

Oda Synnøve Roten

Det gode møtet

En fenomenologisk studie med fokus på lærer – elev relasjonen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Pedagogisk institutt
Trondheim, våren 2015
NTNU i samarbeid med HiST

Veileder: Arve Thorshaug

Forord

Et halvt år? Da har jeg jo god tid! Det var det jeg sa til meg selv, da jeg tok valget om å skrive masteroppgave i spesialpedagogikk. Arbeidet med denne studien startet i september, 2014, og oppgaven ble ferdigstilt og innlevert i mai, 2015. Dette har på mange måter vært et spennende og lærerikt år. Jeg kastet meg ut i prosjektet med skrekkblandet fryd, og hadde kanskje ikke helt troen på at dette skulle bli en enkel affære. Ganske overaskende opplevde jeg at et halvt år gikk veldig fort. Likevel har jeg vært heldig og ikke møtt på noen store utfordringer på veien.

Tidlig i prosjektet fikk jeg kontakt med mulige deltakere, og ønsker derfor å takke Jan for tips om mulige informanter. Jeg ønsker å takke Arve Thorshaug, for god veiledning og støtte gjennom hele prosessen. Du har vist meg tillit, og ikke minst tålmodighet underveis i prosessen. Jeg ønsker å takke deltakerne mine, lærere og elever, som har vært med på å gjøre dette studiet mulig. Takk for all hjelp med det tekniske, Per Tommy.

Takk for oppmuntrende ord, humor og morsomme stunder på lesesalen Kari, Inga, Caroline og Lene. Videre ønsker jeg å takke lektor og spesialpedagog Beathe for å ha vist meg sin masteroppgave i 2010, da jeg nettopp hadde startet på min nå fem år lange utdanning. Uvitende var jeg da, om at din oppgave skulle inspirere meg til å skrive min egen masteroppgave.

Takk for kommentarer og innspill omkring temaet evnerike og skoleflinke barn, ”liksombestefar” Asbjørn. Du bekreftet mine tanker om at dette temaet var verdt å skrive om. En takk til familien min, min mor og min søster, for oppmuntrende ord og motivasjon. Dere har sammen gitt meg troen på at jeg skulle klare å fullføre en akademisk utdanning.

Til slutt vil jeg takke min kjære Emil, som har lest korrektur på hele oppgaven, samt gitt meg støttende og oppmuntrende ord fra start til slutt.

Trondheim, mai 2015

Oda Synnøve Roten

Sammendrag

Vi har stadig fått mer kunnskap om betydningen av å skape gode relasjoner i skolehverdagen og hvilken effekt dette har på elevenes læring. Forskning viser at læringsmiljøet har en signifikant effekt på elevenes prestasjoner (Løvoll & Jensen, 2014), og Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, viser at en fellesnevner ved de skolene som presterer godt faglig, er at elevene opplever læringsmiljøet som spesielt godt. Vi vet at læreren spiller en stor rolle når det kommer til å skape et godt læringsmiljø for elevene.

Denne studien har derfor som formål å utvikle kunnskap omkring *elevenes opplevelse av møtet med læreren, med særlig fokus på lærer – elevrelasjonen*. Dette ble også et naturlig fokusområde og den endelige problemstillingen. I tillegg har jeg et ønske om å utvikle meg selv som lærer og spesialpedagog gjennom denne oppgaven. I løpet av egen utdanning har jeg kjent på savnet etter mer informasjon om de skoleflinke elevene, og vil derfor benytte muligheten til å skaffe meg mer kunnskap om disse elevene gjennom studien. På denne måten blir jeg forberedt til møtet med denne elevgruppen.

Med utgangspunkt i problemstillingen er det benyttet en kvalitativ forskningstilnærming i denne studien. Jeg har valgt elevperspektivet, og intervjuet fire elever på ungdomsskolen. Kvalitativ forskning tar for seg et begrenset utvalg, hvor man går i dybden på ulike fenomen. Dette passet bra med mitt valg om å forske på relasjoner.

I teoridelen har jeg valgt å starte med et kapittel som ser mer på forskjellen mellom evnerike- og skoleflinke elever. Jeg har tatt med teori om inkludering – og integrering, og jeg setter dette i sammenheng med enhetsskolen og tilpasset opplæring. Det vil videre bli lagt vekt på motivasjon og relasjonskompetanse, som har vist seg å ha stor betydning for relasjonen mellom eleven og læreren.

I den siste delen av oppgaven har jeg valgt å skrive analyse og drøfting sammen. Her vil de ulike gruppe-begrepene, som jeg kom fram til under analysen av datamaterialet, bli presentert. Ulike sitat fra elevintervjuene blir tolket ut i fra relevant teori og problemstilling.

Resultatet fra denne studien viser at elevene har mye kunnskap omkring hva som skal til for å skape gode relasjoner mellom eleven og læreren. Elevene forteller om positive hendelser med læreren og ting de savner i klasserommet. Dette er elementer som kan være med på å forbedre relasjonen. Elevene har generelt sett positive opplevelser med læreren sin, og dette har jeg tolket som om at relasjonen er god.

Innholdsfortegnelse

DEL I INNLEDNING	1
KAPITTEL 1 INNLEDNING.....	1
1.1 Begrunnelse for valg av oppgave.....	1
1.2 Oppbygging av oppgaven.....	3
1.3 Definisjoner og begrepsavklaring.....	4
DEL II TEORI	5
INNLEDNING.....	5
KAPITTEL 2 ELEVER SOM OPPLEVES SOM SKOLEFLINKE.....	6
2.1 Innledning.....	6
2.2 Hvem er de evnerike- og skoleflinke elevene?.....	6
KAPITTEL 3 INKLUDERINGSIDEOLOGIEN I DEN NORSKE SKOLEN.....	7
3.1 Innledning.....	7
3.2 En enhetsskole for alle?.....	8
3.3 Tilpasset opplæring – en forutsetning for inkludering.....	8
3.3.1 Berikelsesstrategier.....	9
3.3.2 Akselerasjon.....	9
KAPITTEL 4 MOTIVASJON.....	11
4.1 Innledning.....	11
4.2 Prestasjonsmotivasjon.....	11
4.3 Selvbestemmelsesteori.....	12
4.4 Forventning om mestring.....	12
4.5 Attribusjon.....	13
KAPITTEL 5 RELASJONSKOMPETANSE.....	14
5.1 Innledning.....	14
5.2 Lærer – elev relasjon.....	14
5.3 Lærerenes rolle og klasseledelse.....	15
5.4 Tilbakemeldingens rolle.....	16
5.4.1 Bruk av ros i klasserommet.....	16
5.5 Anerkjennelse.....	17
5.5.1 Tid.....	18
5.5.2 Humor.....	18
DEL III METODE	20
KAPITTEL 6 METODE.....	20
INNLEDNING.....	20
6.1 Valg og beskrivelse av metodisk tilnærming.....	20
6.2 Datainnsamlingsmetode.....	21
6.3 Utvalg.....	22
6.4 Forarbeid til intervju.....	23
6.5 Gjennomføring av intervju.....	26
6.6 Transkribering av datamaterialet.....	27
6.7 Analyse og tolkning av intervju.....	28
6.8 Kvalitet i kvalitative studier.....	29
6.8.1 Bekreftbarhet.....	29
6.8.2 Overførbarhet.....	30
6.8.3 Pålitelighet.....	30
6.8.4 Troverdighet.....	31
6.9 Etske betraktninger.....	32
DEL IV ANALYSE OG DRØFTING	33
KAPITTEL 7 ANALYSE OG DRØFTING.....	33
INNLEDNING.....	33
7.1 Inkludering.....	34
7.1.1 Klasseledelse.....	35
7.1.2 Bruk av humor i klasserommet.....	38

7.1.3 Bruk av ros i klasserommet	40
7.2 Anerkjennelse	41
7.2.1 Konstruktiv refleksjon	41
7.2.2 En drømmedag	42
7.2.3 Lærerens betydning for elevens motivasjon	44
7.3 Fornuftig bruk av tid	47
7.3.1 Den dårlige samvittigheten	47
AVSLUTNING	49
KAPITTEL 8 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER	50
8.1 Oppsummering og avsluttende betraktninger	50
8.2 Videre forskning	52
REFERANSER	53
VEDLEGG	1
VEDLEGG 1	1
VEDLEGG 2	4
VEDLEGG 3	10
VEDLEGG 4	14

Del I Innledning

Kapittel 1 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av oppgave

I samme periode som denne oppgaven ble utformet, så jeg en episode av det norske talkshowet Lindmo på NRK1. Akkurat denne kvelden gjestet hun den kanadiske rakettforskeren Bourelle, som i de siste fem årene har forsket på nordmenn her i Norge. Formålet med hans doktorgradsarbeid var blant annet å utarbeide en guide om nordmenns atferd, slik at andre lettere kan forstå oss bedre. Bourelle la frem noen av funnene fra studien hos Lindmo, og et viktig poeng som også aktualiserer denne studien, var at det ikke virker som de flinkeste studentene i Norge har like gode muligheter for å utvikle seg som de andre studentene. I Canada, hvor Bourelle hadde sin skoleerfaring fra, var det for eksempel vanlig å gi de sterkeste elevene muligheter til å gå i egne klasser og grupper for høyt begavede elever. Han berømmet derimot Norge og nordmenn for å gi støtte og hjelp til de faglig svakeste elevene. Ønsket du å gjøre karriere og bli best, ville for eksempel andre land som USA være et mer imøtekommende alternativ enn Norge i følge Bourelle.

Norge har derimot gjort stor suksess innen idretten de siste årene, og her er det totalt akseptert å være best. Her berømmer vi alle som klarer å prestere. Hvem har vel ikke merket seg navnet Northug innen skiidretten? Her snakket Bourelle om at det var helt naturlig for Norge å benytte begreper som elitemenn – og kvinner. Bourelle påpekte videre at vi ikke benytter oss av begrepet akademisk elite her til lands. I Norge i dag er det med andre ord fokus på å prestere på helt andre arenaer enn skole og utdanning, noe som tydeliggjør viktigheten av å forske mer på de faglig sterke elevenes posisjon i det norske utdanningssystemet.

Hofset forsket på begavede barn allerede tidlig på 1970-tallet. Hans doktorgradsarbeid resulterte i boken "Evnerike barn i skolen" (Hofset, 1970), og han konkluderte allerede da med at den norske skolen ikke var særlig godt tilpasset de evnerike, eller skoleflinke elevene. I dag kan vi også se tydelige utfordringer i skolen når det kommer til håndteringen av disse elevgruppene. Man kan da spørre seg hvorfor pedagoger, politikere og skoleverket i Norge er skeptiske når det gjelder utdanning for begavede elever, og ikke minst hvorfor mange pedagoger har liten tro på ulike tiltak og skoleprogram for disse elevene (Lie, 2014). Dette er

derfor noe av bakgrunnen for at jeg ønsker å skrive en oppgave som omhandler de skoleflinke elevene. Dette valget bygger også på egne erfaringer fra tidligere skolegang. Som elev i grunnskole og videregående skole fikk jeg gode karakterer, og ble vurdert som skoleflink. Likevel opplevde jeg ofte å kjede meg fordi jeg fikk for lite utfordrende arbeid. Motivasjonen for å prestere gikk i svingninger, og jeg følte flere ganger at lærerne ikke prioriterte å bruke tid på meg og andre elever i samme situasjon; fordi vi klarte oss selv. Denne oppgaven rører på denne måten også ved mine egne personlige erfaringer som jeg selv har fra min tid som elev i norsk skole.

Denne studien gav meg muligheten til å forske på relasjoner. Relasjoner er et abstrakt begrep, på lik linje med begrepet motivasjon. Vi kan derfor ikke observere relasjoner direkte, men vi søker andre indikatorer som kan bekrefte grad av relasjoner mellom mennesker. En relasjon kan være velfungerende eller dårlig. I min studie har jeg fått et bilde av lærer – elevrelasjonen ved å intervju fire elever på ungdomsskolen. Elevene har gjennom beskrivelser og skildringer gjort det mulig for meg å forstå hvordan disse elevene opplever sine lærere. Når det gjelder lærer – elevrelasjonen, har den internasjonale forskningen vist at forholdet mellom lærer og elev bør få større oppmerksomhet enn det har fått i dag, og i norsk forskning har studier innenfor dette området vært lite prioritert (Federici & Skaalvik, 2013). Dette motiverer meg også til å se nærmere på lærer - elevrelasjonen i denne studien.

I oppstartsfasen av denne oppgaven var jeg veldig bestemt på at jeg ønsket å se nærmere på elevgruppen med evnerike barn. Dette fordi jeg både gjennom praksis og lest teori, og i løpet av utdanningen min som lærer, har savnet mye informasjon om disse elevene. På grunn av oppgavens begrensede omfang gjør jeg oppmerksom på at jeg ikke hadde et inkluderingskrav om at mine deltakere måtte være evnerike, men at de måtte prestere over gjennomsnittlig faglig på sitt respektive trinn. Jeg har kun deltakere fra ungdomsskole, slik at jeg på bakgrunn av karakterer lettere kunne finne og velge deltakere. Utvalget ble gjort i tett samarbeid med kontaktlærerne til disse elevene. I hovedsak ønsket jeg hjelp til å finne elever som hadde positive opplevelser med skolen, som likte å jobbe med skolearbeidet, og som hadde resultater over gjennomsnittet. Det vil i denne sammenhengen ikke være aktuelt å prate om IQ. Jeg ønsket heller elever som kunne være interesserte i å prate med meg om sin opplevelse av læreren.

Studien har på bakgrunn av dette fått problemstillingen: *”Det gode møtet. De skoleflinke elevenes opplevelse av møtet med læreren – med særlig fokus på lærer – elev relasjonen”*.

1.2 Oppbygging av oppgaven

Kapittel to tar for seg relevant teori for å kunne gi et bilde av hvem de skoleflinke- og evnerike elevene er. Kapittelet har også som mål å oppklare, da det finnes mange ulike begrep omkring disse to elevgruppene. Kapittelet ser på forskjellen mellom elever som er evnerike og skoleflinke, og forsøker i tillegg å sette dette inn i en spesialpedagogisk ramme.

I kapittel tre kommer jeg nærmere inn på inkludering- og integreringsbegrepet. Kapittelet skal oppklare å definere begrepet inkludering, samt se på inkluderingsprinsippet i forhold til elevgruppen som omfatter de skoleflinke elevene. Jeg har også valgt å se nærmere på ulike lover og regler som skolen er pliktet til å følge når det kommer til spesialundervisning og tilpasset opplæring. Kapittelet avsluttes med teori om ulike undervisningsstrategier som er hensiktsmessige å bruke for de skoleflinke elevene, og jeg har her valgt å se nærmere på berikelse og akselerasjon.

Motivasjon har vist seg å være en svært avgjørende faktor når det kommer til å skape gode relasjoner. Derfor har jeg i kapittel fire valgt å se nærmere på ulike sider ved begrepet motivasjon. Kapittelet ser nærmere på prestasjonsmotivasjon, og forskjellen mellom den indre og ytre motivasjonen. Kapittelet omhandler også selvbestemmelsesteori og forventning om mestring. Kapittelet avsluttes med attribusjon, der vi ser på hvor stor rolle evner, innsats, flaks eller undervisningens kvalitet spiller for de faglige resultatene.

Teoridелens siste kapittel, kapittel fem, tar for seg relasjonskompetanse. Kapittelet tar først for seg elev – lærer relasjonen, før jeg velger å se nærmere på lærerens rolle. Målet med dette kapittelet er å gi et bilde av det læreren gjør, bevisst eller ubevisst, som kan være med på å påvirke denne relasjonen. Jeg har sett mer på tilbakemeldings rolle, bruk av ros og humor i klasserommet og anerkjennelse. Tidsaspektet er også med som en viktig faktor i dette kapittelet om relasjonskompetanse, da lærerne jeg har pratet med i denne studien ofte ønsker seg mer tid med elevene, og til å skape gode relasjoner.

Kapittel seks er en innføring i metoden jeg har benyttet, hvor jeg skildrer hele prosessen fra valg av metodisk tilnærming til analyse og tolking av intervju. I dette kapittelet ser jeg nærmere på valg av metode, datainnsamlingsmetode, utvalg, forberedelser og gjennomføring av datainnsamling, analyse og tolking. Til slutt ser jeg nærmere på kvalitetssikring og etiske utfordringer i forhold til denne studien.

I kapittel sju presenteres analyse og drøfting. Her tolker jeg det jeg har funnet i datamaterialet fra elevintervjuene i lys av problemstilling og relevant teori fra teorikapitlet. Kapittel åtte avrunder oppgaven med oppsummering omkring hovedtrekkene fra drøftingen. Dette kapitlet tar opp avsluttende betraktninger i forhold til oppgavens problemstilling. Avslutningsvis har jeg sett på studiets avgrensning, samt tanker og forslag til mulige problemstillinger i eventuell videre forskning.

1.3 Definisjoner og begrepsavklaring

Jeg har valgt å benytte begrepet skoleflinke elever i stedet for evnerike barn i denne oppgaven. Ut i fra teori har jeg oppfattet begrepet evnerike barn som elever med spesielle behov. De betrakter verden på en annen måte enn andre elever, og de kjeder seg ofte på skolen. Nettopp derfor har disse elevene ulike spesialpedagogiske utfordringer, noe som ville passet oppgaven min godt. Disse barna utgjør 5% av sitt alderstrinn. 1 av 20 barn kan derfor tenkes å være evnerik. Dette utgjør en til to evnerike barn i hver klasse. De må ha en IQ på minst 130 for å kunne regnes som evnerik, og det tilsvarer en skår på to standardavvik over gjennomsnittet. I tillegg har denne elevgruppen en høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjon (Idsøe & Skogen, 2011).

Jeg ønsket ikke å benytte definisjonen evnerik om mine informanter, da jeg ikke hadde kompetanse eller tid til å utrede og teste disse elevene gjennom bruk av intelligens tester eller evne-tester. I min oppgave er det interessant å prate med elever som er reflekterte omkring sin rolle i skolen, og jeg har vært interessert i å få fatt på deres opplevelse av møtet med læreren. Jeg har hatt stor nytte av å benytte meg av de elevene som er blitt vurdert som skolefaglig flinke, da de ofte er både reflekterte og bevisste omkring mye som omhandler skolehverdagen sin.

