



Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

Korleis opplever ungdom og unge vaksne som hadde spesialundervisning i ungdomsskulen, at relasjonen til læraren var ?

Ei kvalitativ, retrospektiv intervjuundersøking

Studiepoeng (40)

Gunhild Nordvik Reite
November 2014

.... å bli lagt merke til er vel det aller, aller viktigaste. Det er ikkje så mange som tenker over kor viktig det faktisk er , men...Eit lite blick og ein liten omsorg frå nokon kan ha, kan egentlig bety på liv og dødfor enkelte, og for enkelte kan det bety framtida deira .(...)Viss ein for eksempel har hatt det så dårleg som eg har hatt det på skulen, men ein har dei få personane som kjem inn og gjev deg ein liten «push», så kan det gjere faktisk at i staden for å få ei kort utdanning som egentleg ikkje er verdt noko, du kjem deg ikkje i arbeid, eller....Ja, du blir egentleg ganske «stuck» i livet ditt på ein plass. Men viss du har nokon som tek tak i deg, så kan du kome deg vanvittig langt, og du kan bruke din kunnskap (...) til å kome deg dit du vil eller enda lenger enn du nokon gong kunne tenkt eller trudde at du skulle klare.

(Intervjuperson, kvinne, 19 år)

ABSTRACT

The topic of this master thesis is the relationship between teacher and students with special education. Extensive research shows that this relationship is crucial to the students' learning and development, especially for students at risk of school failure. The research question for this study has been: **How do former students who had special education in lower secondary school (8th – 10th grade) perceive the relationship they had with the teacher at the time?** To find answers to this research question, qualitative, retrospective interviews have been conducted amongst former students, who had special education in lower secondary school.

The results in this study are being presented within the framework of a model I have called the triadic model for teacher – student relationships. This is a model which is based on the classic didactic triangle, and presents the teacher – student relationship as a triangle with three equal factors: student, teacher and curriculum. The good relationship is presented as a balanced meeting between these three.

In a good relationship the informants have perceived the teacher as authoritative, strict and just, with a good relationship with the class as a group. The teacher was caring, and adapted the teaching to the students' needs. The students felt that they were seen, both academically and as human beings, and became motivated and committed. The teacher had to some students a function as a primary attachment figure, and it is consistent that this teacher mediated attachment to school. The good relationship led to academic and personal development for the students, and affected how later schooling was perceived.

In a poor relationship the informants have perceived the teacher as authoritarian or neglective. The teacher did not give neither instrumental nor emotional support, and did not adapt the teaching to the students. The students felt neglected or counteracted, became demotivated, they resigned and experienced a negative academic development. Some informants tell about how a good relationship to another teacher later neutralized the experience, and reversed the negative development.

The results in this study are consistent with previous research, and underlines especially the connection between the more emotional side of the teacher – student relationship, and the academic activity in schools. The study also points to how a positive relationship to a teacher by some former students has been perceived as crucial to a positive development both personally and academically later in life.

SAMANDRAG

Temaet for denne studien er relasjonen mellom læraren og elevar med spesialundervisning. Omfattande forskning viser at denne relasjonen er avgjerande for eleven si læring og utvikling, særleg for elevar som er i risiko for nederlag i skulen. Problemstillinga har vore:

Korleis opplever ungdom og unge vaksne som hadde spesialundervisning i ungdomsskulen, at relasjonen til læraren var? For å finne svar på problemstillinga, har det blitt gjennomført kvalitative, retrospektive intervju blant tidlegare elevar som hadde spesialundervisning då dei gjekk i ungdomsskulen.

Resultata i undersøkinga vert presenterte innanfor ramma av ein modell eg kallar *ein triadisk modell for lærar – elev - relasjonen*. Dette er ein modell som tek utgangspunkt i den klassiske didaktiske trekanten og som framstiller også lærar – elev-relasjonen som ein trekant med tre likeverdige faktorar: elev, lærar og innhald. Den gode relasjonen vert framstilt som eit balansert møte mellom desse tre faktorane.

Den gode relasjonen, slik dei intervjuja opplevde den, var prega av ein lærar som var autoritativ, streng og rettferdig, hadde ein god relasjon til klassen som gruppe, viste omsorg for og tilpassa undervisninga til elevane. Elevane kjende seg sett både fagleg og som menneske, og vart motiverte og engasjerte. Læraren fungerte for nokre som ein betydeleg tilknytningsfigur, og det er gjennomgåande at ein slik lærar medierte tilknytning til skulen. Den gode relasjonen til læraren førte til fagleg og personleg utvikling for elevane, og påverka korleis seinare skulegang vart opplevd.

Den dårlege relasjonen, slik dei intervjuja opplevde den, bar preg av ein lærar som anten var svært autoritær eller forsømande. Ho gav verken fagleg eller emosjonell støtte, og tilpassa ikkje undervisninga til elevane. Elevane kjende seg oversett eller motarbeidde, vart demotiverte, dei resignerte, og opplevde negativ fagleg utvikling. Nokre fortel korleis ein god relasjon til ein annan lærar seinare verka nøytralisierende, og snudde den negative utviklinga.

Resultata i undersøkinga er i samsvar med tidlegare forskning, og understrekar særleg samanhengen mellom den meir emosjonelle sida av lærar – elev-relasjonen, og den faglege verksemda i klasseromet. Undersøkinga peikar også på korleis ein god relasjon til ein lærar for nokre har blitt opplevd som avgjerande for ei positiv utvikling både personleg og fagleg, også seinare i livet.

FORORD

Etter månader ved skrivebordet er det på tide å ta eit letta, men også vemodig farvel med denne masteroppgåva som har vore ven, og til tider fiende, over så lang tid. Det har vore både kjekt og spennande å vere i «masterbobla», men både eg og mine nærmaste kjenner at no er det godt at eg kjem ut att.

Det er også på tide å takke. Først og fremst vil eg takke dei åtte fantastiske ungdomane og unge vaksne som let meg få kome inn i liva deira, og som har delt store gleder og sorger frå skuletida med meg. Det dei fortalde, stadfesta det eg har erfart – at ein lærar kan utgjere ein skilnad – på vondt, men heldigvis også på godt.

Det er også på sin plass å takke rektorar, tilsette ved opplæringskontor rundt omkring i landet, og leiarar i Norges dysleksiforbund og ADHD Norge som har late meg vidareformidle informasjon om prosjektet.

Ei stor takk rettar eg også til Kari Bachmann, som gjennom fleire samtalar ved telefonen og dataskjermen har vore ein stødig rettleiar, som har støtta og utfordra, og vore ein spennande samtalepartner som eg har kunne brynt meg på, «kasta ball» med, og justert kursen etter.

Sist, men på ingen måte minst, vil eg takke mine kjære som har lete meg få «bure meg inne» på kontoret i tide og utide for å jobbe med oppgåva mi, og som har heia på meg heile vegen heim.

Dravlausbygda, 01.11.2014

Gunhild Nordvik Reite

INNHALDSLISTE

1	Innleiing.....	1
1.1	Tema og bakgrunn.....	1
1.2	Val av problemstilling	2
1.3	Oppbygging av oppgåva	4
2	Kunnskapsgrunnlag	5
2.1	Innleiande om lærar – elev- relasjonen som faktor i læringsmiljøomgrepet.....	5
2.2	Tilknytningsteori.....	6
2.3	Pianta sin modell for elev – lærar - relasjonen	9
2.4	Den didaktiske trekanten	12
2.5	Sosial støtte i klasseromet.....	14
2.5.1	Emosjonell støtte	15
2.5.2	Fagleg støtte	16
2.5.3	To sider av same sak?	17
2.6	Risiko og beskyttande faktorar.....	18
2.6.1	Elevar i risiko	19
2.6.2	Er elevar med spesialundervisning i risiko?	20
2.6.3	Lærar – elev - relasjonen som beskyttande faktor	23
2.7	Betydninga av lærar – elev - relasjonen	25
3	Metode.....	28
3.1	Ei fenomenologisk tilnærming	28
3.2	Kvalitativt intervju som metode.....	29
3.3	Intervjuguide og prøveintervju	31
3.4	Utval og rekruttering.....	32
3.5	Intervjuprosessen.....	35
3.6	Bearbeiding og analyse	35
3.7	Reliabilitet og validitet	36
3.8	Etiske vurderingar	39
4	Resultat	42
4.1	Kven er intervjupersonane?	42
4.2	Læraren sin relasjon til klassen	44
4.2.1	Respekt og kontroll	45
4.2.2	Rettferdigheit.....	46
4.2.3	«Berre ein jobb»	47
4.3	Emosjonell støtte	47
4.3.1	Trygghet og tru på seg sjølv	47
4.3.2	Emosjonell tilknytning.....	48
4.3.3	«Læraren hadde noko imot meg»	49
4.3.4	Aksept og verdsetjing – «å bli sett»	50
4.3.5	Omsorg	51
4.4	Fagleg støtte.....	52
4.4.1	Læraren sin kompetanse innanfor fag og formidling	52
4.4.2	Tilbakemelding og rettleiing	53
4.4.3	Særskilt tilrettelegging for eleven.....	54
4.5	Samanheng mellom fagleg og emosjonell støtte.....	55
4.6	Kva betydning hadde lærar-relasjonen for elevane?	56
4.6.1	Motivasjon og engasjement	56
4.6.2	Fagleg utvikling	57
4.6.3	Personleg utvikling.....	58
4.7	Relasjonen som beskyttande faktor eller risiko	59

4.8	Oppsummering av resultatata	61
4.8.1	Hovudtrekka ved ein god lærar – elev - relasjon i denne undersøkinga	61
4.8.2	Hovudtrekka ved ein dårleg lærar – elev - relasjon i denne undersøkinga	61
5	Drøfting	62
5.1	Teoretisk overbygg over drøftinga	62
5.2	Den gode relasjonen	63
5.2.1	Den strenge og rettferdige læraren.	64
5.2.2	Læraren som tilknytningsfigur og trygg base.....	65
5.2.3	Å bli sett som person	67
5.2.4	Rettleiing og tilpassing.....	67
5.2.5	Engasjement og motivasjon	69
5.3	Den dårlege relasjonen	70
5.3.1	Utrygghet og frykt.....	70
5.3.2	Den forsømande læraren.....	72
5.3.3	Dårleg eller manglande fagleg støtte.....	73
5.3.4	Resignasjon	75
5.4	Lærar – elev-relasjonen som risiko eller beskyttande faktor	76
5.4.1	Risiko.....	76
5.4.2	Beskyttande faktor.....	77
5.5	Oppsummering.....	79
5.6	Undersøkinga sine svakheiter	80
6	Avslutning.....	81
7	Referansar	82
Vedlegg	86
	Vedlegg 1: Intervjuguide	86
	Vedlegg 2: Prosjektgodkjenning frå NSD	88

1 INNLEIING

1.1 TEMA OG BAKGRUNN

Temaet for denne masteroppgåva er lærar – elev-relasjonen, og den betydninga den har for eleven sitt læringsmiljø og eleven si utvikling. Særleg tek den føre seg korleis elevar som er i risiko for uheldig utvikling i skulen, opplever denne relasjonen.

I Stortingsmelding 22, Motivasjon – Mestring – Muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2010 - 2011 s. 67) kan vi lese følgande:

Alle elever i norsk skole har en individuell rett til et fysisk og psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. At elevene opplever å ha et godt læringsmiljø, er et viktig mål i seg selv. Det er godt dokumentert at det er en sammenheng mellom elevenes faglige prestasjoner og deres læringsmiljø. Skolekulturen, relasjonene mellom elevene og mellom lærerne og elevene, samt det pedagogiske arbeidet påvirker hverandre gjensidig.

Læringsmiljøomgrepet omfattar altså både kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold som spelar inn på elevane si utvikling (Solli, 2004 s. 13), og er eit tema som har vorte sett sterkt fokus på siste åra. Utdanningsdirektoratet (2014a) sitt tiltak *Bedre læringsmiljø (2009-2014)* har vore ei femårig satsing, der ein har jobba for betre læringsmiljø for norske elevar, mellom anna gjennom lokale utviklingsprosjekt. Relasjonsarbeid i skulen har vore ein del av dette arbeidet. Lærar – elev-relasjonen er sentral i forhold til læringsmiljøet, og det ser ut til å vere ein klar samanheng mellom gode relasjonar, undervisninga og elevane si læring (Mausethagen & Kostøl, 2009 s. 8).

Mange lærarar sine største opplevingar, og viktigaste motivasjonskjelde, knytter seg til dei banda som oppstår mellom dei og elevane. Ifølge Heargreaves (2004 s. 87 - 88) forstår gode lærarar at undervisning og læring vert vellykka først når lærarane har eit omsorgsforhold til elevane, og når elevane engasjerer seg kjenslemessig i læringa. Kjensler er ikkje berre ein viktig kontekst for læring, dei er ein del av sjølve læringa og undervisninga.

Relasjonar kan skildrast som korleis du oppfattar og innstiller deg til menneske rundt deg, og kva desse har å bety for deg. Dette gjeld i relasjonar mellom vaksne, men også mellom vaksne og barn (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2011 s. 211). Ein har siste åra i stadig sterkare grad vorte merksam på kor stor betydning relasjonen mellom lærar og elev har når

det gjeld å få til ein god læringsssituasjon. Stortingsmelding 22 viser nettopp til satsinga *Bedre læringsmiljø*, og listar opp punkt som er kjenneteikn på god klasseleiing. Første punkt er: «Læreren har høy bevissthet om betydningen av relasjonen lærer – elev og tar ansvaret for kvaliteten på denne relasjonen.» (Kunnskapsdepartementet, 2010 - 2011 s. 70). For å kunne ta dette ansvaret, må ein ha som utgangspunkt at relasjonar ikkje er ein gitt storleik, men noko ein kan skape, utvikle og endre. Det er ikkje noko som anten er der eller ikkje, ikkje ein storleik som sit *i* menneske, men noko som utspelar seg *mellom* menneske.

1.2 VAL AV PROBLEMSTILLING

Forskning viser at for elevar som på ein eller annan måte har særskilte behov, og slik er ekstra sårbare og i risiko for å mislukkast i skulen, vil kvaliteten på relasjonen kunne ha større konsekvensar enn for andre elevar (Hamre & Pianta, 2006 s. 49; Pianta, 2006). For alle elevar er tida i ungdomsskulen ei tid der ein søker meir sjølvstende, samtidig som behovet for kontakt med vaksne er like stort og viktig, om enn på ein annan måte. Samtidig legg skulen som system på høgare trinn i mindre grad opp til forhold som fremjar gode relasjonar mellom lærar og elev. Elevane har gjerne fleire lærarar, og tida som den enkelte lærar har til kvar enkelt elev, vert mindre. Skuledagen vert i det heile meir fragmentert, og stabile, gode relasjonar er vanskelegare å bygge og oppretthalde (Hamre & Pianta, 2006). Med dette som utgangspunkt, har eg valt å ta føre meg følgende problemstilling:

Korleis opplever ungdom som hadde spesialundervisning i ungdomsskulen, at relasjonen til læraren var?

For å finne svar på denne problemstillinga, har eg valt å gjere ei retrospektiv, kvalitativ intervjuundersøking. Intervjua eg har gjennomført, er det som Kvale og Brinkmann (2012, kapittel 2) kallar *semistrukturerte livsverdenintervju*, som er ein *kvalitativ metode*.

Intervjupersonane har vore ungdomar i alderen 17 til 23 år, som hadde spesialundervisning i ungdomsskulen.

Avgjerda om å ikkje intervjuer noverande ungdomskuleelevar med spesialundervisning om deira relasjon til læraren, bygde i hovudsak på to forhold: For det første måtte ein kunne rekne med at ungdomar frå 13 til om lag 16 år på grunn av ung alder i svært varierende grad ville eller kunne uttrykke seg noko særleg utfyllande om temaet. For det andre ville ungdomskuleelevar stå «midt i» relasjonen til læraren, noko som kunne gjere det vanskeleg

for dei å seie akkurat det dei meiner. Dette kunne verte forsterka av ei mulegheit for at den som intervjuar kan bli oppfatta som ein del av lærarstanden (Thagaard 2013, s. 113). Sjølv om unge vaksne ville ha fått noko avstand til skuletida si, og kanskje ikkje husker alle detaljar, kunne avstanden også tilføre nye kvalitetar. Det er muleg at avstand og det å ha vorte vaksnare, ville gjere det lettare for intervjupersonane å reflektere over erfaringane sine.

Eg har altså valt å intervjue ungdomar som har hatt spesialundervisning. Elevar med spesialundervisning er inga einsarta gruppe, men det dei alle per definisjon har til felles, er at dei har blitt vurdert til ikkje å ha godt nok utbyte av den ordinære undervisninga, jamfør Opplæringslova § 5.1 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det kan vere grunn til å tru at dette gjer at dei er i større risiko enn andre elevar for å ikkje lukkast i skulen. Vi veit frå undersøkingar at det dessverre kan vere noko tilfeldig kven av dei elevane som slit, som får spesialundervisning, og kor mykje. Det ser også ut til å vere nokre elevar i skulen som slit alvorleg, men likevel ikkje får spesialundervisning (Knudsmoen, Løken, Nordahl, & Overland, 2011 s. 32).

Når ein ønsker å undersøke relasjonen mellom læraren og elevar i risiko for skulenederlag, vil likevel elevar med spesialundervisning vere ei hensiktsmessig gruppe å sjå på. Dette fordi dei som gruppe er definert juridisk utifrå Opplæringslova. Ved slik å bruke ei juridisk definert gruppe, får ein eit klart kriterium for rekruttering av intervjupersonar, noko som ville vere vanskelegare om ein skulle «plukke ut» elevar etter ein eller annan type skjøn. Sjølv om desse elevane slik vert plasserte innanfor ei gruppe, vil det vere skilnader når det gjeld kva vanskar og erfaringar dei har hatt. Likevel har dei nokre felles rammer rundt sine opplevingar i skulen, nemleg det å ha spesialundervisning. Dei har slik vorte definert inn i ei gruppe elevar som er ei risikogruppe, i og med dei er vurdert til å ikkje ha godt nok utbyte av undervisninga utan særskilte tiltak.

Ein har i fleire år vore uroa over talet på ungdomar som ikkje fullfører vidaregåande opplæring. Som eg seinare vil vise, ser det ut til at elevar som har og har hatt spesialundervisning er ekstra utsette, mykje på grunn av lavt karakternivå frå grunnskulen. Når då forskning viser at det er samanheng mellom relasjonen mellom læraren og eleven, og eleven si utvikling på fleire område, vil det også med tanke på bortvalsproblematikk vere interessant å sjå nettopp på relasjonen mellom læraren og elevar med spesialundervisning.

I utgangspunktet var planen å intervju ungdomane om relasjonen til kontaktlæraren, noko som var presisert i kontaktinformasjonen. Når ungdomane så tok kontakt, viste det seg at fleire av dei først og fremst ønskte å fortelje om ein eller fleire lærar dei hadde anten særskilt gode eller særskilt dårlege minne knytt til, uavhengig av kva lærar dette var. Med eit fenomenologisk utgangspunkt (sjå kap. 3), vart det naturleg å la intervjupersonane få sleppe til med dei erfaringane dei ønskte å dele. I tillegg opna dette for at desse ungdomane ofte fortalde om meir enn *ein* relasjon, noko som gjorde datagrunnlaget rikare. Historiene eg har fått høyre, handlar difor både om kontaktlærarar og andre lærarar ungdomane har hatt.

1.3 OPPBYGGING AV OPPGÅVA

I **kapittel to** vil eg starte med å presentere kunnskapsgrunnlaget for oppgåva. Først innleier eg med *lærer – elev-relasjonen som faktor i læringsmiljøet*, før eg ser på problemstillinga i lys av *Bowlby sin tilknytningsteori* og *Pianta sin modell for lærar – elev-relasjonen*. Deretter tek eg føre meg relasjonen i eit didaktisk perspektiv gjennom å sjå på omgrepet *sosial støtte*, og gjennom den klassiske *didaktiske trekanten*.

I **kapittel tre** vil eg gjere greie for dei metodiske og etiske vurderingane, før eg i **kapittel fire** legg fram og summerer opp resultatane frå intervjuundersøkinga. I **kapittel fem** vert dette igjen drøfta oppimot kunnskapsgrunnlaget, og ein modell eg kallar *ein triadisk modell for lærar – elev-relasjonen*, før det vert gjort ei oppsummering i **kapittel seks**.

2 KUNNSKAPSGRUNNLAG

2.1 INNLEIANDE OM LÆRAR – ELEV- RELASJONEN SOM FAKTOR I LÆRINGSMILJØOMGREPET

Som nemnt i innleiinga, har det dei siste åra vore ei utvida satsing på arbeid med læringsmiljøet i skulen, til dømes gjennom Utdanningsdirektoratet si satsing *Bedre læringsmiljø*. Direktoratet sin definisjon av omgrepet læringsmiljø er fylgjande: «Med "læringsmiljø" mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.» (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Dette er ein definisjon som inneheld fleire faktorar, dei relasjonelle forholda er altså ein av dei. Relasjonelle forhold handlar både om relasjonen mellom elevane, mellom elevane og dei vaksne, mellom dei vaksne på skulen, og mellom heim og skule. Med denne definisjonen i botn, bør ein absolutt kunne seie at kvaliteten på relasjonen mellom lærarar og elevar er ein del av, og har betydning for, læringsmiljøet.

Utdanningsdirektoratet viser til fem forhold som er grunnleggande i arbeidet for eit godt læringsmiljø, to av dei er læraren sin evne til å leie klasser og undervisning, og til å utvikle positive relasjonar med den enkelte elev. At læraren har ein positiv relasjon til elevane betyr at ho støttar og har tillit til kvar enkelt elev, slik at eleven opplever trygghet. Ho let også elevane kjenne at ho har tru på at dei kan lære, ho motiverer, engasjerer og styrker sjølvkjensla deira (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Ei amerikansk undersøking fann at ungdomar opplevde at klasseromssettingen mangla meningsfulle utfordringar, kompetansebyggande erfaringar og støttande relasjonar. Dette trass i at dei same elevane – både dei såkalla høgtfungerande og dei i risikozonen – ofte viste mykje motivasjon og engasjement i skulen utanfor klasseromet (Pianta, Hamre, & Allen, 2012 s. 369). Dette burde vere eit tankekors, har vi læringsmiljø som ikkje greier å mobilisere den innebygde motivasjonen og engasjementet elevane har?

Undersøkingar viser at elevar som har ein tett og støttande relasjon til læraren, er meir engasjerte (Decker, Dona, & Christenson, 2007 s. 86 ; Hughes & Kwok, 2007 s. 104). Ein ser at det kan oppstå syklusar, der elevengasjement fører til lærarar som har trua på at dei lukkast, noko som igjen gjev høgare elevmotivasjon og betre elevprestasjonar. Dette er sjølvforsterkande, og har betydning for den faglege utviklinga (Pianta et al., 2012 s. 380). Ein

kan kanskje seie at samanhengen mellom lærar – elev - relasjonen og betre faglege resultat er mediert gjennom auke i engasjement (Decker et al., 2007 s. 86). Det å arbeide med relasjonane mellom lærar og elev, er eit eineståande utgangspunkt for dei som vil betre læringsmiljøet i klasserom og skular. Ein kan jobbe direkte med desse relasjonane, eller implementere dei som ein viktig faktor i anna skulemiljøarbeid (Hamre & Pianta, 2006).

Marzano nemner tre aspekt av effektiv klasseleiing: reglar og prosedyrer, disiplinære intervensjonar, og lærar – elev-relasjonen. Han hevdar at denne relasjonen er grunnsteinen for dei to andre faktorane. Utan at den er på plass, vil ein ikkje få fullt utbyte av dei andre aspekta (Marzano, 2003 s. 41). Læringsmiljø består av fleire faktorar enn det som skjer i klasseromet, likevel er det læringsmiljøet i klasseromet som er mest avgjerande for elevane si læring. Ikkje nok med det, forskning viser at den faktoren som er mest avgjerande, er relasjonen med den vaksne (Pianta et al., 2012 s. 370).

Ifølge Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt og Østergård (2008 s. 72) har det i perioden 1998-2007 vorte publisert 70 undersøkingar om samanhengen mellom lærarkompetansar og elevane si læring. I desse skal det ha skilt seg ut tre viktige kompetansar hos læraren. Læraren skal: 1) kunne skape ein sosial relasjon til kvar enkelt elev, 2) vere ein synleg leiar for klassen, og 3) ha god fagleg kompetanse. Igjen ser vi at relasjonen lærar – elev blir sett på som viktig for læringa, og dermed er ein sentral del av læringsmiljøet. Det blir peika på kor viktig det er viktigheita av å forske vidare på desse tre kompetansane. Lærarar som viser relasjonskompetanse, viser elevstøttande åtferd og tek omsyn til kvar enkelt elev sine behov, noko som igjen fører til auka motivasjon og læring hos eleven.

I ein metaanalyse konkluderer Hattie (2009 s. 119) med at klasser med personsentrerte lærarar viser meir engasjement, respekt, initiativ, mindre åtferdsvanskar og betre prestasjonar. Relasjonen mellom lærar og elev er ein viktig utviklingsmekanisme, og kan utnyttast meir systematisk. Alle barn i skulen har mulegheita til å få ein relasjon med ein vaksen, og dette kan fungere som ein «buffer» for barn i risiko (Pianta, 1999 s. 20). For nokre kan ein slik vaksen verte en viktig tilknytningsfigur.

2.2 TILKNYTNINGSTEORI

Fleire har funne samanhengar mellom barns tilknytning til egne foreldre, og relasjonen til læraren (Bowlby, 1969 s. 252; Pianta, 1999 s. 68; 2006 s. 694). Barnets tilknytningsperson er

ikkje berre ein person det har eit nært forhold til i enkelte samanhengar, men den barnet vil vende seg til når det er sårbart – situasjonar der det er svolten, trøyt, sjukt eller redd. Som regel er denne tilknytninga i utgangspunktet retta mot ein hovudperson, den som har den umiddelbare omsorgen for barnet (som regel mor). Denne personen vert kalla den *primære tilknytningsfiguren*, (*principal figure*) (Bowlby, 1969 s. 366).

Bowlby skildrar barnets tendens til å vere meir sjølvikkert og villig til å utforske omgjevnadene med mor til stades, medan det er meir redd og skeptisk når mor er fråverande. Barnet kjenner seg trygt når den primære tilknytningsfiguren er innan rekkevidde. Den *sekundære tilknytningsfiguren* (*subsidiary figure*) er den som kjem nest etter den primære, ofte far eller eldre søsken, besteforeldre eller andre nære. Talet på desse, og kven dei er, endrar seg over tid. Dess sterkare tilknytning barnet har til den primære figuren, dess betre har det også til dei sekundære.

I ungdomstida vil tilknytninga til foreldra verte svakare, og andre vaksenpersonar kan verte oppfatta som like viktige eller viktigare. Variasjonen er stor, og for dei fleste er tilknytning til foreldra enno viktig. Tilknytningsåtfærd kan også rettast mot andre institusjonar enn familien – som skulen eller grupper ein er med i på fritida, til dømes idrettslag, ungdomsklubbar eller liknande. Det er då truleg at tilknytning til gruppa er mediert gjennom tilknytning til ein person som innehar ei viktig rolle i den gruppa (ibid s. 255). Ein har forsking som viser at relasjonen mellom foreldre og barn og unge lagar ein infrastruktur for slike prosessar, og at lærar – elev-relasjonen bygger på og utvidar denne (Pianta, 1999 s. 82; Hamre & Pianta, 2001 s. 625). Det kan også sjå ut til at opplevd støtte og god relasjon både til foreldre og til læraren, er særleg gunstig for ungdomar si utvikling (Gregory & Weinstein, 2004 s. 422).

Alt dette er viktig å ha med seg når ein vil skape gode relasjonar til elevane. Det viser seg nemleg at det er *opplevd* støtte som er avgjerande, ikkje *nødvendigvis* det som ein kan vurdere som *utøvd* støtte. Dette kan bety at elevar opplever grad av støtte annleis enn læraren (Decker et al., 2007 s. 99; Hughes, 2011 s. 4). Det ser ut til at mesteparten av forsking gjort på lærar – elev-relasjonen har støtta seg på lærarrapportering (Hughes, 2011 s. 2). I vidare forsking ville det difor vere fruktbart at ein også bygger på elevrapportering, Barn lagar seg modellar for omgjevnadene sine, som eit kognitivt kart. Dette kartet er ein prototyp for kva forventningar dei har til relasjonar til andre, barnet forventar gjerne same

mønster, sjølv om det også kan ha ulike modellar for ulike tilknytningspersonar (Broberg, Granqvist, Ivarsson, & Mothander, 2008 s. 116). Dette bør lærarar ha eit medvite forhold til, særleg når ein opplever at nokre barn er vanskelegare å knytte ein god relasjon til, enn andre. Slike modellar er imidlertid ikkje fastlåste, men kan endrast i møte med andre relasjonar (Pianta, 1999 s. 82). Den verdien eit barn opplever å ha i ein tilknytningsperson sine auge, er med på å lage ein arbeidsmodell av sjølvvet, og det å bli sett av ein lærar kan slik styrke oppfatninga av sjølvverd (Broberg et al., 2008 s. 117). Det er interessant å merke seg at det ikkje berre er *eleven* si tilknytningshistorie som vil prege relasjonen mellom lærar og elev. Også læraren sin bakgrunn og personlege opplevingar er med og formar hennar mål og motiv (Pianta, 1999 s. 122; 2006 s. 692).

Bowlby såg på *den trygge basen* som eit sentralt trekk i den gode oppdragelsen, og dette er eit omgrep som no vert nytta meir vidt. Læraren er ein leiar, og konseptet *den trygge basen* er nyttig for å forstå lærar – elev-relasjonen. Denne basen er som ei sikker og forutsigbar hamn, som regel er det den primære tilknytningsfiguren som barnet kan ha som utgangspunkt for utforsking, og kome tilbake til for trygghet om det trengst (Bowlby, 1969 s.19). På same måten kan læraren vere ein trygg base i klasseromet. Denne måten å sjå på den vaksne som støtte i barnets utforsking og læring, har parallellar i Vygotsky (1978) sitt omgrep *den proksimale utviklingssone*. Dette omgrepet inneheld det eleven kan greie med hjelp frå andre, der ein vaksen er ei form for medierande hjelpar. Barnet vil etterkvart flytte grensene for kva det kan greie sjølv. Sjølvtilit i klasseromet er farga av barnets tidlegare relasjonshistorie knytt til utforsking, og i kva grad læraren sørgar for ein slik base (Pianta, 1999 s. 57). Tilknytningsteori kan såleis gje eit nytt perspektiv på korleis ein kan gjere elevar trygge i klasseromet.

