som kan gi økt tilhørighet.

Tora (26) uttrykker at eleven er ny og hun er ny for eleven. At de begge to må starte på nytt. Dette tolker jeg som hun setter seg inn elevens perspektiv og hun ser seg selv fra elevens ståsted. Jeg tolker også det som en uttrykt sensitivitet. At hun som lærer forsøker å forstå hva eleven tenker og føler, for så å bruke det i undervisningen. Altså at mennesket er et opplevende subjekt, men kan se seg som objekt og kan også se andre som subjekt og objekt. (Schibbie, 2009). For eksempel kan man erfare seg selv som senter for opplevelser, men man kan også stå «utenfor» seg selv og betrakte seg selv som objekt. Hun uttrykker også at hun må skape en tillit. Tillit er en kompleks dimensjon av både følelser, holdninger og ferdigheter (Sprukeland, 2011). Når et menneske opplever å bli likt av et annet menneske skjer det noe med relasjonen. En av konsekvensene er tillit (ibid). Sprukeland sier at tillitsfasen kommer etter etableringsfasen. Den kjennetegnes av gjensidig trygghet, god kjennskap til og erfaring med hverandre. Partene velger å stole på hverandre basert på erfaring. For at tillitsfasen skal

etableres fort må partene ha høy kontaktfrekvens i starten. Slik blir atferden forutsigbar, verdiene oppdages, og reaksjoner og emosjonelle sider kjennes rimelig.

Kari uttrykte (30) at hun liker når ting rammes inn og at det er dette hun vil at elevene skal føle seg trygge i. Jeg tolker dette som et mål om å gi eleven en trygghet innenfor rammene, noe hun etterstreber ifølge forrige uttalelse.

Alle de tre lærerne trakk frem samtalen som viktig for å etablere kontakt og bli kjent med elevene:

Tora (31): «Vi gjennomfører elevsamtaler så tidlig som mulig for å komme i dialog med dem»

Sara (32): «På vår seksjon vektlegger vi elevsamtalen. Det er naturlig for oss å samtale»

Kari (33): «For det første begynner jeg å prate med de»

Alle tre lærerne (31), (32) og (33) fremhever samtalen eller det å prate med elevene som noe de bruker aktivt for å etablere kontakt i den første tiden. Tora (31) uttrykker viktigheten av å komme i dialog med elevene så tidlig som mulig slik at de blir kjent. Sara (32) fremhever at samtalen er noe de vektlegger på deres seksjon og at det er naturlig for dem å samtale. Kari (33) uttrykker at det er det første hun gjør, hun begynner å prate med elevene. Elevsamtalen er tenkt som en målrettet måte å gi enkeltelever positiv oppmerksomhet på, og et virkemiddel for å hjelpe eleven til å mestre de forventningene skolen har til dem. Det er et viktig verktøy for å motivere elever til innsats og videre kan det bygge og vedlikeholde en relasjon mellom lærer og elev (Bergkastet et. al., 2009).

Videre forteller lærerne om hva de trenger å vite for å bli bedre kjent med elevene:

Tora (34): «Jeg tenker slik, som lærer skal jeg løfte disse ungdommene gjennom skolegangen sin. Det greier jeg ikke bare med å ha fokus på faget og fagets art. Jeg må vite hva de synes de er gode på og hva de er dårlige på.

Sara (35): «De skal få lov til å si det de synes er vanskelig og det de sliter med, men det er ikke et fokus. Jeg prøver å få frem det som er positivt hos de».

Kari (36):» Om jeg skal klare å lære en ungdom noe må jeg vite noe om hvordan han fungerer faglig, personlig og sosialt».

Kari (37) «Har ikke eleven det bra hjemme, eller har han en kjæreste som er negativ, er foreldrene skilt eller bor de i en fosterheim de ikke trives med, ja så er de ikke med i timene. Da må jeg finne en måte der jeg kan snakke med de, slik at jeg kan forstå og prøve å tilpasse det faglige, ordne slik at det blir rom for å ta eleven med videre».

Tora (34) uttrykker at hun kan ikke ha fokus bare på fag om hun skal klare å veilede og hjelpe disse elevene gjennom skoleåret. Tora forteller også at hun må vite hva de synes at de er gode på og hva de er dårlige på. Hun vil at eleven skal fortelle henne det. Sara (35) uttrykker at de skal få lov til å si det de synes er vanskelig og hva de sliter med, men samtidig skal ikke dette være et fokus i den første samtalen. Hun ønsker i større grad å få frem de positive sidene ved elevene i samtalen. Jeg tolker dette som at lærerne uttrykker et ønske om å inngå i positive relasjon med elevene. Et ønske om å gi emosjonell omsorg. Å vise at de er tilstede for elevene. Videre kan dette relateres til emosjonell støtte fra lærerens side. Læreren ønsker å kjenne de sterke og svake sidene, akseptere elevene og samtidig oppmuntre til det positive, for så et ønske om at de skal føle seg trygge.

Det Tora (34) og Sara (35) uttrykker kan jeg også relaterer til det Bergkastet et.al. (2009). sier. Altså, for at læreren skal kunne veilede en elev, både faglig og sosialt, må en lærer kartlegge elevens mestringspotensiale (ibid). Det betyr at man gjennom en samtale kan få bedre kjennskap til hvem eleven er og hvilke egenskaper han har. Som kan være å se på hva de er gode på, og å fremheve det positive, som Sara sier. Sara (35) sin uttalelse relaterer jeg også til det Spurkeland (2009) sier om elevsamtalen. Elevsamtalen må alltid bygge på det som går godt, det eleven mestrer. Man bør fremelske elevens positive holdninger og finne frem til deres sterke sider (ibid). Det Tora (34) uttrykker om å vite noe om det de er gode på og det de er dårlige på kan også være en del av å kartlegge mestringspotensialet til eleven. For å bygge opp et bedre mestringspotensiale kan man gjennom å få bedre innsikt i elevenes ressurser bygge mulige løsninger på de svake sidene. Det igjen forutsetter at man har innsikt i begge sidene. Gjennom at eleven mestrer mer, øker tryggheten og det er videre med på å forebygge negativ atferd (Bergkastet et.al., 2009).

Kari (36) og (37) uttrykker at hun må vite noe om ulike sider ved elevene for å kunne lære dem noe. I tillegg trekker hun inn at om eleven ikke har det bra hjemme klarer hun ikke å få han med seg i timene. Jeg tolker dette som et uttrykk for en omsorgsfull lærer, som ønsker å inngå i positive relasjoner og gi sosial støtte gjennom å bli bedre kjent med eleven. Samtidig åpner hun her for å se seg selv som en trygg havn som kan bidra til å gi eleven økt tilknytning i deres relasjon i skolen. Hun må prøve å forstå hva dette er, for så å kunne hjelpe elevene videre. Hun sier også:

Kari (38): «De eleven som har falt av hos meg har ofte vært på grunn av at livet er så vanskelig utenfor skolen».