Del II Teori

Innledning

I denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på lærer – elev relasjonen. Da jeg skulle velge deltakere til studien falt valget på elever som oppleves som skoleflinke. Det ble i tillegg naturlig å prate med kontaktlærerne til disse elevene. I dette teorikapittelet har jeg gjort et utvalg av teori som sammen med empiri og drøfting skal være relevant i forhold til å besvare problemstillingen på en hensiktsmessig måte.

Jeg vil presentere teori omkring skoleflinke elever, da dette forteller om elevgruppen mine deltakere tilhører. Intervjuene gjort med disse elevene danner i tillegg alt datagrunnlaget for denne oppgaven. Videre har jeg teori som forteller om situasjonen i den norske skolen i dag med tanke på inkluderingsideologi, enhetsskoletanken og tilpasset opplæring. Dette kapitlet mener jeg er viktig blant annet for å synliggjøre at de skoleflinke elevene også bør få en tilrettelagt undervisning, slik at de får utfordringer og kan oppleve mestring gjennom skolehverdagen. Jeg nevner ulike strategier som for eksempel berikelse og akselerasjon som eksempler på tiltak for å tilrettelegge for nettopp denne elevgruppen. Kapittel fire handler om motivasjon, da det å være motivert for skolen kan være avgjørende for om man lykkes med en god relasjon mellom eleven og læreren eller ikke. Jeg har i dette kapitlet valgt å fokusere på prestasjonsmotivasjon, selvbestemmelsesteori, forventning om mestring og attribusjon. Det siste kapitlet i teoridelen, kapittel fem, har jeg valgt å kalle for relasjonskompetanse. Dette kapitlet er ment å vise hvor viktig lærerens rolle er når det kommer til å skape en god relasjon med elevene. Her har jeg valgt ut relevant teori om det å være en klasseleder, hvordan man kan gi hensiktsmessige tilbakemeldinger til elevene, og hvordan man kan benytte ris og ros, humor og smil i undervisningssituasjonen.

Kapittel 2 Elever som oppleves som skoleflinke

2.1 Innledning

Når man gjennomfører ulike litteratursøk for å finne informasjon om evnerike barn, finner man mange ulike definisjoner. Man finner begreper som begavet, høyt begavet, talentfull og evnerik. I politiske dokumenter, som for eksempel i Stortingsmelding nr. 20 (2012 - 2013) *På rett vei* brukes begrepene høyt presterende elever og faglig sterke elever. Det er lett å forstå at man kan bli forvirret. Likevel er det kanskje ikke så viktig hva man kaller disse elevene. Behovet for å finne en benevnelse som passer dreier seg mer om at dette er en gruppe som ofte ikke får den oppfølgingen og den tilretteleggingen de trenger (Idsøe, 2014).

2.2 Hvem er de evnerike- og skoleflinke elevene?

Statistikk viser at de evnerike barna utgjør ca. fem prosent av sitt alderstrinn (Mönks & Ypenburg, 2008). Ett av 20 barn kan derfor tenkes å være evnerik. I følge Idsøe og Skogen (2011) utgjør dette i skolesammenheng ett til to evnerike barn i hver klasse. For å bli regnet som evnerik må barnet oppnå 130 eller mer på ulike IQ tester. Når det kommer til prestasjoner på ulike evnetester, forventes det at barnet skårer minst to standardavvik over gjennomsnittet. Det blir sagt at barnet har en høyere effektivitet av hjernefunksjon enn det som er gjennomsnittlig (Idsøe & Skogen, 2011). En definisjon som passer bra med den norske inkluderende skolepolitikken er at dette er barn med høy yteevne innenfor intellektuelle, kreative og/eller kunstneriske områder, som har uvanlig gode lederegenskaper, eller som gjør det eksepsjonelt bra innenfor bestemte fagområder. Fremragende talenter av ulike slag finner vi blant barn fra alle kulturelle grupper, på tvers av alle økonomiske lag og alle områder av menneskelig prestasjon (Idsøe & Skogen, 2011).

På bakgrunn av at jeg verken hadde kompetanse, tid eller mulighet til å gjennomføre evnetester eller mulige utredninger på aktuelle deltakere, bestemte jeg meg for at jeg ønsket å ta for meg de skoleflinke elevene. Gruppen skoleflinke elever, eller sterke elever, slik Idsøe og Skogen kaller de (2011), er ingen homogen gruppe. Skoleflinke elever lærer på ulike måter, har ulike interesser og egenskaper, samt forskjellig læringspotensial. Denne mangfoldigheten gjør det derfor umulig å snakke om bestemte felles egenskaper. Likevel er

det en del trekk som man finner igjen i større eller mindre grad hos disse elevene. Kartlegging og identifisering, samt karakterene, kan gi oss en pekepinn på at vi har med en faglig sterk elev å gjøre (Skogen og Idsøe, 2011).

Ett av kriteriene mine var at disse elevene måtte ha ulike spesialpedagogiske utfordringer. Jeg ønsket elever med ulike spesielle behov. Dette kunne for eksempel være at de kjedet seg på skolen, hadde problemer med å konsentrere seg om skolearbeidet, eller at de gikk under betegnelsen underyttere. Underytelse ser man hos de skoleflinke elevene hvis det oppstår stor avstand mellom potensial og faktiske prestasjoner. Det er da ikke et direkte resultat av en diagnostisert lærevanske, og man må regne med at avviket har pågått over en lengre periode (Idsøe, 2014). Disse elevene er ingen homogen gruppe, og det finnes mange ulike momenter som kan føre til denne underytelsen, blant annet lav motivasjon og lav innsats stilt ovenfor akademiske oppgaver (Idsøe, 2014). Forskning viser at elever som ikke blir gitt adekvate muligheter til å utvikle sitt potensiale, ofte blir regnet som underyttere (Siegle, 2013). Man kan nevne tilpasset opplæring, stimulering og utvikling av gode arbeidsvaner samt gode relasjoner mellom elev og lærer som viktige forutsetninger for å unngå at elevene oppleves som underyttere (Idsøe, 2014).

Kapittel 3 Inkluderingsideologien i den norske skolen

3.1 Innledning

Begrepet inkludering kan man si er av nyere dato. Likevel har den norske skolen vært preget av ideologien bak dette begrepet lenge. Rent historisk sett kan vi trekke en linje helt fra loven fra 1739, via etableringen av statens spesialskoler på midten av 1800-tallet, og frem til det vi i dag kjenner som opplæringsloven. Denne loven pålegger skolen å legge til rette for en tilpasset opplæring for alle (Idsøe & Skogen, 2011).

3.2 En enhetsskole for alle?

Skolen i dag blir av mange omtalt som den inkluderende skolen. For å definere inkludering bruker jeg definisjonen av Haug og Briseid (2014; 2006), som ligner den samme definisjonen som Blomkomiteen definerte for over 40 år siden. Dett var like før spesialundervisningen i skoleloven ble vedtatt i 1975. Alle skal ha medansvar for ulike oppgaver og plikter, og alle skal få nyte godt av godene i fellesskapet. I denne skolen med fokus på inkludering, skal alle elevene oppleve utbytte, medbestemmelse, deltakelse og fellesskap. Samtidig kan man nevne integreringsbegrepet, som vil være tett knyttet til at alle skal få høre til i et sosialt fellesskap (Haug, 2014). Den norske skolen i dag preges av et ideal om å bidra til å jevne ut sosiale forskjeller og skape likhet og likeverd mellom samfunnets medlemmer. Enhetsskolen er en fellesbetegnelse for en rekke utdanningspolitiske idealer og praktiske tiltak i skolen med sikte på å fremme nettopp dette idealet (Imsen, 2009)

Enhetsskolen har på mange måter lange tradisjoner i Norge. Sammen med begrepet inkludering er likeverd og tilpasset opplæring to viktige prinsipper i skolen vi kjenner i dag (Idsøe, 2014). Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2012) slår fast at alle elever skal ha like gode forutsetninger for å utvikle evner og talent i samarbeid med andre.

3.3 Tilpasset opplæring – en forutsetning for inkludering

De elevene som regnes som svakest når det kommer til faglige prestasjoner i klasserommet, har i følge opplæringslovens § 5-1, lovfestede rettigheter til spesialundervisning. På denne måten kan de oppleve mestring og møte realistiske krav som er tilpasset enkeltelevens evner (Lovdata, 2005). Noe tilsvarende finner vi ikke for de sterkeste elevene. Dette er også tydelig fremstilt i veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning:

Retten til spesialundervisning omfatter ikke elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, og som derfor ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Spesialundervisning må ses i sammenheng med prinsippet om likeverd og skal sikre at også elever som for eksempel lærer senere enn gjennomsnittet, får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Særlig evnerike elever har allerede utbytte av opplæringen. For elever som lærer raskere eller mer enn gjennomsnittet, vil prinsippet om tilpasset opplæring, jf. opplæringsloven § 1-3 gjelde. Søknader om spesialundervisning fra elever som fordi de er særlig evnerike og derfor ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, kan ikke innvilges. (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 30)

Gjennom norsk lov blir derfor de sterkeste elevenes rettigheter kun ivaretatt gjennom opplæringslovens §1-3 Tilpasset opplæring og tidlig innsats «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten» (Lovdata, 2008, §1-3). Dette betyr at også de skoleflinke elevene har krav på å bli møtt med utfordringer og opplegg som svarer til deres evner og forutsetninger. Det finnes derfor ulike undervisningsstrategier for de skoleflinke elevene. Lie nevner akselerasjon, berikelse og mentoring (2014) som tre eksempler. Jeg velger å se litt nærmere på berikelse og akselerasjon, da dette er de mest brukte metodene i undervisningen av skoleflinke elever.

3.3.1 Berikelsesstrategier

De ulike berikelsesstrategiene er ment for å gi skoleflinke elever bedre pedagogiske tilbud (Lie, 2014). Pensumberikelse er definert som at valg og organisering av læringsbehov må gjøres i forhold til hver enkelt elev. Dette består av å skape en serie med individualiserte pedagogiske programmer som kan brukes enkeltvis eller i små grupper. (Idsøe & Skogen, 2011). Elevene kan også få individuelle tilpasninger; slik som en tilpasset læreplan med mer dybde i enkelte fag, eller at man tilbyr andre emner enn de som vanligvis står på læreplanen. Det som er viktig er at lærestoffet som gis som et tillegg er relevant med hensyn til den aktuelle elevens evner og behov (Mönks & Ypenburg, 2008).

3.3.2 Akselerasjon

Den enkleste formen for akselerasjon går ut på at eleven øker tempoet på innlæringen av emner i undervisningsplanen, slik at man jobber med det som er planlagt over to år på halve tiden. Akselerasjon kan også bety at en elev som regnes som over gjennomsnittet sterk

plasseres i et annet fag- eller emneprogram. Akselerasjon som metode innebærer med andre ord to former; den første bygger på at faglig sterke elever kan behandle- og skaffe seg informasjon raskere enn sine medelever, og den andre metoden at elevene tilegner seg raskere kunnskap både i mengde og dybde, slik at eleven kan plasseres på et høyere klassetrinn (Lie, 2014). Akselerasjon som metode er også effektivt og positivt økonomisk i forhold til allerede eksisterende ressurser og infrastruktur. Akselerasjon kan også hjelpe elever til å føle seg tilfredsstillende faglig utfordret, samt sosialt akseptert. De står i mindre fare for å kjede seg, som kan være et problem for skoleflinke elever som blir påtvunget å følge læreplanen for sine jevnaldrende (Idsøe & Skogen, 2011). Avslutningsvis kan det nevnes at akselerasjon som metode ofte er enklere å vurdere enn berikelse når det gjelder effektivitet, da man kan se og følge med på elevenes mestrings tempo (Worrell & Erwin, 2011).

Kapittel 4 Motivasjon

4.1 Innledning

Motivasjon er et abstrakt begrep. Da vi ikke kan se eller observere direkte om eleven er motivert, må vi se etter ulike tegn som kan indikere motivasjon. Det å si at eleven ikke er motivert, er av mange lærere en feiloppfatning. Man bør heller se på at elevene kan være svært motiverte for læring, men at motivasjonen kan ta andre retninger enn det som er skolens formål. Vi må derfor alltid se motivasjon i forhold til noe; vi kan ikke snakke om motivasjon uten å se dette begrepet i relasjon til retning (Østrem, 2010).

Under samtlige intervju med mine deltakere opplevde jeg at motivasjon var en av de viktigste faktorene for å oppnå en god relasjon mellom eleven og læreren. I dette kapitlet vil jeg derfor presentere relevant teori som omhandler motivasjon.

4.2 Prestasjonsmotivasjon

Forskning viser at motivasjon er en indre drivkraft hos mennesker. Dette vil derfor være en av hovedfaktorene bak en god prestasjon (Lie, 2014). Mye av forskningen på evnerike og skoleflinke barn har sett på forholdet mellom motivasjon og prestasjon, og sammenlignet begavede- og ikke begavede barn med hensyn til motivasjonens betydning (Lie, 2014).

Mye kan tyde på at både indre og ytre motivasjon, eller akademisk og prestasjonsmotivasjon, kan ha mye å si for om elevene blir skoleflinke eller ikke. Den indre motivasjonen oppleves for eleven som et indre driv hvor eleven velger å utføre oppgaver eller delta for sin egen skyld, i denne sammenhengen snakker man om elevens ekstraordinære prestasjon (Lie, 2014.)

Eleven er motivert for å lære mer, strekke seg lenger, og kunne realisere sin skoleflinkhet gjennom å mestre oppgavene gitt på skolen (Lie, 2014). Den ytre motivasjonen handler derimot om at eleven er interessert i å gjennomføre ulike oppgaver på grunn av eksterne faktorer som for eksempel belønning (Woolfolk, 2010). Flinke elever som er opptatt av å bli oppfattet som flinke, søker aksept og bekreftelse fra medelever og lærere. De har et konstant behov for å bevise at de er verdige det prestasjonsnivået de viser. Interesser kan for eksempel være en ytre motivasjonskraft (Lie, 2014).

Skogen (2014) skriver om spesielle kjennetegn hos de evnerike elevene. Disse elevene har som regel en unik evne til å holde fokus, de har god utholdenhet og de har en god konsentrasjonsevne. Alle disse kjennetegnene kan knyttes til betydningen av å være motivert for skolearbeidet.

4.3 Selvbestemmelsesteori

For å klare å oppnå indre motivasjon, kreves det i følge Deci og Ryan (2000) blant annet noen medfødte psykologiske behov. Dette kan være blant annet kompetanse, selvbestemmelse eller tilhørighet. Av disse tre legges det her mest vekt på selvbestemmelse. Deci og Ryan (2000) velger å skille mellom aktiviteter som er selvbestemte og aktiviteter som blir utført på grunn av ytre påvirkning. Elevene kan oppleve å få en lavere grad av indre motivasjon dersom aktivitetene blir styrt av ytre påvirkning. Også skoleflinke elever har behov for en strukturert hverdag, med innflytelse og kontroll. Dersom deres behov ikke blir ivaretatt, kan dette gå utover deres indre motivasjon (Strandkleiv, 2003).

4.4 Forventning om mestring

Man kan si at det er en tett sammenheng mellom mestring, motivasjon og tilpasset opplæring. Forventning om mestring omkring ulike arbeidsoppgaver er en viktig kilde til innsats, og ikke minst motivasjon (Bandura, 2006). En kan definere mestringsforventning som en situasjonsbestemt vurdering av å være i stand til å utføre oppgaver for å nå bestemte mål (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ved å benytte tilpasset opplæring, tilpasse opplæringen til elevens nivå, vil elevene mest sannsynlig oppleve mestring og erfaringer som gir de økte forventninger. Forhåpentligvis vil dette igjen føre til økt motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Noe lærere ofte gjør i undervisningen til de sterke elevene, er å gi de mengdetrening i form av flere oppgaver av samme vanskelighetsgrad. Mengdetrening til denne elevgruppen fører ikke til utfordringer og utvikling, men til at elevene i stedet blir mindre motiverte til skolearbeidet. Denne måten å undervise på, hindrer elevene i å realisere sitt læringspotensial optimalt (Lie, 2014). En løsning kan være å la elevene jobbe sammen, og hjelpe og lære av hverandre. Her er det nødvendigvis ikke en ulempe om sterke elever jobber i grupper med

mindre sterke elever. Forskning har også vist at det kan være fordelaktig å sette sammen begavede elever med begavede elever med en eller annen form for lærevanske. I denne situasjonen vil samspillet mellom elever med like egenskaper bety at de kan være en støtte til hverandre (Lie, 2014).

4.5 Attribusjon

I følge Skaalvik & Skaalvik (2005) handler attribusjon om hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd, og hvordan dette påvirker vår selvvurdering og forventning om mestring. Skal elevene forvente mestring, er det nødvendig at de attribuerer sine prestasjoner som et resultat av innsats. Dersom elevene blir gitt for vanskelige oppgaver i klasserommet, vil det føre til mangel på mestring, og etter hvert mangel på forventning om mestring. Bandura knytter dette til attribusjonsbegrepet (2006). Videre kan vi velge å skille mellom internal og eksternal attribusjon. Internal attribusjon vil si at de resultatene man oppnår tilskrives noe ved en selv. Dette kan for eksempel være evner og egen innsats. Eksternal attribusjon vil si at evnene tilskrives noe utenfor seg selv. Det kan være oppgavens vanskelighetsgrad, flaks eller undervisningens kvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Attribusjon til innsats når det går godt med skolearbeidet, bidrar til å holde innsats og motivasjon oppe hos elevene. Det kan derfor være hensiktsmessig som lærer å forsøke og endre de sterke elevenes attribusjonsmønster slik at de attribuerer sine skoleprestasjoner til innsats. For at man skal lykkes med dette, kreves en tilpasset undervisning og faglige utfordringer i form av varierte arbeidsoppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Kapittel 5 Relasjonskompetanse

5.1 Innledning

Læreren har den største innflytelsen på elevens læring. Dette er sammensatt, og handler blant annet om lærerens evne til å lede klasser, gi tilbakemeldinger og å benytte seg av ulike kognitive strategier, som for eksempel støttende dialog. Sist men ikke minst handler det mye om relasjonen mellom eleven og læreren (Løvoll & Jensen, 2014).

