



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masterstudiet i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2010 Åpen
Forfatter: Siv Kristin Edland Eikrem (signatur forfatter)
Faglig ansvarlig Veileder: Elin Thuen	
Tittel på hovedoppgaven: Betydningen av støttende lærer-elev-relasjoner for elevenes læring. Med nærmere fokus på emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte. Engelsk tittel: The importance of supporting teacher-students-relations for students' learning. With a closer focus on different supporting teacher relations; emotional support, academic support and autonomy support.	
Emneord: Lærerstøtte, faglig støtte, emosjonell støtte, autonomistøtte, læring	Sidetall: 68 + vedlegg/annet: 3 Stavanger, 18.01.2010



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

**Betydningen av støttende lærer-elev-relasjoner for elevenes læring.
Med nærmere fokus på emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte.**

Siv Kristin Edland Eikrem
Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Våren 2010

Henvendelser kan gjøres til sivied@online.no

FORORD

Hurra, endelig er jeg i mål!

Arbeidet med denne oppgaven har vært svært lærerikt, selv om det til tider også har vært veldig krevende.

Det er mange som har hjulpet meg gjennom denne prosessen. Jeg vil først nevne studiekoordinator, Randi Njå. Takk for gode råd og hjelpen jeg fikk av deg i sommer.

Videre så vil jeg takke veilederen min, Elin Thuen. Jeg er helt målløs over hvor dyktig du er. Tusen takk for den gode kontakten og den lærerike og gode veiledningen du har gitt meg.

Jeg må også takke alle lærerne som tok seg tid til å bli intervjuet. Uten dem kunne det ikke blitt noen oppgave.

Takk til svigerfar og svigermor som har stilt opp hver uke, laget middag, passet lille Magnus og gitt meg flere timer med arbeidsro til oppgaven. Jeg vil også takke resten av familie og venner rundt meg som hele tiden har støttet meg og vist forståelse for mine prioriteringer i studietiden.

Til slutt, men ikke minst vil jeg takke min fantastiske mann, Håkon, og vår herlige sønn Magnus. Takk for at dere har holdt ut med meg i denne lange prosessen. Takk for forståelse de dagene jeg har vært stressa og for alle timene dere har tatt dere en tur ut, slik at jeg har kunnet jobbe med oppgaven min. Tusen takk for støtten jeg har fått fra dere. Nå skal vi feire skikkelig sammen og glede oss over at dette «maratonløpet» endelig er over.

Sandnes, januar 2010

Siv Kristin Edland Eikrem

SAMMENDRAG

Denne oppgaven handler om betydningen sosiale forhold på skolen kan ha for elevenes læring. Jeg har hatt fokus på støttende lærer-elev-relasjoner, i form av emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte. Jeg ønsket å ta utgangspunkt i læreres forståelse av dette og valgte derfor en kvalitativ tilnærming til temaet. Fem lærere fra ungdomsskoletrinnet ble intervjuet, og jeg brukte en intervjuguide som utgangspunkt for å få svar på følgende problemstilling:

Hvordan forstår lærere "sosiale forhold" i skolen, og hvilken betydning mener de dette har for elevenes læring? Med et nærmere fokus på lærerens forståelse av ulike støttende lærer- elev-relasjoner, som emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte, og den betydning disse har for elevenes læring.

Temaet for oppgaven ble belyst ut fra ulike teorier om sosiale relasjoner. Her tok jeg utgangspunkt i tilknytningsteori, objektrelasjonsteori, systemteori, selvbestemmelsesteori, samt Pianta (1999) og hans forståelse av relasjoner/støtte i skolen. Teoriene viser til viktigheten av gode relasjoner fra tidlig alder gjennom de erfaringene som skjer mellom barn og deres primære omsorgspersoner. I skolesammenheng viser teoriene hvordan en kan forstå barnets utvikling av relasjoner i møte med andre voksne og medelever. Gjennom trygg tilknytning og gode mentale bilder av andre kan en lettere forstå betydningen av støttende relasjoner i skolen, samt oppnå gode relasjoner mellom lærer og elev. Videre tok jeg for meg forskning og teori som viste til emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring. Både forskning og teori viste at lærerens evne til å gi støttende lærer-elev-relasjoner, hadde innflytelse på elevenes læring.

Resultatene viste at lærerne mener at støttende lærer-elev-relasjoner har betydning for elevenes læring. Dette ble blant annet begrunnet med at emosjonell støtte gir elevene økt trygghet og fører til at elevene bruker mer tid og energi på skolearbeid. Faglig støtte har betydning for elevenes læring ved at denne form for støtte bidrar til økt motivasjon og bedre tilpasning av opplæringen.

Resultatene viste også at lærerne mener at elever med sosiale og emosjonelle vansker har størst behov for emosjonell og faglig støtte fra lærer. Når det gjelder autonomistøtte viste resultatene at slik støtte har betydning for læring ved at elevene blir mer reflekterte, selvstendige og motiverte.

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	5
1.1 Bakgrunn for studien	5
1.2 Problemstillingen	6
1.3 Oppgavens oppbygning.....	6
2.0 TEORI	7
2.1 Tilknytningsteori.....	7
2.2 Objektrelasjonsteori	8
2.3 Systemteori	9
2.4 Selvbestemmelsesteori.....	12
2.5 Oppsummering	14
2.6 Pianta (1999) og hans teoretiske og forskningsbaserte forståelse av sosiale relasjoner i skolen.....	14
2.7 Hvilken betydning har emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte for elevenes læring?.....	18
2.7.1 Emosjonell støtte	19
2.7.2 Faglig støtte.....	22
2.7.3 Autonomistøtte	24
3.0 METODE	27
3.1 Innledningen	27
3.2 Valg av metode	27
3.3 Kvalitativ metode	28
3.4 Kvalitativ forskningsintervju	29
3.5 Intervjuguide	29
3.6 Valg av informanter	29
3.7 Etske utfordringer	30
3.8 Gjennomføring av intervjuene	31
3.9 Bearbeidelse av data	32
3.10 Analyse og tolkning av intervjudata	33
3.11 Verifisering	33
3.11.1 Validitet	33
3.11.2 Reliabilitet	34
3.11.3 Generaliserbarhet	35
4.0 RESULTATER	36
4.1 Lærerens forståelse av begrepet «sosiale forhold» i klassen og viktigheten av dette.....	36
4.2 Lærerens relasjon og støtte til elevene og hvilken betydning dette har for elevenes læring.....	37
4.3 Emosjonell støtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring	39

4.4 Faglig støtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring	42
4.5 Autonomistøtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring	44
4.6 Lærerens muligheter for og tilrettelegging av (sosial) støtte til elevene.....	45
5.0 DRØFTING	48
5.1 Lærerens forståelse av begrepet «sosiale forhold» i klassen og betydningen av støttende lærerrelasjoner for elevenes læring.....	48
5.2 Emosjonell støtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring	50
5.3 Faglig støtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring	53
5.4 Autonomistøtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring	55
5.5 Lærerens muligheter for og tilrettelegging av (sosial) støtte i skolen	57
6.0 KONKLUSJON	58
REFERANSELISTE.....	61

VEDLEGG

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for studien

Skolen utgjør en stadig større del av elevenes hverdag, og barn og ungdom tilbringer store deler av sin oppvekst i skolen. Mange elever opplever det å treffe venner og skape relasjoner med andre som en sentral del av skolen. Med andre ord er det å treffe andre mennesker og etablere sosiale relasjoner en viktig del av det som skjer på skolen, særlig tatt i betraktning all den tiden elevene tilbringer i skolen.

I skolen har både det faglige og det sosiale en sentral plass. Det kan likevel virke som at det faglige får størst oppmerksomhet både av lærere og av samfunnet generelt. Når det for eksempel er snakk om faktorer som er knyttet til elevenes læring, så blir ofte det faglige eller selve opplæringen mest vektlagt. De sosiale forholdene i skolen blir ofte knyttet opp mot elevenes atferd og mindre mot læring. Selv om Kunnskapsløftet (2006) peker på viktigheten av sosiale forhold i skolen og hvordan dette skal ligge til grunn og gjennomsyre all opplæring, så kan en stille spørsmål ved om det fungerer slik i praksis.

I denne oppgaven ønsker jeg å sette søkelyset på de sosiale forholdene i skolen og betydningen dette kan ha for elevenes læring. Grunnen til at jeg ønsker å studere dette er en antakelse om at det sosiale ofte blir mindre prioritert og dermed ikke får vist sin betydning i like stor grad som det rent faglige. Jeg tror det er viktig å fokusere på de sosiale forholdene fordi dette kan bidra til en opplevelse av både trygghet, tilhørighet og mestring. Dette tror jeg videre er et viktig fundament i forhold til at den faglige delen av skolen skal fungere.

Undervisning og læring er komplekse prosesser som også er nært knyttet til relasjoner mellom menneskene i læringssituasjonene. Sentralt her står elevenes relasjoner til lærerne. Det er disse relasjonene jeg vil studere i denne oppgaven. Lærerne har ansvar for elevenes utvikling, både faglig og sosialt, og dermed blir lærerens relasjon til elevene grunnleggende for å utvikle et støttende og positivt læringsmiljø for den enkelte elev. Dette innebærer ikke at også relasjonen mellom elevene er viktig, men i oppgaven velger jeg å se nærmere på betydningen av ulike former for støttende lærer-elev-relasjoner. Lærerne utvikler relasjoner til elevene på ulike måter og på ulike områder. I oppgaven vil jeg se nærmere på betydningen av emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte. Siden det er lærerne som er ansvarlig for at det dannes gode og støttende relasjoner, er det viktig å få tak i lærernes forståelse av sosiale forhold/støttende relasjoner og hvilken betydning slike forhold kan for elevenes læring. I oppgaven vil jeg derfor intervjuere lærere om dette.

PISA og andre undersøkelser av elevprestasjoner viser at norske elever ikke presterer godt nok i sentrale skolefag, og faktisk at trenden er nedadgående (bl.a Kjærnsli m.fl., 2006). Forskning fra norske klasserom viser at mange elever, særlig i ungdomsskolen, opplever skolen som kjedelig og lite meningsfylt, og samtidig er det mange som sier at de er lite tilfredse med relasjonen til eller støtten fra lærer (bl.a. Thuen & Bru, 1999). Disse resultatene tyder på at sosiale forhold kan ha betydning for elevenes motivasjon og læring.

1.2 Problemstillingen

Med dette som bakteppe kan oppgavens problemstilling formuleres på følgende måte:

Hvordan forstår lærere ”sosiale forhold” i skolen, og hvilken betydning mener de dette har for elevenes læring? Med et nærmere fokus på lærerens forståelse av ulike støttende lærer-elev- relasjoner, som emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte, og den betydning disse har for elevenes læring.