Kari (39): «Jeg ser en mindre robusthet blant eleven. En mindre evne i å stå i det som er vanskelig»

Kari (38) og (39) sine uttalelser kan tolkes som en uttrykt todelhet sammenlignet med de to forrige uttalelsene. Det kan oppleves som hun i noen grad utelukker lærerens betydning som en trygg havn, som kan bidra til å knytte bånd i skolen, for så å bidra til økt tilhørighet. Altså at hun i noen grad utelukker lærerens eller skolens betydning i å kunne kompensere for elevens vansker utenfor skolen. Elevenes vansker med å være tilstede relateres i noe grad til eleven selv og det som er rundt han utenfor skolen. Å fokusere mot elevens emosjonelle og sosiale behov mener noen lærere ikke inngår i deres arbeidsoppgaver, mens andre lærere mener at de må tenke på hele eleven for at læringen skal fungere til det beste for eleven (Drugli, 2012). «Bedre kontakt mellom lærer og elev og mer individualisert omsorg er viktig forebyggende tiltak til risikoelever» (Ogden, 2002, s. 83). Det vil altså si at det emosjonelle læringsklimaet i skolen er et uttrykk for om elevene kan lære, trives og tilpasse seg i skolen. Lærer-elev- relasjon blir som en basis for tilpasning og utvikling, som vil si at sider ved elevens atferd må aksepteres. Det er altså like mye snakk om elevens indre liv, som vil si at kontakt, mestring og tilfredsstillelse av behov er viktige i et undervisningsopplegg (ibid).

Tora uttrykte også at det å bli kjent var utfordrende:

Tora (40): Det er vanskelig, spesielt på 1.året, for da kjenner du ikke elevene. Det at vi får så mange forskjellige elever, fra forskjellige plasser og forskjellige skolekulturer som skal møtes.

Det Tora (40) uttrykker tolker jeg som de kulturelle forskjellene fra ulike samfunn og skoler som møtes og den kulturelle kompetansen Spurkeland (2012) snakker om. Dagens samfunn og skole har blitt stadig mer flerkulturell. I den videregående skole vil man kanskje oppleve at langt flere kulturer møtes. Da tenker jeg på ulike samfunnskulturer (skoler, små bygder etc.) og kulturer fra andre land. I følge Spurkeland (2012) kan relasjoner bygges på tvers av kulturelle ulikheter dersom partene evner å se hverandres styrkes og positive bidrag. For at det skal lykkes må man etablere en gjensidig forståelse og respekt for ulike kulturelle bakgrunner og verdier.

4.2.3. Oppsummering

Jeg valgte å kalle dette kapitlet *å etablere kontakt og knytte bånd*. Jeg redegjorde for bakgrunnsteori og vektla tilknytningsteorien og de sentrale begrepene trygghet, emosjonell støtte, tilhørighet og omsorg. Jeg valgte også å knytte dette opp imot begrepene emosjonell

støtte og instrumentell støtte (Frederici og Skaalvik, 2013) og Reeve (2006, i Fjell og Olausen, 2012) sine kategorier, for å fremheve betydningen av lærerstøtte.

Kort oppsummert vektlegger lærerne å bli nært kjent med elevene i starten av skoleåret. «Lærere som interesserer seg for eleven og forsøker å bli kjent med dem, legger et godt grunnlag for senere samhandling, også den som er mer konfliktpreget» (Ogden, 2002, s. 153).

Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom elevenes opplevelse av tilhørighet til lærerne og deres opplevelse av tilhørighet til skolen. Når elever føler tilhørighet til lærer og skole, er det også mindre sjanse for at de dropper ut av skolen (Christenson og Thurlow, 2004 i Drugli, 2012). Hvordan tilstreber lærerne tilhørighet og hvordan kommer det til uttrykk i mine empiriske funn? Uttalelsene fra lærerne gir inntrykk av at de forsøker å gi elevene en opplevelse av tilhørighet, blant annet gjennom felles aktiviteter i klassen. Lærerne uttrykker at de bruker mye tid i oppstarten på at elevene skal bli trygge, på lærerne og i fellesskapet sammen med de andre elevene. Uttalelsene uttrykker at elevene skal bli sett og hørt gjennom at de får aktivt delta i å lage rammer og regler for hvordan de skal ha det sammen, som videre kan gi en opplevelse av tilhørighet til lærere, klassen og skolen som helhet. I tillegg vil elever som føler tilhørighet i skolen føle seg trygge og verdsatte i denne konteksten, som kan føre til økt motivasjon for utforskning og læring på flere områder (Drugli, 2012).

Noen typiske mellommenneskelig ferdighetskompetanser finnes blant annet i dialogkunsten og tilbakemelding (Sprukeland, 2012). Alle de tre lærerne uttrykte at de pratet og brukte elevsamtalen aktivt for å etablere bånd til elevene i oppstarten av året. Elevsamtalen vil være et sted der elevens stemme kommer frem (Bergkastet et.al., 2009). Videre sier Bergkastet et.al. (2009) at en bevisst bruk av elevsamtalen kan være med på å styrke elevens tro på seg selv og øke deres motivasjon for skolearbeidet. En god dialogpedagog bruker samtalen aktivt for å skape relasjoner og som et virkemiddel i læringsprosesser (Sprukeland, 2012).

4.3. Nærhet og distanse i relasjon

I analysen av datamaterialet kom det fram at lærerne er opptatt av hvordan de skaper tillit, forstår elevene og de stiller spørsmål om hvor nær eleven de skal være. Jeg har valgt å kalle denne kategorien for *nærhet og distanse i relasjon*. Først vil jeg presentere bakgrunnsteori, som jeg mener er relevant i forhold til funn i empirien. Jeg vil redegjøre for kjennetegnene for en nær relasjon, annerkjennelse, det å lytte og å forstå, samt tillit. Deretter redegjør jeg for

skillet mellom det å være profesjonell og privat i yrkesutøvelsen. Så viser jeg til lærernes uttalelser og drøfter det opp i mot valgt teori. Kapitteldelen avsluttes med en oppsummering.

4.3.1. Teoretisk bakgrunn

Faglig kompetanse og relasjonskompetanse inngår som en del av det å være en god lærer.

«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 atferd, slik at den fungerer til beste for elevene» (Drugli, 2012:45).

Man kan altså beskrive en relasjonskompetent lærer som en som ser den enkelte elev som selvstendig aktør i sitt eget liv, og viser respekt for den han er. I tillegg til å være godt faglig oppdatert må også læreren være villig til å jobbe bevisst med samhandling mellom de menneskene som er i skolen, som blant annet betyr lærer- elev- relasjon (Drugli, 2012).

Relasjonskompetanse er noe som er i stadig utvikling, og noe lærere må forholde seg til hele tiden når man er i jobb. I samspillet med elevene må man være bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg, samt å kunne tilpasse atferden til den enkelte elevs behov (ibid).