Jeg har pratet med både lærere og elever om hva de legger i begrepet relasjon når det kommer til samspillet mellom eleven og læreren i klasserommet. Begge parter er utvilsomt enige i at det er avgjørende å lykkes med en god relasjon før man kan klare å legge til rette for læring hos elevene. Resultater oppnås i dialog mellom avhengige parter. Man kan på denne måten si at relasjonskompetanse er en forutsetning for å lykkes (Spurkeland, 2012). I dette kapitlet vil jeg derfor ha med teori omkring relasjonskompetanse.

5.2 Lærer – elev relasjon

Vanligvis er relasjoner positive. Hattie og Yates (2014) skriver at lærere har gode grunner til å være opptatte av å utvikle høykvalitative relasjoner med sine elever. Positive relasjoner mellom lærer og elev utvikler seg ofte suksessivt, noe som kan resultere i varige fordeler som for eksempel hengivenhet og tiltro.

En lærer - elev relasjon som er preget av varme og forpliktelse til eleven sin oppførsel og læring, kan påvirke elevene sine prestasjoner og deres sosiale tilpasning (Huges, 2002). Graden av personliggjøring er på mange måter en viktig komponent for hvor mellommenneskelig relasjonen mellom eleven og læreren vil bli (Hattie & Yates, 2014). Flere studier har vist at elevenes relasjoner til læreren kan være med på å forme utviklingen til barnet (Pianta, 1999). Dette gjør det interessant å prøve og forstå hvilken rolle relasjonsbygging har mellom lærer og elev i denne oppgaven. I Stortingsmelding nr. 28 (1998 - 1999) *Mot rikare mål*, finner vi også informasjon som gir uttrykk for at gode relasjoner mellom elev og lærer er viktig for at elevens læringsutbytte skal bli best mulig.

5.3 Lærerenes rolle og klasseledelse

Spurkeland (2012) nevner dialogferdigheter som en avgjørende faktor for å oppnå god relasjonskompetanse. Det er et faktum at den som ikke behersker dialog aldri vil bli kjent med folk. For lærerens rolle som klasseleder betyr dette at den som ikke behersker dialog heller ikke kan bli en god leder. Dialogen blir her sett på som et verktøy for å bygge en relasjon. Videre kan man si at om man behersker dialogkunsten er man god til å lytte. Lytte etter ord og ladede begreper (Spurkeland, 2012).

Personligheten til læreren, har mindre betydning enn hvordan man evner å kommunisere og handle, i følge Hattie og Yates (2014). Elevene har et behov for å definere læreren som aksepterende, kompetent og varm. De kan likevel virke relativt uinteressert i læreren som person. Elevene vil sette pris på å bli behandlet med rettferdighet, individuell respekt og verdighet. Disse tre faktorene er ofte forventninger elevene sier de har til læreren sin (Hattie & Yates, 2014).

For at en lærer skal kunne regnes som en dyktig fagperson, forutsetter det at vedkommende har handlingskompetansen og relasjonskompetansen flettet sammen til en helhet (Røkenes & Hanssen, 2006). Med handlingskompetanse menes her de instrumentelle ferdighetene som for eksempel å undervise. Relasjonskompetanse handler derimot om å kjenne seg selv og forstå hva som skjer i samspill med andre. En fagperson må kunne gå inn i en relasjon med elevene sine og legge til rette for en god kommunikasjon. Målet er alltid å legge til rette for elevene, det beste for barnet. Man skal derfor alltid etterstrebe å møte eleven som et selvstendig og handlende menneske (Røkenes & Hanssen, 2006).

For å klare og forstå hvordan en annen person opplever verden må en skaffe seg kunnskaper om hvilke meningskontekster elevens atferd hører til i. Det er ofte her lærere møter utfordringer; de opplever ikke verden på samme måte som elevene sine. Læreren som fagperson blir en del av den hermeneutiske sirkelen, hvor forforståelsen man har; følelser, erfaringer og tanker vil prege møtet med elevene. Man tolker og forstår alltid noe ut i fra noe, og gjennom samtale med eleven får vi innblikk i deres forforståelse, og kan på denne måten justere og endre egen oppfatning. Om man lykkes med å forstå eleven vil dette virke heldig på relasjonen mellom eleven- og læreren. Det å føle seg forstått vil da føre til en opplevelse av troverdighet og tilknytning (Røkenes & Hanssen, 2006).

5.4 Tilbakemeldingens rolle

Fra lærerens synspunkt, består tilbakemeldinger av ni dimensjoner:

- kommentarer og flere instruksjoner om hvordan man skal gå videre
 - tydeliggjøring
 - kritikk
 - bekreftelse
 - konstruktiv refleksjon
 - korrigerende (fokus på fordeler og ulemper)
 - fordeler og ulemper ved arbeidet
 - kommentarer (spesielt på totalevaluering) og
 - kriterier opp mot en standard
- (Hattie & Yates, 2014).

Lærere mener ofte selv de gir elevene mange tilbakemeldinger på det de jobber med i klasserommet, men ofte opplever ikke elevene det på samme måte. Elevene savner svar på hvordan de kan gjøre arbeidet bedre, og hva de kan gjøre annerledes til neste gang (Hattie & Yates, 2014). I tillegg er det avgjørende at læreren tilpasser tilbakemeldingene som blir gitt etter elevens kunnskapsnivå. Til de skoleflinke elevene på ungdomstrinnsnivå bør tilbakemeldingene være av en form som støtter den selvregulerte eller mer konseptuelt tenkende eleven. På denne måten anerkjenner man elevens oppriktige innsats for å utvide kunnskapen, og å ta den et hakk videre (Hattie & Yates, 2014).

5.4.1 Bruk av ros i klasserommet

I følge Hattie og Yates (2014), kjenner vi ikke til noen forskningsfunn som understøtter at det å motta ros i seg selv kan hjelpe en person med å øke ens kunnskaper og forståelse. Ros er ikke en forsterkningskilde. Om en lærer benytter ros i klasserommet vil eleven lære at læreren gir mye ros, ikke noe annet der og da. Det vi oppnår med å rose er i følge Hattie og Yates (2014) kun mennesker som mangler utholdenhet og selvkontroll. Informative tilbakemeldinger vil i mye større grad være ansvarlig å bruke. I følge Tveit, Nordahl og

Hansen (2012) er derimot ros, oppmuntring og anerkjennelse viktig for å bidra til at elevene vil kunne oppleve et læringsmiljø preget av mestring og trivsel. Dette forutsetter at ros blir brukt på en effektiv måte, og med utgangspunkt i bestemte prinsipper. Videre hevdes det at bruk av ros og anerkjennelse er allment akseptert som et grunnleggende menneskelig behov (Nordahl, 2002). Man ser derfor ingen grunn til ikke å benytte seg av ros i klasserommet såfremt eleven har gjort seg fortjent til dette.

5.5 Anerkjennelse

I dagligtale betegner vi ofte anerkjennelse som å gi ros. En lærer som gir positive tilbakemeldinger når en elev har utført en oppgave riktig, kan være eksempel på dette. I dialektisk relasjonsteori har begrepet et langt mer rikholdig innhold, og begrepet anerkjennelse står sentralt (Jensen & Ulleberg, 2011). Schibbye (2002) står bak denne teorien, og mener blant annet at man gjennom menneskets evne til selvavgrensning og selvrefleksjon i relasjoner kan bli mer tydelige ovenfor andre og seg selv (Schibbye, 2002). Denne teorien legger vekt på de anerkjennende relasjonene mellom mennesker som en kilde til utvikling og vekst. Mye fra denne teorien henter inspirasjon fra den tyske filosofen Hegel fra 1700-tallet, og hans ideer om at vi utvikler oss best som selvstendige individ i samhandling med andre (Jensen & Ulleberg, 2011). Dette støtter også det sosiokulturelle læringssynet, med Vygotskys syn på at læring bør skje i samhandling med andre (Østrem, 2010).

Dialektisk relasjonsteori bygger også på Meads (2005) speilingsteori. Denne teorien innebærer at man som menneske kan forholde seg til seg selv og til det forholdet man har til omgivelsene. Dette er prosesser som går både innover og utover, og forstås som gjensidig avhengige slik som i dialektisk tenkning. Det jeg gjør mot meg selv reflekteres i relasjonen til andre, og det jeg gjør mot andre, reflekteres tilbake til meg. Dette skaper forutsetninger for hvem jeg ender opp med å være (Jensen & Ulleberg, 2011). Gjennom relasjoner til andre virkeliggjør vi anerkjennelse, og dette er en betegnelse på en relasjon preget av likeverd (Schibbye, 2002).

Å la andre være ekspert på sin egen opplevelse er hva Bae (1995) hevder anerkjennelse kan innebære. I praksis kan dette bety å la andre snakke seg ferdig før man selv kommer med sitt svar, sin respons. Å være ekspert på sin egen opplevelse er en kvalitet som oppstår mellom

brukeren og profesjonsutøveren, man blir ikke ekspert på egen opplevelse før den anerkjennes av den andre som tar del i historien. En anerkjennende relasjon er viktig uansett alder og hvem vi jobber med (Jensen & Ulleberg, 2011). Anerkjennelse inneholder i følge Schibbye (2002) såkalte ingredienser som lytting, aksept, forståelse, åpenhet, toleranse og bekreftelse.

5.5.1 Tid

Tid er en viktig indikator på læring. Det sier seg kanskje selv at elevene trenger tid for å lære, men det er for eksempel stor forskjell på allokert- og undervisningstid, og faglig læringstid (Hattie & Yates, 2014). Allokert tid vil være den tidsbruken læreren har planlagt i timeplaner og eventuelle læreplaner, mens undervisningstiden vil være den faktiske tiden som er tilgjengelig for klasseromsundervisningen. Den faglige læringstiden vil være den tiden der eleven responderer, lærer og viser tydelig mestring (Hattie & Yates, 2014). Dessverre snakker nesten samtlige lærere om den såkalte tidsklemma. De skulle ønske de hadde mer tid til å undervise og gå gjennom viktige emner med elevene. Dersom vi ønsker at elevene skal beholde viktig informasjon som gir mening, er det avgjørende å gi elevene tilstrekkelig tid til å arbeide med gjennomtenkte og berikende oppgaver og aktiviteter. Dette vil på sikt kunne bygge og forsterke kunnskap (Hattie & Yates, 2014).

5.5.2 Humor

Både Mead (2005) og Vygotsky (Østrem, 2010) er allerede nevnt i tidligere kapitler i teoridelen. Begge disse er læringsteoretikere som er opptatte av språket og leken som utviklingskilde. Når man prater om lek blant barn blir dette ofte knyttet til begrepet humor. I barnehage har man kanskje større fokus på lek enn i skole, men å benytte humor i undervisningssammenheng trenger ikke å være negativt. Selv om dette ikke er pålagt i noen som helst læreplan, kan elever ha glede av å bli kjent med lærere som møter de med et smil og en lett tone i skolehverdagen. I Kunnskapsløftet (2013) nevnes begrepet humor kun noen få ganger under norskfaget. Under kompetansemål etter 10. trinn og skriftlige tekster i norskfaget, finner vi for eksempel; ”gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenlikninger” (Kunnskapsløftet, 2013 s. 9). Svebak (2000), skriver at

humor regnes som en egenskap blant mennesket, noe vi utvikler for å overleve. Sans for humor kan videre gi rom for vurderinger som kan være med på å dempe konflikter, og vi blir på denne måten i bedre stand til å leve sammen. Humor kan videre regnes som et viktig redskap når en ønsker å påvirke relasjonene med barn (Levine, 1980).

Smilet er i følge Hattie og Yates (2014) et av de mest effektive verktøyene man kan benytte i mellommenneskelige undervisningssituasjoner. Vi vet at smil og latter kan virke smittende, og det vil det også være i møtet mellom elev og lærer. Sammen med et tydelig kroppsspråk, og ansiktsuttrykk vil smil gjøre det mulig å gå inn i gode, menneskelige samspill på en effektiv måte. Dette signaliserer for elevene at kommunikasjonskanalen er etablert, og at man har en åpen toveiskommunikasjon (Hattie & Yates, 2014).

Del III Metode

Kapittel 6 Metode

Innledning

I dette kapittelet har jeg skrevet om prosessen fra jeg valgte problemstilling og fram til analyse og tolking av datamaterialet. Metode, datainnsamling, utvalg og ulike forberedelser til gjennomføring av intervjuene vil være sentralt, samt kvalitetssikringen og etiske utfordringer omkring gjennomføring av denne studien.

6.1 Valg og beskrivelse av metodisk tilnærming

Ofte er det problemstillingen som avgjør hvilken forskningsmetode man velger å benytte seg av (Ringdal, 2013). Ønsker man å finne dype meninger, indre tanker og skildringer av kontekster og aktiviteter, er det ofte hensiktsmessig å velge en kvalitativ forskningstilnærming (Gudmundsdottir, 2011).

For meg ble det et naturlig valg å benytte kvalitativ forskningsmetode, da jeg er ute etter å høre elevenes stemme; deres opplevelse av læreren. I problemstillingen finner vi ordet relasjon, og ofte er kvalitativ forskningsmetode et bra valg om man ønsker å forske på relasjoner. Dette er blant annet fordi man kommer tett på sine forskningsdeltakere (Thagaard, 2013)

Man kan benytte ulike tilnæringsmåter innenfor kvalitativ forskning. Jeg har valgt å benytte meg av en fenomenologisk studie, hvor man er ute etter å høre menneskers opplevelse omkring ulike fenomen (Postholm, 2010), noe som passer bra med min problemstilling. Fenomenologien kan videre deles inn i to; hvor man enten kan ha et sosiologisk- eller psykologisk perspektiv. Velger man et sosiologisk perspektiv innenfor fenomenologien undersøker man grupper av mennesker, om hvordan de utvikler ulike meninger omkring forskjellige fenomen. Jeg har valgt å benytte det psykologiske perspektivet, hvor jeg lar individet være i fokus (Postholm, 2010). På bakgrunn av dette har jeg intervjuet elever i håp

om å få innblikk i deres opplevelse av møtet med læreren. Derfor er det enkeltindividet som vil være i fokus i oppgaven min.

For å få fatt på elevenes opplevelser av møtet med læreren, og for å få et innblikk i relasjonen mellom eleven og læreren, er det hensiktsmessig å samtale med elevene. Derfor er individuelt intervju (Ringdal, 2013) en naturlig datainnsamlingsmetode for min oppgave.

6.2 Datainnsamlingsmetode

Jeg har benyttet individuelle, kvalitative intervju som innsamlingsmetode for mitt datamateriale. I tillegg har jeg benyttet et kvalitativt gruppeintervju, men dette velger jeg å regne som en del av forarbeidet til intervjuene med elevene. Mer om dette under kapittelet om forarbeid til intervju. Ifølge Postholm (2010) er intervju den eneste nyttige datainnsamlingsstrategien dersom man velger å benytte en fenomenologisk studie. Det er hensiktsmessig å samtale med deltakerne gjennom intervju når man er på utkikk etter deres egne opplevelser, følelser og tanker (Dalen, 2011), slik jeg er i min oppgave. Formålet med å velge intervju som datainnsamlingsmetode var blant annet å få fatt på elevenes relasjon med læreren. I følge Postholm (2010) vil det være den subjektive opplevelsen av fenomenet som da er i sentrum.

Jeg har pratet med til sammen fire elever. Individuelt intervju gav meg derfor en fin mulighet til å fange opp elevenes tanker og meninger. Ved bruk av denne metoden blir eleven ekspert, og den viktigste deltakeren om sin egen livssituasjon. Sitt eget forhold til læreren er noe de fleste elever bør kunne si noe om. Denne metoden tar eleven på alvor, og med en positiv opplevelse kan intervjuet styrke elevens evne til selvrefleksjon (Eide & Winger, 2003). Det er som sagt subjektive opplevelser som blir fortalt, og jeg kan ikke regne noen av disse som sanne eller usanne. Likevel gav intervjuene meg muligheten til å fange opp mangfoldet av meninger og erfaringer, noe som gav meg både ulike og like opplevelser og eksempler. Dette regnes av Creswell (1998) som et viktig mål med fenomenologisk forskning, nettopp det å finne erfaringer og opplevelser som flere mennesker har av samme fenomen. Virkeligheten er i stadig dynamisk utvikling, og konstrueres av de som er involvert i den enkelte forskningssituasjon. Vi kan derfor få utfordringer i form av at vi oppfatter det som foregår rundt oss ulikt (Glesne & Peshkin, 1992).

Et intervju kan ha ulike former, det kan være helt strukturert, halvstrukturert eller totalt ustrukturert. Målgruppe, og ikke minst tema, bestemmer hvilken form som vil være hensiktsmessig å bruke (Dalen, 2011). Jeg valgte å benytte et halvstrukturert intervju, hvor jeg delte intervjuguiden min inn i fem ulike deler (se vedlegg 3). Datamaterialet mitt tar altså utgangspunkt i fire individuelle intervju av fire elever på ungdomstrinnet. I tillegg har jeg gjennomført et gruppeintervju med to lærere som forberedelse til elevintervjuene. Dette har jeg skrevet mer om i kapitlet om forarbeid til intervju.

6.3 Utvalg

Valget av deltakere er viktig innenfor kvalitative intervju (Dalen, 2011). Man må passe seg for ikke å ha for mange i utvalget, men samtidig er det viktig å få nok og tilstrekkelig informasjon, som videre skal tolkes og analyseres (Dalen, 2011).

Jeg har allerede i avsnittet om begrepsavklaringer fortalt at jeg har valgt å benytte de skoleflinke elevene som deltakere. Da jeg ikke hadde noen form for kjennskap til disse elevene på forhånd, er utvalget tatt på bakgrunn av deres kontaktlærere samt karakterer og vurderinger. Det er også elevenes kontaktlærere som kjenner elevene best på skolen. Disse kontaktlærerne ble mine ”gatekeepers”, eller på norsk; portåpnere. Jeg vil forklare mer om dette i kapitlet om forarbeid til intervju.

Lærerne og jeg hadde to møter i forkant, hvor jeg informerte om mine tanker rundt denne oppgaven. Ut i fra problemstillingen min, og ut i fra noen kriterier, forsøkte jeg å skape et bilde av hvilke deltakere det ville være mest hensiktsmessig å bruke. Kriteriene ble utarbeidet på bakgrunn av lest teori om fenomenet skoleflinkhet og evnerike barn. Jeg benyttet med andre ord kriterievelgning.

