

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Silje Åsvang Karlsen

Lærer-elev relasjonens innvirkning på elevenes ansvarfølelse

Dato: 15.05.19

Totalt antall sider: 68

Sammendrag

I dette kvalitativt orienterte forskningsprosjektet har jeg gjennom deltakende observasjon forsket på lærer- elev relasjoner. Jeg har videre knyttet temaet lærer–elev relasjoner til begrepet ansvarsfølelse, og ønsker å se hvilken innvirkning lærer–elev relasjoner kan sies å ha på elevenes ansvarsfølelse.

I henhold til vitenskapsteoretisk tilnærming, har jeg valgt å posisjonere meg innenfor en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til oppgaven. Designet for oppgaven er valgt til å være casedesign, som videre har lagt føringer for mitt valg av deltakende observasjon som metode for innsamling av data.

Datamaterialet ble analysert induktivt ved bruk av temaanalytisk tilnærming som resulterte i en kategorisk inndeling av data. Fra studiens teoretiske rammeverk: Spurkeland (2005, 2011), Pianta (1999), Gordon (1999) og Bauman (2000), og analyse av datamaterialet, har jeg valgt tre kategorier for inndeling av data. Disse er *beskjeder og tilbakemeldinger*, *elevsamtaler og selektive valg*. Undersøkelsens spesifikke fokus rettes mot elevenes utvikling av ansvarsfølelse. Ansvarsfølelse defineres blant annet som evnen til å ta egne valg, ta ansvar i situasjoner og føle selvtillit. Dette gjelder både i klasserommet, og ellers i skolehverdagen.

Funnene fra min studie viser resultater som åpner for videre forskning innenfor lærer–elev relasjoner og ansvarsfølelse. Elever som utvikler gode relasjoner med sine lærere, kan virke å også ha en ansvarsfølelse som er i positiv utvikling. Elever som ikke har synlige gode relasjoner med sine lærere, virker å ha en mindre tilstedeværende ansvarsfølelse som påvirker elevenes valg og handlinger i negativ favør i skolehverdagen.

Jeg vurderer oppgaven som nyttig å lese for alle lærere. Oppgaven betegnes som spesielt nyttig for lærere som opplever sine elever som «avhengige, umodne og barnslige» (Gordon, 1999, s.12), da både relasjoner og ansvarsfølelse er relevante begreper for slike opplevde utfordringer.

Abstract

In this qualitatively oriented research project I have, through participatory observation, researched teacher-student relationships. I have further related teacher-student relationships with the concept of sense of responsibility wanting to see what influence teacher - student relationships can be said to have on the students 'sense of responsibility.

According to the scientific theory approach, I have chosen to position myself within a phenomenological hermeneutic approach. The design for the project is chosen to be case design, which further has decided the guidelines for my choice of participatory observation as a method for collecting data.

The data material was analyzed inductively using a thematic analytical approach, which resulted in a categorical division of data. From the study's theoretical framework: Spurkeland (2005, 2011), Pianta (1999), Gordon (1999) and Bauman (2000), and the analysis of the data material, I have chosen three categories to separate the data. These are *messages and feedback*, *student conversations and selective choices*. The study's specific theme focuses on the students' development of their sense of responsibility. Responsibility is defined, among others as the ability to make own choices, to take responsibility in the situation and to feel self-confidence. This applies to all times while they are at school, both in the classroom and outside in the hallway or in the schoolyard.

The findings in my study show results that open interest in further research within teacher-student relationships and sense of responsibility. Pupils who develop good relationships with their teachers may also have a positive sense of responsibility. Pupils who do not have visible good relationships with their teachers seem to have a lesser sense of responsibility that affects students' choices and actions in negative favor in school life.

I consider this thesis as useful reading for all teachers. The thesis can be particularly useful for teachers who experience their students as "addicted, immature and childish" (Gordon, 1999, p.12), as both relationships and responsibilities are relevant concepts for such experienced challenges.

Forord

Denne studien er ment å være til hjelp for pedagoger som ønsker å utvide sin forståelse for elever som strever med faglig motivasjon og varierende atferd ellers i skolehverdagen. Som grunnskolelærer er dette et tema som står meg nært, samtidig som det er et tema som verdsetter økt kunnskap og forståelse hos lærere. Interessen for temaet oppstod i en praksisperiode som lærerstudent, og interessen har videre forsterket seg da jeg etter endt utdanning, startet i jobb som lærer ved Saltvern skole.

Jeg vil takke min veileder Natallia B. Hanssen som med sin tålmodighet, rettleiding og sine råd har oppmuntret og inspirert meg i skrivingen av oppgaven. Jeg ønsker også å takke mine informanter, som ukritisk har gitt meg innsikt i deres hverdag, og støttet mitt arbeid med oppgaven. Dette har gitt meg en unik innsikt i, og oppmerksomhet rundt, hvordan det kan arbeides med lærer-elev relasjoner i skolen.

Jeg vil også takke min samboer for sin tålmodighet og støtte i denne perioden, samt familie og venner for oppmuntrende og motiverende ord i prosessen.

13. mai 2019

Silje Åsvang Karlsen

*«De lærerne som ringte hjem fra den gamle skolen ... De snakket om meg på en
sånn måte at pappa lurte på om de egentlig kjente meg ... Og da
jeg startet ved denne skolen ble det egentlig ganske annerledes. – Jeg hadde
gått her noen uker, og på telefonen hjem hørtes det ut som
de kjente meg bedre enn...,noen andre noen gang har gjort.
Pappa sa at de liksom hadde sett meg som den jeg er.»*

Informant

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| 1. Innledning..... | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for temavalg..... | 1 |
| 1.2 Formål og foreløpig problemstilling | 5 |
| 1.3 Begrepsavklaringer..... | 5 |
| 2. Forskning og litteraturoversikt | 7 |
| 3. Teori | 10 |
| 3.1 Relasjoner..... | 10 |
| 3.2 Hva lærer – elevrelasjoner handler om | 13 |
| 3.3 Ansvarsfølelse | 14 |
| 3.4 Lærer – elev relasjoner og ansvarsfølelse | 16 |
| 4. Vitenskapsteoretisk tilnærming..... | 21 |
| 4.1 Kvalitativ tradisjon..... | 21 |
| 4.2 Fenomenologisk tilnærming..... | 21 |
| 4.3 Hermeneutisk tilnærming | 22 |
| 4.4 Casedesign..... | 23 |
| 5. Metode..... | 25 |
| 5.1 Deltakende observasjon..... | 25 |
| 5.2 Grad av systematikk i observasjonen | 27 |
| 5.3 Innsamling og dokumentasjon | 27 |
| 5.4 Analyse av data | 28 |
| 5.5 Reliabilitet | 30 |
| 5.6 Validitet..... | 31 |
| 5.7 Etisk ansvar | 32 |
| 6. Funn..... | 34 |
| 6.1 Sted for innsamling av data..... | 34 |
| 6.2 Mine funn | 34 |
| Kategori 1: Beskjeder og tilbakemeldinger..... | 35 |
| Kategori 2: Elevsamtaler | 40 |
| Kategori 3: Selektive valg | 43 |
| 7. Avslutning | 46 |
| 7.1 Sammenfatning knyttet til problemstilling..... | 46 |

| | |
|---|----|
| 7.2 Kritiske betraktninger..... | 47 |
| 7.3 Anbefalinger for videre forskning..... | 48 |
| Litteraturliste | 49 |
| Figurer | 52 |
| Vedlegg | 53 |
| Vedlegg 1: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring - elev | 53 |
| Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeerklæring – lærer..... | 56 |
| Vedlegg 3: Tillatelse fra NSD..... | 59 |

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for temavalg

I dette underkapittelet skal jeg begrunne mitt valg av tema til masteroppgaven: lærer- elev relasjoners innvirkning på elevenes ansvarsfølelse. Valg av tema vil diskuteres og fremmes innenfor fire perspektiver. Disse er: samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskningsperspektiv og mine personlige interesser.

Jeg begynner med å presentere oppgavens tema i lys av *samfunnsperspektivet*. For samfunnet er relasjonskompetanse ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger, som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2005; Spurkeland, 2011). Disse faktorene ansees som noe av det viktigste et menneske bringer med seg i møtet med andre mennesker. Fossestøl (2004) hevder at en slik type kompetanse vil bli mer bevisstgjort og etterspurt av fremtidens arbeidsliv. Det ansees på dette grunnlag som svært relevant å styrke elevenes evne til å bygge relasjoner og samhandle med andre mennesker. Relasjoner i skolehverdagen har også stor betydning for elevenes utvikling og læring. Kvaliteten på lærer–elev relasjoner blir i flere studier assosiert med elevenes holdning til skolen, og med elevenes motivasjon til arbeid med skolefagene (Hattie, 2009; Pianta 1999; Spurkeland 2011).

Allikevel ser vi, gjennom Bergkastet (2018), at lærere planlegger undervisningsøktene sine med ca.10% fokus på sosial- og emosjonell læring, og 90% fokus på faglig læring. Dette følges opp ved påstand om at forholdet burde justeres til 50% fokus på sosial læring, med gjenværende 50% fokus til faglig læring. Utdanningsforbundet (u.å.) påpeker at frafall regnes som et av de største problemene i norsk skole. Det kan være mange faktorer som påvirker frafallet, og jeg viser i denne sammenheng til McHugh, Horner, Colditz & Wallace (2012) som fremhever at dårlige relasjoner gir elevene følelsen av å ikke passe inn. Også Pianta (1999) presiserer at elever som føler seg isolert fra læreren, som følge av dette ikke lærer like godt i samhandling med lærer. Dersom elevene ikke føler en tilhørighet, kan dette føre til «drop-out» hvor elevene ikke møter opp på skolen. Pianta (1999) påpeker videre at dersom lærere mestrer å skape positive relasjoner til sine elever, vil det føre til positive resultater akademisk, som forsterker forholdet til både skolen og læreren.

Til tross for at vi sitter med denne kunnskapen har frafallet fra videregående skole, ifølge Utdanningsforbundet (u.å.), vært stabilt på 30% de siste 20 årene. 3 av 10 ansees som et høyt

og urovekkende tall. Elevene må få kjenne et ansvar som pådriver for den indre motivasjonen for å fullføre opplæringen.

Det utarbeides ny læreplan og deler av innholdet i siste utkast av den overordnede delen, viser behov for å belyse begrepet ansvarsfølelse (for definisjon, se kapittel 1.3). Det skrives i kapittel 2.4 «Å lære å lære»: «skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette viser til et samfunnsbehov for å styrke elevenes ansvarsfølelse i deres skolehverdag, som vil si i klasserom, men også ellers på skolen i skoletiden. «Å lære å lære» påpeker at dersom elevene kan sies å ta ansvar for egen læring, vil læringsutbyttet bli bedre. Også her, vil dette på sikt kunne føre til at man på flere områder lykkes bedre i samfunnet, ved at man overfører denne strukturen og ansvarsfølelsen til andre oppgaver. Det ansees derfor som nødvendig å forske på aspekter ved ansvarsfølelsen.

Sekundært er valget av tema styrt av et *systemperspektiv* offentlige føringer som ivaretar elevenes rettigheter innenfor opplæringen. Jeg begynner med Opplæringslova §9a-2 som viser til at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som blant annet fremmer læring (Opplæringslova, 2017). Hva som kjennetegner et trygt og godt skolemiljø virker å være åpent for tolkning, og det kan på det grunnlag være mange faktorer som sammen gir et trygt og godt skolemiljø. I min tolkning, vil relasjoner kunne sies å være en av disse drivkreftene mot et trygt og godt skolemiljø, som igjen fremmer læring. Denne svakheten som gir usikkerhet i tolkningen av loven, gir grunnlag for videre forskning innen relasjoner, ansvarsfølelse og begrepenes mulige innvirkning på hverandre.

Videre står det i Opplæringslova §1-1 at formålet med opplæringen er at «elevene (...) skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne delta i arbeid (...). Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrang.» (Opplæringslova, 2017). Utover dette skal skolen også møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Jeg stiller spørsmål til hvordan de forskjellige lærere og skoler har tolket disse delene av lovverket, i lys av artikkelen til Anmarksrud, Olaussen & Bråten (2002) som omhandler selvregulert læring. I tilknytning til samfunnsperspektiv stilles også spørsmål til hva som menes med «dyktige og engasjerte enkeltlærere», som det henvendes til i artikkelen. Hvilke evner er det disse lærerne viser og benytter, som gir slike gode resultater til elevenes ansvar for egen læring. I denne masteroppgaven rettes fokuset for forskningen mot relasjon som én mulig faktor hos disse lærerne.

I det tidligere nevnte kapittel 2.4 «Å lære å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2018) fremmes det at elever som forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, har større selvstendighet i arbeidet og opplever mestringsfølelse. Læreren må være en god veileder, og ha kjennskap til hvilken støtte hver enkelt elev har behov for i sitt arbeid med forskjellige oppgaver. I utkastet er det ikke opplyst hvordan lærerne skal forberedes til å arbeide i tråd med denne delen. I følge Gordon (1999) oppleves det som utfordrende for lærere å skulle få frem elevenes forståelse rundt egen læring og faglig utvikling. Lærere trenger veiledning til hvordan de skal kunne hjelpe elevene i denne sammenheng. Det anses som relevant å forske på hvilken rolle relasjoner har for denne delen av læreplanen. Dersom læreren iler til uten at behovet er tilstede hos eleven, kan dette i verste fall bidra til svekket ansvarsfølelse hos eleven, som igjen kan gi redusert selvstendighet og utforskertrang ved neste oppgave (Gordon, 1999). Dersom elevene skal lære seg gode arbeidsmetoder, trenger de noen som kan lære og vise dem hvordan. De trenger gode forbilder som viser vei, i elevenes beste interesse (Gordon, 1999).

Til tross for dette tydelige budskapet har Bråten m.fl. (2002) har skrevet en artikkel som viser oppsiktsvekkende resultater angående lærerens rolle i elevenes læring. I artikkelen vises det til at læring læres i interaksjon med andre. Senere vises det til resultater hvor 34,6 % mener at de har lært sin gode studietilnærming fra familie/foreldre, mens bare 17,3% mener at de har fått disse ferdighetene gjennom skolen. De som har valgt sistnevnte alternativ, peker på verdien av «dyktige og engasjerte enkeltlærere».

Til tross for at lærerne forholder seg til stramme retningslinjer innen Opplæringslova (Opplæringslova, 2017), tolkes det som vi har en vei å gå i ønske om å nå disse målene. Lærerne skal veilede elevene i faglig og sosial læring og mestring, men som Bråten m.fl. (2002) tyder, kan det virke som lærerne ikke alltid strekker til. Det er urovekkende at prosentandelen for elever som lærer sine gode rutiner fra familie, er så høy. Skolen skal gi like vilkår for alle, også for dem som ikke opplever denne støtten hjemme. Systemperspektivet legger tydelige føringer for hvordan elevene skal oppleve skolegang og opplæring, men ikke hvordan dette gjennomføres og hvilke faktorer som kan sies å være mest betydningsfulle i arbeidet med opplæringslova.

Jeg presenterer videre temaet for oppgaven i lys av *forskningsperspektiv*. I forskningsperspektivet ønsker jeg først å presentere metaanalyser gjennomført av to forskere- Hattie og Nordenbo (Hattie, 2009, Nordenbo, m.fl., 2008). I disse analysene ser vi at verdien av relasjoner mellom lærer og elev kan sees som en av hovedkompetansene som bidrar til læring

hos elever. Hattie (2009) sier også at samspillet mellom lærere og elever trenger egen oppmerksomhet for å få effekt i skolene. Gode relasjoner har positiv effekt på elevenes atferd. Det vil kunne bidra til et godt samspill mellom elever, samt være et grunnlag for utforskning, trygghet, læring og mestring (Pianta, 1999). Elevenes atferd, utforskning, trygghet, læring og mestring, er alle begreper som kan knyttes mot elevenes ansvarsfølelse i klasserommet. Gordon (1999) viser til at mange elever i skolen er avhengig av konstant støtte fra voksne for å arbeide i faget.

Til tross for at både Pianta (1999) og Gordon (1999) viser til behov for gode relasjoner, og relasjonenes betydning for elevens atferd og skoleengasjement, er det utfordrende å finne nyere og aktuell forskning som omhandler relasjoners innvirkning på elevenes ansvarsfølelse. Artiklene jeg viser til videre i oppgaven, omhandler primært aspektene innenfor ansvarsfølelse. Det er bemerkningsverdig at interessen for denne type forskning av elevenes atferd og ansvarsfølelse, kan sies å opphøre før 2000- tallet.

Den siste grunnen for mitt temavalg er *personlig interesse*. Interessen for relasjoner og begrepet ansvarsfølelse ble stor da jeg hadde praksisperiode i forbindelse med lærerstudiet. Skolen var liten, og hadde bare åtte elever til tross for at den er sentralt plassert i en by av middels størrelse. Disse åtte elevene hadde tre lærere som underviste, og var sammen med dem til enhver tid, også i alle pauser. Elevene ved denne skolen hadde søkt seg dit av ulike årsaker. Felles for dem alle var at de ikke mestret å gjennomføre ungdomsskolen som de opprinnelig gikk på. Den mindre skolen som disse elevene søkte seg til er kommunalt tilbud. I praksis ble jeg satt til å bruke første uken til å bygge relasjoner til elevene, før jeg fikk ta del i undervisningen. Praksislærer lånte meg boken «Snakk med oss lærer!» (Gordon, 1999), da denne ble omtalt som «fantastisk». Det var Gordon (1999) som introduserte meg for begrepet ansvarsfølelse, og den unike praksisen hos skolen vekket interesse som fremmet flere spørsmål hos meg. Jeg undret meg blant annet over om fokuset på relasjoner og ansvarsfølelse kunne være en av faktorene ved skolen som førte til at elevene, over tid, ønsket å gi skolegang en ny sjanse. Praksislæreres interesse for både relasjonsbygging og Gordons bok ble grunnlaget for tanken om å utforske en mulig sammenheng mellom begrepene relasjoner og ansvarsfølelse.

Disse fire perspektivene viser bakgrunn og relevans for min oppgave. Jeg forventer at min forskning kan bidra til gode og utviklende diskusjoner av begrepene relasjoner og ansvarsfølelse. Begge begrepene, slik jeg definerer dem i denne oppgaven, er hyppig diskutert og forsket på – hver for seg.