Et behov for å opprettholde nærhet til andre mennesker er for de fleste mennesker en livslang utfordring (Møller, 2012). Altså det å være som andre og samtidig holde en distanse til andre, samt å kunne se seg selv som forskjellig fra andre. Schibbie (2013) beskriver dette som et eksistensielt dilemma, som man må forholde seg til hele tiden. Når man i et møte oppnår anerkjennelse, som betyr at man godtar og respekterer seg selv og den man møter, samtidig med at man deler sine indre tilstander og uttrykk, da overvinnes motsetningene mellom nærhet og distanse (Møller, 2012). Evnen til tilknytning og nærhet ilag med andre mennesker forutsetter selvstendighet, for evnen til adskillelse og sin egen avgrensning forutsetter en nærhet og et fellesskap. Møller (2012) beskriver at utviklingen mot en ballanse blir til når vi møter anerkjennelse av andre mennesker. Å anerkjenne kan således deles i to. Man støtter altså et annet menneske i å etablere og bevare nærhet, og distanse gjennom at begge finnes i det å anerkjenne. Slik kan man også si at man i anerkjennende relasjoner til andre mennesker bedre kan forstå hvem man er og ikke er. Videre er det også slik at anerkjennelse styrker en nærhet til andre mennesker ved at man lager en felles plattform, eller som Møller (2012) sier, å bygge en bro mellom de to partene.

En sentral faktor i gode lærer- elev- relasjoner er annerkjennelse. Det betyr at det er et likeverdig forhold mellom begge partene som inngår i en relasjon. I skolen vil lærer og elev ha ulike roller, men begge to har rett på en egen opplevelse av det som skjer, og på den måten er de likeverdige i møtet med hverandre (Drugli, 2012). Å annerkjenne er ikke å forsterke en tanke eller opplevelse eller det samme som å belønne. Det er en riktig følelse (Schibbie, 2013). Lærer- og elevrollene betyr også at læreren har større makt i relasjonen enn det eleven har, på grunn av at læreren er en voksenperson og er profesjonell. Det betyr videre at læreren vil påvirke elevens syn på seg selv og det i rundt. Å være annerkjennende er å ha en spesiell respekt for eleven og elevens opplevelser. I tillegg må læreren være trygg på seg selv og sin rolle som lærer for å kunne være annerkjennende (Drugli, 2012). Schibbie (2013) beskriver at annerkjennelse kan bestå av å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte, og at disse forstås i sammenheng og forutsetter hverandre.

Å lytte betyr å være tilstede i nuet og lytte bak ordene. Det er mer enn å bare høre ordene som blir sagt (Møller, 2012). Det vil altså utfordre den profesjonelle læreren sin evne til å kunne slippe opp sine egne oppfatninger og være åpen og nysgjerrig. Det betyr også at man er nær og samtidig har overblikk over sine indre prosesser. Man tar den andres opplevelsesverden inn i sin egen, samtidig som man bevarer opplevelsen av å være atskilt (ibid).

Å lytte henger sammen med det å forstå (Møller, 2012). I følge Schibbie (2013) kan man skille mellom ytre og indre forståelse. Den ytre forståelsen beskrives som det å uttrykke sympati og kognitiv gjenkjennelse. Altså at vi med våre utsagn forteller at vi forstår, at vi gir uttrykk for at den andres opplevelser og initiativ gir en mening for oss (Møller, 2012). En indre forståelse handler om vår evne til å dele følelser og opplevelser. Dette forutsetter en evne til empati og å kunne føle på den andres indre tilstand. Det betyr at den som er profesjonell har muligheter til å finne frem til lignende følelser i seg selv og det selv om man kanskje kunne ha reagert annerledes i samme situasjon.

Tillit er også et annet kjennetegn på god lærer- elev- relasjon. Å ha tillit til noen betyr å stole på noen (ibid). Når man har tillit gir det et rom for å være forskjellige og det er rom for justeringer slik at det passer til de ulike partene som er i samspillet. I et positivt samspill mellom lærer og elev vil tillit være noe som gradvis vokser frem. En lærer må vise at han er tilstede gjennom å bry seg, og vise at han har tro på eleven. Videre må han vise at han gjør det han kan for å støtte (Møller, 2012). For at tilliten skal oppstå forutsetter det at man blir godt kjent, og det betyr også at læreren må by på seg selv, som person.

For mange yrkesutøvere er det alltid et spørsmål hvor grensen går mellom det private og det profesjonelle. Det er forskjeller mellom det private og det profesjonelle, men det vil også være likheter (ibid). Det kan altså være vanskelig å lage et skille fordi vi vil bestandig være tilstede som individer, men som profesjonelle vil det være en viktig del å kunne skille mellom dette. Man kan definere forskjellen mellom å være privat og personlig, der det å være personlig er nødvendig for å arbeide i og med utviklingsstøttende relasjoner i en profesjonell sammenheng (Møller, 2012). Det vil si å være personlig tilstede uten å være privat. Det å være privat vil si å involvere seg med egne forståelser, ubevisste mønstre og spontant i samspillet, slik at man blir en del av hverandres liv.

Møller (2012) viser til at man naturligvis vil reagere spontant av og til i det profesjonelle samspillet også, men det som er avgjørende for profesjonalisme er å ha evne til refleksjon, å forholde seg til seg selv og hva man selv bidrar med. Dette vil være en av de største utfordringene vi har i arbeidet med mennesker, altså å ta hensyn til vårt eget relasjonelle bidrag. Og det er imidlertid ingen lett oppgave å ha overblikk av hva ens eget bidrag vil bety for motpartens opplevelse og reaksjon (Schibbie, 2012) . «Å være tilstede som subjekt betyr at den profesjonelle er personlig til stede, samtidig som hun har kontakt innad og tar egne opplevelser alvorlig, samt utad ved å være innlevende, se og høre den andre» (Møller, 2012, s. 182). Det forutsetter altså at man kan være tilstede som et menneske, et menneske i stadig bevegelse og med et eget subjekt for å kunne inngå i gode relasjoner. Møller (2012) beskriver at det er viktig at man som profesjonell forholder seg til seg selv og sitt bidrag i en relasjon, samtidig med at man involverer seg personlig. Det er selve grunnlaget for en god relasjon.

4.3.2. Empiri, analyse og drøfting:

I mine empiriske funn fant jeg blant annet at lærerne vektla det å respektere eleven som en selvstendig aktør, samt at de tilstrebet at det skulle være en likeverdig balanse i relasjonene mellom lærer og elev. Noe jeg tolker som et uttrykk for en annerkjennende lærer:

Tora (41): «En god relasjon er også at du kan kommunisere eller snakke med eleven»

Tora (42): «Det er jo ikke slik at du skal ha en så god relasjon til elevene dine at du daglig skal ha kontakt med de»

Sara (43): «Ordene vi bruker tror jeg er viktige»

Kari (44)«Når det er en god relasjon kjennetegnes kommunikasjonen av respekt»

Kari (45): «Jeg er av den tro at om du snakker på en respektfull måte, så kan du si nesten alt»

Tora (41) og (42) uttrykker at for henne er en god relasjon når man kan kommunisere eller snakke med eleven, men det er ikke slik at du skal ha en så god relasjon at du daglig skal ha kontakt med de. Jeg tolker her at Tora uttrykker anerkjennelse ved at de kan kommunisere og snakke sammen, samtidig er hun bevisst på at dette ikke er en privat relasjon. Sara (43) uttrykker at hun tror ordene vi bruker er viktige. Kari (44) og (45) uttrykker at om relasjonen er god, kjennetegnes kommunikasjonen av respekt. Hun sier videre at hun er av den tro at når man snakker på en respektfull måte kan man si nesten alt. Det er gjennom kommunikasjon læreren har mulighet til å bygge opp eller rive ned elevens oppfatning av seg selv (Drugli, 2012). Altså det er gjennom lærerens anerkjennelse at det kan bidra til respekt i relasjon mellom lærer og elev.