Lærerne foreslo mange gode kandidater, og jeg fikk en liste med flere aktuelle elever, men valgte å benytte kun fire av disse. Dette begrunner jeg med tid til rådighet, samt omfanget av denne oppgaven. Hadde noen av deltakerne takket nei, eller ikke fått tillatelse av foresatte, hadde jeg likevel hatt deltakere i reserve fra listen. Jeg valgte å søke etter deltakere på ungdomstrinnet, da jeg ser på erfaring som en viktig faktor for å kunne sette ord på opplevelsene i klasserommet. Livserfaring, samt grad av modenhet spiller også en sentral rolle. Jeg endte opp med å få to elever fra 9.trinn, og to elever fra 10. trinn. Da alle disse

deltakerne blir evaluert med tallkarakterer, ble det også noe enklere å avgjøre hvorvidt de var skoleflinke eller ikke. Utvalget består av to jenter og to gutter. Den jevne fordelingen av kjønn kan ikke begrunnes med noe annet enn at det skjedde tilfeldig. Da jeg hadde forberedende samtale med kontaktlærerne nevnte jeg at kjønn ikke ville ha noen betydning for denne undersøkelsen.

Jeg har valgt å anonymisere deltakerne mine ved å kalle de deltaker 1, deltaker 2, deltaker 3 og deltaker 4. Deltaker 1 er en gutt på 10. trinn, deltaker 2 er ei jente på 9. trinn, deltaker 3 er ei jente på 10. trinn og deltaker 4 er en gutt på 9. trinn. Alle deltakerne er fra samme ungdomsskole.

Jeg hadde på forhånd bestemt meg for at intervjuene ikke skulle overskride en time. De varte i henholdsvis 42, 22, 35 og 37 minutter. I forhold til lengden kan man få inntrykk av at deltakeren i det korteste intervjuet ikke sa like mye som deltakeren i det lengste intervjuet, og dette stemmer. Etter å ha transkribert datamaterialet, har jeg fått mest tekst fra de to intervjuene som varte lengst. Jeg opplevde at de elevene som tok seg best tid og som snakket mest, gav meg de beste og mest gjennomtenkte svarene. Jeg sitter også igjen med følelsen av at mange tanker og opplevelser omkring relasjonen til læreren er felles blant alle disse fire ungdomsskoleelevene.

6.4 Forarbeid til intervju

I oppstarten av min masteroppgave spurte jeg en bekjent, som er faglærer på ungdomstrinn, om tips og råd når det kommer til valg av deltakere. Han hadde med en gang noen tanker og forslag, og sa seg behjelpelig med å videreformidle min prosjektskisse på skolen han jobber ved. Prosjektskissen ble lagt frem på et teammøte, og jeg ble kontaktet av to kontaktlærere. Disse lærerne ble senere mine portåpnere, når det kom til å finne elevene til de fire individuelle intervjuene. Jeg leverte i mellomtiden et lignende informasjonsskriv til rektor på skolen (se vedlegg 1), og fikk raskt positiv respons.

To kontaktlærere sa ja til å hjelpe meg med datainnsamlingen. De leverte et informasjonsskriv til de aktuelle kandidatene (se vedlegg 1), samt informerte de gjennom en kort samtale for meg. Alle elevene svarte positivt med en gang. I forkant av intervjuene hadde elevene signert

samtykkeerklæringen selv, eller med foresattes underskrift avhengig av elevens alder (se vedlegg 1).

I forkant av utarbeidingen av intervjuguiden til elevene, leste jeg relevant teori. Jeg leste blant annet teori som gikk på relasjonskompetanse (Spurkeland, 2012; Nordahl, 2012), og satte meg inn i ulike utfordringer jeg kunne møte i intervjusituasjonen med barn (Dalen, 2011; Eide & Winger, 2003) Dette gjorde jeg for å skaffe meg oversikt over temaet, og finne begrep og forankringer som jeg kunne støtte meg til under intervjurundene. Dette er i samsvar med Kvale (2002) som hevder at man trenger kunnskap som er relevant omkring det man skal forske på. Dette blant annet for å stille gode spørsmål under intervjuene.

Min forforståelse spiller også en rolle i forhold til denne prosessen (Nilssen, 2012), og jeg var i forkant av intervjuprosessen opptatt av å være denne forforståelsen bevisst. Man vil aldri som kvalitativ forsker oppnå å være fullstendig objektiv. Det å være bevisst sin egen subjektivitet vil derfor være avgjørende for å få et så godt datamateriale som mulig (Nilssen, 2012). Å ha et åpent sinn i møte med sine deltakere kan være avgjørende for om man får et troverdig resultat eller ikke (Dalen, 2011). Jeg har skrevet mer om forskerens subjektivitet under avsnittet om kvalitet av data.

Å lage en god intervjuguide handler i følge Dalen (2012) om å omsette studien sin problemstilling til konkrete tema, med påfølgende spørsmål. Under utarbeidingen av intervjuguiden til elevene hadde jeg hele tiden problemstillingen min synlig. Dette var til stor hjelp når det kom til å lage gode spørsmål som handlet om det jeg faktisk ønsket å finne ut. Spørsmålene ble altså dannet på grunnlag av lest teori, egen interesse og erfaringer, samt problemstillingen.

Intervjuet ble planlagt å være halvstrukturert, og intervjuguiden består av fem ulike deler; bakgrunns-spørsmål, beskrivelse av situasjonen, relasjonen, en drømmedag og avsluttende del (Se vedlegg 3). Jeg har benyttet timeglassprinsippet, eller det noen velger å kalle traktprinsippet, hvor jeg starter og avslutter med generelle spørsmål. Midtdelen består av den mest konsentrerte delen, der spørsmålene omhandler kjernen og essensen av problemstillingen og oppgaven min. Hver del har underspørsmål samt stikkord hvor jeg har notert viktige begrep og tips dersom deltakeren ikke klarer å svare. Ved å dele intervjuguiden inn i ulike deler fikk jeg en myk start med forholdsvis enkle spørsmål, en midtdel hvor jeg hovedsakelig stilte spørsmål som fokuserte på oppgaven og problemstillingen, og til slutt en oppsummerende del for å runde av og avslutte.

Jeg begrunner valgene jeg har tatt omkring oppbyggingen av intervjuguiden til elevene med at litteraturen jeg har lest om barnesamtaler anbefaler at man legger ekstra stor vekt på en myk start, samt en myk avrundning og avslutning. Ved å benytte åpne og forholdsvis enkle spørsmål som ikke virker avskrekkende på deltakerne i begynnelsen og avslutning, øker man sjansen for å få et troverdig resultat i undersøkelsen (Eide & Winger, 2003). Ved å ha en slik oppbygning på intervjuguiden sikret jeg meg også at vi fikk snakket om det mest sentrale jeg lurte på i forhold til min problemstilling, samt at det var mulig for deltakerne å komme med egne opplevelser og erfaringer utenfor de ulike temaene jeg tok opp. Dette bekrefter tanken min om at det passet å ha et delvis strukturert intervju i denne oppgaven (Dalen, 2011). Jeg la vekt på å utforme spørsmål som utfordret deltakerne til å fortelle om sine opplevelser. Derfor brukte jeg ofte setninger som ”kan du forklare”, ”hvorfor føler du det slik”, ”hva er din opplevelse av” (Eide & Winger, 2003).

Før jeg foretok de individuelle elevintervjuene gjennomførte jeg ikke et prøveintervju, men et gruppeintervju av kontaktlærerne på 9. og 10. trinn. Dette fordi jeg var usikker og spent på hvor mye jeg kunne forvente å få av informasjon fra elevene. Jeg var redd for at deres umodenhet og mangel på livserfaring kunne være utfordringer i denne sammenhengen. Jeg fryktet også at det at de også enda regnes som barn, kunne være med på å gi meg et for tynt og manglende datamateriale for videre analyse og tolkning. Ved å intervju de to lærerne som hadde plukket ut disse elevene til meg fikk jeg nye begrep, viktig informasjon om elevene og et mer solid grunnlag for å lykkes med elevintervjuene. Dette opplevde jeg som en bekræftende og betryggende opplevelse. Jeg fikk også bedre selvtillit til gjennomføringen av elevintervjuene. Lærerne gav meg nye idéer til andre spørsmål enn de jeg allerede hadde sett for meg.

I følge Brandth (1996) gir gruppeintervju fine muligheter for meningsdanning.

Gruppedynamikken ved at flere får samtale sammen kan gi rom for gode refleksjoner og utfyllende svar. Jeg opplevde at de to lærerne jeg intervjuet hadde en god kjemi, samtalen fløt naturlig, og de hjalp hverandre i spørsmål hvor den andre sto fast. De fikk anledning til å poengtere ting man var enige – eller uenige i hos hverandre. Hensikten min var ikke nødvendigvis at de skulle være enige i alt. Målet med dette fokusgruppeintervjuet var å få informasjon om elevene til de individuelle intervjuene. Jeg fikk en mengde informasjon fra dette intervjuet, og kan bekrefte at sosiologisk materiale ikke skapes i vakuum, men i samhandling mennesker i mellom (Brandth, 1996).

I ettertid opplevde jeg det å gi tid til deltakerne mine som den største utfordringen. Da jeg hadde kommet halvveis i datainnsamlingen opplevde jeg at jeg kunne gi bedre tid, og det som tidligere hadde vært pinlige stillheter for meg, var nå bare gode pauser. Jeg tok meg selv i å avbryte deltakeren for fort, og å bruke mange prober. Dette er korte, bekræftende ord som for eksempel ”mmm,” ”åh”, ”hmm”, men også disse ble merkbart redusert i de to siste intervjuene.

Det viste seg å være en fordel at jeg med min oppgave ønsker å benytte meg av skoleflinke elever. Da lærerne spurte om de aktuelle kandidatene ønsket å være med i et prosjekt som omhandlet skoleflinke elever, opplevde de umiddelbar positiv respons. Jeg er takknemlig for at en slik problemstilling gjorde det lett å finne deltakere som sa seg villige til å stille til intervju. Skulle jeg for eksempel intervjuet elever med diagnoser eller store faglige og sosiale utfordringer ville jeg kanskje ha brukt mer energi og tid på å finne villige deltakere. Jeg opplevde at nesten alle elevene jeg endte opp med å intervjuet møtte opp med en overaskende åpenhet og villighet til å dele sine tanker med meg. De var tilsynelatende stolte over å ha blitt kategorisert som skoleflinke elever.

6.5 Gjennomføring av intervju

Alle de fire intervjuene ble gjennomført over to dager på samme skole. Jeg fikk benytte meg av grupperom, hvor det var stille og rolig til intervjuene. Da alle infoskriv og samtykkeerklæringer var underskrevet og innlevert til meg var det klart for intervjurunder. I forkant av alle intervjuene snakket jeg litt om formålet med denne oppgaven. Jeg fortalte elevene hva det de kom til å si skulle brukes til, og at jeg var opptatt av anonymiseringen av materialet. Jeg opplevde at samtalen i forkant av intervjuet var med på å roe deltakerne ned, og de ble mer avslappet og åpen for å snakke selv. Dette ble en stor fordel da jeg skulle intervjuet unge mennesker.

Jeg benyttet meg av båndopptaker under alle intervjuene. Min rolle som intervjuer og forsker i denne sammenhengen besto mest i å gjennomgå intervjuguiden på en ryddig og strukturert måte, slik at ingen viktige detaljer ble utelatt. I tillegg hadde jeg ekstra stort fokus på å oppføre meg rolig, bruke et enkelt og tydelig språk og gi rom for pauser, samt konsentrere meg om å lytte til det de sa. Jeg hadde at avslappet kroppsspråk, noterte litt underveis og var

oppmerksom på øyekontakt og ulike signaler informantene kunne gi meg. Mange av disse rådene har jeg fått gjennom forberedelsene til intervju og lest litteratur (Dalen, 2011; Eide & Winger, 2003).

Jeg forsøkte konsekvent å legge noe av min forforståelse til side, da jeg skulle møte disse elevene til intervju. Alle har vi egne erfaringer fra skolen, men jeg måtte møte deltakerne med et åpent sinn, som er viktig i et fenomenologisk intervju (Postholm, 2010). Underveis i intervjuet fulgte jeg intervjuguidens oppbygging, mens vi i tillegg pratet omkring problemstillingen min, om begrepene relasjoner, inkludering og anerkjennelse. Noen av deltakerne var flinke til å komme med egne erfaringer og episoder, som belyste noen av disse emnene bedre enn hva jeg hadde forventet. Jeg viste interesse for det de hadde å fortelle, og på denne måten ble de fleste intervjuene en naturlig samtale mellom eleven som deltaker og meg som forsker.

I ettertid har begge kontaktlærerne gitt tilbakemelding til meg om at alle deltakerne opplevde intervjuene som en positiv opplevelse. Dette kan gjenspeile at deltakerne føler de har fått videreformidlet de ulike opplevelsene omkring problemstillingen på en riktig måte. Dette er også med på å forsterke selvtilliten min som ung forsker, da jeg enda regner meg selv som uerfaren når det kommer til å intervju og samle inn datamateriale på denne måten.

6.6 Transkribering av datamaterialet

Transkriberingen startet samme uke som jeg hadde gjennomført intervjuene med elevene. Jeg hadde fire intervju fordelt på to dager, med en skrivedag i mellom. Transkriberingen ble derfor gjort både samme uke som intervjuene samt påfølgende uke. Det viste seg at intervju på mellom 20 – 40 minutter skulle resultere i en stor mengde tekst på papir. Da transkribering også er en forskningsaktivitet, fulgte jeg rådene til Nilssen (2012), og transkriberte alt materiale selv. På denne måten ble jeg virkelig godt kjent med datamaterialet. Jeg er i ettertid glad for at jeg gjorde dette på egen hånd, selv om jeg underveis i transkriberingen kunne føle meg tapt i all skrivingen. For meg ble det en overveldende arbeidsmengde og opplevelse.

Jeg så fort ulike mønster, likheter og ulikheter i materialet fra de fire ulike intervjuene. Dette ble etter hvert et spennende materiale, og jeg følte at jeg underveis i transkriberingen la en del føringer for den videre analysen (Postholm, 2010). Alle ord, lyder samt pauser ble skrevet ned.

Dette ser jeg også på som en fordel i ettertid, da jeg nå ikke lenger klarer å huske kroppsspråk, blikk og signaler fra deltakerne som kunne fortelle mye der og da. Da transkriberingen var overstått sjekket jeg teksten opp mot lydfilen, og gjorde små endringer. Dette kunne være små ord som hadde byttet plass underveis.

6.7 Analyse og tolkning av intervju

Transkriberingen fra intervjuene komprimerte jeg til midten av siden på dokumentet. Dette gav meg god plass på begge sider av teksten til å notere og skrive ulike tanker og kommentarer. Jeg hadde på forhånd lest om koding og kategorisering (Nilssen, 2012), men lot min opplevelse av å lese transkriberingen være utgangspunkt for de første tankene omkring analysen av datamaterialet.

På den ene siden av arket noterte jeg ned de umiddelbare tankene jeg fikk omkring hva som lå implisitt i det elevene sa under intervjuet. Selv om begreper som relasjon, inkludering og bruk av humor ikke ble sagt direkte av elevene, forsto jeg at det var dette de pratet om. Jeg noterte meg disse faguttrykkene i margin. Disse stikkordene, eller kodene, reflekterer en blanding av teori, mine kunnskaper, mine erfaringer og tanker jeg har gjort meg både under datainnsamlingen og transkripsjonen (Nilssen, 2012). Dersom jeg skal benytte meg av den konstant komparative analysemetoden av Strauss og Corbin (2015), ser jeg i ettertid at jeg i begynnelsen av analysen ubevisst har benyttet meg av en åpen kodings-strategi, hvor jeg møtte datamaterialet med et åpent sinn. Dette kan blant annet relateres til forskningsmetoden Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1968). Åpen koding handler mye om å identifisere, klassifisere og å sette navn på viktige mønster i materialet (Nilssen, 2012).

Videre i analysen av datamaterialet måtte jeg bruke stikkordene fra den åpne kodingen til å komme frem til de endelige kategoriene mine. På den andre siden av arket ble det rom for ulike begrep som var felles for to eller flere av intervjuene. Det kunne også være ord og uttrykk som kun ble nevnt av én deltaker, men som jeg regnet som relevant for problemstillingen. Gjennom den aksiale kodingsfasen (Strauss og Corbin, 2015), endte jeg til slutt opp med kategoriene inkludering, anerkjennelse og bruk av tid. Måten jeg kom fram til disse kategoriene på, var at jeg ordnet de ulike stikkordene fra hver av intervjuene i ulike gruppe-begreper. Til og begynne med hadde jeg mer enn fem gruppe-begreper, men etter

hvert fikk jeg samlet flere begrep som lignet i samme gruppe. Jeg endte opp med tre gruppebegreper. Disse ble navngitt som de ulike kategoriene.

Selektiv koding (Strauss og Corbin, 2015), som er den siste fasen i den konstant komparative analysemetoden, handlet for meg om å finne en kjernekategori, eller et tema som flest ganger gikk igjen i datamaterialet. Med andre ord; hva var felles, for alle intervjuene? For meg ble dette relasjonen mellom eleven og læreren. Denne kjerne kategorien gjenspeiler på mange måter problemstillingen i oppgaven. Måten jeg fant dette på, var at jeg på en oversiktlig måte laget meg en liste, hvor jeg samlet alle tema som gikk igjen fra de ulike intervjuene. Jeg har med denne fremgangsmåten også bevisst at jeg har benyttet meg av en induktiv tilnæringsmåte til datamaterialet. Ved å arbeide ut i fra eksisterende datamateriale og empiri, har jeg kommet fram til ulike koder og kategorier som kan vise til relevant teori.

6.8 Kvalitet i kvalitative studier

Det viktigste i kvalitative studier er å forsikre seg om at oppgaven fremstår som troverdig og sann. Med tanke på forskerens subjektivitet og grad av deltakelse, kan dette oppleves som en utfordring (Nilssen, 2012). Å gjengi deltakernes uttalelser og ytringer på en så korrekt måte som mulig er avgjørende for om forskeren lykkes med oppgaven eller ikke.