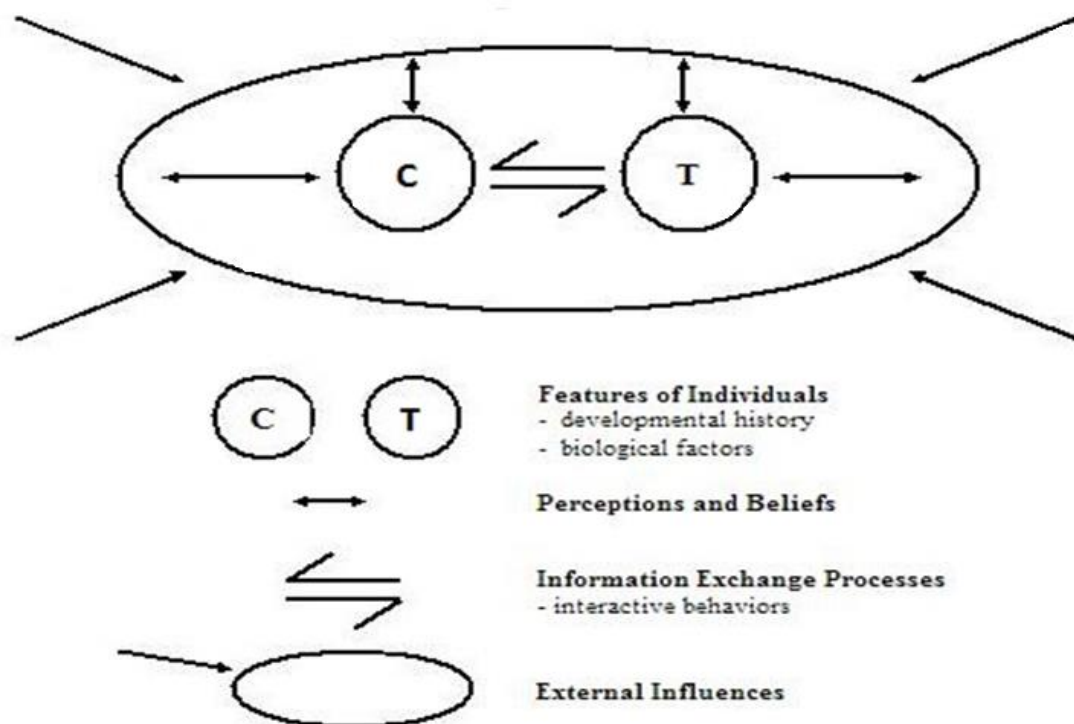
Elevundersøkinga 2010 viste at trygghet var den variabelen som var sterkast relatert til karakterar (Topland & Skaalvik, 2010 s. 30 og 34). Dette tyder også på at å jobbe med opplevinga av læraren som ein trygg base, kan vere ein nyttig innfallsvinkel i læringsmiljø-arbeidet. Pianta sin Student – Teacher – Relationship Scale (STRS) hentar moment mellom anna frå tilknytningsteori (Saft & Pianta, 2001 s. 132). STRS-skalaen er ein ofte brukt reiskap for å måle lærarar si oppleving av relasjonen med eleven. Kortforma av denne, STRS –FS, har vorte funne valid også for norske forhold (Drugli & Hjemdal, 2013 s. 457). Dette

understrekar igjen relevansen av tilknytningsteori som tilnærming til lærar – elev - relasjonen.

2.3 Pianta sin MODELL FOR ELEV – LÆRAR - RELASJONEN

Pianta (1999 s. 72) presenterer ein modell som forsøker å skildre den dyadiske relasjonen mellom den vaksne og barnet. Pianta (2006 s. 691) brukar same modell på relasjonen mellom lærar og elev, og den vil i det følgande bli brukt slik. Modellen inneheld fleire komponentar, noko som avspeglar dei mange sidene ein relasjon har. Relasjonen er ikkje avgrensa til det intersubjektive rommet mellom to individ, men ber med seg element og påverknader frå fleire ulike kjelder. Når ein skal sjå på korleis ein lærar – elev-relasjon vert opplevd, vil også det å sjå på rammene *rundt* og det som skjer *i* denne relasjonen, kunne vere fruktbart. I den samanheng kan Pianta sin modell vere ein nyttig reiskap.

Pianta vel å illustrere relasjonen ved ein elipse som omgir dei to individa.



Figur 1 (Pianta, 2006 s. 691) Ein modell for lærar – elev-relasjonen

Ein kan ikkje setje likskapsteikn mellom relasjonen og kombinasjonen interaksjon og personkarakteristikkar. Forhold har sin eigen identitet som går utover dette (Pianta, 2006 s. 693).

Hovudelementa i Pianta sin modell er *a) individuelle eigenskapar, b) prosessar der informasjon blir utveksla mellom partane, og c) eksterne påverknader.*

Individuelle eigenskapar omfattar mellom anna alder, kjønn, temperament, personlegdom, sosiale ferdigheiter og sjølvoppfatning. I tillegg kjem individa si oppfatning av eiga og andre sin rolle i relasjonen. Pianta seier at ein tillært «representasjonsmodell» av relasjonar – bygd på tidlegare erfaringar – kan vere ein slik individuell eigenskap som ein har med seg, og som pregar nye relasjonar. Det er den vaksne som gjennom si rolle har ansvar for barnets utvikling og kvaliteten på relasjonen, noko som gjer at lærar – elev-relasjonen er asymmetrisk (Pianta, 2006). I og med det er læraren som har ansvaret, er det særskilt viktig at ho har eit medvite forhold til kva rolle ho tek overfor eleven, og kva relasjonserfaringar eleven har, noko tilknytningsteori også peikar på.

Wubbels, Creton og Hoymayers (1985) presenterer ein modell med to dimensjonar: dominans vs underkasting, og samarbeidsvilje vs opposisjon. For mykje eller lite av ytterpunktane i dimensjonane kan føre til ein uheldig leiarsstil frå læraren si side, og eit dysfunksjonelt forhold mellom lærar og elev. Idealet for den gode lærar – elev-relasjonen får ein når læraren viser høg grad av dominans kombinert med høg grad av samarbeid. Wubbel sin modell har sin parallell i Baumrind (1971) sin modell for ulike oppdragarstilar. I den presenterer Baumrind den autoritære, den autoritative, den ettergjevande og den forsømande oppdragarstilen. Dei ulike stilane vert også brukte for å karakterisere ulike måtar å leie klasser på (Rørnes, Overland, Roland, & Tveitereid, 2006 s. 126). Den autoritative læraren, med høg grad både av kontroll og varme, vert sett på som eit ideal (Utdanningsdirektoratet, 2014b). I Elevundersøkinga 2011 fann ein nettopp at både lærarar og elevar ønskte at læraren skulle ta ei klar vaksenrolle og ha ein tydeleg autoritet (Wendelborg, Røe, & Skaalvik, 2011 s. 40).

Prosessar der informasjon blir utveksla mellom partane blir av Pianta (2006 s.694) skildra som *loopar*, resiprokale utvekslingar mellom lærar og elev. Dette vil til dømes bety at elevengasjement fører til lærarengasjement, og omvendt, noko elevundersøkinga frå 2011

også konkluderte med (Wendelborg et al., 2011 s. 41). Pianta ser ikkje på interaksjonen som eit spørsmål om forsterking, men som berar av informasjon. Kroppsspråk, toneleie og «timing» kan vere viktigare enn det som faktisk blir gjort og sagt (Pianta, 2006 s. 694). Gjennom interaksjon med læraren opplever eleven å få informasjon om kva læraren synest om han eller henne, og dette vil prege relasjonen til læraren. Det er igjen eleven si *oppleving* av denne informasjonen som er viktig for eleven si tilpassing, og ein ser at mønster som dannar seg i samspelet spelar større rolle enn enkeltstående hendingar (Pianta, 1999 s. 76).

Utveksling av informasjon mellom barn og vaksen er prosessar som har med kommunikasjon, persepsjon og merksemd å gjere. Persepsjon og selektiv merksemd fungerer som «filter» for informasjonen vi får ut av andre si åtferd. På lang sikt lagar «feedbacken» og informasjonen mønster for interaksjonen (ibid s. 77). Vi tek dette filteret med oss i nye situasjonar, men kan oppleve at den globale oppfatninga kan endrast, og at filteret endrar seg.

Ekstern påverknad: Lærer – elev-relasjonen vert også påverka av system utanfor relasjonen. Rammefaktorar som skulekultur, politiske føringar, fysiske omgjevnader og lærartettleik er alle forhold som har innverknad (ibid s. 78). Det er difor i alt pedagogisk arbeid viktig å også studere korleis rammene – eller kombinasjonar av rammer – påverkar prosessane som gjev utfall i ulike dimensjonar.

Som vi ser, er relasjonen eit komplekst system med mange faktorar. Sjølv om fagleg orientert interaksjon i klasseromet har som mål at eleven skal tileigne seg kunnskap og ferdigheiter, er også denne samhandlinga innanfor konteksten til relasjonen, og påverka av kvaliteten på denne. Dette vil medføre at dersom ein skal sjå på lærar – elev-relasjonen, vil det vere nyttig å ha merksemda mot alle faktorane i modellen.

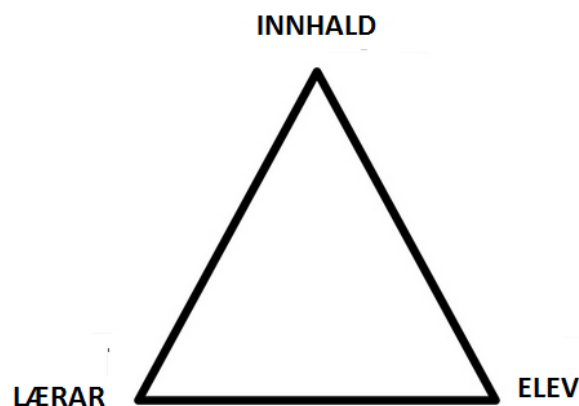
Tilknytningsteorien tek ikkje utgangspunkt i relasjonen mellom lærar og elev, men dannar eit godt grunnlag for forståing av prosessar også i den relasjonen. Pianta tek med seg tilknytningsteorien inn i sitt arbeid med vaksen – barn-relasjonen, og brukar dette som tolkingsreiskap for lærar – elev-relasjonen. Sjølv om Pianta bevegar seg inn i klasseromet, legg han mindre vekt på dei didaktiske prosessane og forholdet til innhaldet i undervisninga. Det kan difor vere føremålstenleg å bruke også andre tilnæringsperspektiv på relasjonen mellom lærar og elev når ein skal vurdere den som pedagogisk og didaktisk faktor i forhold

til det faglege innhaldet. I det følgande vil eg difor sjå nærmare på den klassiske didaktiske trekanten som reiskap for ei slik vurdering.

2.4 DEN DIDAKTISKE TREKANTEN

Den klassiske didaktiske trekanten har eit uklart opphav, men forløparar allereie i antikken. Han er utbreidd brukt som analysereiskap for den didaktiske verksemda i skulen (Hopmann, 2010; Zierer & Seel, 2012).

Trekanten har tre aksar, kvar akse representerer ulike spenningsforhold mellom to ytterpunkt. Det bør vere eit mål at alle tre aksane er mest muleg balanserte.



Figur 2: Den klassiske didaktiske trekanten

Aksen lærar – innhald: I denne aksen kan ein oppleve eit spenningsfelt mellom læraren sin autonomi, og omsynet til sentral regulering og standardisering. I den eine enden har vi læraren med dei føresetnadene ho tek med seg: kompetanse, erfaring og kjennskap til faget, lærestoffet og elevane sine interesser og føresetnader. I den andre har vi lærestoffet, definert som mål, rammer og forventningar slik dei blir presenterte gjennom til dømes styringsdokument, fagstoff og lærebøker. Mellom desse to ytterpunkta finn vi balansen mellom tilstrekkeleg lærarautonomi til å gjere nødvendige tilpassingar, og omsynet til kunnskap og styring slik at elevane vert sikra ein viss standard av felles kunnskap som samfunnet vurderer som viktig for den oppveksande generasjon. I norsk samanheng har det vore eit relativt balansert forhold mellom desse to (Bachmann & Haug, 2007 s. 22).

Aksen elev – innhald: På denne sida av trekanten finn vi forholdet eleven har til mål og innhald. Spenninga står mellom den felles definerte skuledanninga, og eleven sine eigne føresetnader for å tilnærme seg danninginnhaldet. Her er også ei spenning mellom innhald

og metode – skal ein til dømes først og fremst lære for å lære, eller er innhaldet i seg sjølv viktig (ibid s. 25)? Det blir i stor grad læraren si oppgåve å balansere desse omsyna, slik at eleven kan tilnærme seg innhaldet på ein måte som er tilpassa hans eller hennar erfaringar, interesser og føresetnader, slik prinsippet om tilpassa opplæring i § 1-3 i Opplæringslova understrekar (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Elevundersøkinga 2010 viste at elevar som hadde kunnskap om måla hadde både betre innsats, og betre trivsel med lærarar (Topland & Skaalvik, 2010 s. 34). Konkurrans og standarddrivne instruksjonar i dekontekstualiserte ferdigheiter bidreg til ei oppleving av framandgjeringa og demotivasjon. Klasserom med engasjerte elevar opplever ein samanheng mellom det faglege og egne erfaringar frå kvardagen (Pianta et al., 2012 s. 371).

Aksen lærar – elev: Denne aksen representerer relasjonen, sjøve kommunikasjonen mellom lærar og elev. Spenningsforholdet her oppstår mellom elevstyrt – og lærarstyrt undervisning. Det sentrale er at eleven er aktiv og deltakande, medan læraren legg til rette, presenterer og motiverer (Bachmann & Haug, 2007 s. 28). På tilsvarande måte som modellen ovanfor peikar på spenningsforholdet som oppstår mellom elevstyrt og lærarstyrt undervisning, dreg Pianta et al. (2012 s. 373) fram den dimensjonen av emosjonell støtte som går på i kva grad klasseromet og interaksjonen kretsar rundt læraren sine interesser og motivasjon, eller elevens. Lærar og elev er ikkje likestilte i relasjonen, den er asymmetrisk. Læraren har, i kraft av si rolle, ansvaret for at denne relasjonen er god og fruktbar (Nordahl et al., 2011 s. 212; Pianta, 2006 s. 691). Ei tydeleg styring frå læraren er difor viktig, samtidig som elevane vert aktiviserte.

Den didaktiske trekanten illustrerer at ein ikkje kan sjå på lærar – elev-relasjonen som lausriven frå den pedagogiske verksemda, og at det ville vere ei forenkla framstilling som ikkje er tenleg når læraren skal utøve profesjonen sin. Læraren må vere medviten på samanhengane og korleis ho har innverknad på eleven sitt forhold til innhaldet.

Elevengasjement for det faglege er ikkje ein eigenskap hos barnet, men noko som har sitt grunnlag nettopp i interaksjon og relasjonar (Pianta et al., 2012 s. 367). Ei fagleg vurdering frå læraren vil også ha påverknad på relasjonen mellom lærar og elev (Christensen & Ulleberg, 2013 s. 48 - 49).

Vi skal no sjå korleis også Federici og Skaalvik (2014) gjennom omgrepet *sosial støtte* peikar på samanhengen mellom emosjonell og fagleg støtte, og korleis desse ikkje kan sjåast uavhengig av kvarandre.

2.5 SOSIAL STØTTE I KLASSEROMET

Relasjonar er påverka av korleis andre oppfattar ein, og vert utvikla gjennom interaksjon med andre. I den symbolske interaksjonismen vert relasjonen sett på som avgjerande, og ein prøver å få ei forståing av samhandlinga mellom menneske (Mead, 1934). I og med at åtferd blir sett på som samhandling, vil relasjonar vere viktige for kva handlingar vi viser. Læraren kan gjennom støtte og ein nær relasjon vere ein såkalla *signifikant andre*, ein person som er viktig for læringa og utviklinga til eleven (Nordahl et al., 2011 s. 211).

Eg har tidlegare lagt Nordahl et al. (2011) si skildring av omgrepet *relasjon* til grunn. Når det gjeld vidare operasjonisering av relasjonen mellom lærar og elev, vil eg nytte omgrepet *sosial støtte*. Dette fordi relasjonen er prega av i kva grad eleven opplever dette frå læraren. Sosial støtte er eit omgrep som er multifasettert og har vore definert på ulike måtar (Fezer, 2008 s. 2). I det følgjande vil eg nytte Farmer og Farmer (1996 s. 433) sin definisjon: «Social support refers to processes of social exchange (.....) that contribute to the development of individuals' behavioral patterns, social cognitions, and values.»

Ifølge Semmer, Elfering, Jacobshagen og Perrot (2008 s. 237) varierer talet på underkategoriar som blir brukt innan dette omrepet, men desse kan oppsummerast i to hovudkategoriar: *emosjonell og instrumentell støtte*. Federici og Skaalvik viser til Semmer et al. når dei tek føre seg sosial støtte i klasseromet, noko ein også finn støtte for hos Suurmeijer et al. (1995). Utdanningsdirektoratet (2014) legg også til grunn ei inndeling i fagleg og emosjonell støtte. Forskarar som forhold seg til enda fleire inndelingar, har funne at emosjonell og instrumentell støtte er dei typane støtte som er viktigast (Cheng, 1998 ; Fezer, 2008 s. 70). Også Gecková (2002, s. 75) nyttar omgrepet sosial støtte, og den vidare inndelinga i to kategoriar, når ho peikar på at sosial støtte er anerkjent som ein predikator for barn si framtidige helse. Ifølge henne ser det ut til at den påverkar helsa både gjennom instrumentell støtte og emosjonell støtte. Dette ser ut til å skje fordi den kan fungere som ein buffer mot stress og følgjande helseplager.

Innanfor nyare pedagogiske tradisjonar har omgrepet *instrumentell* kanskje ikkje nokon god klang. Det kan mellom anna bli assosiert til dømes med Thorndike (2000 (1911)) sitt omgrep *instrumentell læring*, som nok høyrer til ein tradisjon som ikkje er rådande i dagens norske skule, eller Skjervheims *instrumentalistiske mistak* (Skjervheim, 2002). Det er viktig å understreke at Federici og Skaalvik si tyding av omgrepet ikkje ber med seg dette, men rett og slett inneber den faglege relasjonen mellom lærar og elev. Det handlar då om eit møte mellom lærar, elev og innhald, og korleis læraren kan gjere dette til eit godt møte. Dette kjenner vi igjen frå den didaktiske trekanten, som nettopp er eit møte mellom desse tre dimensjonane. Internasjonal forskingslitteratur brukar altså omgrepet *instrumental* (engelsk, t.d. Fezer, 2008 s. 9; Hughes, 2011 s. 3), men på grunn av assosiasjonane omgrepet *instrumentell* framleis ber med seg (t.d. Solli, 2004 s. 15), vel eg likevel vidare å bruke omgrepet *fagleg støtte*.

Når det gjeld den sosiale støtten, er det ting som tyder på at jenter og gutar opplever fagleg og emosjonell støtte noko ulikt. Ei kinesisk undersøking blant ungdom fann at jenter har mest utbyte av emosjonell støtte, og gutar av fagleg, når det gjeld førebygging av depresjon (Cheng, 1998 s. 848). Ifølge Wilson et al. (1999 s. 235) viser også anna forskning at unge jenter søker, føretrekker og er meir mottakelege for emosjonell støtte, medan det same gjeld for gutar og fagleg støtte. Det finst imidlertid også forskning som tyder på det motsette, så dette er ikkje eintydig (Fezer, 2008 s. 70)

2.5.1 Emosjonell støtte

Omgrepet sosial støtte skil altså mellom emosjonell og fagleg støtte. Den første inneber mellom anna empati, vennlegheit og omsorg, medan den andre handlar om støtte og hjelp til å løyse faglege oppgåver. Ein ser at dei to typane støtte korrelerer sterkt (Federici & Skaalvik, 2014 s. 21).

Når ein er ute etter elevars oppleving av emosjonell støtte, er det knytt til opplevinga av å bli akseptert og sett pris på. Å bli akseptert inneber også at læraren ser at elevane har ulike evner. Kjensla av emosjonell støtte kan føre til ei kjensle av tilhøyre og tilknytning til skulen. Ein ser også at opplevinga av læraren som emosjonelt støttande, heng saman med positive faglege resultat (ibid s. 22). Det er viktig å understreke at det igjen er elevens *oppleving* av støtte som er sentral. Det ser til dømes ut til at barn som opplever eit høgt konfliktnivå med læraren, likevel kan oppleve at læraren er emosjonelt støttande og at læraren likar eleven.

Dette kan skuldast at opplevinga av relasjonen speglar den mentale representasjonen kvar enkelt har av relasjonar, jfr. Bowlby og tilknytningsteori (Hughes, 2011 s. 11).

Emosjonell støtte som ein elev får frå læraren, er knytt til ei oppleving av tilknytning og å høyre til (Federici & Skaalvik, 2014 s.22). Ei slik tilknytning gjennom læraren fører altså til at eleven opplever ei positiv tilknytning også til skulen. Dette kan, slik tilknytningsteori peikar på, tyde på at læraren medierer ei slik tilknytning.

Eit barn som kjenner seg emosjonelt isolert og borte frå læraren vil ikkje lære av interaksjon med læraren på same måte som ein som har eit nært forhold. Lærar – elev-relasjonen kan spele eit formativ rolle i utviklinga av emosjonelle og faglege ferdigheiter (Pianta, 1999 s. 82).

2.5.2 Fagleg støtte

Denne typen støtte kjenner ein først og fremst igjen ved konkret fagleg støtte i praksis – den er *tangible* (engelsk), noko som kan oversettast med *handgripeleg* og *konkret* (Henriksen & Haslerud, 2007 s. 117). Det kan bety at læraren klargjer, rettar på, tilpassar og modellerar slik at det vert lettare å forstå og løyse problem eller utvikle ferdigheiter. Korleis den faglege støtta blir oppfatta, har konsekvensar for motivasjon og fungering. Ein har ikkje så mykje forskning på fagleg som på emosjonell støtte, og terminologien er noko inkonsistent. Ein får også litt ulike svar på om det er den emosjonelle eller faglege støtta som har mest å seie for den faglege utviklinga (Federici & Skaalvik, 2014 s. 23).

Undersøkingar har som sagt vist at ein i klasseromet opererer med to atskilte, men sterkt korrelerande typar støtte. Ein har også sett tendensar til at det er elevane med dei høgaste faglege prestasjonane som såg på lærarane som mest støttande (ibid s.31). Dette burde vere eit tankekors, fordi det kan sjå ut som at støtte frå lærar kan vere spesielt viktig for elevar som slit i skulen (Undheim, 2008 s. 20). Ein veit ikkje heilt kva som ligg bak desse tendensane, er det slik at «flinke» elevar får meir merksemd og individuell støtte frå læraren, eller opplever dei det slik fordi dei får fleire *positive* tilbakemeldingar og meir tillit frå læraren? Dette kan gje ei sterkare kjensle av meistring, og av å få både emosjonell og fagleg støtte. Begge typane støtte heng saman med hjelpsøkande åtferd, den faglege sterkast. Dette kan tyde på at hjelpsøking er avhengig av om eleven trur det nyttar, og opplever at fagleg støtte vil hjelpe på prestasjonane (Federici & Skaalvik, 2014 s. 31). Barn

som ser på læraren som varm og aksepterande, vil i større grad sjå på seg sjølv som fagleg dyktige, noko som igjen kan føre til betre faglege prestasjonar (Hughes, 2011 s. 12).

Om elevar blir og held fram med å vere engasjerte, kjem an på i kva grad lærarar sørger for interessante aktivitetar, prosjekt og materiell, legg til rette for dette gjennom ulike metodar, og kor effektivt læraren interagerar for å bruke dei (Pianta et al., 2012 s. 375). Dette vil igjen henge saman med læraren sin kompetanse, altså forholdet mellom læraren og innhaldet, slik vi kjenner frå den didaktiske trekanten.

2.5.3 To sider av same sak?

Federici og Skaalvik (2014 s. 30) konkluderer med at emosjonell støtte og fagleg støtte bør følge kvarandre. Dersom eleven opplever emosjonell støtte utan fagleg støtte, kan dette bli opplevd av eleven som om at det ikkje er viktig kva han eller ho får til, og at læraren har lave forventningar. Spesielt vil dette vere tilfelle overfor elevar som har lave faglege prestasjonar.

Dei to typane støtte er som sagt høgt korrelerte, spesielt viss dei kjem frå samme person, dei blir samla i ein overordna storleik. Det er muleg at den høge assosiasjonen mellom typane støtte skuldast at dei som er støttande, har ei god forståing for kva som er rett støtte til rette tid. Fagleg støtte kan kommunisere noko om relasjonen, og det er viktig å gje fagleg hjelp på ein måte som kommuniserer omsorg. Kanskje er den emosjonelle meininga i den faglege støtten nødvendig for at den skal bli oppfatta som hjelp? Måten støtte blir gjeven på er viktig for korleis den blir oppfatta og kor effektiv den vil vere. Dyktig utført sosial støtte formidlar både emosjonell og fagleg støtte (Semmer et al., 2008 s. 249). Enda ein gong blir det peika på at det er *opplevinga* av den som er sentral. Dersom ein lærar hjelper ein elev fagleg, kan dette bli oppfatta som at læraren er vennleg og viser omsorg, noko som er eit trekk frå emosjonell støtte. Korrelasjon kan då forklarast ved at også fagleg støtte blir oppfatta som emosjonell (Federici & Skaalvik, 2014 s. 30).

Samanhengar mellom emosjonell og fagleg støtte har ein også funne i analysar av Elevundersøkinga 2010, der ein såg at elevane sin relasjon til lærarane var mest positiv der elevane opplevde fagleg støtte, tilpassa opplæring, og kjende måla for opplæringa. Ein såg at den faglege støtten var den sterkaste predikatoren av trivselen elevane hadde med læraren, men understrekar samtidig den sterke samanhengen med den meir emosjonelle relasjonen (Topland & Skaalvik, 2010 s. 11). I ei stor undersøking i Oppland fylke fann Skaalvik og

Skaalvik (2011 s. 55) at elevar på alle trinn hadde det beste emosjonelle forholdet til lærarane der ein fann ein tydeleg læringsorientert målstruktur. Dei viste då også meir hjelpsøkande åtferd, opplevde lærarane som meir støttande, og undervisninga som meir tilpassa sine føresetnader. Mausehagen og Kostøl (2009, s. 6) fann at opptil 30 % av forklaringa på ein god lærar – elev–relasjon kunne knyttast til læraren sin undervisningspraksis. Det var sterk korrelasjon mellom relasjon og undervisning, både når det gjaldt variasjon, struktur og openheit, men særleg når det gjald utstrakt bruk av oppmuntring og ros.

Ein lærar med relasjonskompetanse har elevstøttande leiing og tek omsyn til ulike elevføresetnader, også fagleg, noko som fremjer aktivitet og motivasjon hos elevane. Ho viser respekt, empati og interesse for elevane, og ser på alle som individ med eit potensial for å lære (Nordenbo et al., 2008 s. 71). Dette er altså ein lærar som kjenner elevane sine føresetnader, og som er i stand til å gje tilpassa opplæring. Ein slik lærar dekker både eleven sine emosjonelle og faglege behov, og ser at desse heng saman. Det er uheldig å sette det relasjonelle og fagfokus opp mot kvarandre, då det ikkje treng å vere nokon motsetnad mellom desse to perspektiva (Mausehagen & Kostøl, 2009 s. 7). Tvert imot, som vi også ser i den didaktiske trekanten, heng dette saman.

2.6 RISIKO OG BESKYTTANDE FAKTORAR

Ein nær relasjon til ein vaksen viser seg å vere spesielt viktig for barn som på ein eller annan måte har tilpassingsvanskar i skulen (Hamre & Pianta, 2006 s. 49; Pianta, 2006). Dette er elevar som må kunne seiast å vere i risiko for skulenederlag. Ein risiko kan ein seie er eit sannsyn for at ein predikator, til dømes dårlege faglege ferdigheiter, fører til eit utfall, som til dømes fråfall frå skule. Risikofaktorar er hendingar, forhold eller karakteristika som aukar sannsynet for eit tenkt utfall. Risikostatusen vil altså skildre sannsynet for at eit individ vil oppnå eit bestemt utfall under visse omstende – det er ingen «diagnose» (Pianta, 1999 s. 11 - 12).

Beskyttande faktorar er definerte som karakteristika ved individ, familie eller samfunn som er assosiert med redusert sannsyn for negativ utfall (O'Connell, Boat, & Warner, 2009 s. 27). Ifølge Rutter (1999) verkar beskyttande mekanismar gjennom å redusere effekten risikofaktorane har, faktorar som under vanlege omstende ville ha ført til eit negativt

resultat. Desse mekanismane forstyrrer samanhengen mellom risiko og eit negativt resultat. Ein kan seie at dei lagar eit nytt spor, eit sidespor på den forventa negative utviklingsmessige vegen (Pianta, 1999 s. 16).

2.6.1 Elevar i risiko

På engelsk har gjerne omgrepet elevar *at-risk* vorte brukt som ein merkelapp på enkeltelevar (Pianta, 1999 s. 12). I amerikansk forskning har det ofte vore knytt til sosioøkonomiske og sosiokulturelle faktorar, som til dømes problematiske familieforhold og fattigdom, og brukt om barn som kjem frå såkalla «mindre privilegerte heimar» (Donmoyer & Kos, 1993 s. 1).