Alle disse uttalelsene tolker jeg dit at lærerne er opptatt av å være anerkjennede, å tilstrebe en likeverdig ballanse i relasjon med eleven. Samtidig tolker jeg lærernes uttalelser som uttrykk for at de er bevisst sin egen rolle i møte med eleven, og at de uttrykker respekt for elevens opplevelser. Som lærer i samhandling med elevene er det viktig at lærerne er klar over sin betydning for elevens selvforståelse, samt at de er bevisst på dette i samhandlingen (Drugli, 2012).

Uttalelsene fra Tora (41), Sara (43) og Kari (45) kan også relateres til Drugli (2012), som sier at hvordan læreren snakker, samt forholder seg til eleven vil ha noe å si for elevens opplevelse og selvverd.

To av lærerne snakket også om det å være seg selv:

Tora (46): «Jeg opplever at jeg får mer respekt når miljøet er slik at jeg får være meg selv. At jeg får være meg. At jeg får være den jeg er»

Tora (47): «Vi blir så fort gjennomskuet som lærere, om vi tar på oss en maske eller utgir oss for noe annet enn den vi er»

Tora (48): «Det handler om å skape rom, der du kan være deg selv og være ærlig, ofte direkte og ekte. Da blir det så mye enklere å korrigere»

Kari (49): «Jeg prøver å være åpen med elevene. Jeg håper det skal være lett for dem å få tak i hvem jeg er»

Tora (46), (47) og (48) uttrykker at hun opplever å få mer respekt når miljøet er slik at hun får være seg selv. Hun sier også at som lærer blir man så fort gjennomskuet om man utgir seg for noen annen enn den man er. Videre sier hun at det handler om å skape rom, der du kan være deg selv. Kari (49) uttrykker at hun prøver å være åpen med eleven og at hun håper det skal

være lett for dem å få tak i hvem hun er. Jeg tolker disse uttalelsene som lærernes ønske om være seg selv, åpent og ærlig i møte med eleven. Jeg relaterer også disse uttalelsene til Bergkastet et.al. (2009) som beskriver det å være *kongruent* med eleven. Det vil si å være seg selv på en integrert og genuin måte, at man som lærer blir opplevd som oppriktig og ærlig av eleven.

To av lærerne sier også:

Tora (50): «Det er viktig at jeg blir forstått, at eleven tør å snakke med meg og jeg forstår han»

Sara (51): «Har jeg ikke en grei relasjon til enkelt elever, så greier jeg heller ikke å ha en grei relasjon til hele klassen»

Tora (50) sier at det er viktig at hun blir forstått og at eleven tør å snakke med henne, samt at eleven forstår henne. Dette tolker jeg som en indre forståelse. Jeg tolker Tora sin uttalelse som at hun ønsker å være i kontakt med elevens opplevelsesverden. Hun er opptatt av å forstå eleven, samtidig er hun opptatt av at dette skal oppleves gjensidig. I følge Møller (2012) er dette møtet mellom «opplevelsesverdener» betydningsfullt for en utvikling av avgrensningen mellom seg selv og den andre, altså det å se seg selv og overføre det til erfaringer. Sagt på en annen måte å lære av erfaringer i møte med andre. Sara (51) uttrykker at om hun ikke har en grei relasjon til enkelt elever, så greier hun heller ikke å ha det til hele klassen. I sammenheng med alle Sara sine uttalelser så tolker jeg denne uttalelsen som et uttrykk for at hun tilstreber en god relasjon basert på indre forståelse av eleven, og at dette handler om at alle elever er likeverdige. Jeg mener at man også kan tolke dette som et uttrykk for å være ærlig og oppriktig og å møte eleven med en indre forståelse Om man ikke har en god relasjon til en elev vil det være mer utfordrende å kunne opptre som en ærlig, oppriktig lærer, som imøtekommer eleven med indre forståelse i relasjon til elevene som gruppe, i klassen.

Lærerne snakker også om tillit og trygghet:

Tora (52): «Det handler om tillit, det handler om trygghet og det handler mange ganger om å bare vise at du er der»

Sara (53): «Det å ta de på alvor er viktig»

Sara (54): «Den tilliten de har til meg som lærer er jeg opptatt av»

Kari (55): «Når det er en god relasjon er du trygg. Jeg er trygg på eleven og eleven er trygg på meg»

Tora (52) sier at det handler om tillit, om trygghet og at det mange ganger bare handler om å vise at du er der. Jeg tolker dette som hun uttrykker det å leve seg inn i den andres opplevelse, altså elevens verden. Hun er bevisst sin egen betydning som anerkjennede lærer og for å ha

tillit til noen må man gi noe av seg selv. Dette innebærer også at man må ha tillit til seg selv og til en relasjon med den andre (Møller, 2012). For å oppnå tillit forutsetter det at lærerens fokus i større grad er rettet mot individet, altså eleven og elevens trivsel. Dette kan også relateres til forrige kategori, der lærerne uttrykker at de vektlegger elevens trivsel i sitt møte.

Sara (53) og (54) uttrykker at det er viktig å ta eleven på alvor og at hun er opptatt av den tilliten eleven får til henne som lærer. Sara er bevisst sin rolle i samspillet, slik at eleven skal oppnå tillit til henne som lærer. I en relasjon mellom elev og lærer vil det være læreren, som voksenperson og profesjonell som har ansvaret for at eleven skal få tillit til læreren (Drugli, 2012). Kari (55) uttrykker at en god relasjon handler om å være trygg, og at dette er gjensidig mellom lærer og elev. Begge lærerne uttrykker å være anerkjennende til stede og vektlegger at det skal være en opplevelse av likevekt i samspill og relasjon, selv om rollene ikke er likestilte (ibid). I et positivt samspill vil det vokse frem en gradvis tillit, som gir rom for nærhet og distanse. Gjennom at læreren aktivt viser at hun støtter, bryr seg og har tro på eleven vil tilliten øke. Som profesjonell lærer vil det altså si at det handler om hvordan man bruker sin definasjonsmakt i møtet med eleven, å være bevisst sin rolle og ha tillit til seg selv.

Lærerne snakket også om det å være privat og profesjonell:

Tora (41): «Jeg har vel lært meg til at jeg tøyser grensene mine til et visst punkt, og så må jeg til slutt si at har du ikke lyst til å fullføre?»