1.3 Oppgavens oppbygning

Kapittel 2.0 representerer teoridelen i studien. Her vil jeg først presentere ulike teorier som omhandler utvikling og betydning av sosiale relasjoner. Jeg tar utgangspunkt i tilknytningsteori, objektrelasjonsteori, systemteori og selvbestemmelsesteori. Videre tar jeg for meg Pianta (1999) og hans forståelse av relasjoner (sosial støtte) i skolen. Til slutt tar jeg for meg teori om ulike typer støttende lærer-elev-relasjoner i skolen; emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte.

Kapittel 3.0 er metoddelen i oppgaven. Her gjør jeg rede for valg av metode, utvikling av studiens intervjuguide, valg av informanter, etiske utfordringer, gjennomføring av intervjuene, bearbeidelse av data, presentasjon av analyse og tolkning av data. Til slutt vil begrepene verifisering, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet bli gjort rede for, og anvendt på studien.

Kapittel 4.0 består av resultater fra intervjuene. Her kategoriserer og fremstiller jeg svarene fra intervjuene. I kapittel 5.0 drøftes resultatene i lys av tidligere forskning og oppgavens teorigrunnlag, og kapittel 6.0 er studiens konklusjon. Her presenteres og oppsummeres studiens hovedfunn, samt forslag til hvordan arbeidet kan videreføres.

2.0 TEORI

Mennesket er et sosialt og relasjonelt vesen allerede fra det er nyfødt. Behovet for å være del av et fellesskap er et grunnleggende behov for mennesket. Det er i de trygge relasjonene og i samspillet med andre mennesker det utvikler seg (Størksen, 2007). Maslows behovshierki (1954) framhever hvordan mennesket er et sosialt vesen, ved å trekke frem behovet for kjærlighet og sosial tilknytning som de grunnleggende behovene. Mennesket må hele tiden forholde seg til ulike sosiale relasjoner og kontekster. De sosiale relasjonene har stor betydning for menneskenes psykososiale og emosjonelle utvikling. Relasjonene har også betydning for menneskenes opplevelse av trygghet og mestring i ulike kontekster og miljøer.

Det finnes flere teorier om betydningen av relasjoner. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tilknytningsteori (Bowlby, 1969), objektrelationsteori (Winnicott, 1990), systemteori (Bronfenbrenner, 1979) og selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2000). Sistnevnte teori tar også for seg teori om motivasjon. Her vil jeg gjøre rede for sentrale sider ved disse teoriene, samt se hvordan relasjoner i skolen kan forstås ut fra de ulike perspektivene. Etter dette vil jeg gå nærmere inn på Piantas (1999) forståelse av relasjoner. Han har utviklet en teori om betydningen av relasjoner i en pedagogisk sammenheng, basert på de ovenfor nevnte teoriene.

2.1 Tilknytningsteori

Tilknytningsteorien ble opprinnelig utviklet av psykoanalytikeren John Bowlby (1969). Teorien beskriver hvordan behovet for tilknytning er et grunnleggende behov for mennesket. Dette er en psykologisk teori, som viser til barns sterke emosjonelle bånd til sine primære omsorgspersoner og hvor viktig det er med gode relasjoner fra tidlig alder (Ainsworth, 1978; Bowlby, 1969). De emosjonelle båndene formes ved at omsorgspersonen responderer på og er sensitiv ovenfor barnets ulike signaler. Det er antatt at denne tidlige tilknytningen danner grunnlaget for senere relasjoner ved at det dannes en slags mental prototyp for hvordan barnet forstår relasjoner og forholder seg til andre mennesker. Tilknytningen som blir etablert i barns to første leveår, forblir forholdsvis stabil og kan predikere kvaliteten på barns relasjoner til andre mennesker i løpet av barndommen.

Tilknytningen kan også anvendes til å forstå relasjoner mellom barn og andre voksne, for eksempel elev – lærer relasjonen. Kvaliteten av tilknytningen betraktes som basis for forståelse av relasjonene. Hvis et barn opplever at deres tilknytningsbehov blir dekket, vil det ha en forventning om at andre tilknytningspersoner i fremtiden også vil kunne være en kilde til trygghet og støtte. Tidligere forskning viser at det er individuelle forskjeller i tilknytningen. Her vektlegges kvaliteten

på tilknytningen mellom barn og omsorgspersonen og ikke bare tilknytningsstyrken (Ainsworth, 1978). En viktig dimensjon for å vurdere relasjonens kvalitet er å se om barnet viser trygghet eller utrygghet i nærvær av omsorgspersonen. Med tanke på eldre barn, i ungdomsskolealder, så viser det seg at tilknytning i ungdomsalderen skiller seg fra tilknytningen tidligere i livet. I puberteten forsøker barn å løsrive seg fra foreldre med mål om å bli autonome, slik at de ikke lenger er like avhengige av foreldrene i det videre liv. De unges tilknytningsstrategi har nær sammenheng med foreldres tilknytningsstil gjennom hele oppveksten (Bowlby, 1988). Det er viktig at skolen følger opp denne løsrivelsen ved å støtte elevenes økte behov for autonomi.

Med tanke på skolehverdagen så vil dette bety at elevene, basert på tidligere tilknytningserfaring, har ulike forutsetning for å utvikle emosjonelle bånd og dermed tilhørighet til skolen og personene der. I lys av tilknytningsteorien kan dette anvendes til å forstå betydningen av relasjoner i skolen. Graden av tilfredsstillende tilknytning hos et barn kan få betydning for relasjonen mellom lærer og elev. Et barn med tidlig trygg tilknytning vil trolig lettere få gode relasjoner til andre voksne, lærere og medelever i skolen. Elever som har gode relasjoner til læreren og som føler tilhørighet til skolen, vil i større grad lytte til læreren og internaliserte verdier og normer som skolen og læreren står for. Positive tilknytninger og relasjoner mellom lærer og elev kan også føre til en bedre emosjonell regulering blant elevene (Bretherton & Munhollan, 1999). Elever med dårlig tilknytningserfaring vil ofte ha et større behov for trygghet i skolen. Her kan tilknytningen og relasjonen til læreren ha stor betydning for å dekke dette behovet. Gjennom en støttende og positiv relasjon til læreren er det også lettere å oppleve læringsmiljøet som støttende og trygt. I følge tilknytningsteorien har varme og støttende relasjoner stor betydning for den sosiale og emosjonelle utviklingen, gjennom internaliserte modeller av tilgjengelighet og støtte (Ainsworth, 1969). Varme og støttende relasjoner til lærere kan også bedre den emosjonelle selvfølelsen gjennom positive effekter på elevenes selvbilde (Davial et. al, 1995; Lamarine, 1995).

2.2 Objektrelasjonsteori

Objektrelasjonsteori (Winnicott, 1971) er en psykologisk personlighetsteori som vektlegger individets interaksjon med ytre og indre bilder av andre personer. Dette handler om individets kontaktutvikling og gir oss en forståelse for hvordan følelsesmessige relasjoner etableres og utvikles, samt innsikt i tidlig emosjonelt samspill (Abrahamsen, 1997). I det tidlige emosjonelle samspillet skjer det en indre utvikling, hvor ytre relasjoner blir gjort om til indre bilder. Barnet gjør seg erfaringer i samspill med andre mennesker. Disse erfaringene gjør barnet om til indre bilder, minner, tanker og fantasier. Begrepet objekt er i psykoanalytisk forståelse et kjærlighets objekt som står utenfor en selv og som en har et følelsesmessig og behovmessig forhold til.

En av de fremste representantene for objektrelasjonsteorien er Winnicott (1971).

Objektrelasjonsteori beskriver barnets utvikling av relasjoner gjennom erfaringer som barnet gjør med sine nærmeste omsorgspersoner. Her danner barnet et mentalt bilde av «den andre». Ønsket er at det får utvikle seg til en god mental representasjon av omsorgspersonen i barnets indre. Denne representasjon bærer barnet med seg videre i møte med andre mennesker og påvirker, bevisst eller ubevisst, relasjoner som barnet går inn i. Gode objektrelasjoner innebærer at man har en grunnleggende god selvfølelse og kan forholde seg til at andre mennesker både har gode og mindre gode sider. Dårlige objektrelasjoner kjennetegnes først og fremst ved «splitting», at man deler mennesker i enten helt «gode» eller helt «onde» objekter (Winnicott, 1990).

I en skolekontekst kan elevenes erfaringer med gode objektrelasjoner ha betydning for elevens forventninger og oppfatninger av andre. Med positive mentale bilder, vil eleven ha en mer positiv forventning og være mer tillitsfulle ovenfor lærere og medelever. På samme måte som tilknytningsteorien, viser dette til fordeler med å ha positive tilknytninger og representasjoner av andre. Hvis elevene har utviklet negative objektrelasjoner, så kan de ha en tendens til å oppfatte andre i skolen, for eksempel lærere, enten veldig positivt eller veldig negativt, de vil kunne ha problemer med å få et realistisk bilde av andre. Eleven vil ofte ha en ukritisk holdning, hvor tendensen ofte faller på en negativ oppfattelse av andre, noe som kan gjøre utviklingen av gode relasjoner vanskelig.

2.3 Systemteori

Systemteori betegner tenkemåter og forståelsesmodeller innenfor ulike vitenskaper der begrepene system og modell er sentrale. Teorien kan brukes innenfor både pedagogikk, psykologi, sosiologi og sosialfaglig arbeid. Systemteori belyser relasjonen mellom mennesker (Bronfenbrenner, 1979; Ogden og Klefbeck, 1995). Hovedprinsippet i systemteorien er at når to eller flere personer oppholder seg sammen over tid, danner de et interaksjonelt system. Det vil si at medlemmene i systemet påvirker hverandre gjensidig, slik at de etter hvert kommer til å oppføre seg i et organisert mønster som gjentar seg – overfor hverandre. En persons atferd eller handling må forstås i lys av hva andre mennesker i systemet gjør. Enhver handling vil ha innvirkning på alle delene i systemet. Vi påvirker og påvirkes av hverandre. Vi blir påvirket av omgivelsene, og omgivelsene blir påvirket av oss.

Relasjonene mellom menneskene i systemet holder systemet sammen. Samhandling mellom menneskene, kvaliteten på kommunikasjonen mellom dem og handlinger som gir seg til kjenne

gjennom rutiner, driver systemet framover og vedlikeholder det. Systemperspektivet ivaretar i særlig stor grad at vi alle står i en interaksjon med de omgivelsene vi til enhver tid er i. I interaksjonen blir individene påvirket av de sosiale systemene, samtidig som helheten i de sosiale systemene blir påvirket av individene. Menneskelig atferd og handlinger blir forstått ut fra individenes samspill med omgivelsene og den helheten de inngår i.

Ut fra dette bryter teorien med forestillingen om at det er mest hensiktsmessig å forklare handlinger ut fra en direkte sammenheng mellom årsak og virkning. For å skape endring og utvikling blir det sentralt å lete etter sammenhenger og finne måter å kunne påvirke disse. Gjennom å analysere handlingsmønstre og kommunikasjon i sosiale systemer kan vi endre faktorer som opprettholder uønskede situasjoner.