Når ein snakkar om risiko, er det eit omgrep som berre får meining dersom det blir sett opp imot eit tenkt utfall – risiko *for* noko. I forskingslitteraturen finn ein mange ulike svar på kva elevar i risiko eigentleg er (Baditoi, 2005 s. 19; Slavin, 1989 s. 4). Dersom ein ser på risikoomgrepet opp imot skule, er skulenederlag gjerne det utfallet ein snakkar om. Ein måte å definere elevar i risiko for skulenederlag på, er at det er elevar som er i risiko for å ikkje fullføre vidaregåande skule, eller å fullføre utdanning utan nødvendige grunnkunnskapar og haldningar for å greie seg i det moderne samfunnet (Donmoyer & Kos, 1993 s.1; Slavin, 1989 s. 4). Breilid og Sørensen (2008 s. 537) seier at vi tradisjonelt sett har inkludert i definisjonen elevar med manglande fysiske, sosiale eller kognitive føresetnader som er nødvendige for å møte samfunnet sine krav til å fungere adekvat. Dei spør seg også om ikkje auka konkurransepreg i skulen skapar fleire «ungdomar i risiko».

Ein legg her noko mindre vekt på at dette er elevar med vanskelege oppvekstkår, men peikar på at det handlar om føresetnadene på mange område. Det å plassere «ansvaret» for risiko i vanskelege heimeforhold kan nemleg vere problematisk, då ein gjer det til ein eigenskap *i* familien. På same måten vil kanskje ein definisjon som plasserer risikoen i barnets «føresetnader», stå i fare for å gjere risikoen til ein storleik som er *i* barnet, og slik ubevisst kunne legge grunnlag for ei ansvarsfråskrivning frå skulen si side. Den relativt utbreidde bruken av omgrepet «risikoelevar» (Atferdssenteret, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2014), kan representere dei same problema.

Risiko er eit relativt og dynamisk omgrep, som endrar seg over tid og i ulike situasjonar. Det er også viktig å understreke at ein ikkje finn kausale samanhengar mellom risiko og resultat

(Pianta, 1999 s. 15). Risiko er ikkje fastlåst, men meir ei stegvis rørsle langs eit kontinuum som går frå minimal risiko i den eine enden og høg risiko i den andre. Ein del av den internasjonale litteraturen brukar omgrepet *children placed at risk*, noko som understreker at desse barna er plasserte i denne situasjonen av dei vaksne, og av ulike forhold og rammefaktorar rundt (Baditoi, 2005 s. 19). For å understreke at dette ikkje er noko som først og fremst er plassert hos barnet, vel eg å bruke omgrepet *elevlar i risiko*. Dette finn eg mellom anna støtte for hos Breilid og Sørensen (2008), som snakkar om *ungdom i risiko*. Eg vel å bruke omgrepet om elevlar som på grunn av faktorar i eller rundt seg står i fare for å ikkje fullføre vidaregåande opplæring, eller kome ut med svært manglande kunnskap og ferdigheiter og slik slite med å greie seg adekvat i samfunnet.

Elevlar med spesialundervisning har per definisjon behov for tilpassing utanom det gjennomsnittlege, i mange tilfelle både fagleg og sosialt. Barn som har behov for spesiell tilpassing vil, som tidlegare nemnt, i større grad enn andre kunne dra fordel av ein god relasjon til læraren (Hamre & Pianta, 2001 s. 635; Pianta et al., 2012 s. 370; Undheim, 2008 s. 20). Det ser også ut til at ein dårleg relasjon til læraren kan vere ein risikofaktor i seg sjølv (Pianta, 1999 s. 21). Dersom vi dreg parallellen til den didaktiske trekanten, kan ein kanskje seie at ein ubalanse i aksen mellom lærar og elev, kan gje ein risiko for ein ubalanse i aksen mellom elev og innhald, noko som kan forverre situasjonen for elevlar med særskilte behov som allereie slit fagleg.

2.6.2 Er elevlar med spesialundervisning i risiko?

GSI – tal viser at det i mange år har vore auke i tal på elevlar som får enkeltvedtak om spesialundervisning. Frå skuleåret 2011/2012 – 2013/2014 ser det ut til at auken har bremsa, og det siste året var det faktisk ein nedgang på 3 %. Andelen er no på 8,3 %, nesten tre gongar så mykje ved 10. trinn som ved 1. trinn. 68 % av elevane med enkeltvedtak om spesialundervisning er gutar (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette vil seie at det er ganske mange elevlar i ungdomsskulen, eit fleirtal gutar, som slit fagleg eller på andre måtar. Vi veit at det ser ut til at det kan vere noko tilfeldig om elevlar med faglege vanskar får spesialundervisning (Knudsmoen et al., 2011). Likevel vil det å bruke gruppa med tildelt spesialundervisning som forskingsobjekt, kunne gje oss svar på korleis elevlar med særskilte behov opplever relasjonen til læraren.

Det er ikkje uproblematisk å omtale «elevar med spesialundervisning» som ei gruppe. Dei har til felles at dei er vurdert til ikkje å ha tilfredsstillande utbytte av den ordinære undervisninga (jfr. Opplæringslova § 5-1), men årsakene til det er ulike, og korleis det artar seg, er høgst ulikt. Når ein då argumenterer for at denne gruppa er ei risikogruppe, er det viktig å ha faren for stigmatisering – både overfor elevgruppa, og enkeltindivid – klart for seg. Det bør også understrekast at innanfor denne gruppa vil det vere elevar som er «utypiske», og ikkje opplever vanskaner som blir skildra i det følgjande. Slavin (1989 s. 5) hevdar at ein praktisk definisjon av elevar i risiko i skulen kan vere at dette er elevar som oppfyller krava til ekstra tilpassa opplæring eller spesialundervisning. Nyare forskning viser at dette ikkje er ei urimeleg slutning dersom ein tenker risiko definert som risiko for skulenederlag. Det er også verdt å merke seg at Slavin (1989 s.3) meiner at det at eit barn «mislukkast» akademisk, ikkje nødvendigvis seier noko om barnets kapasitet til å lære, men i kva grad miljøet rundt vil eller evnar å bruke nok ressursar på rett måte og slik hjelpe barnet til å utnytte sine evner optimalt (jfr. «children placed at risk» - omgrepet).

Vi veit frå undersøkingar at elevar som får spesialundervisning har relativt lav motivasjon, har dårlegare læringsutbytte både fagleg og sosialt, og viser noko dårlegare åtferd samanlikna med andre elevar (Knudsmoen et al., 2011 s. 2). I ein rapport av Hausstätter og Nordahl (2009) såg ein at elevar med spesialundervisning hadde signifikant dårlegare resultat på dei fleste målte variablane, dei hadde til dømes dårlegare arbeidsinnsats og dårlegare sosial kompetanse. Undersøkingar viser også at i tillegg til dette, er dei meir utsette for mobbing (Nordahl & Sunnevåg, 2008 s. 3 og 33).

Det seier seg for så vidt sjølv at dei elevane som får tildelt spesialundervisning, i store trekk vil ha dårlegare faglege resultat enn andre, då det per definisjon er manglande utbytte av ordinær undervisning som gjev rett til spesialundervisning. Ein ser også at dei skårar dårlegare også på mellom anna sosial utvikling, trivsel og motivasjon – som også er viktige målområde i skulen (Solli, 2004 s. 79).

Vi veit altså at omfanget av spesialundervisning aukar betydeleg oppover i klassetrinna i grunnskulen. Resultat frå Elevundersøkinga 2010 tyder også på at elevane i norsk skule har ei negativ utvikling i trivsel, også med læraren, frå 5. til 10. trinn. Det ser ut til at trivsel med lærarane viser om elevane trivast fagleg, i større grad enn det den sosiale trivselen ser ut til å gjere (Topland & Skaalvik, 2010 s. 39-40). Dette kan bety at ei slik utvikling vil føre til

svakare prestasjonar og dermed auka sannsyn for bortval i vidaregåande skule (Kunnskapsdepartementet, 2008). Å bruke omgrepet *bortval* i staden for *fråfall* kan vere med å understreke elevperspektivet. Når ungdomar vel å ikkje fullføre vidaregåande utdanning, er ikkje dette ei viljeslaus handling, men eit val. Om dette er eit fullstendig fritt val, er eit anna og meir komplisert spørsmål (Markussen, 2003 s. 8).

Ein fann i ei norsk undersøking at ungdomar med lese – og skrivevanskar har rapportert meir stress, lavare karakterar, mindre aksept frå jamaldringar og at dei har meir bruk for mental helsehjelp enn andre. Det å ha lese-og skrivevanskar predikerte i denne undersøkinga framtidige faglege og sosiale vanskar, og mentale helseproblem (Undheim, 2008 s. 46). Vi veit også at ein del andre lærevanskar har negativ påverknad på den mentale helsa. Dette er eit tankekors når ein har funne at mellom kvar fjerde og femte elev som vel bort vidaregåande skule, melder om psykiske vanskar som grunn for bortvalet (Markussen & Seland, 2012 s.10).

St.meld. nr. 44 2008-2009 (Kunnskapsdepartementet, 2008 s. 19) hevdar det viser seg at svake faglege ferdigheiter fra grunnskulen er den faktoren som betyr mest for om elevar fullfører vidaregåande opplæring. Denne konklusjonen finn vi også hos til dømes Sletten og Hyggen (2013 s. 18), og Markussen og Seland (2012 s. 14). Elevar på yrkesfaglege studieretningar har i gjennomsnitt lavare karakterar frå ungdomsskulen enn andre elevar i vidaregåande, har i mindre grad tileigna seg kunnskap og ferdigheiter som blir målt i ungdomsskulen, og er dårlegare førebudd på å møte vidaregåande skule. Ein ser at skular med mange yrkesfaglege elevar har større bortval enn skular med få (Markussen og Seland, 2012 s. 14). Igjen ser ein at karakternivået frå ungdomsskulen kan vere ein predikator.

I ein norsk rapport fann ein at det var mange gonger fleire elevar innan yrkesfag som hadde spesialundervisning, enn det var på studiespesialiserande (Markussen, Frøseth, & Grøgaard, 2009 s. 81). Det kan altså sjå ut som at studieretningar med mange elevar som har eller har hatt spesialundervisning, i større grad enn andre retningar har fleire elevar som etter kvart vel bort skulegang. Ei undersøking frå Troms viste at elevar med rett til spesialundervisning på ordinære grunnkurs valde bort skule i noko større grad enn andre. I det heile såg elevar og lærlingar som har rett til spesialundervisning i vidaregåande, ut til å vere ei av gruppene som kan få problem med å gjennomføre vidaregåande opplæring (Karlsen, Rønning, & Wiborg, 2005 s. 73). Fleire nordiske undersøkingar viser at elevar som har hatt

spesialundervisning, er ei av dei gruppene som har høgast risiko for å hamne utanfor utdanning eller arbeid direkte etter grunnskulen (Sletten & Hyggen, 2013 s. 17). Det kan også sjå ut som om ein del elevar som fekk ekstra fagleg hjelp i grunnskulen (som til dømes spesialundervisning), ikkje får det i vidaregåande, og at dei då endar opp i gruppa av dei som sluttar. Dette ser ut til å skuldast at dei ikkje havnar inn under særtiltak, men heller ikkje greier seg gjennom utdanningsløpet med berre noko tilrettelegging (Markussen & Seland, 2012 s. 46).

Med bakgrunn i denne kunnskapen, bør ein kunne seie at elevar med spesialundervisning som gruppe i store trekk har – eller står i fare for å utvikle – vanskar, anten fagleg, sosialt, åtferdsmessig eller innan fleire av desse områda, og at ein slik kan seie at dei som gruppe er «elevar i risiko». Som tidlegare nemnt, vil desse elevane då ha ekstra stort utbytte av ein god relasjon til læraren, noko eg vil sjå nærmare på i det følgande.

2.6.3 Lærer – elev - relasjonen som beskyttande faktor

Decker et al. (2007, s. 107) hevdar at gjennom å undersøke lærar – elev-relasjonen, kan ein få eit vidare syn på variablane som påverkar i kva grad elevar i risiko lukkast. Deira studie tyder på at kvaliteten på denne relasjonen kan styrke eller svekke motstandsdyktigheita (eng. *resilience*) til desse elevane.

Det ser ut til at for ungdomar er relasjonen til læraren ein av dei viktigaste ressursane, og kan fungere som beskyttande faktor mot negativ utvikling (Hamre & Pianta, 2001 s. 626). Rutter (1999, s. 130-131) viser til ei undersøking som fann at ungdom som hadde positive skuleopplevingar i større grad starta å legge planar for livet vidare. Antakeleg er det slik at sjølvtilitt på eit område gir sjølvtilitt på eit anna. Tendensen til å legge slike planar, fungerer beskyttande.

Positive opplevingar har stort sett, isolert og i seg sjølv, ikkje ein beskyttande effekt. Det kan likevel sjå ut som om det kan vere ein effekt dersom desse positive erfaringane står direkte i motsetning til, eller kompenserer for, nokre risikofaktorar. Dette kan vi kalle for nøytralisierende opplevingar. Det er den samla summen av påkjenningar som tel, så å redusere det totale risikobildet vil vere viktig (ibid s. 133 – 135). Dessverre set skulane ofte inn tiltak først etter at barn har mislukkast. Dersom ein ser meir på samanhengen mellom risikostatus og forhindring, kan ein førebygge nederlag før dei skjer (Pianta, 1999 s.14). Ein

relasjon med ein vaksen kan vere ein buffer mot risiko, og ei kjelde til utvikling (ibid, s. 20). Longitudinell forskning som også har gått inn i ungdomsskulealder, har vist at kvaliteten på tidlege lærar – elev-relasjonar kan sjå ut til å vere særleg viktig for elevar som hadde tilpassingsvanskar (Hamre & Pianta, 2006 s. 635).

Når elevar har faglege vanskar i form av for eksempel dysleksi, vil ein positiv og støttande relasjon til læraren auke trivselen og læringsutbyttet, kanskje meir enn for elevar utan vanskar (Undheim 2008, s. 20). Ein god relasjon kan betre tilpassingsevna, noko som igjen kan tyde på at denne relasjonen er ein «buffer» mot nederlag (Hughes, 2011 s. 5 ; Drugli, 2013 s. 224 ; Undheim, 2008 s. 20). Eit nært, støttande forhold til ein lærar er «nøkkeltrekket» som skil elevar i risiko som lukkast i skulen, frå dei som ikkje gjer det (Pianta et al., 2012 s. 371). Sjølv om mest forskning er gjort på yngre elevar, finn ein at også ungdomar utviklar seg bedre både sosialt og fagleg når dei har ein positiv relasjon til læraren (Gregory & Weinstein, 2004).

Ifølge Hamre og Pianta (2001, s. 626), fann Pianta og kollegaer interessante samanhengar mellom ein negativ relasjon mellom lærar og elev, og det å bli ekskludert frå klasseromet. Ein tok føre seg barnehagebarn der det vart predikert fagleg nederlag eller tilvisning til spesialundervisning. Ein fann at dei av desse barna som faktisk ikkje vart tilviste, hadde eit betre forhold til læraren enn barn med liknande risikonivå som endte opp med spesialundervisning, eller måtte gå trinn opp att. Dette kan vere eit eksempel på ein – ikkje kausal, men relativt direkte – samheng mellom lærar – elev-relasjonen, og spesialundervisning.

Når det gjeld kvaliteten på lærar – elev-relasjonen for elevar med spesialundervisning, ser dette ut til å vere lite forska på (Decker et.al, 2007 s. 85). Nokre norske rapportar seier likevel litt om dette: I ei undersøking frå Senter for adferdsforskning kom det fram at fleirtalet av elevane med spesialundervisning i undersøkinga, hadde eit godt forhold til læraren. Det er likevel svært betenkeleg at så mange som nesten 40 prosent av elevane opplevde at dei fekk liten grad av støtte, at læraren ikkje brydde seg noko om dei, og at dei fekk lite ros (Solli, 2004 s. 87). Ei internasjonal undersøking har også funne at ungdomar med ADHD fekk mindre sosial støtte frå læraren enn andre elevar, sjølv om dei opplevde den som like viktig (Fezer, 2008 s. 65). Det ser ut til at spesielt elevar med eksternaliserte åtferdsvanskar slit med relasjonen til læraren (Drugli, 2013 s. 145; Hausstätter & Nordahl, 2009 s. 145).

Hausstätter og Nordahl (2009 s. 136 og 169) fann at elevar med spesialundervisning ikkje skilde seg frå andre elevar i rapportering om trivsel med lærar, og at det såg ut som mange lærarar greidde å få gode relasjonar til desse elevane. I nokre undersøkingar ser vi at norske elevar med spesialundervisning ytrar at lærarane bryr seg om korleis dei har det i skulekvardagen, at dei fleste involverer seg dersom det blir konflikter mellom elevane, og at dei gjev positiv tilbakemelding på god åtferd. Vi ser i desse undersøkingane at elevar som får spesialundervisning i grunnskulen og vidaregåande skule gjev gode tilbakemeldingar på lærarane sine på det sosiale og mellommenneskelege planet (Grøgaard, Hatlevik, & Markussen, 2004 s. 82; Knudsmoen et al., 2011 s. 67). Resultata er altså ikkje eintydige.

Ei amerikansk undersøking fann at ein god lærar – elev- relasjon fungerte beskyttande, og slik minska tilpassingsvanskar for elevar med aggresjonsproblem. Ein god relasjon var ein ressurs for elevar i risiko, medan ein konfliktfylt relasjon kunne vere ein tilleggsrisiko (Ladd & Burgess, 2001). Dette kan vere eit eksempel på at relasjonen mellom lærar og elev kan fungere som ein beskyttande faktor som motverkar ein risikofaktor. Det kan altså sjå ut som ein slik god relasjon er viktigare for elevar i risiko, enn for andre. Som vist, er det grunnar til å definere elevar med spesialundervisning inn i denne kategorien.

2.7 BETYDNINGA AV LÆRAR – ELEV - RELASJONEN

Ein kan vise til mykje forskning som seier at sterke og støttande relasjonar mellom lærarar og elevar er grunnleggande for at alle elevar skal ha ei god utvikling (Fezer, 2008 s. 28; Hamre & Pianta, 2001, 2006; Pianta, 1999 s. 82). Elevar som har ein nær og støttande relasjon til læraren er meir engasjerte, jobbar hardare, aksepterer rettleiing og kritikk frå læraren, høyrer meir på læraren og tåler betre stress (Hughes & Kwok, 2007). Ein slik relasjon verkar også positivt inn på læringsstrategiar, trivsel og prestasjonar (Federici & Skaalvik, 2014; Hamre & Pianta, 2001). Samanhengen mellom kvalitet på tidleg lærar – elev-relasjon og fagleg utvikling ser ut til å kunne vere sterk og stabil (Hamre & Pianta, 2001 s. 636). Elevar vert inspirerte og motiverte av lærarar som viser dei respekt, og som legg vekt på å ha eit godt forhold til dei. Elevane ser då ut til å vise mindre problemåtferd, og betre sosial kompetanse og trivsel (Nordahl et al., 2011 s. 212) . Negativitet i relasjonen til læraren er derimot ein signifikant prediktor på ei lang rekke med faglege og åtferdsrelaterte konsekvensar (Hamre & Pianta, 2006 s. 628).

Ein norsk studie viser at mannlege lærarar har meir negative relasjonar til elevane enn kvinnelege har. Kvinnene har eit høgare nivå av nærleik og lavare nivå av konflikt overfor eleven. Konfliktnivå er sterkt assosiert med barns åtferdsvanskar og skuletilpassing, kva som er årsak og verknad har ein ikkje klare svar på. Både mannlege og kvinnelege lærarar har betre relasjonar til jenter enn til gutar, og eit betre forhold til yngre enn til eldre elevar (Drugli, 2013). Desse samanhengane har ein funne også i internasjonal forskning (Pianta, 2006 s. 693; Saft & Pianta, 2001s. 127). I det heile ser det ut til at gutane er i større risiko for relasjonelle vanskar enn jentene er (Hamre & Pianta, 2006 s. 51). Ein norsk rapport frå vidaregåande skule peikte på at kombinasjonen mannleg kontaktlærar og mannleg elev har ein gunstig effekt på karakternivået, særskilt for elevar med tilretteleggingsbehov (Markussen et al., 2009 s. 205).

Trass i at ein har omfattande forskning som seier noko om verknader eller samanhengar knytt til gode relasjonar mellom lærar og elev, er ikkje mykje av den retta inn mot relasjonen mellom læraren og eldre elevar (Fezer, 2008 s. 23; Gregory & Weinstein 2004 s. 407; Hamre & Pianta, 2006 s. 53). For mange unge er relasjonar med læraren kjerneorganisorar av erfaringar som er fundamentale for utviklingmekanisamar. Positive relasjonar med vaksne er kanskje den viktigaste ingrediensen i å fremje positiv elevutvikling (Pianta et al., 2012 s. 370). Slike relasjonar med læraren kan fungere som ein trygg base (jfr. tilknytningsteori) for barn, dei er meir sjølvstendige dersom dei veit at dei kan stole på at læraren hjelper dei med eventuelle problem (Hamre & Pianta, 2006 s. 49). Elevopplevd støtte frå foreldre og lærar er ein faktor som i stor grad predikerer prestasjonsauke frå 8. – 12. trinn (Gregory & Weinstein 2004 s. 424). Å sørge for at ungdomar kjenner seg sett av ein lærar kan også vere eit førebyggjande tiltak mot bortval i vidaregåande skule (Markussen, Lødding, Sandberg, & Vibe, 2006 s. 157).

Ein støttande relasjon med lavt konfliktnivå er altså viktig også gjennom ungdomstida (Hughes, 2011 s. 1). Likevel er det i skulen eit aukande misforhold mellom elevane sitt stadige behov for emosjonell støtte etter kvart som dei vert eldre, og skulens aukande fragmentering og upersonlege klima oppover i klassetrinna (Hamre & Pianta, 2006 s. 52). Dette misforholdet kan bidra til meir negativ sjølvvurdering og haldning til læring. Lærarane vert meir kontrollerande, medan ungdomane søker autonomi. Relasjonen vert meir upersonleg, samtidig som elevane treng støtte frå andre enn foreldra (Harter, 1996; Pianta

et al., 2012 s. 370). Overkontrollerande reaksjonar er ikkje tilpassa elevens utviklingsnivå, og ein smalnar inn, i staden for å utvide, mulegheita for utvikling i den proksimale utviklingssona (Pianta et al., 2012 s.370). Vi ser altså at lav emosjonell støtte kan ha faglege konsekvensar, slik også Federici og Skaalvik (2014) peikar på.

Når ein arbeidar med ungdomar, er det særleg viktig å relatere lærestoffet til ungdomane si verkelegheit på ein måte som gjev mening for dei. Dei er i ein fase av livet då dei prøver å finne mening i liva sine, og for nokre kan dette gjerast gjennom ein nær relasjon til læraren. Denne relasjonen viser seg å vere sentral i å skape elevengasjement, og som tidlegare vist, kan dette føre til ein heldig syklus av lærar – og elev-engasjement (ibid s. 371). Uavhengig av etnisk gruppe og sosioøkonomisk nivå har det vist seg å vere ein samanheng mellom amerikansk ungdom si oppleving av vaksne som respektfulle, forståande og rettferdige, og auke i prestasjonar (Gregory & Weinstein, 2004 s. 421).

3 METODE

3.1 EI FENOMENOLOGISK TILNÆRMING

Val av forskingsmetode må alltid gjerast i lys av føremålet med forskinga, og av problemstillinga ein har valt. Det finst ingen fasit, men strategiar som er betre enn andre for å få eit så godt forskingsresultat som muleg. Ved å velje ein metode, vinn ein noko og taper noko anna, dette ligg i samfunnsforskninga sin natur (Denscombe, 2013 s. 21).

I denne undersøkinga er det valt eit *fenomenologisk* perspektiv. Sjølv om det er kontroversielt, brukar nokre forfattarar omgrepet fenomenologi som paraplyomgrep for forskingsstilar som ikkje inneheld metodar som vanlegvis vert knytt naturvitskapen (til dømes statistikk og måling). Dette er kanskje ei forenkling, men der er visse tema og område som dei ulike fenomenologiske perspektiva deler (ibid s. 109-110).

Ein av dei fremste representantane for den opprinnelege fenomenologien var filosofen Edmund Husserl. Han seier at eit fenomen er *det som viser seg*, det vil seie tingen i seg sjølv, slik den framstår for oss gjennom sansane våre. Måten vi ser ting på, er avhengig av og prega av vår førforståing, dei erfaringar vi har gjort oss. Det vil seie at vi ikkje ser ting som seg sjølve, men slik vi tolkar dei. Gjennom *epoche* – å legge til side førforståelsen og våre naturlege haldningar, og sjå ting som om det var for første gong, kan vi observere fenomenet i seg sjølv. Først då kan vi sjå den eigentlege essensen (Husserl, 1970).

Denne metoden vert også kalla *fenomenologisk reduksjon*, og kan gjerast gjennom fire fasar: 1. *Bracketing*, prosessen der ein legg til side forforståelsen og fokuserer på oppgåva. 2. *Lage horisontar*, alle perspektiv er likeverdige. Seinare kan ein fjerne det irrelevante og overflødige og stå igjen med berre dei gjennomgåande eigenskapane ved opplevinga, horisonten. 3. *Sette horisontane saman til tema av meining* - likskapane i dei ulike horisontane blir trekte ut og sette saman. 4. *Organisere horisontar og tema* til ei heilheitleg skildring som fangar essensen til opplevinga, fenomenet (Moustakas, 1994).

Eit anna sentralt omgrep i fenomenologien er *livsverd*. Dette er den enkelte si grunnleggande verkelegheit slik den blir opplevd, og den primære referanseramma for all menneskeleg tanke og handling. Vitskapane har framandgjort oss i forhold til denne livsverda, og fenomenologien vil gjenopprette kontakta (Husserl, 1970).

Fenomenologien legg vekt på interesse for å forstå eit fenomen utifrå aktørane sitt eige perspektiv, og har ei grunnleggande oppfatning av at det er det menneske opplever, som er den reelle røyndomen (Kvale & Brinkmann, 2012 s. 45). Denne tilnærminga er først og fremst eigna for å studere menneskelege erfaringar. Desse vert erfarte og opplevde direkte, meir enn abstrakt og teoretisk. Eit fenomen er nemleg noko som må forklarast, men som enno ikkje er analysert og teoretisert (Denscombe, 2013 s. 111).

Problemstillinga for denne avhandlinga fokuserer nettopp på elevar si *oppleving*, altså kva tankar og kjensler dei har, knytt til sine erfaringar med relasjonen til læraren.

Fenomenologien tek utgangspunkt nettopp i den subjektive opplevinga (Thagaard, 2013 s. 40). Elevar og lærarar si oppleving av det som skjer i skulen er ikkje alltid lik. Frå forskning vist til tidlegare, veit vi at elevar til tider opplever relasjonen til og samspelet med læraren, annleis enn det læraren gjer. Vi veit også at det er eleven si *oppleving* som heng saman med konsekvensane og samanhengane når det gjeld kvaliteten på relasjonen, og utvikling og læring. I denne undersøkinga er det eleven sitt perspektiv som får stå aleine.

Også av praktiske årsaker passar ei fenomenologisk tilnærming godt for eit slikt småskala-forskningsprosjekt som her er gjennomført. Den går i djupna og er ikkje avhengig av store ressursar på utstyrs – eller økonomisida. Ein annan fordel er at ein kan skildre menneske sine erfaringar på måtar som kan vere interessant for andre å lese, og lett å relatere seg til (Denscombe, 2013 s. 121). Ein av forskingsmetodane som kan seiast å ha ei fenomenologisk tilnærming og som nettopp tek føre seg ein person si livsverd, er det *kvalitative intervjuet*.

3.2 KVALITATIVT INTERVJU SOM METODE

For å finne svar på problemstillinga mi, er det her gjennomført ei retrospektiv, kvalitativ intervjuundersøking. Intervjua som er gjorde, er det som Kvale og Brinkmann (2012, kapittel 2) kallar *semistrukturerte livsverdenintervju*, som er ein kvalitativ metode.

Fenomenologien har vore med å innsnevre det kvalitative forskningsintervjuet til å fokusere på den opplevde tydinga av det vi, som tidlegare nemnt, kallar intervjupersonen si livsverd. Med livsverd meiner vi verda slik ein møter den i kvardagen, og slik den umiddelbart vert opplevd (ibid).

I det følgende vert omgrepet *intervjuperson* nytta, i staden for det noko meir vanlege *informant*. Dette understrekar at kunnskapen ikkje berre er noko som kjem upåverka frå ein «informant», men at interaksjonen mellom den som blir intervjuet, og den som intervjuar, påverkar data som kjem fram i intervjuet. Dette synet på intervjudata er påverka av ein konstruktivistisk tankegang (Thagaard, 2013 s. 95-96).

Gjennom det kvalitative forskingsintervjuet vil ein finne ut korleis intervjupersonen opplever dagleglivet sitt. På mange måtar liknar det ein vanleg samtale, men har eit formål, og er profesjonell når det gjeld spørjeteknikk og metode. Det er verken ein lukka spørjeskjemasamtale eller ein open samtale. Ein førebur ein intervjuguide som inneheld ei oversikt over emna ein vil ta opp, gjerne med forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012 s. 47). Det er altså ein planlagt, men fleksibel samtale (Denscombe, 2013 s. 234)

I intervjuet er oppfølgingsspørsmåla viktige, fordi dei er ein måte å la intervjupersonen få vere med på å styre retninga i samtalen mot ting dei meiner er viktig i deira livsverd. Aktiv lytting er difor sentralt, frå ein fenomenologisk ståstad handlar det om at den som intervjuar, har ei haldning av openheit overfor fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2012 s. 151). Samtidig kan ein ikkje gløyme at ein også treng å styre intervjuet for å få same tema og hovudspørsmål belyst frå alle personane ein intervjuar dersom ein skal kunne ha samanlikningsgrunnlag og leite etter fellestrekk i horisontane. Dette må til dersom ein skal kunne dra ut *essensen* av fenomenet (jfr. Husserl). Det vil seie at ein må ha ei klar formeining om kva ein vil med intervjuet, kjenne temaet godt og vere vår overfor den sosiale relasjonen i intervjuet (ibid s. 146 - 147).

I tillegg til at oppfølgingsspørsmåla har ein funksjon i forhold til å belyse sider intervjupersonen meiner er sentrale, er oppfølgingsspørsmål også viktige utifrå eit validitetsperspektiv. Dei kan vere med på å kontinuerleg, «på staden», kontrollere meininga med det som vert sagt, og korrigere eventuelle uklarheiter eller misoppfattingar (ibid s. 253).