1.2 Formål og foreløpig problemstilling

Min masteroppgave har til hensikt å undersøke lærer-elev relasjoner. Jeg ønsker å få en nyansert innsikt i hvilken innflytelse relasjoner kan sies å ha på elevenes ansvarsfølelse i skolen.

Med utgangspunkt i oppgavens formål formuleres problemstillingen som følger: **Hvilken innvirkning har lærer-elev relasjoner på elevenes ansvarsfølelse i skolehverdagen?**

1.3 Begrepsavklaringer

Det er flere begreper som benyttes i problemstillingen og videre i oppgaven. For å oppnå en klar forståelse for de sentrale begrepene vil jeg videre redegjøre for min operasjonalisering innenfor hvert enkelt begrep.

Det første begrepet jeg vil operasjonalisere er *lærer-elev relasjoner*. Det finnes flere teorier som definerer begrepet relasjoner. Pianta (1999) skriver at relasjoner mellom barn og voksne er asymmetriske. Dette begrunnes med at den voksne har større ansvar for at relasjonen er god enn hva barnet har. Samtidig støtter jeg meg til Spurkeland (2011) som påpeker at det i en relasjon kreves to individer som er gjensidig interessert i kontakt med hverandre. I tillegg vil jeg fremheve at lærer-elev relasjoner er sammensatt av komponenter. Jeg velger å forholde meg til de følelsesmessige og læringsrettede komponentene ved begrepet. Ifølge Edwards-Groves & Grootenboer (2017) omhandler den følelsesrettede komponenten aksept og forståelse for individuelle forskjeller. Påfølgende beskrives den læringsrettede komponenten ved at man hører på hverandres meninger og synspunkter, reflekterer og gir tilbakemeldinger som fremmer andres læring.

Videre definerer jeg problemstillingens andre begrep, *ansvarsfølelse*. Gordon (1999) benytter begrepet ansvarsfølelse i stor grad, men gir ingen tydelig begrepsdefinisjon som kan overføres til denne oppgaven. Jeg forholder meg til tross for dette til Gordons (1999) omtale og bruk av begrepet, og på det grunnlag definerer jeg ansvarsfølelse som «evnen til å kunne ta egne valg, å ta ansvar i situasjonen og føle selvtillit». Ansvarsfølelse er et sammensatt ord, som også tas hensyn til i tolkningen av definisjonen. Bjørgen (1991, s.27) definerer ansvar som «et positivt ord som lett skaper positive holdninger hos personer med forskjellige oppfatninger av skolen og virksomheten i klasserommet». Jansen (2016) påpeker at følelser er delvis målbare, og beskrives gjerne etter varighet, styrke og intensitet. Ansvarsfølelse som begrep kan knyttes opp mot flere aspekter. For denne oppgaven vil aspektene som knyttes til begrepet være «selvregulert læring» og «den myndiggjorte eleven». «Selvregulert læring» defineres Anmarksrud m.fl. (2002, s.1) som «prosesser som å sette seg mål, utvikle tjenlige strategier for å nå mål, ha positiv tro på at man vil mestre oppgaver og verdsette læring». Videre omtaler

Spurkeland (2011) «den myndiggjorte eleven». Begrepet viser til elever som har et sterkt medansvar for hvordan læringen organiseres. Elever som tar ansvar for egen læring, og skjønner sitt eget beste, er myndiggjort i skolesituasjonen

Videre vil jeg operasjonalisere begrepet *skolehverdagen*. I denne oppgaven regnes skolehverdagen som hele den tiden elevene er på skolen, fra de kommer inn i skolegården på morgenen, til de på formiddagen drar hjem igjen. Alle tider hvor de er i samspill med andre individer som knyttes til skolen, eller med skolens eiendeler, regler og forventninger.

Avslutningsvis redegjør jeg for begrepet *innvirkning*. I henhold til denne formulering ønskes det å finne forskningsresultater som belyser hvilken grad relasjonene ved denne skoles kan sies å virke inn på elevenes ansvarsfølelse. Det fokuseres på hvordan lærere ivaretar fokuset på gode relasjoner mellom lærer og elev. Videre skal lærernes utøvde pedagogikk innenfor relasjoner settes i kontekst til elevenes ansvarsfølelse, hvor det påfølgende skal drøftes om det fremkommer sammenhenger som ikke kan sies å være tilfeldige.

2. Forskning og litteraturoversikt

I denne delen av oppgaven vil jeg ut i fra forskningsperspektivet jeg har presentert i innledningen, utvide og tydeliggjøre forskning som legges til grunn for videre tanker og drøftinger i oppgaven. Formålet for litteraturgjennomgangen er å posisjonere min studie innenfor eksisterende forskning om lærer–elev relasjoner og elevers ansvarsfølelse. Disse begrepene er sentrale i min problemstilling, og vil derfor være ledende i min forskningslitteratur.

Påfølgende begynner jeg dette kapittelet med å belyse det Fjell & Olaussen (2012) skriver i sin innledning. De påpeker at lærer- elev relasjonen har stor betydning for elevenes trivsel og fremgang i skolen. Relasjonene har innvirkning på motivasjon og læring, samt sosial og kognitiv utvikling. Jeg velger å strukturere kapittelet etter disse fire aspektene, og tar først for meg forskning som omhandler relasjoners innvirkning på motivasjon og læring.

Innenfor aspektene motivasjon og læring presenterer jeg først artikkelen til Bø & Hovdenak (2014) som blant annet peker på lærer-elev relasjoner som et vesentlig bidrag til elevenes resultater og skolefaglige interesser. Selv om elevenes skolefaglige interesser utvikles, fremstår det i samme artikkel at det ikke i tilfredsstillende grad har blitt belyst, om dette betyr at relasjoner også kan knyttes opp til elevenes vurdering av det skolefaglige innholdet. Videre kan det diskuteres hva Bø & Hovdenak (2014) plasserer inn under begrepet skolefaglige interesser, og hvordan elevene skal kunne ivareta gode resultater uten å tilstrekkelig kunne vurdere det skolefaglige innholdet.

Danielsen (2010) belyser derimot denne skolefaglige vurderingen til elevene i en mer tilfredsstillende grad i henhold til forskning. Artikkelen omhandler selvregulert læring. Den viser til at relasjonen elevene har med en lærer, kan føre til at elevene deler lærerens oppfatning om hva som karakteriserer de sentrale kunnskapsformene i skolen. Dette er et produkt av internaliseringen som finner sted i skolen. Internalisering innebærer at elevene adopterer andres verdier og integrerer disse i sitt eget selv (Danielsen, 2010). Relasjonen ansees som positiv også i denne sammenheng, da internaliseringen som følge av gode relasjoner på sikt vil gi elevene indre motivasjon for skolearbeid.

Fjell & Olaussen (2012) viser til forskning som påpeker at relasjoner innvirker på sosial og kognitiv utvikling. Jeg vil nå ta for meg disse to aspektene, knyttet mot oppgavens interesse for elevenes ansvarsfølelse. Ansvarsfølelse tar for seg elevenes væremåte og holdninger til skolen, og skolehverdagen. Holdninger og væremåte vil etter min mening også kunne knyttes opp mot

kognitiv og sosial utvikling. Fjell & Olaussen (2012) benytter ikke begrepet ansvarsfølelse, men henviser til Pianta (1999) og påpeker at relasjoner mellom lærer og elev bidrar til at elevene oppfører seg bedre i klasserommet, og til at klasseledelsen blir enklere. Dette er holdninger som jeg tidligere har posisjonert inn under begrepet ansvarsfølelse. Elever som dropper ut av skolen, viser en felles historie med dårlige forhold til lærere (Fjell og Olaussen, 2012).

Anmarksrud m.fl. (2002) viser til at strategiene som elever benytter seg av innenfor selvregulert læring, innebærer å ta aktive valg og gjøre vurderinger i forhold til hva man gjør for å løse en oppgave. Elevene retter seg etter både faglige og sosiale mål i skolehverdagen, og det er relevant for oppgaven og det tidligere nevnte systemperspektivet, hvordan disse aktive valgene også foregår utenfor klasseromssituasjoner i mer åpne situasjoner med venner og lærere. Mestring av sosial interaksjon er en vesentlig forutsetning for at elevene skal kunne lykkes med selvregulert læring i klasserommet. Slike ferdigheter læres først i interaksjon med andre, både i og utenfor klasserommet, før de internaliseres (Anmarksrud m.fl. 2002). Lærerne er en av mange faktorer som har som mål å regulere elevenes atferd på skolen til å fungere som medlem i samfunnet (Pianta, 1999).

Avslutningvis viser jeg til Woolfolk & Winstein (2006) som definerer begrepet «personlig støtte» ved at elevene føler seg verdsatt som den de er, og at deres personlige egenart og egenskaper blir anerkjent. Elever ønsker å bli møtt med respekt, og de skal føle seg rettferdig behandlet. Behovet for personlig støtte tolker jeg som bekreftende for behov for relasjoner, som igjen, ifølge disse artiklene, påvirker motivasjon, læring, sosial og kognitiv utvikling.

Jeg vil nå vise til likheter og ulikheter ved artiklene jeg har presentert i dette kapittelet. Majoriteten av artiklene omtaler relasjoner (Woolfolk & Winstein, 2006; Fjell & Olaussen, 2012; Bø & Hovdenak, 2014; Danielsen, 2010). Samtlige av disse tar også for seg elevenes læring på forskjellige måter. Det antyder at dagsaktuell forskning fokuserer på relasjonenes innvirkning på læring og selvregulert læring. Da selvregulert læring er et av aspektene innenfor ansvarsfølelse, kan det på tynt grunnlag også sies at forskningen muligvis knyttes mot denne oppgavens forskningsfelt. Til tross for at forskningen nærmer seg å fokusere på relasjoner og ansvarsfølelse, viser Bø & Hovdenak (2014) til gapet som enda finnes i forskningen, da de blant annet diskuterer elevenes syn på det skolefaglige innholdet. De knytter ikke påstanden videre til hvordan dette påvirker elevenes muligheter for å ta ansvar for egen læring.

Heller ikke artikkelen til Anmarksrud m.fl. (2002) som hovedsakelig omhandler selvregulert læring, benytter begrepet ansvar i denne sammenheng. Det er til å undres over at

ansvarsbegrepet ikke foreligger i forskning som omhandler elevene og deres skolegang. Etter min mening eksisterer det behov for å forske på i hvilken grad relasjonene påvirker elevene i sin utvikling mot å kunne ta ansvar for egen læring og utvikling. Et begrep som mange av artiklene kan sies å nærme seg, men som ingen av dem diskuterer. Forskningen som jeg har funnet, drøfter atferd både i og utenfor klasserommet i sine artikler. Atferd i klasserommets læringssituasjoner, og atferd ellers i skoledagen blir primært tolket og forsket på som to ulike temaer. Ved å tolke dem så forskjellig, dannes det også et gap i den foreliggende forskningen. Jeg håper at min oppgave kan bidra til å fylle dette gapet. På den måten vil framtidige forskere kunne vurdere verdien av å se på atferden som elevene utøver ved skolen, som en helhet.

3. Teori

I dette kapittelet vil jeg posisjonere oppgaven innenfor teori som omhandler relasjoner og ansvarsfølelse. Teorien vil utdype min forståelse og gi en nyansert innsikt i oppgavens hovedbegreper: lærer-elev relasjoner og ansvarsfølelse.

3.1 Relasjoner

Med relasjoner som et av hovedbegrepene for min oppgave, begynner jeg med teori som omhandler relasjoner. Oppgaven posisjonerer seg innenfor samfunnsvitenskapelig forskning som gir et mangfold av meninger og oppfatninger (Skjervheim, 1996), og på grunnlag av dette finnes det også mange å støtte seg til når relasjonsbegrepet skal diskuteres, og operasjonaliseres. I min oppgave er fokuset rettet mot relasjoner mellom lærer–elev, og jeg støtter meg videre til Spurkeland (2005, 2011), Pianta (1999), samt delvis til det som finnes i Baumans teorier (Bauman, 2000). I oppgavens begrepsavklaring, operasjonaliserer jeg relasjoner blant annet som to personer som er gjensidig interessert i kontakt med hverandre. Den videre begrepsavklaringen av relasjoner vil utdypes og diskuteres videre i dette underkapittelet.

Jeg velger å begynne med Spurkelands (2011) teorier innenfor relasjoner. Lærer-elev relasjoner kan ifølge Spurkeland (2005; 2011 s.63) relateres til begrepet *relasjonskompetanse* som kjennetegnes ved «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». Videre beskriver han at disse faktorene er det viktigste et menneske bringer med seg i møte med andre mennesker. Relasjonskompetanse betegnes som kjernen i all samhandling. Jeg støtter meg til denne begrepsdefinisjonen, da relasjonskompetanse som begrep dekker store deler av oppgavens interessefelt innenfor lærer- elev relasjoner.

Videre skriver Spurkeland (2011) at lærer–elev relasjonen ansees som en primærrelasjon som kan sies å ha stor innflytelse på elevenes læringsresultater. I en primærrelasjon er det større avhengighet mellom partene, enn i en sekundærrelasjon. Selv om lærer-elev relasjonen ansees som en primærrelasjon, er det relasjonskompetansen hos en lærer som avgjør hvordan selve relasjonen til eleven blir. I tillegg til de sosiale gevinstene relasjoner gir, betegner også Spurkeland (2011) primærrelasjonen som bærebjelken i læringsarbeidet. Lærer–elev relasjoner kan sies å være et resultat av relasjonskompetanse. Spurkeland (2011, s. 40) påpeker også at «å lære sammen med mennesker en liker, er det mest optimale utgangspunktet». Pedagogikken kan derfor i lys av Spurkeland (2011) sies å hvile på lærerens evne og vilje til å kartlegge

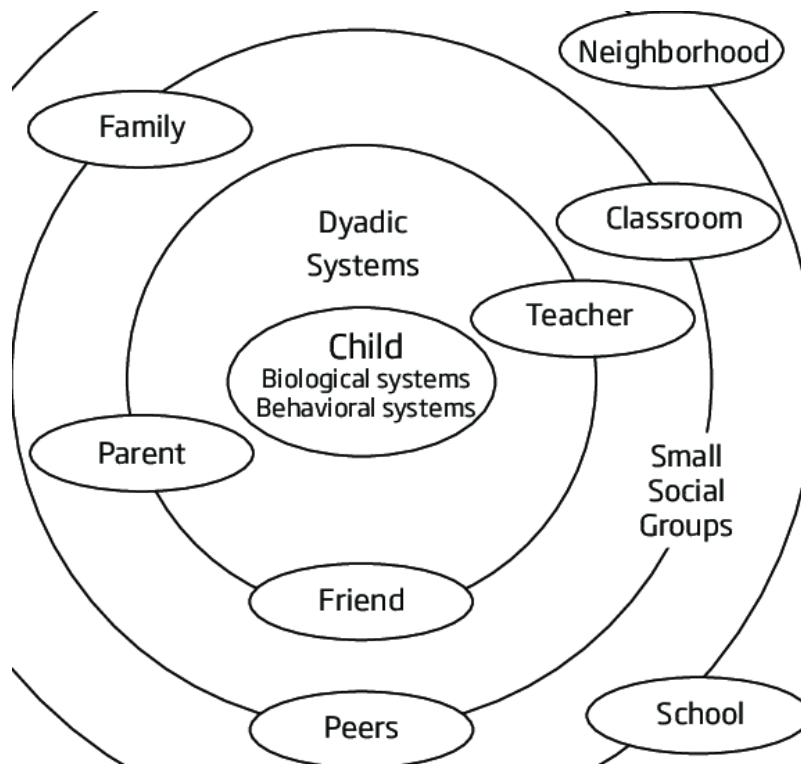
individets unike forutsetninger, interesser, sosiale bakgrunn og livshistorie. Læreren må bli kjent med sine elever.

I oppgavens tidligere begrepsavklaring, har jeg også presisert at jeg velger å forholde meg til de følelsesmessige og læringsrettede komponentene ved lærer–elev relasjoner. Ifølge Edwards-Groves & Grootenboer (2017) omhandler den følelsesrettede komponenten aksept og forståelse for individuelle forskjeller. I likhet påpeker Pianta (1999) i sin forskning at den emosjonelle støtten fra de voksne, predikerer sosial og emosjonell støtte hos barna. Videre vises det til faglig/akademisk støtte som predikerer en akademisk og språklig utvikling blant barn. Med det menes at de voksne evner å møte barnas tanker slik at, i dette tilfellet, lærer og elev kan reflektere sammen. På denne måten strekkes barnets kognitive evner, i stedet for at den voksne påfører barnet læring utenfra. Dette støtter Edwards-Groves & Grootenboer (2017) ved å beskrive den læringsrettede komponenten ved at man hører på hverandres meninger og synspunkter, reflekterer og gir tilbakemeldinger som fremmer andres læring. Disse komponentene gjenkjennes også i teoriene til Spurkeland (2011) når han presenterer tillit som en sum av de øvrige dimensjonene i relasjonskompetanse. Tillit beskrives videre som en kompleks dimensjon av tre komponenter- følelser, holdninger og ferdigheter.

Innenfor lærer-elev relasjoner, anser jeg igjen Piantas (1999) teorier som aktuelle for denne teoridelen. Pianta (1999, s.26) viser til en teori som omhandler relasjonene rundt barnet, og setter disse i system. Teorien setter barnet sentralt, for deretter å omtale venner, foreldre og lærere som likeverdige faktorer for eleven. Dette viser oss at lærer–elev relasjoner er av den typen relasjoner som står eleven nærmest. Videre påpeker han at relasjoner mellom lærer og elever gir bedre emosjonelle erfaringer i klasserommet. Teorien til Pianta (1999) tar også for seg regler som gjelder både barn og voksne i interaksjon med hverandre. Et eksempel kan være «lærere kan ikke slå barn, og barn kan ikke slå lærere». Denne typen regler ansees som høyst relevant, da de kan påvirke barns holdninger til andre barn og voksne, i for eksempel skolesammenheng. Ved å hjelpe eleven med å bli et funksjonelt medlem av samfunnet, vil også denne oppførselen speiles i eleven i klasserommet. Dette ansees som svært relevant når vi videre skal se på hvordan disse holdningene, som er en del av elevens ansvarsfølelse, utvikles både i og utenfor klasserommet.

