

”Det gjør noe med meg at hun ikke kommer”

– en kvalitativ studie av hvordan enkeltelever med høyt fravær, eller andre personlige problemer, kan påvirke en kontaktlærer i en travel skolehverdag, samtidig som eksamen stadig kommer nærmere.....

Av Bente Vetland

Det er den draumen

Det er den draumen me ber på
At noko vedunderleg skal skje,
At det må skje –
At tidi skal opne seg
At hjarta skal opne seg
At dører skal opne seg
At berget skal opne seg
At kjeldor skal springa –
At draumen skal opne seg,
At me ei morgenstund skal glide inn
På ein våg me ikkje har visst um.

(Olav H Hauge)

Forord:

OPPLÆRINGSLOVEN

§ 1-1. Formålet med opplæringa

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelust. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

Endra med lover 17 sep 1999 nr. 74 (ikr. 17 sep 1999, etter res. 17 sep 1999 nr. 1011), 30 juni 2000 nr. 63 (ikr. 1 aug 2000, etter res. 30 juni 2000 nr. 645), 4 juli 2003 nr. 84 (ikr. 1 okt 2003), 19 des 2008 nr. 118 (ikr. 1 jan 2009, etter res. 19 des 2008 nr. 1424).

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.

Opplæringsloven §8-2

Takk

Etter 24 år som kontaktlærer, har det å fordype meg i et faglig tema som har opptatt meg gjennom hele min tid som lærer, vært berikende. Uten etterutdanningsstipend fra Vest-Agder fylkeskommune første studieår, ville det ikke vært mulig å gjennomføre denne mastergraden. Jeg er svært takknemlig for dette!

Jeg er også svært takknemlig til min rektor Eva Berg og min avdelingsleder Bodil Dale Stormyr. De har begge sett verdien i at jeg valgte å fordype meg i oppgavens tema, relasjonen mellom lærer og elev, og de har begge vist entusiasme knyttet til hvordan denne innsikten kan benyttes inn i en travel skolehverdag.

Jeg vil også takke min veileder professor Kjell Kristoffersen som har gitt meg mange verdifulle innspill underveis i oppgaveskrivingen. Veiledningen har gjennom hele prosessen vært inspirerende og den har hele tiden resultert i nye tanker som jeg har benyttet i mitt arbeid.

Jeg vil også takke mine medstudenter for gode samtaler og et oppmuntrende og positivt studiemiljø. En spesiell takk til Karin, Heidi og Helen som jeg har vært i studiegruppe med gjennom hele dette studiet.

Til sist; takk til Rune og til barna for ubetinget støtte.

Sammendrag

Bakgrunn: Det eksisterer en bekymring i Norge knyttet til det høye antallet elever i videregående skole som ikke fullfører skolen på normert tid. Disse elevene betegnes ofte både i dagspressen, i faglitteratur og i Stortingsmeldinger som drop-outs elever. I Norge har vi en skolepolitikk som tilsier at alle ungdommer har rett på videregående opplæring og elever, uavhengig av utgangsposisjon, skal integreres i ordinære klasser, der dette er mulig. For en lærer resulterer dette i et dobbelt arbeidsoppdrag. På den ene siden skal de føre klassen frem mot eksamen, mens de på den andre siden, gjennom tilpasset opplæring, skal møte de elevene som har høyt fravær og som sliter med livene sine.

Hensikt og problemstilling: Hensikten med studien har vært å forstå mer av hvordan kontaktlærer opplever sin skolehverdag og hva som beriker dem og hva som kan oppleves som utfordrende i deres møter med de mange elevene. Utgangspunktet er lærerens doble arbeidsinstruks, der de på den ene siden skal føre klassen frem til eksamen, mens de på den andre siden har enkeltelever som sliter i livet sitt.

Metode: Studien er inspirert av en hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming til det doble arbeidsmandatet som kontaktlærere opplever i sin hverdag på skolen. Her er tillit som fenomen gitt en betydelig plass. Det er gjennomført fem kvalitative forskningsintervjuer. Etter hvert intervju er den muntlige dialogen transkribert til skriftlig tekst og på basis av samtlige forskningsintervjuer er det konstruert en fortolket jeg-historie, som anskueliggjør det opplevde doble arbeidsmandatet. De ulike tema som forskningsintervjuene samler opp i seg, er diskutert opp mot valgt teori.

Resultat: Samtlige av informantene opplever det doble arbeidsmandatet og dets dilemma som tilstedeværende i den travle skolehverdagen. Informantene anser også tillit mellom lærer og elev som grunnleggende, dersom kontaktlærerrollen skal fungere. Tillit bygges både i undervisningen og i elevsamtalene. Informantene gjenkjenner ulike former for tillit, både den som hører hjemme i relasjonen mellom lærer og elev, og den kalkulererte tillit som den enkelte elev selv velger å investere i, dersom det av eleven oppleves som effektivt.

Konklusjon: Dilemmaet mellom klassen og eksamen på den ene siden og enkeltelever som sliter i livet sitt på den andre siden, opptar samtlige av informantene. Hvem de skal være mest lojale mot, ser ut til å variere med lærerens fartstid, verdiene de benytter for å vurdere situasjonen og den kultur som eksisterer på hjemmehørende avdeling. Samtlige av informantene er bevisste på at de utøver et faglig skjøn, men er ulike i sine refleksjoner om hvor langt til de vil gå når det gjelder den enkelte elevs behov. Tillit anses av alle som viktig og spesielt i møte med de av elevene som sliter mest i elevrollen.

Nøkkelord: Dilemma, lærer – elev relasjon, medvandrer, uforbeholden tillit, spontan tillit, forbeholden tillit, kalkulasjon og risiko

Abstract

Background: The large percentage of college pupils who do not complete their college education in the normal amount of time, has become a concern. Daily newspapers, literature and parliamentary reports refer to these students as ‘drop-outs’. The political standing in Norway is that all adolescents have the right to a college education, independent of their initial school status, where they are as far as possible, integrated into ordinary classes. This results in a dual-task for teachers. On the one hand, the class needs to be prepared for exams, while on the other hand, by adapting teaching methods, teachers are required to meet the specific needs of pupils who have high absenteeism and are struggling to cope with their lives.

Purpose and research question: The purpose of this study is to understand how a ‘contact teacher’ experiences his/her average school day; what is experienced as enriching and what is experienced as challenging through the contact that they have with their many pupils. The phenomenon to be studied is the dual-task that teachers have, on the one side preparing their class for exams, and on the other side the individual pupils who struggle to cope with their lives.

Method: This study is inspired by a hermeneutic-phenomenological approach to the dual-work mandate that ‘contact teachers’ experience daily. The phenomenon of trust has been given a lot of attention. It has been conducted five qualitative interviews. The aural dialogue resulting from each interview has been transcribed, after which it has been constructed an interpreted ‘I-narrative’. This has enabled me to observe the perceived double mandate that teachers have. The various themes that were identified from the qualitative interviews are then discussed with regard to the chosen theories.

Result: All of the informants experienced the dual-work mandate as a part of their busy days at school. The informants viewed trust between teacher and student as foundational for the task of ‘contact teacher’ to be successful. Trust is built both through teaching, and by individual conversations with students. The informants identify different types of trust; trust resulting from the relationship between teacher and student, and a more calculated trust that a student invests should a student assess this investment may be beneficial to him/her.

Conclusion: The dilemma of the pupils and the pending exams on the one side, and the individual pupils who are struggling with their lives on the other side is of concern for all of the informants. Who they are most loyal to seems to depend on the length of their experience, the values they use to assess the situation and the ‘culture’ that exists in the relevant department. All of the informants are conscious of making use of their professional discernment, but they vary in their reflections of how far they believe they should go to meet the individual pupil’s needs. Trust is deemed important by all the informants, especially with the pupils who struggle with their role as pupil.

Key words: Dilemma, teacher-student relationship, companion, unreserved trust, spontaneous trust, reserved trust, calculation and risk.

Innholdsfortegnelse

”Det gjør noe med meg at hun ikke kommer”	1
Takk	4
Sammendrag	5
1.0 Introduksjon	9
1.1 Bakgrunn.....	9
1.2 Hensikt.....	9
1.3 Problemstilling.....	10
1.4.1 Tilpasset opplæring	10
1.5 Oppgavens videre oppbygging	11
2.0 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk	12
2.1 Tidligere forskning.....	12
2.1.1 Eifred Markussen.....	13
2.1.2 Eva Sunde	14
2.1.3 Suxian Zhan og Thao Le	14
2.1.4 Aase	14
2.2 Teoretisk rammeverk - om valg av teoriperspektiver	15
2.2.1 Tillit forstått i lys av Bubers tanker.....	16
2.2.3 Tillit forstått i lys av Løgstrups tanker	17
2.2.4 Tillit forstått i lys av Luhmann og Giddens tanker.....	17
2.2.5 Kort om forholdet mellom Buber, Løgstrup, Giddens og Luhmann.....	17
3.0 Metode	18
3.1 Kort om metodevalg.....	18
3.1.2 Valg av deltakere	19
3.2 Datainnsamling.....	19
3.2.1. Det kvalitative forskningsintervju.....	19
3.3 Transkribering og tematisering av intervju	21
3.4 Min rolle som forsker	23
3.5 Validitet	24
4.0 En presentasjon av studiens funn	25
4.1 Introduksjon	25
4.2.1 En fortolket horisontal historie	25

4.3 Tema med utgangspunkt i gjennomførte kvalitative intervjuer:	27
4.3.1 Et kontekstuellet bakteppe	28
4.3.2 Medvandrerens	30
4.3.3 Følelsen av maktesløshet og oppgitthet	34
4.3.4 Relasjonen	38
4.3.5 Lojalitetens dilemma – rettferdighet vs. urettferdighet og egen trygghet i dette dilemmaet.	42
4.3.6 Oppsummering:.....	43
5.0 De kvalitative intervjuers funn diskutert opp mot valgt teori.....	46
5.2.1 Hvordan kan tillit vise seg i en travel skolehverdag og hvordan kan tillit forstås i lys av valgt teori?	46
5.2.2 Hvordan kan tillit vise seg i en travel skolehverdag og hvordan kan tillit forstås i lys av Martin Bubers teorier, når et subjekt møter et subjekt?.....	49
5.2.2 Hvordan kan tillit vise seg i en travel skolehverdag og hvordan kan tillit forstås i lys av Knud E. Løgstrups teorier om fordringen i den andres ansikt?.....	52
5.2.2 Hvordan kan tillit vise seg i en travel skolehverdag og hvordan kan tillit forstås i lys av Anthony Giddens og Niklas Luhmanns teorier?.....	55
5.2.3 En oppsummering	60
6.0 En diskusjon om mine funn sett i lys av annen relevant teori	62
7.0 Oppsummering, diskusjon og tanker om videre forskning	68
7.1 Oppsummering.....	68
7.2 Metodekritikk	70
7.2.1. Reliabilitet.....	71
7.2.2 Validitet	71
7.2.3 Generaliserbarhet	72
7.3 Tanker om videre forskning.....	72
7.4 Avsluttende kommentar og betydning for praksis.....	73

Litteraturhenvisning

Vedlegg

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn

I denne masteroppgaven har jeg gjort en studie av hva kontaktlærere tenker om det doble ansvaret de har, når de både skal føre klassen frem mot eksamen, samtidig som de møter elever som uteblir fra undervisningen eller som på andre måter strever med livene sien.

Da jeg valgte fokus i denne studien var det med begrunnelse i egen interesse knyttet til lærerrollens viktighet. Jeg har selv jobbet som kontaktlærer i 24 år. Gjennom denne tiden har jeg ofte reflektert rundt hva som er mitt ansvar i møte med enkeltelever som har høyt fravær og om hvilken betydning tillit har i relasjon mellom lærer og elev. Jeg har gjennom mine mange år som lærer møtt unge mennesker som sliter med livene sine og kjent på hvordan dette ansvaret også påvirker inn i eget liv. Jeg har møtt unge mennesker som har reist seg opp etter å ha falt, men jeg har også møtt elever som ikke lenger har villet forsette å leve. Å stå i dette møtet over tid gir mange tanker. Jeg ønsket derfor, via en kvalitativ studie, å finne ut hvilke tanker en kontaktlærer gjør seg, knyttet til det ansvar og de oppgaver som en kontaktlærerjobb medfører og hvordan det å ha enkeltelever som har høyt fravær påvirker kontaktlærer, når klassen for øvrig jobber seg frem mot eksamen.

1.2 Hensikt

Hensikten med min studie har vært å utfordre kontaktlærere på de tanker de gjør seg rundt sitt doble oppdrag i møte med skolehverdagen, klassen, fagene og enkeltelevne. Jeg ville gjennom kvalitative intervjuer utfordre informantene på de mange situasjoner som oppstår når klassen utvikler seg frem mot eksamen, mens enkeltelever uteblir fra undervisningen. Jeg ville gjennom mine intervjuer forstå hvordan kontaktlærerne ser seg selv inn i de mange møter og hva de sier, tenker og gjør når de utfordrende situasjoner oppstår. Jeg ønsket også å finne ut mer om hvordan dette doble ansvaret påvirker kontaktlærerne.

Dette ville jeg gjøre gjennom en kvalitativ studie. Jeg har intervjuet fem informanter. Mine informanter utgjør et strategisk utvalg, det vil si at de representerer en stor bredde i det mangfold av utdanningstilbud som finnes i videregående skole. Dette var et valg jeg gjorde fordi at jeg anså muligheten for at det i et strategisk utvalg kunne fremkomme nye og viktige spørsmål om kjent praksis, som igjen kunne komme til å føre til ny innsikt og nye spørsmål (Malterud, 2011).

Jeg ønsket å utforske hvordan kontaktlærers møte med elever som har et høyt fravær eller som sliter med å fylle elevrollen av andre årsaker, har påvirket kontaktlærernes tanker om tillits betydning i disse møtene spesielt. Jeg ønsket også å se nærmere på hvordan ulike former for tillit kunne utgjøre sentrale elementer i en kontaktlærers møte med sine elever og hvordan informantene

tenkte om den betydning dette møtet har. Jeg har også utfordret mine informanter på om elever kan få et godt opplæringstilbud uten at læreren har et aktivt forhold til tillitsdimensjonen i møte med enkeltelever.

1.3 Problemstilling

I denne studien har jeg ønsket å utfordre mine informanter på mulige tiltak for å forhindre potensielt frafall og deres mulige rolle inn i dette. Jeg ønsket å utfordre dem på refleksjoner rundt hva det gjør med dem som kontaktlærere å stå i utfordrende møter og om deres tanker knyttet til den mangfoldige elevgruppen.

For at min studie skulle bli så åpen som mulig, valgte jeg å utforme en problemstilling som satte fokus på det doble ansvaret som ligger til kontaktlærerrollen. Dette ansvaret er en konsekvens av et juridisk rammeverk i skolen som alle pedagoger må forholde seg aktivt og ansvarlig til (se forord). Ut i fra min problemstilling fikk jeg også innsikt i hvordan mine informanter tenkte om tilliten plass i dette doble ansvaret.

Problemstilling: Kontaktlærers refleksjoner rundt sitt møte med elever som har bekymringsfullt høyt fravær eller som av andre grunner sliter i elevrollen.

For at refleksjonene til mine informanter skulle bli så nær opp til hensikten med min studie som mulig, anså jeg det som hensiktsmessig å utlede to forskningsspørsmål fra problemstillingen. Dette for ”å minne” mine informanter på det stress de utsettes for i det doble arbeidsoppdraget. På den måten håpet jeg at refleksjonen skulle skje nettopp innenfor de rammene som en travel skolehverdag representerer, der eksamen venter, samtidig som livet utspiller seg i kraft av seg selv.

Forskningsspørsmål

1. Hvordan opplever kontaktlærere det å ha elever i klassen med urovekkende høyt fravær eller som av andre grunner sliter i elevrollen og hvordan tenker de om dette møtets muligheter og begrensninger?
2. Hvordan opplever kontaktlærer sin samtidige forpliktelse om å føre klassen og enkeltelever frem mot eksamen?

1.4.1 Tilpasset opplæring

Som forordet antyder, tilligger det kontaktlærer, som også er faglærer, å føre klassen frem mot eksamen, samtidig som de har ansvaret for å gi samtlige av elevene et forsvarlig pedagogisk tilbud. Dette skal skje på bakgrunn av de forventninger som ligger til bestemmelser i lovteksten om tilpasset opplæring. Selv om intervjuene ikke fokuserer denne delen spesielt, ligger disse kravene som et

bakteppe i alle læreres hverdag. Derfor vil jeg kort gjøre rede for hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring og opplyse om at mine informanter gjennom sin arbeidsgiver deltar jevnlig på kurs innen ulike lovpålagte bestemmelser.

§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.

Bestemmelsen i lovverket knyttet til den enkelte elevs rett til tilpasset opplæring, ligger som et bakteppe for å forstå denne studiens hovedfokus. Den enkelte lærer vet at de er ansvarlige for å tilrettelegge for læring når elever med høyt fravær dukker opp, samtidig som klassen er kommet videre i sin faglige jobbing. Elever i videregående skole utgjør ca 98% av ungdomskullet og bærer derfor kjennetegnene som avdekkes i Ung i Norge undersøkelsen. Her omtales psykisk helse ikke bare som fravær av psykiske problemer og lidelser, men også om hensiktmessig tilpasning spesielt gjenspeilet i å føle seg vel med seg selv, ha positive følelser om andre og evne til å møte livets utfordringer (Kvalem og Wichstrøm, 2009 s.10). Denne tilpasning skal skje i møte med en klasse som kanskje består av mange flere elever med store ekstra behov og generell lav utholdenhet knyttet til læringsarbeidet. Problematikk knyttet til psykisk helse deles gjerne opp i to hovedkategorier. Den første omhandler internaliserende vansker som ulike former for angst, spiseproblematikk, depresjon og suicidalitet (Wichstrøm og Tilmann von Soest (2009). Den andre hovedkategorien omhandler eksternaliserte vansker som atferdsproblemer, rus og kriminalitet (Wichstrøm, Bache-Hansen Pape og Storvoll, 2009). I mine datafunn er begge kategorier psykiske plager tydelig representert, mens den generelle lave utholdenheten i læringsarbeidet og tilbøyeligheten til skulk, kanskje bedre kan forstås som en mistilpasning til skolen og samfunnets krav (se definisjon fra Ung i Norge over).

Som en del av tilpasset opplæring skal også kontaktlærere sørge for at samtlige elever opplever et godt sosialt miljø i klassen og at de kjenner seg trygge på skolen. Dette betyr at det i kontaktlærerrollen inngår en oppfølging av samtlige elever både i forhold til trivsel og faglig utvikling og et ansvar for å lede klassen gjennom et år, samtidig som kontakten med elevenes hjem skal ivaretas.

1.5 Oppgavens videre oppbygging

I kapittel to presenteres tidligere forskning og oppgavens teoretiske rammeverk.

I kapittel tre presenteres valg av forskningsmetode. Jeg vil gjøre rede for hvordan jeg gjennom å velge kvalitative forskningsintervju har forsøkt å skape grunnlag for ny forståelse innen en velkjent hverdag.

I kapittel fire vil jeg presentere mine funn. Her vil jeg konsentrere meg om det fenomennære på et common sence nivå (Kvale, 2005, s 145). Med utgangspunkt i mine transkriberte intervjuer har jeg funnet frem til fire tema som jeg ønsker å diskutere. Her vil sitater fra mine informanter benyttes for å understreke mine funn.

I kapittel fem går jeg fra den opplevde hverdag, det fenomennære, til et mer teoretisk nivå. Her vil jeg anvende Kristiansens tanker om tillit med utgangspunkt i tekster til Buber, Løgstrup, Giddens og Luhmann (Kristiansen 2005). Jeg vil diskutere mine funn opp mot hennes redegjørelse om tillit og se på hvordan tillit kan komme til uttrykk direkte eller indirekte i en travel skolehverdag. Jeg vil også benytte Den etiske fordring (2010) av Knud E. Løgstrup i denne delen av oppgaven.

Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i følgende spørsmål: **Hvordan kan situasjonen som kontaktlærer befinner seg i forstås i lys av valgte teorier?**

I kapittel seks vil jeg diskutere situasjonen som kontaktlærer befinner seg i ved hjelp av en bredere teoretisk tilnærming.

I kapittel syv vil jeg oppsummere oppgaven og diskutere validiteten i mine funn. Jeg vil også gi noen forslag til videre forskning.

2.0 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

2.1 Tidligere forskning

Egne erfaringer og refleksjoner knyttet til mine mange møter med videregående skoleelever, mediedebatten om skolens ansvar for drop-outselever og tidligere forskning rundt elever som sliter i skolen, har preget mitt valg av tema og problemstilling. Jeg vil kort presentere tidligere forskning som er relevant som bakgrunnsteppe for min studie. Jeg vil se på hvordan drop-outs blir forstått, med utgangspunkt i hva elever som slutter skolen oppgir som årsak til at de velger å slutte. Jeg vil også se på hva rådgivere som treffer elevene i denne valgsituasjonen, opplever og forstår av elevens tanker og følelser og hva de mener kan gjøres for å forhindre frafall. I tillegg vil jeg peke på tidligere funn knyttet til relasjonen og hva som skjer i møtet mellom lærer og elev og viktigheten av kvaliteten i dette møtet.

Drop-outs er et samfunnsmessig problem som bekymrer. Denne bekymringen er blant annet omtalt i regjeringens handlingsplan mot fattigdom og konkretiseres som tiltak i regjeringens prosjekt "Satsing mot frafall" (St. meld, nr 16. 2006-2007) og Motivasjon – Mestring – Muligheter (St.meld 22, 2010 - 2011). I tillegg til de belastninger den enkelte ungdom påføres ved å havne i den gruppen som gjerne omtales som drop-outs, koster det også samfunnet store beløp (Falck, T og Nyhus, O,H. Delrapport fra Senter for økonomisk forskning 2009 og 2010).

I min studie har jeg undersøkt deler av det samme fenomenet, men med utgangspunkt i kontaktlærers opplevelse av egen rolle, muligheter og begrensninger. Jeg har i all hovedsak stilt spørsmål med tanke på at elevene fortsatt er i skolen, før de eventuelt bestemmer seg for å avslutte sin skolegang.

Når jeg velger å vise til tidligere forskning, har jeg primært valgt å benytte norske kilder. Dette fordi Norge er et av de få land som gir alle ungdommer mellom 16 og 19 år skolerett. Derfor er elevgrunnlaget i videregående skole i Norge spesielt, sammenliknet med andre land som har utvalgsskoler og spesialtilbud i en langt større skala enn det vi som nasjon har valgt. Som en illustrasjon tilhører opp mot 65 % av elevene ved forhåndssøking til skoleåret 2012 - 2013 ved et yrkesfaglig studietilbud på en konkret videregående skole på Sørlandet, gruppen skjemaelever. Dette er en type virkelighet som aktualiserer oppgavens hovedfokus og som medfører at den videregående skole trenger en beredskap når hverdagen enkelte skoleår inntar en slik profil.

I tillegg til forskning knyttet til drop-outs, finnes det mye spennende internasjonal forskning på relasjonens betydning i en undervisningssammenheng. Jeg har valgt å benytte en interkulturell studie som viser hvordan elever i Kina og Australia er både sammenfallende og ulike i sine svar på hvor viktig relasjonen er for dem i deres daglige skolearbeid.

2.1.1 Eifred Markussen

Eifred Markussen, forskningsleder for programområdet Studier av grunnopplæringen ved NIFU STEP, har gjennom 15 års forskning hatt som mål å kartlegge omfanget av bortvalg av videregående opplæring og forsøke å forklare hvorfor noen velger å avbryte videregående opplæring (Markussen, 2006). Målet til Markussen har vært å finne årsaksfaktorer til at elever forlater skolen. Han har kategorisert årsaksforholdene i: Bakgrunnsvariabler, prestasjonsvariabler, skolevariabler, fritidsvariabler og rammevariabler. Bakgrunnsvariabler handler om hjemmeforhold, mens prestasjonsvariabler handler om hvordan blant annet karakternivå fra ungdomsskolen påvirker graden av gjennomføring. Skolevariabler handler om elevens evne til å jobbe planmessig i hverdagen, mens fritidsvariabler handler om at dersom frekvensen på uorganisert vennekontakt er viktigere enn

skolens oppgave, øker sannsynligheten for å falle ut av skolen. Rammefaktorvariabel handler om hvor i landet eleven tar sin utdanning og på hvilket utdanningsprogram eleven befinner seg. Markussen påpeker at elever på studiespesialiserende har høyest gjennomføring, når variabler beskrevet over er tatt med. Karakternivå fra ungdomsskolen er det som i størst grad predikerer frafall.

2.1.2 Eva Sunde

Funnene i doktorarbeidet til Eva Sunde samsvarer med mye av det Markussen har kommet frem til. Avhandlingen til Sunde består av fire empiriske studier med ulike metodiske tilnærminger. Den første studien ser på skolehverdagen med mannlige elevers tilbakeskuende blikk. Den andre studien konsentrere seg om forhold som påvirker lærer-elev relasjonen. Den tredje studien er en analyse av Stortingsmelding nr 11 (2008 -2009), mens den siste studien ser på ulikhetene i hvordan Stortingsmeldingen omtaler arbeidet i skolen og hvordan lærerne selv ser dette arbeidet. Hovedfunnene til Sunde går på hvordan gutter som slutter opplever å bli misforstått for sine handlinger, usynliggjøring, inkonsistente vurderingsformer og uretteferdige karakterer. Informantene opplever at englebarn blir tilkjent høyere karakterer, mens andre, uansett innstas, ikke får samme uttelling. Sunde indikerer at skolen møter elever med forutinntatte antakelser knyttet til hjemmeforhold og at elevens sosiale og kulturelle klasses tilhørighet innvirker på lærerens forventninger.

2.1.3 Suxian Zhan og Thao Le

Suxian Zhan og Thao Le har sammen utgitt en interkulturell studie der de over noen år har sett på hvordan elever i Kina og Australia anser relasjonens kvalitet som viktig for deres egen faglige og menneskelige utvikling. De har benyttet seg av narrativer i sin studie og har utfordret informantene om å beskrive hvordan den gode lærer skal være for at de som studenter skal kunne prestere optimalt. Følgende oppsummerende uttalelser indikerer at studenters tanker om hvordan de ønsker å bli møtt, er likelydende med hva studenter og elever tenker i Norge. *"I am me – with thoughts and feelings of my own", "I am a student – with hopes and desires", I am a friend – with love and warmth", "I am a student with a teacher - with a will to learn"*. Funnene tilsier at behovet for å bli sett, respektert, møtt og tatt på alvor er sammenfallende i begge parallelle studier. Studentene i Australia tilkjenner en mer individualistisk forståelse av seg selv som student, mens studentene i Kina opplever seg i større grad som en del av et kollektivt fellesskap.

