

Mellom spontan og atterhalden

Ein kvalitativ studie av eit utval lærarar sitt syn på tillit
i vidaregåande opplæring

Anders Emil Kaldhol

Rettleiar

Professor i religionsvitskap Trine Anker

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

AVH5055 Masteroppgåve (45 ECTS), vår 2020

Lektorprogram i KRLE/Religion og etikk og samfunnsfag

Tal på ord: 28 126



Forord

Denne våren vart ikkje slik den skulle. Jobb, praksis, revy og koronapandemi har gjort at det ikkje vart lange dagar på lesesalen, gode pausar i kantina og lunsj i sola utanfor MF. Og eg må innrømme at eg rett og slett har sakna lesesalen. Likevel har eg sett pris på å kunne fordjupe meg i tillitsfenomenet, og er stolt over å kunne levere ei spennande avhandling som avslutning av studiet på MF.

Takk til rettleiar Trine Anker! Du har evna å gje råd, inspirere og motivere i arbeidet med masteroppgåva. Du har vist interesse for funna i oppgåva, og gjeve nyttige kommentarar og konstruktive innspel i samtalar og på e-post. Etter å ha fått rettleiing frå deg har eg alltid vore ved godt mot, med ei tydeleg retning for arbeidet vidare.

Takk til informantane som deltok i studien! Utan dykk hadde det ikkje vorte noko materiale å analysere og drøfte. Eg er takksam for at de tok dykk tid til å delta på intervju i innspurten, siste veka før jul.

Takk til alle gode folk rundt meg gjennom denne våren! Takk til vener, familie, medstudentar og kollegaer for heiarop, oppmuntringar og tekstmeldingar. Takk for alle sosiale og usosiale kveldar midt i mellom alt. Eg vil rette ei stor takk til alle som har lest oppgåva, gjeve konstruktive innspel og sagt frå når språket er uforståeleg.

Oslo, mai 2020

Samandrag

Kva er eigentleg tillit? Tillit er eit komplekst og breitt omgrep, som vert nytta av mange i daglegtalet. Denne oppgåva ynskjer å utforske tillitsomgrepet, og undersøke korleis eit utval lærarar i vidaregåande skule ser på tillit. For å undersøke dette har eg nytta kvalitativ metode i form av fokusgruppeintervju, med seks lærarar ved den same vidaregåande skulen som informantar.

Materialet frå intervjuet er kategorisert og analysert. Eg valde fire kategoriar som tek utgangspunkt i ulike balansegangar ein lærar opplever, der læraren må vurdere kvar grensene går. For å drøfte funna frå analysen har eg i hovudsak nytta teori frå Knud Løgstrup, Anthony Giddens, Aslaug Kristiansen og Harald Grimen. Desse representerer ulike vitenskapstradisjonar som bidreg med ulike og nyttige perspektiv i drøftinga.

Eit av funna i studien er at informantane uttrykker ein tillitsvariant som er ein kombinasjon av Løgstrup sin spontane tillit og Giddens sin atterhaldne tillit. Dette får konsekvensar for korleis lærarane vurderer tillit i skulen. Informantane uttrykker at tillit dreier seg om å ha omsorg i relasjonar, og den faglege tilliten vert berre nemnt indirekte når informantane opplever den trua. Fleire av dei tek til orde for at dette er ei endring i lærarrolla på vidaregåande skule, med mindre fokus på fag og meir sosialpedagogisk arbeid.

Informantane skapar konturane av ei ny lærarrolle der læraren ikkje lenger vert sett på som ein fagleg autoritet, men som ein sosialpedagogisk omsorgsperson som er meir lik lærarrolla i grunnskulen. Lærarane byggjer tillit gjennom om å vere tilgjengelege for elevane utanom undervisning, i samtalar på gangen og tekstmeldingar til alle tider på døgnet. Eg argumenterer for at tillitspraksisane i ei ny lærarrolle, til dømes på kor tilgjengeleg ein skal vere for eleven, er usnakka profesjonsetikk.

Innhold

1	INNLEIING	1
1.1	Innleiing.....	1
1.2	Problemstilling og forskingsspørsmål.....	1
1.3	Teori	2
1.4	Aktualitet og kontekst.....	4
1.5	Kvalitativ metode	6
1.6	Oppbygging av oppgåva	7
2	TEORI.....	8
2.1	Innleiing.....	8
2.2	Fenomenet tillit	9
2.3	Knud Løgstrup – tilliten er grunnleggjande	12
2.4	Anthony Giddens – tilliten vert alltid revurdert.....	15
2.5	Profesjonsetisk felt	18
2.6	Operasjonalisering.....	21
2.7	Kva tek eg med vidare i oppgåva	25
3	METODE	26
3.1	Innleiing.....	26
3.2	Vitskapsteori og kunnskapssyn	26
3.3	Kvalitativ metode	27
3.4	Utval	28
3.5	Intervjuguide	30
3.6	Intervjuet.....	31
3.7	Transkribering.....	33
3.8	Analyse	33
3.9	Kvalitet på studien.....	34
3.10	Forskingsetikk.....	37

4	ANALYSE	39
4.1	Innleiing.....	39
4.2	Grenser for sannferdigheit – å by på seg sjølv.....	39
4.3	Grenser for nærleik – ein hårfin balanse	44
4.4	Grenselaus kontakt – lærarjobben som heildagsjobb.....	52
4.5	Grenser for gjensidigheit.....	57
4.6	Hovudfunn i analysen.....	60
5	DRØFTING.....	62
5.1	Innleiing.....	62
5.2	Kva er tillit?	62
5.3	Ein ny tillitsvariant	65
5.4	Usnakka profesjonsetikk.....	72
5.5	Avsluttande drøfting.....	75
5.6	Ein mogeleg veg vidare	76
6	LITTERATUR	77
7	VEDLEGG.....	80
7.1	Vedlegg 1: Intervjuguide	80
7.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	82
7.3	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata).....	85

1 Innleiing

1.1 Innleiing

I løpet av lektorutdanninga har eg hatt fleire praksisperiodar, både på ungdomsskule og på vidaregåande. I dei to lengste periodane hadde eg praksislærarar som særleg snakka varmt om at ein som lærar må ha god relasjon til elevane. Den eine praksislæraren opplevde at gode relasjonar gav meir ro i klasserommet, medan den andre læraren la vekt på at elevane lærer betre.

Eg synest lærarane hadde kloke refleksjonar, og beit meg merke i at dei hadde ulik grunngeving på same spørsmålet. Våren 2019 skreiv eg Forskings- og utviklingsoppgåve (FOU-oppgåve) der eg analyserte kva type lærar-elev-relasjon som er skildra i overordna del for læreplanverket. I denne forskrifta er det ambisiøse skildringar av lærar-elev-relasjonen som særleg vert knytt til relasjonsbygging og god kjennskap til eleven. Då eg skulle velje tema for masteroppgåve, ønskte eg å utforske dette feltet vidare. For å avgrense oppgåva valde eg å ta utgangspunkt i tillitsomgrepet, sidan tillit er nemnt eksplisitt allereie i formålsparagrafen i opplæringslova: Skulen skal møte elevane med «..tillit, respekt og krav..» (Opplæringslova, 1998).

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

1.2.1 Problemstilling

Tillit er eit ord som er mykje brukt, breitt og uklart, og innhaldet vil difor variere ut i frå kontekst. Det finst over 300 treff på tillit på den digitale utgåva av Store norske leksikon, men det er ingen av artiklane som definerer eller forklarar kva tillit er (Snl.no). Fenomenet er tilsynelatande vanskeleg å definere, og det er difor spennande å undersøke korleis lærarar ser på tillit.

Eg ynskjer å fokusere på eit utval lærarar på vidaregåande skule, og undersøke korleis dei vurderer tillit i skulekvardagen. Den overordna problemstilling for denne oppgåva er: *Kva syn har eit utval lærarar på vidaregåande skule på tillit?*

1.2.2 Forskingsspørsmål

Formålet med studien er å undersøke kva syn eit utval lærarar har på tillit. Når eg skriv «syn» i problemstillinga, forstår eg dette overordna: Korleis dei definerer og uttrykker tillit, kva dei legg vekt på, kva dei ikkje legg vekt på, og korleis dei vurderer det. Oppgåva er skriven inn i ein profesjonsetisk samanheng, der lærarprofesjonen gjer etiske vurderingar av ulike situasjonar. Difor vil eg forsøke å finne ut av kva konsekvensar synet på tillit får for lærarprofesjonen.

I arbeidet med problemstillinga har eg sett opp følgjande forskingsspørsmål:

- Korleis skildrar lærarane relasjonane deira til elevane?
- Kva type tillit uttrykker lærarane som mest gjeldande i vidaregåande opplæring?
- Korleis omtalar lærarane fagleg tillit?

Ved å nytte verb som «skildre», «uttrykke» og «omtale» kjem det tydeleg fram at eg fokuserer på lærarane si subjektive oppfatning av tillitsfenomenet. I drøftinga vil eg likevel nytte fagleg teori for å vurdere det informantane uttrykker.

Eg har også teke eit val, der eg avgrensar utvalet til lærarar på vidaregåande skule. Gjennom lektorstudiet har eg opplevd at hovudfokuset, særleg i didaktikk og pedagogikk, har vore på dei yngste elevane som vi møter i ungdomsskulen. Som lektorstudent er eg motivert til å jobbe på ein vidaregåande skule, og i denne oppgåva vil eg difor å fordjupe meg i relasjonen som oppstår mellom lærarar og dei eldste elevane.

1.3 Teori

1.3.1 Tidlegare forskning

Tillit er eit breitt fenomen som er drøfta innanfor ulike vitenskapstradisjonar som filosofi, teologi, sosiologi, og psykologi. Tillit innanfor skuleverket er først forska på i seinare tid, og i byrjinga av dette var det lagt mest vekt på tillit til læraren, eller tillit mellom heim og skule. Til dømes vart det i 1992 sett i gong eit nordisk prosjekt for å undersøke tillit i relasjonen mellom heim og skule. Ein undersøkte spenninga i møtet mellom lærarar og foreldre, der læraren er profesjonell pedagog og foreldra er ekspertar på sine egne born (Arneberg & Ravn, 1995). Det

er også interessant å lese Trygve Bergem som skriv om yrkesetikk i 1998, der han understrekar at eitkvart tillitsforhold må haldast ved like. Bergem argumenterer for at praksisane for å halde tilliten ved like fører med seg etiske val for læraren (Bergem, 1998).

Utover 2000-talet har det vore meir fokus på tillit mellom lærarar og elevar, og det er skrive fleire masteroppgåver som omhandlar dette. Isabell Haug skriv interessant om korleis relasjonsbygging heng saman med danning av identitet for ungdomsskuleelevar. Eit av hennar funn er spennet i lærar-elev-relasjonen, mellom vennskap og faglegheit (Haug, 2005). Ingrid Grasdal utforskar elevsamtalar mellom lærarar og elevar, og ser at tillit ligg til grunn for desse samtalanane (Grasdal, 2007). Laila Faksvåg-Fleines har eit interessant funn i si oppgåve, der ho finn at lærarar på yrkesfaglege utdanningsprogram er særleg opptekne av fagleg tillit (Faksvåg-Fleines, 2010). Desse funna er relevante for denne oppgåva, då informantane legg stor vekt på elevsamtalanane, og analysen viser spennet mellom omsorg og faglegheit. Eg nyttar desse oppgåvene som bakgrunnsmateriale, men vel å ikkje drøfte materialet i denne studien med desse masteroppgåvene. Eg finn det meir fruktbart å diskutere funna med teori eller studiar som har større empirisk datamateriale.

Aslaug Kristiansen er kanskje den som har gjort størst innsats med å skrive om tillit i ein pedagogisk samanheng i Noreg, med boka *Tillit og tillitsrelasjonar i en undervisningssammenheng* (2005). I denne boka skriv ho omfattande og overordna om tillit. Ho gjer greie for ulike syn på tillit, tillitsvariantar, dimensjonar og ulike måtar for utvikling av tillit. Sjølv om ho skriv om tillit i ein generell «undervisningssamanheng», opplever eg at ho gjennom døme og forklaringar avgrensar seg til born i barnehage og grunnskule. Eg vurderer likevel dei overordna teoretiske perspektiva som nyttige for studien.

Tillit innanfor profesjonsetikk er særleg omtala av Harald Grimen, som kjem med viktige filosofiske og etiske perspektiv til ulike profesjonar. Eg forstår profesjonsetikk som diskusjon eller refleksjon over kva som er rett og gale i ulike etiske dilemma, som ulike profesjonar kan måtte ta stilling til. Han har skrive kapittelet *Profesjon og tillit i Profesjonsstudier* (Molander og Terum (red.), 2008), i tillegg til ei innføringsbok i tillit, *Hva er tillit* (2009). I sitt virke skreiv han mest om profesjonsetikk generelt, der han særleg nyttar døme frå helsevesenet, men han nemner lærarprofesjonen eksplisitt nokre få gonger.

1.3.2 Teoretiske perspektiv i oppgåva

For å drøfte tillit i denne oppgåva, nyttar eg i hovudsak teori frå Knud Løgstrup, Anthony Giddens og Harald Grimen. Løgstrup er filosof og Giddens er sosiolog, og dei bidreg med viktige og ulike perspektiv på tillit. Eg vil nytte primærkjelder frå desse, i tillegg til den nemnde boka til Aslaug Kristiansen, som operasjoniserer Løgstrup og Giddens inn i ein pedagogisk samanheng. Grimen er profesjonsetikar og skriv om tillit på eit overordna nivå i ulike samanhengar.

Eg har valt å setje oppgåva inn i ein profesjonsetisk kontekst, for å drøfte kva praktiske konsekvensar tillit får for lærarar i vidaregåande opplæring. Dette bidreg til å lyfte blikket på oppgåva, og til å kunne peike på vegar vidare. Når eg drøftar profesjonsetikk i oppgåva vil eg særleg nytte litteratur frå Harald Grimen, i tillegg til Frøydis Ohnstad og Geir Afdal med fleire, som i dei seinare åra har gjeve konstruktive innspel til profesjonsetikk for lærarar.

1.4 Aktualitet og kontekst

Oppgåva handlar om tillit mellom lærarar og elevar, inn i eit profesjonsetisk felt. Det er difor ein samansett kontekst for oppgåva, der særleg opplæringslova og læreplanar gjev rammene som oppgåva er skriven inn i. Eg har valt å nytte læreplanverket som er vedteke i samband med fagfornyinga¹. Sidan eg i oppgåva nyttar nye læreplanar, vurderer eg studien som aktuell både for meg som nyutdanna lærar, ferdigutdanna lærarar og lærarutdanningane.

1.4.1 Opplæringslova og overordna del for læreplanverket

Opplæringslova er det øvste overordna dokumentet for opplæring i grunnskule og vidaregåande opplæring. Allereie i formålsparagrafen av denne lova vert tillit framheva som ein viktig verdi! «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei

¹ Regjeringa fornyar læreplanane for alle fag i grunnskulen og vidaregåande opplæring. Dei nye planane vert gradvis teke i bruk frå skulestart i august 2020 (Utdanningsdirektoratet, u.d.).

utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Overordna del for læreplanverket seier korleis ein kan lukkast med dette: Lærarane og skulen må «byggje eit godt læringsmiljø og tilpasse undervisninga i samarbeid med elevane og heimane» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

I overordna del vert relasjonen mellom lærar og elev skildra fleire stader, implisitt og eksplisitt. Den skildrar verdiar som pregar eit læringsfellesskap, som kan ha stor betydning for den sosiale utviklinga til elevane: «Vennskap skaper tilhøyrslø og gjer oss alle mindre sårbare. Når vi sjølv opplever å verte anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsetje oss sjølv og andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Overordna del nyttar fleire omgrep som ikkje *er* tillit direkte, men som er avhengig av, eller kan skape tillit: Omsorg, tryggleik, støtte, anerkjenning, gjensidig respekt, samspel, rettleiing og tett oppfølging. Dette er normative skildringar som gjev retning for korleis relasjonen mellom lærarar og elevar skal vere.

1.4.2 Lærar-elev-relasjonen

I 2015 leverte Ludvigsenutvalet ein NOU som la grunnlaget for fagfornyinga. I denne utgreiinga vert relasjonen mellom lærar og elev framheva som avgjerande i skulen: «En rekke studier viser at gode relasjoner og tillit mellom elever og lærere er grunnleggende for å skape et læringsmiljø som bidrar til trivsel og til faglig, sosial og emosjonell læring og utvikling» (NOU 2015: 8, s. 85).

Roger Andre Federici og Einar M. Skaalvik er blant dei som har studiar som argumenterer for at relasjonen mellom lærar og elev er viktig for fagleg og sosial trivsel: Dei har funne at elevar som opplever støttande lærarar har betre psykisk helse, opplever mindre prestasjonspress og mindre press knytt til utsjånad. Dei trur at lærarar kan demme opp mot prestasjonspresset i skulen, og konkluderer med at «teacher matters» (Federici & Skaalvik, 2017, ss. 199-200). Eit slikt syn på relasjonen mellom lærar ligg til grunn i det nye læreplanverket.

1.4.3 Læreplan i religion og etikk

Faget Religion og etikk (REL01-02) i vidaregåande opplæring er felles for alle studieførebuande utdanningsprogram. Dette gjer at dei fleste som tek vidaregåande utdanning har dette faget. På same måte som KRLE-faget i grunnskulen, skal faget gje kunnskap om religion og livssyn, men det skal også vere med å utvikle eleven sine eigne tankar om dette. Læreplanen omtalar faget som eit «sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

For at læraren skal kunne hjelpe eleven til å forstå seg sjølv, impliserer læreplanen ein god og nær lærar-elev-relasjon. Elevane må vite «kvar dei har» læraren og dei må ha tillit til at læraren ynskjer dei godt. Dei må vite at læraren ikkje vil overstyre meiningane eller vala deira. Læraren må vere merksam på si rolle, som maktperson i ein profesjonell relasjon.

1.5 Kvalitativ metode

For å få innblikk i kva lærarar tenker om tillit, bestemte eg meg raskt for å nytte fokusgruppeintervju til innsamling av empirisk materiale. Intervju er ein kvalitativ metode som er særleg nyttig til å gå i djupna på eit tema, der ein får fram ulike perspektiv, nyansar og spenningar (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 31). Eg ynskte å få fram breidda av syn på tillit, og fann kvalitativ metode nyttig til dette, sidan tillit er eit uklart, breitt og komplekst omgrep.

Eg gjennomførte intervju med eit utval lærarar, med variasjon i utdanning, alder, kjønn og fag dei underviser i. Alle underviser på same skulen, og det er såleis ei relativt homogen gruppe. Eg tok eit medvite val i å rekruttere lærarar med ulike undervisningsfag, ulike erfaringar og ulik bakgrunn, for å kunne få fram mønster eller spenningar internt i utvalet. For å analysere datamaterialet har eg brukt tematisk innhaldsanalyse med empirinær koding (Anker, 2020, s. 77)

1.6 Oppbygging av oppgåva

Eg har så langt gjeve ei kort grunngjeving for val av tema, problemstilling, metode og formål med oppgåva. Avslutningsvis har eg forsøkt å vise samanhengen oppgåva er skriven inn i, og argumentere for at den er aktuell for fleire lesargrupper. I det neste kapitlet vil eg presentere ulike teoretiske syn på tillit, ut ifrå teoretikarane nemnt i denne innleiinga. I kapittel tre vil eg gjere greie for metoden eg har brukt, med tilhøyrande val knytt til utval, rekruttering, og transkribering av materialet.

Analyse av det empiriske materialet vil finne stad i kapittel fire, der eg kodar og kategoriserer, og diskuterer ulike sitat. Kapittel fem inneheld drøfting av nokre av dei viktigaste funna frå kapittel fire, i lys av teori frå kapittel to. Kapittel fem vert avslutta med ei avsluttande drøfting og nokre tankar om mogelege vegar vidare.

2 Teori

2.1 Innleiing

I dette kapitlet vil eg gjere greie for det teoretiske rammeverket for oppgåva. I diskusjonar om tillit peikar Harald Grimen på to ulike teoretiske vinklingar: Skildringar av kva tillitsmottakarar og tillitsgjevarar *gjer*, og teori som føreseier *når* dei gjer det og forklarar *kvifor* (Grimen, 2009, s. 19). Størsteparten av teoridelen i denne oppgåva handlar om Grimen sitt andre perspektiv, men eg vil likevel starte kapitlet med å gjere greie for fenomenet tillit, og kva tillit *gjer*. Deretter går eg vidare på det teoretiske perspektivet om *når* og *kvifor* tillit skjer. For å gjere dette vil eg presentere to ulike forståingar av tillit, frå Knud Løgstrup og Anthony Giddens, høvesvis frå filosofi og sosiologi. Deretter vil eg ta føre meg profesjonsetikk, og tillit sin plass i denne etikken. For å kunne drøfte tillit i skulen vil eg til slutt nytte perspektiv frå Aslaug Kristiansen til å operasjonalisere tilliten inn i ein pedagogisk samanheng.

Eg har valt å bruke perspektiv frå filosofi og sosiologi, som omtalar tillit generelt. Dei bidreg med ulike perspektiv, og står tidvis i konflikt, noko som bidreg til å skape eit spenn inn i tillitsfenomenet, og fungerer på eit vis som drivkraft for drøftinga. Spennet kjem også til uttrykk i kva type tekstar dei skriv. Løgstrup skriv om tillit i ein religiøs og filosofisk kontekst, og tekstane hans har eit filosofisk og poetisk språk. Giddens skriv i ein vitskapleg tradisjon med akademiske ideal og presist språk. Vidare er Løgstrup sine tekstar i stor grad normative som skildrar korleis tillit *bør* vere – medan Giddens skriv deskriptivt og analytisk, om korleis tillit *fungerer* i samfunnet. Dei ulike tekstane bidreg difor ulikt, og vert i dette prosjektet nytta for å gje ei nyansert forståing av fenomenet tillit.

For å setje tillit inn i klasserommet, nyttar eg Aslaug Kristiansen sitt doktorgradsarbeid med fenomenet tillit, henta frå *Tillit og tillitsrelasjonar i en undervisningssammenheng* (2005). Her drøftar Kristiansen perspektiv frå Martin Buber, Knud Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens, og utleier fire tillitsvariantar av desse. Grimen påpeikar at det er svært delte meiningar om tal på tillitsvariantar, der dei fleste opererer med to variantar (Grimen, 2009, s. 24). På bakgrunn av oppgåva sitt omfang har eg valt å gå vidare med to av tillitsvariantane frå Kristiansen sitt arbeid, utleia av Løgstrup og Giddens: Spontan og atterhalden tillit. Det er tidvis små skilnader mellom dei to tillitsvariantane – nokre gonger strider dei mot kvarandre, medan

andre gonger utfyller dei kvarandre. Mot slutten av kapittelet vil eg sjå nærare på kva som er likt og ulikt.

Studien forsøker å setje tillitsfenomenet inn i ein pedagogisk samanheng, og eg har valt å sjå det i samanheng med profesjonsetikk. Eg vil særleg nytte teori frå Frøydis Ohnstad og Harald Grimen, i den profesjonsetiske diskusjonen av tillit. Eg vil også kort presentere funn frå EtiPP-prosjektet, der ei forskargruppe undersøkte lærarar sine haldningar til profesjonsetikk, for å kunne setje det empirien frå denne studien inn i ein større samanheng.

2.2 Fenomenet tillit

Før eg går vidare på utvalde teoretiske perspektiv på tillit, vil eg forsøke å drøfte omgrepet tillit. Tillit er eit mangfaldig og komplekst omgrep, som vert nytta i varierte situasjonar i daglegtalen. Det kan difor vere vanskeleg å undersøke eit slikt fenomen – som ikkje er klårt avgrensa.

2.2.1 Etymologi

Norsk akademisk ordbok fortel at etymologisk, kjem ordet tillit frå norrønt *tillit*, som tyder syn, meining eller aktelse (NAOB - Det norske akademis ordbok, u.d.). Dette ordet skal igjen kome frå *líta*, som tyder å sjå. Dersom vi går til det latinske språket, vil omgrepet «ha tillit til», *fiducia*, vere einstydande med at ein har eit «sikkert håp om noko». Adjektivet «tillitsfull», *fiducialis*, kan omsetjast med «full av tro» (Johanssen, Nygaard, & Schreiner, 1998, s. 256). «Tru og håp» er upresise skildringar av tillit, men passar godt med Løgstrup sin skrivemåte. Kan peike på noko essensielt ved tillit: Det handlar om håp og om tru, sjølv om noko er usikkert og ukjent.