For å vurdere om min egen oppgave gjenspeiler et bilde av virkeligheten, tar jeg utgangspunkt i de fire ulike punktene omkring validitet i kvalitative studier; bekreftbarhet, overførbarhet, pålitelighet og troverdighet (Thagaard, 2013; Nilssen, 2012).

6.8.1 Bekreftbarhet

Under hele forskningsprosessen skjer det endringer av meninger (Postholm, 2010). Med dette mener jeg at møtet mellom meg som forsker og forskningsfeltet er i stadig utvikling, og sammen med egen forforståelse kan tidligere antagelser bli erstattet med ny kunnskap. Under intervjuene og datainnsamlingen valgte jeg bevisst å benytte meg av åpne spørsmål. Dette for å gi deltakerne muligheten til å samtale omkring ulike tema, og det var naturlig med oppfølgingsspørsmål og små avsporinger. Jeg holdt med andre ord fokus på det emiske

perspektivet. Egen forforståelse, på bakgrunn av blant annet lest teori, utfordret meg i å ta tak i og løfte deltakernes perspektiv frem, som er hensikten i denne kvalitative studien (Postholm, 2010).

Under transkriberingen av datamaterialet så jeg fort at mye av det elevene hadde fortalt stemte med mine meninger. Det ble nå viktig for meg å se på datamaterialet med nye øyne. Dette gjorde jeg ved å veksle mellom empirien og teorien min, og jeg endret gradvis noen av mine tidligere meninger og ståsted. Noen meninger ble bekreftet, mens andre ble avkreftet. Dette stemmer bra med Postholm (2010) sine tanker om at nye ideer blir tatt med inn i oppgaven under analysedelen. Dette kan igjen føres tilbake til den hermeneutiske sirkel (Ringdal, 2013).

6.8.2 Overførbarhet

Overførbarhet i denne sammenhengen, og i alle kvalitative studier, handler om at tolkningene som beskrives vekker gjenklang hos de som leser oppgaven, i hvilken grad studien kan generaliseres. I følge Thagaard (2013) forutsetter dette at mottakeren har kunnskaper og kjennskap til de fenomenene som studeres. Gjennom naturalistisk generalisering kan leserne overføre kunnskapen fra studien de leser til andre lignende situasjoner (Postholm, 2010).

Gjennom å bruke tykke beskrivelser i metode-, analyse- og drøftingsdelen, har jeg prøvd å fortolke det deltakerne har presentert gjennom å reflektere svarene deres opp i mot egne erfaringer og relevant teori.

6.8.3 Pålitelighet

For at studien skal fremstå som pålitelig forutsetter det at man har orden i papirene. Med dette mener jeg at man på en strukturert og ryddig måte kan klare å dokumentere forskningsprosessen. Det skal være enkelt å se hva som er blitt gjort (Postholm, 2010). Jeg har gjennom hele metodekapittelet lagt vekt på å beskrive de ulike delene av forskningsprosessen på en så nøyaktig måte som mulig, helt fra utformingen av problemstillingen til innsamling av datamateriale, transkribering, analyse og tolkning. Jeg har forsøkt å bruke både rike og tykke skildringer for å få med meg leserne på prosessen. På denne måten håper jeg det vil være

lettere å sette seg inn i situasjonen. Vedlagt vil det være både informasjonsskriv, svar fra rektor, intervjuguide og svarbrev på søknaden til NSD (Se vedlegg 4). Jeg velger å ha med disse dokumentene, for å vise ulike deler av prosessen. Her blir det tydelig hvordan jeg gikk fram for å finne deltakere og hvilke spørsmål som har vært utgangspunkt for datamaterialet-, og for å besvare problemstillingen min.

6.8.4 Troverdighet

Jeg støttet meg mye på det kontaktlærerne gav meg av tilbakemeldinger, om at elevene hadde hatt en positiv opplevelse av intervjuene. Likevel er ikke dette nok når det kommer til om elevene følte de hadde fått formidlet sin opplevelse av relasjonen med læreren eller ikke.

Man kan da med fordel ”memberchecke” deltakerne sine (Postholm, 2010). Man kan samtale med deltakerne omkring hva man har funnet ut, og om forskerens analyser av datamaterialet stemmer overens med deltakernes opplevelser. Jeg ønsket også å gjennomføre en slik samtale i ettertid av analysen med mine deltakere. En måneds tid etter datainnsamlingen hadde jeg derfor en kort prat med hver enkelt deltaker, for å forsikre meg om at jeg hadde transkribert og forstått deres uttalelser riktig. Jeg hadde med meg utskrifter av transkriberingene, og lot elevene bruke noen minutter på å lese disse. Jeg fikk inntrykk av at deltakerne satte pris på å få tilgang på datamaterialet, og at de var glade for å få lese gjennom transkriberingene. Det viste seg at det ikke var noe behov for å gjøre noen endringer. Jeg tolker dette som at jeg hadde gjort en god jobb med transkriberingen. Det var samsvar mellom deltakernes uttalelser og det jeg hadde skrevet.

6.9 Etiske betraktninger

Samfunnet stiller i dag krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i retningslinjer og ulike lover (Dalen, 2011).

Personopplysningsloven ble innført i 2001, og etter dette er det meldeplikt for alle prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler (Dalen, 2011). Jeg meldte derfor studien min til NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, personvernombudet for forskning. Jeg fikk tilbakemelding om at oppgaven var meldepliktig i sammenheng med opplysningen i § 31 som handler om meldeplikt (se vedlegg 4). Videre fikk jeg tilbakemelding om at behandlingen tilfredstilte kravene i personopplysningsloven, så lenge jeg gjennomførte studien i tråd med de opplysningene som ble gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter.

Jeg satte meg inn i NTNUs regler for datasikkerhet, med tanke på bruk av privat datamaskin til lagring av personidentifiserende datamateriale. Alt av opptak og annen innsamlet informasjon skulle anonymiseres og slettes når prosjektet var levert inn og avsluttet. Innleveringsfrist på oppgaven ble satt til 01.05.2015.

Alle opptak fra intervjuene på båndopptaker er slettet, og transkriberingene samt ulike notater er lagret på egen datamaskin med passord. Alle filer brukt til denne studien vil bli slettet når oppgaven er avsluttet. Jeg har underveis i dette arbeidet behandlet all empiri konfidensielt. All informasjon som kan føres tilbake til deltakerne er anonymisert.

Del IV Analyse og drøfting

Kapittel 7 Analyse og drøfting

Innledning

Da jeg tidlig i dette studiet ble klar over at jeg ønsket å benytte meg av elevperspektivet, ble det også naturlig for meg å forske på relasjoner. Jeg ønsket å ha samtaler med elevene om hvordan de opplevde møtet med sin lærer. De skolesterke elevene har i norsk skole fått gjennomgående lite oppmerksomhet sammenlignet med de elevene som står ovenfor større utfordringer (Idsøe, 2014). Dette gjelder da de elevene som regnes for å ha store vansker når det kommer til det faglige i skolen. På bakgrunn av dette ønsket jeg å bruke en del av studien for å skaffe meg mer kunnskap om de skoleflinke elevene. Spurkeland (2012) skriver at relasjonskompetanse er veien å gå for og lære folk og kjenne. Problemstillingen «*Det gode møtet. De skoleflinke elevenes opplevelse av møtet med læreren – med særlig fokus på lærer - elevrelasjonen*», gir meg muligheten til å få høre om elevenes opplevelser omkring lærerens relasjonskompetanse. Dette vil være nyttig på flere områder, blant annet for min egen del som nyutdannet lærer og spesialpedagog på vei mot framtidig jobbkarriere.

Denne oppgaven åpnet opp for å benytte en kvalitativ tilnærming, og jeg valgte i tillegg å intervjuer elevene. På bakgrunn av dette vil jeg nå presentere analyse av datamaterialet samt drøfting i dette kapitlet. I analysen valgte jeg å avgrense datamaterialet. Gjennom ulike kodingsfaser, blant annet den aksiale (Strauss & Corbin, 2015), ble det naturlig for meg å gruppere ulike emner som kunne være felles. Jeg endte etter hvert opp med de tre gruppebegrepene; inkludering, anerkjennelse og bruk av tid. Disse tre gruppebegrepene skulle senere bli mine tre kjerne-kategorier, som i sin helhet reflekterer omkring relasjonsbegrepet, med hovedfokus på lærer – elevrelasjonen. For å oppnå en god relasjon med eleven trenger læreren blant annet kunnskaper om dialogferdigheter (Spurkeland, 2012), klasseledelse og eleven trenger å bli tatt på alvor (Røkenes & Hansen, 2006). Disse teoriene bekreftes gjennom de ulike intervjuene med elevene, hvor jeg har fått tydelige signaler på at de setter pris på en lærer som er positiv, varm og rettferdig. Som tidligere nevnt, er studiens formål blant annet å høre hvilke opplevelser de har omkring akkurat dette.

I dette kapittelet om analyse og drøfting vil kjernekategoriene inkludering, anerkjennelse og bruk av tid danne egne kapitler hvor jeg vil se nærmere på empirien og samtidig trekke inn relevant teori. Jeg har som sagt valgt å anonymisere deltakerne med nummerering, og i gjengivelsen av datamaterialet vil jeg bruke nummer fra 1-4. På denne måten håper jeg det vil være mulig for leseren å følge med på svarene fra hver enkelt, og jeg vil benytte sitater fra elevene der det føles naturlig. Jeg har også valgt å underbygge sitatene fra elevene ved og trekke inn egne erfaringer og teori for å drøfte på en hensiktsmessig måte. Mot slutten av oppgaven vil det komme en oppsummerende drøfting hvor hovedfunnene presenteres.

7.1 Inkludering

Inkluderingsprinsippet henger tett sammen med opplæringsloven (Idsøe & Skogen, 2011), hvor det blant annet kommer frem at skolene har et ansvar i å legge til rette for en tilpasset opplæring for alle elever. Imsen (2009) beskriver likevel den norske skolen i dag, enhetsskolen, som en skole med et ideal om å bidra til og utjevne de sosiale forskjellene. Den norske skolen i dag ser på det å skape likhet og likeverd mellom samfunnets medlemmer som et realistisk mål (Imsen, 2009). Jeg har vanskeligheter med å forstå hvordan man med tilpasset opplæring og individuelle tilpasninger skal klare å imøtekomme disse målene, samtidig som jeg ikke ser utelukkende positive sider ved en slik skolepolitikk. Ønsker vi en skole og et samfunn der alle mennesker blir utdannet og oppdratt likt? Hvor det å skille seg ut og oppleves som annerledes ikke blir akseptert? Jeg mener man vil komme lenger med å gi ulike tilbud til elevene tilpasset deres individuelle behov, hvor fokus blant annet er på utfordring og mestring. En av skolens viktigste oppgaver er å utdanne barn og unge til og bli fungerende samfunnsborgere, og i samfunnet trenger vi et mangfold av mennesketyper som takler ulike arbeidsoppgaver.

Hva jeg legger i det å føle seg inkludert i skolesammenheng, støtter det Haug og Briseid (2014; 2006) skriver om den inkluderende skolen, nemlig det at alle skal ha et medansvar, og at alle skal nyte godt av de godene vi finner i fellesskapet. I tillegg mener jeg dette henger nøye sammen med integreringsbegrepet (Haug, 2014), som omfatter at alle elevene i tillegg skal høre til i et sosialt fellesskap. At alle elevene skal føle sosial tilhørighet er noe alle lærere bør legge til rette for, og dette mener jeg kan gjøres gjennom og blant annet jobbe for et godt klassemiljø.

Under intervjuene med elevene fikk jeg tidlig inntrykk av at de alle hadde positive opplevelser med klassen sin og de fleste av lærerne sine. En dyktig lærer som blant annet klarer å vise gode ferdigheter når det kommer til klasseledelse, var en viktig faktor for å få elevene til å føle seg inkludert. Jeg vil derfor beskrive læreren som klasseleder nærmere senere i dette kapittelet. Elevene fortalte videre at de likte læreren sin godt på bakgrunn av at han eller hun skapte trivsel i klassen. Trivsel ble skapt blant annet gjennom bruk av humor. Humor er i følge Svebak (2000) et virkemiddel som lettere gjør oss i stand til å leve sammen, og Levine (1980) nevner blant annet humor som et velegnet redskap når man ønsker å påvirke relasjonene med barn. Jeg mener at humor er en naturlig del av lærerrollen. Humor vil på denne måten ta plass inn under den emosjonelle dimensjonen når det kommer til relasjonskompetansen. Humor vil også omtales nærmere, og vil derfor være en viktig del av dette kapittelet. Sammen med sitater fra elevintervjuene vil dette kapittelet på denne måten reflektere omkring hvilke virkemidler en lærer kan benytte for å bli en god klasseleder.

7.1.1 Klasseledelse

Læreren har i følge Løvoll og Jensen (2014) den største innflytelsen på elevens læring, og læreren har også i følge Hattie og Yates (2014), stor påvirkningskraft når det kommer til å skape den gode relasjonen mellom seg selv og eleven. Den gode relasjonen oppstår først når læreren har skaffet seg nok relasjonskompetanse, som blant annet innebærer å beherske ulike dialogferdigheter. Dette betyr at læreren må kunne prate med elevene, og sette seg inn i deres virkelighetsoppfatning (Spurkeland, 2012; Røkenes & Hanssen, 2006). Dette handler blant annet om å ta elevene på alvor, behandle de med respekt og å ta seg tid til å lytte til det de har og fortelle (Hattie & Yates, 2014; Røkenes & Hanssen, 2006). Jeg har selv kjent på kroppen, og opplevd utfordringer, når det kommer til å bli kjent med nye elever. Når jeg treffer elevene for første gang, har jeg lite informasjon om hvem de er, og jeg er usikker på hvordan de vil oppføre seg mot meg når vi møtes. Jeg føler meg usikker og nervøs. Elevene regnes enda som barn eller ungdom, mens læreren regnes som en mer erfaren voksen. Her kan det lett oppstå konflikter når det kommer til det å prøve og forstå hvordan elevene opplever omgivelsene. Man tolker og forstår alltid noe ut i fra noe, og som lærer i møte med elevens virkelighet kan dette være et symbol på den hermeneutiske sirkelen (Røkenes & Hanssen, 2006). Selv om det kan være vanskelig, er det viktig å forsøke og justere sin egen forforståelse gjennom samtalen

og å lære elevene og kjenne. På denne måten oppnår man en best mulig relasjon. Heldigvis forsvinner nervøsiteten jeg føler etter noen minutter. Som regel er elevene imøtekommende og positive, og dersom jeg møter de nye elevene med et åpent sinn, blir nesten alltid møtet vellykket.

Jeg fikk bekreftelse på at elevene i denne studien hadde gode relasjoner med de aller fleste av lærerne sine. For å la elevene beskrive forholdet sitt med lærerne, ønsket jeg at de skulle beskrive situasjonen slik de selv opplevde den. Med dette tenkte jeg spesielt på møtet med læreren i klasserommet, om de hadde spesielle tilretteleggelser, egne opplegg eller om de følte seg annerledes behandlet av læreren med tanke på at de ble vurdert som skoleflinke elever.

Deltaker 2: Jeg føler egentlig ikke at læreren behandler meg annerledes, nei. (...) Det kommer egentlig litt an på, men egentlig så er det de som mest egentlig ikke får det til helt. De får tilpasset. Men. (...) Jeg får ikke noen spesiell tilpasning...

Deltaker 4: Ja, det er jo ganske bra. Tenker du på kontaktlæreren min nå, da? (...) Ja, det er jo ganske bra det, da. (...) Hun er artig å være med. Hun er en av de beste lærerne. Hun tenker sånn som meg. Det nytter å snakke med henne. Noen lærere er jo bare sånn; ”gå og sett deg!” Men med henne... Det går an å snakke med henne, da.

Sitatene viser at disse elevene ikke følte seg annerledes behandlet, men at de likevel opplevde å ha et positivt forhold til læreren sin. Det var ingen av elevene som hadde spesielt tilrettelagte undervisningsopplegg, men de fortalte at dette var noe de godt kunne ha tenkt seg. I følge Skogen og Idsøe (2011) vet vi at de skoleflinke elevene ikke har de samme rettighetene til spesialundervisning som de svakeste (Lovdata, 2005, §5-1). Gjennom disse utsagnene fra deltakerne får jeg likevel inntrykk av at denne elevgruppen ville hatt nytte av opplæring som er tilpasset deres nivå og forutsetninger, noe som kommer til syne i opplæringslovens § 1-3 (Lovdata, 2008). Disse elevene ligger over gjennomsnittet hva gjelder faglige prestasjoner på sitt trinn. Jeg får ved å prate med de inntrykk av at de kunne ha oppnådd enda bedre faglige resultater hvis de hadde fått tilrettelegging og tilpassede oppgaver av læreren. Disse elevene opplever å kjede seg på skolen, som følge av for få utfordringer og lite mestring. Guttene spesielt, forteller meg at de i perioder ikke gidder å jobbe med skolearbeid blant annet på grunn av lite motivasjon for skolen.

Deltaker 1: Ja, kanskje det, ja. (Bedre hvis egne opplegg) Men problemene i disse fagene, (som eleven ikke liker) er vel i bunn og grunn at jeg har en stor mangel på motivasjon... Så det har kanskje hjulpet. Spesielt hvis det hadde vært et annerledes opplegg, da.

Bandura og Skaalvik skriver at alle elever trenger å oppleve mestring, og dette kan føre til motivasjon for skolearbeidet (2011; 2006). Lykkes man med dette, får de skoleflinke elevene gode muligheter til å utvikle potensialet sitt, og læreren bør i følge Idsøe (2014) forsøke å gi elevene opplegg tilpasset deres nivå. Jentene i min studie fortalte at de ønsket en lærer og klasseleder som stilte tydelige krav. I tillegg til å stille krav, skriver Hattie og Yates (2014) at elevene bør føle at læreren er rettferdig og behandler de med respekt. Videre vet vi at tilbakemeldingsrolle er stor (Hattie & Yates, 2014) når det kommer til elevenes innsats for å utvide kunnskapen. Disse jentene ønsket seg derfor en lærer som gjennom tilbakemelding og veiledning legger til rette for gode prestasjoner og resultater.