2.1.4 Aase

Aase (2009) har i en masteroppgave sett på årsaken til Drop-outs i Vest-Agder og sammenliknet tall som benyttes om dette tema i mediaoppslag. Aase finner i sin studie langt lavere tall enn det media operer med og henviser til journalist Trude Ringheim som skrev i Dagbladet om situasjonen i skolen i Norge anno 2009: *"....den største skolekrisa er alle elevene som dropper ut av videregående opplæring....10 000 elever slutter hvert år på videregående skole. En av tre norske elever har ikke bestått eller fullført videregående skole etter fem år: Jeg gjentar: En av tre."* Aase har i sin kvalitative undersøkelse valgt å se på sluttere i studiespesialiserende opplæringsprogram spesielt, noe som kan forklare at tallene hennes ble ulike fra de tall som media operer med. Det Aase videre var opptatt av var å finne ut hva rådgivere tenker er viktige tiltak for å forhindre drop-outs. Aase finner at samtlige rådgivere er opptatt av kontaktlærerfunksjonen og hva lærerne kan få til av forebygging i de daglige møter.

Tidligere forskning tyder på en stor interesse for å forstå møtet mellom lærer og elev og hvordan denne relasjonen kan medvirke til å skape økt læring og høyere trivsel hos elevene. Samtidig fremheves det blant annet hos Markussen (2005) at det også finnes forhold i elevenes liv som omhandler andre forhold enn dem som har med relasjonen til læreren å gjøre. Dette kan være forhold som er å finne i elevenes hjemmesituasjon eller i samfunnet som struktur. Dette er også tanker jeg finner igjen hos mine informanter. Målet med min studie er å forstå mer av hvordan læreren tenker rundt sitt doble mandat og hvordan tillit kan medvirke til at elever kjenner seg ivaretatt og respektert, uavhengig av om de lykkes som elev i stor eller liten grad og hva slags hjemmeforhold de kommer fra.

2.2 Teoretisk rammeverk - om valg av teoriperspektiver

Som et teoretisk rammeverk for min oppgave har jeg valgt å bruke Aslaug Kristiansens bok Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningsrelasjon – med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens (2005). Kristiansens bidrag inn i dette feltet er at hun har fortolket de nevnte tekster og tilpasset tekstene til skolehverdagen. På den måten blir Kristiansens arbeid inn i forståelsen av dette tema et selvstendig bidrag, selv om hun selv går til ulike primærkilder.

Jeg har også valgt å benytte Løgstrups bok Den etiske fordring (2010) som primærkilde. Dette er valgt fordi jeg anser hans tanker om "fordringen i den andres ansikt" og "vi er hverandres skjebne" som viktige bidrag for å kunne diskutere funnene i min studie.

Kristiansen gjør i boken sin rede for ulike former for tillit. Hun omtaler tillit som den forbeholde tillit, den spontane tillit og den uforbeholde tillit. Den forbeholdne tillit kjennetegnes ved at eleven møter skolen og sine lærere med forventninger, motiv, overbevisninger, tro, holdninger og

personlighetstrekk. Gjennom livet har alle mennesker lært å reservere seg og vurdere hvor vidt den andre fortjener vår tillit eller ikke. Dette betyr at den forbeholdne tillit har sitt utspring i eleven selv og at den tillit eleven velger å investere inn i undervisningssituasjonen er på bakgrunn av en kalkulert risiko (ibid s.116).

Den spontane tillit er den som vises et annet menneske uten forbehold. Den spontane tillit kjennetegnes av at begge parter møter hverandre med tillit og eleven har en grunnleggende tro på at læreren vil henne vel. For å illustrere den spontane tillit, benytter Løgstrup barnets fravær av reservasjon som eksempel. Barnet har enda ikke lært seg forbehold, og løper da en risiko for ikke å bli møtt i sin fordring (ibid s. 117).

Den umiddelbare tillit tar utgangspunkt i at virkeligheten befinner seg mellom partene, som en bro som binder mennesker sammen. I det virkelige møte betyr det at både elev og lærer går hverandre i møte på denne broen og er inneforstått med at det de deler har de mellom seg i relasjonen. Her er tanken at subjekt møter subjekt og at de begge er likeverdige som mennesker i relasjonen. For at den umiddelbare tillit skal vare ved, krever det at ikke den ene forsøker å overta herredømme i den andres liv. Det betyr ikke at læreren er fratatt muligheten til å utfordre elever på deres fordring, men at eleven opplever seg som et handlende subjekt i møte med sin lærer (Ibid s.117).

2.2.1 Tillit forstått i lys av Bubers tanker

Tillit blir av Buber forstått som et møte mellom to subjekter og finner sted når et møte kjennetegnes av et "jeg-du møte". Det er når eleven fremstår for sin lærer som et subjekt, at veien til åpenhet og tillit kan finne sted. Dersom læreren objektiviserer eleven, vil eleven lukke seg. Dette skjer når læreren klassifiserer, vurderer og diagnostiserer sine elever. I følge Buber forutsetter tillit at læreren møter sine elever med en grunnholdning der eleven i lærerens øyne blir tildelt subjektposisjonen, det vil si at eleven har tanker, følelse, lengsler og håp på lik linje med sin lærer (Kristiansen 2005 s. 27). Det å oppleve å bli møtt som et subjekt, gir åpning for at elevene kan oppleve invitasjonen til å meddele seg og kjenne seg frie. Dette krever at læreren makter å møte sine elever der de er, samtidig som ikke elevene bindes fast i det som har vært. I tillitens vesen åpnes det opp for overraskelser og eleven frisettes til å bli sitt eget potensiale (Buber 1984 s.7 i Kristiansen 2005). Buber anser ikke skjevheten i relasjonen mellom lærer og elev som et hinder for et subjekt – subjekt møte. Eleven investerer i lærerens ekthet og sannferdighet, mens læreren fester sin tillit til hva eleven er og kan bli (ibid s. 52). Tillit er i følge Buber noe som ikke er satt en gang for alle, men som må bekreftes og gjeninnsettes om igjen og om igjen.

2.2.3 Tillit forstått i lys av Løgstrups tanker

Løgstrup taler, om mulig, enda mer inntrengende om det etiske som ligger til et møte mellom mennesker. Løgstrup sier i boka *Den etiske fordring* (2010) at det finnes bare to muligheter for et møte; omsorg eller ødeleggelse. For å overleve dette alvorret i en travel skolehverdag, sier Løgstrup at mennesker forholder seg til dette ansvaret gjennom å svare på de forventinger som finnes i kraft av den profesjonelle rollen som vi innehar. Men dypest sett omtaler Løgstrup møtet som et sted "der den ene holder noe av den andres liv i sin hånd". Dette betyr at læreren i møte med eleven er forpliktet til å lete etter den fordring som eleven representerer og svare på denne. Dette betyr ikke at læreren skal snakke sine elever etter munnen, men gi motstand i forhold til hva læreren opplever som fordringen. Når eleven sier stopp, påhviler det læreren å trekke seg tilbake. Det er grunnleggende i alle møter, at ingen kan gjøre seg til herre i andres liv. Alle mennesker, selv når de gjør uhensiktsmessige valg, har rett på å bestemme i eget liv.

2.2.4 Tillit forstått i lys av Luhmann og Giddens tanker

Giddens og Luhmann har en senmoderne innfallsvinkel på å forstå tilliten som fenomen. Der Løgstrup og Buber forstår tilliten som en del av relasjonen, forstår Giddens og Luhmann tillit som et individuelt anliggende. Som sosiologer har de et samfunnsmessig perspektiv og ser på hvordan alle de raske skiftninger i samfunnet gjør tillit til et risikoprojekt (Kristiansen, 2005). Tillit er noe som bare kan utvises i nåtid, men vil kunne få konsekvenser inn i en fremtid som er ukjent. Derfor er tillit noe eleven vil vurdere og kalkulere seg frem til. Samtidig anses tillit som mer effektivt enn mistillit og at eleven derfor ofte vil velge tillit til sin lærer, fordi læreren i kraft av systemet skole står for noe som er mulig forutsigbart. Giddens og Luhmann ser tillit som noe som kan "shoppes" og at der tillit er mest effektivt for individet, der gjøres valget. Luhmann ser tillit kun som et individuelt anleggende, mens Giddens i større grad anser at tillit ervervet i tidlig barndom, er et viktig utgangspunkt for å lykkes i et postmoderne samfunn.

2.2.5 Kort om forholdet mellom Buber, Løgstrup, Giddens og Luhmann

Løgstrup og Buber skiller seg grunnleggende fra Luhmann og Giddens. Løgstrup og Buber fremholder relasjonen mellom mennesker som sentral, mens Giddens og Luhmann ser tillit som et individuelt anliggende. Buber nøyter seg ikke med å beskrive møtet mellom mennesker som et filosofisk anliggende, men han bygger også inn en tanke om den etiske handling i dette møtet. Buber benytter seg av en metafor der han omtaler tilliten som en bro som ligger mellom mennesker og som knytter

mennesker sammen. Buber ser møtet mellom mennesker som en dialogisk måte å forholde seg til verden og andre mennesker på, og bryter med en tilnærming av møtet der subjektet møter objektet. Løgstrup på sin side ser på ansvaret knyttet til den andres ansikt og den tause fordring som finnes her. For Løgstrup er ikke relasjonen en sosial konstruksjon, men den er en gudegitt posisjon. Begge ser de på møtet mellom mennesker som etisk og at de som møter hverandre, er hverandres skjebne. Luhmann og Giddens er opptatt av individets kalkulererte risiko knyttet til hva tillit kan koste og at individet investerer i tillit fordi at det er mer effektivt enn mistillit. Mens Løgstrup og Buber er opptatt av relasjonen, er Giddens og Luhmann opptatt av systemene og den troverdighet de måtte representere.

I kapittel fire vil jeg diskutere hvordan mine funn kan forstås i lys av valgte teoretikere og se hvordan de ulike posisjoner har skapt teser og antiteser og hvordan tillit kan ses på bakgrunn av bidrag fra samtlige av disse fire posisjoner.

3.0 Metode

3.1 Kort om metodevalg

Hvilken metode vi velger er avhengig av hvilken del av virkeligheten vi ønsker å forske på og hvordan vi utformer vårt forskningsspørsmål. Professor Paul Leer-Salvesen sa i et foredrag 25.01.2012 at "Da jeg begynte mine studier i teologi og filosofi stod ikke begrepet erfaring høyt i kurs". Det å bringe livserfaring inn i seriøse studier ble i seg selv ansett som useriøst. Tanken var at nærhet til livet og valgt forskningstema, fratok forskeren objektiviteten og fagligheten. Det å forske på det vi kan, anser Tranøy som et godt utgangspunkt for å angripe en problemstilling (Tranøy, K. E. 1989). Mitt utgangspunkt for oppgaven er som nevnt tidligere nettopp egen erfaring som lærer og mine mange møter med elever som sliter i livet sitt. Dette har vært en viktig inspirasjon inn i en studie der målet har vært å utforske og forstå mer av et viktig livsområde.

Metoden jeg valgte for min forskningsstudie var at jeg gjennomførte kvalitative forskningsintervjuer, som hadde form av å være semistrukturerte livsverdenintervjuer. Intervjuene var delvis inspirert av fenomenologien og hermeneutikken, fordi jeg gjennom mine spørsmål søkte å forstå mer om hvordan den enkelte kontaktlærer tenkte og opplevde utfordringen det å stå i det doble arbeidspresset representerte for dem (Bengtsson, J red. 1999). En studie kjennetegnet av en hermeneutisk -fenomenologisk tilnærming har nettopp et ønske om å få økt kjenneskap til fenomenet som en studerer og forstå det unike fra et innenfra-perspektiv. Å ha en fenomenologisk innfallsvinkel handler om "å glemme hva man tidligere har visst" og forsøke å forstå og sanse den

andres livsverden (Martinsen, 2003 s.25). Målet for min oppgave var nettopp å fokusere på kontaktlærerens opplevde virkelighet.

3.1.2 Valg av deltakere

Da jeg bestemte meg for å gjøre kvalitative intervjuer tok jeg kontakt med rektor på en kombinert videregående skole. Etter at mitt forskningsprosjekt var presentert, fikk jeg møte ledergruppa ved skolen (Vedlegg 1). Der bestemte ledelsen seg for at samtlige avdelingsledere skulle gå bredt ut til samtlige kontaktlærere i sine respektive avdelinger (Vedlegg 2). Det eneste kriteriet var at kontaktlæreren til daglig befant seg i det doble ansvaret som studien min fokuserer. Den enkelte avdelingsleder mottok navn på aktuelle informanter i etterkant av en presentasjon på den enkeltes avdeling og ga disse navnene videre til sin kollega som er avdelingsleder ved skolens spesialavdeling. Avdelingsleder for skolens spesialavdeling var til stede på møtet der jeg presenterte studiet, men på grunn av hennes arbeidsområde betyr det at hun har lite kjennskap til de kontaktlærere som jobber i det doble ansvaret. Etter at hun hadde mottatt samtlige navn på mulige deltakere inn i min studie, foretok hun et tilfeldig uttrekk. Tilfeldighetene gjorde at det blant deltakerne hverken ble lærere som representerte filologiske fag eller helse- og sosialfag, men at de fleste av skolens øvrige programtilbud var å finne blant informantene mine. Hverken rektor eller de ulike avdelingsledere, bortsett fra avdelingsleder på skolens spesialavdeling, kjenner til hvem som til sist ble informanter i min studie.

Det er viktig å understreke at deltakelsen i studien ble presentert for skolens kontaktlærere som frivillig. Dette kan bety at utvalgte derfor er skjevt. Det kan for eksempel være at de informanter som meldte seg frivillig til å delta i en studie av denne typen, i utgangspunktet fant tema som spennende og at de i utgangspunktet muligens hadde en høyere bevissthet rundt tema.

Jeg endte opp med fem informanter, som til sammen utgjorde en tilfeldig representasjon av lærere på en kombinert videregående skole. Det kan alltid problematiseres hvor mange informanter som må til for å finne ut noe om det jeg trenger å vite. Kvale (2005: s 58-59) sier at "Hvis målet er å forstå hvordan en person opplever verden, er det tilstrekkelig med denne ene intervjupersonen".

3.2 Datainnsamling

3.2.1. Det kvalitative forskningsintervju

Målet med min studie har vært å få frem kontaktlærernes opplevelser og tanker om det doble ansvaret som den travle skolehverdagen representerer. Derfor valgte jeg å legge opp til halvstrukturerte forskningsintervju. Kvale definerer dette som: "*et intervju som har som mål å*

innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene".(Kvale, 2005, s.21).

I et kvalitativt forskningsintervju vil målet være å stille spesifikke og nyanserte spørsmål på etablert kunnskap og praksis og gjennom dette oppdage nye dimensjoner og få ny viktig innsikt. Når en velger ut hva en ønsker å spørre informantene om, velger en sametid bort andre tema som også kunne ha vært viktige å utforske. Spørsmålene i seg selv indikerer at den fulle og hele sannhet ikke foreligger, samtidig som spørsmålene som er valgt velger enkelte tema i en kontaktlærers hverdag inn, mens andre tema utelates. Å "fange inn" kontaktlærers opplevelse av sitt møte med det dobbelte arbeidsoppdrag, krevde at jeg som forsker tilstrebet en dialog rundt valgt problemstilling. Jeg visste ikke hvem mine informanter var og heller ikke om de kjente til meg og hva jeg står for. Derfor var det spesielt viktig at jeg var bevisst på å tilstrebe en dialog. Selv om et intervju i praksis har tydelige kjennetegn på en monologisk dialog, fordi det er jeg som forsker som både velger tema og forbereder noen hovedspørsmål, var målet mitt likevel at det skulle skapes noe nytt i rommet mellom meg og den enkelte av mine informanter. Målet var derfor å få til så mye åpen dialog som mulig og gjennom dette medvirke til refleksjon og ny innsikt. Det handlet for meg mer om "*å forfatte en ny type innsikt i fellesskap enn å foreta en innsamling av intervjuuttalelser*" (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 200). Dette betydde at den enkelte informant ble invitert til selv å kunne medvirke i å skape kunnskap, og at ikke dette skal ligge til forskningsmiljøene alene (Tranøy, K.E. 1989). Min ambisjon i selve intervjuene var at både informant og jeg som forsker skulle vinne ny innsikt gjennom refleksjon. Dette målet var jeg nøye med å ordsette og at mine informanter skulle kjenne seg trygge på at jeg ikke stilte spørsmål ut fra at det forlån en form for fasit. Målet var med andre ord å forstå mer om skolehverdagens mange utfordringer gjennom å forstørre, dele opp og se nøye etter, når det gjelder de erfaringer informantene hadde med det doble arbeidsoppdraget og sin rolle i dette (Haugsgjerd m. fl 2009).

Å være vitenskapelig er å være metodisk (Tranøy, K.E. 1989). Hvilken metode som er den beste inn i en gitt studie, vil alltid kunne diskuteres. Ved å nærme meg informantenes livsverden med åpenhet og få dem til å reflektere over problemstillingen, håpet jeg at jeg kunne bringe frem ny innsikt. En suksessfaktor ville være om jeg som intervjuer maktet å gjøre meg fortjent til informantenes tillit og at de ville kjenne seg trygge på at den innsikt jeg fikk ville bli forvaltet med høy grad av etisk forankring og skjønn (Kvale og Brinkmann 2010 s.35). Malterud (2011)referer til Richards og Schwartz der de påpeker at forskeren har et etisk ansvar i møte med sine informanter slik at studien ikke resulterer i psykisk uro, misbruk, fordreining eller gjenkjennelse (ibid s.201). I et av mine intervjuer opplevde jeg følgende; Etter en refleksjon rundt direkte spørsmål om hvem informanten var mest lojal mot, enkelteleven eller det formelle systemet, spør informanten: "*Høres det skummelt og feil ut*

det jeg tenker?” For å få innsikt i en åpen refleksjon rundt et så vanskelig tema som min studie tar for seg, krevde det at jeg som forsker maktet det å balansere eget ønske om å innhente kunnskap og samtidig beholde respekten for informantens integritet og grenser (Kvale og Brinkmann, 2010). Dette etiske prinsipp opplever jeg som gjeldende selv om mine informanter i utgangspunktet ikke er en sårbar gruppe, men profesjonelle yrkesutøvere.

I mine intervjuer ønsket jeg å stille åpne spørsmål som alle nyanserte rundt og rammet inn, mitt hovedspørsmål; dilemmaet knyttet til det doble ansvaret som en kontaktlærer forholder seg til. Her ble min jobb å få til åpenhet og trygghet. I tillegg hadde jeg utarbeidet en modifiserbar intervjuguide (Vedlegg3). Dette for å sikre at jeg fokuserte de sider ved saken som jeg ønsket å få ny innsikt i. Når jeg ønsket å forske på eget fagfelt var det viktig at jeg som forsker var bevisst på om jeg tok for mye av mine forkunnskaper inn i formuleringen av hovedproblemstillingen. Uten en slik bevissthet vil en alltid stå i fare for å reprodusere gamle fordommer (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg gjennomførte et og et intervju, transkriberte intervjuet, lyttet om igjen og skrev på basis av mine opplevelser en jeg-historie for hvert av intervjuene. Gjennom samtlige intervjuer fungerte intervjuguiden som en sjekklister og sørget for at deres fremstilling av opplevd virkelighet ble så nyansert som mulig. Gjennom at jeg var godt forberedt til intervjuene, var jeg også bedre i stand til å undersøke de ulike svar som informantene ga meg. Som intervjuer opplevde jeg det som viktig at jeg selv hadde innsikt i tema, samtidig som denne innsikten ikke måtte forlede meg til å stille ledende spørsmål som resulterer i ønskede svar (Kvale & Brinkmann, 2010). Egen faglig innsikt kan sette meg i stand til å håndtere uventede svar på en mer egnet måte enn hva som kan være tilfelle hvis eget bevissthetsnivå innen tema er lavt. Denne prosedyren ble gjentatt for hvert intervju. I denne forståelsesspiralen ble sammenhenger, temaer og ny forståelse justert og utviklet.

3.3 Transkribering og tematisering av intervju

For å få innsikt i den delen av mine informanters livsverden som jeg ønsket, valgte jeg å benytte en lydopptaker mens intervjuene pågikk. Slik kunne jeg lettere konsentrere meg om å være til stede i intervjuøyeblikket og ikke forsøke å nedtegne informasjonen skriftlig der og da. Jeg valgte også å gjennomføre et intervju, for deretter å gå hjem å høre intervjuet på nytt, transkribere det, lytte til intervjuet på nytt, mens jeg noterte ned i stikkorsform hva informanten fokuserte.

Som et metodisk grep i min studie forsøkte jeg deretter å fortolke den transkriberte teksten til fem ulike "jeg-historier". Etter at fem intervjuer var gjennomført, transkribert og omfortolket i hver sin "jeg-historie", valgte jeg å se samtlige fem fortolkede historier og sammenfatte disse til en horisontal historie eller narrativ. Denne ene narrativ tar opp i seg nyansene av hva mine informanter hadde å berette i hvert av de fem kvalitative intervjuer. For å få frem nyansene mellom mine informanter inn

i en og samme narrativ, har jeg benyttet formuleringer som: "Noen dager opplever jeg det slik, andre dager slik. Da jeg var nytilsatt opplevde jeg det slik, nå som jeg er litt mer erfaren, opplever jeg det slik". Bakgrunnen for valg av denne metoden var blant annet for å unngå "1000-siders spørsmålet" til Kvale, der Kvale problematiserer det å sitte igjen med så store mengder datamateriell at oversikten vanskeliggjøres (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 198). Målet var at den horisontale historien kunne medvirke til at analysedelen fremstår som nærværende, levende og logisk for leseren. På den måten kan analyse og diskusjonsdelen gi et mer fortettet bilde av hva min problemstilling representerer av belastning og glede i mine informanternes travle skolehverdag.

For å komme frem til hva mine kvalitative intervjuer inneholdt av funn, valgte jeg å benytte Kvales "oppskrift" på intervjuanalyser og meningsfortetting (Kvale, 2010, kap 12).

1. Gjennomlesing av samtlige intervjuer for å fange en følelse av helheten.
2. Bestemme hvilke naturlige "meningsenheter" som trer frem i intervjuene.
3. Uttrykke og eksemplifisere de ulike "meningsenheter" som dominerer, så klart, tydelig og fordomsfritt som mulig.
4. Meningsenhetene som dominerer diskuteres og belyses med utgangspunkt i studiens formål.
5. En samlet forståelse av studiens funn bindes sammen med et deskriptivt utsagn; Det gjør noe med meg at hun ikke kommer!

Under har jeg punktet opp den fremgangsmåten jeg har fulgt i prosessen frem mot faglig diskusjon om sentrale funn i min studie:

- Gjennomgang av alle intervjuene samtidig som båndene ble avspilt
- Ut fra dette ble en rekke temaer identifisert
- Ny gjennomgang av alle intervjuene
- En jeg-historier fra hvert intervju ble konstruert
- En horisontal jeg-historie som samlet opp i seg alle fem historier ble konstruert
- Temaene fra hele materialet ble nå samlet i fire hovedtemaer
- Hvert hovedtema ble belyst med sitater fra de transkriberte intervjuer
- De fire hovedtema ble samlet i et overordnet tema, som igjen ble diskutert opp mot valgt teori
- Det overordnede tema ble diskutert opp mot annen relevant teori

(Kristoffersen, 1997 s. 74)

Det første jeg var bevisst på, var å motstå fristelsen som ligger til kvalitative intervjuer, å styrke og befeste egne tanker rundt studiens tema og problemstilling (Kvale og Brinkmann 2010, kap 1). Denne bevisstheten har jeg stresset gjennom bearbeidingen av de transkriberte intervjuer. Jeg har forsøkt å unngå en "ekspertgjøring" av refleksjoner som mine informanter gav meg i tillit og jobbet mot å fortolke dem inn i egen forforståelse (Malterud, 2011, kap. 11).

I tillegg var mitt utgangspunkt i mine intervjuer at jeg ikke skulle finne den egentlige meningen, meningsfortolkning (Kvale og Brinkmann, 2010 kap 12), men utforske ulike meninger sammen med mine informanter. I en postmoderne forståelse av den kvalitative forskning, ligger en erkjennelse av at mening skapes og gjenskapes mellom mennesker innenfor gitte kontekster (ibid s.224).

Som et utgangspunkt for mine transkriberte intervjuer har jeg gjort en kategorisering av mine informanters refleksjoner. Jeg kodet de ulike utsagn sammen og stod tilbake med fire ulike temaer. Disse temaene har jeg igjen bundet sammen til et nøkkelord – tillit. Det betyr at jeg først forsøker å gjengi hva mine informanter reflekterte der og da i intervjuene og den selvforståelse de selv la for dagen knyttet til mitt forskningsspørsmål. Som en del av valideringen, opplevde jeg det hensiktsmessig å utforske om spørsmålet ble opplevd som vesentlig inn i deres hverdag, noe samtlige av dem bekreftet (Malterud, 2011 s. 187).

Etter å ha funnet de ulike temaene, har jeg forsøkt å fremstille disse med informantenes egne sitater som "bevisføring". Også dette blir et ledd i en validering. Gjennom å sammenholde mine refleksjoner og kommentarer, med informantenes utsagn inn i de ulike tema, kan det allmenne publikum gjøre seg opp en mening om holdbarhet. Til sist diskuterer jeg mine funn opp mot valgt teori og diskuterer om funnene har relevans ut over den hverdag som mine informanter selv befinner seg i. På den måten åpner jeg opp studien for en vitenskapelig validering (Kvale og Brinkmann, 2010 s. 221). Til sist vil diskusjonen opp mot valgt teori kalle på flere teorier, og mulige nye forskningsfelt vil kunne synliggjøre seg.

3.4 Min rolle som forsker

Jeg har 24 år bak meg som kontaktlærer, avdelingsleder og rådgiver i videregående skole. I tillegg har jeg utviklet et elevoppfølgingsverktøy til bruk for lærere i den videregående skole. Jeg har også holdt mange kurs i Norge og Danmark og har gjennom årene opparbeidet meg en viss tillit i "SkoleNorge". Denne posisjonen anså jeg som svært viktig å være bevisst på under mine intervjuer. I utgangspunktet visste jeg lite om hvem mine informanter var og heller ikke om de kjente til meg og hva jeg står for. Derfor ble det av stor betydning for meg å bevisstgjøre meg på egen rolle som

forsker og hva som påvirker inn i intervjusituasjonen. Malterud referer i sin bok *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring* (2011) at moderne vitenskapsfilosofi avviser forestillingen om den nøytrale forskeren som ikke påvirker sine informanter i kunnskapsutviklingen (ibid s.37). Det er med andre ord ikke et spørsmål om en som forsker påvirker, men hvordan. Som forsker og lærer gjennom 24 år er jeg nysgjerrig på relasjonens betydning. Dette fordi jeg har gjort meg mange erfaringer på hvordan relasjonen kan virke inn i elevens læring og jeg har hatt en forkjærlighet for faglitteratur som omhandler relasjonen. Denne interessen gjør at jeg som forsker går inn i min studie med noen hypoteser og med en forforståelse om hvordan relasjonen kan påvirke når en kontaktlærer stilles overfor det doble arbeidsoppdraget. Kvalitative forskningsintervjuer som metode i møte med denne tematikken kjentes spennende og hensiktsmessig, samtidig som det ble viktig å være bevisst på de ulike dilemma som følger i kjølevannet av egen forforståelse.

Som forsker må jeg være bevisst på at mine spørsmål styrer intervjuet og at dersom mine informanter vet hva jeg står for, vil svarene kunne bli mer påvirket av vårt møte, enn hvis de ikke kjente meg.