2.2.2 Tillit fungerer i praksis, ikkje i teorien

Medan Giddens gjer eit arbeid for å forsøke å definere tillit, argumenterer Løgstrup for at tillit er noko relasjonelt og difor vanskeleg å setje ord på med eit kaldt og objektivt språk (Kristiansen, 2005, s. 23). Harald Grimen skriv at tillit fungerer i praksis, men ikkje i teorien.

Han argumenterer for at tillit er eit fenomen som er vanskeleg å teoretisere og definere (Grimen, 2009, s. 12).

Diskusjonar om tillit vert ofte diskusjon om *definisjonar* av tillit, definisjonar som kritiserer kvarandre for å ta med for mykje eller for lite (Grimen, 2009, s. 23). Grimen legg i sitt arbeid lite vekt på definisjonar, fordi tillit rommar mykje og er vanskeleg å setje ord på, sidan det er både eit teoretisk og empirisk omgrep. Eg støttar meg på Grimen, og finn det lite fruktbart å skulle velje *ein* definisjon for denne oppgåva, sidan oppgåva har som formål å få fram dei ulike syna på tillit som finst i utvalet. Eg vil likevel nytte teoretiseringar av tillitsfenomenet for å diskutere det som kjem fram i datamaterialet.

2.2.3 Kva tillit er

Grimen presenterer nokre karaktertrekk ved fenomenet tillit: Tillit er tredelt ved at *nokon* stolar på *nokon*, med tanke på *noko* (Grimen, 2009, s. 13). For Grimen er kjernen i tillit å handle med få forholdsreglar. Forholdsreglane vert tekne for å passe på noko som er viktig for tillitsgjevaren; noko tillitsgjevaren bryr seg om, verdset, treng eller er knytt til (Grimen, 2009, s. 33). Tillitsgjevaren kan velje éin eller fleire forholdsreglar, eller kan velje å *ikkje* ta forholdsreglar fordi ein ikkje tenker på det, fordi dei ikkje finst, eller fordi ein ikkje er i stand til å ta forholdsreglar. Ein kan aldri vite om ein har teke tilstrekkeleg med forholdsreglar, og denne uvissa må takast med i kvar enkelt situasjon.

I *Hva er tillit* kjem Grimen med viktige presiseringar av korleis han forstår tillitsfenomenet: Tillit er ikkje ei kjensle, sidan tillit varer lengre og har variasjonar som er atypisk for kjensler. Det er heller ikkje riktig å seie at tillit byggjer på kjensler. Dette kan sjølvstundt skje, men oftast kjem kjenslene etter at ein har vorte vist tillit eller opplevd eit tillitsbrot. Grimen argumenterer også for at tillit ikkje har bestemte følgjekjensler, sjølv om han har møtt motstand på dette. Han meiner det er riktig at dei fleste kan kjenne på godheit, tryggleik og sikkerheit som ei følge av tillit, men eit tillitsbrot kan få fram kjensler frå heile kjensleregisteret (Grimen, 2009, s. 48).

Tillit og mistillit er ikkje bestemte måtar å føle på. Tillit og mistillit er måtar å handle på. Anten tek ein forholdsreglar, eller så gjer ein det ikkje. Dette er eit interessant perspektiv fordi Grimen poengterer her at alle tek eit val, om å ta forholdsreglar, anten ein er klar over det eller ikkje.

Likevel påpeikar Grimen at det er ulike forbindelsar mellom kjensler og tillit, som er viktige for å forstå tilliten sin plass i menneskelivet. Han konkluderer med at «tillit er bakt inn i et moralsk og følelsesmessig landskap» (Grimen, 2009, s. 50).

Ein av grunnane til at tillit har samanheng med kjensler er fordi den er skjør: Grimen ser at tillit er lett å rive ned og vanskeleg å byggje opp. Motsett er mistillit enkelt å skape, men vanskeleg å kvitte seg med. I si bok nyttar Grimen perspektiv frå mange ulike teoretikarar, i ulike vitskaplege tradisjonar. Nokre stader presenterer han perspektiv på tillit som «alle» er samde om, «frå Løgstrup, via Luhmann til Coleman», og tilliten sitt skjøre vesen er noko desse «alle» er samde om (Grimen, 2009, s. 91).

2.2.4 Kva tillit gjer

I ein samfunnsmessig samanheng seier Grimen at tillit fungerer som lim, smøremiddel og grunnmur i samfunnet. Tilliten ligg til grunn og verkar i mange ledd utan at ein er bevisst dette. I ulike situasjonar har tillitsgjevarar ulike forventingar til tillit, og Grimen stiller spørsmål ved om det i det heile er mogleg å samanlikne ulike situasjonar. I nære relasjonar er det til dømes ei forventing om gjensidig god vilje – medan det i relasjonar til profesjonelle er forventing om profesjonalitet, kompetanse og hjelp (Grimen, 2009, s. 35). Den som får tillit får eit «handlingsrom den ellers ikke ville hatt, og som han kan misbruke eller bruke (...) kompetent» (Grimen, 2009, s. 66).

I mi oppgåve ligg fokuset på relasjonen mellom lærar og elev. Sett utanfrå kan dette seiast å vere ein profesjonell relasjon mellom eit individ og ein institusjon – men samtidig er det ein konkret, nær relasjon mellom lærar og elev. Overordna del for læreplanverket seier normativt at læraren skal møte elevane med varme relasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Eg ser difor god grunn til å karakterisere relasjonen mellom lærar og elev som ein nær relasjon.

Ei viktig side ved tilliten som oppstår i nære relasjonar, er makt, sårbarheit og fare. Grimen skriv igjen at «alle» er samde om dette, sjølv om det vert forstått ulikt (Grimen, 2009, s. 28). Han argumenterer for at tillitsgjevarane er meir sårbare enn tillitsmottakarane – og dei som utan atterhald stolar på andre, er særleg sårbare fordi dei manglar utgangsmoglegheiter. Grimen skriv at tillit ikkje reduserer fare, men at tillit etablerer fare: Ein utleverer noko eller seg sjølv, i andre

si varetakt (Grimen, 2009, s. 66). Dessutan peikar Grimen på at ein tillitsmottakar kan vere avhengig av tillit, til dømes for å kunne få praktisere sitt yrke meiningsfylt. Grimen nyttar mange døme på dette frå helsevesenet, der fråveret av tillit kan øydeleggje legar og helsearbeidarar si moglegheit til å utøve yrket. «Det samme gjelder for lærere, revisorer, advokater, flygere og sykkelreparatører» (Grimen, 2009, s. 69). Ein lærar er avhengig av den personlege tilliten i relasjonen mellom lærar og elev, men læraren er også avhengig av at foreldra, som utleverer sitt barn i skulen si varetakt, har tillit til institusjonen.

2.3 Knud Løgstrup – tilliten er grunnleggjande

Knud Ejler Christian Løgstrup (1905-1981) var ein dansk filosof og teolog, og professor i etikk. Hovudverket som han skreiv i 1956, *Den etiske fordring*, står enno sterkt innan relasjonsteori. Eg vil nytte dette som primærkjelde (1975-utgåva) i studien, saman med Kristiansen (2005). Løgstrup legg vekt på tillit som ein grunnleggjande menneskeleg kvalitet som er avgjerande for våre etiske vurderingar. Løgstrup har ein særleg poetisk tone i sin litteratur, og Kristiansen meiner han gjer dette for å påverke lesaren: Han ynskjer å forklare tillit ved å skape noko kjent for den som les (Kristiansen, 2005, s. 62).

2.3.1 Tilliten er mellommenneskeleg

Aslaug Kristiansen les Løgstrup si forståing av tillit som eit skapt fenomen. Ei slik framstilling av tillit indikerer eit passivt eg, som har som oppgåve å vere ope og la seg gjennomstrøyme av tillit og godleik i tilveret (Kristiansen, 2005, s. 83). Kristiansen les Løgstrup annleis i andre verk han har skrive, der ein møter eit aktivt eg som gjer val av haldningar og får ting til å skje. Kristiansen vel i si operasjonalisering å ha størst fokus på eit aktivt eg frå *Den etiske fordring*.

Allereie i 1956 poengterer Løgstrup at born sin tillit til vaksne er ekstra viktig: Undersøkingar frå psykologi og psykiatri viser korleis framtida til eit barn kan vere avhengig av den vaksne si åtferd (Løgstrup, 1975, s. 24). Mistillit fører til uvisse og utryggleik, og kan få varige, skjebnesvangre konsekvensar for barnet. Tilliten må møtast og takast imot, meiner Løgstrup. Om den vert møtt med noko anna enn ei open mottaking, som likegyldigheit eller avvising, vil tilliten raskt gå over i mistillit (Løgstrup, 1975, s. 30).

Løgstrup skildrar tillit som eit mellommenneskeleg fenomen, fordi det alltid er i relasjon med eit anna menneske! I denne relasjonen skjer både ei *utlevering* og ei *fordring*, derav tittelen på hovudverket *Den etiske fordring* (Kristiansen, 2005, s. 68). Utlevering skjer i kvar enkelt situasjon mellom deltakarane. Anten dette er ein kortvarig eller langvarig relasjon, skjer eit møte med *heile* personen. Ein møter med heile seg, sjølv om Løgstrup gjer eit skilje mellom born og vaksne, der vaksne i større grad kan velje grad av utlevering. Løgstrup skriv det metaforisk, at kvar enkelt «... udleverer sig selv, går ud af sig selv, giver noget af sit liv i den andens hånd» (Løgstrup, 1975, s. 26).

Når nokon utleverer seg i tillit til ein annan, skriv Kristiansen at det alltid vil «forlanges noe eller fordres noe» tilbake (Kristiansen, 2005, s. 68). Denne fordringa, om å ivareta den andre si utlevering, er taus. Sidan fordringa ikkje er uttrykt, er det heller ikkje mogleg å førebu seg på den, eller planlegge innhaldet i den. Løgstrup viser her den overraskande karakteren i tilliten (Løgstrup, 1975, s. 32). Ein skal møte fordringa med kjærleik, men ikkje alltid gje etter: Ein må møte den med forståing og omsorg. Løgstrup argumenterer for at tillit ligg til grunn i alle samtalar, fordi vi utleverer oss i alle samtalar vi har.

2.3.2 Tilliten er spontan

Tillit er primær og grunnleggjande. Løgstrup meiner at tilliten ligg til grunn i alle menneske, og at mistilliten er sekundær; noko som først kjem seinare. Tillit har ein natur fri for baktankar, fri for det planlagde og føreseielege – den er spontan! Løgstrup argumenterer for at tilliten er grunnleggjande, og at det er difor ikkje behov for grunngeving. Vi «kviler i sympati» med kvarandre (Løgstrup, 1975, s. 22). Løgstrup ser dette særleg hjå born og unge: Dei har tillit til menneske dei møter utan å vite noko om dei. Det må ei negativ erfaring til for at mistilliten kan overta for tilliten. Det er altså først med mistillit at ein treng grunngeving – anten det dreier seg om løgn, ukjærlege handlingar eller likegyldigheit. Grimen er usamd i Løgstrup si vurdering av tillit som primær: Han meiner tilliten er både avgrensa, spesifisert og skjer på vilkår (Grimen, 2009, s. 14).

Løgstrup skriv at tilliten er taust nærverande, som eit underliggjande stumt fenomen. Han trekk fram eit døme, der ein møter framande på toget: Ein møter desse med ein grunnleggjande tillit, der ein forventar at desse vil oppføre seg hyggjeleg, og ikkje utøve vold (Løgstrup, 1975, s. 17).

Den grunnleggjande tilliten er der, utan at ein set ord på den og utan at det finst grunngeving for den.

2.3.3 Ei radikal gåve

Tilliten er stabil, men Løgstrup vil også trekke fram ei radikale side ved tilliten: For ein person som har tillit til nokon, vil ein *anten* oppleve å verte teke imot med omsorg *eller* få noko øydelagt. Tilliten er radikal fordi den får anten-eller-følgjer, positivt eller negativt. Løgstrup framhevar også at tilliten er einsidig, på den måten at ein har fokus på personen, og ikkje tek noko atterhald eller omsyn til eigeninteresser (Løgstrup, 1975, s. 56). Samtidig vurderer Kristiansen tekstane til Løgstrup som at det å setje til side seg sjølv ikkje handlar om altruisme, der ein utslettar seg sjølv heilt (Kristiansen, 2005, s. 80). Å vere uegoistisk er ein av dei kvalitetane som Kristiansen vurderer som avgjerande i Løgstrup sin teori om kva tillit er.

Ifølgje Løgstrup er tillit noko som vert gjeve. Som kristen teolog kan han ha henta inspirasjon til dette frå kristen dogmatikk, frå tanken om at livet er gjeve i gåve frå Gud (jfr. Løgstrup, 1975, s. 136). Dette tek han med inn i si forståing av tillitsperspektivet: Tillit vert gjeve frå ein gjevar som ei gåve, som ein mottakar må ta imot. Det er opp til gjevaren å gje, og opp til mottakaren å ta imot. Løgstrup forstår at det er ulikt kva ulike menneske gjev og korleis ulike menneske tek imot, og at difor vil tillit sjå ulik ut i ulike situasjonar. Løgstrup ser på tillit som noko godt, og mistillit som noko vondt. Grimen kritiserer Løgstrup for dette, og meiner at tillit og mistillit ikkje kan moraliserast som godt eller vondt (Grimen, 2009, s. 23).

2.3.4 Kontinuerleg arbeid

Av Løgstrup sin teori ser Kristiansen at tillit i ein undervisningssamanheng både må etablerast og oppretthaldast. Dette er kontinuerleg arbeid som må gjerast heile tida. Det dreier seg om samtalar, der ein kan opne seg, lytte, gå den andre i møte, men Kristiansen poengterer at det skjer like ofte utan at ein tenker over det. Mottakinga skjer utan medvit, fordi det høyrer heime som eit element i våre spontane liv (Kristiansen, 2005, s. 84).

Løgstrup har bidrege med sentrale og viktige perspektiv til relasjonsetikken. Fleire av dei har vorte omfattande diskutert og kritisert, men dei gjev uansett viktige perspektiv på tillit. Geir Afdal kritiserer Løgstrup sine analysar ikkje for ikkje å vere grunngeve empirisk, og at dette må takast med i vurderinga av teorien. Analysane er fenomenologiske, eksistensielle og ontologiske, men ikkje empiriske (Afdal, 2014, s. 40). Afdal meiner at fortolkingane misser noko av sin verdi ved å ikkje vere empirisk grunngeve, men eg meiner Løgstrup sitt filosofisk perspektiv passar godt med profesjonsetikken. Dei kan gje viktige filosofiske perspektiv på tillit, sjølv om dei er ikkje forankra i verkelegheita.

2.4 Anthony Giddens – tilliten vert alltid revurdert

Lord Anthony Giddens (f. 1938) er ein britisk sosiolog og politkar. Han er ein av dei mest siterte nolevande forfattarane innanfor samfunnsvitenskap og humaniora (Nielsen, 2018). Giddens skapte gjennom 1980-talet eit nytt metodisk rammeverk for samfunnsvitenskapane: Han legg vekt på strukturasjon der aktør og struktur er avhengige av kvarandre og i samspel. Sosiale strukturar er reglar og mogelegheiter som vert produsert og reprodusert av handlande individ. Strukturen vert både kriterium og konsekvens av samhandling, som gjev både moglegheiter og avgrensingar (Nielsen, 2018).

Eg har valt *The consequences of modernity* (1992) som primærkjelde for denne teoridelen. Giddens skriv sine analysar inn i vår tidsalder, som han kallar «seinmoderne». Kristiansen kjenneteiknar denne tidsalderen som prega av risikobevisstheit, teknologisering, globalisering, individualisering og autonomi (Kristiansen, 2005, s. 86). Dette påverkar mennesket sine relasjonar: Tid og rom vert nærast viska ut, og våre sosiale relasjonar er ikkje lenger berre knytt til det lokale. Alt dette fører til auka refleksivitet, der vi vurderer våre aktivitetar og handlingar, fordi vi får ny informasjon heile tida (Nielsen, 2018).

2.4.1 Tillit til system og personar

Giddens meiner vi treng å sjå på tillit på ein ny måte i det seinmoderne samfunnet, der tillit har ein særleg funksjon som stabilisator. Giddens sitt tillitsomgrep er samansett og rommar både kognitive og emosjonelle komponentar saman med ulike typar kunnskap (Giddens, 1990, ss.

33-35). I tillegg er tillit underlagt den nemnde refleksiviteten, der den heile tida vert gjenstand for vurdering og revurdering. Kristiansen karakteriserer dette som ein uroleg tillit, som i liten grad slepp seg laus eller overgir seg (Kristiansen, 2005, s. 102).

Giddens gjev ein mogleg definisjon av tillit, der tillit er som «tiltru til pålitelegheit til ein person eller eit system, basert på eit sett med gjevne utfall eller hendingar, der denne tiltrua uttrykkjer ei tru på sanninga eller kjærleik til andre, eller i fokus på det korrekte til abstrakte prinsipp» (Giddens, 1990, s. 34, mi omsetjing). Ei viktig innsikt frå Giddens her, er at tillit ofte byggjer på mangelfull kunnskap. Ein handlar på bakgrunn av lite kunnskap, i tillit til ein person eller eit system.

Giddens definerer at tillit gjeld både til personar og system, som inkluderer ei tru på at handlingsresultata ikkje er tilfeldige (Kristiansen, 2005, s. 103). Denne trua er investert i systemet sin kapasitet til å realisere si målsetjing. Når ein til dømes skal ta ut pengar frå banken, så trur ein at systemet gjer jobben sin og ein vil få pengane ein forventar. Tillit til personar inneber ei tru på at dei vil opptre rettskaffent eller vil oss vel. Giddens argumenterer for at tillitsbrot frå personar kan få større psykologiske konsekvensar enn tillitsbrot frå system (Giddens, 1990, s. 33).

2.4.2 Risiko er alltid til stades

Tillit opererer i ulike risikomiljø, hevdar Giddens. Samtidig poengterer han at tillit kan redusere farane ved «bestemte aktivitetar», der risikomønsteret er institusjonalisert innanfor omgjevande rammer med tillit (Giddens, 1990, s. 32). Risiko heng saman med fare, og vi lever i ein risiko med ting som ligg utanfor vårt handlingsrom. Risiko er alltid til stades, særleg i det seinmoderne samfunnet der individet i stor grad er ansvarleg for eige liv. Det inneber risiko når individet må ta mange val på lite kunnskapsgrunnlag, og ein del av desse vala kan få store konsekvensar. Giddens argumenterer for at ein må minimere risikoen – ikkje ekskludere den (Giddens, 1990, s. 110). Han omtalar risikovurderingar som ein stort sett bevisst prosess, sjølv om dette ofte skjer raskt: Risiko er til ein viss grad kalkulerbar, og ein gjer difor utrekningar av sannsyn og kor stor risiko ein utset seg for. (Giddens, 1990, s. 35).

Kristiansen opplever tillit, tiltru, risiko og fare som flytande og uklare omgrep i Giddens si framstilling (Kristiansen, 2005, s. 105). Tilliten vert omtalt som kompleks fordi den omfattar kognitive og emosjonelle prosessar, samtidig som ein stadig får ny informasjon, meir kunnskap og djupare innsikt. Når risiko vert skildra som «en allestedsnærværende mulighet», forsterkar dette inntrykket av eit tillitsomgrep som passar inn i det seinmoderne (Kristiansen, 2005, s. 104). Som vi skal sjå vidare, kan dette henge saman med Giddens sin påstand om nye relasjonsformer i det seinmoderne samfunnet.

2.4.3 Komplekse relasjonar gjev kompleks tillit

Tidlegare hadde ein eit klassisk samfunnsteoretisk skilje for mellommenneskelege fellesskap: Mellom det private og intimprega samlivet, og offentlege forhold til institusjonar og system (Kristiansen, 2005, s. 13). Giddens argumenterer for at dette skiljet er oppheva i det seinmoderne, fordi relasjonane har vorte så komplekse (Giddens, 1990, s. 118). Slekt spelar mindre rolle enn tidlegare, og intime relasjonar til familien vert påverka av det globale. I tillegg har det kome nye former for relasjonar: Tidlegare definerte ein fiende som det motsette av ven, medan no kan det motsette vere ein bekjent, ein kollega eller ein ukjent (Giddens, 1990, s. 119)

Komplekse relasjonar påverkar tilliten: Skiljet mellom vilkårleg og vilkårslaus tillit er oppheva. Det kan vere utfordrande for tilliten å skape forbindelsar, som gjev opplevinga av at personar og system ikkje er tilfeldige eller vilkårslege. Difor argumenterer Kristiansen for at tilliten må inneha karakteristikk som skapar forbindelsar både til det nære og intime, til det offentlege, og til abstrakte system (Kristiansen, 2005, s. 106).

Løgstrup og Giddens sine tillitsvariantar fungerer som eit sorteringsprinsipp og forenklingar, og eg vil seinare samanlikne dei to variantane. På nokre område utfyller dei kvarandre, medan dei på andre område utfordrar kvarandre. Dei ulike tillitsvariantane gjev ulike rammevilkår for profesjonsetisk praksis for lærarar.

2.5 Profesjonsetisk felt

Profesjonsetikk handlar om å sjå samspelet mellom allmenne og fagspesifikke normer og verdiar (Aadland, 2018, s. 16). Etikken byggjer på allmenntikk, men skjerpar samtidig dei moralske krava til profesjonell praksis, med formål om å hindre maktmisbruk og å byggje tillit til profesjonen eksternt (Aadland, 2018, s. 34). Profesjonsetikk er å vurdere profesjonell praksis i eit heilskapleg perspektiv: Profesjonsetikk er sjølve kjernen i det å vere lærar. Det er ein integrert del av lærarjobben, ikkje eit vedheng. Einar Aadland seier at profesjonsetikken skal gjere to ting: Formulere ideal og verdiar for fagleg praksis, og gje retningslinjer og normer for kva som er god praksis og minste akseptable yrkespraksis (Aadland, 2018, s. 19).

2.5.1 Profesjonsetikk for lærarar

Ulike tillitsvariantar gjev ulike rammer for lærar-elev-relasjonen og går inn i den profesjonsetiske diskusjonen om ideal, verdiar og god praksis: Kva slags relasjon skal læraren ha til ulike elevar? Frøydis Oma Ohnstad karakteriserer lærarprofesjonsetikken til å handle om forholdet mellom menneske; plikt og ansvar i fellesskapet; enkeltmennesket sin integritet; og standard i høve til gjevne verdiar. Eit viktig formål med profesjonsetikken er å oppfylle dei ideelle målsetjingane i lærarprofesjonen, og difor bør lærarane sin profesjonsetikk ha eit positivt siktemål: Seie noko om kva læraren *skal* gjere, og ikkje berre kva læraren ikkje skal gjere (Ohnstad, 2018, s. 27).

Moralfilosof Michael Bayles understrekar at profesjonelle normer og verdiar må vere i samsvar med vanlege folk si oppfatning av korleis menneske skal behandlast (Ohnstad, 2018, s. 26). Dersom det skulle oppstå avvik frå dette, må læraren kunne grunngje avviket ut ifrå lærarprofesjonen sitt samfunnsoppdrag. Det kan til dømes vere å pålegge elevar leselekse, fordi læraren veit at mengdetrening er viktig for å få gode leseferdigheiter, og at eleven vil kunne tape på dette seinare i livet. Ohnstad poengterer at enkelte etiske situasjonar kan vere skjult, eller at læraren tek eit val utan å reflektere. Læraren vil ofte kunne svare med at det alltid har vore gjort slik, eller at det er slik lærarar gjer det. Ohnstad meiner det farlegaste er når profesjonsetiske praksisar som ikkje vert drøfta, eller noko vert teke for gjeve (Ohnstad, 2018, s. 27).

Fagforeiningane har arbeidd for å auke bevisstheita kring profesjonsetikk for lærarar. I 2012 vedtok Utdanningsforbundet «Lærarprofesjonen si etiske plattform» (Utdanningsforbundet, 2012). Plattformen er laga for lærarar på alle nivå i utdanningssystemet, og gjeld uavhengig av arbeidsstad, utdanning eller fagforeining. Bayles poengterer at denne type retningslinjer ofte seier mykje fint og flott om korleis ting burde vere, men lite om korleis dei skal omsetjast til praktisk handling. Det vert difor opp til yrkesutøvarane å tolke og omsetje desse verdiane til konkrete normer og retningslinjer som dei arbeider etter (Ohnstad, 2018, s. 23).

2.5.2 Profesjonsetikk i skulen sine styringsdokument

Opplæringslova og overordna del for læreplanverket er normative styringsdokument for skulen. Dei seier noko om verdigrunnlaget og viktige prinsipp som ligg til grunn for opplæringa. Lærarrolla vert skildra direkte og indirekte, med kva læraren skal gjere og korleis læraren skal oppføre seg.