Sara (42): «Jeg har fått noen råd om at jeg ikke må gå for langt i denne lærer-elev- relasjon. Jeg synes det er vanskelig å vite hvor mye jeg skal distansere meg, for jeg tror ikke eleven har godt av at jeg distanserer meg for mye»

Kari (43): «Jeg har erfart at det å ha så tett kontakt fører mye positivt med seg, men det kan hende at du kommer for nær de. At grensene mellom å være profesjonell og privat blir visket ut og det prøver jeg å være bevisst»

Alle de tre lærerne(41), (42) og (43) uttrykker at de har kjent på dette med å bli for nær eleven. Tora(41) sier at hun har lært seg til at hun tøyser grensene sine til et visst punkt. Sara(42) forteller at hun har fått noen råd om å ikke gå for langt. Kari (43) forteller at hun har erfart mye positivt med å være nært eleven, men noen ganger kan hun komme for nær. Altså at grensene mellom å være privat og profesjonell ikke er til stede. Alle disse uttalelsen relaterer jeg til Møller (2012) som viser til at mange profesjonelle har erfart hvor vanskelig akkurat dette kan være. Det kan være like stor utfordring å være romslig overfor seg selv og sine egne feiltrinn (ibid).

Sara 42) sier at det er vanskelig å vite hvor mye hun skal distansere seg, for hun tror ikke eleven har godt av at hun distanserer seg for mye. Jeg tolker dette som hun ser sin egen betydning i samspillet og uttrykker hvor viktig det er at hun er tilstede. Jeg relaterer dette til det Møller (2012) sier om at det er vanskelig å lage et endelig skille, fordi man er tilstede som det individuelle menneske, enten om man er privat eller profesjonell. Samtidig tolker jeg at Sara her uttrykker en bevissthet overfor sin egen rolle. Det å inngå i relasjoner som profesjonell med å være tilstede med de opplevelser relasjonene vekker, å rette vår oppmerksomhet mot den andre og samtidig ha kontakt med oss selv (Møller, 2012).

Sara (42) og Kari (43) sine uttalelser relaterer jeg også til det Møller (2012) sier om at man som profesjonell hele tiden utfordres når det gjelder å finne balansen mellom å ha kontakt med vårt indre og ha kontakt utad med den andre. Det igjen kan ha noe med vår egen opplevelse av hva god profesjonalisme er. Kanskje kan lærerne i større grad akseptere seg selv som profesjonelle?

Som profesjonell kan man komme til å reagere på måter som strider mot det vi vet og det vi gjerne vil, for det er hele grunnlaget for å kunne ta ansvar for våre reaksjoner og å kunne lære av dem (Møller, 2012). Altså det å være bevisst på hva vi gjør og våre erfaringer, samt bruke gode og mindre gode erfaringer til å styrke kompetansen i det profesjonelle møte med eleven.

4.3.3. Oppsummering

Denne kategorien valgte jeg å kalle *nærhet og distanse i relasjon*. Som teoretisk bakgrunn valgte jeg å ta tak i de sentrale kjennetegnene for en nær relasjon, annerkjennelse, det å lytte og å forstå, samt tillit. Videre valgte jeg å redegjøre for skillet mellom å være profesjonell og privat i yrkesutøvelsen, det å være bevisst den relasjonelle distansen.

Lærerne uttrykker at de vektlegger det å være en annerkjennede lærer, som forstår og skaper tillit i sitt møte med eleven. «Annerkjennelse forutsetter ikke enighet og er noe annet en ros og positiv bekreftelse. Annerkjennelse er derimot en grunnleggende innstilling til andre mennesker som likeverdige- tross uenigheter og forskjeller» (Møller, 2012 s: 188). På hvilken måte kommer dette frem i lærernes uttalelser?

Lærerne uttrykker at de er opptatt av å vise respekt i kommunikasjon med eleven og at ordene vi bruker er viktige. En av lærerne uttrykker også at dette ikke betyr at hun skal ha en så god

relasjon at hun skal ha daglig kontakt med eleven. Noe jeg tolker som en bevissthet om å ikke være privat i samhandlingen. Videre uttaler de viktigheten av å være oppriktig og ærlig som lærer, å være seg selv.

En av lærerne uttrykker at det er viktig for henne at eleven forstår henne, tør å snakke med henne og at hun som lærer skal forstå eleven. Jeg tolket dette som indre forståelse gjennom at hun uttrykker at eleven «tør» å snakke med henne. Læreren uttrykker det å få en følelse av å være i kontakt med et annet menneske. I følge Schibbie (2013) har den indre forståelsen en fordel i relasjonen. Møller (2012) mener imidlertid å kunne se at både indre og ytre forståelse inngår i en god relasjon som uttrykkes alt etter hvilken situasjon og hvilken person man møter. Møller (2012) mener også at hun har erfart at det i større grad uttrykkes ytre enn indre forståelse i pedagogisk praksis. Det vil si at man responderer gjennom å gjenkjenne og akseptere, at vi forteller at det gir en mening for oss. Mange ganger kan det være bra og støttende, men det er ikke nødvendigvis godt nok, fordi det forutsetter at vi må kunne sette oss inn i alle situasjoner, samt at ytre forståelse ikke bidrar til å dele indre følelser og opplevelser. Indre forståelse forutsetter en større evne til empati, å føle på hva den andre føler. Jeg mener utfra mine tolkninger at lærerne her gir uttrykk for indre forståelse gjennom sine uttalelser. Jeg mener også at man kan tolke helheten av lærernes uttalelser i denne kategorien som en uttrykt vektlegging av indre forståelse.

Lærerne uttrykker også at en god og nær relasjon handler om tillit. De er opptatt av at eleven skal oppleve tillit til dem som lærer. En av lærerne uttaler at det handler noen ganger om å bare vise at du er der. Man kan tolke det som læreren setter eleven i fokus, at hun er opptatt av å være der for eleven. Hun er bevisst sin betydning som anerkjennede lærer, noe som forutsetter at man har tillit til seg selv og kontakt med sitt indre jeg. En indre forståelse.

I mine empiriske funn kom det frem at alle tre lærerne snakket om et «spenningsfeltet» mellom å være nær og for nær. Hvordan kom det så til uttrykk? Alle mine tre informanter uttaler at de har kjent på det å komme for nær eleven. De hadde lært seg til å sette grenser for hvor nært. De hadde fått råd om å ikke være for nær og de hadde følt at rollene i noen grad hadde blitt visket ut. Jeg tolker det dit at alle lærerne uttrykker en bevisstgjøring overfor denne problemstillingen gjennom sine uttalelser, blant annet gjennom å være opptatt av sin rolle som privat og profesjonell i møte med eleven. Man kan også som tidligere nevnt stille spørsmål om de i større grad skal akseptere seg som profesjonell, eller stole på sin egen bevissthet som gode profesjonelle?

Selv om relasjonen mellom lærer og elev viser seg å bli mindre nær oppover i klassene betyr ikke det at å være nær er mindre viktig (Drugli, 2012). Drugli (2012) sier videre at i småskolen trenger barn mer enn tenåringer å være psykologisk forankret i en voksenrelasjon. Det kan sies å ligge et skille mellom det. Småbarn har behov for trygghet for å oppnå læring og bli selvstendige, mens tenåringer er selvstendige og har i større grad behov for å føle seg kompetente og verdsatte, altså en god relasjon for å fremme utvikling og oppnå læring.