Utifrå desse vurderingane, og med utgangspunktet i intervjuguiden, vart det altså gjennomført slike samtalar. Ungdomane var med på å påverke kva retning samtalan tok, kva rekkefølge momenta kom i, kva sider dei ønskte å greie meir ut om, og kva dei ville bruke mindre tid på. Samtidig vart det sørge for at alle tema frå guiden vart dekte. Nokre gonger kom det opp ting som i utgangspunktet ikkje var teke høgde for i intervjuguiden, men som

likevel var relevant å samtale om. Som tidlegare nemnt, viste deg seg til dømes at ungdomane ofte ville fortelje om andre lærarar i tillegg til kontaktlæraren, noko som vart vurdert som svært relevant i forhold til intensjonen i problemstillinga. Slike vurderingar er noko som nettopp kan kjenneteikne eit semistrukturert intervju (Denscombe, 2013 s. 235).

3.3 INTERVJUGUIDE OG PRØVEINTERVJU

Intervjuguiden vart utforma parallellt med arbeidet med kunnskapsgrunnlaget. Dette var spesielt nyttig fordi eg valde å bruke inndelinga *emosjonell og fagleg (instrumentell) støtte* (Federici & Skaalvik, 2014) som rammeverk i intervjuguiden. Først valde eg å innleie intervjuguiden med nokre spørsmål om konteksten rundt relasjonen. Sjølv om denne undersøkinga ikkje skulle fordjupe seg i korleis konteksten ville påverke relasjonen mellom læraren og eleven, tok eg med desse spørsmåla i vissheita om at kunnskap om konteksten kunne vere nyttig bakgrunnskunnskap når eg seinare skulle analysere og tolke resultata. Som Pianta (2006) påpeikar i sin modell, er ikkje relasjonen mellom lærar og elev noko som eksisterer i eit vakuum, men noko som innhald og er påverka av mange andre faktorar

Med Federici og Skaalvik sine to kategoriar for støtte som utgangspunkt, valde eg spørsmål som eg såg ville belyse dei trekka ein meiner karakteriserer dei to typene støtte. Nokre av spørsmåla kunne til dels overlappje kvarandre, mest fordi også dei to kategoriane støtte glir over i kvarandre.

Det vart gjennomført eit prøveintervju med dotter av ein bekjent, ei jente som fylte 18 år inneverande år. Ho hadde hatt spesialundervisning heile ungdomsskolen. Eit slikt prøveintervju var nyttig for å få prøvd ut intervjuguiden og eiga rolle under intervjuet (Thagaard, 2013 s. 100). Intervjuguiden vart ikkje endra, men eg fann at eg måtte vere flinkare til å stille oppfølgande spørsmål, vere meir tålmodig, og å be intervjupersonen om å utdjupe.

Under intervjuet var intervjuguiden til god hjelp for å sikre at alle sidene av tematikken som var interessant i å finne ut meir om, vart belyste. Ikkje alle spørsmåla vart stilte ved kvart intervju, då intervjupersonane av og til svarte på fleire av spørsmåla under eitt.

Som drøfta i innleiinga, og vist til ovanfor, vart det også gjort nokre justeringar heilt tidleg i intervjuprosessen når det gjaldt kva lærar samtalen skulle dreie seg om. I starten var det

tenkt å la samtalen handle kun om kontaktlæraren, medan det altså tidleg vart opna for også å kunne fortelje om relasjonen til andre lærarar som hadde hatt stor innverknad, anten positivt eller negativt. Det viste seg at dei fleste intervjupersonane hadde bestemte lærarar i tankane når dei tok kontakt for å bli intervjua.

3.4 UTVAL OG REKRUTTERING

Målgruppa for intervju var i starten ungdomar frå 18 og til tidleg i 20-åra, som hadde spesialundervisning i ungdomsskulen. Som nemnt i innleiinga, vart intervjua ikkje gjort blant noverande ungdomskuleelevar. Erfaringsmessig måtte ein kunne rekne med at ungdomar frå 13 til om lag 16 år på grunn av ung alder, i svært varierende grad ville eller kunne uttrykke seg noko særleg utfyllande om temaet. Det å bli intervjua av det som kan bli oppfatta som ein vaksen «autoritetsperson», om andre vaksne «autoritetspersonar» som ein må forhalde seg til kvar dag, kan gjere at ein legg band på seg (Thagaard 2013, s. 113). Med dette som utgangspunkt, kan det faktisk sjå ut som at avstand i tid og stad kan tilføre nye kvalitetar, som gjer det lettare for intervjupersonane å reflektere over erfaringane sine.

Det viste seg likevel etter kvart at også nokre ungdomar mellom 17 og 18 år ønskte å ta del i prosjektet. I og med at desse ikkje var så langt unna den opprinneleg tiltenkte aldersgruppa, valte eg å inkludere dei i undersøkinga. Når dei melde seg sjølve trass i at dei var under «aldergrensa», kunne ein rekne med at dei hadde eit sterkt ønske om å få fortelje si historie, noko som i seg sjølv var eit godt argument for å inkludere dei. På grunnlag av informasjon om kva type opplysningar som vart samla inn, avgjorde personvernombodet at ungdomar som hadde fylt 17, og hadde samtykkekompetanse, kunne samtykke på eiga hand.

I utgangspunktet var planen å intervju mellom 10 og 15 ungdomar, ein storleik på utvalet som etter mi meining ville gjere det muleg å gje ei forståing av fenomenet som vart forska på, samstundes som det ikkje er større enn at det vil kunne analyserast grundig innanfor ei relativ kort prosjekttid (Thagaard 2013 s. 65). Kvale og Brinkmann (2012, s. 129) seier at i vanlege intervjuundersøkingar ligg talet på intervju ofte på rundt 15 +/- 10.

Det viste seg imidlertid å verte ei stor og tidkrevande utfordring å få tak i intervjupersonar. Informasjon om elevar som har hatt spesialundervisning, er underlagt teieplikt, så eg valde frå starten av å gå breidt ut i aldersgruppa med informasjon for å kome i kontakt med desse elevane. For å få tilgang tok eg kontakt med over fleire vidaregåande skular og

opplæringskontor i Møre og Romsdal og Nordfjord, som vidareformidla informasjonsskriv der interesserte vart oppmoda om å ta kontakt med underteikna. Etter kvart som responsen likevel uteblei, utvida eg rekrutteringsarbeidet til å gjelde fleire fylke i landet, og til slutt hadde eg kontakta over 50 vidaregåande skular og 160 opplæringskontor fleire stader i Noreg. Det vart sendt ut mail direkte til om lag 3 500 lærlingar gjennom opplæringskontora. Til saman informerte skulane om lag 2 500 elevar direkte gjennom informasjonsskriv, i tillegg fekk elevar ved 4 skular informasjon kun på den digitale læringsplattformen skulen hadde.

Når det gjaldt dei skulane som er i rimeleg reiseavstand, bad eg om å få kome på klassebesøk og dele ut informasjon til elevar i aldersgruppa – noko som for det meste betydde elevar på Vg2 og Vg3. 4 skular let meg kome på slike besøk, og om lag 400 elevar fekk då munnleg informasjon med meg på den måten (i tillegg til skrivet). Då eg framleis meinte eg hadde for få intervjupersonar, tok eg kontakt med ADHD Norge og Dysleksiforbundet Norge og fleire av deira lokale grupper, og fekk lagt ut informasjon om prosjektet på totalt 8 av deira facebook-sider, både den sentrale, og fleire lokale.

Totalt tok tolv ungdomar kontakt med meg, og åtte av desse oppfylte vilkåra for kven som kunne intervjuast. Ein av intervjupersonane vart rekruttert gjennom skulebesøk, ein gjennom utdelt informasjon frå sin skule, to gjennom interesseorganisasjonar, og fire gjennom informasjon frå opplæringskontor. Etter å ha fått åtte intervjupersonar valde eg å ikkje prøve enda fleire rekrutteringskanalar, men heller prioritere å jobbe med dei intervju eg hadde. Dette vart gjort fordi eg meinte å ha hatt fleire samtalar som gav mykje god informasjon, erfaringar frå ulike sider og interessante refleksjonar, og at desse slik var nok til å kunne seie noko om problemstillinga (Thagaard, 2013 s. 65 - 66). Spreiinga i utvalet når det gjaldt alder, geografisk tilhøyre, vanskegruppe og erfaringar med lærarane var også tilfredsstillande. I tillegg var det nødvendig å avslutte av omsyn til tids – og ressursaspektet.

Frå nyare, kvalitative undersøkingar ser ein at det ofte er ein fordel å heller ha litt færre intervjupersonar, og bruke meir tid på førebuing og analyse. Det treng ikkje å vere eit mål i seg sjølv å gjennomføre flest muleg intervju (Kvale & Brinkmann, 2012 s. 129). Slik sett kan det forsvarast å gjere ei undersøking med såpass få intervjupersonar. Som vist til tidlegare, vil deira oppfatning av verkelegheita, utifrå fenomenologisk tenking, uansett vere like reell og betydningsfull.

Det er vanskeleg å finne svar på kvifor ein fekk ein så lav svarfrekvens i denne undersøkinga. Ein av dei tilsette ved eit opplæringskontor hadde den erfaringa at «hans» lærlingar hadde valt å legge tida med spesialundervisning bak seg, at dei ville ha ein «ny start». Eit par av rektorane ved vidaregåande skular peikte på at kanskje ungdomar i denne aldersgruppa i svært stor grad lever «her og no», og ikkje er så opptekne av fortida. Begge desse mulege forklaringane vert sjølvstøtt berre spekulasjonar, forklaringane er mest sannsynleg mange og samansette. Det er uansett eit faktum at rekrutteringa var ei utfordring. Når det er sagt, kan talet på intervjupersonar altså forsvarast utifrå fenomenologisk tilnærming, og utifrå ei vurdering av informasjonen som kom fram gjennom dei åtte intervjua som vart gjort.

Utvalet var i utgangspunktet delvis strategisk og delvis eit tilgjengelegheitsutval, då eg søkte etter personar som oppfylte visse kriterie i forhold til problemstillinga. Det vart retta ein formell henvendelse gjennom institusjonar der vi kunne finne potensielle deltakarar. I praksis vart det nok i større grad eit tilgjengelegheitsutval, i og med talet på personar som melde seg var såpass lite at eg måtte «ta dei eg fekk» innanfor dei fastlagte kriteria (Thagaard, 2013 s.60-61). Rekrutteringsmetode og utvalstypen ein nyttar, vil alltid påverke validiteten. Dette kjem eg tilbake til i kapittel 3.7.

Når det gjeld kva for nokre lærarrelasjonar intervjupersonane skulle intervjuast om, var altså tanken i utgangspunktet at dei skulle fortelje om kontaktlæraren, utifrå resonnementet at dette var den læraren dei mest sannsynleg hadde flest timar med i løpet av veka. Som nemnt i kapittel 1, vart det imidlertid umiddelbart klart at det ville vere uheldig å snevre det inn slik. Intervjupersonane hadde ein eller fleire bestemte lærarar i tankane då dei tok kontakt for intervju, og var mest motiverte for å fortelje om relasjonen til desse. Med eit fenomenologisk utgangspunkt, vart det naturleg å la intervjupersonane få sleppe til med dei erfaringane dei ønskte å dele. Dei fleste hadde ein enkelt lærar som utgangspunkt, og då ein lærar dei hadde ein særleg god eller dårleg relasjon til. I tillegg fortalde fleire om minst ein annan lærar, ofte ein som dei hadde det motsette forholdet til. Dette medførte at nesten alle intervjupersonane fortalde om minst to relasjonar, som oftast ein negativ og ein positiv, der ein av dei stod i hovudfokus. Ved å la intervjupersonen vere med å velje kven dei skulle fortelje om, vart på denne måten også datagrunnlaget ein kunne bygge på, meir omfattande.

3.5 INTERVJUPROSESSEN

I utgangspunktet var intervju tenkt å finne stad «ansikt til ansikt», då dette ville sikre meir reliable resultat fordi ein ikkje berre fekk stemma, men også kroppsspråket som støtte for å tolke utsegnene (Thagaard, 2013 s. 107). Då det viste seg å vere ei utfordring å finne intervjupersonar, gjorde valet om å rekruttere fleire plassar i landet at slike personlege møte ikkje let seg gjere. Etter nøye vurdering fann eg at intervju ved bruk av Skype kunne vere ein god metode. På den måten kunne ein sjå kvarandre, og slik få i alle fall eit preg av eit personleg møte i større grad enn ein ville ha gjort gjennom ein telefonsamtale.

Reint rekrutteringsmessig kunne det å bruke Skype faktisk også vere ein fordel. Fordi Skype og «chatting» er ein naturleg del av kvardagen for dei fleste innanfor målgruppa, kunne det faktisk kunne bli opplevd som mindre skræmmande og meir komfortabelt å bli intervju på denne måten, enn å treffe ein framand vaksen til direkte samtale. Også det å finne eigna lokalitetar for intervju ansikt til ansikt kunne ha vorte ei utfordring – og noko som kunne påverke i kva grad ungdomane følte dei kunne snakke fritt. I tillegg gav denne måten å intervju på store muligheter til å gjennomføre intervjuet på eit tidspunkt som passa godt for intervjupersonen, og slik var uforstyrta. Seks av intervju er gjennomført på Skype, to på telefon. Ein av dei som var intervju, hadde ikkje tilgong på Skype, den andre synes det var «flaut» at eg skulle sjå henne, og ville ta det på telefon.

Gjennomføringa av intervju gjekk fint. I to av intervju datt nettoverføringa ut midt i intervjuet, men det gjekk greit å få kontakt igjen, og det verka ikkje som om det hemma intervjuet noko. Ungdomane var lette å få kontakt med, og fleire av dei hadde mykje å seie.

3.6 BEARBEIDING OG ANALYSE

Lyddoptaka frå intervju vart transkriberte. Ved analyse vart først transkripsjonane grundig leste fleire gonger, medan det vart notert korte setningar i margen, som komprimerte lengre utsegner. Dette er det Kvale og Brinkmann (2012 s. 32) kallar meiningsfortetting. Deretter såg eg på kva hovudtrekk som gjentok seg i intervju, og utforma kategoriar utifrå dette. Så konsentrere eg meg om å undersøke om intervju også inneheld tydelege avvik frå hovudtrekka. Dette har si grunngeving i den fenomenologiske tilnæringsmetoden eg har valt (jfr. fenomenologisk reduksjon).

I dette tilfellet var ei temasentrert tilnærming i analysen naturleg, då alle intervjupersonane i utgangspunktet fekk same spørsmål om same tema. Teksten vart delt i kategoriar som kom naturleg ut ifrå intervjuguiden og svara eg fekk, og gjennom ei enkel matrise var det muleg å få oversikt, samanhalde og samanlikne informasjon frå intervjupersonane (Thagaard, 2013 s. 182). Det lave talet på informantar, samt mulegheita til i minnet å kople ansikt og historie, gjorde det relativt lett å halde oversikta.

Sjølv om analysen først og fremst vart gjennomført etter at intervjuar var gjennomførte, kan ein seie at det er ein prosess som starta allereie under sjølve intervjuar. Meiningsfortetting og fortolking er ein del av validiseringsprosessen i eit intervju. Den som intervjuar fortettar og tolkar og «sender tilbake» meininga til den som blir intervjuar. Intervjupersonen kan då igjen korrigere, stadfeste eller utvide den oppfatninga intervjuaren har av det han har fått høyre. Slik sett er analysen til dels i gang allereie *før* den eigentlege analysen startar (Kvale & Brinkmann, 2012 s.203).

3.7 RELIABILITET OG VALIDITET

Det er i kvalitativ forskning viktig at ein grundig og konkret gjer greie for korleis ein har fått fram data, og slik viser korleis ein har arbeidd for å sikre høg reliabilitet. Det må også vere tydeleg kva som er tolkingar, og kva som er referert frå intervju. Det er i denne undersøkinga gjort greie for metode og utval, og intervjuar som har blitt gjort, vart tekne lydopptak av, og så transkriberte. På denne måten kan ein vere med å gjere forskingsprosessen «gjennomsiktig» (Thagaard, 2013 s. 201-202). Ved å gje mulegheit for fullt innsyn i alle data og prosessar som har ført fram til dei konklusjonane ein har gjort i dette prosjektet, vil det vere muleg for andre forskarar å gjere reanalysar om ønskeleg.

Ein kan sjølv sagt spørje seg om utsegnene i intervjuar verkeleg formidlar intervjupersonane sine opplevingar som 13–16- åringar, eller om minnet kan ha endra dette, slik at informasjonen ikkje vert reliabel. Som tidlegare argumentert for, kan det vere grunn til å tru at ungdomane kan har vorte meir reflekterte og flinkare til å uttrykke seg verbalt, slik at dei faktisk gjev meir reliable opplysningar i eit slikt intervju enn om dei hadde fått same spørsmåla til dømes tre år tidlegare. Som eg også har peika på tidlegare, kan det å vere ute av skulesituasjonen gjere at ein snakkar friare. Det er nok muleg at det ein har mista på eine området, har ein fått att på det andre.

Det har vore viktig med undervegsvalidering i intervjua. Dette inneber ei grundig utspørring som har som funksjon å kontrollere informasjonen, og sikre at ein har fått fram meininga i det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2012 s. 253). Etter gjennomføring av prøveintervju kom det fram at oppfølginga av spørsmåla kunne bli betre, noko som vart forbetra når dei verkelege intervjua vart gjennomførte, og som igjen nok betra validiteten.

At eg har god kjennskap til temaet og problemstillinga i prosjektet, har nok vore ein styrke i forhold til validitetssikringa. Dette har gjort det muleg å stille relevante spørsmål og oppfølgingsspørsmål for å avklare uklarheiter. Samtidig har det vore viktig å til dels legge forforståinga til side, då det alltid vil kunne vere ein fare for at ein overser og er mindre open for erfaringar som er ulike dei ein har sjølv (Thagaard, 2013 s. 206).

Det vil alltid vere ei utfordring å ha kunnskapsgrunnlaget i botnen gjennom intervju og analysen, og samtidig unngå å prøve å få informasjon gjennom intervju som «passar inn» i det ein veit og tenker om fenomenet frå før av (Denscombe, 2013 s. 116). Dette siste ville vere i strid med ei fenomenologisk tilnærming, og ville kunne føre til at ungdomane si faktiske oppleving «drukna» i forskaren sin meir eller mindre umedvitne «agenda». Det har difor vore viktig å vere medviten på å ikkje legge meir eller mindre fordekte føringar for kva ein «ønskte» ungdomane skulle seie, men i staden legge til rette for intervju som lot fenomenet stå i fokus *slik det faktisk blir opplevd* med alle sine sider, både dei ein forventa og dei som ein ikkje hadde forutsett. Det å ha førehandskunnskap om temaet, og samstundes ha ei haldning der forforståinga vert sett til side, skaper eit spenningsforhold som kanskje kan avhjelpast ved at intervjuaren inntek det ein kan kalle ein *kvalifisert naivitet* (Kvale & Brinkmann, 2012 s.51).

Når ein kjem til tolkinga av intervju og validiteten av den, må ein også spørje: Reflekterer tolkinga det fenomenet og den røyndomen som har blitt forska på (Thagaard, 2013 s. 205)? Dette vil i stor grad avhenge av om ein har fått tak i eit utval som har erfaringar som kan spegle større delar av denne gruppa sine erfaringar, slik at resultata frå undersøkinga kan vere gyldige også i andre relevante situasjonar, og slik ha ein viss overføringsverdi (Kvale & Brinkmann, 2012 s. 265). Ein kan likevel ikkje dra slutningar om kor vidt det ein finn er representativt, då kategoribaserte, kvalitative utval ikkje er valt ut slik at ein er sikra tilfeldig utval (Thagaard, 2013 s. 63).

Ei svakheit i denne undersøkinga kan nok vere at ein ikkje har greitt å få eit utval som med sikkerheit representerer dei opplevingane fleirtalet innanfor målgruppa har hatt av relasjonen med læraren. Det er til dømes ei mulegheit for at ein ikkje har nådd ut med informasjon til mange nok av dei ungdomane som ikkje er i – eller har fullført – vidaregåande skule eller ei fagopplæring, men som har valt dette bort, og er i arbeid, arbeidssøkande eller utan fast sysselsetting. Gjennom rekrutteringa har ein vendt seg til elevar i vidaregåande skule og lærlingar. Dei som har fått informasjonen, har vorte oppmoda om å formidle den vidare til andre som kan vere aktuelle. Sjølv om ein kan ha nådd nokre av «bortvalselevane» også gjennom facebooksidene til interesseorganisasjonane, kan ein likevel ikkje sjå bort ifrå mulegheita for at desse elevane sitt perspektiv ikkje er representerte i datamaterialet.

Det bør også peikast på at ein rekrutteringsmetode der personar må melde si interesse, kan føre til at berre «spesielt interesserte» har valt å la seg intervju. Dette kan vere problematisk dersom det betyr at til dømes ungdom med spesielt sterkt engasjement, eller ungdom med akademisk heimebakgrunn, er overrepresenterte. Det har nemleg vist seg at slike utval kan ha ein tendens til å vere mest representativ for personar som er fortrulege med forskning (Thagaard, 2013 s. 60-63). Samtidig er det vanskeleg å sjå korleis ein i dette prosjektet skulle ha unngått at ungdomane måtte melde si interesse sjølve. Dette fordi ein ville snakke med elevar og ungdomar som ikkje er lett tilgjengelege på grunn av teieplikta rundt spesialundervisning.

Det er også ei mulegheit for at flest personar med dei «ekstreme» historiene – i positiv eller negativ forstand – har meldt seg, sjølv om det har vore formidla at også «gjennomsnittsrelasjonane» var av interesse. Det er muleg å ikkje sjå på dette som spesielt problematisk, dersom ein ser på ytterpunkta som ei mulegheit til å få maksimal variasjon. Slik kan ein også få fram skildringar som nettopp er typiske for den kvalitative forskinga – ein søken etter forklaringar som også rommer det komplekse og det spesielle (Denscombe, 2013 s. 53). Det har tidlegare vore peikt på mulegheita for å kunne seie noko meir generelt om desse elevane som gruppe si oppleving av lærar – elev-relasjonen, og då ville det kunne vere ei svakheit om ein berre plukka opp «ytterpunkta». Ein har gjennom informasjonen i rekrutteringa bevisst prøvd å forhindre at slike mulege kjelder til skeivheit i data skulle oppstå. Trass i dette må ein vere forsiktig med å gjere generaliseringar, særskilt på grunn av det lavet talet på intervjupersonar (ibid s. 122). Samtidig må det også seiast at alle ungdomane si historie er

ein del av ei opplevd verkelegheit, og noko som i fenomenologisk perspektiv har sin sjølvstendige verdi. Fenomenologien avviser til ei viss grad at det finnes ei universell verkelegheit, og slik sett er kvar alternative versjon gyldig i seg sjølv (ibid s. 114). Ein må også spørje seg om generalisering i det heile er eit mål i ei undersøking som denne. Like viktig er kanskje mulegheita for å ta med seg kunnskapen ein tileignar seg inn i andre, relevante situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2012 s. 181). Det er til dømes muleg at kunnskap om korleis enkeltelevar har opplevd relasjonen til læraren, kan ha verdi for den som nettopp ynskjer å utvikle slike i relasjonar i ei positiv retning.

I teoridelen såg vi på kor avgjerande relasjonen til læraren kan vere for elevar som er i risiko, slik vi har vist at elevar med spesialundervisning kan vere. Sjølv om det nok er ei mulegheit for at dei fleste opplevingane innanfor gruppa ligg ein stad på eit kontinuum imellom ytterlegheitene, vil forteljingar om læraren som hadde svært stor innverknad på eleven positivt eller negativt kunne vere gode illustratørar på korleis desse utslaga kan opplevast. Det er interessant også å sjå historiene frå «ytterkantane», nettopp fordi desse relasjonane kan ha så store konsekvensar for dei ungdomane det gjeld. Det er ikkje urimeleg å tenke at intervjupersonane i denne undersøkinga ikkje har gitt oss forteljingar om «gjennomsnittsrelasjonen» mellom læraren og elevar med særskilte behov, men heller er forteljingar som seier noko om eigenskapar ved slike gode eller dårlege relasjonar, og kva opplevde konsekvensar desse har.

3.8 ETISKE VURDERINGAR

Det var allereie tidleg i prosjektet viktig å sjå på dei etiske sidene. Dette først og fremst fordi ein søkte intervjupersonar som hadde hatt spesialundervisning, og informasjon som er knytt til dette, er underlagt teieplikt. Rekrutteringa måtte difor gjerast på ein måte som ikkje kunne identifisere for andre kva personar som oppfylte vilkåra for intervju. Dette vil seie at allereie under planlegginga av rekrutteringa, måtte grundige etiske vurderingar gjerast.

For at ein ikkje skulle gjere desse ungdomane ufrivillig synlege for andre, var det gjeve ut informasjon til så stor del av aldersgruppa generelt, som muleg. Vidaregåande skular og opplæringskontor fleire stader i landet vart brukte som informasjonskanalar overfor elevane og lærlingane deira innanfor aldersgruppa. Det vart lagt vekt på å snakke generelt til elevmassen og at informasjonsskriv skulle delast ut eller sendast til alle i gruppa. Det vart også

understreka at informasjonen var til alle, og ein oppmoda dei som ikkje var interesserte sjølve, til å sende informasjonen vidare til andre dei kjende, men ikkje oppgje namn på andre personar. Tanken var å bruke dei informerte som vidareformidlarar til mulege kandidatar som ikkje let seg nå gjennom skular og opplæringskontor. I sluttfasen av rekrutteringa vart det også nytta interesseorganisasjonar for dysleksi og ADHD, som la ut etterspurnad etter intervjupersonar på sine facebook-sider. Her vart også anonymitetsomsynet teke i vare.

Det kanskje viktigaste prinsippet når ein set i gang med arbeidet overfor intervjupersonar, er informert samtykke. Dette medfører at intervjupersonane skal informerast om innhaldet i prosjektet, føremålet, designen og om sine rettar, mellom anna at dei kan trekke seg når dei vil i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2012 s. 88). Det har vore muleg å gje full «briefing», då dette ikkje vart vurdert til å ville gå utover resultatet. Informasjonsskrivet/mailen som vart send ut til ungdomane, informerte også om rettane ein hadde dersom ein deltok. I samband med intervjuet fekk i intervjupersonane i tillegg tilsendt eit samtykkeskjema som dei måtte stadfeste at dei hadde lese og forstått.

I utgangspunktet skulle det heller ikkje vere vanskar med å vite kven som skulle gje samtykke til intervju, då intervjupersonane alle skulle vere år 18 eller eldre. Etter at ungdomar i underkant av 18 år melde seg, vart det avklara med personvernombodet at desse kunne inkluderast, og at dei kunne samtykke sjølve.

Prinsippet om konfidensialitet inneber at intervjupersonane ikkje skal kunne gjenkjennast (Kvale & Brinkmann, 2012 s. 90). Risikoen for dette er i dette prosjektet liten, då dei intervjuja ungdomane berre vert oppgitt med kjønn, alder og bakgrunnsinformasjon som ikkje vert vurdert som identifiserande. Dei er ikkje lenger knytte til skulen dei gjekk på, desse skulane er ikkje informerte eller identifiserte, og ungdomane har ikkje noko med kvarandre å gjere. Det vart heller ikkje registrert opplysningar om namn på lærarar som vart omtala, eller kva skule eller kommune dei var knytte til. Slik kunne heller ikkje tredjeperson identifiserast.

Det er også viktig å sørge for at eventuell skade på deltakarane vert så liten som muleg. Ein intervjusituasjon vert ofte open og relativ nærgående, og kan få intervjupersonane til å gje meir opplysningar enn dei hadde tenkt, noko dei kan angre på i ettertid. Det vil også vere ei mulegheit for at ein kjem inn på tema som er kjenslevare, og rører deltakaren på en ubehageleg måte. Slike etiske krenkingar kan til dels unngåast gjennom at forskaren kjenner

godt området det blir forska på (Kvale & Brinkmann, 2012 s. 91 og 93). Min kjennskap til temaet, aldersgruppa og erfaring med arbeid med elevar med særskilte behov og sosioemosjonelle vanskar, gjorde at eg til ein viss grad kunne vere førebudd på slik problematikk som kunne dukke opp.

Ved nokre høve kom intervjupersonar med relativt privat informasjon, til dømes om familieforhold, psykiske helsevanskar og liknande. Noko av dette, som gjerne kom i avsluttinga av intervjuet, vart ikkje teke lydopptak av, eller ikkje transkribert, dersom det var detaljar vurdert som ikkje naudsynte for belysing av problemstillinga. Intervjupersonane vart gjorde merksame på at dette vart utelate. Sjølv om eg fekk tilgang til privat informasjon, må min lojalitet til intervjupersonane nettopp gjere seg gjeldande på den måten at eg skil mellom den informasjonen som er meint for meg som forskar, og den som er meint berre for mine øyre, som medmenneske (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Det var tydeleg at nokre av dei som ønskte å verte intervjuet, hadde behov for å dele si historie med nokon som lytta. Dette gav utfordringar i forhold til balansegangen mellom empati og fortrulegheit på den eine sida, og profesjonell avstand på den andre. I slike situasjonar kan det oppstå kvasiterapeutiske relasjonar, noko dei færreste av oss har kompetanse til å forholde oss til (Thagaard, 2009 s. 91).

Gjennom å gjere slike kvalitative intervju har eg også fått tilgang til personopplysingar. Namn og telefonnummer, eventuelt e-postadresse var registrert som kontaktinformasjon, men vart sletta når informasjonsinnhentinga var ferdig. Informasjonen var til dels midlertidig registrert digitalt (i og med kontakt på til dømes e-post). Ut frå desse forholda vart dette prosjektet vurdert meldepliktig til Personvernombudet for Forskning (NSD: Personvernombudet for forskning, 2014). Forskningsprosjektet vart godkjend av personvernombudet 19. februar 2014.

Når det gjeld forskaren si uavhengigheit, kan det kommenterast at underteikna har bakgrunn som lærar, og slik kunne tenkast å identifisere seg med læraren i forskinga på lærar – elev-relasjonen, eventuelt «forsvare» læraren sine handlingar. Samtidig vil langvarig arbeid som spesialpedagog, og engasjement for elevperspektivet, kunne balansere denne rolla. Det har då også vore viktig å halde passeleg avstand til ungdomen som intervjuperson, og ikkje vise for sterk emosjonell identifisering, noko som kan vere ei utfordring når ein blir tiltrudd innsyn i andre menneske sine liv på denne måten (Kvale & Brinkmann, 2012 s. 92).