Formålsparagrafen seier mellom anna at opplæringa skal «opne dører mot verda og framtida» og gje historisk og kulturell innsikt og forankring (Opplæringslova, 1998). Som eit overordna verdidokument er det ikkje konkretisert kva dette vil seie, og gjev derfor rom for diskusjon og refleksjon. Overordna del for læreplanverket er ei forskrift til opplæringslova, som utdjuar verdigrunnlaget og overordna prinsipp for læring, utvikling og danning. Fleire stader omtalar den relasjonen mellom lærar og elev: «God klasseleiing byggjer på innsikt i behova til elevane, varme relasjonar og profesjonell dømmekraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Læraren skal vise omsorg for elevane, sjå den enkelte, anerkjenne menneskeverdet, og møte eleven med tillit, respekt og krav.

Denne delen av læreplanverket teiknar eit bilete av ein lærar som er tett på elevane, møter dei med tillit, respekt, varme, omsorg og tryggleik. Dette skal skje med den enkelte elev, men på same tid skal det skje med dei andre elevane i klassa. Samtidig seier overordna del at skulen skal gje elevane likeverdige moglegheiter til læring og utvikling. Lærepres, tid og alt læraren skal handtere kan vere med å skape krysspress for læraren, eit dilemma for kva eller kven som skal prioriterast.

2.5.3 Lærar-elev-relasjon som profesjonsetikk

Forskningsprosjektet Etikk i profesjonell praksis (EtiPP) undersøkte implementeringa av Lærarprofesjonen si etiske plattform, og korleis lærarar forstår profesjonsetikk. Dei fann at lærarane i deira utval har vanskeleg for å definere profesjonsetikk, og at dei er usikre på kva det er. Lærarane i EtiPP-prosjektet legg vekt på relasjonen mellom lærar og elev: Dei har ei relasjonell forståing av etikk, der eleven sitt beste er sett i sentrum. Det er menneskeverdet og verdiane i plattformen som implisitt vert framheva som sentrale (Anker, Afdal, Johannesen, Schjetne, & Afdal, 2016).

Lærarane er mest opptekne av relasjonen til eleven, og eit funn er at dei legg lite vekt på deira relasjon til foreldre, skuleleiinga eller samfunnet. Dei er lite opptekne av å varsle ved kritikkverdige høve, og dei opplever rommet for å delta i offentleg debatt som svært avgrensa. Eit anna funn er at lærarane i EtiPP-prosjektet har sterk lojalitet til arbeidsgjevar og kollegaer, og gjennomfører ofte det leiinga vil, sjølv om dei er usamde (Anker, Afdal, Johannesen, Schjetne, & Afdal, 2016).

Ein av konklusjonane til forskargruppa i EtiPP-prosjektet er at lærarane manglar eit språk for profesjonsetikk. Studien deira viser at lærarar ved skular som har arbeidd aktivt med den profesjonsetiske plattformen, er meir bevisst dette og har eit meir presist språk for profesjonsetikk. Lærarprofesjonen si etiske plattform rommar mykje, også relasjonen mellom lærar og elev: Lærarane er «omsorgsfulle og medvitne den makta ein har i kraft av rolla og posisjonen sin» (Utdanningsforbundet, 2012). Det er med dette som bakteppe at eg plasserer denne studien om tillit inn i eit profesjonsetisk felt.

2.5.4 Tillit i profesjonsetikk

Grimen peikar på at tillit gjer overføring av kunnskap lettare, og tillit mellom lærar og elev får difor ein sentral plass i skulen (Grimen, 2009, s. 74). Ohnstad poengterer at profesjonsetikk dreier seg om å gje tillit, der lærarane evnar å skape og oppretthalde tillitsforhold fagleg og relasjonelt (Ohnstad, 2018, s. 27). Relasjonen mellom lærarar og elevar byggjer på tillit, men Grimen påpeikar at det er ein asymmetrisk relasjon – ein *skeiv* relasjon.

Grimen definerer fire typar asymmetri i relasjonar:

1. Relasjonane er kjenneteikna av epistemisk asymmetri: Læraren sit på kunnskap som eleven manglar, det kan vere både fagleg kunnskap eller kunnskap for å meistre livet (Grimen, 2008, s. 200).
2. Læraren har ein slags portvaktfunksjon, der dei kontrollerer tilgangar til godar som eleven ikkje har. Grimen skriv særleg om legar som kontrollerer pasienten sin tilgang til spesialistar, medisin og behandling. I skulesamanheng, kan ein kanskje seie at læraren er ein slags portvaktar for kunnskap, klassemiljø og relasjonar – men også viktige ressursar i til dømes PP-teneste.
3. Relasjonen har ein grad av tvang, som bidreg til asymmetri (Grimen, 2008, s. 201). I Noreg er det opplæringsplikt, og i praksis er eleven tvunge til å vere til stades i klasserommet, med konsekvensar om ein ikkje møter. Som lærar har ein makt innanfor denne tvangen, til dømes ved å bestemme korleis undervisninga går føre seg.
4. Til sist påpeikar Grimen at relasjonen kan vere skeiv fordi «klientar» kan vere svekka kognitivt og emosjonelt. Dette er nok viktigast i helseprofesjonar, men som lærar kan ein òg oppleve å ha elevar som er svekka kognitivt, som medfører eit særleg ansvar.

Som lærar går ein inn i mange asymmetriske relasjonar med elevar, som inneber eit stort ansvar. I tillegg kjem relasjonar til foreldre, og deira tillit til skulen og til læraren. Grimen seier at å bli vist tillit er å få skjønnsbasert makt til å ta avgjerder (Grimen, 2008, s. 203). Tillit har difor ein sentral plass i profesjonsetikken, som eg vil ta med i drøftinga i denne oppgåva.

2.6 Operasjonalisering

Grimen registrerer at dei fleste som skriv om tillit, opererer med to tillitsvariantar. Ofte vert den eine varianten lagt vekt på, medan den andre vert ein restkategori (Grimen, 2009, s. 24). I denne oppgåva har eg vald å nytte Kristiansen si utleiing av Giddens og Løgstrup sine teoriar. Sjølv om Kristiansen nyttar fire ulike variantar for tillit, vil eg som andre teoretikarar berre fokusere på to variantar. Eg forstår Kristiansen sin argumentasjon for fire ulike variantar, men opplever at det er for små nyanseskilnader mellom dei, til at det er verdt å skilje i ei oppgåve som denne. Eg har difor vald å ta med dei to som står i sterkast spenn i hennar arbeid, spontan og atterhalden («forbeholden») tillitsvariant.

2.6.1 Atterhalden tillitsvariant

Inspirert av psykologien har Giddens mykje fokus på det individuelle. Han ser eit aktivt eg, og som sosiolog set han det sosiale i fokus og ser at tilliten vert skapt i interaksjon med andre (Kristiansen, 2005, s. 115). Tilliten vert erverva gjennom sosiale erfaringar, der eget sjølv må ta initiativ og finne sitt liv. Det aktive individet må sjølv velje kor mykje det vil investere, og det gjer kontinuerleg vurderingar på grad av utlevering.

Tillit hjå Giddens vert analysert som noko som finst *i* individet, eit stabilt trekk ved personlegdomen. Giddens sin analyse har fokus på eit individ som investerer si tiltru til eit system eller til personar, og dette er stadig oppe til evaluering: Eget er vake og påpasseleg, og gjer heile tida val om kva relasjonar det skal investere i (Kristiansen, 2005, s. 174).

Den atterhaldne tillitsvarianten er kjenneteikna ved at den er nettopp atterhalden. Det vil seie at individet kan velje kor mykje det vil investere: Eget vel sjølv grad av utlevering og reservasjon (Kristiansen, 2005, s. 116). Eget gjer vurderingar av nytte før det investerer, og etterprøvar når situasjonen tillèt det. Verdien av investeringa styrkast ved at tilliten opplevast som fordelaktig for dei involverte. I tillegg kan den vere atterhalden ved å berre gjelde enkelte ting, til dømes fagleg kompetanse eller evner. Den krev ikkje eit heilhjerta personleg engasjement som den spontane tilliten: Ein kan ha tillit til ein lærar som fagperson, men ikkje som omsorgsperson.

I ein atterhalden tillitsvariant vert det også fokusert på eget sine evner og moglegheiter til å tenke systematisk og strategisk. Eget er aktivt og må ta initiativ til å forme sitt liv, sin kvardag og sin måte å leve livet på, ut ifrå moglegheitene som finst (Kristiansen, 2005, s. 116). Det er eit refleksivt eg som vurderer og revurderer situasjonen, relasjonen og moglegheitene.

Kristiansen meiner at den atterhaldne tillitsvarianten opnar for å hente tillit og tillitspraksis frå samfunnsliv og forretningsliv, inn i pedagogisk praksis (Kristiansen, 2005, s. 175). Barnet blir ikkje sett på som eit barn, men vert oppfatta som ein liten vaksen. Tillit inspirert av samfunnsliv og forretningsliv tek vare på individet sin autonomi, rettar og interesse – men er også med på å bringe vaksenverda inn i skulen. Kristiansen meiner dette kan føre til ei dreining av verdifeltet og måten ein omgår kvarandre på i skulen, samt føre til større skilnader mellom elevar (Kristiansen, 2005, s. 177).

2.6.2 Spontan tillitsvariant

Løgstrup kallar tilliten for spontan fordi den oppstår som ei spontan livsytring: Vi vert gripne av den i kvar enkelt situasjon. Det skjer i individet, men samtidig i røynda i samspel med andre. På ontologisk vis er det tilliten som bestemmer korleis menneske oppfører seg, og ikkje menneske som bestemmer korleis tilliten skal oppføre seg. Spontan tillit manifesterer seg ved at eit liv vert lagt i den andre si hand, og vert teke vare på (Kristiansen, 2005, s. 174). Den spontane tilliten er særleg tydeleg med born, som utleverer seg til trygge vaksne.

Løgstrup meiner born har ein manglande evne til å ta atterhald, og at dette fortel oss noko viktig om tilliten: Den er primær, den er meir grunnleggjande enn mistillit. Tilliten er det som ligg til grunn i oss menneske. Difor vil det kome til uttrykk i kvar enkelt situasjon der to menneske møtest (Kristiansen, 2005, s. 117). Å bli vist tillit er som å få ei gåve, som krev fokusering og usjølviskheit der læraren set til side seg sjølv og sine interesser. Når læraren gjer dette, kan eleven få vekse og utvikle seg, og på den måten vil tilliten si etiske fordring verte realisert.

Ein kan sjå førsteklasingar som kjem til skulen med eit ope sinn, full av forventning, glede og lærelyst. Dei legg heile sitt unge liv i «handa til læraren», som Løgstrup ville sagt (Løgstrup, 1975, s. 26). Læraren tek imot med eit stort ansvar, og undring over det relasjonen opnar opp for. «Slik realiserer de hverandre i det fellesskap tilliten inviterer til» (Kristiansen, 2005, s. 117). Menneske deler visse livsvilkår, og Løgstrup meiner dette dannar grunnlag for gjensidighet. Tilliten er prega av mellommenneskelege relasjonar som er i asymmetri. Dette fordi at den som utleverer tillit er sårbar, og den som vert vist tillit har makt over den andre og relasjonen.

I pedagogisk praksis vil ein spontan tillitsvariant føre til at læraren går inn i ein nær relasjon med eleven, det Kristiansen kallar ein familiær relasjon (Kristiansen, 2005, s. 126). Læraren kan då få kvalitetar som gjeld for ein ven, ei mor eller ein far, der viktige verdiar er varigheit og ansvar. Kristiansen poengterer at ein i slike tillitsrelasjonar står i fare for å skape avhengigheit eller paternalisere. Spontan tillitsvariant kan føre til at læraren vert *for* dominerande i eleven sitt liv, sjølv om det er velmeint frå læraren si side (Kristiansen, 2005, s. 173).

2.6.3 Motstridande tillitsvariantar?

Dei to tillitsvariantane er simplifikasjonar og fungerer som prinsipp for sortering. Kristiansen poengterer i sitt arbeid at spontan og atterhalden tillit har svært ulik perspektivering, ulikt teoretisk bakteppe og ulikt språk. Eg finn det difor lite teneleg å setje dei opp mot kvarandre som to motstridande teoriar. Det er lite fruktbart å snakke om anten-eller, då ein kan sjå fleire tillitsvariantar i kvar situasjon. Likevel er det verdt å peike på noko av det som skil dei to variantane.

Eget i den spontane tilliten er passivt, medan eget er meir aktivt i den atterhaldne tilliten: Eget er ansvarleg for eiga iscenesetjing (Kristiansen, 2005, s. 174). Det må sjølv gjere val og vurdere risiko for å gå inn i relasjonar. I ein spontan tillitsvariant er eget definert som ein mottakar, fordi det går inn i ein del av ein relasjon. Den spontane tilliten er særleg relasjonsfokuser, og vert sett på som ein del av det mellommenneskelege fellesskapet (Kristiansen, 2005, s. 173).

Vidare argumenterer Kristiansen for at tillitsvariantane har ulike perspektiveringar, plassert i ulike sfærar. Den spontane tilliten vert plassert i den familiære sfæren: Løgstrup meiner at tillit i familiære relasjonar er der ein er nærast den ideelle praktiseringa av tillit (Kristiansen, 2005, s. 126). Giddens og den atterhaldne tilliten plasserer Kristiansen i den vaksne verda, prega av fleksibilitet i takt med endringar i samfunnet. Det er difor grunn til å tru at den atterhaldne tillitsvarianten har tilpassa seg, og framleis tilpassar seg det moderne samfunnet.

Spontan tillit si antitese er mistillit. Anten har ein tillit, eller så har ein mistillit. Tilliten er grunnleggjande, men enkelthendingar og erfaringar kan gje mistillit. Atterhalden tillit er derimot meir nyansert, der det er vanskeleg å finne éi antitese til denne tillitsvarianten. Det er ikkje anten-eller, sidan varianten orienterer seg etter kva som er gunstig, eller mindre gunstig i ulike situasjonar og relasjonar (Kristiansen, 2005, s. 121). Eget er klar over at risiko alltid vil vere til stades, noko som gjer at den personlege investeringa vert justert ut ifrå situasjonen.

I ein undervisningssituasjon argumenterer Kristiansen at det vil kunne finnast fleire variantar på same tid. Samtidig argumenterer ho for at det berre er spontan tillit som kan gje tilgang til dei mest fundamentale utviklingsprosessane i eit menneske sitt liv. Der atterhalden tillit kan vere med å skape distanse mellom lærar og elev ved å innføre glimt frå vaksenverda, meiner Kristiansen at spontan gjev elevar og lærarar nære relasjonar. Kristiansen argumenterer for at

desse nære relasjonane er avgjerande for utvikling og oppseding på eit meir personleg nivå (Kristiansen, 2005, s. 177).

2.7 Kva tek eg med vidare i oppgåva

I dette kapitlet har eg presentert og diskutert teoretiske perspektiv på tillit, og har vore innom profesjonsetikk i skulen. Til drøfting i denne oppgåva finn eg det nyttig å ta med meg dei to tillitsvariantane som Kristiansen har utleia, vel vitande om at det ikkje er berre ein tillitsvariant som er til stades i ein undervisningssituasjon.

Eg tek med teoretiske perspektiv om profesjonsetikk, særleg Ohnstad som framhevar viktigheita av å ikkje ta ting for gjeve, men å diskutere ulike situasjonar. Eg merkar meg også konklusjonane frå EtiPP-prosjektet, der lærarane legg mest vekt på omsorg i nære relasjonar, og at dei meiner lærarprofesjonen treng å utvikle eit språk for å diskutere profesjonsetikk.

3 Metode

3.1 Innleiing

I dette kapitlet vil eg presentere den empiriske metoden som er nytta i denne studien, og gjere greie for val eg har teke i forkant og undervegs i arbeidet med oppgåva. Eg vil starte med å gjere greie for den vitskapsteoretiske innramminga av prosjektet, kunnskapssyn og grunngeving for val av kvalitativ metode. Deretter vil eg gjere greie for val som er gjort i samband med innsamling av datamateriale, knytt til intervju, utval og gjennomføring. Avslutningsvis vil eg drøfte kvalitet på studien og forskningsetikk.

3.2 Vitskapsteori og kunnskapssyn

Dette prosjektet har ei abduktiv tilnærming der kunnskapen vert til i samspelet mellom teori og empiri, og som forskar bevegar eg meg mellom teori og empiri. Den abduktive innramminga gjer at heile forskingsprosessen vert sett på som kreativ meiningsskaping, «der teori og empiri ikke bare skal møtes, men gjensidig utvide forståelsen» (Sweberg, 2014, s. 14). Eg vurderer dette særleg nyttig for å samanlikne empiriske og teoretiske syn på tillit.

Overordna skriv eg denne oppgåva inn i ei sosialkonstruktivistisk retning. Kunnskapen vert konstruert i samhandling mellom informantane i fokusgruppeintervjuet. Kunnskapen er ikkje noko som ligg ute og fritt tilgjengeleg: Kunnskapen vert skapt i samspelet (Anker, 2020, s. 53). Som forskar er eg deltakande i prosjektet med mine erfaringar og mine forkunnskapar, dette vil alltid vere med meg, sjølv om eg har forsøkt å vere objektiv.

Eg har vore tett på prosjektet, og det er difor fare for at eg har sett meg blind på viktige teoretiske perspektiv eller retningar. Funna i dette prosjektet er sanne, men dei er *relativt* sanne, fordi dei vert konstruert av informantane og påverka av forskaren (Anker, 2020, s. 53). Eg finn denne innramminga nyttig, då tillit er eit breitt, ullent og komplekst fenomen. Eg vil undersøke korleis eit utval lærarar ser på tillit, og peike på tendensar som kan gjelde for fleire.

Eg vel å nytte omgrepet «informant» sjølv om det kan opplevast instrumentelt, der ein informant framstår passiv, og forskaren er den aktive som «hentar ut» informasjon frå informanten (Anker, 2020, s. 29). Informantane er aktive bidragsytarar, der informasjonen vert

konstruert i samspel med kvarandre. Eg vil likevel nytte dette omgrepet fordi det er etablert og mykje brukt, og eg synest «aktør» gjev upresise assosiasjonar til observasjonsmetodar.

3.3 Kvalitativ metode

For å innhente data til dette prosjektet valde eg kvalitativ metode. Ei kvalitativ undersøking har som formål å utforske fenomen, forklare samanhengar og skildre individuelle opplevingar eller meiningar, medan ei kvantitativ undersøking har som formål å kunne statistisk generalisere og identifisere samanhengar. For å utforske tillitsfenomenet valde eg difor fokusgruppeintervju som kvalitativ metode (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 31).

Gjennom intervju kan ein få data med detaljerte og fyldige skildringar, som kan vere til hjelp for å forstå, skildre eller gå i djupna på eit fenomen (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 137). Eit gruppeintervju kan vere nyttig for å få fram viktige nyansar og individuelle opplevingar. Eg valde difor å gjennomføre eit semistrukturert fokusgruppeintervju, for å kunne gå i djupna på fenomenet tillit. Eit fokusgruppeintervju liknar på eit ordinært gruppeintervju, der fleire personar vert intervjuar samtidig (Bryman, 2008, s. 196), men Bente Halkier differensierer ved at eit fokusgruppeintervju legg meir vekt på samspelet mellom informantane, enn på samspelet mellom informantar og intervjuar (Halkier, 2010, s. 9). Dette samspelet mellom informantane, er særleg nyttig for å få fram ulike synspunkt, der dei diskuterer tillit, og stadfestar eller motseier kvarandre.

Bryman poengterer at formålet med å velje denne metoden ikkje er at informantane skal verte samde om spørsmåla som vert stilt, men å få fram ulike synspunkt knytt til temaet som vert presentert for gruppa (Bryman, 2008, s. 196). Halkier trekk fram at fokusgruppeintervju produserer empirisk data på gruppenivå knytt til eit bestemt tema. Det er difor godt eigna for å gje informasjon om ulike grupper si samhandling, normer og tolkingar (Halkier, 2012, s. 135). Eg vurderte fokusgruppeintervju som ein formålstenleg metode for å få innblikk i ulike tolkingar av fenomenet tillit, og ulike normer og praksisar som utspelar seg i skulen knytt til dette.

Metoden får fram ulike syn på tillit, men gjev også datamateriale om sjølve prosessen og diskusjonen som skjer mellom informantane. Bruken av fokusgruppe kan bidra til å skape

synergieffekt som stimulerer til nye idear, tankar og erfaringar i utvalet. Informantane kan hjelpe kvarandre med å tolke erfaringar og setje dei i perspektiv. Dei er også med på å validere kvarandre, og skapar på denne måten trygge rammer for intervjuet. Samtidig kan kollegiale relasjonar vere med å hindre ærlege svar, der informantane kan ha eit ynskje om å svare «riktig» fordi kollegaer lyttar. Dette er ei fallgruve med fokusgruppeintervju, der ein kan miste interessante perspektiv og erfaringar.

Ei anna utfordring er at det kan oppstå polariseringar eller at ein person tek ordet heile tida i intervjuet (Halkier, 2010, s. 15). Eg forsøkte å hindre dette ved å utorme intervjuguiden med opne spørsmål og oppmoda informantane til å lytte til kvarandre, slik at alle skulle få anledning til å seie noko. Eg presiserte at formålet med intervjuet ikkje nødvendigvis var å vere eller verte einige. Eg opplevde at dette gjekk fint i intervjuet, sjølv om nokre tok ordet oftare enn andre. Dei stadfesta kvarandre gjennom nikk, uttrykk som «ja» og «mhm», og utfylte kvarandre med nyansar eller individuelle opplevingar. Eg vurderer det positivt at informantane kjente kvarandre frå før, det bidrog til eit trygt intervju.

3.4 Utval

3.4.1 Strategisk utval

Til denne studien valde eg eit strategisk utval av informantar. Dette er vanleg ved kvalitativ metode, og det inneber at forskaren gjer eit utval av kva informantar som trengst, slik at nødvendig og relevant data vert samla inn (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 106). I arbeidet med å gjere utvalet, hadde eg mål om å ha ei relativ homogen gruppe lærarar. Eit homogent utval er «personer med svært liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn. Hensikten her er å avdekke felles og ulike erfaringer innanfor en relativ homogen gruppe» (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 108) .

Informantane i dette utvalet er lærarar på den same vidaregåande skulen og er såleis ei homogen gruppe. For å få til ein god diskusjon, peikar Brandth på at gruppa òg bør ha broteigenskapar som får fram ulike perspektiv (Brandth, 2002, s. 161). Difor er utvalet samansett av både menn og kvinner, med ulik alder, utdanning, erfaring og ulike undervisningsfag. Eg oppfattar dette som viktig for å få eit godt materiale for studien.

For å få tilstrekkeleg datamateriale vurderte eg to fokusgruppeintervju, men sidan eg var heldig å få ei stor og variert gruppe, valde eg å berre ha eitt intervju. Det vart ein rik diskusjon i gruppeintervjuet, der dei ulike broteigenskapane sørga for viktige perspektiv til analysen. At alle informantane vart rekruttert frå den same skulen har innverknad på kvaliteten på studien, som eg kommenterer i kapittel 3.9.

3.4.2 Rekruttering

Rekruttering av informantane skjedde gjennom ein kontaktperson eg kjente privat, som fungerte som dørøpnar. Eg kontakta henne via e-post, informerte om prosjektet, og kom med førespurnad om å ha fokusgruppeintervju med ho og fire andre lærarar. Vedkommande var positiv til dette, og spurde på eige initiativ om ho skulle finne fleire informantar til gruppa. Ho fekk tak i tre andre lærarar, og kanskje ein fjerde lærar, ifrå ulike avdelingar, med ulik utdanning og erfaring. Saman med deira avdelingsleiar fann dei tidspunkt for å gjennomføre fokusgruppeintervjuet, som også passa for meg. På dagen når intervjuet skulle gjennomførast, hadde den fjerde læraren tid til å vere med, og min kontaktperson hadde rekruttert endå ein informant like før intervjuet. I kapittelet om kvalitet på studien vil eg kommentere utvalet og rekrutteringsmetoden, og korleis dette påverkar funna i studien.

Eg intervjuar seks lærar til denne oppgåva. Det er eit stort nok utval nok til å skape diskusjon og få fram ulike perspektiv, samtidig som det gav sikkerheit dersom nokon ikkje kunne delta. Gruppedynamikken fungerte godt sjølv om det var ei stor gruppe. Informantane lytta til kvarandre, og ingen forsøkte å styre andre. Når dei var usamde respekterte dei kvarandre, utan å skape stor diskusjon. Sjølv om intervjuet vart halde siste veka før jul, som er hektisk for mange, oppfatta eg lærarane som fokuserte og tydeleg til stades i spørsmåla og tematikken.

