

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Susanne G. Jonsson

Masteroppgave

**Hvordan opplever lærerne i videregående skole sin
relasjonskompetanse i møte med elevene etter endt
videreutdanning i veiledning, og hvordan mener lærerne
det kan ha påvirket elevenes læringsstrategier?**

How do the teachers in high school experience their relationship competence in the meeting with the students after completing further education in guidance, and how do the teachers think it may have influenced the students learning strategies?

Master i tilpasset opplæring

Mai 2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

FORORD

Dette masterstudiet har vært en spennende og lærerik prosess, men også tidskrevende og utfordrende. Jeg har fått mulighet til å studere og fordype meg i et aktuelt tema som er av interesse og ser nytteverdien av det i mitt nåværende yrke som lærer. Det har vært krevende og kombinere deltidstudier med heltidsjobb. Jeg påbegynte masterstudiet høsten 2015 og har fulgt den «gamle» APA-standarden. Jeg flyttet til Norge i voksen alder og mitt morsmål er svensk. Det har gitt meg noen ekstra utfordringer på det nivå som det skriftlige språket kreves i en masterstudie. Siden det er over 30 år siden jeg tok min grunnutdanning på høyskolen har det også vært utfordrende å skrive innenfor de formelle rammer som også kreves i dette arbeidet.

Det er flere som har bidratt til at jeg nå er i ferd med å kunne levere masteroppgaven. Først vil jeg vil gi et stort takk til min veileder Ann-Cathrin Faldet som har inspirert meg, utfordret meg og gitt meg tett oppfølging gjennom hele prosessen. Dine kunnskaper du har delt med meg og med ditt trygge og vennlige vesen, har gitt meg motivasjon, mestring og pågangsmot. Jeg er meget takknemlig for den støtte og hjelp du har gitt meg, hvilket har betydd mye for meg for å komme i mål med dette arbeidet.

Jeg vil takke alle informanter som stilte opp slik at jeg fikk gjennomført intervjuene. I dette møte er jeg takknemlig for deres engasjement og den åpenhet dere viste meg.

Deretter vil jeg takke min kollega Tonje Flem Solgaard som har bidratt med støtte og hjelp i det språklige arbeidet.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer som tålmodig har stått sammen med meg i denne prosessen. Det har forenklet mitt arbeid med den tid og rom som du har gitt meg, og ikke minst med din støttende og positive innstilling.

Hamar, mai 2019

Susanne G. Jonsson

INNHold

FORORD	3
INNHold	4
1. INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL MED OPPGAVEN	6
1.2 SENTRALE STYRINGSdokUMENTER	9
1.3 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING	12
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	12
2. BEGREPSAVKLARINGER	14
2.1 VEILEDNING SOM VIDEREUTDANNING	14
<i>2.1.1 Veiledning.....</i>	<i>14</i>
2.2 RELASJONSKOMPETANSE.....	16
2.3 LÆRINGSSTRATEGIER.....	17
3. TEORETISK FUNDAMENT	18
3.1 VEILEDNING	18
<i>3.1.1 Veileder og veisøkers roller.....</i>	<i>18</i>
<i>3.1.2 Makt</i>	<i>19</i>
<i>3.1.3 Etisk bevissthet.</i>	<i>19</i>
<i>3.1.4 Handlings- og refleksjonsmodellen.....</i>	<i>19</i>
<i>3.1.5 Praksistrekanten.....</i>	<i>20</i>
<i>3.1.6 Veisøkers kulturfilter</i>	<i>20</i>
<i>3.1.7 Dialektisk forhold.....</i>	<i>22</i>
<i>3.1.8 Spørsmål som fremmer til refleksjon.....</i>	<i>22</i>
3.2 PROFESJONELL RELASJONSKOMPETANSE.....	23
<i>3.2.1 Verbalt og nonverbalt språk</i>	<i>23</i>
<i>3.2.2 Anerkjennelse</i>	<i>24</i>
<i>3.2.3 Tilstedeværelse og nærhet</i>	<i>25</i>
<i>3.2.4 Lærerens selvutvikling, selvrefleksjon og avgrensing</i>	<i>26</i>
3.3 GREGORY BATESONS KOMMUNIKASJONSTEORI	28
<i>3.3.1 Symmetriske og komplementære relasjoner.....</i>	<i>28</i>
<i>3.3.2 Kontekst og kontekstmarkør</i>	<i>28</i>
<i>3.3.3 Kart og terreng</i>	<i>29</i>
<i>3.3.4 Lineære årsaksforklaring, doble beskrivelser, sirkulær årsaksforklaring og punktuering</i>	<i>29</i>
<i>3.3.5 Metakommunikasjon.....</i>	<i>30</i>
3.4 TRYGGHETSSKAPENDE KLIMA	30
<i>3.4.1 Kontakt</i>	<i>30</i>
<i>3.4.2 Trygge og tydelige rammer</i>	<i>31</i>
3.5 LÆRINGSSTRATEGIER.....	31
<i>3.5.1 Strategisk og selvregulert læring.....</i>	<i>32</i>
3.6. RELASJONSBASERT LEDELSE.....	34
<i>3.6.1 Anerkjennende dialog.....</i>	<i>36</i>
<i>3.6.2 Tillit.....</i>	<i>37</i>
<i>3.6.3 Tilbakemelding/feedback</i>	<i>38</i>
3.7 METAKOGNISJON.....	39

4. VITENSKAPSTEORI OG METODE.....	41
4.1 KVALITATIV FORSKNING	41
4.1.1 Forholdet mellom empiri og teori.....	42
4.1.2 Fenomenologien	43
4.1.3 Hermeneutikken	43
4.2. SEMISTRUKTURERT INTERVJU SOM METODE	45
4.2.1 Utvalg av informanter, størrelse, strategi og rekruttering.....	47
4.2.2 Transkribering	47
4.2.3 Kategorisering og analyse av data	48
4.3 FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER	49
4.3.1 Hensyn til informanten	49
4.3.2 Konesjonsplikt, personvern og konfidensialitet.....	51
4.3.3 Samtykke og informasjonsplikt	52
4.4 VERIFISERING.....	52
4.4.1 Generaliserbarhet.....	52
4.4.2 Reliabilitet.....	53
4.4.3 Validitet	54
5. FUNN FRA INTERVJUENE	57
5.1 INFORMANTENE	57
5.2 BEGREPET RELASJONSKOMPETANSE	57
5.3 UTFORDRINGER I KOMMUNIKASJON.....	58
5.4 PÅVIRKNING AV UNDERVISNINGSPRAKSIS ETTER ENDT VIDEREUTDANNING I VEILEDNING.....	61
5.4.1 Forandring i elevenes læringsstrategier	66
5.5 VERDIEN AV VIDEREUTDANNING I VEILEDNING	68
6.0 DRØFTING.....	70
6.1 BEGREPET RELASJONSKOMPETANSE	70
6.2 UTFORDRINGER I KOMMUNIKASJON.....	72
6.3 PÅVIRKNING AV UNDERVISNINGSPRAKSIS ETTER ENDT VIDEREUTDANNING I VEILEDNING.....	80
6.3.1 Forandring i elevens læringsstrategier	84
6.4 VERDIEN AV VIDEREUTDANNING I VEILEDNING	87
7.0 OPPSUMMERING	89
LITTERATURLISTE	93
NORSK SAMMENDRAG	98
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	99
VEDLEGG 1 SAMTYKKEERKLÆRING.....	100
VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE.....	101

1.INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven

Min yrkeserfaring har vært som styrer og pedagogisk leder i barnehage og skolefritidsordning, småskolelærer, og min nåværende stilling er som lærer på en videregående skole. Jeg har 30 studiepoeng i videreutdanning i veiledning. Jeg har erfart at relasjonen mellom lærere og elever er av betydning. Jeg har både opplevd og registrert hvordan relasjonen mellom lærere og elever kan ta ulik form, med dialog som enten har fremmet eller svekket relasjonen. I en relasjon som har fungert dårlig kan det tyde på at dette har påvirket elevenes engasjement og motivasjon negativt for videre læring i skolesammenheng. Det kan være personavhengig hvilken relasjonskompetanse den enkelt lærer innehar. Med utgangspunkt i hva nasjonal forskning og analyse av internasjonal forskning viser til når det gjelder den formative vurderingen, det vi si vurdering for læring og relasjonen mellom lærere og elever, i videregående skole, gjør det meg nysgjerrig og vekker min interesse i hvordan lærerne med videreutdanning i veiledning legger vekt på relasjonen i sitt møte med elevene. Videre gjelder det også hvordan lærerne mener det kan ha påvirket elevenes læring i form av selvregulering. For at elevene skal kunne bli mer strategiske i ulike læringssituasjoner mener Weinstein, Bråten og Andreassen (2006) med sin teoretiske modell for strategisk læring, at elevene bør gis muligheten til å få utvikle et repertoar av ulike strategier. Det omhandler blant annet elevenes selvregulering i form av elevenes tanker, oppfatninger og handlinger og kontroll av egen læring.

I den årlige norske elevundersøkelsen får elever si sin mening om læring og trivsel i skolen. Det er obligatorisk for skolene å gjennomføre elevundersøkelsen på 7. og 10. trinn og på Vg1 i høstsemesteret. På videregående skoler de siste fem årene skiller temaet vurdering for læring seg betraktelig ut med lavere skår, samt progresjon enn de andre temaene i denne undersøkelsen. Det gjelder både nasjonalt og i fylket der denne studien er gjennomført. Den handler blant annet om hvordan elevene opplever at lærerne forteller eller gir tilbakemeldinger i hva de kan gjøre bedre, involvering i eget arbeid som skal vurderes og hjelpen som gis av lærerne for å tenke igjennom hvordan man utvikler seg i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Studiet til Federici og Skaalvik (2013, s. 58-63), seniorforskere ved NTNU

Samfunnsforskning, omhandler en analyse av internasjonal forskning av elevenes opplevelse av emosjonell og instrumentell støtte fra lærerne som er et viktig aspekt ved skoletilværelsen deres, uavhengig av kontekst og alder. Denne forskningen viser til at lærer–elev-relasjonen er

viktig for elevenes motivasjon for skolearbeidet, rettet mot elevenes innsats, grad av utholdenhet, benyttelse av læringsstrategier og hvilke læringsresultater elevene oppnår. I analysen av internasjonal forskning sier Federici og Skaalvik at elevenes følelse av sosial støtte og tilhørighet er av betydning for elevenes motivasjon. Forskerne uttrykker at det er bekymringsfullt at elevenes opplevelse av støtte fra lærerne og følelse av tilhørighet til skolemiljøet synker i takt med alder. De påstår at kvaliteten på forholdet mellom lærere og elever er av stor betydning for elevenes læringsutbytte og helhetlige opplevelse av skolen (Federici & Skaalvik, 2013, s.58-63).

Studiet til Federici og Skaalvik (2013, s.58-63) viser at en kombinasjon av emosjonell og instrumentell støtte fremmer elevenes motivasjon, læring og trivsel i skolen. Studiet fokuserer spesielt på elevenes opplevelse av lærerne som er sosialt støttende, da det viser seg at elevenes opplevelse av lærerne har størst betydning for deres motivasjon for skolearbeidet. Elever som opplever høy grad av emosjonell støtte, tar oftere initiativ, blir mer engasjert i undervisningen og har høyere mål. Det vil det bidra til at elevene har høyere forventninger om å mestre skolearbeidet, bedre faglig selvoppfatning og høyere faglig og sosial kompetanse, til sammenligning med elever som opplever mindre emosjonell støtte.

Lærerens instrumentelle støtte fører også til at elever som i stor grad opplever å få praktisk veiledning og råd fra lærerne, har høyere motivasjon og trivsel og faglig og sosial kompetanse. Elevenes opplevelse relatert til sosial støtte og tilhørighet er av stor betydning i denne sammenhengen. Behovet for tilhørighet må være tilfredsstillt for at elevene skal føle interesse og motivasjon. Et læringsmiljø som fremmer elevenes opplevelse av tilhørighet, forutsetter elevenes følelse av anerkjennelse, omsorg og trygghet, og kan videre relateres til elevenes motivasjon og læring. Slike elever viser også større grad av ansvarlig atferd der de ønsker hjelp og støtte, og blir dermed mer veiledningsbare. Dessverre synker elevenes følelse av tilhørighet og opplevelser av lærernes støtte i takt med egen økende alder. Dette er bekymringsfullt sier Federici og Skaalvik (2013, s.58-63).

Therese Nerheim Hopfenbeck (2011) nasjonale forskningsstudier omhandler vurdering og selvregulert læring. Studiet tyder imidlertid på at elevdeltakelse i vurdering fremdeles er vanskelig å få til i praksis. Forskeren sier at elever er selvregulerte når de arbeider naturlig med tilbakemeldingene de får fra lærere, og motiverer seg gjennom dette til å gjennomføre og overvåke i hvilken grad de har nådd målene de har satt seg gjennom selvvurdering (Hopfenbeck, 2011, s. 26). Elevenes selvregulering, også kalt autonomi, oppstår ikke av seg selv. Det forutsettes støtte for at elevene skal utvikle og lære det. Det er av betydning at elevene

forstår vurderingene som lærerne gir, for at disse skal fungere som et grunnlag for elevenes egenvurdering, som en del av selvregulert læring. Det har vist seg å være svært krevende å utvikle gode vurderingspraksiser med selvregulerte elever. Her baserer Hopfenbeck (2011) seg blant annet på internasjonal forskning der vurdering for læring ble forsøkt iverksatt i engelske skoler. Denne forskningen viste til viktigheten av at lærere aktivt støtter elevene i deres utvikling for å bli oppmerksom på egen tenking rundt læring, det vil si metakognisjon. Det forventes at elevens selvregulering skal øke med alderen, men evalueringen av Utdanningsdirektoratets prosjekt *Bedre vurderingspraksis* i 2009 viste at jo eldre elevene var ble elevdeltakelsen i denne sammenhengen redusert (Hopfenbeck, 2011, s. 27). Hun påstår at det bringer oss inn i et dilemma knyttet til vurdering for læring. De stiller spørsmål om i hvilken grad lærerne lar elever ta medansvar for egen vurdering, samt i hvilken grad elever er i stand til å ta imot og nyttiggjøre seg av lærernes tilbakemeldinger. Utfordringene ligger i hvordan lærerne i praksis kan involvere elevene i vurderingsarbeidet, og finne balanse mellom kontroll og autonomi (Hopfenbeck, 2011).

I den konteksten læringen foregår har min forskning basert seg på systemperspektivet, som omhandler relasjonen mellom lærere og elever. Elevforutsetninger som en av mange faktorer, mener jeg kan være av betydning å vurdere i et systemperspektiv. For videre utvikling av læring både faglig og sosialt, forstår jeg det slik at tilpasset opplæring må ha fokus på elevenes behov og forutsetninger.

Mitt valg falt på dette tema da forskningen viser at oppmerksomheten bør rettes mot forholdet mellom lærere og elever. Federici og Skaalvik påstår at studier innenfor dette problemfeltet vært lavt prioritert. De sier at det i fremtidig forskning gjenstår mange ubesvarte spørsmål som bør analyseres i framtidig forskning og at det er behov i norsk forskning blant annet med intervjustudier for å studere lærernes oppfatning av den støtten som gis både sosialt og faglig (Federici & Skaalvik, 2013, s.58-63).

Til problemstillingen vil jeg prøve å finne svar på om det kan ha gjort noen forskjell i dette arbeidet, der lærerne har videreutdanning i veiledning. Med dette søker jeg svar på hva lærerne gjør for å etablere og vedlikeholde en god relasjon til elevene, med vektlegging på dialogen, slik at elevene gis mulighet til å utvikle et repertoar av ulike strategier. Det er et ønske at jeg skal kunne benytte meg av denne kunnskapen, slik at det kan styrke min egen relasjonskompetanse til elevene, samt den støtten elevene trenger for å utvikle metakognisjon som er en forutsetning for utvikling av læringsstrategier. Jeg håper også at denne kunnskapen

skal kunne bidra med nyttige innspill for andre pedagoger/lærere innen skoleverket eller lignende yrker.

Jeg har intervjuet fire lærere på videregående skole med videreutdanning i veiledning. Mitt ønske er å få en forståelse i av hva lærerne vektlegger i sin relasjon til elevene etter endt videreutdanning i veiledning, og hvordan det kan ha påvirket elevenes læringsstrategier. Videre i dette arbeid vil jeg prøve å finne ut om det er sammenheng med relevant teori og empiri.

1.2 Sentrale styringsdokumenter

I dette kapitlet vil viktige faktorer trekkes frem i aktuelle styringsdokumenter som relateres til problemstillingen. Det vil omhandle tilpasset opplæring med elevene i fokus som forutsetter et interaktivt arbeid med varierte arbeidsmåter, vurdering for læring, elevenes utvikling av læringsstrategier, god relasjon og dialog mellom lærere og elever, elevmedvirkning i fokus og lærerprofesjonen som står sentralt i dette arbeid.

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i norsk skole, og det det samme gjelder for arbeidet med vurdering for læring. Om tilpasset opplæring kan man i opplæringslova § 1-3 (1998) lese at alle elever i grunnskolen og videregående opplæring har rett til tilpasset opplæring som forutsetter at det tas hensyn til elevens evner og forutsetninger. I Kunnskapsløftets prinsipper for opplæringen presiseres at:

Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål. (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 5)

I denne sammenhengen finner man videre i Kunnskapsløftets prinsipper for opplæringen at det skal legges til rette for at elevene får mulighet til å utvikle interesse og engasjement i sitt skolearbeid, der lærerne har klare forventninger til elevenes aktive deltakelse og innsats. Det forutsettes tydelige lærere som skaper forståelse for formålet med opplæringen, og som er dyktige og engasjerte formidlere og veiledere. Det innebærer at læreren har kunnskap om elevenes ulike utgangspunkt og tilegnelse av læringsstrategier (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 5). I prinsipper for opplæringen står det i Læringsplakaten at elevene skal gis mulighet til å utvikle egne læringsstrategier og kritisk tenking, og det forutsettes at den tilpassede opplæringen tilrettelegger for varierte arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.1-6).

Tilrettelegging for at elevene utvikler kompetanse til å benytte seg av ulike læringsstrategier tenker jeg er lærernes ansvar. Vurderingen som elevene får av lærerne er ment å gi god tilbakemelding og fremtidsrettet veiledning. Slik skal lærernes bruk av vurdering for læring fremme elevenes læring underveis, med mål om et økt læringsutbytte for elevene. Implisitt kan dette forstås som tilpasset opplæring. Opplæringslova § 3-1 (1998) sier at elever i videregående skole har rett til vurdering, både i underveis- og sluttvurdering. I undervisningspraksisen skal det være kjent for elevene hva som er målene, hva som blir vektlagt i vurderingen og hva som er grunnlaget for vurderingen.

«Formålet med vurdering er: «vurdering i fag er å fremme læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatene undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane, praksisbrevkandidatane og lære kandidatane» (Opplæringslova, 1998, § 3-2). I Kunnskapsløftets generelle del fokuseres det på gode og faglige tilbakemeldinger i vurderingsarbeidet. Lærerne kan få mye nyttig informasjon om elevenes læring gjennom den daglige dialogen og faglige samtaler. Når elevene involveres bidrar det til at de får innsikt i hvor de er i sin læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 1-3).

Videre finner man i Kunnskapsløftets generelle del at tilbakemeldinger på elevenes skolearbeid har stor betydning for læring, både i innhold og tidspunktet det blir gitt. Omtrent 1/3 av tilbakemeldinger fra lærerne virker mot sin hensikt. For at tilbakemeldinger skal fremme læring bør elevene få hjelp og støtte med en oversikt i hvor de er i sin læring, hvor de skal og hva de bør gjøre for å komme dit (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 1).

I [NOU] Norges offentlige utredninger fokuseres det på elevenes læring i fremtidens skole, der elevene skal kunne kommunisere og samhandle med andre. Dette forutsetter at sosial og emosjonell utvikling og læring står sentralt. Utvalgets perspektiver på elevenes læring og behov som skisseres, er i form av dybdelæring, metakognisjon og selvregulert læring (NOU 2015:8, kap. 2).

Den generelle del i Kunnskapsløftet viser til at utdanningen ikke bare skal overføre lærdom, men også skal gi elevene kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap. Læring settes i gang og utvikler seg spesielt når elevene selv opplever behovet. En god lærer som stimulerer denne prosessen i form av oppmuntring til elevenes arbeid, vil både påskynde og fremme

elevenes innsats. Det forutsettes motivasjon hos både elevene og lærerne for at det skal bidra til vellykket læring (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 12).

I kunnskapsløftets generelle del om det skapende menneske kan man lese at opplæringen først og fremst skal møte elever på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 5).

Videre i Kunnskapsløftets prinsipper for opplæring kan man lese at «Elevmedverknad er med på å gjere elevane meir medvitne om eigne læringsprosessar, og det gir større innverknad på eiga læring...elevmedverknad føreset kjennskap til ulike valalternativ og moglege konsekvensar av dei» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 4).

Relasjonen mellom lærere og elever bør bestå av omsorg i form av respekt og anerkjennelse for at det skal fremme trygghet og tillit. I Opplæringslova (1998, § 9 A-2) kan man lese at alle elever har krav på et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Videre kan man lese i Kunnskapsløftet generelle del:

Lærere må kjenne kunnskapens grenser og muligheter - også for å holde seg à jour og vokse i kompetanse når ny viten vinnes gjennom faglig utvikling eller forskning. En lærer som skal fungere godt, må selv ha mulighet for å komme videre i sin egen utvikling gjennom etter- og videreutdanning. (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 11)

Det holder ikke bare med god fagkunnskap for å være en god lærer. Det kreves også engasjement og formidlingsevne.

En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget.... Lærernes og veiledernes fagkunnskap er nødvendig når de unges egne erfaringer skal omsettes til innsikt. Den gode lærer kan sitt fag - sin del av vår felles kulturarv. (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 12-15)

Implisitt kan veiledningskompetanse forstås som nødvendig der veilederens hovedfunksjon er å invitere til refleksjon over egen praksis (Jf. kap.2.1.1 og 3.1). Læreren som analytiker og teoretisk kyndig fagperson blir da sentralt i dette arbeid.

1.3 Problemstilling og avgrensning

Det foreligger mye teori og empiri om klasseledelse. Nordahl (2012) beskriver klasseledelse som en integrert kompetanse med flere faktorer som kan bidra til læring. De kan deles inn i tre områder: didaktikk-faglig innhold, relasjoner og struktur, atferd og rutiner. Han påstår at relasjonen mellom lærere og elever står sentralt i god klasseledelse. I forbindelse med dette har jeg valgt å ikke fokusere på klasseledelse, men avgrenser dette studiet til relasjonen mellom lærere og elever, der dialogen står sentralt. Formålet med dette studiet å tilegne meg mer kunnskap om hvordan lærerne i videregående skole med videreutdanning i veiledning opplever sin relasjon til elevene, og hvordan de videre mener det kan ha påvirket elevenes strategiske oppmerksomhet om egne læringsprosesser.

Med bakgrunn i dette er min problemstilling formulert slikt:

Hvordan opplever lærerne i videregående skole sin relasjonskompetanse i møtet med elevene etter endt videreutdanning i veiledning, og hvordan mener lærerne det kan ha påvirket elevenes læringsstrategier?

Med dette vil jeg prøve å finne mer ut om hva lærerne gjør for å etablere og vedlikeholde en god relasjon til elevene, med vektlegging på dialogen dem imellom.

I undervisningssammenheng må lærerne bli kjent med og skape en god relasjon til alle elever. Lærerne skal også kunne legge til rette for at elever med ulike behov og kompetanse kan samarbeide og bli gode læringspartnere for hverandre. Sosial modellering innebærer at elevene utvikler selvregulerende prosesser ved at de observerer kompetente sosiale modeller, på lik linje som med lærerne (Weinstein et al., 2006). Ettersom det er lærernes veiledning og relasjonskompetanse til elevene som utforskes, avgrenses derfor største delen av studiearbeidet til å fokusere på lærerne som stillasbygger for elevene (Jf. kap. 3.6.1 og 3.7)

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av sju kapitler.

Kapittel 1 består av innledning med informasjon om formål med oppgaven, sentrale styrings dokumenter, valg av problemstilling og oppgavens oppbygging.

I kapittel 2 presenteres begrepsavklaringer til veiledning, relasjonskompetanse, og læringsstrategier, før studier om disse temaene blir presentert.

Kapittel 3 omhandler det teoretiske fundamentet, og er delt inn i sju underkapitler. Først blir veiledning presentert, herunder veileder og veisøkers rolle, samt fokus på etisk bevissthet i det dialektiske forholdet mellom lærer og elev. Det vises til eksempler på spørsmål som kan fremme elevenes refleksjoner. Deretter blir det gjort rede for den betydning lærerens profesjonelle relasjonskompetanse har for utvikling av trygghet og tillit. Videre belyses det hvordan ulike deler i systemet kan påvirke relasjonen mellom lærerne og elevene ved bruk av veiledning. Dernest belyses betydningen av et trygghetsskapende klima med kontakt, og trygge og tydelige rammer for eleven. Videre settes søkelyset på viktigheten av den hjelp og støtte elevene gis for å opparbeide oppmerksomhet om egne læringsstrategier. Avslutningsvis beskrives betydningen av lærernes handlingskompetanse som kan utløse og forsterke ressurser hos elevene. I denne veiledningssammenhengen vises det også til den betydning at elevene får opparbeide seg evner til metakognisjon.

I Kapittel 4 beskrives aktuell vitenskapsteori og metode. For å besvare problemstillingen vil en redegjørelse for vitenskapsteoretisk perspektiv som grunnlag for metode bli presentert. Videre vil valg av metode beskrives, det vises til utvalg av informanter og planlegging og gjennomføring av intervju situasjonen. Deretter følger en beskrivelse av datainnsamling og behandling av data. Til slutt drøftes forskningsetiske refleksjoner, samt oppgavens generaliserbarhet, reliabilitet og validitet.

Kapittel 5 omhandler funn fra intervjuene som blir presentert under kategorier.

I kapittel 6 drøftes funnene opp mot relevant teori, tidligere empiriske studier og aktuelle styringsdokumenter.

Kapittel 7 tar for seg en oppsummering av funnene sett opp mot problemstillingen.

For å avklare ulike begreper, samt bidra til variasjon i språket vil lærerne i kapittel 2 og 3 også omtales og forstås som veiledere og elevene som veisøkere. I kapittel 5 og 6 vil jeg også omtales og forstås som forsker og intervjuobjektene både som lærere og informanter.

2. BEGREPSAVKLARINGER

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for begrepene veiledning, relasjonskompetanse og læringsstrategier.

2.1 Veiledning som videreutdanning

På Høgskolen i Innlandet er opptakskrav for videreutdanning i veiledning godkjent lærerutdanning. Videreutdanningen består av del 1 og del 2 med 15 studiepoeng hver. Studiet er relevant og gir kompetanse for ulike veiledningsroller innenfor læreryrker i barnehage, grunnskole og videregående opplæring (Høgskolen i Innlandet, 2015a; Høgskolen i Innlandet, 2015b).

I denne videreutdanningen tilegner kandidaten seg kunnskaper om ulike metoder i veiledning, kommunikasjons- og samspillsteorier relatert til veiledning, profesjonsutvikling og profesjonsidentitet og etisk refleksjon. Ferdigheter kandidaten skal tilegne seg er bevisstgjøring i planlegging, gjennomføring og vurdering av veiledningssamtaler, gi støtte og skape fremdrift i et veiledningsforløp i ulike kontekster, veiledning til enkeltpersoner og i grupper, samt ta i bruk fleksible tilnærminger til veiledning ut fra individuelle og organisatoriske forutsetninger. Med generell kompetanse skal kandidaten kunne forholde seg til et mangfold av relasjoner og utøve veiledning tilpasset veisøkers forutsetning og behov, analysere kritisk og reflektere over veiledningsprosesser, identifisere og håndtere etiske utfordringer i veiledning, samt delta i kollektive læringsprosesser på egen arbeidsplass (Høgskolen i Innlandet, 2015a; Høgskolen i Innlandet, 2015b).

2.1.1 Veiledning

Veiledning som begrep kan forstås og tas i bruk på forskjellige måter i ulike sammenhenger (Lauvås & Handal, 2013; Tveiten, 2013). I Norge brukes dette begrepet vanligvis i faglitteraturen innen helse- og oppvekstsektoren. For at veiledningen ikke skal bli tilfeldig kreves det både mål og mening i denne prosessen. Veilederen må være bevisst både i hva, hvordan, og hvorfor man gjør det man gjør. Her står maktaspektet og etikk sentralt. Det er av betydning at veileder er bevisst sitt etiske ansvar (Jf. kap. 3.1.2 og 3.1.3). Definisjoner av begrepet og dets betydning påvirkes i høy grad av forståelseshorisonten til den som gir begrepet innhold, samt sammenheng som veiledningen forekommer i. Det kan for eksempel være

individuell veiledning eller gruppeveiledning. Kjernen i veiledning som metode er den samme og kan tas i bruk uavhengig av veisøkers faglige og personlige bakgrunn og kultur. Det er veisøker som er hovedpersonen, og veiledningen vektlegger at svaret er hos veisøkeren. Veiledningens hovedmål er å kunne styrke veisøkers mestringskompetanse, med tyngdepunktet på refleksjon over handling (Lauvås & Handal, 2013; Tveiten, 2013).

Veiledningsbegrepet kan være vanskelig å definere presist ifølge Lauvås og Handal (2013) og Tveiten (2013). I engelsk litteratur brukes og praktiseres begreper som supervisjon, consultation, guidance, tutoring og mentoring om hverandre. Noen begreper blir brukt innen helsesektoren og andre blir brukt innen omsorgssektoren. Avhengig av hvilken yrkesgruppe og i hvilken sammenheng den brukes i, kan noen begreper forstås som rettleiding, tilsyn, samråd eller rådgiving. Noen av begrepene stilles også synonymt med den norske forståelsen av begrepet veiledning (Lauvås & Handal, 2013; Tveiten, 2013).

Tveiten (2013, s. 21) definerer begrepet veiledning som: «en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier». Lauvås og Handal (2013) påstår at det i litteraturen er blitt gjort diverse forsøk på en begrepsmessig avklaring på veiledningsbegrepet uten å lykkes spesielt godt. Vektlegging på begrepet sier de er både situasjons- og personavhengige. Forfatterne beskriver sin oppfatning av hvordan veiledning kan foregå:

Veiledning tar primært sikte på å klargjøre for den som blir veiledet i vedkommende sitt eget valg av praksis – og grunnlaget for dette valget – etter å ha fått hjelp til å tenke igjennom hva som taler for å imot valget og holdbarheten i disse argumentene/verdistandpunktene. Deretter drives praksis ut fra den veiledetes forståelse og overbevisning. (Lauvås & Handal 2013, s. 54)

Begge parter har et ansvar i veiledningsprosessen. Det forutsetter at veileder har både faglig kompetanse og behersker teknikker innen veiledning som metode. Det er veileders hovedansvar å tilrettelegge for at veiledning skal skje, der veisøker har en aktiv rolle knyttet til egen læring og utvikling (Lauvås & Handal, 2013; Tveiten, 2013).