Gjennom at læreren stilte krav til det faglige arbeidet, økte innsatsen hos jentene, og resultatene kom blant annet i form av gode karakterer. De gode karakterene kan her også være en form for belønning, som igjen er et tegn på ytre motivasjon i følge Woolfolk (2010). Som lærer opplever jeg selv at det ofte oppstår utfordringer når det kommer til å gi gode tilbakemeldinger til elevene. På ungdomsskole kommer også karaktersetning inn i bildet, og jeg har flere ganger tatt meg selv i å henge meg for mye opp i tallkarakteren enn i den helhetlige tilbakemeldingen. Jeg prøver å tenke tilbake til eget arbeid som elev i skolen, der jeg ofte opplevde frustrasjon omkring det og ikke få svar på hva jeg skulle jobbe mer med, eventuelt gjøre enda bedre til neste gang. Det er nettopp denne typen tilbakemeldingen jeg føler disse jentene savner hos noen av sine lærere, og som fører til at de savner mer tilbakemelding, eller feedback som deltaker 3 kaller det:

Deltaker 3: Jeg ønsker gjerne slik feedback fra læreren (...) Det er behov for feedback, det skulle vært noe mer (...) Av og til er det bedre å spørre en medelev. Føler jeg blir litt klokere av å spørre en medelev. Lærerne har svaret, men det er litt enklere og artigere å spørre en medelev (...)

Denne eleven poengterer også noe annet som er viktig, og som jeg mener er undervurdert i den norske skolen i dag; nemlig det å lære av medelever. Elevstyrt undervisning er blant annet noe Lie (2014) skriver positivt om, og dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittelet om en drømmedag.

Jeg spurte elevene om hvor mye tid de brukte på leksene per uke, og her fikk jeg noe varierte svar. Jentene opplevde jeg som svært pliktoppfyllende, og svarte det jeg hadde forventninger om; 3- 5 timer i uka. Guttene derimot, fortalte meg at de så å si aldri gjorde lekser:

Deltaker 1: Heh. Ja, det er jo egentlig ingenting, da... (...) De fleste ville kanskje ha sagt at det er fordi de ikke orker. Selv tror jeg det handler mye om at jeg prioriterer

*andre ting... som jeg er avhengig av. (...) Som for eksempel spilling, eller TV (...)
Eller at jeg ikke orker. (...) Det handler vel i bunn og grunn om at jeg ikke har
motivasjon, da...*

*Deltaker 4: Det er slik at, hvis vi har noen oppgaver som jeg må gjøre da, så gjør jeg
de. Men det kan være på bussen det da... (...)*

Basert på det deltaker 1 og 4 fortalte meg om innsatsen omkring leksene, tolker jeg dette som at de begge er mulige underlytere. Både Idsøe (2014) og Siegle (2013) skriver at dette er elever som ikke får tilstrekkelige utfordringer i skolen, og jeg velger å se dette i tett sammenheng med grad av motivasjon for skolearbeidet. I følge Østrem (2010) kan vi ikke observere motivasjon direkte, men vi må lete etter tegn som for oss kan indikere motivasjon. Her velger jeg å forstå det slik at disse guttene hadde lav motivasjon for leksene, da de helst ville bruke fritiden sin på andre ting. Til nød kunne en av de gjøre noe lekser på bussen hjem fra skolen. Jeg tolker dette som at leksene bare var noe de måtte få unnagjort, og helst på så kort tid som mulig. De velger ikke å benytte seg av lekser for og utvikle potensialet sitt. Jeg forventet ikke at noen av deltakerne skulle svare at lekser er gøy, det vet de fleste av erfaring at ikke alltid stemmer. Jeg forventet derimot at noen av elevene ville se fordelene med å jobbe mer med skolearbeid, da de ønsker å oppnå gode faglige resultater.

7.1.2 Bruk av humor i klasserommet

Elevene hadde mye å fortelle da jeg spurte om lærerne deres benyttet seg av humor i timene. Det er blant annet vist via Mead og Vygotsky (2005; 2010), at effekten av læring optimaliseres gjennom samhandling med andre. Språket og leken er av disse sett på som en positiv utviklingskilde, og jeg velger å se på humor som en naturlig del av språket. Jeg fikk inntrykk av at deltakerne i denne studien hadde ulike erfaringer når det kom til hvor vanlig det var at lærerne benyttet humor i undervisningen, men at alle satte pris på det hvis det ble brukt. Jeg var nysgjerrig på om humoren var med på å skape tettere kontakt mellom læreren og eleven:

*Deltaker 3: Ja! Det er viktig! (Humor) (...) At læreren kan fleipe om ting, om seg selv
og... Ikke så mye om elevene, da. Men vi kan jo være med på en spøk (...)*

*Deltaker 4: Kjempeviktig. (Humor) Kontaktlæreren min da, har jeg en god tone med.
Hun ler mye, og det er viktig, synes jeg. Hun har god humor, synes jeg. (...) Det er jo
lærere som er sure, og. (...) Hvis noen koddar litt da, og hun flirer litt av det og jeg
flirer av det. (...) Hun tuller ikke så mye da, hun kunne ha tullet mer.*

Men hun flirer mye! (...) Hvis noen kaster en svamp; og den treffer noen, så flirer hun. Hehe. Så kjefter hun! (...) Hun er alvorlig og tar ting seriøst også, når det trengs.

Hattie og Yates (2014) skriver at smilet har stor betydning for hvordan eleven oppfatter læreren, og jeg får inntrykk av at disse elevene setter pris på en lærer som benytter innslag av humor, latter og smil i skolehverdagen. Hvis læreren vet å benytte seg av disse hjelpemiddele på riktig måte, legger man grunnlaget for god kommunikasjon og et godt samarbeid i følge Hattie og Yates (2014). Elev nummer 3 poengterer derimot at hun ikke synes noe om at læreren fleiper med medelever. Det er bedre å ha selvironi, og heller fleipe om og av seg selv, enn å fleipe på bekostning av andre. Svebak (2000) skriver at humor rustet oss for å leve best mulig sammen med andre. Dette støtter også andre læringsteoretikere som for eksempel Mead (2005) og Vygotsky (Østrem, 2010), som støtter det at man best lærer og utvikler seg i samhandling med andre. Likevel er humor brukt i skolen særlig utsatt, da læreren har med barn og unge å gjøre. Man skal være forsiktig med bruk av ironi blant barn, da de lett kan misforstå humoren som i utgangspunktet ikke er ment negativt. Jeg har deltakere fra ungdomsskolen med i denne studien og føler at samtlige hadde reflekterte tanker å komme med. Det kan derfor tyde på at det er mulig å benytte humor og ironi på ungdomstrinnet, spesielt med de elevene man kjenner godt og vet grensene til.

Kunnskapsløftet (2013) nevner humor som et språklig virkemiddel under norskfaget på ungdomstrinnsnivå. Jeg skulle gjerne også sett at humor som et hjelpemiddel og verktøy for læreren ble nevnt flere steder i denne reformen. På denne måten kan kanskje bruk av humor avdramatiseres noe, slik at flere lærere tørr å vise denne siden av seg selv både i klassesituasjonen og i relasjonen med sine elever. I den generelle delen av Kunnskapsløftet (2013) kunne det humoristiske mennesket likestilles med de andre mennesketypene som for eksempel det meningssøkende mennesket og det skapende mennesket. Humor er menneskelig og positivt, så hvorfor ikke bruke det sammen med elevene?

I min første praksisperiode, tidlig i lærerutdanningen, fikk jeg et råd av praksislæreren min om ikke å smile til elevene de første dagene. Dette fordi elevene skulle oppfatte meg som en autoritær voksenperson, som de var pent nødt til å høre etter. Uerfaren og ung, visste jeg ikke bedre enn å ta til meg rådet jeg fikk. Jeg opplevde ikke dette som spesielt vellykket, og har i ettertid heller valgt å være meg selv. Jeg smiler fra jeg møter elevene mine, og jeg tror ikke at de har oppfattet meg som en dårligere lærer på grunn av det. Senere har jeg lært at det å være autoritær ikke er synonymt med det å være en god lærer. Det er ikke farlig å smile og le med elevene sine, så fremt man samtidig kan være alvorlig og tydelig når elevene trenger det.

Humor kan med andre ord brukes aktivt av læreren for å påvirke relasjonen til eleven, slik Levine hevder (1980).

7.1.3 Bruk av ros i klasserommet

Ros brukt som verktøy i undervisningssituasjonen er mye omdiskutert. Hattie og Yates (2014) skriver for eksempel at bruk av ros ikke vil hjelpe elevene til å øke kunnskapen og forståelsen, og at ros i seg selv ikke kan regnes som en forsterkningskilde. Det vil være mer hensiktsmessig å benytte informative tilbakemeldinger (Hattie & Yates, 2014). Jeg er uenig, og mener at læreren kan rose elevene når de har gjort seg fortjent til det. Jeg mener ikke at informative tilbakemeldinger ikke bør benyttes, men at man sammen med tilbakemeldingene med fordel kan rose eleven når det er en anledning for det. Dette støtter Tveit, Nordahl og Hansens teorier (2012), om at ros brukt sammen med anerkjennelse og oppmuntring bidrar til at elevene vil kunne oppleve et læringsmiljø preget av trivsel og mestring. I forhold til lærer-elev relasjonen må ros ses i sammenheng med det Huges skriver (2002), at lærer – elev relasjoner som preges av varme og forpliktelse kan påvirke elevenes prestasjoner og sosiale tilpasning. Eleven vil mest sannsynlig oppleve å få et tettere forhold og en bedre relasjon med læreren, dersom læreren er flink til å rose og oppmuntre i tillegg til å gi informative tilbakemeldinger.

Nordahl (2002) poengterer også at ros brukt sammen med anerkjennelse regnes som et grunnleggende behov vi mennesker har. Dette gjelder ikke bare i skolen, men i livet generelt. Vi mennesker setter pris på å få høre at vi kan, og det forsterker relasjonen mellom eleven og læreren når eleven får bekreftelse på at han eller hun har greid i å gjennomføre oppgaven på en god måte. Da jeg nevnte begrepet ros for elevene, fikk jeg inntrykk av at de satte stor pris på en lærer som bemerket innsatsen de la i skolearbeidet:

Deltaker 4: Ja, jeg liker litt ris, da. (...) Ros; det er jo best. Men liksom, hvis du ikke har ris, du kommer deg ikke videre...

Deltaker 1: Man må få inn i hodet hva som er feil. Men det handler om måten læreren legger dette fram på, da.

Jeg spurte om de utelukkende ønsket positive tilbakemeldinger. Elevene svarte da at de i tillegg til ros ønsket svar på hva de kanskje ikke hadde gjort så bra, eller i det minste hva de måtte jobbe mer med.

7.2 Anerkjennelse

Da jeg ba elevene om å definere begrepet anerkjennelse fikk jeg inntrykk av at dette begrepet for deltakerne innebar å få tilbakemeldinger og bekreftelser på det de gjorde i klasserommet. Dette stemmer også bra med måten Jensen og Ulleberg (2011) definerer begrepet brukt i dagligtale, nemlig som ros og positive tilbakemeldinger. Jeg har allerede snakket litt om tilbakemeldingens rolle, og hvor viktig dette er for elevene. Jeg vil komme tilbake til dette her, blant annet for å belyse viktigheten av konstruktive tilbakemeldinger. Hattie og Yates (2014) nevner konstruktiv refleksjon som en av ni viktige dimensjoner hva gjelder tilbakemelding gitt til eleven av læreren. I stedet for å spørre elevene om hva de savnet, eller hva de ønsket annerledes da det kom til det faglige i skolen, gav jeg de utfordringen i å se for seg en drømmedag på skolen. Jeg ønsket at de skulle fortelle meg hvem de ville ha jobbet sammen med, og hvordan læreren skulle ha hjulpet og gitt støtte på best mulig måte. I denne sammenhengen vil jeg også se noe nærmere på ulike berikelsesstrategier (Lie, 2014), da elevene hadde mange gode tanker omkring hva læreren og elevene burde tenke på når det kommer til den faglige tilretteleggingen for skoleflinke elever.

Lie (2014) skriver hvor viktig det er at lærerne påvirker elevene i en slik retning at den indre motivasjonen, den indre drivkraften, for skolearbeidet forsterkes. Woolfolk (2010) skriver at ytre motivasjon kan dreie seg om at elevene ønsker å gjennomføre arbeidsoppgavene mot at de vet at de kan få gode resultater, her i form av karakterer. Begge disse formene for motivasjon eksisterer hos elever i ungdomsskolen, og begge vil ligge til grunn for hvordan elevene presterer faglig i skolen. Derfor ønsker jeg til slutt i dette kapitlet å drøfte hvor stor betydning læreren kan ha, når det kommer til å motivere elevene til skolearbeidet.

7.2.1 Konstruktiv refleksjon

Det er ingen hemmelighet at lærere ofte opplever det som vanskelig å gi de faglig sterkeste elevene utfordrende oppgaver i klasserommet. På samme måte bør læreren jobbe for å gi tilbakemeldinger som er tilpasset elevens nivå, slik Hattie og Yates (2014) sier. Både de normative og summative vurderingene regnes som individuelle tilbakemeldinger, og bør ikke følge en felles mal.

Deltaker 3: Jeg ønsker gjerne slik feedback fra læreren (...) Det er behov for feedback, det skulle vært noe mer (...) av og til er det bedre å spørre en medelev. Føler jeg blir litt klokere hvis jeg spør en medelev. Lærerne har svaret, men det er litt enklere og artigere å spørre en medelev (...)

Elevene svarer mye av det samme når det kommer til hva de forventer av tilbakemeldinger fra læreren. Elevene sier blant annet at de ikke ser noe negativt i tilbakemeldinger ment som konstruktiv kritikk. Elev nummer 3 savner mer tilbakemelding fra læreren, og hun ser bare fordeler med å få svar på hva hun mangler for å få en bedre karakter. Den konstruktive refleksjonen inngår som en av de ni dimensjonene som tilbakemelding fra læreren kan bestå av (Hattie & Yates, 2014). Jeg opplever deltakerne som reflekterte og modne nok til og ikke se på lærerens tilbakemelding som negativ kritikk. De ser nytteverdien i å få vite hva de bør jobbe mer med til neste gang. En tilbakemelding med kun vekt på det som er gjort bra, vil ikke føre til utvikling på samme måte.

7.2.2 En drømmedag

I følge Skogen (2014) kjennetegnes de evnerike elevene som fokuserte, de har god utholdenhet og de klarer å konsentrere seg over en lengre periode. Hos de skoleflinke elevene ser vi ofte mange av de samme kjennetegnene. Gjennom intervjuene med elevene forsto jeg det slik at ingen av deltakerne har fått noen spesielle tilretteleggelser faglig, selv om de har blitt vurdert som skoleflinke elever. Flere av elevene, spesielt guttene, fortalte at de ofte kjedet seg i timene, som følge av at gjennomgangen og oppgavene oppleves som for lite utfordrende. Så selv om disse skoleflinke guttene i utgangspunktet hadde gode forutsetninger for å jobbe godt med skolearbeidet, fortalte de at de ikke var særlig motiverte for skolen.

Elevene fikk derfor utfordringen om å forestille seg en drømmedag, hvor de selv kunne sette sammen grupper, jobbe med oppgaver de selv foretrekker, og læreren skulle bidra på den måten de selv mente var mest hensiktsmessig. Gjennom å forestille seg dette, håpte jeg å få tak i hva elevene føler de savner i dag, samt få forslag til undervisningsopplegg som kan passe for denne elevgruppen. Alle bortsett fra deltaker 3 ønsket å jobbe sammen med klassekompiser og gruppearbeid. Dette var det svaret jeg regnet med å få fra de som ønsket å havne på ei gruppe der man kan prate om andre ting enn det oppgaven handler om. Jeg hadde likevel håpet på å få flere reflekterte svar fra disse deltakerne, hvor tanken bak sammensetningen kunne dreie seg mer om den faglige utviklingen enn det å styrke de sosiale

relasjonene. Deltaker 3 derimot, ønsket å jobbe i grupper med faglig svake elever, da hun mente dette kunne resultere i et godt samarbeid;

Deltaker 3: Jeg tror at disse timene (drømmedag) ville vært ganske like som det de er i dag. (...) Men det jeg liker best, er å hjelpe de som ikke gjør det like bra på skolen. (...) Jeg lærer ganske mye av å hjelpe og lære av andre folk. Så jeg vet ikke om det hadde vært en drømmesituasjon for meg å være sammen med helt likestilte elever...

Deltaker 3 poengterte at hun ofte forbedret begrepsapparatet gjennom å diskutere nytt stoff med medelevene. Hun fortalte videre at hun kun hadde positive erfaringer med å samarbeide med faglig svakere elever enn seg selv. Hun følte ofte at hun heller ønsket å spørre andre elever i stedet for læreren om hjelp. Jeg ble positivt overrasket over å få et så reflektert og modent svar fra en elev på 10. trinn. Denne eleven beviser blant annet at hun evner å forholde seg til seg selv samt forholdet hun har til omgivelsene, som her er gruppearbeid med faglig svake elever. Dette kan blant annet vise til Meads (2005) speilingsteori, hvor man evner å se hvilken påvirkning det man gjør mot seg selv har på andre, samt det man gjør mot andre reflekteres tilbake til seg selv. Denne eleven har erfart at en gruppe bestående av både faglig sterke og faglig svake elever, kan være en gunstig sammensetning når det kommer til læringsutbyttet. Jeg mener at hun gjennom denne uttalelsen viser at hun har forstått at man gjennom å gi og ta, legger til rette for hvordan man ender opp med å være.

Slik elevaktiv undervisning bør være like naturlig å benytte som lærerstyrt undervisning i klasserommet. I følge Lie (2014), fører for eksempel mengdetrening ikke til de samme utfordringene og den samme faglige utviklingen. Det er også helt klart sosiale fordeler ved å la elevene jobbe sammen i grupper. På samme måte som at skoleflinke elever kan settes sammen i grupper med mindre sterke elever, kan det være fordelaktig å sette sammen begavede elever med begavede elever med lærevansker. Lie (2014) skriver at man på den måten kan la elevene være støtte til hverandre.