Pianta (1999, s 26) visualiserer denne teorien gjennom en figur. I figuren ser vi at barnet i samsvar med teorien plasseres sentralt, mens faktorer som påvirker barnet er plassert i sirkler

rundt barnet. Teorien som figuren visualiserer, viser til at barnet studeres både av hensyn til atferd og av hensyn til det biologiske systemet i barnet. Et av aspektene innenfor det biologiske systemet, er det endokrine systemet, som knyttes opp mot hormoner og følelser. Det som er plassert nærmest barnet, er det som påvirker barnet mest. Slik kategoriseres de menneskene som barnet er i interaksjon med, videre utover i sirkelen.



Figur 1 - Kontekster for utvikling (Pianta, 1999 s.26)

Innenfor kontekster omtaler Pianta (1999) at interaksjoner påvirker ytelsesnivået hos barnet. Spesielt som følge av den støtten og utfordringen som læreren gir. Lærer–elev relasjoner stabiliserer elevens emosjonelle opplevelse i klasserommet. Videre påpekes det at relasjoner og kvaliteten av relasjonen, kan påvirke hvordan de forskjellige individene i gruppen oppfører seg. Elever søker etter lærerkontakt, og adopterer gjerne andres handlinger som de ser fører til denne kontakten. Ved å møte elevene på dette grunnlag, er det usikkert om kontakten mellom lærer og elev kan sies å være relasjonsbyggende. Gjensidighet, sensitivitet, koordinasjon og synkronisering regnes som essensielt i beskrivelsen av relasjoner mellom lærere og elever. Elever og lærere må kjenne hverandre godt for at kontakten dem imellom skal styrke relasjonen.

Dette tar tid, og hvis man gir det den tiden det krever, vil man både være klar over reglene som finnes innenfor denne relasjonen, samt hva man kan kreve av hverandre (Pianta, 1999).

Som et supplement ønsker jeg kort å redegjøre for et av aspektene innenfor Baumans (2000) teorier, som fokuserer på forskjellen mellom oss og dem. Det vil si at vi møter hverandre som et «jeg» og et «oss», i stedet for at jeg møter dem. Jeg, som lærer, ser verdi i at lærer og klasse ser på seg selv som et «vi» og et «oss». Dette vil styrke relasjonene og følelsen av tilhørighet som gir gode relasjoner. «Dem» er et begrep som skaper avstand, og som fører til at jeg sammen med dem, ikke kan sees på som en enhet eller en del av et likeverd. Når en lærer møter elever med tilnærmingen «oss» vil det ikke si at en lærer og en elev skal stå likt, men det er heller ikke hva ordet likeverd innebærer. Gjennom tillit til eleven, respekt og verdsetting, kan noe av asymmetrien jevnes ut.

De tre teoretikerne påpeker mye av det samme. Både Spurkeland (2011), Pianta (1999) og Bauman (2000) presenterer lærer – elev relasjoner som nære relasjoner. Dette kommer til syne ved at de anvender begreper som primærrelasjoner og likeverd, samt teorier som likestiller lærerens og foreldrenes plassering i forhold til eleven. De har også til felles at de knytter sine teorier mot klasserommet og læreryrket som profesjon, som gjør det lettere å knytte teoriene til hverandre. Videre omtaler Pianta (1999) emosjonelle erfaringer, som også kan knyttes opp mot Baumans (2000) omtalte følelse av tilhørighet, da emosjoner tolkes som et synonym for følelser. Spurkeland (2011) påpeker at lærerne må bli kjent med sine elever, og påpeker at «en lærer bedre sammen med mennesker man liker». Liker, knyttes også opp mot relasjoner og emosjonene som både Pianta (1999) og Bauman (2000) omtaler.

3.2 Hva lærer – elevrelasjoner handler om

Etter å ha presentert min forståelse av lærer- elev relasjoner, ønsker jeg vise til ytterligere teori for å tydeliggjøre hvor jeg stiller meg innenfor bruk og forståelse av begrepet.

Jeg henviser først til Gordons teorier (1999) som viser til hvor viktig det er at relasjonene som tidligere har blitt beskrevet, får mulighet til å oppstå. Relasjonene som bl.a. Bauman (2000) beskriver, som handler om at elevene skal føle seg som en del av et oss, skaper ifølge Gordon (1999) frykt hos enkelte lærere. Denne frykten bunner i at et slikt forhold skal kunne ødelegge elevens respekt for læreren, og at man på det grunnlaget mister kontrollen over klassen (Gordon, 1999). Min oppfatning er at det kanskje er denne likheten mellom lærere og elever som gjør at

lærere føler redsel for at relasjonen kan bli for god mellom lærer og elev, slik at den ikke lengere har en positiv effekt. Gordon (1999) antyder også at denne redselen kan legges vekk, da gode relasjoner med eleven vil føre til at eleven mister behovet for å gå inn i roller som læreren og andre elever kan føle det utfordrende å forholde seg til. For å støtte påstanden viser jeg til Bauman (2013) som påpeker at likhet ikke betyr at man skal stå likt, da dette ikke er synonymt med hva ordet likeverd betyr i en slik sammenheng. Dette har jeg også tidligere, som student, observert i andre sammenhenger hvor det viser seg at lærer er usikre på «hvor mye de gjør lurt i» å dele med elevene.

Ved å knytte begrepet relasjoner mot likeverd mellom lærer og elev, vil det også kunne bli lettere for både lærere og elever, å ta initiativ til gode samtaler. Elevsamtalen, korte og lange, er en av flere metoder for å etablere en slitesterk relasjon (Spurkeland, 2011). I Piantas teori (1999) som jeg tidligere har vist til i oppgaven, plasseres lærere sammen med foreldre og venner. Disse er grupper som har mulighet til å utvikle slitesterke relasjoner med elevene i form av samtaler, oppmerksomhet og samvær. Det rasjonelle samspillet omkring en elev, ansees som en helhet. Det betyr at relasjoner til hjem, foreldre, søsken, medelever, lærere og andre skoleansatte er medvirkende for elevens trivsel (Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk, 2017). Ved å vise interesse for disse faktorene, støtter læreren den emosjonelle forbindelsen til sin elev. Dersom den emosjonelle forbindelsen ikke er på plass, kjenner eleven seg utilpass (Spurkeland, 2011). Gordon (1999) sier at ikke alle voksne ser på sine elever som menneskelige individer, men heller som ansiktsløse tilfeller hvor det mest synlige er det som bestemmer hvilken «kategori» de plasseres i. Dette skaper problematikk, i lys av det Skrøvset m.fl. (2017) skriver: «det er vanskelig å verdsette seg selv som elev, dersom man ikke blir verdsatt av læreren sin».

Pianta (1999) fremhever at det kan være komplisert å forstå elevenes relasjon til læreren. Dette begrunnes med at man ikke kan forstå interaksjonene mellom lærer og elev uten å forstå hvordan disse interaksjonene passer inn med og er formet av skolens mål, skolens system og skolesamfunnet. Man må se på det hele, som deretter kan gi mening til delene av interaksjonen. Relasjonen er et system som regulerer elevens utvikling innenfor klasserommets rammer.

3.3 Ansvarsfølelse

Denne masteroppgaven studerer relasjoner med ønske om å forske på muligheten for at relasjoner innvirker på elevenes ansvarsfølelse. Jeg vil derfor belyse grunnleggende teori innenfor begrepet ansvarsfølelse. Teorien vil i likhet med tidligere, knyttes opp mot eksisterende begrepsavklaring.

I mangel på en tydelig definisjon av selve begrepet ansvarsfølelse, tolkes det i lys av Gordons (1999) teori som; evnen til å ta egne valg, å ta ansvar i situasjonen og føle selvtilit. Denne definisjonen betyr for meg at ansvarsfølelse handler om å være sikker på seg selv, slik at man kan ta valg i de situasjoner man møter. Disse valgene vil føre til at man har mulighet til å løse situasjonen, eller komme gjennom den på en tilfredsstillende måte. Jeg vil påpeke at «å ta ansvar i situasjonen» handler om å kunne identifisere seg med situasjonen, samt å ha et forhold til den. Dette kommer til syne ved at man ikke forholder seg likegyldig til det som skjer, eller de problemer man står ovenfor. Bjørgen (1991 s. 27) definerer, som tidligere nevnt, ansvar som «et positivt ord som lett skaper positive holdninger hos personer med de forskjelligste oppfatninger av skolen og virksomheten i klasserommet». Han sier også at læring er en individuell prosess, hvor hovedmålet må være å sette individet i best mulig stand til å utføre dette arbeidet.

Ut ifra dette ståsted, vil jeg videre argumentere for aspekter som i denne oppgaven er knyttet til elevenes ansvarsfølelse. Aspektene som videre fremheves er selvregulert læring (Anmarksrud m.fl., 2002) og «den myndiggjorte eleven» (Spurkeland, 2011).

Jeg ser først på selvregulert læring, og benytter igjen Anmarksrud m.fl. (2002, s.1) sin definisjon av begrepet, som omfatter «prosesser som å sette seg mål, utvikle tjenlige strategier for å nå mål, ha positiv tro på at man vil mestre oppgaver og verdsette læring». Alle disse prosessene er overførbare til elevenes oppgaver utenfor klasseromssituasjoner. Det kan være hvordan man kan skaffe seg venner, hvordan man skal unngå negativ atferd som fører til korrigerende, hvordan man skal lære seg å løse et problem og lignende.

Innenfor selvregulert læring, introduserer Spurkeland (2011) et annet aspekt som etter min mening underligger begrepet ansvarsfølelse. Det snakkes om «den myndiggjorte eleven». Hos «den myndiggjorte eleven» har eleven et sterkt medansvar for hvordan læringen organiseres. Elever som tar ansvar for egen læring, og skjønner sitt eget beste, er myndiggjort i skolesituasjonen. I denne beskrivelsen vil elever som har utviklet ansvarsfølelse, også fremstå som myndiggjorte i skolehverdagen. Når Spurkeland (2011) omtaler «den myndiggjorte eleven», benytter han begrepet ansvar. Dette viser at hans relasjonsteorier til en viss grad påpeker noe av det samme som Gordon (1999). Ulikheten kommer frem ved at ansvar og følelser ikke omtales sammen.

Gordon (1999) påpeker at en viktig del av skolens mål, er å gi elevene mulighet for å utvikle seg til «selvstendige mennesker». Svekket ansvarsfølelse handler om at lærere benytter metoder som bidrar til at elever forblir avhengige, umodne og barnslige gjennom skoletiden. Ved å kontrollere elevene ved alle nivåer i skolen, sender man signaler om at elevene hverken er til å stole på, eller evner å ta på seg ansvar. Skolen forsterker elevenes avhengighet ved at de forteller elevene «hva» de skal lære, «hvordan» de skal lære det, «når» de skal lære det, og hvor grundig de skal lære de forskjellige ting (Gordon, 1999). Påstanden om hvor grundig elevene får beskjed om å lære noe, kan knyttes mot Bø & Hovdenaks artikkel (2014), hvor det stilles tvil rundt elevenes evne til å vurdere det skolefaglige innholdet. Hvis man på motsatt side tillater eleven å beholde ansvaret for løsningen av elevens eget problem, vil resultatet være øket vekst i retning av ansvarsfølelse og selvtillit (Gordon, 1999).

Etter min mening er ansvarsfølelse på grunnlag av dette, noe som oppleves både i klasseromssituasjoner og i situasjoner utenfor klasserommet. Elevene tar ansvar både i faglige og sosiale situasjoner. Dersom elevene har en ansvarsfølelse som gjør at de utfører nødvendige handlinger i situasjonen, vil situasjonsbetegnelsen endres til en lærings situasjon, som kan gi elevene erfaringer og verktøy til å takle fremtidige situasjoner.

3.4 Lærer – elev relasjoner og ansvarsfølelse

Avslutningsvis, i teorikapittelet, vil jeg drøfte hvordan teori som omhandler lærer- elev relasjoner og ansvarsfølelse kan knyttes mot hverandre.

Gordon (1999) starter sin bok med å hevde at det er kvaliteten i forholdet mellom lærer og elev som er avgjørende i enhver form for undervisning. Som voksen og lærer, må man slutte å ønske at elevene skal opptre mer ansvarsbevisst. Det er heller slik at lærere må lære hvordan vi kan oppmuntre selvstendighet og ansvarsfølelse blant de unge. Hvis relasjonen mellom lærer og elev er god, vil det være lettere å vite når man skal bryte inn i både undervisningssituasjoner og andre situasjoner. Hvis vi bryter inn for tidlig, vil vi i verste fall som lærere, kunne unngå å oppmuntre elevene til selvstendighet og utvikling av ansvarsfølelse. Dette kan for eksempel skje dersom en lærer iler til med gode råd, så snart en elev ikke helt vet hva han eller hun skal gjøre (Gordon, 1999). Læreren er oppmerksom og til stede i undervisningen, men det er ikke alltid nok for å møte elevenes underliggende behov.

For at eleven skal vite hva han eller hun har lov til å gjøre, slik at åpenheten og ansvarsfølelsen bevares, er det viktig at det lages et felles sett regler og avtaler, som ansees som nødvendig i

alle mellommenneskelige forhold (Gordon, 1999). Grupper har behov for å definere, regulere og avgrense det enkelte menneskets handlingsfrihet. Uklare og svevende forhold kan virke truende på både elever og på lærere, og det tar en mengde energi å finne ut hvordan man skal oppføre seg, eller mestre situasjonen. Ved å lage slike sett med regler unngår man som lærer å måtte kommandere elevene (Gordon, 1999). Lærere som kommanderer, tar vekk deler av ansvaret som elevene burde ha og ødelegger også relasjonen til sine elever, på bakgrunn av at ingen liker å bli kommandert (Skrøvset m.fl, 2017). Når vi har godtatt hverandre vil det være lettere å forankre samtalen mellom lærer og elev, i elevenes hverdag. Samtalen forankres i noe som er viktig for dem. Hvis det oppleves som at man snakker til elevene, og ikke med dem, kan det som egentlig var formidlet i form av velmente ord, fremstå som en «moralpreken» i stedet. (Stubbe, 2006).

Det blir feil å gi ansvar, uten å effektivere ansvaret (Stubbe, 2006). Det er også lettere å gi frihet dersom man kjenner elevene. Det må være rom for at elevene gjør feil, hvis de lærer av dem, og beklager de eventuelle negative konsekvensene disse har hatt for andre. En viktig del av skolens mål, er å gi elevene mulighet til å utvikle seg. Dersom det er rom for at elevene gjør feil, og kommanderingen av elevene opphører, vil relasjonen bli bedre (Stubbe, 2006). Hvis man gir elevene rom for ettertanke uten fordømmelse, bidrar dette også til en modning som vi åpenbart er på jakt etter i skolen (Gordon, 1999).

Ved å godta elevenes feilskjær, vil elevene oppleve gjensidig omsorg, og skolen vil føles mer åpen, friere og mer tilfredsstillende. Vi trives sammen med mennesker som har evnen til å akseptere andre, og vi unngår dem som er kritiske og dømmesyke. Ved å følge slike holdninger skal klassen utvikle seg til å bli roligere etter hvert. Dette støttes av Spurkeland (2011) som sier at noe av hensikten med relasjonspedagogikk er å øke forutsigbarheten hos elevenes atferd. Videre påpeker han at en relasjon med lojalitet og tillit også får en disiplinerende funksjon.

Innenfor metoder som etablerer slitesterke relasjoner finner vi bl.a. korte og lange elevsamtaler (Spurkeland, 2011). Ikke alle voksne i skolen ser på sine elever som menneskelige individer. Gordon (1999) viser til lærere som forteller at de optimistiske forventinger som de først hadde som lærere, etter hvert utviklet seg til en slagmark hvor håpet var å overleve. I den oppfatningen blir elevene tidvis oppfattet som ansiktsløse tilfeller som plasseres under kategorier som: energisk, høy/lav IQ, lærevansker, atferdsvansker, lærevillig med flere. Denne tendensen til å merke elevene er ikke bare unødvendig, men også skadelig (Gordon, 1999). Opseth (2008) påpeker også at lærerne er for raske med å sette elevene i båser, som «sterke» og «svake». Dette

fører til at man som lærer ikke møter klassens mangfoldighet. Som tidligere nevnt vil lærerens underliggende tanker og forventninger til en elev, påvirke elevens selvoppfatning og dens skolegang. Det er vanskelig å verdsette seg selv som elev dersom man ikke blir verdsatt av læreren sin (Skrøvset m.f., 2017).

Å ikke vite nok om elevenes bakgrunn og historie, regnes som direkte uansvarlig pedagogisk virksomhet. Det verdsettende perspektivet som bygger på formålsparagrafen, handler om at dersom man som lærer ønsker elevene sine vel, bidrar man til å utvikle elevene både faglig og sosialt (Skrøvset m.fl., 2017). For å få god innsikt i elevenes bakgrunn og historie, sitter foreldrene på mye av det viktigste materialet skolen trenger. Dette forsterkes av en artikkel, tidligere nevnt i forskningsperspektiv, som viser at en større andel elever påpeker at de har lært sin gode studietilnærming fra familie/foreldre. Også her kan vi dra inn den tidligere nevnte teorien til Pianta (1999), som påpeker at lærere og foreldre har mulighet til å stå likt i relasjonen til eleven. Lærerne kan derfor ha mulighet til å endre denne fordelingen som forskningsartikkelen viser til.

For å kunne imøtekomme denne endringen støtter jeg meg igjen til Spurkeland (2011) som påpeker at man som lærer må fremstå som menneske før man fremstår som fagformidler. Dette gir en relasjonell klargjøring før mottakelse av noe verdifullt. Ved å fremstå som menneske vil man være den personen mange elever leter etter. En de kan forholde seg til både faglig og menneskelig. Faglig svake elever øyner håp i ny lærer, som kan nå frem til dem og finne deres grunnlag for å lære mer. Det er bare relasjonen som kan føre til at eleven åpner seg, og forteller om sine sperrer i faget, som igjen kan føre til at disse sperrene forsvinner og veier åpnes (Spurkeland, 2011).

Som allerede nevnt gjennom Gordon (1999) benytter lærere metoder som bidrar til at elevene forblir avhengige, umodne og barnslige gjennom skoletiden. Ansvar og frihet, er to begreper som ikke kan skilles. Det blir feil å gi ansvar, uten å gi elevene frihet til å effektivt utføre ansvaret (Stubbe, 2006). En viktig del av skolens mål er å gi elevene mulighet til å utvikle seg. Det må være rom for at elevene gjør feil, hvis de lærer av dem og beklager dersom det eventuelt har negative konsekvenser for andre (Stubbe, 2006). Pianta (1999) viser også til en elev som på sitt andre år med samme lærer, endrer seg. Eleven fremstår som mer robust og i bedre stand til å takle skolehverdagen og de sosiale utfordringer som elever kan føle på. Videre stiller han spørsmål til om denne endringen er et resultat av en naturlig modning hos eleven, eller om de kan relateres til relasjonen mellom læreren og eleven.