Til dette prosjektet valde eg å intervjuar lærarar for å få fram deira syn på tillit. Eg kunne intervjuar elevar i staden, eller ein kombinasjon av både lærarar og elevar, for å få enda meir djupne om korleis tillit fungerer i ein undervisningssamanheng. Grunna omfanget på oppgåva, valde eg å berre ha lærarar i utvalet.

3.4.3 Om informantane

Informantane i prosjektet er lærarar på ein vidaregåande skule, fire kvinner og to menn. Dei har ulikt nivå av utdanning, ulik ansiennitet og underviser i ulike fag, og representerer difor ei viss breidde i eit relativt homogent utval. For å sikre anonymitet, er informantane i denne oppgåva gjeve fiktive namn. Å gje dei namn i staden for tal, gjer teksten lettare å lese – og det er enklare å kjenne att lærarane undervegs. Dette er informantane i prosjektet:

- Siv, ca 40 år, adjunkt med tillegg, underviser i språkfag og samfunnsfag, har jobba ved skulen i 14 år
- Ingeborg, ca 30 år, adjunkt med tillegg, underviser i språkfag og samfunnsfag, har jobba ved skulen i 1 år
- Heidi, ca 50 år, lektor med tillegg, underviser i språkfag og religion, har jobba ved skulen i 18 år
- Gunnar, ca 60 år, adjunkt med tillegg, underviser i økonomi og idrettsfag, har jobba ved skulen i 36 år
- Kjetil, ca 40 år, adjunkt med tillegg, underviser i realfag, har jobba ved skulen i 2 år
- Sandra, ca 50 år, adjunkt, underviser i språkfag, jobba ved skulen i 14 år

Eg finn det nyttig å lyfte fram kor lenge lærarane har jobba ved skulen, då dette gjev viktige perspektiv i analyse og drøfting. Utdanningsnivå er teke med i denne oversikta for å synleggjere breidda, men er i liten grad tematisert vidare i oppgåva. Medan Ingeborg er nyutdanna og har jobba ved skulen i eitt år, har Gunnar og Heidi jobba lenge ved skulen, og begge har sjølv vore elevar der. Gunnar har også hatt Heidi som elev då ho gjekk på skulen – og dei gjev nyttig informasjon om korleis relasjonen mellom lærar og elev har endra seg over tid.

3.5 Intervjuguide

Som førebuing til intervjuet, utarbeidde eg ein intervjuguide (vedlegg 1). I arbeidet med å lage spørsmål, valde eg nokre spørsmål som var knytt direkte teori, men dei fleste spørsmåla var utan teoretisk tilnærming. Spørsmåla knytt til teori var henta frå teorikapittelet, med fokus på ulike variantar av tillit. Eg utarbeidde intervjuguiden som eit semistrukturert intervju med opne spørsmål. Eg valde denne forma for intervjuguide, fordi den opnar for dialog og djupne, og

informantane kan oppleve det som mindre styrande. Ved å ha ein open struktur hadde eg rom for å rette opp i misforståingar, få tak i nyansar og presiseringar i løpet av intervjuet.

Eg hadde 90 minutt tilgjengeleg for å gjennomføre intervjuet, og på førehand gjorde eg difor ei rekkje val om kva som skulle vere med på intervjuguiden, og kva som ikkje skulle vere med. Dette gjorde eg for å vere sikker på å få nok datamateriale knytt til mine forskingsspørsmål. Johannesen, Tufte og Christoffersen skriv at ein ulempe med semistrukturerte intervjuguidar, er at ein kan miste synspunkt, erfaringar eller interessante tankar frå informantane, fordi ein som forskar har teke val på førehand (2010, s. 139). Eg la difor til eit eventuelt-spørsmål på slutten av intervjuguiden, der informantane hadde moglegheit til å ta opp ting dei ikkje hadde fått sagt.

3.6 Intervjuet

3.6.1 Gjennomføring

Min kontaktperson reserverte eit møterom på skulen deira, og vi gjennomførte intervjuet der. På førehand hadde eg sendt ut e-post med vedlagt informasjon om prosjektet og samtykkeerklæring (vedlegg 2). For å skape tryggleik under intervjuet, starta eg med å presentere meg sjølv og prosjektet. Deretter forsøkte eg å setje rammene for intervjuet, ved å informere om kva eit fokusgruppeintervju er: Det er ingen feil eller riktige svar, målet er ikkje å verte einige, men å ha en god samtale med ulike synspunkt. Eg informerte om lydopptak, og bad informantane snakke tydeleg og ikkje i munnen på kvarandre. Det siste eg gjorde før intervjuet starta, var å gjere informantane kjent med sine rettar, samt å få dei til å signere samtykkeerklæring.

I løpet av intervjuet stilte eg spørsmål frå intervjuguiden, og nokre gonger måtte eg gjenta eller utdjupe spørsmålet. Som forskar forsøkte eg å opptre lyttande, anerkjennande og positiv – samtidig som eg ikkje måtte gje for mykje respons slik at noko vert oppfatta som eit riktig svar eller at eg vil høyre meir av dette. Fleire gonger stilte eg oppfølgingsspørsmål for å få fram viktige perspektiv og nyansar mellom informantane. Når vi kom til eventuelpunktet til slutt, hadde ingen noko å legge til.

Sjølve intervjuet vara i 80 minutt, og eg gjorde lydopptak med både diktafon og opptak på mobil, for å ha eit opptak i bakhand dersom noko skulle skje med ei av lydfilene. Under intervjuet hadde eg berre intervjuguiden tilgjengeleg på papir, og valde å ikkje notere noko undervegs, for å kunne følgje med på samtalen. Eg forsøkte å gjere mentale notat om kroppsspråk og interaksjonar, som ikkje vart fanga på lyd. Desse noterte eg i eit eige dokument ved sidan av transkriberinga etter intervjuet.

Eg opplevde det som spennande og gøy å gjennomføre intervju, og i løpet av intervjuet tenkte eg fleire gonger at informantane kom med nye perspektiv, og gode sitat. Etter intervjuet gav informantane uttrykk for at det var ei god oppleving å delta, fleire sa det både var gøy og lærerikt, og at det var fint å snakke om eit fagleg tema på denne måten.

3.6.2 utfordringar

Sidan eg på førehand hadde sendt ut informasjon om prosjektet, var informantane kjent med at temaet var tillit. Eg var ærleg på kva temaet for intervjuet var, slik at dei visste kva dei takka ja til. Ein ulempe med å nemne *tillit* spesifikt i informasjonsskrivet, som eg ikkje tenkte over på førehand, var at nokre av informantane vart særleg opptekne av å bruke dette omgrepet. Sjølv om eg i første del av fokusgruppeintervjuet stilte generelle spørsmål om det å vere lærar, om relasjon til elevane og korleis dette har vore over tid – nytta nokre av informantane tillitsomgrepet sjølv. Dei kan sjølvsagt ha gjort dette fordi dei har omgrepet friskt i minnet, eller har reflektert over det, men ein av gongane oppfatta eg at informanten tok med omgrepet i eit forsøk på å svare på det overordna spørsmålet for studien.

Ei anna utfordring var eit spørsmål der eg nemnde Giddens og Løgstrup si forståing av tillit: Eg spurde om informantane opplevde at nye elevar kjem med ein grunnleggjande tillit eller er meir tilbakehaldne. Ein av informantane raskt ordet, og responderte «Er ikke det veldig individuelt?», og dei fleste informantane nikka, og avslutta raskt spørsmålet med at dette var individuelt og avhengig av arv og miljø. Om eg hadde stilt spørsmålet på ein annan måte, og utan innleiinga med teoretiske perspektiv, kunne eg kanskje fått ein interessant diskusjon rundt dette. Her vart gode refleksjonar øydelagt av ei dårleg spørsmålsformulering.

3.7 Transkribering

Intervjuet vart transkribert dei påfølgande dagane etter intervjuet, der eg gjorde datamaterialet skriftleg. For å unngå mange spørsmål og uvisse om riktig skrivemåte for dialektane i utvalet, valde eg å transkribere intervjuet ordrett til eit standardisert skriftspråk. Dette vart nynorsk for fem av informantane og bokmål for ein av dei. Sitata er likevel skrivne på eit munnleg språk, med lange setningar, mange komma, ufullstendige setningar og lokale uttrykk.

Der det vart brukt dialektord har eg transkribert dette. Medinformantar som stadfestar, lengre pausar og latter vart markert i transkriberinga, og tenkelydar («hm», «eeh») er teke med dei gongane det var av eit visst omfang. Å skrive ned slike lydar kan få informantane til å verke svært usikre og dumme, men dei er viktige for å få fram dei prosessane og drøftingane som skjer undervegs (Bryman, 2008, s. 476).

Når eg nyttar sitat i oppgåva har eg teke vekk ein del små fyllord, særleg «liksom» og «på en måte». Eg har også fjerna merking av dei kortaste pausane, for å gje teksten eit meir samanhengande språk. Der desse orda og pausane er viktige for å kunne analysere prosessen og meininga i sitatet er dei sjølv sagt teke med.

3.8 Analyse

I analysen gjennomførte eg ei fenomenologisk analyse, der målet er å undersøke meningsinnhaldet i materialet (Johannesen, Tuft, & Christoffersen, 2010, s. 173). Anker understrekar at det ikkje er så interessant kva fire informantar fortel om eit spesifikt tema – det vert først interessant når skildringar frå fire informantar vert lest inn i eit større bilete (Anker, 2020, s. 99). Som forskar har eg forsøkt å fortolke datamaterialet, for å forstå meiningane til informantane, og setje desse inn i ein større samheng. For å analysere meningsinnhaldet følgde eg Anker sine fire analysefasar.

I analysefase 1 noterte eg tankar og inntrykk, rett etter intervjuet. Dette er ein usystematisk og tidleg start på analyseprosessen, men gjev ein peikepinn på kva som kan kome med i den endelege oppgåva (Anker, 2020, s. 67). Analysefase 2 dreier seg om å sjå dei store linjene, med meir strukturert arbeid for å analysere det empiriske materialet. I denne fasen koda eg nedanfrå,

med utgangspunkt i det empiriske materialet, som gjev ei empirinær koding (Anker, 2020, s. 77). I innleiinga av analysekapittelet presenterer eg korleis eg koda og kategoriserte.

Etter kodinga skreiv eg ut analysane, i analysefase 3. Anker gjer ein merksam på to fallgruver som svekkjer kvaliteten på analysen: Attforteljing og påfunn. Analysane må framstå som rimelege tolkingar, og dei må skrivast ut så lesaren kan følgje med på kva som er gjort. Vidare er det lurt å setje saman og samanlikne utsegn frå ulike informantar for å få fram spennet i materialet (Anker, 2020, s. 89). I den siste fasen av analysen skjer drøfting og teoretisering. Eg har valt å skilje analyse og drøfting i ulike kapittel for å tydeleggjere kva som er analyse og kva som er teori. Å teoretisere i drøftinga handlar om å bidra til teorifeltet eller utvikle ny teori (Anker, 2020, s. 98).

3.9 Kvalitet på studien

Ei masteroppgåve bidreg sjeldan med noko revolusjonerande nytt, men eit empirisk masterprosjekt kan vere med å gje nye perspektiv med ny empiri (Anker, 2020, s. 98). Denne studien kan bidra med ny empiri om tillit og relasjonar mellom lærarar og elevar på vidaregåande skule, men det er viktig å peike på avgrensingane for dette prosjektet.

3.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om i kva grad den gjennomførte studien kan seiast å vere påliteleg og nøyaktig (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 40). Prosessen frå metode til funn må vere rimeleg, og det finst fleire ledd i forskingsprosessen som kan danne grunnlag for svak reliabilitet, til dømes knytt til transkribering av lydopptak og analyse av datamaterialet. Ein må også vere klar over forskaren si førforståing og teoretiske «briller» som ein les datamaterialet med. Mi førforståing har påverka kva eg som forskar ser og kva eg ikkje ser. Eg har forsøkt å vere objektiv og nøytral i analysen av materialet, men som forskar vil ein alltid ha ei rolle i forskinga.

Eg har forsøkt å vere bevisst mi rolle i dette prosjektet, kva eg kan, kva eg veit og kva eg forventar å finne ut. Eg har også forsøkt å vere transparent om metodiske tilnærmingar, val i

analysearbeidet og vurderingar i drøftinga. På denne måten kan lesaren sjå grunngjevinga for konklusjonane eg gjer, og vere med å vurdere gyldigheita av funna i studien.

3.9.2 Validitet

Validitet dreier seg om å vurdere gyldigheit på studien, og om ein måler det ein har til hensikt å måle. Ein kan skilje mellom intern og ekstern validitet: Intern validitet vurderer om det er ein sannferdig samanheng mellom fenomenet som vert undersøkt og datamaterialet, medan ekstern validitet vurderer i kva grad resultata frå studien kan overførast til liknande fenomen (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 230).

Intern validitet

Eg rekrutterte informantar til dette prosjektet gjennom ein kontaktperson, ein dørøpnar. Dette gjorde rekrutteringa enkelt, og kontaktpersonen fann informantar som var tilgjengelege, villige og motiverte til å delta. Ho rekrutterte fem informantar i tillegg til seg sjølv, frå ulike avdelingar. Utover dette veit eg ikkje kva val ho gjorde i utvalet, og kvifor ho valde dei ho valde. Det er uheldig at eg som forskar ikkje fekk delta i å velje informantar med ulike broteigenskapar, men samtidig gjev det eit element av tilfeldigheit i utvalet, som kan auke validiteten.

Intervjuet og intervjuguiden var semistrukturert, med opne spørsmål sett opp i valfrie rekkefølge. Halkier poengterer at ein i gruppeintervju kan oppleve at informantar ynskjer å kome med svar som er allment akseptert for å vere konforme sosialt (Halkier, 2010, s. 15). Dette er ein av utfordringane med semistrukturert intervju, og difor vart det tydeleg kommunisert til informantane at det ikkje finst eitt riktig svar, eller at dei skulle forsøke å verte samde. Eg opplevde at informantane var ærlege og sannferdige, og vurderer det som lite sannsynleg at dei ikkje ytra sine meiningar. Dette er viktig for god intern validitet, fordi informantane kan kome med sine ytringar utan å tenke at deira ytring er feil eller mindre riktig. Som intervjuar forsøkte eg å vere mest mogleg objektiv i fokusgruppeintervjuet, og ikkje kome med små ord som «ja» eller «mhm», som kunne implisere at eg likte svaret, eller at svaret var riktig.

Ekstern validitet

Når ein nyttar kvalitativ metode er ikkje målet å generalisere funn frå forskinga, men det er likevel interessant å vurdere om det finst ein overføringsverdi, eller kunne seie noko om tendensane på feltet (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 230). Eg vurderte å gjennomføre to fokusgruppeintervju, men tok eit val om å berre gjennomføre eitt intervju sidan eg fekk ei stor gruppe med ulike broteigenskapar. Validiteten til studien vert redusert av å berre ha data frå eitt relativt homogent utval. At utvalet har broteigenskapar, der lærarane har ulik alder, ansiennitet og undervisningsfag, kan vere med å styrke validiteten.

Johannesen, Tufte og Christoffersen argumenterer for at ein kan auke validiteten til studien ved å nytte metodetriangulering, der ein kombinerer ulike metodar (2010, s. 230). I dette prosjektet kunne det vore spennande å gjennomført observasjon av informantane i klasserommet, hatt individuelle oppfølgingsintervju med lærarane, eller intervjuar elevane deira. Grunna omfanget på oppgåva valde eg ikkje gå vidare med dette, sjølv om det kunne gjeve nye perspektiv og nyansar.

I småpraten etter intervjuet var gjennomført, kommenterte ein av informantane at lærarane i utvalet er ganske like, og seier at det har vore stor utskifting av lærarar dei siste åra:

Hvem er det som sier ja? Hvem er det som ikke sier ja? (...) Det kunne jo kanskje være andre kollegaer som ville sagt noe anna. (...) Og kanskje særlig viss du hadde vært her for noen år sida, at du ville funnet ... ganske mange andre [synspunkt]!

Denne vurderinga stemmer med mitt bilete av gruppa, som ei relativt homogen gruppe, særleg ut ifrå syn på relasjonen mellom lærar og elev. Dette reduserer studien sin validitet. Likevel har dei ulik utdanning, ulike erfaringar, ulike fagfelt og ulik alder som styrker validiteten. Alle lærarane arbeider på den same skulen, og er busett i kommunen eller kommunane rundt. Det er med andre ord eit ganske homogent geografisk utval, og deira meiningar kan ikkje gjerast gjeldande for alle lærarar i Noreg.

Difor svarar denne studien berre på problemstillinga; kva syn har eit utval lærarar på ein vidaregåande skule på tillit? Likevel peikar studien på nokre tendensar for korleis lærarar opplever relasjonen med elevar på vidaregåande skule, som det er grunn til å tru kan gjelde for fleire.

3.10 Forskingsetikk

3.10.1 Informert samtykke

Forskningsprosjektet inneheld personidentifiserande opplysningar (namn, stemme, arbeidsstad), og difor meldte eg forskningsprosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Eg fekk tilbakemelding frå NSD om at eg måtte presisere at lærarane som er informantar er underlagt teieplikta i intervjuet, og at dei ikkje skal kome med namn eller personidentifiserande opplysningar eller erfaringar som kan førast tilbake til ein einskild elev. Eg presiserte det i samtykkeskjemaet, og la det inn som ei påminning øvst på intervjuguiden. Etter å ha sendt inn dette, fekk eg godkjenning frå NSD til å gjennomføre prosjektet (vedlegg 3).

Eg sende ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring på førehand, for å skape tryggleik og gjere rammene kjent for informantane. Relasjonen som oppstår i intervjuet har eit etisk perspektiv, der forskaren sitt behov for å innhente datamaterialet kan kome i konflikt med informantens sin integritet og rett til å ikkje svare (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 35). Eg informerte difor om mi teieplikt som forskar, anonymisering, retten til å trekkje seg, og korleis eg handsama datamaterialet.

3.10.2 Anonymitet

For å sikre informantane anonymitet, har dei fått fiktive namn i denne oppgåva. Eg har valt å halde skulen og kommunen anonym, for også på denne måten sikre prinsippet om anonymitet. Eg valde å transkribere til målforma som låg nærast informantane sitt talemål, og då vart det nynorsk for fem av dei og ein på bokmål. Det er noko uheldig at berre ein informant er transkribert til bokmål, men sidan skule og stad ikkje er kjent, vurderer eg likevel anonymiteten som ivareteke.

3.10.3 Refleksjon over rolla som forskar

Eit forskningsintervju er ingen jamverdig samtale, sidan det er forskaren som leier og kontrollerer kva tema og kva spørsmål som skal snakkast om. Dette kan bidra til å skape eit asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). Eg forsøkte å unngå dette ved val

av metode, der semistrukturert intervju hindrar styring av samtalen og sørgjer for at informantane kan velje kor mykje dei vil sei. I tillegg vil maktdimensjonen variere i intervjuet: Som student har eg ferske pedagogiske og filosofiske teoriar friskt i minnet, medan informantane er ferdigutdanna og arbeidande lærarar med mykje meir erfaring enn meg. Den eine informanten har trass alt jobba som lærar ved skulen i heile 36 år!

Som forskar har eg gjennom arbeidet med denne oppgåva reflektert over eiga rolle og eigen prosess. Denne avhandlinga er eit sluttprodukt av ein lang prosess, der eg har teke val undervegs, noko har vorte skrive og ikkje teke med, og nye perspektiv har kome med etterkvart til fordel for andre. Som forskar har eg alltid forsøkt å vere objektiv og nøytral i arbeidet. Likevel har eg kjent at det å skrive om tillit er vanskeleg utan å tenke kva tillit er i min kvardag, og kva eg som lærar kan gjere for å byggje tillit. Eg trur Løgstrup kan ha eit poeng i at tillit kan vere vanskeleg å setje ord på med eit kaldt og objektivt språk, fordi det er relasjonelt i sitt vesen (Kristiansen, 2005, s. 23).

At eg er lektorstudent er ein viktig del av mi rolle i dette prosjektet. Det påverkar relasjonane i intervjuet, og det påverkar kva perspektiv eg ser frå min ståstad. Det er lett å nytte teoretikarar og perspektiv som eg har fått kjennskap til gjennom studiet, men eg har brukt tid på å undersøke ulike perspektiv og teoretikarar for oppgåva. Det er også ein fare for at eg har sett meg blind på nye aspekt, fordi eg har vald ei retning, og er fullt inne i prosjektet. Hadde eg vore filosofistudent eller medisinstudent, ville oppgåva hatt ei anna tilnærming til tillitsfenomenet, og oppgåva er difor prega av at den er skrive av ein lektorstudent.

4 Analyse

4.1 Innleiing

I dette kapitlet vil eg presentere materiale frå fokusgruppeintervjuet eg gjennomførte, samt min analyse av dette stoffet. Nokre stader finn eg det nyttig å vise til tidlegare forskning, men hovudvekta av drøfting og teoretiske perspektiv kjem først i neste kapittel. Eg transkriberte materialet frå intervjuet, og har nytta dette til denne analysen.

I arbeidet med analysen koda eg materialet tematisk, samla det i elleve større kategoriar og fekk såleis organisert materialet etter tema, til dømes teikn på tillit, fag versus omsorg og elevsamtalen. Vidare i analysen, såg eg på tvers av desse kategoriane og såg at materialet i stor grad handla om grenser for kva ein lærar kan eller bør gjere, og korleis læraren balanserer ulike omsyn.

Ut frå desse balansegangane som ein lærar står i, fann eg fire større kategoriar som går på tvers av dei tematiske kategoriane. Denne kategoriseringa gjev innblikk i det profesjonsetiske spennet som lærarane står i, mellom omsorg, fag og rolle. Eg valde kategoriane *Grenser for sannferdigheit*, *grenser for nærleik*, *grenser for kontakt* og *grenser for gjensidigheit*. Desse dannar utgangspunkt for den vidare presentasjonen og analysen.

I det følgjande vil eg presentere kvar av desse kategoriane, der eg viser sitat, analyserer innhaldet, og ser korleis dette står saman med andre sitat. I presentasjonen av dei fire kategoriane gjev eg først ein kort introduksjon, før ulike sitat og analysar vert presentert i underkapittel. Desse underkapitla (nivå 4.x.x) er sett inn for betre tekstflyt, og har såleis ikkje vore ein del av sjølve analysen. Til slutt i kvart delkapittel oppsummerer eg funn.

4.2 Grenser for sannferdigheit – å by på seg sjølv

Informantane opplever det fruktbart å dele av sitt liv med elevane: Interesser, kjensler, fritidsaktivitetar, synspunkt og meiningar. Dei opplever at dette bidreg til ein betre relasjon med elevane, og at elevane lærer betre. Det er likevel ein balansegang for kva som kan delast, då merksemda ikkje skal ligge på læraren, og dei er tydelege på at visse ytringar kan skape hinder for relasjonen mellom lærar og elev.

4.2.1 Dele av sitt liv

I intervjuet trekk lærarane² fram verdien av at dei deler litt av sitt liv, for at eleven skal verte kjent, og få tillit til læraren. Det kan dreie seg både om fritidsaktivitetar, meiningar og engasjement: «*At en tør å by litt på seg selv (...) uten å bli verken privat eller at det bare skal handle om læreren og mitt liv, men at man deler (...) litt av sitt eget og hva en selv [tenker]*». Heidi poengterer her at det ikkje er læraren sitt liv som skal få størst plass, men at det å vere personleg og fortelje frå sitt liv og sine meiningar, gjer at elevane vert betre kjent med læraren, så dei sjølv torer å dele. Eit interessant moment her er at Heidi distingverer at ein ikkje skal verte privat i møte med elevane, men ho går ikkje vidare inn i diskusjonen om kva det vil seie å vere privat.

Gunnar er interessert i kva elevane gjer på fritida. Sidan han sjølv er engasjert i det lokale idrettslaget og underviser i idrettsfag, ser han det òg positivt at elevane kjenner til kva han driv med på fritida:

Så eg trur altså viss du skal få tillit, må elevane føle at du kanskje er litt interessert i kva som skjer elles også. For å få den tillita som dei treng for å kunne... lære noko på skulen også. Det trur eg er eit pluss for elevane og læraren – at vi kjenner kvarandre. Og litt sånn vice versa at dei også kjenner litt meg, utanom det eg gjer på skulen.