De vanligste undervisningsstrategiene man har valgt å benytte til de evnerike elevene er akselerasjon, berikelse og mentoring (Lie, 2014). Hensikten med å benytte disse er og gi de sterkeste elevene tilpasset opplæring, og et bedre pedagogisk tilbud. Disse programmene må tilpasses de ulike elevene (Lie, 2014; Mönks & Ypenburg, 2008), men kan benyttes både individuelt og i grupper i følge Skogen og Idsøe (2011). Jeg ser for meg at berikelse og akselerasjon kan benyttes i gruppearbeid dersom elevene på gruppen har like faglige forutsetninger. Det vil her bety at gruppen må bestå av skoleflinke elever. Gruppene kan da få jobbe med utfordrende oppgaver, hvor kriteriene strekker seg noe lenger enn hva de andre i

klassen jobber med. På denne måten vil også denne elevgruppen oppleve utfordringer, noe jeg mener er en forutsetning for å videreutvikle sitt faglige potensiale. De skolesterke elevene kan også få tilbud om å lære pensumstoff over en kortere periode enn det man forventer av de andre elevene. Lie (2014) snakker da om akselerasjon som undervisningsstrategi. Skogen og Idsøe (2011) poengterer at akselerasjon kan hjelpe elevene til å føle flere faglige utfordringer, på samme måte som berikelse. Om man skal benytte akselerasjon eller berikelse som undervisningsform for de sterkeste elevene i en klasse kan ofte bli et diskusjonstema. Da kan man med fordel ta i betraktning at akselerasjon som metode kan oppleves enklere å vurdere enn berikelse, da man både kan se og følge med på elevenes mestringsstempo gjennom denne metoden (Worell & Erwin, 2011). Deltakerne i denne studien hadde ikke opplevd noen av disse undervisningsstrategiene selv, men en av elevene kunne nevne et tilfelle av akselerasjon hos en annen elev på samme skole. Deltaker 4 var klar over at noen hadde fått tilbudet om å jobbe med matematikkpensum forbeholdt videregående pensum mens de selv gikk på ungdomstrinnet:

Deltaker 4: Ja. Men det er en gutt i klassen som har VGS-matte, da... (...) Han er jo helt syk. (...) Ja, han er jo ferdig med eksamen, og...

Forsker: Er dette noe du misunner han?

Deltaker 4: Nei, ikke egentlig. (...) Da måtte jeg jo ha begynt å pugge en hel haug, da...

Deltaker 4 gav likevel uttrykk for at dette ikke var noe han selv ønsket å prøve ut. Det ville blant annet innebære at han måtte begynne å bruke mer tid på lekser, noe han ikke var spesielt interessert i. Vi snakket ikke mer om dette temaet under intervjuet, men jeg har i ettertid undret meg over om denne eleven egentlig mente det han sa. Ville jeg ha hatt muligheten til å tydeliggjøre at dette tiltaket i så fall var ment for å hjelpe eleven til å utvikle seg? At læreren og skolen ønsker at dette skal føre til bedre faglige prestasjoner om vi hadde snakket mer om dette under intervjuet?

7.2.3 Lærerenes betydning for elevens motivasjon

Elevene fra denne studien har fortalt meg at de har gode relasjoner med stort sett alle lærerne sine. De sier at de har flinke lærere, og med dette mener de blant annet at de som regel er i godt humør, de ler mye, og de er gode til å videreformidle kunnskap. De opplever en god

kjemi med læreren sin. Elevene føler at de kan snakke med han eller henne, og de opplever at de blir tatt på alvor. Dette bekrefter Røkenes og Hanssens teorier (2006) om at læreren ikke regnes som en dyktig faperson før man mestrer handlingskompetanse samt har relasjonskompetanse. På denne måten legger man et best mulig grunnlag for å kunne gå inn i en god relasjon med elevene. Når læreren møter nye elever og skaper nye relasjoner bør målet alltid være å møte eleven som et selvstendig og handlende menneske (Røkenes & Hanssen, 2006).

For at de skal prestere på en best mulig måte faglig, nevner elevene selv motivasjon som en avgjørende faktor. Elevene har varierende grad av motivasjon når det kommer til skolearbeidet, avhengig av hvilke lærere de har, mengden arbeid og interesse for de ulike fagene. Da jeg spurte deltaker 1 om han hadde tenkt over om læreren kunne ha en betydning for interessen og motivasjonen for de fagene han likte best, svarte han raskt ja på dette. Jeg tror likevel ikke at han hadde tenkt så mye over nettopp hvorfor, men at det nå ble mer tydelig for han. Denne eleven har klart større interesse for de fagene der han har gode relasjoner med læreren:

Deltaker 1: Vet du, det har jeg aldri tenkt over, men (lærerens betydning)... Når du nevner det; så faktisk, ja! For de... Lærerne i de andre fagene... Det. Det er ikke for å være stygg nei, men sånn jeg har hatt en del misforståelser og misnøyer med de andre lærerne, da...

Dette bekrefter blant annet enkelte sider ved Schibbye (2002) og Meads (2005) teorier om anerkjennelse, hvor vi ser hvor viktig det er å rose, gi positive tilbakemeldinger samt lytte til eleven. I tillegg har Bae (1995) skrevet en del om å gi tid, la den andre snakke ferdig før man selv kommer med sin respons. Elevene kommenterer blant annet at de liker læreren sin nettopp fordi de lytter til hva de har å fortelle.

Elevene har også fortalt at de liker å bli stilt krav til og at læreren forventer at elevene presterer godt, slik at de oppnår ønskede og realistiske resultater. Dette gjelder spesielt deltaker 2 og 3, jentene. Gjennom anerkjennelse fra læreren får elevene bekreftelse på at de har kompetansen, og de motiveres til å prestere faglig. Likevel har forskning vist at elevene opplever de beste resultatene gjennom indre motivasjon (Strandkleiv, 2003). Indre motivasjon kan i noen grad styres av ytre påvirkning. Dersom læreren er i stand til å strukturere hverdagen og bidra med positiv innflytelse, både i sosiale og faglige situasjoner, kan elevene oppleve større indre motivasjon for arbeidet i følge Deci og Ryan (2000). I tillegg bør lærerne oppfordre elevene til å jobbe med selvbestemte oppgaver (Deci & Ryan, 2000).

Forventning om mestring henger tett sammen med den indre og ytre motivasjonen. I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) kan mestringsforventning defineres som en situasjonsbestemt vurdering av å være i stand til å utføre oppgaver for å nå bestemte mål. Målene hos disse elevene, som er mine deltakere, kan for eksempel dreie seg om å få gode karakterer. Læreren bør få elevene til å gjøre en innsats og å gjøre sitt beste, heller enn å henge seg opp i karakterene. For at man skal lykkes med dette kreves en tilpasset undervisning og faglige utfordringer. De faglige utfordringene oppstår lettere om man gir elevene varierte arbeidsoppgaver, til forskjell fra for eksempel mengdearbeid, slik Skaalvik og Skaalvik sier (2005). Når elevene forteller at de ikke orker å gjøre skolearbeidet velger jeg og se dette i sammenheng med lav motivasjon. Dette kan være på bakgrunn av at leksene oppleves for lite utfordrende, eller at det de jobber med på skolen ikke presenteres på en spennende nok måte av læreren. Elevene kan også oppleve at leksene ikke henger sammen med stoffet som blir gjennomgått på skolen. Leksene bli da bare noe de ”må” gjøre, i stedet for å oppfordre til selvstendig arbeid der innsatsen teller.

Forsker: Hvilke fag synes du absolutt ikke er greie da? Eller kjedelige?

Deltaker 1: Matte. (Raskt svar.)

Forsker: Klarer du å forklare meg hvorfor?

Deltaker 1: Eh, jeg er... Kremt. Jeg synes det er. (...) Jeg synes ikke det er noe å sitte og gjøre matteoppgaver. Det er så... Dødfødt! Det er ikke noe artig.

Lav motivasjon fører også ofte til mangel på mestring. Bandura (2006) knytter dette til internal attribusjon til innsats. Skaalvik og Skaalvik (2005) forklarer attribusjon som måten vi forklarer årsaken til egen atferd, og i tillegg hvordan dette virker inn på vår forventning om mestring. Attribusjon til innsats vil i denne sammenhengen være når elevene jobber godt med fagene. På denne måten holdes innsatsen og motivasjonen oppe, noe som er en ønskelig situasjon.

7.3 Fornuftig bruk av tid

Denne siste delen av kapittelet, om analyse og drøfting, vil ha fokus på tidsaspektet i skolen. I skolen kan tid i følge Hattie og Yates (2014) være både allokert tid, undervisningstid og faglig læringstid. Med alle disse ulike formene for tid i skolen sitter jeg igjen med et inntrykk av at man har ubegrenset med tid i skolen. Likevel har jeg av egen erfaring dessverre ofte kjent på tidsklemma, og et stort behov for enda mer tid i skolen. Derfor ønsket jeg å prate med lærerne til deltakerne om nettopp dette. I gruppeintervjuet jeg hadde i forkant av elevintervjuene snakket jeg derfor med kontaktlærerne til elevene. Da vi pratet om mulige utfordringer med de skoleflinke elevene var tid til rådighet utvilsomt et aktuelt tema. Begge lærerne følte at tiden ikke strakk til. Som de kunne fortelle, hadde man ofte ansvar for mange elever hvis store grupper ble undervist samtidig. Begge følte derfor at de måtte bruke mer tid på de svakeste elevene, blant annet for at de ikke skulle ramle av lasset og miste tråden i undervisningen. Det ble derfor interessant å prate med elevene om dette med tidsbruk, og jeg ønsket å konfrontere de med at lærerne hadde fortalt meg at de ofte følte dårlig samvittighet med tanke på den lille tiden til rådighet. I dette kapittelet vil jeg derfor drøfte noen av tankene elevene delte med meg når det kommer til tid med læreren og tidsbruk i klasserommet.

7.3.1 Den dårlige samvittigheten

Dessverre har ikke de skolefaglig sterke elevene den samme retten til spesialundervisning som de svakeste elevene (Utdanningsdirektoratet, 2009). Derimot har de, på lik linje med alle andre elever, krav på tilpasset opplæring. I følge lærerne til elevene i denne oppgaven er blant annet tiden en stor utfordring i forhold til å imøtekomme nettopp dette. Elevene ble overrasket når jeg fortalte at lærerne ofte følte dårlig samvittighet fordi tiden ikke strakk til, og de ikke fikk gitt de nødvendige utfordringene og tilpasningene. Deltaker 1 reflekterte en del over dette, og kom blant annet frem til at man kanskje lettere mister motivasjonen for faget da, selv om man egentlig kan det;

Deltaker 1: Det er jo ingen som klandrer de for det. (å ha dårlig samvittighet) (...) Kanskje det handler om nettopp det vi har snakket om; å inkludere? (...) Men likevel da, så føler de dårlig samvittighet for ikke å ha gjort en bra nok jobb, da... (...) Dette kan jo ha jævlig mye å si da, for slike som meg... Så mister man kanskje litt interessen for faget da, selv om man egentlig kan det.

Alle deltakerne gav uttrykk for at de ble overrasket over at lærerne følte dårlig samvittighet på grunn av for liten tid. Likevel klandret de dem ikke for det. Alle hadde en forståelse for at de prøvde å gjøre det som var mulig. Jeg fikk samtidig inntrykk av at de ikke hadde tenkt på at lærerne kunne bruke av tiden sin til å eventuelt komme med andre og mer utfordrende arbeidsoppgaver. Det var en selvfølge at det var de elevene som strevde i faget som skulle få av den dyrebare tiden til læreren;

Deltaker 2: Ja, de hjelper mer de som ikke kan det, enn de som kan det...

Det er kanskje selvsagt at læreren trenger tid for å tilrettelegge det faglige arbeidet til elevene, men i forhold til lærerens muligheter for relasjonsbygging med elevene må vi også forstå at tid spiller en stor rolle. Pianta (1999) skriver at flere studier har vist at elevenes relasjoner til læreren kan være med på å forme utviklingen til barnet. Dette understreker hvor viktig det er at lærerne får nok tid til å bli ordentlig kjent med elevene sine, ikke bare tid til å gjennomgå ny teori og oppgaver. I Stortingsmelding 28 (1998 - 1999) *Mot rikare mål*, er det også tydelig uttrykt at gode relasjoner mellom eleven og læreren er avgjørende for at læringsutbytte skal bli best mulig. Nok tid er med andre ord nødvendig både når det kommer til læring og relasjonsbygging.

Avslutning

Dette kapittelet om analyse og drøfting valgte jeg å dele inn i ulike kapitler som tar for seg gruppe-begrepene som jeg kom fram til under analyseprosessen. Disse begrepene ble inkludering, anerkjennelse og fornuftig bruk av tid. I tillegg har jeg sett på flere begrep fra analysen som jeg mener er hensiktsmessig å ta for seg under hvert enkelt gruppe-begrep; disse ble klasseledelse, bruk av humor i klasserommet, bruk av ros i klasserommet, konstruktiv refleksjon, en drømmedag, lærerens betydning for elevens motivasjon og den dårlige samvittigheten.

Det ble et bevisst valg fra min side om og ikke nevne relasjonsbegrepet i overskrifter i dette kapittelet. Gjennom ulike sitat fra elevintervjuene, teori og mine analyser, har jeg likevel formidlet hvordan disse elevene opplever møtet med læreren sin. Dette vil fungere som en rød tråd gjennom hele dette kapittelet om analyse og drøfting. Relasjonsbegrepet er like viktig gjennom hele oppgaven, og kunne ikke plasseres i ett eller flere underkapitler.

Jeg sitter igjen med følelsen av at elevene har formidlet opplevelsen av møtet med læreren sin gjennom gode eksempler og gjenfortellinger av ulike hendelser. I forkant av elevintervjuene gjennomførte jeg gruppeintervjuet med kontaktlærerne. Dette var en måte å forberede meg til de individuelle elevintervjuene på. Lærerne fortalte hvordan de opplevde lærer – elev relasjonen, sett fra lærerens side. Dette var på mange måter nyttig informasjon, men samtidig en utfordring i forhold til å holde min forforståelse tilbake som forsker i møte med elevene. Jeg ønsket å høre lærernes side av saken, men ønsket ikke å få for mye informasjon om elevene før de individuelle intervjuene. Dette kunne bidra til å skape unødvendige fordommer.

Kapittel 8 Oppsummering og avsluttende betraktninger

8.1 Oppsummering og avsluttende betraktninger

Denne studien har hatt fokus på å høre elevens stemme. Jeg har gjennom elevperspektivet sett på fenomenet lærer- elev relasjonen, og jeg har intervjuet elever på ungdomstrinnet om hvordan de opplever møtet med læreren sin. Studiets problemstilling *”Det gode møtet. De skoleflinke elevenes opplevelse av møtet med læreren – med særlig fokus på lærer - elevrelasjonen”*, har i tillegg tatt for seg den elevgruppen som omfatter de skoleflinke elevene. Dette er et bevisst valg fra min side, hvor jeg gjennom denne oppgaven også ønsket å få mer kunnskap om disse elevene. Jeg har utviklet meg selv som lærer, og blitt bedre forberedt til å møte denne elevgruppen i klasserommet.

For å svare på problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med elevintervju som datainnsamlingsmetode. Som forberedelse til datainnsamlingen gjennomførte jeg også et gruppeintervju med to kontaktlærere til deltakerne i denne studien. Deltakerne består av totalt fire elever, hvor to går på 9. trinn og to på 10. trinn. Gjennom analysearbeidet av datamaterialet kom jeg fram til tre gruppe-begreper, som i hovedsak danner disposisjonen for analyse- og drøftingskapittelet. Gjennom å benytte ulike sitat fra intervjuene med elevene og relevant teori samt mine analyser, har jeg drøftet problemstillingen som tar for seg relasjonen mellom eleven- og læreren.

Det første gruppe-begrepet ble inkludering. Her har jeg valgt å fokusere på hva jeg legger i begrepet inkludering, samt hva elevene legger i begrepet. Studien har vist at klasseledelse, humor og konstruktive tilbakemeldinger var viktige faktorer for at elevene skulle føle seg inkludert av læreren sin, og jeg har derfor valgt å se nærmere på disse begrepene. Det skulle også vise seg at disse elevene ønsket en tydelig klasseleder, som både stilte krav og som kunne benytte humor og spøk. Disse elevene er vurdert som skoleflinke, og flere av de ønsket bedre tilbakemeldinger og vurderinger fra læreren sin, slik at de kunne få tydelige beskjeder om hva de måtte jobbe mer med for å kunne oppnå de beste resultatene.

Det andre gruppe-begrepet ble anerkjennelse. Her valgte jeg å se mer spesifikt på tilbakemeldingens rolle, da jeg oppfattet at elevene mente at begrepet anerkjennelse innebar å få tilbakemeldinger og bekreftelse på faglig arbeid i klasserommet. Jeg har snakket en del om

spesialundervisning, tilpasset opplæring og spesialpedagogikk med disse elevene. Jeg er av den oppfatning at alle elever, uansett faglige forutsetninger, bør få den opplæringen de trenger, for å utvikle seg faglig og prestere best mulig. Jeg mener at dette realiseres gjennom individuelle tilpasninger, og ved å gi alle elever faglige tilretteleggelser. For å få fatt på hva disse deltakerne som blir vurdert som skoleflinke savnet av ulike faglige tilpasninger, ønsket jeg at de skulle forestille seg en drømmedag, der de da kunne sammenligne sin skolehverdag med en drømmesituasjon. Jeg har også sett på hvor viktig læreren er for elevenes motivasjon for skolearbeidet under gruppe-begrepet anerkjennelse.

Det viste seg at elevene tok det som en selvfølge at læreren skulle bruke tiden sin i klasserommet på de svakeste elevene, de som ikke helt får det til. Når de nå begynte å tenke på muligheten for og få tilpassede opplegg selv, virket det som om flere av elevene var positive til å prøve det. Likevel var andre fornøyde med hvordan det fungerte i dag. Lærers bruk av tid utgjør derfor det tredje og siste gruppe-begrepet; fornuftig bruk av tid. I siste del av drøftinga har jeg sett nærmere på tidsaspektet i skolen, med hovedfokus på den dårlige samvittigheten som kontaktlærerne i denne studien fortalte de hadde. Lærerne opplevde en dårlig samvittighet ovenfor de skoleflinke elevene, da mesteparten av tiden til rådighet ble brukt til å hjelpe de faglig svakeste elevene. Elevene i denne studien ble overasket da jeg fortalte at lærerne deres hadde dårlig samvittighet. Likevel opplevde jeg elevene som modne og reflekterte, da de hadde en forståelse for at lærerne heller ble nødt til å prioritere de elevene som ikke forsto oppgaven, enn å lage ekstra utfordrende opplegg for de sterkeste elevene.