Det er to hovedkategorier av teorier om system: teorier som anser systemer for å være åpne og teorier som anser systemene for å være lukkede. Den første typen forsøker å beskrive hvordan ulike system griper inn i hverandre og påvirker hverandre i et økologisk samspill. Denne tradisjonen er kanskje best kjent gjennom Bronfenbrenners utviklingsøkologi, og jeg vil presentere den nærmere her. Bronfenbrenner definerer utviklingsøkologi på følgende måte:

«The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing, human-being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by larger contexts in which the settings are embedded»
(Bronfenbrenner, 1979, s. 21).

Innenfor et økologisk perspektiv, blir barnets utvikling beskrevet som en prosess. Denne prosessen blir påvirket av relasjonene mellom systemene og av konteksten som omgir barnet. Bronfenbrenner har forsøkt å gi den sosiale interaksjonen mellom individ og kontekst en sentral plass i det økologiske systemet (Klefbeck og Ogden, 2003). Utviklings – og sosial økologi beskriver og analyserer barns oppvekst i et samfunn i stadig forandring. Det økologiske perspektivet understreker helheten og sammenhengen i barns oppvekst og utvikling. Dette perspektivet har blitt anvendt for å forstå barns utvikling og hvordan miljøet påvirker barns atferd. Utviklingsprosessen påvirkes av de sosiale relasjonene som oppstår i og mellom de ulike miljøsettingene. Her henger det umiddelbare og det omfattende miljø sammen, mens det hele tiden foregår en gjensidig påvirkning som er med å påvirke barns oppvekstmiljø. Det økologiske systemet deles inn i fire systemer: mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet.

Mikrosystemet består av mennesker, gjenstander, aktiviteter og hendelser som barnet er involvert i. Dette systemet består av barns nære, innerste og daglige relasjoner. Dette er oftest foreldre, søsken, barnehage, skole, venner i nabolag og lignende. Det er i disse settingene de viktigste sosiale påvirkningene og sosiale kontrollene finner sted (Bø, 1993). I mikrosystemet skjer det ulike prosesser som Bronfenbrenner (1979) deler inn i aktiviteter hvor man deltar i relasjoner, samhandler med andre roller og rollemodellene man eksponeres for. I skolesammenheng, er det viktig å se på skolen som et sentralt mikrosystem. Skolen, med alle forhold som finnes der, er sentrale påvirkningsfaktorer som utgjør viktige prosesser for elevene. Enten det er relasjoner mellom lærere og elever, eller mer organisatoriske forhold som arbeidsforhold og lignende, så er dette systemer som påvirker elevenes interesser, innsats og atferd. Sett i lys av blant annet tilknytningsteori vil særlig relasjonene stå sentralt i mikrosystemet.

Det andre systemet, er mesosystemet som består av forbindelsen mellom to eller flere mikrosystemer som barn aktivt deltar i. Her er det flere mikrosystemer og deres relasjoner som danner grunnlaget for et større miljø, som Bronfenbrenner kaller for mesosystem. Dette systemet oppstår når et individ pendler mellom de ulike mikrosystemene. Denne forbindelsen kan åpne for mange nye utviklingsmuligheter, i form av nye opplevelser og erfaringer. Med tanke på skolen så er elevene med i flere mikrosystemer som står i forbindelse med hverandre. Et eksempel på dette er skole og hjemmet. Her er det viktig å ha et godt samarbeid, å jobbe for samme mål, ha samme verdier, ha samme forståelse av roller mellom de ulike systemene som barna (elevene) deltar i. Hvis barna (elevene) møter ulike sett av verdier og normer i skole og hjem, så kan dette bli problematisk for dem. En del av mesosystemet er forbindelsen mellom ulike mikrosystemer og som gir best utvikling når systemene støtter hverandre.

Det neste systemet kalles eksosystemet som består av sosiale sammenhenger som barnet selv ikke er en del av, men som er viktig for familie og barnets fungering (Klefbeck og Ogden, 2003). Det omfatter foreldrenes arbeidsplass, sosiale nettverk og lignende. I denne forbindelse står barnet ovenfor en indirekte påvirkning. Samfunnets generelle ideologiske, økonomiske, historiske og politiske system utgjør generelle samfunnsmønstre som Bronfenbrenner kaller for makrosystemet. Dette systemet ligger ytterst og gir mening til virksomhet som skjer i de andre systemene. På makronivå påvirkes familien av etikk, lover, økonomi, forskrifter og politiske vedtak, for å nevne noen. I dette ligger at samfunnet skal framheve enkelte kulturelle betingede verdier, innen for eksempel oppdragelse eller utdanningssystem. Eksempel på eksosystem i skolen kan være ulike skolereformer, regime med nasjonale prøver eller mer økonomiske forhold. Alt dette er ting som på et overordnet plan legger føring for skolen og det som skjer med både lærere og elever.

Relasjoner og forståelsen rundt relasjoner er et annet sentralt moment også innen systemteorien. Bronfenbrenner (1979) bruker begrepet dyade for å beskrive relasjoner og samspill mellom to individer. Her er dyaden noe som er gjensidig utviklet for begge parter. Dyadene er kjernesystemer for å bestemme barnets tidlige utvikling. Dyaden kan utvikle seg til for eksempel triader, etter hvor mange som er involvert i samspillet. Den vanligste måten å studere dyade på, har vært å betrakte personen og se hvordan den enes atferd påvirkes av den andre. I skolesammenheng vil en dyade kunne være barnet og en lærer. Ut fra denne dyaden vil elevens atferd reguleres av den voksne (læreren) og i kontakt med venner, samtidig som eleven påvirker de andre. Elementene i systemteori viser også til at barnet som system utvikler seg over flere domener, som for eksempel motorisk, kognitivt, sosialt og emosjonelt. Når eleven utvikles på ett domene, for eksempel leserferdigheter, må hele systemet vurderes. Dette fordi alle systemene og elementene i modellen er i et kontinuerlig samspill med hverandre og i stadig utvikling. Systemteori gir på mange måter et verktøy (i skolen) til å undersøke atferdsutvikling, hvor man erkjenner kompleksiteten av prosessene. Atferd og elevs handlinger kan ikke forstås uavhengig av kontekst.

2.4 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteori er en motivasjonsteori som vektlegger empiriske metoder for å studere menneskets motivasjon og hvordan denne kan utvikles i en mer selvbestemmende retning. Teorien fokuserer på at mennesket har tre grunnleggende psykologiske behov: behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan og Deci, 2000). Tilfredsstillelsen av disse behovene er helt sentralt i forbindelse med psykologisk vekst, integritet, sosial utvikling og velvære. Behovet for autonomi er oppfylt når individet forstår en aktivitet som selvinitiert og selvregulert. Autonomi blir også knyttet opp mot individets trang til å ta egne valg og handle som et selvbestemt individ, en aktør, og ikke en brikke som blir styrt og kontrollert av andre. Kompetansebehovet er oppfylt når man får erfaring med å mestre, og har forventning om å mestre. Tilhørighetsbehovet (relasjonsbehovet) er oppfylt når individet føler seg nært knyttet til signifikante andre (Reis m.fl., 2000). En sunn og god utvikling, både sosialt og faglig, forutsetter at disse grunnleggende psykologiske behovene blir tilfredsstilt. Reeve (2006) understreker også betydningen av struktur, elevene må vite hva de skal gjøre, hvordan de skal gjøre det og hvordan de skal oppføre seg for å bli autonome og selvregulerte.

Selvbestemmelsesteori forsøker videre å forstå og utvikle elevens motivasjon i en mer selvbestemmende retning. Her vektlegges det at aktivitet som er initiert av indre motivasjon er mer selvbestemmende enn ytre motiverte handlinger, og representerer i følge teorien et høyere nivå av

autonomi. Videre har teorien fokus på hvordan noe som i utgangspunktet er ytre regulert kan bli mer internalisert, slik at elevene føler større grad av selvbestemmelse. Når internaliseringsprosessen fungerer effektivt og fullstendig, blir aktivitet som i utgangspunktet er ytre regulert, indre regulert, og individet vil bli mer autonomt og selvbestemt. Tilhørighet fremmer internaliseringsprosessen; når en elev føler tilknytning til skolen og læreren, vil eleven lettere komme til å anerkjenne som en del av seg selv, de verdier og normer skolen og læreren representerer.

Behovet for sosiale relasjoner omfatter ifølge teorien, individets streben etter å føle relasjon og omsorg for andre. Følelsen av at relasjonen til andre er autentisk og knyttet til selvet, er essensiell for å tilfredsstille behovet og for å fungere i den sosiale verden. Ifølge selvbestemmelsesteori har barn en naturlig evne til tilegne seg sosiale verdier og atferd. De signifikante andre kan enten være en som støtter eller hindrer for denne prosessen. Det er derfor viktig at foreldre, lærere og andre voksne som påvirker barnets sosialiseringssprosess, er med på å mobilisere og støtte opp rundt barnet i sosialiseringssprosessen (Grolnick m.fl., 1997).

Reeve m.fl. (2004) har utviklet en modell over samspillet i klasserommet, med fokus på hva lærere sier og gjør for å fremme selvbestemmelse og autonomi - en dialektisk modell i et selvbestemmelsesperspektiv. Modellen ser på samspillet mellom elevenes indre motivasjonelle ressurser og det læringsmiljøet de møter, med de ulike konsekvenser dette kan få. Modellen kan illustreres på denne måten: Når elevene kommer inn i klasserommet, bringer de med seg ulike behov, ønsker, verdier, interesser, kunnskaper og kompetanse. Dette utgjør en indre driv eller grunnlag for aktivitet og utfoldelse. I klasserommet møter elevene ulike lærere, medelever, aktiviteter og arbeidsoppgaver. Her opplever de trolig noen av oppgavene mer eller mindre interessante, gjennom at ulike undervisningsopplegg (innhold, metode, produkt mm) har en struktur og setter rammer for og regulerer det som skjer i klasserommet. Når det samspillet mellom det elevene bringer med seg og det de møter i klasserommet, er gjensidig, vil læringsmiljøet fungere som en støtte for elevene i det å tilfredsstille behov, utforske interesser, forbedre ferdigheter, internalisere verdier og utvikle seg sosialt og faglig. Under slike støttende betingelser, vil elevenes aktiviteter i klasserommet reflektere deres indre motivasjonelle ressurser, og de vil være motiverte, engasjerte og oppleve det de gjør som meningsfullt. Samspillet fungerer imidlertid ikke alltid på denne måten. Dessverre skjer det altfor ofte at det indre drivet blir blokkert eller hemmet av overdreven kontroll. Dette kan skade autonomien, ved at overdrevne eller for store krav, som kan ødelegge følelsen av kompetanse, eller av lite varme og omsorg, skader følelsen av tilhørighet til læreren og skolen som igjen gjør internaliseringsprosessen vanskeligere. I slike tilfeller vil elevenes aktiviteter og atferd reflektere en sosialt konstruert motivasjon skapt av ytre regulering

som er assosiert med mindre engasjement og motivasjon, mer overflatisk læring og tendens til negative følelser (Ryan & Deci, 2002 ; Reeve, 2006; Ryan & Deci, 2000).

Læringsmiljøet vil altså noen ganger fremme og berike individets indre ressurser, noe som resulterer i større autonomi og en positiv faglig og sosial utvikling. Andre ganger vil miljøet forstyrre og true individets indre ressurser, noe som vil føre til en mindre optimal utvikling, for eksempel manglende motivasjon.

2.5 Oppsummering

Felles for tilknytningsteori, objektrelasjonsteori og systemteori, er at det er tre psykologiske teorier som tar for seg barns utvikling gjennom relasjoner og som også kan anvendes i pedagogiske sammenhenger. Teoriene belyser viktigheten av gode relasjoner fra tidlig alder og viser til de erfaringene som skjer mellom barn og deres primære omsorgspersoner. Videre beskriver de hvordan kvaliteten på relasjonen er med å påvirke barnets utvikling, både kognitivt, sosialt og motorisk. Her viser det også til kvaliteten på tidligere relasjoner er med å farge relasjoner som barnet utvikler senere i livet. Kvaliteten på barnets tidligere tilknytning, gir barnet en slags mental prototyp og forståelse av relasjoner som påvirker barnets møte med nye mennesker. Mennesket blir påvirket av hverandre, samhandler, er i dyader, systemer og interaksjoner. Alt henger sammen i et system og en helhet av gjensidig påvirkning. I skolesammenheng viser teoriene hvordan en kan forstå barnets utvikling av relasjoner i møte med andre voksne og medelever. Gjennom trygg tilknytning, gode mentale bilder av andre og kjernesystemer kan en lettere forstå relasjoner i skolen, samt oppnå gode relasjoner mellom lærer og elev. Teoriene kan på mange måter fungere som et verktøy i skolen for å forstå atferd- og handlings utvikling, samt erkjenne kompleksiteten av prosessene som et barn er en del av.

Selvbestemmelsesteorien har også mange likhetstrekk med dette. Selv om teorien vektlegger betydningen av motivasjon mer enn de andre, så handler dette også om menneskelige relasjoner, hvor tilhørighet blir sett på som et grunnleggende behov. Med andre ord blir relasjoner, sammen med behovene for autonomi og kompetanse, sentrale faktorer i forhold til barns utvikling, både psykologisk, sosialt og faglig.

2.6 Pianta (1999) og hans teoretiske og forskningsbaserte forståelse av sosiale relasjoner i skolen

Basert på de tidligere nevnte teoriene og forskning har Pianta (1999) utviklet sin forståelse av relasjoner. Denne forståelsen knytter han i stor grad opp mot den betydningen relasjoner har i skole

og pedagogisk sammenheng. En sentral del av hans forståelse er at positive og støttende relasjoner har betydningen for barnets utvikling. Han understreker også at gode relasjoner kan fungere både forebyggende og reparerende for elevens utvikling. Denne forståelsen av relasjoner anvender han i en pedagogisk kontekst, hvor relasjonen mellom lærer og elev står sentralt.

Relasjonen mellom barnet og omsorgspersonen er en viktig del av forståelsen av relasjoner. Relasjonene er avgjørende for barnets sunne utvikling både emosjonelt, sosialt og kognitivt. Med utgangspunkt i tilknytningsteori beskriver Pianta hvordan et godt og sensitivt samspill sikrer en trygg tilknytning mellom barn og voksne. Det vises til seks sentrale tema for barns utvikling. I den første fasen handler det om spedbarnets tilpasning i den ytre verden. I denne fasen er det avgjørende at omsorgspersonen tilfredsstillende barnets fysiologiske behov. Foreldrene eller omsorgspersonens viktigste oppgave blir å regulere og justere seg etter barnets behov. Den andre fasen starter når barnet er cirka seks måneder, og dreier seg om at barnet danner spesielle relasjoner – tilknytningsrelasjoner – til sine nære omsorgspersoner. Tilknytningen handler altså om sterke emosjonelle bånd mellom barnet og omsorgspersoner. Denne tidlige tilknytningen er med å sikre barnets trygghet og er en slags prototyp for senere relasjoner. Her dannes det en mental forventning til senere relasjoner. Barnet som har trygg tilknytning i denne alderen, har lettere for å danne trygge tillitsfulle relasjoner med andre senere i livet. Dette kan også få stor betydning med tanke på elevenes møte og relasjon til andre voksne.

Hvis barnet i denne fasen har opplevd en utrygg tilknytning, kan det få problemer med å etablere og beholde trygge og tillitsfulle relasjoner, for eksempel til læreren i skolen. Men hvis barnet har en positiv tilknytning, vil dette kunne skape en grunnleggende forventning hos eleven av at læreren er til stede for dem og vil støtte dem – også dersom vanskelige situasjoner skulle oppstå. Denne grunnleggende relasjonelle tryggheten til læreren vil være gunstig i forhold til elevenes utfoldelse i skolen og læringen, fordi det skapes et trygt og sjenerøst klima for prøving og feiling. Elevens forståelse av trygge relasjoner gjør at han/hun kan bruke sin energi på læring i stedet for å tappe energi på bekymringer og frykt. Den nære og støttende relasjonen mellom voksne i skolen og barna kan sees på både som en generell beskyttelsesfaktor og som et tiltak for barn med spesielle behov. Pianta (1999) er også opptatt av at det er den voksne som har ansvaret for at denne relasjonen skal være tilfredsstillende, og at de elevene som det er vanskeligst å etablere en nær relasjon til, sannsynligvis er de som trenger slike relasjoner mest.

I en undersøkelse rundt problematferd fant Nordahl (2000) at de fire viktigste forklaringsfaktorene i forhold til problematferd, handlet om relasjoner. Her viser det seg blant annet at elevenes relasjon

til lærer kan ha betydning, særlig hvis relasjonen var negativ og konfliktskyt. I slike situasjoner mener Pianta det er viktig å prøve å skape nye positive og gode relasjoner. Elever med problematferd har i tillegg ofte emosjonelle og sosiale vansker. De har ofte mindre kontakt med jevnaldrende og voksne enn andre barn. I slike situasjoner kan en nær og trygg relasjon til en voksen på skolen få stor betydning med tanke på elevens tillit og trygghet til andre, og være positiv for elevens utvikling. Elever kan også få mindre behov for å vise negativ atferd ved at de nå føler at de har mennesker rundt seg som respekterer og liker dem. Det samme gjelder for elever med andre sosiale eller emosjonelle vansker; usikre og utrygge elever, innadvendte elever og elever med ulike lærevansker og som kanskje sliter med dårlig selvbilde. Elever med slike problemer kan for mange lærere oppleves som vanskelige å etablere gode relasjoner til. Men støttende og gode relasjoner kan få positiv betydning for elevens utvikling både sosialt, emosjonelt og faglig.

Den tredje fasen er fra barnets andre leveår og oppover. Her dreier det seg om barnets arbeid med selvstendighet og autonomi. Aktuelle tema for barnet her er egen mestring, problemløsning, utholdenhet og motivasjon. Barnet utvikler en trygghet som gir tro på egne evner og blir ofte bedre til å involvere andre når det trenger hjelp. Det å utvikle seg på en trygg og god måte gjennom denne fasen blir ofte relatert til akademisk suksess i senere utviklingsstadier. Her er det viktig at læreren fortsetter denne utviklingen med å følge opp og bidra til videre utvikling av elevenes selvstendighet og autonomi. Det å lære elevene til å stå på egne ben, være selvstendige og jobbe med problemløsning vil kunne hjelpe elevene til en bedre motivasjon og en større utholdenhet i forhold til arbeidet på skolen. Bedre tro på egen (faglig) kapasitet sammen med en trygg tilknytning til andre, vil hjelpe elever til å strekke seg faglig. Dette kan på mange måter sammenlignes med den proksimale utviklingszone til Vygotsky (1978), hvor læring og akademisk suksess blir til ved troen på egne ferdigheter, selvstendig arbeid, sammen med tilknytning og støtte fra andre.

Den fjerde fasen er i førskolealder og tidlig barneskolealder og tar for seg barnets økende evne til å ordne og samordne miljømessige og personlige ressurser. Dette innebærer at barnet i økende grad tar i bruk tegn, begreper, ideer og indre bilder for å kommunisere med andre. En god utvikling gjennom denne fasen er også relatert til akademisk mestring. Videre gjør denne fasen det lettere for barnet å fungere sosialt, ettersom ferdigheter som dannes i denne fasen, er avgjørende for selvkontroll, vennskap og moden atferd. I skolesammenheng vil en god utvikling i denne fasen hjelpe elevene til å bli mer selvregulerte både faglig, emosjonelt og sosialt. Dette vil videre kunne gi positive konsekvenser med hensyn til elevens prestasjoner og tilpasning i skolen. Her er det viktig at læreren er sensitiv ovenfor elevens ønsker, behov, meninger – slik at dette får betydning for det som skjer i skolen. Dette viser også til hvor viktig det er med gode relasjoner mellom lærer og elev.

Med positive og støttende relasjoner vil det være lettere å hjelpe elevene til en positiv utvikling i denne fasen. Videre vil en positiv relasjon ofte gi læreren bedre kjennskap til den enkelte elev, og da blir det ofte lettere å forstå og ta hensyn til elevens ønsker og behov.

Den femte fasen dreier seg om barnets opprettelse av effektive relasjoner til jevnaldrende. Denne evnen bygger blant annet på tidligere erfaringer med relasjoner. Den sjette fasen som barnet utvikler seg gjennom dreier seg om å danne en opplevelse av seg selv – en opplevelse av egen identitet. Denne fasen strekker seg fra barnealderen og ut i ungdomstiden. Her arbeider barnet med å danne selvkontroll og utvikler evnen til å bruke abstrakte symboler og begreper. Dette gjør at barnet nå viser en stadig mer moden atferd og en evne til å kommunisere og samhandle med omverdenen på en mer voksen og aktiv måte. I skolesammenheng handler denne fasen mye om videre utvikling av tidligere faser, med fokus på økt grad av selvregulering. Elevene er mer kompetente både sosialt, emosjonelt og kognitivt. Med tanke på det kognitive er det viktig at læreren legger til rette for læringsaktiviteter hvor elevene får bruke sin kognitive kompetanse. Forskning viser at dette kan være en utfordring ved at jo eldre elevene blir jo mer ensformige og mindre utfordrende har arbeidsoppgavene en tendens til å bli. Det samme gjelder for innflytelse og påvirkning, faglig og sosialt. Elevene har etter hvert gode forutsetninger, men problemet er at miljøet ikke alltid møter disse på en god nok måte. Det blir på mange måter en ubalanse mellom elevens forutsetninger og det miljøet de møter, noe som kan resultere i en mindre optimal utvikling (Eccles og Roser, 1998).

Sentralt i alle de seks fasene, som barnet går igjennom, er samspillet med nære personer i omgivelsene. Omsorgspersonene legger på mange måter til rette for barnets emosjonelle og kognitive utvikling. Pianta sier selv at «barn ikke er mer kompetente enn omgivelsene tilbyr dem muligheten til å være» (Pianta, 1999, s. 64).

Ut fra denne forståelsen av relasjoner og støtte er det viktig å ha fokus på støttende relasjoner i skolen. Kvaliteten på relasjonene i skolen er avgjørende for barnets faglige og sosiale utvikling. Den nære og støttende relasjonen mellom lærere og elevene i skolen kan sees på som en generell beskyttelsesfaktor for elevene. En generell styrking av relasjoner i skolen er gunstig både for elever med problemer (såkalte risikoelever) og de andre elevene. Trygge og støttende relasjoner fremmer en sunn utvikling både emosjonelt, sosialt og kognitiv for elevene. Lærerne i skolen er omsorgspersoner som er med å legge til rette for denne utviklingen.

Elever med en negativ tilknytning til andre voksne, oppleves ofte som vanskelige å få en god relasjon til. Dette fordi eleven opplever seg selv som utrygg i møte med nye omsorgspersoner. I slike tilfeller er det særlig viktig at de voksne i skolen jobber for å styrke relasjonene til barnet. Ved å jobbe med relasjoner og tilknytning, kan eleven etter hvert få kompenserende erfaringer, som igjen kan hjelpe eleven til ny trygghet og tillit. Lærerens relasjoner til elever kan også virke kompenserende når barn opplever vanskelige relasjoner i hjemmet. Gjærum (1998) viser til hvordan andre voksne, for eksempel i skolen, kan fungere som «foreldre erstatninger» for barnet ved at de tilbyr støtte, omsorg, motivasjon og mulighet for kompetanseheving hos barnet. Gjærum viser også til en studie av Masten m.fl (Masten, Best og Garmezy, 1990), som viste at disse «foreldre erstatningene» kan sees på som en beskyttelsesfaktor til barn som er i risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker.

Betydningen av relasjoner vil være ekstra stor for de elevene som ofte har problemer i skolen. For elever som sliter med ulike sosiale eller emosjonelle vansker, mener Pianta (1999) at den relasjonelle støtten kan få ekstra stor betydningen. Ved å gi trygge og støttende relasjoner kan elever forandre utviklingen sin i en mer positiv retning. I sammenheng med elever som trenger ekstra støtte, bruker Pianta begrepet risikofaktorer. Her handler det om de elevene som har større risiko enn andre elever for å få problemer med enten sosiale, emosjonelle eller faglige ferdigheter. I disse tilfellene kan relasjoner og sosial støtte forhindre at risikoelever (risikoatferd) utvikler seg til patologi (sykdom).

Elevenes relasjon til læreren er en viktig del av elevenes klasseromserfaring. I arbeidet med elever er det derfor viktig å ha fokus på den relasjonelle siden av skolehverdagen. Gode relasjoner til elevene bør være en motivasjon i seg selv for lærerne, fordi lærere som opplever et godt forhold til elevene trives bedre med sitt arbeid. Relasjonen mellom lærer – elev viser seg å være et viktig redskap for læring av skolerelatert kunnskap. Pianta beskriver en positiv lærer – elev relasjon og dens innflytelse på elevene som en varm, nær og kommunikativ relasjon som har påvirkning på elevenes atferd og regulering i skolen (Pianta, Steinberg og Rollins, 1995). Pianta er derfor opptatt av lærere må få forståelse av viktigheten av relasjoner og ikke minst hvordan relasjoner kan styrkes.

2.7 Hvilken betydning har emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte for elevenes læring?

Gode støtte fra læreren kan være en viktig inspirasjon for elevene, de får mer tro på seg selv, slik at de arbeider med større frimodighet mot framtidige mål. Manglende oppmerksomhet og støtte fra læreren, kan derimot gjøre eleven både usikker og motløs. Dette kan videre påvirke elevens

framtidige arbeid negativt (Undheim, 2005). Lærer kan støtte elevene på ulike måter, og jeg velger her å fokusere nærmere på betydningen av emosjonell- og faglig støtte og støtte til autonomi. Jeg vil særlig se på den betydning denne støtten kan ha for elevens læring.

Undervisning og læring inneholder komplekse prosesser som ofte er knyttet til forhold eller relasjoner mellom menneskene i læringssituasjonene. Elevenes relasjoner til lærerne i skolen ser ut til å være viktige både når det gjelder atferd og læringserfaringer. En metaundersøkelse av lærerkompetanse og læringsutbytte, som ble utført av Dansk Clearinghouse, viser at ulike kompetanser hos læreren kan bidra til læring hos barn og unge (Nordenbo m.fl, 2008). Et av funnene viser viktigheten av at læreren inngår i en sosial relasjon til den enkelte elev. Videre var klasseledelse og evne til å utvikle og overholde regler en faktor som ga effekt på læring. En annen sentral studie, metaanalyse av elevers læringsutbytte (Hattie, 2009), viser at forhold tilknyttet skolenivå og organisering har blitt tillagt overdreven betydning. Hun fant at faktorer som skolestørrelse, skolebygninger og økonomi ikke hadde stor betydning for elevers læringsutbytte. Heller ikke organisering, som nivå-differensiering, åpne skoler/åpen undervisning, aldersblanding, redusert klassestørrelse eller individualisert undervisning hadde særlig effekt. Det som viste seg å ha effekt på læringen, var faktorer som er tilknyttet læreren og undervisningen. De viktigste faktorene var lærerens relasjon til elevene, lærerens tilbakemelding til elevene, direkte instruksjoner om arbeidsinnsats, læringsmål og - atferd, lærerens bruk av kognitive strategier som støttende dialog, oppsummering, spørsmål og klargjøring, lærerens evne til å lede klasser og utvikling av læringsstrategier. Ut fra denne metaundersøkelsen kommer det med andre ord frem at læreren har den mest kraftfulle innflytelsen på elevers læring.

2.7.1 Emosjonell støtte

En undersøkelse av Thuen og Bru (1999) viste at flere elever på ungdomstrinnet opplever lite emosjonelle støtte fra læreren. Resultatene viste også at det er stor forskjell i elevenes opplevelse av emosjonell støtte i barneskolen og ungdomsskolen. Det kan på mange måter virke som lærerstøtten faller i takt med økende skoleår. På ungdomstrinnet er bare en tredjedel fornøyd med lærerens emosjonelle støtte, men det på barnetrinnet er 60 prosent. Videre svarte hele 43 prosent av 9. klassingene at de var uenige i påstanden: ”Jeg får mye ros av lærerne”, mens elevene i 6. klasse var det bare 28 prosent som var uenige. Helt ny forskning viser at elevenes opplevelse av både faglig og emosjonell støtte, samt støtte til autonomi har en gradvis forverring fra 5. til 10. klasse, særlig er endringen av emosjonell støtte ganske betydelige (Bru, Stornes, Munthe og Thuen, in press). Disse resultatene kan tyde på at lærere, med økende alder hos elevene, i mindre grad vektlegger støttende relasjoner i sitt møte med elevene. Samtidig viser studier at emosjonell støtte

fra lærer er relatert til større engasjement for læring, motivasjon og akademisk (faglig) suksess (Connell og Wellborn, 1991; Murberg, 2004; Thuen og Bru, 2000).

Emosjonell støtte blir ofte målt som den personlige oppmerksomheten og omsorgen eleven opplever fra læreren når det gjelder andre forhold enn de faglige læringsaktivitetene. Selv om lærerens rolle som fagperson er viktig, er også lærerens omsorgsrolle sentral. I en skolekontekst så beskrives emosjonell støtte som elevenes behov for å føle en viss grad av kontakt og tilhørighet til mennesker som er viktige for dem og som er en del av deres læringsmiljø (Newman, 2000). Elevene må oppleve at andre mennesker rundt dem bryr seg om dem. Mead (1934) trakk frem det å ta den andres perspektiv og sette seg inn i andres situasjon som sentralt for å gi omsorgsfull støtte. Dette er sentralt når det gjelder emosjonell støtte. Læreren har en viktig rolle som fagperson, men også som omsorgsperson. Hvis læreren klarer å sette seg i elevens situasjon og se ting fra deres perspektiv, så kan dette skape trygghet og en nær relasjon mellom lærer og elev. Det er også nødvendig at relasjonen oppleves som trygg og god, siden læreren ofte er en signifikant person for eleven. Den emosjonelle støtten får elevene blant annet gjennom omsorg, ros og anerkjennelse fra læreren. Bruk av ros og oppmuntring er gode virkemidler i etablering av gode relasjoner. Her handler det om å rose både faglig arbeid og sosial atferd til eleven (Sunnevåg, 2009). En av de viktigste formene for ros er den sosiale oppmuntring som lærerne gir elevene ved å gi dem oppmerksomhet og anerkjenne dem. Thuen (2007) skriver at elever ønsker å føle at andre er opptatt av deres hverdag.

I et klasserom med emosjonell støtte vil lærere og elever vise respekt for hverandre (Munthe, 2007). Læreren opptrer som varm og støttende og er interessert i elevens hverdag. Læreren og elever har positive relasjoner til hverandre og trives tydelig godt med hverandre i klasserommet. Lærere i slike klasser er sensitive når de konsekvent og effektivt svarer på elevens spørsmål og bekymringer. Forskning viser at emosjonell støtte fra lærere er relatert til et større læringsengasjement, mer motivasjon for faglig suksess og mindre emosjonelle problemer for elevene (Bru, m.fl., 1998; Connell & Wellborn, 1991; Fraser & Fisher, 1982; Merrett & Wheldall, 1987; Murberg, 2004; Thuen og Bru, 2000; Thuen, Bru & Ogden, 2007). Å undervise på en emosjonell støttende måte omfatter også bevissthet omkring individuelle elevens læringsmessige og sosiale- og emosjonelle behov. Lærere som har bevissthet om dette, vil lettere forutse vanskeligheter og kunne gi tilpasset støtte til alle elever (Munthe, 2007). Ved å være sensitiv ovenfor elevenes behov, støtter lærerne på mange måter det faglige arbeidet til elevene, noe som også vil legge til rette for større læringsmulighet. Emosjonell støtte innebærer omsorg også for at elevene skal lykkes faglig.

Emosjonell støtte handler også om å ta hensyn til elevenes perspektiv og vektlegge elevers interesser, motivasjon og synspunkter. Dette er på mange måter kjernen i selvbestemmelsesteori, hvor også elevers behov for tilhørighet står sentralt (Reis, m.fl., 2000). Når lærer har en god relasjon til elevene og kjenner dem godt, vil han/hun lettere bringe inn relevant stoff og aktiviteter. Her vil læreren også fremme uavhengighet ved å tilby meningsfulle roller for elever i klasserommet, både tillate og forvente at elever selv tar avgjørelser når det er mulig. Elever blir oppfordret til å snakke sammen og dele tanker med hverandre på meningsfulle måter.

Resultater av studien til Thuen og Bru (1999) viste at lærerens emosjonelle støtte har innvirkning på både elevenes innsatsnivå og konsentrasjon. Dette vil videre kunne ha positive konsekvenser med tanke på elevenes læringsprosess. I samme undersøkelse viste det seg også at jo høyere emosjonell støtte elevene opplevde at de fikk, jo mer meningsfullt opplevde de skolearbeidet. Når elevene opplever skolearbeidet som meningsfullt øker motivasjon og innsats. Andre studier viser videre at emosjonell støtte også er relatert til større glede av å lære og motivasjon for å oppnå faglige ferdigheter (Bru, m.fl., 1998; Connell & Wellborn, 1991).

Elever som føler at de blir satt pris på av læreren vil velge en atferd som gjør at de selv blir likt av læreren. Dette vil videre føre til en positiv interaksjon mellom lærer og elev. Forskning viser også at elever som har god relasjon til læreren, opplever undervisningen mer positiv, varierende og støttende (Nordahl, 1998). Når elevene opplever undervisning som positiv, vil det igjen ha betydning for motivasjon, innsats og til slutt læring. Videre viser en undersøkelse av Connor m.fl., (2005) at lærerens elevstøttende atferd gir et større bidrag til elevenes læring enn hva undervisningserfaring og et høyt faglig nivå gir.

Bru m.fl. (1998) finner også at emosjonell støtte fra læreren kan relateres til mindre emosjonelle problem hos eleven. Dette kan bety at eleven slipper å bruke så mye energi på emosjonelle problem og i større grad bruke sine ressurser på skolearbeid og læring. Med andre ord støtter et positivt emosjonelt klima i klassen opp for både utforskning og læring ved at elevene våger å kaste seg mer utpå (Munthe, 2007).

I en artikkel av Sunnevåg (2009) hvor hun ser på læringsmiljøet som beskyttelsesfaktor mot skjevutvikling i grunnopplæringen, viser hun til positive skoleerfaringer, opplevelse av mestring og god relasjon til læreren som viktige beskyttelsesfaktorer i skolen. Her trekker hun frem autoritativ klasseledelse og positive relasjoner som noen av de beskyttende faktorene som viser seg å ha betydning for opplæringen. Å etablere gode relasjoner til elevene er et viktig steg i retning god

læring for elevene. Det å etablere gode relasjoner handler blant annet om små kommentarer og opplevelsen av å bli sett. Relasjonen er avhengig av at elevene opplever anerkjennelse fra læreren. Her er det viktig at å snakke med og verdsette det elevene synes er viktig og interessant. Her kan humor være et virkemiddel for å opprettholde og forsterke relasjoner (Sunnevåg, 2009).

Den danske metaanalysen utført av Nordenbo m.fl. (2008) viser også at lærerens relasjon til elevene kan ha betydning for elevenes læring. Her handler det om lærerrelasjonen til den enkelte elev og hvordan læreren etablerer psykologiske bånd til den enkelte. En lærer som er støttende gjennom å vise seg tolerant ovenfor elevens egne initiativer og motiver, forbedrer elevlæringen.

2.7.2 Faglig støtte

Faglig eller akademisk støtte blir ofte beskrevet som lærerens evne til å forklare hva elevene skal gjøre, hvordan de skal arbeide og hvor flinke de er til å gi nødvendig og relevant hjelp (Thuen & Bru, 1999). Faglig støtte handler også om lærerens evne til å gi tilbakemelding til elevenes arbeid. Det å kunne gi elevene faglig støtte, forutsetter at læreren har kunnskaper både om lærestoffet og metoden, men også om eleven. Thuen og Bru (2000) forklarer faglig støtte som lærerens undervisnings handling, hvor læreren forklarer og gir elevene den relevante hjelpen de trenger i deres skolearbeid. I den sosiokulturelle forståelsen av læring, handler faglig støtte om å gi elevene en individuell og tilpasset opplæring (Vygotsky, 1978).

I en undersøkelse av Cosmovici, Idsøe, Bru & Munthe (2008) viste resultatene at andelen av elever som var godt fornøyde med lærerens faglige støtte var 71 % i 5. klasse, mens det var bare 22 % blant 10. klassingene. Videre viste undersøkelsen en tendens til at elever med det svakest prestasjonsnivået opplevde minst støtte fra læreren og at opplevelsen av støtte økte gradvis med økende prestasjonsnivå til og med karakternivå 5. Elever med det høyeste prestasjonsnivå (karakternivå mellom 5 og 6) rapporterte derimot i gjennomsnitt noe mindre lærerstøtte enn elever i karakterområdet 4 – 5.

Faglig kunnskap i skolen handler om elevens ønske om å føle seg kompetent, mestre den kunnskap som forventes av samfunnet og klare å få til de faglige resultatene som kreves (Connell & Wellborn, 1991). For å føle seg kompetent må en forstå at de handlingene en gjør henger sammen med de resultatene en oppnår. For å få til dette i skolen, må eleven ha en forståelse av hvordan han/hun kan lykkes faglig og ha tro på egen mulighet til å lykkes med dette. Ved å gi elever faglig støtte, individuelle tilbakemeldinger og tilpasset opplæring, kan dette, sammen med et meningsfullt skolearbeid, være et læringsmiljø som kan øke elevens mulighet til å tilegne seg mer kunnskap og lykkes faglig, og dermed føle seg kompetente. Denne forståelsen har sine røtter i Vygotskys (1978)

teori om proksimale utviklingszone. Her forstås elevens læring og utvikling som noe som skjer i samhandling med og ved hjelp av andre. Ved hjelp av faglig støtte fra læreren kan en elev komme opp på et høyere faglig nivå, som vil innebære ny kunnskap og læring for den enkelte elev. Dette er en sentral tanke innen systemteorien, hvor barnets utvikling, som her er læring, blir beskrevet gjennom en prosess som er påvirket av ulike relasjoner mellom de ulike delene i systemet, og ikke minst konteksten som omgir barnet. Her er dyaden mellom lærer og elev sentral, gjennom faglig støtte i relasjonen, kan læreren bidra til utvikling og læring for den enkelte elev.

Forskning har vist at opplevelsen av faglig støtte er relatert til mer faglig suksess, mindre frustrasjon, større mulighet for å forbedre den faglige kompetansen og mindre negativ atferd blant elever (Rutter, Giller & Hagell, 1998). Med mindre frustrasjon og forstyrrende atferd blant elevene, gis det rom for et mer tilfredsstillende læringsmiljø for elevene, da negativ atferd ofte er svært forstyrrende og ødeleggende for undervisningen. Det å oppmuntre elever til å sette sine egne mål og gi dem veiledning og støtte til å ta ansvar for egen læring har vist å gi positive resultater for elevene. Flere elever fikk et større engasjement for skolearbeidet, de brukte mer tid på arbeidsoppgaver og fikk økt motivasjon for å lære (Van Merriënboer & Paas, 2003). Når lærere underviser godt og skaper et støttende læringsmiljø, vil eleven ha større mulighet for å få en tilfredsstillende skoleopplevelse, i stedet for å bli frustrert og trekke seg tilbake (Atwood, 1983; Everston & Emmer, 1982).

Lærerens faglige støtte kan bidra til at eleven får bedre forståelse og integrering av fakta, begreper og prinsipper. Dette er viktig for elevens faglige forståelse og bidrar til elevens utvikling av kognitive strukturer som gjør det mulig å ta i bruk stadig mer sofistikerte ideer og analyser. Eleven får mulighet til å forstå hvordan innhold relateres til både skolefag og hverdag, samt andre områder av livet. Dette vil også gjøre det mulig for eleven og integrere kunnskap med ny erfaring, noe som muliggjør autonomi i læringen (Munthe, 2007). Gode, konkrete tilbakemeldinger støtter elevens læring ved å utvide og videreutvikle deres forståelse av begreper. Elevene som får faglig støtte gjennom jevnlig tilbakemelding, vil også utvikle en dypere forståelse av læringen enn de som ikke får denne typen støtte. Andre studier påpeker at planlagt undervisning som sikrer sammenheng med tidligere lært stoff og progresjon i læringen, fremmer elevens læring. Det kan blant annet skje ved at læreren fokuserer på faglig støtte ved å gi klassen oppmerksomhet på de sentrale delene av pensum, følger opp de lærte ved for eksempel å repetere tidligere lært stoff, gir raske og korrigerende tilbakemeldinger, samt fremhever og gjentar essensielle prinsipper for elevene (Nordenbo, m.fl., 2008).

Lærernes evne til å gi elevene tilfredsstillende faglig støtte er en viktig faktor i etableringen av positive relasjoner med elevene. Lærerens relasjon til eleven vil videre også påvirke klasseromsklimaet. Flere studier viser at det finnes teoretiske synspunkter om forholdet mellom klasseromsklima og elevers læring. En av oppfatningene er at et godt klasseromsklima er en indikator på at andre forhold er etablert, noe som fører til forbedring av læringen. Her kan med andre ord faglig støtte være en del av de forholdene som skaper det gode lærings – og klasseromsklima for elevene (Nordenbo m.fl., 2008).

2.7.3 Autonomistøtte

Autonomistøtte viser til følelsen av å være selvstendig, ha innflytelse og ta initiativ (Deci & Ryan, 2002). Connell (1990) definerer behovet for autonomi som erfaringer av valg i delaktighet, opprettholdelse og regulering av aktiviteter og erfaringer av sammenhenger mellom handlinger, personlige mål og verdier. Videre handler begrepet autonomi om at handlinger tar utgangspunkt i selvet og at man står for sine handlinger. I forhold til elevene i skolen er det viktig at de får føle at de får brukt sine ressurser, at de selv er ansvarlige for sine handlinger, kan tenke selvstendig og at de har medbestemmelse i læresituasjoner på skolen (Connell, 1990). Kunnskapsløftet (2006) beskriver hvordan elevene skal få kunne være med å planlegge å bestemme sitt eget arbeid, og at dette ses på som viktige forhold når det gjelder elevens motivasjon og læringsglede.

For å fremme elevenes følelse av autonomi trenger elevene å oppleve selvstendighet, innflytelse og delaktighet, de trenger å føle at de har ansvar for egne handlinger, er frie til å tenke selvstendig og at de kan delta i diskusjoner om læringssituasjonen i skolen. For at elevene skal kunne oppleve dette, må de ha en følelse av at de kan påvirke og har medbestemmelse over egen læringssituasjon. Det at lærere hører på elevene og involverer dem i planlegging og gjennomføring av skolearbeid, er viktige faktorer for å skape et læringsmiljø hvor elevenes indre motivasjonelle ressurser kan tas i bruk, og dermed fremmes følelsen av autonomi og selvstendighet. Undersøkelser tyder på at det å ha innflytelse over egen arbeidssituasjon, blant annet øker den indre motivasjonen, engasjementet og konsentrasjonen (Thuen og Bru, 1999; Deci og Ryan, 2000). Dette er faktorer som vil hjelpe elevene i deres skolearbeid og som igjen vil få betydning for deres læring. Elever som får bestemme over sin egen arbeidssituasjon finner læringsaktiviteten mer meningsfull og interessen stiger (Deci og Ryan, 2000). Med flere år på skolen, er det viktig at elevene opplever skolen som meningsfull. Dette vil også være en viktig faktor med tanke på å opprettholde lærelysten hos elevene. Forskning viser også at opplevelsen av autonomi og innflytelse gir høyere faglige prestasjoner hos elevene (Reeve, 2006).

Lærere som støtter elevenes autonomi, vektlegger at elevenes behov, interesser og ønsker skal integreres i læringsaktivitetene, noe som øker elevens innsats og engasjement i læringsarbeidet. Dette viser også selvbestemmelsesteoriens didaktiske modell i dens fokus på samspill mellom elevens motivasjonelle ressurser og det læringsmiljøet de møter. Autonomi er også relatert til mestringsorientering og mer tid brukt på arbeidsoppgaver (Reeve m.fl., 2004). Selvstyrte elever tar mer kontroll og ansvar for egen læring og elevene føler seg mer fri til å sette og nå sine egne læringsmål (Newman, 2000). Et læringsmiljø som er preget av autonomistøtte vil bidra til å øke elevens følelse av personlig kontroll. I følge attribusjonsteorier, har personlig kontroll positiv innflytelse på elevens emosjonelle velvære og mentale helse (Lazarus, 1999). Dette vil hjelpe elevene til å bruke mindre energi på forstyrrende elementer og mer ressurser til læringsarbeid.

I selvbestemmelsesteorien står det autonomistøttende læringsmiljøet sentralt. For å fremme et slikt læringsmiljø er lærerens motivasjonsstil viktig. En autonomistøttende motivasjonsstil blir sett på som det "ideelle", i motsetning til en kontrollerende lærerstil. Forskning viser at elever i klasser med autonomistøttende lærere, i motsetning til elever med kontrollerende lærere, ser ut til å oppleve en rekke positive pedagogiske og sosiale fortrinn. Studier tyder blant annet på en autonomistøttende lærer bidrar til større grad av autonomi, kompetanse og tilhørighet (Hardre & Reeve, 2003). Videre gir det elevene bedre akademiske ferdigheter (Deci m.fl., 1981), bedre prestasjoner (Boggiano m.fl., 1993), bedre begrepsforståelse (Grolnick & Ryan, 1987), mer indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000) mer positive følelser (Patrick, Skinner & Connell, 1993) og økt engasjement, karakterisert ved innsats, oppmerksomhet, interesse og positive følelser (Connell & Wellborn, 1991; Reeve, 2002). Her blir det også vist til at eleven får en bedre oppgaveorientering og mer tid til innsats og ytre motivert atferd, noe som videre øker elevens innsats og engasjement i læringsaktivitetene (Deci & Ryan, 2002).

Lærere som bidrar til et autonomistøttende miljø hjelper elevene til å utvikle en følelse av samsvar mellom aktivitetene de gjør i klasserommet og indre motivasjonelle ressurser. Kontrollerende lærere, på den andre siden, får elevene til å legge til side sine indre ressurser og istedenfor følge en lærer – styrt undervisning som definerer hva elevene skal gjøre, tenke og føle. En autonomistøttende motivasjonsstil innbefatter et sett av overbevisninger og antakelser om motivasjon hos elever, og er i mindre grad et sett av fastsatte teknikker eller strategier. På bakgrunn av forskning (Deci m.fl., 1994; Reeve m.fl., 2004) har en kunnet identifisere hva autonomistøttende lærere gjør når de støtter elevenes autonomi og aktive engasjement. Dette innbefatter fire områder/tilnærminger.. Det første er å støtte og nære elevenes indre motivasjonelle ressurser, for eksempel ved å lytte til elevene, etterspørre deres ønsker og meninger, og la de velge hvordan de vil

jobbe. Det neste er å bruke et informerende, ikke kontrollerende språk, for eksempel å gi konkrete tilbakemeldinger på det elevene gjør, oppmuntre til innsats og gi hint for å hjelpe elevene når de står fast. Videre dreier det seg om å kommunisere verdien av uinteressante aktiviteter og gi en begrunnelse for å gjøre ting en blir bedt om, slik at elevene kan se nytten eller relevansen av det de skal gjøre. Det siste punktet er å anerkjenne og akseptere elevenes perspektiv, også når det gjelder negative følelser, for eksempel ved at lærer er sensitiv for elevenes opplevelser og meninger og lar dette få betydning for det som skjer i klasserommet. Gjennom en slik autonomistøttende tilnærming til undervisningen vil læreren forsøke å identifisere og utvikle elevenes indre motivasjonelle ressurser og la dette få betydning for det som skjer i timene. Resultatet vil være mer motiverte og engasjerte elever (Reeve m.fl., 2004).

På bakgrunn av teori og forskning som er presentert her, så kan det se ut til at et klassemiljø som er kjennetegnet av varme og støttende relasjoner, av kompetansefremmende faktorer, elevinnflytelse og deltakelse, samt av faktorer som regulerer elevens atferd og arbeid på en god og konstruktiv måte, vil kunne bidra til en positiv utvikling for elevene både faglig og sosialt.

3.0 METODE

3.1 Innledning

Formålet med denne studien har vært å se på hvilken betydning sosiale forhold i skolen har for elevenes læring. Her har jeg hatt fokus på støttende lærer-elev-relasjoner, i form av faglig støtte, emosjonell støtte og autonomistøtte. I denne delen vil jeg beskrive valgene jeg har gjort i forhold til metode og intervjuprosessen, som inkluderer både forberedelser, gjennomføring og refleksjoner jeg gjorde i etterkant.

3.2 Valg av metode

Innen forskningen skiller man i utgangpunktet mellom bruk av kvantitativ og kvalitativ metode. I kvantitativ forskning bruker man en mindre gruppe (utvalg) i forsøket på å finne ut noe som kan gjelde en større gruppe (populasjon). Ut fra dette blir det viktig å velge ut en gruppe som tilsvarer målpopulasjonen på måter som for eksempel kjønn, sosioøkonomisk status, etnisitet, alder og utdanning. Når man bruker denne formen for metode kan man generalisere funnene hvis utvalget er tilfeldig valgt og det er i en tilfredsstillende størrelse (Gall, Gall og Borg, 2003). I følge Bryman har den kvantitative forskningen fordeler ved at den er representativ, hypotesetestende, gir presise målinger, har store datasamlinger og inneholder pålitelige observasjoner og målinger (Bryman, i Silvermann, 2001). Ulempen med den kvantitative metoden er at den ofte i liten grad legger vekt på å forstå meninger som blir tillagt det sosiale livet. Metoden blir også kritisert for at den bare kartlegger det som informantene svarer der og da, men i mindre grad kan predikere senere svar eller atferd i naturlige oppståtte settinger (Silvermann, 2001).

Innen den kvalitative forskningen er man mer fleksibel når det gjelder utvelging av informanter. Dette fordi man ikke er bundet av at utvalget man bruker må tilsvare en målpopulasjon og at funnene ikke må kunne generaliseres (Gall, Gall og Borg, 2003). Likevel finnes det muligheter til å generalisere innen kvalitativ forskning. Dette er mulig hvis en berettiget teori kan predikerer funn som kan framskaffes gjennom studier av andre case studier. Det vil si at man får bekreftet en teori gjennom å sammenligne case studier (Yin, 1994). Den kvalitative metoden ser ofte på de områder av den sosiale virkeligheten som den kvantitative metoden ikke klarer å måle. På mange måter kan en få en «dypere» forståelse av de sosiale fenomenene en forsker på når en bruker kvalitativ metode. Den kvalitative metoden har som mål å få tak i de ulike aktørenes subjektive opplevelse av det som er forskningstema. Et kriterium for sannhet i denne sammenheng blir ofte det informantene har opplevd som «sant» i sine erfaringer. Dette må valideres gjennom kommunikative prosesser, hvor funnene i forskningen blir holdt opp mot andre funn innenfor et tilsvarende felt (Kvale, 1997).

En ulempe med denne kvalitative metoden å forske på er at den lett kan bli for subjektiv, politisk og spekulativ (Silvermann, 2001).

Ofte blir de to metodene også delt ved å se på den kvantitative forskningen som en mer vitenskapelig forskning som er basert to (store) tallfunn, mens den kvalitative forskningen går mer i dybden av et fenomen. Dette er trolig ikke en helt korrekt tankegang. Silverman (2001) mener dette skillet mellom metodene på mange måter er litt kunstig, og at en heller bør fokusere på hvor de ulike metodene har sin styrke, og velge metode på bakgrunn av problemstillingen en ønsker å belyse. Ideelt sett kunne begge metodene vært brukt for å få frem ulike aspekter ved samme forskningstema. Silvermann (2001) mener at det er mulig å kombinere disse to metodene slik at man ikke går glipp av viktig informasjon. Men med tanke på mitt prosjekt og ikke minst tidsressursene jeg har, så har jeg valgt å ta utgangspunkt i den kvalitative forskningsmetode.

3.3 Kvalitativ metode

Samtale intervjuer, case studier, felt undersøkelser og deltakende observasjoner er alle eksempler på kvalitativ forskningsmetode. I min studie vil samtaleintervju bli benyttet som instrument for å samle empiri. Intervju innebærer at jeg som forsker benytter samtaleformen for å få andres muntlige opplysninger, fortelling og forståelser rundt et gitt tema (Widerberg, 2001). Den kvalitative forskningsintervju har på mange måter den «gode samtalen» som ideal. I samtalen (intervjuet) er partene likeverdige og relasjoner mellom forsker og informant er symmetrisk. Dette er viktig med tanke på at det lett kan skje en asymmetrisk situasjon ved at forskeren er den som har størst makt i relasjonen ved at forskeren kjenner tema, er mest forberedt og styrer intervjuprosessen. I denne sammenheng er det viktig å fokusere på informanten som den personen som har noe å lære bort til forskeren. Kvale (1997) viser til viktigheten med dette ved å sitere Spradley:

«Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningene av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg til det?».

(Spradley, 1979, i Kvale, 1997: 72-73).

Samtalen er med andre ord et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever sin situasjon. Dette er begrunnelsen for at jeg velger å benytte forskningsintervju til å få innsamlet min empiri.

3.4 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale (1997) mener intervjuformen er godt egnet når man ønsker å undersøke personers egen forståelse av verden. Dette er også i tråd med det jeg ønsker å gjøre.