Samtidig vil selve forskningen handle om å lese ut hva informantene sier og fortolke dette. Dette gjøres også på bakgrunn av den innsikt jeg som forsker har i å jobbe forskningsbasert, men også den innsikt jeg har i forskningstemaet (Ibid. s39).

3.5 Validitet

Jeg vil i avslutningen av min oppgave si noe om validitet. Dette fordi validitet ikke bare har med metodens gjennomføring å gjøre, men innbefatter alle de ulike stadier som en forskningsprosess utgjør (Kvale, 2010). For å oppnå tilfredsstillende validitet i en kvalitativ forskningsstudie må validitetsprinsippet inn i alle fasene av studien (Malterud 2011, kap17). I tematiseringen bør det være en logisk sammenheng mellom studiens teoretiske forutantakelser og de spørsmål som stilles i det kvalitative forskningsintervjuet. Det å kjenne til teoriene til Buber og Løgstrup opplevdes som en styrke i intervjusituasjonen, selv om den samme innsikt også fristet meg til å legge føringer for informantenes refleksjoner. Som forsker må jeg være villig til å utsette egen teoretisk overbevisning for falsifisering og godta når egen forforståelse faller i møte med andres refleksjoner (Kvale og Brinkmann 2010, kap 15). I min studie kan dette handle om å være åpen og utforskende til andre opplevelser av hva som gir kvalitet i en undervisningssituasjon, enn eget faglige fokus knyttet til relasjonen. Kvale hevder videre at kvaliteten på selve intervjuet og forskerens evne til å utvide og komme bak svar, medvirker til validitet og at temaene som undersøkes bør være av interesse for dem som er med i studien og for samfunnet, og bør heller ikke påføre skade eller belastning for de

involverte(ibid). Etter endt intervju var det flere av informantene som uttrykte at det var meningsfullt å reflektere over studiens problemstilling og at de var glade for at de var blant dem som ble trukket ut for å delta. Som et ledd i å oppnå tilfredsstillende validitet i prosessen, er det mitt ansvar som forsker å påse at meningsinnholdet i svarene gitt under intervjuet, ikke mister innhold og verdi i transkriberingsprosessen (Ibid). Derfor er det å knytte direkte sitater som "bevisførsel" for meningsfortettingen viktig. I den fasen av studien der informantenes svar skal analyseres, må det være en gyldighet og et samsvar mellom spørsmålene som er stilt og den logiske sammenheng som fremkommer i selve fortolkningen, og at denne oppleves å ha gyldighet og troverdighet ute i samfunnet og i fagmiljøet. Som forsker må jeg blant annet stille meg spørsmål om den logiske holdbarheten i forskningens funn, hvor stor rekkevidde studien har og om funnene er i overensstemmelse med generell kunnskap og teori knyttet til valgt forskningsspørsmål (Larsen, I.B. 2011). Validitet i gjennomføringen av egen studie vil jeg kommentere i oppgavens avsluttende kapittel. Som forsker må jeg hele tiden stille meg spørsmål om valgte metode og spørsmål måler det den var ment å måle og være bevisst på at det jeg forsøker å få innsikt i, ikke er en objektiv sannhet, med at den oppleves av informantene i en sosial sammenheng her og nå(Ibid).

4.0 En presentasjon av studiens funn

4.1 Introduksjon

Studiens problemstilling fokuserer dilemmaet som kan oppstå når en kontaktlærer på den ene siden skal føre klassen frem mot eksamen, samtidig som enkeltelever på den andre siden uteblir fra undervisningen eller viser andre tegn på at de sliter i livene sine. Datatolkningen ledet frem til følgende fire tema : Medvandrerens, oppgitthet og motløshet, relasjonen og dilemmaet. I presentasjonen benytter jeg meg av sitater fra mine informanter. Dette gjør jeg for at denne delen av analysen skal bli så fenomennær som mulig. I tillegg vil jeg også anvende en horisontal narrativ, som kan medvirke til å gi en fortettet opplevelse av hva mine informanter var opptatt av.

4.2.1 En fortolket horisontal historie

"Det beste med å være kontaktlærer er den tette kontakten jeg opplever i møte med elevene mine. Samtidig er det denne tette kontakten som gjør at jeg av og til blir bekymret, sliten og kjenner på følelsen av å være utilstrekkelig.

Gjennom oppstartsamtaler får jeg en elevinnsikt som hjelper meg i klasserommet og i min veiledning av enkeltelever. Det er ofte i den første elevsamtalen på høsten at elever som har problemer forteller om dette. Denne innsikten gir meg både muligheter, men også bekymringer og mye ekstra jobb. I en vanlig klasse kan det enkelte år være opp til flere elever som har en diagnose. Flere kan for eksempel

ha ADHD, en kan være spilleavhengig, en kan være deprimert, kanskje suicidal, en kan slite med rus og flere kan være lavt motivert for å yte inn i læringsarbeidet. Lav motivasjon og mangel på langsiktige mål kan for enkelte elever blant annet resultere i høyt fravær. Det å oppleve at enkeltelever er mye borte fra skolen, gir meg som kontaktlærer en følelse av utilstrekkelighet. Et spørsmål jeg av og til stiller meg er om undervisningen min ikke er god nok eller om jeg ikke er i stand til å kommunisere på en måte som treffer elevene. Da tenker jeg spesielt på de elevene som har høyt fravær. I tillegg er det vanskelig å motivere klassen faglig når en stor del av elevene har karakteren 2 eller lavere i det faget jeg underviser i.

Når jeg tenker på elevene mine slår det meg at de ikke er sultne nok. Det handler ikke lenger om kampen for tilværelsen, men mer om deres eget liv og deres egne, akutte behov. Det at mange av dem ikke vet hva de har av langsiktige mål, gjør det vanskelig å vekke dem opp av den dvalen jeg noen ganger opplever at de er i.

Noen ganger er elevene åpne og direkte på hva de sliter med, andre ganger bare merker jeg det. Hvis jeg spør dem direkte hender det at de unnviker, samtidig som magefølelsen min vet at noe er galt. Det er ofte disse elevene som gjør at jeg noen ganger blir liggende våken om natten å tenke på hvordan de har det og om jeg har gjort nok.

Da jeg var nytilsatt og ble kastet inn i rollen som kontaktlærer, opplevde jeg ansvaret som krevende. Ofte var det sånn at jeg for sent forstod hva jeg burde ha gjort tidligere. Det å ikke strekke til gir fort en følelse av mislykkethet. Jeg husker at jeg også var veldig i tvil om hva som egentlig ble forventet av meg. Jeg følte alltid at jeg skulle ha gjort mer, selv om jeg nok i snitt jobbet 50 timers uke. Det er viktig at en som lærer kjenner egen organisasjon godt, før en påtar seg ansvaret for å være kontaktlærer. Det å føle at en ikke strekker til, sliter. Det bør være tett oppfølging av nye kontaktlærere og gjerne konkrete kurs.

Det er viktig å ha jevnlig elevsamtaler med elevene, både formelle og uformelle samtaler. Som ny lærer hadde jeg ingen trening i å samtale med elevene. Jeg er i utgangspunktet ikke en sånn person som opplever at det så lett å snakke med andre om personlige ting. Derfor er det viktig at skolen har et opplegg med noen ferdige spørsmål som læreren kan bruke i de formelle og planlagte elevsamtalene. Gjennom gode spørsmål kommer det mye viktig informasjon. Elevsamtalen er derfor noe vi gjerne kunne fått bedre hjelp til. Samtidig er det gjennom de mange uformelle elevsamtaler at mye her og nå innsikt vinnes. Elevsamtalen, både den som handler om elevens liv og den som mer går på det faglige, kan brukes både til å speile eleven, konfrontere og utfordre både på det faglige og på det personlige. Uten denne muligheten ville kontaktlærerrollen blitt mye vanskeligere.

For å få til et godt og attraktivt miljø i klassen forsøker jeg å vektlegge åpenhet og raushet. Gjennom at elevene opplever at jeg vil dem vel og at jeg verdsetter deres ærlighet, kan de selv åpne seg. Dette er et godt utgangspunkt for utvikling. Dette krever at jeg som klassens leder vet hva jeg tillater og ikke av kommentarer og handlinger. Helt fra skolestart er jeg nøye med å påpeke for elevene hva jeg aksepterer og ikke. Alle skal kjenne seg trygge i klassen. Noen ganger er det vanskelig å lykkes i møte med klassen. Det er disse årene at jeg virkelig kan kjenne på at det å være kontaktlærer kan slite.

Jeg prøver også så tidlig som mulig å utfordre elevene til å være med på å styre livet i klasserommet. Jeg bruker assistentlærere og formenn som middel til å aktivisere gruppa. Jeg er også nøye med å gi feedback etter at de har hatt ansvar i felles klasse. Hvis de har sagt eller gjort noe som kan skape

utrygghet, utfordrer jeg dem på dette, snakker om hvordan jeg vil ha det og gir dem raskt en ny sjanse. I noen klasser kan dette være vanskelig fordi enkeltelever forsøker å frata meg makt og posisjon. Da kan jeg nesten føle på en maktkamp der jeg blir nødt til å vinne, både for min egen del, klassens del og for den eleven som utfordrer meg sin del. Når slike situasjoner oppstår er jobben krevende. Jeg må på en måte oppføre meg annerledes og utøve mer kontroll enn hva som kjennes naturlig for meg. Det å lede klassen opplevde jeg som enda vanskeligere da jeg var nytilsatt. Da hadde jeg ingen erfaring og opplevde meg ofte maktesløs i møte med gruppa og enkeltelevers væremåte.

Noe av det jeg erfarer er viktig med hensyn til fravær, er at elevene selv må dokumentere hver time de uteblir fra undervisningen. Elever som er under 18 år må i tillegg ha underskrift fra foreldre. Denne dokumentasjonen samler jeg inn i slutten av hver måned. Hvis en elev uteblir mer enn to dager, vet de at jeg ringer hjem. Da får vi raskt kontakt med foreldrene, som ofte kan gi mer utfyllende informasjon om hva fraværet skyldes.

Av og til opplever jeg det som vanskelig å vite hvem jeg skal være mest lojal mot, eleven som sliter eller det formelle reglement på skolen. Jeg prøver å utvise et faglig skjønn på hva jeg skal gi anmerkning på, om årsaken ligger utenfor eleven, eller om eleven er i ferd med å etablere uønskede vaner. Men hvis jeg kjenner elven godt og vet mye om han eller henne, er regler for reglenes egen skyld av og til vanskelig å etterleve. Men dette kommer litt an på. Jeg er selvfølgelig også redd for å gjøre ting som i siste runde slår tilbake på meg selv. Dette handler jo også om mitt liv og min jobb og om opplevd rettferdighet sett med andre elevers øyne.

Det som er aller viktigst i møte med enkeltelever og med klassen er at jeg har tilliten deres. Jeg tenker med gru på hvordan det hadde blitt dersom jeg en dag skulle oppleve at klassen vendte meg ryggen eller at enkeltelever ikke hadde tiltro til meg. Da vet jeg ikke om jeg hadde orket mer. Det er i denne tilliten jeg kan finne løsninger og det er i tilliten jeg kan utfordre dem. Men da må elevene stole på meg og de må oppleve at jeg liker dem”.

4.3 Tema med utgangspunkt i gjennomførte kvalitative intervjuer:

For å kunne gå inn i de mange opplevelser som mine informanter tilkjenner at de kan ha i møte med sine ulike utfordringer gjennom en travel skolehverdag, krever det at en forstår kontaktlærerens komplekse hverdag med utgangspunkt i Opplæringsloven og de retningslinjer som ligger her.

Opplæringsloven, som er juridisk bindende (se forord), gir på den ene siden føringer for det daglige ansvaret og kan på den andre siden resultere i usikkerhet knyttet til hvor langt det forventede mandatet faktisk strekker seg, sett med en kontaktlærers øyne.

Det er blant annet føringene knyttet til det å gi et forsvarlig trygt, pedagogisk tilbud, i kombinasjon med ansvaret som ligger til det å være praktisk og administrativt ansvarlig både for klassen som gruppe og for de mange enkeltelever, som vekker mine informanters mange refleksjoner. Ca. 98.0 % av samtlige ungdommer i et årskull starter på høsten i videregående skole (Markussen, 2006). Dette

er et tall som er så høyt, at det tilkjennevir at videregående skole tar opp i seg "alle" ungdommer, både de som er faglig og personlig godt forberedt på kravene som videregående skole representerer, men også de mange elever som starter videregående skole med et langt dårligere utgangspunkt. Dette kan både handle om at de har ikke vurdert eller karakteren en i et eller flere fag, eller de sliter med å fylle den sosiale og emosjonelle delen av elevrollen (Kvalem, I. L. og Wichstrøm, L. (red), 2007).

Jeg vil i det følgende referere og reflektere rundt fire hovedtema som mine kvalitative intervjuer utkrystalliserte og begrunne funnene med sitater fra mine informanter. Temaene er: Medvandrerens, motløsheten og oppgittheten, relasjonen og dilemmaet. Etter at jeg har belyst hvordan de ulike tema utgjør intervjuenes kjernepunkter, vil jeg diskutere de ulike tema, da sammenfattet til et fenomen, fenomenet tillit, og belyse tillit opp mot valgt teori.

Som en ansats for min diskusjon kan spørsmålet være hvordan vi som lærere tar vare på eleven, med hennes egenverdi, uavhengig av hva hun duger til, eller på sikt kommer til å utdanne seg til. Makter læreren å se eleven som en annen, samtidig som læreren ser at eleven ikke er vesensforskjellig fra ham selv (Martinsen 2008 s. 18)?

For å gi et kontekstuell bakteppe for min analyse, velger jeg å oppsummere mine informanternes refleksjoner knyttet til de organisatoriske oppgaver som kontaktlærerrollen medfører, før jeg går inn i selve analysen knyttet til mine fire valgte temaer. Dette vil gjøre selve analysedelen mer tydelig.

4.3.1 Et kontekstuell bakteppe

Det fremkommer i mine intervjuer mange refleksjoner knyttet til den organisatoriske delen av kontaktlærerrollen. Denne delen blir også tydelig vektlagt i Opplæringsloven og er derfor et element ingen av mine informanter kan velge seg bort fra. Det å være klassen og elevenes organisatoriske leder krever en del arbeid gjennom et skoleår. Dette kan handle om føring av fravær, gjennomføring av foreldrekonferanser, gjennomføring av lovpålagt elevsamtaler, skriving av rapporter og individuelle opplæringsplaner, organisering av samarbeid med klassens øvrige faglærere og med skolens støtteapparat innen pedagogikk (PPT) og skolens helsetjeneste. Samtlige av mine informanter er glade for at skolen har et støtteapparat som de kan henvende seg til når hverdagen for enkeltelever blir krevende, men sier samtidig at dette samarbeidet også krever mye tid. .

"Jeg synes at mye av det administrative stjeler krefter og selv om dette er en skole med mange bra støttefunksjoner, tar det tid og krefter å finne de rette personene, samtidig som den aktuelle eleven med høyt fravær er på skolen og kan delta på møte."

Det å få en klasse til å fungere som gruppe og opprette ønskede rutiner ligger også til kontaktlærerfunksjonen. Mine informanter uttrykte mye usikkerhet knyttet til hvordan de best kunne lykkes i å komme i en tidlig dialog med elevene og få til ønskede rutiner.

”Jeg har en opplevelse av å være klassens arbeidsleder og det er meg som setter ord på de forventninger som skolen har til sine elever. For å lykkes med dette må målene settes ord på og elevene må oppleve at vi sammen jobber mot felles mål, nemlig at de skal bli flinke faglig og samtidig bli bedre samfunnsmennesker”.

Å oppfylle Opplæringslovens forventninger baserer seg på noen forutsetninger som enkelte av mine informanter opplevde at de ikke hadde. Flere av informantene henviser til skolens bestemmelse om å gjennomføre en elevsamtale med samtlige av elevene innen første skoleuke på høsten. Denne samtalen oppleves som viktig, men samtidig krevende fordi den baserer seg på lærerens kompetanse i nettopp samtale og relasjonsbygging.

”Det som er dumt er at jeg har ingen forkunnskap som gjør meg egnet til å gå inn i denne rollen. I tillegg er jeg ikke så god til å snakke med folk om sånne private ting, om hvordan de har det. Når du selv ikke behersker sånne samtaler og heller ikke har fått opplæring i det, kjenner jeg meg veldig mislykket.”

Felles er likevel et samlet syn på elevsamtalens viktighet, men at kompetansen til å gjennomføre slike samtaler, varierer sterkt blant lærere. Kurs i elevsamtalen, i relasjonskompetanse og elevforståelse kommer derfor høyt opp på lista over ønskede kurs.

Hvordan det kjennes å være i kontaktlærerrollen med alle dens utfordringer, oppleves av mine informanter ulikt. Noe av årsaken til at de spriker i sine refleksjoner handler om fartstid og oversikt. Det å ikke ha erfaring, og samtidig få lite eller ingen innføring i selve utførelsen av kontaktlærerrollen, ser ut til å slå ut i mine informanters refleksjoner.

Enkelte av mine informanter nevner tiden som går med til å administrere klassen og den manglende opplæring i dette, som grunn for frustrasjon og oppgitthet. Informantene mine er opptatt av elevene og blir derfor til tider frustrert over tilleggsoppgaver, hvis disse ikke kjennes hensiktsmessige. Det som ser ut til å gi motløshet er når administrative pålegg kun oppleves som en jobb for byråkratiet.

”Det som sliter mest i jobben er møter og byråkratisk arbeid som for eksempel rapporter og IOP. Nå er det kanskje blitt bedre. IOP har fått en viss betydning, men før bare gjorde vi det.”

Usikkerhet knyttet til hva som faktisk inngår i kontaktlærerrollen opptar flere av informantene. På direkte spørsmål om hva som inngår av oppgaver knyttet til kontaktlærerrollen, er et av svarene:

”Bare du stiller det spørsmålet så tenker jeg at det er helt sikkert er noe jeg ikke har gjort. Det er helt sikkert en hel del andre ting jeg også skulle ha gjort. Også er det kanskje også feil med de tingene jeg gjør for mye av eller som jeg ikke gjør riktig. Det er nesten feil uansett hva du gjør. Det er feil hvis du engasjerer deg for mye og du tappes for krefter og så har du samtidig ikke gjort nok.”

Ingen av mine informanter opplever at PPU har forberedt dem konkret på hverdagen som møtte dem i klasserommet. *”Jeg kan ikke huske at PPU var inne på tema som har gjort meg forberedt til å møte elever som sliter med motivasjon eller med det faglige.”* En annen sier: *”PPU er jeg skeptisk til. Jeg kan ikke se at jeg lærte så mye der som jeg kan bruke sammen med elevene mine.”* En annen informant sier at PPU kan ha medvirket til å forme hans tenkning og at han av den grunn kanskje har nytte av det, men opplever det ikke direkte i hverdagen. Samtidig opplyser samtlige av informantene viktigheten av at PPU og praksis går hånd i hånd.

Egne refleksjoner og kommentarer

De formelle, lovbestemte oppgaver ble av samtlige informanter omtalt flere ganger gjennom samtlige av intervjuene. Kravene til å gjennomføre elevsamtaler, gi tilpasset opplæring, beherske vurdering for læring og å være klassens administrative og sosialpedagogiske leder, kom opp som en bekymring gjennom intervjuene. Usikkerheten gikk på om de hadde nok faglig og menneskelig kompetanse for dette oppdraget, samtidig som de bekymret seg for tidsbruken som gikk med til denne delen av jobben. Et interessant funn her er derfor at mine informanter, på tross av denne betenkeligheten, uttrykte at de ønsket å fortsette i sin lærerjobb, samtidig som de alle etterlyste kurs og videreutdanning som nettopp har til hensikt å styrke dem i deres møte med den mangfoldige elevgruppen.

4.3.2 Medvandrerer

Å forstå og fornemme noe av deres sårbarhet. Å inneha en rolle i møte med elevene som medfører tett sosial kontakt fordi strukturen knytter definerte enkeltelever opp mot en definert kontaktlærer, ser ut til å gi engasjement, innsikt og glede. *”Jeg er stolt og glad over å være kontaktlærer”* og *”Det beste med å være kontaktlærer er kontakten”*. Dette er variasjoner av samme type spontane respons som samtlige av mine informanter tilkjennega da jeg spurte dem om hva som er det beste med å være kontaktlærer. Kontaktlærerrollen åpner opp for at læreren allerede fra skolestart kan få en dypere innsikt i hvem deres elever dette skoleåret er, og bidra til at de kan *”forstå og fornemme noe av sårbarheten deres”*. Informantene er opptatt av hvordan denne

innsikten kan hjelpe dem i deres møte med enkeltelever, og at den individuelle kjennskapen også hjelper dem når de skal inn å lede klassen i ulike læringsprosesser.

En av måtene som mine informanter opplyser at de får en første kjennskap til hver av sine elever på, er ved å sette av tid første skoleuke til å gjennomføre en Oppstartsamtale. Oppstartsamtalen er en forberedt samtale der både faglige tema og mer personlige forhold etterspørres og samtales rundt. *”Jeg er avhengig av å gjennomføre strukturerte elevsamtaler. Det er der jeg for alvor fanger opp hva som skjer”.*

En av informantene sier:

”At i tillegg til at vi i Oppstartsamtalen snakker om hvilke fag den enkelte elev ville velge, så har vi to – tre sider med ferdige spørsmål, som mer går på hva elevene gleder seg til eller gruer seg til. Disse spørsmålene gjorde at jeg fikk litt innsikt i deres psykiske helse”.

En av informantene forteller:

”I Oppstartsamtalen fortalte flere av elevene meg at de hadde ADHD diagnose, en at han var spilleavhengig, en fortalte at han ikke visste om livet var verdt å leve, mens en siste antydte rusproblemer”.

Denne innsikten som gis kontaktlærer i et av de første møtene, kjennes for læreren både som en gave gitt i tillit, men også som en utfordring. Samtlige av mine informanter tilkjenner at de går inn i elevenes utfordringer og at de opplever det givende og utfordrende å stå i dette møtet.

”I møte med enkeltelever som er mye borte, er det utfordrende. Samtidig som det er utfordrende, minner de meg på at vi alle skal leve sammen i fred og jeg gir dem ikke opp”.

Å være medvandrer i møte med enkeltelever som sliter med høyt fravær. Tilrettelegging ved fremmøte. Informantene tilkjenner et sterkt ønske om å møte enkeltelever som har et høyt fravær når de først kommer på skolen. Samtidig er dette en utfordrende situasjon.

”Jeg forsøker å legge til rette i timene når elevene dukker opp, men problemet er at klassen alltid har kommet videre. Men jeg gir ikke opp og jeg venter på at de en dag skal våkne”.

Andre informanter er opptatt av om all tilrettelegging kan tilsløre de konsekvenser høyt fravær medfører. *”Mine kollegaer er tydelige på at jeg ikke må strekke meg så langt at eleven ikke selv må ta*

ansvar". Enkelte av informantene antyder at de alltid går med en følelse av usikkerhet på om jobben er gjort godt nok, enda de jobber opp mot 50 timer i uka.

Er nok nok? Ingen av informantene tilkjenner et ønske om at enkeltelever som sliter med fremmøte eller andre utfordrende livssituasjoner, ikke skulle vært en del av fellesskapet. Samtidig reflekterer en av informantene rundt det etiske i sitt oppdrag der *"alle elevene skal inn i samme støpeskjeen, uansett forutsetninger"*. De ulike informantene leter etter tiltak som kan støtte enkeltelever med å lykkes på skolen, og ulikt etter lærerens personlighet, overbevisning, fartstid og fag, møtes denne utfordringen ulikt, men med engasjement.

"Kontaktlærerrollen er jo en liten stilling, men den kan fort bli ganske mye mer. Det er jo mange lærere som avgrenser den med å si at de ikke vil ta imot sms, bare mail eller telefon i skoletiden. Jeg har kontakt med elevene hele døgnet fra tid til annen. Ikke på natt sånn generelt, det er helt spesielt, men på fritiden får jeg ofte sms-er der de spør om ditt og datt. Men det er på dette mediet at jeg når dem lettest."

I tillegg tilkjenner mine informanter en stor vilje til å gå ut over sin ordinære arbeidstid for at enkeltelever som blant annet har slitt med høyt fravær, likevel skal bestå i faget.

"Jeg er veldig tilbakeholden med å si at det er greit med mye fravær. Da oppdrar vi dem ikke til noe. Men det kan godt være at jeg er mer lempelig til våren, og at jeg da tilbyr de som vil ekstra undervisning. Da sitter jeg med dem både i langfri og på ettermiddager. Men de må ville noe selv."

Å være medvandrер i møte med klassen. Å få til et godt og trygt klassemiljø allerede fra skolestart er viktig for hvordan resten av skoleåret utvikler seg. Dette handler både om å opprette effektivitet knyttet til læringsprosesser, men også etablering av et trygt og godt sosial miljø innad i gruppa. For å lykkes i dette må prosessen ledes (Ogden, T, 2011). Å få til et godt klassemiljø er et av de tema som mine informanter er opptatt av. *"Jeg opplever at mine elever går fra å være en bråkete forsamling av enkeltindivider på høsten, til å bli en samlet klasse sånn litt etter høstferien"*. Informanten påpeker viktigheten av å vite hva han tillater og ikke av ord og handlinger og han påpeker fra første skoledag dersom ord som ikke egner seg blir sagt eller ikke ønskede handlinger blir utført.

"Du må ha mer fokus på prosessen enn på den umodenhet noen av elevene har med seg på høsten". Informanten fremholder videre: *"Det er viktig å godta at elever gjør feil. Mange har lært gjennom livet å skjule seg. Jeg forsøker å lære dem at de må fortelle meg når de har vært uheldige eller gjort dumme ting. De elevene som opplever å bli møtt i en slik situasjon har du sjeldent mer bråk med"*.

En annen informant reflekterer rundt hva hans egen vilje til åpenhet i møte med klassen gir av åpenhet tilbake. *”Fordi jeg er åpen, er elevene åpne og jeg tror at det er denne åpenheten som gjør at enkeltelever kommer på skolen.*

En tredje informant fremholder viktigheten av å gi elevene medvirkning, rom og ansvar, allerede fra starten av skoleåret. Dette skjer blant annet gjennom at elevene påtar seg ”undervisningsoppgaver” overfor klassen i selvvalgte tema. Denne rollen gir både synlighet og innflytelse i møte med medelever. Da min informant ble utfordret på hvordan han håndterer uønskede elevopptredener, svarte han:

”Hvis en sterk elev med negative kjennetegn får muligheten til å styre tidlig og virker negativt på klassen, da snakker jeg mye med denne eleven i ettertid. Jeg forteller hvordan han virket på meg og hvordan jeg tror han virket på de andre i klassen. Jeg er også tydelig på hvordan jeg vil at han skal styre og inviterer han til å styre på nytt nokså med en gang. Da får han mulighet til å gi klassen et annet inntrykk av seg selv enn det han gav medelever i sitt første oppdrag”

Å være medvandrers når livet krever. En av informantene mine forteller også om en konkret episode der en av hans elever opplevde å miste et nært familiemedlem. Min informant var på telefonen med sin elev gjennom helgen og avtalte hva han skulle formidle til klassen på mandagen. Eleven selv ønsket å komme på skolen før begravelse skulle finne sted. Dette støttet kontaktlærer eleven i, med begrunnelse om at unødvendige ting kan vokse seg store hvis de utsettes for lenge. Samme morgen som eleven i sorg skulle møte klassen en time senere, tar kontaktlærer saken opp med klassen. Min informant forteller sine elever hvordan han selv pleier å møte mennesker i sorg og utfordrer sine elever på hva de vil si og gjøre når eleven i sorg kommer inn i klasserommet. Kontaktlærer hjelper klassen til ord og handlinger og gir dem en beredskap på å møte andre mennesker når de trenger det som mest. *”Vi diskuterte hva de følte seg vel med av ord og handlinger, og jeg blir rørt når jeg ser disse guttene på 18 – 20 år som slår ring rundt en medelev i sorg”.*

Det å få være medvandrers i unge menneskers liv ser ut til å være en verdi i seg selv, sett med mine informanters øyne. Fagene opplever informantene at de stort sett har kontroll på, selv om fagets viktighet holdes høyt, men det å være en medvandrers i unge menneskers liv, er noe som krever av læreren personlig og som oppleves som en meningsfull utfordring.