Relevant for begrepet ansvarsfølelse er også det skillete Skrøvset m.fl. (2017) drar mellom egoorienterte versus læringsorienterte elever. Læringsorienterte elever kan sammenlignes med elever som har utviklet ansvarsfølelse. Disse er elever som i støtte med lærer har fokus på prosessen, som vet at innsats og øving vil kunne forbedre resultater. Disse elevene søker eller tar imot utfordringer på en positiv måte, da de ofte innehar strategier som tilsier at de skal kunne løse oppgavene. Elevene har tro på at de kan forbedre seg gjennom innsats, og utvikler på den måte en ansvarsfølelse for å arbeide med utfordringen. På motsatt side vil lærere og elever som ikke har fokus på prosessen, og heller sammenligner sluttresultater med andre, bli opptatt av å kunne sammenligne seg. Disse elevene blir det Skrøvset m.fl. (2017) kaller egoorientert elever. Disse elevene mister troen på at de kan endre resultatene, og ser på dette som evner som de enten har eller ikke har. Et eksempel kan være «jeg er dårlig i matte, har alltid vært det, og jeg kommer alltid til å være det». Dersom denne eleven mottar en matteoppgave som føles utfordrende, er sannsynligheten stor for at eleven velger å ikke forsøke å løse oppgaven på grunnlag av at han eller hun, ikke «kan» matematikk. Eleven vil som følge av denne holdningen ikke føle ansvar for å arbeide med matematikk.

Pianta (1999) viser til at man som individ tar med seg skoleerfaring i møte med kollegaer i senere anledning. Det kommer for eksempel frem ved at dem som viser fokus på egne behov i jobbsammenheng, har dårlig relasjonserfaring fra skolen. Dette peker på at relasjonene ikke bare er viktig for faglig læring og utvikling, men også virker inn på den sosiale læringen og utviklingen.

Oppsummering

Fra de grunnleggende teoriene som omhandler relasjoner (Spurkeland, 2011; Pianta, 1999), kan det konkluderes med at relasjoner er en kompleks prosess som består av flere aspekter. Relasjoner kan sies å defineres med nyanseforskjeller blant teoretikerne, og operasjonaliseringen hentet fra disse teoriene gir en sammensatt forståelse av relasjoner for denne oppgaven, og oppgavens forskning. Relasjoner oppstår over tid, og en god relasjon krever to individer som er gjensidig interessert i kontakt med hverandre. Faglig/akademisk og emosjonell støtte mellom lærer og elev står sentralt i posisjoneringen innenfor begrepet. Oppgavens andre grunnleggende begrep, ansvarsfølelse, oppsummeres hovedsakelig gjennom Gordon (1999) sine teorier, som direkte knyttes til begrepet. Teorien tydeliggjøres ved å se sammenheng mellom ansvarsfølelse og aspekter som kan plasseres sammen med ansvarsfølelsen. Ansvarsfølelse kan på lik linje med relasjoner sies å oppstå over tid, men utvikles ikke på samme måte som relasjoner, som hovedsakelig består av positiv kontakt

mellom to mennesker. Ansvarsfølelse omhandler positiv behandling av andre, og gjenstander man er i kontakt med, samt ansvar for å ta tak i skolegang og kunne ta stilling til problematikk som krever handling.

Relasjoner og ansvarsfølelse diskuteres som følge av oppgavens interessefelt og grunnleggende teori, å være to begreper som kan ha innvirkning på hverandre. Relasjonen må være ektefølt, da man som elev har behov for at læreren anerkjenner og har tro på at man skal mestre skolehverdagen. Denne ekteføyte omsorgen, kommer også til syne når man bidrar til å utvikle ansvarsfølelsen hos eleven. Ansvarsfølelsen utvikles best sammen med andre som har gode verdier, som en elev og et barn kan internalisere til sine egne. Det kan derfor vurderes om lærere som utøver god relasjonsbygging til sine elever, også viser god kompetanse for å bidra elevers i deres utvikling mot ansvarsfølelse.

4. Vitenskapsteoretisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg posisjonere min oppgave innenfor vitenskapsteoretisk tilnærming. Jeg begrunner først mitt valg av kvalitativ tilnærming, før jeg videre presenterer og drøfter oppgavens fenomenologiske hermeneutiske tilnærming. Avslutningsvis begrunner jeg casedesign som valgt design for oppgaven.

4.1 Kvalitativ tradisjon

Oppgaven posisjonerer seg innenfor den kvalitative tradisjonen. Jeg søker en forståelse av sosiale fenomener ved nær kontakt med mine informanter gjennom deltakende observasjon (utdypes i kapittel 5.1). Å anvende en kvalitativ tilnærming innebærer å fremheve det spesielle ved denne informantgruppen, som ikke lar seg måle i kvantitet eller frekvens (Thagaard, 2018). Kvalitativ viser til hver enkeltes kvaliteter, altså egenskapene eller karaktertrekkene til elevene, lærerne og skolen som studeres.

Typisk for kvalitative studier kan metoden sies å være preget av fleksibilitet, i samsvar med denne oppgavens metodekapittel. Det vil si at jeg har hatt mulighet til å endre utformingen i løpet av undersøkelsesprosessen, som har ført til opparbeiding av erfaringer og utfordringer underveis. Deltakende observasjon som kvalitativ metode er basert på et subjekt- subjekt forhold, hvor kontakten jeg som forsker har med skolen, elevene og lærerne, vil ha stor betydning for hvordan det innsamlede datamaterialet utvikler seg (Thagaard, 2018).

4.2 Fenomenologisk tilnærming

Jeg posisjonerer meg innenfor fenomenologien, da fenomenologi ifølge Dalland (2012) er læren om fenomenene. Et fenomen er en framtoning, som vil si det som viser seg eller kommer til syne i observasjonene jeg foretar meg. Jeg, som fenomenolog, har studert informantene ut fra deres væremåte og subjektive virkelighetsoppfatning. Jeg ønsker å vise kunnskap som tilsier at mennesket kan ikke studeres på samme måte som en ting, men må studeres som et handlende, følende, menende, opplevende og forstående individ. Prosjektet vil derfor sies å ha et deskriptivt fenomenologisk preg, ved at jeg har tatt sikte mot å forstå elevenes og lærernes følelser, tanker og atferd i observasjonssituasjonene. Fenomenologi som tilnærming brukes for å studere verden slik folk oppfatter den (Johannesen m.fl., 2016) og kan med andre ord forklares med det som oppfattes av sansene (Dalland, 2012). I observasjonen er derfor oppmerksomheten rettet mot situasjonene gjennom lærernes og elevenes øyne, slik at jeg kan få innsyn i hvordan både lærere og elever opplever relasjoner, og den eventuelle verdien av disse knyttet mot elevenes ansvarsfølelse.

Thagaard (2018) påpeker også hvor grunnleggende det er å være åpen for å ta inn erfaringene som finnes hos lærerne og elevene. Disse må knyttes til de relasjonene som studeres, og oppmerksomheten burde rettes mot det som kanskje tas for gitt. Ved å være åpen for å se situasjoner gjennom andres øyne, har jeg i løpet av prosjektet blitt mer åpen for mangfold i holdninger og væremåte, som igjen kan karakteriseres som en styrkende erfaring for videre arbeid som lærer og forsker. For meg er det ikke ønskelig å forske på egne verdier, men heller at masteroppgaven skal kunne bidra til å øke kompetansen og forståelsen innenfor relasjoner og ansvarsfølelse knyttet til læreryrket. Thagaard (2018) forsterker denne holdningen da også hun påpeker at fenomenologisk orienterte forskere beskriver de trekk som er felles ved de erfaringer som deltakere i et prosjekt gir uttrykk for. Trekkene som kommer frem av felles erfaringer fra elevenes og lærernes perspektiv, vil i denne oppgaven danne grunnlag for å utvikle en generell forståelse av det fenomenet som i oppgaven skal studeres.

4.3 Hermeneutisk tilnærming

Innenfor de to kunnskapssynene positivisme og hermeneutikk, posisjonerer jeg meg innenfor hermeneutikken da den har sitt opphav i humanvitenskapene med studiet av mennesket og menneskeskapte fenomener (Dalland, 2012).

Perspektiver som ivaretar forståelsen av mennesker finner vi i de samfunnsorienterte vitenskapene, som hermeneutikken. Tønnessen (2018) forklarer hermeneutisk tilnærming som en filosofisk teori om forståelse. En forståelse av noe vi vet noe om. Dette bygger på å forstå noe som har en mening. Når jeg skal forstå relasjoner mellom lærere og elever, må jeg alltid i fortolkningen av enkeltindividene i situasjonen gå ut i fra en viss forforståelse av helheten som disse individene er en del av. Den forforståelsen som jeg går ut fra, ble utviklet da jeg var praksiselev ved tidligere nevnte skole i forbindelse med lærerutdanningen. Den forståelsen har jeg knyttet mot individene som nå går i denne klassen, som videre har endret min forforståelse av helheten. Dalland (2012) fremhever noe av det samme ved å påpeke at hermeneutikk betyr fortolkningslære, og at man forsøker å finne frem til meningen i noe, eller å forklare noe som i utgangspunktet er uklart. Hermeneutikken fremhever også betydningen av å ha en forståelse for at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Folks handlinger må fortolkes gjennom et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Oppgavens empiri kan bare forstås i lys av den sammenhengen det er en del av (Thagaard, 2018).

Hermeneutikken knyttes gjerne mot den hermeneutiske spiral, eller den hermeneutiske sirkel. Dette omhandler ifølge Nilssen (2012) regelen som sier at vi må forstå helheten ut i fra delen, og delen ut i fra helheten. De hendelsene som jeg videre presenterer under mine funn, er forsøkt

tolket ut ifra den helhetlige forståelsen jeg har av skolen. Videre påpeker Nilssen (2012, s.73) at begrepet hermeneutisk sirkel indikerer at tolkningen består av stadige bevegelser mellom helheten og delene. Med andre ord, mellom det som blir fortolket og konteksten, og mellom det som blir fortolket og vår forståelse. Denne tilnærmingen viser at jeg ikke forstår forskningsprosessen som en lineær prosess, men hele tiden evner å veksle mellom deler, helheten samt min tolkning og forståelse. Som forsker har det derfor vært viktig å bli kjent med forskningsfeltet og informantene. Hermeneutikken utfordrer at noe kan være absolutt korrekt. Det vil uansett alltid være en fortolkning (Patton, 2002). Problemstillingen for oppgaven peker på noe som er uklart, som også ansees som typisk for hermeneutikken. Det er viktig at jeg som forsker forsøker å finne ut av disse uklarhetene på best mulig måte.

4.4 Casedesign

Jeg har valgt forskningsdesign for oppgaven i henhold til Thagaards (2018) metode for fremgangsmåte. Thagaard (2018) påpeker at problemstillingen gir retningslinjer for hvordan oppgaven skal utformes, som igjen kalles oppgavens design. Design har sin opprinnelse fra latin, hvor både *de-* og signum betyr tegn. Forskningsdesign kan sies å være «alt» som knytter seg til en undersøkelse og dreier seg om å formgi prosjektet. (Johannesen, m.fl., 2016). Dette knytter også valg av design mot mitt valg av tradisjon som kvalitativ forsker, samt mot min fenomenologiske hermeneutiske tilnærming. Videre i dette kapittelet vil jeg begrunne mitt valg av case som forskningsdesign for masteroppgaven.

Casedesign virker å kunne tilpasses oppgavens elementer på en tilfredsstillende måte, og blir derfor mitt valgte design for oppgaven. Ordet case kommer fra latin *casus* som betyr *tilfelle* (Christoffersen & Johannesen, 2012). Casestudier er et populært design for utdanningsstudier. Typisk for casestudiet er at innsamlingen for data er tids- og stedsavhengig. Det vil si at elevene og lærerne i dette tilfellet studeres i samme setting, og at dataene som samles inn er detaljerte og omfattende. Designet støttes også av mitt perspektiv innenfor hermeneutikken, som tidligere nevnt påpeker at individene må sees i den sammenhengen de er en del av. Casestudier gjennomføres gjerne gjennom kvalitative tilnærminger som observasjon for denne masteroppgaven, eller åpne intervju, og forskeren kan gjerne sies å ha relativt frie hender i observasjonssituasjonene (Johannesen, m. fl., 2016). Caseundersøkelser består i å samle så mye data som mulig om et avgrenset fenomen.

Flere forskere har satt sitt preg på casedesign. Christoffersen m.fl. (2012) forholder seg til Robert K. Yin sin tilnæringsmåte, som jeg i denne oppgaven velger å støtte meg til. Yin arbeider med to dimensjoner i design av casestudier; enkelt- eller flere caser samt én eller flere

analyseenheter. Oppgaven havner innenfor det som kalles et enkelt casesdesign med én analyseenhet. Her vil det være et enkelt tilfelle, da det er samme klasse og samme lærergruppe som skal observeres gjennom en periode. Analyseenheten, skolen jeg skal observere ved, vil også være den samme. Dette fører til at jeg vil ha et helhetlig perspektiv på skolen og informantene underveis i datainnsamlingen. (Johannesen m.fl., 2016).

Enkeltcasesdesign er hensiktsmessig hvis casen representerer et unikt tilfelle slik som denne klassen ved denne skolen, og der casen kan avdekke viktige fenomener. Flercasesdesign åpner for sammenlikning mellom analyseenhetene, for eksempel ved sammenlikning mellom flere skoler. Det vil det ikke være behov for en slik sammenlikning i dette prosjektet, selv om denne typen casesdesign er ment for å styrke relevansen og overføringsverdien til andre settinger. Oppmerksomheten vil være avgrenset til denne spesielle klassen for å en mest mulig detaljert beskrivelse av dem som gruppe. I tråd med fenomenologien vil den spesifiserte oppmerksomheten mot denne gruppen, gi god innsikt i deres væremåte og virkelighetsoppfatning.

I etterkant vil de som leser oppgaven kunne knytte mine funn og drøftinger opp mot egen praksis, og selv bedømme hva som kan være aktuelt å forsøke overføre til egen praksis. Tidligere i prosessen vurderte jeg om det kunne være hensiktsmessig å bruke flere analyseenheter i form av flere skoler, men resultatene ville i det tilfellet ansees som mer relevant for dem som deltok i undersøkelsen, ikke for allmennheten. Min hermeneutiske tilnærming støtter at jeg til tross for valget av én analyseenhet, er oppmerksom på at fenomenet jeg forsker på kan tolkes på flere nivåer. Hver enkelt læreres kompetanse og anvendelse av relasjonsbygging til elever er unik, og læreren hadde uansett måtte gjøre egne vurderinger opp mot erfaringer for å kunne dra nytte av oppgavens resultater. Ved å forholde meg til en enkelt analyseenhet, har jeg sikret meg en dypere forståelse og innsikt i den valgte gruppens dynamikk.

5. Metode

I dette kapittelet ønsker jeg å begrunne deltakende observasjon som valgt metode for innsamling av data. Kapittelet bygger videre på min tidligere nevnte posisjonering innenfor kvalitativ tradisjon. Jeg vil også presentere min rolle i forskningen, hvor jeg starter med å drøfte forskningsprosjektets reliabilitet og validitet. Innenfor reliabiliteten drøfter jeg også prosjektets overførbarhet til andre forskningsprosjekter. Avslutningsvis vil jeg presentere de forskningsetiske retningslinjer som har vært hensyntatt i forskningsarbeidet.

Kvalitative studier starter ofte med et problem som hentes fra praksis, som også er tilfellet for dette forskningsarbeidet. Som caseetterforsker styres også problemstillingen for oppgaven mot en prosess. Hvorfor eller hvordan kan relasjoner sies å påvirke elevenes ansvarsfølelse? Videre har jeg, som forsker, forsøkt å få en forståelse for det jeg finner som i hva, hvorfor og hvordan det er slik, eller utarter seg slik. (Christoffersen & Johannesen, 2012).

For å kunne få en slik forståelse ansees det som en fordel at jeg posisjonerer meg som samfunnsforsker, da er jeg ikke bare en tilskuer til det som studeres, men er gjerne heller deltaker i samfunnet selv. (Skjervheim, 1996). Det samfunnet som jeg har vært deltakende i, har i dette tilfellet vært ved skolen og den klassen som jeg har valgt for innhenting av data. Det er viktig å kunne se hva som utspiller seg mellom lærerne og elevene på daglig basis, men ifølge Gjøsund & Huseby (2017) dreier ikke observasjon seg bare om å se. Man registrerer bare det man mottar gjennom sansene, og ofte er det spredte og begrensede inntrykk man sitter igjen med. Observasjon i forskning må være mer systematisk enn dagligdagse observasjoner, ved at man redegjør for hvem som observeres, hvilke situasjoner de skal observeres i, og når denne observasjonen skal foregå. For meg som forsker har det vært viktig å redegjøre for disse faktorene etter å ha møtt informantgruppen av elever og lærere. Observasjon skal egne seg godt for å samle god og fyldig data til en oppgave (Johannesen m.fl., 2016).

5.1 Deltakende observasjon

Jeg benytter meg av deltakende observasjon. Deltakende observasjon kjennetegnes ved at jeg som observatør har vært en del av situasjonen jeg har observert (Johannesen m.fl., 2016). Fordelen med å være deltakende i observasjonen har vært muligheten til å stille spørsmål og snakke med informantene underveis dersom det oppstod behov for det. Jeg ble kjent med dem, og det gjorde det naturlig for meg å forstå informantenes følelser, handlinger og meninger, slik at disse kunne relateres til relasjonene mellom informantene. Fokuset som rettes mot innsyn i følelser, handlinger og meninger, støttes også av den fenomenologiske tilnærmingen som oppgaven plasseres innenfor. Som deltakende observatør har det vært viktig å holde sansene

åpne slik at man merker seg situasjonene, og detaljene i disse, som er nyttige for å besvare oppgavens problemstilling.