Relasjon kan beskrives som en slags innstilling til, eller oppfatning du har av andre mennesker. Det kan også ha noe å si hva menneskene betyr for deg. Hvordan dette utvikler seg har sammenheng med hvordan de andre opplever deg som person, og hvordan de forholder seg til deg (Nordahl, 2002). Disse relasjonene er grunnlaget og inngår i kommunikasjonen eller den sosiale samhandlingen vi har med andre, altså relasjonen bygger på og utvikles i samhandling med andre mennesker. Det å være et menneske.«Lærer som vil ha en god relasjon til elevene må derfor tillate seg å være mennesker og være bevisst på hvordan interaksjonene er i alle møtene med elever» (Nordahl 2006, s. 46).

5. Avslutning

Hensikten med min oppgave har vært å belyse hva lærere på yrkesfaglig utdanningsprogram vektlegger i etablering av kontakt med elevene, gjennom å løfte lærernes stemme frem.

Utgangspunkt for denne vinklingen var interesse, de senere års fokus på frafallet i den videregående skolen og da spesielt på yrkesfaglig utdanningsprogram, samt et økende fokus på lærer-elev- relasjon internasjonalt og nasjonalt med vekt på tidlig innsats. Jeg valgte følgende problemstilling:

Hva legger lærere på yrkesfaglig utdanningsprogram vekt på i etablering av kontakt med sine elever?

Et kvalitativt forskningsintervju ble brukt for å kunne svare på denne problemstillingen. Jeg har intervjuet tre lærere på en videregående skole i Nord- Trøndelag. Informantene er lærere som har jobbet i den videregående skolen i ca. 5, 10 og 15 år. I analysen av mine empiriske funn kom jeg fram til tre kategorier som belyser felles erfaringer og vektlegging i å etablere kontakt med elevene. Hva informantene legger vekt på i etablering av kontakt med elevene kunne samles under:

1. Forutsetninger for å etablere kontakt og bygge relasjoner. I lærernes uttalelser kom det blant annet frem at de vektla forutsetninger som proaktiv klasseledelse, der de fremhever oppstart av dag og uke, tydelig formidling, fysiske rammer og klare mål og forventninger til elevene. Lærerne uttrykte også at de vektla variasjon i undervisningen, elevsentrert undervisning, sitt eget engasjement og sin egen rolle i møte med eleven. Videre uttrykte de også elevens medbestemmelse og samarbeid mellom kollegaer som viktige forutsetninger for å etablere kontakt og bygge relasjon med elevene.

2. Å etablere kontakt og å knytte bånd. I samtalene med lærerne kom det fram at de brukte mye tid i starten av skoleåret for å bli kjent med elevene, å etablere kontakt og å knytte bånd. I lærernes uttalelser kom det frem at de vektla å gi elevene en opplevelse av tilhørighet til skolen blant annet gjennom felles aktiviteter. De var opptatt av at eleven skulle føle trygghet til læreren og i fellesskapet i klassen. Lærerne vektla at eleven skulle bli sett og hørt gjennom aktiv deltakelse i å lage rammer og regler for hvordan man skulle ha det i klasserommet. Alle de tre lærerne uttrykte også at de pratet og brukte elevsamtalen aktivt for å etablere kontakt og å knytte bånd til elevene i oppstarten av året.

3. Nærhet og distanse i relasjon. I uttalelsen til lærerne kom det fram at de var opptatt av å forstå, å skape tillit, samt at de reflekterte rundt hvor nær eleven de skulle være. Lærerne vektla å være en anerkjennende lærer, gjennom å forstå og skape tillit til eleven. De uttrykte også en bevisstgjøring i forhold til det å være profesjonell og privat i sitt møte med eleven, gjennom å reflektere over at det enkelte ganger kunne være vanskelig å vite hvor nær de skulle være.

Oppsummert vektlegger informantene viktige forutsetninger for å etablere kontakt og bygge relasjoner som proaktiv klassedelse, klare rutiner og tydelige forventninger, samt betydningen av et nært kollegialt samarbeid. «God lærer –elev- relasjon trenger gode rammebetingelser, blant annet i form av god klasseledelse, og det er en rekke proaktive strategier som fremmer mer positive relasjoner» (Drugli 2012, s. 101).

De empiriske funnene viser at lærerne vektlegger å bli godt kjent med elevene i starten av et skoleår. De vektlegger elevens interesser og tilstreber å gi trygghet og tilhørighet. Videre vektlegges det å være en anerkjennende lærer som er bevisst på sin profesjonelle rolle. De empiriske funnene gir også et inntrykk av hva er utfordrende. Det kan være utfordrende i forhold til at det kommer elever fra ulike steder, samarbeid innad i skolen og noen ganger kan det være vanskelig å vite hvor nær eleven man skal være?

Som pp-rådgiver mener jeg at mine empiriske funn kan bidra til større forståelse av hva lærerne vektlegger for å oppnå kontakt med elever i den videregående skolen. Generelt kan også de empiriske funnene bidra til større forståelse for hvordan lærerne jobber, og være et utgangspunkt for refleksjon med tanke på kompetanseutvikling blant pp-rådgivere for å komme «tettere på lærerne». Dette kan blant annet gjøres ved å stille spørsmål som hvordan kan vi samarbeide for å hjelpe elevene til bedre mestring i skolehverdagen?

Mine empiriske funn kan bidra til et større fokus på betydningen av lærer- elev- relasjon og hva man bør vektlegge for å oppnå kontakt mellom tenåringer og lærere i den videregående skolen. Betydningen av å oppnå god kontakt med tenåringer ser jeg også gjelder i egen rolle i pp-tjenesta. Det er like viktig for tenåringer at de opplever trygghet og tillit ved gjennomføring av samtaler og utredning. Og at jeg som pp-rådgiver i større grad er bevisst betydningen av trygghet og tillit i et godt læringsmiljø, et systemretta perspektiv. Systemretta arbeid handler om pp-tjenesta sitt arbeid med læringsmiljø og læringsledelse, og det systemretta arbeidet kan ta utgangspunkt i den enkelte elev eller i skolen som system.

I senere metastudier (Hattie, 2013) finner man at positiv lærer-elev- relasjon har aller størst effekt for tenåringer. Selv om relasjonskvalitet synker ved alder, ser det ut til at gode lærer-elev- relasjoner betyr aller mest for de eldste elevene. Det vil si at elever i ungdomsskolen og i den videregående skolen som har lærere som inngår i gode, positive relasjoner til dem vil ha stor nytte av dette, både faglig og psykososialt. «Tilknytning er en «arena» for selvutvikling livet ut, og lærerne er for mange barn en betydningsfull tilknytningsperson» (Kreyberg og Sørli 2013:4).

Hensikten med oppgaven var å løfte lærernes stemme frem. I gjennom lærernes erfaringer og opplevelser har jeg fått innblikk i hva de vektlegger for å etablere kontakt med elevene. Jeg mener å ha fått belyst dette godt, og anser informantene og deres bidrag som en av styrkene i oppgaven. Lærerne delte sine erfaringer og opplevelser med meg gjennom å beskrive eksempler fra hverdagsmøter og refleksjoner over opplevde situasjoner. De uttrykte engasjement, og jeg opplevde at de var svært villige til å gi meg mye informasjon om temaet.