4 RESULTAT

I det følgende vil eg først presentere intervjupersonane. Deretter ser eg litt på korleis relasjonen var mellom klassene deira og læraren, før tek eg utgangspunkt i Federici og Skaalvik si oppdeling i emosjonell og fagleg støtte, og ser på i kva grad og korleis intervjupersonane har opplevd dette frå læraren. Eg vil også sjå på kva ungdomane har tenkt om kva betydning deira relasjon til læraren hadde der og då, men også i ettertid. Til slutt vil eg sjå på i kva grad lærar – elev-relasjonen har vorte opplevd som ein risiko eller beskyttande faktor.

4.1 KVEN ER INTERVJUPERSONANE?

Intervjuperson 1

Intervjuperson 1 er ein mann på 19 år frå Vestlandet. Han går på vidaregåande skule, i tredje klasse på studiespesialiserande linje. Han har skrivevanskar, men har ikkje fått ein formell diagnose. I ungdomsskulen hadde han spesialundervisning i gruppe i engelsk, men meiner han burde hatt dette i norsk både i ungdomsskulen og vidaregåande. Med unntak av skrivevanskane greier han seg bra fagleg. I ungdomsskulen underpresterte han i engelsk for å kome bort frå ein engelsklærar han hadde eit dårleg forhold til. Han følte at denne læraren var ute etter han, og dette gjorde det vanskeleg for han å lære. I andre fag gjorde han det betre, mellom anna på grunn av kontaktlæraren klassen hadde i desse faga, og som han hadde ein svært god relasjon til. Denne intervjupersonen satsar no på førstegangsteneste i forsvaret, og har planar for kva yrke han vil utdanne seg til.

Intervjuperson 2

Dette er ein mann på 18 år frå Austlandet som har vokse opp i eit større byområde med tøft oppvekstmiljø og gjengverksemd. Han har dysleksi og fekk gruppetimar i norsk i ungdomsskulen. Kontaktlæraren hadde han eit dårleg forhold til, det var ein lærar han opplevde ikkje «brydde seg». Norskklæraren derimot, var hans støtte og motivasjonskjelde. Ho hjelpte han både i skulegang og livet elles gjennom ungdomsskulen, mellom anna gjennom ein periode med alvorleg sjukdom i heimen. Han opplevde henne som ei som var med på å gje han sjølvtilit, og som var avgjerande for at han har greidd seg godt på alle måtar. Denne intervjupersonen skal no til med læretid som kokk, og har som mål å få jobb som kokk på ein båt.

Intervjuperson 3

Intervjuperson 3 er ein mann på 23 år frå Midt - Noreg. Han har ADHD og hadde omfattande spesialundervisning gjennom heile grunnskulen. Tidleg i ungdomsskuletida vart det prøvd ut ulike medisinar på han, noko som førte med seg biverknader som depresjon, angst og sjølvmodsforsøk. Han slutta etter kvart med medisinar, noko som betra situasjonen. I ungdomsskuletida var han involvert i ein kriminell episode. Kontaktlæraren og spesialpedagogen var ei støtte i samband med dette, men også fagleg. Oppfølginga frå mor hans var også viktig. Denne mannen har framleis nokre psykiske plager, men kjenner han meistrer livet betre. Ein del av venene hans som hadde liknande problem, «droppa ut» frå skule. Han går no siste året på ein maritim fagskule og har sambuar.

Intervjuperson 4

Dette er ei kvinne på 20 år frå Austlandet. Ho har ADHD, og har vore medisinert over lengre tid. Ho hadde i åttande klasse rusvanskar og oppheldt seg i eit «småkriminelt» miljø med eldre ungdom. Etter at det ikkje gjekk så bra på skulen, mellom anna i forhold til ein lærar, vart ho av mora søkt over til ein tilrettelagt skule («spesialskule»), der ho gjekk resten av ungdomsskulen. Ho jobba der mykje med «mekking» og køyring med motorkøyretøy. Der møtte ho fleire lærarar som ho hadde ein svært god relasjon til, men spesielt ein, som også var sentral i forhold til overgang til vidaregåande skule. I vidaregåande hadde ho ein god relasjon til lærarane, med unntak av ein lærar som ho opplevde var «ute etter» elevlar. Denne intervjupersonen er er no lærling innanfor ernæring, og drøymmer om å starte opp ein plass der til dømes tidlegare kriminelle kan ta utdanning og ha læretid.

Intervjuperson 5

Intervjuperson 5 er ei jente på 17 år frå Vestlandet. I ungdomsskulen hadde ho vanskar i matematikk og engelsk, samt sosio-emosjonelle vanskar. Ho fekk spesialundervisning i gruppe i matte og engelsk, og hadde samtaletime aleine med lærar kvar veke. Denne læraren hjelpte henne fagleg, men også sosialt. Ho hadde vanskar med å finne seg til rette i klassen og på skulen og hadde få vener. Sjølvtilitt og trivsel betra seg etter at ho fekk nokre yngre vener etter kvart, og starta med hestar som hobby. Ho går no VK1 helsefag, og ønsker etter kvart å ta allmenn påbygg og bli politi.

Intervjuperson 6

Dette er ein mann på 17 år frå Midt-Noreg. Han vart i ungdomsskulen diagnostisert med

ADD, og hadde vanskar med konsentrasjon, motivasjon og arbeidsinnsats i klassen. På grunn av faglege vanskar i matematikk og engelsk, fekk han spesialundervisning i gruppe i desse faga. Han fungerte godt sosialt og hadde fleire vener. I ungdomsskulen hadde han ein kontaktlærer som han hadde ein god relasjon til, og som motiverte han. Han fortel også om ein naturfaglærer som han opplevde som likegyldig. Denne intervjupersonen skal no i læretid som kokk, ønsker å ha den på ein båt, og drøymmer om å jobbe på supplybåt.

Intervjuperson 7

Intervjuperson 7 er ei kvinne på 23 år frå ein mindre stad på Austlandet. Ho har ADHD og hadde faglege vanskar særleg i matematikk og engelsk. I desse faga hadde ho einetimar. Ho hadde ein kontaktlærer som ho opplevde bevisst gjorde narr av henne og «hengde henne ut», og verken gav fagleg eller emosjonell støtte. Dette påverka korleis ho forholdt seg til lærarar seinare. Då ho kom i vidaregåande skule opplevde ho etter kvart gode relasjonar til læraren, noko som gjorde at ho vart trygg, og fekk betre faglege resultat. Ho har gjennomført vidaregåande 2-årig helsefagutdanning og eit år allmenn påbygg, og er no heimearbeidande med ei lita dotter.

Intervjuperson 8

Dette er ei kvinne på 20 år frå ein mindre stad på Vestlandet. Ho har dysleksi og ADHD, og har særleg hatt vanskar i matematikk og i skriving. Ho meiner ho ikkje fekk spesialundervisninga ho hadde rett på, før i slutten av tiande klasse. Intervjupersonen og heimen hadde eit generelt dårleg forhold til skulen, og kvinna opplevde at skulen trudde ho ikkje kunne «bli noko». Kontaktlæraren hennar mislikte henne sterkt, og gav til tider uttrykk for det. Ho meiner ho ikkje fekk hjelp og tilpassing, at ho vart oversett, og at ho ikkje vart vist respekt. Viss det ikkje hadde vore for støtta frå foreldra, den gode relasjonen til to kunst – og handverkslærarar, og til lærarar i starten av vidaregåande skule, meiner ho at ho ikkje hadde fullført vidaregåande opplæring. Denne intervjupersonen har gått treårig helsefagarbeidarutdanning, og er no i gang med bachelor i vernepleie.

4.2 LÆRAREN SIN RELASJON TIL KLASSEN

I dei timane skapte ho eit ganske så felles klassemiljø, vi lo og samarbeida og hadde det kjekt i klassesetmane, og det var liksom ikkje noko problem å ha faga med ho, ho skapte morsom undervisning.(...)..det var ikkje som dei andre faga. (Mann, 19 år)

Det ser ut til å vere ein samanheng mellom korleis dei tidlegare elevane opplever at læraren sitt forhold til klassen var, og korleis dei vurderer sin eigen relasjon til denne læraren. I alle intervju ser ein at lærarane som ungdomane hadde ein god relasjon til, også hadde ein god relasjon til resten av klassen. Nokre fortel om «vanskelege» klasser som endra seg positivt i møte med desse lærarane, og korleis negative klassemiljø vart betre i deira timar.

4.2.1 Respekt og kontroll

Huskar at vi hadde vel over normalt med respekt for ho, for ho var no ganske streng og, det var på ein måte ho som hadde makta da. (...) På ein bra måte. (Mann, 23 år)

Dei lærarane som ungdomane hadde hatt nærast forhold til, hadde som regel respekt i klasseromet. Desse lærarane var dei som tok kontroll over klassen. Dette vert knytt til personlegdomen og dei eigenskapane læraren tok med seg inn i relasjonen, spesielt vert karakteristikken «streng» nytta:

Hun var rettferdig, men hun var streng, og hun var ikke en person du koddde med, hun var egentlig den eneste som hadde kontroll på klassen. (Mann, 18 år)

Det er gjennomgåande at ungdomane brukar omgrepet «streng» som ein positiv kvalitet. Ein av intervjupersonane peikar på at relasjonen mellom lærar og elev er asymmetrisk, og at sjølv om læraren skal anerkjenne eleven, skal han eller ho vere tydeleg på rolla si:

For at eg skal ha respekt og ein god...ein relasjon, så må det på ein måte vere at ein stiller avstand mellom meg som elev og ein lærar, at det er han som på ein måte ...for å få min respekt stille seg som ein type dominant, men nøytral . (Kvinne, 19 år)

Stort sett skildrar dei som hadde ein dårleg relasjon til læraren, at læraren hadde dårleg kontroll på klassen. Nokre lærarar såg ut til å prøve, medan andre rett og slett hadde gjeve opp:

Det var ganske mye bråk, da....(..) Vi kunne sitte og bråke i timen, og så.... Hun gav egentlig bare faen. Men hvis det endte opp med å bli litt for bråkete, endte det opp med at hun ble for sur, bare gikk uta av timen og gav rett og slett f. (Mann, 18 år)

Eit par av ungdomane fortel om lærarar som bryt litt med dette mønsteret. Ei hadde ein lærar som hadde god relasjon til klassen fordi han vart opplevd som rettferdig og snill, sjølv om det var ein del uro. To andre fortel om lærarar som hadde kontroll i klassen, ein gjennom «bestikkelsar» av klassen, ein annan gjennom frykt. Desse lærarane hadde intervjupersonane ikkje ein god relasjon til. Når den siste av desse lærarane snakka, var det stille i klasseromet, men det var fordi elevane var redde for at læraren skulle «henge dei ut»:

Når han stod og prata, så....det var akkurat som at vi ikke turte å si noe eller gjøre noe, eller sånt noe, da.(...) For meg var det det at han skulle drite meg ut, da. (...)
..jeg turte ikke å si et ord, fordi jeg var redd fordi han skulle henge meg ut. (Kvinne, 23 år)

Sjølv om her altså er unntak, er hovudtrekket at lærarar med ein god relasjon til elevane, stort sett også hadde respekt og kontroll i klasseromet

4.2.2 Rettferdigheit

Hun hadde en blanding av å være utrolig streng og utrolig rettferdig, hun var ekstremt rettferdig, hadde du gjort noe dumt, så hadde du gjort noe dumt. (Mann, 18 år)

Som tidlegare nevnt, er det i intervjuet gjennomgåande og tydeleg at eigenskapen «å vere streng» er noko som vert oppfatta som positivt, særleg når den blir kombinert med ein god relasjon elles. Det å «vere streng» vert ofte kopla med det å vere rettferdig. Lærarar som elevane hadde eit godt forhold til, vart opplevd som strenge *og* rettferdige. Dei let seg ikkje påverke av kva «status» eleven hadde i klassen, og behandla elevane likt. Det var svært viktig for dei fleste i kva grad læraren var rettferdig og ikkje dreiv med forskjellsbehandling av elevane. Det å bli refsa dersom det var på sin plass, var også ein del av ein god relasjon.

Det at ein lærar vart opplevd som rettferdig, betydde altså mykje for fleire elevar. For ein av intervjupersonane var det ein så viktig eigenskap, at når ho opplevde ein lærar rettferdig, var ho villig til å oversjå andre, svakare sider ved læraren:

Eg hadde ei i naturfag, ho var eigentleg ein ganske grusom lærar, men ho var rettferdig, og derfor likte eg at ho kunne vere streng, og var sånn «nei» og «ja», men ho var alltid rettferdig, så ho likte eg på grunn av at –ja, viss eg gjorde noko rett, så visste eg at eg fekk «creds» for det, og gjorde eg noko feil, så fekk eg beskjed om det. Det var liksom ingen sånn «nei, du er bedre enn ho» og sånn, altså ho var: «Sånn er det, og sånn blir det». (Kvinne, 19 år)

Ungdomane med ein dårleg relasjon til læraren sin, fortel om forskjellsbehandling og urettferdigheit nærmast som eit stabilt trekk, ein eigenskap, ved denne læraren. Når læraren var slik, gav dette elevane ei kjensle av at det var nyttelaust å prøve å strekke til. Det er gjennomgåande i intervjuet at forskjellsbehandlinga ungdomane opplevde, gjekk i dei fagleg flinke sin favør:

Han var veldig sånn favoriserende for de som var flinke i fag, de som virkelig, virkelig viste at dette kan jeg, dette vil jeg. Jeg prøvde jo veldig ofte å vise at dette her vil jeg, men jeg fikk det jo liksom ikke til. (Kvinne, 20 år)

Intervjupersonane i denne undersøkinga hadde alle lærevanskar, og nokre har opplevd lærarar som regelrett «var ute etter» dei. Dei skildrar lærarar som bevisst sette elevane i eit dårleg lys, som regel dei elevane som var fagleg svake og etter læraren si meining ikkje «heldt mål»:

Han tok for eksempel dei som var ganske svake, dei køyrde han ned i dritten, og så sånne som meg, og så fann han favorittane, som han blei igjen etter skule og hadde ekstraundervisning med, berre fordi han likte dei så godt, liksom. (Kvinne, 20 år)

Alle dei intervjuja dreg fram det at læraren er rettferdig, som eit sentralt element i ein god relasjon mellom lærar og elev.

4.2.3 «Berre ein jobb»

Kontaktlæreren var litt mer sånn: «Dette er en jobb, noe jeg må gjøre.» (...) Vi kunne sitte og bråke i timen, og så....hun gav egentlig bare faen. (...) Hun så mer på oss som en jobb, det gjorde hun nok. (Mann, 18 år)

Det som enkelte av intervjupersonane dreg fram, er ei oppleving av nokre lærarar med dårleg relasjon til eleven som ikkje viste omsorg og «brydde seg» om elevane, verken sosialt eller fagleg, at det å vere lærar «berre var ein jobb»:

Han var der. Var der for å få timen ferdig, egentlig. (Mann, 19 år)

Læreren var distansert og mangla engasjement, omsorg og interesse. Det vil også seie at intervjupersonane opplevde at vedkomande ikkje var interessert i – og kanskje ikkje i stand til – å ha ein relasjon med dei, i alle fall ikkje ein god ein.

4.3 EMOSJONELL STØTTE

Fleire av ungdomane fortel om korleis læraren deira var venleg, og fekk dei til å kjenne seg betre gjennom at han eller ho gav emosjonell støtte.

4.3.1 Trygghet og tru på seg sjølv

De gjorde meg sterkere, og de gjorde meg tryggere, og jeg vet at at uansett hva folk sier om meg, veit jeg at jeg er mye bedre enn de de sier. (Kvinne, 20 år)

I intervjuja av dei som hadde ein god relasjon til læraren, går skildringar av kjensla «trygg» igjen. Det å oppleve seg trygg overfor denne læraren, gav ei utvida kjensle av trygghet, som dei tok med seg i andre situasjonar, også i tida etter skulegangen.

I gode relasjonar bidrog læraren til at eleven vart sikrere på seg sjølv, og at han eller ho fekk meistringstru. Fleire av ungdomane fortel at dette gav dei motivasjon til å gjere ein innsats.

Ein fortel korleis læraren fekk han til å oppleve utfordringane ved dysleksien, annleis. Dette påverka korleis han følte seg:

Det var ikke et problem. Hun sa det på en måte som at noen har tatt noe fra meg, men gitt meg noe mer på noe annet, det har liksom bare gått i pluss og minus. Og når hun sa det, følte jeg meg bare mye mer letta. (Mann, 18 år)

I dårlege relasjonar fortel nokre av intervjupersonane at læraren derimot fekk dei til å føle seg utrygge og usikre:

Andre året på videregående grua jeg meg til å gå på skolen min, for jeg var livredd for læreren min. Hun var det verste kvinnemennesket jeg noen gang har møtt. (Kvinne, 20 år)

Jeg turte ikke å si et ord, fordi jeg var redd fordi han skulle henge meg ut da. (Kvinne, 23 år)

Denne manglande kjensla av trygghet, var også noko som enkelte tok med seg vidare som ei generell kjensle i skulesamanheng. Den gode emosjonelle støtta, derimot, handla for fleire av intervjupersonane om hjelp til å endre på kva dei tenkte om seg sjølv og vanskane sine. Læraren gjorde dei trygge, og gav dei trua på seg sjølv.

4.3.2 Emosjonell tilknytning

Han var tryggheten, han var den jeg satt på kontoret med hvis jeg var lei meg, trengte å prate om problemer. (Kvinne, 20 år)

Ein slik sterk, positiv relasjon til læraren medførte for fleire av dei intervjua at læraren vart ein tilknytningsfigur i livet deira. For nokre var det ein relasjon prega av sterke kjensler:

Hun gav oss, hver og en av oss, gav meg en type kjærlighet og de andre en type kjærlighet og var forskjellig. Og med henne kunne du se at hun mente det. (...).den type kjærlighet, den dype omsorg for en elev..(...).vi var ungene hennes (...) Og så husker jeg, hun var jo sånn hun, hvis hun så på deg, så følte du deg varm på innsida. (Mann, 18 år).

Det blir trekt fram korleis læraren var ein som ein delte vanskar og personlege tankar med. Han eller ho var ein som ein gjekk til når ting var vanskelege, det var «ein å snakke med». For eit par av ungdomane var bruk av læraren som samtalepartnar noko som var sett av eiga tid til i spesialundervisninga. Dei – men også fleire av dei andre ungdomane – trekker fram som ein positiv ting at læraren var tilgjengeleg, også utanfor skuletid, både til fagleg og emosjonell støtte. Dette blir tolka som eit teikn på omsorg og interesse.

For fleire varer tilknytninga også etter at dei har gått ut av grunnskulen. Dei møter igjen læraren med glede, nokre tek jamvel enno kontakt med læraren for emosjonell støtte. Ei

kvinne skildrar korleis læraren var eit trygt tilknytningspunkt og ei støtte då ho starta i vidaregåande skule:

De første ukene var han med meg hver eneste dag. Når han følte jeg var trygg nok til å klare meg selv, så ble han borte, men de kommer og besøker oss ganske ofte.
(Kvinne, 20 år)

Opplevinga av læraren som tilknytningsperson, finn ein i denne undersøkinga igjen i dei fleste forteljingane om ein god relasjon til læraren, men i varierende styrkegrad.

4.3.3 «Læraren hadde noko imot meg»

Eg følte at den læraren hadde noko imot meg, då, rett og slett. (...) Veldig mykje sånn fokus på å fryse meg ut i timane, stille meg i vanskelege posisjonar der eg ikkje visste heilt kva eg skulle svare og gjerne gje meg eit ekstra tungt blick under framføringane og sånne ting. Det var ganske tunge og jævlige timar. (Mann, 19 år)

Tre av ungdomane har opplevingar av det som kanskje kan seiast å vere det motsette av ei god tilknytning. Dei opplevde direkte motvilje frå ein lærar si side, noko som gjorde at relasjonen var prega av svært negative kjensler. Læraren vart oppfatta som ein person som var aktivt i opposisjon til eleven og fekk han eller henne til å kjenne seg uvel. Ei ung kvinne fortel om det ho opplevde som mobbing. Sjølv om denne ungdomen i intervjuet kan fortelje også om meir positive eigenskapar ved denne læraren, overskygga opplevinga av motvilje alt anna:

Han hata meg, det sa han meir eller mindre indirekte til meg. Eg merka på heile kroppshaldninga hans, at han på ein måte avskydde meg skikkeleg (...) Det var veldig bevisst. (...) Han visste det, at det var ingen som regel som trudde på oss alikevel, eller... Det skulle ikkje så mykje til for at vi skulle føle oss dårlege eller for å knekke oss då, for å seie det slik. (...) Det kunne av og til gå ut over fleire i klassen, men det var oss det på ein måte gjentok seg mest med, så det var egentlig direkte mobbing i alle år. (Kvinne, 19 år)

Ho peikar på at ikkje berre det som var sagt og gjort, men også det nonverbale, som gav henne kjensla av å verte mislikt. Denne opplevinga gjorde at den negative relasjonen for henne var prega av sterke kjensler:

Det var nesten som om djevelen såg på deg og ville suge sjela ut av deg, det var sånn....berre blick og haldninga hans rundt deg, måten han snakke til deg på.... Det var nedlatande.

Også andre intervjupersonar nemner korleis til dømes blick og det å bli oversett kunne bli opplevd som signal på at læraren ikkje likte dei, også når dette ikkje vart uttrykt verbalt. Opplevinga av at læraren direkte mislikte eleven, er ikkje gjennomgåande i denne

undersøkinga. Derimot er det for dei få ungdomane det gjeld, knytt til sterke kjensler og svært negative opplevingar.

4.3.4 Aksept og verdsetjing – «å bli sett»

De tok seg tid til å forstå, det gjør de ikke, det er ikke alle lærere som gjør det, veldig få egentlig, som tar seg tid til å bli kjent med hvert enkelt menneske, og som tar seg tid til å forstå: Hvorfor ønsker du det her, hvorfor vil jeg jobbe, hvorfor vil jeg jobbe med det jeg skal, liksom? (Kvinne, 20 år)

Eit aspekt av emosjonell støtte, er å kjenne at ein vert akseptert og sett pris på. Dei av intervjupersonane som opplevde ein god relasjon til læraren, understrekar opplevinga av å bli sett som enkeltperson – både fagleg, og som menneske. Det å kjenne at ein ikkje var berre ein i massen, var viktig. Dette innebar å verte vist interesse for, og at læraren «brydde seg», altså viste at eleven som person, og hans eller hennar oppleving, var viktig. Det var viktig for elevane at interessen vart opplevd som ekte og genuin:

Det var jo sånn tiendeklasseball, og alle sammen hadde pynta seg, og til og med hun pynta seg. Ja, den læreren dansa med alle elevene, hun, og hun sa spesifikke ord til alle sammen. Alle orda hun sa, hadde ikke sagt noen ord likt til noen, det var ingenting hun sa til alle sammen, det var personlig, (..) Hun gav hver og en av oss, gav meg en type kjærlighet og de andre en type kjærlighet og var forskjellig. (Mann, 18 år)

Det at læraren ikkje viste interesse for dei faglege prestasjonane til eleven, kunne tolkast som at det eleven hadde å bidra med, var uviktig. Kjensla av at det aldri var godt nok, er noko fleire skildrar. Dette vart opplevd ikkje berre demotiverande, og som ei devaluering av prestasjonane, men også som manglande verdsetjing av dei som personar. På tilsvarande måte kunne det å få anerkjenning for faglege prestasjonar opplevast som aksept.

Alle intervjupersonane hadde spesialundervisning og særskilte behov då dei gjekk i ungdomsskulen. Elevane med ein god relasjon til læraren, opplevde at læraren forstod og tok omsyn til vanskane dei hadde. Dette er gjennomgåande viktig for alle intervjupersonane. Det å få aksept for at ein hadde vanskar, ser ut til å også innebere ein anerkjenning av ein sjølv som person, å bli sett som den ein er:

Ho forstod meg, då, såg kva eg sleit med, at eg kanskje hadde det litt hardare enn alle rundt meg, da. (Mann, 23 år)

Dei elevane som skildrar ein dårleg relasjon til læraren, fortel også at det ikkje vart teke omsyn til vanskane deira. Det at lærevanskane deira vart ignorerte, vart opplevd personleg,

som om dei ikkje vart sett som menneske, at læraren ikkje «brydde seg». Samtidig kunne det å bli sett grenser for og stilt krav til, også vere viktig for opplevinga av å bli sett som person og teken på alvor:

Han var veldig åpen om alt mulig hele tiden og han hadde forståelse for alt, det var bare at han ikke viste, han viste ikke mye sympati videre med det, han syntes ikke synd på oss selv om vi hadde problemer. Han var like tøff mot oss og stilte fortsatt krav til oss selv om vi hadde en dårlig dag. (Kvinne, 20 år)

Det ser altså ut til at det å «bli sett» er sentralt. Ein kan seie at omgrepet «å bli sett», både fagleg og personleg, var knytt til ei grunnleggande kjensle av aksept. Dette kunne skje gjennom interesse, ros, omsyn til vanskar, men altså også å bli stilt krav til. Å verdsetje eleven kunne også gjerast gjennom at læraren viste interesse for det som skjedde i livet til eleven, og då ikkje berre den delen som var synleg på skulen. Det at læraren ikkje var interessert i meir om kven elevane var, vart oppfatta som om dei ikkje var viktige og ikkje vart sett. Nokre av dei intervjupersonane som skildrar ein tett og positiv relasjon med ein lærar, fortel at denne læraren til dels også engasjerte seg i delar av eleven sitt liv utanfor skulen, noko elevane sette pris på. For nokre av ungdomane var dette viktig.

Ein av ungdomane som hadde ein dårleg relasjon til læraren, peikar derimot på at ikkje alle ønsker at læraren skal kome for nær og vite for mykje. Ho reflekterer over om det at det vart *for tett*, var eit hinder for ein god relasjon:

Ja, eg tenker det er sunt med eit stort skilje. Det er viktig å bli i eit privatliv (...) men når det på ein måte blir for mykje, så føler du at du mister den «eg kan faktisk ikkje snakke med han, eg klarer ikkje , for det blir for nær. Og det blir liksom litt for vanskeleg.» (...) Og eg ser på ein måte kor no.. viss eg har hatt litt meir avstand , at eg kanskje hadde hatt eit litt anna forhold til han, men det blei på ein måte for «close», for nærme for meg. (Kvinne, 19 år)

Ein ser i denne undersøkinga at intervjupersonane uttrykker litt ulike behov når det gjaldt i kva grad læraren skulle vise at dei ser eleven gjennom interesse for eleven sitt liv utanfor skulen. Det som går igjen, er likevel at dei ville læraren skulle vere interessert i dei som personar, også i livet utanfor skulen. Skilnaden går på grad av engasjement og nærleik.

4.3.5 Omsorg

Dei tok vare på oss, dei viste omsorg, snakka med deg, og du merka det at dei brydde seg. (Kvinne, 19 år)

Ei side ved det å bli sett, er å oppleve omsorg. Elevane med ein god relasjon til læraren, opplevde at læraren var interessert i korleis elevane i klassen hadde det. Læraren jobba

aktivt med å vise interesse, og han eller ho viste omsorg overfor dei, først og fremst i skulesamanheng. Dette finn ein hos alle intervjupersonane med positive relasjonar til ein lærar.

Nokre av elevane opplevde også at læraren følgde dei opp og støtta i saker som ikkje hadde med skulen å gjere. Spesielt i det som vart opplevd som krisesituasjonar, var læraren ein å støtte seg på:

Mora mi lå jo på sjukehus i koma en periode i niende, sent i niende. Da var jeg helt nedafor, og da, jeg dro på skolen for jeg var så redd for å få fravær, og da sa hun til meg, du gjør disse leksene her, så drar du, så drar du ut, eller drar hjem, så kommer du tilbake. Og den ene gangen da var jeg stuck (...), og siste bussen hadde gått og jeg hadde stukket av hjemmefra og var livredd, og jeg ringte henne, og hun kom og plukka meg opp og kjørte meg hjem. (Mann, 18 år)

Det ser ut til at dette var særskilt viktig for nokre av ungdomane som hadde den sterkaste positive relasjonen og tilknytninga til læraren.

4.4 FAGLEG STØTTE

Det har allereie vorte peika på at lærarane som elevane har hatt ein god relasjon til, stort sett hadde respekt i klasseromet, og støtta elevane emosjonelt. Intervjupersonane seier også noko om i kva grad dei vart støtta fagleg.

4.4.1 Læraren sin kompetanse innanfor fag og formidling

Ho la alt til rette for alle og prøvde sitt ytterste for å få alle med i undervisninga og alt. (...) Ho skapte morsom undervisning. Ho var veldig godt forberedt, då, og eg synes ho kunne alt ho la fram (...) Ho visste veldig godt kva ho snakka om, det var liksom ikkje ein einaste time ho stussa på det ho skulle gjere. (Mann, 19 år)

Lærarane med ein god relasjon til eleven, justerte undervisninga etter elevane. Dei hadde ikkje ein ferdig «mal» som skulle brukast på alle elevane, men tilpassa til den gruppa dei hadde. Dette kunne nokre gonger medføre «alternative» undervisningsmetoder, som tok omsyn til føresetnadene til dei aktuelle elevane:

De fleste gav opp matematikken, det ble for vanskelig for oss å sitte i klasserommet og ha det, da valgte «Terje» heller at vi skulle koble fra hverandre, skru fra hverandre motoren, og så måtte vi regne ut, finne volum og sånn i delene. (Kvinne, 20 år)

Dei som er intervjuja, meiner at dei lærte meir når læraren greidde å tilpasse lærestoffet til klassen, slik at dei følte det var relevant for dei. Tilsynelatande kjedelege emne vart interessante fordi læraren la fagstoffet fram på ein måte som engasjerte elevane. I kontrast

til dette fortel fleire av ungdomane om lærarar som for så vidt var fagleg flinke, men som ikkje greidde å formidle. Læraren makta ikkje å danne ein positiv relasjon med elevane, engasjere og tilpasse:

Ja, ho var veldig god språkmessig i engelsk, ho kunne masse teoretisk engelsk og alt det, så det var ikkje problem med det. (...) Det var veldig kjedelig, ja, veldig tomme, tunge timar. Ja, det var ikkje mykje energi i klasseromet. (Mann, 19 år)

Fleire av intervjupersonane greier å sjå fagleg positive sider ved nokre av lærarane dei elles snakkar negativt om. Nesten ingen av ungdomane dreg den «faglege» kompetansen til lærarane i tvil. Det ser i denne undersøkinga ut som om at alle lærarane skildra med ein god relasjon til elevane vart opplevd som fagleg trygge, medan ikkje alle fagleg flinke lærarar hadde ein god relasjon til elevane. Denne vurderinga ser ut til å føresette at ungdomane har ein definisjon av «fagleg flink» som ikkje tek opp i seg formidlingsdimensjonen.