Jeg valgte en bestemt skole for innsamling av data. På grunn av mine tidligere erfaringer ved skolen, skilte den seg ut som et godt alternativ for innsamling av data til oppgaven. Skolen har, etter min mening, fremstått som unik innenfor relasjonsbygging, samt at noen av de ansatte lærerne har vist stor kompetanse rundt begrepet «ansvarsfølelse». Her var det derfor tenkelig at jeg ville finne data som kunne bidra til å besvare min problemstilling. Det ble sendt e-post til skolens rektor med forespørsel om muligheten for forskning ved skolen i løpet av skoleåret. Forespørselen fikk positiv respons, og som følge av dette ble ikke andre skoler vurdert som aktuelle. Ved å velge denne skolen, oppstod også en forforståelse om hvilke metoder jeg kunne observere ved skolen. I tråd med hermeneutikken har jeg vært denne forforståelsen bevisst. Lærerne og skolen regnes følgelig som ikke tilfeldig utvalgt til forskningsprosjektet.

Elevene som går ved denne skolen, har søkt seg dit selv. På grunnlag av denne skolens opptakskrav, vedtar rektor om eleven skal overføres til denne skolen. Jeg hadde på forhånd ingen kjennskap til årets elevgruppe, og disse ansees derfor som tilfeldige. Skolen består av to bygninger, hvor jeg valgte å forske ved den ene bygningen. Det valgte bygget er det samme som jeg tidligere har hatt kjennskap til, som derfor ble det naturlige valget for min observasjon. Bygget består av én gruppe elever, med en tilhørende gruppe lærere. Elevene i bygningen er født i samme år, og er av begge kjønn. Av etiske hensyn gis det ikke en videre detaljert beskrivelse av informantene.

De to bygningene som tilhører skolen har adskilte skoledager. Det vil derfor være riktig å si at jeg har observert alle informantene, i stedet for noen utvalgte informanter. Jeg drøfter dette på bakgrunn av Johannesen m.fl. (2016) som påpeker at observasjon kan foregå i hele organisasjoner eller i avdelinger innenfor organisasjonen. Det er vanlig å velge seg en gruppe, da det ansees som svært omfattende arbeid å skulle studere en hel organisasjon. Til tross for at Johannesen m.fl. (2016) omtaler et slikt utvalg som omfattende, tolker jeg det som overkommelig da gruppen av lærere og elever som jeg har observert, ansees som liten. Ved enheten befinner det seg vanligvis totalt 12 personer. På grunn av sykdom under observasjonsperioden, baserer oppgaven seg på observasjonsdata fra 10 informanter. Informantene fikk utlevert samtykkeerklæring som ble godtatt før observasjonsarbeidet startet, og er derfor frivillige informanter i forskningsprosjektet. På elevenes samtykkeerklæring måtte også de foresatte signere.

5.2 Grad av systematikk i observasjonen

De første observasjonene jeg gjennomførte, plasseres etter planen i kategorien usystematisk observasjon. Usystematisk observasjon kjennetegnes ved at man på forhånd ikke har bestemt seg for hva man ønsker å legge merke til (Gjørund & Huseby, 2017). Ved å gjennomføre usystematiske observasjoner ønsket jeg, med åpent sinn, å kunne velge ut episoder som jeg fant spesielt interessante innenfor relasjoner og ansvarsfølelse. Dette støttes av den fenomenologiske tilnærmingen til forskningsprosjektet, hvor jeg ønsker å være åpen for det som kommer til syne, slik at de trekkene som er felles for informantene etter hvert kan beskrives.

Etter å ha blitt kjent med skolen som forskningsenhet, ble det utført systematiske observasjoner av hendelser som hadde likhetstrekk med de hendelsene jeg valgte ut etter usystematisk observasjon. Jeg anså det som relevant å notere forekomsten av enkelte situasjoner, og hvor hyppig de forekommer. Dette støttes av hermeneutikken ved at jeg er bevisst min forståelse av det som først ble observert, og sjekker om denne forståelsen viser gjentakende karakter. For å kunne benytte systematisk observasjon hadde jeg på forhånd en klar tanke for hva jeg ønsket å se etter, slik at notatene ble fyldige og anvendbare i den videre prosessen (Gjørund & Huseby, 2017).

5.3 Innsamling og dokumentasjon

For å bevare et datamateriale av høy validitet og reliabilitet har jeg dokumentert så mye som mulig underveis i observasjonsprosessen.

I den usystematiske observasjonen var det essensielt at jeg tok noter fra alle situasjoner som kunne ansees å være relevante for lærer- elev relasjoner, og elevenes ansvarsfølelse. Jeg benyttet notatblokk og penn, og delte siden inn i to kolonner. I den ene kolonnen noterte jeg ned det som faktisk skjedde, og i den andre – mine tanker og min forståelse av situasjonen. Det oppstod derfor et klart skille for hva jeg faktisk observerte, og hva som ble mine tolkninger og refleksjoner rundt situasjonen. Etter denne observasjonen drøftet jeg hvilken verdi de forskjellige hendelsene hadde, knyttet til problemstillingen. I denne drøftingen ville jeg fenomenologisk fokusere på å forstå elevenes og lærernes handlinger, følelser og meninger, for å ha et åpent blikk for de hendelsene som viste gjentakende trekk.

Jeg skrev notater til alle observasjonene som kunne knyttes mot tema. Det ble ansett som viktig at jeg ganske raskt etter observasjonen valgte ut hvilke situasjoner som var av høy verdi, slik at jeg i best mulig grad kunne kartlegge alle aspektene ved situasjonene i utvelgelsen. Jeg valgte

ikke ut relevante hendelser underveis i den usystematiske observasjonen, men ventet heller til elevene hadde dratt hjem. Dette for å unngå å ta forhastede beslutninger som kunne svekke mine forskningsresultater, og styre hvilke hendelser jeg fokuserte på videre i den usystematiske observasjonen. De situasjonene jeg valgte i etterkant, dannet grunnlaget for den videre systematiske observasjonen.

I den systematiske observasjonen av elever og lærere var fokuset rettet mot oppgavens problemstilling. Fokuset var også farget av situasjonene jeg hadde valgt meg ut fra tidligere observasjon. Som observatør ønsket jeg å kunne føre feltnotater underveis gjennom dagen slik at jeg fikk et mest mulig helhetlig bilde av situasjonen i notatet. Det ble benyttet et todelt notat, også i den systematiske observasjonen. Jeg hadde forutinntatte tanker om at det kunne være utfordrende å føre notater så raskt som jeg ønsket. I observasjonssituasjonen lå det derimot til rette for at jeg kunne notere samtidig som observasjonen foregikk. Før observasjonen vurderte jeg også nødvendigheten av supplerende lydopptak, men heller ikke dette ble benyttet i observasjonen da det ikke var behov for å «styrke» notatene

5.4 Analyse av data

I dette underkapittelet vil jeg presentere hvordan jeg i løpet av prosessen, har analysert datamaterialet jeg har samlet inn til oppgaven.

Analyse og tolkning av data har for meg vært en kontinuerlig prosess, som har pågått gjennom hele forskningsprosjektet, i samsvar med utsagn fra Thagaard (2018). Også Nilssen (2012) påpeker at forskeren må ta mange valg i forskningsprosessen. Med det menes at man som forsker må fatte grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger gjennom hele prosessen. Jeg har lest gjennom feltnotatene flere ganger i løpet av observasjonsperioden, samt i etterkant av observasjonsperioden. Dette har gitt meg en god oversikt over innholdet, og mulighet til å studere likheter og ulikheter ved situasjonene jeg har skrevet ned.

På grunnlag av denne oversikten har jeg videre i analysen valgt ut kategorier som vil bli benyttet i presentasjonen av mine funn. Jeg så tidlig tre tydelige «grupperinger» som kom til syne i mitt datamateriale, og ble derfor bevisst på å finne ut hva disse grupperingene egentlig dreide seg om, slik at jeg kunne navngi dem riktig. Jeg endte opp med å navngi kategoriene «beskjeder og tilbakemeldinger», «elevsamtaler» og «selektive valg». Ingen av kategoriene var forhåndsbestemte. En slik kategorisk inndeling handler ifølge Johannesen m.fl. (2016) om å indeksere datamengden. Det vil si at jeg i bruk av metoden har satt «merkelapper» på hendelser som gjør det mulig å finne igjen spesielle hendelser i datamaterialet. Etter at jeg hadde navngitt

kategoriene, valgte jeg å kode materialet motsatt vei. Med det menes det at kategoriene førte til et nytt overblikk over teorikapittelet (Nilssen, 2012). Kategoriene jeg har valg ut, knyttes opp mot en av Mason (2002) sine måter å organisere datamaterialet på – kategorisk inndeling av data. Dette valget av organisering, har også lagt føringer for hvordan jeg har lest og avkodet datamaterialet som jeg har samlet inn. Man kan stille mange spørsmål til en og samme tekst, og disse vil gi teksten forskjellig mening (Johannesen m.fl., 2016). På samme måte vil de tre kategoriene jeg har valgt å plassere datamaterialet i bidra til å gi teksten, i dette tilfellet materialet, en mening. Ved en annen type organisering av materialet, vil dataene studeres i en annen vinkling, og derfor kunne gi en annen mening. Etter å ha bestemt de tre kategoriene som datamaterialet indekseres i, tok jeg et nytt overblikk over datamaterialet, for å sikre meg at de aktuelle hendelsene under hver kategori, ble tatt med i organiseringen.

Denne måten å analysere data på, kjennetegner også temaanalytisk tilnærming. Ifølge Thagaard (2018, s. 152) anvendes en temaanalytisk tilnærming når man tilnærmer seg temaet, ved å sammenligne situasjoner i datamaterialet. Det vil si at situasjonene kodes på en helhetlig måte, og at jeg som forsker har foretatt sammenligninger «på tvers» av datamaterialet. Thagaard (2018) viser også til kritiske aspekter ved temaanalyser. Et av disse tar for seg utfordringene som er tilstede når vi løsriver situasjonene ut av sin opprinnelige sammenheng, og bare ser på den delen som omhandler temaet man er fokusert på å studere. Jeg har forståelse for utfordringen, da jeg i mitt observasjonsarbeid heller ikke skrev ned de hendelsene som jeg vurderte å ligge utenfor oppgavens interessefelt. Jeg mener derimot at jeg har ivaretatt situasjonenes sammenheng i min hukommelse, og på den måten har sikret av forståelsen for situasjonen, til en viss grad kan sies å være koblet til kontekst, i samsvar med hermeneutikken.

På bakgrunn av at jeg hadde kjennskap til observasjonsskolen fra før, valgte jeg som tidligere nevnt å dele feltnotatene mine i to kolonner. I den ene kolonnen noterte jeg ned det som skjedde, og i den andre mine tanker og min forståelse av situasjonen. Silverman (2013) anbefaler at man ser på hva og hvordan, før man stiller spørsmål om hvorfor. For meg ble det naturlig å notere ned mine umiddelbare tanker i kolonnen «hvorfor», mens jeg stod i observasjonssituasjonen, fordi at jeg ville ivareta de inntrykkene jeg fikk i situasjonen. I ettertid har det vært essensielt at jeg har tenkt gjennom hvordan kontakten jeg fikk med hver enkelt informant, kan sies å ha påvirket dataene og hvordan jeg stiller spørsmål til materialet. Ved å ta slike todelte notater har jeg muligheten til å lese datamaterialet refleksivt. Det vil ifølge Johannesen m.fl. (2016) si at jeg leser datamaterialet på en slik måte at lesingen også omfatter relasjonen mellom forsker og

informant. En slik type lesing gjør meg ytterligere oppmerksom på min rolle som observatør, og den rollens påvirkning på materialet.

Dataene jeg innhentet gjennom den første observasjonen, har lagt føringer for hvilken type data jeg samlet sitter igjen med etter feltarbeidet. Spørsmålene som jeg stilte meg etter den usystematiske observasjonen, ga fremdrift i analysen av begge analysesituasjonene. Dette som følge av at jeg fant nye interessante spørsmål som gav nye fokus i observasjonsperioden. Disse var rettet mot den kategoriske inndelingen jeg etter hvert posisjonerte datamaterialet innenfor. Underveis i prosessen gikk jeg også tilbake til teorikapittelet for å finne en mening med det som fremstod som essensielt i datamaterialet. Ved analysen og videre presentasjon av datamaterialet er jeg også bevisst det impresjonistiske perspektivet, hvor jeg som forsker fremhever betydningen av min tilstedeværelse i forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Både den usystematiske, og den systematiske observasjonen legges frem under mine funn. Jeg vil ikke redegjøre for hvilke funn og drøftinger som primært tilhører hvilken type observasjon. For meg ansees observasjonsformene som likeverdige for mine funn.

5.5 Reliabilitet

I dette kapittelet har jeg valgt å støtte meg til Thagaard (2009, s. 198) sin definisjon av begrepet reliabilitet. Den sier at «en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til samme resultat».

Gjennom observasjonene har jeg fokusert på min rolle som forsker i situasjonen, samtidig som jeg også har hatt et ansvar for å gjøre grundige vurderinger og beslutninger gjennom hele forskningsprosessen. Nilssen (2012) påpeker at den kvalitative forskeren tar mange valg, fra det første utvalget av informanter, til siste punktum er satt i oppgaven. Disse valgene har vært med å påvirke min oppgave. Det vil også påvirke etterprøvrbarheten av forskningsprosjektet, da en annen forsker ikke nødvendigvis tar de samme valgene i forskningssituasjonen.

I observasjonen tar jeg som forsker med meg forkunnskaper, egne erfaringer og opplevelser inn i situasjonen. Disse har vært med på å farge og bestemme hva som ble observert (Postholm, 2010). En situasjon gir informasjon på flere nivåer. Da jeg gikk inn som observatør hos denne skolen, fikk jeg både informasjon av det jeg direkte observerte, og av min fortolkning av situasjonen. Observasjon gjennomføres med alle sanser – vi ser, hører, føler, lukter, berører og smaker. Informantene fortalte også sine erfaringer og historier, og i tråd med min fenomenologiske tilnærming har jeg vært åpen for å ta inn deres forklaringer og fortellinger (Thagaard, 2018).

Til tross for at jeg ønsker å presentere en oppgave av høy reliabilitet, vil jeg igjen påpeke at funnene som jeg presenterer i min masteroppgave, og mine drøftinger, vil være farget av den jeg er som forsker og person. Det vil også kunne oppleves utfordrende å skulle etterprøve akkurat de situasjoner og drøftinger jeg presenterer i oppgaven, da det neste år vil være en ny elevgruppe sammen med disse lærerne. Samtidig håper jeg at kategoriene jeg har valgt ut viser til gjenkjennelige situasjoner som bidrar til positiv kunnskap. Kunnskap som kan oppleves ved denne skolen hos disse lærerne, med sine elevgrupper, i årene som også kommer etter denne datainnsamlingen. Observasjon er ifølge Johannesen m.fl. (2016) i mange tilfeller den eneste måten å skaffe seg gyldig kunnskap på, og til tross for at en eventuell etterprøving vil kunne gi andre resultater, vurderer jeg forskningens funn som troverdig kunnskap.

I kvalitativ forskning, er det utfordrende å gjøre forskningen repliserbar. Som enkeltstående forsker har jeg ikke hatt muligheten til å styrke den eksterne reliabiliteten (Lund, 2002). Denne kunne ha vært styrket ved at vi var flere forskere i situasjonen, eller at jeg hadde benyttet meg av andre teknikker som resulterte i at flere kunne analysere og tolke datamaterialet. For å sikre reliabiliteten har jeg vært dette bevisst i min innsamling av data, og jeg forsøker også å fremstille min forskning som «transparent» slik at de som leser den kan trekke sine egne konklusjoner for overførbarhet. Med gjennomsiktig menes det at jeg presenterer en detaljert beskrivelse av analysemetodene jeg har brukt, samt at mine strategier og teoretiske ståsted er godt synliggjort, som et grunnlag for min analyse og tolkning (Thagaard, 2009).

5.6 Validitet

Ifølge Thagaard (2018) knytter vi validitet mot forskningens gyldighet innenfor kvalitative studier. Jeg tolker dette som en vurdering av hvor godt man har klart å måle, det man som forsker hadde til hensikt å måle.

I deltakende observasjon kan det oppleves utfordrende for meg som forsker å holde en analytisk distanse. Med det menes det at jo mer jeg samhandler med elevene og lærerne, desto større risiko er det for at jeg identifiserer meg med disse individene på en slik måte at evnen til å se hva som faktisk skjer, avtar som følge av at man blir «en av dem». (Johannesen, m.fl., 2016). Til tross for bevissthet rundt dette, vil jeg tydeliggjøre at jeg trolig er i faresonen for å utvikle en følelse av tilhørighet på grunn av tidligere positive erfaringer ved skolen. Den største problematikken som Nilssen (2012) viser til i en slik situasjon, er evnene til å skille mellom det som faktisk ble observert, og det man ønsker at man observerte. Det vil si at man lett legger en mening til et datamateriale som egentlig ikke peker i den retningen, fordi at det skyver oppgaven og forskningsresultatene i «riktig» retning. Jeg er særlig bevisst på denne problematikken, og

forsøker å ta bort momentene og den eventuelle drøftingen som kan være farget av denne forståelsen og relasjonen. Nilssen (2012) viser også til betydningen av relasjonen mellom forsker og informanter, på grunnlag av at datamaterialet blir konstruert i samspill mellom forskeren og informantene. Det er essensielt at fokuset mitt som forsker har vært riktig, slik at jeg har fått med meg og ivaretar alle aspektene ved situasjonene jeg har observert.

Nilssen (2012) påpeker at evnen til å skape tillitt i forskningssituasjonen er av stor betydning for forskningen. Lærerne på skolen viste stor tillit til meg som forsker og til prosjektet. Jeg tror denne umiddelbare tilliten var et produkt av tidligere bekjentskap til de fleste av lærerne. Hos elevene fremstod tilliten som litt mer variert, til tross for at de hadde skrevet under det utleverte samtykket for oppgaven. Denne usikkerheten tror jeg kunne komme til syne hos enkelte av elevene i observasjonssituasjonene. Elevenes usikkerhet ovenfor meg, kan ha ført til at de gikk inn i roller de normalt ikke ville ha identifisert seg med. Dette støttes av tidligere nevnte Gordons (1999) teori, som fremhever at dersom man kjenner elevene godt, vil de ikke ha behov for å fremstå som «tøffe» eller innta andre lignende roller. Dette ble et usikkerhetsmoment da jeg videre skulle observere og tolke elevenes atferd. Jeg har i ettertid valgt å holde denne usikkerheten utenfor forskningsresultatet, da jeg ikke med sikkerhet kunne si at elevene inntok «nye» roller på grunn av situasjonen.

Ved å velge deltakende observasjon hadde jeg noen forutsetninger for hvordan jeg trodde observasjonen ville foregå. Da jeg gjennomførte observasjonen, var det ikke like lett å være deltakende som jeg hadde forestilt meg. Jeg så ikke mulighet til å innta verken lærerrollen eller elevrollen mens jeg observerte, og ble derfor identifisert som observatør i situasjonen. Det positive aspektet ved dette var at jeg hadde mulighet til å veksle mellom lærer og elevsyn i observasjonen. Jeg kunne se situasjonene fra to perspektiver, og bytte mellom disse dersom det føles hensiktsmessig for oppgaven. På motsatt side følte det utfordrende å finne rom for å komme med de spørsmålene og innspillene jeg trodde jeg ville få mulighet til, ved å velge deltakende observasjon.

5.7 Etisk ansvar

Som forsker og observatør har jeg et etisk ansvar. Jeg har forsikret meg om at lærerne og elevene har deltatt frivillig på prosjektet, og at de ikke har følt seg presset til å delta. For dette forskningsprosjektet har informantene mottatt et samtykkeskjema som har opplyst dem om hvilken forskning de eventuelt godtok å være en del av, hva som var formålet med forskningen, og retten til å trekke seg fra prosjektet. Ifølge Thagaard (2018) er prinsippet om informert

samtykke basert på respekten for individets råderett over eget liv. Deltakerne i forskningsprosjektet er orientert om hva deltakelse innebærer.

Ettersom at jeg som forsker samler inn data til oppgaven, krever etiske retningslinjer for forskningsvirksomhet at jeg utviser redelighet og nøyaktighet i hvordan forskningsresultatene presenteres, og redelighet for hvordan jeg vurderer andre forskeres arbeid (NESH, 2016). Jeg som forsker har forsøkt å holde meg objektiv til masteroppgavens tema, selv om jeg er farget av en viss forforståelse. Det er viktig at jeg har vært denne forforståelsen bevisst, og jeg har i de forrige kapitlene forsøkt å tydeliggjøre i hvilken grad, og hvordan forforståelsen vil kunne påvirke masteroppgavens funn og drøftinger. Av forskningsetiske hensyn har jeg i høyest mulig grad ønsket å utforme en kumulativ forskningsoppgave som bygger videre på den forskning som foreligger, og som jeg har tillit til (Dalland, 2012).

6. Funn

I dette kapittelet vil jeg legge frem de funnene jeg har gjort i forbindelse med forskningsarbeidet. Jeg starter med å gi en beskrivelse av skolen som er valgt for innsamling av data. Videre presenteres en detaljert gjennomgang av mine funn, samt de tolkninger og drøftinger jeg foretar meg rundt disse funnene.

6.1 Sted for innsamling av data

I dette forskningsarbeidet samler jeg data ved en bestemt skole, gjennom deltakende observasjon. Jeg vil innlede dette kapittelet med å presentere skolen hvor datainnsamlingen pågår.

Skolen er liten og ansees som hjemmekoselig. Hengslene til tredøren knirker i det man setter foten innenfor dørkarmen. Knirket fra døra, har omentrent samme funksjon som en dørklokke, og utløser som følge av lyden et «hallo» fra en lærer, eller nysgjerrige blikk fra dem som ellers allerede befinner seg i bygget. Elevene kler av seg yttertøy og sko i gangen, og setter seg i stua. På kjøkkenet finnes det muligheter for å hente seg kaffe, eller hilse på lærerne. De fleste går rett i stua, og nyter noen siste minutter på mobilen før skoledagen starter. Lærerne setter seg i stua sammen med elevene, og mobilene samles inn i en kurv. Det spraker varmt fra peisen i hjørnet, som en av elevene har fyrt opp i. De første 15 minuttene av skoledagen er rolige. Lærerne noterer ned hvem som kommer presis. Dersom elevene, et bestemt antall dager møter presis, vil det gis en belønning. Ellers snakkes det om vær og vind, gårdagens tv-program, turen de gikk forrige uke eller ting man gleder seg til. Samtalen får mulighet til å flyte fritt.

I alle rommene på skolen er det plassert blomster i vinduskarmen. Det henger mange plakater med bilder av elevene på veggene, som elevene har laget selv. Noen er flere år gamle, andre er laget av årets elever. Klasserommets vegger er malt i en rolig grønnfarge, og er dekorert med plakater og bilder. Over tavla henger et bilde av pent broderte korssting med teksten «Hvorfor sitte INNE når alt håp er UTE». Et bilde som sprer et sitat mange elever kan assosiere seg med. Elevene som møter meg er av begge kjønn. For å ivareta deres anonymitet vil jeg nummerere disse elevene og bruke benevnelsen «han», da flertallet i klassen var gutter. Videre møter vi dem som E1 - E6. Jeg velger også å nummerere lærerne i oppgaven. Disse får betegnelsene L1 - L4. Skolen vil ikke beskrives ytterligere, at forskningsetiske hensyn.

6.2 Mine funn

I forskningsarbeidet observerte jeg først elever og lærere ved usystematisk observasjon. Denne observasjonen resulterte i funn, som jeg valgte å studere mer inngående i en systematisk observasjon ved neste anledning. Funnene knyttes opp mot relasjoner og ansvarsfølelse, og

kategoriseres derfor i de tre følgende kategorier: *Beskjeder og tilbakemeldinger, elevsamtaler og selektive valg.*

I dette kapittelet systematiserer jeg oppgaven ved å presentere en og en kategori. Under hver kategori presenterer jeg mine funn i form av «hendelser». Etter at hendelsen er presentert, vil jeg dele min tolkning av situasjonen, før jeg avslutningsvis gjennom drøfting, knytter hendelsen mot oppgavens teorikapittel. Hver kategori-del avsluttes med en oppsummering og tydeliggjøring av kategoriens funn og drøftinger.

Kategori 1: Beskjeder og tilbakemeldinger

Innenfor kategorien «beskjeder og tilbakemeldinger» vil jeg vise til hendelser og situasjoner hvor elever mottar både positive og negative beskjeder fra lærere. Det vil også komme eksempler hvor elevene har tatt initiativ til å konversere eller samhandle med lærer, og hvordan læreren reagerer i disse situasjonene.

Hendelse 1:

Elevene skal se ferdig en film første skoletime. Filmen har en historisk handling som elevene skal arbeide med i etterkant. 4 av de 5 elevene som er tilstede følger med på filmen. Den femte eleven (heretter kalt E5), sitter og tegner i en bok. E5 ser for det meste ned i skriveboken, men titter også opp på filmen i perioder. L1 kommer ikke med innvendinger til eleven. Samtidig som L1 setter på filmen, spøker E1 med læreren. «Du vet at det er stor sannsynlighet for at vi sovner når du setter på film i første time?» L1 svarer humoristisk og spøker om en eventuell nødvendighet om å kaste noe på eleven i så tilfelle. E1 har på seg hette, og får beskjed om å ta denne av. Etter cirka 10 minutter tar E1 på seg hodeplagget kaps. Når L1 oppdager kapsen, benytter han elevens navn og tegn for å signalisere at kapsen skal tas av. E1 gir kommentarer til filmen gjentatte ganger den neste halvtimen. L1 snur seg, noen ganger smiler han til E1 som følge av kommentaren

E5 er en av elevene som utmerker seg i denne situasjonen, og jeg tolker først lærerens valg knyttet til denne eleven. Eleven virker å ha en interesse for tegning, og viser gjennom videre observasjonssituasjoner at han ikke legger fra seg tegneblokken på eget initiativ. Det virker som at L1 godtar denne elevens behov for å tegne. Det kan være flere grunner til at læreren godtar denne aktiviteten. I løpet av observasjonsperioden fikk E5 flere beskjeder om å legge bort tegningen ved andre anledninger, til fordel for skolearbeid. I min tolkning er L1 en lærer som

har stor aksept for hver enkelt elevs personlighet og interesser, hvor dette kanskje er et av de tilfellene hvor det føles riktig for L1 å akseptere tegnegleden som finnes hos E5.

Videre i tolkningen ønsker jeg å fokusere på E1. L1 svarer muntlig på de første kommentarene fra E1, men etter hvert får E1 tilbakemeldinger på andre «språk» enn det muntlige. Det kan være flere grunner til at L1 ikke svarer muntlig på de siste kommentarene fra E1. Ved å ikke benytte ord, kan det gjennom tolkning diskuteres om L1 viser et eksempel som påpeker at det ikke er greit å snakke i en slik sammenheng. Samtidig hender det at L1 i tillegg til å snu seg når E1 kommenterer, responderer med et smil. Dette er også en måte å konversere på, i form av ansiktsspråk. Betydningen kan være at han synes kommentaren var fin, og ønsker å anerkjenne denne på en annen måte enn ved bruk av ord. Hadde han brukt ord, hadde han også vist aksept for verbal samtale.

Jeg drøfter hendelsen videre sett i sammenheng med oppgavens teoridel. Det kan være lønnsomt for læreren å handle slik han gjør, da ingen liker å bli kommandert (Skrøvset m.fl, 2017). Slik som Stubbe (2006) påpeker trenger man friheten for at et ansvar skal kunne komme til syne. Eleven viser mer og mer interesse for filmen i løpet av timen, og læringsutbyttet kan tolkes som godt til tross for delt fokus mellom film og tegneblokk.

Jeg ønsker også å drøfte hvorfor E1 får tilsnakk, mens E5 ikke får det. Jeg viser igjen til oppgavens teoridel, som påpeker at mennesker som lever i samhandling med hverandre har behov for regler å forholde seg til (Pianta, 1999). Ved denne skolen er det tydelige regler som sier at elevene ikke skal benytte kaps eller hette inne. I tillegg til skolens reglement finnes det i Norge, uskrevne regler for at man ikke skal benytte hodeplagg i slike situasjoner. Det oppleves trolig på dette grunnlag som viktig for lærerne å videreføre disse verdiene til den yngre generasjonen, som en av flere faktorer for å vise respekt andre i rommet (Opplæringslova, 2017).

Det er på den andre siden ikke sikkert at det er like klare regler ved skolen for elever som sitter og skriver, eller tegner, i undervisningstiden. Det kan diskuteres og tolkes om tegning viser like stor mangel på respekt, som hodeplagget til E1. Det er en høyere aksept i samfunnet for strikking og skribling som aktivitet selv om man er i interaksjon med andre. Kanskje er det derfor slik at L1 ikke ser noen grunn til å bryte inn i E5s tegning da den ikke kunne vites å påvirke elevens læring i situasjonen. Jeg vil tolke og drøfte dette videre etter å ha presentert hendelse 2.

Hendelse 2:

Undervisningen fortsetter i et annet klasserom. E1 legger på plass putene han hadde flyttet på under filmen før han bytter rom. E5 bærer med seg tegneblokka inn i klasserommet. Eleven tegner videre mens L2 starter undervisningen. Det blir lest høyt fra et hefte som elevene får utdelt. E5 får beskjed om å legge ned tegningen, men tegner videre. E1 legger i perioder hodet på pulten, og snur seg for å føre samtaler med andre elever i undervisningen. Læreren hjelper E1 ved å bla over til riktig side i heftet. E1 legger heftet i fanget, hodet på pulten og følger med på lesingen fra pultens kant.

Jeg tolker det videre som oppsiktsvekkende, at det er den samme eleven som opplever å bli korrigeret i både hendelse 1 og 2. Selv om L2 også ber E5 om å legge bort tegningen, er det beskjeden til E1 læreren velger å følge opp. Det kan tenkes at E5 har opplevd å få en slik beskjed tidligere, og derfor vet av erfaring at det ikke får konsekvenser dersom han fortsetter tegningen. Dette knytter jeg igjen mot skolens regelverk, da det kan føles «tryggere» for L2 å følge opp beskjeden som er gitt til E1 i tråd med regelverket. Det er lettere for læreren å konstatere at E1 ikke følger med basert på atferd, enn det er å skulle konstatere at E5 ikke følger med i tillegg til å tegne.

Videre i tolkningen ønsker jeg å påpeke at oppførselen til E1 ikke blir irettesatt, sett bort fra at L1 nevner eleven med navn når han ønsker at kapsen skal tas av hodet i hendelse 1. L2 viser også at han ikke godtar oppførselen, men heller ikke han gir beskjed til E1 om dette. L2 velger heller å korrigere elevens atferd i det stille, ved å hjelpe eleven med å finne frem i notatene sine. Eleven viser i ettertid større interesse for undervisningen, og det kan på dette grunnlag diskuteres om læreren på denne måten, har klart å lirke frem ansvarsfølelsen hos eleven i situasjonen.

Videre drøftes hendelsene til oppgavens teorikapittel. Hendelsene omhandler etter min mening beskjeder, selv om ikke alle beskjedene kan sies å gis direkte. Kroppsspråk og handlinger kan også gi en beskjed, som følge av at elever og lærere kjenner hverandre godt nok til å kunne lese og tolke disse. Innenfor begrepet relasjonskompetanse (Spurkeland, 2011) vises det til ferdigheter og kunnskaper som utvikler og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker. L1 og L2 har undervist E1 i 7 måneder ved dette tidspunkt, og innehar derfor trolig kunnskap og ferdigheter om hvilken type korrigerende som kan sies å ha positiv effekt på eleven.

Det virker heller ikke som at den typen korrigerende L2 gjennomfører ved å bla i elevens hefte, påvirker elevens ansvarsfølelse i negativ grad. På motsatt side kan det se ut til at L2 med sine

tydelige forventninger får frem elevens ansvarfølelse ved at E1 følger med i heftet etter handlingen (Gordon, 1999). Jeg vil også gjennom drøftingen knytte hendelsen mot Baumans teori (2000). Gjennom L2s handlinger i undervisningen, kan han sies å sende ut signaler til eleven. Disse signalene kan knyttes til at lærerne ser på seg selv og elevene som et vi, eller et oss. Dersom han ikke hadde hjulpet eleven i situasjonen, hadde situasjonen heller falt mot «jeg» og «dem».

Hendelse 3

E5 får beskjed av L1 om å legge bort tegningene i den påfølgende matematikktimen. Eleven adlyder, men gir muntlig tilbakemelding som sier at matematikken eleven blir bedt om å gjøre, ikke føles greit for eleven. Jeg deler pult med E5, og strekker meg for å forsøke å hjelpe. Eleven virker først interessert, men skyver plutselig og brått fra seg arkene. Etter hvert kommer L1 til bordet. L1 spør om eleven synes det er vanskelig, og finner frem andre oppgaver i elevens mattebok. Læreren hadde ikke funnet alternative oppgaver på forhånd. Neste dag forteller E5 meg at han ikke liker å arbeide med ark.

Jeg begynner med å tolke hendelsen, og fokuserer først på at L1 ikke umiddelbart valgte å hjelpe E5, til tross for at E5 ba om det. Som tidligere nevnt tolker jeg L1 som en varm og interessert lærer, og jeg tenker derfor i ettertid at valgene han tok i situasjonen var veloverveide. L1 ønsker at E5 skal mestre situasjonen, og har derfor ikke planlagt et alternativt opplegg til E5. Det er selvfølgelig en mulighet for at læreren hadde en alternativ plan, men skjulte dette for eleven i en prosess for å studere elevenes arbeidsmønster og pågangsmot. Jeg ønsker å påpeke at noen av disse handlingene ikke fremstod som like tydelige under observasjonen. En lærer tar mange valg gjennom dagen, og jeg tolker og drøfter de fleste av denne lærernes valg, i disse situasjonene, som veloverveide og med en videre hensikt og mening.

E5 viser først interesse når jeg spør om jeg kan hjelpe, men skyver brått fra seg oppgavene og viser en side av seg selv som jeg ikke har sett tidligere. Min første tanke er at relasjonen mellom oss ikke er god nok til at jeg skal kunne hjelpe, spesielt med tanke på dårlige erfaringer med tidligere lærere som ikke har lyttet til elevens behov (fremkommer i hendelse 4). Min tolkning av situasjonen henter støtte i at E5 ved neste mattetime, velger å fortelle meg hvilke utfordringer den andre timen hadde for eleven. Vi har nå brukt mer tid sammen, og kjenner hverandre bedre.

Jeg drøfter videre denne tolkningen og situasjonen ved å knytte det til oppgavens teorikapittel. Jeg tar først for meg artikkelen til Anmarksrud m. fl., (2002) som omhandler selvregulert læring, hvor to av aspektene i definisjonen omhandler «prosesser som å sette seg mål» og å «ha

positiv tro på at vil mestre oppgaver». Det virker som at L1 diskret tester elevens evne til å mestre disse to aspektene innenfor selvregulert læring. Når L1 ser at E5 ikke mestrer situasjonen, går han inn for å hjelpe eleven med å finne andre oppgaver. Læreren har derfor en klar forståelse av at det er oppgavetyper og vanskelighetsgraden som er utfordrende, og bruker ikke tid eller energi på å forsøke å forklare eleven oppgavene på arket.

Valget L1 tar når han går inn for å hjelpe eleven, tyder på at læreren kjenner E5 godt, og vet hvor «skoen trykker». Et av målene innenfor relasjonskompetanse er å «vedlikeholde og reparere» relasjonen mellom mennesker. At L1 utfordrer E5 i en slik situasjon kan både styrke og svekke relasjonen. Jeg registrerer at L1 sin tilnærming til eleven i situasjonen, fører til en slags reparasjon av relasjonen. Eleven opplever forståelse hos lærer, og relasjonen kan derfor sies å være vedlikeholdt etter hendelsen. Teori som kan legges til grunn for at eleven ikke ville ta imot hjelp fra meg, finner jeg også hos Spurkeland (2011). Læreren må opparbeide en emosjonell forbindelse til sin elev. Dersom denne emosjonelle forbindelsen ikke er på plass, vil eleven kunne kjenne seg utilpass i situasjonen.

Læreren viser også eleven at lærer har tiltro til at E5 kan klare mer enn eleven tror. Selv om det i dette tilfellet ikke gikk som forventet, tror jeg denne fremgangsmåten er gjennomtenkt av læreren. Stubbe (2006) skriver at en del av skolens mål er å gi elevene mulighet til å utvikle seg. Det er akkurat det L1 legger til rette for i denne situasjonen.

Oppsummering:

I kategorien beskjeder og tilbakemeldinger, ser vi flere eksempler som omhandler elevenes ansvarsfølelse. I noen situasjoner kan den sies å være manglende, som da E1 valgte å ta på seg kops i første undervisningstime. Samtidig viser eleven en tilstedeværende ansvarsfølelse ved at eleven rydder på plass putene i sofaen før de flytter seg videre til et nytt rom. Kanskje er dette oppmuntret av oppmerksomheten L1 ga til E1 gjennom filmen. For E5 kan ansvarsfølelsen også sies å ha vært varierende gjennom hendelsene, samtidig som det ikke med sikkerhet kan sies at dette har påvirket elevenes læringsutbytte. Til tross for tegningen viser eleven gode holdninger og tilstedeværelse i situasjonene. Vi ser også at lærerne fokuserer på å vedlikeholde relasjoner i alle hendelser, ved å drøfte de presenterte hendelsene mot relevant teori.

Kategori 2: Elevsamtaler

I dette kapittelet vil jeg presentere hendelser hvor elever og lærere samtaler med hverandre. Det vil være samtaler med forskjellige lengder, samt av forskjellig «alvorlighetsgrad». Betydningen av disse forskjellige typer samtaler vil bli tolket og drøftet underveis i kapittelet.

Hendelse 4

Jeg slår følge med E5 hjem fra bassenget. Jeg forsøker å starte en samtale, og vi snakker om tegning, før eleven endrer tema og forteller om en tidligere interesse for lesing og skriving. E5 var glad i disse aktivitetene helt frem til 5. klasse. Eleven forteller «da kom lærerne og sa hva jeg skulle skrive, og jeg fikk ikke skrive om det jeg ville. Da var det ikke noe gøy lengre. I tillegg måtte jeg lese høyt i klasserommet selv om det var det verste jeg visste. Dette gjorde sånn at jeg ikke liker å lese lengere».

Jeg tolker det slik at eleven er interessert i å fortelle meg om tidligere opplevelser knyttet til skolen. En elevsamtale som denne gir meg mye informasjon om eleven på kort tid, og blir en brå, men fin start på det som kan bli en god relasjon mellom meg og eleven. Jeg anser denne samtalen som en lengre og seriøs samtale, som videre tolkes til at samtalen har en betydning for eleven. Siden eleven med åpenhet valgte å dele dette første dag i observasjonsperioden, regnes sannsynligheten som høy for at lærerne ved skolen også kjenner til elevens oppfatning av tidligere skolegang. Kanskje dette kan være en av grunnene til at de virker å være forsiktige med å korrigere elevens bruk av tegninger i skoletiden.

Jeg ønsker videre å drøfte hendelsen og tolkningen mot relevant teori. Eleven leser høyt i klasserommet ved denne skolen, og virker ikke å ha noe problem med det. Ved å bli kjent med eleven, økes den emosjonelle forbindelsen mellom meg og eleven (Spurkeland, 2011). Det samme gjør lærerne i alle samtalene som de fører med elevene gjennom dagen. Disse samtalene kan ha ført til at eleven føler seg mer komfortabel i undervisningssituasjonen (Spurkeland, 2011), og derfor mestrer å for eksempel lese høyt i klassen til tross for tidligere erfaringer. Skrøvset m.fl. (2017) sier at det regnes som uansvarlig pedagogisk virksomhet å ikke vite nok om elevenes bakgrunn og historie. Elevsamtalen er en vesentlig kilde for innhenting av slik informasjon. Elevsamtalen kan også bidra til at lærerne ser verdiene som finnes i hver enkelt elev. Gordon (1999) påpeker at ikke alle voksne ser på elevene som menneskene individer, men heller kategoriserer dem. For å unngå at lærerne gjør dette, vil elevsamtalen være essensiell. Gjennom elevsamtalen vil læreren bli kjent med eleven på en slik måte at det føles utfordrende for læreren å i ettertid finne en kategori som eleven passer inn i.

Hendelse 5:

Elevene vasker, og L3 smiler mot E5. «Har du vasket på badet» spør læreren. Eleven svarer «ja». Læreren følger opp ved å spørre om eleven har vasket toalettet også. Eleven smiler og svarer ærlig «nei, den så ren ut». Læreren ler, og sier at eleven må gjøre det. Læreren tilbyr seg å vise eleven hvordan.

Når læreren kommer tilbake på kjøkkenet, vasker E3 gulvet. Læreren smiler, og spør om eleven har vasket kjøkkenbenken. Det har eleven gjort, men læreren stusser over alle smulene som ligger igjen. L3 irrettesetter ikke E3, men benytter humor og spør om eleven kan vise læreren hvordan teknikk eleven bruker. Når eleven viser læreren teknikken sin, ligger det ingen smuler igjen, og læreren støtter både teknikken og eleven med positive kommentarer.

I min tolkning oppleves og plasseres denne typen elevsamtaler i en mindre seriøs sjanger sett i sammenheng med hendelse 4. Samtidig må slike samtaler og hendelser som dette verdsettes i elevenes hverdag. Korte eller lange, useriøse eller seriøse samtaler, bidrar alle til utvikling av en relasjon. Selv om læreren benytter en humoristisk tilnærming til elevene i situasjonen, viser læreren en autoritet som tydelig voksen ved skolen. Elevene virker å følge beskjedene som blir gitt av denne læreren.

Ved å drøfte hendelsen i teoretisk perspektiv bidrar alle elevsamtaler, både korte og lange, til at læreren blir kjent med sin elev (Spurkeland, 2011). Samtalene fører til slitesterke relasjoner som videre vil være nyttige dersom det oppstår konflikt mellom lærer og elev. I denne situasjonen ser man også et eksempel på at relasjonen mellom elev og lærer ikke kan bli for god (Gordon, 1999). Læreren benytter en hyggelig og vennskapelig tone med elevene som viser til at læreren trives i elevenes selskap. Elevene responderer bra på lærerens kommentarer både i disse situasjonene, og i mer «seriøse» settinger hvor læreren verdsetter elevenes oppmerksomhet.

Gordon (1999) påpeker at dersom man gir elevene rom for ettertanke uten fordømmelse, vil dette bidra til en modning hos elevene som vi åpenbart er på jakt etter i skolen. L3 gjør mange korrigeringer hos elevene i disse hendelsene, men ingen av disse på en slik måte at eleven føler seg korrigert eller styrt av lærer. Videre vil en slik aksept for elevenes feilskjær føre til at elevene oppleves som mer åpen, friere og mer tilfredsstillende. Spurkeland (2011) fremlegger også at vi trives sammen med mennesker som har evnen til å akseptere andre. Ved at L3 benytter

en humoristisk tone mot elevene og fremstår som hyggelig, viser læreren også evne til å akseptere elevene og deres atferd.

Hendelse 6:

I samtale med L1 forteller læreren at de turene som lærerne og elevene opplever sammen, har stor betydning for alle ved skolen. L1 påpeker at helt spesielle relasjoner oppstår når man er på tur, og bruker mye tid med hverandre. I følge læreren er det også når man er på tur, at den gode samtalen gjerne oppstår.

Flere av lærerne viser også til tidligere undervisningstimer og opplegg underveis i undervisningen sin. Noen begrunner undervisningsopplegget sitt med tidligere hendelser, som behovet for repeterende oppgaver i matematikk. En annen lærer viser til engelsktentamen tidligere på året som omhandlet internett, og bruker dette i videre undervisning.

Min tolkning av denne typen hendelser, er at lærerne bryr seg om elevene. De bruker mye tid på å ta med elevene på tur, og lærerne er bevisste på at disse turene fører til gode relasjoner og samtaler med elevene. Også i klasserommet viser lærerne interesse, ved at de henviser til hva de tidligere har hatt faglig fokus på i elevgruppen. Lærerne signaliserer at de kjenner elevene, og vet hva det finnes behov for at de arbeider med videre.

I et teoretisk perspektiv vil jeg vise til Skrøvset m.fl. (2017) som påpeker at lærerens underliggende tanker og forventninger til en elev, påvirker elevens selvoppfatning og dens skolegang. Lærerne viser at de har forventninger til elevene og deres videre faglige fremgang ved å dra inn tidligere undervisningssituasjoner, og knytte undervisningen til noe elevene kjenner. I tillegg viser de en tydelig relasjonskompetanse (Spurkeland, 2011) ved at både ferdigheter, kunnskaper og holdninger som bygger gode relasjoner, kommer til syne i det lærerne forteller meg.

Oppsummering:

I kategori 2 som omhandler elevsamtalen, har jeg observert og presentert verdien av de ulike samtalene i elevenes hverdag. Lærerne viser stor forståelse og kompetanse innenfor elevsamtaler, og utvikling av gode relasjoner i hendelse 6. Dette kommer også til syne på to forskjellige måter i hendelse 4 og 5. Hvor hendelse 4 omhandler en lengre samtale hvor en elev forteller om et ømfintlig tema, mens hendelse 5 tar for seg kortere samtaler som er farget av humor.

Kategori 3: Selektive valg

Jeg velger å navngi den tredje og siste kategorien for selektive valg. Denne kategorien omhandler valgene elevene tar faglig og sosialt i løpet av skoledagen. Valgene ansees som relevante for oppgaven, da de både viser ansvarsfølelsen som er tilstede hos eleven i situasjonen, samt at relasjoner og betydningen av disse kan komme til syne.

Hendelse 7:

E4 sitter stille for seg selv i sofaen og leser i et blad. Jeg forsøker å konversere med eleven. Til tross for korte svar, vet jeg etter samtalen at eleven ikke trives ved skolen på grunn av at eleven forteller det. I kroppslige fag som svømming og gym viser eleven stor kapasitet. Fagene som normalt foregår i klasserom, viser eleven mindre interesse for. Elevene ved skolen vasker skolebygget 2 ganger i uken. L1 gjør meg oppmerksom på at dette kan by på utfordringer for E4. E4 ønsker ikke å vaske, og bestemmer seg for å slutte skolegangen ved denne skolen. Omtrent en time senere, er eleven tilbake i klasserommet.

Etter min tolkning fremstår eleven som stille. Samtidig som E4 sitter og leser i et blad, sitter de andre i klassen på mobilene sine før skoledagen starter. De andre flytter på seg, men eleven blir sittende igjen. Jeg forsøker å starte en samtale, og jeg tolker det slik at eleven viser høflighet ved å svare på spørsmålene mine. Eleven kommer ikke med spørsmål til meg, og elevens væremåte viser ingen interesse for å bli kjent. I ettertid har jeg tenkt at eleven kunne tro at jeg ikke hadde interesse av å bli kjent, men heller ville hente informasjon på grunn av tydelig notering i feltnotatene mine, rett før samtalen.

Videre tolker jeg en endring når de andre lærerne kommer inn i rommet. Det blir snakk om et tema som tydelig engasjerer E4. «Jeg kjenner han», sier eleven, og de voksne følger oppmerksomt opp dette utsagnet. Samtalen kan sies å stoppe der, selv om flere lærere stiller oppfølgingsspørsmål. Eleven svarer kort, og virker å ha fått sagt det eleven ønsker å si. Dette viser at E4 til tross for at han er stille, er tilstede i situasjonene, og melder seg inn dersom samtalen oppfattes som spesielt interessant. Interessen er derimot kortvarig, og når eleven har fått sagt sitt, er det ikke like interessant for eleven å delta videre i samtalen.

Jeg undrer meg over elevens valg om å avslutte skolegangen, og situasjonen eleven satte seg selv i ved å ta dette valget. Jeg vurderer om den veiledningen som eleven mottar av lærerne i etterkant av utsagnet, vil kunne føre til en positiv utvikling av elevens ansvarsfølelse. Jeg lar

meg imponere over hvor raskt lærerne tok tak i situasjonen, og hvordan eleven kort tid etter, frivillig returnerte til klasserommet.

Teoretisk knyttes hendelse 7 til oppgavens tidligere definisjon av relasjoner, som krever at de involverte i relasjonen viser en gjensidig interesse for kontakt med hverandre. Eleven som omtales i denne hendelsen, viser ikke interesse for kontakt med meg, lærerne eller de andre elevene. Denne mangelen på interesse kan komme fra vanskeligheter ved tidligere forsøk, men det blir i dette tilfellet spekulasjoner. Det er derimot synlig og tydelig at eleven ikke har en god relasjon med de andre i gruppen, da eleven isolerer seg fra dem. Pianta (1999) påpeker at elever som har en dårlig relasjon med jevnaldrende, i mange tilfeller også har en dårlig relasjon til lærerne.

Spurkeland (2011) viser til primærrelasjoner, hvor det er nødvendig med en gjensidig avhengighet mellom partene. Denne typen relasjon ansees som bærebjelken i arbeidet. Når denne relasjonen ikke er tilstede, kan det påvirke læringsarbeidet, som det tilsynelatende gjør hos denne eleven både i faglige- og andre læringssituasjoner. Spurkeland (2011) påpeker også at å lære sammen med mennesker man liker, er det mest optimale utgangspunktet. Når eleven gir uttrykk for å ikke trives ved skolen, og i tillegg trekker seg unna sine jevnaldrende, vil jeg drøfte dette til at eleven ikke «liker» de andre ved skolen, og at utgangspunktet for læring derfor ikke er optimalt. Pianta (1999) fremhever at elever som ikke føler en tilhørighet, kan velge en «drop out» fra skolen, ved å ikke møte opp. I dette tilfellet ønsker eleven å dra.

Når hendelsen utviklet seg til at eleven ønsket å slutte ved skolen, ble jeg også oppmerksom på at eleven også har vanskeligheter i læringssituasjoner som foregår utenfor klasserommet. E4 ønsket ikke å vaske området som han hadde fått tildelt for perioden. Definisjonen av ansvarsfølelse, hentet fra oppgavens teoridel omhandler «evnen til å ta egne valg, å ta ansvar i situasjonen og føle selvtilit». Eleven kan vel sies å oppfylle alle disse kriterier. Svakheten ved elevens ansvarsfølelse kommer frem når vi ser på Bjørgens (1991) definisjon av ansvar, som av han betegnes som et positivt ord som skaper positive holdninger hos personer med forskjellige oppfatninger av klasserommet. Valgene og selvtiliten eleven viser i situasjonen er ikke av positiv karakter, og kan derfor drøftes som manglende velutviklet ansvarsfølelse. Eleven tar ikke ansvar for oppgaven i situasjonen, selv om dette er en oppgave elevene gjennomfører to ganger, hver uke.

Hendelse 8

E5 opplever nye utfordringer i matematikk. L1 tilbyr eleven hjelp, men eleven takker nei til hjelpen. Læreren aksepterer og trekker seg unna. En stund senere går L1 tilbake til eleven, og blar opp en annen side i boka, som eleven kan relatere seg til. Eleven jobber etter hvert godt med denne siden.

Også i denne situasjonen får jeg inntrykk av at relasjonen mellom L1 og E5 er god. Jeg oppfatter at ansvarsfølelsen hos eleven kommer til syne ved at eleven takker nei til hjelp fra læreren. Ved at læreren aksepterer dette uten å vise usikkerhet, gis eleven frihet i situasjonen. Læreren holder allikevel et øye på eleven, og velger å trå inn i situasjonen senere. Læreren spør ikke om lov, men blar forsiktig i elevens bok, før læreren trekker seg tilbake. Denne tilnærmingen slår meg som fin og gjennomtenkt, da læreren viser stor forsiktighet og respekt for elevens ønske, samtidig som lærer med god intensjon vil hjelpe eleven i riktig retning i mestringen av situasjonen.

Pianta (1999) påpeker i sin teori at det i relasjonen mellom lærer og elev oppstår gjensidige regler. Jeg tolker disse reglene som synlige i denne situasjonen, hvor det er tydelig at lærer respekterer elevens ønsker. Dette tolkes for meg som en respekt og aksept for hverandres grenser i en situasjon. Hjelpen læreren utøver i etterkant, viser god relasjon til eleven (Gordon, 1999). Det viser også at læreren har tatt seg tid til å bli kjent med eleven, og kartlegge hvordan læringsarbeidet med denne eleven foregår best mulig (Spurkeland, 2011). Jeg drøfter videre inn begrepet «den myndiggjorte eleven» i situasjonen (Spurkeland, 2011). Hos den myndiggjorte eleven viser eleven ansvar for egen læring, samtidig som eleven kan sies å ha et sterkt medansvar for hvordan læringen skal foregå. Disse to aspektene innenfor begrepet kommer til syne hos eleven i denne situasjonen.

Oppsummering

Oppsummerende for kategorien «selektive valg», har jeg presentert to forskjellige hendelser. Hendelse 7 tolkes og drøftes til å omhandle en elev som opplever svakheter i relasjonene, og heller ikke viser evne til å ta positivt ansvar i de situasjoner eleven står ovenfor i skolehverdagen. Dette gjelder ikke bare valg som går utover eleven selv, men valgene påvirker også de andre elevene i form av oppgaver for fellesskapet.

Hendelse 8 viser en annen elev, som på motsatt side virker å ha gode relasjoner med sine lærere. Eleven viser i dette tilfellet oppsiktsvekkende god ansvarsfølelse i arbeidet med matematikk, og tar ansvar for egen læring samt myndiggjør seg selv som elev i situasjonen.

7. Avslutning

I dette kapittelet skal jeg sammenfatte de tre kategoriene min forskning har resultert i, og diskutere funnene opp mot min problemstilling: *Hvilken innvirkning har lærer-elev relasjoner på elevenes ansvarsfølelse i skolehverdagen?*

7.1 Sammenfatning knyttet til problemstilling

Jeg har gjennom de siste månedene arbeidet konkret med oppgavens problemstilling, og dette formålet. Jeg ønsker i denne delen av oppgaven å trekke frem hovedaspektene i resultatene jeg tidligere har presentert kapittel 6.2 – mine funn.

Datamaterialet for oppgaven er samlet inn gjennom deltakende observasjon, og jeg har på grunnlag av dette forsøkt å være bevisst på min forforståelse og evne til å farge datamaterialet. Basert på min forskning, vil jeg nå forsøke å besvare min problemstilling.