Å være kontaktlærer for elever som strever med å imøtekomme skolens faglige krav, er også et tema informantene tar opp. For mange av disse elevene er høyt fravær også et kjennetegn. Det å få til god læring i møte med disse elevene krever mye pågangsmot og tro fra lærerens side.

”Jeg blir fryktelig irritert når elever sier at min tidligere mattelærer har sagt til meg at jeg ikke kan matte og du kommer aldri til å lære matte. Da må jeg bruke så lang tid på å rive ned murer og stengsler og slå hull i disse murene. Det er i disse hullene jeg må inn for å skape tillit og tro.” En annen informant sier: *”Jeg har tro på de en dag skal våkne. Jeg gir meg ikke.”*

Egne refleksjoner og kommentarer

Mine funn viser at informantene er samlet i sin vilje om å møte sine elever, uansett livssituasjon. De strekker seg langt i et forsøk på å tilrettelegge ved høyt fravær og de er villige til å lytte til sine elever. De ser mandatet sitt bredt og oppfyller på den måten mange av Opplæringslovens intensjoner. Dette spenner seg fra informanten som bruker tid på å gi klassen en handlingsberedskap i møte med medelev som er i sorg, til de av informantene som er kreative i tilnærmingen til elever som sliter med høyt fravær. Mine funn viser også at mine informanter har en positiv holdning til å møte elevers ulike diagnoser og til å følge opp elever når livet blir vanskelig. Mine funn tyder på at informantene har en grunnholdning som går på at de ikke gir sine elever opp, men finner løsninger, både i møte med klassen og med enkeltelever. Kari Martinsen (2008) sier ”Omsorgen for andre og kjærligheten til nesten, er det mest fundamentale for våre liv og det naturligste av alt. Og likevel er det så vanskelig”.

4.3.3 Følelsen av maktesløshet og oppgitthet

Parallelt med gleden og stoltheten over å få være medvandrere i en sårbar periode av unge menneskers liv, tilkjenner de fleste av mine informanter også en opplevelse av maktesløshet og til tider også oppgitthet i møte med de samme elevene. Maktesløsheten går i ulike retninger. Den ene handler om å bli plassert på sidelinjen og måtte se på at enkeltelever velger nederlaget eller destruksjonen, på tross av mine informanters innsats og gode vilje. Dette kan handle om elever som sliter med rus og velger rus i stedet for skolen og det å bygge seg en fremtid.

”Å se at enkeltelever ikke får til å være elev, er vanskelig for meg. I fjor mistet jeg en flink gutt i klassen på grunn av rus. Jeg tenkte mye på han, men klarte ikke å opprette en god nok dialog. Jeg varslet alle systemer på skolen, sånn som rådgiver, helsetjenesten og avdelingsleder, men vi mislyktes. Jeg tenker mye på denne gutten”.

En annen årsak til maktesløshet som en informant oppgir, kan være de gangene kontaktlærer vet noe om en elev, men som eleven ikke enda er klar for å snakke om. En av informantene snakker om ei jente i klassen der faren varslet om at hans datter anså 2012 til å bli et kort år. Kontaktlærer varslet også i denne sammenheng alle tenkelige støttesystemer, men sier

”Jeg skal ikke legge skjul på at det er blitt en del våkenetter. Da ligger jeg og spør meg selv om jeg har gjort alt eller om det er noe jeg enda ikke har forstått.”

Eleven fremstår da som en gåte for sin lærer. En gåte som holder ham våken. Informanten tilkjenner også en usikkerhet knyttet til egen kompetanse i møte med slike utfordringer. På direkte spørsmål om hvordan min informant forholder seg til denne eleven i hverdagen, svarer han at han følger godt med henne og at han roser henne så ofte som mulig. *”Samtidig syns jeg det er vanskelig å snakke med henne direkte om de tankene jeg er kjent med at hun har. Jeg vet ikke om jeg kan komme til å gjøre noe galt”.*

Oppgitthet og motløshet i møte med elevers lave utholdenhet, manglende måloppnåelse og høyt fravær.

Et annet fenomen som ser ut til å gi avmaktsfølelse hos enkelte av informantene mine, er kombinasjonen av lav motivasjon på den ene siden og lav grad av måloppnåelse på den andre siden. *”I min klasse ligger mange elever på 1 eller 2 og da er det meste av muligheten for å skape gode rammer borte”.* Når enkeltelever i tillegg er mer borte enn til stede, økes følelsen av avmakt ytterligere. Informantene som snakker om dette fenomenet tilkjenner et fortsatt håp om at eleven skal våkne opp og ta ansvar, men kjenner samtidig på egen følelse av utilstrekkelighet. For enkelte av mine informanter er denne følelsen av nederlag så sterk at den resulterer i oppgitthet og den påvirker tryggheten knyttet til både rollen som faglærer og til selve kontaktlærerrollen.

”Etter som skoleåret har gått, tenker jeg ofte at det er ting jeg skulle gjort annerledes, eller som jeg skulle gjort mye tidligere, men på det tidspunktet visste jeg ikke om det og jeg kom for sent ut på banen. Jeg går alltid med en følelse av å ikke strekke til.”

Lav utholdenhet i læringsarbeidet, i kombinasjon med likegyldighet, skaper lett oppgitthet og avmaktsfølelse hos mine informanter. En av dem sier:

”Jeg gjør meg noen tanker om oss som samfunn. Vi er rike og elevene er ikke sultne lenger. Jeg ser så veldig godt at mange har mistet den appetitten som noen av innvandrerne har. De er flasket opp på at de må få en utdanning. Da vil det gå bra med dem i livet. I Norge klarer vi oss i livet uten utdanning, vi har systemer, vi har det så godt. Og dette ser jeg som en stor del av pakka for mange av våre elever.”

Frustrasjon og energilekkasje som resultat av uønskede maktkamper. Å plutselig befinne seg i en maktkamp, er noe som flere av informantene oppgir som utfordrende og slitsomt. Med et utgangspunkt der en som kontaktlærer ønsker å fylle rollen som klassens administrative og sosialpedagogiske leder, er denne maktkampen energitappende og av og til ødeleggende for utøvelsen av rollen som kontaktlærer.

”En gang hadde jeg en elev som ble utvist for godt på grunn av mobbing. Hans oppførsel tvang meg til å være en typeleder jeg ikke liker å være. Jeg måtte ta makta i klassen. Det var slitsomt. Da brukte jeg trusler som utestengelse fra timene som maktmiddel. Slike tiltak er ikke lette å gjennomføre. Også denne eleven er jo et menneske og det livet han hadde levd i frem til da, forklarte mye av hans oppførsel. Jeg håper han fikk med seg noe verdifullt, selv om det endte slik det gjorde. Det å ikke få til en kommunikasjonsform som gjør at eleven kunne få bli i klassen, opplevdes vondt. Følelsen av å ikke strekke til var sterk”.

En annen informant forteller om sitt møte med en elev som startet opp på VG1 for tredje gang og som utviste en svært utfordrende atferd i klassen: *”Men det utspilte seg en form for maktkamp i starten av skoleåret og jeg bare visste at den kampen må jeg vinne, hvis både han, jeg og klassen skulle få et godt år.”* Det som informantene tilkjenner er all den energien som går med til å kjempe en kamp du ikke selv ønsker å gå inn i. Marginene for hvordan denne kampen ender er små, noe som igjen gjør at følelsen av maktesløshet lett melder seg når motgangen kommer.

Klasseledelse, og hva klasseledelse er i en travel skolehverdag, er også et tema mine informanter er opptatt av. Det å våge å ta ledelsen i klasserommet når enkeltelever i klassen fratar deg denne posisjonen, gjenkjennes av mine informanter som krevende og slitsomt, men avgjørende for tillitsbyggingen.

”Jeg hadde en gang en elev som drev terror mot medelever og mot meg. Da gikk jeg med skuldrene oppe og måtte hver morgen gå inn i klassen å ta makta i klasserommet. Det var ubehagelig. Det var helt pyton. Jeg måtte gå inn å være sånn sjef – sjef og måtte kjøre sånn veldig hard linje, og det er ikke sånn jeg er, men jeg måtte det.”

En annen type maktkamp enkelte av informantene snakker om er den som umerkelig finner sted når elever med høyt fravær sporadisk møter opp til enkelttimer. Informantene tilkjenner en opplevelse av usikkerhet knyttet til tilrettelegging og finner ofte seg selv sittende i langfri eller på ettermiddagen for å tette igjen faglige hull hos eleven. Samtidig som informanten opplever dette som et krav fra eleven, opplever de det som urettferdig i møte med resten av klassen. Dette fordi disse enkeltelevne både vil ha ekstratid til individuelle samtaler når de kommer, samtidig som

informanten kjenner på en jevn slitasje over en tilrettelegging som kanskje ikke gir ønskede resultater. Informantene tilkjenner en usikkerhet på hva systemet forventer av dem når det gjelder tilrettelegging for elever med for eksempel høyt fravær. Informantene reflekterer over om det finnes en grense for hvor langt en skal strekke seg og hvor denne grensen i tilfelle går.

”Jeg hadde en gang en elev. Hun var mye borte. Det nærmet seg karaktersetting for 1. termin og jeg spurte om hun ville ha en ekstra høring slik at jeg kunne sette karakter på henne. Det var mye frem og tilbake. Jeg meldte med henne gjennom hele ettermiddagen og vi satte et bestemt tidspunkt til slutt. Da hun kom, litt for sent, til timen neste dag, sa hun at hun likevel ikke kunne da vi hadde avtalt, men at hun kunne ta den nå. Jeg sa nei. Jeg hadde andre elever som jeg hadde avtale med og så skulle jeg levere ut prøver. Da ble hun veldig oppgitt og sa at dette gjorde jeg for andre elever, men ikke for henne. Da jeg sa at jeg ikke kunne ofre de andre som jeg allerede hadde avtale med, trakk hun bare på skuldra og gikk”.

Den generelle lave motivasjonen for fag kan oppleves som en maktkamp mellom klassen som gruppe og læreren.

”Det er litt utmattende kjenner jeg. Du må hele tiden være egendrevet. Hvis du hadde hatt flere elever som hadde vært interessert, hadde du kunnet lade opp underveis. Så du blir ganske sliten av det. Du ser ikke noen klare måter å gjøre det på.”

Det å forholde seg til grupper av elever som utviser lav grad av utholdenhet i læringsarbeidet og har høyt fravær, parallelt med at de gir inntrykk av å kjede seg, opplever mine informanter som energitappende. Det er samtidig noe forskjell på hva mine informanter sier alt etter om faget deres er praktisk eller teoretisk. En av mine informanter som representerer et studiespesialiserende programfag seir: *”Jeg synes synd på noen av de elevene som presses inn her. Alle skal passe inn i samme støpeskje og sånn er det jo ikke.”*

På tross av de mange situasjoner og utfordringer som kan gi maktesløshet, svarer en av mine informanter da jeg stiller han et konkret spørsmål på om han vil fortsette i jobben som kontaktlærer:

”Alle elevutfordringene kom overraskende på meg. Da høstferien kom, var jeg utrolig sliten. Tror ikke jeg kunne klart mer uten en pause da. Men spør du meg om jeg vil fortsette som lærer, er mitt klare svar Ja! Ja!”

Egne refleksjoner og kommentarer

Parallelt med glede og stolthet over å få komme tett på en gruppe elever, viser mine funn at motløshet og oppgitthet er følgesvenner. Denne oppgittheten kan gi så sterke følelser at enkelte av

mine informanter formidler en form for motløshet. Dette er en følelse som lett kan gå på selvfølelsen for den som rammes og at tanken om å være god nok i jobben, melder seg. Hva informantene mine kan få oppgittethetsfølelse i møte med, varierer noe. Lav interesse for skole og for fag, i kombinasjon med høyt fravær, omtales av flere. Andre er mer opptatt av plutselige situasjoner i klassen der maktkamp oppstår som kilde til deres energitap.

4.3.4 Relasjonen

Troen på relasjonens betydning. Samtlige av informantene vektlegger relasjonen mellom seg og klassen og mellom seg og enkeltelever som for eksempel sliter med høyt fravær, som særdeles viktig. *”En god relasjon er uhyre viktig. Jeg føler kanskje den er like viktig for både lærer og elever for i det hele tatt å komme videre.”* Det er relasjonens kvalitet og den tillit eleven har til at læreren vil han vel, som avgjør hvor langt læreren kan gå når han utfordrer eleven faglig og sosialt. Det er også kvaliteten på relasjonen som bestemmer om samtaler kan benyttes når noe går galt og konflikter oppstår. *”Så tenker jeg at vi gjennom samtalen kan samarbeide, for vi samarbeider jo i en en-til-en relasjon.”* Informantene fremholder viktigheten av hva eleven selv opplever at er sant i relasjonen.

”Jeg vil at de skal oppleve at jeg bryr meg om dem og at jeg har troen på dem og at jeg oppriktig vil hjelpe dem. Jeg kan ikke gjøre jobben for dem, men jeg kan være sammen med dem og lete opp den løypa de selv må gå.”

Relasjonens kvalitet i møte med enkeltelever som har høyt fravær eller som sliter i livet sitt. Læreren avhengighet av å bli vist tillit. En av mine informanter påpeker viktigheten av at det er gjensidig tillit mellom lærer og elev.

”Hvis en av mine elever hadde gått utenom meg, ja det hadde jeg tatt tungt. Det er ikke det at jeg ikke respekterer at de vil snakke med andre. Det kan jo handle om kjemi og sånn. Men hvis de ikke hadde følt på en tillit til meg, ja det ville vært tungt”.

Læreren må kunne tro på eleven og kunne stole på han, og eleven må kunne stole på at læreren er der for sin elev. Det at elevene anser kontaktlæreren som en nøkkelperson i elevens hverdag fremholdes som sentralt hvis rollen skal fungere etter hensikten.

Elevsamtalen fremholdes hos samtlige informanter som avgjørende viktig for å bygge gode relasjoner og en trygg tillit. I forbindelse med en hjemmesituasjon som for en av elevene var spesielt vanskelig, sier informanten: *”Jeg kan være kontaktlæreren hans. Jeg kan lytte og jeg kan legge til rette skolesituasjonen slik at han ikke får unødvendige ekstrabelastninger”.* Gjennom å møte eleven der

eleven er, etableres en relasjon som læreren er trygg på at kan medvirke til at eleven får til skolen, på tross av at livet for tiden er spesielt vanskelig.

”Jeg kan etter avtale med denne eleven velge å la han få gjøre helt andre ting eller han kan gå hjem, hvis det er det beste for han i øyeblikket. For jeg kan tilrettelegge og jeg kan om nødvendig trekke inn hele systemet”.

Samtidig er informantene seg imellom uenig i hvor viktig det er at samtalene er forberedte og strukturerte. Enkelte hevder at det er nettopp det strukturerte som gjør at de får innsikt i forhold som for eleven kan være viktig. Dette begrunnes med at spørsmålene er bestemt på forhånd og tiden er satt av. Andre har større tro på den spontane samtale, gjerne i kombinasjon med faglig tilbakemelding. Det som fremkommer som et dilemma dersom det kun satses på spontane elevsamtaler, er at disse ofte er vanskelige å dokumentere. Uten dokumentasjon uteblir en viktig del av den pågående læringshistorie og utfordringen som ligger til kontaktlærer om å holde fast i elevens virkelighet, kan bli redusert.

Enkelte av informantene er også opptatt av viktigheten knyttet til at kontaktlærerrollens avgrensning i forhold til deres formelle kompetanse. Samtidig tilkjenner de samme informantene at det er når det oppstår tillit mellom elev og lærer, at denne grenseoppgangen kan være vanskelig å holde fast ved. Det å gå i tett dialog med elever som sliter med sin psykiske helse og som derfor gjør at informanten opplever å havne i grenselandet til en behandlerrolle, utvises det stor respekt for.

”Men jeg er livredd for det og jeg må poengtere at jeg ikke er fagfolk innen dette. Men hvis det er jeg eleven vil at skal lytte, så lytter jeg. Men jeg sier alltid at helsesøster kan dette og kan derfor kanskje også gi mye bedre råd.”

Håpet om at relasjonen kan medvirke til at tause elever begynner å meddele seg. De elevene som enkelte av mine informanter er opptatt av når det gjelder å lykkes med den gode relasjon, er de stille, tause elevene. Dette er elever som læreren ikke vet så mye om, men som bekymrer dem. Disse elevene er ofte også tause i møte med medelever og lærerens engstelse går blant annet ut på om eleven trives og har det bra og om de har oppnådd å få elevens tillit eller ikke. På direkte spørsmål om hvordan informanten møter dette, sier han:

”Jeg pleier å si til disse elevene at jeg får betalt for at de maser på meg. Hvis de ikke maser kan det være et tegn på at jeg ikke gjør en god nok jobb. Jeg sier dette med glimt i øyet og opplever stort sett at når vi nærmer oss jul, er eleven litt mer åpen, men ikke mye.”

Redselen for at tilliten uteblir og relasjonen forvittrer. Når mine informanter snakker om hva som utfordrer dem, ser det ikke ut til at fokus ligger på undervisningstimene, men alle oppgavene og utfordringene som kommer i tillegg. Dette betyr ikke at det ikke snakkes om viktigheten av god og effektiv undervisning, men at mine informanter i stor grad reflekterer rundt faren for at undervisningsoppleggene kan spoles, dersom den gode relasjon ikke er etablert.

”Jeg tenker med gru på de tingene, hvis det ikke fungerer, hvis tilliten ikke er der. Og den spiralen du står i som lærer, hvis du ikke får dialog og respekt, det hadde jeg sett skikkelig mørkt på. Da hadde jeg selvfølgelig sluttet som lærer.”

Refleksjonene informantene har gått i retning av kollegaer som opplever dette marerittet. Det å kjenne på at ordene blir tomme i møte med eleven og at tiltak som blir foreslått faller døde til jorden, oppleves som så kremmende at dette i seg selv ville vært grunn til å slutte i skolen.

Den gode relasjon og tillit bygges også opp utenfor undervisningsrom. En av informantene reflekterer rundt hva det gir henne når elever stopper henne opp i korridoren. Mest av alt blir hun glad når de elevene som stopper henne, er dem som også sliter faglig eller har høyt fravær.

Troen på at relasjonen kan gi støtte til undervisningen. Relasjonen bygges ikke bare i elevsamtalene, men også i den løpende undervisningen.

”Jeg føler at jeg får god relasjon til elevene når jeg underviser. Jeg er veldig interessert i dem i faget, hvordan de tenker, så det der jeg egentlig mest konkret lykkes i å vise dem respekt. Jeg lytter til dem, tar dem på alvor, blir interessert i dem, mer faglig enn i problemene.”

Mine informanter tilkjenner også fordelene det er å kunne variere undervisningen og for eksempel ha teoriundervisning inne på et verksted. Det at elevene vet hvilke arbeidsoppgaver de må gjennom, gjør at tilretteleggingen og tilpasningen går lettere. Hvis elevene vet hva som kreves i løpet av et skoleår, kan de som gruppe jobbe ulikt, uten at den som har vært mye borte opplever det som vanskelig å komme tilbake akkurat der og da. Samtidig hopper oppgavene seg opp.

”De må jobbe seg igjennom de samme oppgavene. Når en av elevene med høyt fravær kommer og vil ha hjelp, sier jeg for eksempel: Thomas var nettopp oppe hos meg og fikk hjelp til den oppgaven du skal begynne på. Gå til han og snakk med han og så kan han forklare det og så kan du komme opp igjen. Og så sier jeg til Thomas at hvis du ikke kan forklare dette, så trekker jeg tilbake godkjenningen du fikk. Jeg sier dette med humor og glimt i øyet”.

En annen av informantene er opptatt av viktigheten med å innføre gode arbeidsvaner helt fra starten. Gjennom at elevene opplever mestring og kvalitet når de faglige utfordringene enda er lave, kan motvirke motløshet hos elevene.

”Jeg pusher dem veldig bevisst. Vi begynner med enkle øvelser, som senere skal utføres på maskiner. Og jeg forlanger kvalitet helt fra starten. Jeg gir meg ikke før det er bra. Da får de den gode følelsen med å gjøre ting nøyaktig. Faktisk rett før jul så kom en av guttene til meg en dag og spurte om jeg ikke kunne vurdere arbeidet hans og være litt streng. Skal jeg være streng sa jeg. Ja, jeg vil få det ordentlig til. Så det er kjempebra.”

Enkelte av informantene er også opptatt av den kvalitet som oppstart og avslutning av en undervisningsøkt innebærer. For elever med høyt fravær kan lærerens bevissthet knyttet til skoletimenes rytme hjelpe til oversikt og bevissthet. *”Jeg vet at dette er viktig, men jeg er nok flinkere til oppstart enn til avrundning. Noen ganger løper tiden fra meg.”*

Felles for informantene er erkjennelsen om elevers lave motivasjon som gruppe og at det er lett å miste dem hvis undervisningen ikke treffer. *”Elevene i dag er liksom ikke sultne. Det er liksom ikke kampen for tilværelsen som gjelder.”* Dette medfører at informantene har gjort seg mange tanker om hvordan undervisningen bør være for å treffe best mulig. Det å aktivisere elevene og gjennom dette bygge opp den gode relasjon, er sentralt. Elevene utfordres til å være aktive som undervisere og de får delansvar for å hjelpe medelever. Samtidig oppgir enkelte av informantene at de mangler det knippe av pedagogiske tiltak som de trenger i møte med den store variasjon av elever som en klasse representer. På den ene siden skal læreren tilrettelegge for enkeltelever med høyt fravær og som sliter faglig og med livet sitt, og på den andre siden skal de ivareta de motiverte og flinke og som med for mye tilrettelegging i møte med svake elever, lett kjeder seg.

”Jeg makter ikke å gi alle 30 det de trenger. Samtidig som jeg skal undervise med tanke på minus pluss midtsjiktet, skal jeg stimulere de flinke som kjeder seg og i tillegg snakke med de som er umotiverte og faglig svake. Så ønsker jeg i tillegg også ta meg av den eleven som plutselig møter opp, men som ikke har vært her på lenge. Det er jo i dette møtet at tilliten kan styrkes. Det er en stor jobb”

Ansvarliggjøring. I enkelte av de klassene som mine informanter representerer, fungerer konkrete fraværssystemer for å støtte elevene til økt tilstedeværelse. Dette er systemer der elevene hver måned eller hver uke, må levere inn rapport for fravær. Dersom elevene er under 18 år må foreldrene skrive under. Eleven og foreldrene vet også at dersom elevene uteblir fra skolen mer enn en dag, ringer kontaktlærer hjem.

”På den måten dokumenterer de alle timene som de har vært borte. Og dette gjør noe med tankegangen og med fraværet og sånn. Og dette at de vet at læreren ringer hjem hvis de er borte mer enn en dag og når du ringer hjem får du ofte innsikt hvis en lev har problemer eller noe.”

Egne refleksjoner og kommentarer

Relasjonens viktighet omtales av alle mine informanter. Felles er at de ikke har en teoretisk tilnærming til relasjonen, men uttrykker likevel relasjonens viktighet. Samtlige fremhever at tillit i handling er avgjørende for en god relasjon. Flere av informantene er opptatte av at tilliten må være gjensidig og at frykten for å miste enkeltelevers og klassen tillit, skremmer dem. Funnene mine tilsier også at informantene ser ulike former av tillit, og at enkeltelever seg ut til å shoppe tillit der de liker seg best, noe som samsvarer med valgt teori. Flere er opptatt av å bygge relasjonen i en ”en-til-en situasjon”, samtidig som de erkjenner at det er den samme relasjonen de er avhengige av når de møter klassen som gruppe.

4.3.5 Lojalitetens dilemma – rettferdighet vs. urettferdighet og egen trygghet i dette dilemmaet.

Troen på endring. Et av de tema som mine informanter snakker mye om, er dilemmaet som oppstår når enkeltelever sliter med livet sitt og derfor er avhengig av litt raushet for å lykkes, samtidig som de formelle regler skolen har, krever at disse elevene klarer å regulere seg etter lover og skolens reglement fra første skoledag.

”Jeg har en elev i år. Han hadde 150 anmerkninger fra ungdomsskolen og så kom han så fornøyd etter dette halvåret og bare hadde to. Det var forsentkomming og noe annet. Det tok ca tre måneder før han forstod at jeg ikke gidder å løpe rundt for å ta han. Og da snudde han rundt og fikk liksom et annet forhold. Så du må vente å se det litt an. Det betyr at jeg godtar litt i starten, men jeg er nøye med å ta opp det som ser ut til å være et uønsket mønster.”

Usikkerhet knyttet til rettferdighetsbegrepet. Samtidig reflekteres det mye rundt den potensielle urettferdighet som finnes i å være raus. Enkelte elever er kanskje flinkere til å tilkjenne årsaken bak for eksempel fravær og manglende innlevering enn andre, og kan kanskje enklere få fordeler enn de elevene som sliter i livene sine uten å meddele seg.

Samtlige av mine informanter er opptatt av dilemmaet mellom hensynet til den enkelte elev og håpet om at de vil våkne hvis de bare gir dem nye sjanser, og deres formelle ansvar knyttet til

eksamen og standpunkt. Hvilke av disse systemene informantene er mest lojale mot spriker. *”Det viktigste er at elevene kommer seg ut i lære, at de kan nok og at de kan oppføre seg og gjøre en faglig jobb.”* Andre informanter svarer på spørsmål om hvem de er mest lojale mot når formell vurdering med karakter finner sted:

”Ja, da ruller det og det må jo på en måte rulle. For det er jo toget som går. Klassesetget, fagtoget, alt. Da kan jeg miste roen i møte med enkeltelever. Men jeg glemmer dem ikke, jeg sender meldinger, jeg snakker med dem, men toget går liksom. Og sånn må det være. Det kan være at jeg holder på for lenge også.”

Ut fra refleksjonene som mine informanter gjør seg, fremstår det som vanskelig å slippe tak i håpet i møte med en elev som sliter i elevrollen sin. Kombinasjonen med sterke medmenneskelige verdier og elevens rett til tilpasset opplæring, gjør at mange av informantene strekker seg langt. Samtidig oppgir alle at det finnes en grense, men hvor den grensen er, lar seg ikke like lett nedfelle.