I veiledningsprosessen kan også andre tilnæringsmetoder forekomme alt etter veisøkers behov ifølge Tveiten (2013), for eksempel til undervisning, informasjon, rådgivning og coaching. Samtidig skal man også være bevisst at veiledning ikke stilles synonymt med andre

metoder, men heller kan ses på som et «paraplybegrep» der de andre metodene kan inngå i veiledningsprosessen. For eksempelvis rådgivningens funksjon kan være et grenseområde til veiledningens hensikt. Med det menes at veisøker selv skal kunne bestemme hva de vil gjøre videre med de råd som gis av veilederen. Det beste resultatet er når eleven som veisøker får muligheten til å reflektere og bearbeide egne erfaringer og fremtidige utfordringer og ved hjelp av dette kunne gi seg selv gode råd (Tveiten, 2013).

Veiledningen har fokus på fortid, nåtid og fremtid og kan knyttes til elevens egne erfaringer, egen praksis og teoretiske oppgaver. Til sammenligning har veiledning større grad av fokus på fortid enn coaching som tilnæringsmetode. Veiledningens fruktbarhet foregår med hjelp av de gode spørsmål som læreren stiller eleven (Jf. kap. 3.1.8). For elevens bevisstgjøring og utvikling av egen kompetanse legges det i veiledningen vekt på elevens refleksjon over egen praksis. Begrepet refleksjon kan her forstås som å speile eller tenke. For at veiledningen skal utvikle seg i riktig retning er det vesentlig at eleven som veisøker får muligheten til å reflektere før, under og etter handling. Dette trenger ikke nødvendigvis bare være knyttet til veiledningskontekst, men også kunne lede til en dypere refleksjon rettet mot sammenhengen mellom teori og praksis. For å kunne integrere kunnskap har eleven behov for å kunne se sammenhenger mellom teori og praksis. Med hjelp av metakommunikasjon vil også de affektive prosessene i tillegg til kognitiv bearbeidelse ivaretas i veiledningssamtalen. Det innebærer at det fokuseres på følelser, holdninger og verdier (Tveiten, 2013).

Veiledning er ikke hensiktsmessig i alle sammenhenger, og det presiseres at veiledning er et supplement til annen pedagogisk virksomhet. Det forutsettes at veileder har faglig kompetanse innen det tema som veiledningen foregår i. I møtet med elevene er det av betydning at lærerne vurderer hva som er den mest hensiktsmessige pedagogiske tilnæringsmåte, uavhengig av personen, situasjonen og konteksten. Veiledning skal ikke ses som synonymt med rådgivning, undervisning og instruks, men med en vid definisjon der elevene blir veiledbar i alle veiledningens faser. Det avhenger av hvor mottakelige elevene er som veisøkere for tilegnelse av nye kunnskaper eller ferdigheter. Det forutsettes at lærerne som veiledere har tro på elevene, og kan møte elevene der de er både faglig og sosialt (Tveiten, 2013).

2.2 Relasjonskompetanse

Når alle handlingselementene står sentralt i lærerens yrkesutøvelse kan det forstås som profesjonell relasjonskompetanse. Som en helhetlig yrkeskompetent lærer forutsettes det

integreerte deler av lærerens kunnskaper, ferdigheter og holdninger i yrkesutøvelsen. I profesjonell utvikling fordres en indre prosess med fokus på egenvurdering, læring, forståelse, endring i holdning og endring i handling (Smith & Ulvik, 2010). Lærere som har evne til tilrettelegging der elevene blir sett, hørt og forstått, sier Aubert og Bakke (2008) er relasjonskompetente. Gjennom sine faglige kunnskaper og menneskelig innsikt sier forfatterne at lærerne skal kunne samhandle på måter som utløser og forsterker ressurser hos elevene. Dette vil jeg behandle videre i teorikapitlet.

2.3 Læringsstrategier

Elstad og Turmo (2006) sier at læringsstrategier kan forstås som elevenes strategiske oppmerksomhet om egne læringsprosesser. For å lykkes med sitt arbeid avhenger det av elevenes evner til å kunne rette oppmerksomhet mot egne mål, mulighet for å kunne gjennomføre, og avslutningsvis kunne vurdere egne resultater systematisk. Dersom det legges til rette for at elevene får et aktivt forhold til egen læring og egne tankeprosesser vil det bidra til nye former for tilegnelse av kunnskap. For at elevene skal gis muligheten til å utvikle et repertoar av ulike strategier må det fokuseres på elevenes selvregulering i form av elevenes tanker, oppfatninger og handlinger og kontroll av egen læring (Weinstein et al., 2006). Dette vil jeg behandle videre i teorikapitlet.

3. TEORETISK FUNDAMENT

Dette kapittel omhandler oppgavens teoretiske bakgrunn. Teori knyttet til veiledning, handlings- og refleksjonsmodellen – praktisk yrkest teori, profesjonell relasjonskompetanse, Batesons kommunikasjonsteori, trygghetskapende klima, læringsstrategier, relasjonsbasert ledelse og metakognisjon blir presentert.

3.1 Veiledning

3.1.1 Veileder og veisøkers roller

Veiledning i skolen innebærer at elevene som veisøkere ber lærerne som veiledere om hjelp til et eller flere problemer/utfordringer de ønsker å løse. Lærerne «går sammen med» elevene og leder/viser vei. Det er av betydning at lærerne som veiledere forstår elevene som veisøkere. Hovedansvar for å skape en god relasjon til elevene ligger hos lærerne, i form av respekt, anerkjennelse og skape tillit hos veisøker. Det kan skape usikkerhet, forvirring og misnøye hvis relasjonen ikke bygger på trygghet og tillit. En konsekvens av dette kan være at veiledningsprosessen stagnerer. Derfor er en veileders roller å legge til rette for utvidelse av elevenes perspektiv. Det innebærer at elevene får et eierskap til sitt eget skolearbeid og får utvikle det til sitt eget (Børresen, 2013). Utfordringene ligger i om elevene er veiledbar og hvilken betydning det har i veiledningen. Det forutsettes at lærerne som veiledere har tro på elevene og klarer å møte elevene der de er, både sosialt og faglig. Det avhenger også av hvor mottakelige elevene som veisøkere er for tilegnelse av nye kunnskaper og ferdigheter. Det kan være en balansegang for lærerne å holde tilbake egne kunnskaper. Det dreier seg om å få elevene til å bli bevisst til en erkjennelse eller oppdagelse av kunnskap eller mangel på kunnskap. Elevenes eierskap til egen tilegnelse av kunnskap står sentralt for at det skal fremme utvikling og læring. Noen elever forventer å få svar umiddelbart. Derfor er det viktig at elevene er klar over hva veiledning innebærer. Det vil gjerne føre til at elevene lettere kan forholde seg til utfordrende spørsmål som stimulerer til refleksjon (Tveiten, 2013).

I en veiledningssituasjon står etisk bevissthet helt sentralt som grunnlag for tillit og trygghet mellom elevene og lærerne, der ikke noen form for maktmisbruk benyttes av lærerne (Bergem, 2012).

3.1.2 Makt

I mellommenneskelige relasjoner behøver ikke makt å oppfattes som noe negativt som bør reduseres mest mulig understreker den danske etikkfilosofen Løgstrup (2012), men sier det er avgjørende for relasjonen mellom partene hvordan makten blir brukt. Veiledning innebærer at veisøker utleverer seg i samtalen. I denne asymmetriske relasjonen preges samtalen mellom læreren som kompetent og eleven som ikke kompetent. Det foregår en form for makt i et supervisjonsforhold, der læreren har kontroll og sertifisering. Derfor er det viktig at læreren ikke benytter seg av noen form for maktmisbruk, som et middel for undertrykkelse av eleven. Det er viktig at læreren hele tiden er bevisst sin rolle. Ut ifra elevens ståsted er det lærers rolle er å støtte og hjelpe eleven til å realisere seg selv og utvikle sine evner og muligheter. I denne relasjonen fordres det både bevissthet og ansvarlighet i form av yrkesetisk kompetanse hos læreren (Børresen, 2013).

3.1.3 Etisk bevissthet.

Børresen (2003, s. 87) sier at: «Yrkesetikken handler i bred forstand om hvordan vi forholder oss til verdibaserte beslutninger om hvordan vi utfører vår profesjon og hvordan vi reflekterer over følgene av våre valg». Som veileder vil man i veiledningen møte konsekvensetikken utfordring. Innen pliktetikken kreves det at lærerne tar vare på elevene. Det er nødvendig at lærerne tenker igjennom virkningene av de relasjons- og handlemåter som blir tatt bruk i veiledningen. Nærhetsetikken utfordrer lærernes sensitivitet overfor veisøkernes emosjoner og behov. For å kunne hjelpe elevene må lærerne være lydhøre, vise interesse og engasjement og kunne møte elevenes ønsker og behov. For videre å kunne tjene elevene best mulig gjøres dette ved å stille relevante og støttende spørsmål (Børresen, 2013). Etikken står sentralt i veiledning som et betydningsfullt grunnlag for tillit og trygghet. Det er nødvendig at tilliten styrkes og opprettholdes. Anerkjennelse, respekt og omsorg er viktige momenter i relasjonen mellom lærere og elever. Lærerne har en viktig og utfordrende oppgave fremfor seg. Når elevene åpner seg i denne dialogen, krever det at lærerne er sensitive og trår varsomt frem (Bergem, 2012).

3.1.4 Handlings- og refleksjonsmodellen

I handlings- og refleksjonsmodellen er man opptatt av selve handlingen og refleksjonen i handlingen (Lauvås & Handal, 2013). Fokuset er på det «indre» hos individet, ikke på systemer rundt. Begrepet praktisk yrkest teori omhandler individets, i dette tilfelle lærerens personlige erfaringer, overførte kunnskaper, erfaringer og strukturer og verdier. I praktisk yrkest teori har

lærerens undervisningspraksis til enhver tid betydning. Dette i form av lærerens private, sammenvevde, men til stadig foranderlige system av kunnskaper, erfaringer og verdier. I sin handling med elevene kreves det at læreren er bevisst sin egen refleksjon. Hensikten er å hjelpe veisøker bli bevisst sin praktiske yrkesteori for videre å kunne reflekterer over egne handlinger. Læreren må hele tiden være bevisst på at det er elevene som skal være i fokus i veiledningssituasjonen (Lauvås & Handal, 2013).

I en veiledningssammenheng sier Lauvås og Handal (2013) at Løvlie (1974) sin modell av praksistrekanten være til nytte.

3.1.5 Praksistrekanten

Praksistrekanten til Løvlie (1974), også kalt PYT, forutsetter at veiledere er bevisst sin egen atferd, handlinger og verdier, for videre å kunne støtte opp veisøkeres refleksjon rundt egne handlinger og eget ståsted. Det skal gi elevene som veisøkere mulighet til å stille seg spørsmålet om årsaken til egen handling. Løvlies praksistrekant består av tre nivåer der prosessen starter fra bunnen og arbeider seg opp mot toppen. Det første nivået omhandler veileder praktiske handling med den hjelp og støtte som gis veisøker. Det vil si veileders atferd både verbalt og nonverbalt, der veileder stiller spørsmål, forklarer og gir respons til veisøker. Det andre nivået handler om veileders evner til å kunne begrunne sine handlinger ut fra egne erfaringer og teori. Dette skal bidra til at veisøker føler seg forstått, føler mestring og lykkes med sine bestrebelser eller utfordringer. Det siste nivået handler om at etiske begrunnelser tas i bruk. Veileder spør seg selv om veiledningen blir praktisert på en etisk forsvarlig måte, som bunner i veileders egne verdier og holdninger. For ikke å krenke veisøkerens integritet stilles vel gjennomtenkte spørsmål. Det som ligger til grunn for veileders etiske refleksjoner bunner i de verdier vedkommende har. Stabilitet utgjøres av de høyere verdiene i dette hierarkiet. Hvis toppen av verdihierarkiet rakner vil også de øvrige nivåene falle omkull. Hvis verdiene på toppen er stabile, jo tryggere vil veisøker føle seg i dagliglivet (Løvlie, 1974).

3.1.6 Veisøkers kulturfilter

Veileder må starte der veisøker er. Det er begge parters subjektive opplevelse som står sentralt i veiledningssamtalen. Gjennom våre forskjellige sanser vil individet alltid ha en subjektiv virkelighet som passerer et filter, også kalt kulturfilter. Vi oppfatter og tolker gjennom noen av våre primærsanser som de visuelle, auditive, og i noen av våre sekundærsanser som det taktile, kinestetiske og vestibulare. Noen oppfatter og tolker, og husker og forstår bedre i bestemte

sanser enn andre. De ulike filtrene påvirkes av den bakgrunn og erfaring man har, for eksempel kulturell bakgrunn. For å være en god samtalepartner fordres det at lærerne gir tid slik at elevene kan få uttrykke sine opplevelser i dialogen, og at lærerne samtaler «om» hvordan det er blitt forstått (Børresen, 2013, s.21).

Fra et objektivt perspektiv må lærerne kunne forstå elevene utfra elevenes ståsted eller situasjon. Det er lærernes profesjonelle ansvar å tilrettelegge og ivareta relasjonen til elevene. En relasjon preget av vekst og utvikling gir et bedre grunnlag for at elevene kan delta på egne premisser. Hvert individ oppfatter på sin egen måte og persepsjon kan forstås som hvordan vi oppfatter, tolker og forstår omverden. Det innebærer at det er individets egen forståelse og den kontekst som elevene beskriver som skal vektlegges (Aubert & Bakke, 2008). En kontekst kan forstås som en sammenheng noe foregår eller blir forstått i. Elevenes bestrebelser må settes i en sammenheng ved hjelp av denne konteksten. Det vil støtte elevenes refleksjonsevne slik at de etter hvert kan ta de beste beslutningene. Hvis lærerne har evnen til å la seg berøres av elevene, vil lærerne påvirkes av de signaler som elevene uttrykker. Av lærernes reaksjon på elevenes atferd og nærvær vil også det emosjonelle hos elevene forsterkes. Elevenes opplevelser baserer seg på inntrykk fra flere sanser, mens bruken av verbale utsagn betyr at egenskaper skilles ut og forankres i bestemte sansemodaliteter (Aubert & Bakke, 2008).

Elevenes handlinger utføres i den praktiske yrkesteorien, men elevene er ikke alltid bevisst alle sine handlinger. Det er den enkelte elevs personlige bakgrunn, erfaringer, kunnskaper, holdninger som ligger til grunn for egne opplevelser og handlinger. Derfor er det her nødvendig at lærerne innhenter kunnskap om elevenes kulturfilter for at veiledningen skal kunne utvikle seg, noe som samtidig vil kunne styrke lærerens yrkesprofesjonalitet (Børresen, 2013, s. 21).

Professor George Herbert Mead var en amerikansk filosof, sosiolog og psykolog. Han bidro til utviklingen av pragmatisme som en filosofisk retning, og blir i dag betraktet som en av sosialpsykologiens grunnleggere. I følge Mead (1976) sin speilingsteori kan det forstås som at læreren skal være klar over sin egen atferd og ha hovedansvaret for et trygt og godt klima i veiledningen. Som et mål i veiledningen vil det bidra til elevens egen forståelse og utvikling og nyansering av eget selvbylde. Hans teori belyser at mennesket ikke kan oppleve seg selv direkte, men utvikles indirekte i form av den andres persepsjon og oppfatning av oss. Når eleven får en reaksjon på sin atferd fra læreren, vil eleven kunne danne et nytt bilde av seg selv. Det vil si at eleven speiler seg i læreren reaksjon tilbake på seg selv. Veiledningen vil kunne lykkes bedre hvis eleven har tro, tillit og respekt for læreren. Denne betydningsfulle veilederen kaller Mead

for den «signifikante andre». Lærerne speiler seg i elevenes tilbakemeldinger ved hjelp og bruk av metakommunikasjon. Dette stimulerer veilederne til å reflektere over egen rolle.

3.1.7 Dialektisk forhold

Et dialektisk forhold i relasjonen forutsettes at man har evne til å kunne gi og ta. Det fordrer at lærere som veiledere følger opp elevene, slik at elevene får utvide sin beredskap i det mangfold og utfordringer som skolearbeidet krever. Elevene får øve på egne utfordringer i en prosess mot ny forståelse. Elevenes selvutvikling vil fremmes når det gis anledning til å identifisere og eie eget ståsted og samtidig kunne dele lærernes. I dette arbeid kreves det at lærerne først har evne til å kunne forstå seg selv før de kan forstå elevene, både med yrkesmessig og privat erfaring. For at lærerne skal fungere som gode medmennesker kreves gode sosiale ferdigheter, og her står empati sentralt. I denne veiledingssituasjonen er det også av betydning at lærerne føler seg komfortable og at de mestrer denne situasjonen (Børresen, 2013).

Et godt redskap i dette arbeidet er lærernes evne å kunne ta i bruk ulike former for spørsmål som kan bidra til økt refleksjon hos veisøker (Børresen, 2013).

3.1.8 Spørsmål som fremmer til refleksjon

Det å stille gode spørsmål kan være en utfordring, der man må passe seg for at samtalen ikke tar form av utspørring slik at veisøker oppfatter det som et forhør. Her presenteres kortfattet ulike former for spørsmål som kan bidra til økt refleksjon hos veisøker, beskrevet av Børresen (2013, s. 57). Lukkede spørsmål vil føre til at veileder definerer samtaletema og samtaleform, i motsetning til åpne spørsmål som åpner opp for veisøkers refleksjon. *Spørsmål som utforsker forskjeller* skal bevisstgjøre veisøker om at alle individer har ulik persepsjon, i form av sine egne kart. Det handler om å kunne skille sin egen oppfatning av en situasjon fra et annet individs oppfatning av den samme situasjonen. Hensikten er at veisøkeren skal få et nytt syn på terrenget. *Effektspørsmål* skal kunne gi veisøker muligheten til å kunne se sammenhenger mellom handling og kontekst. Veisøker bevisstgjøres på hvilken virkning en gitt væremåte, handling eller framgangsmåte kan ha på andre mennesker. *Triadiske spørsmål* brukes vanligvis som en videreføring av effektspørsmål. Det dreier seg om hvordan veisøkeren tror en tredje person reagerer på samhandlingen mellom to andre. *Graderings spørsmål* er ment å kunne hjelpe eleven å sette ord på grad av alvor bak en følelse eller handling. *Hypotetiske spørsmål* er ment som veisøkers utvikling av alternativ tenking, i nåtid og i et fremtidsperspektiv. Veisøker får tenke og reflektere mer fritt og kan oppfatte disse spørsmålene som ufarlige og ikke fullt så

skremmende. *Refleksive spørsmål* er også hypotetiske og i tillegg fremtidsrettede (Børresen 2013, s. 57).

3.2 Profesjonell relasjonskompetanse

I profesjonell relasjonskompetanse står alle handlingselementene en lærer gjennomfører i sin yrkesutøvelse sentralt. Det handler om integrerte deler av kunnskaper, ferdigheter og holdninger man trenger i utøvelse av sitt arbeid som helhetlig yrkeskompetent lærer. En profesjonell utvikling fordrer en indre prosess hos læreren som er knyttet til egenvurdering, læring, forståelse, endring i holdning og endring i handling (Smith & Ulvik, 2010).

Aubert og Bakke (2008) sier at en relasjonskompetent lærer tilrettelegger for at elevene skal bli sett, hørt og forstått. Hvis elevene skal kunne få best mulig læringsutbytte, kreves det fra lærerens side en god samhandling med eleven og systemet rundt.

Utvikling av relasjonskompetanse skjer i en dynamisk vekselvirkning mellom individets forutsetninger og miljøets påvirkning. Som autonomt og selvstyrt preger hun de ytre hendelsene. Samtidig vil den hun er, og den kompetansen hun har, påvirkes av erfaringer hun gjør i samspill med andre. (Aubert & Bakke, 2008, s.35)

Videre sier Aubert og Bakke (2008) at læreren gjennom sine faglige kunnskaper og menneskelig innsikt skal kunne samhandle på måter som utløser og forsterker ressurser hos elevene. Det kan være avgjørende for elevenes faglige og personlige utvikling, samt for motivasjon og mestring av skolegangen.

3.2.1 Verbalt og nonverbalt språk

I en god relasjon ifølge Aubert og Bakke (2008) er læreren bevisst både sitt verbale og nonverbale språk. Dobbelkommunikasjon kan føre til at elevene blir forvirrede og usikre. Derfor er det viktig at kroppsspråket og ytringsinholdet er i samsvar. I denne sammenhengen påstår Aubert og Bakke (2008, s. 104) at «relasjonskompetanse kan med andre ord være et spørsmål om å stille seg åpen for det store mangfoldet av menneskelige uttrykk, forsøke identifisere det non-verbale budskapet, intensjonen eller opplevelsen som ligger i det som blir gjort eller sagt» Videre skriver Aubert og Bakke (2008 s.149): «Kroppens språk må, hvis det skal gi mening, gi uttrykk for en genuin tilstedeværelse både i seg selv og for den andre».

Forfatterne belyser at ved bruk av blikk, mimikk, bevegelser og sittestilling kan læreren vise en anerkjennende holdning gjennom sitt nonverbale språk.

I dialogen må lærerne være klar over språkets makt ifølge Aubert og Bakke (2008). Hvordan man uttrykker seg språklig påvirker elevene, og formidling ved bruk av ord, uttrykk og fagtermer skal derfor være forståelig for elevene. For at fagspråket ikke skal bli en unødvendig maktfaktor i dialogen, krever konteksten at lærerne beholder et nyansert og velutviklet hverdagspråk med elevene. Språklige ferdigheter innebærer utvikling av et verbalt språk som fungerer i en profesjonell kontekst.

Børresen (2013) poengterer også at språket en vesentlig faktor dersom relasjonen skal kunne basere seg på tillit, trygghet, åpenhet og anerkjennelse. Ord er ikke nøytrale men inneholder mye makt. Ved å operasjonalisere finner lærerne hva ordene i handlingene til elevene faktisk betyr. Det dreier seg om å se saken fra elevenes perspektiv, og derfor skal ikke lærerne legge på eller trekke fra etter eget behov. Elevene føler seg anerkjent når lærerne er raus og det gis tid til å få fortelle og reflektere. I denne anerkjennelsen vil elevene også lettere kunne ta imot tilbakemeldinger på egen væremåte.

3.2.2 Anerkjennelse

Hvis elever klarer å ta inn sider av seg selv som kan føles ubehagelig, vil anerkjennelsen fungere som et grunnlag for erkjennelse (Aubert & Bakke, 2008). «Gjennom å bli møtt med anerkjennelse blir selvrefleksjon mulig – og når det gjelder å se sider ved «meg» selv som «jeg» ikke er fornøyd med og gjerne vil endre på» (Aubert & Bakke, 2008, s. 144). Denne anerkjennelsen fra lærerne innebærer at elevene har mulighet å fremstå med usikkerhet, tvil og mangler. Det er viktig at elevene ikke føler seg irettesatt eller kritisert men gis mulighet til å få eie sine egne opplevelser og reaksjoner. Grunnleggende holdninger og verdier i profesjonelt arbeid er ifølge den danske etikkfilosofen Løgstrup (2012) anerkjennelse, selvavgrensning og selvrefleksjon. Han sier at de suverene livsytringer handler om tillit, talens åpenhet, barmhjertighet og håp.

Løgstrup er en av de store filosofene innen nærhetsetikken. I alle velfungerende relasjoner hevder han at de suverene livsytringene, også kalt «spontane livsytringer» er nødvendige. De ligger der latente, utvunget og uten baktanker og utløses spontant av seg selv i en egen kraft. Det er disse livsytringene som skaper oss, og ikke omvendt. En av de mest fundamentale livsytringene for at en relasjon skal kunne utvikles er tillit (Løgstrup, 2012). Aubert og Bakke

(2008) belyser viktigheten av at lærerne er lydhør og speiler elevene. Med hjelp av metakommunikasjon bekrefter lærerne sin forståelse av elevene, og at de er på riktig vei. Slik oppmerksomhet rydder opp for misforståelser og gir elevene en følelse av å bli sett, hørt og forstått.

3.2.3 Tilstedeværelse og nærhet

«Profesjonelle møter med andre mennesker som søker hjelp eller i en situasjon der hjelp blir gitt, omtales ofte som «sannhetens øyeblikk» (Aubert & Bakke 2008 s. 14). Det holder ikke med kun teoretisk viten og dets betydning i samhandlingen, hvis det ikke i det konkrete møtet kommer til uttrykk i det som faktisk skjer. I denne konteksten er det viktig at elevene føler seg sett og forstått (Aubert & Bakke, 2008).

Alle individer har medfødte grunnleggende kapasiteter som er av betydning i relasjonskompetansen. Gjennom en livslang læreprosess finnes det for alle individer en mulighet for selvutvikling som påvirker og utvikler disse kapasitetene. I profesjonell relasjonskompetanse er det av betydning for elevene at lærerne har kunnskap om hvordan man kan ta i bruk ulike former for kommunikasjon, samt hvordan samhandling kan ivaretas. Dette må foregå innenfor en kontekst som ikke oppleves krenkende for elevene. Anerkjennelse og nærhet er viktige begreper, og det er lærernes ansvar at elevene føler seg ivaretatt i denne sammenhengen. I sin relasjonskompetanse viser også lærerne hvem hun/han er som menneske og hvordan hun/han fremstår i møtet med elevene (Aubert & Bakke, 2008).

I denne sammenhengen påstår Smith og Ulvik (2010, s. 81) at: «En partner vi stoler på, gjør at vi lettere våger å bevege oss ut i det ukjente, utfordre egne holdninger og egen praksis, for så ha mot til å prøve noe nytt om resultatet er ukjent»

Martin Buber (2007) var en jødisk religionsfilosofi og en anerkjent professor som underviste i antropologi og sosiologi. I hans mesterverk «Ich und Du», med norsk oversettelse «Jeg og du» skriver Buber at mennesket har to grunnleggende forskjellige måter å relatere til omverden på. Et «Jeg-Det»-forhold og et «Jeg-Du»-forhold, og det er i det sistnevnte at menneskets dypeste vesen kommer til uttrykk. Buber (2007) påstår at dialog, relasjon og møte står sentralt, og at det kreves et likeverdig forhold for at man skal lykkes i veiledningen. Det forutsetter to selvstendige individer som uavhengig av den andre kan foreta seg frie valg. Han omtaler dette møtet som et *vågestykke* for begge parter, spesielt for veisøkeren som åpner seg opp og utleverer seg. Det kan føre til endring som setter varige spor og som berører vårt aller innerste. I form av

bekreftelse kan det for begge parter føres til en endring som kan bidra til utvikling av veiledningens formål. Det kan også bidra til positiv innvirkning, der den ene gjør den andre klar for muligheter og kvaliteter hos hverandre (Buber, 2007).

Aubert og Bakke (2008) påstår at den kompetente læreren behersker et stort repertoar av ferdigheter. «Den kompetente yrkesutøveren behersker «faget» samtidig som hun har «fingerspitzengefühl» i forhold til hvordan det skal utføres slik at det fungerer best mulig for den som mottar hjelpen» (Aubert & Bakke, 2008, s. 21). Videre sier forfatterne at dialogen svekkes av i form av det meningsinnhold som kun den ene part tilfører, når den gode relasjonen, de berikende erfaringene og den gjensidig anerkjennelse mangler.

Lærerne viser respekt når elevene får sette sine egne grenser, i motsetning til å invadere elevene. Det kreves også at lærerne har forventninger til elevene, som kan slå begge veier. Hvis lærerne blir overivrig og har for høye ambisjoner vil det kunne føre til svekkelse av elevens tro på seg selv. I motsetning til at det er elevenes eget unike prosjekt som fremmer initiativ, kreativitet og nysgjerrighet (Aubert & Bakke, 2008).

I nærhetsetikken møter vi andre medmennesker med en positiv tro på hva de viser i sine handlinger og ord, med en forventning om gjensidig tillit. I dette møte fordres det at man tar hensyn til hverandre (Løgstrup, 2012).

3.2.4 Lærerens selvutvikling, selvrefleksjon og avgrensing

Lærerne utvikler seg selv i dette møtet med elevene. Det er lærernes hovedansvar å tilrettelegge for dialoger som er støttende og utviklende, som elevene ut fra sine egne forutsetninger kan delta i. Det forutsetter at lærerne i sin samhandling viser oppmerksomhet og hensyn til elevenes rytme knyttet opp til det aktuelle innholdet. Veiledning som foregår over noe lengre tid, i motsetning til et mer kortsiktig perspektiv, krever en annen struktur for at dialogen skal ha et utviklingspotensial. Det skal være en markert oppstart, meningsfull formidling som er tilpasset elevene, og til slutt en markert avslutning. For at elevene skal få fungere som en aktiv aktør forutsettes det at lærerne kan avgrense seg selv og holde sitt eget tilbake (Aubert & Bakke, 2008).

Videre sier Aubert og Bakke (2008) at evne til selvavgrensing betinger at lærerne kan respektere de grenser som elevene setter selv. I dette samspillet har begge parter erfaringer i å handle som selvstendige individer. I tillegg til å kunne handle omfatter det også evnen til å kunne oppfatte

og reagere på det den andre gjør. Dette samspillet er prosesser som utvikler seg kontinuerlig og pågår hele livet. Det er av betydning at lærerne kan registrere små endringer i elevenes uttrykk både verbalt og nonverbalt. Lærerne kan enklere tilpasse sin atferd i den grad de klarer å se og lytte aktivt til elevenes reaksjon. «Selvutviklingen vil i et slikt perspektiv kunne sammenlignes med den kontinuerlige «stemningen» av meg selv som det viktigste instrumentet i relasjonelt arbeid. Med et godt utviklet og finstemt instrument økes prestasjonsnivået og variasjonsmulighetene» (Aubert & Bakke, 2008, s. 96).

I dette arbeid kan kvaliteten i det dynamiske samspillet forstås som lærernes evne å være tilstede i det som «er», i seg selv og det som skjer med elevene. For at elevene i fremtiden skal få utvikle trygghet i forhold til seg selv i denne relasjonen er et miljø preget av varme og omsorg viktig. For at elevene skal få utvikle trygghet på seg selv og andre mennesker krever det lærernes bevissthet i hva som tilhører hvem, i form av egen selvrefleksjon og avgrensing.

For at lærerne skal kunne anerkjenne både seg selv og elevene er lærernes selvrefleksjon og avgrensing viktige egenskaper (Aubert & Bakke, 2008). Avgrensing omhandler lærernes bevissthet og evne til å kunne skille mellom hva som er sitt eget og den andres. Evne til refleksjon krever at lærerne kan stoppe opp, få avstand til seg selv og bli i stand til å få øye på seg selv. Det skal poengteres at refleksjonen også kan forekomme i forkant, underveis og/eller i etterkant. «Det innebærer evne til å kunne være sin egen observatør med parallelle indre og ytre dialoger» (Aubert & Bakke, 2008, s. 30). I følge Børresen (2013) er empati en av de viktigste egenskaper hos lærerne. I form av anerkjennelse der elevene opplever lærernes engasjement, varme og omsorg vil denne relasjonen strykes. Videre sier Smith og Ulvik (2010) at lærerne skal være klar over hvilken form for kompetanse som trenges i veilederrollen. God veiledningskompetanse er nødvendig der veilederens hovedfunksjon er å invitere til refleksjon over egen praksis. Læreren som analytiker og teoretisk kyndig fagperson veier tungt.

I form av refleksjon innebærer det at man analyserer egen aktivitet. Kritisk refleksjon kreves i profesjonell utvikling, der refleksjonsprosessen er en selvgranskningsprosess i form av egenvurdering (Smith & Ulvik 2010). «Det innebærer å sette søkelyset på egne verdier og holdninger og samtidig se disse i lys av skolens og samfunnets politiske verdier» (Smith & Ulvik, 2010, s. 85).

3.3 Gregory Batesons kommunikasjonsteori

Gregory Bateson var en amerikansk samfunnsforsker og systemteoretiker av britisk opprinnelse. Han utviklet både en kommunikasjonsteori og en vitenskapsteori i hvordan man kan forstå tenking og læring på flere nivåer. Hans begreper og ideer om å sette relasjonen i sentrum av en grunnleggende forståelsesramme, har ført til utvidelse av menneskets refleksjon når man står fast i en relasjon (Bateson, 1979). I søken på svar til oppgavens problemstilling mener jeg det kan være av betydning å sette søkelyset på Bateson sin kommunikasjonsteori knyttet til lærernes veiledningspraksis.

I systematisk veiledning er Bateson (1972) opptatt av relasjonene, og han vektlegger hvordan systemer og de ulike delene i systemet påvirker hverandre. Han mener at veiledningen med verbal og nonverbal kommunikasjon ikke vil fungere hvis individet er et objekt og setter seg selv utenfor en relasjon. All erfaring er subjektiv, men samtidig er relasjonen helt grunnleggende. Mennesket forholder seg til ideer om ting og ikke til fenomener om gjenstander direkte. Bateson (1972, s. 250) sier at ingen har direkte tilgang til den fysiske, objektive verden, og mener at det å oppfatte er å tolke.

3.3.1 Symmetriske og komplementære relasjoner

Bateson deler inn relasjoner i to hovedkategorier i form av symmetriske og komplementære. Symmetriske relasjoner er preget av likhet. Det innebærer at veilederens atferd stimulerer til den samme atferden hos veisøkeren. Med negative konsekvenser i relasjonen omtales dette som sirkulær kommunikasjon. En stresset og masete lærer vil smitte dette over på eleven. Der det er fokus på ulikheter i relasjoner, som allikevel gjensidig påvirker hverandre, kalles det for komplementære relasjoner. Dersom læreren gir støtte tilrettelegger, desto mer hjelpeløs kan eleven bli. Bateson sier at samspillet fort låser seg her. Relasjonen bør bestå av begge kategoriene for at det skal føre til en progresjon. Relasjoner kan oppfattes som mangfoldige. De er ikke statiske, men er i bevegelse og endrer seg, der både symmetriske og komplementære relasjoner vil eskalere eller avta. Det kan for eksempel føre til stabilitet av det gode, mens ved andre tilfeller oppleves forandring som noe positivt (Bateson, 1972).

3.3.2 Kontekst og kontekstmarkør

En kontekst kan forstås som en sammenheng noe skjer i og det handler om individets tolkning av fenomenet (Bateson, 1979). For å støtte veisøker til refleksjon i ulike kontekster må

veiledningen kunne knytte atferd og situasjoner til veisøkers psykologiske forståelsesramme. Det er mottakeren som skaper konteksten sier Bateson (1979, s. 56). All erfaring er subjektiv og derfor har vi ikke tilgang til en objektiv erfaring. Hvert individ forstår virkeligheten på sin måte. Når man arbeider systematisk må all atferd tolkes i en kontekst. Samtidig som en kontekst kan hjelpe individet til å tolke enkelthendelser, kan også enkelthendelser gi konteksten en ny mening. En kontekstmarkør er det som kommuniserer til oss hvordan en kontekst kan forstås, med hensikt om å hjelpe individet å gi sine opplevelser en mening (Bateson, 1979).

3.3.3 Kart og terreng

Kartet er ikke terrenget, sier Bateson (1972, s. 449). Alle mennesker har sitt eget kart i form av egne ideer og oppfatninger om virkeligheten, og det er ikke uvanlig at kart som har eksistert lenge kan forveksles med terrenget. Hvis man tenker på terrenget som virkeligheten, så kan man se på kartet som forestillingene våre om virkeligheten. Det vil si at kartet ikke er terrenget, men er en måte å beskrive det på. Bateson sier at det er ikke uvanlig at man forveksler ideene om virkeligheten med virkeligheten. Det er veileders oppgave at veisøker blir bevisst sitt eget kart og terreng. Det vil si at ideene ikke er virkeligheten og gamle kart kan forkastes. I dette arbeid kreves det også at veileder kan reflektere over sine egne kart og terreng i hva som skal beholdes eller opphøre (Bateson, 1972).

3.3.4 Lineære årsaksforklaring, doble beskrivelser, sirkulær årsaksforklaring og punktuering

Bateson (1979) mener at mennesket lærer å punktuere samspill på spesielle måter. I en samspillsekvens betyr punktuering at man tegner et kart der man forstår noe som årsaken til noe annet. Når vi oppfatter og tolker situasjoner og hendelser som fragmenter oppstår lineære årsaksforklaringer. Hvis man er opptatt av årsaker og virkning kan det føre til at man ikke kan se helheten. Enkeltstående hendelser som tas ut av sin sammenheng vil føre til at handlingene ikke blir vurdert i en kontekst. Dette kan bidra til at man blir moraliserende og dømmende. Analyse av samspillet uteblir i lineær årsaksforklaring, og det vil svekke utvikling av samspillet i relasjonen. I doble beskrivelse bestreber man seg i oppdagelsen av helheten ved å se på et fenomen fra ulike perspektiver. Dette bidrar til en frodigere og mer variert forståelse av det fenomenet vi ser på. Bateson (1979, s. 99) sammenlignet det man kan se med et øye, med hva man kan se med to øyne, og noterte seg at sammenligningen avslørte at man får en ekstra dimensjon ved å se med to øyne, nemlig dybde. Hvis veisøkeren gis hjelp til å kunne løse opp

i faste kartstandspunkt om terrenget, vil det kunne bidra til veisøkers utvikling av et bredere og mer nyansert bilde (Bateson, 1979).

Systemisk veiledning forutsettes at man tenker sirkulært. Sirkulær årsaksforklaring innebærer at man ser på hvordan ulike hendelser og samspillet gjensidig påvirker hverandre i et bestemt tidsperspektiv. Hvert individ har sin egen subjektive forståelse av en situasjon. Når veisøker får hjelp til å dele opp en handlingssekvens i ulike sekvenser som avgrenser en start og en slutt, tar veileder i bruk punkttering. Dette kan benyttes av veilederen for å hjelpe veisøker å unngå en fastlåst holdning. Det vil bety at relasjoner vektlegges og årsakssammenhenger blir mindre viktig. Dette fremmer nytenking for andre og mer kreative forslag på løsninger (Bateson, 1972).

3.3.5 Metakommunikasjon

I vår forforståelse og våre tolkninger forholder vi oss til ulike nivåer og kommuniserer dermed på ulike nivåer samtidig, som forenklet kan forklares som at vi kommuniserer om kommunikasjonen. I metakommunikasjon bør det være samsvar mellom det verbale og nonverbale språket. Dette for å unngå misforståelser som kan føre til at veisøker blir usikker, forvirret eller fornærmet (Bateson, 1972). Menneskelig språklig kommunikasjon kan operere og opererer alltid på mange abstraktnivåer som står i motsetning til hverandre (Bateson, 1972, s. 178). Det er umulig å kommunisere på ett nivå, da ord alltid vil ha overtoner, implisitte betydninger og tolkningsmuligheter, som omfatter både innholds- og forholds nivået (Bateson, 1972).

3.4 Trygghetsskapende klima

3.4.1 Kontakt

Løgstrup (2012) påstår at vi forgriper oss på et annet menneske hvis vi tar makten over vedkommende ved å definere det eller gjøre det til et middel for å nå egne mål. Det fordrer en fin balanse mellom å utfordre og støtte elevene. Det finnes en sone i elevenes liv som læreren ikke har rett til å trenge seg på, som han kaller urørlighetssonen. Det kan være sårbare tema som elevene ikke ønsker å dele med læreren. Hvis lærerne bryter dette påstår han at lærerne forgriper seg, i motsetning til å vise anerkjennelse (Jf. Kap. 3.3.2). Kommunikasjon og relasjonskompetanse handler i stor grad om å handle i riktig øyeblikk, komme med det

forløsende smilet, blikket eller ordet som gir mening der og da for elevene (Aubert & Bakke, 2008).

3.4.2 Trygge og tydelige rammer

I det relasjonelle arbeidet sier Børresen (2013) at veiledingsamtalen skal inneholde trygge og tydelige rammer for veisøker. Med utgangspunkt i den aktuelle konteksten skal man sammen finne ut hva veiledning skal være, hvilken hensikt den har og hvordan den skal foregå. Veisøkers undring og utforskning skal vektlegges, og det er av betydning av veisøker føler seg trygg, sett og forstått. Menneskets evner til både å kunne gi og oppleve tillit, talens åpenhet, barmhjertighet og håp står Løgstrup (2012) varmt om hjertet. Han mener at i alt profesjonelt arbeid vil anerkjennelse, selvavgrensing og selvrefleksjon knyttes til menneskets grunnleggende holdninger og verdier.

3.5 Læringsstrategier

Elevene skal få oppleve seg selv som en aktør i sin egen læreprosess, i motsetning til følelsen av å bare fungere som en brikke. Det handler om at elevene får oppleve seg selv som et fritt og handlende individ. Dersom elevene kan få et aktivt forhold til egen læring og egne tankeprosesser vil det føre til nye former for tilegnelse av kunnskap. Det blir videre poengtert at elevene bør ha en strategisk oppmerksomhet knyttet til eget læringsarbeid. Det er lærernes ansvar å tilrettelegge for at elevene innehar kompetanse til å benytte seg av ulike læringsstrategier i ulike arbeider (Elstad & Turmo, 2006). Implisitt kan dette forstås som hvordan man kan utøve tilpasset opplæring. Læringsstrategier betegnes ifølge Elstad og Turmo (2006) som elevenes strategiske oppmerksomhet om egne læringsprosesser. Det vil si framgangsmåten elevene benytter seg av for å lykkes med sitt arbeid. Det er av betydning at elevene klarer å rette oppmerksomhet mot egne mål og hva man klarer å gjennomføre, og til slutt kunne vurdere sine egne resultater på en systematisk måte. Videre sier forfatterne at iverksetting av strategier krever løpende vurdering og kontroll.

Elstad og Turmo (2006) påstår at denne oppmerksomheten kan sees på to ulike måter. Den ene er lavere ordenstenkning, som i skolesammenheng kan forstås som rutinepreget arbeid, eksempelvis i form av avskrift. Den andre i form av høyere ordenstenkning, som kan beskrives som mer komplekse læringsoppgaver i motsetning til rent rutinepreget arbeid. Her kreves det mer skapende tankearbeid, analyse og vurdering av elevene. I denne sammenhengen viser

forfatterne til fire ulike lærings-strategier. Den første er hukommelsesstrategi, som innebærer ulike måter for visualisering. Det kan for eksempel være tankekart eller en annen form for assosiasjonstrening. Det kan handle om å lære seg regler for å huske ting i en bestemt logisk rekkefølge. Den andre er utdypingsstrategien som innebærer at elevene har et aktivt syn på læring og gjør noe med informasjonen som leses. Når elevene bygger sin kunnskap på allerede innlærte ferdigheter, vil elevene kunne utdype og organisere sin kunnskap. For at elevene skal kunne klare å dra nytte av innlært kunnskap krever den tredje såkalte organiseringsstrategien, at denne kunnskapen må være organisert i vår hukommelse for at den skal ha nytteverdi i ulike kontekster. Når elevene prøver å danne seg meningsfulle koplinger mellom de ulike delene i en kunnskapsstruktur, bestreber elevene seg på å organisere sin kunnskap. Den fjerde og siste omhandler forståelsesovervåking og kontroll, som innebærer at elevene overvåker sin egen forståelse. Det handler om at elevene må inneha et metaperspektiv på egen læring. Det kan forstås som tenkning om tenkning, også kalt metakognisjon (Elstad & Turmo, 2006).

Den pedagogiske praksis som beskrives av Elstad og Turmo (2006), krever både aktive pedagoger og elever med et samlet ønske om at læringsutbyttet skal fremmes best mulig for den enkelte elev. Elevene må få praksis med ulike strategier for å kunne benytte seg av dem, med et overordnet mål om at elevene oppnår metakognisjon over egen læring. Implisitt ligger det da en forståelse av at pedagogenes rolle blir å utvise åpenhet og skjønn i forhold til hvilke strategier som kan være gunstige å benytte i de ulike læringssituasjoner. Slik jeg forstår Elstad og Turmo (2006) må elevene læres opp til, å selv kunne velge hvilken strategi som er best egnet og effektiv i forhold til bestemte læringsoppgaver og lærestoff.

3.5.1 Strategisk og selvregulert læring

Weinstein et al. (2006) presenterer en teoretisk modell for strategisk læring med interaksjon mellom fire hovedkomponenter. For at elevene skal kunne bli mer strategiske i ulike læringssituasjoner understøtter denne modellen viktigheten av at elevene får muligheten til å utvikle et repertoar av ulike strategier. Den første komponenten handler om elevenes kunnskap og ferdigheter. I elevenes bestrebelse på å nå sine faglige mål, kreves evnen til å kunne skaffe seg kompetanse og en bevissthet i hvordan alle fire komponentene påvirker hverandre. Evnen til å kunne tenke strategisk i ulike læringssituasjoner og ikke minst ha kunnskap om seg selv som lærende individ er et viktig ledd i elevens utvikling av metakognitiv bevissthet. Som tidligere nevnte Elstad og Turmos (2006) beskrivelser om forståelsesovervåking og kontroll. Videre sier Weinstein et al. (2006) at det er avgjørende i hvilken grad elevene klarer å disponere

indre følelser og ytre ressurser på en hensiktsmessig måte. Det innebærer at elevene må ha kunnskap om strategier for å tilegne seg, integrere, reflektere over og anvende ny informasjon for å kunne nå sine læringsmål. Elevene må kunne tilegne seg ny informasjon ut ifra eksisterende kunnskapsbase, kunne organisere den, forstå den. For å kunne reflektere over ny kunnskap kreves det gode bakgrunnskunnskaper. En fleksibel strategibruk er nødvendig for å kunne konstruere eller rekonstruere forståelsen ved eventuelle tilbakeslag (Weinstein et al., 2006).

Den andre komponenten handler om elevenes ønske om å ville lære (Weinstein et al., 2006). Motivasjon blir et viktig nøkkelord i denne sammenhengen. Det at elevene setter seg både realistiske og utfordrende mål er av betydning. Hvis den indre motivasjon får styre handlingene i form av langsiktige mestringsmål kan det hjelpe elevene til å forstå nytteverdien videre i fremtiden. Dette fører vanligvis til at motivasjonen holdes oppe, i motsetning til opplevelsen av hjelpeløshet og nederlag. Hvis elevene føler et prestasjonsnivå er det som oftest den ytre motivasjonen som styrer, og det er ikke uvanlig at det fører til demotivering og stagnering i ønsket om å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter. Viktige egenskaper som styrer hva elevene klarer å utrette er innsats, utholdenhet, konstruktivitet og effektivitet. Elevenes positive følelser om egen læring påvirker også motivasjonen og hvordan elevene bestreber seg på å løse en oppgave. Weinstein et al. (2006) kaller dette for «empowerment», det vil si hva som styrer elevenes attribusjoner eller årsaksforklaringer om egen læring. I denne empowermentprosessen er veiledning et middel ifølge Tveiten (2013), der veileder legger til rette for at veisøker får medvirke og ta i bruk egne ressurser. Det dreier seg om at veisøker er veiledbar, samt bevisst hva veiledning innebærer (Jf. kap. 3.1.1).

Weinstein et al. (2006) sier at den tredje komponenten handler om elevenes selvregulering. Kontroll av egen læring i form av elevenes tanker, oppfatninger og handlinger står sentralt her. Hvis elevene er i stand til å koordinere, kontrollere og styre kunnskaps- og ferdighetsbaserte faktorer i et bestemt læringsmiljø, vil de kunne nå sine mål. Det krever at elevene har kontroll og styring av egen læring på et makronivå, f.eks. i form av tidsplanlegging. På mikronivå må elevene ha evne til å kunne overvåke og regulere stressnivå, motivasjon, konsentrasjon og egen forståelse. Elevene må også gis mulighet til å utvikle et repertoar av reparasjonsstrategier. Et viktig element i denne komponenten omfatter systematisk tilnærming til læring og oppgaveløsning som beskrives i åtte trinn. Det starter med at elevene setter seg et mål om det som ønskes å oppnå. Deretter kreves det refleksjon over læringsoppgaven, evne til å kunne

utvikle en plan, velge effektive strategier, iverksette sitt arbeid, kunne overvåke og evaluere sin strategibruk og til slutt modifisering og sluttevaluering.

Weinstein et al. (2006) sier at den fjerde komponenten handler om betydningen av den kontekst som læringen foregår i. Flere aspekter ved læringsmiljøet er med og påvirker modellen for strategisk læring. Det er flere betydningsfulle rammefaktorer som styrer dette; tilgjengelige ressurser, forventinger lærerne har og krav og tidsbegrensinger som stilles til læringsoppgaven. Forfatterne understreker at den grad av sosial støtte som gis i den sosiale kontekst står sentralt her. For tilrettelegging av tilpasset opplæring vil kartlegging av elevenes strategiske og selvregulerte læring kunne gi lærerne informasjon om den nåværende strategiske kompetanse, og hvor behovet for støtte bør settes inn.

Weinstein et al. (2006) henviser til flere metoder for å kunne kartlegge strategisk læring hos elevene. Det innebærer å kunne tenke høyt i løsning av oppgaver, strukturerte intervjuer, observasjoner og registrering av spor i studiematerialet. Valg av metode for kartleggingen må tilpasses formålet med kartleggingen. Videre poengteres det at et bestemt nivå ikke skal fastsettes en gang for alle der kartleggingen fungerer som en engangsforeteelse. Dette er en dynamisk prosess som krever fokusering på elevens muligheter og potensialer.

Stillasbygging og sosial modellering står sentralt som to viktige pedagogiske virkemidler i dette arbeidet (Weinstein et al., 2006). Uten å være dirigerende og styrende gir lærerne stillasbygging i form av den støtten elevene har behov for i læringssituasjonen. Når elevene etterligner modellens aktiviteter vil elevene etter hvert tilegne seg mer og mer kontroll om egen læringssituasjon, og til slutt beherske selvregulerende prosesser frigjort fra sosiale modeller. Dette arbeid kan relateres til Vygotskij sin teori (Jf. kap. 3.6.1 og 3.7).

3.6. Relasjonsbasert ledelse

Aubert og Bakke (2008), Nordahl (2014) og Ogden (2014) belyser viktigheten av lærernes relasjon til elevene som kan være avgjørende for om elevene lykkes i sin yrkesutøvelse. Nordahl (2012) påstår at relasjonsbasert ledelse er betydningsfull for elevenes utvikling og læring, da det fremmer en god interaksjon mellom elever og lærere. Aubert og Bakke (2008), Lauvås og Handal (2013) og Ogden (2014) hevder at profesjonell relasjonskompetanse gjennomsyrrer alle handlingselementer i yrkesutøvelsen og dermed ikke er en separat kvalifikasjon. Gjennom sin handlingskompetanse i praktiseringen, er det av betydning at

lærerne har faglige kunnskaper og menneskelig innsikt som kan utløse og forsterke ressurser hos elevene.

Studier til Nordenbo (2011) viser at faglig dyktige lærere som legger til rette for en god dialog med elevene, bidrar til økt elevlæring som utløser og forsterker ressurser hos elevene. I følge Limstrand og Sjøbakken (2004) må lærerne klare å lære noe av elevene for å kunne få et innblikk i hvordan elevene tenker og strukturerer sin kunnskap. Både tilpasset opplæring og elevenes motivasjon blir ivaretatt hvis lærerne er lydhøre, viser engasjement og gir elevene en følelse av at de blir tatt på alvor. Dialektisk danningsteori forutsetter ifølge Nordahl (2014) at lærerne har kunnskap om elevene og samtidig kan anvende denne innsikten i sin pedagogiske virksomhet, dersom elevene skal fungere som selvvirksom.

I alt profesjonelt relasjonsarbeid kreves det at lærerne er klar over at egen subjektivitet preger det profesjonelle møtet med elevene (Aubert & Bakke, 2008). Samtidig må det gis rom for elevenes ønsker og behov. Det fremmes en dialektisk tilnærming med et subjekt-subjektforhold, ifølge Nordahl (2014), når det tas hensyn til elevenes innsikt, erfaringer og opplevelser i undervisningssituasjonen. Når elevene får prøvd ut sine erfaringer i sitt skolearbeid vil det fremme elevenes deltakelse og engasjement.

I den gode relasjonen til elevene påpeker Nordahl (2014) at lærerne vil være i en posisjon som gir tilgang til elevene, kan prate med og stille krav til elevene. Nordahl (2014) og Ågård (2014) sier at kommunikasjon i møtet mellom lærere og elever som kjennetegnes av kontakt, varme, empati, anerkjennelse og autentisitet er et godt grunnlag for tillitsforholdet mellom partene. Videre mener Lauvås og Handal (2013) og Nordahl (2014) at i kommunikasjonen mellom elever og lærere vil en god relasjon åpne opp for intersubjektivitet, og bidra til læring ved at lærerne stiller gode og relevante spørsmål til elevene (Jf. kap. 3.1.8).

For å støtte elevenes vekst og utvikling er det ifølge Limstrand og Sjøbakken (2004) nødvendig med en anerkjennende dialog. Lærerne er ansvarlig for kvaliteten på undervisningen ifølge Flem (2004). Alle elever skal inkluderes på skolen der elevmedvirkning står høyt i kurs. Elever føler seg betydningsfulle når de blir hørt og vist respekt. I tillegg vil det også fremme elevenes selvstendighet, kritisk tenkning og at de tørr å stå for egne meninger. I den inkluderende skolen er det viktig å ta for seg konkrete metoder og arbeidsformer i undervisningen. Lærerne må ha gode faglige kunnskaper i sitt fagområde, gode holdninger, samt kunnskap om elevens

utviklingsnivå og potensial. Samlet vil dette kunne gi implikasjoner for hvordan lærerne vil lykkes med inkludering for alle elever i klassen.

3.6.1 Anerkjennende dialog

Den russiske teoretikeren Lev Vygotskij (1896-1934) var en av de første psykologene som vektla mennesket som et kulturvesen, og la grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet. For den som ønsker å forstå menneskets utvikling av språk og bevissthet, regnes han som en av de viktigste teoretikerne. Han var opptatt av at språk er makt, der holdninger og verdier som læreren innehar og praktiserer påvirker relasjonen. Han støtter også opp om viktigheten av et tilpasset språk og åpenhet for elevenes ønsker og meninger (Vygotskij 2001).

Hvis lærerne klarer å tilpasse språket sitt og har evne til å være åpne for elevenes innspill vil det påvirke relasjonen positivt (Limstrand & Sjøbakken, 2004). Børresen (2013, s. 21.) mener at en gjensidig påvirkning i relasjonen mellom lærere og elever, innebærer at begge parter påvirker den kommunikasjon som foregår mellom dem. Gjennom individets kulturfilter vil det ønskede budskapet påvirkes av de holdninger, verdier og kunnskaper man har. Det å ha kjennskap til elevenes interesse, evner og behov er lærernes ansvar. Med dette kan også misforståelser unngås i kommunikasjonsprosessen. Aubert og Bakke (2008) belyser viktigheten av at elevene skal gis følelse av å både bli sett og hørt, i motsetning til å føle seg undervurdert og umyndiggjort. Forfatterne påstår videre at dialoger mellom partene er dynamiske. Ved lærernes praktisering av bekreftelse og utvidelse av perspektiv, vil det skape en mening for begge parter. Det betinger at elevene har en følelse av å bli forstått ut fra sine egne premisser. Lauvås og Handal (2013) hevder at hvis elevene skal oppleve lærernes oppriktighet og interesse i dialogen, er lærernes evne til å være oppmerksom er helt nødvendig. I relasjonen til den enkelte elev sier Lauvås og Handal (2013), Marzano (2011) og Nordahl (2014) at det forutsettes samsvar i verbal og nonverbal kommunikasjon. I det nonverbale språket sier de at det er blikk-kontakt som er av særlig betydning. For at eleven skal oppleve og se seg selv som en aktør krever det at lærerens kommunikasjon er trygg og vekker tillit. Det vil kunne utløse positive krefter hos eleven. Elstad og Turmo (2006), Limstrand og Sjøbakken (2004) og Nordahl (2014) påstår at det er nødvendig at læreren bekrefter eleven både som person og som aktør. Videre blir det understreket av Germundsson (2000) og Ogden (2014) at det vil føre til økt mestring og motivasjon dersom lærere bryr seg om elever i møtet mellom dem.

Plauborg, Andersen, Ingerslev og Laursen (2010) sier at dersom elevene ikke klarer å følge med faglig vil elevene sitte igjen med følelse av at det ikke skapes et stimulerende læringsmiljø. Det vil føre til at relasjonen til læreren svekkes, i motsetning til et fruktbart møte der elevene blir møtt med forventninger fra lærer. For elevene vil dette videre kunne føre til refleksjon og ønske om å inngå en dialog med læreren. For å kunne oppfatte hvilke interesser, ønsker og behov elevene har, må lærerne være lydhøre for elevenes feedback. I denne sammenhengen sier Nordahl (2014) at det kan kreves situasjonsbestemt ledelse der læreren raskt vurderer og treffer hensiktsmessige beslutninger om hvordan konteksten bør være, ettersom dialogen med eleven er uforutsigbar og ikke har noen fasit. Faren med dette kan også føre til negative konsekvenser da læreren på ulike måter kan influere elevers holdninger til seg selv. Eleven vil da kunne oppleve seg til som en brikke i dette samspillet og det vil føre til krenkelse. Det er av betydning at elevene får fungere som en handlende aktør, opplever støtte og omsorg og ser for seg målet innenfor rekkevidde (Nordahl, 2014).

3.6.2 Tillit

Tillit er et komplekst fenomen som Spurkeland (2011) mener består av både følelse, holdninger og ferdigheter. Lærerne vil få en utfordring i å lykkes, uten et visst nivå av tillit i relasjonen til elevene. Hvilken grad av tillit som elevene opplever, vil påvirke alle dimensjoner i relasjonen. Lærernes interesse, toleranse og respekt for elevenes ideer og kritiske meninger, vil fremme tilsvarende holdninger hos elevene (Nordenbo, 2011). Tillit er sårbart og krever tid å etablere (Limstrand & Sjøbakken, 2004). Nordahl (2012) sier at hvis lærerne er åpne, imøtekommende, pålitelige, forutsigbare og lydhøre, vil elevene tørre å åpne seg. Lærerne må gjøre seg fortjent til tilliten. Løgstrup (2012, s. 28) hevder «at det er en anonym fordring til oss om å ta vare på det liv, som tilliten legger i vår hånd». For at relasjonen mellom partene skal kunne utvikle seg i riktig retning er denne tillitsdimensjon nødvendig. I følge Unneland (2012) innebærer anerkjennelse at vi har evne til å nærme oss hverandre med varsomhet og gjensidig kunne underkaste oss hverandre.

I følge Lauvås og Handal (2013), Nordahl (2014) og Unneland (2012) er kommunikasjon og samhandling kjernen til en god relasjon mellom partene. Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli og Myhr (2014) og Nordahl (2012) mener at relasjonen foregår interaktivt mellom partene der gjensidig tillit utvikles. Motivasjon og læringsutbytte fremmes dersom elevene trives og har en positiv innstilling til skolen, i motsetning til andre elever med læringshemmende atferd. En åpen dialog mener Germundsson (2000), kan bidra til en allianse som er av betydning. Hvis det

legges til rette for at elevene kan ta opp både vonde og gode opplevelser med lærerne, vil de føle både støtte og tillit. Svikt fra lærernes side sier Unneland (2012), kan fort bidra til risiko og nederlag for elevene, og viser hvor sårbart tillitsforholdet kan være. Derfor bør man møte eleven med tillit, varme og omsorg. Dialogens anerkjennelsesform bør bestå av respons og tilbakemelding til elevene også kalt feedback som neste kapittel omhandler.

3.6.3 Tilbakemelding/feedback

Det å gi eleven verbal anerkjennelse i form av ros er bare en liten del av begrepet anerkjennelse. Dette er en av lærernes viktigste mentale virkemidler. Grunnlaget for positive samtaler om negative forhold vil kunne styrkes med en god etablert relasjon som består av tillit, varme og omsorg. I denne sammenhengen bør lærerne være klar over den forskjell det er på tilbakemelding og irettesettelse, og virkningen det kan gi. All form for tilbakemelding skal ha hensikt å gjøre elevene gode. Lærerne får vanligvis en positiv kvittering fra eleven når det roses og uttrykkes noe positivt til elevene (Lauvås & Handal, 2013; Nordahl, 2014; Spurkeland, 2011; Ågård, 2014).

En umiddelbar tilbakemelding i form av positive resultater forårsaket av egeninnsats vil, ifølge Germundsson (2000) være med på å gi elevene bekreftelse om vekst og utvikling. På den andre siden kan det å holde tilbake anerkjennelse, slik at elevene får føle en anelse ubehag ved å ikke få en direkte tilbakemelding, ruste elevene på en måte som er mer konstruktiv enn et belønningssystem med stadig ros (Unneland, 2012).

Feedback handler om hvordan en lærerne gir muntlige tilbakemeldinger underveis i timene (Aasen et al., 2014). Tydelige forventinger og positive tilbakemeldinger påstår Nordahl (2014) vil bidra til et godt grunnlag for mestringsopplevelser hos elevene. I motsetning til dette mener Berg og Nes (2010) at måten feedback gis på kan by på en utfordring, dersom elevforskjeller påvirker lærerens forventninger. Det kan innebære en fare for at eleven blir nektet håpet om en fremtid, ved at læreren befester ulikheten mellom elever og konstruere sin elevforståelse ut fra kjennskap til ulike bakgrunnsfaktorer.

Studier til Hattie, Fisher og Frey (2016) viser at feedback er et effektivt og kraftfullt redskap for elevenes utvikling, motivasjon, mestring og læring. Klare kriterier for suksess er når elevene aksepterer og setter pris på lærernes feedback. Det forutsetter at feedbacken gir mening og er fremtidsrettet, og at elevene har klare formeningene om sin egen atferd. Gjennom tre bestemte spørsmålene i elevenes prosess mot måloppnåelse handler det om å ta hensyn til den enkelte

elevs behov og veilede mot refleksjon og selvregulering. For at eleven skal finne ut hva som er suksess kriteriene, stilles spørsmålet: Hvor er jeg på vei? Hvis eleven skal finne fremgangen mot måloppnåelsen, stilles spørsmålet: Hvordan går det? For at eleven skal nå målet, stilles spørsmålet: Hvor trenger jeg å gå videre?

Studier til Aasen et al. (2014) viser også at feedback har en vesentlig betydning for både den faglige og sosiale utvikling hos elevene. De sier at det uten tvil er feedback som har det største forklaringsbidraget på relasjonen mellom elever og lærere. I sine studier kan lærernes respons utvise en klar retning for elevene, ifølge Marzano (2011), og i tillegg kunne skape et klima der elevene opplever seg som betydningsfulle og intellektuelt utfordret. Forventninger hos lærerne forutsetter at elevene skal fullføre store ting intellektuelt. Dette kan praktiseres ved at lærerne anerkjenner elevenes tenkning og refleksjon, ved å stille utfordrende spørsmål, og ta imot og bruke elevenes besvarelse med undring og dveling.

I neste kapittel tar jeg for meg hvordan elevene får videreutviklet sin tenkning og refleksjon i form av metakognisjon.

3.7 Metakognisjon

I veiledningssammenheng ligger det en vesentlig læringsverdi dersom elevene gjøres bevisst på egen læring i samtalen (Boge, Markhus, Moe & Ødegaard, 2011). I metakognisjon forutsettes det ifølge Elstad og Turmo (2006) at elevene har evne til å kunne overvåke egen forståelse.

Metakognitive ferdigheter innebærer en tankeoperasjon på et høyere nivå der elevene utvikler bevissthet om egen læring. En effektiv måte å øke elevenes læring på, er der elevene får strukturere og sette ord på hva de tenker og lærer (Boge, et al., 2011; Elstad & Turmo, 2006). Veiledning mot metakognisjon vil fremme elevenes opplevelse av seg selv og gi økt elevlæring dersom dialogen er preget av gjensidig trygghet (Elstad & Turmo, 2006; Nordenbo, 2011; Weinstein et al., 2006; Åsgård, 2014).

I menneskets utvikling la Vygotskij (2001) vekt på de kognitive og sosiale faktorene. Han hevder at i form av de høyere mentale funksjoner vil språket fungere som et redskap for utvikling. Når det gjelder motivasjon og mestring skiller han mellom to ulike nivåer. Der eleven klarer å handle og mestre oppgaver uten støtte og på egen hånd, kaller han det faktiske

utviklingsnivå. Det proksimale utviklingsnivå er det andre nivået. God undervisning kommer elevenes utvikling i forkjøpet når læreren har fokus på det nærmeste, det vil si proksimale utviklingsnivå. Det forutsetter at lærerne tar utgangspunkt i noe elevene allerede forstår og behersker og får mulighet til å utvikle det videre. I form av denne stillasbyggingen får elevene hjelp til å mestre med hjelp og støtte av lærerne. Målet er at elevene etter hvert skal kunne mestre dette på egen hånd og stillaset gradvis fjernes (Vygotskij, 2001). Nordahl (2014) og Weinstein et al. (2006) viser også til at når innholdet i det som skal læres ligger innenfor elevens eget forståelsesnivå, vil elevens egenaktivitet bli påvirket i positiv retning, og etter hvert vil de utvikle selvregulering. Elstad og Turmo (2006) og Weinstein et al. (2006) mener det kan være utfordrende å veilede elevene til å prestere mer enn hva de er i ferd med å klare på egen hånd. Det innebærer et vesentlig ansvar om at lærernes forventninger er innen rekkevidden av det som kan virkeliggjøres.

I følge Flem (2004) vil metakognisjon knyttes til kognitiv strukturering i kognitive læreprosesser. Kunnskap og kontroll av egen kognisjon fører til at elevene kan overvåke, styre og regulere sine egne kognitive prosesser. Det innebærer at utviklingen går fra annenregulering til selvregulering. Elevene tar mer ansvar og støtten de får av lærerne blir gradvis overflødig og kan fjernes.

Flem (2004) sier at det er tydelige regler og rutiner for atferd som gjør seg gjeldene i sosiale læringsprosesser. Det handler ikke bare om at elevene skal lære å kontrollere sin egen tankevirksomhet for å oppnå faglig utvikling. Det kreves også evne til å kunne kontrollere og regulere sin ytre atferd slik at elevene kan beherske sosiale situasjoner. I dialogen med lærere blir elever mer bevisst forståelsen av egne sosiale evner, og kan dermed også lære å kontrollere og justere sin egen atferd. Det forutsetter en åpenhet der elevene tørr å være åpne om hvorfor ting ikke går i riktig retning. Dette vil kunne styrke og utvikle et positivt selvbilde hos elevene. Videre sier Flem (2004) at i tilpasset opplæring vil lærerne ved hjelp av forsterkninger, respons og instruksjon kunne legge til rette for elevenes mestring og motivasjon. I sin forsterkning gir lærerne gir ros og oppmuntring av elevenes mestring i positive handlinger. Responsen som gis er nært knyttet til det elevene har sagt eller gjort, og instruksjonen rettes oftest mot spørsmålsstilling og kognitiv strukturering. Vurderende spørsmål benyttes for at elevene skal kunne formidle sin kunnskap, og assisterende spørsmål bidrar til elevenes refleksjon. Med denne støtten vil det underlette elevenes valg av strategi eller fremgangsmåte. Elevene får utvikle og lære seg strategisk tenking gjennom konsekvenser som blir gitt (Flem, 2004).

4. VITENSKAPSTEORI OG METODE

Dette kapitlet omhandler redegjørelse for valg av kvalitativ forskning med vitenskapsteoretiske perspektiver og metode. Valg av forskningsmetode begrunnes, og planlegging og innsamling av datamateriale presenteres. Deretter blir analyseprosessen beskrevet. Avslutningsvis gjør jeg rede for etiske overveielser og forpliktelser i henhold til metodologiske krav.

4.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at det ikke er en analytisk hovedretning, i motsetning til kvantitativ forskning. Det finnes uendelige mange metoder å benytte seg av i kvalitativ forskning, der valg av metode i datainnhenting binder og avgrenser mulighetene på et senere trinn i forskningsarbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg har prøvd å være grundig og lagt ned mye tid og ettertanke i utforming av mitt forskningsdesign, ved å ta i bruk semistrukturerte intervjuer i søken på svar i hvordan lærerne opplever sin relasjonskompetanse i møte med elevene etter endt videreutdanning i veiledning, og hvordan lærerne mener det kan ha påvirket elevenes læringsstrategier. Teoridelen ble lest og gjennomgått flere ganger i utarbeidelse av realistiske, samt kritiske spørsmål til intervjuguiden. Dette opplever jeg har gjort det enklere å binde sammen, samt avgrense dette arbeid videre i forskningsprosjektet.

I kvalitativ metode er man opptatt av å forstå eller beskrive hvordan vi mennesker oppfatter verden og hvilke relasjoner som er av betydning for oss (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Kvalitativ forskning innebærer å kunne forstå informantens perspektiv som retter blikket mot informantens hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2011). Tanggaard og Brinkmann (2015) påstår at kvalitativ forskning vanligvis innebærer at forskeren er opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter. Intervju som kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming, har sin hensikt å kunne belyse menneskers opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale liv (Jf. Kap. 4.1.2). Forfatterne sier at det fokuseres på en menneskelig verden av mening og verdi der informantens egne perspektiver og beretninger får stå sentralt.

I samfunnsforskningens studiefelt står menneskets meninger og oppfatninger om seg selv og andre sentralt. Når alle deltakere formidler sine egne opplevelser i en felles begivenhet, vil den enkeltes opplevelse fremtre kun som et bruddstykke fra hele begivenheten. I en felles

oppfatning kan noen sider oppleves noenlunde likt av deltakerne, mens andre helt forskjellig fra hverandre (Johannessen et al., 2016).

Begrepet empiri kan forklares som forsøk eller prøve. Empiri er ikke selve virkeligheten men kan representere et utsnitt av det som skal studeres. Som tidligere nevnt er virkeligheten kompleks, og mye av virkeligheten blir ikke oppfattet eller registrert (Johannessen et al., 2016).

I dette studiet har jeg vært klar over av at egen involvering kan ha påvirket forskningsprosessen. Det har vært helt umulig å fange inn den autentiske virkeligheten med tanke på at informantens og min forforståelse av fenomenet er ulik (Jf. kap. 4.1.2). Jeg vært bevisst og tatt hensyn til at det er en sammenheng mellom ulike deler og representasjoner som skal settes sammen og tolkes som en helhet (Jf. kap. 4.1.3). Dermed kan forskerrollen ansees som et viktig metodisk verktøy i tolkning og forståelse av det informanten formidler ut fra egen forståelse (Jf. kap.4.4.3).

4.1.1 Forholdet mellom empiri og teori

Johannessen et al. (2016) sier at en teoretisk referanseramme i form av teorier, perspektiver og begreper, er overlappende fenomener. Det teoretiske referanseramme går hånd i hånd med data/empiri i empirisk forskning.

Forfatterne mener at det kan fort lede til spekulasjon hvis teorien ikke er empirisk underbygd. I motsatt tilfelle kan empiriske undersøkelser som ikke har noen forankring i en teoretisk referanseramme føre til isolerte beskrivelser av enkeltfenomener, med begrenset verdi og mangel på ny innsikt i forståelsen av samfunnsmessige fenomener. Derfor er det ifølge Johannessen et al. (2016) i samfunnsmessig forskning et mål å integrere teori og empiri. Videre viser de til at det finnes ulike strategier for dette. For å finne svar på problemstillingen har jeg fordypet meg i relevant teori, tidligere empiriske studier og aktuelle styringsdokumenter til dette tema, og deretter i teori om semistrukturert intervju som metode. I dette forskningsarbeid har jeg benyttet meg av en abduktiv tilnærming som foregikk i en naturlig prosess med interaksjon mellom teori og empiri. Postholm (2011, s. 56) forklarer det med at ulike teorier hjelper forskeren å forstå det som skal undersøkes i kvalitativ forskning. Samtidig krever undersøkelser at forskeren stadig vekk utvikler teoretiske kunnskaper for å kunne utdype og videreutvikle sin forståelse. Det vil føre til at ny kunnskap konstrueres i både teori og empiri med mål om en helhetlig forståelse. Tanggaard og Brinkmann (2015) viser til at noen ganger hører man at det er negativt å ha for mye forhåndskunnskap, hvilket kan lede til reduksjon av forskerens nøytralitet og objektivitet. I motsetning til dette mener de at forskeren bør være

teoretisk pålest til forskningens problemstilling. I tråd med hermeneutisk tilnærming kan forskeren først forstå verden på bakgrunn av sin forforståelse, hvilket også gir forskeren gode evner til å kunne stille de beste og mest relevante spørsmålene (Jf. kap.4.3.1).

4.1.2 Fenomenologien

Johannessen et al. (2016) sier at fenomenologi er en vitenskapelig retning med både en filosofisk og en kvalitativ metodisk tilnærming. Jeg har i dette studiet et utvalg på fire lærere som informanter, og det er deres subjektive virkelighet jeg har hatt som ønske å få fatt i. Johannessen et al. (2016) understreker at når man studerer verden slik andre mennesker oppfatter den, står fenomenologisk tilnærming sentralt. Et og samme fenomen kan oppleves svært forskjellig hos hvert enkelt individ i henhold til hva slags bakgrunn, erfaringer, innsikt og forståelse de har. Forfatterne sier videre at det i fenomenologien handler om å få fatt i aktørens livsverden (Johannessen et al., 2016).

I dette studie har jeg fokusert på informantens subjektive opplevelser og vist respekt og hensyn til informantens individuelle forståelseshorisonter. Målet har vært å indirekte kunne fange informantens strukturer som vedkommende har nedfelt i sin bevissthet. Det har handlet om å få tilgang til informantens, det vil si lærerens forestillingsverden og videre kunne formidle dette gjennom min fortolkning. Jeg har bestrebet meg på å forstå lærerens handling eller ytring i lys av den sammenhengen den forekom i. Johannessen et al. (2016) hevder at det er vi mennesker som konstruerer virkelighet og ikke omvendt. I intervjuet har jeg først prøvd å forstå læreren som informant, og i etterarbeidet prøvd å tolke og forstå det som er blitt fortalt.

Kvale og Brinkmann (2017) støtter at det fokuseres på bevissthet og åpenhet overfor informantens opplevelser innenfor fenomenologien. Forskerens egen forhåndskunnskap skal ikke være i fokus i tolkningsprosessen, men settes i parentes, sier de. Informantens subjektive opplevelse og beskrivelse av fenomenet skal stå sentralt. Det er i relasjonen mellom mennesker i verden kunnskapen eksisterer, ikke inne i en person eller utenfor verden. Gjennom intervjuer i studien har kunnskap blitt utviklet gjennom spørsmål og svar i fellesskap mellom informantene og meg.

4.1.3 Hermeneutikken

Hermeneutisk tenking har gitt meg viktige impulser til tolkning og analysearbeid i dette studiet. Hermeneutikkens hovedformål innebærer, ifølge Alvesson og Sköldbberg (2008) at en del bare

kan forstås om den settes inn i en sammenheng med helheten. Den hermeneutiske utvikling baseres i hovedsak på Gadammers fremstilling. I den såkalte hermeneutiske sirkel kan delene bare forstås ut ifra helheten og helheten bare ut ifra delene (Alvesson & Sköldbberg, 2008). I følge Radnitzky (1970) løser hermeneutikken denne tilsynelatende uløselige motsigelse gjennom å forvandle den objektiverende hermeneutiske sirkelen til en spiral. Det innebærer at man utgår fra et punkt i sin videre tiltredelse å sette dette i samband med helheten. Dette vil kunne gi en ny belysning i en fordypet forståelse mellom del og helhet. Man borrar seg suksessivt inn gjennom å alternere mellom del og helhet og oppnår en fordypet forståelse av begge. Den andre fremstillingen presenterer en fortsettelse i form av den aletiske hermeneutikken som handler om forholdet mellom forforståelse og forståelse. Den tredje hermeneutiske sirkel lanserte Ricoeur (1981) der fokuset står mellom forklaring og forståelse med en forening av først og fremst human- og naturvitenskapelige metoder. I tolkningsprosessen foregår det en alternering mellom forforståelse og forståelse. Heidegger foretok seg avsløringer gjennom å stille spørsmål til tekst, ikke med teori (referert i Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 194.)

Denne vitenskapsteorien har innen humaniora fokus på forskerens søken i gyldige fortolkninger av en teksts mening. Med forståelsesredskaper som er betinget av tradisjon og historie, vil mennesker ifølge Ricoeur (1971) sees som selvfortolkende historiske vesener. Denne forståelse er avhengig av visse fordommer (referert i Kvale & Brinkmann, 2017, s. 74). Videre er Kvale og Brinkmann (2017) opptatt av at språket er intervjuprosessen medie og dets verktøy. Gjennom språket utvikles kunnskap sier forfatterne, der både det muntlige og det skriftlige språket oppfattes som en tekst. I dette studiet har den hermeneutikkens forståelsesramme gitt impulser i forhold til å tolke informantenes verbale utsagn i intervjuene, og videre gjennom analyse av transkriberte tekster.

I forskning kan tvilen i egen forståelse ifølge Tanggaard og Brinkmann (2015) være en konstant følgesvenn. Fordi konteksten er et produkt av den transkriberte teksten som man videre analyserer. Det er ikke uvanlig at man opplever en erkjennelsesmessig krise underveis i dette arbeidet. Tvilen på seg selv og sin forståelse kommer nagende. Denne produktive tvilen vil kunne skjerpe oppmerksomheten mellom språk og erfaring. I dette arbeidet kan tvilen være et metodologisk grunnvilkår.

4.2. Semistrukturert intervju som metode

Utgangspunktet for dette studiet var å forstå hvordan lærerne opplever sin relasjonskompetanse i møte med elevene etter endt videreutdanning i veiledning, samt hvordan de mener det kan ha påvirket elevenes læringsstrategier. For å få svar på studiens problemstilling valgte jeg semistrukturert intervju som metode, som ifølge Tanggaard og Brinkmann (2015) er en mellomting av ustrukturert og strukturert intervju. Denne metoden har gitt meg mulighet til kreativitet innenfor den rammen jeg etablerte i forberedelser og utarbeiding av intervjuguiden. Jeg har blant annet kunnet avvike fra styrende intervju spørsmål med mål om at informantene skulle få være i fokus og fortelle det de var opptatt av. Tanggaard og Brinkmann (2015) hevder at dette er den formen for intervju som oftest praktiseres i moderne intervjuforskning. Med denne intervjumetoden har jeg prøvd å finne ut hva informanten tenker og føler, med utgangspunkt i informantens konkrete tanker, opplevelser, handlinger og hvordan de utvikler seg. Tanggaard og Brinkmann (2015, s. 19) skriver at: «Intervjuet gir oss en privilegert tilgang til personers opplevelse av deres livsverden og kan utgjøre begynnelsen på en modellkonstruksjon og teoriutvikling», og at denne intervjumetoden krever at man forfølger fortellingen som intervjupersonene er mest opptatt av å fortelle.

I denne studien har fokus vært på informantens egne perspektiver, hvilket har ført til mer av en dialog enn rene spørsmål og svar. Hvert intervju varte omtrent i 60 minutter og har gitt detaljerte og fyldige beskrivelser av hvordan lærerne har opplevd sin relasjonskompetanse i møte med elevene etter endt videreutdanning i veiledning, samt hvordan de mener det kan ha påvirket elevenes læringsstrategier. Jeg har tatt i bruk individuelle intervjuer ansikt til ansikt. Dette har ført til en mer nær og personlig kontakt med læreren som informant, uten påvirkning av de andre tre informantenes opplevelser, tanker og meninger.

Jeg har ingen erfaring med intervjuer som forskningsmetode, og er første gangen det ble tatt i bruk i dette studiet. «Intervjuforskning er et håndverk som, hvis det blir utført riktig, kan være en kunstform» skriver Kvale og Brinkmann (2017, s. 35). Videre påstår Kvale og Brinkmann (2017) at det kreves et høyt ferdighetsnivå hos intervjueren, både i kunnskaper om valgt tema og metode for gjennomføring av intervju. For å kvalitetssikre intervjuguiden samt øve på intervjuteknikken ble en pilotundersøkelse gjennomført med to lærere i god tid før datainnsamlingen. I dette fikk jeg bekreftelse på at intervjuguiden ga hensiktsmessige resultater. Det ga også mulighet til justeringer i både formulering av spørsmål og intervjuteknikk, med hensikt om å kunne forbedre dette til intervjuene.

Kvale og Brinkmann (2017) mener at det viktigste forskningsinstrumentet er forskeren. Det kreves mye trening for å bli en god intervjuer. Det kreves en håndverksmessig dyktighet som er avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som produseres. «Den dyktige håndverker fokuserer ikke på teknikkene, men på den oppgave og det materiale eller objektet han eller hun arbeidet med» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 86).

Ved å lytte til intervjupersonene, samt være fleksibel i forhold til hvordan man tar i bruk prefabrikkerte spørsmål, viser Postholm (2011) til at man allikevel kommer til de oppsatte temaene. Til det kreves en godt utarbeidet intervjuguide med hensikt å få svar på problemstillingen. Jeg valgte semistrukturerte intervjuer, da det ville gi meg mer utfyllende svar enn hva forhåndskodede spørreskjema ville gjort, slik har intervjuene pekt mer mot dialog enn rene spørsmål og svar.

For å finne svar til problemstillingen ble intervjuguiden utarbeidet i form av et spørreskjema med generelle spørsmål inndelt i ulike tema. Rekkefølgen i både tema og spørsmål ble endret underveis i intervjuet. Det semistrukturerte intervjuet ga meg muligheter for å avvike fra planlagte spørsmål underveis i intervjuet. Spørsmålene har vært formulert som åpne spørsmål, slik at informanten fikk mulighet til refleksjon. Jeg har også unngått å styre dialogen. Ledende spørsmål fører gjerne til at informanten svarer det de tror at intervjueren ønsker å høre (Postholm, 2011).

Kvale og Brinkmann (2017) mener at forskningsintervju bærer preg av en kultivering av samtaleferdigheter, som de fleste av oss allerede behersker i form av å stille spørsmål, men at utfordringer ligger i kultiveringen av disse samtaleferdighetene. Semistrukturert intervju som metode ga meg muligheten til å forme intervjuet slik at det tok hensyn til informantens interesse og behov. Jeg har åpnet for at informantene fikk større frihet til å uttrykke seg. Semistrukturert intervju med hver av disse informantene har gitt tilgang til å prøve å finne ut av og forstå ulike sosiale prosesser, samt innsamling av fyldige og detaljerte beskrivelser.

Utfordringer underveis i intervjuet har medført at jeg har vært nødt til å ta raske avgjørelser i formulering av meningsfulle spørsmål som har underbygget problemstillingen. Et eksempel på det er at informantene ved flere tilfeller brukte lang tid på å svare, og der har jeg tatt i bruk hjelpespørsmål. Det har allikevel vært nødvendig med en viss standardisering med støtte i den overordnede intervjuguiden, noe som i ettertid har underlettet arbeidet i systematiseringen av informantenes svar. Gode forberedelser til et godt intervjuprosjekt, påstår Tanggaard og Brinkmann (2015) krever at forskeren blant annet har brukt mye tid til litteraturstudier.

I forberedelser av intervjuene har jeg gjort meg godt kjent med teori i tema knyttet til forskningsspørsmål og forskningsmetode, visst hva intervjuet skal handle om, og innhentet viktige opplysninger fra informantene. For å gjøre lærerne som informanter trygge i startfasen har jeg presentert meg selv, og gitt informantene nødvendig informasjon om prosjektets tema og dets rammer i forkant av intervjuet. Lærerne er også blitt informert om frivillig deltakelse og anonymisering mot beskyttelse av personvern, som jeg kommer tilbake til senere (Jf. kap. 4.3.2 og 4.3.3). At intervjuet har foregått på et adskilt rom på lærernes arbeidssted, kan ha gjort lærerne tryggere og åpne, i motsetning til om det foregikk et sted som er tatt ut av sin kontekst og oppgavens formål. For å få noe meningsbærende ut av intervjuet, har jeg holdt meg til tema, vist interesse, engasjement og vært lydhørt, uten å bli for personlig. Det har dreid seg om å finne en balanse der jeg heller ikke blir for upersonlig. For å gjøre informantene trygge i håp om å få så ærlige svar som mulig, har jeg også gitt litt av meg selv. For eksempel i forhold til situasjoner som informantene fortalte om, har jeg kortfattet nevnt lignende utfordringer jeg selv har opplevd.

4.2.1 Utvalg av informanter, størrelse, strategi og rekruttering

Dette studiet retter blikket mot hvordan lærerne opplever sin relasjonskompetanse i møte med elevene etter endt videreutdanning i veiledning, samt hvordan de mener det kan ha påvirket elevenes læringsstrategier. Jeg valgte derfor fire lærere som har tatt videreutdanning i veiledning. Informantene ble rekruttert av meg, og fikk deretter informasjon om studiet via mail. Informantene har ulikt antall studiepoeng, der en har 60 studiepoeng, to har 30 studiepoeng og en har 15 studiepoeng. Med undervisningserfaring på videregående skolenivå har en informant 10 år yrkeserfaring og de andre tre informantene mellom 20-30 års yrkeserfaring. Per i dag arbeider alle informantene på den samme videregående skolen, og underviser i både yrkesfaglig og studiespesialiserende studieretning.

4.2.2 Transkribering

Intervjuene ble gjennomført med lydopptak (diktafon). Med kun lydopptak fikk jeg ikke med meg alle detaljer, spesielt ikke stemningen og det nonverbale språket. Håndskrevne notater ble foretatt som et viktig supplement. Jeg valgte å transkribere verbale utsagn, samt nonverbalt språk og atmosfæren til en skriftlig tekst. For å unngå å glemme viktig informasjon ble dette gjennomført kort tid i etterkant av hvert enkelt intervju. Underveis i transkriberingene ble jeg enda mer kjent med materialet og det oppstod noen ideer til bruk videre i analyse. Samtidig

opplevde jeg gjennomføringen av transkriberingen som tidskrevende og utfordrende. Det var vanskelig å transkribere helt ordrett til det informantene sa og viste følelsesmessig. Ansiktsuttrykk, latter, sukk, tonefall, pauser etc. ble også nedtegnet. Det transkriberte materialet ble totalt på 80 sider. Å gå så grundig til verks mener Christoffersen og Johannesen (2012) kan være et solid grunnlag med hensyn til valid tolkning av data fra intervjuene, samt videre for analyse av funnene.

4.2.3 Kategorisering og analyse av data

I analyseprosessen har jeg bearbeidet og skapt en forståelse utfra transkriberinger av lydopptak og notater. «Å analysere betyr bokstavelig talt å dele opp noe i mindre deler» (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 37). Med en fenomenologisk tilnærming i dette studiet har jeg bestrebet meg i oppdagelse av deler og elementer som kan ha skapt en helhet. For å kunne analysere og tolke data på en strukturert måte anbefaler Tanggaard og Brinkmann (2015) en mer formalistisk måte å kode materialet på ved hjelp av kategorisering. For å få en oversikt begynte jeg dette arbeidet med å lese gjennom transkriberingene et flertall ganger. Deretter ble teorikapitlet lest igjennom på nytt, og til slutt ble meningskategoriene laget utfra dette. Dette opplevdes som en krevende prosess med mange sider av transkribering som skulle systematiseres. Som hjelp til å finne et mønster i datamaterialet for å avdekke et budskap eller mening tok jeg i bruk fargekoder med utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden. Dette analysearbeid endte opp med at jeg laget fire kategorier:

- Begrepet relasjonskompetanse
- Utfordringer i kommunikasjon
- Påvirkning av undervisningspraksis etter endt videreutdanning i veiledning
- Verdier av videreutdanning i veiledning

Av hensyn til anonymisering har jeg valgt å ikke skille informantene utfra kjønn, alder og yrkeserfaring. Derimot har jeg nummerert informantene, med hensikten å se om det var forskjell i svarene avhengig av antall studiepoeng informantene har i videreutdanning i veiledning, antall år i yrkeserfaring, samt studieretninger de underviser i.

4.3 Forskningsetiske refleksjoner

4.3.1 Hensyn til informanten

Det er vanlig med en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn i den kvalitative forskningen. Hvis man ønsker å gå i dybden kreves det en god porsjon med respekt, slik at man ikke krenker informanten. Det er viktig å poengtere at hensynet til etiske problemstillinger gjør seg gjeldene gjennom forskningsprosessens alle faser. Det er av betydning at forskeren er forberedt og har tenkt igjennom etiske spørsmål i begynnelsen av en intervjuundersøkelse, med tanke på hvilke konsekvenser det kan føre med seg (Kvale & Brinkmann, 2017). I dette studiet har jeg tatt hensyn til informantene og vært bevisst på at noen av spørsmålene har kunnet være utfordrende å besvare. For å styrke meningsinnholdet i spørsmål som ble stilt, har jeg prøvd å uttrykke meg med språklige presiseringer for oppklaring av flertydigheter og uklarheter av begreper. Jeg har forenklet ord og begreper som jeg håper har gitt støtte og hjelp til informanten til å besvare studiens problemstilling. For eksempelvis hadde samtlige informanter utfordringer med å besvare hvordan det mente det videre kan ha påvirket elevenes læringsstrategier. Jeg omformulerte spørsmålet til om det kan ha påvirket elevenes forhold til egen læring og egne tankeprosesser, samt oppmerksomhet om egne læringsprosesser. Johannessen et al. (2016) sier at begreper er viktige byggeklosser i utvikling av teori, samt viser til sammenheng mellom begreper.

I undersøkelsen har informantene åpnet seg i sine besvarelser, og til oppfølging har jeg tatt i bruk spesifiserende spørsmål som er mer direkte og til dels kan ha vært fylt med moralske og etiske dilemmaer. For eksempel spurte jeg informantene om hva årsaken kunne være til at det hadde oppstått en utfordring i relasjonen til eleven, hvordan de opplevde dette, og hvordan de valgte å løse dette. Det har også blitt bruk projektive spørsmål som kan oppfattes som mer indirekte. Jeg spurte blant annet informantene hvordan de tror elevene opplever en god relasjon til læreren. Jeg har også benyttet meg av strukturerende spørsmål med hensikt om å holde meg til problemformuleringen. Dette har vært til hjelp i strukturering, da jeg blant annet har spurt informantene om å gå tilbake og utdype noe de har uttrykt på et tidligere tidspunkt i intervjuet, samt også bedt om å få skifte til et annet emne underveis i intervjuet. For å få oppklare noe informantene har fortalt har jeg stilt fortolkende spørsmål. Dette for å sikre at jeg har forstått informantene riktig. For eksempel har jeg gjentatt det som informantene har fortalt meg og spurt om jeg har forstått informantene riktig. Kvale og Brinkmann (2017) er opptatt av forskerens

evne til å kunne stille oppfølgingsspørsmål, for med en mekanisk overholdelse av teknikk og regler vil det ikke fremme kunnskapsproduksjonen i like høy grad.

I intervjusituasjonen har jeg vært bevisst at det kan ha eksistert et implisitt maktforhold, mellom meg og informantene. Det vil si et asymmetrisk forhold, der jeg som forsker har makt og kontroll i forskningsprosessen. Det kreves refleksjon og innsikt hos forskeren når makt tas i bruk, ifølge Kvale og Brinkmann (2017), og den må forvaltes på en hensiktsmessig måte. Det er viktig å være klar over at det er forskeren som bestemmer tema, er igangsetter, definerer intervjusituasjonen, stiller spørsmålene, velger hvilke svar som skal følges opp og til slutt avslutter samtalen. I intervjuene bør man unngå utspørring, ellers vil det stor grad fremstå som enveisdialog, og samtalen i seg selv blir ikke et mål, men fungerer mer som et middel for forskeren i sin fortolkning av den intervjuedes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2017).

Johannessen et al. (2016) legger også vekt på at forskeren i refleksivitetsprosessen bør ha gode evner til å kunne reflektere over egen rolle. Det har vært av betydning hvordan informantene har oppfattet meg. Svarene kan bli påvirket i positiv eller negativ retning alt etter hvor trygg eller utrygg informantene har følt seg i denne konteksten. Når det gjelder både intervjuteknikk og min forforståelse av det aktuelle tema, ser jeg at det kan ha påvirket informantenes holdning til meg og de svar som er blitt gitt. Postholm (2011) påstår at forskere som er klar over sin egen subjektivitet også må være bevisst hvorfor de analyserer og tolker som de gjør. Kvale og Brinkmann (2017) støtter at forskeren gjennom sine reflekterte valg vil være mer bevisst på hva slags kunnskap som kan utvikles gjennom forskningsintervju.

I dette arbeidet har jeg prøvd å være åpen, forutsigbar, pålitelig, imøtekommende og lydhør, slik at informantene skulle tørre å åpne seg. I følge den danske filosofiprofessoren i etikk Løgstrup (2012) er tillitsdimensjonen sentral og nødvendig for at relasjonen i denne konteksten skal kunne utvikle seg i positiv retning. Tillit er noe man må gjøre seg fortjent til. Det handler om å kunne møte informantene med tillit, varme og omsorg. Med hensyn til hvor langt man kan strekke seg i sine undersøkelser sier Kvale og Brinkmann (2017) at det stilles sterke krav til personlig nærhet og finfølelse. Forskeren bør også være klar over spenningen mellom profesjonell distanse og personlig vennskap. Forskerens uavhengighet bør bestrebe seg på en så fullstendig og nøytral undersøkelse av fenomenet som mulig. Hvis man identifiserer seg for sterkt med deltakerne kan det i for sterk grad følelsesmessig påvirke forskeren, og man mister den profesjonelle avstanden (Kvale & Brinkmann, 2017).

Som viktige egenskaper i anerkjennelse av både meg selv og informantene, har jeg vært bevisst egen selvrefleksjon og avgrensing. Jeg har prøvd å være klar over skillet mellom hva som hører til meg og hva som tilhører informantene. I denne refleksjon har det krevdes at jeg har kunnet stoppe opp, fått avstand til meg selv, og blitt i stand til å få øye på meg selv. Refleksjonen har forekommet både i forkant, underveis og/eller i etterkant. Relasjonen har krevd både min nærhet og evne til å distansere meg, for videre vurdering av informantenes situasjon utenfra. Det innebærer en utfordrende balansegang mellom bekreftelse og sympati, og kritisk holdning (Postholm, 2011). Etisk sett har det vært en balansegang mellom å innhente informasjon og samtidig vise respekt for informantenes integritet. Jeg har prøvd å skape et rom der informantene fritt og trygt har kunnet få prate.

4.3.2 Konesjonsplikt, personvern og konfidensialitet

NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) har utgitt forskningsetiske retningslinjer som er forpliktende. Det kan forklares som praktisk vitenskapsmoral som innebærer at forskning er utført på en god og ansvarlig måte, også kalt etisk og redelig forskning. De forskningsetiske retningslinjer har gitt meg støtte og hjelp i mitt arbeid og bidratt til forskningsetisk skjønn og refleksjon. Innunder her hører også forskningsresultatets validitet og reliabilitet (Jf. kap. 4.4.2 og 4.4.3).

I NESH (2016) står det at respekten for menneskeverdet og den personlige integritet står sentralt og er tett knyttet til individets ukrenkelighet. Videre beskrives at «Forskningen skal verne om personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og familieliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger» (NESH 2016, s. 12).

I denne sammenhengen ble en forpliktende test utført hos Personvernombudet for forskning og Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste, også kalt NSD. Testresultatet viste at forskningsprosjektet ikke var meldepliktig. Det vil si at forskningsarbeidet ikke var konesjonspliktig, men allikevel har innebåret forpliktelser å følge anerkjente forskningsetiske normer.

Jeg har opprettholdt full taushetsplikt slik det kreves fra NESH (2016), i henhold til datamaterialet. Dette for å verne informantens personlige integritet, der informantens frihet og selvbestemmelse skal sikres. Jeg har overholdt respekten for informantens privatliv, ikke minst for å beskytte mot skade og urimelige belastninger. I henhold til personvernet har jeg vist hensyn og respekt for informantenes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. I denne

konfidensialiteten har jeg dermed gitt et løfte til informantene om at den informasjonen som skal videreformidles, ikke på noen måte skal kunne identifiseres. Med dette har jeg vist aktsomhet og ansvarlighet til informantenes personopplysninger. I lagringer av datamateriale i dette studiet og i den kommende publikasjon skal ikke noen informanter kunne indentifiseres hverken direkte eller indirekte, med for eksempel fødselsnummer, navn, miljøer og sted.

4.3.3 Samtykke og informasjonsplikt

Jeg har gitt informantene tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltets formål og følgene av å delta i forskningsprosjektet, slik regelverk til NESH (2016) krever. For å gi informantene forutsigbarhet og trygghet hadde jeg i forkant av intervjuet tilsendt informantene informasjon via mail om prosjektets innhold og hensikt, samt et informativt samtykkeskjema. I starten på intervjuet leste jeg på nytt opp samtykkeskjemaet. Det ga informantene mulighet til å stille oppklarende spørsmål før de ga sitt samtykke med signering til å delta i dette studiet. Dette bidro til å tydeliggjøre både mitt ansvar og informantenes rettigheter. Informantene ble blant annet opplyst om at de kunne trekke seg fra deltakelse til enhver tid uten at det skulle kunne føre til noen negative konsekvenser.

Retningslinjer om lagring av personopplysninger er fulgt, og ingen informanter er lagret lenger enn det som har vært nødvendig. Det gjelder både lydopptak og transkriberinger som er blitt foretatt. En forsker forplikter seg å tilbakeføre sine forskningsresultater på en forståelig og forsvarlig måte som informantene forstår (NESH, 2016). Informantene har i denne studien fått muligheten til å kunne rette opp misforståelser. De fikk mulighet til å lese og komme med endringer eller oppklaringer til transkriberingen av intervjuet de deltok i. Det kan ha styrket prosjektets validitet (Jf. Kap. 4.4.3).

4.4 Verifisering

I følge Kvale og Brinkmann (2017) er rapportering av kunnskap som er så sikker og verifiserbar som mulig, forskerens ansvar, i form av intervjufunnenes generaliserbarhet, validitet og reliabilitet.

4.4.1 Generaliserbarhet

Forskningsresultatenes konsistens og troverdighet har med reliabilitet å gjøre, og vises gjennom spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres (Kvale & Brinkmann, 2017). Postholm

(2011) sier at reliabilitet vanligvis referer til resultatenes pålitelighet. Siden møtet mellom forskeren og informanten i kvalitativ forskning er en unik tidsbestemt situasjon, vil de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet være problematiske. I kvalitative intervjuer påstår forfatteren at det er umulig å gjenta et intervju identisk med den samme informanten. Dette på grunn av at informanten har blitt påvirket med økt innsikt fra tidligere intervju, samt ikke har evne å huske og gjenta det som ble sagt den gangen (Postholm, 2011, s. 169).

Der det er få intervjupersoner påstår Kvale og Brinkmann (2017) at intervjuresultatene ikke kan generaliseres, fordi antallet informanter avhenger av formålet med undersøkelsen. På den andre siden sier de at gjennom en bevisst bruk av det subjektive perspektivet kan vi få en unik, sensitiv forståelse av den dagligdagse livsverden. De begrunner det med at forskeren er det mest følsomme redskapet som kan tas i bruk til forskning på menneskelige betydninger. Med et mangfold av fortolkninger vil intervjuer åpner opp for kvalitative beskrivelser av nye fenomener. Dermed vil validering og generalisering kunne føre med seg alternative former for evaluering av kvaliteten og objektiviteten (Kvale & Brinkmann, 2017). I den kvalitative forskning sier også Postholm (2011, s. 164) at validiteten er mer avhengig av mangfoldet i informasjonen og forskerens evne til å kunne tolke og analysere, enn populasjonens omfang. Tanggaard og Brinkmann (2012) mener også det er bedre å gjennomføre med noen få informanter, gjerne med 3-5 informanter. Forfatterne begrunner dette med at for mange intervjuer kan øke risikoen for at forskeren drukner i mengden av data, hvilket videre lager utfordringer i analyse og fortolkning av materialet.

4.4.2 Reliabilitet

I all slags forskning er dataenes pålitelighet et grunnleggende spørsmål, også kalt reliabilitet. Det er flere betydningsfulle faktorer som virker inn på reliabiliteten. Nøyaktighet av undersøkelsesdata står sentralt her. Det samme gjelder hvilke data som tas i bruk, måten de samles inn på og til slutt hvordan de blir bearbeidet (Johannessen et al., 2016).

Påliteligheten i dette studie har handlet om hvordan jeg har møtt informantene, og i hvilken grad jeg har klart å skille budskapet til informantene fra egen tolkning. Jeg har prøvd å ta i bruk et forståelig språk til informantene, slik at misforståelse kunne unngås. I intervjuene ble data samlet med hjelp av lydopptak og notater. Kort tid etter intervjuene ble transkriberingen gjennomført for at ikke viktig data skulle gå tapt (Jf. kap. 4.2.2). Det er av betydning at informantenes formidling også kan ha påvirket påliteligheten positivt. Med lydopptakene har

jeg sikret at svarene til informantene ble riktig gjengitt, samt i min dokumentasjon vist til direkte sitater fra informantenes uttalelser. Videre i dataanalyse har jeg prøvd å finne et mønster i datamaterialet som kunne avdekke et budskap eller mening. Nøyaktighet i analysearbeid kan ha bidratt til en økt forståelse utfra transkriberinger av lydopptak og notater. Funnene har deretter blitt analysert mot teorien, som videre har styrket forståelsen opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette kan ha gitt et solid grunnlag med hensyn til valid tolkning av data fra intervjuene, samt videre for analyse av funnene.

Kvale og Brinkmann (2017) mener det er viktig å beherske kunstverket i å utføre strengt ordrette transkriberinger, både med det verbale og nonverbale språket. For å sikre reliabiliteten som tidligere nevnt, har jeg bestrebet meg på å gå grundig til verks i transkriberinger. Dette kan ha også ha bidratt til et solid grunnlag med hensyn til valid tolkning av data fra intervjuene (Jf. kap. 4.2.2).

4.4.3 Validitet

Validitet kan forstås som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke, der en valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser (Christoffersen & Johannessen, 2012). Fokuset er på i hvilken grad vi reflekterer våre iaktakelser i de fenomener vi ønsker å vite mer om. Hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke, dreier seg om validitet. Med denne forståelsen av validitet kan det gi gyldig og vitenskapelig kunnskap i kvalitativ forskning. Validering avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen gjennom alle faser i forskningsprosessen. Funnene må kontinuerlig sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk fra start til sluttproduktet. Det vi si fra en kontinuerlig prosessvalidering til en endelig produktvalidering. Ved hjelp av de ulike fasene i prosessen skal det kunne gi svar på om funnene understøtter forskerens konklusjoner (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Johannessen et al. (2016) mener at alle mennesker har en forforståelse i form av kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten. For å sikre studiets kvalitet påstår Postholm (2011) at forskeren er det viktigste instrumentet i fenomenologiske studier, i forhold til hvordan forskeren evner å behandle og tolke data. Validitet styrkes ved at forskeren innehar et kritisk syn til sine egne fortolkninger som ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) motvirker en selektiv forståelse og skjev fortolkning av fenomenet. Jo sterkere falsifiseringsbestrebelse i kontroll av validiteten, desto mer gyldig eller troverdig er kunnskapen som formidles av forskeren.

I intervjusituasjonene og analysefasen har jeg prøvd å være klar over min egen påvirkningskraft, i forhold til egen forforståelse og bakgrunn. Dette kan ha påvirket forskningsprosessen, både bevisst og ubevisst i tolkning som er blitt foretatt.

Det jeg som forsker er opptatt av og interessert i påvirker dataresultatene. Det vil si data fra intervjuene har vært avhengig av min forforståelse. Tilnærmingen til hvordan jeg har prøvd og behandlet dette, har vært av betydning for forskningsarbeidet, spesielt i form av analysefasen av disse datafunn. Johannessen et al. (2016) påstår at forforståelse i form av kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten har alle mennesker i ulik grad i sitt møte med verden. Dette gjør at vi både bevisst og ubevisst bruker forkunnskapene til å kunne tolke verden rundt oss. For å kunne forstå virkeligheten er denne forforståelsen er helt avgjørende og nødvendig.

I min egen forforståelse har jeg tilstrebet meg å være dette bevisst under intervjuene, samt gjennom hele forskningsprosessen. Jeg unngikk blant annet å stille ledende spørsmål i intervjusituasjonen. Dette for å unngå at informantene skulle svare det de trodde jeg ville høre. Derimot har jeg prøvd å tilrettelegge for at informantene skulle få prate fritt og ikke bli avbrutt. I intervjusituasjonen sier Tanggaard og Brinkmann (2015) at det er viktig at forskeren lytter aktivt og gir oppmerksomhet til det informantene forteller om.

Den samme effekten og påvirkningen gjorde seg også gjeldene for informantens forståelseshorisont. I intervjuene formidlet informantene sine forkunnskaper, samt deres egen fortolkning av fenomenene. Det vil si hvordan de selv opplevde sin relasjonskompetanse til elevene, og hvordan de mente videreutdanning i veiledning kunne ha påvirket elevenes læringsstrategier. I tråd med hermeneutikken har jeg prøvd å forstå og viset hensyn til at forskningen har en sammenheng mellom ulike deler som skal settes sammen og tolkes som en helhet (Jf. kap. 4.1.3).

Kunnskaper og erfaringer jeg har tilegnet meg gjennom mange år i læreryrket, samt videreutdanning i veiledning har påvirket min forståelseshorisont. Dette kan ha fremmet intervjusituasjonen hvis informantene opplevde mine kunnskaper og ferdigheter i form av mitt engasjement som positivt. På den andre siden kan denne forforståelse ha påvirket tolkningen negativt hvis min sannhet har fått stått mer i fokus. Derfor har jeg i dette forskningsarbeid prøvd å la informantene få stå i fokus. Videre har jeg prøvd å forstå og skape mening ved hjelp av det innsamlede datamaterialet.

Gyldigheten avspeiles i hvordan forskningsspørsmålene formuleres ifølge Kvale og Brinkmann (2017). Validitet handler ikke bare om en metode, men også om i hvilken grad informanten klarer å forstå de teoretiske innholdet i spørsmålene. I intervjuene ble åpne spørsmål stilt, samt med fortolkende- og oppfølgingsspørsmål. Det bidro til at informantene fikk tid til å refleksjon og utdypelse, samt ga bekreftelse på at jeg hadde forstått informanten riktig.

Jeg mener selv at jeg har vært teoretisk påleest både til problemformuleringens tema og valgt forskningsmetode, før intervjuguiden ble utarbeidet. Dette innebar at jeg før intervjuene fikk formulert tydelige og forståelige spørsmål, men kanskje aller viktigst at jeg har kunnet uttrykke meg forståelig for informantene i intervjuene.

Det har ikke blitt foretatt oppfølgingsintervjuer med noen av informantene. Jeg er bevisst faren for at det kan føre til svekkelse i både reliabilitet og validiteten. I denne sammenhengen sier Johannessen et al. (2016) at det kan bli problematisk å avdekke årsakssammenhenger mellom fenomener. Forfatteren mener at det sannsynligvis ville kunnet gi meg større grad av både pålitelighet og gyldighet, hvis jeg hadde samlet inn data over tid.

Jeg opplevde selve tidspunktet som utfordrende i intervjusituasjonene. Lærerne fikk selv bestemme når det passet å bli intervjuet. Alle lærerne ønsket det i en midttime da de selv ikke hadde undervisning. Jeg opplevde det som en stresset situasjon da lærerne skulle rekke sin undervisning rett i etterkant av intervjuet. Jeg tror dette kan ha bidratt til at konsentrasjonen hos samtlige lærere ble redusert i slutten på intervjuet. Jeg registrerte dette bl.a. i form av blick som flakket og de begynte å se på klokken. Som tidligere nevnt fikk lærerne tilgang til, samt kunne uttale seg om den transkriberte teksten av intervjuet. Ingen av informantene kom med noen endringer eller tilleggsopplysninger, hvilket kan tyde på at de fikk formidlet det viktigste til spørsmålene i intervjuene.

5. FUNN FRA INTERVJUENE

Studien søker å finne ut hvordan lærerne opplever sin relasjon til elevene, og om videreutdanningen innen veiledning har utgjort noen endring av praksis, samt hvordan de mener det kan ha påvirket elevenes læringsstrategier.

5.1 Informantene

Tre kvinner og en mann har deltatt i dette studiet. Informantene har mellom 10 og 30 års yrkeserfaring som lærere i videregående skole. Tre av dem er per i dag i 100 % stilling og har en kontaktlærerfunksjon, og en har redusert stilling i 60 % og har ikke kontaktlærerstilling. Når det gjelder videreutdanning veiledning, har en av informantene 60 studiepoeng, to av dem har 30 studiepoeng og en har 15 studiepoeng. En av dem gjennomførte videreutdanning for 2 ½ år siden, to av dem gjennomførte videreutdanning for ca. 5-6 år siden, og en av dem for ca. 10 år siden.

5.2 Begrepet relasjonskompetanse

Når det gjelder begrepet relasjonskompetanse, samt hva som kjennetegner en god relasjon mellom lærere og elever var informantenes oppfattelse av dette relativt samstemt. De sa at en god relasjon mellom seg og elevene først og fremst må bygges på tillit og trygghet, samt å møte elevene der de er. Det må opparbeides en åpenhet, slik at elevene tør å komme for å ta opp både faglige og sosiale temaer som kan være både skolerelaterte og av privat art. Her kreves ærlighet og autensitet. Alle uttrykte at god kommunikasjon er en forutsetning for å kunne etablere en kultur for tillit og trygghet. Informant 4 sa:

Hvis du skal bygge relasjoner så må du kunne kommunisere med elevene. Du må også kunne snakke om andre ting enn bare fag. Kunne stille de noen spørsmål. Ta noen sånne småpratere i tillegg til de her obligatoriske elevsamtalene. For å komme litt på nett og få vite hva som interesserer dem. For å bli kjent rett og slett. Det betyr at jeg må være aktivt lyttende og aktiv spørrende for å komme inn på elevene.

De trakk også frem at det å kunne gi tid, vise interesse og nysgjerrighet, fremmer en god relasjon til den enkelte elev. Det gjøres blant annet ved å stille eleven gode spørsmål, for at eleven skal

kunne utvikle seg både faglig og sosialt. Samtlige lærere fortalte at de vil elevenes aller beste knyttet til ulike kontekster som påvirker skolehverdagen deres. Informant 1 fortalte:

Ja, at de blir tatt på alvor så de kjenner den tryggheten, slik at de kan komme til meg å ta opp forskjellige saker av forskjellig omfang. At de ikke er redd for å ta opp ting. Jeg mener at jeg er en god observatør, der jeg fort fanger opp ulike signaler i f.eks. elevens kroppsspråk og utsagn....Kommunikasjon er utrolig viktig spesielt i relasjon mellom eleven og læreren, samt en god motivasjonsfaktor for eleven. Når du har det, så er det helt utrolig hva du kan få den eleven til å gjøre. Det er lettere å irettesette eleven, sparke de der bak og ikke bare stryke de med hårene støtt.

Videre presiserte informanten at det er viktig å kunne vise at de ikke alltid har rett, eller at de er mennesker som kan gjøre feil:

Det handler om å være en god rollemodell. Sist uke måtte jeg legge meg flat fordi jeg hadde informert feil. Det å kunne innrømme at jeg hadde gjort en feil og ikke la skylden på noen andre. Det er viktig å møte eleven med ærlighet, slik kan det også bli enklere for eleven å kunne innrømme sine egne mistak.

Informant 3 trakk fram betydningen av å være nysgjerrig, og at den må være ekte:

Det er den der nysgjerrigheten til eleven som jeg nevnte i sted. Jeg gir meg ikke og jeg dømmer ikke ved første inntrykk. Det handler om å vise ekte interesse og at eleven opplever at det er ekte, og ikke bare styrt av et formelt samtaleskjema som skal fylles ut.

To av informantene mente at humor også er en viktig faktor i skolehverdagen for å komme i kontakt med elevene. Humor kan fungere som et godt virkemiddel i en ellers travel skolehverdag. Det å ikke ta seg selv så høytidelig, og kunne være med å tulle og tøyse litt sammen med elevene.

5.3 utfordringer i kommunikasjon

Lærerne viser til ulike faktorer som kan være utfordringer eller hinder i utvikling av en god relasjon med elevene. Alle lærerne var samstemte om at mangel på tid kan være en av de største utfordringene. Mangel på tid henvises spesielt når det underviser i store klasser med 30 elever eller at de underviser i en klasse kun to undervisningstimer per uke, eller at de er kontaktlærer

for en klasse kun et år av gangen. To av informantene er kontaktlærere for en klasse som går tre år på studieforbereidende, og mener det er en fordel at de er kontaktlærer for elevene i tre år. Det innebærer at de lærerne lærer å kjenne elevene over tid, noe som videre styrker relasjonen til den enkelte elev. Informant 3 beskrev det slik:

Det er klart det tar mye tid og noen ganger må jeg bare sette i gang klassen slik at de har ting å gjøre mens jeg tar ut en og en.... Jeg bruker nok mer tid for de som jeg er kontaktlærer for. De er jo 30 elever, så det tar tid. Jeg opplever at det er enda viktigere at jeg forstår hvordan de tenker og har det, enn de jeg bare har to timer i uken med.

En av de andre informantene, informant 4, beskrev det samme:

Det er så mye elever. Det blir veldig mye dårlig tid til å bygge relasjoner. Det er helst når de jobber på egen hånd med småoppgaver, du kan gå rundt og ta en bitte liten prat med dem. Ellers så blir det jo ikke tid. Jeg tror at jeg fant ut at jeg har 135 elever jeg underviser i år.... Jeg bruker nok mye mer tid til relasjonsbygging for de elever jeg er kontaktlærer for. Jeg prøver å bruke tid i andre klasser også, men det sier seg selv at de klasser jeg for eksempel kun har to undervisningstimer i uka, er det lite tid til dette.

To av informantene oppga at de er kontaktlærer kun et år når de underviser på en yrkesfaglig studieretning. De fortalte at når du begynner å bli godt kjent med elevene, så skal man gi de i fra seg til en annen kontaktlærer i det nestkomende skoleåret.

Enkelte av lærerne fortalte at differensiert undervisning er en utfordring. De mente at relasjonen til enkelte elever kan svekkes da forventningene som læreren og eleven har spriker for mye. En annen faktor er hvis elever har med seg forutinntatte meninger fra en negativ opplevelse som de assosierer med tidligere lærere de har hatt og setter opp noen «sperrer» som gjør det vanskelig for læreren å nå frem. Det at læreren prøver å støtte opp, hjelpe og legge til rette, kan av elevene oppleves som negativ press. Informant 1 viste til at:

Hvis eleven har med seg en tidligere negativ følelse og har opplevd utfordringer med lærere som de mener har vært autoritære, så kan det det noen ganger være vanskelig å nå frem til dem. De setter ut piggene før man egentlig har dannet en relasjon med læreren. Så hvis jeg sier at de skal gjøre noe, så bli det møtt med sånn motbør. Det hender også en del ganger at jeg forventer mer enn de er villig å gi. Dette opplever jeg som en treg materie for å komme videre.

Informant 2 mente at noen utfordringer eller hindringer som oppstår ligger hos seg selv som lærer. Det vil si i form av egne fordommer eller motforestillinger eller i et reaksjonsmønster som gjør at læreren sliter med å nå inn til elevene. Denne læreren sa:

Jeg prøver å bruke de frustrasjonspunktene som ligger i elevmøtet, til å kikke litt på meg selv. Jeg stiller meg selv spørsmålet: Hva er det ved den her eleven som gjør at jeg blir frustrert? Her ligger også en forutsetning at man tørr og stå i det og kjenne på den ubehagelige følelsen og frustrasjonen som vokser i meg, og ikke prøve å ta det personlig. Man må distansere sine egne følelser på en måte. Det handler om å kunne ha et metablikk på seg selv i en sånn setting.

Den samme læreren sier at det er enklere å forholde seg til elever som sliter faglig enn til dem som sliter sosialt. Videre sier læreren at det også kan bli en utfordring hvis eleven ikke vil være åpen om sine utfordringer til sine medelever, noe som ofte kan skape et dårligere klassemiljø på grunn av misforståelser. Å jobbe med åpenhet er viktig her ifølge læreren. Derimot hvis «eleven ikke er vant til dette i fra før, blir det ikke noe enklere i denne alderen heller». Lærere som skal ha elever ut i praksis kan her bli stilt overfor et etiske dilemma. Lærerne skal på en forsvarlig måte kunne godkjenne eleven som skikket i det som kreves av kompetanse/oppgaver når eleven skal ut i praksis eller i læretiden i en bedrift.

Informant 3 opplever sin egen tålmodighet som ganske liten og mener det kan være en utfordring som kan svekke relasjonen til enkelte elever. Denne læreren opplever at det er enklere å undervise gutter enn jenter når tålmodigheten settes på prøve. Denne lærere beskrev det slikt:

Jeg har ganske liten tålmodighet da jeg gang på gang møter opp positiv og prøver å legge til rette for at elevene skal lære, og så møter jeg bare sure jentetryner. Spesielt i en jenteklasse med en slik klikk av survete jenter som aldri blir fornøyd.

Informanten fortalte videre at når disse jentene blir tatt ut til en samtale en og en, opplever læreren god kontakt og forståelse hos jentene. Når jentene igjen kommer tilbake til sin jenteklass, så er det tilbake til det gamle negative mønstret igjen. Denne læreren beskrev dette som en utfordring:

Jeg føler at jeg når frem, men så er det en sånn gruppedynamikk som gjør at de andre fire påvirker hverandre negativt. Og når dette gjentar seg gang på gang, da når jeg

grenser for min tålmodighet. Jeg når bedre frem til gutter enn til jenter, og jeg vet egentlig ikke hvorfor. Dette er en utfordring som jeg vet jeg må jobbe videre med og jeg er på god vei.

Den fjerde informanten fortalte at kommunikasjon er en vanskelig øvelse og kan skape utfordringer i relasjonen til elevene. Denne læreren har erfart at det lønner seg å ta en prat med enkelte elever på tomannshånd i stedet for å ta diskusjoner eller irettesette elevene i klasserommet, da det fort kan føre til munnhuggeri. Denne læreren bekreftet dette og fortalte at:

I en stor klasse på 30 elever kan det jo skje at du får elever som er veldig dominerende, som på en måte tar ordet og leder an tonen i klasserommet. Da jeg slår ned på dette, føler jeg at de blir enda mer i opposisjon til meg. Dette kan sette sitt preg på hele klassen, i hvert fall til den enkelte elev. Jeg har også opplevd at elever tror at jeg ikke liker de fordi vi har vært uenig om noe, for eksempel i form av en karakter som er gitt.

Et annet element som den samme læreren opplever som en utfordring, er at noen fag på det andre året på studiespesialiserende studieretning ikke er avsluttende. Det vil si at elevene ikke får standpunkt karakterer i disse fagene dette skoleåret. På grunn av dette mister elevene motivasjonen. Lærere fortalte hvordan negative tilbakemeldinger fra elever påvirker undervisningen. Det er ikke uvanlig at elevene sier at de ikke ser meningen med å lære seg det som det undervises i. Da blir det tungt å undervise samt ha god klasseledelse ifølge denne læreren. Det fører også til at relasjonen til elevene svekkes i disse periodene, frem til oppstart av et tema som elevene opplever som morsommere. Videre påpekte den samme informanten:

Det er ganske tungt å holde på med fag der elevene ikke skal ha standpunkt karakter. Det å være variert nok og være underholdene blir vanskelig. Ja, for jeg er litt sånn fagmenneske, litt sånn ordentlig og kan være litt kjedelig tror jeg. Jeg er ikke i underholdningsbransjen har jeg sagt til elevene. Dette skoleåret er faktisk meget krevende.

5.4 Påvirkning av undervisningspraksis etter endt videreutdanning i veiledning

På spørsmålet om videreutdanningen i veiledning har gitt lærerne ny og relevant kunnskap og ferdigheter knyttet til egen undervisningspraksis var det relativt stor enighet. De sa at de har

fått et større innblikk i hvordan de kan møte elevene, samt at de er blitt mer bevisst på hvordan de kan stille reflekterende spørsmål til elevene, som videre gir god effekt for læring. Det mener de har vært til god nytte både i faglige og sosiale sammenhenger. Samtlige informanter tar stadig i bruk begrepet trygghet og dets betydning for relasjonen til eleven. På den andre siden sa to av informantene at det er vanskelig å vite med sikkerhet om det er veiledningsstudiet eller den opparbeidete yrkeserfaringen som gjør at de opplever denne tryggheten, eller om det er en kombinasjon av de to. Alle fire informantene viser til at bevisstheten til egen metakognisjon også gjør det lettere å legge til rette for den samme bevisstheten hos elevene. Informant 3 sa: «Etterutdanningen i veiledning var gull verdt, fordi jeg har fått satt ord på ting jeg driver med og blitt mer bevisst på hvorfor jeg gjør det jeg gjør. Det har også gjort meg mer systematisk».

Informant 1 fortalte hva videreutdanningen har gitt:

Ja, jeg synes jo at det har gitt meg et større innblikk i hvordan jeg kan møte elevene, på den måten i forhold til veiledning.... Jeg er blitt mye flinkere til å stille spørsmål der elevene gis muligheten til refleksjon. Jeg føler at veiledningsstudiet har gitt meg en større trygghet, og forhåpentligvis med det også blitt en bedre samtalepartner for elevene. De verktøyene dette har gitt meg er godt å ha i bakkant og det er blitt lettere å kunne lese av situasjonen i øyeblikket og handle deretter.

Den andre (2) bekreftet dette og sa:

Jeg har mye større forståelse av den prosessen som skjer via læring. Det handler om tålmodighet og mange flere verktøy og bistå i den prosessen.... Det har på en måte formet meg og styrket min rolle og mine verktøy som lærer og bevisstheten rundt veilederrollen, for å få til læring. Jeg tør å prøve ut nye ting med det at jeg har fått mer kunnskap, når jeg ser at det fungerer. Man blir mye tryggere. Det har vært med og påvirket undervisningen for min egen metakognisjon i hvordan elevene oppfatter min formidling. Det gjør det enklere å få i gang diskusjoner og dialoger med elevene. I de tilbakemeldinger du får i fra elever, så må du tørre å kikke inn på deg selv og hvordan din væremåte er med og påvirker elevene.

Videre trakk informanten frem betydningen av å være sensitiv og lydhør, og ha evnen til å stille gode spørsmål:

Jeg har disse åpne spørsmålene som er et godt grunnlag for å kunne legge til rette for en god relasjon. Det handler om å være litt menneskekjenner. Eleven bør oppleve samtalen

som ufarlig i starten. Jeg føler meg frem litt før jeg vet hva jeg kan bruke. Det jeg kanskje har lært gjennom studiet er alltid legge et godt grunnlag for å skjønne hvor man kan gå, for eksempel i hvor mye jeg kan pushe og hvor jeg skal holde meg tilbake.

En av de andre, informant 4, mente vedkommende tidligere var rask med å gi råd til elevene, men nå med økende kompetanse og erfaring var mer opptatt av å reflektere sammen med elevene fortalte: «Jeg var mye raskere til å gi eleven råd, samt stille ledende spørsmål tidligere. Nå er jeg mye flinkere til å stille åpne spørsmål der elevene får reflektere og finne frem til svaret».

Videre formidler alle fire informantene at videreutdanning i veiledning har gitt dem kunnskaper og ferdigheter i form av ulike nyttige verktøy. En av de uttrykte: «Det er en god og trygg verktøykasse som ofte kan tas i bruk i undervisningspraksisen» (informant 2). Her nevnes spesielt at de kan stille åpne spørsmål, med «skalerings-/graderingsspørsmål» som eksempel. Slike spørsmål kan for eksempel hjelpe eleven å sette ord på grad av alvor bak en følelse eller handling. Alle lærerne bekreftet at åpne spørsmål som er fremtidsrettet gir god effekt. Et par av lærerne nevner også i denne sammenhengen at videreutdanningen har vært lærerik og gitt dem nye kunnskaper. Med ulike verktøy de har tilegnet seg i veiledning som metode, har de kunnet støtte opp om elevens egen oppøvelse av metafokusering/metakognisjon på seg selv. Dette med hensikten at eleven skal kunne få et videre perspektiv eller et annet syn på saken. Som informant 1 sa:

Metafokusering og skalering synes jeg er gode måter å få elevene til å reflektere i ting de kan relatere til. Med mine spørsmål hjelper jeg elevene til å synliggjøre hvor de er i dag og hvordan de skulle ønske at de kunne være, og hvordan de skal komme seg dit.

Informant 2 bekreftet dette i sin uttalelse om elevenes utvikling av metakognisjon:

Vi prøver jo å legge til rette for elevens metakognisjon, fordi et av fagets egenarter er på en måte det med system og helhetsforståelse. En av nøkkelementene i system og helhetsforståelsen er evnene til å forstå ting utenifra. De elever som evner dette får det enklere i faget.

Informant 2 var opptatt av at veiledning like fint kan tas i bruk både i praktiske og i mer teoretiske øvelser med hjelp av skalerings-/graderingsspørsmål, og sa:

Ved å involvere den kroppslige biten, ved å lage en linje på gulvet kan man skalere seg på en skala fra en til ti, som er med å bevisstgjør eleven hvorfor er der den er og ikke lenger ned eller opp på skalaen. Jeg har stor tro på de praktiske øvelsene, fordi den ordinære undervisningen fort kan føre til passivitet hos eleven. Jeg har også tatt dette med i den skriftlige biten i forhold til å legge til rette for elevens metakognisjon rundt læringen. Hva har du gjort, hvordan har du gjort det og hvorfor har du gjort de valgene du har gjort?

Videre trakk den samme læreren frem at elevene kan lære av hverandre og støtte hverandre i faglig utvikling:

På kommunikasjonsbiten så har jeg et mantra som er hjertebarnet mitt: The best thing to learn is to teach. Jeg prøver aktivt å utfordre elevene til å ta lærerrollen. Jeg tenker at det handler om en relasjon både for meg og eleven, men også mellom elevene. Ved at elevene hjelper hverandre, spesielt da den ene har knekket kodet og den andre sliter med det, vil det på en måte styrke dem begge to.

En annen lærer, informant 3, fortalte at hun gjerne oppfordret elever til å dele sine arbeider og oppgaver med medelever:

Når jeg har bevisstgjort en elev om ha funnet en god besvarelse, så spør jeg om eleven vil dele det med resten av klassen. Da de vet at de har det riktige svaret, så blir det et trygt og en god atmosfære i klasserommet. Denne arbeidsmåten er fin for å oppnå gode relasjoner, ikke bare personlig men også faglig.

På spørsmål om videreutdanningen i veiledning kan ha styrket lærernes kunnskaper og ferdigheter i tilrettelegging for den enkelte elev, mener de at elevens opplevelse av motivasjon er av stor betydning. De uttrykker at dette er viktig for at eleven skal lykkes med sitt skolearbeid. Og for at eleven skal føle motivasjon så samtlige at elevmedvirkning får en stor plass i undervisningspraksisen. Det kan handle om hva slags fagstoff, arbeidsmetoder og vurderingsformer eleven selv velger til et bestemt tema. Muntlig feedback er også noe alle fire lærerne mente var av betydning for at elevene skal føle motivasjon. Det kan være å gi bekræftelse på at de er på god vei i sitt arbeid, samt ros for at de gjør en bra jobb i sin helhet. De uttalte at feedback gis både individuelt, gruppevis og i hel klasse.

En av lærerne, informant 1, vektlegger å ha fokus på elevenes sterke sider fremfor de svake sidene, og mener det kan motivere elevene for videre læring:

Jeg prøver å fokusere på det de kan, kanskje mye mer til å begynne med. Forhåpentligvis sitter det bedre, så jeg kan gi de litt nye utfordringer. Jeg kan si til eleven at dette trenger du ikke bekymre deg for, fordi du er flink til det her.

I sin feedback sa den samme læreren: «Jeg tar i bruk to stars and a challenge. Det vil si at jeg gir elevene noe positivt de skal fokusere på, samtidig som de skal vite hvor de skal jobbe videre».

Samtlige informanter var enige i at forventninger som stilles til eleven er av betydning, samt at elevene forstår hva som forventes. Elevene må være kjent med hvilke vurderingskriterier som gjelder til enhver tid. Ingen av lærerne nevnte noe om elevinvolvering når vurderingskriteriene utarbeides.

En av informantene (2) fortalte: «At vi kan legge til rette samtidig som vi også må synliggjøre at det er et nivå som forventes på det». Lærer, informant 3, påpekte betydningen av å sette realistiske mål: «Jeg må være klar over hvilke mål eleven setter seg, for videre å kunne utfordre de i, men også begrenses. Jeg er anerkjennende og konkret både når det gjelder det å begrense og pushe».

Informant 4 uttrykte at muntlig feedback med to undervisningstimer i uken på en klasse med 30 elever er utfordrende, men at det er lettere å gi feedback når de arbeider i grupper. Informanten sa videre at det er mest vanlig at det blir i form av skriftlige tilbakemeldinger, i form av hva de skal arbeidere videre med og med ros i form av hva de har gjort bra.

Samtlige lærere påpekte at det ofte er avgjørende for elevenes motivasjon at man som lærer viser engasjement og glød i fagstoffet som skal formidles. Informant 4 fortalte også at noe av fagstoffet til tider kan være vanskelig eller litt tørt, og da hjelper det med en posisjon humor og noen ganger litt selvironi. Ved å vise forståelse for elevene sa også denne læreren: «Jeg kan noen ganger si til elevene at jeg forstår at dere ikke alltid ser nytten av ting, men prøver allikevel å dra det inn i en sammenheng som viser at det kan være nyttig».

Den samme informanten omtalte også utfordringen det er å stille forventninger til alle 30 elever i klassen, og at det er vanskelig å vite hvem som trenger å utfordres eller støttes. Da legges det mer vekt på å ha varierte arbeidsmetoder, med det mål om at det treffer noen grupper den ene

gangen og andre grupper andre ganger. De ble også påpekt at det er problematisk med elever som tar meget stor plass i klasserommet kontra de elever som er meget innesluttede. Det er ikke alltid like populært og prøve å dempe dem, slik at de mest usynlige elevene også får en stemme og blir hørt i klassen.

5.4.1 Forandring i elevenes læringsstrategier

Spørsmål om hvordan informantene legger til rette for at elevene skal få et aktivt forhold til egen læring og egne tankeprosesser, samt oppmerksomhet om egne læringsprosesser, ble det utfordrende for samtlige informanter å svare på. For alle fire lærerne var det vanskelig å gi noen konkrete eksempler på ulike læringsstrategier hos elevene. Under intervjuet ble det stille, de tok lenger pauser og svarte ofte på noe annet. Alle fire informantene var helt klare på at elevene må føle seg motivert for å kunne mestre sitt skolearbeid. En av lærerne, informant 1, sa dette: «Dette er sikkert noe vi kunnet bli bedre i. Finne metoder eller arbeidsmetoder som synliggjør det enda bedre, at vi utfordrer de inn i ulike arbeidsformer, så de kan bli enda mer observante på det». Informant 2 mente at dette var noe de ikke hadde jobbet så mye med: «Jeg ser nok at jeg har et utviklingspotensial å jobbe med det her. Så det der med elevens læringsstrategi er nok ikke noe vi har veldig fokus på her».

I henhold til elevenes læringsstrategier var informant 1 opptatt av at elevene selv skal bli opptatt av hvordan de lærer best, men har ikke svar på hvordan dette gjøres i praksis. Denne læreren nevner at det ikke brukes så mye av elevenes læringsstrategier, men heller variasjon i praktiske arbeidsmetoder, som for eksempel powerpointpresentasjon eller skravering på et kart etc. En annen lærer fortalte at elevene jobber med en bestemt praktisk oppgave i sitt eget tempo. Oppgaver i form av en arbeidsbeskrivelse har ulike nivåer av vanskelighetsgrad. Den praktiske utførelsen kombineres også med en skriftlig del, og når elevene har nådd målet gjøres en skriftlig utsjekk i samarbeid med denne læreren. I denne sammenhengen løftet lærer (informant 2) frem dette og sa:

Ja, utsjekken blir trinnene på en måte. Og da er det noen som får alle trinnene i trappen, og noen som bare kommer halvveis.... Vi kjører egentlig karakterløst frem i 1. halvår. Fordi modellen jeg jobber etter er litt sånn legomodell med legoklosser før jul. Eleven lærer seg den legoklossen, og den legoklossen, vet hva de heter og hvor de kan brukes og hvilke egenskaper de har. Eleven blir jo ikke bedømt etter hvor mange legoklosser du har og kan navnene på. Vi prøver å legge det på et nivå at alle elever kan kjenne igjen

legokolossene, slik at elvene føler mestring. Det handler jo om evnene til å bruke legoklossene og kunne sette de sammen og bygge noe fornuftig med dem.

Lærer 4 formidlet også en lignende arbeidsform ved å gi elevene små trinn å arbeide med og med tett oppfølging:

Jeg prøver å få de gjennom alle trinnene, for at de ikke bare skal rable i vei og bli ferdig. Så deler elevene sitt arbeid underveis, med at jeg spør om elevene har lyst å lese opp noe av det de har skrevet.

Videre blir det nevnt noe om betydningen av repetisjon, og den samme læreren sa: «Det er jo noen som trenger å repetere, og det tror jeg jo lite granne på, at de trenger repetere fagstoffet for at det skal sitte.

Samtlige informanter fortalte at elevene lærer av hverandre. Det kan være i form av at to elever er læringspartnere for hverandre, hører på andre elevers presentasjoner/fremføring eller praktiserer hverandrevurdering. Lærer 1 omtalte dette slik: «Eleven kan lære av hverandre. Jeg vet jo at det er mange som har brukt min tilbakemelding på andres fremlegg, og det kan jo være en måte for eleven å bli mer bevisst på seg selv og hvordan man jobber».

Lærer (informant 3) bekrefter betydning av læringspartner, og at det kan være en støtte for elevene når de er usikre:

Jeg er jo opptatt av at de skal lære av hverandre, så jeg bruker læringspartner mye. Hvis de får prate sammen om et spørsmål jeg har stilt. Det ufarliggjør svaret litt dag. Det er jo mye lettere å fortelle hva de pratet om enn hva svarene er. Jeg når bedre fram til elevene når de får komme med svarene selv, enn at jeg legger ordene i munnen på dem. Det å få eleven til å kunne få reflektere.

Informant 2 vektla valgfrihet der elevene selv kunne få velge oppgaver og arbeidsmetoder som skulle presenteres for medelever med både en muntlig og en skriftlig del, og påstod at dette gjorde elevene mer bevisst egen læringsprosess.

Ingen av lærerne utførte ferdigutarbeidete kartleggingstester. To av lærerne opplevde en obligatorisk test fra Utdanningsdirektoratet som lite nyttig og verdifull. De mente at de kartleggingsverktøyene som foreligger per i dag fungerer dårlig rent teknisk og at de ikke holder som gode kartleggingsverktøy. Det fungerer mye bedre med skriveoppgaver de selv har

utformet, samt muntlige oppgaver der de får kartlagt den enkelte elev. Det er en god måte å bli kjent med hver enkelt elev på, da de starter skoleåret med en oppgave elevene får skrive om seg selv. Her får de se skriftbildet til elevene, da disse oppgavene blir skrevet for hånd. De får også en oppfatning av om de sliter og har utfordringer med skriftspråket.

Samtlige fire informanter var opptatt av elevenes egenvurdering. De beskrev at de vanligvis la til rette for at elevene fikk gjennomført en egenvurdering av sitt arbeid. Alle fire sa også at de ga vurderinger til elevene i mest skriftlige tilbakemeldinger, samt noen muntlige.

5.5 Verdien av videreutdanning i veiledning

Alle informantene mente at evnen til å veilede elever er en meget viktig kompetanse å ha i læreryrket. De var alle enig at veiledningsstudiet har vært meget nyttig og lærerikt. To av lærerne som har 30 studiepoeng i veiledning sier at de gjerne skulle ha tatt ytterligere studier i dette. De ønsker å gå mer grundig og i dybden av hva veiledning dreier seg om, samt øve og lære mer i form av praktiske øvelse. De fortalte også at studiet har vært til nytte i andre sammenhenger. Alle fire informantene nevnte kollegabasert veiledning som eksempel, og to av informantene er praksisveiledere for høgskolestudenter. Tre av informantene mente at studiet hadde vært en personlig utvikling og at det hadde hjulpet dem i privatlivet. Lærer 2 fortalte: «Den tryggheten på meg selv er kanskje det som har vært viktigst. Jeg har jo fått praktisert det i klasserommet og det handler også om min trygghet i rollen i kollegiet og andre settinger også».

To av informantene mente at det i lærernes grunnutdanning bør være obligatorisk med veiledning i studieplanen. Lærer 3 sa: «Jeg kan ikke skjønne at dette studiet ikke er med der, fordi det er kjempeviktig i alle sammenhenger, f.eks. i foreldresamarbeid ikke minst. For når du er nyutdannet lærer så har du ikke hørt et ord om foreldresamarbeid».

De andre to lærerne ser nytten av videreutdanningen, men mente at det ikke nødvendigvis bør være obligatorisk, fordi det er noen lærere som er gode veiledere selv om de ikke har gjennomført denne utdanningen. Selv om det ikke var enighet om veiledning som tema bør inn i grunnutdanningen, så var de samstemte i at alle lærere bør ha kompetanse innen veiledning da læreryrket fordrer både faglige kompetanse og høye kommunikasjons- og relasjonsferdigheter. Informant 3 mente at dagens elever kommer til skolen med helt andre utfordringer i det informasjonssamfunn vi lever i per i dag, og at det kan være en utfordring for en nyutdannet lærer å stå i.

Spesielt en av lærerne (informant 3) sa at mange kollegaer søker seg til vedkommende for å få støtte og hjelp, nettopp på grunn av den veiledningskompetansen denne læreren innehar. Den samme informanten fortalte også om sin opplevelse i hvor ulik praksis lærere har når det gjelder med og uten videreutdanning i veiledning. Denne informanten opplevde forskjellig fremgangsmåter i veiledning av både elever og høgskolestudenter. Informanten med sin veiledningskompetanse løftet frem betydningen av å ha en «effektiv veilednings økt med fremdrift», ved å ta i bruk blant annet hypotetiske spørsmål, med hensikt om å ivareta studenten progresjon. Denne veiledningskompetansen mente informanten manglet hos medkollegaen når studenten ble veiledet, som førte til at medkollegaens tilbakemelding ofte var ustrukturert og utydelig. Det bidro til at studenten ikke fikk mulighet til å reflektere over eget praksisarbeid i samme grad. Informanten fortalte videre at det er svært få som har videreutdanning i veiledning på denne skolen, men de blir allikevel spurt av ledelsen om å ta imot studenter. På denne videregående skole kan det antas at det ikke anbefales å ha videreutdanning i veiledning, slik det gjøres i grunnskolen, når man skal fungere som praksislærer. Denne informanten sa:

Jeg merker jo så innmari godt når jeg er i sånn tolederspann. Til å være veileder for studenter at jeg har ekstremt mye mer direkte måte og være på enn min kollega, som har mange flere ord enn meg. Mens jeg går direkte på og er nok mer utfordrende i sånn måte. Jeg pakker ikke inn ting. Jeg stiller spørsmål som får studenten til å reflektere og vil høre hva vedkommende har å si. Det gir studenten mulighet til å reflektere over egne handlinger og mulige konsekvenser.

Denne læreren (informant 3) opplevde at medkollegaen pratet rundt, pakket inn ting og ikke kom frem til poenget. Forventninger og krav som stilles til studenten er ikke tydelig nok og det svekker fremdriften i veiledningen.

6.0 DRØFTING

I besvarelse av problemstillingen vil jeg i det følgende sammenfatte og drøfte funnene fra intervjuene opp mot relevant teori, tidligere empiriske studier og aktuelle styringsdokumenter. Det vil si hvordan lærerne i videregående skole opplever sin relasjonskompetanse i møte med elevene etter endt videreutdanning i veiledning, og hvordan lærerne mener det kan ha påvirket elevenes læringsstrategier. For lettere å se sammenheng med funn og de utvalgte kategoriene har jeg valgt de samme overskrifter som er benyttet i kapittel 5.

6.1 Begrepet relasjonskompetanse

Lærernes utsagn var samstemte i beskrivelsen av en god relasjon mellom lærere og elever. En god relasjon må først og fremst bygge på trygghet og tillit, samt møte elevene der de er. De mente at dette forutsetter god kommunikasjon, som krever ærlighet og autensitet både når det gjelder møtet med elevenes faglige og sosiale sider. Informant 4 fortalte at man må kunne vise interesse med både aktiv lytting og være aktivt spørrende. En relasjonskompetent lærer tilrettelegger for at elevene skal bli sett, hørt og forstått. For at det skal fremme elevenes læringsutbytte fordres det fra lærerens side en god samhandling med elevene og systemet rundt (Aubert & Bakke, 2008). Børresen (2013) peker også på den betydningen at læreren kan møte elevens ønsker og behov med å være lydhør, vise interesse og engasjement. Det forutsetter lærerens evne til å stille relevante og støttende spørsmål.

Det ble også sagt at både formelle og uformelle samtaler med elevene er av betydning i etablering av en god relasjon til elevene. Betydningen av å snakke med og bli kjent med elevene finner vi igjen hos Børresen (2013) som sier at hovedansvar for å skape en god relasjon med elevene ligger hos læreren, i form av respekt, anerkjennelse og å skape tillit hos elevene. Med andre ord er lærerens rolle å tilrettelegge for utvidelse av elevenes perspektiv, der elevene gis muligheten til å utvikle det til sitt eget, slik at de får et eierskap til sitt eget skolearbeid. Aubert og Bakke (2008) hevder at det kreves at læreren uttrykker en genuin tilstedeværelse i sitt kroppsspråk i dialogen med elevene, hvilket bidrar til at læreren viser en anerkjennende holdning til elevene.

For at en relasjon skal kunne utvikles mener den danske etikkfilosofen Løgstrup (2012) at en av de mest fundamentale livsytringene er tillit. Bergem (2012) viser til at moralen har sitt formål å fremme tillit og de øvrige livsytringene som utgjør de grunnforhold vi lever i. I all veiledning

knyttet til undervisningen står etikken sentralt som et betydningsfullt grunnlag for tillit og trygghet. Anerkjennelse, respekt og omsorg er viktige faktorer i relasjonen mellom lærer og elev, og det forutsettes at tilliten styrkes og opprettholdes. I denne dialogen krever det at læreren må være sensitiv og trå varsomt frem når eleven ønsker å åpne seg (Bergem, 2012). Hvis dialogen er preget av gjensidig trygghet vil det videre kunne fremme elevens opplevelse av seg selv og gi økt læringsutbytte (Elstad & Turmo, 2006; Nordenbo, 2011; Weinstein et al., 2006; Ågård, 2014).

Samtlige av lærerne mente de har som hensikt å legge til rette for elevenes aller beste i ulike kontekster som påvirker skolehverdagen. For å få en god relasjon til elevene belyser de viktigheten av å gi tid, vise interesse og nysgjerrighet i dialogen med elevene. For at det skal fremme både det faglige og sosiale hos elevene er gode spørsmålsformuleringer gode redskaper. En av informantene fortalte at det er viktig at elevene føler trygghet, slik at de tørr å ta opp ting av ulikt omfang. Informantene kunne bekrefte at en god kommunikasjon kan øke elevenes motivasjonsfaktor, hvilket kan antas å gjøre det lettere å veilede elevene i mer utfordrende situasjoner. Ved å vise at man bryr seg og støtter opp om elevene mener Børresen (2013) at empati er en av de viktigste egenskaper hos lærerne. Relasjonen vil kunne styrkes i form av den anerkjennelsen elevene opplever når lærerne viser engasjement, varme og omsorg. For at det skal styrke elevens motivasjonsfaktor påstår Nordahl (2014) at det forutsettes at eleven får fungere som en handlende aktør, opplever støtte og omsorg og kan se for seg at målet innenfor en rekkevidde.

For at det skal styrke relasjonen mellom elever og lærere blir det også presisert av en informant at man må kunne vise elevene at man ikke er «feilfri», og er villig til å erkjenne og «rydde opp» etter feil eller mistak man har gjort overfor elever. Informantene var opptatt av å være en god rollemodell. Og som en av de uttrykte: «Det er viktig å møte eleven med ærlighet, da kan det også bli enklere for eleven å innrømme sine egne mistak». Til motsetning kan svikt fra lærerens side fort bidra til risiko og nederlag for eleven, som ifølge Unneland (2012) viser til hvor sårbart tillitsforholdet kan være. Informantene mente også at lærere ikke bør uttale seg negativt eller tar i bruk spydighet og sarkasme, men i stedet møte elever med tillit, varme og omsorg.

Det er lærernes rolle å støtte og hjelpe elevene til å realisere seg selv og utvikle sine evner og muligheter og det kreves både bevissthet og ansvarlighet i form av etikk og yrkesetisk kompetanse hos læreren (Børresen, 2013). Funn kan tyde på at lærerne ikke skal legge skylden på noen andre, og her belyser Løgstrup (2012) viktigheten av at lærerne ikke benytter seg av

noen form for maktmisbruk, som en av informantene støttet - ikke et middel for å undertrykke elevene.

Samtlige lærere mente at en «porsjon humor» var av betydning og som de bestreber seg etter å få til. De mente videre at dette kunne fremme god kommunikasjon, og gjennom det styrke relasjonen.

Elstad og Turmo (2006) er opptatt av at lærerne skal kunne stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier. Dette er i tråd med det en av informantene presiserte. Med andre ord kan det beskrives som at elevene ønsker å bli behandlet forskjellig, der læreren tilrettelegger for den enkelt elevs forutsetninger innen hvert fag. Elstad og Turmo (2006) viser videre til at det er lærernes ansvar å tilrettelegge for at elevene innehar kompetanse til å benytte seg av ulike læringsstrategier i ulike skolerelaterte arbeider. De understreker viktigheten av at elevene får oppleve seg selv som en aktør i sin egen læreprosess, i motsetning til følelsen av å bare fungere som en brikke.

Neste kapittel tar utgangspunkt i lærernes utsagn knyttet til faktorer som oppleves som et hinder eller en utfordring i dialogen med elever.

6.2 Utfordringer i kommunikasjon

Informantene trakk frem flere ulike faktorer som er eller har vært en utfordring eller hinder for en god dialog med enkelte elever. Alle lærerne var enig i at mangel på tid var en stor utfordring, spesielt i store klasser. De sa at det var en stor forskjell å undervise 30 elever på studiespesialiserende studieretning til sammenligning med 15 elever på yrkesfaglig studieretning. Det kan også tyde på at relasjonen til elevene styrkes når læreren får ha en klasse over tid. Lærerne mente at det å følge en klasse på studiespesialisering gjennom tre år gjør det lettere å få en tettere relasjon med elevene. Dette i motsetning til de lærere som bare har en klasse i kun et år, hvilket blir fortalt at er vanlig på yrkesfag. Med mindre tid kan det antas at elever ikke får den emosjonelle og instrumentelle støtten fra lærerne som er en viktig faktor i dialogen med elevene. For å være en god samtalepartner sier Børresen (2013) at det forutsettes at læreren gir tid til at eleven kan få uttrykke seg i dialogen.

I lærenes mangel på tid kan dette sees i samsvar med Federici og Skaalvik (2013, s. 58-63) sin analyse av internasjonal forskning der elevenes opplevelse av sosialt støttende lærere har størst betydning for deres motivasjon for skolearbeidet.

De påstår at elevenes opplevelse av støtte fra lærerne og følelse av tilhørighet til skolemiljøet synker i takt med økende alder. Derfor er relasjonen til læreren og følelsen av sosial støtte og tilhørighet, uavhengig av kontekst og alder, viktig for elevenes motivasjon for skolearbeidet. Til det motsatte vil det hemme elevenes innsats og utholdenhet, utvikling av læringsstrategier og bevisstgjøring til hvilke læringsresultater de ønsker å oppnå. I dette arbeid bidrar også lærerens instrumentelle støtte, til at elever som i stor grad opplever å få praktisk veiledning og råd fra lærerne, har høyere motivasjon og trivsel og faglig og sosial kompetanse. Mangel på emosjonell og instrumentell kan føre til at elevene viser mindre grad av ansvarlig atferd med å spørre om hjelp og støtte, og dermed blir mindre veiledningsbar.

For meg er det bekymringsfullt å tenke på at jo eldre elevene blir, jo mer avtar elevenes opplevelse av anerkjennelse, omsorg, støtte og praktisk hjelp fra lærerne. Internasjonal forskning viser at oppmerksomheten bør rettes mot forholdet mellom lærere og elever, da det i norsk forskning viser at studier innenfor dette problemfeltet har vært lavt prioritert. I fremtidig forskning gjenstår mange ubesvarte spørsmål som bør analyseres i framtidig forskning og at det er behov i norsk forskning blant annet med intervjustudier for å studere lærernes oppfatning av den støtten som gis både faglig og sosialt (Federici & Skaalvik, 2013, s.58-63).

Samtlige lærere mente de får styrket sin relasjon til elever de er både faglærer og kontaktlærer for, til sammenligning med de elever som de kun er faglærer for. Det vil si at lærerne får mer tid til elevene i både formelle og uformelle samtaler. I denne forbindelse mente en av informantene at det er viktigere å forstå de elevene som de underviser flere timer i uken, enn de som de bare underviser eksempelvis to timer i uken. Det kan antas at relasjonen mellom lærerne og elevene ikke gis tid til etablering, da elevene har flere lærere å forholde seg til.

Enkelte lærere mente at når forventningene mellom eleven og læreren spriker for mye fører det til at eleven mister motivasjonen. En av informantene fortalte at det kunne by på utfordringer der man har hatt for høye forventninger til elever, og opplevd det som et «tregt materie» for å komme videre. Dette kan samsvare med det Bateson (1972) omtaler som komplementær kommunikasjon som er preget av ulikhet, som vanligvis bidrar til at samspillet mellom elev og

lærer fort låser seg. For meg kan dette forstås som at tilpasset opplæring ikke blir tatt hensyn til.

I Kunnskapsløftets prinsipper for opplæringen hentet fra Utdanningsdirektoratet (2015b, s. 5) belyses viktigheten av å fremme elevenes interesse og engasjement i sitt skolearbeid, samt at lærerne har klare forventninger til elevenes deltakelse og innsats. Det forutsetter at lærerne er dyktige og engasjerte formidlere og veiledere som skaper forståelse for formålet med opplæringen. Videre står det at de skal ha kunnskap om elevenes ulike utgangspunkt og tilegnelse av læringsstrategier. Dette finner man igjen hos Aubert og Bakke (2008), Lauvås og Handal (2013) og Ogden (2014) som viser til at profesjonell relasjonskompetanse gjennomsyrrer alle handlingselement i yrkesutøvelsen, der lærerens faglige kunnskaper og menneskelig innsikt kan utløse og forsterke ressurser hos den enkelte elev. Aubert og Bakke (2008) løfter frem utfordringer det kan føre med seg der lærernes forventninger kan slå begge veier. De mener at lærernes overivrighet og høye ambisjoner kan føre til at elevene mister troen på seg selv, i stedet for at elevene får eie sitt eget prosjekt som vil kunne bidra til initiativ, kreativitet og nysgjerrighet. Det vi si i motsetning til å invadere elevene, bør læreren vise respekt der elevene får sette egne grenser.

Dersom elevene ikke klarer å følge med faglig forteller Plauborg et al. (2010) at elevene kan oppleve at det ikke skapes et stimulerende læringsmiljø. I motsetning til en god relasjon der elevene blir møtt med forventninger fra lærerne, kan dette bidra til at relasjonen svekkes mellom elever og lærere. Det kan også innebære en fare for at elevene blir nektet håpet om en fremtid, dersom elevforskjeller påvirker lærernes forventninger (Berg & Nes, 2010). Nordahl (2014) er opptatt av at lærernes forventninger er tydelig, og at positive tilbakemeldinger til elevene vil kunne bidra til et godt grunnlag for mestringsopplevelser. Børresen (2013, s. 21) mener det er nødvendig at lærerne har kunnskap om elevens kulturfilter for at dialogen i veiledning skal kunne utvikle seg. Hun angir videre at for å unngå misforståelser i kommunikasjonen er det viktig at lærerne har kjennskap til elevens interesse, evner og behov. Aubert og Bakke (2008) har fokus på å kunne forstå elevene utfra elevenes ståsted eller situasjon. Det er lærernes ansvar å tilrettelegge og ivareta relasjonen til elevene, der det tas hensyn til at elevene kan få delta på sine egne premisser. For at elevene ikke skal føle seg undervurdert og umyndiggjort understreker forfatterne viktigheten av at elevene opplever å bli sett, hørt og forstått ut fra sine egne premisser. Det dreier seg om at elevene får oppleve lærerens oppriktighet i dialogen og det forutsettes at læreren har evne til å være oppmerksom (Lauvås & Handal, 2013). Marzano (2011) og Nordahl (2014) viser til at hvis kommunikasjonen mellom elever og lærere skal vekke

trygghet og tillit, må elevene få opplevelsen av å se seg selv som en aktør. Den danske etikkfilosofen Løgstrup (2012) mener at tillit er helt sentralt og avgjørende for at en god relasjon skal kunne utvikles.

Informant 2 var tydelig i sine utsagn der utfordringer eller hinder som oppstår i relasjonen med elever ligger hos læreren selv, i motsetning til noen andre informanter som for eksempel mistet tålmodigheten. Denne læreren satte søkelyset på det å kunne ha et metablikk på seg selv. Dette bekrefter Aubert og Bakke (2008) da de belyser viktigheten av at læreren er oppmerksom, lydhør og speiler eleven, for å vite at de er på rett vei utfra elevens ståsted. I form av sin metakommunikasjon bekrefter læreren sin forståelse av eleven ved å speile eleven i sine gjentakelser av det som er blitt oppfattet. Det vil kunne gi eleven mulighet til å bekrefte eller avkrefte forståelse eller tolkning. Smith og Ulvik (2010) understreker viktigheten av at læreren skal være bevisst hvilken form for kompetanse som trenges i lærerrollen. God veiledningskompetanse er nødvendig der lærerens hovedfunksjon blir å invitere til refleksjon over egen praksis (Smith & Ulvik, 2010). Forfatterne mener at dersom elever ikke blir møtt med lærerens bekreftelse og forståelse vil det svekke både trygghet og tillit hos elevene, samt deres tro på seg selv.

En av informantene belyste viktigheten av åpenhet. Det ble fortalt at det kan være problematisk når elevene ikke vil være åpne om sine utfordringer til medelever. Det kan handle om spesielle behov elever har av både sosial og faglig karakter, med eksempler som dysleksi, sosial angst og ADHD. Læreren mente videre at dette kan skape et dårlig klassemiljø på grunn av misforståelser mellom elevene med en slik «lukket kommunikasjon». I slike situasjoner bekreftet læreren at man også blir stilt i et etisk dilemma når læreren skal godkjenne elever som skikket til å utføre praksis i en bedrift. Når åpenheten uteblir svekkes kommunikasjonen med den andre part, sa denne læreren. Læreren fortalte at årsaken eventuelt kunne være at elevene fornekte egne utfordringer på bekostning av egen vekst, utvikling og læring, både faglig og sosialt. Dette kan tyde på at det gir lærerne utfordringer i å støtte opp om elevenes behov.

En av informantene belyste utfordringen det var å bli kjent med elever, hvis elevene har forutinntatte meninger og assosierer til negative opplevelser fra tidligere skoleår, for eksempel i form av en autoritær lærer. En tilrettelegging i form av støtte og hjelp som lærerne prøver å gi, kan elevene oppleve som negativt press. En av informantene hevdet at noen elever «setter ut piggene» allerede ved skolestart, før man har rukket å bli kjent med dem. Når denne læreren ble «møtt med slik motbør» opplevde læreren at det svekket den betydningsfulle

etableringen av relasjonen til elevene. En annen informant fortalte at det var mer utfordrende å forholde seg til elever som sliter sosialt enn til de som sliter faglig. Dette er motstridende til det Weinstein (2006) sier er av spesiell betydning. Det vil si at lærerne som gir elevene sosial støtte, vil kunne bidra til at elevene opplever motivasjon i det faglige skolearbeidet.

Aasen et al. (2014) og Nordahl (2012) mener at dersom elever ikke trives og har en positiv innstilling til skolen vil det svekke elevenes motivasjon og læringsutbytte. Konsekvenser av dette vil svikte kommunikasjonen og samhandlingen som er kjernen til en god relasjon mellom partene (Lauvås og Handal, 2013; Nordahl, 2014; Unneland, 2012).

I denne sammenhengen beskriver Bateson (1972) at gamle og unyttige kart er ubrukelige og bør forkastes. Det er veilederens, det vil si lærerens oppgave å veisøker, det vil si eleven blir bevisst sitt eget kart og terreng, det vil si at ideene ikke nødvendigvis er virkeligheten. Det vil kunne bidra til veisøkers utvikling av et bredere og mer nyansert bilde.

I sosiale læringsprosesser forutsettes det tydelige regler og rutiner for atferd. Elevene skal lære å kontrollere sin egen tankevirksomhet for å oppnå faglig utvikling, men det kreves også at elevene evner å kunne kontrollere og regulere sin egen atferd slik at sosiale situasjoner kan beherskes. I dialogen kan lærerne gjøre elevene mer bevisste forståelsen av egne sosiale evner, med hensikt å kunne lære å kontrollere og justere egen atferd. Det forutsetter derimot en åpenhet der elevene tørr å være åpne om hvorfor ting ikke går i riktig retning (Flem, 2004). I denne sammenhengen påstår Tveiten (2013) at elevenes eierskap til sin egen tilegnelse av kunnskap står sentralt for at det skal fremme utvikling og læring. Det avhenger av hvor mottakelige elevene er for tilegnelse av nye kunnskaper og ferdigheter. Det forutsettes at læreren som veileder har tro på elevene, samt klarer å møte elevene både sosialt og faglig der de er. Det handler om å få elevene til å bli bevisst en erkjennelse eller oppdagelse av kunnskap eller mangel på kunnskap (Tveiten, 2013). Dette er også en faktor som Aubert og Bakke (2008) løfter frem. De sier at læreren gjennom sine faglige kunnskaper og menneskelig innsikt skal kunne samhandle på måter som utløser og forsterker ressurser hos den enkelte elev. Dette kan være avgjørende for elevens faglige og personlige utvikling, samt for motivasjon og mestring av skolegangen.

Informantene fortalte at når «tålmodigheten settes på prøve» svekkes kommunikasjonen med elevene. Informant 3 fortalte at man til slutt blir motløs, men at man prøver å være blid og ha et godt humør, selv om man «gang på gang blir møtt av jenter som er i dårlig humør, med

krangling og intriger seg imellom». Denne læreren mente dessuten det var enklere å undervise gutter enn jenter, og ønsket seg oftest den ordningen til hvert kommende skoleår. Med negativ atferd fra elever over tid kan det se ut å ha blitt for belastende for denne læreren. Løgstrup (2012) er opptatt av en hensynsfull og respektfull lærer som kommer elevene i møte. Det kan tenkes at konsekvenser av lærerens motløshet vil kunne svekke på elevenes tillit overfor læreren.

I sin speilingsteori trekker også George Herbert Mead (1976) frem viktigheten av at lærerne har hovedansvaret for et trygt og godt klima. Dette vil kunne bidra til elevens egen forståelse og utvikling og nyansering av eget selvilde. Mead mener at mennesket ikke kan oppleve seg selv direkte, men utvikles indirekte i form av den andres persepsjon og oppfatning av oss (Mead, 1976). Med andre ord kan det bety at hvis ikke eleven får en reaksjon på sin atferd fra læreren, vil eleven ikke kunne danne et nytt bilde av seg selv. Det vil si interaksjonen mellom partene hemmes, og det fører til at ingen av dem klarer å speile seg i den andres reaksjon. Og dersom elevens tro, tillit og respekt for læreren svekkes, vil dialogen hemmes og veiledningen dermed stagner. På lik linje med Meads oppfatning om at læreren bør være klar over sin egen atferd, setter Løvlie (1974) søkelyset på veileders etiske refleksjoner som bunner i de verdier man har. Hvis verdiene på toppen er stabile, sier Løvlie (1974) at jo tryggere vil veisøker føle seg i dagliglivet. Nordahl (2012) viser at relasjonsbasert ledelse vil svekkes dersom interaksjonen mellom elev og lærer ikke fungerer optimalt. Spurkeland (2011) er opptatt av at tillit består av både følelser, holdninger og ferdigheter og at det er et komplekst fenomen. Ved mangel på tillit i relasjonen vil lærerne få en utfordring i å lykkes.

Germundsson (2000) og Ogden (2014) mener det kan føre til økt mestring og motivasjon dersom lærerne bryr seg om elevene. En god relasjon som består av tillit, varme og omsorg vil kunne åpne opp for positive samtaler om negative forhold, og hensikten med all form for tilbakemelding er å gjøre elevene gode (Lauvås & Handal 2013; Nordahl 2014; Spurkeland 2011; Ågård 2014). Det er av betydning at læreren gir elevene verbal anerkjennelse i form av ros og oppmuntrende ord, med ønske om at dette vil føre til at elevene føler anerkjennelse. Anerkjennelse og nærhet er viktig, og når det roses og uttrykkes noe positivt til elevene vil det vanligvis bidra til at lærerne får en positiv kvittering fra elevene (Aubert & Bakke, 2008).

Det handler om å ha fokus på elevene sier Børresen (2013, s. 78). Videre mener Børresen (2013) at læreren bør være raus og gi elevene tid til å fortelle og reflektere, som igjen vil kunne bidra til at elevene føler seg anerkjent. Det å gi ærlige tilbakemeldinger fører til at elevene tør å

fortelle hva som fungerer og hva som kan gjøres annerledes. Børresen (2013, s. 19) understreker at evnen til å kunne se kritisk på seg selv, vil kunne gi læreren gode refleksjoner over egne holdninger i møte med elevene. Dette vil også føre til at den profesjonelle relasjonskompetansen til lærerne utvikles.

Funn tyder på at samtaler på tomannshånd med elever fremmer kommunikasjonen. Informant 4 viste til at det fort vil kunne oppstå utfordringer hvis man tar diskusjoner eller gir irettesettelse til elever i klasserommet, men at dette i noen tilfeller er nødvendig for å fremme et godt klassemiljø. Vedkommende beskrev at det ofte kunne føre til diskusjoner og uenigheter med flere elever. Læreren erfarte at det ikke var uvanlig å komme i diskusjoner og uenighet med flere elever, og at det satte sitt preg på hele klassen. Informanten mente at dette gjaldt spesielt de dominerende elevene som leder an tonen i klasserommet, og ved å slå ned på den slags negative diskusjoner opplevde læreren at elevene kom enda mer i opposisjon. Dette beskriver Bateson (1972, s. 13) som sirkulær kommunikasjon, og hevder at det gir negative konsekvenser i relasjonen. Hvis læreren er stresset og masete vil dette smitte over på elevene og samspillet vil fort låse seg her. I følge Bateson (1979, s. 56) vil det i en sirkulær kommunikasjon fokuseres på sammenhengen mellom hendelser og hvordan samspillet gjensidig påvirker hverandre i et bestemt tidsperspektiv. Det forutsettes at læreren prøver å forstå elevens atferd i en kontekst. Læreren bør i denne sammenhengen være bevisst den forskjell det er på tilbakemelding og irettesettelse, og virkningen det kan gi i hver enkelt situasjon (Lauvås og Handal, 2013; Nordahl, 2014; Spurkeland, 2011; Ågård, 2014).

I elevenes andre år på studiespesialiserende linje er det flere fag som ikke er avsluttende og ikke gis standpunkt karakter i. Det er vanlig at disse elevene mister motivasjonen når belønningen i form av karakter uteblir. En av lærerne opplevde dette som et meget krevende og tungt skoleår i sin undervisning, samt som kontaktlærer. I tråd med dette mener Weinstein et al. (2006) at det er av betydning at elevene får satt seg både realistiske og utfordrende mål. Dette med hensikt å fremme elevenes motivasjon. Det kan hjelpe elevene til å forstå nytteverdien hvis motivasjonen får styre handlingene i form av langsiktige mestringsmål. Hvis ikke hevder forfatterne vil elevenes innsats, utholdenhet, konstruktivitet og effektivitet svekkes. Elevenes oppfatning om egen læring påvirker også motivasjonen, i form av hvordan elevene bestreber seg på å løse en oppgave. Tveiten (2013) påpeker også viktigheten av at lærerne skal tilrettelegge slik at elevene får medvirke og ta i bruk egne ressurser.

I intervjuene kom det frem at to av informantene mente det lett kunne oppstå misforståelser i kommunikasjonen med fremmedspråklige elever på grunn av språkvansker. For en av lærerne var det viktig at de fremmedspråklige elevene ikke opplever seg som stigmatisert, og sa: «Det gjelder jo både hva man sier, men så er det jo sånn at man vil ting i beste hensikt, men så kan de jo bli hørt på en helt annen måte eller bli tatt imot på en helt annen måte». Denne læreren mente at det her oppstod misforståelser i dialogen med eleven. I denne sammenhengen mener Løgstrup (2012) at det er avgjørende for relasjonen mellom partene hvordan makt blir brukt. Vygotskij (2001) er opptatt av at språk kan brukes som et maktmiddel. Lærernes språkbruk knyttet til lærerens verdier og holdninger vil kunne påvirke relasjonen til elevene.

I følge Vygotskij (2001) er det av betydning at språket blir tilpasset elevene og situasjonene, samt at det vises åpenhet for elevenes ønsker og behov. Med vekt på de kognitive og sosiale faktorene i elevens utvikling vil språket fungere som et redskap for utvikling. Det forutsetter at læreren hjelper og støtter eleven i noe vedkommende allerede forstår og behersker, ellers fratras eleven mulighet å mestre dette på egen hånd, og dermed svekkes motivasjonen.

Weinstein et al. (2006) viser hvordan hjelp og støtte fra lærerne gir elevene mulighet til å lære seg noe nytt som de ennå ikke riktig mestrer på egen hånd. I støtten som gis betinger denne stillasebygning det som skal til for at elevene skal mestre læringssituasjonen. Når stillaset gradvis fjernes utvikler elevene sin selvregulering (Weinstein et al., 2006). Limstrand og Sjøbakken (2004) mener også at det vil styrke relasjonen til elevene hvis lærerne klarer å tilpasse språket sitt, samt være åpne for elevens innspill. Dersom elevene ikke klarer å følge med på den faglige utviklingen, vil de sitte igjen med følelse av at det ikke skapes et stimulerende læringsmiljø (Plauborg et al., 2010). Det kan bidra til at relasjonen mellom lærere og elever svekkes, i motsetning til et fruktbart møte der elevene kan bli møtt med forventninger fra lærerne. Det krever at lærerne er lydhøre for elevenes interesser, ønsker og behov. For å unngå krenkelse er Nordahl (2014) opptatt av at elevene ikke skal oppleve seg selv som en brikke i dette samspillet. Elevene bør få muligheten å fungere som en handlende aktør, få oppleve støtte og omsorg og se for seg målet innenfor rekkevidde.

Ved hjelp av veiledning sier Tveiten (2013, s. 21) at veiledning av elever har som hensikt at elevenes mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier. Børresen (2013, s. 60) forteller at ord ikke er nøytrale men inneholder mye makt. Språket er en vesentlig faktor dersom relasjonen skal kunne basere seg på tillit, trygghet, åpenhet og anerkjennelse. Hvis læreren spør og får elevens bekræftelse, vil det vanligvis føre til

at læreren forstår hva ordene i handlingene til eleven faktisk betyr. Videre beskriver Børresen at dersom læreren gir eleven tid til å fortelle og forklare seg, kan det føre til at eleven føler seg anerkjent, og at det vil fremme god kommunikasjon i relasjonen (Børresen 2013). På den andre siden hvis meningsinnhold til kun den ene part blir tilført i dialogen, påstår Aubert og Bakke (2008) at det kan føre til at relasjonen og den gjensidige anerkjennelsen svekkes mellom partene. Språkbruken i den måten læreren uttrykker seg på vil kunne påvirke elevene, og derfor bør formidling av ord, uttrykk og fagtermer være forståelig for elevene. Det forutsettes at læreren beholder et nyansert og velutviklet hverdagspråk med eleven, slik at ikke fagspråket skal bli en unødvendig maktfaktor i dialogen.

6.3 Påvirkning av undervisningspraksis etter endt videreutdanning i veiledning

Det var relativt stor enighet blant lærerne om at videreutdanning i veiledning har gitt dem ny og relevant kunnskap og økte ferdigheter knyttet til deres undervisningspraksis. Videre opplever de at det kan ha fremmet dialogen og styrket relasjonen til elevene. Samtlige lærere sa at det har styrket deres «egen metakognisjon». Dette har også ført til at de har kunnet gjøre elevene bevisste på sin metakognisjon. Det vil si å rette oppmerksomhet på egen tenking. Informant 2 trakk frem viktigheten av å være sensitiv og lydhør for elevens meninger og behov. I elevenes tilbakemeldinger om lærerens rolle i undervisningen, har læreren fått reflektert over eget arbeid, samt kunne justere undervisningspraksisen til det bedre.

Videre understreket lærerne at videreutdanningen i veiledning har gitt et godt grunnlag for å vite hvor mye man kan pushe eller når man skal være mer tilbakeholden. I veiledningssammenhengen er dette i tråd med praksistrekanten utformet av Løvlie (1974). For at veileder skal kunne hjelpe og støtte fordres det bevissthet om egne handlinger, holdninger og verdier, for at også veisøker skal kunne mestre egen refleksjon over sine handlinger basert på sine holdninger og verdier. Jo tryggere veileder er i dette arbeid, desto mer trygg vil også veisøker være i denne veiledningsprosessen.

Dette kan også relateres til Lauvås og Handal (2013) som mener det er en forutsetning at læreren er bevisst sin egen refleksjon, samt at det til enhver tid er elevene som er i fokus i veiledningssituasjonen. I alt profesjonelt relasjonsarbeid er lærerens selvrefleksjon og avgrensing viktige egenskaper (Aubert og Bakke, 2008). For at læreren skal kunne anerkjenne både seg selv og elevene viser Boge et al. (2011) til at metakognitive ferdigheter er viktige

egenskaper. Informant 1 og 4 viste også til at videreutdanningen i veiledning har gitt økt kompetanse i å kunne reflektere sammen med eleven, der de tidligere var raske med å gi råd til elevene. Verktøyene fra videreutdanningen i veiledning har gitt trygghet som de sa var godt å ha i bakkant. En informant sa at vedkommende tørr å prøve ut nye ting, samt at det er lettere å få i gang diskusjoner og dialoger med elevene. Det har gjort det lettere å kunne lese av situasjonene i øyeblikket og handle der etter, hvilket kan tyde på at de har blitt bedre samtalepartner for eleven. Børresen (2013) bekrefter også at læreren som god samtalepartner må gi elevene tid, slik at elevene kan få uttrykke sine opplevelser i dialogen og at læreren samtaler «om» hvordan det er blitt forstått. I dette arbeid setter Smith og Ulvik (2010) søkelyset på at en profesjonell utvikling fordrer en indre prosess hos læreren som er knyttet til egenvurdering, læring, forståelse, endring i holdning og endring i handling.

Ved flere anledninger gjentok samtlige informanter at de etter videreutdanning i veiledning er blitt tryggere på seg selv og at det videre har påvirket relasjonen til eleven i riktig retning. Dette kan også relateres til det Børresen (2013) beskriver, at det forutsettes at læreren først har evne til å kunne forstå seg selv før de kan forstå eleven. I lærerens sosiale ferdigheter kreves det empati hvis læreren skal fungerer som et godt medmenneske i møte med elevene. Det er også av betydning at læreren føler seg komfortabel med og mestrer veiledingssituasjonen (Børresen, 2013). I veiledningssituasjoner mellom lærere og elever kan dette sees i sammenheng med Bateson sin kommunikasjonsteori og systemisk veiledning. Der er man opptatt av relasjonene. Her vektlegges systemer og hvordan de ulike delene i systemet påvirker hverandre. Et menneske framstår på ulike måter i ulike sammenhenger med andre mennesker, og kan bare forstås som en del av et større sosialt system. Veiledningen vil ikke fungere hvis individet er et objekt som setter seg selv utenfor en relasjon, og det gjelder både i verbal og nonverbal kommunikasjon (Bateson, 1972). Bateson begrunner det med at all erfaring er subjektiv, men samtidig er relasjonen helt grunnleggende. (Bateson, 1972, s. 250).

På den andre siden mente to av informantene at de ikke med sikkerhet kan vite om det er videreutdanningen i veiledning eller arbeidserfaringen eller en kombinasjon av dette som gjør at de opplever denne tryggheten.

Informant 2 fortalte at videreutdanningen i veiledning har gitt kunnskaper og ferdigheter i bruk av ulike åpne spørsmål. Dette har videre bidratt til at elevene har fått utvikle sin metakognisjon. Samtlige informanter bekreftet også at åpne spørsmål som var fremtidsrettet ga god effekt på elevens utvikling. Dette finner vi igjen hos Hattie et al. (2016) som er opptatt av at læreren skal

ta hensyn til den enkelte elevs behov og veilede mot refleksjon og selvregulering. For at eleven skal finne ut hva som er suksesskriteriene i sin prosess mot måloppnåelse, bør læreren hjelpe eleven med å stille seg selv tre bestemte spørsmål, og det er ifølge forfatterne: hvor er jeg på vei, hvordan går det og hvor trenger jeg å gå videre?

Dette kan man også finne igjen hos Børresen (2013) som mener at graderings spørsmål har til hensikt å hjelpe eleven å sette ord på grad av alvor bak en følelse eller handling. Elevens utvikling av alternativ tenking, i nåtid og i et fremtidsperspektiv, sier forfatteren stilles ved hjelp av hypotetiske spørsmål. Slike spørsmål kan oppfattes som ufarlige og ikke altfor skremmende og kan bidra til at eleven får tenke og reflektere mer fritt. Informant 2 bekreftet at vedkommende bestreber seg på å tilrettelegge for elevens metakognisjon. Det er fordi fagets egenarter kan relateres til elevens system- og helhetsforståelse, som vi føre til elevens evne å forstå ting utenifra, sa denne læreren.

Samtlige lærere var tydelige i sine utsagn der de mente at elevenes opplevelse av motivasjon var av stor betydning. De fortalte at elevmedvirkning står sentralt i undervisningspraksis, med eksempler på at elevene gis mulighet å velge tema, fagstoff, arbeidsmetoder og vurderingsformer. Samtlige informanter ser ut til å være enige i at læreren som viser engasjement og glød for fagstoffet som skal formidles, er en viktig bidragende faktor for at elevene skal føle seg motivert for skolearbeidet. Dette er motstridende til de tidligere eksempler informantene har fortalt om som en utfordring eller hindring i kommunikasjonen med elevene, som her kan antas ha svekke motivasjonen. For eksempel at elever på sitt andre år på studiespesialisende linje har flere fag som ikke er avsluttende, lærernes opplevelser av mangel på tid, for få undervisningstimer og for store klasser som påvirker lærerens tålmodighet, humor og pågangsmot.

Dette er ikke i samsvar med det som står i den generelle del i kunnskapsløftet. Det vil si at når eleven selv opplever behovet vil det fremme læring og utvikling. Læreren som stimulerer og oppmuntrer eleven vil kunne bidra til å påskynde og fremme elevens egeninnsats. For at det skal føre til vellykket læring forutsettes det at både eleven og læreren er motiverte (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 12). Dette kan en også finne igjen hos Flem (2004) som mener det er lærerens som har ansvar for kvaliteten på undervisningen. Elevene føler seg betydningsfulle når de blir hørt og vist respekt. Slik elevmedvirkning bidrar til utvikling av elevenes selvstendighet og kritiske tenkning som videre kan være av betydning for elevenes faglige og personlige utvikling, samt for motivasjon og mestring. Aubert og Bakke (2008)

trekker frem viktigheten av at lærerne gjennom sine faglige kunnskaper og menneskelig innsikt kan samhandle på måter som utløser og forsterker ressurser hos elevene. Weinstein et al. (2006) beskriver viktigheten av at elevens motivasjon holdes oppe, i motsetning til opplevelsen av hjelpeløshet og nederlag som ellers kan oppstå. Læreren som viser engasjement der både tilpasset opplæring og elevens motivasjon blir ivaretatt, vil ifølge Nordahl (2014) gi elevene en opplevelse av å bli tatt på alvor. Hvis læreren ikke har blitt kjent med og innhentet kunnskap om elevene, vil mangelen på lærers innsikt kunne svekke elevenes engasjement og selvvirksomhet.

Samtlige informanter mente at muntlige feedback bidro til å styrke elevenes motivasjon. Lærerne sa at dette ble praktisert blant annet i tilbakemeldinger om at elevene er på god vei i sitt arbeid, samt ros når elevene gjør en god jobb. Unneland (2012) påstår at dialogenes anerkjennelsesform bør bestå av respons og tilbakemelding til eleven, i form av feedback. I følge Aasen et al. (2014) handler feedback om hvordan en lærer gir muntlige tilbakemeldinger underveis i timene. At læreren tar hensyn til den enkelt elevs behov og veileder mot refleksjon og selvregulering med hjelp av fremtidsrettet og meningsfull feedback, viser Hattie et al. (2016) fungerer som et effektivt og kraftfullt redskap for elevens utvikling, motivasjon, mestring og læring. Elever som aksepterer og setter pris på lærerens feedback vil gjerne føre til suksess.

Informant 1 vektla elevenes sterke sider fremfor de svake sidene for å styrke elevenes motivasjon i egen læring. Det innebærer at elevene fokuserer på noe positivt, samtidig som det gis støtte i hva de skal arbeide videre med. Informant 4 uttrykte at det kunne være en utfordring å gi muntlig feedback til hver enkelt elev med få undervisningstimer i klasser med opptil 30 elever. Dette medførte også utfordringer i forhold til å vite hvilke elever som trenger å støttes eller utfordres. Det kan se ut til at tilpasset opplæring til den enkelte elev er en utfordring. I tråd med Flem (2004) og Elstad og Turmo (2006) betinger tilpasset opplæring at læreren ved hjelp av forsterkninger, respons og instruksjon skal kunne legge til rette for elevens mestring og motivasjon. Når innholdet i det som skal læres ligger innenfor elevens eget forståelsesnivå, påpeker Nordahl (2014) at elevens egenaktivitet vil bli påvirket i positiv retning og utvikles.

En kan også si at Vygotskij (2001) sin teori støtter tilpasset opplæring der elevens motivasjon og mestring står sentralt. Målet er at eleven bestreber seg på å nå den proksimale utviklingssonen og etter hvert kunne beherske sin arbeidsoppgave på egen hånd. For at eleven skal klare dette forutsettes det lærerens hjelp og støtte. Læreren tar utgangspunkt i noe eleven

allerede forstår og behersker og tilrettelegger undervisningsstoffet på et litt høyere nivå enn det eleven allerede besitter.

Alle lærerne ser på de forventninger som stilles elevene som nødvendige og av stor betydning. Det forutsettes derimot at elevene forstår hva som forventes. Hvis lærerne stiller utfordrende spørsmål og har evne til å anerkjenne elevens tenkning og refleksjon vil det ifølge Marzano (2011) skape et klima der elevene opplever seg som betydningsfull og intellektuelt utfordret. Lærerne understreket viktigheten av at elevene til enhver tid skal være kjent med hvilke vurderingskriterier som gjør seg gjeldene. Et interessant funn kan se ut til at ingen av informantene involverte elevene i utarbeidelse av disse vurderingskriterier. Dette er ikke helt i samsvar med det som står i Opplæringslova § 3-1 (1998) at det skal være kjent for elevene hva som er målene, hva som blir vektlagt i denne vurdering og hva som er grunnlaget for denne vurderingen.

Det handler om den fremgangsmåten elevene benytter seg av for å lykkes med sitt arbeid. For at elevene skal kunne rette oppmerksomheten mot egne mål, forutsette det at de vet hva de skal arbeide mot, i dette tilfelle hva som kreves i vurderingskriteriene (Elstad & Turmo, 2006). Informant 2 påpeker viktigheten av å kunne tilrettelegge og samtidig synliggjøre at «det er et nivå som forventes av eleven». Informant 3 presiserte også betydning av å hjelpe elevene å sette realistiske mål. I denne sammenhengen understreker også Weinstein et al. (2006) viktigheten av lærerens hjelp og støtte som skal gi elevene mulighet til å lære seg noe nytt som de ennå ikke riktig mestrer på egen hånd. Når stillaset gradvis blir fjernet, vil elevene utvikle sin selvregulering (Weinstein et al., 2006). Det kan være en utfordring ifølge Elstad og Turmo (2006) og Weinstein et al. (2006) å veilede eleven til å prestere mer enn hva vedkommende er i ferd med å klare på egen hånd. Det forutsettes at lærerens forventninger er innen rekkevidden av det som kan virkeliggjøres.

6.3.1 Forandring i elevens læringsstrategier

I lærernes kunnskaper og i deres oppfatning av elevenes læringsstrategier setter Elstad og Turmo (2006) sitt søkelys på lærernes praksis der tilpasset opplæring vektlegges. Dette er i tråd med det Prinsipper for opplæringen i Læringsplakaten: «Eleven skal gis mulighet til å utvikle egne læringsstrategier og kritisk tenking, og det forutsettes at den tilpassede opplæringen tilrettelegger for varierte arbeidsmåter» (Utdanningsdirektoratet 2015b, s.1-6). Lærernes uttalelser samsvarte til dels med dette. De fortalte at de vektla varierte

undervisningsmetoder, men at de ikke hadde fokus på tilrettelegging i elevenes utvikling av egne læringsstrategier og kritisk tenking. En lærer løftet frem viktigheten av varierte praktiske arbeidsmetoder med ulikt nivå i vanskelighetsgrad. En annen lærer ga tett oppfølging der elevene fikk små trinn å arbeide med. Dette kan forstås som at læreren sikret seg i hvilken grad av kunnskap og ferdighet eleven mestret akkurat på dette tidspunktet. Med elevenes tilegnelse av læringsstrategier kan dette samsvare med Elstad og Turmo (2006) som sier at iverksetting av strategier krever løpende vurdering og kontroll. På den andre siden kan det tyde på mangel i tilrettelegging av elevenes utvikling av egne læringsstrategier, der elevene ikke ble gitt mulighet til kritisk tenking og strategisk oppmerksomhet til egne læringsmål. Det kan antas at lærerne manglet kunnskap på dette feltet. Med denne mangelen på tilrettelegging mener Weinstein et al. (2006) at elevene ikke gis muligheten til å utvikle et repertoar av ulike strategier.

Informant 2 er den læreren med flest studiepoeng i videreutdanning i veiledning, samt den korteste arbeidslivserfaringen i sammenligning med de øvrige lærerne. Dette er interessant, da denne læreren var tydeligere i sine uttalelser og virket mer bevisstgjort i henhold til elevens mestring og læring. Denne læreren vektla elevenes mulighet til å velge oppgaver og arbeidsmetoder, få arbeide i eget tempo med oppgaver av ulik vanskelighetsgrad. Dette samsvarer med Elstad og Turmo (2006) sitt syn på viktigheten av at læreren legger til rette for eleven som et fritt og handlende individ som får oppleve seg selv som en aktør i egen læringsprosess. Det er også i tråd med Weinstein et al. (2006) sitt syn på at eleven må kunne tilegne seg ny informasjon ut ifra eksisterende kunnskapsbase, kunne organisere den og forstå den. For å kunne reflektere over ny kunnskap sier de at det kreves gode bakgrunnskunnskaper. Tveiten (2013) peker også på betydningen av at eleven får medvirke og ta i bruk egne ressurser. Informant 1 beskrev viktigheten av at eleven får oppleve mestring på et tidlig tidspunkt for at det videre skal bidra til motivasjon.

Ingen av informantene sa at det ble tatt i bruk noen formelle kartleggingsverktøy. Dette kan antas gi som konsekvens at lærerne ikke vet i hvilken grad faglig og sosial støtte skal gis til elevene. For Weinstein et al. (2006) handler det om hvilken kontekst elevenes læring foregår i, og hvilken grad av sosial støtte som gis. For at lærerne skal vite hvor støtten bør settes inn, bør det med hensyn til tilpasset opplæring tas i bruk kartleggingsverktøy som kan gi et innblikk i elevenes strategiske læring generelt. To av lærerne fortalte at det finnes et ferdigutarbeidet kartleggingsverktøy for norskfaget fra Utdanningsdirektoratet. Det ble ikke lenger tatt i bruk da det kom til liten nytte og verdi. I stedet fortalte begge disse lærerne at de kartlegger elevene på sin egen måte i form av skriveoppgaver de selv har utformet. Dette har ført til at de både har

blitt mer kjent med elevene i form av innholdet og tema, samt at de har fått en oppfatning om elevene sliter og har utfordringer med skriftspråket.

Samtlige lærere formidlet betydningen av å ta i bruk varierte metoder der elevene lærer av hverandre. Det forekom i form av at to og to elever er læringspartnere for hverandre, hører på medelevers presentasjoner/fremføringer og praktiserer hverandrevurdering. En av lærerne sa at elever som er læringspartnere for hverandre kan være en god metode når elevene er usikre, ved at de sammen kan diskutere et spørsmål som blir stilt og som ufarliggjør svaret de gir. Denne sosiale modellering bekrefter Weinstein et al. (2006) at det bidrar til at elevene utvikler selvregulerende prosesser ved at de observerer kompetente sosiale modeller, på lik linje som med lærerne.

Alle informantene var tydelige i sine uttalelser om at elevenes egenvurdering, både muntlige og skriftlige var av betydning. Dette finner vi igjen hos Elstad og Turmo (2006) som har fokus på at elever evner å rette oppmerksomhet mot egne mål, egen mestring, og til slutt systematisk kunne vurdere egne resultater.

De empiriske data anses peke i samme retning da samtlige lærere sa de var mest opptatt av å gi vurdering i skriftlige tilbakemeldinger til elevene, der elevene får tilbakemelding på hva de gjør bra og hva de kan gjøre bedre. Derimot fremkom det med få eksempler hvordan dette praktiseres med vurdering i muntlige tilbakemeldinger, hvilket kan tyde på at lærerne kanskje ikke prioriterer eller innser den betydning dialogen har i denne veiledningssammenhengen. Hopfenbeck (2011, s. 26) understreker at elever blir selvregulerte når de arbeider naturlig med tilbakemeldingene de får fra lærerne. De motiverer seg gjennom dette med å gjennomføre og overvåke i hvilken grad de har nådd målene de har satt seg gjennom selvutvurdering. Det forutsetter at lærere aktivt støtter elevene i deres utvikling for å bli oppmerksomme på egen tenking rundt læring, i form av metakognisjon. Utfordringene ligger i hvordan lærerne i praksis kan involvere elevene i vurderingsarbeidet, og finne balanse mellom kontroll og autonomi.

I denne sammenhengen mener Weinstein et al. (2006) at læreren som gir elevene tilbakemeldinger, kan være med å forsterke elevens tilegnelse av læringsstrategier. All form for tilbakemelding har til hensikt å gjøre eleven god, hvilket vanligvis fører til at læreren får en positiv kvittering fra eleven når det roses og uttrykkes noe positivt til eleven (Lauvås & Handal, 2013; Nordahl, 2014; Spurkeland, 2011; Ågård, 2014). Med en umiddelbar tilbakemelding fra lærerne i form av positive resultater forårsaket av elevens egeninnsats, påstår Germundsson

(2000) at det gir elevene en bekreftelse om vekst og utvikling. Når det kommer til vurdering av elevenes kompetanse, påstår også Tveiten (2013) at i vurdering av elevenes kompetanse er tilbakemeldingen mest hensiktsmessig når den har elementer av veiledning i seg. Det vil kunne hjelpe og støtte elevene for å komme videre i egen læring.

6.4 Verdien av videreutdanning i veiledning

Alle lærerne var veldig tydelige i sine utsagn om at videreutdanning i veiledning har vært meget nyttig og lærerikt for dem i ulike kontekster, spesielt med fokus på veiledning av elevene. De har også hatt et godt utbytte av dette i praktisering av kollegabasert veiledning. To av informantene sa også at dette har vært nyttig som praksislærere for høgskolestudenter. Tre av informantene fortalte at det også har gitt dem en personlig utvikling som har hjulpet dem i privatlivet. Med de erfaringer alle fire lærerne har gjort seg, kan det tyde på at de var samstemte i at evnen til å kunne veilede elevene er en viktig kompetanse. Samtlige informanter mente de har blitt tryggere på seg i veiledningssammenhenger med elever, høgskolestudenter og kollegaer.

De to informantene med 30 studiepoeng skulle gjerne ønsket seg mer videreutdanning innenfor veiledning. De ville tilegne seg mer kunnskap ved å gå grundigere og mer i dybden på hva veiledning handler om, samt øve og lære seg mer i praktiske øvelser. Dette kan se ut til å være i samsvar med veiledningens hovedmål, slik Lauvås og Handal (2013) og Tveiten (2013) beskriver det, at veileder skal kunne styrke veisøkers mestringskompetanse, med tyngdepunktet på refleksjon over handling.

To av lærerne mente at veiledning bør være obligatorisk i studieplanen til grunnutdanningen, hvilket det ikke er per i dag. En av lærerne trakk frem eksemplet på foreldresamarbeid, som en nyutdannet lærer har lite kompetanse på. Dette kan relateres til Tveiten (2013) som mener det forutsettes at lærerne har faglig kompetanse innen det tema som veiledningen skal foregå i, med hensikt å styrke mestringskompetanse gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier. I denne sammenheng belyser både Lauvås og Handal (2013) og Tveiten (2013) at det er den utdannede læreren sitt hovedansvar å tilrettelegge for at veiledning skal skje, og det forutsettes at læreren har både faglig kompetanse og behersker teknikker innen veiledning som metode. For å lykkes med tilpasset opplæring understreker også Flem (2004) at lærerne må ha gode faglige kunnskaper i sitt fagområde, gode holdninger, samt kunnskap om elevenes utviklingsnivå og potensial.

De andre to av lærerne sa de kunne se nytten av det, men at det ikke nødvendigvis burde være obligatorisk i grunnutdanningen. Selv om ikke alle utsagnene til informantene var entydige, var alle informanter samstemte i at lærere burde ha kompetanse innen veiledning, da læreryrket fordrer høy kompetanse i både kommunikasjons- og relasjonsferdigheter. Det ble fortalt om viktigheten av å gjøre høgskolestudentene bevisst på å skape en god relasjon til elevene. Det kan ligge en del utfordringer i det, sa den ene læreren, og begrunnet det med at elevene per i dag kommer til skolen med helt andre utfordringer i det informasjonssamfunn vi lever i.

Et annet interessant funn er at nettopp den veiledningskompetanse informant 3 innesitter og praktiserer, har bidratt til at mange kollegaer har søkt seg til vedkommende for støtte og hjelp. Det blir også fortalt av denne informanten at det er svært få på denne skolen som har videreutdanning i veiledning, men allikevel gis lov til å ta i mot og veilede høgskolestudenter. Denne læreren fortalte videre om sin opplevelse i hvor ulik praksis lærerne har i sin fremgangsmåte i veiledning av både elever og høgskolestudenter. Der veiledning tas i bruk sammen av informanten og en medkollega, mente informanten at dette ikke kom like heldig ut for eleven eller høgskolestudenten. Når medkollegaen ikke har videreutdanning i veiledning oppfattet informanten at det manglet veiledningskompetanse i disse situasjonene. Dette førte til at medkollegaens tilbakemeldinger til eleven eller studenten kunne være utydelige og ustrukturerte.

Grunnskolen kan søke om statlige tilskudd som skal bidra til at nyutdannede nytilsatte lærere får veiledning av god kvalitet. Innen grunnskolen anbefales det å legge til rette for at praksislærere/lærere som veileder lærerestudenter/nyutdannede lærere gjennomfører den første del med 15 studiepoeng med videreutdanning i veiledning (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Denne tilskuddsordningen burde kanskje også gjelde for fylkeskommunen, slik at også videregående skole prioriteres.

Tveiten (2013) bekrefter at de beste resultater oppnås når elevene som veisøkere får mulighet til å reflektere og bearbeide egne erfaringer og fremtidige utfordringer. For elevenes bevisstgjøring og utvikling av egen kompetanse bør elevenes refleksjon over egen praksis vektlegges i veiledning. For å kunne integrere kunnskap har elevene behov for å kunne se sammenhenger mellom teori og praksis. Ved hjelp av metakommunikasjon vil også de affektive prosessene i tillegg til kognitiv bearbeidelse ivaretas i veiledningssamtalen. Aubert og Bakke (2008, s. 144) påstår også at lærere som møter elever med anerkjennelse vil kunne fremme selvrefleksjon hos elevene, slik at de skal få eie sine egne opplevelser og reaksjoner.

7.0 OPPSUMMERING

Dette kapittel består av en oppsummering av studien knyttet til problemstillingen:

Hvordan opplever lærerne i videregående skole sin relasjonskompetanse i møtet med elevene etter endt videreutdanning i veiledning, og hvordan mener lærerne det kan ha påvirket elevenes læringsstrategier?

Fokuset har vært å få innsikt i hvordan lærerne opplever sin relasjon til elevene etter endt videreutdanning i veiledning, samt om det har påvirket elevenes tilegnelse av læringsstrategier. Det har blitt gjennomført semistrukturerte intervjuer med fire lærere som er ansatt på en videregående skole, og samtlige har videreutdanning i veiledning. Intervju som metode har egnet seg i dette studie, da det har gitt meg innsyn i lærerens opplevelser, holdninger og erfaringer. Fire informanter er et lite utvalg, men som gjorde det mulig å gå i dybden ved å tolke og analysere mangfoldet i informasjonen som ble gitt. Det har gitt meg en unik forståelse av informantenes ståsted ved å ha knyttet funnene til relevant teori, tidligere empiriske studier og aktuelle styringsdokumenter.

I kvalitativ forskning sier Postholm (2011, s. 164) at validiteten er mer avhengig av mangfoldet i informasjonen og forskerens evne til å kunne tolke og analysere, enn på selve omfanget i utvalg av informanter. I intervjusituasjonene og analysefasen har jeg vært klar over egen påvirkningskraft, i forhold til egen forforståelse og bakgrunn. Dette kan allikevel ha påvirket forskningsprosessen både bevisst og ubevisst i den tolkningen jeg har fortatt meg. Derfor har jeg bestrebet meg på å være så åpen som mulig. I dette arbeid har jeg videre prøvd å forstå og skape mening med hjelp av det innsamlede datamaterialet. Dette forskningsarbeid har utviklet kunnskap på et bestemt sted til et bestemt tidspunkt, slik Postholm (2011, s. 131) beskriver som kontekstuell kunnskap. Jeg håper likevel denne kontekstuelle kunnskapen kan komme til nytte og overføres til andre, slik at ny kunnskap og forståelse utvikles, som kan bidra til at man ser og tolker praksisfeltet i et nytt lys.

I intervjuene kom det tydelig frem at samtlige lærere var samstemte i hva som kjennetegner en god relasjon til elevene. De belyser viktigheten av velfungerende kommunikasjon som krever ærlighet og autensitet i møtet med elevene, der man gir tid, viser interesse og nysgjerrighet i dialogen. Lærerne bekreftet at god kommunikasjon kunne øke elevenes motivasjon, hvilket også gjorde det lettere å veilede elevene.

Datamaterialet viser at lærerne opplevde at det var flere faktorer som kunne bidra til utfordringer eller hinder der relasjonen svekkes og gir en ikke velfungerende dialog. Dette vises i lærernes utsagn i form av tidsmangel, for få undervisningstimer i en klasse, for store klasser, elevenes forutinntatte meninger, elevenes svikt i motivasjon, støy i kommunikasjonen, lukket kommunikasjon, lærernes svikt av tålmodighet, humør, pågangsmot, motivasjon, praktisering av rettferdighet, svikt i differensiering der lærernes forventinger ikke er i samsvar med elevenes og språkvansker hos elever.

Dette kan samsvare med internasjonal forskning av Federici og Skaalvik som viser til at elevenes opplevelse av støtte fra lærerne og følelse av tilhørighet til skolemiljøet synker i takt med alder. Emosjonell og instrumentell støtte fra lærerne er et viktig, uavhengig av kontekst og alder. Sosialt støttende lærere har størst betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet. Elever som viser ansvarlig atferd der de ønsker hjelp og støtte fører også til at de blir mer veiledningsbare (2013, s. 58-63). I dette arbeid kan man se betydningen av at det bør fokuseres på lærernes veiledningskompetanse, som kan bidra til at elevene opplever motivasjon ved at det gis sosial og skolefaglig støtte.

Dette bør også være til bekymring da den årlige norske elevundersøkelsen i de siste fem årene viser at temaet vurdering for læring har betraktelig lavere skår og lavere progresjon enn de andre temaene i denne undersøkelsen. Da elevundersøkelsen viser at elevenes opplevelse av lærernes støtte og hjelp ikke strekker til, kan det også her tenkes at det bør legges mer vekt på lærernes veiledningskompetanse. Det handler om hvordan lærerne gir sine tilbakemeldinger, med eksempler på hva elevene kan gjøre bedre, elevenes involvering i eget arbeid som skal vurderes og hjelpen som gis for at elevene får tenke igjennom hvordan de utvikler seg i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

At videreutdanning i veiledning har gitt lærerne ny og relevant kunnskap og ferdigheter i ulike veiledningsmetoder knyttet til undervisningspraksisen, var det stor enighet om. Dette har ført til at de har blitt tryggere på seg selv i veiledningssammenhengen, hvilket kan tyde på å ha fremmet dialogen og styrket relasjonen til elevene. Samtlige lærere presiserte at det har styrket deres egen metakognisjon, hvilket også har ført til at de har kunnet gjøre elevene bevisst på sin egen metakognisjon. Det har gitt lærerne kunnskaper og erfaringer i form av nyttige verktøy til metodisk i bruk som har ført til at man lettere har kunnet lese av situasjonene i øyeblikket og handle der etter. Med fremtidsrettet feedback ble det blant annet fokusert på elevenes sterke

sider fremfor de svake sidene for å styrke elevenes motivasjon i egen læring, samt gitt støtte i hva de skal arbeide videre med.

Elevenes opplevelse av motivasjon mente de var av stor betydning. Dette kom tydelig fram i samtlige læreres utsagn. De vektla elevmedvirkning der elevene ble gitt mulighet å velge tema, fagstoff, arbeidsmetoder og vurderingsformer. Samtlige informanter virket være enige i at lærere som viser engasjement og glød for fagstoffet som skal formidles, er en viktig bidragende faktor for at elevene skal føle seg motivert for skolearbeidet. Dette er ikke helt i samsvar til det lærerne viste til i sine eksempler på hva som kan være en hindring eller utfordring for utvikling av en god relasjon, som videre skal kunne fremme elevens motivasjon.

Hvordan dette veiledningsarbeid hadde påvirket elevenes læringsstrategier, fortalte alle lærerne at de vektla variert undervisningsmetoder. Fokus på elevenes utvikling i egne læringsstrategier med vektlegging på selvregulering og kritisk tenking ble ikke vektlagt Dette er et oppsiktsvekkende funn som faktisk kan tyde på at elevene ikke gis muligheten til å utvikle et repertoar av ulike læringsstrategier.

Et annet interessant funn var uttalelser til den lærer med kortest arbeidslivserfaring og flest studiepoeng i videreutdanning i veiledning i sammenligning med de andre lærerne, var mer bevisstgjort i henhold til veiledningens formål for å øke elevenes mestring og læring.

For at elevene skal kunne rette oppmerksomhet mot egne mål, egen mestring og til slutt systematisk kunne vurdere egne resultater, fortalte samtlige lærere at de la til rette for varierte metoder der elevene også lærer av hverandre. Skriftlig egenvurdering ble også ofte tatt i bruk av elevene, men med få eksempler på hvordan dette praktiseres med muntlige tilbakemeldinger. Det kan tyde på at dialogen svekkes, som er helt sentral med veiledning som metode. Det vi ser at elevene kanskje ikke gis mulighet av læreren om hjelp til et eller flere problemer/utfordringer de ønsker å løse. Hensikten med veiledning er at lærerne og elevene går sammen, der lærerne har ansvar for å lede/vise vei for elevene.

En informant opplevde at medkollegaer som ikke har videreutdanning i veiledning kan ha mangelfull kompetanse i veiledning. Det bidrar til at dialogen ikke blir støttende og utviklende og at tilbakemeldinger til elevene eller studentene blir utydelige og ustrukturerte. Konsekvenser av dette gir ikke den progresjonen veiledning er ment å gjøre.

Lærerne viste til at videreutdanning i veiledning har vært meget nyttig og lærerik i ulike kontekster, spesielt med fokus på veiledning av elever. De har også hatt et godt utbytte av dette i praktisering av kollegabasert veiledning, samt veiledning av høgskolestudenter. Et par av lærerne ønsket å studere mer veiledning. Da læreryrket krever høy kompetanse i både kommunikasjons- og relasjonsferdigheter mente samtlige informanter at alle lærere burde ha kompetanse innen veiledning. To av lærerne var enige om at veiledning bør være obligatorisk i grunnutdanningen, som blant annet begrunnes med at det kan ligge en del utfordringer, der vi per i dag møter elever med helt andre utfordringer i det informasjonssamfunn vi lever i.

I forslag til nytt læreplanverk står dybdelæring sentralt, der elevene gradvis skal utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at elevene skal få reflektere over egen læring og bruke det de har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. Det kunne vært spennende å finne mer ut om hvordan lærere forbereder seg i dette fornyingsarbeidet. For å unngå overflatelæring kunne det vært interessant å forske på hvilke krav som stilles til lærerrollen og lærerkompetansen når dybdelæring er det bærende prinsippet i undervisningen, både når gjelder lærerens faglige kunnskap, samt metodisk tilrettelegging i enkelt fag og på tvers av fag. Videre ville det også vært spennende å se nærmere på hva dybdelæring kreves av metodisk dyktige lærere for å tilegne seg god elevkunnskap, slik at tilpasset opplæring ivaretas i form av kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring.

LITTERATURLISTE

- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, N. E., Drugli, M. B. & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse – et komplekst fenomen* (Oppdragsrapport 13/2014). Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/227105/opprapp13_2014_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi og kvalitativ metod* (upplaga 1:2). Författarna og Studentlitteratur.
- Aubert, A. M. & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Bateson, G. (1972). *Step to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature*. London: Fontana.
- Berg, G. D. & Nes, K. (2010). *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Bergem, T. (2012). *Læreren i etikkens motlys* (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R. & Ødegaard, E. E. (2011). *Læring gjennom veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Buber, M. (2007). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.
- Børresen, M. B. (2013). *Veiledning i barnehage og skole-samtaler til vekst* (2.utg). Vallset: Oplandske forlag DA.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.

- Elstad, E. & Turmo, A. (2006). Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis. I E. Elstad og A. Turmo (Red.), *Hva er læringsstrategier?* (s.13 - 26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici, A. R. & Skaalvik, M. E. (2013). Lærer–elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole* 2013(1), 58-63. Hentet fra https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf
- Flem, A. (2004). Klasseledelse. I T. Pettersson & M. B. Postholm (Red.), *En studie av hva en lærer gjør for å lykkes med den inkluderende skolen* (2. utg., s. 88-110). Oslo: Universitetsforlaget.
- Germundsson, O. E. (2000). *Du er verdifull*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hattie, J., Fisher, D. & Frey, N. (2016). Do they hear you? *Educational Leadership* (s. 16-21). Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.hihm.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=b14cfcf1-7a6c-4c48-8513-497d1afaa649%40sessionmgr4005&vid=1&hid=4204>
- Hopfenbeck, N. T. (2011). Vurdering for selvregulert læring. *Bedre skole* 2011(4), 26-30. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Therese_Hopfenbeck/publication/272508537_Vurdering_og_selvregulert_laering/links/54ea25be0cf27a6de113877c.pdf
- Høgskolen i Innlandet. (2015a). *Studieplan for videreutdanning i veiledning del 1*. Hentet fra <https://www.inn.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2018-2019-studiehaandbok/studier/lup-fakultet-for-laererutdanning-og-pedagogikk/mindre-enheter/v2veiutp1-veiledning-1>
- Høgskolen i Innlandet. (2015b). *Studieplan for videreutdanning i veiledning del 2*. Hentet fra <https://www.inn.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2018-2019-studiehaandbok/studier/lup-fakultet-for-laererutdanning-og-pedagogikk/mindre-enheter/v2veiut2-veiledning-2>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metoder* (5.utg). Oslo: Abstrakt forlag.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2013). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (8.utg). Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Limstrand, K. & Sjøbakken, O. J. (2004). Samtalen i skolen. I P. Arneberg, J. H. Kjærre & B. Overland (Red.), *Elevsamtalen - i demokratiets ånd?* (s. 115-151). Oslo: Damm.
- Løgstrup, K. E. (2012). *Den etiske fordring* (2.utg). Århus: Forlaget Klim.
- Løvlie, L. (1974). Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen*, 22(1), 19-36.
- Marzano, R. (2011). Art and science of teaching / Classroom management: Whose job is it? *Educational Leadership*, 69(2), 85-86. Hentet fra <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct11/vol69/num02/Classroom-Management@-Whose-Job-Is-It%20A2.aspx>
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget og samhället*. Lund: Argos forlag AB.
- Meldeskjema til NSD. Hentet fra <https://innafor.inn.no/ekstern/Forskning/Personvern-i-student-og-forskningsprosjekter>
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S. E. (2011). Forskning i klasseromsledelse. *Kvan: Et tidsskrift for lærerutdannelsen og folkeskolen*, 31(90), 17-31. Hentet fra <http://samples.pubhub.dk/9788790066970.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. I Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec3?q=Ludvigsen%20utvalget>
- Ogden, T. (2014). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Plauborg, H., Andersen, J. V., Ingerslev, G. H. & Laursen, P. F. (2010). *Læreren som leder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. og Ulvik, M. (2010). *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s.17-44). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning – mer enn ord...* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Unneland, A. K. R. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering* (s. 108-133). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap sloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Følg med på læringen underveis*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/folg-med-pa-laringen/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Hentet fra <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=95113&epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Skoleporten*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/hedmark-fylke?orgaggr=a&kjonn=a&utdanningstype=-&program=-&sammenstilling=1&diagraminstansid=32&fordeling=2&indikator=1982&diagramtype=1>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Veiledning av nyutdannede - hvordan kan det gjennomføres?* Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/>

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Weinstein, C. E., Bråten, I. & Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis. I E. Elstad og A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning* (s. 27 - 54). Oslo: Universitetsforlaget.

Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer-Lærer-elev relationer i gymnasieundervisning*. Aarhus: Systime.

NORSK SAMMENDRAG

Formålet med denne masteroppgave er å finne ut om det på en videregående skole har endret lærernes relasjonskompetanse i møte med elevene etter endt videreutdanning i veiledning, og om det videre har påvirket elevenes læringsstrategier. Tidligere studier viser til at elevenes opplevelse av emosjonell og instrumentell støtte fra læreren er et viktig aspekt ved skoletilværelsen; det være seg motivasjon, benyttelse av læringsstrategier og hvilke læringsresultater de oppnår - uavhengig av kontekst og alder. Derimot viser også studier at elevenes opplevelse av støtte fra lærerne og følelse av tilhørighet til skolemiljøet synker i takt med alder. Denne studien ønsker å se nærmere om lærernes opplevelser av egen kompetanse i å gi emosjonell og instrumentell støtte er forbedret etter videreutdanning i veiledning.

Oppgaven har følgende problemstilling: Hvordan opplever lærerne i videregående skole sin relasjonskompetanse i møtet med elevene etter endt videreutdanning i veiledning, og hvordan mener lærerne det kan ha påvirket elevenes læringsstrategier?

Dette er en kvalitativ studie med en fenomenologisk- og hermeneutisk tilnærming i tolkningen av data. Det er gjennomført fire semistrukturerte intervjuer med lærere. Funnene er analysert i lys av relevant teori, tidligere empiriske studier og aktuelle styringsdokumenter.

Videreutdanning i veiledning har gitt lærerne ny og relevant kunnskap og ferdigheter i ulike veiledningsmetoder knyttet til undervisningspraksis. Det gjelder både i faglige og sosiale sammenhenger i dialogen med elevene. Det har gitt lærerne kunnskaper og erfaringer i form av nyttige verktøy til metodisk i bruk, som har ført til at man lettere har kunnet lese av situasjonene i øyeblikket og handle der etter. Alle lærerne var tydelige på at de har blitt tryggere på seg selv i veiledningssammenhengen, hvilket har fremmet dialogen og styrket relasjonen til elevene. Samtlige lærere mente det har styrket egen metakognisjon. Dette har videre bidratt til at de også har gjort elever bevisst på sin egen metakognisjon. Dette arbeid har gitt en god effekt på elevers utvikling i refleksjon og selvregulering, som er viktige elementer i tilegnelse av læringsstrategier. Lærerne har fokusert på elevinvolvering i varierte undervisningsmetoder og vurderingsformer, som også har bidratt til elevers utvikling av læringsstrategier.

Studien kan bidra med nyttige og betydellesfulle faktorer som relasjonsarbeidet krever i den daglige dialogen mellom lærere og elever, samt for videre utvikling av elvenes læringsstrategier.

ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)

The purpose of this study is to examine whether completed continuing education in guidance, has changed teachers in High Schools' relational skills towards their student, and further if this has influenced their students learning strategies. Former studies point out that the students' experience of emotional and instrumental support from their teachers are of high importance in the students schooling; related to motivation, use of learning strategies and achieved results – disregarding context or age. Studies also show that with increasing age, students experience less support from their teachers, and less affiliation towards the school environment. This study focuses on whether teachers in High School experience that their ability to give emotional and instrumental support has increased after continuing education in guidance.

The thesis question for this study is: How do the teachers in high school experience their relationship competence in the meeting with the students after completing further education in guidance, and how do the teachers think it may have influenced the students learning strategies?

This is a qualitative study, using a phenomenological and hermeneutic approach in analysing data. Four semi-structured interviews with teachers have been performed. Data has been analysed considering relevant theory, former empirical studies and current policy documents.

Continuing education in guidance has given the teachers new and relevant knowledge and skills in different guidance methods in their instruction practice, regarding both professional and social context, in dialogue with students. The teachers have acquired knowledge and experience in shape of useful tools for methodical use, this has made it easier for them to read situations and act accordingly. All the teachers emphasized that they had become more secure in guidance situations, which had bettered the dialogue and enhanced their relation with their students. This had also enhanced the teachers' metacognition and contributed so that the teachers have worked to make their students conscious of their own metacognition. This work has had good effect on the students in developing reflection and self-regulation skills, important elements in acquisition of learning strategies.

This study may provide useful and important inputs regarding what working relationship demands in daily dialogue between teachers and students, and for further development of students learning strategies.

VEDLEGG 1 Samtykkeerklæring

For deg som deltar i student Susanne Jonsson sin undersøkelse i forbindelse med masteroppgave i Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, avdeling Hamar.

Hensikten med opplysningene som er gitt plikter å ivareta mine rettigheter.

Med dette er jeg er blitt informert om:

- prosjektets innhold, og at jeg gjerne deltar i dette studiet.
- at min deltakelse er frivillig, og at jeg kan trekke min deltakelse til enhver tid uten at det fører til noen negative konsekvenser
- at alle data behandles konfidensielt, der forsker er underlagt taushetsplikt.
- at datainnsamlingene lagres trygt og at innhold og kommende publisering behandles med full anonymitet.
- at en forpliktende test er blitt utført hos Personombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig, og testresultatene viste at dette prosjektet ikke var meldepliktig.
- at prosjektet avsluttes i mai 2019, der all innhentet data vil bli slettet.

Jeg samtykker til deltakelse i dette prosjektet

Dato/Navn: _____

VEDLEGG 2 Intervjuguide

Intervjuguide

Problemformulering:

Hvordan opplever lærerne i videregående skole sin relasjonskompetanse i møte med elevene etter endt videreutdanning i veiledning, og hvordan mener lærerne det kan ha påvirket elevenes læringsstrategier?

Bakgrunns fakta:

- Hvor lang arbeidserfaring har du som lærer?
- Når gjennomførte du etterutdanning i veiledning? Antall studiepoeng?
- På hvilke trinn og i hvilke fag underviser du eller har undervist i (før og etter videreutdanning)? Antall år i samme klasse?
- Hvor mange elever er det i klassen/klassene? Praktiseres det tolærersystem i store klasser?
- Har du en kontaktlærerfunksjon?

Hva legger du i begrepet relasjonskompetanse?

- Hva mener du kjennetegner en god relasjon mellom deg og elevene? Hva kan det ha bidra med i elevenes læringssituasjon?
- Hvilke egenskaper/kvaliteter hos deg mener du kan fremme til en god relasjon mellom deg og elevene? Begrunn!
- Hva mener du kan være utfordringer eller hinder som gjør at relasjonen mellom deg og elevene svekkes, når det gjelder elevenes faglige og sosiale evner? Hva kan det bidra med i elevenes læringssituasjon?

Hva har videreutdanningen i veiledning gitt deg for kunnskaper og ferdigheter knyttet til din undervisningspraksis?

- ulike teorier og metoder (fremgangsmåter)?
- kommunikasjon og samspill?

- etisk refleksjon (identifisering og håndtering av etiske utfordringer)?
- en fremdrift som er tilpasset elevenes forutsetninger og behov?

Hvordan opplever du din relasjon til elevene før og etter videreutdanningen i veiledning?

- trivsel, trygghet og tillit?
- kommunikasjonsformer i dialogen (verbalt og nonverbalt)?
- støtte, hensyn og respekt (elevmedvirkning – på elevenes premisser – vite at du er på rett vei)?
- forventinger (utfordre og støtte)?
- motivasjon (bl.a. feedback)?

Hvordan mener du det videre kan ha påvirket elevenes læringsstrategier?

I form av tilrettelegging der:

- elevene kan få et aktivt forhold til egen læring og egne tankeprosesser, samt oppmerksomhet om egne læringsprosesser – både faglig og sosialt?
- elevene kan bli mer strategisk, motivert og selvregulert i ulike læringssituasjoner, samt utvikle et repertoar av ulike strategier?
- elevene kan bli bevisst på egen læring i samtalen, slik at elevene etter hvert kan overvåke egen forståelse (metakognisjon)?

Hvordan mener du denne videreutdanning kan ha forandret ditt syn i egen undervisningspraksis?

- fagkunnskaper, nyttige verktøy/metoder, engasjement, formidlingsevne etc.

Er det noe som du manglet i denne videreutdanningen? Begrunn!

Er det noe ved denne videreutdanningen du mener burde vært obligatorisk i grunnutdanningen? Begrunn

Er det noe annet du ønsker å tillegge eller utdype som vi ikke har vært innom?