Han vurderer interessa for elevane si fritid som viktig for at elevane i det heile skal lære noko på skulen, og ser det som ein styrke å kunne fortelje frå sitt liv, om kva han er engasjert i på fritida. Som Heidi skildrar han ikkje kva han deler og kva han ikkje deler, men det er nærliggande å tru at han i denne samanhengen siktar til sitt idrettsengasjement. I sitatet trekk Gunnar også fram at tilliten mellom lærar og elev er viktig for å kunne lære noko på skulen – og for å byggje denne tilliten må elevane oppleve at læraren er interessert. Det er verdt å merke seg at han seier at elevane må *føle* at læraren er interessert, som kan bety at læraren strengt teke ikkje må vere interessert. Gjennom intervjuet skapar Gunnar likevel eit sannferdig bilete av at han er oppriktig interessert i elevane sine.

² Når eg nyttar omgrepet «lærarane» vidare i oppgåva, forstår eg det synonymt med lærarane som er informantar i utvalet. Dei gongane eg referer til lærarar generelt, skriv eg læraren, lærarar eller lærarprofesjonen.

Sandra seier at når ho får ei ny klasse om hausten, forsøker ho å skape eit trygt klassemiljø ved å «drite ut» seg sjølv:

Eg synst jo det er veldig greitt å «drite ut» meg sjølv litt. Sånn fyrste dagane. Altså, at dei på ein måte ser at det ikkje er så veldig farlig om eg seier noko feil, eller om eg fortel noko som er litt sånn teit. Fordi at – ja. Det går fint [uansett].

Ho forsøker å skape ein autentisitet i at ingen er perfekte, og at alle gjer feil av og til. Ein kan sjå eit underliggende ynskje om å skape eit trygt klasserom, der det skal vere låg terskel for å stille spørsmål eller dele sine meiningar. Elevane skal vere trygge på at andre elevar ikkje synest det dei seier er teit eller feil.

4.2.2 «Du er trass alt lærar, uansett om du er menneske også»

Medan Heidi ser det positivt å kunne dele sine synspunkt og meiningar, merkar Kjetil at det er grenser for kva han kan dele av dette. Han opplever å ikkje kunne kritisere det lokale fotballaget: «Eg synest det er vanskeleg å kritisere fotballaget [lagnamn]. Å kritisere det ville kutta mange relasjon[ar]». Det lokale fotballaget har ein viktig posisjon i lokalmiljøet, men har den siste tida vore debattert i media og lokalsamfunnet, så mange har meiningar om det som skjer internt der. Denne konteksten er viktig for å forstå kvifor Kjetil, som er frå nabokommunen, ikkje kan kome med kritikk. Idrettslaget driv eit breitt arbeid, der ein stor del av elevane har vore med tidlegare eller som ihuga tilhengarar av A-laget.

I intervjuet ler dei andre informantane av dette poenget, men Kjetil tydeleggjer at det «rett og slett» ville øydelagt tilliten til mange elevar. Dette viser at Kjetil føler at han ikkje kan vere sannferdig, sidan han må halde tilbake sitt syn på eit (lokalt) kontroversielt tema. I dette dømet vert konteksten særleg viktig, då kritikk av eit fotballag vert sett på som kontroversielt. Det verkar lite sannsynleg at ei kritisk utsegn om Rosenborg eller Brann ville øydeleggje lærar-elev-relasjonane i dei aktuelle storbyane.

Då Ingeborg var kandidat ved kommunevalet hausten 2019, kom ho i dilemmaet om kor mykje ho skulle informere elevane om hennar politiske engasjement og ståstad. Ho måtte gå fleire rundar med seg sjølv om kva ho kunne publisere på sosiale medium, og kva ho burde seie til elevane i historiefaget:

No i haust stilte eg til val i kommunevalet. Og det er litt sånn her.. på Facebook, skal eg pynte sida med partilogo? Og så syntest eg det var vanskelig å ikkje seie noko om det! Fordi same kor nøytral eg prøvar å vere, så er jo alt eg seier farga av eit standpunkt ein plass. Og det kan jo vere ærlegare av meg å berre vere tydelig på det da. Og dei skal jo vere i stand til å tenke litt sjølv også. (...) Akkurat rundt det så hadde eg litt mykje fram og tilbake med meg sjølv om (...) kan eg gjere sånn og kan eg seie sånn...

Ingeborg skildrar ein situasjon der ho var usikker og opplevde det ubehageleg når lærarjobben kom i konflikt med eit privat, men samtidig offentleg verv. Sitatet får fram eit underliggende ynskje om at elevane skal ha tillit til ho som fagperson, ein lærar som nøytralt formidlar eit fag. Likevel held ho fram med å diskutere med seg sjølv, og løftar fram danningperspektivet i læreryrket, der elevane skal vere i stand til å tenke kritisk sjølv. Dilemmaet Ingeborg skildra kan ha fleire utfall, men det er klart at slike verv kan vere vanskeleg å halde skjult når partiprogram og vallister er offentlege. Ingeborg konkluderer med at det er betre å vere tydeleg på hennar ståstad, i staden for å forsøke å skjule det. Då er ho ærleg overfor elevane, og argumenterer for seg sjølv at elevane må lære kritisk tenking. Ingeborg si oppleving er eit godt døme på profesjonsetisk refleksjon, der ein reflekterer og grunngjev val ein gjer.

Seinare i intervjuet reflekterer Gunnar over at han ofte har vore atterhalden og forsiktig med å drikke alkohol offentleg, der han kan bli sett av elevar:

No (...) stolar ein jo meir på seg sjølv når ein vert eldre da, kva du kan tillate [deg] og ikkje tillate. Eg hugsar spesielt når eg var yngre, dette med å gå ut. Å kanskje ta seg ei pils eller eit glas vin, der elevane ser du er ute, eller ser at det er hyggelig lag på ein eller annan måte. Det bør du unngå. Og det har eg fortsatt med meg. Vi må vere litt forsiktige med kva vi gjer på fritida. Du er trass alt lærar, uansett om du er menneske også, så er du det.. så må du ta hensyn til det altså. (...) Helst ikkje noko i det heile tatt kanskje. Poenget mitt er at du må ikkje... du må, vere forsiktig med... du må tenke over... i større grad enn andre yrke kanskje.

Sitatet får fram refleksjonen Gunnar har rundt det å oppleve lærarjobben som avgrensande, ved at han ikkje kan drikke alkohol der han kan bli sett av elevar. Også her vert omgjevningane viktig: På mindre tettstader er det få stader å «gå ut», og større sannsyn for at lærarar og elevar møter på kvarandre. Det er interessant at han innleier med å seie at ein stolar meir på seg sjølv

når ein vert eldre – og kan tillate seg meir no enn då han var yngre. Dette kan sjølvsagt henge saman med at alkohol har vorte meir normalisert i heile Noreg, også utanfor storbyane. Det er grunn til å tru at Gunnar har reflektert over dette spørsmålet sidan han har ein tydeleg ståstad.

Gunnar går langt i å normativt uttrykke at ein bør *unngå* å drikke alkohol der elevar kan sjå det. Når han seier at dette kanskje gjeld for lærarar i større grad enn andre yrker, er det rasjonelt å sjå dette inn i ein diskusjon om læraren som førebilete for unge menneske. Fleire av informantane er samde med han, og det verkar som dette er noko alle er innforstått med, at læreryrket kjem med avgrensingar. Gunnar set det på spissen når han seier at «Du er trassalt lærar, uansett om du er menneske også», som i sin ytste konsekvens kan tolkast til at ein som lærar måtte setje eigne menneskelege behov til side.

4.2.3 Å dele kjensler

Lærarane opplever det viktig å vere ærlege om eigne kjensler. Heidi fortel om ein episode der ein elev, med sterk personlegdom, var svært frekk og nytta harde, stygge ord mot både medelevar og lærarar. Heidi tok dette opp i ein elevsamtale, og fortalde om hennar oppleving av ein konkret situasjon: *«Jeg opplevde at det du sa var frekt mot meg. Jeg ble såra av deg»*. Sjølv om eleven ikkje tok dette til seg der og då, viste Heidi sannferdighet ved å vere ærleg om kva ho følte.

Ved ein seinare situasjon var òg Heidi tydeleg om eigne kjensler i møte med ein elev som hadde misbrukt tilliten, og ho argumenterer for å vere open om dette: *«Det er viktig at elever skjønner at (...) også voksne kan bli sinte og såra. At vi har følelser, og at du kan ikke kodd med meg på alle mulige måter uten at jeg bryr meg om det»*. Det kan her virke nærliggande å sjå Heidi sin ærlegdom i eit danningperspektiv, der eleven må forstå at vaksne har kjensler og at enkelthandlingar kan få konsekvensar. Samtidig fortel Heidi at slike situasjonar er med på å skape nærleik mellom lærar og elev.

4.2.4 Oppsummering

Det er gjennomgåande at lærarane opplever det positivt for lærar-elev-relasjonen når dei deler av sitt liv, sine synspunkt og sine erfaringar. Likevel kjenner dei grenser for kva dei kan seie

og gjere, sjølv om dette varierer mellom informantane. Den gjensidige kjennskapen til privatliv og meiningar vert sett på som svært viktig for eit godt læringsmiljø. Likevel understrekar informantane at merksemda ikkje skal ligge på læraren sitt liv: Eleven skal vere i fokus. Samtidig som ein av lærarane seier at dei ikkje skal vere private, tek dei til orde for at dei må kunne vere ærlege om sine kjensler, også når dei vert såra eller skuffa på grunn av noko ein elev har gjort. Dette vert grunngeve i eit danningperspektiv.

Kontekst og omgjevnader er viktig for kvar grensene går, for å forstå kva lærarane kan dele, og ulike omsyn læraren må balansere. At eit kritisk blikk på eit idrettslag vert oppfatta som kontroversielt og øydeleggjande for relasjonen, er nok vanlegare på mindre stader. Lærarane sitt syn på at dei ikkje bør drikke alkohol synleg er nok mindre gjeldande i større byar. Å stille til val for ei politisk liste, vil kunne utfordre læraren sin faglege nøytralitet, då elevane vil kunne få kjennskap til kva politisk parti ein støttar, og sjå etter vinklingar i undervisninga. Dei vala læraren gjer krev refleksjon over kva ein kan seie og kva ein kan gjere, i håpet om å vere mest mogleg sannferdig.

4.3 Grenser for nærleik – ein hårfin balanse

Informantane omtalar relasjonen til elevane svært positiv, og dei vurderer det som nyttig å vere tett på eleven i kvardagen. Dei uttrykker at det sosialpedagogiske er viktig, og at ein god relasjon er viktig for å kunne lære. Dette samsvarar med EtiPP-prosjektet, som fann at lærarane dei intervjuar hadde ei svært relasjonell forståing av etikk, med stor vekt på relasjonen mellom lærar og elev. Relasjonen til foreldre, skuleleiing og samfunnet vart ikkje lagt vekt på (Anker, Afdal, Johannesen, Schjetne, & Afdal, 2016).

Informantane i utvalet vurderer det positivt å vere nær elevane, men uttrykker ein evig balansegang, for kor nær dei skal vere elevane. Ein nær og god relasjon vert framheva som grunnleggjande for eit godt klassemiljø, og for at elevane skal kunne lære. Samtidig vurderer dei kvar situasjon for seg sjølv, og poengterer at dei har behov for å halde ein viss avstand, for å halde på autoritet og privatliv.

4.3.1 Nær eller autoritær?

Gunnar fortel at han ofte fyljer ei idrettsklasse i tre år, og som kontaktlærer kan det då utvikle seg til svært nære relasjonar:

Det skjer ei enorm utvikling i forhold til tillit, vanlegvis, frå første til tredje klasse. Det gjer det. Så.. nesten så det blir for tett, etterkvart kanskje. (...) Ja, både dei i mellom blir det ganske tett, men også i forhold[et] mellom lærar og elev da. Og det er jo bra, og det er jo naturleg også at det blir sånn. Når du har hatt nokon... Sånn som meg da, som kontaktlærer kan eg ha dei opp til ti timar i veka tredje året, ikkje sant? Det er ganske mange timar det. Så eg sa på ein avslutningssekvens, at eg trur vel eg hadde sett dei meir enn foreldra siste året. Og då får ein jo ganske nære relasjonar.

Gunnar skapar eit inntrykk av det i løpet av tre år på idrettsfag utviklar seg svært nære relasjonar mellom elevane i klassa, og mellom lærarar og elevar. Han opplever den nære relasjonen som naturleg, nærast som ei sjølvfølgje. Likevel poengterer han at det *nesten* vert for tett, som signaliserer at han ynskjer ein viss avstand til elevane. Gunnar fortel seinare at han har vorte invitert til julefest med tidlegare klasser, eit halvår etter dei slutta, og eg vurderer han som den av informantane som går lengst i kor nær han omtalar relasjonen til elevane sine. Han meiner at idrettsklassene har større moglegheit for å oppnå eit slikt tett miljø, då dei har meir undervisning utanfor klasserommet, og reiser på turar saman. Både på korte og lengre turar har Gunnar opplevd at det lett kan oppstå situasjonar mellom elevar, og han fortel om alvorlege samtalar med elevar knytt til psykisk helse og andre vanskelege tema. Dette kan kanskje ha samanheng med at han som kontaktlærer ser dei meir enn foreldra. Når dei har så nære relasjonar, tør elevane gjere seg sårbare og utlevere seg.

På eit seinare tidspunkt understrekar likevel Gunnar at ein ikkje må kome for tett på elevane: «Du må (...) ha ein viss avstand. Det har noko med autoritet å gjere». Han omtalar det vidare som ein «*hårfin balanse*» mellom å verte for godt kjent, og å kjenne elevane tilstrekkeleg for å få ro i klasserommet. Gunnar viser spennet mellom autoritet og vennskap, som stemmer godt med funna i Isabell Haug si masteroppgåve (Haug, 2005). På den eine sida ynskjer han å vere nær, men på ei anna side ynskjer han å ha ein viss avstand. Gunnar seier ikkje noko meir om kva type avstand eller autoritet han ynskjer, men har tidlegare skildra at respekten for lærarar er annleis no, enn då han var elev. «*Det er mogleg at eg hugsar litt feil da, [men vi] såg på*

læraren meir som ein autoritet – ein som kunne alt». Ein kan spekulere i om Gunnar ynskjer ein viss autoritet og avstand for å halde på fagleg tillit, og markere at han er ein fagperson med meir erfaring enn eleven, men gjennom intervjuet uttrykker han nære relasjonar.

På den eine sida tek Gunnar det som ei sjølvfølge at han får svært nære relasjonar med elevane når han ser dei meir enn foreldra. På ei anna side understrekar han at han ynskjer ein viss avstand for å oppretthalde autoritet. Han står i eit spenn der han ser verdien av å vere tett på elevane, men samtidig er tydeleg på at relasjonen er i maktubalanse, der læraren er den med autoritet. Det er ein hårfin balanse. Det ville vore interessant å høyre frå informantane utanfrå idrettsfag, om deira syn på autoritet og nærleik mellom lærar og elev, men ingen svarar på dette. Gunnar er den eldste av lærarane i prosjektet, og i løpet av intervjuet viser han fleire gonger korleis relasjonen mellom lærar og elev har endra seg gjennom tida. Han trekk fram autoritet og avstand mellom lærar og elev som eit døme på ei endring.

Autoritet kan vere eit verkemiddel for å få ro i klasserommet, og kan vere særleg viktig når ein ikkje kjenner elevane. Som vikar kan ein måtte gå inn i ukjente klasser, og Ingeborg skildrar korleis ein manglande relasjon verkar i ein slik situasjon: *«Du merkar veldig tydeleg at her er det noko som ikkje er på plass enda... Så det er mykje meir utfordrande»*. Det er nærliggjande å tru at Ingeborg opplever utfordringar knytt til uro i klasserommet, arbeidsinnsats eller hennar plan for timen. Det «noko» som ikkje er på plass kan dreie seg om at læraren ikkje har autoritet, og elevane ikkje viser respekt – men det er meir sannsynleg at Ingeborg siktar til manglande kjennskap og relasjon til elevane, som er fleire av informantane legg vekt på elles i intervjuet.

Siv uttrykker at elevane som kjenner læraren vil vere *«hyggelig mot deg fordi dei kjenner deg og respekterer deg – og vil jo vise respekt tilbake og ikkje øydeleggje»*. Også her vert det å kjenne læraren trekt fram som viktig for at elevane skal vise respekt. Gunnar har tidlegare skildra at elevar viser respekt når dei forstår at undervisninga skal starte, og vert stille. Siv fortel ikkje korleis ho opplever at elevar kan øydeleggje timen, men det kan vere naturleg å knytte dette til bråk i klasserommet, og at med gjensidig kjennskap så vil elevane ha eit ynskje om å ikkje øydeleggje timen. Siv legg til grunn ein gjensidig relasjon, der to som kjenner kvarandre godt, ikkje vil den andre noko vondt.

4.3.2 For nær relasjon

Informantane set pris på å vere nær elevane, men samtidig skildrar Siv eit ubehag ved å ha elevar som ho er nært knytt til privat:

Eg har opplevd å ha tanteungar eller nære naboar eller sånne ting, og det synest ikkje eg er så kjekt. (...) Fordi uansett kva veg det blir, om det er dårlig eller bra, (...) så føler du at viss det blir for dårlig [karakter] skal du straffe, og viss det blir for god [karakter], så gir du fordelar. Du kan på ein måte... eller, du er redd for at det skal bli tolka sånn da! Og då føler eg kanskje det blir litt nært... og så skal du i familieselskap etterpå...

Siv set tydeleg ord på redselen for at elevane skal oppleve at ho gjev elevar ho kjenner fordelar, eller at den eleven opplever at ho er ekstra streng. Ho ynskjer at alle elevane skal kunne ha tillit til at ho som ein rettferdig fagperson, og dette kjem særleg til syne arbeidet med vurdering og karaktersetjing. Ho er redd for å verte skulda for urettferdig behandling der ho ikkje er nøytral.

Det er også interessant å merke seg slutten av sitatet, der ho trekk fram perspektivet at ho skal i familieselskap etterpå. Her handlar det kanskje meir om å skilje jobb og privatliv, enn fagleg tillit: Uansett om ho vert oppfatta som streng eller snill i karaktersetjinga, kan det vere ubehageleg å omgå eleven eller få spørsmål frå eleven sine foreldre i eit familieselskap. Siv impliserer at ho ynskjer ein viss avstand til elevane, både for å beskytte seg sjølv, eleven og relasjonen mellom dei.

På spørsmål om informantane har opplevd ein *for* nær relasjon, fortel Sandra om to gutar som hadde misforstått grensene for humor: «*Det stod MILF³ på tavla og så pil ned på stolen... Og då vert eg litt sånn 'ja, nei... trur ikkje det'*». Sandra sitt toneleie i intervjuet tydeleggjer at ho opplevde dette som kleint og ubehageleg. Det kan vere interessant å sjå dette i samanheng med at Sandra i starten av skuleåret brukar tid på å «drite seg ut» for å skape eit trygt klasserom. Ein

³ Slanguttrykk for «Mother I'd like [to] fuck» (Oxford University Press, 2019)

kan stille spørsmål om dette har vore med på å skape uklare grenser for humor i klassa. Kanskje elevane trudde at dei var nærare enn dei var, grunna mykje bruk av humor i klasserommet.

Til det same spørsmålet, om for nære relasjonar, trekk Gunnar fram elevar med som treng særskilt tilrettelegging. Særleg når han er kontaktlærer vert det mykje kontakt med slike enkeltelevar, og ofte er foreldra involvert. Då kan ein ende opp med ein svært tett relasjon. Han gjev ikkje døme på ein konkret situasjon der relasjonen var for nær, men poengterer at «*du må i alle fall reflektere litt over om det kjem for nært*». Gunnar legg med andre ord vekt på å reflektere kring slike prosessar, der ein må ta medvite val knytt til desse relasjonane. Når han seier at ein må reflektere om det kjem for nært, kan ein lese dette som ei subjektiv kjensle for læraren: Når opplever *eg* at denne eleven kjem for nær *meg*?

4.3.3 «Du må huske at de er vennene dine!»

Heidi fortel at då ho skulle starte i sin første lærarjobb med ei ny 8. klasse, prioriterte ho det faglege framfor det relasjonelle:

Jeg [skulle] ha en ny 8. klasse, [og] så sa faren min, som var ungdomsskolelærer, at «du må huske å prate med dem! Du må huske at de er vennene dine!» Og jeg var så utrolig opptatt av meg selv, altså av at jeg skulle undervise og at jeg skulle huske alt jeg skulle huske i løpet av en time og få med alt og ... At jeg glømtet å prate med dem da. Og vi fikk ikke noe godt forhold. Det var vanskelig å gjenopprette det. Fordi mitt fokus var på feil sted.

Heidi uttrykker ærleg at ho ikkje fekk eit godt forhold til elevane i den klassa. Det vart eit dårleg læringsmiljø, fordi ho brukte for mykje tid på det faglege, og lite tid på sosialisering og uformell prat. Dette einsidige fokuset øydela forholdet, og sjølv om ho seinare forsøkte å endre det, var det vanskeleg å gjenopprette det. Det er nærliggande å tru at elevane hadde fagleg tillit til Heidi, men ikkje tillit til ho som omsorgsperson. Ein kan og sjå på dette som eit tillitsbrot, der det er krevjande å opparbeide tillit etter mistillit. Heidi seier ho lærte mykje av dette, og fekk erfare at ein lærar treng både fagkompetanse og evne til relasjonsbygging for at elevane skal kunne lære.

Kjetil trekker fram at ein må vere fysisk nær eleven for å kunne byggje ein relasjon:

Eg trur det er vanskeleg å bygge relasjon til ei heil klasse på ein gong. (...) Du må ta det ein til ein. Når dei føler at du hjelper akkurat meg, då får vi litt meir relasjon. Og så går du og hjelper neste person, ok, då får du litt meir relasjon der... Eg trur du må bort til individet og så bygge relasjon, du kan ikkje stå ved kateteret. For det er meir personleg enn å berre vere lærar [ved kateteret].

For å prate med eleven og sjå eleven, meiner Kjetil at ein er avhengig av å gå bort til individet, og møtast ansikt til ansikt. Han seier det kan vere vanskeleg å utvikle fleire relasjonar på same tid: Det må skje på individnivå, ein til ein. Han verkar tilsynelatande tilfreds med å byggje relasjon på denne måten, og i sitatet kan ein også sjå at enkelteleven aksepterer at læraren må gå vidare, så lenge eleven føler at læraren har hjelpt «akkurat meg». På denne måten kan klassestorleik og timelengde vere med å setje rammene for utvikling av relasjonen.

Ingeborg fortel om ei yrkesfagklasse ho hadde med 14 elevar. Ho uttrykker at «*Det er heilt herleg! Fordi då kan eg gå ut frå kvar time, og vite med meg sjølv at no har eg snakka med kvar enkelt. Og eg har sett dei*». Ingeborg støttar med dette Kjetil sin påstand om at relasjonsbygging skjer best ein til ein. Ho opplever at ho får sett alle elevane på denne måten. Å sjå elevane forstår eg i denne samanhengen i vid forstand; å møte eleven, hjelpe, anerkjenne og vise omsorg. I tillegg omtalar Ingeborg det som «heilt herleg», eit svært positivt lada uttrykk. Det kan kanskje seie noko om korleis ho opplever ein slik undervisningstime: Ho har eit ynskje, eller så kjenner ho eit press, for å sjå og prate med alle elevane – og det kjenst godt når ho får det til.

4.3.4 Elevsamtalar

Sidan Gunnar starta som lærar for 36 år sidan har det skjedd store endringar i skulen. Elevsamtalar er ein av endringane, og Heidi fortel om då ho var elev for 30 år sidan: «*Tanken på at jeg skulle fortelle en av lærerne mine noe, hvis jeg hadde det vanskelig [er] helt absurd!*». No er dette ei sjølvfølgje, lærarane er pliktige til å gjennomføre slike samtalar, og mange opplever å kome svært nær enkeltelevar gjennom dette. Tilsynelatande set både elevar og lærarar pris på desse samtalanane.

Sandra seier at samtalane dreier seg om alt mogleg, og sjølv om ikkje alle elevar utleverer seg i like stor grad, finst det enkeltelevar som «*slepper seg laus*», og snakkar om alt mogleg. Gunnar ser positivt på utviklinga med undervegsvurdering, utviklingssamtalar og elevsamtalar i skulen: Ein kjem «*litt tettare på elevane, for du får desse [samtalane] under fire auge. Det hadde vi ikkje før. Ikkje i det heile tatt*». Vidare seier Gunnar sakleg at det er mykje meir fokus på relasjonar no enn tidlegare, der ein har teke meir tak i det sosialpedagogiske. Til dømes vert lærar-elev-relasjonen undersøkt i elevundersøkinga, «*sannsynlegvis fordi det er viktig*». Den siste kommentaren kan gje inntrykk av at han ikkje nødvendigvis deler oppfatninga om at det er så viktig, men at dette er definert som viktig av skuleleiinga. Sjølv om Gunnar her kanskje kan gje inntrykk av at han ikkje deler denne oppfatninga, gjev han gjennomgåande i intervjuet uttrykk for at han har gode relasjonar til elevane, og at han er oppteken av at elevane skal ha det bra.

I fleire elevsamtalar har Kjetil opplevd at elevar tek opp tabubelagde tema, fordi dei er trygg på læraren:

Det er mange som slit med ting som er psykisk, som er litt sånn tabubelagt ikkje sant, så [det] hadde eg fleire rundar med no i haust, der dei fortel ting – og så [seier eleven] «Ikkje ta det opp med mamma og pappa», fordi dei vil vente litt. (...) Dei veit jo at denne relasjonen er over om nokre år likevel. Og det er sikkert befriande da, å vite at her kan vi [snakke].

Ein kan regne med at det ligg mykje arbeid med relasjonen etter slike opplevingar. Eleven opplever læraren som trygg, og torer dermed å gjere seg sårbar ved å utlevere seg. Elevane deler det som er utfordrande, som dei enno ikkje vil fortelje til familien. Læraren vert ein trygg og nær person, som kjem tett på ulike utfordringar eleven opplever. Kjetil trur ein av årsakene til denne type utlevering, er at elevane veit at relasjonen er kortvarig. Han trur denne forma for relasjon kan vere befriande for elevane: Dei kan fortelje om det som er vanskeleg, og få snakke om det med ein vaksen person, samstundes som dei veit at læraren har teieplikt og relasjonen er over om nokre år.

Siv, Ingeborg og Heidi uttrykker at dei kjenner seg att i Kjetil sin situasjon, og Siv fortel at elevsamtalar og tekstmeldingar med elevar gjer at ho brukar mykje arbeidstid på prat som ikkje er fag: Det kan dreie seg om «*vanskelege ting, og treng hjelp eller tilrettelegging eller 'kan du*

snakke med andre lærarar igjen'... og 'kan du sånn og sånn'..». Ho viser at ein lærar er meir enn berre ein fagperson, det krev omsorg og forståing for å kunne legge til rette i ulike fag. Når eleven opplever éin lærar som nær og trygg, ber eleven denne læraren ta det vidare med andre lærarar, slik at eleven slepp å utlevere seg til fleire lærarar. Gunnar har tidlegare nemnt at lærarar som gjer denne type tilrettelegging kjem ekstra tett på desse elevane, og her gjev Siv uttrykk for at dette gjev ekstra arbeid.

4.3.5 Oppsummering

Eit funn i materialet, er at informantane gjennomgåande er opptekne av å ha ein god relasjon til elevane, og at dette ligg til grunn for eit godt læringsmiljø. Dei ynskjer å vere nær elevane, samtidig som dei vil ha ein viss avstand. Ein tendens er kanskje at lærarane ynskjer å vere tett på elevane, men at dei ikkje vil at elevane skal vere like tett på seg sjølv. Lærarane ynskjer å bevare sin integritet som fagperson, og difor må det ikkje vere ein for tett relasjon. Det er ein hårfin balanse, og lærarane har opplevd at det kan verte svært nære relasjonar med elevar som krev særleg oppfølging, idrettsklasser på tur, eller når ein må vere lærar for elevar ein kjenner privat. Informantane i utvalet uttrykker det som eit subjektivt ubehag i desse situasjonane, og gjer det klart at ein som lærar må reflektere over når ein sjølv opplever at det kjem for nært.

Den utanomfaglege praten vert trekt fram som viktig for å kunne få nære relasjonar, og gjere elevane trygge på læraren. Informantane argumenterer for at ein som lærar ikkje kan *sjå* kvar einskild elev frå kateteret, men må byggje relasjon med den einskilde elev, anten ved pulten i klasserommet eller i elevsamtalar. Som lærarar må ein stadig balansere mellom fagleg og utanomfagleg prat. Begge delar er viktig for eit godt læringsmiljø, men det er viktig å ta eit medvite val på kvifor ein gjer som ein gjer.

Den profesjonsetiske refleksjonen er viktig når lærarane skal velje kor nær dei ynskjer relasjonen skal vere. Det er ulike vurderingar som ligg til grunn for ulike situasjonar, og lærarar grunnjev ulikt. Fleire av lærarane i utvalet framhevar at det vert rolegare når ein kjenner elevane. Nokre av informantane gjev uttrykk for medkjensle med elevar som utleverer seg i elevsamtalar, og jobbar ekstra for elevane som treng tilrettelegging. Samtidig ynskjer dei å ha ein viss avstand for å halde på profesjonaliteten, autoriteten og eige privatliv. Som vi skal sjå

vidare, kan det kan vere særleg vanskeleg å skilje jobb og privatliv når elevar tek kontakt utanom arbeidstid.

4.4 Grenselaus kontakt – lærarjobben som heildagsjobb

Informantane i utvalet har sett ei stor endring dei siste åra når det kjem til kontakt med elevar, og fleire opplever å få nære relasjonar med elevane gjennom auka kontakt. Dette har både skjedd gjennom kontakt utanfor klasserommet, og gjennom nye digitale kommunikasjonskanalar: Både e-post, læringsplattform, sosiale medier og tekstmelding.

4.4.1 Digitale kanalar

Ingeborg gjekk på vidaregåande skule for ti år sidan, og opplever stadig å ha kontakt med elevar via tekstmeldingar. Ho synest dette er i stor endring frå då ho sjølv var elev på vidaregåande skule:

Eg fekk litt sjokk i fjor når eg begynte, for det er jo ikkje så lenge sidan eg gjekk på vidaregåande sjølv, og då var det heilt utenkeleg for meg å sende melding til ein lærar, eller ta kontakt sånn utanom skuletid og sånn. Men ein får jo meldingar når som helst på døgnet. Og [om] kva som helst, når som helst og sånt. Så det er jo mange som har låg terskel for å ta kontakt.

Ho skildrar her endringa som har vore sidan ho var elev. Då var det var heilt utenkeleg å sende tekstmelding til ein lærar, medan no opplever ho at elevane tek hyppig kontakt. Det kan synast som at kontakten har auka i både mengde og type innhald på dei ti åra: Kva som helst; når som helst. Når ho opplever å få meldingar når som helst på døgnet, er det tydeleg at elevane har låg terskel for å ta sende melding til læraren, og Ingeborg skildrar dette som eit sjokk for ho som nyutdanna lærar. Dette kan vere eit signal på at den utanomfaglege kontakten ikkje har vore tematisert gjennom praksis eller teori i lærarutdanninga.

Også Gunnar ser på kommunikasjonen via melding som ei stor endring dei siste åra: «*Dei sender melding på kvelden, ja, same kva det er eigentleg*». Han får støtte frå Siv og Sandra, som opplever at elevane lett tek kontakt, anten det gjeld faglege eller personlege ting. Det kjem

tydeleg fram at informantane vurderer at elevane har låg terskel for å ta kontakt, og elevane tenker ikkje på om det passar for læraren å svare på det tidspunktet. Ut ifrå dette kan det vere grunn til å seie at lærarar må vere budd på at elevar kan ta opp kva som helst og når som helst – og at mange elevar kan ha ei forventning om at læraren skal svare med ein gong.

Sjølv om elevane kanskje forventar eit raskt svar er lærarane i utvalet, utanom Kjetil, svært samstemte når det kjem til praksis for å svare. Gunnar seier at han «*har vel eigentleg definert det som at lærarjobben er litt sånn heildagsjobb. Eg svarar alltid (...). Eg har til og med fått meldingar etter midnatt som eg har svart på*». Sandra er samd, «*Ja, viss eg er vaken, så svarar eg*». Heidi er òg samd, og Siv seier at ho svarar «*stort sett, kjem litt an på kva det er*». Det ligg implisitt i det lærarane seier, at dei har omsorg for elevane og ynskjer å vere tilgjengeleg. Difor svarar dei på meldingar så lenge dei er vakne. Gunnar er klar over at denne type kontakt kan gå ut over arbeidstid og fritid, men han gjev likevel uttrykk for at han svarar på meldingar etter arbeidstid.

Når Siv uttrykker at ho stort sett svarar på melding, forklarar ho dette vidare med at ho vurderer situasjonen, særleg dersom det kjem melding seint på kvelden eller i helga:

Eg tenker [at] viss eg sit ein laurdagskveld klokka halv tolv, og får spørsmål om ei prøve på måndag – at eg ventar. For det kjem jo litt an på, sant? Du kjenner jo elevane dine (...). Så klart, viss du føler det hastar og du må svare, så gjer eg jo det da. Men det kjem litt an på kva det gjeld, tenker eg. Eg synest også at dei kan [vente]... Når det ikkje er noko viktigare enn det, så er det unødvendig å sende den meldinga laurdagskveld eller fredagskveld.

Siv gjer ei vurdering i kvar situasjon, og legg her til grunn at ho kjenner elevane sine, og det er difor tydeleg at ho legg vekt på at ein som lærar *føler* om det hastar å gje eleven eit svar, om eleven treng å få svar der og då. Sjølv om det ikkje vert uttrykt eksplisitt, er det fornuftig å forstå at Siv ynskjer at elevane sjølv skal lære seg kva som er viktig nok for å ta kontakt ein sein helgekveld. Det kan virke som ho har opplevd slike meldingar på nødvendige tidspunkt, og har vurdert når det er riktig å svare, og når det er riktig å vente. I denne balansegangen må læraren ta med sin rett til privatliv, fritid og kor nær ein ynskjer relasjonen med elevane.

Medan fleirtalet av informantane svarar på meldingar så lenge dei er vakne, er Kjetil meir restriktiv. I starten av skuleåret definerer han korleis han vil kommunisere med elevane:

Eg snakkar med elevane tidleg på året, og seier at sånn vil eg ha informasjon, og hold det til desse kanalane der. Og då svarar eg ikkje viss eg får noko som kan vente til i morgon. [Då] ventar eg til i morgon med å svare på det. Men dei spør jo ikkje så mykje utanfor desse kanalane som eg har definert. Så det går jo egentleg veldig greitt.

Av dette sitatet kan ein lese Kjetil som ein lærar som vurderer lærarjobben som ein åtte-til-fire-jobb og ikkje vil ha kontakt med elevar ut over dette. Samtidig kan det kan virke som at han vurderer kvar enkelt situasjon. Når han seier han vurderer om noko kan vente til i morgon, vurderer han samtidig om det er noko han *må* svare på med ein gong, som ikkje kan vente til i morgon. Ein kan lure på om han ved å vere restriktiv på denne type kontakt ynskjer større avstand til elevane, men ut ifrå det innsamla materialet er det lite grunnlag for å seie det: Elles i intervjuet legg han stor vekt på å vere tett på elevane på det som skjer i klasserommet, i gangane og i elevsamtalar.

Dei fleste lærarane i utvalet vil vere tilgjengelege, og forsøker å byggje tillit til elevane ved å svare på tekstmeldingar døgnet rundt. Tillit handlar i den samanheng om å vere der for elevane, tilgjengeleg for spørsmål eller ein trygg vaksen når noko skjer. Kjetil derimot, byggjer tillit ved å vere tilgjengeleg i skuletida, men også ved å setje grenser. Han er tydeleg på når og korleis elevane kan få svar, og viser tillit ved å vere til stades når han har lova.

I kapittel 4.3.2 diskuterte eg om lærarane hadde opplevd relasjonar som for nære. Ingen nemnde den hyppige kontakten via tekstmeldingar i den samanhengen, noko som er verdt å merke seg. Når elevane, gjennom mobiltelefonen, kjem inn i læraren sitt privatliv, kan avstanden mellom lærar og elev verte mindre. Det er grunn til å spørje om denne grenselause kontakten, i tillegg til å fjerne grensa mellom arbeid og fritid for læraren, er med på å skape for nære relasjonar mellom lærar og elev.

4.4.2 Kontakt utanfor klasserommet

Relasjonen mellom elev og lærar utspelar seg gjennom meldingar og digital kommunikasjon, men mykje skjer på skulen. Informantane skildrar samtalar med elevar utanfor undervisningstid

som eit teikn på ein god relasjon. Siv trur at elevane kjenner seg trygge når dei føler at dei kan snakke med læraren. Kjetil opplever det som eit godt teikn når «*elevane tek kontakt utanfor undervisningstid, i gangane for eksempel, og i forhold til fritidsaktivitetar, at dei spør korleis [det går] eller fortel eit eller anna*». I dette sitatet legg Kjetil vekt på den utanomfaglege praten om fritidsaktivitetar, men i ein seinare samanheng trekk også han fram den faglege praten som skjer på gangen eller når elevar oppsøker læraren på kontoret for å spørje om noko.

Relasjonen til elevane utviklar seg i løpet av skuleåret. Kjetil opplever stor skilnad på å undervise ei heilt ny klasse der elevane ikkje kjenner læraren, samanlikna med ei klasse der elevar og lærar kjenner kvarandre. Han skildrar ein situasjon der dette er særleg synleg:

Det er nokre som tek ordet før eg har komt i gang med undervisninga. Og viss dei kjenner meg godt, så er det nokon som vil seie eit eller anna før eg har komt i gang. Eg opnar [klasseroms]døra, og så er det sikkert to, som har ein beskjed. Fordi... eit eller anna har skjedd.

Dei andre informantane ler og kjenner seg att i denne situasjonen, og Gunnar understrekar at «*det skjer ikkje dei første to vekene*»! Medan elevsamtale og klasseromsdialog er styrt av læraren, er det i dei andre type samtalan eleven som sjølv som tek kontakt og set agendaen. Kjetil poengterer at den nemnde situasjonen berre skjer dersom elevane kjenner han godt. Elevane må kjenne og vere trygge på læraren, og såleis er det naturleg at det ikkje skjer dei to første vekene.

Lærarane merkar at elevane lett tek kontakt for å snakke om utanomfaglege ting, gjerne knytt til psykisk helse. I intervjuet undrast informantane over kvifor enkelte elevar deler informasjon med læraren som dei ikkje ynskjer at foreldra skal få vite om. Som nemnt tidlegare meiner Kjetil at det kan ha samanheng med at elevane veit relasjonen er kortvarig, og Ingeborg kompletterer med rammene som definerer relasjonen:

At du er lærar og difor så har du teieplikt, og difor skal du vere ein person som eleven kan snakke med. Det er ikkje eit heilt nøytralt forhold i utgangspunktet (...), så det er nokre rammer som definerer litt korleis det skal og kan vere.

Samanfatta kan ein seie at eleven utleverer seg fordi den opplever relasjonen som trygg: Læraren kjenner eleven; eleven kjenner læraren: relasjonen er over om nokre år; og læraren vil

ikkje dele dette med nokon. Siv seier tidlegare i intervjuet at ein del kontakt utanfor klasserommet handlar om tilrettelegging av undervisning, utfordringar knytt til skule eller psykisk helse, og å ha dialog med andre lærarar.

4.4.3 Oppsummering

Eit hovudfunn i det innsamla materialet er at informantane *er* og *vil vere* tilgjengelege for elevane sine, og elevane oppfattar at det er låg terskel for å ta kontakt. Lærarane svarar på meldingar, tek seg tid til samtalar på gangen, har elevsamtalar og svarar på spørsmål på kontoret utanom undervisningstid. Ein kan her sjå konturane av ei ny type lærarrolle for lærarar i den vidaregåande skulen, der rolla tidvis kan minne om ei grunnskule-lærarrolle. Tidlegare var læraren først og fremst ein fagperson, som med autoritet formidla kunnskap, og elevane hadde ansvar for å lære sjølv. No har det sosialpedagogiske fått større plass, og lærarane uttrykker større omsorg for elevane ved å vere tilgjengelege for å samtale om personlege problem og utfordringar. Det er gjennomgåande i materialet at lærarane er mest opptekne av omsorg og relasjonell tillit.

Ein av lærarane uttrykte at det var eit sjokk å starte som nyutdanna i jobben på vidaregåande, fordi den stadige kontakten med elevar hadde endra seg frå ho sjølv var elev. Det er grunn til å tru at dette ikkje har vore tematisert i praksis eller undervisning på lærarutdanninga. Ein kan sjølv sagt seie at det er vanskeleg å øve på dette som praksisstudent, då elevane uansett vil halde kontakt med læraren dei kjenner. Kor vidt ein lærar skal svare på meldingar døgnet rundt, er eit profesjonsetisk spørsmål, og EtiPP-prosjektet finn at lærarane får lite hjelp i sin profesjonsetiske tenkemåte (Anker, Afdal, Johannesen, Schjetne, & Afdal, 2016). Dette er ei konkret problemstilling som med fordel kunne vore løfta fram i lærarutdanningane.

Så langt har ikkje lærarane i utvalet problematisert den hyppige kontakten med elevane, anna enn når det kjem meldingar ein helgekveid. Dei fleste er tilgjengelege, og svarar på meldingar så lenge dei er vakne. Også i helgene viser dei omsorg, og vurderer om eleven treng svar raskt. Dei gjev ikkje uttrykk for at elevane kjem for nær med ein slik kontakt, men det er grunn til å stille spørsmål ved kvar grensene for læraren sitt privatliv går.

4.5 Grenser for gjensidighet

Relasjonen mellom lærar og elev består av to partar, og lærarane i utvalet gjev uttrykk for at gjensidighet er viktig. Gjensidighet i denne samanhengen handlar om at begge partar må vere engasjert i relasjonen. Eit synonym til gjensidig kan vere likeverdige, men gjennom analysen er det funn som bryt med dette, der det på mange måtar er læraren som er aktiv og eleven er passiv.

4.5.1 Gjensidig respekt

Siv har tidlegare sagt at elevane ikkje vil øydeleggje timen når dei kjenner ho, og seier at *«det handlar jo om gjensidig respekt også (...). Viss ein kjenner kvarandre så... respekterer man kvarandre også»*. Ut ifrå dette er det nærliggande å tru at Siv har hatt klasser der ho ikkje har kjent elevane godt, eller elevane ikkje har kjent ho så godt. Den manglande relasjonen har gjort at ho som lærar ikkje får den respekten som ho ynskte frå elevane. Siv set her likskapsteikn mellom det å kjenne kvarandre, og det å respektere kvarandre.

Når Siv seier at ho legg vekt på at ein skal respektere kvarandre, utdjupar ho til dømes at læraren kan vise respekt når eleven stiller spørsmål: *«At ein blir møtt med respekt tilbake, er jo kjempeviktig tenker eg. At elevane [ikkje] føler at det er dumme spørsmål, eller at man ikkje blir tatt på alvor»*. Når Siv tidlegare har uttrykt at elevane kan vise respekt for læraren ved å ikkje øydeleggje timen, kan ho som lærar vise respekt tilbake ved å ta eleven på alvor, uansett kva type spørsmål eller innspel ho får.

4.5.2 Å kjenne kvarandre

Gunnar opplever det som ein styrke når elevane kjenner læraren som privatperson. Det er ikkje berre læraren som skal kjenne til elevane sine fritidsaktivitetar, kjennskapen må vere gjensidig:

Eg trur du må interessere deg litt for kva eleven gjer på fritida. Eg er jo [lærar] i idrettsklasse, så eg har mange elevar som driv med idrett på fritida. Så eg trur viss du skal få tillit, må elevane føle at du kanskje er litt interessert i kva som skjer elles også, for få å den tilliten som dei treng for å kunne lære noko på skulen også! Det trur eg er

eit pluss for elevane og læraren og... at vi kjenner kvarandre. Og litt sånn vice versa at dei også kjenner litt meg, utanom det eg gjer på skulen da!

Sitatet vart nytta i kapittel 4.2.1, til å argumentere for at lærarane må dele av sitt liv. Her viser det same sitatet at dette må vere gjensidig. Gunnar legg vekt på at læraren må vere interessert i elevane sine fritidsaktivitetar, samtidig som han har eit eksplisitt ynskje om gjensidig kjennskap. Han viser til at det han gjer utanom skulen, kan vere viktig for at elevane skal verte kjent med han. Når han omtalar det som eit pluss, kan ein forstå det som at kjennskap kan bidra positivt inn i både den sosiale og den faglege relasjonen, men at ein ikkje er avhengig av dette.

Sandra og Heidi er samde med Gunnar: Det han seier om å vise interesse for elevane si fritid samsvarar med Heidi si vurdering av at hovudfokuset ikkje må ligge på læraren. Ho poengterer denne balansegangen når ho seier at læraren skal dele av sitt liv, men *«Uten å verken bli private, eller det skal jo ikke handle bare om læreren og mitt liv! Men at man deler altså»*. Medan informantane opplever at elevar utleverer personlege opplysingar i stor grad, impliserer dei her at læraren må vere meir atterhalden, og ikkje verte for privat. Ut ifrå dette kan ein seie at graden av utlevering ikkje er gjensidig.

4.5.3 Gjensidig orsaking

Lærarane er klar over at dei kan trø feil, og at elevar kan verte såra av noko dei har gjort eller sagt. Heidi trekk særleg fram at bruk av humor og ironi kan vere vanskeleg. Ho fortel at ho *«har måttet sagt unnskyld til elever flere ganger, fordi jeg er litt spontan på ting, og det har bare ramla ut av meg, og jeg synes det var veldig morsomt sjøl»*. Å vere sannferdig og ærleg overfor elevane på denne måten, viser at ein som lærar ikkje er perfekt. Sandra trur det er viktig at læraren kan vere ærleg om at ein gjer feil: *«Det å seie unnskyld: 'Dette var feil, det skulle eg ikke ha sagt'. Det trur eg er viktig»*. Eg vil anta at informantane ser denne sannferdigheita som viktig for at elevane skal ha tillit til dei, og lærarane ynskjer at dette skal vere gjensidig.

Heidi fortel om ein episode der ein elev forfalska legeerklæring, noko ho opplevde som eit stort tillitsbrot: *«Jeg har vært både sint på han og vært... ja... i det hele tatt»*. I mangel på ord kjem det tydeleg fram at dette var ei hending som fekk fram kjenslene til Heidi. Eleven misbrukte den tilliten ho hadde gjeve som lærar, og ho valde å vere ærleg overfor eleven om at ho vart

såra. Ved å vere open om dette med eleven, viser ho for alvor at ho vil at relasjonen mellom dei skal vere gjensidig. Ved å konfrontere eleven på denne måten, kan ein kanskje seie at ho implisitt uttrykker at relasjonen er verdifull for henne, og at ho vert såra når den vert misbrukt.

4.5.4 «Du må møte dei på nytt neste dag, ikkje sant?»

Heidi har ei klar forventning om at ein elev skal kunne be om orsaking, og ho er tydeleg på at dette gjeld lærarane også. Sandra er samd med Heidi, men samtidig understrekar ho at ein som lærar må vere litt «*glatt på ryggen... Ein må vite å riste av seg*». Ho seier ironisk at «*det er alltid elevane sin feil viss det ikkje funkar*», og forsøker å få fram at ein som lærar ikkje må ta alle negative opplevingar på si eiga kappe. Sidan relasjonen består av to partar, er ein avhengig av at eleven er innstilt på ein slik relasjon. Dei gongane eleven ikkje er innstilt på det, må ikkje læraren ta seg nær av eleven sine reaksjonar.

Heidi skyt inn at ein som lærar «*kan plutselig være representant for autoritet eller for foreldre. Det eleven sier til deg eller ser på deg, det kan være fordi du tilfeldigvis står der... Viss en skal ta alt på seg selv, og tro at alt er sin egen feil, da kan en få et tøft liv som lærer*». Når Heidi kjem med oppmoding om å ikkje ta alt på eiga kappe, viser ho at relasjonen har fleire dimensjonar. Som lærar kan ein ikkje skuldast dersom eleven reagerer negativt på noko ein sa. Relasjonen har bestemte rammevilkår og det kan vere fleire partar involvert, til dømes foreldre, barnevern og helsesjukepleiarar. Ingeborg har tidlegare understreka at relasjonen ikkje er nøytral i utgangspunktet, der læraren er i ein maktposisjon overfor eleven. Dette er med på å støtte Heidi si vurdering av at lærarar kan verte ein representant for autoritetar.

Sandra framhevar at læraren må kunne seie unnskyld, og Heidi forventar gjensidighet ved at både lærar og elev skal kunne seie unnskyld. Samtidig understrekar begge at læraren ikkje må ta alt på si kappe. Det er difor spennande når Kjetil seier at «*du må møte dei på nytt neste dag, ikkje sant? Med ny[tt] friskt mot og moglegheiter for ny relasjonsbygging*». Dette uttrykker mindre gjensidigheit enn det Heidi og Sandra uttrykker. I enkelte situasjonar ligg det eit ansvar på læraren, som må tilgje eller riste av seg, og møte eleven på nytt neste dag. Det er sjølv sagt rammevilkår som seier at ein som lærar *skal* møte elevane slik neste dag, men informantane uttrykker at ein som lærar er ansvarleg for å møte eleven positivt neste dag, utan å tenke på

negative opplevingar frå gårdsdagen. I kva grad relasjonen mellom lærar og elev er gjensidig, har difor ikkje eitt svar.