8.2 Videre forskning

Funnene i denne studien kan ikke generaliseres utover den naturalistiske generaliseringen. Disse funnene kan derimot være med på å vise hvordan fire skoleflinke elever opplever møtet med læreren sin. Studien har vist oss at elevene har mye kunnskap om hva som skal til for å oppnå en god relasjon mellom eleven og læreren.

På grunn av oppgavens omfang er studien noe avgrenset. Den ser for eksempel bare på hvordan disse elevene opplever forholdet til sin lærer akkurat nå, og læreren disse elevene snakker om i denne studien er kontaktlæreren. Dette er den læreren eleven har mest med å gjøre i skolen. Studien har i tillegg få deltakere. I forhold til videre forskning kunne det være interessant å se på relasjonen mellom lærer- og elev i forhold til kjønn. Drugli (2011) har undersøkt hvorvidt lærerens kjønn spiller noen rolle for relasjonen mellom eleven og læreren. Det viser seg at det er de kvinnelige lærerne som har de beste relasjonene til sine elever. Likevel finnes ikke tidligere rapporteringer på at dette stemmer. Det er også vist at det er jentene som oppnår den beste relasjonen med sine lærere (Drugli, 2011). Videre skriver Drugli (2011) at relasjonskvaliteten synker når elevene blir eldre, spesielt for elever med motsatt kjønn av lærer.

I denne studien har jeg kun deltakere fra ungdomsskole. I en ny oppgave kunne det være interessant å se nærmere på om alderen på elevene og læreren har en betydning for kvaliteten på relasjonen. Det ville også være interessant å se hvilken påvirkning arv og miljø har for lærer – elev relasjonen. Her ville det først og fremst være aktuelt å se nærmere på elevenes foreldre og deres påvirkning på relasjonen mellom læreren og eleven. I en slik oppgave ville det være naturlig å se mer på samarbeidet mellom skole og hjem.

Federici og Skaalvik (2013) har også hevdet at det i dag er et stort behov for å se mer på forholdet mellom emosjonell og instrumentell støtte, som blant annet vil se nærmere på om forholdet mellom læreren og eleven kan ha betydning for de sosiale relasjonene elevene mellom. Dette kunne vært interessant i en ny studie, da denne oppgaven i hovedsak har sett på hvordan relasjonen mellom eleven og læreren oppleves når vi snakker om det faglige samarbeidet i skolen.

Referanser

- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse (s. 129-148). Oslo: TANO.
- Bandura, A. (2006). Adolescent Development from an agnatic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (s. 1-43). Greenwich, Conn.: IAP.
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 145-164) Oslo: Universitetsforl.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design - Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, (11), s. 227-268.
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 04/2011, s. 26–33.
- Eide, B., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer–elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1/2013, s. 58–63.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1968). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: an introduction*. White Plains, N.Y.: Longman.
- Gudmundsdottir, S. (2011). *Den kvalitative forskningsprosessen*. I R. Karlsdottir (Red.), Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning. (s.15 – 31) Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Abingdon Routledge.
- Haug, P. (2014) Er inkludering i skulen gjennomførleg? I Germeten, S. (2014). *De utenfor: forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforl.
- Hofset, A. (1970). *Evnerike barn i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative teaching: Tipping the balance in favour of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40, s. 485-492.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2013) *Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013) På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (1999) *Stortingsmelding nr. 28 (1998-1999) Mot rikare mål*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsløftet (2013) *Utdanningsdirektoratet, Læreplan i norsk*. Hentet 03.03.2015 fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf?lang=nob>

Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Levine, J. (1980). *The Clinical Use of Humour in Work with Children*. I P. E. McGhee. & A. J. Chapman. *Children's humour*. Chichester: John Wiley.

Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelt eksepsjonelle elever: begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Lovdata (2005) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) Kapittel 5. Spesialundervisning*. Hentet 18.02.2015 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6

Lovdata (2008) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m.* Hentet 18.02.2015 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Løvoll, J. G., & Jensen, N. (2014). *Klasseledelse og relasjonsbygging: metoder og øvelser*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.

Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk Forlag.

Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn: en veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt.

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlag.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships: Between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P. H. (2006). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforl.
- Siegle, D. & McCoach, D. B. (2013). Underachieving gifted students. I C.M. Callahan., & Hertberg-Davis, H. L. *Fundamentals of gifted education: considering multiple perspectives*. London: Routledge.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skogen, K. (2014). De evnerike barna og spesialpedagogikken. I S. Germeten (Red.), *De utenfor – forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. (s. 89-101) Bergen: Fagbokforl.

- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Strandkleiv, O. I. (2003). *Indre motivasjon*. Hentet 19.02.2015 fra <http://www.elevsiden.no/motivasjon/1098312650>
- Svebak, S. (2000). *Forlenger en god latter livet?: humor, stress og helse*. Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, A., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læringsplakaten*. Hentet 25.02.2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>)
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning - veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet 18.02.2015 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf
- Woolfolk, A. (2010). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Worrell, F.C. & Erwin, J.O. (2011). *Best Practices in Identifying Students for Gifted and Talented Education Programs*. *Journal of Applied School Psychology*, 27. (s. 319-340).
- Østrem, S. (2010). *Pedagogikk og elevkunnskap: en første innføring til læreryrket*. Oslo: Cappelen akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Det gode møtet. De skoleflinke elevene på ungdomstrinnets opplevelse av møtet med læreren. Med særlig fokus på lærer-elevrelasjonen”

Bakgrunn og formål

Dette er en masteroppgave basert på et kvalitativt intervjustudie. Denne oppgaven har hovedtilknytning til NTNU, men med oppnevnt veileder fra HiNT. Dette er en studentoppgave.

Formålet med denne studien er at å tilføre ny kunnskap på området om hvordan de skoleflinke elevene opplever møtet med læreren sin. Jeg vil poengtere viktigheten av at disse elevene blir sett. En tradisjon har tidligere vært at de faglig sterke elevene ”klarer seg” på skolen. Men jeg ønsker å belyse viktigheten av å satse mer på opplæringen for disse elevene. De skoleflinke barna har krav på opplæring som er tilpasset deres evner, for å utvikle seg i henhold til sitt potensial. Gjennom observasjonene mine og intervjuene mine kan jeg få et bilde på hvordan læreren støtter de evnerike.

Jeg ønsker med min oppgave å høre elevens stemme. Hvordan opplever de skoleflinke elevene møtet med læreren sin i skolen? Gir læreren nok utfordring? Ser læreren eleven? Opplever disse elevene å bli møtt på en tilfredsstillende måte av læreren? Gjennom intervju av læreren og elevene skal jeg i analysen av datamaterialet mitt forsøke å finne ut om det er samsvar mellom teori, min forforståelse og den empirien(datamaterialet) jeg finner. Stemmer/stemmer ikke de svarene jeg får fra elevene med det læreren gjør og det jeg tror?

Som student ønsker jeg også med denne oppgaven å utvikle meg selv som lærer og spesialpedagog. Gjennom arbeidet med masteren vil jeg forhåpentligvis bli mer bevisst på hvordan jeg skal møte de høyt presterende elevene.

Jeg ønsker å intervjuere lærere og de skoleflinke elevene på ungdomstrinnet. Deltakerne vil være den/de lærerne (maks 2) som er aktuelle for disse skoleflinke elevene (kontaktlærere eller spesialpedagoger), samt 3-4 høyt presterende elever fra ungdomstrinnet. Elevene og lærerne vil bli valgt ut i Midt-Norge, Sør-trøndelag.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære at deltakerne må delta i ett intervju med meg, individuelt eller i gruppe. Hvert intervju vil maksimalt vare i 60 min. Samtalen vil bli tatt opp på båndopptaker. Jeg vil i tillegg ta notater. Alle opptak vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt og innlevert 01. mai, 2015. Spørsmål jeg vil stille vil omhandle tilpasset opplæring, klassetilhørighet, sosial samhandling, relasjoner, faglige prestasjoner og motivasjon.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun prosjektgruppen som vil ha tilgang til personopplysningene som samles inn på intervjuene. Lydfilene vil under arbeidsperioden lagres på privat PC, med brukernavn og passord for å ivareta konfidensialitet. Elevene/lærerne vil i tillegg tillegges fiktive navn for å bevare anonymiteten. Deltakerne vil etter hvert intervju bli spurt om de ønsker å høre over opptakene. Jeg vil i tillegg forsikre meg om at samtlige deltakere kan gjenkjenne seg i materialet, både informasjonen og i min drøftingsdel. Jeg vil memberchecke samtlige deltakere. Prosjektet skal etter planen avsluttes og innleveres 01. mai, 2015. Etter innlevering vil alle personopplysninger, dvs lydfiler og evt. notater slettes.

Frivillig deltakelse Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder;
Oda Roten, på mob. 481 78 008,
eller veileder/ daglig ansvarlig;
Arve Thorshaug, på mob. 997 04 798.

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien med tema: *Det gode møtet. De skoleflinke elevenes møte med læreren. Med særlig vekt på elev – lærerrelasjonen* fra Oda Synnøve Roten, og er villig til å stille på intervju.

Hvis deltaker er under 15 år, skal foreldre/verge samtykke til innhenting og bruk av opplysninger om barnet, og punkt 3 vil også gjelde.

1) Dato:

2) Signatur:

3) Deltakerens (elevens) navn:

Vedlegg 2

Intervjuguide – lærerintervju – gruppe

Problemstilling:

Det gode møtet. De skoleflinke elevenes opplevelse av møtet med læreren – med særlig fokus på lærer – elevrelasjonen

Tema: Bakgrunn

Spørsmål 1

Alder?

Kjønn?

Kan dere fortelle litt om dere selv og deres utdanningsbakgrunn?

Har dere noen spesiell utdanning innenfor noen spesielle fag?

Hvor lenge har dere jobbet som lærere?

Spørsmål 2

Hvorfor valgte dere læreryrket?

Tema: Organisering

Spørsmål 3

Hvordan er trinnet organisert under undervisning?

Hvordan blir de skoleflinke elevene organisert?

Noen spesielle tilretteleggelser?

(Eks: Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk?)

Tema: Inkludering

Spørsmål 4

Hva forstår dere med begrepet inkludering?

Terje Ogden, i boka Kvalitetsskolen;

Den inkluderende skole som rommer mangfoldet blant elever

En skole for alle

Forskjellen mellom de sterkeste og de svakeste

Spørsmål 5

Enkelte sier at inkludering bare er et fint ord som ikke lar seg realisere i virkeligheten. Hva tenker dere om det?

Tema: Relasjoner

Spørsmål 6

Jeg ba dere tenke på, - og skrive ned noen stikkord omkring begrepet relasjoner.

Hva forstår dere med begrepet relasjoner? (kan vise til stikkordene mottatt på mail)

Det gode møtet

Spørsmål 7

Hvordan opplever dere relasjoner med elever som betegnes som skoleflinke?

Spørsmål 8

Kan dere forsøke å beskrive hvilken betydning det har å skape gode relasjoner til denne elevgruppen?

Spørsmål 9

Hvordan opplever dere å bygge relasjoner til disse elevene?

Spørsmål 10

Kan dere si noe mer konkret om utfordringene til å bygge relasjoner til elever som er skoleflinke?

Spørsmål 11

Hvordan opplever dere deres relasjoner i forhold til disse elevene vi prater om?

Spørsmål 12

Hva vil dere si er lærerens rolle i forhold til de høyt presterende og skoleflinke elevene?

Jan Spurkeland og relasjonskompetanse

Tid

Tillit

Anerkjennelse

Humor

Dårlig samvittighet?

Spørsmål 13

Hva med elevens rolle?

Utvikling av sosiale ferdigheter + sosial kompetanse

Selvstendig, tillit, dialogferdigheter, synlighet, kreativitet

Motivert, konflikthåndtering, emosjonell modenhet, humor (Spurkeland)

Hva er de pedagogiske utfordringene?

Tema: Kartlegging og bli kjent med eleven

Spørsmål 14

Kan dere forsøke å forklare på hvilke(n) måte(r) dere først opplevde elevene som skoleflinke?

Hvordan kommer dette til syne i skolehverdagen?

Faglig

Sosialt

Tema: Spesielle utfordringer

Spørsmål 15

Hvilke utfordringer opplever dere som kontaktlærere på ungdomstrinnet i forhold til disse elevene?

Konkrete eksempler?

Spørsmål 16

Hvilke krav har blitt stilt til dere som lærere ovenfor disse elevene, og hvilke utfordringer føler dere å ha fått?

Lærerrollen

Tema: Utdanning og bakgrunnskunnskap

Spørsmål 17

Hva fortalte bøkene på lærerutdanningen dere om denne elevgruppen?

Lærte dere nok om hvordan læreren skal forholde seg til de skoleflinke og de som presterer over gjennomsnittet faglig?

Spørsmål 18

Har dere noen form for spesialpedagogisk bakgrunn? Hvordan kommer dette til syne i forhold til denne elevgruppen?

Tema: Støtte og tilpasset opplæring

Spørsmål 19

Støtte til begavede elever sier forskerne Ypenburg og Mönks betyr like utviklingsmuligheter for alle. Er dere enig i dette?

Hva legger dere i begrepet støtte i denne sammenhengen?

Hvilke støttetiltak ser dere for dere ville fungere for denne elevgruppen i klasserommet i dag?

Økt tempo (akselerasjon)

Berikelse av den normale undervisningen (anrikning)

Spørsmål 20

Den norske lov påpeker at opplæringen skal tilpasses elevenes evner, anlegg og forutsetninger. Skolen skal være inkluderende, og de elevene som ikke får en forsvarlig tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen, kan få et enkeltvedtak om spesialundervisning. Hva tenker dere omkring dette med tanke på de skoleflinke elevene?

Konsekvenser av manglende adekvat tilrettelegging av opplæringen

Situasjonen i den norske skolen i dag for denne elevgruppen

Spesialpedagogikk

Tema: Avslutning og helt til slutt

Spørsmål 21

Kan dere fortelle om én spesiell positiv opplevelse i møte med disse elevene, det være seg en spesiell hendelse i klasserommet eller ute i friminuttet

Dette kan være en spesiell episode med en av disse elevene

Spørsmål 22

Hvordan ser dere for dere framtida for disse elevene i norsk skole?

Før / i dag / fremover

Andre spørsmål:

Spørsmål 23

Er det noe dere vil føye til, som dere ikke har fått svart på?

Vedlegg 3

Intervjuguide – elevintervju – individuelt

Problemstilling:

Det gode møtet. De skoleflinke elevenes opplevelse av møtet med læreren – med særlig fokus på lærer – elevrelasjonen

Tema: Bakgrunn og oppvarmingsspørsmål

Introduksjon av meg som forsker og lærer.

Hvorfor jeg er der, hva jeg vil, og hva jeg forventer av informantene.

Mine forventninger til dette intervjuet.

Hva som skal skje med materialet, før under og etter analysen.

Alder?

Klassetrinn?

Har du gått alle dine år denne skolen?

Hva er dine planer etter ungdomsskolen?

Hva er dine yndlingsfag? Hvorfor?

Hvilke fag synes du ikke er like morsomme? Hvorfor?

Bruker du mye tid på skole?

Bruker du mange timer på lekser i uka?

Føler du at du får de resultatene du ønsker? (Karakterer)

Tema: Beskrive situasjonen

Spørsmål 1

Jeg har fått inntrykk av at du er flink på skolen, og jeg har pratet med læreren din om dette tidligere. På bakgrunn av at vi begge er klar over dette; hvordan opplever du skolehverdagen din og møtet med læreren din?

Får du noen form for tilpasning?

Har du egne opplegg i timene?

Opplever du at læreren behandler deg annerledes? På hvilken måte?

Hvor avgjørende har læreren vært for deg for at du skal kunne prestere så godt på skolen?

Tema: Relasjonen

Spørsmål 2

Jeg er med denne oppgaven opptatt av lærer – elevrelasjonen, og skal skrive om opplevelsen du som elev og din lærer har omkring dette. Hva tror du jeg legger i begrepet relasjon i denne sammenhengen? Og hva mener DU ligger i relasjonen?

Samarbeid

Humor

Inkludering

Anerkjennelse

God kjemi / god stemning

Samvittighet

Trivsel

Betydningen av en god lærer

Hva kan man gjøre hvis man ikke kommer overens med læreren?

Ris / ros

Det gode møtet

Hva jeg legger i begrepet

Tema: En drømmedag

Spørsmål 3

Tenk deg at du kunne få jobbe i ei gruppe, eller være på et trinn med elever som presterte like bra faglig som deg selv. Hvordan ville en time da se ut?

Prøv å beskrive hvordan dere ville jobbe

Hvem ville du jobbet sammen med?

Hvordan ville et prosjektarbeid foregå?

På hvilken måte ville læreren involvere seg/bidra?

Ber du læreren mye om hjelp?

Er du selvgående?

Tema: Avslutning

Spørsmål 4

Hvordan tror du overgangen til 10. trinn / VGS vil bli med tanke på hvordan du gjør det på skolen (faglig)?

Utfordringer?

Noe du gleder deg / gruer deg spesielt til?

Hvis ny lærer, hvordan tror du det vil bli?

Hva skal du gjøre for å skape en god relasjon til han / henne?

Noe du ønsker å tilføye før vi avslutter samtalen?

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagens 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
Orgnr: 985 321 884

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.11.2014

Vår ref: 40692 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40692	<i>Det gode møtet. De evnenke elevenes opplevelse av møtet med læreren - med særlig fokus på elev-lærere relasjonen.</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hans Petter Ulleberg
Student	Oda Synnøve Roten

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, 01.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

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: Bergens teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kjmo.svarvalhet@ntnu.no
TRONDHEIM NSD: SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. rednaal@svu.it.uib.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40692

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

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.05.2015. 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/kobling snøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak