

«Relasjoner betyr mye – jeg ønsker å ha en god relasjon til elevene, men føler ofte at jeg kan komme til kort»

Tre faglæreres tanker omkring arbeid med relasjonsdannelse

Guro Enoksen

Masteroppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn. November 2019

Sammendrag

Masteroppgavens tema belyser *faglærerens* arbeid med relasjonsdannelse til sine elever og da med fokus på elevenes læringsutbytte. Relasjonskompetanse fremstår som et sentralt tema i skolen og som det arbeides mye med. Motivasjonen for å gjennomføre akkurat denne studien baserer seg i all hovedsak på en praksiserfaring jeg har med meg fra utdanningen. I tillegg til denne erfaringen, har jeg sett på de endringer som lærerutdanningen har gjennomgått de siste årene. Med dette som utgangspunkt har jeg formulert et forskningsspørsmål som lyder: *Hvordan arbeider faglærere for å etablere og vedlikeholde relasjoner med vekt på elevens læringsutbytte?* Studiens datagrunnlag baserer seg på tre kvalitative intervjuer, med tre faglærere i skolen. Det er empirien jeg har fått fra disse intervjuene som utgjør studiens funn og som svarer på det formulerte forskningsspørsmålet. Av funnene kan vi se at samtlige faglærere vektlegger betydningen av relasjonen mellom lærer og elev som avgjørende i elevenes læringsarbeid. Videre møter de daglig på utfordringer som setter deres relasjonelle arbeid på prøve.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem flotte studieår ved UiT – Norges arktiske universitet. Arbeidsprosessen fra start til slutt har vært krevende, spennende, interessant og mest av alt lærerik. I starten virket det umulig å skulle klare å gjennomføre denne studien, men jeg er både lettet og stolt over det ferdige produktet. Jeg føler meg klar til å ta fatt på en ny epoke i livet, og jeg gleder meg til å møte nye utfordrende og lærerike situasjoner ute i arbeidslivet.

Jeg vil takke alle som har bidratt til at jeg stolt kan si meg ferdigutdannet, og alle som har gjort det mulig for meg å endelig levere min masteroppgave – bedre sent enn aldri!

Jeg vil starte med å rekke en stor takk til mine informanter som på kort tid stilte opp til intervju. Dere har gitt meg mye god empiri knyttet til temaet, i tillegg til gode råd i relasjonsarbeidet med elevene. Jeg hadde tre interessante, gode, lærerike og inspirerende samtaler med dere. Jeg setter stor pris på at dere tok dere tid til å i det hele tatt gjøre dette prosjektet mulig.

Videre vil jeg takke min veileder Lisbet Rønningsbakk som har bidratt med gode, faglige og inspirerende tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Jeg vil også takke for hennes tro på at jeg skulle klare å levere et ferdig produkt.

Til slutt ønsker jeg å takke alle mine fantastiske venner som har støttet meg i denne arbeidsprosessen, som har hjulpet meg med alt jeg har spurt om, og kommet med gode råd. Klassekamerater som har skrevet gode masteroppgaver som har vært til stor inspirasjon for meg. Videre vil jeg takke min familie som har hatt tro på meg gjennom denne prosessen, og særlig takk til min pappa og svigermor som har bidratt med korrekturlesing og tilbakemeldinger. Så sist men ikke minst, takk til min fantastiske samboer som virkelig har holdt ut med meg i denne travle og tidkrevende tiden, og for at han har vært verdens beste pappa til vår lille prinsesse.

Tromsø, november 2019

Guro Enoksen

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2	FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.3	STUDIETS FORMÅL OG AVGRENSNING	4
1.4	STUDIENS VIDERE OPPBYGGING	4
2	TEORI	7
2.1	RELASJONSKOMPETANSE	7
2.2	LÆREREN – FAGLÆREREN	8
2.3	LÆRERENS RELASJONSKOMPETANSE	9
2.4	LÆRER – ELEV-RELASJONEN	9
2.5	KLASSELEDELSE, LÆRINGSMILJØ OG LÆRINGSUTBYTTE	11
	2.5.1 <i>Klasseledelse</i>	11
	2.5.2 <i>Læringsmiljø og læringsutbytte</i>	12
2.6	MOTIVASJON	12
3	METODE	15
3.1	BESKRIVELSE AV STUDIEN	15
3.2	KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	16
3.3	KONSTRUKTIVISTISK VITENSKAPSTEORI OG HERMENEUTISK TILNÆRMING	17
3.4	KVALITATIVE INTERVJUER	18
3.5	UTVIKLING AV INTERVJUGUIDE	19
3.6	UTVALG AV INFORMANTER	20
3.7	TILGANG TIL FELTEN OG INFORMANTER	20
3.8	ANALYSEPROSESSEN	21
	3.8.1 <i>Transkribering</i>	22
	3.8.2 <i>Koding og kategorisering</i>	22
4	VURDERING AV STUDIENS KVALITET	29
4.1	FORSKNINGSETIKK	29
	4.1.1 <i>Informert samtykke</i>	29

4.1.2	<i>Konfidensialitet og anonymitet</i>	30
4.2	DATAKVALITET	30
4.2.1	<i>Reliabilitet</i>	31
4.2.2	<i>Validitet: intern og ekstern</i>	32
5	ANALYSE, FUNN OG DISKUSJON	35
5.1	FAGLÆRERENS KLASSELEDELSE	35
5.1.1	<i>Oppsummering og funn</i>	37
5.2	RELASJONSARBEID	38
5.2.1	<i>Oppsummering og funn</i>	40
5.3	MOTIVASJON OG LÆRINGSUTBYTTE.....	40
5.3.1	<i>Oppsummering og funn</i>	43
5.4	FAGLÆRERENS UTFORDRINGER	43
5.4.1	<i>Oppsummering og funn</i>	47
5.5	VEDLIKEHOLD OG VIDEREUTVIKLING	47
5.5.1	<i>Oppsummering og funn</i>	49
5.6	KAPITTELOPPSUMMERING	49
6	AVSLUTNING OG SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅL	51
	REFERANSELISTE	55
	VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA NSD	59
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	63
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	67

1 Innledning

I emnets studieplan (UiT, 2017) står det at masteroppgaven skal ha et profesjonsfaglig relevant tema, med utgangspunkt i teori fra undervisning og erfaringer fra praksis. Med dette som inngangsport til denne studien har jeg derfor valgt å se nærmere på tema relasjonskompetanse. Dette er et gjennomgående tema i profesjonsfaget, de fire første studieårene, før masteroppgaven avlegges. Tema relasjonskompetanse er stort og studien spisses derfor inn ved hjelp av en praksiserfaring som bygger på faglærernes arbeid med relasjonsdannelse til sine elever. Jeg vil i det følgende beskrive bakgrunnen for det valgte tema.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Elevenes læringsutbytte på skolen sies å henge nøye sammen med relasjonen mellom den enkelte eleven og læreren. Spurkeland (2011) skriver at «Relasjonen elev-lærer er bærebjelken i læringsarbeidet» (Spurkeland, 2011, s. 37). Hvordan arbeider da lærere for å etablere og ikke minst vedlikeholde disse relasjonene med elevene. Fokuset gjennom studien vil som sagt basere seg på *faglæreres* arbeid med nettopp denne relasjonsdannelsen til sine elever. Jeg sitter selv igjen med en erfaring som har gitt meg inntrykk av at dette *kan* være mer krevende for faglæreren enn for kontaktlæreren. Jeg har opplevd å være både kontaktlærer og faglærer i praksis gjennom utdanningen. I de tilfellene jeg har vært kontaktlærer har jeg i all hovedsak vært knyttet til en spesifikk klasse over flere uker, noe som har gitt meg gode forutsetninger for å danne relasjoner til disse elevene. Jeg har aldri følt at mine relasjoner til elevene har vært utslagsgivende for den undervisningen jeg har gitt, og det læringsutbytte elevene sitter igjen med etter endt praksis som kontaktlærer. Heller da min mangel på generell erfaring med undervisning og/eller teoretisk kunnskap til enkelte fag. Som faglærer har jeg i større grad sett på det å danne relasjoner som mer utfordrende. Min erfaring med denne lærerrollen baserer seg på å undervise fem ulike klasser, hver uke, i ulike fag. Fagene jeg underviste i var kunst og håndverk i to klasser, KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk) i en klasse, kroppsøving i en klasse og SNO (særskilt norskopplæring) med elever fra tre klasser på samme trinn. Ved å møte hver klasse så sjeldent var det vanskelig å danne de relasjonene jeg ønsket å ha til elevene, noe som kan ha gått ut over læringsutbyttet deres. Siden relasjonen mellom lærer og elev skal ha mye å si for elevenes læringsutbytte i alle fag, burde det være en forutsetning at også faglærere har gode relasjoner til elevene for et optimalt læringsutbytte.

Utgangspunktet for studien er i hovedsak denne praksiserfaringen jeg sitter igjen med, men også det faktum at lærerutdanningen har vært gjennom en endring de siste årene, fra en allmennlærerutdanning til en masterutdanning. Utdanningen har endret seg i den retning at fokuset i mye større grad enn tidligere ligger på masterstudentenes faglige kunnskaper etter endt utdanning, noe som også sees i sammenheng med de nye inntakskravene til studiet (Finne, Mordal & Ullern, 2017, s. 10). SINTEF rapporten (2017) baserer seg på intervjuer med lærere ute i skolen og deres tanker rundt praksisstudentenes og de nyutdannedes kunnskaper etter endt masterutdanning. Det kommer tydelig frem at informantene fremhever studentenes og de nyutdannedes fagkunnskaper som svært gode, men at deres evne til å bygge opp gode relasjoner med elevene og det å forstå «skolens indre liv» er mer fraværende (Finne et al., 2017, s. 12). «Skolens indre liv» defineres i rapporten som det som skjer på skolen utenom undervisning, og informantenes informasjon peker på at lærerutdanningen ikke i tilstrekkelig grad mestrer å forberede studentene på dette møtet med skolehverdagen (Finne et al., 2017, s. 12). Det er mye teori omhandlet relasjonsdannelse mellom lærer og elev, og at denne relasjonen har mye å si for elevenes læringsutbytte (se kap 2), dette forutsetter at de nyutdannede lærerne burde ha kunnskaper knyttet til hvordan denne relasjonen oppstår etter en femåring masterutdanning. Det er vist at lærere med høy fagkompetanse gir undervisning med et større læringsutbytte for elevene. Dette *kan* være opp til et visst nivå, og ut over dette vil ikke økt fagkompetanse være grunnlaget for elevenes læringsutbytte (Olufsen, Karlsen & Ødegaard, 2017, s. 118). Med utgangspunkt i dette kan vi si at god fagkompetanse er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for et optimalt læringsutbytte for elevene.

Den gamle allmennlærerutdanningen gav studentene studiepoeng i flere fag enn det masterutdanningen i dag tilbyr. Obligatoriske fag ved allmennlærerutdanningen var matematikk, pedagogikk, norsk, religion, livssyn og filosofi og grunnleggende skrive-, lese- og matematikkopplæring (UiT, 2008). Noe som betyr at lærerne med denne utdanningen er rustet til å undervise i flere fag, og derav navnet allmennlærer. Den nye masterutdanningen legger vekt på flere studiepoeng i færre fag. Norsk og matematikk er obligatoriske fag, i tillegg til pedagogikk. Videre er det to valgfag av studentenes eget ønske, dette oppsettet er forbeholdt grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn – master (UiT, 2019). Ut fra studentenes studiepoeng knyttet til antall fag etter endt utdanning kan det se ut til at dagens masterutdanning i større grad enn tidligere faktisk utdanner faglærere, mer enn allmennlærere. Det betyr at de nyutdannede lærerne har, som vi også har sett av SINTEF rapporten (2017. s. 12), gode fagkunnskaper i

norsk, matematikk og valgfagene sine, men mangler en del kunnskaper knyttet til «skolens indre liv».

På bakgrunn av dette anser jeg også endringene i lærerutdanningen som relevant og som en fin inngangsport knyttet til denne studien, sammen med min praksiserfaring. Praksiserfaringen baserer seg, som vi har sett tidligere, på et inntrykk av at relasjonsdannelse *kan* være mer krevende for faglæreren enn for kontaktlæreren. Videre viser endringene i lærerutdanningen et større fokus på fagkunnskaper. Ut fra mine tolkninger av studiens oppbygging, fremstår derfor denne masterutdanningen mer som en utdanning basert på utdanning av faglærere enn allmennlærere. Med dette som utgangspunkt for studien, vil jeg i det følgende presentere arbeidet mot et endelig forskningsspørsmål.

1.2 Forskningsspørsmål

Alle undersøkelser starter med en interesse for å finne ut noe mer om et avgrenset tema (Jacobsen, 2015, s. 71). Med interesse for et tema kommer det også tilhørende spørsmål og et ønske om å finne svar på disse spørsmålene. I noen tilfeller vil ofte spørsmål omhandlet et tema medfølge spekulasjoner. Slike spekulasjoner kan også kalles hypoteser eller en påstand om hvordan noe faktisk er (Jacobsen, 2015, s. 71). Påstandene baserer seg ofte på oppfatninger forskeren har med seg inn i forskningen, og kan med utgangspunkt i empiriske undersøkelser vedvare eller forkastes. I denne studiens tilfelle har jeg som forsker med meg en oppfatning basert på en erfaring inn i forskningen. Denne oppfatningen kan sees på som en hypotese, og et mål gjennom studiens forskning er å finne ut om denne vedvarer eller forkastes. Hypotesen sier, med utgangspunkt i en praksiserfaringen, at det *kan* være vanskeligere for faglæreren å danne gode og vedvarende relasjoner til elevene sine, enn det er for kontaktlæreren, basert på færre timer sammen gjennom uken. Den videre tanken vil så være at dette påvirker læringsutbytte til elevene negativt, da relasjonen mellom lærer og elev skal være utslagsgivende for læringsutbyttet. Så, med denne hypotesen som inngangsport til forskningens tema har jeg arbeidet med å utforme et avgrenset forskningsspørsmål som har ledet meg i riktig retning mot det videre arbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29).

Hvordan arbeider faglærere for å etablere og vedlikeholde relasjoner med vekt på elevens læringsutbytte?

1.3 Studiets formål og avgrensning

Elevene skal lære like mye i fagene til faglæreren, som i fagene til kontaktlæreren. Det er viktig å påpeke at drivkraften for å gjennomføre denne studien var med utgangspunkt i en *opplevelse* jeg satt igjen med etter en praksisperiode som faglærer, det er ikke en konklusjon på hvordan det er å arbeide som faglærer. For alt jeg visste, kunne det være like naturlig å både danne relasjoner til elever og vedlikeholde dem for faglæreren som for kontaktlæreren. Videre har jeg sett på endringene lærerutdanningen har gjennomgått de siste årene. Jeg har tolket dagens masterutdannings oppbygging, samt sammenlignet denne med den gamle allmennlærerutdanningen og ut fra dette kommet frem til en tanke basert på at masterutdanningen i stor grad legger til rette for en «faglærerutdanning». Jeg anser derfor det som relevant å bruke denne tolkningen videre i studien, da faglærere også skal gi elevene et tilstrekkelig læringsutbytte.

Det å danne relasjoner til andre mennesker kan i seg selv være en utfordring, og hvor lett vi mestrer dette kan ofte være personavhengig, med utgangspunkt i alle de ulike personlighetene vi møter i et klasserom. Relasjonskompetanse sies å være en ferdighet som vi mennesker burde mestre på en eller annen måte (se kap 2.2), og jeg ønsker å få mer informasjon knyttet til dette temaet. Tema relasjonskompetanse er som nevnt tidligere stort, og derfor har jeg valgt å ta utgangspunkt i denne opplevelsen fra praksis, samt endringene i lærerutdanningen under utarbeidelsen av forskningsspørsmålet. Jeg er generelt interessert i dette tema, men oppgavens omfang og tidsbegrensning gjør at temaet må spisses. Jeg anså denne erfaringen som en fin inngangsport til forskningsprosjektet. I tillegg til dette anser jeg tema som viktig, da jeg selv sitter igjen med denne masterutdanning som i stor grad har fokus på å utdanne lærere med økt fagkunnskaper. Resultatet kan gi meg hensiktsmessig informasjon som jeg kan dra nytte av i min videre yrkesutøvelse som lærer.

1.4 Studiens videre oppbygging

Innledningsvis har jeg gitt en beskrivelse av forskningsprosjektet, samt en beskrivelse av min praksiserfaring, som sammen med endringene lærerutdanningen har gjennomgått de siste årene, danner grunnlaget for studien. Videre har jeg utarbeidet et forskningsspørsmål som skal ligge til grunn gjennom hele studien og forsøkes svares på. Motivasjonen for å velge akkurat dette temaet, i tillegg til en begrunnelse for avgrensningen, ble deretter presentert. Studien vil videre ta for seg dens teoretiske rammeverk, før metoden for selve studien presenteres.

Metodekapittelet vil ta for seg både hvordan jeg innhentet nødvendig informasjon for å kunne besvare studien, og hvordan jeg gikk frem for å bearbeide denne informasjonen. Deretter kommer et kapittel knyttet til studiens kvalitet, før selve empirien analyseres og presenteres sammen med relevant teori. Til slutt i studien kommer en avslutning som oppsummerer studien og svarer på forskningsspørsmålet.

2 Teori

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for relevant teori knyttet til studien som er gjennomført. Det finnes svært mye teori omhandlet temaet relasjonskompetanse, og det blir derfor viktig for meg å poengtere at jeg ønsker å ta med den teorien som jeg mener belyser sammenhengen mellom lærer-elev-relasjonen med fokus på faglærer, knyttet til elevenes læringsutbytte best. Teorien det redegjøres for er valgt med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål, og vil være nødvendig i arbeidet frem mot en besvarelse.

Noen begreper er gjennomgående i denne studien og skal derfor redegjøres for gjennom kapitlet. Kapitlet i sin helhet er på bakgrunn av dette delt inn i seks delkapitler som tar for seg betydningen av de ulike begrepene. Jeg vil starte med å redegjøre for selve begrepet relasjonskompetanse, etterfulgt av et delkapittel omhandlet lærerrollen og faglærerrollen, for deretter å redegjøre for lærerens relasjonskompetanse og videre selve lærer-elev-relasjonen. Jeg vil så redegjøre for begrepene klasseledelse, læringsmiljø og læringsutbytte, før jeg avslutter kapitlet med et lite avsnitt om motivasjon.

Jeg hadde i utgangspunktet redegjort for skole-hjemsamarbeid, da jeg har tenkt på dette som noe essensielt i sammenheng med relasjonen lærer-elev. Gjennom arbeidet med analysen (se kap 5) var ikke dette et fremtredende funn i informantenes utsagn. Jeg så det derfor nødvendig å kutte dette bort, og heller fokusere på et kapittel som omhandlet motivasjon. Jeg vil likevel påpeke at informantene nevne skole-hjemsamarbeid som noe viktig knyttet til rasjonen mellom lærer og elev, men at deres stilling ikke legger til rette for den sammen hjemkontakten som en kontaktlærer har. På bakgrunn av dette var ikke samtalen rettet mot dette tema i så stor grad som jeg hadde forventet.

2.1 Relasjonskompetanse

Det snakkes ofte om begrepet relasjon og viktigheten av å være relasjonelt kompetent. Men hva betyr det egentlig å være i besittelse av relasjonskompetanse? Begrepet relasjonskompetanse omhandler en persons ulike evner knyttet til ferdigheter, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2011, s. 63). Det er altså snakk om hvordan vi møter andre. Faktorene som presenteres kan i så tilfelle sees på som byggeklosser for å etablere en relasjon til et annet menneske, og da hvor god denne relasjonen måtte bli. Vi kan med utgangspunkt i dette si at relasjonskompetanse er kjernen til

all samhandling vi har med andre mennesker, og det vil derfor være essensielt å beherske denne ferdigheten (Spurkeland, 2011, s. 63). Hovedvekten innenfor relasjonskompetanse ligger på aktørens aktive deltakelse i å bygge opp mellommenneskelige relasjoner. Først og fremst mellom to mennesker, for videre å kunne bygge relasjoner til en større gruppe i et fellesskap. De ulike elementene som inngår i begrepet relasjonskompetanse kan altså trenes på og utvikles.

For læreren vil det da innebære å først bygge opp gode og vedvarende relasjoner til hver enkelt elev, for videre å utvide relasjonen til en hel klasse (Spurkeland, 2011, s. 64). Læreren evne til å mestre den ferdigheten relasjonskompetanse er, vil påvirke kvaliteten av relasjonen til hver enkelt elev. Et mål for læreren i arbeidet med relasjonsbygging til sine elever må være å fremstå som autentisk i kontakten med hver elev, og klassen som helhet. Drugli (2012, s. 45) sier med dette at læreren må ta på seg det fulle ansvaret for å både relasjonens dannelse og kvalitet.

2.2 Læreren – faglæreren

Denne studien legger faglærerrollen til grunn gjennom arbeidet med å finne svar på forskningsspørsmålet. Det er lite teori omhandlet faglæreren konkret, dette kan trolig komme av at faglæreren er en lærer på lik linje med andre lærervarianter. Likevel vil jeg i det følgende prøve redegjøre kort for læreryrket og faglærerrollen, slik at studien kan besvares på best mulig måte.

Å være en lærer vil si å være en profesjonell yrkesutøver (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 14). Læreren støtter barn og voksne i deres læring og utvikling. I dag består lærerrollen av mer enn å bare formidle kunnskap over kateteret. Lærerrollen innebærer en balanse mellom formidling av kunnskap og å vise omsorg overfor elevene (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2012, s. 18). Barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse blir ofte betraktet som en betydelig del av lærerens arbeid, i tillegg til å formidle kunnskap. Det finnes ulike varianter av læreryrket, for eksempel barnehagelærer, gunnskolelærer, kontaktlærer, faglærer, adjunkt og spesialpedagog for å nevne noen, men de er alle lærere i grunn (utdanning.no, 2019). Kontaktlærere er ofte de som har det overordnede ansvaret for eleven, noe også tittelen sier, å ha kontakten mellom skole og hjem. I tillegg er kontaktlæreren et bindeledd mellom eleven og faglærere. Selv om det er kontaktlæreren som har fått kontakt-oppgaven knyttet til eleven, betyr ikke dette at faglæreren avstår fra å ha god kommunikasjon og relasjon til elevene. Som faglærer må en ofte gjøre en ekstra innsats for å etablere gode og vedvarende relasjoner til elevene. Faglæreren møter

elevene sjeldnere, har lite kontakt med elevenes foresatte og må derfor arbeide hyppigere mot relasjonsdannelse (Skrøvset, Mausehagen & Slettbakk, 2017, s. 75).

2.3 Lærerens relasjonskompetanse

Læreren er ikke bare en lærer, men også en person. Hvordan personlige kjennetegn læreren har med seg inn i møte med elevene vil ofte være med utgangspunkt i personens erfaringer helt fra barndommen og til nå (Drugli, 2012, s. 37). Som lærer, og da også som menneske, vil en kunne møte elever en går bedre overens med enn andre. Det er ofte enklere for læreren å danne relasjoner til disse elevene, det går litt av seg selv. I slike tilfeller vil lærerens relasjonelle kompetanse være essensiell knyttet til de elevene en må arbeide mer med for å bygge opp en god og vedvarende relasjon. Her blir også lærerens evne til empati og profesjonelle kunnskap en nødvendig faktor for at læreren skal mestre å danne relasjoner til disse elevene (Drugli, 2012, s. 37). Som nevnt i kapittel 2.2, sier Drugli (2012, s. 45) at det er lærerens fulle ansvar å opprette en god relasjon til sine elever. Det blir derfor viktig å aktivt arbeide mot en relasjonsdannelse til de elevene som oppleves vanskelig å danne en relasjon til. Mange mener at lærerens hovedoppgave er undervisning, og derfor ikke først og fremst å ta vare på elevene. En rekke studier viser derimot, som også tidligere nevnt, at lærerens relasjon til elevene kanskje er det viktigste faktoren for læring (Skrøvset et al., 2017, s. 26-27). På bakgrunn av dette blir lærerens evne til å vise omsorg overfor eleven og i tillegg bruke tid og energi på å bygge opp en god relasjon, en av lærernes viktigste arbeidsoppgaver. Læreryrket er sterkt preget av samvær med andre mennesker, både elever og andre lærere. For å utøve denne praksisen på best mulig måte burde en lærer ha en genuin menneskeinteresse. Interessen går ut på å ta relasjonelt initiativ til både elever det er lett å danne en relasjon til, og de det er mer krevende å danne relasjoner til. I tillegg til elevene skal en lærer danne relasjoner til lærerkollegiet på skolen, for et så godt samarbeid som mulig (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 14-15). Læreryrket vil være preget av personlige og følelsesmessige dimensjoner, det vil være vanskelig å løsrive seg disse (Skrøvset et al., 2017, s. 25). Betydningen av dette er derfor at lærerrollen er sterkt knyttet til relasjonskompetanse, og igjen, må læreren arbeide målrettet mot relasjonsdannelse til sine elever, deres foreldre og lærerkollegiet på skolen.

2.4 Lærer – elev-relasjonen

Det snakkes ofte om lærer-elev-relasjonen og viktigheten av den. Relasjonen mellom lærer og elev er ikke timeplanfestet eller lokalisert i tid og sted (Moen, 2016, s. 12). Likevel kan vi si at

denne dimensjonen gjennomsyrrer all virksomhet på skolen. Den er vesentlig og kan påvirke oss kroppslig, i form av et følelsesmessig aspekt som peker på om relasjonen er god eller dårlig (Moen, 2016, s. 12). Relasjonen mellom lærer og elev kan sees på som primærrelasjonen i skolen, og det er i denne relasjonen elevene møter skolens innhold (Bergkastet et al., 2012, s. 17). En lærer må arbeide målrettet mot en god og vedvarende relasjon til sine elever. Det handler i stor grad om å bli kjent med hele eleven på et dypere plan som forutsetter innsyn i elevens «mentale landskap» (Spurkeland, 2011, s. 46), først da får læreren tak i elevens tanker og følelser. Utgangspunktet for at læreren skal få et dypere innsyn i elevenes liv, krever empati og emosjonell intelligens. Relasjonen som dannes mellom læreren og elevene, både hver enkelt elev, men også klassen som helhet, har stor betydning for læringseffekten i en undervisningssituasjon (Spurkeland, 2011, s. 48). Hvordan elevene ser på læreren og i tillegg oppfatter relasjonen til denne personen har en enorm betydning for deres *vilje* til å lære. Den læreren som mestrer å etablere de gode relasjonene til sine elever kan oppleve undervisningssituasjonen som lettere, da elevene er interessert i det som formidles (Drugli, 2012, s. 67). Vi mennesker lar oss ikke påvirke og styres av hvem som helst, og det er derfor avgjørende at personen vi skal forholde oss til både er, og fremstår som trygg og tillitsfull. Dette aspektet ved relasjoner gjelder like mye på arbeidsplassen for voksne, som den gjør i klasserommet for både små og store elever (Spurkeland, 2011, s. 49).

Både læreren og eleven er opptatt av å bygge opp positive relasjoner til hverandre, mer enn negative. De positive relasjonene kjennetegnes ved et ønske om å møte en person, setter pris på samværet med en person, styrker selvbildet til hverandre og snakker positivt om hverandre til andre mennesker, mens de negative relasjonene bygger på det motsatte. Negative forventninger til hverandre, positive utsagn blir tolket negativt, uønsket atferd, negativ snakk og allianser mellom elevene som kan føre til grupperinger med negative relasjoner (Spurkeland, 2011, s. 49-50). Studier peker på at positive relasjoner mellom lærer og elev er med på å øke konsentrasjonen og interessen for skolearbeid, og i det lengre løp vil dette også øke selve lærelysten (Moen, 2016, s. 13). Det er i all hovedsak lærerens oppgave som profesjonell relasjonsbygger å legge til rette for dannelsen av disse ønskelige, gode og vedvarende relasjonene. Det er viktig å huske på at relasjonene både er komplekse og dynamiske, og de vil hele tiden være i bevegelse mot enten det positive eller det negative. Målet som den profesjonelle pedagogen i møte med eleven og klassen er og hele tiden arbeide for den positive mellommenneskelige relasjonen som fremmer både lærelyst og læreglede hos hver og en av elevene, men også som helhetlig klasse (Spurkeland, 2011, s. 50).

2.5 Klasseledelse, læringsmiljø og læringsutbytte

Som vi har sett av redegjørelsene over er relasjonskompetanse en nødvendig ferdighet vi mennesker må beherske for å kunne samhandle på en god måte med andre mennesker. For læreren innebærer dette å danne gode relasjoner både til klassen og til den enkelte elev. I tillegg til å være en relasjonsbygger, er lærerens hovedoppgave og gi elevene god og målrettet undervisning som fremmer læring, noe som forutsetter et læringsmiljø som oppfordrer til læring. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for klasseledelse, læringsmiljø og læringsutbytte. Dette med utgangspunkt i de foregående kapitlene og studiens forskningsspørsmål om hvordan faglærere arbeider for å etablere og vedlikeholde relasjoner med vekt på elevenes læringsutbytte.

2.5.1 Klasseledelse

Klasserommet som arena og klassen som system er det stedet på skolen som trolig betyr mest for elevene. Det som skjer i, og sammen med klassen har stor innvirkning på elevenes trivsel, utvikling og ikke minst læring (Drugli, 2012, s. 34). Å lede en klasse blir ofte fremhevet som en av lærernes mest sentrale arbeidsoppgaver (Bergkastet et al., 2012, s. 25). Lærerens væremåte i, og ledelse av klassen påvirker i stor grad hvordan klassens klima er, og med utgangspunkt i klassens klima vil vi også kunne si noe om klassens læringsmiljø. Klasseledelse handler blant annet om hvor godt læreren mestrer å bygge opp et velfungerende sosialt miljø, holde ro og orden i undervisningssituasjonen, ha hovedvekt på læring, variere undervisningen, gi gode og målrettede tilbakemeldinger og å ha et godt samarbeid med hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2008, 26). Dette kan sees på som kunnskapsbaserte prinsipper, eller ulike retningslinjer for å fremme en god praksis. Disse prinsippene eller retningslinjene er anbefalinger for hvordan en lærer bør lede arbeidet i en klasse, og baserer seg på forskning og erfaring (Ogden, 2012, s. 17). Med utgangspunkt i dette kan vi si at klasseledelse i stor grad dreier seg om å gjennomføre god og målrettet undervisning, i tillegg til å hele tiden ivareta og vedlikeholde de gode relasjonene en har fått til sine elever. Hensikten og målet med god klasseledelse er i de aller fleste tilfeller å legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø i klassen og for elevene (Ogden, 2012, s. 18).

2.5.2 Læringsmiljø og læringsutbytte

Samspeilet mellom lærer og elev i klasserommet består av mange ulike komponenter som alle har sin egen verdi i et godt læringsmiljø. For eksempel emosjonell støtte, organisering av undervisning og støttende instruksjoner i arbeidssituasjoner (Drugli, 2012, s. 34). Det er ikke alltid nok å ha fokus på enkeltkomponenter. For å fremme mest mulig læring og gode mestringsopplevelser hos elevene må læreren arbeide for en kombinasjon av de ulike komponentene. Først da vil læreren oppnå størst engasjement og læring hos elevene. En annen faktor som er viktig knyttet til elevenes læring er deres oppfatning av hvor godt de trives på skolen. Igjen er vi inne på relasjonsaspektet ved læring, og elever som har gode relasjoner til sin lærer og klassen vil føle tilhørighet på skolen. Elever som føler seg trygge i sitt læringsmiljø vil ha økt motivasjon for utforskning og læring på flere plan (Drugli, 2012, s. 76). Vi kan si at et godt læringsmiljø bør bærer preg av vennlighet, gjensidig respekt mellom lærer-elev og elev-elev og samarbeidsvilje fra alle parter. Dette er et læringsmiljø som igjen vil skape motivasjon for læring (Bergkastet et al., 2012, s. 17). Hvor godt læringsmiljøet fremstår avhenger ut fra dette hvordan læreren mestrer å legge til rette for et godt samspill i klassen, hvordan arbeidet blir ledet og ikke minst hvor godt relasjonen mellom både lærer-elev og elev-elev er (Bergkastet et al., 2012, s. 17).

2.6 Motivasjon

Hvis vi som lærere skal forstå læring i skolen, må vi ha tilstrekkelig kunnskap om elevenes motivasjon, da motivasjon fremstår som selve drivkraften for læring (Manger, 2012, s. 6). Det fremstilles flere faktorer som skal ligge til grunn for god læring. Blant annet *motivasjon*, støtte fra familie og venner, tidligere kunnskap, gode læringsmetoder og strategier og tillit til skolen, for å nevne noen (Manger, 2012, s. 7). Vi ser at motivasjon inngår som en av faktorene som skal ligge til grunn for god læring. I tillegg til motivasjon, viser faktorene til blant annet gode læringsmetoder og strategier, samt tillit til skolen. Dette er faktorer som kan knyttes til læringsmiljø og relasjonsdannelse (se kap 2.4 og 2.5.2). Motivasjon kan sees på som en tilstand som vil styre en aktivitet i en bestemt retning. Det handler om en persons ønske om å oppsøke og tiltrekkes av en situasjon med utgangspunkt i deres tro på å mestre den aktuelle situasjonen (Manger, 2016, s. 9). Motivasjonen for å lære kan sees gjennom elevenes syn på hvor meningsfylte de anser ulike skoleaktiviteter for å være, og deres mentale innsats gjennom arbeidet (Manger, 2016, s. 9-10). Det er en vesentlig sammenheng mellom elevenes motivasjon for læring og hvor godt de mestrer skolearbeidet, noe som også påvirker deres tro på seg selv

(Manger, 2016, s. 19). Ved å mestre skolearbeidet vil elevene se at de er i stand til å fullføre arbeidet på en god måte, dem vil også kunne sitte igjen med ny kunnskap som igjen motiverer dem til å ta fatt på nye arbeidsoppgaver.

3 Metode

Kapittelet skal gi innsikt i studiens metodevalg. Hvordan jeg har valgt å gå frem for å besvare studiens forskningsspørsmål vil bli presentert herunder. Forskingen støtter seg til den samfunnsvitenskapelige forskningsmetoden som handler om hvordan vi skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten vi er en del av (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Jeg har her valgt å støtte meg til den kvalitative metoden for å besvare studiens forskningsspørsmål. Dette kapittelet vil derfor presentere forskningsmetoden og redegjøre for hvordan jeg har samlet inn, bearbeidet og analysert datamaterialet.

Kapittelet er inndelt i flere delkapitler for å gjøre det mer oversiktlig. Det vil starte med en kort beskrivelse av studiets tema. Deretter kommer en redegjørelse av og begrunnelse for forskningsmetoden. Videre plasseres studien vitenskapsteoretisk med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming. Hvordan jeg har innhentet informasjon vil så bli presentert i et delkapittel som omhandler intervju som metode, før jeg presenterer utarbeidelse av intervjuguide, utvelgelse av informanter og hvordan jeg har fått tilgang til felten jeg forsker i. Hvordan jeg har valgt å gå frem for å analysere det innsamlede datamaterialet vil bli presentert i siste delkapittel.

3.1 Beskrivelse av studien

Studiens tema omhandler relasjonskompetanse. Som vi har sett i det innledende kapittelet er dette et stort tema. Studien spisses derfor inn til å omhandle faglærerens arbeid med etablering og vedlikehold av relasjoner, med vekt på elevenes læringsutbytte. Det fremstår interessant å finne ut hvordan faglærerne arbeider med dette, da de møter elevene sjeldnere enn kontaktlæreren.

Det formulerte forskningsspørsmålet er: *Hvordan arbeider faglærere for å etablere og vedlikeholde relasjoner med vekt på elevens læringsutbytte?* Spørsmålet fremstår interessant med utgangspunkt i teori om teamet (se kap 2). Det står skrevet mye om viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev for både elevenes lærelyst og læreglede. Som nevnt innledningsvis burde dette da også gjelde faglærerne, på tross av mindre samvær med elevene gjennom uken. Motivasjonen for å velge akkurat dette temaet baserer seg både på min interesse for tema relasjonskompetanse, samt at jeg som lærer vil være et produkt av den nye lærerutdanningen og derfor kanskje ikke har tilstrekkelig kunnskaper og evner knyttet til tema.

Dette basert på SINTEF rapporten (2017). Grunnlaget for å svare på studiens forskningsspørsmål har jeg fått gjennom kvalitative intervjuer med tre faglærere.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Den kvalitative forskningsmetoden innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. I kvalitativ forskning skal forskerne være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiver frem (Postholm, 2010, s. 9). En målsetting ved denne tilnærmingen til forskningen er å få en større forståelse av sosiale fenomener. Metoden studerer altså livet fra innsiden og ut, og kan derfor være med å vise hvordan vi lever våre liv (Thagaard, 2018, s. 11). På bakgrunn av dette ser jeg det mest hensiktsmessig å benytte meg av denne forskningsmetoden i min studie. Jeg ønsker å snakke med faglærere i skolen for å bedre kunne forstå hvordan de etablerer og vedlikeholder relasjoner med elevene sine. Dialogen med faglærerne vil kunne gi meg viktig informasjon, som igjen vil føre til en større helhetlig forståelse av forskningen. Forskning innenfor denne metoden er ofte preget av nær kontakt mellom forskeren og deltakerne. Observasjon og intervju er metoder som ofte brukes for å få en innsikt i temaet som undersøkes, og disse formene for informasjonsinnhenting gir forskerne en større innsikt i hva deltakerne opplever og hvordan de reflekterer rundt sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 11-12). Jeg har valgt kvalitative intervjuer som metode for informasjonsinnhenting til min studie. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i delkapittel 3.4. Jeg har valgt denne metoden fordi den vil kunne gi meg utfyllende og detaljerte svar. Metoden åpner i større grad opp for dialog med deltakerne i undersøkelsen, og jeg vil lettere kunne respondere på deres uttalelser for både utdypning og videre spørsmål, da jeg er i direkte kontakt med informantene. Den kvalitative forskningen er fleksibel, og gir rom for spontanitet og tilpasning mellom forsker og deltaker. Spørsmål stilles gjerne der og da, og deltakerne har mulighet til å svare direkte, utfyllende og konkret. Forskeren kan respondere umiddelbart på det som blir sagt, og med utgangspunkt i det skreddersy et neste spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Enda et særtrekk ved den kvalitative forskningsmetoden er at forskeren nærmer seg forskningen med utgangspunkt i et paradigme. Det vil si et sett av antagelser, eller et syn på verden som styrer eller rettleider deres forskning (Postholm, 2010, s. 33). Hvilket paradigme, eller vitenskapsteoretisk ståsted studien har vil bli presentert i neste delkapittel.

3.3 Konstruktivistisk vitenskapsteori og hermeneutisk tilnærming

Som delkapittel 3.2 påpeker, er et særtrekk ved denne metoden at forskeren nærmer seg forskningen med utgangspunkt i et paradigme (Postholm, 2010, s. 33). Det finnes flere paradigmer der alle innehar ulike perspektiver som uttrykker ideer om hvordan ting henger sammen, oppdagelse av kunnskap, til og med komme frem til og skape ny kunnskap (Postholm, 2010, s. 21). For å knytte et paradigme til denne studien må vi inn under det *konstruktivistiske paradigmet*, der mennesket blir betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Innenfor konstruktivismen blir kunnskap oppfattet som en konstruksjon av forståelse og mening skapt mellom mennesker i en sosial samhandling. Dette innebærer at kunnskapen vil være i stadig endring og fornyelse, og derfor ikke gitt og konstant (Postholm, 2010, s. 21). Paradigmet kan med utgangspunkt i dette ses på som en brobygger mellom mennesker og den verden vi er en del av (Postholm, 2010, s. 21-22). Forskningsspørsmålet i min studie ønsker å undersøke hvordan faglærere etablerer og vedlikeholder relasjoner med vekt på elevenes læringsutbytte. Siden konstruktivismen påpeker at kunnskap skapes i en sosial samhandling mellom mennesker vil dette paradigmet treffe mitt forskningsspørsmål, da både relasjonen mellom lærer og elev, og læringssituasjonen kan sees på som en sosial samhandling. I tillegg til forskningsspørsmålets relevans knyttet til dette paradigmet, vil metoden jeg har brukt for å innhente informasjon, altså de kvalitative intervjuene, også kobles til konstruktivismen. Intervjusituasjonen er en sosial samhandling der jeg som forsker skal prøve å forstå og dra mening ut fra det mine informanter forteller. Hele studien bygger, med utgangspunkt i dette, på at mennesket er aktivt handlende og ansvarlig.

Hensikten med den kvalitative forskningen er å forstå informantenes perspektiver i en virkelig setting. For å dra mening ut fra informasjonen jeg fikk av mine informanter, ser jeg det nødvendig å analysere, samt tolke deres utsagn for å kunne besvare oppgavens forskningsspørsmål. Jeg har derfor en hermeneutisk tilnærming til studien. Hermeneutikk betyr fortolkningslære og baserer seg på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Grønmo, 2016, s. 393; Thagaard, 2018, s. 37). Thagaard (2018, s. 37-39) sier at hermeneutikken bygger på et prinsipp om at mening bare kan forstås i den sammenhengen det vi studerer er en del av, og vi forstår videre delene med utgangspunkt i helheten. Studier med hermeneutisk tilnærming baserer seg ikke bare på informantenes forklaringer og forståelse for egne handlinger, men også forskerens for-forståelse av fenomenet som forskes på. Dette betyr at i tillegg til informasjonen som kommer frem under arbeidet med analyser og tolkninger av informantenes informasjon for å besvare studien, vil forskeren bruke

egne erfaringer, betraktningmåter, faglige begreper og teoretiske referanserammer i sin forståelse av informasjonen (Grønmo, 2016, s. 393).

Målet med studien er å finne et svar på det formulerte forskningsspørsmålet. Jeg anser det som viktig, uavhengig av min tilnærming til studien, å presisere at mine erfaringer i forkant av studien – i tillegg til det teoretiske rammeverket mitt (kap 2), vil kunne påvirke min analyse og fortolkning av informasjonen jeg har fått av mine informanter. For å unngå dette kunne jeg ha sendt tilbake transkriberte intervju og skreven tekst, slik at intervjuobjektene fikk lest gjennom og bekreftet at jeg har fortolket dem riktig. Dette ble det dessverre ikke tid til, så jeg må bare stole på at jeg har forstått dem riktig.

3.4 Kvalitative intervjuer

Det finnes ulike forskningsmetoder for innhenting av informasjon. Med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål om faglærerens arbeid med relasjoner til sine elever med vekt på elevenes læringsutbytte, ser jeg det mest hensiktsmessig å ta i bruk intervju som forskningsmetode. Årsaken til valg av intervju som forskningsmetode baserer seg på at det er en fleksibel og lite situasjonsavhengig metode for informasjonsinnhenting (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Intervju er en godt egnet metode som gir forskeren innsikt i informantens tanker, følelser og erfaringer, i tillegg til å kunne gi fyldig og beskrivende informasjon om tema som forskes på (Dalen, 2011, s. 13). Det kvalitative intervjuet vil ofte fremstå mer som en dialog mellom mennesker der det er naturlige overganger mellom spørsmål og svar. Svarene forskeren får fra informantene vil her fungere som dataen til studien og være grunnlaget for å svare på forskningsspørsmålet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Et hovedmoment i det kvalitative forskningsintervjuet er nettopp å forstå verden fra de deltakende informantens ståsted. Å få frem informantens erfaringer, avdekke deres opplevelser av fenomenet som forskes på – er i seg selv et mål. Beskrivelsene av de ulike opplevelsene og formuleringen av deres handlinger er grunnen til gjennomføringen av slike forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Som vi ser, er det kvalitative forskningsintervjuet et godt grunnlagt for å besvare studiens forskningsspørsmål, da det baserer seg på en sosial samhandling mellom mennesker (se kapittel 3.2), i dette tilfellet mellom forsker og informant. Det vil også kunne gi, som vist i avsnittet over, gode og detaljerte svar på forskningen. Det kvalitative forskningsintervjuet vil kunne

varierte i form av hvor strukturert forskeren ønsker å ha det. I mitt tilfelle har jeg en intervjuform som fremstår semistrukturert, da jeg har formet en overordnet intervjuguide¹ som vil ligge til grunn for selve intervjuet. Spørsmål og rekkefølge vil kunne variere ut fra svarene som kommer underveis, dette med tanke på oppfølgingsspørsmål for en dypere forståelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79).

3.5 Utvikling av intervjuguide

Som vi ser av avsnittet over har jeg valgt å benytte meg av det som kalles semistrukturert intervju. Denne formen for intervju har en overordnet intervjuguide² som danner utgangspunktet for intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Studiens overordnede tema skal komme frem i intervjuguiden, og gjør det da lettere for forskeren å hele tiden holde «en røde tråden» gjennom intervjuet. Intervjuet er dynamisk og fremstår mer som en samtale, derfor vil også spørsmål og rekkefølge variere.

Under utarbeidelsen av intervjuguiden hadde jeg forskningsspørsmålet ved siden av meg, slik at jeg hele tiden passet på at spørsmålene reflekterte dette på best mulig måte. Spørsmålene som stilles under intervjuet må være gode og knyttet til forskningsspørsmålet, da det tross alt er disse som danner grunnlaget for studiens forskning. Jeg valgte å benytte meg av det Dalen (2011, s. 26-27) skriver om «traktprinsippet» da jeg arbeidet med utformingen av intervjuguiden. Dette baserer seg på at jeg starter intervjuet med noen generelle faktaspørsmål, her om informanten selv, med fokus på arbeidssituasjonen. Dette for å skape en relasjon til informanten og å gjøre intervjusituasjonen trygg og avslappende (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80; Dalen, 2011, s. 27). Derfra smalnes spørsmålene enda litt mer inn mot selve «trakten», og det kommer noen overgangsspørsmål som baserer seg på hva nøkkelspørsmålene vil handle om. Dette for å få informanten til å tenke i de banene nøkkelspørsmålene vil ta. Nøkkelspørsmålene er selve kjernen i intervjuet, essensen. Det er disse spørsmålene som virkelig vil kunne gi studien mening. Her er det viktig å ta seg tid til utdypning av spørsmål for å få frem så mye og grundig informasjon som mulig. Videre må trakten åpnes, og de mer generelle spørsmålene kan igjen komme. Dette kan være avsluttende spørsmål som følger opp nøkkelspørsmålene, eller at forskeren gir rom for at informanten, om ønskelig, kan komme med tilleggsinformasjon til egne svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80-81; Dalen, 2011, s. 27).

¹ Se vedlegg 3: Intervjuguide

² Se vedlegg 3: Intervjuguide

3.6 Utvalg av informanter

En studies forsknings spørsmål er ofte det som bestemmer utvalget og antall informanter til forskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Denne studien baserer seg på innhenting av informasjon fra et utvalg bestående av tre faglærere ved tre ulike skoler. Jeg valgte to lærere med lang erfaring i yrket, samt en ganske nyutdannet lærer. Alle tre er kvinner og i alderen 25 til 55 år, som alle arbeider i byskoler på barnetrinnet. En årsak til det lave antallet informanter baserer seg på både prosjektets størrelse og tidsbegrensning, og at jeg anser utvalget av informanter som svært homogent og derfor innebærer få ulikheter mellom informantene. Homogeniteten i informantgruppen indikerer at det kan være store likheter i svarene på spørsmålene, og utvalget trenger derfor ikke være stort (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Det kan også være en fordel med en liten gruppe informanter, da jeg som forsker lettere kan trekke ut en felles oppfatning eller essens i det informantene sier (Postholm, 2010, s. 43). På bakgrunn av dette kan jeg som forsker lettere trekke frem en felles oppfatning som kan være med på å besvare studiens forsknings spørsmål.

Forsknings spørsmålet tilknyttet denne studien ønsker å svare på hvordan faglærere etablerer og vedlikeholder relasjoner med vekt på elevers læringsutbytte. For å finne informanter valgte jeg å benytte meg av et strategisk utvalg. Det strategiske utvalget baserer seg på at jeg som forsker velger ut informanter med de egenskapene og kvalifikasjonene forsknings spørsmålet krever (Thagaard, 2018, s. 54). Knyttet til studien vil dette, som nevnt over, være tre faglærere fordi jeg tenker de vil kunne besvare forsknings spørsmålet best. Utvalget er basert på at en faglærer bør være i besittelse av egenskapene og kvalifikasjonene min forskning vil ha svar på. Dette kan innenfor den strategiske utvelgelsen kalles for kriteriebasert utvelgelse, da et kriterium for å delta som informant er at du må være faglærer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51).

3.7 Tilgang til felten og informanter

Etter at ønsket utvalg var gjort, måtte jeg skaffe tilgang til felten og informantene. Denne tilgangen kan fremstilles som både formell tilgang til felten, og reell tilgang til informantene. I hvilken grad forskeren får tilgang, eller adgang til forskningsfeltet og informantene vil avgjøre hvilke retninger en eventuell samtale vil ta, og dermed hvilke svar informantene vil gi (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 212). For å skaffe formell tilgang til felten, utformet jeg et

informasjonsskriv og et samtykkeskjema³. Dette skrivet inneholdt nyttig informasjon om studien, samt hva det ville si å delta i prosjektet (jeg vil komme tilbake til disse skrivene i delkapittel kapittel 4.1.1 og 4.1.2). Ved å skrive under på dette skjema gav utvalget meg tilgang til felten. Videre måtte jeg skaffe reell tilgang til informantene. Dette handler i stor grad om hvordan jeg som forsker evner å opptre på en profesjonell og betryggende måte, slik at informantene får tillit til meg i intervjusituasjonen. Ved å ha tilstrekkelig tillit til meg, vil informantene lettere kunne dele nyttig informasjon i arbeidet mot et svar på studiens forskningsspørsmål (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 212-214). Jeg hadde kjennskap til to av mine informanter i forkant av intervjuene, noe som gjorde intervjusituasjonen tryggere, både for informantene og meg som forsker. Jeg følte at intervjuet ble, som nevnt i delkapittel 3.4, mer som en dialog mellom to mennesker, mer enn en spørsmål – svar situasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Den tredje informanten hadde jeg ikke kjennskap til i forkant av intervjuene, og måtte her arbeide mer for den naturlige flyten og ønsket om et dialogbasert intervju, særlig i starten. Informanten fremsto utadvendt, og etter noen innledende spørsmål⁴ gikk samtalen i riktig retning. I tillegg til mine forsøk på å gjøre intervjusituasjonen om til en samtale mer enn et intervju, fikk informantene tilstrekkelig informasjon omhandlet deres anonymitet i prosjektet. Denne informasjonen kan også ha hatt innvirkning på utvalgets trygghetsfølelse.

3.8 Analyseprosessen

Dette delkapittelet vil ta for seg analyseprosessen fra transkriberingen av de gjennomførte intervjuene til det ferdige datamaterialet. For å gjøre det så oversiktlig som mulig har jeg igjen delt delkapittelet inn i flere underkapitler. Analysearbeidet av intervjuene har vært en lang og tidkrevende prosess. Den har bydd på mange utfordringer, men samtidig har det vært en lærerik og spennende prosess. Delkapittelet vil presentere de ulike analysefasene jeg har gjennomgått for å komme frem til det ferdige datamaterialet som senere presenteres i kapittel 5. Jeg har tidligere nevnt min hermeneutiske tilnærming til denne studien⁵, og må derfor være bevisst min egen forforståelse inn i analysen. Under kodingsprosessen (se kap 3.8.2.2) prøvde jeg å sette min forforståelse til side, slik at jeg fikk dannet så korrekte koder knyttet til informantenes sitater som mulig. Til tross for dette kan likevel forforståelse ha en innvirkning på

³ Se vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

⁴ Se vedlegg 3: Intervjuguide

⁵ Se delkapittel 3.3 Konstruktivistisk vitenskapsteori og hermeneutisk tilnærming

kodingsprosessen, og kan derfor ha vært med å prege, samt påvirke min analyse og tolkning av det ferdige datamaterialet.

3.8.1 Transkribering

Transkribering er en tidkrevende prosess, særlig når intervjuene er lange. Det er en fordel at forskeren selv transkriberer intervjuene som er gjennomført, dette fordi forskeren var til stedet under selve intervjuene og vet derfor hvordan informantene ønsker at informasjonen skal komme frem. I tillegg vil det kunne dukke opp nye tanker omhandlet den videre analyseprosessen som vil være verdt for forskeren å skrive ned underveis i transkriberingen (Nilssen, 2012, s. 47). En annen faktor som tilsier at forskeren selv burde transkribere de gjennomførte intervjuene er kjennskapen til datamaterialet. Forskeren har den fordel av å ha gjennomført intervjuene når han/hun går inn i en transkriberingsprosess. Betydningen av det informantene forteller vil i større grad kunne gi nyttig og interessant informasjon om en selv setter seg ned og skriver, samt reflekterer rundt informasjonen som har kommet inn (Nilssen, 2012, s. 47).

Denne studiens datagrunnlag baserer seg på tre intervjuer med tre forskjellige faglærere. Intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide⁶ som tok for seg spørsmål knyttet til studiens forskningsspørsmål. Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass og det ble benyttet båndopptaker for å sikre best mulig empiri til studien. Hvert intervju hadde en varighet på i underkant av 60 minutter. I etterkant av hvert intervju startet jeg transkriberingsprosessen. Dette gjorde at jeg hadde hvert intervju ferskt i minne, samtidig som jeg benyttet meg av båndopptakeren for å kunne renskrive det som ble sagt av informantene. Jeg brukte Word som skriveverktøy under transkriberingen. Til tross for bruken av båndopptaker vil det alltid være vanskelig å gi en hundre prosent korrekt gjengivelse av et intervju. For det første kan forskeren under gjennomføringen av intervjuet ha bitt seg merke i noe som han/hun anser som svært relevant knyttet til studien, og har derfor allerede bestemt seg for hva som er viktigst. For det andre minster vi i en slik gjengivelse både tonefall, gester, mimikk og så videre, noe som kan påvirke de nedskrevne utsagnene fra informantene (Nilssen, 2012, s. 46).

3.8.2 Koding og kategorisering

Kjernen i analyseprosessen er koding og kategorisering av datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 78). Meningen med koding er å finne kjernen i de transkriberte intervjuene. Det starter med en åpen

⁶ Se vedlegg 3: Intervjuguide

koding, før en går videre til aksial koding og ender opp med en selektiv koding (Nilssen, 2012, s. 79). Denne kodingsprosessen er inspirert av forskningsmetoden «grounded theory» av Glaser og Strauss (1967). Etter en kodingsprosess vil forskeren kunne sitte igjen med mange ulike koder som må samles og videre kategoriseres, noe som danner grunnlaget for en sammenligning av forskningens dataenheter. Kodene kan defineres som betegnelser for å symbolisere de transkriberte intervjuenes meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 153; Grønmo, 2016, s. 267). Kategoriene som etterhvert dannes med utgangspunkt i kodene skal ha dratt ut essensen av disse og dermed være et fullstendig datamateriale tilknyttet en studie (Nilssen, 2012, s. 78).

Jeg vil i det følgende ta for meg analyseprosessen etter transkriberingen, og starter derfor med en kort beskrivelse av hvordan jeg ble kjent med grunnlaget for datamaterielt, og går deretter videre til åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Jeg vil kort redegjøre for hver av dem, for deretter å presentere hvordan jeg anvendte disse begrepene gjennom analyseprosessen for å komme frem til et fullstendig datamateriale knyttet til studien.

3.8.2.1 Memoer

Før jeg gikk i gang med selve kodingsprosessen valgte jeg å samle alle de tre transkriberte intervjuene inn i et og samme Word-dokument. Jeg hadde da et dokument på om lag 15 000 ord som dannet grunnlaget for studiens datamateriale. Den videre planen var å bli bedre kjent med datamaterialet før jeg gikk i gang med selve kodingsprosessen. Måten jeg valgte å gå frem på var å lese gjennom de transkriberte intervjuene mens jeg skrev små stikkord, også kalt *memoer*. Memoer er små analytiske kommentarer som skrives ned i tekstens marg for å skape en større forståelse for meningsinnholdet i teksten som skal analyseres (Thagaard, 2018, s. 154). Slike små kommentarer kan være med å hjelpe forskeren i den videre kodingsprosessen, da forskeren ofte kan få ideer til ulike koder og tolkningsmuligheter (Nilssen, 2012, s. 43). Jeg valgte å gjennomføre en slik gjennomgang av utgangspunktet for datamaterialet i forkant av kodingen, fordi jeg ønsket å bli bedre kjent med innholdet. I tillegg tenkte jeg at dette var en fin måte å spare litt tid på, da jeg fikk mulighet til å forberede kodingen ved å skrive ned slike memoer i marginen. Dette gav meg også mulighet til i større grad reflektere over informantenes utsagn, og på bakgrunn av dette gjøre meg opp tanker og ideer som jeg kunne benytte i den videre analyseprosessen.

3.8.2.2 Åpen koding

Utgangspunktet for åpen koding handler om å møte den innsamlede dataen med et åpent sinn og en åpen holdning til hva informasjonen kan fortelle. Dette er en intens prosess der forskeren setter navn, altså koder, på fenomener og ytringer som kommer frem av dataen (Nilssen, 2012, s. 78-79). Her blir det viktig at forskeren, til tross for sin tilnærming til studien, setter sin forforståelse til side. Ved å gjøre dette vil forskeren kunne danne gode og meningsbærende koder som senere vil komme frem i analysen. I tillegg handler åpen koding om den første klassifiseringen av innholdselementene i datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 267). Det er flere måter å gjennomføre åpen koding på, blant annet at forskeren velger å ta utgangspunkt i setninger eller paragrafer. Enhetene som kodes blir her større, og det kodede datamaterialet blir derfor lettere å håndtere (Postholm, 2010, s. 89).

Etter å ha blitt bedre kjent med selve grunnlaget for datamaterialet og dannet meg et overordnet bilde av hva informasjonen i de transkriberte intervjuene innebar, importerte jeg Word-dokumentet inn i programmet Nvivo⁷. Programmet gjorde det lettere og mindre tidkrevende å danne gode koder ut fra datagrunnlaget. Jeg valgte, som nevnt over, å fokusere på hele sitater fra informantene. Jeg leste sitatene flere ganger, gjorde meg opp en mening om hva som inngikk i hvert sitat, for så å lage koder. Etterhvert som jeg lagde koder kunne jeg putte andre sitater inn i de allerede lagde kodene, om jeg mente flere sitater passet inn under samme kode. Jeg vil i det følgende komme med to eksempler.

Et utsagn fra en av faglærerne:

Det handler om å la elevene få slippe til. Enkelte timer vil det være mye prat siden de får samarbeide om oppgavene, men vi som lærere må ikke glemme at det er faglige diskusjoner mellom elevene også. Vi må jo tenke på dette når vi setter sammen klassene og parrene som skal arbeide sammen. At vi danner par som fungerer. Vi kan ikke sette to elever som overhode ikke har en relasjon til hverandre sammen, det sier jo seg selv (Kari).

Til dette sitatet lagde jeg kodene «elevmedvirkning, samarbeid, arbeidsmåte, faglige diskusjoner, elev-elevrelasjoner og klasseledelse».

⁷ Nvivo er et analyseprogram som kan brukes innenfor kvalitativ forskning. Programmet baserer seg på at man kan laste inn tekster og bruke funksjonene der inne til å organisere data.

Et annet utsagn og en annen lærer:

Ja, men jeg føler veldig ofte at jeg ikke får helt den der... altså at man er litt på vippepinnen. Det er liksom litt rart å bare være faglærer, og hele tiden føle at man strever etter noe mer, noe mangler hele tiden. Jeg får veldig ansvarsfølelse med en gang. Jeg ønsker at alle sammen skal lære mest mulig og at alle skal ha det best mulig, men jeg har liksom ikke tid (Tone).

Dette sitatet ble kodet med «utfordring, ansvar, omsorg, mangelfull relasjon, læringsutbytte, tidsbegrensning og klasseledelse».

Slik arbeidet jeg meg gjennom alle intervjuene i dataprogrammet Nvivo. Denne kodingsprosessen var svært tidkrevende og til tider utfordrende. Det var ikke alltid innlysende hvilke koder som skulle knyttes til de ulike sitatene, og jeg ble dermed stående fast ved noen sitater. Nvivo som kodingsverktøy var svært nyttig da det var lett å holde styr på de ulike kodene som ble dannet underveis. Etter kodingsprosessen av alle tre intervjuene satt jeg igjen med 45 koder som videre skulle bearbeides til mer meningsfulle sammenhenger og til slutt, en fullstendig kategori.

3.8.2.3 Aksial koding

Aksial koding innebærer å sette alle kodene fra den åpne kodingen i et mer håndterlig system av temaer eller dimensjoner. De ulike kodene blir her kategorisert slik at materialet fremstår mer presist og får et større meningsinnhold (Nilssen, 2012, s. 79). Målet er å spesifisere kodene mot en kategori som gir fenomener fra informantenes sitater mening. Denne prosessen fremstår mer systematisk enn den foregående, da forskeren må ta utgangspunkt i felles egenskaper av de ulike kodene. Kodene må defineres slik at de plasseres under et passende tema (Grønmo, 2016, s. 268-269). Dette er forarbeidet til de ferdige kategoriene som vil danne utgangspunktet for oppgavens fullstendige datamateriale (Postholm, 2010, s. 89-90).

Arbeidet med det neste steget, den aksiale kodingen, var nesten mer krevende enn den åpne kodingen. Det var vanskelig å skulle bearbeide de 45 kodene til færre temaer som gav mening. Jeg gikk her bort fra Nvivo som arbeidsverktøy og valgte i stedet penn og papir. Jeg skrev ned alle kodene på et ark, brukte så fargetusjer for å markere de kodene jeg tenkte kunne passe sammen. Slik arbeidet jeg meg gjennom alle kodene. Det var flere koder som fikk flere farger, da de kunne passe under samme tema. For å vise et eksempel på hvordan jeg brukte den aksiale

kodingen i arbeidet mitt, vil jeg ta utgangspunkt de samme eksemplene som i delkapittelet⁸ over.

Som vi ser av de to eksemplene er både sitatene og kodene nok så ulike hverandre, men samtidig kan noen av kode sammenkobles, da de kan knyttes til samme tema. Et eksempel på dette er kodene *elevmedvirkning*, *faglige samtaler* og *elev-elevrelasjoner* fra det første eksemplet, og *ansvar*, *omsorg* og *læringsutbytte* fra det andre eksemplet. Disse kodene kan alle knyttes til koden «klasseledelse», som også var en kode av begge sitatene. Koden «klasseledelse» ble i denne delen av analyseprosessen omgjort fra kode til et overordnet tema, da det var mange koder som kunne plasseres under dette begrepet.

På denne måten arbeidet jeg meg gjennom alle de 45 kodene, og satt igjen med ti overordnede temaer. Disse temaene var *klasseledelse*, *relasjoner* og *relasjonsarbeid*, *utfordringer*, *motivasjon*, *læringsutbytte*, *arbeidsmåter*, *vedlikehold*, *erfaring* og *nyutdannet*, *innsats* og *videreutvikling*.

3.8.2.4 Selektiv koding

Den selektive kodingen er den siste i analyseprosessen og bygger på begge de foregående kodingsprosessene. Arbeidet som blir gjennomført her danner grunnlaget for studiens hovedtema. Målet gjennom selektiv koding er å finne en eller flere kjerne kategorier som representerer hele datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 79). Denne delen av analyseprosessen har som formål å samle de dannede temaene til fullstendige kategorier som vil utgjøre studiens funn og kan dermed fortelle hva hele forskningen dreier seg om (Postholm, 2010, s. 90).

I etterkant av den aksiale kodingen var det nå på tide å prøve å sette de dannede temaene i system. Jeg hadde, som nevnt i kapitlet over, ti overordnede temaer. Jeg ønsket minke antall temaer slik at jeg fikk maks fem kategorier. Dette for å lettere kunne holde styr på forskningens datamengde, og å holde meg til studiens relevans med tanke på forskningsspørsmålet som er: *Hvordan arbeider faglærere for å etablere og vedlikeholde relasjoner med vekt på elevens læringsutbytte?* Jeg startet denne prosessen med å se på temaene jeg hadde dannet. Jeg gjorde meg opp noen refleksjoner om hva hver av temakategoriene handlet om, for så å se at noen av disse kunne både sammenkobles og føyes inn i hverandre.

⁸ Se delkapittel 3.8.2.2 av eksemplene som videre brukes her.

Temaet klasseledelse fikk for eksempel en egen kategori som heter «faglærerens klasseledelse». Denne kategorien anser jeg som nødvendig da svært mye inngår i klasseledelsesbegrepet, og alle lærere er klasseledere uansett stilling. Jeg knyttet temaet *erfaring og nyutdannet* inn under denne kategorien. Videre så jeg på selve relasjonsbegrepet, som også er et svært relevant begrep inn i denne studien. Jeg valgte derfor å sammenkoble temaet *relasjoner og relasjonsarbeid* til en egen kategori kalt «relasjonsarbeid». Elevens læringsutbytte er også et begrep som fremstår viktig i studien, da det også har en plass i forskningsspørsmålet. Jeg anser motivasjon som en viktig faktor for å lære, og dermed sammenkoblet jeg også disse to temaene til en samlet kategori kalt «motivasjon og læringsutbytte». I tillegg til denne sammenkoblingen, valgte jeg å sette temaene arbeidsmåter og innsats inn under denne kategorien. Utfordringer fremstår av informantenes utsagn som noe sentralt knyttet til denne forskningen, derfor valgte jeg å ha en egen kategori kalt «faglærerens utfordringer». Jeg sto da igjen med to temaer, *vedlikehold* og *videreutvikling*. Vedlikehold er et begrep som også inngår i studiens forskningsspørsmål, og jeg anser det derfor som svært relevant. Samtidig synes jeg begrepet videreutvikling fremstår interessant, da det kan tenkes at lærere burde i tillegg til å vedlikeholde også videreutvikle, i denne studiens tilfelle, relasjoner til elevene. Begrepet kan derfor henge sammen med vedlikehold, og jeg valgte å sammenkoble også disse to temaene til kategorien «vedlikehold og videreutvikling». Jeg satt da igjen med fem ulike kategorier som alle danner utgangspunktet for studiens hovedtema. Samlet er kategoriene «faglærerens klasseledelse, relasjonsarbeid, motivasjon og læringsutbytte, faglærerens utfordringer og vedlikehold og videreutvikling».

4 Vurdering av studiens kvalitet

Kapittelet vil ta for seg studiens kvalitet, gjennom en vurdering av hvor godt datamaterialet vil kunne gi et egnet svar på studiens forskningsspørsmål: hvordan arbeider faglærere for å etablere og vedlikeholde relasjoner med vekt på elevenes læringsutbytte. Studiens forskningsetiske ståsted vil også bli presentert i dette kapittel, da det har innvirkning på studiens kvalitet. Jeg har gjennomgående i studien ønsket å gjøre den så gjennomsiktig som mulig i mine valg av metoder for både innsamling- og bearbeiding av data. De etiske retningslinjene vil først bli presentert, før studiens kvalitet videre diskuteres med utgangspunkt i begrepene validitet og reliabilitet.

4.1 Forskningsetikk

For å drive den vitenskapelige virksomheten forskning er, må forskeren følge noen etiske retningslinjer. Disse retningslinjene krever at forskeren viser redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultatene (Thagaard, 2018, s. 20-21). Denne studiens forskningsspørsmål krever informasjonsinnhenting fra personer. Informasjonen jeg får fra mine informanter fremstilles som studiens forskningsgrunnlag. På bakgrunn av dette har jeg tatt hensyn til de kravene som NESH (Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora) fremstiller som forskningsetiske normer (NESH, 2016). Før jeg kunne gå i gang med selve informasjonsinnhenting måtte jeg melde mitt prosjekt inn til NSD (norsk senter for forskningsdata). Jeg var meldepliktig fordi studien, som tidligere nevnt, baserer seg på informasjon hentet fra personer og i tillegg til dette brukte jeg båndopptaker for å sikre best mulig empiri til forskningen. Jeg var derfor avhengig av positivt svar fra NSD, før jeg kunne gå i gang med intervjuene. Etter klarsignal fra NSD⁹ startet jeg datainnsamlingsprosessen.

4.1.1 Informert samtykke

I forkant av forskningen måtte jeg lage et informasjonsskriv¹⁰ som gjorde rede for hva studiens forskning innebar og hva det ville si å delta i prosjektet. NESH (2016, s. 13) sier at informasjonen om forskningsprosjektet skal fremstilles så nøytralt som mulig, slik at aktuelle informanter ikke føler jeg presset til å delta. I tillegg til et skriv som informerte om forskningsprosjektets gang og hva en deltakelse innebar, måtte jeg utforme et

⁹ Se vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

¹⁰ Se vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

samtykkeskjema¹¹ som informantene måtte skrive under på før deltakelse i forskningsprosjektet. Som tidligere nevnt måtte jeg meldte prosjektet til NSD, da jeg skulle innhente og behandle data fra personer og bruke båndopptaker under intervjuene. Etter godkjenning fra NSD sendte jeg ut informasjonsskrivet og samtykkeskjema til de aktuelle informantene. Å samtykke til deltakelse i et slikt forskningsprosjekt skal sikre personlig integritet, frihet og selvbestemmelse (NESH, 2016, s. 14). Informantene har hele tiden mulighet til å trekke seg, selv etter intervjuene er gjennomført. I forkant av intervjuene fikk jeg de signerte samtykkeskjemaene.

4.1.2 Konfidensialitet og anonymitet

Det er ikke bare retningslinjer i forkant av en forskning det er viktig at forskeren forholder seg til. Også i etterkant av, i denne studiens tilfelle, intervjuene må informasjonen behandles konfidensielt. NESH (2016, s. 16) har også her noen retningslinjer forskeren må følge. Etter endt informasjonsinnhenting er det viktig at informasjonen ikke kan spores til informantene. Jeg har derfor i min studie anonymisert informantene ved å gi dem fiktive navn, *Tone*, *Emilie* og *Kari*. Jeg vil bruke disse navnene gjennomgående i studien når jeg refererer til- og reflekterer over utsagn fra intervjuene. Jeg har også valgt å anonymisere hvilke skoler de arbeider på og hvilke klasser de underviser i, dette til tross for at studien ikke inneholder personlige eller sensitive opplysninger. Dette ble gjort for å sikre forskningspraksisen som etisk forsvarlig.

I tillegg til å anonymisere navn, arbeidsplass og klassetrinn ble all informasjon fra både før og etter intervjuene oppbevart på et trygt sted. Datamaterialet ble oppbevart ved UiT, og med utgangspunkt i universitetets retningslinjer for oppbevaring og behandling av personopplysninger i studentprosjekter (Universitetet i Tromsø, 2018). Etter prosjektets slutt vil alt av det innsamlede datamaterialet bli slettet.

4.2 Datakvalitet

En forsknings kvalitet må sees i sammenheng med det datamaterialet skal brukes til. Datamaterialet skal brukes til å belyse et tema, og hvor godt dataen gjør dette avhenger av en studies forskningsspørsmål (Grønmo, 2016, s. 237). Jeg har gjennomgående i denne studien ønsket at kvaliteten skal fremstå så høy som mulig med utgangspunkt i både forskningsspørsmål og datamateriale. Jeg vil i dette delkapittelet drøfte studiens kvalitet med utgangspunkt i

¹¹ Se vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

reliabilitet og validitet som fremstår som de to viktigste kvalitetskriteriene innad samfunnsvitenskapelige studier (Grønmo, 2016, s. 237).

4.2.1 Reliabilitet

Grønmo (2016, s. 240) hevder at reliabilitet dreier seg om forskningens pålitelighet. Påliteligheten testes med utgangspunkt i hvilke data som samles inn og brukes, hvordan forskeren samler inn dataen og deretter hvordan dataen bearbeides og presenteres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Reliabiliteten testes ofte med utgangspunkt i hvorvidt resultater kan reproduseres ved et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Grønmo (2016, s. 241) sier i forlengelsen av dette at reliabiliteten kommer til uttrykk gjennom samsvaret mellom gjentatte undersøkelsesopplegg og selve datainnsamlingen. Jo større samsvar det er mellom de gjentatte datainnsamlingene, desto større vil reliabiliteten av studien være. Det samme gjelder motsatt. Er det lite samsvar, er reliabiliteten lav. Dalen (2011, s. 93) på sin side sier i likhet med Grønmo (2016) og Kvale & Brinkmann (2015), at reliabiliteten av en studie ofte forutsetter at den samme undersøkelsen kan gjennomføres på nøyaktig samme måte, ved en senere anledning. Hun påpeker videre, men i motsetning til de nevnte, at i kvalitative forskninger vil dette være vanskelig, da både forsker og forskningsobjekt har mye å si for forskningens resultater. Dette støttes også av Thagaard (2018, s. 187-188), som sier at repliserbarhet ikke lengre fremstår som et relevant kriterium for en studies reliabilitet, da forholdet mellom forker og deltaker danner grunnlaget for en studies resultater.

Jeg har som nevnt innledningsvis til kapittelet, gjennomgående prøvd å gjøre studien så gjennomsiiktig som mulig. Jeg har i kapittel tre spesifisert mine metodevalg med utgangspunkt i teori som støtter disse valgene. Det er blitt beskrevet hvordan jeg valgte å samle inn studiens datamateriale, i tillegg til å nøye beskrive hvordan jeg analyserte og kategoriserte dette datamaterialet (se kap 3.8). Thagaard (2018, s. 188) sier at en studies reliabilitet styrkes ved å nettopp gi slike gode beskrivelser av de fremgangsmåter som er valgt knyttet til studiens datagrunnlag. Hun sier videre at reliabiliteten styrkes ved å vise til nøyaktighet gjennom å skille mellom hva som er forskerens fortolkninger og hva som faktisk er blitt sagt av studiens informanter (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg har brukt båndopptaker i min datainnsamling, noe som danner grunnlag for korrekte gjengivelser av informantenes utsagn (Grønmo, 2016, s. 250), i tillegg til at jeg har transkribert og videre tatt de transkriberte intervjuene i bruk under analyseprosessen. I kapittel 5, vil utsagn fra intervjuene bli presentert og videre fortolket, samt

diskutert. Kapittelet fremstår oversiktlig, da det er et tydelig skille mellom hva som er informantenes utsagn og hva som er mine fortolkninger av disse utsagnene.

Videre kan det tenkes at denne studiens reliabilitet kan ha blitt noe utfordret underveis i forskningsprosessen, da jeg blant annet er alene som forsker. Jeg kan derfor ikke, som Thagaard (2018, s. 188) legger frem, diskutere avgjørende beslutninger knyttet til forskningen. Videre er denne studien basert på kvalitative intervjuer med tre faglærere i skolen, og som vi har vært inne på tidligere sier både Thagaard (2018) og Dalen (2011) at det vil være bort imot umulig å gjennomføre tilsvarende intervjuer, som vil gi nøyaktig samme svar ved en senere anledning. NESH (2016, s. 10) påpeker at forskning innenfor humaniora og samfunnsvitenskap ofte gir rom for egne fortolkninger knyttet til datamaterialet. Det er derfor viktig å reflektere over hvordan forskerens holdninger og verdier kan være med på å påvirke studiens datamateriale og også derfor studiens kvalitet. Som nevnt tidligere har jeg en hermeneutisk tilnærming til denne studien, og påpeker derfor at min forforståelse kan ha påvirket analysen og tolkningen av datamaterialet. Dette kan også utfordre studiens reliabilitet, til tross for de klare skillene jeg har gjort i min fremstilling av analysen¹².

4.2.2 Validitet: intern og ekstern

Validitet handler om en studies gyldighet i henhold til det forskningsspørsmålet som skal svares på gjennom studien (Grønmo, 2016, s. 251). Selv om reliabiliteten i en studie fremstår høy, trenger ikke dette gjelde for validiteten. Dette grunnet i datamaterialets egnethet til å svare nøyaktig på studiens forskningsspørsmål. Grønmo (2016, s. 251) sier videre at begrepet validitet er svært omfattende, da det dreier seg om flere ulike aspekter ved datamaterialet. Vi kan skille mellom *intern* og *ekstern* validitet, og jeg vil i det følgende knytte studien til disse variantene av validitet.

Leseth & Tellmann (2014, s. 24) sier at *intern validitet* handler om hvilken grad datamaterialet er relevant for å svare på studiens forskningsspørsmål, og derfor hvorvidt empirien svarer til forskerens intensjoner med studien. Noe som kan bidra til å styrke en studies interne validitet er blant annet å reflektere over hvor og hvem datamaterialet er hentet fra, og å stille seg kritisk til de spørsmål som er formulert i forkant av datainnsamlingen (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). For å prøve å sikre studiens interne validitet har jeg gjennomgående forsøkt å gjøre rede

¹² Se kapittel frem: Analyse, funn og diskusjon.

for og begrunne mine fremgangsmåter, forståelser, tolkninger og forskningsdesign, noe Thagaard (2018, s. 189) definerer som gjennomsiktighet. Jeg tenker at min fremstilling av studiens fremgangsmåter kan være med å styrke studiens interne validitet, da dette kan være avgjørende for leseres mulighet til å vurdere validiteten.

Videre har jeg forsøkt å velge informanter jeg i forkant av studien tenkte ville gi meg relevante svar på forskningsspørsmålet, om faglæreres arbeid med relasjonsdannelse til elever med utgangspunkt i elevenes læringsutbytte. Jeg har derfor valgt å intervju tre faglærere ved tre ulike skoler. Forskningsspørsmålet fordret informasjon hentet fra faglærere, og ved å bruke faglærere i datainnsamlingen mener jeg at jeg har ivaretatt et viktig kriterium for å styrke den interne validiteten. I forkant av datainnsamlingen utformet jeg en intervjuguide¹³ som skulle ligge til grunn gjennom intervjuene. Forskningsspørsmålet dannet grunnlaget for spørsmålene som her ble utformet, noe som Leseth & Brinkmann (2014, s. 24) også poengterer som validitetssikrende elementer i forskningsprosessen.

Ekstern validitet handler om studiens generaliserbarhet, hvor gyldig den vil fremstå i andre sammenhenger og om den kan anvendes til annet enn akkurat denne studien (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24; Thagaard, 2018, s. 189). I og med at studiens datagrunnlag baserer seg på intervjuer med tre faglærere i skolen, må jeg anta at utvalget er for lite til å kunne påstå at resultatene vil gjelde for en større populasjon. Likevel kan det tenkes med utgangspunkt i datamaterialets resultater, at mange kan kjenne seg igjen i dem, siden utsagnene til studiens informanter i flere tilfeller pekte på de samme aspektene.

¹³ Se vedlegg 3: Intervjuguide

5 Analyse, funn og diskusjon

Jeg vil i dette kapittelet analysere empirien og tolke den slik at jeg kommer frem til fullstendige funn. Jeg vil se funnene sammen med studiens teoretiske grunnlag for å svare på studiens forskningsspørsmål: *hvordan arbeider faglærere for å etablere og vedlikeholde relasjoner med vekt på elevenes læringsutbytte?* Tidligere har jeg nevnt min hermeneutiske tilnærming til forskningen (se kap 3.3), noe som kan påvirke analysen og tolkningen av funnene. Jeg beskrev i delkapittel 3.8 hvordan jeg arbeidet meg gjennom studiens datagrunnlag for å komme frem til fullstendige kategorier. Kategoriene som ble dannet der er: *faglærerens klasseledelse, relasjonsarbeid, motivasjon og læringsutbytte, faglærerens utfordringer og vedlikehold og videreutvikling*. De følgende delkapitlene vil ta for seg en og en kategori, funn i form av utsagn fra informantene blir der analysert og tolket før de knyttes til relevant teori. På slutten av hvert delkapittel kommer en oppsummering for å fremheve funnene av analysen og diskusjonen.

Jeg har altså valgt å gi informantene mine fiktive navn, *Tone, Emilie* og *Kari*. Emilie og Kari er begge lærere med lang fartstid i yrket sitt, mens Tone på sin side er ganske ny som lærer. Til tross for deres tidsforskjell i yrket, finner jeg flere av deres utsagn nok så like. Den største forskjellen baserer seg på erfaring, noe som også er forståelig, da en trenger tid i dette yrket for å bygge seg opp en solid erfaringsbase. Alle informantene arbeider på forskjellige skoler og har ulike stillinger som faglærere. Annen informasjon knyttet til informantene anser jeg ikke som relevant for studien. På bakgrunn av studiens omfang og begrensninger har jeg måttet fjerne noe av empirien. Jeg har valgt å fokusere på de funnene jeg anser som mest relevante for å svare på studiens forskningsspørsmål.

5.1 Faglærerens klasseledelse

Noe av det første samtlige av informantene mine gjorde meg oppmerksom på var betydningen av god klasseledelse. Ikke alle informantene brukte begrepet konkret, men snakket indirekte rundt styring av en klasse. Bergkastet et al., (2012) fremhever klasseledelse som en av lærernes mest sentrale arbeidsoppgaver, noe som i stor grad samsvarer med det faglærerne selv sier. Kari, som er en av lærerne med lang erfaring i yrket var raskt ute med å fortelle om klasseledelsens betydning for relasjonsdannelse:

Som lærer når vi står i klasserommet så er god klasseledelse meget bra og ha. Det har også mye med relasjoner å gjøre. Ungene liker at det er struktur. At det er klar tale, at de vet hva de skal forholde

seg til. At du er strengt, ja det er mye bedre enn at du gir etter. Ungene liker at du holder dem i tøylene. At du forteller nøyaktig hva som er forventet av dem. Det holder ikke å bare skulle være kompis med elevene, for da «har de deg rundt lillefingeren». Du må ha struktur, og det er faktisk du som lærer som er sjef i klasserommet. Det godtar elevene, og når det er på plass, ja – så er det faktisk en kjemperelasjon mellom deg og elevene (Kari).

Jeg oppfatter Karis utsagn som en inngangsport til selve relasjonsdannelsen med elever, da det virker som hun legger god klasseledelse til grunn for dette arbeidet. Hun påpeker at det ikke fungerer å fremstå som kompis overfor elevene, da er det elevene som styrer. Det strukturelle aspektet tolker jeg som elevenes trygge rammer, og trygghet er essensielt i relasjonsarbeidet. Dette støttes også av Kunnskapsdepartementet (2008) og Ogden (2012) som fremhever prinsipper omhandlet god klasseledelse. De påpeker blant annet klasselederens evne til å opprette et velfungerende miljø, både for sosial samhandling og læring som viktig. Klasseledelse dreier seg som vi ser av både funnet og teorien, om lærerens arbeid mot et velfungerende miljø der både gode relasjoner og læring sees på som ønskede elementer. Drugli (2012) fremhever viktigheten av at det som skjer innad i klassen vil ha stor betydning for elevenes trivsel på skolen, og vi ser av informantens utsagn at struktur, rutiner og tydelige forventninger er elementer som ligger til grunn for et velfungerende klassemiljø¹⁴. Emilie som også er en lærer med lang fartstid i yrket sier videre:

Det handler om å finne en balanse mellom å fremstå som streng og myk. Klasseledelse er alfa og omega. Den påvirker relasjonsarbeidet, og betydningen av relasjon for meg som faglærer er stor, det kan jeg bare si deg med en gang. Du kan ikke lære fra deg noe om du ikke har en god relasjon til elevene. Altså du kan jo kjøre noen opplegg flatt, ikke bry deg om hvem som er Per og hvem som er Pål. Noen elever vil selvfølgelig lære noe av dette og. Men jeg tror, hvis du vil at alle skal lære noe, hvis det går an å si at alle skal lære noe. Det er ikke sikkert man alltid klarer å nå alle alltid, men flest mulig, så må du evne å lede klassen i riktig retning, noe som forutsetter god klasseledelse i tillegg til en god relasjon (Emilie).

Emilies utsagn bygger videre på det Kari sier om klasseledelsens betydning for de gode relasjonene. Jeg oppfatter gjennom Emilies utsagn at klasseledelsen må være til stede både for å bygge opp gode relasjoner, men også for at elevene skal lære noe. Vi ser at forskning viser til nettopp lærerens arbeid med relasjoner til elevene som den største faktoren for god læring (Skrøvset et al., 2017), og Emilie påpeker også viktigheten av relasjoner knyttet til elevenes

¹⁴ Et miljø der lærer og elever støtter og oppmuntrer hverandre.

læringsutbytte. Jeg bet meg videre merke i det hun sier om at man ikke alltid vil nå alle elevene, dette til tross for god klasseledelse. Elevene lærer ulikt, noe som også påpekes av informanten. Tone, som er ganske ny i yrket, sier at:

Jeg tror kanskje det er mer sånn at elevene må tilpasse seg mine forventninger som faglærer enn at jeg forventer noe av hver enkelt. At de tenker, *«nå kommer Tone, hun forventer at det skal være sånn her. Da må vi prøve å være sånn»*. Jeg har mange elever, lite tid og klarer derfor ikke å forvente noe av hver enkelt elev i alle timene. Klasseledelse er viktig for både relasjonsdannelse og læringsutbytte. Ved at elevene vet hvordan jeg ønsker å ha det i mine timer og at de klarer å tilpasse seg det, tenker jeg ut fra mine forutsetninger som faglærer, vel og merke, at elevene har størst mulighet til å lære mest (Tone).

Tones fremstilling av arbeidet med klasseledelse og relasjonsdannelse fremstår mer problematisk enn det Kari og Emilie fremstiller. Jeg tolker dette med utgangspunkt i Tones manglende erfaring i yrket. Det er tydelig at hun ønsker at elevene skal lære mest mulig, men at hun har for mange elever å forholde seg til, og for lite tid sammen med dem. Derfor blir det vanskelig å danne en relasjon til absolutt alle. Det kommer frem at hun har arbeidet med hvordan hun ønsker å ha det i sin undervisning, da hun påpeker at elevene må tilpasse seg henne, og at dette vil gi elevene tilstrekkelig læring i faget. Hun fremstiller faglærerrollen som grunnlag for den krevende arbeidssituasjonen. Ut fra dette tolker jeg at arbeid med klasseledelse og relasjonsdannelse til elevene er krevende som faglærer, da du har mange elever å forholde deg til og lite tid inne i hver klasse. Dette støttes av Skrøvset et al., (2017) som påpeker at, et sjeldnere samvær med elevene krever et hyppigere fokus og arbeid mot relasjonsdannelse til elevene. Faglæreren er på lik linje med andre lærervarianter en profesjonell yrkesutøver (Grimsmæth & Hallås, 2013), og må også handle deretter. Læreren er den voksne i møte med eleven, og Drugli (2012) fremhever dette aspektet nettopp ved å presisere lærerens fulle ansvar for både relasjonens dannelse og kvaliteten av relasjonen med elevene.

5.1.1 Oppsummering og funn

Denne analysen av kategorien viser til funn knyttet til betydningen klasseledelse har for arbeidet med relasjonsdannelse og elevenes læringsutbytte. Klasseledelse fremstår av analysen som en sentral faktor i lærerens arbeid mot en relasjonsdannelse, da struktur og rutiner påpekes å være essensielle faktorer i relasjonsarbeidet. Dette funnet kommer klart frem gjennom alle de presenterte utsagnene. I tillegg tolker jeg samtlige av informantenes utsagn i den retning at god

klasseledelse er utslagsgivende for elevenes læringsutbytte i fag. Teorien støtter informantenes utsagn, da den blant annet mener at hensikten og målet med god klasseledelse i de aller fleste tilfeller handler om å legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø i klassen, noe som fremmer trivsel og læring hos de aller fleste elever (Ogden, 2012). Til tross for viktigheten av god klasseledelse kan det se ut som faglærerrollen med mange elever og lite tid sammen med klassene, kan påvirke kvaliteten av klasseledelsen. Dette vil trolig også kunne påvirke kvaliteten av både relasjonen mellom lærer og elev, i tillegg til elevenes læringsutbytte.

5.2 Relasjonsarbeid

Denne kategorien fremstår svært relevant for studien, da den faktisk legger grunnlaget for hvordan faglærerne arbeider for å danne relasjoner til sine elever. Det var interessant å se hvor likt informantene arbeidet mot relasjonsdannelse basert på variasjonen i erfaring og mengden undervisning i sine roller som faglærere. Informantene kom med flere utsagn med ulike måter å møte elevene på, og ulike måter å gå inn i en relasjonsdannelse på. Spurkeland (2011) sier at relasjon fremstår som bærebjelken i møte med andre mennesker. Det er derfor viktig at læreren prioriterer relasjonsdannelsen til elevene. I forlengelsen av dette påpeker han at relasjonen er kjernen til all samhandling, og det blir på bakgrunn av dette essensielt at læreren behersker denne ferdigheten (Spurkeland, 2011). Emilie sier:

Jeg er ikke spesielt god på navn. Det har jeg aldri vært. Men å kunne navnene til elevene er essensielt for relasjonsdannelsen. På starten av et skoleår får jeg alltid tak i bilde av elevene jeg skal ha, skriver navnet under bildet og tar det med meg på ferie for å pugge. Når jeg er tilbake, kan jeg navnene. Som faglærer tror jeg det er spesielt viktig å lære seg navn, siden du er inne hos elevene såpass lite. De vil da føle seg sett av deg. Jeg vil påstå at å kunne navn er *punkt én* i relasjonsdannelsen (Emilie).

Viktigheten av å kunne elevenes navn tenker jeg, som Emilie også sier, dreier seg i stor grad om å føle seg sett som elev. Betydningen av å føle seg sett fremstår stor, i en klasse med mange elever. Det kan tenkes at grunnlaget for å lære seg navnene til elevene er vanskeligere som faglærer, da en har flere elever å forholde seg til, og som hun også påpeker, mindre tid sammen med dem. Jeg tolker Emilies utsagn som essensielt i relasjonsarbeidet, da en så liten ting som å kunne navn har så stor betydning for relasjonen. Tone på sin side forteller:

Jeg har hele tiden prøvd å løse konflikter når de oppstår, og å hele tiden prøve å være der for elevene når de har det litt vanskelig. Det at jeg fokuserer på å møte elevene når de gir uttrykk for at de trenger det. Det kan jo være vanskelig å alltid se de som trenger det, men jeg prøver. Noen elever gir heller

ikke uttrykk for at de trenger deg, og med tanke på tidsbegrensningen i arbeidshverdagen kan disse elevene noen ganger gå litt i «*glemmeboka*». Selv om det har vært vanskelig å danne relasjoner med utgangspunkt i arbeidssituasjonen min, var det likevel, på noen av undersøkelsene som ble gjort med elevene, noen av de som hadde nevnt meg som sin trygge voksne, faktisk. Altså flere av elevene hadde gjort det (Tone).

Utsagnet til Tone handler også om å se elevene når de trenger det. I likhet med Emilie, tenker også Tone at dette fremstår som en viktig og høyt prioritert faktor i relasjonsarbeidet med elevene. Spurkeland (2011) sier at det handler om å få et innsyn i elevenes «mentale landskap», med dette menes å bli kjent med eleven på et dypere plan. Først når læreren når hit får hun tak i elevenes tanker og følelser. Som informantene har påpekt handler det om å prøve å ta seg tid i hverdagen til å se alle elevene, gjøre de små grepene som å for eksempel kunne navnene til alle, eller det å være der når konflikter oppstår. Det viktigste er at lærere viser at de prøver. Likevel ser vi også her at det dukker opp utfordringer knyttet til faglærerrollen og arbeidet med relasjoner i arbeidshverdagen. Igjen kan dette basere seg på Tones utgangspunkt som ny lærer, men vi ser også at Emilie påpeker tidsbegrensningen i sine tanker rundt relasjonsdannelse. Til tross for at Tones tanker rundt utfordringene det er å møte elevene når de trenger det, kommer det frem at hun likevel har fremstått som en trygg voksen for elevene via en undersøkelse. Dette kan tolkes i den retning at det er svært lite som skal til for at elevene føler seg både sett og hørt av læreren. Spurkeland (2011) sier videre at vi mennesker ikke lar oss påvirke og styre av hvem som helst, det er derfor viktig at læreren fremstår som trygg og tillitsfull i møte med elevene. Undersøkelsen som ble gjennomført på Tones skole kan tyde på at hun nettopp har klart dette i møte med elevene. Videre sier Kari at:

I skolen jeg arbeider på har vi et stort fokus på det å danne relasjoner. De første månedene går med til å få en relasjon til elevene, det er svært kjempe viktig. Spesielt når man kommer inn som ny lærer og bare skal ha dem noen timer i uka. Vi velger ofte litt bort det faglige i starten, med mindre tema legger til rette for en kombinasjon. Fokuset på å bli kjent med elevene er første prioritet. Da vil det faglige arbeidet også bli lettere, både for meg og for elevene (Kari).

Med utgangspunkt i det Kari sier anser jeg arbeidet med å danne gode relasjoner til elevene som svært avgjørende. I dette tilfelle blir fokuset tatt vekk fra selve undervisningen og heller rettet mot relasjonsdannelsen. I likhet med Emilie og Tone, understreker Kari nødvendigheten av relasjonsdannelse til tross for liten tid sammen med elevene i uka. Alle informantene påpeker altså at de har mindre tid sammen med elevene som faglærere. Relasjoner oppstår ikke over

natten, og som Moen (2016) påpeker vil gode relasjoner på sikt øke både konsentrasjon og interesse for skolefag, og videre også lærelysten. Til tross for de utfordringer informantene nevner knyttet til deres arbeidssituasjon i møte med relasjonsdannelse i skolen, sier samtlige av dem at de anser arbeidet mot relasjonsdannelse som svært meningsfullt.

5.2.1 Oppsummering og funn

Oppsummeringen av analysen viser til funn som baserer seg på *noe* av det lærerne gjør for å danne relasjoner til sine elever, samt utfordringene som påpekes. Et sentralt funn gjennom analysen er det faktum at elevene må føle seg sett av læreren. Dette er noe som kommer klart frem av utsagnene til samtlige av informantene. Videre anser jeg de utfordringene faglæreren møter i form av tidsbegrensning og mange elever som et funn. Det kan vise til faglærerrollen som noe krevende, og som vi har vært innom tidligere, må faglærere arbeide hyppigere mot en relasjonsdannelse til sine elever (Skrøvset et al., 2017). Det mest tungtveiende funnet gjennom denne analysen er trolig fokuset på viktigheten av å faktisk danne relasjoner til elevene. Teorien underbygger også dette, da lærerrollen består av mer enn bare å formidle kunnskap. Det handler også om lærerens evne til å vise omsorg og fremstå som en trygg voksen overfor elevene (Bergkastet et al., 2012). Som en av informantene poengterte, kan det faglige legges til side for å arbeide med den relasjonelle dannelsen.

5.3 Motivasjon og læringsutbytte

I intervjusituasjonen ble ofte motivasjon nevnt i sammenheng med elevenes læring, dette fra alle informantene. Jeg ser også på motivasjon som en betydningsbærende faktor i arbeidet med elevenes læring, og hvor stort deres læringsutbytte er. Motivasjon fremstår som en av flere faktorer som ligger til grunn for god læring (Manger, 2012), og er derfor også viktig å arbeide for. Tone, som er ganske ny i lærerjobben, sier klart og tydelig:

Jeg legger litt ekstra energi i planleggingen av undervisningen slik at elevene skal glede seg til jeg kommer. Det er kjedelig hvis man bare slenger frem noen sidetall og sier «*dette skal vi gjøre i dag, start å jobb*». Nei, man må faktisk legge litt innsats i å gjøre undervisningen så lærerik og interessant som mulig. Da får elevene lyst å lære (Tone).

Jeg tolker Tones utsagn slik at hvilke arbeidsmetoder, og ikke minst arbeidsoppgaver hun legger til rette for i undervisningen, vil være grunnlaget for hvor godt elevene ønsker å arbeide. Hun belyser lærerens innsats som en motiverende faktor for elevene. Noe som underbygges av

Manger (2016), som sier at elevene viser motivasjon for læring i faget om dem anser aktiviteter og arbeidsoppgaver som meningsfulle. Hun ønsker også at elevene skal glede seg til hun kommer, noe jeg anser som en relasjonsdannende faktor hos henne. Gode relasjoner til læreren, vil også være seg utslagsgivende for elevenes arbeidsinnsats. Drugli (2012) sier i forlengelsen av dette at lærere som mester å opprette gode relasjoner til elevene kan oppfatte undervisningssituasjonen som enklere, da relasjonen fremstår verdifull for elevenes vilje til å lære. Jeg spurte Tone videre hva hun mente måtte være til stede for et komplett læringsutbytte hos elevene, hun svarte:

Det er et godt spørsmål, jeg vet egentlig ikke helt. Det kan variere veldig fra dag til dag, og fra tema til tema. Det kommer litt an på hvilket mål som er satt for timen også. Men når man etterhvert begynner å skjønne «*hvor skoen trykker*», altså når du blir bedre kjent med elevene og vet hvem du kan pushe litt ekstra eller belønne på en eller annen måte, holde igjen litt eller tilpasse sånn og sånn, blir det også lettere å gi elevene et optimalt læringsutbytte. Det blir jo ikke bedre for meg egentlig, for det blir jo mer jobb, men det blir jo mye bedre for elevene (Tone).

Utsagnet belyser viktigheten av relasjonen i møte med arbeidssituasjonen, da hun også påpeker at kjennskapen til elevenes kunnskapsbase er viktig for deres læring. Jo mer læreren vet om elevene jo lettere blir arbeidet mot å tilpasse undervisningen i retning av et så godt læringsutbytte for alle elevene som mulig. Spurkeland (2011) sier, som Tone også påpeker, at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for læringseffekten i en undervisningssituasjon. Kjennskapen læreren har til elevenes kunnskapsbase er betydningsfull i arbeidet med å tilpasse undervisningen slik at den fremstår motiverende for samtlige elever (Manger, 2012). I tillegg ser vi at hun prioriterer elevenes arbeidssituasjon og motivasjon, fremfor sin egen. Emilie knytter også relasjonen i stor grad til elevenes læringsutbytte og motivasjon:

Relasjonen har mye å si for elevenes læringsutbytte. Jeg tror sjeldent elevene tenker at de skal gjøre de ulike oppgavene for sin egen del. De tenker ikke at de skal være flinke fordi de en gang skal bli lege. Veldig ofte tror jeg elevene tenker at de gjør dette fordi de vet at jeg vil at de skal gjøre det. I så tilfelle er det viktig å ha den gode relasjonen til elevene, for da blir det jo artigere å gjøre oppgavene. De får gode tilbakemeldinger og skryt og de får det faktisk bedre til når de også ønsker å arbeide. Hvis relasjonen er dårlig, gidder man jo ikke arbeide, det hadde ikke vi voksne heller orket (Emilie).

Det relasjonelle aspektet er sterkt knyttet til dette utsagnet også. Jeg tolker Emilies utsagn, som også har en del erfaring i yrket, dit hen at elevenes relasjon til læreren er deres motivasjonskilde for arbeid. Dette i motsetning til tolkningen av det Tone sier, som på sin side kan tenkes å bruke relasjonen for å kunne lage undervisning som treffer hver og en elev best mulig. Knyttet til Emilies utsagn sier Durgli (2012) at elever som har gode relasjoner til sin lærer og derfor både trives og føler seg trygg på skolen, ofte vil ha en økt motivasjon for læring og da også et større læringsutbytte. Tone vektlegger som vi ser, relasjonen knyttet til planlegging og gjennomføring av gode undervisningsopplegg. Manger (2016) spesifiserer en sammenheng mellom elevenes motivasjon og læringsutbytte gitt at læreren forstår hva som gir elevene drivkraften til å gjennomføre arbeidsoppgaver, og på bakgrunn av det mestrer å lag oppgaver som fanger elevenes oppmerksomhet. Det er ingen av utsagnene som fremstår mer riktig enn andre, det er bare en tolkning av utsagnene som belyser ulike aspekter ved relasjonens betydning i læringsarbeidet. Kari forteller videre at:

Læringsutbytte for elevene kommer litt an på hvilke metoder du bruker. For hvis man har gode læringsmetoder og gode læringsstrategier vil også elevene faktisk få lyst til å gjøre arbeidsoppgavene. Noe med det viktigste i arbeidet med relasjonsbygging er å for eksempel la elevene slippe til. La de få være med og bestemme. Positive relasjoner til elevene styrker deres motivasjon for læring og de vil også yte litt mer innsats i fagene, da vil de ha mye bedre forutsetninger for å utvikle seg innenfor faget (Kari).

Hvilke metoder som benyttes i undervisningen fremstår som essensielt for elevenes lærelyst. Strategier, som hun også nevner, vil kunne hjelpe elevene slik at arbeidet blir lettere. Kari's utsagn kan her knyttes til det Tone fortalte om å bruke tid på å planlegge undervisning som gir motivasjon for læring, da hun vet hva som gir elevene lærelyst. Jeg anser utsagnet til Kari som at det er lærerens oppgave å hjelpe elevene mot de gode strategier som gir et bedre læringsutbytte. Durgli (2012) nevner flere faktorer som vil ligge til grunn for elevenes læringsutbytte, blant annet organisering av undervisning og støttende instruksjoner i arbeidssituasjonen. Slike faktorer vil være med på å hjelpe læreren i læringsarbeidet og som Kari også vektlegger, gi elevene lyst til å lære. På lik linje med Tone og Emilie, trekker Kari frem det relasjonelle aspektet i elevenes læringsarbeid. Hun påpeker at elevenes medvirkning kan føre til økt lærelyst, som videre øker deres utvikling i fag. De positive relasjonene læreren opparbeider seg med elevene har vist seg å ha effekt på elevenes læring. Et mål for den profesjonelle pedagogen i møte med elevene, må være å fokusere på de positive relasjonene

som fremmer både lærelyst og læreglede (Spurkeland, 2011). Gjennom analysen av informantenes utsagn har jeg sett at samtlige lærere ønsker å ha en så godt relasjon til sine elever som mulig. Som vi tidligere var inne på, ser disse tre faglærerne på relasjonsdanning som en meningsfull aktivitet, og det virker som at alle har et ønske om å gi elevene et så godt læringsutbytte som mulig.

5.3.1 Oppsummering og funn

Det er flere funn som fremstår interessant etter analysen av denne kategorien. For det første blir relasjonsaspektet ved motivasjon for læring og læringsutbytte betraktet som essensielt. Samtlige informanter trekker relasjonsbegrepet frem i deres utsagn. Jeg har tolket dette relasjonelle funnet med utgangspunkt i lærerens kjennskap til elevenes kunnskapsbase, og ut fra dette må læreren mestrer å lage undervisninger og arbeidsoppgaver som integrerer arbeidsmetoder og strategier som fremmer læring hos elevene. Relasjoner er et fenomen som fremstår både dynamisk og kompleks, de vil hele tiden være i bevegelse mot det positive eller det negative (Moen, 2016). For læreren innebærer dette å hele tiden arbeide mot de positive og ønskelige relasjonene med elevene, for det er de som fremmer læring. For det andre fremheves elevmedvirkning som en motiverende faktor som fremmer læring og utvikling i fag. Elevene er små mennesker vi voksne både må høre på og ta på alvor, og derfor vil lærerens evne til å forstå hvordan undervisningen vil fungere best for elevene være essensiell for elevenes læringsutbytte. Motivasjon er avgjørende for elevenes lyst til å lære, læringsutbytte og videre påvirker dette deres tro på seg selv (Manger, 2016).

5.4 Faglærerens utfordringer

I intervjuene med informantene kom det tydelig frem utfordrende aspekter ved faglærerrollen i møte med en travel og innholdsrik arbeidshverdag i skolen. Samtlige informanter la vekt på tidsbegrensningen i hverdagen som en essensiell utfordring i møte med elevene. Mulighetene for elevoppfølging ble også uttrykt som en utfordring, da deres arbeidssituasjon ikke legger til rette for denne type elevoppfølging. Det ble altså formulert utfordringer ved relasjonsdannende elementer i deres arbeidshverdag. Tone uttrykker:

Relasjoner til elevene betyr mye. Som lærer har man jo lyst til å ha en godt relasjon til elevene. Men med den stillingen jeg har synes jeg det er vanskelig. Jeg har så mange elever og så kort tid sammen med dem, i tillegg til at elevene på mellomtrinnet ikke er like interessert i å bli kjent med meg som

elevene på småtrinnet. Siden jeg underviser på mellomtrinnet synes jeg derfor det kan være vanskelig å møte elevene på en slik måte at de ønsker å danne en relasjon til meg (Tone).

Vi ser her at tidsbegrensningen Tone møter i arbeidshverdagen har mye å si for hvor god hun mener relasjonen til elevene kan bli. Hun fremstiller også elevene på mellomtrinnet som vanskeligere å danne en relasjon til, da de ikke har den samme interessen for å bli kjent. Elever på mellomtrinnet kan ofte ha andre referansepunkter enn elever på småtrinnet. Det virker som venner blir mer viktig for de eldste elevene, og at de derfor ikke føler trang til den samme kontakten med voksne som før. Det kan derfor tenkes at elevene i mindre grad tiltrekkes de voksne i for eksempel friminutter eller andre utenomfaglige sammenhenger. Lærere er også personer, noe som betyr at de har med seg ulike personlige kjennetegn som i møte med elever og relasjonsdannelsen kan påvirke hvor lett det er å danne relasjoner til enkelte elever (Drugli, 2012). Som vi har vært inne på flere ganger tidligere, sier Drugli (2012) at det er læreres ansvar å starte en relasjonsdannelse til elevene, og derfor vil lærerens evne til empati og profesjonelle kunnskap være seg utslagsgivende i møte med elever det kan være mer krevende å danne en relasjon til. Lærerens hovedoppgave er ikke kun god og målrettet undervisning, men også deres evner til å danne gode relasjoner til elevene (Skrøvset et al., 2017). Vi ser at teorien påpeker lærerens oppgave som ansvarlig voksen i møte med elevene. Noe som igjen betyr at, til tross for lite tid med elevene og elever som i mindre grad interesserer seg for læreren som voksenperson, må læreren arbeide mot en god relasjon til samtlige elever. Jeg spurte så om hvordan hun eventuelt brukte undervisningen for å danne relasjoner:

Jeg føler litt på det at jeg ofte må ta et valg mellom å fokusere på hva elevene skal lære og det å danne relasjoner til dem. Jeg bruker selvfølgelig en del tid på å legge opp undervisning som forhåpentligvis både skal gi elevene læringsutbytte og samtidig muligheten for en god relasjon til dem, men dette er vanskelig. Noen ganger har jeg nok med å «safe» meg gjennom dagene, samtidig som fokuset ligger på at de skal lære noe. Så kanskje med litt mer erfaring på baken hadde jeg klart å kombinere undervisning og relasjonsdannelse på en bedre måte (Tone).

Hun bruker mye tid på å forberede undervisning som hun ønsker at skal legge til rette for både relasjonsdannelse og god læring. Likevel føler hun på et valg mellom å fokusere på enten det relasjonelle eller det faglige. Tone som er relativt ny i jobben som lærer uttrykker frustrasjon over mengden arbeid, og påpeker at mer erfaring mest sannsynlig ville hjulpet. Det er tydelig at Tone mener relasjoner og god læring er tilknyttet hverandre, men at det er vanskelig å legge til rette for en kombinasjon. Som Tone også påpeker er relasjonen en essensiell faktor i elevenes

læringsarbeid, og Bergkastet et al., (2012) snakker om lærer-elevrelasjonen som primærrelasjonen i skolen, og at elevene skal møte skolens innhold i denne relasjonen. Med dette som utgangspunkt kan det tenkes at Tone burde, i likhet med Kari (se kap 5.2), fokusere på relasjonsdannelse i forkant av undervisning. Det kommer frem at hun ofte fokuserer på elevenes læringsutbytte i fag, da hun påpeker at hun noen ganger må «safe» seg gjennom dagene, samtidig som elevene skal *lære* noe. Relasjoner er ikke lokalisert i tid og sted (Moen, 2016), noe som gir Tone rom til å gjennomføre relasjonsdannende aktiviteter og undervisninger der det måtte passe for henne. Den relasjonelle dimensjonen gjennomsyrrer all virksomhet på skolen, og den vil kunne påvirke lærere, like mye som elever, følelsesmessig om relasjonen er både god og dårlig (Moen, 2016). Ut fra dette tenker jeg det burde være en forutsetning for alle lærere å arbeide målrettet mot en god og vedvarende relasjon til sine elever. Relasjoner fremstår, som Emilie på sin side uttrykker, som en utfordring knyttet til elevoppfølging:

Jeg har skrevet i notatene mine, «andre forhold som kan være viktig er elevsamtalen». Men det er det kun kontaktlærer som har. Det kunne jeg ha tenkt meg og hatt knyttet til faget jeg underviser i, men vet at jeg egentlig ikke har nok tid til det. Det hadde vært fint om man hadde funnet en «*lomme*» i hverdagen der jeg kunne fått litt tid til å snakke med elevene (Emilie).

I likhet med Tone ser Emilie på tidsbegrensningen som en utfordring i sin yrkesutøvelse. Emilie har i motsetning til Tone, mange års erfaring i yrket, og ser ikke på undervisning med relasjonsdannende elementer som problematisk. Emilie vektlegger heller oppfølging av eleven som utfordrende i sammenheng med tidsbegrensning. Hun ønsker å gi elevene tilbakemeldinger som kan fremme deres læring, men sier at stillingen hun er ansatt i ikke legger til rette for denne type elevsamtale, noe som i tillegg er forbeholdt kontaktlæreren. Kontaktlæreren er den læreren som har fått et ansvar for kontakten mellom skolen og hjemmet, og skal også fungere som et bindeledd mellom eleven og andre lærere på skolen (Skrøvset et al., 2017). Faglæreren Emilie anser oppfølging av elevene som svært viktig, men som hun i få tilfeller får mulighet til å gjennomføre, sier i forlengelsen av dette:

Som faglærer har man ikke muligheten til det. Jeg kan kanskje prioritere noen elever, de som strever mest, be dem være litt igjen etter skolen bare sånn at vi får tatt en liten prat. Men jeg kan jo ikke gjøre det med hver eneste elev og hver dag, det går ut over min tid. Eller «min tid», - det er jo møter osv. etter elevene er ferdig for dagen. Dette gjør at mulighetene for å gjøre dette med samtlige elever er små. Jeg tenker likevel at disse små grepene er viktig, både for relasjonsdannelsen mellom meg og eleven, men mest av alt for elevenes læring (Emilie).

Lærerens mange arbeidsoppgaver blir i dette utsagnet trukket fram. Etter endt skoledag for elevene skal lærerne videre til møter sammen med kollegiet, eller til planlegging av neste dags undervisning. Det er rett og slett ikke rom for, som Emilie sier, de små grepene i arbeidsdagen som både kan påvirke relasjonsdannelsen og elevenes læring positivt. Skrøvset et al., (2017) sier at uavhengig av hvor i skolesystemet læreren befinner seg har et ansvar overfor elevene. De sier videre at faglæreren ikke avstår fra ansvar knyttet til god kommunikasjon og relasjonsdannelse til sine elever tross det mindre tid sammen med dem, heller tvert imot (Skrøvset et al., 2017). Emilie i sine utsagn påpeker nettopp dette, viktigheten av å kunne følge opp elevene både for positive relasjoner, men mest av alt læring hos elevene. Kari forteller om hennes forberedelser i forkant av en undervisning:

Når jeg må ha fag i klasser jeg ikke kjenner, føler jeg at jeg må være mye mer forberedt. I alle fall inntil jeg blir godt nok kjent med elevene. Det er mye å ta hensyn til i sammenheng med en undervisning, og jeg føler noen ganger at jeg kan komme til kort, om jeg ikke er tilstrekkelig forberedt. For meg handler det mye om hvilke metoder jeg velger å bruke, både for å bli kjent med elevene, men også for at de skal lære mest mulig. Hvordan jeg står i klasserommet, hvordan jeg snakker til elevene, hvordan de får lov å delta i timen. Ja, jeg tenker mye på slike ting i forkant av undervisning. Jeg ønsker at elevene skal få slippe til. Det er kanskje det viktigste jeg gjør i forkant av undervisning, for at jeg skal føle jeg både får relasjoner til elevene og samtidig lærer dem noe (Kari).

Karis utsagn går ikke direkte på utfordringer, men mer hva hun gjør i forkant av undervisning. Hun sier innledningsvis i utsagnet at hun må være mer forberedt når hun skal ha undervisning i klasser hun ikke kjenner, rett og slett for å ikke føle seg utilstrekkelig. Jeg ønsket å ta dette utsagnet med under utfordringer rett og slett for å poengtere det Emilie også sier om lærerens arbeid utenom selve undervisningen. I tillegg nevner Kari viktigheten av de relasjonsdannende elementene hun mener hennes forberedelser gjør, da også i sammenheng med elevenes læringsutbytte. Læreryrket vil være preget av personlige og følelsesmessige dimensjoner, noe det vil være vanskelig å løsrive seg fra (Skrøvset et al., 2017). Kari vil ikke i sin undervisning føle seg utilstrekkelig overfor elevene, og derfor arbeider hun mye med undervisningen i forkant av gjennomføringen. I tillegg til å forberede seg godt i forkant av undervisning for sin egen del, ønsker hun å lage arbeidsoppgaver som gir rom for elevenes deltakelse. Hun påpeker dette som en relasjonsdannende faktor, men mest av alt at elevene lærer mer. Manger (2016) understreker at elevenes evne til å se egen læring av ny kunnskap når de fullfører

arbeidsoppgaver som er i tråd med deres evner, gir motivasjon til mer læring. Som Kari sier, ønsker hun å tilrettelegge for elevens medvirkning, da hun mener dette viser seg utslagsgivende både for hennes relasjoner til elevene, men viktigst av alt for elevenes læring.

5.4.1 Oppsummering og funn

Funn i denne kategorien fremstilles i form av utfordringer knyttet til faglærerens arbeid. Det er tydelig at tidsbegrensningen fremheves som sentral i disse lærernes arbeidshverdag. Det er mye som skal gjøres på kort tid. I tillegg fremheves elevoppfølging som en utfordring. Lærerne ønsker å følge opp sine elever, men tiden, stillingen og arbeidsmengden tillater ikke alltid dette. Det er likevel nødvendig å poengtere det Skrøvset et al., (2017) understreker om at faglærere ikke har et mindre ansvar for relasjonsdannelse til sine elever basert på færre timer sammen med dem. I stedet må faglærerne arbeide hyppigere mot denne dannelsen. Både Tone, Emilie og Kari påpeker viktigheten av relasjonen, særlig med tanke på elevenes læringsutbytte. Selv om samtlige informanter mener tiden er knapp i deres arbeidshverdag, forteller alle at de både ønsker og prøver å danne gode og varige relasjoner til sine elever. Ønsket om å lage god undervisning som fremmer både læring og relasjoner kan være vanskelig, men nødvendig i møte med elever de ikke har en relasjon til fra før. Jeg anså også Karis utsagn om hvor mye tid hun bruker på å forberede undervisning som et sentralt funn, da det belyser ennå et tidkrevende aspekt ved disse faglærernes arbeidshverdag. Jeg ser samtidig at alle lærerne har interesse for å både bygge relasjoner til sine elever og at samtlige av dem vektlegger elevenes læringsutbytte. Spurkeland & Lysebo (2016) poengterer en lærers menneskeinteresse i møte med deres yrke. Interessen bygger på å være genuint opptatt av å møte andre mennesker og å danne en relasjon til dem – til tross for at dette noen ganger kan fremstå krevende. Basert på mine informanters utsagn, viser dette til tre faglærere som arbeider for relasjonsdannelse med sikte på et så godt læringsutbytte som mulig, til tross for de utfordringene arbeidshverdagen byr på.

5.5 Vedlikehold og videreutvikling

Denne kategorien legger lærernes arbeid til grunn gjennom å vedlikeholde de allerede dannede relasjonene, samtidig som de videreutvikler både relasjonene til elevene, men også elevenes læring i en positiv retning. Det er ingen stor kategori, men jeg anser den som viktig og informantene hadde noen gode poeng som jeg tenker er relevant for kategorien og for studien. I de aller fleste tilfeller ønsker både læreren og elevene å bygge opp gode, positive og vedvarende relasjoner til hverandre. Spurkeland (2011) underbygger dette ved å si at positive

relasjoner kjennetegnes ved et ønske om å møte en person, setter pris på samværet og at det snakkes positivt både om og med hverandre. Emilie, som har arbeidet lenge i yrket, presiserer nettopp dette:

Jeg har jobbet så lenge som lærer, nettopp fordi jeg er bortskjemt på gode tilbakemeldinger fra elevene. De gir meg klemmer, kommenterer klær, og det er mange komplimenter hver dag. Ikke bare på utseende, men at de sier «*åh ja, skal vi ha engelsk*» når jeg møter dem i gangene. Man møter jo også det motsatte, så det er begge deler. Men stort sett er det positivt, og jeg jobber også mot det positive. Det negative tar jeg når det kommer. Det er bare et tegn på at jeg må fortsette å jobbe mot en god relasjon, mot god læring for elevene og mot gode arbeidsdager for meg (Emilie).

Emilie påpeker elevenes tilbakemeldinger som drivkraft for å fortsette å arbeide, og sier hun jobber mot det positive. Det å arbeide mot det positive tolker jeg som en fin inngangsport til både en god relasjonsdannelse og god faglig læring. De positive relasjonene hun har til elevene viser seg utslagsgivende for hennes arbeidslyst, og igjen som Spurkeland (2011) sier, styrker dette både elevenes-, men også Emilies selvbilde i arbeidshverdagen. Det at hun møter på utfordringer er med på å gi nytt giv, og et ønske om å fortsette det allerede gode arbeidet mot det positive. Kari sier videre:

Det er artig det med relasjoner, oss lærere sammen med elevene. Du vil også komme til å møte noen elever det er krevende å danne relasjoner til, uansett hvor mye du prøver. Det er slitsomt, tungt, ja rett og slett en påkjenning noen ganger. Men det er viktig å påpeke at det til syvende og sist er du som lærer som har ansvar for å danne de gode og vedvarende relasjoner til dine elever, selv om det noen ganger virker uutholdelig. Dette vil også vise elevene at du ikke gir opp, at du viser at du faktisk vil danne en relasjon til dem, og at du har et ønske om at de skal lære best og mest mulig (Kari).

Det å danne relasjoner til elever fremstår som en tidkrevende og noen ganger utfordrende prosess, men også som Kari legger frem, noe artig. Det å faktisk klare å bli kjent med eleven slik at en kan mestre å gi elevene undervisning som i stor grad vil gi ny kunnskap og motivasjon for ny læring, fremstår av utsagnet til Kari som givende. Relasjonen som etableres mellom lærer og elev påpekes av Bergkastet et el., (2012) som en nødvendighet for å videre etablere et godt læringsmiljø innad i klassen, som bør bære preg av vennlighet, gjensidig respekt og samarbeidsvilje. Kari poengterer i utsagnet at en alltid vil møte noen elever det er mer krevende å danne relasjoner til, men presiserer at det er viktig å ikke gi seg når det blir vanskelig. Elevene får med seg mer enn det vi tror, og ved å uttrykke overfor dem at «*jeg er her, jeg ser deg og*

jeg gir meg ikke», kan være med på å gi elevene en følelse av trygghet og stabilitet. Fremfor alt tolker jeg lærernes utsagn i den retning at vi som lærere også må gi elevene tid. Ikke tvinge frem en unaturlig relasjon på bakgrunn av at det er jobben vår. Og som vi var inne på tidligere, lar vi oss ikke styre og påvirke av hvem som helst (Spurkeland, 2011). Tillit og trygghet blir derfor essensielle stikkord i relasjonsdannelsen. Undervisningssituasjonen er på en måte også en påtvunget situasjon for elevene, jeg tenker derfor at det er viktig å ikke fremstå som uekte i dette møte med elevene.

5.5.1 Oppsummering og funn

Som nevnt innledningsvis i denne kategorien er den ikke stor, men poengterer likevel noen funn som jeg anser relevant i forbindelse med studien. For det første handler det om å arbeide mot det positive både for elevene, men også for deg som lærer. Motivasjon i arbeidshverdagen er like viktig for læreren som for elevene. Uten motivasjon og positive tilbakemeldinger vil arbeidet fremstå meningsløst. Bergkastet et al., (2012) sier at lærerens væremåte i klassen påvirker klassen klima. Hvis læreren oppfatter sitt arbeid som meningsløst vil dette påvirke elevene, relasjonene og læringsmiljøet negativt. Flere informanter påpekte at du vil møte elever som fremstår utfordrende, men det er viktig å ikke gi seg i arbeidet mot en relasjon til disse elevene. Det relasjonelle aspektet mellom lærer og elev skal fremstå artig, for begge parter. Negative relasjoner kan ifølge Spurkeland (2011) føre til blant annet lave forventninger til skolearbeidet, uønsket atferd og negativ snakk, både mellom elever og lærere. I tillegg har jeg tolket utsagn i den retning at det er viktig å gi elevene tid. Tid til å se at du er trygg, at de kan stole på deg og at du ønsker deres beste både faglig og sosialt. Arbeidet i forkant av relasjonsdannelsen fremstår altså som viktig, men jeg anser også arbeidet med å vedlikeholde de etablerte relasjonene som vel så viktig, dette for å videreutvikle elevenes læring i en positiv retning.

5.6 Kapitteloppsummering

Avslutningsvis ønsker jeg her å oppsummere kapittelet der jeg sammenfatter alle kategoriene. Det er viktig å presisere at alle kategoriene, samt funn knyttet til kategoriene henger sammen. Det er en gjennomgående rød tråd i alle funn, og de påvirker hverandre i arbeidet med relasjonsdannelsen og læringsutbytte til elevene. Som vi har vært inne på tidligere er relasjonen en dynamisk prosess som hele tiden vil være i bevegelse mot enten det positive eller det negative, noe som forutsetter en lærer som hele tiden arbeider målrettet mot den ønskede

positive relasjonen. Samtlige informanter synliggjør i sine utsagn, sin interesse og tanker omkring relasjonsbygging og læringsutbytte. Alle viser til viktigheten av gode relasjoner som en læringsfremmende faktor. Deres arbeid med klasseledelse vil påvirke hvordan miljøet i klassen utspiller seg, som videre påvirker elevenes læring i klasserommet. Det er viktig at læreren som klasseleder gir elevene de små tegnene som viser at elevene føler seg sett. Videre må læreren hele tiden arbeide frem god undervisning som både gir elevene lyst til å lære, men som også utvikler deres læringspotensial. Som faglærer har mine informanter påpekt utfordrende aspekter som blant annet tidsbegrensningen. Dette var en gjennomgående utfordring i samtlige kategorier, og som ble nevnt av alle informanter. Til tross for denne tidsbaserte utfordringen må lærerne arbeide for relasjoner og mot et optimalt læringsutbytte for elevene. Teorien vi har vært innom sier til og med at faglærere ofte må ha mer fokus på arbeidet mot denne ønskede relasjonen til elevene. Tidsbegrensninger er noe alle lærere møter i sin arbeidshverdag, både faglærere og kontaktlærere.

6 Avslutning og svar på forskningsspørsmål

Jeg har gjennomført tre kvalitative intervjuer, med tre faglærere i skolen. Disse intervjuene har gitt meg verdifull empiri som danner grunnlaget for å svare studiens forskningsspørsmål. Prosessen med å arbeide seg gjennom denne studien har ikke bare gitt meg et datamateriale som i stor grad svarer til det formulerte forskningsspørsmålet (se kap 1.2), men også gitt meg som snart lærer, verdifull kunnskap og et innblikk i arbeidet som venter i skolen.

Hvert funn i studien har en egenverdi, men det er likevel en sammenheng mellom dem som tyder på at de i stor grad er tilknyttet hverandre i det store bildet som relasjonsdannelse er. Funnene er med på å illustrere det arbeidet faglærerne gjør for å etablere relasjoner som vil gi elevene et tilstrekkelig læringsutbytte i de fagene det undervises i. Isolert sett kan funnene virke å gjelde for faglærere spesielt, men det kan også tenkes at arbeidsmetodene informantene presenterer er generaliserbare til læreryrket generelt. Det er krevende å danne relasjoner, spesielt når en møter utfordringer, som for eksempel tiden og elever som kan være utfordrende. Studien viser at samtlige lærere er bevisst betydningen relasjoner har for elevenes læring og trivsel i skolen, og de viser til tross for de utfordringene de møter, et ønske om å etablere gode og vedvarende relasjoner til sine elever.

Det er flere forhold som fremstår sentrale i datamaterialet. Analyse, tolkning og drøfting viser faglæreres tanker omkring viktigheten av å danne gode relasjoner til sine elever. Alle påpeker at gode relasjoner er utslagsgivende for læringsutbyttet elevene sitter igjen med, noe som også bekreftes i studiens teoretiske grunnlag. Elevene trenger en stabil klasseleder som lager regler og rutiner i det læringsmiljøet et klasserom er. Denne stabiliteten ligger til grunn for elevenes opplevelse av trygghet og tillit på og til skolen. Tidsbegrensningen i arbeidshverdagen til disse tre faglærerne oppleves som en utfordring. Alle faglærerne viste til et ønske om å etablere relasjoner til sine elever, men de føler at tiden ikke strekker til. Likevel anser de det relasjonelle arbeidet som svært betydningsfullt, og trekker frem arbeidet med å planlegge undervisning som både ivaretar relasjonsbygging og god læring som en viktig faktor. God og målrettet undervisning som er tilpasset elevene gir dem større motivasjon for selve læringsarbeidet. Faglærernes ansvar overfor elevene når det gjelder å se hver og en, viser seg avgjørende for elevenes oppfatning av relasjonen til læreren. Relasjonen mellom lærer og elev kommer blant annet til uttrykk gjennom elevenes ønske om å lære.

Med dette som grunnlag, kan studien oppsummere at faglærerne fremhever relasjonen mellom lærer og elev som viktig for elevenes læringsutbytte. Videre viser informantenes utsagn at de arbeider målrettet mot å etablere gode relasjoner gjennom å være der for elevene når de trenger det, se alle elever, samt planlegge og gjennomføre undervisning som fremmer alle elevenes ulike behov. I tillegg til å gi tilpasset undervisning bruker samtlige informanter mye tid på å planlegge undervisning som elevene synes er artig, og derfor gir elevene grunnlag til å glede seg til deres undervisningstimer. Slik undervisning gir elevene lyst til å lære, og øker derfor deres motivasjon til eget arbeid i fag. Stabilitet, trygghet og tillit vil være stikkord i lærerens klasseledelse, noe som fremstår essensielt for relasjonsbyggingen. Faglærere vil kunne møte utfordringer i relasjonsbyggingen med tanke på tidsbegrensningen læreryrket byr på. Likevel er ikke dette et grunnlag for at faglæreren ikke skal arbeide mot gode relasjoner til sine elever.

Avslutningsvis ønsker jeg å påpeke betydningen dagens lærerutdanning har for denne studiens funn. Som det ble presentert i SINTEF rapporten (2017) forteller informantene der at praksisstudentene og de nyutdannede lærerne hadde tilstrekkelig kunnskap i fag, men viste mer manglende kunnskap knyttet til «skolens indre liv». Vi ser av denne studiens funn at samtlige informanter peker på viktigheten av gode relasjoner til elevene, dette med særlig vekt på elevenes læringsutbytte. I tillegg viste informantene et utfordrende aspekt ved deres arbeidshverdag, da de forteller at tiden ikke alltid strekker til i møte med elevene. Dagens masterutdanning som tilsynelatende utdanner faglærere mer enn tidligere, kan tenkes å burde ha et større fokus på nettopp de aspektene ved læreryrket som *ikke* er knyttet til fag. Årsaken til denne tanken er nettopp fordi, som både informanter og teori har påpekt, at elevenes læringsutbytte øker betraktelig hvis relasjonen til læreren er god. De utfordringer mine informanter fremhever vil være svært relevante for dagens nyutdannede lærere, og jeg anser derfor studiens funn som relevant i møte med lærerutdanningen.

Referanseliste

- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2012). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Finne, H., Mordal, S. & Ullern, E. F. (2017). *Oppfatning av kvalitet i lærerutdanningene 2016* (A28066). Hentet 05.10.19 fra xmlui/bitstream/handle/11250/2569677/sintef_a28066.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis: Profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagboksforlaget
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. nr. 13 (2007-2008)). Hentet 21.08.19 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Manger, T. (2016). *Motivasjon, tro på seg selv og ros*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Moen, T. (2016). Lærer-elev-relasjonen. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: en fortelling fra klasserommet* (s. 11-18). Oslo: Gyldendal akademisk
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 06.10.19 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som/pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Olufsen, M., Karlsen, S. & Ødegaard, M. (2017). Endringer i lærerstudentenes kompetanser? En casestudie fra en ny lærerutdanning ved UiT Norges arktiske universitet. *NorDiNa*, 12(2), 117-133. Hentet 12.10.19 fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11661/article.pdf?sequence=2&isAllow=y>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: Perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metoder* (5. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Universitetet i Tromsø. (2018). *Retningslinjer for behandling av personopplysninger i forskning og studentprosjektet ved UiT Norges arktiske universitet (UiT)*. Hentet 07.10.19 fra https://uit.no/Content/604028/cache=20181112102330/UiT_RetnLinj_PersOpplForsStud_181119.pdf
- UiT Norges arktiske universitet (2019, 27. september). Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn – master. Hentet 12.10.19 fra https://uit.no/utdanning/program/280330/grunnskolelaererutdanning_for_1_-7_trinn_master
- UiT Norges arktiske universitet (2017). *Studieplan for integrert masterprogram lærerutdanning 1.-7. trinn*. Hentet 26.01.19 fra <https://uit.no/Content/511058/cache=20191001132217/Studieplan-Master-i1%C3%A6rerutdanning-1-7-trinn-h%C3%B8st-2017-kull-2013-2016-.pdf>
- UiT Norges arktiske universitet (2008). *Fagplan for allmennlærerutdanning: General Teacher Education*. Hentet 12.10.19 fra https://uit.no/Content/178425/alu_fagplansamling%2009-10i.pdf
- Utdanning.no (2019, 16. april). Lærer. Hentet 18.09.19 fra <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/laerer> «Yrkesbeskrivelsen er basert på åpne data fra utdanning.no og er underlagt Norsk lisens for offentlig data (NLOD). Teksten vedlikeholdes på [yrkessiden](https://utdanning.no/yrkessiden) på utdanning.no.»

Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (Red.). (2014). Feltarbeid i egen kultur (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

27.10.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

«Lærer – elevrelasjon, fra en faglærers perspektiv»

Referansenummer

296633

Registrert

17.01.2019 av Guro Enoksen - gen004@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT- Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lisbet Rønningsbakk, lisbet.ronningsbakk@uit.no, tlf: 77660411

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Guro Enoksen, guro_eno@hotmail.com, tlf: 92655996

Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.12.2019

Status

22.01.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (1)

22.01.2019 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv:
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samstemmer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2019.

3. 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkår 1 og 4 følges er det NSD sin vurdering 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

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges vurderer NSD 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) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1 vurderer NSD 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.

MELD ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

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

Lykke til med prosjektet!

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

Vedlegg 2: informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Av Guro Enoksen, masterstudent i Grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn, ved UiT Norges
Arktiske universitet.

-

Prosjektet er vurdert og godkjent av NSD personvernombudet.

1 Formål

I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å se nærmere på lærerens arbeid med relasjonskompetanse i skolen. Lærer – elevrelasjonen sies å være utslagsgivende for elevenes læring i de ulike fagene, og på bakgrunn av dette vil mitt fokus ligge på hvordan *faglæreren* etablerer og vedlikeholder relasjoner til elevene når han/hun ikke nødvendigvis møter elevene mer enn 1-3 ganger i uken og i tillegg har flere klasser.

Midlertidig forskningsspørsmål:

Hvordan arbeider faglærere for å etablere og vedlikeholde relasjoner med vekt på elevens læringsutbytte.

For å kunne få en større innsikt i tema, ser jeg det relevant og snakke med lærere som til daglig arbeider med akkurat dette. Jeg ønsker om mulig å snakke med faglærere, da oppgavens fokus ligger på faglærerens arbeid med relasjonskompetanse i skolen og derfor kan gi meg de beste svarene.

Årsaken til at jeg ønsker å forske på akkurat dette tema baserer seg på erfaringer jeg har med meg fra praksis, der jeg både har hatt en kontaktlærerrolle og en faglærerrolle. Disse erfaringene forteller meg at det *kan* være mer krevende å danne de gode og vedvarende relasjonene med alle elevene som faglærer, fordi du ikke møter elevene/klassen like ofte som en kontaktlærer. Dette kan være misoppfatninger jeg har med meg fra praksis, men noe jeg likevel ser på som interessant og derfor ønsker å finne ut mer av. Siden relasjonen mellom lærer og elev skal ha

mye å si for elevenes læringsutbytte i alle fag, burde det være en forutsetning at også faglærere har gode relasjoner til klassen han/hun under viser i for et optimalt læringsutbytte for elevene.

2 Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen vil foregå over et semester og avsluttes september 2019. Forskningsprosjektet er en kvalitativ studie som vil basere seg på kvalitative intervjuer av et utvalg lærere (faglærere). Det vil gjøres intervjuer med en varighet på 30-45 minutter. Deltakelse baserer seg på frivillig, informert samtykke.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju der jeg stiller spørsmål som er forberedt i forkant av intervjuet. Målet er at intervjuet skal fremstå mer som en samtale enn et rent intervju, men som likevel gir meg svar på de spørsmålene jeg ser på som relevante knyttet til tema. Samtalen kan tenkes å vare i opp til maks 45 minutter. Jeg håper det er greit at intervjuet blir tatt opp, slik at jeg kan analysere svarene i etterkant. *Lydopptakene vil bli slettet når studien er avsluttet.*
- Hvis jeg i etterkant av intervjuet finner noe uklart og derfor ønsker mer klarhet rundt svaret til spørsmålet/samtaleemnet hadde det vært fint om muligheten for å sende en mail eller ringe er til stede.
- Du har rett til å be om innsyn i det datamaterialet som samles inn om deg, og kan be om rettinger og slettinger i dette. Dette innebærer at du også kan få en kopi av det transkriberte intervjuet. Du har også rett til å klage til datatilsynet.

2.1 Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker som nevnt tidligere å snakke med faglærere, derfor får du spørsmålet. Prosjektet handler om hvordan faglærere arbeider for relasjonsdannelse med sine elever/klasser og derfor kan det tenkes at disse lærerne også vil kunne gi de beste svarene.

3 Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt og vil bli lagret digitalt med passordbeskyttelse. Alle deltakere anonymiseres og vil derfor ikke kunne gjenkjennes.

Alt av personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt, anslått å være innen 31.12.2019.

4 Det er frivillig og 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 slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

5 Kontaktinformasjon

Dersom du har spørsmål til prosjektet eller om noe er uklart, må du gjerne ta kontakt.

Navn: Guro Enoksen

Lærerstudent ved UiT Norges Arktiske universitet

E-post: guro_eno@hotmail.com

Telefon: 926 55 996

Veileder:

Navn: Lisbet Rønningsbakk

E-post: lisbet.ronningsbakk@uit.no

Telefon: 776 60 411

5.1 Kontaktinformasjon UiT

Adresse UiT: Hansine Hansens veg 18, 9019 Tromsø

5.2 Kontaktinfo på Institusjonens personvernombud

Navn: Joakim Bakkevold

E-post: personvernombud@uit.no

Telefon: 776 46 322 og 976 91 578

Jeg ønsker med denne henvendelsen å invitere deg til å være en del av mitt forskningsprosjekt.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, NSD- norsk senter for forskningsdata AS.

6 Samtykkeerklæring

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet seinest 31. desember 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til Masteroppgaven

Det foreløpige forskningsspørsmålet:

Hvordan arbeider faglærere for å etablere og vedlikeholde relasjoner med vekt på elevens læringsutbytte?

Intervjuguide:

1. Din arbeidssituasjon – for å vise til heterogenitet i informantgruppa
 - a. Alder og kjønn?
 - b. Hvilken og hvor mange års utdanning har du?
 - c. Hvor mange år har du arbeidet som lærer, og hvor lenge på denne skolen?
 - d. Hva slags fag underviser du i, hvor mange klasser har du og hvor mange timer er du i hver av klassene (pr. uke)?

2. Synet ditt på relasjon
 - a. Betydningen av relasjon for deg som faglærer?
 - b. Betydningen av relasjonen mellom lærer og elev for deg som faglærer?
 - c. Betydning av relasjon med spesiell vekt på faglig utbytte/læringsutbytte for elevene?

3. Hva må være til stedet for et best mulig læringsutbytte for elevene?
 - a. Læringsmiljø?
 - b. Elev-elev-relasjon?
 - c. Lærer-elev-relasjon?
 - d. Annet?

4. Hva gjør du for å danne relasjoner
 - a. Arbeidsmåter/fremgangsmetode – rutine?
 - b. Variasjon i metode ut fra hvilken klasse du møter?
 - c. Ulike metoder ut fra å skape en relasjon til en hel klasse, kontra til hver enkelt elev?

5. Hvilke tiltak virker best – synes du?

6. Hvilke utfordringer finnes det?
 - a. Utfordringer knyttet til samarbeid med andre lærere (kontaktlærer til den aktuelle klassen/klassene)?
 - b. Utfordringer med hjem-skole-samarbeid (vanskelig å komme i kontakt med foreldre som faglærer)?
 - c. Utfordringer med tilpasset opplæring (assistenter og andre tiltak i klasserommet)?

7. Andre forhold som kan være viktig?