Usikkerhet knyttet til utøvelse av skjønn eller trygg tro på reglementet. Enkelte av informantene har en veldig klar tanke om at lojalitet mot skolens reglement og rutiner ikke bør utøves på bakgrunn av skjønn, men at disse bestemmelsene om fraværsføring og anmerkingsføring er absolutte. Bak denne holdningen tilkjennegis en tanke som bunner i en redsel for at unntak en dag kan slå tilbake på dem selv, i tillegg til at andre elever kan oppleve dette skjønnet som urettferdig.

”Jeg vil aldri komme dit at jeg ikke skriver fravær. Jeg kunne nok ha sett gjennom fingrene på en time hos tannlegen, men alt må være dokumentert. Selv en elev med kronisk migrene skriver jeg fravær på. Jeg kan ikke gjøre noe annet. Men nå er jeg relativt fersk og jeg må ha alt mitt på det rene.”

Egne refleksjoner og kommentarer

I mitt datamateriale kommer det frem at mine informanter spriker relativt mye i sitt syn på viktigheten av å følge systemets regler til punkt og prikke. Dette ser ut til å kunne handle delvis om den kultur som eksisterer på de tilhørende avdelinger, samtidig som fartstid ser ut til å spille en vesentlig rolle for utøvelsen av den enkeltes skjønn i møte med elever som sliter. Informantene er også pliktoppfyllende i møte med systemet på ulike områder. Hvordan det tenkes og begrunnes handler om hvilket ståsted informanten har til dilemmaet. Også der informantene i utgangspunktet har lik oppfatning knyttet til viktigheten av å føre fravær og å sette anmerkninger, spriker praksisen.

4.3.6 Oppsummering: I dette kapittelet har jeg presentert et sammendrag av mine informanters opplevelser knyttet til det å stå i et dobbelt arbeidsoppdrag og pekt på noen av de mest

fremtredende funn som denne studien har frembrakt. Jeg har også reflektert og kommentert rundt de funn som jeg har innhentet. Samtlige av mine informanter kjenner seg godt igjen i mine forskningsspørsmål. De opplever dilemmaet daglig med å se enkeltelever som sliter i livene sine og av den grunn for eksempel representerer et høyt fravær. De strekker seg langt og opplever alle et engasjement for å støtte disse elevene i deres liv. Elevene representerer i kraft av seg selv en meningsdimensjon til jobben som kontaktlærer. De samme elevene kan også få mine informanter til å kjenne på en maktesløshet, både i det individuelle møte og i møte med klassen. Samtlige av mine informanter tenker at relasjonen er viktig og at tilliten er et bærende element i relasjonen. Hvem mine informanter opplever seg mest forpliktet mot, eleven som sliter eller det formelle systemet og eksamen, varierer noe. Samtlige ser dilemmaet, men utøver sitt skjønn med litt ulike posisjoner.

Under vises en oversikt av studiens ulike fremkomne tema.

Problemstilling: Kontaktlærers refleksjoner rundt sitt møte med elever som har bekymringsfullt høyt fravær eller som av andre grunner sliter i elevrollen.				
Nivå 1 Tema:	Medvandreren	Oppgitthet og maktesløshet	Relasjonen i møte med enkeltelever og i møte med klassen.	Rettferdighet vs. urettferdighet og egen trygghet i dette dilemmaet.
Nivå 2 Undertemaer:	Anerkjennelse av den andres sårbarhet. _____ Håp. _____ Usikkerhet om når nok er nok. _____ Troen på fellesskapets muligheter. _____ Å våge å være til stede når livet krever.	Avmakt i møte med enkeltelever. _____ Oppgitthet i møte med lav utholdenhet, manglende måloppnåelse og høyt fravær. _____ Frustrasjon og energilekkasje som resultat av uønskede maktkamper.	Troen på relasjonens betydning. _____ Lærerens avhengighet av å bli vist tillit. _____ Håpet om at relasjonen kan støtte og åpne opp tause elever. _____ Troen på at tillit kan gi støtte til god undervisning. _____ Ansvarliggjøring som del av tilliten	Troen på endring. _____ Usikkerhet knyttet til rettferdighetsbegrepet. _____ Usikkerhet knyttet til troen på eget faglig og menneskelig skjønn vs. troen på et rettferdig reglement.

Resultatene gjengitt over gjør meg nysgjerrig på om en ytterligere innsikt i tilliten som fenomen har noe å tilføre skolen og lærerne. Mine fire valgte tema lar seg diskutere med utgangspunkt i tillit som fenomen. I følge Buber og Løgstrup er menneskene som kommer i vår vei, en gave, samtidig som vi er hverandres skjebne. Dette er en erkjennelse som mine informanter gir mange eksempler på. Luhmann og Giddens på sin side er opptatt av tillit i en postmoderne tid. Også eleven som shopper av tillit er en del av den hverdagen som mine informanter reflekterer rundt. Vil en merforståelse for hva som skjer i et møte mellom lærer og elev kunne gi en økt motivasjon til å stå i de mange utfordringer som en travel skolehverdag representerer? Spørsmålet jeg ønsker å utforske videre i min oppgave blir derfor hvordan vi kan forstå tillitens plass i møtet mellom elev og lærer, slik at læreren kan styrke

sin tenke- og handlingsberedskap, samtidig som eleven som sliter med høyt fravær og i livet sitt, skal få en enda bedre skolehverdag.

5.0 De kvalitative intervjuers funn diskutert opp mot valgt teori.

Mine fire tema handler alle om tillit. Å gjøre seg fortjent til å være medvanderer i unge menneskers liv, krever at læreren vinner elevens tillit og åpenhet. Det er bare når eleven velger å åpne opp og slippe læreren til i livet sitt, at relasjonen kan få den betydning som mange av elevene har behov for. Jeg vil i det følgende diskutere mine fire valgte tema opp mot Aslaug Kristiansens doktoravhandling og senere utgitte bok om samme tema: Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng og se på de tekster hun benytter seg av hos Martin Buber, Knud. E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens. Jeg vil gjennomgående referere til Kristiansen og den forståelse hun legger for dagen for sin tolkning av de nevnte teoretikere. Kristiansens selvstendige bidrag er hennes "oversettelse" av valgte teoretikere inn i en skolehverdag og jeg anser Kristiansen som en selvstendig bidragsyter inn i denne forståelsen. Selv om det er Kristiansens tolkning av fire teoretikere, finner jeg det likevel enkelte steder naturlig å henvise til de fire teoretikere indirekte. I tillegg vil jeg også referere til Løgstrups bok *Den etiske fordring* (2010). Målet er å skape en merforståelse rundt hvordan det påvirker mine informanter å være tett på i unge menneskers liv, det å kjenne på engasjementet og det meningsfulle, samtidig som maktesløsheten er påtrengende når opplevelsen av å komme til kort melder seg. Jeg vil ha hovedfokus på hva tillit ut fra valgt teori forklares som og tillitens muligheter og forutsetninger.

5.2.1 Hvordan kan tillit vise seg i en travel skolehverdag og hvordan kan tillit forstås i lys av valgt teori?

Generelt om tillitsbegrepet. Tillit er et flertydig begrep og Kristiansen utdyper i sin bok tillitsbegrepet sett i lys av tekster fra Buber, Løgstrup, Giddens og Luhmann. Tillit er også noe som kan være forbeholden og den kan være spontan og uforbeholden. Jeg vil se på hva Kristiansen sier om tillit med utgangspunkt i tillitens ulike ansikter og starte med å diskutere dette i lys av hvordan Kristiansen (2005) utlegger Buber og Løgstrup. I tillegg vil jeg også benytte meg av Løgstrup og *Den etiske fordring*(2010). Deretter vil jeg se på hvordan Kristiansen forstår Luhmann og Giddens bidrag om tillit og hvordan teoriene passer inn i mine funn. Tillit kan med andre ord forstås som et forhold mellom personer, eller det kan forstås som et individorientert anleggende (Kristiansen, 2005 s. 110). Løgstrup og Buber er talsmenn for at tillit er noe som finner sted mellom mennesker, mens Giddens og Luhmann mener at tillit er et individuelt anleggende.

Den forbeholdne tillitsvariant. Tillit kan i utgangspunktet ses metaforisk som en bro som knytter mennesker sammen. Den forbeholdne tillit kan forstås med utgangspunktet i jeg-det og betyr da at eleven og læreren står på hver sin side av broen og ser situasjonen an. Selv om læreren velger å gå ut på broen, kan eleven velge å bli stående og gjøre sine antakelser, vurderinger og kalkulasjoner. Dette kan for eksempel vise seg når elever første skoledag ikke ønsker å svare ærlig på personlige spørsmål og at oppstartsamtalet derfor blir avmålt.

Eleven kommer til skolen og innehar i utgangspunktet en tillit, men den er ofte forbeholden i møte med læreren. Også læreren kan velge å innta en forbeholden posisjon i møte med sin elev. Kjennetegn i den forbeholdne tillit er at personene preges av vurderinger, forventninger, motiv, overbevisninger, tro, holdninger og personlighetstrekk. Hva som kjennetegner eleven vil være synlig i atferd når eleven møter sin lærer. Den samme posisjon vil også omfatte lærerens tilnærming til eleven. Hva som gjør at mennesker møter andre mennesker med forbeholden tillit, som et relativt stabilt personlighetstrekk, bestemmes langt på vei av tidligere erfaringer (Rotter, 1980 i Kristiansen 2005 s. 115). Dette kan for enkelte elever handle om negative erfaringer med voksne generelt eller med lærere spesielt. Også Giddens slutter seg til samme type tilnærming til den forbeholdne tillit (ibid s. 116). Giddens definisjon av tillit fokuserer hvordan individet investerer sin tiltro eller tro til et annet menneskes kjærlighet og gode vilje eller til systemets troverdighet. Mine datafunn tilsier at det finnes mange erfaringer nettopp på den forbeholdne tillit. Eleven venter med å gjøre seg opp en mening om sin lærer, frem til læreren har gjort seg tilliten verdig. Eleven kjennetegnes av forbeholdenhet og reservasjon. Mine funn tilsier at denne prosessen i enkelte møter mellom lærer og elev, kan vare relasjonen ut. De tause elevene utviser tydelige kjennetegn på den forbeholdne tillit, og er avventende til om læreren over tid når inn til dem og gir dem nok trygghet til at de vil utlevere seg. Samtidig tilkjenner mine informanter en innstilling som går på å ikke gi opp. De uttrykker på en måte at de gjennom rollen som kontaktlærer er bundet til sine elever i en gjensidig avhengighet, som Løgstrup velger å kalle "interdependens". Det er i de hverdagslige hendelser at denne gjensidige avhengighet kan oppleves, at vi er utlevert til hverandre (Løgstrup, 2010 s. 65 – 76). Dersom begge parter i en relasjon opplever at den tillit de begge i utgangspunktet var avventende til, men som de likevel har investert i, er formålstjenelig, vil dette styrke tilliten ytterligere (Kristiansen, 2005 s.116). Gjensidigheten i den forbeholdne tillitsvariant består i at den enkelte aktør selv kan bestemme hvor mye tillit som skal investeres, hvor raskt og hvor langt ut på "broen" de vil gå. Dette er en beskyttelse for individet, som ikke utleverer mer av seg selv enn den andre gjør seg fortjent til (ibid).

Den spontane tillitsvariant. Den spontane tillitsvariant tar utgangspunkt i at begge parter i relasjonen møter hverandre med tillit. Til forskjell fra "førsteklassinger", som ofte møter skolen med

en uforbeholden og spontan tillit, vil elever i videregående skole ha opparbeidet seg mange erfaringer i møte med skolen som system og med lærere som profesjonsgruppe. For at den spontane tilliten skal kunne la seg gjelde også i et møte på så høyt alderstrinn, krever det av læreren at han i gitt øyeblikk makter å glemme seg selv og kun se sin elev. Eleven som opplever at læreren ser bak ord og handlinger, kan vinne ny tillit og en ny og lysere fremtid kan skapes. Dette krever at læreren har en grunnforståelse av sitt møte med eleven som resulterer i at eleven ses som en gave inn i lærerens liv. Læreren er seg bevisst at han holder noe av elevens liv i sine hender og tar imot den fordring som ligger i elevens ansikt (Ibid. s117).

En umiddelbar tillitsvariant. En umiddelbar tillitsvariant tar utgangspunkt i at virkeligheten befinner seg mellom partene, og ikke i den enkeltes sjel eller i omgivelsene (ibid). Denne måten å se tillit på bygger på Bubers tenkning om subjektet som møter subjektet. I det den ene parten vil bestemme og herske over den andre, opphører tilliten å eksistere. Dette er det mange eksempler på i mine datafunn. For eksempel handler dette om elever som forsøker å kuppe makta i klasserommet og som gjennom denne væremåten presser læreren inn i en rolle av gjensidig objektivisering. Men også motsatt, når konflikten mellom lærer og elev er et faktum, at informantene viser til samtalen der subjekt møter subjekt og tilliten gjeninnsettes. Når tilliten oppstår kaller Buber dette for at "liv møter liv" og at barrierene for individuell væren revner (ibid s. 117). Et eksempel på dette er når min informant forteller om sin elev som starter på VG1 for tredje gang og som påberoper seg en røffhet og tøffhet som i utgangspunktet oppleves som skremmende. Da min informant møtte eleven i oppstartsamtalen, valgte læreren spørsmål som resulterte i at liv kunne møte liv. For at den umiddelbare tillitsvariant skal vare ved, krever det at tilliten stadig konstituerer seg i ord og handlinger. Det er kun når denne tilliten oppleves av elevene, at de våger å være åpne med sine mange spørsmål og om hva de forstår og ikke forstår av faget og av livet. De beste bevisene for at tillit i sin dypeste mening har fylt et gitt øyeblikk, er når fortid og fremtid ikke er det viktigste. Et eksempel er da min informant fortalte da han delte et øyeblikk med klassen i forkant av at en elev i sorg skulle møte sine medelever. I dette øyeblikket var det ikke selve tilliten som var viktig, men samtalen. Øyeblikket som forsterkning av tillit var bare synlig i ettertid (ibid).

Flere av mine informanter tilkjenner at de både er forankret i elevens situasjon og i eget liv på samme tid, noe som er et grunnelement i den uforbeholdne tillit. Buber påpeker nettopp viktigheten av at læreren kan fastholde egen posisjon, samtidig som han søker å forstå, sanse og se eleven (ibid).

5.2.2 Hvordan kan tillit vise seg i en travel skolehverdag og hvordan kan tillit forstås i lys av Martin Bubers teorier, når et subjekt møter et subjekt?

Å være lærer er å jobbe for å oppfylle Opplæringslovens målsettinger. I formålsparagrafen tydeliggjøres det doble siktemål med opplæringen: Elevens faglige – og personlig utvikling. For å fylle rollen som medvandrer i elevenes liv, både faglig og personlig, krever det at relasjonen mellom lærer og elever er av en slik kvalitet at den makter å bære frem elevenes utlevering (Kristiansen, 2005 s.118). Det er først når læreren har gjort seg tilliten verdig, at elevene vil våge seg frem i ærlighet. Når denne åpenheten er etablert, vil liv mellom lærer og elev kunne deles og lærerens ønske om å være en medvandrer er gjort mulig. Som medvandrer er det ikke det å skape tillit som er målet, men å dele liv. Det er kanskje først i ettertid at begge parter kan se seg tilbake i en gitt situasjon, der liv ble delt og partene berørte hverandre, at en også er i stand til å se at tilliten ble styrket (Ibid s. 117).

Å bygge opp tillit i en opplæringssituasjon krever at læreren er villig til å gå inn i en dialogisk relasjon til sine elever (Løvlie Schibbye, 2009). I følge Buber forutsetter det at læreren møter sine elever med en grunnholdning av tillit og at eleven i lærerens øyne blir tildelt en subjektposisjon (Kristiansen, 2005 s.27). Å gjøre seg fortjent til elevenes tillit og gjennom dette få være medvandrer i elevenes liv, stiller krav til læreren om å opptre sannferdig og helhjertet i møte med sine elever (ibid). Elevene utgjør en mangfoldig gruppe og lærerens utfordring vil alltid være å jobbe elevene inn i sitt hjerte og svare på den utfordring som hver av dem inviterer til. Her er det ikke alltid viktigst hva læreren sier i møte med elevene, men hvordan han møter dem (ibid). Å opprette et tillitsforhold til sine elever er ifølge Buber mer en måte å leve på, enn at det er en språklig konstruksjon eller en definert posisjon. Slik jeg oppfatter Kristiansens (2005) tolkning av Buber vil tillit handle om at jeg ser og møter hver av mine elever som subjekter og inviterer dem til å ta en likeverdige posisjon som medmennesker i skolen. For å oppnå et subjekt – subjekt møte krever det i følge Buber at jeg som lærer unngår å vurdere og kategorisere eleven. Eleven må inviteres til å sette ord på sine drømmer, sin styrke og sine utfordringer. Det å innta en livsholdning i møte med elevene er i følge Buber viktig fordi at det saklige språket bare får ”.... fatt i en flik av det virkelige liv” (Buber1967:19, i Kristiansen 2005). Å fylle rollen som medvandrer i elevenes liv den tiden de oppholder seg i videregående skole, vil kunne medvirke til at eleven ikke føler seg alene i verden og at eleven kan våge å se seg selv i et sant lys og bli en deltaker. Buber advarer mot å objektivisere eleven. Som objekt i en annens øyne vil trangten til å beskytte seg komme. Tillit og det å oppleve seg som subjekt, gir derimot en åpning inn til elevenes hjerte og inviterer dem til å meddele seg og slippe seg fri (Ibid s. 39). Dette krever at læreren opptrer som et virkelig menneske, at han er nærværende, sannferdig og ekte i møte med sine elever. Et jeg-du forhold favner med andre ord om hele menneskets vesen, både det værende og det blivende

(Buber 1984:7 i Kristiansen 2005). Kanskje er det denne innstillingen som gjør seg gjeldende når en av mine informanter sier i møte med en elev som forsøker seg på VG1 for tredje gang *"I hvilke fag vil du gjøre det godt dette skoleåret?"*. Denne måten å tenke møte mellom lærer og elev på, vil kreve at læreren evner å fange opp den fordring som elevene gir han og ikke holde eleven fast i tidligere erfaringer. Fordi at relasjonen mellom lærer og elev er skjev med hensyn til oppgaver og ansvar, vil i følge Buber eleven investere i lærerens ekthet og sannferdighet, mens læreren fester sin tillit til hva eleven er og kan bli (Kristiansen 2005 s.52). Det betyr at læreren i møte med sine elever må møte eleven der eleven er, samtidig som læreren må være åpen for at eleven kan overraske. Denne holdningen kommer også til uttrykk når en av mine informanter tilkjenner at hun benytter seg av mange ulike tilnærminger når elever med mye fravær dukker opp, og begrunner dette i håpet om at *"eleven en dag vil våkne"*. I denne måten å tenke på ligger det både en aksept for eleven og et håp om at eleven skal bli det han er ment for å være (ibid s.50). Det at eleven kjenner på lærerens tro og tillit, kan medvirke til at eleven selv får mot til å være aktiv, til å spørre og at faget og verden blir spennende.

I følge Buber er tillit noe som igjen og igjen må bekreftes. Denne erkjennelsen er også lett å finne igjen i mine informanter tilkjenner av elevsamtalen som et viktig sted for samarbeid og anerkjennelse. Det er i samtalen at de får tak i elevens tanker og følelser og det er der de lettest ser elevens styrke og sårbarhet. Denne samtalen gjøres ikke unna på høsten, men følges opp gjennom skoleåret. Kanskje handler dette om at samtalen gjør det mulig å konstituere eleven som et du, mens i møte med klassen kan eleven lettere bli en del av en gruppe, med de farer og ulemper dette kan representere. Det at relasjonen i et lærer og elevforhold i utgangspunktet er skjevt i sin styrke, anser ikke Buber som en trussel. Heller ikke mine informanter bekymrer seg for dette. Dette kommer tydelig frem i mitt datamateriale der samtlige av informantene poengterer viktigheten av å innta lederfunksjonen som kontaktlærer i møte med klassen. Det flere av dem bekymrer seg for, er den endring som skjer når enkeltelever i gruppa utfordrer dem så sterkt at de er tvunget til å innta en lederposisjon som de selv opplever fremmed. Som en av dem sier: *"Da er det en maktkamp som jeg vet at jeg må vinne"*. I slike faser oppgir informantene at behovet for samtale er stort, for at ikke tilliten skal svekkes. Målet blir å svare på denne utfordringen på en måte som gjør at døren til fellesskapet blir åpnet og holder seg åpen (Kristiansen, 2005 s,56).

En av informantene forteller om en elevs opplevelse knyttet til død i nær familie. Eleven ringer min informant søndag dag kveld og læreren svarer på henvendelsen gjennom å aktivisere klassefellesskapet.

”Det foreligger en invitasjon til fellesskap, og i fellesskapet finnes basen til at mennesker skal utholde livet. Ikke bare utholde, men se lyset når mørket trenger seg på, og øyne håp når alt synes håpløst. Tillitsforholdets erkjennelse – denne befriende innsikt – er festet i forholdet til et konkret annet menneske som har påtatt seg det ansvar det er å være stabilt nærvær (over tid) i et annet menneskes liv” (ibid s. 54).

Slik Buber ser tilliten som fenomen er at den kan virke frigjørende på elever som sliter i livene sine. Kristiansen referer til en tale Buber holdt i 1986 (Uber Charaktererziehung) der han sier: *”For den eleven som plages av redsel og som kjenner seg berøvet sine illusjoner om en tilforlatelig verden, vil tillit bety en befriende innsikt”*. I denne måten å se tilliten på ligger det en erkjennelse om at tillitsforholdet hører hjemme mellom mennesker, mellom lærer og elev, og at det er nært knyttet til menneskets eksistens. I denne måten å se tillit på inviteres partene til å være deltakere i hverandres liv og bli tiltalt av hverandre. Dette møtet skjer i utgangspunktet i den ytre verden, i klasserommet, i korridoren, i skolegården, men stiller et krav om at eleven opplever møtet med sin lærer som tiltalende og befriende. I det et slikt møte oppstår, opplever eleven at han/hun ikke er alene i verden, men at læreren i sin væren bærer i seg signaler om et ønsket møte med sin elev (Kristiansen, 2005 s.36). For elever som sliter med livet sitt og som kanskje føler skam over høyt fravær og over å ha skuffet sin kontaktlærer flere ganger, kan lærerens nærvær berike elevens tro på sine muligheter. Det som før fremstod som mørkt og håpløst i elevens liv, kan etter et møte med en anerkjennende lærer ta form av en begynnende deltakelse. Selve møtet blir en åpning til elevens hjerte og eleven kan finne mot og trøst i at det er lov til å låne litt tro fra sin lærer i en tid der livet er ekstra krevende. I stedet for at eleven fortsetter å lukke seg inne, kan det oppstå en frigjøring (ibid s. 36).

I følge Buber skjer dette møtet i tillit når partene anser hverandre i et jeg – du forhold. Når læreren møter sin elev som et subjekt og anerkjenner eleven, uten å klassifisere og vurdere, kan eleven slappe av og mot skapes. Å bli møtt som et subjekt av sin lærer, gir eleven rom for selv å kunne møte læreren som subjekt. Som lærer er det ikke på valg å innta posisjoner i møte med elever. Det som er på valg er hvilken posisjon læreren tildeler til elevene. Subjekt eller objekt. Når en lærer tildeler en elev objektstatus, vil læreren søke å beskrive, analysere, klassifisere, definere og diagnostisere eleven. Resultatet av et jeg- det møte vil være at eleven beveger seg på livets overflate og vil søke å skjule sine sårbare sider. Dette betyr at objektiviseringen stenger både for livsutfoldelse, men også for selve læreprosessen. Det å lukke seg inne, kan i seg selv bli et mål for den objektiviserte (ibid). Når eleven har lukket seg for sin lærer, er læreren i stor grad fratatt muligheten til å se elevens utviklingspotensiale, både faglig og personlig. I et jeg – du møte finner vi i følge Buber *”den væren som omfavner hele menneskes vesen, både som det værende og som det blivende (Buber 1984: 7)”*. I en jeg- du verden blir verden forstått på bakgrunn av det som finnes mellom partene (Kristiansen,

2005 s. 42). Det vil si at læreren i møte med sine elever ikke definerer og klassifiserer eleven som et objekt, men ser at eleven blir det som relasjonen er i stand til å medvirke til. En slik innstilling fremstår som svært radikal og er likevel mulig å se i enkelte av mine informanternes refleksjoner. Kjennetegnet er her lærerens vilje til å møte, se, ta i mot og la seg berøre, samtidig som eleven blir møtt som et selvstendig, atskilt og fullverdig menneske. Dette krever fra lærerens side en evne til å skille seg selv fra eleven. På den måten gir læreren eleven retten til eget liv og egne følelser, samtidig som læreren våger å komme den samme eleven nær. De gangene læreren makter nettopp å se, møte, la seg berøre og ta i mot eleven, skapes grunnlaget for at eleven kan bli seg selv og sitt eget potensiale (ibid s. 47).

Det er når vi mennesker henvender oss til hverandre at vi blir kalt til ansvaret som relasjonen innbyr til. Dette kan handle om å se bakenfor en elevs negative utsagn og handlinger og forsøke å forstå meningen knyttet til dette. Det er bare når eleven blir stilt overfor *du-et* (læreren) at eleven har muligheter til "å bli" (ibid s.49). I følge Buber er relasjonens skjevhet mellom lærer og elev ikke til hinder for et ekte *jeg- du møte*. "*Eleven investerer sin tillit i lærerens ekthet og sannferdighet. Læreren fester sin tillit til elevens vorden*" (ibid s.52).

5.2.2 Hvordan kan tillit vise seg i en travel skolehverdag og hvordan kan tillit forstås i lys av Knud E. Løgstrups teorier om fordringen i den andres ansikt?

Dersom vi ser på Løgstrups tanker om tillit i boken *Den etiske fordring* (2010), sammen med Kristiansens utleggelse av den samme tekst (2005), vil vi finne at Løgstrup ikke gir leseren klare definisjoner av hva tillit er. Løgstrup nærmer seg tilliten som fenomen gjennom å fortelle historier og gjennom å benytte poesien og litteraturen. Løgstrup selv benytter et språk som har et sterkt innslag av poesi og lykkes derfor i å omtale et grunnleggende fenomen mellom mennesker på en måte som vekker ettertanke. Kristiansen referer i sin bok til et foredrag av Løgstrup som Ole Wivel overhørte i 1950. I foredraget sa Løgstrup: "*Vi har aldri med et andet Menneske at gøre uden at vi holder noget af dets Liv i vor Haand*". Wivel sier i etterkant om Løgstrups fortellermåte: "*Jeg husker den, fordi dens sandhed er slående og dens udtryk bevægende, den er – en gang udtalt – ikke til å komme fri af*" (Kristiansen, 2005 s.64).

Løgstrup går langt i sin omtale av menneskers møte. Han sier at den utlevering som skjer i tillit, kan bare møtes på to måter; enten omsorg eller ødeleggelse (*Den etiske fordring*, 1975 s. 30 i Kristiansen 2005). Samtidig sier han at denne erkjennelsen om livets grunnvilkår vil være umulig for mennesker å bære i sin hverdag. Derfor finner mennesker en tredje vei for sine mange møter, nemlig den som konvensjonene fører oss inn i. Som lærer inngår vi en form for avtale eller kontrakt med samfunnet

om hva rollen innebærer. Dette betyr at en lærer gjennom sin utdanning får en innføring i hva som ligger til begrepet profesjonsetikk og hvilke kjennetegn som er å finne hos den profesjonelle lærer. Ved å etterleve de yrkesetiske retningslinjer lettes noe av det dype alvor som et møte mellom lærer og elev i bunnen representerer. I den hektiske skolehverdag er det å lene seg til yrkesprofesjonen både hensiktsmessig og etisk forsvarlig. For eksempel vil en lærers etiske væremåte i møte med en elev som kjennetegnes av frekkhet, svik og løgn, kunne støttes av objektive kjennetegn på den profesjonelle lærer. Å lykkes i en etisk praktisering av krevende møter uten en profesjonsetikk, vil gjøre de utsatte møter ytterligere utsatte for krenkelse og objektivisering.

For å illustrere tillitens egentlige og dype utlevering tydelig, benytter Løgstrup barnets reservasjonsløse tillit og hvilken ødeleggelse det vil være for barnet å ikke bli møtt. Selv om elevene i denne sammenheng befinner seg i videregående skole, møter de skolen med sine forventninger og sitt håp. Når mine informanter, etter en bestemmelse gjort av skolens ledelse, inviterer samtlige elever til en oppstartssamtale, er hensikten at læreren skal bli kjent med elevens behov og ønsker. For å oppnå dette målet, må eleven våge å gi noe av seg selv i denne samtalen. Dette skjer gjennom at læreren spør eleven om hva de gleder seg til og hva de gruer seg til, og om det er spesielle ting eleven trenger støtte til av sin kontaktlærer. Mine informanter tilkjenner at de opplever seg ulikt skolert til denne samtalen. Kanskje det utfordrende med denne samtalen er at det skapes en forventning i eleven om i etterkant å bli tatt vare på av sin kontaktlærer. Hvis dette ikke skjer, kan lærerens fravær av forventet handling, holdning og oppfølging, av eleven oppleves som et tillitsbrudd.

Men at vise tillid betyr at utlevere seg selv. Derfor reagerer vi så voldsomt, når vor tillid misbruges, som det heder – selv om det ikke har været meget, der har stået på spil. Misbruget af tilliden består rent håndgribeligt i, at tilliden bruges imod den, der har vist den. Det kan være galt nok. Men det værste, når det kommer til stykket, er måske ikke den forlegenhed eller fare, som misbruget af ens tillid bringer en i, men derimod at den anden ikke har taget imod den (Løgstrup, 2010 s.18).

Kanskje er det blottelsens konsekvenser, som kan være årsaken til at elever trekker seg tilbake og velger å innta en posisjon av forbeholden tillit? Når blottelsen av behov ikke blir møtt, tvinges den som har gjort seg sårbar til handling. Dette kan være å legge blottelsen ut som en konflikt og finne ytre handlinger utført av læreren som årsak til konflikten. *”Afvist selvudlevering giver sig nemlig udslag i moralske domme, fordi situasjonen er emotionel og enkel, og blottelsen for enhver pris må skjules (Løgstrup, 2010 s. 20).*

Med andre ord ligger det "skjult" i kontrakten mellom kontaktlærer og elev at kontaktlærer skal invitere elevene inn i et tillitsforhold og møte ungdommene, som gjennom livets mange erfaringer, har lært seg å reservere seg. Samtidig som elevene har erfaring på å utvise en forbeholden tillit, er elevene nye og sårbare i det aktuelle skoleåret. I følge Løgstrup kan en som kontaktlærer aldri kvitte seg med ansvaret som ligger i møtet med sine elever. Det er ikke sikkert at det alltid handler om hvor profesjonelle læreren er til å samtale med sine elever og hva som snakkes om, men hvilken tone eleven fanger opp i lærerens stemme.

"Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ei (Løgstrup, 2010 s. 25).

Metaforen "å holde noe i ens hånd" benyttes av Løgstrup for å understreke de situasjoner der den andre har utlevert noe og dermed gitt fra seg makt. Makten ligger i den andres hånd og den som har gitt fordringen er prisgitt den andres etiske forståelse og hensynstagen. Det er i lys av denne erkjennelsen at Løgstrup understreker så sterkt viktigheten av å la den andre beholde ansvaret i eget liv og aldri gjøre seg til herre over et annet menneske. I følge Løgstrup kan ikke en lærer bestemme seg for at hans møte med eleven, ikke berører elevens livsverden. I en travel skolehverdag kan det være en fristende tanke at egen atferd ikke påvirker elevene, men at vi lever separate liv. Løgstrup hevder at det forholder seg motsatt og sier at det er en alminnelig filosofisk antakelse at de mest elementære fenomener som hører til vår eksistens, blir vi sist og vanskeligst oppmerksomme på. Derfor hevden Løgstrup: *"Vi er hinandens verden og hinandens skæbne"* (ibid s. 26). Dette gir et mulig ansvar inn i en travel skolehverdag, som sjeldent blir snakket om og reflektert rundt. I dette ligger det ikke at læreren skal lete etter, eller utfordre eleven til en blottstilling som ikke finnes. Vanligvis vil det, i møte med elever, være tilstrekkelig for eleven at læreren tar rollen som en som lytter, er respektfull og høflig. Ofte vil samtalene være hverdagslige og målrettede og ikke bestå av de store, sårbare tema. En gjennomtenkt yrkesetisk fremtoning, vil ofte rekke langt.

En utfordring som alltid vil følge med en elevsamtale, er hvordan læreren skal kunne forstå hva som er elevens tause fordring. Det er fristende å tilstrebe harmoni i elevsamtalene og alltid gi eleven de gode følelser. Samtidig advarer Løgstrup mot dette. Der samtalene ikke er utfordrende, finnes heller ikke et oppriktig møte. Det betyr at læreren må våge å risikere at hans elev opplever en tapt forbigående stemning på veien mot at eleven oppnår en ny innsikt. Målet er å få elevens *"blikk til å runde en horisont"* (ibid s. 37). Det påhviler læreren å søke å forstå hvilken motstand eleven har

behov for, uten at læreren gjør seg til herre i elevens liv. Det er hva læreren gjennom sin tilstedeværelse formidler av håp og tro inn i elevens verden, som er det viktige.

”Med vor blotte holdning til hinanden er vi med på å give hinandens verden dens skikkelse. Hvilken vidde eller farve den andens verden får for ham selv er jeg med til at bestemme med min holdning til ham. Jeg er med på at gøre den vid eller snæver, lys eller mørk, mangfoldig eller kedelig – og ikke mindst er jeg med til at gøre den truende eller tryk. Ikke ved teorier eller anskuelser, men med min blotte holdning (Ibid s. 28).

Udfordringen slik Løgstrup fremstiller det, er om læreren vil være i stand til å se eleven som en gave, en gave gitt han i tillit. I mine funn tilkjenner jeg samtlige av mine informanter at de ikke ville vært foruten de elever i klassen som samtidig bekymrer dem mest og som sliter mest på dem. Tilliten er ikke opp til den enkelte. Den er oss gitt. I mine datafunn er det mange eksempler på informanter som opplever utilstrekkeligheten når elevene velger annerledes enn de mener er det beste for dem. Dette handler blant annet om elever som velger et liv i rus eller som ikke jobber med skolearbeid, på tross av lærerens tilrettelegging. Løgstrup poengterer viktigheten av å utfordre og søke å finne den fordring som hos eleven kanskje ikke enda er kjent og peke på den. Dette kan i seg selv fremkalle ubehageligheter. Men å påvirke elevens vilje og personlighet advares det mot. Eleven har en rett til å beholde ansvaret i eget liv. Lærerens plikt er å opptre sant og oppriktig. Med kjærlighet til eleven som er gitt ham i gave.

5.2.2 Hvordan kan tillit vise seg i en travel skolehverdag og hvordan kan tillit forstås i lys av Anthony Giddens og Niklas Luhmanns teorier?

Giddens og Luhmanns presenterer tillit med utgangspunkt i en forståelse av den senmoderne tid og en samfunnsvitenskapelig kontekst. Det betyr at den beskrivelse som Giddens og Luhmann gir er i tråd med 90-tallets tidsånd. Det som kjennetegner Giddens og Luhmann slik Kristiansen forstår dem, er at de gjøre rede for tillitsbegrepet og tillitsrelasjoner, uten at de er opptatt av å vurdere hvilke tillitsformer som tjener individet best i hvilke situasjoner (Kristiansen 2005 s.85).

Sammen med flere andre sosiologer som for eksempel Baumann, pekes det også av Giddens og Luhmann på et samfunn som er preget av raske skiftninger, høyt tempo, økt risikobevisthet, økt globalisering, teknologi-revolusjon og en stadig individualisering. Også i mine funn kommer refleksjoner knyttet til den senmoderne tid frem. ”Elevene er ikke sultne nok. De søker underholdning hele døgnet”. I en hverdag i videregående skole har samtlige elever for eksempel

tilgang på egen bærbar PC. Mange skoler har nett-tilgang hele skoledagen og i skoletimer der elevene kjeder seg, er fristelsen for å søke underholdning hele tiden nærværende.

Funnene tilsier også at mine informanter er spørrende til hva det høye fraværet hos enkeltelever skyldes. "Er elevene syke eller er de hjemme fordi det passer dem best"? Denne individualiseringen der enkelte elever fortrinnsvis tenker på hva de selv trenger og ikke på om fellesskapet vil lide ved deres fravær, preger mine datafunn og samsvarer med Giddens og Luhmanns tanker om det senmoderne samfunn. Mine informanter tilkjenner også at elevene kan fremstå som "shopper" av tillit. Hvis de opplever at en lærer ikke passer dem, går de til en annen. Denne shoppingen bekymrer mine informanter. Hele skolestrukturen er lagt opp til at kontaktlærer er den som skal ha ansvaret for oppfølgingen av sine elever, og dersom eleven da shopper tjenester og fortrolighet der det til enhver tid passer dem, uroer dette og gjør noe med mine informantere tillit på den andre siden.

Mens vi i tidligere tider utviste en større vilje til lydighet i møte med systemer og autoriteter (Juil, 2003), vil elevene i følge Luhmann og Giddens preges av at relasjoner og tillit er et indre anliggende. Det er elevens indre som styrer handlingen. Tillit vil med andre ord innebære valg. Det betyr at eleven kan velge å opptre tillitsfullt i møte med sin lærer, selv om dette valget vil være gjort på bakgrunn av et bevisst valg og en mangelfull bakgrunn med tanke på hvem dette årets lærere er og hvordan denne skolen som system fungerer (Kristiansen, 2005 s. 86). For elever som starter opp i videregående skole, og som har gjort seg mange erfaringer knyttet til om lærere egentlig fortjener deres tillit eller ikke, velger de fleste elever likevel å innta en tillitsposisjon i møte med et nytt skolesystem og alle dets lærere. Utgangspunktet til Luhmann for å forstå denne posisjonen, handler om tillitens kompleksitet på den ene siden og at tillit er et individuelt anliggende på den andre siden (ibid). Tillit innebærer en kalkulert risiko, som likevel oppleves av eleven som effektiv. Skolen som system forenkler verden sett med elevenes øyne og elevene møter systemverdenen skole og kan gjennom dette foreta en risikoanalyse knyttet til om institusjonen skole, med alle dens lærere, er verd deres tillit. På tross av mulige negative tidligere erfaringer, velger elever likevel å stole på både skolen som system og på de lærere de tilfeldigvis blir tildelt. Luhmann forklarer dette med at tillit er mer effektivt enn mistillit og at vi mennesker derfor satser vår forbeholdne tillit på tross av den risikoen det innebærer. Tillit forenkler også systemene og det å møte en lærer med tillit, gjør kompleksiteten både i systemet og i livet for øvrig, mer oversiktlig (Kristiansen 2005 s.87).

Luhmann knytter i sine tekster begreper som tid og kontingens, til tillit og den usikkerhet som det å vise tillit kan innebære. Tilliten utøves i nåtid, mens fremtiden alltid vil inneholde momenter vi ikke kan overskue og som derfor skaper usikkerhet. For en elev kan dette handle om usikkerhet knyttet til om læreren fortsatt om en uke vil støtte eleven, slik læreren gjør i dag, eller om det læreren påstår er

viktig kunnskap, vil være viktig kunnskap også i møte med morgendagens ukjente utfordringer. På tross av denne kontingensen, velger eleven å stole på at læreren vil fortsette å gjøre seg fortjent til elevens tillit. Uten at eleven velger i nåtid, blir fremtiden enda mer uoversiktelig. På den måten reduserer eleven kompleksiteten i systemverdenen, samtidig som hun utsetter seg for en kalkulert risiko. Eleven på sin side vil innta en refleksiv posisjon og vurdere om hennes vurdering av den kalkulerte risikoen var hensiktsmessig eller ikke. Kanskje kan denne refleksiviteten utgjøre noe av forklaringen på hvordan relasjonen så raskt kan endre seg mellom lærer og elev. Det som i går ble oppfattet som bra, blir dagen etter forstått og tolket i et annet lys. Til forskjell fra Løgstrup og Buber som baserer tillit på vennskap, relasjonen og møte, vil Luhmann si at årsaken til å velge tillit fremfor mistillit, ligger i at eleven finner en form for trygghet og forutsigbarhet i skolen som system og for eksempel kontaktlærerens arbeidsinstruks. Samtidig vil en tillit investert fra en elev, kjennes mer alvorlig om det er kontaktlærer som svikter, enn hvis det er skolen som system som svikter (ibid s. 92).

I følge Luhmann eksisterer kun risiko når eleven fortar en avgjørelse og finnes ikke utenom selve handlingen. Det betyr at det er først når eleven velger tillit fremfor mistillit i møte med skolen eller kontaktlærer, at faren for risiko eksisterer. I hverdagen kan dette handle om å velge åpenhet eller lukkethet i en elevsamtale. Det er først når eleven velger å gi fra seg noe sårbart, at sårbarheten eksisterer. I følge Kristiansen verdisetter ikke Luhmann tillit vs. mistillit. I følge Luhmann vil graden av risikovurdering avgjøre om systemene møtes med kalkulert risiko eller ikke, eller om redselen for å skuffes er så stor at handling blir uaktuell. I mine datafunn refereres det til en elev som starter opp VG1 for tredje gang. I Luhmanns tenkning vil denne eleven ha gjort en risikovurdering og han har valgt å utsette seg for risiko nok en gang. Informanten rapporterer at eleven ved skolestart utviste mistillit og motvilje i møte med sin kontaktlærer, men hadde samtidig en tillit til at skolen som system kunne gi han en kvalifikasjon som han hadde behov for videre i livet sitt. Et aktuelt spørsmål inn i den forståelse av tillit som Luhmann presenterer, er hva som skjer med elevens tanker og opplevelser knyttet til tillit, når kontaktlærer velger å stadig komme sin elev nærmere? Vil da eleven bevege seg bort fra det individuelle og kalkulerte, til "å legge noe av sitt liv i lærerens hånd"? Mine datafunn kan tyde på at det skjer en dreining i elevens posisjon, der eleven i stadig økende grad inngår i selve relasjonen og at det gradvis vokser frem et subjekt – subjekt forhold, også sett med elevens øyne.

I følge Kristiansen (2005) vil ikke broen mellom lærer og elev være tilstede i Luhmanns utlegging av tillitsbegrepet. Tilliten styres av individet og individet vil gjøre sine handlinger i møte med systemene på bakgrunn av hva individet til enhver tid opplever mest hensiktsmessig (ibid s. 97). Dette gjelder både for elever og for lærere. Med dette som utgangspunkt vil det være aktuelt å spørre om en elev,

som gradvis velger "å legge noe av sitt liv i lærerens hånd", samtidig fastholder sin grunnposisjon om den kalkulerte risiko, slik at hvis læreren svikter, så har eleven likevel valgt sin tillitsposisjon med en bevisst kalkulasjon som sitt utgangspunkt?

Kristiansen gjør seg mange spørsmål om Luhmanns teorier lar seg anvende i skolens daglige liv. Er det mulig for mennesker, i et system, å unngå mellommenneskelige møter? Kan eleven betraktes som et system med alle sine kalkulasjoner og reduksjoner, på linje med at skolen som system gjør det samme? Eller oppstår det et møte når eleven med forbeholden tillit blir møtt av min informant med åpenhet og tiltro?

Anthony Giddens tekster om tillit tar også utgangspunktet i det senmoderne. Giddens understreker moderinitets tilstedeværelse som total. Giddens viser blant annet til hvordan bruk av penger sprenger grensene for tid og rom. "Transaksjoner gjøres på tvers av landegrenser og mellom mennesker som aldri har møtt hverandre. Samtidig fremtrer tilliten som tydelig fenomen i det senmoderne. Den som gjør en transaksjon fastholder en tillit om at pengenes verdi er den samme for den som mottar dem, som den var for vedkommende som foretok transaksjonen. Her investeres ikke tilliten i personer, men i systemet og prinsippene (Kristiansen 2005 s. 99)". Videre påpeker også Giddens at det senmoderne er preget av mye usikkerhet, som rammer både individet og hele menneskeheten. For eksempel vil økende globalisering og moderne teknologi gjøre det vanskelig for mennesket å se en trygghet inn i fremtiden. Men også på et mikronivå vil det for mange elever være mye usikkerhet og skiftninger. Hvem hører sammen med hvem, når og hvor? Dette kan medvirke til at det som tidligere ble opplevd som varig og sikkert, i dag vil bli gjenstand for diskusjon og forkastelse. Mine informanter peker på at en del etnisk norske elever preges av apati og liten kamplyst. Kanskje kan forklaringen på dette være at de delvis er lammet av en usikkerhet knyttet til fremtiden? Tidligere ville for eksempel elever kjenne på en form for forpliktelse om egen tilstedeværelse overfor klassen som fellesskap og læreren som autoritet, mens mange elever, i følge mine datafunn, i dag kjennetegnes av et urovekkende høyt fravær. I følge Giddens har mennesket forlatt det arkimediske punkt. "Det som tidligere ble ordnet av Gud og naturen, er nå gjenstand for menneskelige beslutninger. Mennesket er i dag overlatt til seg selv, sine egne valg og den risiko som de ofte selv har skapt" (ibid s.100).

Denne erkjennelsen medfører at tillit i Giddens verden er forbundet med den tilfeldighet og uforutsigbarhet som livet og verden representerer, parallelt med at mennesket derfor hele tiden må befinne seg i refleksive prosesser. For å makte å stå i denne usikkerheten, fremholder Giddens viktigheten av at eleven som barn, opplevde nok tillit. Giddens omtaler den tidlige tillit som finner sted i en god mor og barn relasjon, for en vaksinasjon av barnet. Det er denne vaksinen som

muliggjør utholdenhet av usikkerhet for individet. En parallell til dette er når voksne legger sine barn og gir dem trygghet for natten gjennom å synge vuggesanger for dem. Vuggesang er en måte å forsikre barn om at livet er trygt og forutsigbart, midt i en utrygg verden (Ullmann, Linn, 2011).

I følge Giddens vil elever utøve tillit på bakgrunn av vilkårlighet, med mål om at det kan etableres en form for tro knyttet både til skolen som system og til sin kontaktlærer. "Vaksinerte" elever vil ha større muligheter enn de av elevene som møter skolen, lærere og livet med en generell mistillit. Den refleksjonen som finner sted i eleven i møte med skolen og læreren, vil både være basert på en kognitiv refleksjon, men vil også inneha en emosjonell dimensjon. I mine datafunn sier en informant at han kan si hvilken ungdomsskole elevene kommer fra, ut fra hvilken tiltro eller mistro de møter videregående skole med. Han forteller om en elev som hadde vært uheldig og knust et vindu og som først gjorde en kalkulasjon ut fra tidligere erfaringer, om at det å tie var mest formålstjenelig. Etter en samtale med klassen og en påfølgende pause, innrømmet eleven uhellet. Min informants refleksjon var da at nye positive erfaringer kan styrke elevens utvikling av tiltro, og at elever som blir møtt med tro, ikke senere ønsker å lage trøbbel. I følge Giddens kan dette, i tillegg til at det handler om tillit, slik han ser det, også inkludere en tro på at lærerens handlingsalternativ ikke er tilfeldige (ibid s. 103). Giddens fremholder alvorlighetsgraden i den emosjonelle svikten dersom læreren ikke i fremtiden gjør seg fortjent til tillit. Vi blir mer sårbare i møte med mennesker "som kaller på oss", enn vi er i møte med systemer. Til forskjell fra Luhmann som ser tillit som en beslutnings- og seleksjonsprosess, ser Giddens tillit som en tiltro som er mer permanent til stede. Dette kan tyde på at Giddens i større grad trekker inn relasjonen og menneskene som utgjør relasjonen, enn det Luhmann gjør i sine tekster (ibid).

Giddens påpeker i sine tekster at det i det senmoderne har oppstått nye relasjonsformer. Tidligere ble rasjoner ofte sett i motsetningspar, for eksempel venn – fiende. Dette verdensbilde påvirket også relasjonene. I dag vil kanskje ikke en elev se på læreren i motsetningsparet venn – fiende, men ha helt andre nyanser. Fra egen erfaring med relasjoner til elever gjennom 24 år i videregående skole er erfaringen fra mine tidligste år som lærer at elevene i langt større grad hadde et venn – fiende bilde og at relasjonen derfor måtte bevises gjennom gjentatte positive handlinger, mens elever i dag i langt større grad regner med at læreren vil dem vel.

Giddens er også opptatt av at relasjonene ikke nødvendigvis baserer seg på tradisjonelle former. Eleven kan for eksempel velge å inngå i en rasjon til sin lærer og utvise tiltro, ikke bare fordi læreren er lærer, men på grunn av hvem læreren av eleven oppleves som. Denne rasjonen vil være gjenstand for en kontinuerlig forhandling. Kanskje kan vi se tegn til dette i det mine informanter omtaler som

oppstartsamtale. Her forhandles det om ansvar, rettigheter og plikter. Hvordan partene forholder seg til avtalen, vil kunne danne grunnlaget for hvor solid og langvarig relasjonen kan bli.

5.2.3 En oppsummering

Det er likhetstrekk mellom Buber og Løgstrups utlegging av tillit på den ene siden og Luhmann og Giddens utlegging av samme tema på den andre siden. Buber og Løgstrup trekker etikken og relasjonen inn i møtet som finner sted mellom mennesker, mens Giddens og Luhmann fokuserer tillit som en kalkulert risiko og et individuelt anliggende. Med bakgrunn i mine datafunn synes jeg å se at begge disse hovedformene for tillitsutøvelse eksisterer. Både den kalkulerte og forbeholdne, men også den tillit som er preget av "å legge sitt liv i den andres hånd". Jeg synes også å se at der elevene i utgangspunktet shopper tillit, vil det å bli møtt og tatt på alvor av en lærer over tid, kunne føre til oppriktighet og sannhet.

I Kari Martinsen bok *Fra Marx til Løgstrup* (2003) referer hun hvordan Marx og Løgstrup kritiserer trekk ved det postmoderne. Martinsen hevder at begge de store tenkerne mener at "det senmoderne samfunn lever på randen av avgrunnen i en etisk normkrise og at samfunnet setter det enkelte menneskes selvrealisering som høyeste mål. Dette resulterer i at den enkelte kjenner seg fri til å forme omverden etter eget forgodtbefinnende, er selvopptatt og selvyrkende. Bieffekten av individualiteten kan lett bli ensomhet og fremmedgjøring når vi som samfunn reduserer mennesker til en bytteverdi (ibid s.10)". Kritikken som fremmes er lett synlig i den medieskapte hverdag og får sitt uttrykk i norske klasserom. Det å være vakker, ung, rik, vellykket, slank, sprek og sunn fremstår i media som livets viktigste mål og gjenspeiles for eksempel i enkelte elevers måte å presentere seg på sosiale medier. Skolehelsetjenesten i Kristiansand oppgir (*Fædrelandsvennen* mars 2012) at de regner med et forstyrret spisemønster blant elever i videregående skole som i snitt ligger på rundt 60%. Kanskje kan noe av den bekymringsfulle atferden blant enkelte elever, som for eksempel høyt fravær, forklares med forventninger, press og stress i det senmoderne samfunn? Løgstrup går i følge Martinsen lengre enn å "bare" kritisere det senmoderne samfunn og gjør dette ved å minne oss om at det som bærer oss er kjærligheten til livet og omsorgen vi har til våre medmennesker. I et individualisert samfunn vil trangen til å være best og å lykkes være stor, mens Løgstrup vil hevde at det er omsorgen for vår neste som er nøkkelen til et meningsfullt liv. I tillegg reflekterer Løgstrup rundt tiden som en viktig faktor for sammenheng og mening (ibid s.9). Skolen med sine målstyrte læreplaner og sitt voksende byråkrati, oppleves av mine informanter som vanskelig forenlig med den tiden de trenger for å balansere sitt doble mandat. I tillegg reflekterer informantene rundt den omsorgsoppgaven som de er gitt og samtlige uttrykker at mangfoldet blant elevene på en og samme tid både beriker dem og utfordrer dem.

Både Løgstrup og Buber har sterke budskap til læreren om å forstå relasjonens dype vesen. Elevene omtales som en gave og at læreren med sin blotte holdning påvirker elevens livsanskuelse. Mens Løgstrup er opptatt av talens åpenhet og den suverene livsytring, er Buber opptatt av kraften som finnes der mennesker blir møtt som subjekter og tatt på alvor i sine liv. Løgstrup inntar en posisjon der han anser relasjonen og det ansvaret som følger med alle våre møter, som gitt av Gud. For Løgstrup finner ikke møtet sted innenfor et kontekstuellet perspektiv. Relasjonens vesen er ikke en sosial konstruksjon, men en gudegitt posisjon.

Bubers innfallsvinkel er dialogisk og han bryter i sin måte å møte andre på, den opplevelsen mange har tilegnet seg om livet, nemlig at livet oppleves gjennom analyser, kalkulasjoner og kategoriseringer. For at møtet som finner sted skal bli sant og ekte, må subjekt møte subjekt og Bubers påstand vil derfor være at læreren bare kan forstå sine elever når læreren forblir i sin subjektivitet, samtidig som han lar seg berøre. I dette møtet vil eleven gis en mulighet til "å modne sin åndelige substans ved at jeget blir bevisst både sin samhörighet og sin løsrevethet på en gang (Buber 1967:62 i Kristiansen, 2005 s.32). På lik linje med at Giddens er opptatt av at barn kan vaksineres i tillit, snakker Buber om barnet som ligger "ikledd tillites panserskjorte i sølv" og at denne gir beskyttelse, sikkerhet og usårighet i nærværet av nattens ensomhet (ibid s. 33). For Buber er dette en måte å forklare hva som skjer med et menneske som lever i tillit. En elev som kommer inn i et varig tillitsforhold til sin lærer, vil ifølge Buber kunne se optimistisk på ventende prøver og oppgaver og kunne se håp der håpløsheten tidligere hadde fått festet seg. Tilliten setter med andre ord mennesket fri til å leve og møte, fordi de kjenner seg beskyttet. Kanskje er det noe av dette som kommer til uttrykk når en av mine informanter forteller om sin elev som året før hadde ca 150 anmerkninger, mens samme eleven til jul hadde to?

Buber er i sin utlegging av tillit som fenomen opptatt av at tillit ikke er en følelse som ligger i individet, men at den finnes i relasjonen. Dette står i en kontrast nettopp til Luhmann og Giddens som ser tillit som et individuelt anliggende. Tillit i deres utlegginger handler primært om å redusere kaos og uoversiktighet i elevens liv. En tillitsfull handling velges, på tross av at eleven vet at handlingen bestemmes i nåtid med konsekvenser inn i en usikker fremtid.

Utgangspunktet for relasjonsforståelsen og tillitens plass i relasjonene, kan oppsummeres ved at Løgstrup inntar en syntese om at relasjonen er gudegitt. Denne måten å tenke relasjon på støttes av Buber. Luhmann på sin side fremstiller en antitese, der han løsriver tillit fra relasjonen og ser den kun som et individuelt anliggende. Giddens på sin side inntar nok en ny posisjon der han drøfter nettopp menneskets rolle i relasjonen og er også opptatt av hvordan tillit gitt barnet i tidlige år kan virke som en vaksine inn i voksenlivet i det senmoderne samfunn. En annen som beskriver relasjonen i møte

med det senmoderne er Jesper Juul og Lene Jensen i boka *Fra lydighet til ansvarlighet* (2003). Her diskuteres lærerens møte med det postmoderne barnet og hvordan det er mulig å forstå relasjonens kraft slik at barnet kan bringes fra tidligere tiders lydighetskultur til indre ansvarlighet. Det interessante i Juul og Jensen fremlegging av relasjonen er at de på den ene siden forholder seg til det senmoderne mennesket med hele sin individualitet, mens de på den andre siden går tilbake og inntar mange av de samme posisjoner som er å finne hos Buber og Løgstrup.

Giddens og Luhmann gir et perspektiv på tillit i møte med elevene, som kanskje kan hjelpe læreren i å forstå "shopperne" og den forbeholdne og avventende tilstedeværelsen. Når et fenomen blir forstått i sin kontekst, kan det avhjelpe for den usikkerhet som enkelte av mine informanter oppgir at de får i møte med denne væremåten. Samtidig kan det å løfte forståelsen av tillit og relasjoner opp til nok en tese om utvikling og befesting av individets ansvarlighet gjennom ekte opplevde relasjoner, gi et viktig innspill til studiens hovedspørsmål.

6.0 En diskusjon om mine funn sett i lys av annen relevant teori

Som allerede pekt på, går det et skille mellom Løgstrup og Buber på den ene siden og Giddens og Luhmann på den andre siden. Løgstrup og Buber representerer det bestandige, mens Luhmann og Giddens blir representanter for det senmoderne.

Kristiansen (2005) henviser til sosiologen Baumann når hun omtaler den forbeholdne tillit. Baumann (2011) hevder at tiden vi lever i ofte blir omtalt av sosiologer som den flytende modernitet. Den faste modernitet, som varte til 1960-tallet, var preget av verdier som visshet, orden, stabilitet, likhet og autoritet. Dette gav på sitt beste en skole preget av trygghet, og på sitt verste tyranni. Den flytende moderniteten har i stedet verdier som tvil, fleksibilitet, endring, ulikhet og frihet. På sitt beste innebærer dette en elevvennlig skole preget av samarbeid, raushet og trivsel. På sitt verste preges skolen av oppløsning og forvirring. For elever som sliter med å komme regelmessig på skolen kan det å møte en skole med utydelige grenser representere en utfordring. I boka til Holden og Finstad (2010) omtales nettopp viktigheten av at elever forstår, gjennom tydelige og respektfulle voksne, at det er knyttet konsekvenser til alle typer valg og atferdsformer. Gjennom at elever blir møtt i elevsamtale og at eleven forstår at de selv er den som er ansvarlige for endringer, kan eleven støttes til for eksempel å redusere sitt fravær. Juul og Jensen(2003) hevder at åpenhet kun kan opprettes hvis læreren er på parti med relasjonen. Kanskje er dette noe av det samme budskap som både Buber og Løgstrup i sin tid fremmet? Tillit er ikke et individuelt anliggende, men den er å finne i relasjonen mellom partene. Uten en dyp forståelse for relasjonens premisser, vil Bubers tenkning om et "subjekt – subjekt møte" bli vanskelig.

Som nevnt tidligere i oppgaven, deltar mine informanter i min studie på frivillig grunnlag. Dette kan medføre at de funn jeg sitter igjen med, speiler en spesiell kategori lærere. Mine funn tilsier at de alle er opptatt av elevenes liv på skolen og de forsøker å få til møter som er gode for elevens faglige og menneskelige utvikling. Familieterapeut Jesper Juul og can.psyk. og familieterapeut Helle Jensen referer i sin bok "Fra lydighet til ansvarlighet (2003) om det mangfold av pedagogiske praksiser de har møtt gjennom sine lange karrierer som pedagogiske veiledere i skolen.

"Vi har møtt golde ørkenner, små snusfornuftige kjøkkenhager og frodige, nesten viltvoksende plantasjer. Vi har møtt dynamiske private institusjoner og fremragende offentlige - og selvtilstrekkelige og stivnede institusjoner av begge kategorier, Vi har møtt institusjoner i konstant utvikling trass i de politiske og økonomiske betingelsene, og institusjoner i stillstand med henvisning til de samme betingelser" (Juul, 2003 s.19).

Den samme mangfoldighet kan være tilfelle på min undersøkelsesskole, selv om dette ikke viser seg i mine datafunn. Det som likevel slår meg etter å ha lest Kristiansens utlegging av tekstene til Løgstrup (1905 – 1981) og Buber (1878 – 1965), er at den innsikt i relasjonen som begge fremmet i sin tid, i beskjeden grad er å høre i den daglige pedagogiske samtalen mellom kollegaer. Samtidig er det viktig å presisere at det finnes gode eksempler på det motsatte. I Utdanning 13.april 2012 refereres det til et forsøk satt i gang på Biri ungdomsskole. Det er rektor Hilde Dahl Lønstad som beskriver sitt skoleprosjekt der relasjonskompetanse er hovedfokus. Utgangspunktet for prosjektet er at mennesker lærer best når de befinner seg i likeverdige relasjoner, der tanker, følelser, opplevelser, grenser, mål og hensikter blir ordsatt og delt. Dette betyr at både lærer og elev ansvarliggjøres for å lytte til hverandre og anerkjenne hverandres tanker. Samtidig understreker Lønstad at det alltid må være den profesjonelle lærer som har hovedansvaret for at en slik relasjon kan vokse frem. For å lykkes i nå målet om den gode relasjon jobbes det profesjonelt med relasjonsanalyse, relasjonskartlegging, refleksjonsøvelser, rollespill, reflekterende team, teamutvikling og gruppebevissthet og metode for konflikthåndtering.

Mange av tiltakene som departement og direktorat har igangsatt for å redusere antall drop-outs, som for eksempel Stortingsmelding 30, lovfestet rett til tilpasset opplæring og vurdering for læring, har i liten grad resultert i en fokusert refleksjon rundt viktigheten av kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Dette til tross for at tunge forskningsmiljøer ledet av blant annet Olga Dysthe, Terje Ogden og Thomas Nordahl understreker nettopp viktigheten av relasjonens kvalitet for å få slike tiltak til å fungere etter hensikten. Juul og Jensen (2003) undrer seg på hvorfor offentlige dokumenter som omtaler relasjonen mellom lærer og elev, skole og hjem, beskriver dette på en måte som ofte overfører det meste av et mulig samspillsproblem til eleven eller til hjemmet og ikke til læreren og skolen (Fra lydighet til ansvarlighet, 2003 s. 124). Sunde (2010) på sin side opplever at det er skoleeier og offentlige myndigheter som fraskriver seg ansvaret, og at Stortingsmelding nr 11

(2008 -2009) legger ansvaret for dårlige elevprestasjoner til lærerne og at dette tilslører myndigheter, skoleeieres og skolelederes ansvar for tilrettelegging rundt læringsprosessen.

Juul og Jensen påpeker at læreren og skolen objektiviserer eleven når definering og diagnostisering finner sted. Dette kan være ved at læreren for eksempel sier: Lene er kontaktsvak og uoppmerksom, i stedet for at den samme læreren burde reflektere rundt hva han selv ikke lykkes med i sine møter med Lene og hva han kunne ha endret på (Ibid).

Det å ta relasjonens muligheter på alvor går igjen hos Juul og Jensen. I hele deres tilnærming til å forstå eleven, ligger en erkjennelse av at eleven lever i en postmoderne tid, med det individuelle fokus som denne tiden representerer. Samtidig understreker de den styrken som finnes i møtet mellom lærer og elev, slik at det i deres teori opprettes mange paralleller til Buber og Løgstrups teorier.

Som en eksemplifisering av hvor avgjørende møtet mellom lærer og elev er, sett med Juul og Jensens øyne, trekkes det opp tre ulike utganger til den relasjonen som blir inngått mellom lærer og elev; 1. Møtet mellom lærer og elev er symptomskapende og den negative væremåen som er å se hos eleven, er for eleven en ny væremåte som har oppstått i møte med den aktuelle lærer. 2. Møtet mellom lærer og elev er symptomvedlikeholdende og de problemer som eleven hadde i relasjoner før han møtte sin lærer, forsetter og vare ved. 3. Møtet mellom lærer og elev er symptomhelbredende og den negative atferden som eleven hadde med seg inn i sitt møte med læreren, opphører. Eleven settes fri og muligheten for at den negative atferden opphører også i andre relasjoner som eleven inngår i, er stor (Juul og Jensen, 2003 s. 122).

Kari Martinsen (2008) understreker møtets viktighet med følgende sitat: "Å motta den andre i tillit er å se og forsvare det ukvalifiserte menneskeverdet i et samfunn hvor vi setter pris på mennesker ut fra kvalifikasjoner og nytte. Det er å se det som er oss gitt – å se den andre som skapt og uerstattelig. Det er å se mulighetene hos den andre som intet har utrettet (Martinsen, 2008 s. 11)." I mine funn refereres det flere ganger til elever som er uferdige i sin elevrolle og som befinner seg i en krevende og vanskelig utviklingsprosess. Samtidig er det et tydelig ønske fra mine informanter om å forsvare og beskytte eleven på deres vei mot en bedre fremtid, både på skolen og i livet forøvrig.

Innen pedagogisk litteratur omtales ofte kvaliteten på relasjonen sammen med andre pedagogiske tema som klasseledelse, sosial kompetanse, vurdering for læring, tilpasset opplæring osv. Tore Stubbe gir i sin bok Møt dem! (2006) en praktisk innføring i hvordan læreren kan lykkes i sitt møte med elevene i en travel skolehverdag. Her ligger en aksept for den gode relasjon i bunnen. Det samme gjør det I Olsen og Traaviks bok Resiliens i skolen (2010) som tar for seg hvordan skolen kan legge til rette for at utsatte elever kan få en resilient utvikling. Her vektlegges relasjonskompetansens kjerne kvalitet og den gode samtalen. Gjennom at utsatte elever møter lærere som lurte på hvordan

de egentlig har det og som våger å møte dem på de følelser som finnes, får en viktig håndsrekning. Sagt med professor Edvard Befring (2009) så er det viktigere "å møte skolebarna, enn skolefaga!"

Mye av den pedagogiske litteraturen som både bekrefter relasjons viktighet og som dypest sett gjør seg avhengig av den, har likevel ofte andre hovedfokus. Bjørnsrud og Nilsen (2011) referer til ulike fokusområder innen forskning som har som mål å belyse hvordan læreren kan støtte elevene i deres faglige og personlige utvikling og læring. Her vises det til forskning gjort av Damsgaard (2006), Nordahl m.fl (2005), Ogden (2003, Overland (2007) og Pettersen(2003). Også i Bjørnsrud og Nilsen (2010) vises det til ulike pedagogiske tiltak som alle har til hensikt å støtte eleven. Blant annet belyser Jorunn Buli-Holmberg viktigheten av at læreren makter å tilpasse sin undervisning i tråd med elevenes forutsetninger (ibid s. 168 – 194). Tilpasset opplæring baserer seg på tillit og den gode, respektfulle relasjon, men kan i praksis lett få form av en formell, lovpålagt ordning, dersom ikke relasjonen er akseptert og forstått som det bærende element. Bak didaktiske grep tas det for gitt at relasjonen fungerer, noe mine informanter problematiserer. Informantene anser tillit i relasjonen som grunnleggende, uten at de opplever at de formelt kvalifiseres og oppdateres for dette.

Kari Martnsen (2008 s. 13) hevder at vi kan skaffe oss relativ sikker kunnskap gjennom forskningsbaserte metoder innen tiltak som for eksempel klasseledelse, klare undervisningsmål, elevstøttende ledelse osv, mens den grunnleggende omsorgen som læreren gir eleven i alle disse tiltakene, viser seg i livet i klasserommet gjennom medmennesket læreren. Kanskje er dette en opplevelse som ikke lar seg forske på, men som bare oppleves av den andre i de gitte øyeblikk? Derfor kan det være på sin plass å være kritisk til om skolen og offentlige myndigheter feiler når relasjonen vies en plass der den tas for gitt, mens alle andre ytre tiltak lett kan fremstå som instrumentelle og effektive grep i den godes hensikt.

Mye av den senere pedagogiske litteratur forutsetter den gode relasjon i de ulike tema, men spørsmålet er om den enkelte lærer dypest sett er inneforstått med hvilke mekanismer som spiller seg ut i et møte mellom lærer og elev, eller om dette underkommuniseres i en travel skolehverdag? Kanskje kan det være hensiktsmessig å spørre om lærere flest vet hva som skjer i deres eget liv når den enkelte elev av læreren blir sett på som en gave som er gitt dem? Forstått med Buber vil da læreren se sine elever som subjekter og relasjonen skapes i åpenhet på "broen" mellom lærer og elev. Uten den gode relasjonen vil både klasseledelse, tilpasset opplæring, vurdering for læring osv stå i fare for å bli instrumentelle grep og som derfor ikke medvirker til den endring de alle var ment som. Den norske filosofen Hans Skjervheim advarer i sitt essay Det instrumentalistiske mistaket (1972) om den fare som eksisterer dersom møtet mellom mennesker baserer seg på universelle verktøy og manualer. Skjervheim advarer læreren mot å se sin elev som objekt og redusere det levde liv til noe som kan favnes gjennom lærerens tekniske blikk. For at krefter skal settes fri må læreren se eleven som et subjekt inn i alle de praktiske her og nå situasjoner som oppstår gjennom en

skolehverdag, og i tillegg ha et kritisk blikk på egen praksis og hvordan denne oppleves av den enkelte elev. Derfor er det til ettertanke at det snakkes og kurses såpass lite i skolen om relasjonskompetanse eksplisitt. Mine informanter etterlyser kurs nettopp for å øke deres forståelse for hva som finner sted mellom lærer og elev i for eksempel elevsamtalen og i møte med klassen. Det å inneha en innsikt i dialogens muligheter, vil kunne imøtekomme et behov som flere av mine informanter etterlyser. En elevsamtale kan i praksis både ha form av en monolog og en dialog, alt etter hvilken kompetanse læreren innehar. I en monolog kan en utsatt relasjon forverres, mens den samme relasjonen i en dialog vil kunne styrkes. For å lykkes i å medvirke til dialog må læreren tilstrebe idealer som åpenhet, årvåkenhet, oppriktighet, målrettethet, undring, respekt. I tillegg må han ha evnen til å lytte (Svare, H 2006). Dialogen er i følge Svare (Den gode samtalen 2006) både en vei til innsikt i hvem elevene er og hva de har behov for, samtidig som dialogen er en vei til lærerens egen selvdannelse. Dialogen åpner for Bubers ideal om et møte mellom jeg og du, der jeg-et (læreren) ser seg selv tydeligere gjennom å sette den andre (eleven) fri og motsatt.

I boka En god dag (2010) skriver Line Jørgensen om sin tid som elev i videregående skole. Når hun flere år etter endt skolegang skal oppsummere hva som ga henne noe mer fremtidstro, snakker hun ikke om tilpasset opplæring, klasseledelse eller vurdering for læring, men om relasjonen og sin egen opplevelse av seg selv i relasjonen. Hennes budskap forsterker Løgstrup og Bubers teorier og sitatet nedenfor viser hvordan hun gikk fra å være avventende og kalkulerende, til å leve i en umiddelbar tillit. I tillegg samsvarer sitatet med hva Bøe og Thomassen tenker om relasjonen. Det som har blitt ødelagt i relasjonen også kan bearbeides og heles i relasjonen (Bøe og Thomassen, 2009 s.20).

”Den første gode dagen jeg kan huske, begynte med et smil fra en ny lærer på en ny skole. Jeg ble møtt på en helt annerledes måte enn før, med respekt og omsorg, og jeg ble fort glad i henne. Jeg var en urolig og ukonsentrert elev, var vant til å få kjeft fra lærerne. Men ikke denne læreren. Hun har aldri kjeftet eller vært skuffet. Hun forstod at det ikke var med vilje eller for å lage bråk. Hun så etter løsninger og ikke problemer. Smilene hennes gjorde godt. Vennlige blikk. Hånden hennes på skulderen eller en klem”

Jørgensen, Line (2010 s.49).

I boka Livsbevissthet – om å være til stede i eget liv(2006), skriver Anne Lise Løvlie Schibbye om det å ha kontakt med sin egen eksistens, og ikke bare leve i essensen. I skolen er det mye essens. Essensen i skolen kan være de mange forventninger som ligger til de ulike fag, til atferd, til sosial mestring, innlæringsmetoder osv. Dette gjelder både for læreren og for elevene. Løvlie Schibbye advarer mot å la seg drive inn i essensen alene, uten å kjenne etter om en selv følger med. Både for Line og for

læreren (se sitat over) ble deres møte utenfor essensen og ble derfor skjellsettende viktig. Kanskje er det når læreren har kontakt med sin egen eksistens at de også er best til å utøve et faglig skjønn, og som samtidig gjør det mulig for læreren å nå eleven i elevens eksistens? Mine funn tilsier at mine informanter nettopp beveger seg mellom essensen og eksistensen og at de derfor treffer noen beslutninger som er deres egne, tuftet på verdier som har preg av en dyp omsorg for den andre.

I mine datafunn sier en av informantene at han lar elevene snakke om livene sine, hvis det er han eleven vil at skal lytte. Samtidig fremholder han for eleven at han ikke er ekspert på psykisk helse, men at skolen har en skolehelsetjeneste. Bøe og Thomassen sier i sin bok *Fra psykiatri til psykisk helsearbeid* at *”psykisk helsearbeid omfatter alle mulige arbeidsformer og tiltak som kan bidra til å bedre menneskers psykiske helse”*. (Bøe og Thomassen, 2009 s. 18). I følge Bøe og Thomassen blir det derfor vanskelig å trekke entydige skillelinjer mellom hva som faller innenfor og utenfor begrepet psykisk helsearbeid og peker nettopp på at den innsatsen som blant annet gjøres i skolen med tanke på elevers psykiske helse, er viktige bidrag inn i dette feltet. Bøe og Thomassen fremholder også viktigheten av at den som forholder seg til et menneske som sliter i sin hverdag, bør være bevisst på at det reflekteres over mulige løsninger og igangsettes egnede tiltak. I mine datafunn refereres det til ulike tiltak som settes i gang både i langfri og på ettermiddag og de mange elevsamtaler som holdes. I Kristoffersen bok (2006) *Helsens sammenhenger* viser Kristoffersen til Peter H. Hjort og hans synliggjøring av kompleksiteten knyttet til begrepet helse. Hjorts eksempel er inspirert fra gresk mytologi og fra kongen Sisyfos som ble dømt til livsvarig å rulle en stor stein opp en bakke. Steinen står som symbol på personens livsutfordringer knyttet til psykisk, fysisk og sosial helse, mens bakkens vinkel avgjør hvor tungt eller lett det blir for personen å leve med sine livsbetingelser. I møte med elever som sliter med et høyt fravær kan nettopp måten læreren møter eleven på, medvirke til om livet for eleven kjennes lettere eller enda mer vanskelig. Det kan være fristende å tegne opp skarpe skiller mellom pedagogikk og helse og gi alt ansvar for elevens psykiske helse over til skolehelsetjenesten eller til spesialisthelsetjenesten. Samtidig er det i møte med skolen og klassen, og i relasjonen mellom lærer og elev, at *”bakkens vinkel”* kan reduseres. For at bakkens vinkel skal reduseres, er det viktig at tiltakene som besluttet springer ut fra eleven selv og at relasjonen mellom de ulike parter leves ut innenfor dialogens kjennetegn (Bøe og Thomassen, 2009 s.19).

Flere av mine informanter trekker frem selve møtet som avgjørende for å få til ønskede endringer og er også opptatt av å få i gang skolens øvrige støttefunksjoner der det er påkrevd. I disse samtalene må det gis åpning for å snakke om livet og hva som ligger bakenfor den atferd eleven fremviser (Ibid). Dette viser også mine datafunn at mine informanter er opptatt av. For eksempel når de fra skolestart forsøker å kartlegge om det er forhold knyttet til skolen som arena eller til de ulike fag, som elevene gleder seg til eller gruer seg til.

Også tidligere mobbing og forebygging av mobbing fremheves som viktig arbeidsområde av informantene. Psykiske lidelser kan forstås ut fra mange ulike perspektiver og alvorlighetsgrader. Det kan forstås med utgangspunkt i et innenfraperspektiv eller et utenfraperspektiv, og kan forstås som en diagnose eller som en naturlig reaksjon på et vanskelig og utfordrende liv. Til sist kan et vanskelig liv ses på som et resultat av noe som har oppstått i sin kontekstuelle ramme (Bøe og Thomassen, 2009 s.24).

7.0 Oppsummering, diskusjon og tanker om videre forskning

7.1 Oppsummering

Mitt utgangspunkt for min studie har vært forskningsbaserte kvalitative intervjuer, der målet var å forstå mer av den livsverden og det doble ansvaret som mine informanter i en travel skolehverdag befinner seg i. Kari Martinsen (2008 s. 13) reiser spørsmålet om det å forske på det som er oss gitt, på omsorgen i møte med elever som trenger litt ekstra, lar seg gjøre. Når jeg spør mine informanter direkte om hvor de henter utøvelsen av sitt faglige skjønn fra, uteblir de sikre svarene. Buber hevder at det ofte er i ettertid at vi kan se at tilliten i relasjonen ble styrket, i øyeblikket var det omsorgen for vår neste som var det viktige (Kristiansen, 2005). På tross av de begrensninger en kvalitativ metode representerer, mener jeg at mine funn er verdifulle for å forstå mer av hva som er bærende og viktig i møte med elever som sliter, både for eleven og for læreren. Studien min viser at informantene påtar seg en medvandrerrolle i elevers hverdag og ønsker ikke at elever som sliter i livet skal tas ut av den vanlige skolehverdag. Samtidig fremholder de alle den motløshet og oppgitthet som kontaktlærerrollen kan påføre dem. Denne følelsen kan bli så sterk, at sykemelding fra hele eller deler av stillingen enkelte ganger anses som eneste løsning. Relasjonens kvalitet blir av samtlige informanter sett på som avgjørende for at det doble mandatet skal føre frem og de vekter dilemmaet mellom skolens formelle krav på den ene siden og hensynet til hva den enkelte elev trenger av tilpasninger på den andre siden. Måten de treffer sine valg på gjøres på bakgrunn av deres faglige skjønn.

I doktoravhandlingen til Sunde pekes det på ulikheten i hvordan spesielt gutter opplever skolen med alle dens hendelser, til sammenlikning med hvordan læreren opplever de samme hendelsene. Kanskje kan mer innsikt i relasjonen og en økt forståelse for hvordan det er å være den andre, dempe noe av denne opplevelsen som Sunde referer til i sin doktoravhandling. Også for lærerne kan det å ha økt innsikt i relasjonen gi mer glede og trygghet. Mine informanter er tydelige på at det er vanskelig og utfordrende å måtte velge mellom hensynstagen til klassen og eksamen på den ene siden, og enkeltelever som sliter i livet sitt på den andre siden. Den enkelte informant forholder seg ulikt til

dilemmaet, men samtlige har det høyt oppe i deres bevissthet når de utøver sitt faglige skjønn i her og nå situasjoner. Samtidig kan det være formålstjenlig å undre seg over om alle dilemmaer bør løses, eller om det er nettopp uroen rundt dilemmaet som er den beste forsikring for at medmenneskelighet opprettholdes, uten at individuell tilpasning fører til urettferdighet sett med medelevers øyne?

Doktoravhandlingen til Sunde og den interkulturelle studien til Zhan og Thao Le fastslår viktigheten av at lærere makter å utøve sitt faglige skjønn på en slik måte at elever opplever seg sett og forstått. Usynliggjøring og det å bli misforstått for sine handlinger eller å bli tolket på bakgrunn av oppvekstvilkår, oppgis av deres informanter som sterke grunner til å miste motet i en skolehverdag. Kanskje kan årsakene som Markussen henviser til i sine funn knyttet til drop-outs, få mindre relevans dersom læreren evner å møte elevene på tross av de ulike variabler som hans forskning viser til?

Mine forskningsfunn har resultert i en dyp respekt for det arbeidet som gjøres av mine informanter. Jeg har møtt kontaktlærere som lar seg berøre og som bruker tid langt ut over arbeidstiden og som viser en hjertevarme som har dyp forankring i Løgstrup og Bubers filosofi om møtet mellom mennesker.

Samtidig oppsummerer studien den postmoderne elevs individuelle anliggende, der tillit shoppes og gjøres på bakgrunn av en kalkulert risiko. Eleven vet hva hun trenger og benytter seg derfor av skolesystemet og lærerens arbeidsinstruks for å effektivisere eget liv. Elevenes forbeholdne tillit kan skape usikkerhet, oppgitthet og motløshet hos mine informanter og de uttrykker en redsel for å miste tilliten til enkeltelever og til klassen. Mine funn tyder på at det er noe tilfeldig hvor godt skolert den enkelte er på selve møtet med elever som i større eller mindre grad sliter i livet sitt. For flere av dem er det "livets skole" som er ballasten inn i dette møtet, samtidig som samtlige uttrykker behov for mer kompetanse akkurat på dette feltet.

Gjennom kvalitative intervjuer er det fenomennære fanget opp og fortolket. Metoden som ble benyttet er inspirert av fenomenologien og hermeneutikken. For å synliggjøre det fenomennære har jeg benyttet sitater og en fortolket horisontal jeg-historie. Mine kvalitative intervjuer ledet meg til fire hovedtema, som igjen ble samlet i begrepet tillit. Jeg opplever at jeg har møtt kontaktlærere som utviser en innsikt og klokskap som de har vunnet gjennom en reflektert praksis. Den innsikten de representerer er mer fundamental og har større betydning enn hva vitenskap og forskning isolert sett er i stand til å gripe (Martinsen, 2008 s. 12).

For å forstå dybden i den refleksjon som mine informanter delte med meg, opplevdes det hensiktsmessig å diskutere tillit i lys av tekstene til Buber, Løgstrup, Luhmann og Giddens og

Kristiansens utlegging av disse. Mine funn bygger opp under tillit som et bærende element i relasjonen mellom lærer og elev, uavhengig om tilliten viser seg som forbeholden eller som uforbeholden tillit. Samtidig tyder mine funn på at lærerens eget forhold til elever, virker inn på lærerens egne opplevelser og på om eleven som sliter, skal få gode vekstvilkår eller ikke. Tidligere forskning bekrefter relasjonens betydning og det er derfor viktig å stille seg spørrende til om relasjonens viktighet blir nok fokusert i skolens travle hverdag og om lærere flest blir tilstrekkelig bevisstgjort relasjonens betydning og deres rolle og ansvar inn i dette. Mine informanter etterlyser nettopp denne kompetansen.