4.4.2 Tilbakemelding og rettleiing

Ja, ho var veldig flink til å forklare, ho var....dei som ikkje forstod etter ei sånn ekstra forklaring, så berre gjekk ho rundt og snakka med dei i klasseromet.(...) Ho la stadig opp etter at dette må du jobbe meir med og dette treng du ikkje å fokusere så mykje på – dette har du allerede inne...det var sånn. (Gut, 17 år)

Fleire av dei som hadde ein god relasjon til læraren, fortel om korleis relasjonen og måten tilbakemeldingane vart gjevne på, til saman gjorde at han eller ho vart motivert til å lære av feila sine. Den beste rettleiinga var konkret og forståeleg, og tilpassa eleven. Rettleiinga kunne også gå på strategiar for korleis ein skulle tilnærme seg skulearbeidet når det vart overveldande. Fleire fortel om korleis den gode relasjonen i utgangspunktet, og læraren sin måte å gje tilbakemelding og forklare på, motiverte til å jobbe med det vanskelege:

Det var noko eg ikkje likte, algebra, og sa «dette gidd eg ikkje gjere», men han forklarte og gjorde det på ein sånn måte at det vart artig, at eg ville gjere det, han gjorde noko som eg verkeleg hata til greitt, og det er det ikkje mange lærarar som får til. (Gut, 17 år)

I motsetnad til forklaring og rettleiing som var forståeleg, motiverande og konkret, skildrar ein av ungdomane med dårleg relasjon til læraren, korleis læraren hennar gav faglege tilbakemeldingar som var så generelle og vage at ho ikkje kunne gjere seg nytte av dei:

Hvis jeg hadde skrevet en litt tungvint setning, da, og han poengterte det, at jeg hadde skrevet en tungvint setning, og at jeg måtte øve mer på det. Det var ikke sånn: «Du må øve på..»(...) Det var liksom at : «Du må lære deg å skrive setninger annerledes». (...) ja, det ble sånn veldig flytende forklaring fra hans side. (...) Jeg fikk ikke noen forklaring på hva i setningene jeg måtte endre på. (Kvinne, 19 år)

Ein av ungdomane sakna ikkje berre ei meir konkret, men også ei meir truverdig rettleiing, slik at ho kunne ha vorte fagleg flinkare. Manglande påpeiking av og rettleiing om til dømes dårleg rettskriving og setningsbygnad gjorde at ho ikkje fekk utvikle seg på det området, og fekk vanskar med dette i vidaregåande skule. Ho opplevde dei diffuse, positive tilbakemeldingane som eit forsøk på å «dekke over» kor dårleg læraren behandla henne elles.

Fleire elevar opplevde å bli avvist eller oversett – nokre gonger etter deira meining bevisst – av læraren når dei bad om hjelp. Opplevinga av at dei ikkje fekk hjelp når dei spurde, påverka i kva grad dei bad om hjelp:

Nei, jeg spurte ikke – jeg spurte klassekamerater, jeg. Da skreiv jeg av svaret deres. Jeg ville unngå.....(...) Fordi jeg visste hva svaret kom til å bli: «Jeg har sagt det, du må følge med i timen!» (Mann, 18 år)

For nokre av intervjupersonane var læraren sine tilbakemeldingar stadfesting på ei oppleving av at prestasjonane aldri vart gode nok, same kva eleven gjorde. Dette opplevdest som demotiverande og devaluerande:

Ingen ting er godt nok, ingen ting av det du gjer er liksom flott, du blir på ein måte ikkje lagt merke til, fordi at alle andre er så mykje bedre. (Kvinne, 19 år)

I denne undersøkinga ser vi at dei lærarane intervjupersonane hadde ein god relasjon til, stort sett var flinke til å forklare, gje tilbakemeldingar og rettleiing. Rettleiinga var konkret, og tok omsyn til både positive og negative sider. Slik vart elevane motiverte.

4.4.3 Særskilt tilrettelegging for eleven

Ho lærte meg no litt, kva du skal seie – studieteknikkar, og få struktur, då, sånne ting. (...) Ja, vi prøvde fleire muligheter, så var det til slutt noko som fungerte bra, eller bedre enn andre ting. (Mann, 23 år)

Alle intervjupersonane hadde spesialundervisning i ungdomsskulen på grunn av ulike vanskar knytt til læring. Om det ut i frå dette var lagt særskilt til rette for desse elevane, varierte mykje. Ungdomar med ein god relasjon til læraren fortel om tilpassing som til dømes eigne oppgåver, meir inngåande forklaringar, og ekstra tid til førebuing. Nokre fekk også hjelp til å utvikle strategiar som kunne avhjelpe.

Lærarane som såg desse ungdomane sine vanskar, gjorde også tilpassingar for heile klassen. Eit par av ungdomane nemner at noko av tilpassinga i klassen vart gjort diskret:

Ho la opp ekstra for dei som låg over, og så laga ho til ekstra for dei som var under, så ho delte opp i nivå, og gjorde det samme - ho ville jo ikkje skille klassa inn i nivå ho heller, ho prøvde liksom å gjere det litt sånn diskret. (Mann, 18 år)

I motsetnad til dette, var det nokre lærarar som ikkje tilpassa for nokon i klassen, anten elevane hadde særskilte vanskar, eller ikkje. Ei kvinne fortel korleis dårleg tilpassing av arbeidsmengd var svært belastande, spesielt med tanke på at ho hadde både dysleksi og ADHD:

Det blir...litt ofte og litt for mykje og litt vanskeleg å handtere, i alle fall for meg, som har skrive – og lesevanskar, og skal lese kjempemasse og ha masse oppgåver, så klarer du ikkje å prøve, for når du faktisk blir ferdig, så er du så sliten. Og når du då skal kome tilbake og begynne på same leia igjen, så blir det utruleg tøft og utruleg vanskeleg, så eg trur ikkje det er så mange lærarar som innser kor stor slitasje det faktisk gjer på dei, og...for det blir for vanskeleg. (Kvinne, 19 år)

Denne kvinna fortel også om korleis ho opplevde at retten hennar til tilpassing, som ho meinte følgde med fastslåinga av vanskanen ho hadde, ikkje vart teken på alvor. Tilrådingane frå PPT vart ikkje følgde, men heller undergrevne.

Ein god relasjon til læraren er altså gjennomgåande knytt til tilpassing til klassen og den enkelte eleven, der det vart teke omsyn til lærevanskane. Kor omfattande tilrettelegginga var, varierte, men felles for dei gode relasjonane er at læraren såg vanskanen, og forsøkte å avhjelpe.

4.5 SAMANHENG MELLOM FAGLEG OG EMOSJONELL STØTTE

..for jeg vet at jeg kan gjøre feil, men jeg blir ikke dømt selv om jeg gjør en feil, jeg kan levere en oppgave og ha to skrivefeil, uten at jeg skal være redd for at læreren ikke skal like meg senere, på grunn av den skrivefeilen. (Kvinne, 20 år).

Det er i undersøkinga tydeleg at ungdomane i stor grad opplevde det faglege og emosjonelle som noko som ikkje let seg skilje, men som hang saman og påverka kvarandre. Når læraren gjorde eleven trygg og gav han eller henne tru på seg sjølv, verka dette også som fagleg støtte. Ein av ungdomane framhevar særskilt behovet for meistring, og korleis læraren hennar var flink til å gje elevane meistringsopplevingar. Slik fagleg tilrettelegging gav positive kjensler og vart opplevd også som emosjonell støtte:

Det som var problemet med alle som gikk der, var at vi aldri hadde følt at vi kunne mestre noe, på noen måte, vi hadde ikke troen på noe som helst, vi trodde ikke vi kunne lære dette her, liksom, mens «Terje» fant ting, han falltid alltid ting som vi

mestra, selv om vi måtte jobbe mestringsfølelsen da, det gjorde at vi gadd å fortsette prøve. (Kvinne, 20 år)

Ein av dei tidlegare elevane som er intervjuet, fortel korleis ein negativ relasjon stod i vegen for at han kunne gjere seg nytte av forsøk på fagleg støtte frå læraren si side. Ein annan, med dysleksi og ADHD, skildrar korleis frustrasjonen over manglande fagleg støtte, handla mykje om kjensla av at læraren ikkje brydde seg:

Eg var på rektor sitt kontor kvar einaste veke og sa: «Eg blir ikkje tatt hand om, sit i timen, og eg slit nok frå før, eg får inga hjelp, eg får ikkje nokon beskjed eller rettleiing. Eg hadde ein datamaskin, altså, kva hjelper det når læraren ikkje bryr seg, og....ja det var veldig, veldig vanskeleg. (Kvinne, 19 år)

Det å ikkje få hjelp fagleg, hadde emosjonelle konsekvensar for fleire av elevane. Ei fagleg «avvising» gjennom å ikkje få hjelp når ein bad om det, vart av fleire opplevd personleg og emosjonelt:

Ja, jeg kunne jo sitte en hel skoletime, jeg, og spørre etter hjelp. (...) Nei, ingen reaksjon. Så jeg var støvfnugg på hans.... Han hadde en sånn perlerad med elever helst fremst i klasseromet, så satt jeg som dritt helt bakerst. (Kvinne, 20 år)

Det er altså tydeleg at omsorg og ein emosjonelt god relasjon var motiverande og vart opplevd som fagleg støtte i stor grad. Det å kjenne seg trygg gjennom emosjonell støtte, gjorde at elevane torde å delta fagleg. Fleire av intervjupersonane fortel om korleis det var ein samanheng mellom faglege tilbakemeldingar og opplevingar av emosjonell støtte, og at dette hang saman både negativt og positivt. Det vart ofte opplevd som to sider av same sak.

4.6 KVA BETYDNING HADDE LÆRAR-RELASJONEN FOR ELEVANE?

Alle intervjupersonane fortel om korleis relasjonen til læraren påverka dei, anten den no var god eller dårleg. Relasjonen fekk konsekvensar på ei heil rekke område som var viktig både for fungering i skulen, og for livskvaliteten elles.

4.6.1 Motivasjon og engasjement

Så den omsorgen, den gjorde at du hadde lyst til å lære, du hadde lyst til å høre etter hva hun sier. Du har så.....er glad i henne, og har så stor respekt for henne at du ikke vil vise henneden disrespekten....å ikke følge med. (Gutt, 18 år)

Fleire peikar på korleis relasjonen påverka motivasjonen og engasjementet for det faglege. Det kunne vere at konkret fagleg støtte var motiverande, men ofte var det sjølv omsorgen som motiverte til innsats. Ein av dei intervjuet skildrar korleis ein kamerat gjekk frå stort fråver frå skulen, til å bli engasjert i skularbeidet og motivert for å gjere ein innsats. Denne

endringa hos kameraten meiner han oppstod på grunn av læraren han sjølv hadde ein tett relasjon til:

Han mista faren sin og sleit med alt og hele verden og.... Jeg var den gutten han prata med, og han var nesten aldri på skolen, så overtalte jeg ham til å komme på skolen en gang og så forklarte jeg læreren min egentlig hele greia, og hun bare satt og tenkte....så gjorde hun noe med han, jeg vet ikke hva, plutselig ble han gullgutten, gjorde hjemmelekser, gjorde alt sammen, og jeg har aldri sett den gutten gjøre hjemmelekser (..) Han sier: Jeg har lyst til å gjøre det. (Mann, 18 år)

På same måte som ein god relasjon kunne motivere og engasjere, fortel intervjupersonane at ein dårleg relasjon til læraren kunne føre til at dei vart demotiverte. Det ser ut til at det ofte var knytt til opplevinga av at læraren var likegyldig til om eleven gjorde ein innsats og presterte, eller ikkje. Ein annan grunn kunne vere at eleven opplevde at læraren mislikte han eller henne, og aldri vart fornøgd:

Jeg fikk liksom ikke noe ekstra lyst til å gjøre det bra i faget, for jeg følte at uansett hva jeg gjorde, så spilte det ikke noen rolle! (Kvinne, 23 år)

Som nemnt tidlegare, vart dette ofte knytt til opplevinga av å ikkje bli sett eller akseptert. Ein slik dempar på motivasjonen til å gjere ein innsats, kunne påverke den faglege utviklinga.

4.6.2 Fagleg utvikling

Ja, han sette seg ned med meg og forklarte meg og viste at han faktisk brydde seg om mi framtid og han gjorde at eg, eg vart knallgod i matte. (Kvinne, 19 år)

Fleire av ungdomane med gode relasjonar til læraren, fortel korleis denne kunne påverke prestasjonane. Dette gjaldt spesielt når dei opplevde emosjonell og fagleg støtte samstundes. Lærarar som tilpassa, gav god fagleg støtte og hadde ein god relasjon til elevane elles, påverka elevane si faglege utvikling positivt. Dette kunne også gjelde heile klassen. En intervjuperson fortel at læraren tok med seg elevane på ei teaterforestilling, noko dei i utgangspunktet var negative til. Ho greidde å engasjere og «tenne gnisten» hos elevane, noko som påverka dei faglege resultatata:

...da ble jo hele klassen innstilt på å gjøre det bra (...), og det drog jo classesnittet, vi drog jo hele (...) ungdomsskolen da, opp i norsk, på grunn av at vi gjorde det så bra, fordi vi gikk på teater. (Mann, 18 år)

Det å ha negative kjensler knytt til relasjonen til læraren, hadde for fleire av ungdomane konsekvensar for korleis dei presterte fagleg. Historiene ungdomane fortel, viser at dette dreidde seg om mangel både på trygghet, motivasjon og tru på at det nytta å jobbe.

Opplevinga «læraren vart aldri fornøgd uansett» går i denne undersøkinga igjen i negative relasjonar:

Uansett hva jeg gjorde, så fant hun feil ved det (...) Jeg turte ikke å levere, jeg nekta å levere, det tok et halvt år før jeg leverte noe som helst etter den ene gangen. Da tok jeg opp igjen alt sammen i løpet av et halvt år for da fikk jeg en annen lærer. (...) Ja, jeg gikk opp i snitt. (Kvinne, 20 år)

Det er gjennomgåande at ungdomane legg vekt på relasjonen si betydning i deira faglege utvikling, for nokre spelte den ei stor rolle.

4.6.3 Personleg utvikling

Hun gjorde at jeg klarer den dag i dag å si stolt: «Ja – jeg har dysleksi», og at jeg har visse problemer, og hun gjorde det slik at jeg er egentlig....hun har utrolig mye med at jeg er den gutten jeg er i dag (...) og hun lærte meg å se på øyeblikket, stoppe og fryse opp et øyeblikk, for eksempel bare sitte her jeg sitter nå og se rett ut og finne det fine med det, og det lærte hun meg. (...) Nei, jeg kan ikke tro, jeg veit at jeg har det bedre på grunn av henne, for jeg er mer selvsikker. (Mann, 18 år)

For elevar med svært god relasjon til læraren sin, vert denne relasjonen opplevd som sentral for at dei har «blitt den dei er no». Dei skildrar ein lærar som var ei viktig støtte også gjennom personlege vanskar, og som dei hadde – og til dels har – eit sterkt kjenslemessig forhold til. Dei understrekar korleis læraren har vore viktig for deira personlege utvikling, og korleis påverknaden frå læraren strekte seg ut over sjølve skulesituasjonen. Dette gjeld spesielt det at dei utvikla tru på seg sjølv, og motivasjon for skulearbeidet.

Andre ungdomar fortel korleis ein negativ relasjon hadde konsekvensar for korleis dei møtte utdanningssystemet seinare. Ein av ungdomane med eit dårleg forhold til sin kontaktlærar i ungdomsskulen, opplevde at dette påverka hennar forhold til skule og lærarar i ettertid. Ho fortel om korleis ho, på grunn av tidlegare negative erfaringar frå ungdomsskulen, måtte ha hjelp frå psykologen sin før ho greidde å tolke åtferda frå lærarane ho fekk i vidaregåande, som positiv. I terapi skildra ho lærarane si åtferd til psykologen, som kunne stadfeste at dette var meint positivt frå lærarane si side. Det gjekk over eit halvt år før ho kjende seg trygg på dette:

Det kverna litt mer på det inne i hodet, det slo meg at dette er jo faktisk bra, lærerne gjør jo dette for mitt eget beste, de gjør det ikke fordi de seinere skal drite meg ut eller.... (Kvinne, 23 år)

Ein anna intervjuperson fortel at då ho starta i vidaregåande skule, hadde ho lenge ei negativ og skeptisk innstilling på grunn av dårlege erfaringar med læraren i ungdomsskulen. Ho turte

ikkje å vere aktiv i klassen i det heile, fordi ho frykta reaksjonen frå den nye læraren, som ho ikkje kjende enda:

Jeg var ganske skeptisk til det meste. Det tok tid før jeg...turte å rekke opp handa, turte å svare når jeg ble spurt, lese høyt i timen og sånne ting (...) For når du går tre år på ungdomsskolen med en lærer som hele tida skal trykke deg ned i dritten, og dette er en du har mye, og det er læreren som egentlig...som er kontaktlærer, som du skal gå til hvis det er vanskelig, som du skal kunne prate med uten problemer....når denne ene læreren bare trykker deg ned i dritten, så er det vanskelig å skape en relasjon og en trygghet til en lærer. (Kvinne, 23 år)

Her ser vi at den dårlege relasjonen påverka korleis denne eleven greidde seg i starten i vidaregåande skule. Ein etter kvart god relasjon til lærarane i vidaregåande var i følge henne grunnen til at ho likevel fekk ei god utvikling vidare.

Fleire av intervjupersonane fortel altså om korleis relasjonen til læraren påverka dei personleg, både positivt og negativt, og korleis det fekk konsekvensar for tida etter ungdomsskolen.

4.7 RELASJONEN SOM BESKYTTANDE FAKTOR ELLER RISIKO

Jeg kan si en ting helt hundre prosent sikkert, og det er at «Furutunet»¹, det var redninga mi, jeg ble 100 prosent prosent rusfri på «Furutunet», og jeg ville ikke begynt på skole igjen jeg hadde aldri syntes skole var morsomt viss det ikke var for «Furutunet». Det....jeg gleda meg til å dra på skolen hver eneste dag. (Kvinne, 18 år)

Tre av ungdomane skildrar korleis ein god relasjon til læraren var viktig for at dei har greidd å halde seg unna destruktive ungdomsmiljø i ettertida. Enda fleire av ungdomane understreker kor viktig relasjonen, både fagleg og emosjonelt, har vore for at dei ikkje enda opp med å ikkje fullføre ei vidaregåande opplæring. Dei trur støtte frå lærarar var avgjerande for at dei valde – og kom seg gjennom – opplæringa. Det ser ut til at for fleire hadde kombinasjonen av støtte heimanfrå, og ein god relasjon til lærarane, spesielt gode konsekvensar. Fleire skildrar dette som eit «nettverk» som til saman arbeidde til elevens beste, og drog i same retning.

For ein av intervjupersonane var læraren frå ungdomsskolen svært viktig for fullføring av vidaregåande skule. Ikkje berre var han aktiv i oppfølging av henne ved overgangen frå ungdomsskolen, han var også ei støtte når det «røyna på» i tida på vidaregåande. Då ho

¹ Spesielt tilrettelagt ungdomsskule, «spesialskule».

vurderte å slutte i andre klasse, besøkte ho den gamle skulen sin, og læraren ho hadde hatt ein tett relasjon til:

Det første «Terje» sa, han skjønnte det da jeg kom inn der, så det på hele meg, at nå har jeg gitt opp, og det første han sa: «Den som har gitt seg, har tapt». Så da var det bare å sette seg i bilen igjen og kjøre tilbake og fortsette. (Kvinne, 18 år)

Det er ikkje alle som har opplevd ungdomsskulelæraren som ein beskyttande faktor, nokre har den motsette erfaringa. Eit par av intervjupersonane fortel korleis møtet med lærarar i første klasse i vidaregåande skule var avgjerande for at dei ikkje gav opp etter dårlege opplevingar i ungdomsskulen. Ei kvinne fortel om korleis læraren hennar i ungdomsskulen såg på henne som mindre intelligent, og korleis rektor meinte ho kom til å «ende opp som husmor». På grunn av støtte frå heimen og eit par lærarar frå ungdomsskulen, starta ho likevel på vidaregåande skule, sjølv om ho var usikker på om ho kom til å greie det. Måten ho vart møtt på der, var med og bidrog til at ho gjennomførte:

Det som var så deilig, var at ho rektoren eg fekk på vidaregåande, ho såg at i meg var det eit potensiale, eg var i elevrådet, andre året var eg tillitselev, eg blei valgt ut som to av tre hundre elevar til å reise på eit prosjekt i «Kenya», eg vart viktig.....Altså, «no har livet mitt begynt, no er eg verdt mykje, altså eg skal ikkje bli «berre» husmor, eg skal ha meg ei skikkeleg utdanning, og vise at veit du kva, eg kan!» Og det har eg jo klart. (Kvinne, 19 år)

Ho peikar på korleis ho var nær på å gje opp skulegang, og at ho ser føre seg at ho kunne ha vorte utan arbeid og evne til å greie seg sjølv. Dette tillegg ho den dårlege relasjonen ho hadde til læraren i ungdomsskulen.

Ein av intervjupersonane summerer til dels opp fleire av hovudpoenga frå ungdomane når det gjeld perspektivet på relasjonen som beskyttande faktor. På direkte spørsmål om kva tankar ho har om viktigheita av ein god relasjon mellom lærar og elev, seier ho:

Å bli lagt merke til er vel det aller, aller viktigaste. Det er ikkje så mange som tenker over kor viktig det faktisk er, men...Eit lite blikk og ein liten omsorg frå nokon kan ha, kan egentlig bety på liv og dødfor enkelte, og for enkelte kan det bety framtida deira (...)...viss ein for eksempel har hatt det så dårleg som eg har hatt det på skulen, men ein har dei få personane som kjem inn og gjev deg ein liten push, så kan det gjere faktisk at i staden for å få ei kort utdanning som egentleg ikkje er verdt noko, du kjem deg ikkje i arbeid, eller....Ja, du blir egentleg ganske stuck i livet ditt på ein plass. Men viss du har nokon som tek tak i deg, så kan du kome deg vanvittig langt, og du kan bruke din kunnskap (...) til å kome deg dit du vil eller enda lenger enn du nokon gong kunne tenkt eller trudde at du skulle klare. (Kvinne, 19 år)

4.8 OPPSUMMERING AV RESULTATA

Resultata i undersøkinga er, som vist til tidlegare, ikkje eintydige. Det er likevel muleg å seie noko om hovudtrekk i resultata. Datamaterialet er ikkje av eit slikt omfang eller ein slik art at det let seg gjere å seie noko generelt om i kva grad elevane med spesialundervisning opplever dårlege eller gode relasjonar med læraren sin. Det ein imidlertid kan seie noko om, er nokre overordna trekk som går igjen blant intervjupersonane når det gjeld kva som karakteriserer ein god og ein dårleg relasjon, slik den blir skildra av desse tidlegare elevane. Desse resultata blir i neste kapittel studerte og drøfta opp i mot teori, utifrå tanken at ein gjennom dette kan vere med tilføre kunnskap om faktorar som kan ha betydning for lærar – elev-relasjonen, og eleven si faglege og personlege utvikling.

4.8.1 Hovudtrekka ved ein god lærar – elev - relasjon i denne undersøkinga

Eleven møter ein streng, rettferdig lærar som har respekt og kontroll i klassen. Læraren viser omsorg, til dels også utanfor skulesfæren, og verdset og viser interesse for eleven. Fagleg tilbakemelding og rettleiing er konkret og positiv, og fører til fagleg framgang. Undervisinga er tilpassa elevane i klassen, og dei særskilte behova til enkeltelevane blir tekne omsyn til. Eleven får betre sjølvtilit, blir motivert og engasjert, ønsker å gjere ein innsats og kjenner seg «sett». Enkelte opplever læraren som ein nær tilknytningsfigur, og han eller ho får stor innverknad også på den personlege utviklinga og påverkar framtida til ungdommen i ei positiv retning. Læraren blir av nokre tileigna ei rolle i det at ungdommen har fullført vidaregåande opplæring.

4.8.2 Hovudtrekka ved ein dårleg lærar – elev - relasjon i denne undersøkinga

Eleven møter ein lærar som ikkje har respekt og kontroll i klassen, i alle fall ikkje på ein god måte. Læraren behandlar elevane ulikt, som regel i dei fagleg sterke sin favør. Nokre lærarar har distansert seg frå elevane, tek ikkje ansvar for dei, ser på dei «berre som ein jobb», og har ein forsømande leiarstil. Andre er autoritære, uttrykker motvilje mot nokre av elevane, gjerne dei fagleg svake, nokre få på grensa til mobbing. Denne læraren tilpassar ikkje lærestoffet eller undervisningsmetodane til elevane, og tek ikkje omsyn til særskilte vanskar. Fagleg tilbakemelding er negativ eller diffus, eller forsvinn i ein elles dårleg relasjon. Desse relasjonane gjer elevane utrygge og usikre. Dei trur det ikkje nyttar å jobbe, og vert umotiverte og uengasjerte. For nokre er relasjonen så dårleg at det pregar sjølvbiletet, og korleis dei forhold seg til skule seinare, av og til på ein måte som set mulegheita for fullføring av vidare opplæring i fare.

5 DRØFTING

I det følgende vil eg sjå på nokre av hovudtrekka i resultatata opp imot den teorien og forskinga som har vore presentert i kapittel 2.

Drøftinga vil konsentrere seg om kjenneteikn ved den gode og dårlege relasjonen, og kva konsekvensar og utslag den ser ut til å ha hatt for dei 8 intervjupersonane. Eg vil også sjå nærmare på lærar – elev-relasjonen som henholdsvis beskyttande faktor eller risiko for elevane. Når det gjeld utval av element frå resultatata, bygger dette på kva som var gjennomgåande.

5.1 TEORETISK OVERBYGG OVER DRØFTINGA

Eg har tidlegare brukt den klassiske didaktiske trekanten som grunnlag for å seie noko om relasjonen mellom lærar, elev og fag. I figur 2 (s.12) ser vi trekanten med aksene lærar – elev som grunnlinje, noko som også kan illustrere oppfatninga av at relasjonen mellom lærar og elev er *fundamentet* i den pedagogiske verksemda. Dette samsvarer med Marzano (2003), som kallar relasjonen for *grunnsteinen*.

Det er tydeleg både i anna forskning og i denne undersøkinga at forholdet mellom eleven, læraren og faget er samansett, at elementa går inn i kvarandre, og at dei påverkar kvarandre. Emosjonane og det faglege heng saman, og er ulike sider av same sak, noko som medfører at det faglege er ein del av relasjonen. Det eine ser ikkje til å eksistere utan det andre. For å gjere dette enda klarare, vil eg framstille dette slik:



Fig. 3 Ein triadisk modell for lærar – elev -relasjonen

Denne modellen, som eg vel å kalle kallar *ein triadisk modell for lærar – elev - relasjonen*, kan illustrere dette. I den gode, profesjonelle relasjonen mellom lærar og elev må altså alle tre

sidene av trekanten vere til stades. I denne undersøkinga er det først og fremst dei to sidene som omhandlar forholdet mellom elev og lærar, og mellom elev og innhald, som vert behandla, i og med ein tek elevperspektivet. Forholdet mellom lærar og innhald er likevel involvert i lærar – elev-relasjonen, noko vi kjem kort inn på.

Bygd på resultatane i denne undersøkinga, samt tidlegare forskning vist til i kapittel 2, meiner eg det er rimeleg å seie at den gode, profesjonelle lærar – elev-relasjonen ikkje berre er noko som foregår i aksen mellom lærar og elev, men heller i det balanserte møtetpunktet mellom lærar, elev og innhald. Ei undervisning og ein relasjon som oppheld seg berre rundt eitt av hjørna i trekanten, vil kunne få eit skeivfokus som går ut over kvaliteten både på relasjonen og undervisninga. For å sette det litt på spissen: Ei innhaldsdominert undervisning kan gjere elevar og lærarar til passive mottakarar og formidlarar av eit dannelsingsinnhald og ein læreplan uten relevans og engasjement både for lærar og elev. Ei lærardominert undervisning vil kunne gje eit læringsmiljø der læraren dominerer i klasseromet, har ein agenda og ein plan for korleis stoff skal presenterast, tek lite omsyn til sjølve lærestoffet sin eigenart og sine mulegheiter, og heller ikkje til eleven sine individuelle behov. Ei elevdominert undervisning kan derimot verte overfokuserert på elevaktivitet og det å gjere eleven til lags, ha ein svak klasseleiar, ta lite omsyn til lærestoffet og ha lite læringsfokus. I sentrum for alle aksane, vil vi derimot kunne finne ein kjerne der både lærestoffet, læraren og eleven sin eigenart vert teke omsyn til og påverkar kvarandre konstruktivt. I dette møtetpunktet finn vi altså ikkje berre den gode undervisninga, men også den gode relasjonen.

I det følgjande skal vi sjå på hovudresultata i undersøkinga innanfor rammene av denne modellen (heretter kalla *den triadiske relasjonsmodellen*), samt i lys av teoriar og forskning presentert i kapittel 2. Til slutt drøftar eg lærarrelasjonen som beskyttande faktor eller risikofaktor, opp i mot teori og forskning frå kapittel 2.

5.2 DEN GODE RELASJONEN

Eg vil først sjå nærmare på kva intervjupersonane fortel den gode lærar – elev-relasjonen var karakterisert ved, og kva element som inngjekk i denne relasjonen.