4.5.5 Oppsummering

Lærarane uttrykker eksplisitt at det må vere gjensidig respekt mellom lærar og elev, men dei drøftar i liten grad korleis gjensidig respekt ser ut i praksis. Eit anna funn er at lærarane er svært opptekne av å kjenne elevane, og at elevane skal kunne verte kjent med dei. Dei opplever at utanomfagleg prat og gjensidig kjennskap er godt for det sosiale klasse miljøet og læringsmiljøet. Samtidig er lærarane svært bevisst i kor mykje dei fortel om seg sjølv, for å ikkje hamne i fallgruva der hovud fokuset vert på læraren. Graden av utlevering er i liten grad gjensidig, også fordi relasjonen, i utgangspunktet, er eit skeivt maktforhold.

Informantane meiner at både elevar og lærarar skal kunne seie unnskyld, men understrekar samtidig at læraren ikkje kan krevje at ein elev ber om orsaking. Læraren har dermed har eit ansvar for å kunne «gå vidare», og må kunne møte eleven med blanke ark dagen etter.

4.6 Hovudfunn i analysen

Gjennom analysen kjem det tydeleg fram at informantane er opptekne av å ha gode relasjonar til elevane sine. Dei opplever til dømes at undervisninga går betre og det er betre læringsmiljø i klassa. Lærarane i utvalet byggjer tillit på fleire måtar, men dei legg særleg vekt på å ha samtalar og det å interessere seg for det eleven fortel som ikkje handlar om skule. I materialet vert det også lagt vekt på at det må vere gjensidige relasjonar; læraren må kjenne til eleven sitt familieliv, sosiale liv og fritidsaktivitetar, og elevane må vite noko om læraren sitt privatliv – men fokuset må vere på eleven!

Den gjensidige kjennskapen mellom lærarar og elevar dannar konturane av ei ny type lærarrolle for vidaregåande opplæring. Informantane uttrykker at dette er ei endring som har skjedd over tid. Tidlegare var læraren ein fagperson med autoritet som skulle formidle kunnskap, medan no har læraren eit sosialpedagogisk ansvar, der kunnskapsformidling skal kombinerast med relasjonsbygging, tilrettelegging og trivsel. Læraren skal vere ein samtalepartnar for elevane,

der undervegsvurdering og elevsamtalar er med på å skape gode rammer for at lærarar og elevar får nære relasjonar.

Nære relasjonar legg til rette for at elevar kan utlevere seg om det dei opplever vanskeleg, noko som gjev støtte til Federici og Skaalvik sin påstand om at «teacher matters» (Federici & Skaalvik, 2017, s. 200). Den nye lærarrolla er tettare på elevane enn den har vore tidlegare, og enkeltelevar kan krevje særleg oppfølging og tilrettelegging. Utvalet i denne studien er ikkje representativt, men dei gjev uttrykk for at dette er endringar som har kome dei siste åra, og det er grunn til å tru at dette gjeld på fleire vidaregåande skular.

Elevane har låg terskel for å ta kontakt med lærarane, og informantane uttrykker ei stor breidde i tema som dei tek opp. Fleire av lærarane svarar på meldingar som dei får av elevane på ettermiddag og kveldstid. Kontakt gjennom digitale medium har utvikla seg raskt, og det er difor grunn til å tru at dette er eit profesjonsetisk dilemma som lærarane i liten grad har vore bevisst. Mobilkontakt utanom arbeidstid kan føre til at elevane kjem inn i privatlivet til lærarane, og grensa mellom privatliv og arbeidsliv vert nærast viska ut. Ut ifrå det innsamla materialet, ser det ut til at dette i liten grad har vore tematisert i lærarprofesjonen.

Informantane har gjennomgåande mest fokus på relasjonell tillit med elevane, noko som samsvarar med funna i EtiPP-prosjektet. Fagleg tillit vert omtala i svært liten grad av informantane: Ein må tett på materialet for å sjå dei stadene der lærarane implisitt uttrykker at den faglege tilliten vert utfordra. Det er heller ingen som nemner samfunnet sin tillit til lærarprofesjonen, eller foreldra sin tillit til skulen. På spørsmål om tillit, svarar informantane på det relasjonelle. Dette er eit tydeleg uttrykk for at kva informantane legg vekt på: Tillit handlar om omsorg, vere tilgjengeleg og at eleven veit at læraren vil det beste for eleven.

5 Drøfting

5.1 Innleiing

I dette kapitlet vil eg drøfte nokre av funna frå analysekapitlet med teoretiske perspektiv frå kapittel 2. Den overordna problemstillinga for denne oppgåva er *Kva syn har eit utval lærarar på vidaregåande skule på tillit?*

I analysekapitlet kjem det tydeleg fram at informantane legg særleg vekt på omsorg i relasjonar når dei snakkar om tillit. Ein kan sjå små glimt av fokus på fagleg tillit, men ingen nemner tillit til skulen eller lærarprofesjonen som institusjon. Eg vil starte med å drøfte kva informantane legg vekt på i spørsmålet om tillit, og kva dei ikkje legg vekt på. Eg vil så forsøke å finne ut kva type tillit dei uttrykker, før eg vil forsøke å peike på profesjonsetiske konsekvensar for dette. Til slutt gjev eg nokre avsluttande kommentarar, og peikar på moglege vegar vidare.

5.2 Kva er tillit?

Eit av hovudfunna i analysen er at lærarane sjeldan omtalar den faglege tilliten. Når dei svarar på spørsmål om tillit, dreier dette seg i stor grad om omsorg og tillit i relasjonar. Likevel er det viktige nyansar i materialet, der lærarane indirekte nemner at den faglege tilliten vert utfordra. I dette kapitlet vil eg sjå på tilliten som informantane gjev uttrykk for, og vurdere dei opp mot ulike teoretiske perspektiv, med særleg vekt på Grimen.

5.2.1 Tillit er omsorg i relasjonar

Å vere ein tillitsfull lærar handlar om å vere ein trygg vaksen som viser omsorg for eleven, og eit ynskje om å ha ein relasjon med eleven. Informantane uttrykker eit ynskje om å skape tryggleik, vise omsorg og vere tilgjengelege. Dei fleste lærarane uttrykker også at det er viktig å vere tilgjengeleg for å svare på tekstmeldingar etter arbeidstid.

Grimen meiner at tillit er måtar å handle på (2009, s. 33). Lærarane handlar som omsorgspersonar, og handlar for å skape inntrykk av at dei er omsorgspersonar. Å svare på

tekstmeldingar på kveldstid er ei av handlingane lærarane gjer, som er med på å skape tillit mellom lærar og elev. Ein kan kanskje seie at læraren indirekte uttrykker at «di melding er så viktig for meg, at eg svarar på den sjølv om eg ikkje er på jobb akkurat no». Å svare på tekstmeldingar og å vere tilgjengeleg for prat utanom undervisning er handlingar som uttrykker tillit. Når Grimen seier at tillit er måtar å handle på, er lærarane samstemte i dette. Dei snakkar i liten grad om tillit med elevane, i staden uttrykker dei tillit gjennom synlege handlingar.

Lærarane investerer i relasjonen, og legg tilliten til grunn for at elevane skal kunne lære noko. Dei ynskjer å verte kjent med eleven, og dei ynskjer at kjennskapen skal vere gjensidig. Gunnar sitt sitat uttrykker dette:

Eg trur viss du skal få tillit, må elevane føle at du kanskje er litt interessert i kva som skjer elles også, for få å den tilliten som dei treng for å kunne lære noko på skulen også! (...) Og litt sånn vice versa at dei også kjenner litt meg, utanom det eg gjer på skulen da!

Den gjensidige kjennskapen, og dermed tilliten, vert her lagt til grunn for ein god undervisningstime. Grimen skriv at tillit fungerer som lim, smøremiddel og grunnmur (2009, s. 35). At tilliten fungerer som grunnmur er tydeleg i sitatet over, der Gunnar seier at ein må vere interessert i elevane «for å få den tilliten som dei treng for å kunne lære noko». Tillit er med andre ord nødvendig for at elevane skal lære noko: Noko grunnleggjande; ein grunnmur. Ingeborg viser at tillit fungerer som smøremiddel når ho skildrar det å vere vikar: «Du merkar veldig tydelig at her er det noko som ikkje er på plass enda – så det er mykje meir utfordrande». Lærarane uttrykker også tillit som lim når dei skildrar vedvarande relasjonar mellom elevar, og mellom lærar og elev, men det er grunnmur og smøremiddel som er tydelegast. Grunnmur fordi lærarane må ha tillit frå elevane for at dei skal kunne undervise, og smøremiddel fordi undervisninga går glattare når dei har tillit til kvarandre.

Lærarane fortel om enkeltelevar som utleverer seg i stor grad. Dei gjer seg sårbare, og lærarane må vere bevisst den makta dei har. Grimen argumenterer for at tillitsgjevarar er meir sårbare enn tillitsmottakarar, og at læraren må vere særleg bevisst sitt etiske ansvar for å ta elevane si utlevering på alvor (2009, s. 28). Når informantane skal grunngje kvifor elevar utleverer seg om tabubelagte tema knytt til psykisk helse, trekk dei fram den naturlege karakteren til relasjonen: Den er trygg, avgrensa og kortvarig. Dei veit at læraren har teieplikt, og dei veit at

relasjonen er over om nokre år uansett. Dette går inn i Grimen sin profesjonsetikk, der han skildrar asymmetri i ulike relasjonar. Det er kanskje den epistemiske asymmetrien som er mest gjeldande i skulen, men også læraren si rolle som portvaktar (Grimen, 2008, s. 200). Lærarane er bevisst asymmetrien i relasjonen, og er bevisst den makta dei har over elevar som utleverer seg.

I analysen er informantane tydeleg på at ein må byggje opp relasjonen, og arbeide med dette over tid. Heidi fortel også om opplevingar der tilliten har raskt gått over i mistillit på grunn av ei enkeltstående hending. Dette stemmer godt med Grimen sitt perspektiv om tilliten sitt skjøre vesen: Tilliten er lett å rive ned og vanskeleg å byggje opp. Motsett er mistillit enkelt å skape, men vanskeleg å verte kvitt (Grimen, 2009, s. 91). Når lærarane snakkar om å *byggje opp* tilliten, resonnerer dette med Grimen sin tanke om tillit som grunnmur – når det først er bygd opp, ligg den stabilt.

5.2.2 Tillit er sjeldan fagleg

Lærarane er svært opptekne av tillit som god relasjon mellom lærar og elev, men indirekte kjem dei også med glimt av den faglege tilliten, i samanhengar der den vert utfordra. Til dømes når ein som lærar skal gje fagleg vurdering til elevar som er naboar eller i familie. Utfordringa er særleg knytt til karaktersetjing, der ein er redd for å verte tolka for streng eller for snill. Eit anna døme er kor tydeleg ein skal kommunisere politisk ståstad, når ein er kandidat i kommunevalet. Som lærar i historie kan politiske standpunkt særleg vere med på å utfordre den faglege tilliten, der læraren skal formidle fagstoffet på ein objektiv og nøytral måte.

Grimen peikar på at ein tillitsmottakar kan vere avhengig av tillit, til dømes for å kunne praktisere sitt yrke meiningsfullt, og han nemner eksplisitt lærarar (Grimen, 2009, s. 69). Læraren er avhengig av at eleven stolar på læraren si formidling av fag og undervisning, pedagogiske og faglege vurderingar. Dersom ein elev ikkje har fagleg tillit til ein lærar på grunn av læraren sin politiske ståstad, kan dette vere vanskeleg for læraren å utøve sitt yrke. For å kunne setje karakter på eit arbeid, er læraren avhengig av at elevane har tillit til at læraren vurderer likt arbeid likt. Læraren er med andre ord avhengig av tillit frå elevane – både fagleg og relasjonelt.

Kristiansen skriv at Giddens sin atterhaldne tillitsvariant kan vere atterhalden ved å berre gjelde enkelte ting, til dømes fagleg kompetanse (Kristiansen, 2005, s. 116). I dette perspektivet kan ein elev ha fagleg tillit til læraren, men ikkje tillit til relasjonane – eller motsett. På direkte spørsmål om dette svarar Heidi at ho synest det er eit spennande spørsmål, som ho aldri har tenkt på. Dette illustrerer på mange måtar kor lite bevisst lærarane er den faglege tilliten, der hovudvekta deira ligg på det relasjonelle. Dette kan kanskje henge saman med det sosialpedagogiske, som informantane opplever har fått større plass i den vidaregåande skulen.

5.3 Ein ny tillitsvariant

I det innsamla materialet finn eg at informantane uttrykker ein ny type tillit, som kombinerer Løgstrup og Giddens sine tillitsvariantar. Dette er ein tillit som i stor grad legg vekt på det relasjonelle, er verken fullt ut spontan eller fullt ut atterhalden.

5.3.1 Spontan tillit: Utlevering i håp om mottaking

Elevar utleverer seg sjølv

Lærarane i utvalet fortel om nære relasjonar til elevane, der dei held kontakt og elevar utleverer seg. Dette skjer gjennom tekstmeldingar, samtalar på gangen og i elevsamtalar. Enkelte elevar slepper seg laus og utleverer seg i stor grad, medan andre er meir atterhaldne. Denne utleveringa som skjer mellom lærar og elev passar godt inn i Kristiansen sin spontane tillit, som ho har utleia av Løgstrup sitt teoretiske rammeverk. Spontan tillit manifesterer seg ved at eit liv vert lagt i den andre si hand, og vert teke vare på (Kristiansen, 2005, s. 174). Dette er kanskje særleg tydeleg når Kjetil skildrar samtalar med enkeltelevar som utleverer seg i stor grad: «*Det er mange som slit med ting som er psykisk, som er litt sånn tabubelagt*», og dei ber læraren ikkje gå vidare til foreldra med dette. Løgstrup meiner at born har ein manglande evne til å ta atterhald, men ein kan diskutere om desse elevane ikkje har evna til å ta atterhald, eller om dei gjer vurderingar og konkluderer med å utlevere seg.

Ein kan gje Løgstrup rett i at elevar utleverer seg – i håp om å verte teke imot. Når dei legg sitt liv, sine evner og moglegheiter i handa til læraren, gjer dei seg sjølv sårbare og gjev makt til

læraren. At elevar utleverer seg til læraren og ber om at det dei fortel ikkje må kome vidare til foreldra, kan vere eit uttrykk på at relasjonen er svært nær mellom dei to partane. Kristiansen meiner at i pedagogisk praksis vil spontan tillitsvariant føre til ein nær relasjon mellom dei to; det Kristiansen kallar ein familiær relasjon (Kristiansen, 2005, s. 126). Læraren kan då få kvalitetar som gjeld for ein ven, ei mor eller ein far. Dette vert ekstra tydeleg når elevane gjev læraren informasjon dei ikkje ynskjer dele med foreldra enda.

Tillit handlar om relasjonar

Informantane uttrykker at dei fleste elevane treng tid til å verte kjent med læraren, før dei utleverer seg. Dette bryt med Løgstrup sin spontane tillit, slik Kristiansen les han: Førsteklassingar som kjem til skulen med eit ope sinn, full av forventning, glede og lærelyst – og legg heile sitt unge liv i handa til læraren (Kristiansen, 2005, s. 117). Kristiansen tenkte nok ikkje på vidaregåande elevar når ho skreiv dette, men heller små born og dei yngste elevane. Likevel er det interessant at nokre av informantane uttrykker at enkelte elevar utleverer seg med lite atterhald. Evna til atterhald kan handle om kognitiv utvikling, modning og tidlegare erfaringar. Ein lærar må difor vere budd på at enkeltelevar legg «heile sitt liv» i handa deira. Det er viktig at lærarane evnar setje grenser for seg sjølv og eleven, noko eg vil kommentere i kapittel 5.4 når eg drøftar profesjonsetikk.

For informantane er det viktig at lærar og elev kjenner kvarandre gjensidig, men dei er samstundes tydelege på at deira liv ikkje skal vere hovudfokus. Løgstrup framhevar at ein har fokus på personen i relasjonen, og ikkje tek noko atterhald eller tek omsyn til eigeninteresser (Løgstrup, 1975, s. 56). Det å få tillit er som å få ei gåve, som krev fokusering og usjølviskheit der læraren set til side seg sjølv og sine interesser. Kristiansen skriv at når læraren gjer dette, kan eleven vekse og utvikle seg (Kristiansen, 2005, s. 117). Lærarane uttrykker ein balansegang mellom fokus på læraren sitt liv versus eleven. Ifølgje Kristiansen gjer dei rett i å ha fokuset på eleven, for at utvikling skal kunne skje.

Samtidig les Kristiansen Løgstrup sine tekstar som at det å vere usjølvisk ikkje handlar om altruisme – å utslette seg sjølv heilt (Kristiansen, 2005, s. 80). Det er difor interessant når lærarane opplever seg hemma fordi dei er lærar, til dømes når Gunnar fortel at han sjeldan drikk alkohol der elevar kan sjå han. Det kan virke som at lærarrolla, og det å vere førebilete, trumfar

det å kunne drikke alkohol. Om det å ikkje drikke alkohol kan reknast som altruisme kan sjølvstøtt drøftast – og ein må spørje om læraren si tilsidesetting av alkohol er avgjerande for at eleven si utvikling.

Lærarane sidestiller tillit med relasjon, og fortel at dei brukar ein del tid i starten av skuleåret på å etablere god relasjon mellom lærar og elev. Kristiansen seier at Løgstrup sin spontane tillit må etablerast og oppretthaldast – eit kontinuerleg arbeid som må gjerast heile tida (Kristiansen, 2005, s. 84). Informantane er tydelege på at relasjonen må etablerast, men dei skildrar i liten grad at dei arbeider med dette vidare gjennom skuleåret. Det kan sjå ut som at når den først er etablert, krev det ikkje mykje arbeid for å oppretthalde den. Her vil nok Kristiansen vere noko usamd, når ho meiner at ein arbeider med tillit ubevisst, gjennom undervisning og samtalar. Funna i analysen står i spenn til dette, der lærarane uttrykker lærar-elev-relasjonen som stabil når den først er etablert.

Tillit er viktig og riktig

Løgstrup har vorte kritisert av Grimen for å framstille tillit som noko moralsk godt (Grimen, 2009, s. 23). I analysen er det funn som tyder på at også lærarane vurderer tillit som noko godt. Dei uttrykker det ikkje eksplisitt, men seier at tillit er viktig for sosial samhandling og undervisning. Grimen meiner at tillit ikkje er moralsk godt, fordi det i nokre samanhengar får negative konsekvensar, til dømes naivitet. Informantane er samstemte i at tillit og gode relasjonar har gode følgjer og vurderer det som viktig. Likevel fortel ein av informantane om ein situasjon der ein elev misbrakte tilliten frå læraren. Etter eit «oppvaskmøte» fekk denne opplevinga likevel eit positivt forteikn – og informanten uttrykte ein betre relasjon til eleven etter denne hendinga.

Lærarane seier at tillit er viktig for at elevane skal lære noko, og dette stemmer med Kristiansen si tese om at den spontane tillitsvarianten er avgjerande for å kunne drive undervisning på eit meir personleg nivå (Kristiansen, 2005, s. 177). Ein kan difor seie at tilliten som utspelar seg på vidaregåande skule har element av den spontane tilliten til Løgstrup, men det er også viktige stader der tilliten passar betre med Giddens sitt syn på tillit.

5.3.2 Atterhalden tillit: Å byggje tillit i komplekse relasjonar

Ein nyansert tillit

Giddens sin tillitsvariant er meir nyansert enn Løgstrup sin: I sitt teoretiske rammeverk har han ikkje *ei* antitese til tillit, slik som Løgstrup har mistillit som antitese til tillit. Denne nyanserte tilliten går godt med hovudfunna i analysen av materialet. Sjølv sagt kan det oppstå mistillit, men lærarane opplever variert og nyansert tillit, der nokre elevar utleverer seg i stor grad, medan andre er meir atterhaldne. Nokre elevar treng lang tid før dei utleverer seg, andre er raske, og atter andre gjer det aldri.

Informantane fortel om nokre elevar som slepper seg laus i elevsamtalar, medan andre er meir atterhaldne. Ut ifrå Giddens sitt rammeverk, kan ein seie at elevane som i liten grad utleverer seg ikkje viser mistillit, men dei viser atterhalden tillit. Løgstrup ville kanskje sagt at elevane som ikkje utleverer seg, ikkje viser tillit (og dermed uttrykker mistillit), medan Giddens argumenterer for at alle viser tillit – men det er variasjon i kor atterhalden den er. Om dette er tilfelle, gjev det meining å snakke om tillit uansett kor sterk eller svak ein opplever at tilliten er i ein situasjon. Eit nyansert syn på tillit kan vere avgjerande for korleis ein arbeider med tillit i skulen.

Når eit nytt skuleår startar, møtast nye elevar i nye klasser med ny lærar. Her må relasjon og tillit etablerast og utviklast. Informantane gjev fleire døme på korleis dei arbeider med tillit, og skildrar endringa i løpet av dei to første vekene. Elevane går raskt frå å vere atterhaldne, til at dei vert meir frie. Når elevane etter ei stund torer å utlevere seg til læraren, er det fordi dei kjenner seg trygg på læraren. Det stemmer godt med Giddens sin refleksivitet, at eleven kontinuerleg gjer vurderingar på kor mykje ein vil investere (og utlevere seg), for å få noko ut av ein relasjon. Samtidig er det eit brot med Giddens, der elevane ikkje gjer kontinuerlege revurderingar i like stor grad. Ut ifrå dette kan det virke fornuftig for lærarar å ta seg god tid til å etablere relasjonar og byggje tillit i starten av eit skuleår.

Det er tydeleg at elevane har eit behov for å vere trygg på læraren før dei utleverer seg, og at denne tilliten og relasjonen må byggast opp. Informantane legg også vekt på at relasjonen må vere gjensidig. Det skapar eit godt sosialt miljø når elevar og lærarar har kjennskap om privatliv, familie og fritidsaktivitetar til kvarandre. Behovet for ein gjensidig kjennskap til kvarandre bryt med Giddens sin teori, der han argumenterer for at tillit byggjer på mangelfull kunnskap: Ein

handlar på bakgrunn av lite kunnskap i tillit til ein person eller eit system (Kristiansen, 2005, s. 110). Giddens har rett i at ein aldri vil ha nok kunnskap til å vite kva som faktisk kjem til å skje, det vil alltid vere eit element av uvisse for den som handlar. Likevel er det ein viktig nyanse frå informantane, at ein må kjenne kvarandre på eit grunnleggande nivå før elevane torer å utlevere seg. Løgstrup seier at elevar utleverer seg i håp om å verte teke imot, og her legg informantane gjensidig kjennskap til grunn for dette håpet – og den same kjennskapen bidreg til eit godt sosialt og fagleg miljø.

Tillit reduserer farar

I intervjuet er informantane tydelege på at ein god relasjon og tillit er viktig for eit godt undervisningsmiljø. Elevar ynskjer ikkje å øydeleggje timen, og eleven og læraren har gjensidig forståing for kvarandre sine val og ynskjer. Giddens skriv at tillit reduserer farane ved «bestemte aktivitetar» (Giddens, 1990, s. 32), og Grimen ser på tillit som «lim, grunnmur og smøremiddel» (Grimen, 2009, s. 35). Ein undervisningstime er ikkje ein aktivitet der det er fare for liv og død, men samtidig er det eit risikoelement: Eleven gjer seg sårbar, tilgjengeleg og open for påverknad – og læraren er sårbar i forsøket på å byggje relasjonar, styre timen og undervise faget.

Læraren tek alltid ein risiko når ein går inn i eit klasserom, og det kjem særleg til syne når ein vikar er inne i ei ukjent klasse. Ein av informantane uttrykker at det er utfordrande fordi «noko ikkje er på plass». Undervisning som aktivitet vert enda meir risikabel for læraren når ein ikkje kjenner klassa. Dette høver godt med Giddens som skriv at risiko alltid er til stades i det seinmoderne samfunnet: Ein kan ikkje ekskludere risikoen, men ein må forsøke å minimere den (Giddens, 1990, s. 110). Som lærar er det alltid ein viss risiko å gå inn i eit klasserom, men risikoen vert minimert når læraren kjenner elevane. Informantane opplever at ein god relasjon er med på å minimere risikoen for at ting går skeis i ein undervisningssamanheng. Difor vurderer dei tillit, relasjon og gjensidig kjennskap som noko godt.