Det kan også være interessant å undre seg over omfanget av den omsorgen for den andres liv som mine informanter utviser. Det store flertallet av mine informanter tilhører typiske "gutfag", og ingen av informantene har tilhørighet hverken innenfor filologiske fag eller helse- og sosialfag. Kari Martinsen (2003) reflekterer rundt det fenomen at det innenfor sykepleien ser ut til å være en viss reservasjon om å gå "de ekstra milene" som er nødvendig for at eleven skal få en subjektiv følelse av å bli møtt ut over hva de har krav på, på tross av at det nettopp innen omsorgsfagene historisk sett har vært en utvidet dimensjon knyttet til nestekjærlighet og omsorgsutøvelse. Begrunnelsen for en slik reservasjon kan være flertydig. Kanskje kan noe av dette forklares i en redsel for å bli oppfattet som "søster" innen helse eller som "tante" innen barnehage og småskole. Å stramme inn på den medmenneskelige omsorg kan i verste fall medvirke til en type profesjonalitet som elever som sliter, ikke er tjent med. Allan Topor hevder fra sin bedringsforskning at det er nettopp når den profesjonelle går ut over forventet omsorgshandlinger at bedring finner sted og håp skapes. (Topor, 2011). Mine informanter har få betenkeligheter ved å gå langt i å møte elevene i livene sine, på tross av hva dette måtte bety for dem i deres eget liv.

7.2 Metodekritikk

I sitt foredrag som jeg tidligere har referert til sa professor Leer-Salvesen (2012) at det er selve livet som har gitt ham de mest grunnleggende erkjennelser, sammen med de mange samtaler han har hatt med mennesker innen de tema han har hatt som mål å forstå mer av. Leer-Salvesen referer til David Humes ungdomsverk "The Treaties" der Hume trekker paralleller mellom spillet Backgammon og livet selv. I Backgammon er utfallet av spillet halvparten flaks eller uflaks og halvparten ens evne til å bruke terningen tallverdi for alt den er verdt. Hume sier: *"Etter en kveld på byen med mine venner der jeg har spist godt og spilt Backgammon i timevis, og jeg så kommer tilbake til skrivebordet, så fortoner filosofien meg komplett likegyldig"* (Leer-Salvesen, 2012). Her tilkjenner også Hume en tanke om at livets tilfeldigheter kan få store utslag. Løgstrup (2010) sier i Den etiske fordring at "Vi er hverandres skjebne". Også her tilkjenner en tanke om tilfeldighetenes store spill, men som kan minskes hvis mennesker tar vår nestes fordring på alvor. Derfor er nettopp det å forske

på eget arbeidsfelt det som inspirerer meg. Erkjennelsen om at menneskelivet er skjørt, både sett fra elevens posisjon, men også fra informantens posisjon, er en medvirkende grunn til valgt tema. Elever møter skolen med ulik bagasje. Det gjør også lærere. Dette handler om flaks eller uflaks. Hvordan elevene kan gjøre seg nytte av tilbudet i videregående skole, kan handle om hvordan læreren er seg sitt ansvar bevisst når det gjelder å bygge opp den gode relasjon og om eleven gjennom relasjonen får muligheten til å nyttiggjøre seg den potensielle muligheten som dette møtet kan representere. Innsikt i tilliten som fenomen kan kanskje være et svar på dette skjebnesvangre møtet.

7.2.1. Reliabilitet

For å være kritisk til studiens verdi er det viktig å stille spørsmål om reliabiliteten knyttet til denne studiens funn. Som jeg poengterte innledningsvis ønsket jeg å forske på egen skolehverdag og har derfor naturlig med meg min egen forforståelse inn i studien, både når spørsmål ble formulert, når intervjuene ble gjennomført, i transkriberingsprosessen og i selve analysedelen. Spørsmålene jeg stilte og transkriberingen av intervjuene, kan representere en intersubjektiv reliabilitet gjennom at ordvalg i mine spørsmål gav utilsiktede føringer for informantenes svar og at transkriberingen kanskje kunne fått ulik ordlyd dersom en annen forsker hadde gjort denne jobben for meg. Også i analysearbeidet vil min forforståelse som forsker kunne spille inn. Reliabilitet har med konsistens og troverdighet å gjøre og spørsmålet er derfor om en annen forsker ville fått samme svar som min studie signaliserer (Kvale og Brinkmann, 2010 s. 250). De tema som min studie tar opp er sensitive og berører den enkelte informants selvforståelse inn i yrkesutøvelsen. Dersom intervjuet hadde fått en form av effektivitet eller at informanten hadde fryktet en fasit hos meg som forsker, er det lett å se for seg at svarene kunne ha blitt forskjellige. Som jeg har problematisert tidligere i oppgaven er mine informanter med i studien på et frivillig grunnlag og representerer derfor et utvalg av lærerstanden. Det betyr at de i utgangspunktet responderte på studiens ordlyd. Spørsmålene jeg stilte hadde en åpen form og jeg var svært bevisst på å medvirke til ny kunnskap gjennom dialog. I transkriberingen var jeg opptatt av etterrettelighet på mine informanters vegne. Jeg valgte derimot å konstruere fem vertikale og en horisontal jeg-historie etter at samtlige transkriberte intervjuer forelå. Dette var for å gi liv til de funn som var fremkommet gjennom intervjuene, vel vitende om de farer som dette kan medføre (ibid).

7.2.2 Validitet

For å få frem en størst mulig validitet i min forskning var valg av forskningsmetode grunnleggende viktig. Som oppgaven viser valgte jeg kvalitative forskningsintervjuer med mål om å få tak i den livsverden som mine informanter opplever i sitt doble arbeidsoppdrag. Intervjuets form inviterer til

refleksjon og mitt mål var å tilstrebe en fenomenologisk tilnærming til mine informanter. Da jeg gikk inn i intervjuene forsøkte jeg å legge bak meg og "glemme" hva jeg vet, kan og tror om det å stå i det doble arbeidspresset. Jeg ønsket å høre informantenes stemme. Spørsmålet knyttet til validitet er om metoden undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2010, s.260). På den ene siden tenker jeg at studien viser tydelig hva mine informanter tenker om å befinne seg daglig i et krysspress. På den andre siden kan det være hensiktsmessig å tenke med Kari Martinsen (2005) når hun problematiserer om de dype funn som jeg ser konturene av i min studie, faktisk lar seg forske på. Slik jeg anser resultatene i egen oppgave sitter jeg igjen med sterke refleksjoner knyttet til det doble arbeidsoppgavet, mens de dype sannheter bak det å være en medvandrer fremdeles inneholder mange dybder som oppgaven ikke besvarer godt nok. Det samme fenomen gjør seg gjeldende når det snakkes om oppgittethet og motløshet, om relasjonen og det store dilemma knyttet til lojalitet.

Mitt mål var ikke å verifisere hvordan alle kontaktlærere opplever sin skolehverdag, men å innhente kunnskapsutsagn om hva møtet med elever som sliter i livet sitt, gjør med læreren. Som et eksempel på hvordan falsifisering ble benyttet i intervjuene, ble informantene spurt om de ville fått en bedre skolehverdag dersom elever som sliter og forstyrrer i skolehverdagen, ikke var en del av klassen. Det var ingen av informantene som ønsket at disse elevene skulle ut av skolen, selv om de samtidig oppga at de til tider kjente på en oppgittethet og motløshet.

7.2.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om funnene har interesse for flere enn informantene og kanskje den skolen de selv tilhører. Bærer funnene i seg noe skolen som institusjon kan ha nytte av og på hvilke områder? Bærer funnene i tillegg med seg erkjennelser som tilhører det å være menneske og som derfor også kan ha en allmenn interesse og hvordan kan funnene generaliseres (Kvale og Brinkmann, 2010 s.266)? Med utgangspunkt i kvalitative intervjuer er gjenklangsevidens et utgangspunkt for generalisering. Kjenner lærere seg igjen i mine informanters refleksjoner og kan funnene bringe nye tanker inn i en etablert praksis? Muligheten for at enkeltlærere tenker ulikt fra mine informanter er stor. Samtidig kan det være hensiktsmessig å forstå mer av de ulike årsaker til at det eventuelt tenkes ulikt fra det mine informanter uttrykker. En spredning av mine funn kan åpne opp for en erkjennelse av kompleksiteten i læreryrket. Ved å ta det doble arbeidspresset på alvor, og hvordan det er mulig å komme dette fenomenet i møte med tillit som utgangspunkt, kan kanskje hverdagen åpnes opp og lærerens slitasje bli redusert.

7.3 Tanker om videre forskning

Hele mitt datamateriale tilsier at mine informanter bistår med mye godt psykisk helsearbeid i møte med sine elever som sliter i livet sitt. Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven eksisterer det i skolen en

betenkelighet om å krysse fagprofesjoners grenser og at pedagogen skal gå inn i terapeutens ansvarsområde. Denne bekymringen er også å finne hos mine informanter. Samtidig kan det være hensiktsmessig å stille seg et spørsmål om hva som hører hjemme av arbeids- tenke- handlemåte, hvor og av hvem. Kanskje er det hensiktsmessig å tenke med Bøe og Thomassen når de fremhever viktigheten av at viktig psykisk helsearbeid kan og bør gjøres der eleven befinner seg i sitt daglige liv (Bøe og Thomassen, 2009).

Kanskje kan det også være interessant å forske på om prinsippene innen kognitiv terapi kunne vært hensiktsmessige inn i veiledning av lærere i videregående skole. Informantene forteller om en oppgittethet når hverdagen i skolen strammer seg til og blir vanskelig. For å komme ut av en slik oppgittethet, kreves det et verktøy som skolen frem til nå i beskjedne grad har hatt. Hensikten med kognitiv terapi er nettopp at den enkelte, via sine kognitive ressurser, skal få muligheten til å gjenskape en positiv og målrettet tenkning i møte med utfordrende elever. Dersom en lærer opplever møtet med en elev i klasse 1B som vanskelig og læreren begynner å produsere uhensiktsmessige tanker om eleven, seg selv og situasjonen, kan det å få tak i hva disse tankene består i og hvilke følelser som tankene gir, åpne for nye muligheter. Gjennom å identifisere hva jeg tenker, kan jeg endre på tanken. Endrede tanker vil kunne gi nye følelser og mer hensiktsmessig atferd vil kunne oppstå (Beck, 2010). Ved å la slike situasjoner uforstyrret utspille seg, øker faren for at oppgittetheten og maktesløsheten overmannet læreren.

7.4 Avsluttende kommentar og betydning for praksis

Tillit forstått med Luhmann og Giddens er et individuelt anliggende og den er kalkulerende i sin form. Dette er en tillitsform det senmoderne mennesket benytter i sin effektive omgang med systemer og personer. Denne formen for utøvelse av tillit kan, både for lærer og elev, gi en opplevelse av beskyttelse, dersom livet har lært at åpenhet og tiltro kan være risikofyllt. Spørsmålet er om denne formen for tillit har kraft nok i seg til å skape ønskede endringer og fremtidstro for enkeltmennesket, eller om det senmoderne mennesket trenger noe dypere og mer varig inn i sine omskiftelige liv? Buber og Løgstrup omtaler tillit som noe radikalt og grensesprengende. Kari Martinsen (2008) sier i sin bok *Fra Marx til Løgstrup* at "Tillit skaper tillit hos den man viser tillit. Sannferdighet gjør den andre åpen. Tillit og sannferdighet skaper rom omkring oss, rom hvor vi er trygge (s.60)". Dersom påstanden til Martinsen er riktig, kan det å ta relasjonen og lærerens forståelse av sitt møte med den enkelte elev på alvor, gi en fornyet type bevissthet og klokskap inn i skolen. Skolen er avhengig av at læreren både kan faget sitt og kan anvende pedagogiske prinsipper inn i sin undervisning. Men den klokskap som læreren tilegner seg gjennom å forstå tillitsens forandrende kraft, kan bringe nye dimensjoner inn i møtet mellom lærer og elev. Martinsen henviser til det aristoteliske uttrykket *phronesis* og som Aristoteles omtaler som praktisk-moralsk handlingsklokskap. *Phronesis* har sitt

tankegods i etikken, men er å se i den praktiske utøvelsen av yrket. Utfordringen med phronesis er at du ikke finner de riktige svar på relasjonelle situasjoner i regler og prinsipper, men i visdommen. Nedskrevne profesjonsetiske retningslinjer kan i vanskelige mellommenneskelige møter fungere som krykker for en moralsk atferd, mens klokskap vinnes gjennom erfaring og i et faglig erfaringsbasert fellesskap. Gjennom at læreren deler sine refleksjoner i et strukturert og trygt kollegialt fellesskap, knyttet til om handlingen læreren representerte i sitt møte med eleven inneholdt tilstrekkelig med handlingsklokskap, kan eget faglige skjønn videreutvikles i møte med kollegaers faglige skjønn. På den måten åpnes det opp for å utvikle ytterligere med phronesis i skolen. Gjennom å ta tillit og relasjonens muligheter på alvor, og videreutvikle den enkelte lærers praktisk-moralske handlingsklokskap, kan den videregående skole medvirke til å skape mot og fremtidstro hos elevene og at elevene, uavhengig av i hvor stor grad de oppfyller elevrollen, selv kan oppleve verdien i å ta den etiske fordring på alvor.

Referanser:

Aase, L. (2009). *Frafall på studiespesialiserende utdanningsprogram. En teoretisk og empirisk undersøkelse av frafall, belyst ved rådgiveres vurderinger*. Masteroppgave Universitet i Agder

Backe-Hansen, E. i Ung i Norge (2009) *Alvorlige og mindre alvorlige atferdsvansker*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Baumann, Z. (2011, 12. mars). I: Åmås, K.O. (18.4.2011) *Usikkerhet skaper fundamentalisme*. Lastet ned 09. mai 2011 fra http://www.aftenposten.no/kul_und/fordypning/article4058647.ece

Beck, J. (2010). *Kognitiv terapi – teori, udøvelse og refleksion*. Akademisk forlag

Bengtsson, J. (red.) (2005) *Med livsvarlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en innsats livsvarldsfenomenologisk ansats ii pedagogisk forskning*. Studentlitteratur

Berge, T. og Repål, A. (red) (2011) *Håndbok i kognitiv terapi*. Oslo: Gyldendal akademiske

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2011) *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademiske

Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (2010) *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademiske

Bøe, T. D. og Thomassen, A. (2009) *Fra psykiatri til psykisk helsearbeid – om etikk, relasjoner og nettverk*. Oslo: Universitetsforlaget

Falch, T. og Nyhus, O. H. (2009) *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge mennesker*. Delrapport fra Statens senter for økonomisk forskning

Falch, T. og Johannessen A. B. og Strøm B. (2010) *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Delrapport fra Statens senter for økonomisk forskning

Holden, B. og Finstad, J. (red) (2010). *Atferdsavtaler. Et hjelpemiddel for å velge hensiktsmessig atferd*. Oslo: Gyldendal akademiske

Juul, J. og Jensen, H. (2003) *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum

Jørgensen, L. i. Opsahl, C. P. (2010) *En god dag – fortellinger til inspirasjon og ettertanke*. J.M. Stenersens forlag

- Kristiansen, A. (2005) *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng. Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Unipup forlag
- Kristoffersen, K. (1997) *Opplevelse av å være søster eller bror til en person med langvarig mental lidelse*. Institutt for samfunnsmedisinske fag. Seksjon for sykepleievitenskap. Universitet i Bergen
- Kristoffersen, K. (2006) *Helsens sammenhenger – helsefremmende prosesser ved kronisk sykdom*. Oslo: Cappelen akademiske
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Kvalem, I. i Ung i Norge. *Psykososiale utfordringer* (2009) Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Larsen, I,B (2011) *Prøveforelesning: Validitetsbegrepet i kvalitativ forskning. Styrker, begrensninger og utfordringer*. Universitet i agder
- Leer-Salvesen, P. (2012) Foredrag i Kristiansand filosofikafe
- Lønstad, H. D. (2012) *Bedre læringsmiljø på Biri ungdomsskole*. Utdanning 13 april 2012
- Løvlie Schibbye, A. L. (2009) *Relasjoner - et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi..* Oslo: Universitetsforlaget
- Løvlie Schibbye, A. L. (2006) *Livsbevissthet – om å være til stede i eget liv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Malterud, K. (2011) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Markussen, E og Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU-step, rapport 13
- Martinsen, K. (2008). *Fra Marx til Løgstrup. Om etikk og sanselighet i sykepleien*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2002) *Elevens som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ogden, T (2011) *Klasseledelse*. Foredrag i regi av Gyldendal forlag
- Olsen, M. I. og Traavik, K. M. (2010) *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget
- Pape, H. og Storvoll, E. i Ung i Norge (2009) *Ungdom og narkotikabruk – mot normalt*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

- Skjervheim, H. (1972) Kunnskapsbasert praksis og det instrumentalistiske mistaket: Sykepleien.no
http://www.localmotives.com/hoved/tema/nr_4/SkjervInstrument.html
- Stette, Ø (2001): *Opplæringslova med forskrifter*. Oslo: Pedlex
- Stubbe, T. (2006) *Møt dem! Om å møte barn og unge i skolehverdagen*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Svare, H. (2006) *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax forlag
- St. meld, nr 16. (2006-2007): *.... og ingen sto igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon – Mestring - Muligheter*
- Sunde, E. (2010) *Utdanning, ulikhet og klasse. En analyse av forhold som påvirker arbeidet i skolen og samarbeidet mellom lærer og elev*. Universitet i Bergen:
<http://www.uib.no/info/dr.grad/2010/Sunde,Eva>
- Topor, A. (2011) *Foredrag om resultater fra Topors bedringsforskning*. Universitet i Agder
- Tranøy, K. E. (2007) *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ullmann, L. (1012) *Det dyrebare*. Pax forlag
- Wichstrøm, L. i Ung i Norge (2009) *Internaliserende vansker*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Wichstrøm, L. i Ung i Norge (2009) *Depresjon og suicidalitet*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Zhan, S. og Le, T. (2005) *Interpersonal Relationship between Teachers and Students: An Intercultural Study on Chinese and Australian Universities*. Baoding Teacher College, China, University of Tasmania, Australia

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hovedproblemstilling: Kontaktlærers refleksjoner rundt sitt møte med elever som har bekymringsfullt høyt fravær eller som av andre grunner sliter i elevrollen.

Forskningsspørsmål: Hvordan opplever kontaktlærere det å ha elever i klassen med urovekkende høyt fravær eller som av andre grunner sliter i elevrollen og hvordan tenker de om dette møtets muligheter og begrensninger?

Hvordan opplever kontaktlærer sitt samtidige forpliktelse om å føre klassen og enkeltelever frem mot eksamen?

Bakgrunn og hensikt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie der målet er å undersøke hva kontaktlærere på valgt studieprogram tenker om sitt doble mandat

Jeg ønsker gjennom min studie å finne ut hva du som kontaktlærer tenker om å stå i dette krysspresset og hva du tenker om din rolle i møte med elever som sliter med høyt fravær. Jeg vil også undersøke hva hver av informantene tenker om relasjons betydning for denne elevgruppen. I tillegg vil jeg utfordre på refleksjon knyttet til klassen som ressurs for disse elevene og hvor godt kontaktlærer kjenner seg rustet til å jobbe systematisk med læringsmiljø for å beskytte enkeltelever mot høyt fravær.

Hva innebærer studien?

I dette forskningsprosjektet vil jeg benytte meg av intervju som metode. Jeg vil stille spørsmål om hva som er lett og hva som er vanskelig i det doble mandatet som kontaktlærerrollen representerer. Jeg vil ta intervjuene opp på lydfil og skrive ned intervjuet i etterkant. Med utgangspunkt i hva hver av dere informanter sier, vil jeg forsøke å finne ut hva som er felles og hvor deltakerne tenker ulikt. Hensikten med studien er om skolen som institusjon kan tilføres ny innsikt gjennom å undersøke hva kontaktlærere på et studietilbud tenker om dette tema. Lydfilene og de nedskrevne intervjuene slettes eller makuleres etter at arbeidet er avsluttet. Som deltaker kan du gjerne lese hva jeg kommer frem til og jeg vil også kanskje ønske å spørre deg underveis i prosessen om jeg har forstått det sagte på en riktig måte. Som deltaker i prosjektet kan du si nei underveis i prosessen, uten at dette medfører noe som helst ubehag. Dersom en av dere vil trekke dere underveis i prosessen, vil navnet deres ikke bli kjent hos rektor. Rektor er heller ikke kjent med hvem kontaktlærere som har sagt seg villig til å medvirke i studien.

Mulige fordeler og ulemper

For å delta i forskningsprosjektet må du sette av en god klokke time til et avtalt intervju. Intervjuet kan gjennomføres på skolen. Fordelen med å delta i prosjektet er at du som kontaktlærer kan bidra til å gi et klarere bilde av de utfordringer det doble mandatet representerer og mulige tiltak for en bedre skolehverdag for enkeltelever inn i fremtiden.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger.

Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dette vil ikke få konsekvenser og rektor vil ikke være kjent med hvem som har trukket seg. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det påvirker inn i ditt liv på skolen. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte:

Bente Vetland.

Telefonnummer: 996 02 120

Skolens navn og dato

Lærers navn og dato

Informasjon til skole og kontaktlærere i forbindelse med forskningsprosjektet:

Hovedproblemstilling: Kontaktlærers refleksjoner rundt sitt møte med elever som har bekymringsfullt høyt fravær eller som av andre grunner sliter i elevrollen.

Forskningsspørsmål: Hvordan opplever kontaktlærere det å ha elever i klassen med urovekkende høyt fravær eller som av andre grunner sliter i elevrollen og hvordan tenker de om dette møtets muligheter og begrensninger?

Hvordan opplever kontaktlærer sitt samtidige forpliktelse om å føre klassen og enkeltelever frem mot eksamen?

I forbindelse med dette forskningsprosjekt ønsker jeg å rette søkelyset mot det doble mandatet som kontaktlærere i skolehverdagen stilles overfor. På den ene siden skal kontaktlærere lede klassen frem mot eksamen, på den andre siden har de kanskje en eller flere elever som sliter med høyt fravær.

Hensikten med undersøkelsen er å få frem ny kunnskap om hvordan kontaktlærere opplever arbeidssituasjonen sin, hva de tenker om elever som sliter med fremmøte, om klassen som ressurs inn i dette arbeidet og om viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev.

Jeg ønsker at utvalget mitt skal være så representativt som mulig og vil derfor gjerne intervjuje samtlige kontaktlærere på et valgt studietilbud. Antallet informanter må ikke overstige syv, da tiden for å gjennomføre studiet er begrenset.

Undersøkelsen blir i form av intervjuer. Jeg, Bente Vetland, gjennomfører nå en mastergrad i psykisk helse ved institutt for Helse og idrett(Uia). Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene på valgte skole og jeg har selv arbeidet som kontaktlærer i videregående skole i 24 år.

Skolen er valgt med bakgrunn i praktiske hensyn og at jeg kjenner skolen, men ikke de aktuelle avdelinger. Det er ikke nødvendig at medvirkende kontaktlærere har enkeltelever som sliter med sitt fremmøte dette skoleåret, da dette er en problemstilling som de fleste før eller siden må forholde seg til. Aktuelle kontaktlærere har selvsagt før intervjuene blitt godt informert og deltagelse er

frivillig. Kontaktlærerne kan når om helst trekke seg fra prosjektet uten å begrunne det. De skal møte meg til ett intervju der jeg kommer til å bruke I-pod/båndopptaker under intervjuet. Det er personlige intervjuer, og de spørsmålene som stilles kan deles inn på følgende måte:

- Spørsmål knyttet til kontaktlærers opplevelse av sitt doble mandat
- Spørsmål knyttet til kontaktlærers tanker om relasjonens betydning for elevers tilstedeværelse
- Spørsmål knyttet til kontaktlærers tanker om klassen som ressurs i arbeidet med å få enkeltelever til å møte på skolen
- Spørsmål knyttet til den pedagogiske utdannings innvirkning på arbeidet kontaktlærer gjør i møte med enkeltelever som har høyt fravær

Kontaktlærerne får en samtykkeerklæring som skal underskrives av dere og kontaktlærerne før intervjuene gjennomføres. Opplysningene som kommer frem under intervjuene vil bare jeg som forsker få tilgang til. Resultatene av intervjuene vil brukes slik at enkeltpersoner og skole anonymiseres og derfor ikke vil kunne gjenkjennes. Datamaterialet blir slettet ved prosjektets slutt som er juni 2012.

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene desember 2011/januar 2012.

Dersom dere har spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, ta gjerne kontakt med meg på telefon 996 02120 eller mailadresse : pedbente@online.no

Med vennlig hilsen

Bente Vetland

Intervjuguide

Hovedproblemstilling: Kontaktlærers refleksjoner rundt sitt møte med elever som har bekymringsfullt høyt fravær eller som av andre grunner sliter i elevrollen.

Forskningsspørsmål: Hvordan opplever kontaktlærere det å ha elever i klassen med urovekkende høyt fravær eller som av andre grunner sliter i elevrollen og hvordan tenker de om dette møtets muligheter og begrensninger?

Hvordan opplever kontaktlærer sitt samtidige forpliktelse om å føre klassen og enkeltelever frem mot eksamen?

Foreløpig modifierbar intervjuguide:

- Hvilke tanker gjør du deg om de elevene som ikke møter stabilt på skolen?
- Hva opplever du er ditt ansvar som kontaktlærer i møte med disse elevene?
- Er noe lett i samtale med disse elevene?
- Er noe spesielt vanskelig i møte med disse elevene?
- Hvor viktig mener du at tillit er for at samtalene skal bli gode og effektive?
- Opplever du at det er ditt ansvar å følge opp eleven mht å inspirere eleven til økt fremmøte og hvordan gjør du det i en travels skolehverdag?
- Hva skal til for at lærer - elev samtaler skal kunne bli viktige?
- Hvor sterkt kjenner du presset om å føre klassen frem mot eksamen når du samtidig ser enkeltelever behov for oppfølging?
- Er det det doble ansvaret som gjør at du kjenner slik du gjør i møte med elever som har stort fravær eller skyldes det andre forhold?
- Hvilke tanker har du om klassen som ressurs for enkeltelevers fremmøte og hvordan jobber du med dette?
- Hvor lenge har du jobbet i videregående skole?
- Hva anser du som ditt ansvar som kontaktlærer?
- Hvor godt kjenner du deg forberedt til å møte den skolehverdagen som du står i?
- Det du tenker om det doble mandatet med klassen vs. enkeltelever med ekstra behov, har det sammenheng med hva du lærte i din utdanning?

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Kjell Kristoffersen
Institutt for psykososial helse
Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 15.12.2011

Vår ref:28763 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28763	<i>Kontaktlærers refleksjoner rundt sitt møte med elever som har bekymringsfullt høyt fravær</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kjell Kristoffersen</i>
Student	<i>Bente Vetland</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema,
http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bente Vetland, Blokkhusgata 12, 4610 KRISTIANSAND S

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TROMSØ: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarva@svt.ntnu.no

Vedlegg 4