5.2.1 Den strenge og rettferdige læreren.

I den triadiske relasjonsmodellen ser vi at akse mellom elevstyring/elevfokus og lærarstyring/lærarfokus, er ei av sidene i trekanten. Det er i denne undersøkinga gjennomgåande at intervjupersonar i gode relasjonar til læraren, fortel om ein lærar som var streng «på den rette måten». Dette ser ut til å bety ein lærar som styrte og hadde kontroll over klassen, sette standarden for åtferd i klasseromet, og som følgde opp med sanksjonar når elevar ikkje innretta seg etter dei gjeldande klasseromsreglane. Marzano (2003 s. 64) peikar nettopp på læraren si evne og vilje til å leie, som viktig for relasjonsbygginga. Også Nordenbo et al. (s. 72) viser til at det at læraren er ein synleg leiar, er ein viktig lærarkompetanse i tillegg å ha ein god relasjon til eleven. I denne undersøkinga ser det ut til at eleven si oppfatning av læraren som leiar, ikkje kjem i *tillegg* til opplevinga av læraren si evne til å bygge ein sosial relasjon, men at leiarrolla er ein del av sjølvrelasjonen.

Elevundersøkinga 2011 fann nettopp at lærarar og elevar ønskte at læraren skulle ta ei klar vaksenrolle og ha ein tydeleg autoritet (Wendelborg et al., 2011 s. 40). Wubbels et al. (1985) viser til at læraren må vise ein passande kombinasjon av kontroll og samarbeid og varme, slik at ho får det Baumrind kallar ei autoritativ rolle (sjå s. 10). Lærarane som elevane her har skildra som rettferdige og strenge, må seiest å ha teke ein autoritativ posisjon. Vissheita om at læraren var ein varm, sterk leiar som hadde god kontroll på klassen, gav forutsigbarheit og klare forventningar, og dermed trygghet, noko vi veit er assosiert sterkt med læring (Topland & Skaalvik, 2010 s. 30 og 34).

Det ser også ut til at oppleving av rettferd har vore eit grunnleggande behov, så grunnleggande at det kunne overskygge andre eigenskapar hjå læraren. Behovet for rettferd går igjen i alle intervjuar med ungdomane i denne undersøkinga, i større eller mindre grad.

Det at ein lærar vart opplevd som rettferdig, har nok også vore med å påverke i kva grad eleven opplevde trygghet, då det var muleg for eleven å forutsjå læraren sine reaksjonar: Gjer du noko bra, får du ros – bryt du reglane, blir du irettesett, uavhengig av kven du er.

Pianta peikar i sin modell på at relasjonen mellom lærar og elev ikkje er isolert til det som skjer mellom den enkelte elev og læraren. Når intervjupersonane i denne undersøkinga vurderer relasjonen dei hadde til læraren, er det tydeleg at læraren sitt forhold til klassen og andre elevar, også har hatt betydning. Ein av ungdomane fortel at opplevinga ein medelev hadde med hans lærar, var med på å styrke hans eigen relasjon til læraren. På same måte ser

vi at når medelevar vart urettferdig og dårleg behandla, var dette med på å gjere ungdommen sin relasjon til læraren dårlegare. Intervjupersonane har altså ikkje vurdert relasjonen uavhengig av konteksten. Det å oppleve ein lærar som rettferdig eller urettferdig også overfor andre elevar, ser ut til å ha påverka relasjonen mellom enkelteleven og læraren.

I den triadiske relasjonsmodellen ser vi at ein tilstrebar ein balanse mellom lærar-og elev-sentrert interaksjon og undervisning. Ein autoritativ lærar viser varme, men tek også kontrollen og styrer. Det at læraren tek styringa slik, ser vi i denne undersøkinga blir oppfatta positivt. At læraren tek ansvar på denne måten i klasseromet, treng ikkje bety at interaksjonen er lærarsentrert. Ein kan kanskje seie at når læraren er ein autoritet i klasseromet, dekker det elevane sitt behov for både varme og trygghet. Dette betyr ikkje nødvendigvis at elevane ønsker ei lærarsentrert undervisning, noko vi kjem tilbake til.

5.2.2 Læraren som tilknytningsfigur og trygg base

Ifølge tilknytningsteori kan det knyttast band til ein vaksen person, som slik kan bli ein tilknytningsfigur. Denne figuren er ein person som ein tyr til når ein kjenner seg sårbar (Bowlby, 1969). Overført til skulekvardagen vil dette vere den personen eleven går til når ting blir vanskeleg, det blir «ein å snakke med», ein som ein tek kontakt med når ein er rådvill. Fleire av ungdomane i denne undersøkinga med ein sterkt positiv, og til dels svært emosjonell, relasjon med læraren, fortel om ein lærar som hadde nettopp denne funksjonen i deira liv, ofte også utanom skulen.

Forsking vist til tidlegare, fortel oss at det å ha læraren som tilknytningsfigur, kan ha positive følger for eleven, både emosjonelt og fagleg (Pianta, 1999; Gregory & Weinstein, 2004). Det er likevel ikkje ein heilt uproblematisk relasjon. At læraren til dels vert ein figur som opererer i elevens privatliv, ber med seg etiske utfordringar og problemstillingar – både med omsyn til eleven og til læraren. I det heile er det grensoppgangar i forhold til mange etiske element i ein lærar – elev-relasjon (Aultman, Williams-Johnson, & Schutz, 2009). Dette er store spørsmål som læraren må ha eit bevisst og reflektert forhold til, men som ikkje vert behandla nærmare i denne undersøkinga.

I den triadiske relasjonsmodellen ser vi at den profesjonelle relasjonen ikkje først og fremst er ei reint emosjonell sak mellom to individ, men eit samspel mellom læraren og hennar mandat, innhaldet i undervisninga, og eleven og hans eller hennar rolle. Tilknytningsteorien

hevda at læraren kan vere mediator for tilknytning til skulen (Bowlby, 1969 s. 255). Særleg illustrerande i denne undersøkinga, er forteljinga om ein kamerat av ein intervjuperson, som gjennom kontakt med ein lærar, slutta å skulke og engasjerte seg i skularbeidet igjen. Federici og Skaalvik (2014) peikar også på at emosjonell støtte frå ein lærar fører til positiv tilknytning også til skulen. Resultat i denne undersøkinga understøtter oppfatninga om at læraren medierer ei slik tilknytning. Eleven fortalt om i intervjuet, fekk på nytt tilknytning til skulen gjennom ein lærar, og skularbeidet vart med eitt viktig igjen. Relasjonen til denne læraren kan seiast å ha endra retning på ei elles negativ utvikling, og ifølge Pianta (1999) då ha vore ein beskyttande faktor.

Det er gjennomgåande i undersøkinga at lærarar som elevane opplevde dei hadde en god relasjon til, greidde å få elevane til å kjenne seg trygge. Dei hadde ei grunnleggande oppleving av at læraren ville dei vel. Ungdomane opplevde at læraren gav dei mentale og faglege reiskapar, og trua på seg sjølv. Slik torde dei å gje seg i kast med faglege utfordringar, kanskje til og med utfordringar dei trudde dei ikkje kom til å meistre. Bowlby (1969) skildrar korleis barnet vert meir sjølvikkert med mor til stades, og torer å prøve seg på nye utfordringar. På same måten ser vi at nokre av intervjupersonane i denne undersøkinga skildrar korleis læraren gjorde dei trygge og gav dei meistringstru, noko som gjorde at dei forsøkte seg på ting dei elles ville ha unngått:

Ein ser meir lyst på ting, ser ei oppgåve du ikkje får til med ein gong, då ser du andre løysingar, ser du. Det er ikkje negativt kvar gong (...) Det var han, han viste meg slik at eg klarte det. Det viste seg at det var mulig å få til. (Gut, 17 år)

Denne guten skildrar korleis han såg mulegheitene opne seg også når han løyste oppgåver på eiga hand, fordi læraren hadde vist han korleis han skulle gå fram når han møtte motstand. Dette ser vi samsvarer også med Vygotsky (1978) sin modell av den proksimale utviklingssona.

Når det gjeld den triadiske relasjonsmodellen, vil dette bety at læraren hjelper eleven å tilnærme seg innhaldet på ein måte som er tilpassa eleven. Samstundes må læraren vere trygg sjølv i forhold til det faglege innhaldet. Dette betyr at aksen lærar – innhald også er relevant i forhold til resultatata i denne undersøkinga. Læraren som trygg base for utforsking, berører altså alle sidene i denne trekanten.

5.2.3 Å bli sett som person

Å oppleve å «bli sett» er nok det som ser ut til å vere det som betyr mest for intervjupersonane. Det er ei anerkjening av at ein er viktig som person, og verd å investere tid og engasjement i. Dette inneber til dømes å få oppleve omsorg og interesse frå læraren si side. Vi ser i denne undersøkinga at elevane opplevde at lærarane viste omsorg gjennom å uttrykke interesse for elevane sin trivsel, og for deira sine interesseområde. Nokre av lærarane involverte seg også i eleven sitt liv utanfor skulen, og var ei støtte og hjelp i vanskelege situasjonar eller perioder (jfr. tilknytningspersonar).

Pianta (1999) peikar på at relasjonen er berar av informasjon, og ungdomane i denne undersøkinga opplevde gjennom relasjonen til læraren at dei hadde verdi som personar. Broberg et al. (2008) peikar på korleis det å bli sett av ein lærar kan styrke oppfatninga av sjølvverd. Resultata i denne undersøkinga understreker altså dette i stor grad.

Samtidig ser vi at ein av ungdomane skildrar korleis læraren kan kome for tett på. Som Pianta (1999) seier, tek eleven med seg sine karakteristikkar og erfaringar inn i relasjonen. Dette kan til dømes vere personlegdomstrekk som tilseier behov for litt avstand, eller tidlegare tilknytningshistorie, som pregar relasjonen og dermed også korleis eleven ønsker å bli sett som person. Også det å halde litt avstand til ein elev som ønsker det, vil vere å «sjå eleven» og hans eller hennar behov. Det er sentralt at det er læraren som har ansvar for at balansen i lærar – elev – akselen vert oppretthalden, det er ikkje læraren sine tilknytningsbehov som skal vere utgangspunktet. Dette viser kor viktig det er at læraren tilpassar måten å bygge relasjonar på, til eleven som person og elevens behov. Læraren må vere var for eleven sine tilbakemeldingar, tilpasse og ikkje ha ein «prototyp» for korleis ein bygger relasjonar.

5.2.4 Rettleiing og tilpassing

Som tidlegare nevnt i samband med læraren som trygg base, må læraren hjelpe eleven å tilnærme seg fagstoffet på ein måte som er tilpassa eleven. Den triadiske relasjonsmodellen peikar også på korleis det er læraren si oppgåve, i sitt møte med innhaldet, å legge til rette for eit møte mellom elev og innhald som gjev mening og grunnlag for forståing for eleven. Det er læraren, som ut frå kjennskapen til eleven, hans eller hennar erfaringar, kunnskap og livsverd, som må tilrettelegge og framstille innhaldet på ein slik måte at det ligg til rette for eit meningsfullt møte mellom elev og innhald. Dersom læraren skal legge til rette for dette,

krev det kjennskap til eleven – nettopp det at eleven vert sett – som er den faktoren som kanskje blir opplevd som viktigast av eleven sjølv.

Anerkjenning av prestasjonar, men også anerkjenning av faglege vanskar, kan føre til at eleven kjenner at læraren er oppteken av at han eller ho skal meistre skulearbeidet. Vi ser i denne undersøkinga også at manglande fokus på faglege svakheiter ein hadde, kunne opplevast som manglande anerkjenning og støtte:

Altså, eg fekk kjempegode karakterar, men kva gjer det når du faktisk ikje får tilbakemelding på kor mange skrivefeil du har, korleis setningsoppbygginga var, det var dårleg fagleg innhald... (Kvinne, 19 år)

Tilpassing inneber også å få relevant og konstruktiv tilbakemelding og rettleiing. Dei som hadde ein god relasjon til læraren, opplevde at læraren for det første var interessert i den faglege utviklinga til deira, men også at han eller ho var i stand til å hjelpe dei. Det at eleven opplevde seg sett på denne måten og opplevde å få hjelp, gjorde at den hjelpsøkande åtferda auka, noko også Federici og Skaalvik (2014, s.31) pekar på. Når læraren tilpassar, og slik ser eleven fagleg, sender ho – som Pianta seier – informasjon til eleven om at ho bryr seg om den faglege utviklinga, og også om eleven som person. Fagleg støtte kan også opplevast som emosjonell støtte (ibid), noko som er tydeleg i forteljningane i denne undersøkinga.

Den faglege støtta er karakterisert ved klargjering, retting på, tilpassing og modellering slik at det vert lettare å løyse problem og utvikle ferdigheiter (Federici & Skaalvik, 2014). Ein av intervjupersonane fortel om ein lærar som forklarte slik at han forstod, viste han korleis han skulle forhalde seg til oppgåver, og gav han trua på at det var muleg å få til det faglege. Dette vart integrert i eleven som ei grunnleggande haldning og oppleving som han tok med seg i arbeid på eiga hand også. Dette vil vere ein type modellering – der læraren har demonstrert, og eleven har gjort det til ein reiskap som han kan nytte på eiga hand (jfr. Vygotskys proksimale utviklingssone).

Ein av ungdomane fortel korleis undervisninga vart tilpassa elevane ved at den vart knytt til praktiske gjeremål i garasjen, der dei «mekka» på sykklar, og lærte matematikk på den måten. For denne eleven og hennar klassekameratar, alle med store utfordringar knytt til både læring og åtferd, var det ekstra viktig å få oppleve ein samanheng mellom det faglege og eigne erfaringar frå kvardagen. Læraren la opp til ei elevsentrert undervisning, i tydinga at den kretsa rundt elevane sine føresetnader og interesseområde, noko som verka

motiverande. Vi veit at klasserom med engasjerte elevar nettopp opplever ein samanheng mellom det faglege og eigne erfaringar frå kvardagen (Pianta et al, 2012 s. 371). Desse ungdomane sin lærar la nettopp til rette, presenterte og motiverte, medan eleven fekk vere aktiv og deltakande (Bachmann & Haug, 2007 s. 28). Det kan vere grunn til å tru at for elevane i garasjen, medførte ein passeleg balanse mellom innhald – elev – og lærarfokus i den triadiske relasjonsmodellen ei enda meir elevnær undervisning enn tilsvarande balanse for ei anna elevgruppe ville gjere.

5.2.5 Engasjement og motivasjon

Vi har tidlegare sett at mykje forskning viser at ein god relasjon påverkar faglege resultat mediert gjennom engasjement og motivasjon. Engasjement for det faglege har sitt grunnlag i interaksjon og relasjonar (Pianta et al. 2012 s. 367). Som nettopp vist til, ser vi dette tydeleg også i denne undersøkinga. Nesten alle dei intervjua understrekar korleis relasjonen påverka desse to viktige områda.

Fleire understrekar korleis læraren sin personlegdom var med på å engasjere klassen.

Det trur eg har med at ho hadde ein veldig positiv og opplysende personlegheit og, ja, skapte veldig mykje glede då, rundt seg. (...) Det var veldig mykje personlegheitsprega, synest eg, for det hjalp at ein person kom smilande inn i klasseromet enn at ein kom med sur munn og sånne ting, det var alltid det som hjalp på. (Mann, 19 år)

Dette er enda eit døme på at læraren sine individuelle trekk påverkar relasjonen, slik Pianta hevdar i sin modell. Det faglege engasjementet botna for enkelte også i ein sterk emosjonell relasjon til læraren, der hovudmotivasjonen var å ikkje skuffe læraren, men heller glede vedkomande, som hadde gjeve så mykje omsorg. Dette er for så vidt ein positiv konsekvens av ein god relasjon, og utgangspunkt for å yte, men ein må også spørre seg om ikkje dette er ein type ytre motivasjon. Ønsket om å glede læraren kan ha ei betenkeleg slagside dersom ungdomen på denne måten «tek ansvar for» læraren sitt kjensleviv gjennom å ønske å gjere læraren fornøgd. Når det er sagt, er det tydeleg at dei varme kjenslene overfor læraren har verka positivt i forhold til trivsel, psykisk helse, læring og personleg utvikling, noko forskning vist til tidlegare, også hevdar. Det må kunne seiast at alle desse positive verknadene av relasjonen kan vege tyngre enn mulegheita for at motivasjonen til dels er ytre. Motivasjon kan definerast som drivkrafta eit individ har som påverkar åtferd, uthald, retning og intensitet, og ytre belønning kan ofte ha kortvarig effekt. Ytre motivasjon er kanskje ikkje noko som i seg sjølv er negativt, men er uheldig når det over tid vert den einaste

motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ut ifrå historiene som har kome fram i denne undersøkinga, kan det sjå ut som om denne muleg ytre motivasjonen i første omgang har ført til meistringsopplevingar og fagleg framgong, og i neste omgang utløyst ein indre motivasjon som har vore oppgåve – og ikkje personfokusert. Motivasjonen har her utvikla seg frå å vere fokusert på læraren, til å verte ein meir generell og indre motivasjon til å yte i skule og jobb. Dette kan også tyde på at tilknytning til skulen nettopp er mediert gjennom læraren, slik Pianta (1999) hevdar.

Ifølge Pianta (2006) kan ein motivert elev overføre motivasjonen sin til læraren, og slik kan ein «loop» oppstå, der lærar og elev forsterkar kvarandre positivt. I kva grad lærarane vart motiverte av ungdomane som her er intervjuja, er det ikkje grunnlag for å seie noko om i undersøkinga, men det er i alle fall tydeleg at dei engasjerte lærarane motiverte. Slik ser vi at relasjonen lærar – elev også påverkar relasjonen lærar og elev har til det faglege, til innhaldet i undervisninga. Samanhengen mellom relasjonen og motivasjon for fag både hos lærar og elev, understrekar igjen tydeleg korleis sidene i den triadiske relasjonsmodellen heng saman og påverkar kvarandre.

5.3 DEN DÅRLEGE RELASJONEN

Eg vil vidare sjå nærmare på gjennomgåande trekk ved det som intervjupersonane har opplevd som ein dårleg lærar – elev-relasjon, og element som inngår i denne relasjonen.

5.3.1 Utryggheit og frykt

På same måten som tryggheit prega ein god relasjon, fortel fleire av ungdomane som hadde ein dårleg relasjon til læraren, om utryggheit, og nokre om direkte frykt. Frykta ser ut til å vere knytt det å bli latterligjort av læraren, ofte på grunn av manglande fagleg kunnskap. Her kan det sjå ut som om læraren har bygd sin leiarskap på makt og kontroll, og at han eller ho har nytta frykt som middel for å oppnå denne kontrollen. Det er muleg dette heng saman med korleis læraren har oppfatta rolla si. Pianta (1999) peikar på at nettopp det er ein del av dei personlege karakteristikkane ein tek med seg inn i ein relasjon, og som påverkar relasjonen. Ein slik maktfokusert måte å leie på, ville vere det som Wubbels et al. (1985) peikar på som høg grad av dominans og opposisjon hos læraren, noko som kan resultere i det ein kan kalle ein autoritær leiarstil (Baumrind, 1971).

Den autoritære stilen vil vere lærardominert, der læraren sitt behov for kontroll ser ut til å overstyre omsynet både til eleven og til læringa. Dette vil medføre at læraren då ikkje tek omsyn til samanhengen mellom faktorane i den triadiske relasjonsmodellen. Ein slik leiar har i denne undersøkinga ikkje gjeve emosjonell støtte – han eller ho har kanskje til og med motarbeidd eleven – og eventuelle forsøk på fagleg støtte har gjerne «drukna» i dei negative kjenslene elevane har hatt. Det ser ut til at for enkelte har minna om den sterke emosjonelle reaksjonen på ein slik lærarstil, vore ein viktig grunn for å melde seg til denne undersøkinga. Det er tydeleg at dei meiner kjenslene ein slik lærar gav dei, har hatt konsekvensar både personleg, emosjonelt og fagleg.

Nokre av ungdomane i undersøkinga skildrar at dei har – eller har hatt – psykiske og emosjonelle vanskar. Vi veit at sosial støtte kan vere prediktor for barns vidare helse, mykje som buffer mot stress og vidare helseplager (Geckovâ, 2002 s. 75). Det er ikkje her grunnlag for å seie at relasjonen til læraren er årsaken til dei emosjonelle vanskanane i utgangspunktet. Med bakgrunn i intervjupersonane si oppfatning, og tidlegare forskning, kan det derimot vere grunn til å tru at ein dårleg relasjon til læraren, med utryggheit og frykt, verka negativt inn på elevane som allereie sleit. Dette er alvorleg, både fordi det forringar livskvaliteten til dei det gjeld, men også fordi vi veit at ein femdel av elevane som ikkje fullfører vidaregåande opplæring, oppgjev psykiske helsevanskar som årsak (Markussen & Seland, 2012 s. 10).

Redsle for å gjere feil og få negative kommentarar, kan også gjere at elevane vel å «ligge lavt» og bidra lite i klasseromet, då risikoen for å bli eksponert negativt på den måten vil vere mindre. Hjelpsøkinga vert også påverka, og begge desse forholda vil kunne gå ut over det faglege utbyttet. Elevundersøkinga 2010 viste at tryggheit var ein faktor som korrelerte sterkt med karakterar. Dette bør vere ei tydeleg teikn på at den utryggheita og frykta som nokre av intervjupersonane har opplevd, absolutt kan ha hatt faglege konsekvensar, slik dei hevdar. Svake faglege prestasjonar veit vi er ein risiko i forhold til vidaregåande opplæring (ibid, 2012 s. 14).

Nokre av intervjupersonane som opplevde ein lærar som gjorde dei redde og utrygge, fortel korleis dette prega haldninga deira til skule og lærarar generelt. Relasjonen til denne læraren la grunnlaget for redsle og skepsis i møte med ein ny lærar. Dette samsvarer med Broberg et al. (s. 116), som viser til at barn kan ha ulike prototypar for forventningar til ulike tilknytningspersonar. I denne undersøkinga fortel altså enkelte om korleis dei utvikla ein

prototyp for forventningar til lærarar, som var hemmande i vidare skulegang. Den nye læraren dei fekk, måtte då «bevise» at han eller ho var til å stole på, og ville dei vel. Pianta 1999 (s. 82) peikar på at modellane som barna lagar for relasjonar, ikkje er fastlåste, men kan endrast i møte med andre relasjonar. Intervjupersonane her kjem med eksempel på korleis deira relasjonserfaring i ungdomsskulen prega relasjonsdanninga til lærarar i vidaregåande skule. Lærarane i vidaregåande greidde likevel å endre på eleven sin relasjonsmodell slik at eleven fekk ein god relasjon til dei, og forhåpentlegvis fekk danna nye mønster for slik interaksjon. Dette kan tyde på desse lærarane hadde eit medvite forhold til dette, behandla elevane individuelt og tok omsyn til eleven sine erfaringar. Dette er sentralt dersom ein skal balansere lærar – elev-aksen i den triadiske relasjonsmodellen.

Vi høyrer i denne undersøkinga om lærarar som gjorde elevane utrygge også gjennom blikk og kroppsspråk, eller gjennom det som ikkje vert sagt. Pianta (2006, s. 694) peikar nettopp på korleis kroppsspråk, toneleie og «timing» kan vere viktigare enn det som vert sagt. Nokre av intervjupersonane fortel om det som kunne sjå ut som ytre sett uskuldige handlingar eller ytringar frå læraren si side, men som i lys av tidlegare opplevingar vart opplevde som ytterlegare devaluering:

Han (...) avskydde meg skikkeleg, fordi at eg såg når han var rundt andre: «Å, så koselig», sant? Eg berre merka denne falske, liksom: «Åja, korleis går det (namn på intervjuperson)?». Og eg berre: «Hm, det meiner du ikkje, eg gidd ikkje svare deg ein gong», fordi at då hadde eg hatt han i så mange år, og eg visste frå dag ein at han ikkje likte meg, han hadde aldri likt meg. (Kvinne, 19 år)

Det kan her sjå ut som at denne kvinna som elev tolka åtferd og kroppsspråk inn i eit allereie negativt bilete av læraren og relasjonen. Dette er i tråd med det Pianta peikar på: At mønster i relasjonen kan vere viktigare enn enkelthendingar, og at selektiv persepsjon og merksemd fungerer som filter for informasjonen vi får ut av andre si åtferd (Pianta, 1999 s. 77). Det kan sjå ut som at når lærarar har fått ein dårleg relasjon til elevane gjennom å vere autoritær, vil det kunne vere krevjande å gjenopprette tillit og ein god relasjon.

5.3.2 Den forsømande læraren

Det er ikkje berre den autoritære læraren som gjev dårleg støtte. Dersom læraren har ei oppfatning av at hennar rolle er rein fagformidling, og at dei andre sidene ved elevane som individ ikkje er relevante for yrkesutøvinga, vil det kunne skade eleven si utvikling. Dette fordi ein finn at både emosjonell og fagleg støtte må vere til stades for at eleven skal ha ein

god relasjon til læraren, og at denne relasjonen er viktig for læringa (Federici & Skaalvik, 2014). Det å ikkje kjenne seg anerkjent som person, verkar negativt inn på engasjement og motivasjon. Dersom læraren i tillegg heller ikkje er interessert i å gje fagleg støtte, vil vi i følge Wubbels (1985) kunne seie at ho skårar lavt både på kontroll og samarbeid, og vi får det som vi kan kalle ein forsømande lærar (jfr. Baumrinds oppdragarstilar).

Nokre av ungdomane skildrar ein negativ relasjon til ein lærar som såg på elevane som «berre ein jobb». Denne læraren brydde seg ikkje om elevane, verken sosialt, emosjonelt eller fagleg. Elevane kjende seg oversette, og opplevde at læraren trekte seg unna, særleg frå det som var knytt til det sosio-emosjonelle i klassen og hos enkelteleven. Desse ungdomane må vi kunne seie har opplevd nettopp ein forsømande lærar, som sviktar både emosjonelt og fagleg.

Intervjupersonane skildrar først og fremst dei forsømande lærarane som demotiverte. Her har læraren mista både faget og eleven sine behov av syne, og det som skjer i klasseromet er sentrert rundt læraren sin ende av aksen i den triadiske relasjonsmodellen. Det kan vere muleg at læraren har dårleg relasjonskompetanse også utanom lærarrolla, slik ein av ungdomane hevdar. Dette ville absolutt vere eit persontrekk læraren tek med inn i relasjonen, slik vi kjenner frå Pianta sin modell. Pianta peikar også på at læraren si psykiske helse påverkar relasjonen (Pianta, 2006). Det er muleg at psykiske vanskar av ulike grunnar – psykisk sjukdom, utbrentheit eller generell demotivasjon – kan ha ført til at læraren knapt nok har hatt overskot til å gjennomføre undervisninga, og difor vorte ein forsømande lærar. Her ser vi igjen korleis læraren sitt manglande engasjement i både fag og elev gjer at alle sidene i den relasjonelle trekanten vert skadelidande.

5.3.3 Dårlig eller manglande fagleg støtte

Nokre av intervjupersonane som opplevde ein dårlig relasjon, fortel om lærarar som ikkje støtta fagleg i det heile. Dette kunne gje seg uttrykk i at eleven vart oversett i klasseromet, også når vedkomande aktivt søkte hjelp ved til dømes å rette opp handa. Spørsmål om hjelp kunne også verte avviste med kommentarar om at dette skulle dei kunne, eller at eleven ikkje fulgte med. Dersom eleven prøvde å spørre klassekameratar om hjelp, vart han eller ho irettesett for å forstyrre. Eleven opplevde at det danna seg eit mønster i kommunikasjonen, og forutsa framtidig respons frå læraren på grunnlag av dette. Dette førte ofte til at eleven slutta å spørje etter hjelp:

Hun sa det en gang, så skulle vi gjennomføre. (...) Jeg spurte ikke, jeg spurte klassekamerater, jeg. Da skrev jeg av svaret deres. Jeg ville unngå... (...) fordi jeg visste hva svaret kom til å bli: «Jeg har sagt det, du må følge med i timen!».(Mann, 20 år)

Dette tyder på at læreren har hatt vanskar med å ta elevperspektivet og ta omsyn til dei ulike elevane sine føresetnader i klasseromet. Elevar som ikkje «passa inn» i læreren sin mal, ser ut til å ha blitt opplevd som irritasjonsmoment. Desse signala fanga eleven opp, og relasjonen vart ytterlegare forverra.

Fleire av ungdomane i undersøkinga fortel om diffuse faglege tilbakemeldingar som vart opplevde som ubrukelege, fordi elevane ikkje visste eller forstod kva som vart kritisert, eller kva som var godt av det dei hadde gjort. Dermed kunne dei heller ikkje bruke tilbakemeldingane til noko, noko dei opplevde som frustrerande og demotiverande. Som tidlegare nemnt, brukar den internasjonale litteraturen adjektivet *tangible* om god fagleg støtte, eit ord som kan oversetjast med *konkret og handgripeleg*. Diffuse tilbakemeldingar er lite til nytte og lite utviklande, og dermed heller ikkje god fagleg støtte. Eleven «svevar» i uvisse, og kjensla av å ikkje strekke til fagleg, kan forsterkast. Det vil også gje ei kjensle av hjelpeløyse, i og med eleven ikkje får reiskapar som hjelper han eller henne å utvikle seg. Vegen er då kort til at eleven resignerer.

Ein har forskning som seier det kan sjå ut som at elevane med dei høgaste prestasjonane opplever lærarane som mest støttande. Resultata i denne undersøkinga kan til ein viss grad understøtte dette – i alle fall opplever fleire av ungdomane at enkelte lærarar er urettferdige, favoriserer dei fagleg sterke elevane både emosjonelt og fagleg, og gjev desse mest merksemd. Eit par av intervjupersonane fortel at læreren meir eller mindre direkte gjekk til angrep på dei fagleg svakaste elevane, og blottstilte dei framfor klassen.

Dersom ein lærar hjelpte ein elev fagleg, vart det gjerne oppfatta som at læreren gav emosjonell støtte, noko også Federici og Skaalvik har funne (2013, s. 30). Det kan her sjå ut som at for nokre av dei som er intervjua, vart manglande fagleg merksemd, til dømes det å bli oversett når ein ber om hjelp, oppfatta også som manglande emosjonell støtte, og vart opplevd med sterke kjensler.