Jeg velger også å fremheve intervjuguiden min og selve gjennomføringen av intervjuene. Jeg har vært noe kritisk til min egen intervjuguid både før og etter intervjuet, dels fordi den var så åpen og dels fordi den la lite føringer frem til kategorier. Nå ser jeg at den også kan være en styrke i forhold til resultatet i denne oppgaven. Det begrunner jeg med at den la få føringer for hvilke kategorier som skulle komme frem, og slik hadde jeg i mindre grad mulighet for å påvirke resultatet. Intervjuet fremhever jeg også som en styrke. Min bakgrunn i veiledningskompetanse kan ha bidratt til en opplevelse av gode samtaler, noe som jeg også fikk bekreftelse på gjennom at en av lærerne i sin tilbakemelding beskrev opplevelsen av en trygg og god samtale.

En innvendig mot oppgaven kan imidlertid være i forhold til at jeg kan ha gått inn med en viss førforståelse. Dette ut fra at jeg har jobbet flere år som lærer i den videregående skolen og at jeg nå jobber som pp-rådgiver. En annen innvending mot oppgaven er at jeg kun har brukt intervju og ikke sett lærerne i praksis. Lærerne uttrykker at de vektlegger proaktive strategier, er emosjonelt støttende og en anerkjennende lærer, men jeg har ikke hatt mulighet for å finne ut hvordan dette gjennomføres i praksis. Svaret på min problemstilling i oppgaven er basert på interju med tre lærere på yrkesfaglig utdanningsprogram og de empiriske funnene er basert på mine valg og mine tolkninger. Jeg har tilstrebet å ha en åpen holdning og ha fokus på lærernes erfaringer og opplevelser. Likevel kan det være rom for andre tolkninger og innfallsvinkler til empirien. Om mine empiriske funn kan generaliseres, ha relevans i andre

sammenhenger kommer an på i hvilken grad og på hvilket nivå leseren gjenkjenner eller ser sin situasjon som er beskrevet. Det vil altså være opp til leseren å bedømme om det vil ha betydning i andre kontekster.

Det kunne vært interessant å benytte andre eller flere datainnsamlingsstrategier for å utvikle denne oppgaven mer. Blant annet ved å supplere intervju med observasjon inne i klasserommet. Slik kunne man ha sett nærmere på samspillet mellom lærer og elev i kontaktetableringen. En annen vinkling som også hadde vært interessant er å ha intervjuet flere lærere, blant annet fra andre seksjoner eller ulike kjønn. Slik kunne man ha sammenlignet, for å se på eventuelle forskjeller og likheter i å oppnå kontakt med elevene innad i skolen.

Prosessen frem mot dette resultatet har for meg vært svært lærerikt. Lærerne har gitt meg mer kompetanse og dypere innsikt i arbeidet sitt, som jeg kan ta meg videre i mitt arbeid. Jeg har også fått et bredere grunnlag og noen nye tanker rundt systemarbeid, som også gir meg bedre forutsetninger for å gjennomføre arbeidsoppgaver som pp-rådgiver. Med dette ønsker jeg å avslutte med følgende sitat: «Annerkjennelse forutsetter at den profesjonelle er åpen, undersøkende og nysgjerrig overfor barn, unge eller voksne hun arbeider med, men også når det gjelder seg selv» (Møller, 2012, s. 188).

Litteraturliste

- Bergkastet, Inger og Andersen, Sissel (2013): Klasseledelse. Varme og tydelighet. PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Bergkastet, Inger, Dahl, Lasse og Hansen, Kjetil Andreas (2009): Elevens læringsmiljø- lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse. Universitetsforlaget.
- Bulie, Erik (2014): Sammen om en god praksisopplæring. I Bedre skole nr. 1, 2014, s. 64- 68.
- Dahl, Thomas, Buland, Trond, Mordal, Siri, Aaslid, Eva (2012): På de samme stier som før. Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæring. Sintef rapport 2012- 09-28

Lastet ned 16.06.2014:

www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/På%20samme%20stier.pdf?...no

- Drugli, May Britt (2012): Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevens læring og trivsel. Cappelen Damm. Akademisk
- Falck, Torberg og Nyhus, Ole Henning (2010): Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring.

Lastet ned: 25.09.13 fra http://www.sof.ntnu.no/SOF%20R_07_09.pdf

- Federici, Roger Andre og Skaalvik, Einar (2013): Lærer-elev relasjon- betydning av elevens motivasjon og læring. I Bedre skole nr. 1, 2013, s. 58-63
- Fjell, Kari og Olaussen Stokke, Bodil (2012): Utvikling av lærer-elev relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med teoribasert analyse. I FOU i praksis nr. 2, 2012, s.9-31
- Hattie, John A.C.: Oversatt til norsk av Ingvill C. Goveia (2013): Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner. Cappelen Damm. Akademiske
- Hernes, Gudmund (2010): Gull av gråstein. Fafo - rapport 2010-03

Lastet ned 21.05.2014:

http://scholar.google.no/scholar?q=related:srirXje3Tq0J:scholar.google.com/&hl=no&as_sdt=0,5

- Høst, Håkon, red. (2014): Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Rapport 1 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. FAFO-rapport 2012:46

Lastet ned 09.06.14:www.nifu.no

- Kreyberg, Elin og Sørli, Katrine (2013): Tilknytning og læring- klinisk pedagogiske perspektiver. I Spesialpedagogikk nr. 1 2013. S. 4-13.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): Det kvalitative forskningsintervju. Gyldendal. Akademiske
- Kvello, Øyvind (2003): Læreren som løsningspilot i et mangfoldig læringsfellesskap. I Petterson, Tove og Postholm, May Britt (red). : Klasseledelse (s.55-87). Universitetsforlaget.
- Lassen, Liv og Breilid, Nils (2010): Den gode elevsamtalen. Gyldendal.
- Løvoll Grønset, Bodil og Jensen, Nina (2014): Klasseledelse og relasjonsbygging. Metoder og øvelse. PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Markussen, Eifred (2010): Valg og gjennomføring av videregående opplæring før kunnskapsløftet.

Lastet ned: 04.09.13:<http://www.adno.no/index.php/adno/article/download/148/176>

- Møller, Lis (2012): Annerkjennelse i praksis. Om utviklingsstøttende relasjoner. Kommuneforlaget
- Nordahl, Thomas (2002): Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Universitetsforlaget
- Nordahl, Thomas (2006): LP- modellen. Kunnskapsheftet. Forståelse av elevens læring og atferd i skolen. Utdanningsdirektoratet.
- Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt og Østergaard (2008): Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo. Teknisk rapport

Lastet ned

25.09.13:http://www.regjeringen.no/upload/...lærerkompetanse_og_elevers_læring.pdf

- Ogden, Terje (2002): Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid skolen. Gyldendal Akademiske

- Postholm, May Britt (2005): Kvalitativ metode. Innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Universitetsforlaget
- SchibbieLøvelie, Anne Lise (2013): Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi. Universitetsforlaget.
- Skogen, Kjell (2004): Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Universitetsforlaget
- Spurkeland, Jan (2011): Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen. Fagbokforlaget
- Stette, Øystein, red. (2012): Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer. PEDLEX. Norsk skoleinformasjon
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Lastet ned 09.06.14 fra: www.regjeringen.no
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) Lastet ned 09.06.14 fra: www.regjeringen.no
- Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) Læreren Rollen og utdanningen. Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 14.04.2014 fra: www.regjeringen.no
- Thagaard, Tove (2013): Systematikk og innlevelse. En Innføring av kvalitativ metode. Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2013): Hvor viktig er lærer-elev- relasjon?
Lastet ned 25.05.2014 fra:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/Hvor-viktig-er-larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet (2012): Kunnskapsløftet
Lastet ned 25.05.14 fra: www.udir.no

Vedlegg 1

Intervjuguide:

Forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer/utfordringer opplever lærere på yrkesfaglig utdanningsprogram som sentralt i etablering av relasjon med elever?*

Introduksjon:

Hvem er jeg og hensikten med studien

Konfidensialitet og informert samtykke

Intervjuet kommer til å bli tatt opp ved bruk av lydopptaker

Bakgrunnsinformasjon:

Alder

Utdannelse

Tidligere jobberfaring

Hvorfor ble du lærer?