Tillit i komplekse relasjonar

At lærarane er opptekne av at relasjonen mellom lærar og elev må vere gjensidig, er interessant å sjå inn i Giddens sin diskusjonen om relasjonar: Der ein tidlegare hadde eit skilje mellom det private og det offentlege, argumenterer Giddens for at dette skiljet er oppheva i det seinmoderne, fordi relasjonane har vorte meir komplekse (Giddens, 1990, s. 118). Der ein tidlegare hadde eit skilje mellom lærar som ei offentlig rolle, skild frå det private, er dette meir og meir viska ut no. Når lærarane vel å ikkje drikke alkohol der elevar kan sjå dei, og når dei svarar på meldingar nærast døgnet rundt, er det tydeleg at dette skiljet er svakt. Gunnar seier at han *«har vel eigentleg definert det som at lærarjobben er litt sånn heildagsjobb. Eg svarar alltid [på melding]»*.

Dei komplekse relasjonane mellom lærar og elev får nok størst konsekvensar for læraren: Det påverkar kva ein kan gjere som privatperson, og tid ein brukar på å vere tilgjengeleg for eleven. I intervjuet bidreg Kjetil med ein viktig nyanse til dette, då han sjeldan svarar på meldingar utanom arbeidstid. Han har ikkje same innstilling om lærarjobben som heildagsjobb som Gunnar har, i det som ser ut som eit forsøk på å oppretthalde skiljet mellom det offentlege og det private. Likevel er tendensen i analysen at seinmoderniteten sine komplekse relasjonar gjeld for lærarar i skulen.

Synet på komplekse relasjonar vert styrka når lærarane skildrar elevar som utleverer seg om psykisk helse, kjærleiksliv og familieliv til læraren. Dei to eldste informantane, ser dette som ei stor endring og gjev Giddens rett i at dette har kome i seinmoderniteten. Begge har gått på skulen dei arbeider på, og dei har jobba der i mange år. Dei meiner at relasjonen mellom lærar og elev er heilt annleis no enn før, læraren sin autoritet er redusert og det vert lagt mykje vekt på sosialpedagogisk arbeid. *«Tanken på at jeg skulle fortelle en av lærerne mine noe, hvis jeg hadde det vanskelig [er] helt absurd!»*. Sitatet frå Heidi illustrerer ei stor endring som har skjedd i skuleverket, der det har kome meir komplekse relasjonar og avstanden mellom lærar og elev har minska.

Informantane meiner at tillit er viktig for eit godt fagleg og sosialt miljø, og dette stemmer med Giddens sin argumentasjon om at tillit reduserer risiko. Dei komplekse relasjonane og den atterhaldne tilliten som kjem til uttrykk i analysen stemmer også godt med Giddens, men det er

viktige nyansar i materialet som bryt med tillitsvarianten til Giddens. Tilliten som informantane uttrykker har dermed element frå Giddens og Løgstrup, og vert ein kombinasjon av desse to.

5.3.3 Ein ny tillitsvariant: Spontan tillit på ein stabil grunnmur

Informantane uttrykker ein tillit, som på nokre punkt kan passe med Løgstrup sin spontane tillitsvariant, og på andre punkt passar med Giddens sin atterhaldne tillitsvariant. Tilliten som informantane uttrykker, opererer ein stad mellom desse posisjonane, og dannar ein mellomvariant av Giddens og Løgstrup.

Tillit mellom lærar og elevar på vidaregåande skule er verken spontan eller atterhalden fullt ut, slik det er skildra av Løgstrup og Giddens. Tilliten framstår som ein kombinasjon, spontan og atterhalden på same tid: Tilliten er spontan når elevar kjem inn døra for å snakke med læraren før timen har starta, men den er samtidig atterhalden fordi det tek to veker før dette skjer. Tilliten er spontan når nokre elevar slår seg laus og utleverer mykje om seg sjølv i elevsamtalar, men den er også atterhalden fordi medelevar i same klasse knapt utleverer seg. Tilliten er spontan og atterhalden på same tid, og avhengig av kva ein ser etter, vil ein vurdere tilliten ulikt.

Den spontane tilliten til Løgstrup legg vekt på born si manglande evne til å ta atterhald. Ein kan diskutere om elevar på vidaregåande er å rekne som born, sidan elevane er på ulike kognitive stadium, der nokre er å rekne som vaksne, medan andre er meir som born. Mange har ikkje den spontane tilliten slik Kristiansen omtalar den, fordi dei er unge vaksne. Dei møter læraren første skuledag med forventning, men dei legg i liten grad heile livet i «handa til læraren» (Kristiansen, 2005, s. 117). Det er difor meir likskap med Giddens sin tillit.

Ved første augekast går det empiriske materialet godt med Giddens sin atterhaldne tillitsvariant, der elevar er meir atterhaldne før dei utleverer seg. Likevel er det viktige nyansar i analysen, der lærarane i liten grad uttrykker Giddens sin refleksivitet. Tilliten vert ikkje gjenstand for revurdering når den først er etablert. Og når den først er bygd opp har den fleire element av Løgstrup sin spontane tillit.

Tillitsvarianten mellom lærarar og elevar på vidaregåande skule vert ein mellomvariant. Tilliten er ikkje gjenstand for konstant revurdering og refleksivitet, slik Giddens meiner, men elevane vil ofte vere atterhaldne før den er etablert. Etter at den er etablert framstår den stabil

slik Løgstrup ser den, der det må ei negativ hending til for å skape mistillit. Når tilliten er opparbeidd og stabil, vurderer lærarane tilliten positivt, og ser nytteverdien av dette for undervisninga.

Informantane stort sett samde om at tillit og relasjonar er viktig for eit godt sosialt og fagleg miljø. Tillit framstår spontan når den er etablert, og det er difor interessant å sjå at Kristiansen meiner at ein treng den spontane tilliten for at ein skal kunne nå inn til fundamentale endringsprosessar i individet. Ho meiner at ein atterhalden tillit kan vere med å skape distanse mellom lærar og elev ved å innføre glimt frå vaksenverda, medan ein spontan tillit er avgjerande for undervisning og oppseding på eit meir personleg nivå (Kristiansen, 2005, s. 177). Det er ingenting i materialet som bryt med Kristiansen her, men ein kan sjølvsagt diskutere om dei fundamentale endringsprosessane i større grad skjer i grunnskulen.

Informantane uttrykker ein tillitsvariant som er ein kombinasjon av den atterhaldne og den spontane. Elevane er atterhaldne i si utlevering medan dei byggjer opp tilliten, men etterkvart kjenner dei læraren og er trygge på å utlevere seg. Dette stemmer elles godt med Grimen som seier at tillit fungerer som grunnmur. Kristiansen argumenterer for at det i ein undervisningssamanheng vil kunne være fleire ulike variantar samtidig, og dette ser ut til å stemme her (Kristiansen, 2005, s. 177). Tilliten vil likevel variere i ulike situasjonar og ut ifrå kva ein ser etter.

5.4 Usnakka profesjonsetikk

5.4.1 Kontinuerleg kontakt

Eit hovudfunn i analysen er den utvida kontakten mellom lærar og elevar. Dette skjer gjennom elevsamtalar og samtalar utanfor klasserommet, men særleg gjennom tekstmeldingar og andre digitale medium. «*Eg svarar alltid*» seier Gunnar. «*Eg har til og med fått meldingar etter midnatt som eg har svart på*». Dette høver godt med Giddens sin teori om komplekse relasjonar i det seinmoderne samfunnet (Giddens, 1990, s. 118). Skiljet mellom arbeidsliv og privatliv vert redusert når læraren ynskjer å vere tilgjengeleg for elevane utanom arbeidstid.

Den kontinuerlege kontakten er med på å skape konturane av ei ny lærarrolle for vidaregåande skule, der det er mykje fokus på sosialpedagogisk arbeid, slik som i barnehage og grunnskule. Dette gjev mindre fokus på fag og fagleg tillit, sjølv om det ligg som ein underliggande faktor for mange av informantane. Læraren opptrer ikkje som ein fagleg autoritet, med ein viss avstand til elevane, slik nokre av informantane seier det var før. Denne studien har ikkje datamateriale til å samanlikne lærarrolla før og no, men informantane er tydelege på at det sosialpedagogiske har fått større plass i skulen, noko som har ført til auka kontakt mellom lærarar og elevar. Ingeborg skildrar ei stor endring i kontakten mellom lærar og elev, frå då ho sjølv gjekk på vidaregåande for ti år sidan. Sitatet illustrerer at denne endringa har skjedd raskt:

Eg fekk litt sjokk i fjor når eg begynte, for det er jo ikkje så lenge sida eg gjekk på vidaregåande sjølv, og då også var det heilt utenkeleg for meg å sende melding til ein lærar, eller ta kontakt sånn utanom skuletid og sånn.

Den utvida kontakten er akseptert av lærarane. I materialet vert det ikkje uttrykt eksplisitt, men i analysen er det tydeleg at informantane ynskjer å vere mest mogleg tilgjengeleg for elevane sine, fordi dei vil vise omsorg. Dei *vil* vere tilgjengelege. Ved å vere tilgjengelege er dei med på oppretthalde tilliten, som dei først har etablert. Dette stemmer godt med den spontane tilliten, der Kristiansen finn at denne må etablerast og oppretthaldast (Kristiansen, 2005, s. 84). Å vere tilgjengeleg for å svare på tekstmeldingar er med på å halde ved like tilliten. Samtidig er det viktig å nyansere at ein av informantane ikkje svarar på meldingar utanom arbeidstid. Dette illustrerer at hyppig kontakt ikkje er *avgjerande* for at elevane skal få tillit. Tillitsfenomenet rommar meir enn dette.

5.4.2 Profesjonsetisk tillit

Tillit er eit stumt, underliggjande fenomen, meiner Løgstrup (1975, s. 17). Dette kan vere ein av grunnane at lærarane i utvalet har vanskeleg for å definere kva tillit er. Dei omtalar relasjon og tillit om ein annan, og nemner sjeldan nemner fagleg tillit. Heilt på slutten av fokusgruppeintervjuet gjev informantane uttrykk for at det var gøy og interessant å diskutere tillit saman med kollegaer – det var eit usnakka tema for dei. Dette syner at dei satt pris på å diskutere profesjonsetikk i kollegiet.

At tillit er eit stumt fenomen kan og vere grunnen til den grenselause kontakten mellom lærar og elev: Den digitale revolusjonen har skjedd raskt, og på få år er datamaskin og mobiltelefon vorte allemannseige. Det har vore lite rom til å diskutere retningslinjer før praksisen har skjedd, og utviklinga har skjedd raskt. Frøydis Ohnstad meiner at det farlegaste er ei etisk problemstilling som ikkje vert drøfta, eller at noko vert teke for gjeve (Ohnstad, 2018, s. 27). Frå analysen verkar det som om den kontinuerlege kontakten der lærarar svarar på meldingar nærast døgnet rundt, er ei usnakka problemstilling. Det verkar sannsynleg, kanskje særleg på informantane som har arbeidd som lærarar i mange år, at dei først har utvikla praksis for å svare på meldingar, og deretter utvikla grunngjeving for vala dei gjer.

5.4.3 Profesjonsetikk i lærarutdanninga

Den yngste informanten, som var nyutdanna for to år sidan, fortel at hyppig kontakt med elevar kom som eit sjokk på ho. At ho opplevde dette som eit sjokk kan peike på at dette ikkje har vore tematisert på lærarutdanninga ho tok, sjølv om læreplanen slår fast at lærarar skal ha «innsikt i elevenes behov [og] varme relasjonar» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). EtiPP-prosjektet argumenterer for at lærarutdanningane må gje lærarstudentar eit språk for profesjonsetikk, så dei kan diskutere desse problemstillingane: Kva er varme relasjonar, og kva er eleven sine behov? Kva skjer når desse går på utover av læraren sin rett til privatliv og fritid?

I EtiPP-prosjektet fann forskarane at når lærarane skulle snakke om profesjonsetikk, legg dei i størst grad vekt på relasjonen til elevane, og at dei manglar eit godt og presist språk for profesjonsetiske drøftingar (Anker, Afdal, Johannesen, Schjetne, & Afdal, 2016). Dette samsvarar med funna i denne studien, der det er den nære relasjonen mellom to menneske som vert vektlagt. Sjølv om denne studien ikkje har det same formålet som EtiPP-prosjektet, er materialet med på å understøtte funna som kom fram i det prosjektet.

5.5 Avsluttande drøfting

5.5.1 Tillit handlar om omsorg i relasjonar

I diskusjonar om tillit legg informantane i dette prosjektet vekt på omsorg i relasjonar til elevar. Den faglege tilliten vert så vidt nemnd indirekte når dei opplever den utfordra, når relasjonen til eleven er for nær (til dømes familie eller nabo), eller når dei har eit offentleg politisk verv. Ifølgje overordna del for læreplanverket, skal læraren møte elevane med omsorg, tillit, respekt og tryggleik. Ut ifrå dette er det kanskje ikkje så rart at lærarane legg vekt på det relasjonelle og sosialpedagogiske, sidan dette vert uttalt eksplisitt, framheva og gjenteke i læreplanverket.

Ein av informantane opplever at skuleverket har teke meir tak i den sosialpedagogiske delen, noko som stemmer med sitatet frå overordna del, som vart vedteke i 2017. Det er mange arenaer i skulen der elevar kan utlevere seg – og såleis har kanskje den spontane tilliten fått større grobotn i den vidaregåande skulen enn tidlegare. Informantane uttrykker store endringar for lærarane i relasjonsarbeidet med eleven, der ein no har elevsamtalar, formativ vurdering, kontaktsamtalar med foreldre og digitale kommunikasjonskanalar – som ein ikkje hadde før. Informantane opplever at det store fokuset på relasjonar har endra korleis det er å vere lærar i vidaregåande opplæring.

5.5.2 Ei ny lærarrolle på vidaregåande skule

Denne studien ser konturane av ei ny lærarrolle på vidaregåande skule. Ein tek eit steg bort frå den fagleg autoritære læraren, og læraren får ei rolle som liknar lærarrolla i grunnskulen, med mykje fokus på det sosialpedagogiske. Analysen antyder at dette har vore ei rask endring, og det kunne vore interessant å undersøke om lærarutdanningane har fått følge med på dette, ettersom den yngste informanten i utvalet opplevde hyppig elevkontakt som eit sjokk. EtiPP-prosjektet argumenterer for at lærarutdanningane må trene lærarstudentar opp i profesjonsetisk refleksjon med konkrete dømer frå ein realistisk skulekvardag, og denne studien støttar opp om denne vurderinga.

Geir Afdal har kritisert Løgstrup for å vere for lite empirisk retta, og det same kan seiast om den teoretiske etikken som finst i mange lærarutdanningar: Den er for teoretisk og for lite praktisk retta (Afdal, 2014, s. 40). Profesjonsetikken er praktisk i sin natur, og den må drøftast

med konkrete døme, for å vite kva ein skal gjere i ulike situasjonar. Ein vil aldri kunne få snakka om alle situasjonar ein lærar kan kome opp i, men ved å snakke om viktige tema vil ein utvikle eit presist språk, som gjer at ein kan vurdere kvar enkelt situasjon i ein profesjonsetisk refleksjon.

Ei ny lærarrolle er prega av komplekse og nære relasjonar mellom lærar og elev, og det er viktig at lærarar reflekterer over kvar sine grenser går: Grenser for nærleik, sannferdighet, kontakt og gjensidigheit. Ohnstad understrekar: Det viktigaste er at ting vert snakka om, og ikkje vert teke for gjeve (2018, s. 27)!

5.6 Ein mogleg veg vidare

Denne studien har hatt fokus på korleis ei gruppe på sju lærarar på vidaregåande skule, ser på tillit i undervisningssamanheng. Den har undersøkt samanhengen mellom lærarane sitt syn på tillit, og pedagogisk teori på tillitsfenomenet. Oppgåva har eit lite utval og avgrensa empirisk materiale, og eg forstår at funna som kjem fram i denne oppgåva ikkje kan generaliserast til å gjelde alle lærarar i vidaregåande skule. Oppgåva kan likevel vere med på å peike på interessante tendensar som kan gjelde fleire lærarar. Forhåpentlegvis kan den vere med å gje eit bidrag i arbeidet med profesjonsetikk i lærarutdanningane og lærarprofesjonen.

Gjennom arbeidet med oppgåva har eg fleire gonger oppdaga spennande spor, som hadde vore spennande å utforska vidare. Oppgåva seier ingenting om elevane sitt syn på tillit, og det kunne såleis vore særleg interessant å utforska korleis elevane til lærarane i utvalet ser på tillit. Det ville òg vore interessant å hatt grundigare undersøkingar av lærarane sitt syn på fagleg tillit, ettersom dei snakkar lite om dette. Oppgåva ser det som kan vere konturane av ei ny lærarrolle på vidaregåande skule, men her trengs det meir datamateriale for å kunne samanlikne.

6 Litteratur

- Aadland, E. (2018). *Etikk i profesjonell praksis*. Oslo: Samlaget.
- Afdal, G. (2014). Ethiske og pedagogiske logikker. I G. Afdal, Å. Røthing, & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T., Afdal, H., Johannesen, N., Schjetne, E., & Afdal, G. (2016). Et språk for etikk: Læreres profesjonsetiske forståelser og praksis. *Bedre skole*(2), ss. 64-67.
- Arneberg, P., & Ravn, B. (1995). *Mellom hjem og skole: et spørsmål om makt og tillit*. Oslo: Praxis.
- Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Brandth, B. (2002). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter, & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (ss. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford university press.
- Faksvåg-Fleines, L. (2010). "Vår relasjon påvirker min motivasjon": en kvalitativ intervjustudie om relasjonsbygging mellom lærer og elev i den yrkesfaglige opplæringen. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31301/MasteroppgavenxsomxPDF.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen - utdanning til å mestre liv* (ss. 186-203). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity press.
- Grasdal, I. (2007). "Hva gjør du når du snakker med eleven?": En metodisk tilnærming til den gode elevsamtalen. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31882/DUOElevsamtalen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonstudier* (ss. 197-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tanggard (Red.), *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling* (ss. 133-152). Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Haug, I. (2005). *Relasjonsbyggingsprosesser: En sosiokulturell og konstruktivistisk studie av lærer-elev relasjoner. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo)*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30703/24899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johanssen, J., Nygaard, M., & Schreiner, E. (1998). *Latinsk ordbok* (4. utg.). Oslo: Cappelen.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng: med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 01. april, 2020 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løgstrup, K. E. (1975). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- NAOB - Det norske akademis ordbok. (u.d.). *Tillit*. Hentet 01. mai, 2020 fra NAOB: <https://naob.no/ordbok/tillit>
- Nielsen, T. H. (2018, 7. juni). *Anthony Giddens*. Hentet 20. januar, 2020 fra Store norske leksikon: https://snl.no/Anthony_Giddens
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen: Læreres etiske ansvar* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Hentet 12. januar, 2020 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Oxford University Press. (2019). *MILF*. Hentet 10. mars, 2020 fra Lexico.com: <https://www.lexico.com/definition/milf>
- Snl.no. (u.d.). *søk: tillit*. Hentet 06. mai, 2020 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/.search?query=tillit>
- Sweberg, R. (2014). From Theory to Theorizing. I R. Sweberg (Red.), *Theorizing in Social Science: The context of Discovery*. Stanford: Stanford University Press.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02)*. Hentet 10. mars, 2020 fra Utdanningsdirektoratet: <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/REL01-02.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Fagfornyelsen*. Hentet 22. april, 2020 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laereplanverket/fagfornyelsen/>

Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonen si etiske plattform*. Hentet 22. januar, 2020 fra Utdanningsforbundet: <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide til fokusgruppeintervju

Tillit i undervisningssamanheng

Først:

- *Minne om å ikkje nevne namn på elevar eller spesifikke situasjonar som kan identifisere enkeltelevar.*
- *Minne om at det vil bli tatt lydopptak og informantane sine rettar.*
- *Oppfordre informantane til å snakke ein og ein.*
- *Forklare semistrukturert intervju: Ingen riktige/feil svar, ikkje mål å bli enige*

Introrunde: Namn, alder, utdanning, underviser i fag/trinn

Kva tenker du er eit godt lærar-elev-forhold?

Kva gjer du for å få til dette forholdet? Eksempel frå god/dårlig erfaring?

Har relasjonen endra seg sidan du starta i skulen? Varierer den i ulike tider/klasser?

Utvikling av forhold/relasjon: Korleis er det å kome inn i ei ny klasse – versus å ha hatt klassa i eit år? Kva er forskjellen?

Tillit i relasjonen: Korleis kan du merke at ein elev har tillit til deg? Eksempel?

Opplever du at elevane møter deg som lærar med ein grunnleggande tillit? Eller grunnleggande mistillit?

Dersom elevar viser tillit: Korleis påverkar det klasserommet?

Kan du merke forskjell på tilliten i eit heterogent vs homogent samansatt klasserom?

Kva kan tillit bidra med inn i ein undervisningssituasjon?

Har du opplevd elevar som har tillit til deg som fagperson – men ikkje som «medmenneske»?

Opplever du at tillit kan variere i ulike fag?

Kva undervisningsformer bidreg til å auke tillit?

Korleis kan du som lærar jobbe for å få meir tillit? Kvar ligg utfordringane?

Eventuelt

7.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Deltaking i forskingsprosjektet

Tillit i undervisningssamanheng

Dette er ein forespurnad til deg om å delta i eit masterprosjekt der målet er å finne ut kva plass tilliten har i ein undervisningssituasjon på vidaregåande skole. I dette skrivet gjev eg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Formål

Dette er mitt masterprosjekt på MF vitenskapelig høyskole, der eg går siste året på lektorutdanning i religion og samfunnsfag. Målet er å finne ut kva plass og funksjon tillit har i undervisnings-samanhengen. Det er forska mykje på relasjonen mellom lærar og unge elevar, men lite på ungdommar og eldre elevar. Difor ynskjer eg å finne ut kva lærarar tenker om relasjonen mellom lærar og elev, og korleis det vert jobba med dette i vidaregåande skule.

Informasjonen i intervjuet skal berre nyttast til dette prosjektet, og ikkje noko anna.

Kven er ansvarlig for forskingsprosjektet?

MF Vitenskapelig høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du er spurt om å vere med på dette, fordi du arbeider som lærar på [REDACTED].

Eg har kome i kontakt med deg via [REDACTED].

Kva inneber det for deg å delta?

Det inneber å vere med på eit gruppeintervju, på 60-90 minutt. På gruppeintervjuet skal du samtale med andre lærarar om tema, problemstillingar og oppgåver som blir gitt av meg, eller som kjem opp i samtalen.

Eg vil ta lydopptak og notat frå intervjuet. Opptaket vil bli sletta når prosjektet er ferdig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake, utan å grunnge dette. Alle opplysingar om det vil bli anonymisert i avhandlinga. Det vil ikkje ha negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller om du seinare vel å trekke deg.

Som lærar er du underlagt teieplikt, og denne gjeld framleis som informant. Deltaking i prosjektet vil ikkje utfordre denne, og eg ber difor om at du ikkje deler namn på elevar eller andre direkte/indirekte personidentifiserande opplysningar.

Ditt personvern – korleis oppbevarer og brukar eg dine opplysningar

Eg vil berre bruke opplysingane om deg til formålet som er omtalt i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket (GDPR). Berre eg som masterstudent og min rettleiar vil ha tilgang til datamaterialet, og dette vil bli lagra trygt.

Alle personidentifiserande opplysingar vil bli anonymisert i oppgåva.

Kva skjer med opplysingane dine når prosjektet er avslutta?

Prosjektet skal etter planen avsluttast 1.juni 2020.

Opplysingane og datamaterialet vil då bli sletta.

Dine rettar

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

- innsyn i kva personopplysingar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysingar om deg,
- få sletta personopplysingar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysingar (dataportabilitet),
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysingar.

Kva gir rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå MF Vitenskapelig høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å nytte dine rettar, ta kontakt med:

- Trine Anker, rettleiar, trine.anker@mf.no, tlf 22 59 05 43
[Redacted]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig helsing

Trine Anker

[Redacted]

Prosjektansvarlig/rettleiar

Student

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Tillit i undervisningssamanheng* og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg gjev samtykke til:

- å delta i gruppeintervju
- å delta
- at eg er gjort kjend med mine rettar ved deltaking i prosjektet
- at mine opplysingar behandlast frem til prosjektet er avslutta, 1.juni 2020

(Signert av informant, dato)

Denne erklæringa signerast i to utgåver – ein til informant og ein til prosjektansvarleg.

7.3 Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata)



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tillit i undervisningssammenheng

Referansenummer

151764

Registrert

16.11.2019 av [REDACTED]

Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Trine Anker, trine.anker@mf.no, tlf: 22590543

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

[REDACTED]

Prosjektperiode

01.09.2019 - 15.06.2020

Status

17.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

17.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 17.12.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