I denne undersøkinga tilpassa lærarane med ein dårleg relasjon til intervjupersonen, verken til klassen eller enkelteleven. Både Bachmann og Haug (2012, s. 25) og Christensen og Ulleberg (2013 s.48-49) påpeikar at læreren må tilpasse slik at elevane kan tilnærme seg

innhaldet på ein måte som tek omsyn til føresetnadene og interessene til elevane. Det at læraren ikkje evna å tilpasse, tyder på at læraren sin faglege kompetanse ikkje har vore sterk nok. Dette førte mellom anna til at elevar til dels gav opp fagleg. Her ser vi korleis opplevinga av dårleg tilpassing og rettleiing, berører alle dei tre sidene i den triadiske relasjonsmodellen.

Fleire av dei som hadde ein dårleg relasjon til læraren, skildrar det som kanskje best kan kallast resignasjon, ei kjensle som nok hadde fleire årsaker. Dersom læraren ikkje brydde seg om kva eleven presterte, gav eleven opp å prøve, det var «ingen vits». Mangel på anerkjenning frå ein vaksen tok vekk mykje av motivasjonen. Omfattande forskning vist til tidlegare har funne samanheng mellom relasjonen til læraren, og grad av engasjement og motivasjon (Federici & Skaalvik 2014, Pianta et al., 2012). Når lærarar vi høyrer om i undersøkinga, ikkje var interesserte i eleven og hans eller hennar skularbeid, forsvann etter kvart eleven sin motivasjon. Det same gjaldt dersom eleven opplevde at same kva han eller ho gjorde, nytta det ikkje, fordi læraren kom til å vere misnøgd uansett. Ved å la vere å prestere, kunne ein då unngå å bli kritisert, noko som opplevest særleg sårt når ein faktisk hadde prøvd å strekke til.

Pianta skildrar prosessar der informasjon blir utveksla mellom partane (Pianta, 2006 s. 694). Interaksjon er ikkje forsterking, men bærer av informasjon. Elevane som resignerte opplevde at læraren kommuniserte at dei ikkje var flinke, at det dei gjorde ikkje var interessant, at dei ikkje fekk dette godt nok til same kor hardt dei prøvde, og at det ikkje hadde noko betydning om dei fekk det til eller ikkje. Intervjupersonane skildrar både ytringar, men også kroppshaldning, blick og mimikk som berar av slik informasjon. Det kan verke som om dette er sjølvforsterkande. Signal frå læraren blir tolka inn i den måten ein allereie forstår læraren på, noko som samsvarer med Pianta (2006) si poengtering av selektiv persepsjon.

Også hjelpsøkinga stoppar opp etter fleire negative opplevingar. Når eleven resignerer, ikkje ser poenget i å jobbe, og sluttar å søke hjelp, blir dei faglege vanskane forsterka, og ein kan få ein vond sirkel. Igjen ser vi samanhengen mellom relasjonen og faga: Ønsket om å lære forsvinn på grunn av relasjonen, altså «drukmar» innhaldet i relasjonen, og balansen i den triadiske relasjonstrekanten blir forstyrra.

5.4 LÆRAR – ELEV-RELASJONEN SOM RISIKO ELLER BESKYTTANDE FAKTOR

I kapittel to såg vi på korleis lærar – elev -relasjonen kan verke både som risikofaktor og beskyttande faktor for elevane. Kva seier så denne undersøkinga om dette?

5.4.1 Risiko

Det kan utifrå resultatata sjå ut som at ein dårleg relasjon til læraren kan vere med på å auke risikoen for uheldig utfall, både personleg og fagleg. Nokre av ungdomane som er intervjua, skildrar korleis den negative påverknaden frå ein lærar førte til frykt, stress, dårleg sjølvbilete, utryggheit og fagleg negativ utvikling. Forsking vist til tidlegare, seier at desse faktorane alle er risikofaktorar for ei uheldig utvikling på mange livsområde. Resultat i denne undersøkinga understrekar nettopp dette. Enkelte av relasjonane mellom lærar og elev har intervjupersonane sjølv opplevd som skadeleg for si helse og utvikling. Dette finn ein støtte for hos Pianta (1999), som seier at ein dårleg relasjon til læraren i seg sjølv kan vere ein risikofaktor for eleven.

Det bør vere eit tankekors at elevar med spesialundervisning, som stiller med eit svakare utgangspunkt og forhøya risiko i utgangspunktet, skal bli utsette for ein tilleggsrisiko av ein person som har makt i ein situasjon der eleven er pålagt til stades. Å utsetje ein elev for ein svært dårleg relasjon til læraren, kan vere brot på Opplæringslova §9-1a (Kunnskapsdepartementet, 1998), som seier at elevane har rett til eit «godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.» Ein slik dårleg relasjon mellom lærar og elev, må absolutt seiast å kunne ha skapt eit psykososialt miljø som ikkje støttar opp om ei sunn utvikling. I dei mest alvorlege tilfella kan ein kalle det enkelte av desse intervjupersonane har vorte utsett for, for overgrep. Nokre av dei skildrar korleis dette påverka måten dei forholdt seg til skule og andre lærarar seinare. Det er tydeleg i intervjua at kjenslene og sårheita i høgste grad er til stade enno, fleire år seinare. Dette er noko som har påverka dei som personar, og som enda berører dei å snakke om.

Nokre av ungdomane skildrar negative opplevingar i ungdomsskulen med læraren og skulen som heilheit. Desse opplevingane gav dei måtar å sjå på skule og lærarar på som var lite tenlege, og som stod i vegen for ein god læringssituasjon. Det er igjen eit paradoks at grunnskulen, som har som oppgåve å hjelpe ungdomar fram i livet, faktisk kan operere som

ein risikofaktor for elevane. Ein av intervjupersonane gjer seg tankar om tida då ho skulle byrje i vidaregåande skule:

Hvis det hadde vært sånne lærere der og... (...) da måtte jeg ha flytta til et annet sted, en annen skole å gå på . Men det er jo veldig unødvendig at jeg skal måtte flytte på meg, jeg skal være den som hele tida må gjøre noe for at jeg skal ha det bra, når det egentlig skal være en lærer som bare vil mitt eget beste. (Kvinne, 23 år)

Fleire av dei peikar på at slike dårlege relasjonar til læraren er noko elevar burde sleppe å bli utsett for, og dei uttrykker eit håp om at andre ikkje må oppleve det same som dei har gjort. Nokre er opptekne av at dei vil vere med å hindre at dette skal hende andre elevar.

Dei intervjupersonane som har opplevd ein lærar dei har vore redde for, ser på dette som ein stabil eigenskap hos læraren. Dei fortel at denne læraren har behandla elevar ved skulen slik tidlegare, og kjem til å gjere det igjen. Ein kan spørje seg om dette betyr at skulen har ein kultur der det er akseptert at enkelte lærarar år etter år har dårlege relasjonar til elevane sine, med alle dei uheldige konsekvensane det kan ha. Kva gjer eventuelt at dette ikkje vert gjort noko med? Det er ikkje grunnlag i denne undersøkinga for å konkludere med at ingen tiltak har vorte sett inn overfor desse lærarane, men det ser ut til at dei intervju ungdomane har opplevd det slik.

5.4.2 Beskyttande faktor

Nokre av ungdomane skildrar korleis ein lærar var heilt avgjerande for at dei ikkje hamna i – eller fortsette på – ei uheldig utvikling. For desse er opplevinga av læraren som «frelsar» levande enda. For enkelte av dei var ei uheldig utvikling einsbetydande med til dømes rus og kriminalitet, for fleire betydde det mulegheita for å droppe ut av vidaregåande opplæring og kanskje ikkje få ei utdanning som ville gjere dei i stand til å greie seg godt i samfunnet. Alle desse elevane skildrar læraren som ein tydeleg tilknytningsfigur.

Forsking vist til tidlegare, seier at ein god relasjon som beskyttande faktor kan vere særleg viktig for elevar som er i risiko (Hamre & Pianta, 2006 s. 49), noko elevar med spesialundervisning ser ut til å kunne vere. Det er i denne undersøkinga ikkje noko grunnlag i resultatata for å gjere ei vurdering av om relasjonen er viktigare for intervjupersonane enn for elevar frå andre elevgrupper. Fleire av ungdomane understrekar likevel at dei trur ikkje dei hadde takla vanskane sine så godt utan støtte frå ein lærar, og at læraren forhindra mulege negative konsekvensar av det å ha særskilte behov. Dette er nettopp det som definerer ein

beskyttande faktor (O'Connell et al., 2009 s. 27), og som understrekar læraren si rolle som ein slik faktor.

Dårlege karakterar frå ungdomsskulen er kanskje den viktigaste grunnen til at ungdomar ikkje fullfører vidaregåande utdanning, og vi veit at elevar med spesialundervisning som gruppe har dårlegare karakterar enn andre elevar (Markussen & Seland, 2012). Elevopplevd støtte frå lærarar og foreldre er ein faktor som i stor grad predikerer prestasjonsauke for denne aldersgruppa (Gregory & Weinstein 2004 s. 424). Kombinasjonen av foreldre – og lærarstøtte blir av nokre av intervjupersonane trekt fram som noko dei har opplevd som særleg viktig. Ein av fortel at han har «kome heldig ut av det», men at det ikkje har kome av seg sjølv. Eit godt støtteapparat beståande av skule og heim var viktig:

Det har vore på grunn av den hjelpa eg har hatt, da. (...) Av både støttekontaktlæraren min og mamma og....(...) Ja, det er jo det at folk var rundt meg og tok tak i meg, og gav meg...at dei var streng, da, det var det. (Mann, 23 år)

Det er muleg at ein god relasjon til – og støtte frå – både heimen og læraren også har samanheng med at relasjonen mellom foreldre og barn lagar ein infrastruktur som lærar – elev-relasjonen bygger på og utvidar. Kanskje gjer dette at ein god relasjon og opplevinga av støtte frå foreldra vil henge saman med liknande relasjonar til lærarar? Denne undersøkinga kan ikkje gje svar på dette spørsmålet, men understøttar tidlegare forskning som påpeikar at denne kombinasjonen av støtte er beskyttande.

Pianta peikar på at ein beskyttande faktor er beskyttande fordi den reduserer effekten av risikofaktorar. Elevar med vanskar er i risiko for nederlag, og læraren reduserer risikoen gjennom å ha ein god relasjon til eleven (Pianta 1999 s. 16). Nokre av ungdomane skildrar negative opplevingar i ungdomsskulen, både med læraren og med skulen som heilskap. Opplevingane gav dei måtar å sjå på skule og lærarar som var lite tenlege, og stod i vegen for ein god læringssituasjon seinare. Desse elevane møtte lærarar i vidaregåande som makta å snu dette. Ein god relasjon til ein lærar laga eit nytt spor på ein kanskje forventet negativ utviklingsmessig veg (Pianta, 1999 s. 12).

Donmoyer & Kos (1993 s. 1) og Slavin (1989 s. 4) sine definisjonar på elevar i risiko for skulenederlag er at det er elevar som er i risiko for å ikkje fullføre vidaregåande skule, eller å fullføre utdanning utan nødvendige grunnkunnskapar og haldningar for å greie seg i det

moderne samfunnet. Eit par av ungdomane framstiller nettopp dette som eit muleg utfall dersom dei ikkje hadde fått støtte av ein særskilt lærar:

Ja, eg var ganske heldig. Eg var ganske nære på å berre drite i alt, gje faen og berre... leva på NAV, sant? (Kvinne, 19 år)

Gode møte med lærarar som faktor for å auke sjansen for fullføring av vidaregåande opplæring, vert understreka av Markussen et al. (2006 s. 157) i ein rapport frå NIFU:

En opplevelse av å være synlig som elev i relasjon til lærere, og at ens behov, enten de er av faglig eller sosial art, blir tatt på alvor, kan stå som en fellesnevner for bortvalgsforebyggende tiltak på skolenivå.

Fleire av intervjupersonane i denne undersøkinga har valt å vere med nettopp fordi dei har eit ønske om å få fortelje om ein lærar som gjennom sin relasjon til dei, var medvirkande til – eller direkte årsak til – deira positive utvikling seinare i livet. I tillegg til å fullføre vidaregåande opplæring har nesten alle med positive erfaringar med minst ein lærar, lagt planar for kva dei ønsker å gjere med liva sine framover. Dette er i samsvar med Rutter (1999, s.130 – 131) sine funn, som seier at ungdom med positive skuleopplevingar i større grad startar å legge planar for livet vidare, og at denne tendensen fungerer beskyttande.

5.5 OPPSUMMERING

Når vi no har sett på resultatane frå undersøkinga opp imot kunnskapsgrunnlaget presentert i kapittel to, kan det sjå ut til at dei opplevd gode relasjonane mellom desse elevane og læraren har vore å finne i eit balansert møtepunkt mellom omsyn til elevane sine behov, ein autoritativ og fagleg trygg lærar, og elevar som har blitt motiverte for faget. Dette vert illustrert i den triadiske relasjonsmodellen.

På same måten ser vi at den opplevd dårlege relasjonen mellom lærar og elev er karakterisert ved stor grad av ubalanse i trekanten, der opptil fleire av sidene har vore skadelidande. I dei mest uheldige tilfella kan det sjå ut som at ein slik relasjon har vore ein risikofaktor for eleven.

Relasjonsmodellen viser nettopp korleis lærar – elev-relasjonen ikkje kan sjåast uavhengig av læringsarbeidet. Eit godt tilrettelagt møte mellom elevane og lærestoffet, krev at læraren ser elevane og deira tidlegare erfaringar, kunnskap og føresetnader. Det krev også at lærarar har tilstrekkeleg fagleg kompetanse til å kunne bearbeide fagstoffet og framstille det slik eleven sine behov krev, og det føreset at læraren kan finne undervisnings- og arbeidsformer

med passende vanskegrad, og som motiverer elevane til arbeid. Ei oppleving av ein slik relasjon ser ut til å ha kunne fungert som ein beskyttande faktor mot nederlag i skulen.

5.6 UNDERSØKINGA SINE SVAKHEITER

Undersøkinga som her er gjennomført, har ikkje eit omfang og ein metode som kan slå fast noko generelt om korleis elevar med spesialundervisning som gruppe opplever relasjonen til læraren. Den er heller ikkje komparativ, og samanliknar dermed ikkje elevar med spesialundervisning med andre grupper. Den kan dermed ikkje seie noko om det er slik at opplevinga av lærar – elev-relasjonen er annleis hos elevar med spesialundervisning, enn elevar utan. Det er heller ikkje grunnlag for å gjere samanlikningar som har med kjønn på elevane eller lærarane å gjere, eller mellom ulike alders – eller vanskegrupper.

Alle dei intervjuja ungdomane har fullført vidaregåande opplæring. Det er difor heller ikkje muleg å seie noko om korleis elevar som har hatt særskilte behov i ungdomsskulen, og så valt bort vidaregåande opplæring seinare, har opplevd relasjonen til læraren.

Som vist til tidlegare, viser forskning at læraren og eleven tek med seg sin bakgrunn og sine karakteristikkar inn i relasjonen, og at dette vil vere med på å forme relasjonen dei imellom. Denne undersøkinga fokuserer på elevperspektivet, og vil difor i liten grad seie noko om kva som kjenneteiknar elevar som kjem i ein dårleg eller ein god relasjon til ein lærar. Den seier også lite om kva eksterne faktorar som har påverka relasjonane som intervjupersonane skildrar.

6 AVSLUTNING

Som vist til tidlegare, er relasjonen til læraren kanskje den viktigaste faktoren for eleven si utvikling i skulen, og kvaliteten på denne kan difor vere avgjerande, spesielt for elevar som slit. Denne studien har hatt som mål å la eleven si stemme verte høyrd. Sjølv om undersøkinga har sine begrensingar, kan den forhåpentlegvis vere eit bidrag i arbeidet med å rette merksemd mot dette temaet.

Resultata i undersøkinga understrekar sterkt tidlegare påviste samanhengar mellom elev, lærar og fag, noko som her er skildra i den triadiske modellen for lærar – elev-relasjonen. Vi har i kunnskapsgrunnlaget, så vel som i resultata, sett korleis desse tre elementa ikkje kan skiljast frå kvarandre i relasjonen mellom lærar og elev, på same måte som dei ikkje kan skiljast i den didaktiske verksemda i klasseromet. Dette vil seie at lærarar ikkje kan fråskrive seg ansvar for denne relasjonen, og hevde at deira oppgåve er avgrensa til det faglege, då relasjonen også er ein del av sjølve det faglege arbeidet.

Det meste av forskinga på dette temaet vorte gjort blant yngre elevar. Dette er naturleg, då vi veit at mange av relasjonsmønstra vert danna tidleg, og at det har vore mykje fokus på tidleg innsats. Likevel er ungdomstida ei viktig tid der eleven er sårbar på mange måtar, og difor ein periode der læraren også må vere medviten si rolle. Vi veit også at relasjonen mellom lærar og elev er spesielt viktig i overgangssituasjonar, til dømes i overgangen frå barneskule til ungdomskule, og seinare til vidaregåande. Denne undersøkinga har ikkje nådd ungdomar som har valt bort vidaregåande opplæring. Med tanke på fråfallsproblematikk kunne det ha vore interessant med meir forskning blant eldre elevar generelt, og på lærar – elev- relasjonen nettopp i forkant av bortval av vidaregåande opplæring.

Når det gjeld elevar med spesialundervisning, veit vi ikkje så mykje om i kva grad dei skil seg frå andre elevar når det gjeld relasjonen til læraren. Denne undersøkinga kan heller ikkje seie noko om det. Det som det ser ut til å vere semje om i forskning, er at desse elevane kan vere særskilt sårbare, og at nokre grupper av dei ser ut til å ha meir konfliktfylte relasjonar til læraren, enn andre elevar har. Det ville difor ha vore verdfullt å vite enda meir om i kva grad, korleis, og kvifor desse elevane i større grad enn andre ser ut til å vere utsette for dårlege relasjonar til læraren. Ikkje minst burde vi strebe etter å finne ut meir om korleis lærarar og skulen som system kan verte flinkare til å legge til rette for betre relasjonar til nettopp denne elevgruppa. Dette burde kanskje først og fremst gjerast gjennom å la elevane sjølve få kome til orde.

7 REFERANSAR

- Atferdssenteret. (2014). Søk: Risikoelever. Henta 18.03.2014 frå <http://www.atferdssenteret.no/soek/category14.html?categoryID=14&articlesearchstring=risikoelever>
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher - student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 10.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. I: G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpassa opplæring* (s. 24). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Baditoi, B. E. (2005). *Student Placed At-Risk of School Failure in an Era of Educational Reform: Implications for Staff Development*. Doctor of Education, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, Vol 4(1, Pt.2), 1-103.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss Volume 1 Attachment*. New York: Basic books.
- Breilid, N., & Sørensen, P. M. (2008). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T., & Mothander, P. R. (2008). *Tilknytningsteori: Betydningen af nære følelsesmæssige relationer*. København: Hans Reitzels forlag.
- Cheng, C. (1998). Getting the Right Kind of Support: Functional Differences in the Types of Social Support on Depression for Chinese Adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 54(6), 845-849.
- Christensen, H., & Ulleberg, I. (2013) *Klasseledelse, fag og danning*. Oslo: Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene: Ansvar for den enkelte. (2014). Henta 24.03.2014 frå <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/>
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American Students: The importance of student - teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*(45), 26.
- Denscombe, M. (2013). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Donmoyer, R., & Kos, R. (1993). *At-Risk Students: Portraits, Policies, Programs and Practices*. Albany: State University of New York: Press.
- Drugli, M. B. (2013). How are Closeness and Conflict in Student - Teacher Relationship Associated with the Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6 - 13 ? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 18.
- Drugli, M. B., & Hjemdal, O. (2013). Factor Structure of the Student -Teacher Relationship Scale for Norwegian School-age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 9.
- Farmer, T. W., & Farmer, E. M. Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in main stream classrooms: Social networks and homophily. *Exceptional Children*, 62, 19.
- Federici, A. M., & Skaalvik, R. A. (2014). Student's Perception of Emotional and Instrumental Teacher Support : Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1).
- Fezer, M. (2008). *Adolescent social support network: Student academic success as it relates to source and type of support received*. Ph.D., State University of New York at Buffalo, Ann Arbor.
- Gecková, A. (2002). *Inequality in health among Slovakian adolescents*. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen. Henta frå <http://dissertations.ub.rug.nl/faculties/medicine/2002/a.geckova/>
- Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and Relation at Home and in School - Predicting Growth and Achievement in Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19.
- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I., & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus ? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP.

- Hamre, B., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationship and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eight Grade. *Child Development*, 72(2), 13.
- Hamre, B., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationship. I: G. G. Bear & K. M. Minke (Red.), *Children's need III: Development, Prevention and Intervention*: NASP.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet : Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. I: J. Juvonen & K. R. Wentzel (Red.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (s. 11-42): Cambridge Studies in Social and Emotional Development.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Oxon: Routledge.
- Hausstätter, R. S., & Nordahl, T. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Henriksen, P., & Haslerud, V. C. D. (Red.). (2007) *Engelsk blå ordbok: engelsk-norsk/norsk-engelsk* Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Hopmann, S. T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I: J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Kristiansand: Cappelen akademisk forlag.
- Hughes, J., & Kwok, O.-M. (2007). Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers: Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal Effect of Teacher and Student Perceptions of Teacher -Student Relationship Qualities on Academic Adjustment. *Elementary School Journal* .112 (1): 38 – 60. doi: 10.1086/660686
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Evanston: Northwestern University Press
- Karlsen, E., Rønning, W., & Wiborg, A. (2005). *Frafall i videregående skole og hevinger av lærekontrakter i fagopplæringen i Troms skoleåret 2004 - 2005 : NF - Arbeidsnotat 1016/2005* (s. 78). Bodø: Nordlandsforskning.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T., & Overland, T. (2011). «Tilfeldighetenes spill». *En kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr uke*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Stortingsmelding 44 (2008 - 2009)*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010 - 2011). *Stortingsmelding 22: Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). Søk: Risikoelever. Henta 18.03.2014 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/sok.html?quicksearch=risikoelever&id=87060>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do Relational Risk and Protective Factors Moderate Linkages between Early Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment ? *Child Development*, 72, 21.
- Markussen, E. (2003). *Valg og bortvalg : Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16 åringer i 2002 . Første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse* Oslo: NIFU.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? : Om spesialundervisningen i videregående opplæring etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU-STEP.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N., & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk - hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter (Rapport 3/2006)*. Oslo: NIFU STEP

- Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar ? : En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010 - 2011*. Oslo: NIFU STEP
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works Research-based strategies for every teacher*. Upper - saddle River, N.J.: Pearson.
- Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2009). *Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis. En casestudie av lærerers forståelse, klasseromsdiskurs og elevperspektivet i fire klasserom på 7.trinn*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Mead, G. H. (Red.). (1934). *Mind, self and society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A. K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen - stor avstand mellom idealer og realiteter*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnæringer* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftkci, N., Wendt, R. E., & Østergård, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: En systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning , DPU, Aarhus Universitetet.
- NSD: Personvernombudet for forskning. (2014). Henta 30.05.2014 frå <http://www.nsd.uib.no/personvern/>
- O'Connell, M. E., Boat, T., & Warner, K. E. (2009). *Preventing Mental, Emotional and Behavioral Disorders Among Young People: Progress and Possibilities*. Washington: National Academies Press.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Henta frå <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationship between children and teachers. Implications for research and practice . I: C. M. Everton & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management; research, practice, and contemporary issues*.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher -Student Relationships and Engagement : Conceptualizing, Measuring and Improving the Capacity of Classrom Interactions. I: S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook on Research: Springer Science + Business Media*.
- Rutter. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of family therapy*, 21(2), 26.
- Rørnes, K., Overland, T., Roland, E., & Tveitereid, K. (2006). Læreren som leder. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. M. B. Larsen & K. Rørnes (Red.), *Forebyggende innsatser i skolen : Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Sosial - og helsedirektoratet
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teacher's Perception of Their Relationships with Students: Effects of Child Age, Gender and Ethnicity of Teachers and Children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 16.
- Semmer, N. K., Elfering, A., Jacobshagen, N., & Perrot, T. (2008). The Emotional Meaning of Instrumental Social Support. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 16.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Skjervheim, H. (2002). Det instrumentalistiske mistaket. I: J. Hellesnes & G. Skirbekk (Red.), *Hans Skjervheim: Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slavin, R. F. (1989). Students at risk of school failure: The problem and its dimension. I: R. F. Slavin, N. L. Karweit & N. A. Madden (Red.), *Effective programs for students at risk*. Massachusetts: Center for Research on Elementary and Middle Schools : The John Hopkins University.
- Sletten, M. A., & Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering: Temanotat*. Oslo: Norsk forskningsråd.

- Solli, K. A. (2004). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Suurmeijer, T. P., Doeglas, D. M., Briancon, S., Krijnen, W. P., Krol, B., Sanderman, R., Van Den Heuvel, W. J. (1995). "The measurement of social support in the "European Research on Icapasitating Diseases and Social Support" the development of the Social Support Questionnaire for Transactions (SSQT). *Social Science & Medicine*, 40(9), 8.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Thorndike, E. L. (2000 (1911)). *Animal intelligence : experimental studies / Edward L. Thorndike ; with a new introduction by Darryl Bruce*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Topland, B., & Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet : Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand: Utdanningsdirektoratet.
- Undheim, A. M. (2008). *Short and long-term outcome of emotional and behavioural problems in young adolescents with and without reading difficulties*. PhD. Trondheim: NTNU.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Læringsmiljø - Fem grunnleggende forhold. Henta 01.01.2014 frå <http://udir.no/Laringsmiljo/Fem-grunnleggende-forhold>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) 2013/14. <https://gsi.udir.no/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). Bedre læringsmiljø. Henta 01.01.204 frå <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). Klasseledelse. Henta 11.07.2014 frå <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2014c). Læringsmiljø. Henta 01.01.2014 frå <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011: Analyse av elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wilson, D. K., Kliwer, W., Bayer, L., Jones, D., Welleford, A., Heiney, M., & Sica, D. A. (1999). The influence of gender and emotional versus instrumental social support on cardiovascular reactivity in African - American adolescents. *Annals of Behavioral Medicine*, 21(3), 235-243.
- Wubbels, T., Creton, H. A., & Hoymayers, H. P. (1985). *Discipline Problems of Beginning Teachers, Interactional Teacher Behaviour Mapped Out*. Paper presented at the The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. Henta 02.04.2014 frå <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260040.pdf>
- Zierer, K., & Seel, N. M. (2012). General Didactics and Industrial Design: eyes like twins. A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. *SpringerPlus* 2012 1:15 doi :10.1186/2193-1801-1-15

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE
<p>INFO</p> <ul style="list-style-type: none">• Du kan svare på det du ønsker av spørsmåla, må ikkje forklare kvifor.• Du kan trekke deg når du vil i løpet av prosessen, også etter at intervjuet er gjort.• Opplysningar om kven informantane er, blir holdt skjult for alle andre enn undertekna, og opplysningane trygt oppbevarte.• I rapporteringa kan ikkje informantane identifiserast, heller ikkje personane de fortel om.• Ver venleg å ikkje namngje læraren du beskriv relasjonen til, heller ikkje skulen eller kommunen det er snakk om.
<p>KONTEKST</p> <ul style="list-style-type: none">• Kor mange elevar gjekk i klassen din?• Korleis var klasse miljøet?• Kor mange timar spesialundervisning hadde du i veka?• Kva lærar hadde spesialundervisninga med deg?• Var du aleine, i gruppe, i klassen?• Kan du seie noko om kva vanskar som gjorde at du hadde spes.und?• Hadde du denne læraren heile ungdomsskuletida?• Kor mange timar i veka hadde du kontaktlæraren?• Var kontaktlæraren mann eller kvinne, og kor gammal?
<p>EMOSJONELL STØTTE</p> <ul style="list-style-type: none">• Følte du at læraren din var vennleg?• Hadde du god kontakt med læraren din?• Kva legg du i å ha god kontakt med læraren?• Følte du at læraren din brydde seg om deg , og korleis merka du det ?• Trur du at læraren din likte deg – kvifor?• Turde du seie ifrå viss du var uenig med læraren?• Kunne du snakke med læraren viss du hadde det vanskeleg?• Var læraren oppteken av om du trivdest?• Opplevde du at læraren hadde nok tid til deg?• Stolte læraren på deg?• Fekk du ros av læraren for andre ting enn det faglege?• Var læraren interessert i deg?• Var læraren interessert i kva du gjorde utanom skulen?• Korleis var stemninga i klasseromet når de hadde denne læraren?• Korleis følte deg når du var saman med læraren

INSTRUMENTELL STØTTE

- Var du aktiv i klasseromet?
- Var læreren godt forberedt?
- Var læreren flink i faga sine?
- Fekk du arbeidsoppgåver du klarte å løyse?
- Fekk du jobbe med ting/arbeidsoppgåver som var interessante og spennande ?
- Forklarte læreren når det var noko du ikkje forstod?
- Var læreren god til å forklare?
- Greide læreren å bruke eksempel som du kjende igjen frå din kvardag?
- Var det lett eller vanskeleg å forstå læreren?
- Fekk du god hjelp og rettleiing frå læreren?
- Likte du timane med læreren din?
- Snakka læreren med deg om kva du kunne gjere for å bli betre/få betre karakterar?
- Gjorde tilbakemeldingane frå læreren at du vart flinkare+
- Gav læreren deg lyst til å jobbe med faga?
- Gav læreren deg lyst til å lære meir?
- Fekk du ros når du gjorde noko bra i faga?
- Spurde du læreren om hjelp viss du ikkje forstod?

Vedlegg 2: Prosjektgodkjenning frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagens gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 37
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

Kari Bachmann
Institutt for pedagogikk Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 19.02.2014

Vår ref: 27.082 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37482	<i>Korleis opplever ungdomsskuleelevar med spesialundervisning relasjonen til læraren sin? Ei retrospektiv, kvalitativ intervjuundersøking</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kari Bachmann</i>
Student	<i>Gunhild Reite</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utsaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gunhild Reite gunhild.nordvik.reite@ruusa.com

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

Arkivingskontorene / District Offices
OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 33. nsd@iuh.no
BERGEN NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Torshovm. Tel: +47 73 59 19 07. kjone.sarsvald@iuh.no
TRONDHEIM NSD: Sør-Universitetet i Trondheim, 7037 Trondheim. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@iuh.no