Beskrivelse av skolen/seksjonen:

Din rolle på yrkesfaglig studieretning?

Beskriv kort elevgruppen som søker hit, (kjønn, fremmedspråklige, spesielle behov, målbevisste?)

Har skolen jobbet noe spesielt med motivasjon og hvordan sikre god gjennomstrømning?

Hva?

Hvordan?

Hvordan vil du beskrive samarbeidet med de andre lærerne på skolen?

Relasjon:

Hvordan jobber du i forhold til å bli kjent med elevene?

Jobber yrkesfaglig studieretning og skolen generelt med dette?

Hvordan?

Hvordan vil du beskrive en god relasjon?

Hva er med på å forme en god relasjon?

Hvordan vil du beskrive din betydning i en relasjon med elevene?

Beskrive en episode eller hendelse hvor du tenkte at du og en elev fikk god kontakt og oppnådde en god relasjon?

Fortell om en situasjon/ erfaring der du har følt at du hadde en mindre bra relasjon til en elev

Motivasjon:

Utfra dine erfaringer, hvordan vil du beskrive en elev med motivasjon og en elev med lite motivasjon?

Fortell hva du mener er viktige faktorer for god motivasjon hos elevene?

Hva mener du påvirker elevene i forhold til å oppnå god motivasjon?

Hvem har ansvaret, ligger det på eleven, eller har skolen/lærerne ansvaret for mestring og i neste omgang motivasjon?

Fortell om en situasjon eller hendelse der du har møtt en elev med lite motivasjon?

Undervisning:

Hvilke metoder/ arbeidsredskap tar du i bruk i undervisningen din, i forhold til å øke motivasjon hos elevene?

Hva tenker du når du ikke klarer å motivere elevene?

Hvordan forstår du det?

Hva kunne vært gjort annerledes?

Begynner du noen ganger å tvile på opplegget ditt?

Hvordan da?

Beskriv en situasjon der du opplever at du påvirker en elev fra å være lite motivert, til å bli mer motivert?

Hva skjedde?

Hvordan bruker du dine erfaringer i ditt videre arbeid som lærer?

Generelt og avsluttende:

Er det noe du tenker på som ikke har blitt tatt opp eller som du ønsker å si til slutt?

Vedlegg 2

Informert samtykke:

Jeg er masterstudent i erfaringsbasert master i pedagogisk-psykologisk rådgivning ved NTNU og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Temaet for oppgaven er lærer- elev relasjon i den videregående skolen. Formålet med denne studien er å løfte lærerens stemme frem. Mitt forskningsspørsmål er:

Hvike erfaringer/utfordringer har lærere på yrkesfaglig utdanningsprogram i etablering av relasjoner med elever?

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju tre lærere som har erfaring med å undervise ungdommer på yrkesfaglig utdanningsprogram. Som informant vil du bli intervjuet en gang, og det vil bli benyttet et halvstrukturert intervju. Det innebærer at noen spørsmål er laget på forhånd, og noen spørsmål blir til underveis i intervjuet. Spørsmålene vil dreie seg om ditt møte med elever og hvordan du som lærer går frem for å oppnå en god relasjon med ungdommen. Dine opplevelser og erfaringer vil være sentrale. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time og vi blir sammen enigeom tid og sted. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst

underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli makulert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingenenkelt personer vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.

Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av september 2014.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt og min forskningsstudie blir veiledet av Torill Moen, som hovedveileder og Arne Tveit, som biveileder. Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Nedenfor er en samtykkeerklæring. Jeg håper du vil signere den før intervjuet starter. Jeg tar med dette arkettilintervjuet.

Med vennlig

Oddveig Regine Amdal

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studiet: Lærer- elev relasjon i den videregående skolen.

Jeg er kjent med studiens hensikt, og at jeg når som helst kan trekke meg i prosessen. Jeg vet at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet med anonymitet i den ferdige oppgaven.

Signatur:_____ Telefon:_____

Vedlegg 3

Utarbeidelse av kategorier

Mine kategorier ble til gjennom gjentatt lesing og strukturering av datamaterialet og tankekart. Etter å ha lyttet til opptakene, transkripterte og lest igjennom hvert enkelt intervju gjentatte ganger, startet jeg med å markere avsnitt og setninger med ulike farger for å visualisere tema. Samtidig laget jeg notater i marginen. Allerede her så jeg flere sammenfall mellom de ulike intervjuene. For å nærme meg materialet enda bedre og gjøre det mer visualisert for meg selv laget jeg større og mer omfattende tankekart, med fargekoder utfra markering. Kategorien «*å etablere kontakt og knytte bånd*» tok først form og var nok den som utpekte seg i intervjuene, men med noe ulike begrepsformuleringer underveis. Jeg så imidlertid etter hvert, etter å ha lest gjennom intervjuene på nytt at to av mine fargekoder kunne samles under ett under denne kategorien. Deretter så jeg ganske fort at alle informantene vektla områder som kunne relateres til klasseledelse. Jeg satte uttalelsene i tema og søkte videre i litteratur. Etter å ha lest litteratur om temaet, samt fått veiledning kom jeg fram til å benevne kategorien «*forutsetninger for å etablere kontakt og bygge relasjon*». I løpet av prosessen så jeg at denne kategorien var naturlig å ha først i min drøftingsdel. Til slutt satt jeg igjen med uttalelser som jeg hadde benevent som rolle/yrkesrolle i mine tankekart. Jeg satte uttalelsene i tema og søkte i litteratur for å tolke disse. Jeg kom da frem til å benevne den siste kategorien for «*nærhet og distanse i relasjon*». Jeg søkte også veiledning og refleksjon rundt den siste kategorien før jeg startet.



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Arne Tveit
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.04.2014

Vår ref: 38106 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

38106 Lærer-elev relasjon. Hvilke utfordringer opplever lærere på yrkesfaglig studieretning i forhold til etablering av relasjoner til elever med lite motivasjon?

Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Arne Tveit

Student Oddveig Regine Amdal

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, 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, 01.09.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Oddveig Regine Amdal oddveig.regine.amdal@grong.kommune.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 38106

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.09.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel) og slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) samt slette lydopptak.