I henhold til min fenomenologiske tilnærming til datamaterialet, ønsker jeg først å trekke frem likheter og ulikheter innenfor de tre kategoriene *beskjeder og tilbakemeldinger, elevsamtaler og selektive valg*. Innenfor disse tre kategoriene, presenteres åtte hendelser som videre tolkes og drøftes mot teori fortløpende i oppgaven. Syv av åtte hendelser knyttes opp mot det jeg på grunnlag av Spurkeland (2011) og Pianta (1999) velger å kalle gode og velutviklede relasjoner mellom lærere og elever. I disse syv tilfellene, er ansvarsfølelsen tilstedeværende hos elevene i varierende grad. Noen av elevene viser stor grad av positivt utviklet ansvarsfølelse, mens den hos andre fremkommer i varierte former. Hendelsen som faller utenfor de åtte andre, som for meg betegnes som oppsiktsvekkende og spesielt interessant, er hendelse 7. Hos denne eleven fremkommer ikke relasjonene til medelever eller lærere som like gode. Det er tankevekkende at jeg ikke ser tydelig ansvarsfølelse hos denne eleven.

For å kunne tolke disse resultatene, må vi også se på de ansatte ved skolen. Det finnes både likheter og ulikheter blant lærerne som underviser elevene. Likhetene finnes ved at hver enkelt lærer utvikler gode relasjoner til mange av elevene ved skolen. Det virker også som at valgene lærerne tar både i og utenfor klasserommet har en grad av likhet. På dette grunnlag tolker jeg lærerne som en gruppe mennesker som møter elevene på samme måte, eller som på folkemunne: «i en samlet front». Gordon (1999) påpeker hvor viktig det er at lærerne praktiserer like regler, slik at elevene er trygge i situasjonene. Til tross for at lærerne er like i både væremåte mot elevene, og valgene de tar, finnes det også ulikheter blant dem. Noen av lærerne virker å trekke seg litt tilbake, mens andre igjen er glade i å ta plass i gruppen. Noen bruker mye humor i samtaler og møter med elevene, mens andre er mer tydelige i både språk og forventninger i samtlige situasjoner. Denne typen ulikhet anser jeg som positiv. Det begrunnes ved at den unike

sammensetningen av lærere, gir grunnlag for at alle elevene skal kunne finne minst én lærer de liker, og ønsker en god relasjon med.

For å besvare min problemstilling, ser vi ifølge disse funnene at relasjonen har en innvirkning på elevens ansvarsfølelse. De elevene som tilsynelatende hadde utviklet gode relasjoner til sine lærere, viste også varierende grader av ansvarsfølelse. Til tross for at ansvarsfølelsen er varierende, er det ingen tvil om at den er tilstede og under utvikling hos disse elevene. Eleven som ifølge min observasjon, ikke hadde utviklet like god relasjon til lærerne, viste liten eller ingen grad av ansvarsfølelse. Observasjonen som kanskje er mest tydelig og unik i forskningen, omhandler en elev med manglende ansvarsfølelse. Funnet har gjort meg oppmerksom på min tilnærming til temaet og problemstillingen. Dette vil tydeliggjøres i kapittel 8.2 – kritiske betraktninger og kapittel 8.3 – videre forskning. Det er derfor grunnlag for å vurdere lærer- elevrelasjonen som innvirkende faktor på elevenes ansvarsfølelse.

7.2 Kritiske betraktninger

Det har i forskningen fremkommet noen faktorer som kan svekke kvaliteten av min studie, og jeg vil videre presentere disse faktorene.

Den første faktoren jeg vil presentere, er tidsperspektivet for innsamlingen av data. I tidsperioden jeg hadde mulighet for å utføre observasjon, hadde elevene og lærerne planlagt mye tid borte fra skolen. Det fantes derfor tidsbegrensninger for mine observasjoner. Til tross for at jeg begynte observasjonene uken etter jeg fikk godkjenning fra NSD, er min totale observasjonstid tolv timer. Dersom jeg hadde oppdaget problematikken tidligere, ville jeg trolig ha vurdert verdien av å bytte metode for innsamling av data. Jeg er derimot glad for at jeg valgte å holde meg til observasjon, da jeg på disse tolv timene føler at jeg har fått en god og nyansert innsikt i skolehverdagen til disse lærerne og elevene. Jeg drøfter også utfordringen ved tidsaspektet mot mitt valg av casesdesign, som benyttes for å samle inn detaljerte og omfattende data (Johannesen m.fl., 2016). Dataene jeg presenterer i oppgaven er detaljerte, men det kan diskuteres om de faller inn under begrepet omfattende.

Observasjonsdagene og datamaterialet kan være preget av sykdom ved skolen. Observasjonsdag 1, som utgjør 6 timer av datamaterialet i form av usystematisk observasjon, omhandler fem elever og tre lærere. Noen dager senere observerte jeg de resterende 6 timene, i en systematisk observasjon. Da hadde en elev kommet tilbake til gruppen, som nå utgjorde seks elever. Alle lærerne var også tilbake på plass, som gav meg muligheten til å observere fire lærere. I ettertid ser jeg det som en svakhet av to av elevene ikke var tilstede under forskningen.

I resultatene presenterer jeg en elev i hendelse 7 som skiller seg ut fra de andre. Det kan tenkes at de to manglende elevene har en påvirkning på eleven, og min tolkning av eleven. Innenfor min hermeneutiske tilnærming, studerer jeg enkeltindividene med en forståelse av den helheten som disse individene er en del av (Tønnesen, 2018). Å ha to ekstra elever å studere, kunne både ha styrket og svekket resultatene jeg har presentert. Oppgavens data kan imidlertid ifølge Thagaard (2018) bare forstås i den sammenhengen den er en del av. Det ansees derfor bare som spekuleringer om de to manglende elevene ville kunnet påvirke datamaterialet.

7.3 Anbefalinger for videre forskning

I mitt forskningsprosjekt har jeg foretatt observasjoner av en gruppe, med fokus på tilstedeværelse av relasjoner. Videre har jeg studert relasjonenes mulige innvirkning på elevenes ansvarsfølelse.

Jeg vil begynne med å legge de kritiske betraktningene til grunn for noen av mine anbefalinger for videre forskning. Jeg anser det som relevant å vurdere i hvilken grad fravær i gruppen av informanter, vil kunne påvirke resultatene. Dette regnes spesielt relevant dersom man velger seg ut en liten klasse, med ønske om å studere disse som en helhet. Gruppedynamikken vil kunne være annerledes når ikke alle er tilstede. Kommende forskningsprosjekt som omhandler relasjoner og ansvarsfølelse, vil nok kunne gjøre gode funn ved å benytte mer tid i feltet, slik at de får mulighet til å besvare de spørsmålene jeg i ettertid stiller meg. Eller med andre ord, ikke trenger å stå igjen med så mange nye spørsmål.

Jeg ble som tidligere nevnt, overrasket over at det mest tydelige funnet i datamaterialet, omhandler en fraværende ansvarsfølelse. Jeg tolker det derfor som spesielt interessant å forske på om manglende relasjon mellom lærer og elev kan ha innvirkning på elevenes ansvarsfølelse. Dersom man velger en slik tilnærming til oppgaven, kan det være hensiktsmessig å studere en større klasse, for så å velge ut de informantene som best kan bidra til god og valid forskning innenfor tema.

Litteraturliste

- Anmarksrud, Ø, Olaussen, B. S. & Bråten, I. (2002). *Utvikling av selvregulert læring – en beretning fra norske lærerstudenter*. Norsk pedagogisk tidsskrift. Hentet 15.12.18 fra: https://www.idunn.no/npt/2002/05/utvikling_av_selvregulert_lering_-_en_beretning_fra_norske_lererstudenter
- Bauman, Zygmunt (2000) *Savnet fellesskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergkastet, I. (August, 2018). *Inkluderende barnehage- og skolemiljø*. Innlegg presentert ved Nord Universitet, Bodø.
- Bjørger, A. I., (1991). *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir forlag.
- Bråten, I., Anmarkrud, Ø. & Olaussen, B. S. (2002) *Utvikling av selvregulert læring – en beretning fra norske lærerstudenter*. Norsk pedagogisk tidsskrift 05/2002(Volum 86). Hentet 29.11.18 fra: https://login.eazy.uin.no/login?url=https://www.idunn.no/npt/2002/05/utvikling_av_selvregulert_%0blering_en_beretning_fra_norske_lererstudenter
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S (2014) *Faglig og personlig støtte: om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevenes ståsted*. Tidsskrift for Ungdomsforskning, Vol. 11(1). Hentet 29.11.18 fra: <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038/918>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A., (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Danielsen, A. G. (2010) *Læreren møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet*. Norsk pedagogisk tidsskrift 06/2010 (volum 94). Hentet 30.11.18 fra: <https://www-idunn-no.eazy.uin.no/npt/2010/06/art09>
- Ewards-Groves, C. & Grootenboer, P. (2017). *Learning spaces and practices for participation in primary school lessons: a focus on classroom interaction*. I K. Mahon, S. Francisco, S. Kemmis (Eds.), *Exploring Education and professional Practise* (pp. 31-49). Singapore: Springer.
- Fjell, K & Olaussen, B. S. (2012). *Utvikling av lærer- elev relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse*. Tidsskriftet FoU i praksis; 6 (2). Hentet fra: <https://oda.hioa.no/en/item/utvikling-av-laerer-elev-relasjoner-i-klasserommet-laereroppfatning-sammenlignet-med-en-teoribasert-analyse>
- Fossestøl, K. mfl., (2004) *Relasjonsmestere*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Gjørund, P. & Huseby, R. (2017). *Eleven i fokus. Observasjonsarbeid i skolen*. Oslo: Cappelen damm AS
- Gordon, T. (1999) *Snakk med oss lærer. Trening i kommunikasjon og konfliktløsning*. Oslo: Grøndahl og Dreyers Forlag AS
- Hattie, J. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, 270 Madison Avenue, NY 10016
- Jansen, J. (2016) *Følelse*. Hentet 15.03.19 fra: <https://snl.no/f%C3%B8lelse>
- Johannesen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS, Oslo.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage.
- McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B & Wallace, T. L. (2012). *Bridges and Barriers: Adolescent perceptions of student – teacher relationships*. *Urban Education* 48 (1) 9-43. Hentet 02.01.19 fra: <https://journals-sagepub-com.eazy.uin.no/doi/full/10.1177/0042085912451585>
- NESH, red. 2016. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 09.02.19 fra: <https://www.etikkom.no/Aktuelt/publikasjoner/-Forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordenbo, S.E. mfl., Universitetet i Aarhus, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet*. Oslo
- Opplæringslova (2017) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. LOV-1998-07-17- 61*. Hentet 05.12.18 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Opseth, Lena (2008). *Setter elevene for lett i båser*. Hentet 31.03.19 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2008/mars/setter-elevne-for-lett-i-baser-/>
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. London: Sage

- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid. Perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse*. Oslo: universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011) *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Stubbe, T. (2006). *Møt dem! Om å møte barn og unge i skolehverdagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & bjørke AS
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & bjørke AS
- Tønnessen, S., (2018) *Hermeneutikk*. Hentet 21.01.19 fra: <https://snl.no/hermeneutikk>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del av læreplanverket – 2.4 å lære å lære*. Hentet 21.01.19 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/a-lare-a-lare/>
- Utdanningsforbundet (u.å.) *Frafall i videregående opplæring*. Hentet 14.03.19 fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>
- Woolfolk Hoy, A. og C.S. Weinstein (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. I Evertson, C.M. og C.S. Weinstein (red.): *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Figurer

Figur 1 Pianta, R. C. (1999) *Enhancing relationships between children and teachers*.
(*Dyadic Systems*, s. 29) Washington, DC: American Psychological
Association. Hentet 31.03.19 fra: [https://www.researchgate.net/figure/Figur-7-
Kontekster-for-utvikling-Pianta-1999-s-26_fig1_283671845](https://www.researchgate.net/figure/Figur-7-Kontekster-for-utvikling-Pianta-1999-s-26_fig1_283671845)

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring - elev

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Relasjoner mellom lærere og elever»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere relasjonene som oppstår mellom lærere og elever i skolen. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Etter praksis hos skolen tidligere år, har jeg et ønske om å studere lærernes arbeid ved relasjonsbygging til elever. Dette vil jeg gjøre gjennom observasjon, hvor jeg videre skal se på hvordan disse relasjonene påvirker elevenes ansvarsfølelse. Problemstillingen ser for øyeblikket slik ut:

Hvilken innvirkning har lærer – elev relasjoner på elevenes ansvarsfølelse på skolen, og i klasserommet?

Opplysningene og datamaterialet som innhentes ved skolen, skal brukes til å skrive en masteroppgave som avslutning på et 5-årig lærerutdanningsløp.

Jeg håper at jeg som ferdig utdannet lærer kan bruke det jeg observerer i denne perioden til å forbedre min praksis, slik at flere elever føler mestring som elev i normalskolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet v/fakultetet for lærerutdanning, kunst og kultur er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Skolen er utvalgt på grunnlag av tidligere praksiserfaring ved skolen som bidro til mange spørsmål for videre praksis i jobb. Jeg ønsker derfor å observere hvordan denne gruppen av lærere på denne skolen, arbeider med sine elever. Jeg går inn med åpent blikk, men vil ha fokus på relasjoner og ansvarsfølelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Primært vil jeg benytte deltakende observasjon for å samle inn data til oppgaven.

Dersom det anses som nødvendig for å få fyldig nok data, vil jeg kanskje utforme et kort spørreskjema eller intervju underveis i prosessen. I de fleste situasjoner vil jeg notere det jeg observerer mens situasjonene utspiller seg. I enkelte tilfeller kan det være behov for å benytte lydopptak, men intensjonen er å primært observere hendelser som dokumenters skriftlig.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved universitetet er det kun jeg som vil ha tilgang til materialet.
- Datamaterialet og oppgaven vil skrives direkte inn på universitetets office365-program som en har tilgang til gjennom OneDrive, og ikke lagres privat.

Det skal ikke være mulig å gjenkjenne elever/lærere ved skolen etter å ha lest oppgaven. I spesielle tilfeller vil en leser kanskje kunne tenke seg til hvem det gjelder, dersom leseren på forhånd har kjennskap til skolen og elevene, og vet at oppgaven bruker empiri fra denne skolen. Prosjektet er meldepliktig på grunn av personvern, og meldes inn til NSD personverntjenester.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes *15.mai 2019*. Samtykkeerklæringene vil oppbevares separat fra oppgaven og observasjonene til da, og makuleres straks masteroppgaven er ferdig forfattet og levert.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Kontaktinformasjon - hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet ved student *Silje Åsvang Karlsen* og veileder *Natallia Bahdanovich Hanssen*
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen (personvernombudet@nord.no)
- NDS – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Silje Åsvang Karlsen
Siljekarlsens@gmail.com

Natallia Bahdanovich Hanssen
Natallia.b.hanssen@nord.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Relasjoner lærer – elev* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjonsstudiet
- å delta i spørreskjema – *hvis aktuelt*
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg *kan* gjenkjennes. Spesielle tilfeller nevnt tidligere under «personvern»
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 15. mai.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatt, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Relasjoner mellom lærere og elever»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere relasjonene som oppstår mellom lærere og elever i skolen. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Etter praksis hos skolen tidligere år, har jeg et ønske om å studere lærernes arbeid ved relasjonsbygging til elever. Dette vil jeg gjøre gjennom observasjon, hvor jeg videre skal se på hvordan disse relasjonene påvirker elevenes ansvarsfølelse. Problemstillingen ser for øyeblikket slik ut:

Hvilken innvirkning har lærer – elev relasjoner på elevenes ansvarsfølelse på skolen, og i klasserommet?

Opplysningene og datamaterialet som innhentes ved skolen, skal brukes til å skrive en masteroppgave som avslutning på et 5-årig lærerutdanningsløp.

Jeg håper at jeg som ferdig utdannet lærer kan bruke det jeg observerer i denne perioden til å forbedre min praksis, slik at flere elever føler mestring som elev i normalskolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet v/fakultetet for lærerutdanning, kunst og kultur er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Skolen er utvalgt på grunnlag av tidligere praksiserfaring ved skolen som bidro til mange spørsmål for videre praksis i jobb. Jeg ønsker derfor å observere hvordan denne gruppen av lærere på denne skolen, arbeider med sine elever. Jeg går inn med åpent blikk, men vil ha fokus på relasjoner og ansvarsfølelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Primært vil jeg benytte deltakende observasjon for å samle inn data til oppgaven.

Dersom det anses som nødvendig for å få fylldig nok data, vil jeg kanskje utforme et kort spørreskjema eller intervju underveis i prosessen. I de fleste situasjoner vil jeg notere det jeg

observerer mens situasjonene utspiller seg. I enkelte tilfeller kan det være behov for å benytte lydopptak, men intensjonen er å primært observere hendelser som dokumenters skriftlig.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved universitetet er det kun jeg som vil ha tilgang til materialet.
- Datamaterialet og oppgaven vil skrives direkte inn på universitetets office365-program som en har tilgang til gjennom OneDrive, og ikke lagres privat.

Det skal ikke være mulig å gjenkjenne elever/lærere ved skolen etter å ha lest oppgaven. I spesielle tilfeller vil en leser kanskje kunne tenke seg til hvem det gjelder, dersom leseren på forhånd har kjennskap til skolen og elevene, og vet at oppgaven bruker empiri fra denne skolen. Prosjektet er meldepliktig på grunn av personvern, og meldes inn til NSD personverntjenester.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes *15.mai 2019*. Samtykkeerklæringene vil oppbevares separat fra oppgaven og observasjonene til da, og makuleres straks masteroppgaven er ferdig forfattet og levert.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Kontaktinformasjon - hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet ved student *Silje Åsvang Karlsen* og veileder *Natallia Bahdanovich Hanssen*
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen (personvernombudet@nord.no)
- NDS – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Silje Åsvang Karlsen
Siljekarlsens@gmail.com

Natallia Bahdanovich Hanssen
Natallia.b.hanssen@nord.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Relasjoner lærer – elev* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjonsstudiet
- å delta i spørreskjema – *hvis aktuelt*
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg *kan* gjenkjennes. Spesielle tilfeller nevnt tidligere under «personvern»
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 15. mai.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Tillatelse fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave om relasjonsbygging lærer - elev

Referansenummer

402913

Registrert

10.01.2019 av Silje Åsvang Karlsen - silje.a.karlsen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Natallia Bahdanovich Hanssen, natallia.b.hanssen@nord.no, tlf: 75517764

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Åsvang Karlsen, Siljekarlsens@gmail.com

Prosjektperiode

01.12.2018 - 15.05.2019

Status

15.03.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

15.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som

er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.03.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Mathilde Steinsvåg Hansen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)