Thagaard (2003) har tre ulike tilnæringsmåter til kvalitativt intervju:

Et intervju kan betraktes som en samtale fordi den er preget av lite struktur. Informanten står fritt til å ta opp tema og forskeren følger opp på de.

En annen type intervju er preget av streng struktur, hvor spørsmålene og rekkefølgen er fastlagt. I og med at alle informanentene får samme spørsmål kan svarene sammenlignes.

Et tredje intervju er mellomtingen mellom de to ovenfor.

I mitt intervju valgte jeg en mellomting mellom strukturert og ustrukturert intervju. Dette kaller Kvale (1997) *for et, intervju*. Det halvstruktuerte forskningsintervjuet definerer Kvale slik:

«Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene» (Kvale, 1997, s. 21).

En fordel ved kvalitativt intervju er at informantene får brukt egne ord når de skal fortelle, og at jeg som intervjuer får muligheten til å forfølge og utdype svarene. Ved bruk av det halvstruktuerte intervjuet, har jeg en mulighet til å følge opp med spørsmål ettersom informanten kommer inn på temaer, selv om en ikke hadde formulert disse spørsmålene i intervjuguiden på forhånd.

3.5 Intervjuguide

Det er viktig å forbedre seg til den forskende samtalen gjennom å utarbeide en intervjuguide (Dalen, 2004). Intervjuguiden skal ta for seg forskningens sentrale spørsmål som først og fremst skal være et resultat av forskerspørsmålets begrepsdrøftinger belyst gjennom aktuell teori. Videre skal den være til hjelp for intervjueren, slik at han/hun ikke mister fokus på hva intervjuet totalt sett skal inneholde (Kvale, 1997). Ut fra valget om et halvstruktuert intervju, lagte jeg en intervjuguide som inneholdt et grovt oppsett av emner som jeg ville ta opp og et forslag til spørsmål under hvert emne. Jeg noterte også noen stikkord under de ulike spørsmålene. Disse stikkordene var en huskeliste for meg til å få informantene på gli.

3.6 Valg av informanter

Før selve datainnsamlingen kan skje, er det nødvendig å foreta et utvalg av enheter som skal undersøkes (Ringdal, 2007). Kvalitative studier baserer seg ofte på strategiske utvalg. Dette vil si at

informantene velges på bakgrunn av informantens egenskaper eller kvalifikasjoner som egner seg til forskerens problemstilling. Mitt utvalg av informanter var på mange måter et strategisk utvalg ved at jeg søkte informanter som var lærere på ungdomsskoletrinnet. Grunnen til at jeg valgte ungdomsskoletrinnet, er fordi mye litteratur og forskning viser til at ungdomsskolen på mange måter er stemoderlig undersøkt, særlig med tanke på de ulike former for sosial relasjoner og lærerstøtte.

Videre valgte jeg å ta utgangspunkt i forskjellige ungdomsskoler i distriktet. Fire av skolene ligger i Sandnes kommune og en i Kleppe kommune. Grunnen til at jeg valgte ulike skoler, var ganske tilfeldig. Jeg hadde kontakter på alle skolene som skaffet meg informanter som kunne stille til intervju.

Når det gjelder størrelsen på utvalget, så er det retningslinjer innenfor kvalitativ metodologi at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser (Thaagard, 2003). I denne studien valgte jeg å ta utgangspunkt i fem informanter. Begrunnelsen for at utvalget er av såpass lite omfang må sees i lys av den tid som faktisk er til rådighet for denne forskningsprosessen. Her viser også Kvale (1997) til at en har nok informanter og informasjon når en når et metningspunkt. Det vil si at flere intervjuer ikke tilfører vesentlig ny informasjon. Jeg opplevde at mine informanter ga meg det som jeg trengte i forhold til den problemstillingen jeg hadde valgt. På grunn av studiens begrensede omfang, er det heller ikke hensikten å generalisere funnene. Med utgangspunkt i kvalitativ metodologi vektla jeg dyptgående analyser og tolkninger av utvalget. Dette ble på mange måter viktigere enn størrelsen på utvalget (kvantitet).

Informantene var både kvinner og menn i alderen 27 til 37 år. Jeg har følgende opplysninger om informantene:

Informant 1. Kvinne, 34 år. Kontaktlærer. Har jobbet 8 år som lærer.

Informant 2. Mann, 32 år. Kontaktlærer. Har jobbet 6 år som lærer.

Informant 3. Kvinne, 36 år. Ikke kontaktlærer. Har jobbet 11 år som lærer.

Informant 4. Mann, 37 år. Kontaktlærer. Har jobbet 12 år som lærer.

Informant 5. Kvinne, 27 år. Kontaktlærer. Har jobbet 2 år som lærer.

3.7 Etiske utfordringer

I forhold til gjennomføring av intervjuene, var det viktig at jeg på forhånd hadde tatt hensyn til de moralske foretakende som hører til en slik prosess. Her var det etiske utfordringer som jeg som

forsker må ta hensyn til. Thagaard (2003) viser til tre hovedprinsipper innenfor det etiske ansvaret som en forsker står ovenfor:

1. Informert samtykke.

Før innsamlingen av data blir gjort må jeg som forsker ha deltakerens informerte samtykke. Et forskningsprosjekt som forutsetter aktiv deltakelse kan bare settes i gang etter deltakers informerte og frie samtykke. Dette er basert på individets råderett over eget liv, samt kontroll om de opplysninger som skal deles med andre. I min studie ble det delt ut et informasjonsskriv (Vedlegg). Her ble det i korte trekk informert om formålet med studien. Etterpå fikk hver av informantene et samtykkeskriv, hvor de ga sin godkjenning og samtykke til å delta helt frivillig (Vedlegg).

2. Konfidensialitet.

Et annet grunnprinsipp for etisk forskningsskikk er kravet om konfidensialitet. Dette prinsippet innebærer at de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt. I denne studien ble dette lagt vekt på. Alle data er blitt anonymisert og ingen ting kan spores tilbake til informantene.

3. Konsekvenser med å delta i forskningsprosjekter.

Et tredje grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningsskikk omhandler de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne. Det stilles krav til forskeren at han skal arbeide ut fra grunnleggende respekt for menneskeverdet. Alle dataene blir slettet etter at oppgaven er ferdig skrevet.

3.8 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av tre uker, juni måned 2009. Intervjuene varte omtrent 40-60 minutter hver. De ble foretatt på skolene hvor informantene arbeider. Dette var av praktiske grunner, fordi det var lettere å raskt finne en tid som passet for informantene ved å møte de på deres arbeidsplass, enn å finne sted og tid utenom. Tidspunktene valgte de selv. Her valgte de tider som passet i forhold til fritimer, enten det var midt i en arbeidsdag eller rett etter en arbeidsdag.

Det er viktig å tenke seg om i forhold til hvor intervjuene skal finne sted. På hver av skolene fikk jeg tildelt et gruppe-/møte rom hvor jeg kunne gjennomføre intervjuene. Jeg behøvde ikke å organisere lokalene noe særlig. Jeg passet bare på at det var stoler, bord og rom for å gjennomføre intervjuet, uforstyrret av andre og i en trygg atmosfære. Thagaard (2003) mener det er viktig å prøve å skape en tillitvekkende og fortrolig samtale i intervjusituasjonen.

Før jeg startet med selve intervjudelen, presentere jeg meg selv og fortalte litt om hva jeg ønsket å snakke med de om. Jeg gjentok at samtalen kom til å bli tatt opp på bånd, og at alle data ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Videre snakket jeg litt mer generelt og om mer dagligdagse ting med informantene. Her snakket vi om alt fra antall elever de hadde på skolene til sol og etterlengtede sommerferier. Dette var for å løse opp stemningen og prøve å få til en fin og trygg stemning med informantene. Jeg opplevde at informantene ble ganske raskt fortrolige og trygge i samtalen med meg. Dette gjorde overgangen til selve intervjudelen fin og jeg opplevde at informantene var både klare og trygge til å besvare de spørsmål som jeg stilte.

Intervjuguiden startet med generelle spørsmål som på mange måter var vide og lette for informantene å svare på. Her kunne samtalen til en viss grad styres i den retning som informanten ønsket. Grunnen til at jeg valgte en slik start på intervjusamtalen, var for å få informantene til å snakke om noe som de opplevde de hadde mye å snakke om. I intervjusituasjonen hadde jeg intervjuguiden med stikkord og tema foran meg, slik at jeg etterhvert kunne komme gjennom de viktigste temaene. Ettersom informantene kom inn på emner som jeg så på som relevante, spurte jeg videre i forhold til dette. Selv om jeg ønsket at informantene skulle få snakke mest mulig om tingene selv, opplevde jeg at jeg ofte måtte komme med stikkord, for å «dra» de inn på temaet igjen. Særlig noen av informantene var svært engasjerte i noen tema og kunne snakke seg litt bort fra temaene jeg trengte informasjon om. Det var en god atmosfære under hele intervjuet. Jeg opplevde ikke at jeg måtte «dra» svar eller meninger ut fra dem, tvert imot opplevde jeg at jeg til tider måtte begrense beskrivelsene, med tanke på å komme i mål med temaene jeg hadde som mål å få svar på. Den positive opplevelsen med informantene ble på mange måter også stadfestet når intervjuet var ferdig, ved at flere av informantene satt igjen en stund etterpå og snakket med meg.

3.9 Bearbeidelse av data

Som tidligere nevnt, ble datamaterialet tatt opp på båndopptaker, sammen med at jeg også tok notater underveis i samtalen med informantene. Intervjumateriale ble deretter transkribert. Transkribering er en prosess der man skaper en skriftlig representasjon av tale for å gjøre den tilgjengelig for språklig analyse (Kvale, 1997). Transkriberingsprosessen er et tidkrevende arbeid, men likevel et viktig ledd at databearbeidelsen. Ved å bearbeide materialet på denne måten får man god kjennskap til materialet, noe som er en forutsetning for en god tolkning. Jeg startet med transkriberingen etter at alle fem intervjuene var gjort. Arbeidet gikk greit, selv om det tok lang tid. Intervjuene ble til sammen 40 sider. Det korteste intervjuet ble på 6 sider og det lengste var på 9 sider. Jeg spurte informantene om de var interessert i å lese de ferdig transkriberte intervjuene, men ingen mente det var nødvendig. Jeg gjorde derfor ikke noe avtale om det.

3.10 Analyse og tolkning av intervjudata

Analyse og tolkning blir mange ganger brukt om hverandre. Begrepene kan likevel skilles ved å se på analysen som den prosessen hvor man ordner data slik at den får en struktur og dermed blir lettere tilgjengelig for tolkning. Da jeg skulle velge analysemetode kom jeg over et sitat fra Kvale (1997) som hjalp meg i denne prosessen: «*Hvordan kan jeg finne ut hva intervjuene forteller meg om det jeg ønsker å vite*» (Kvale, 1997, s.115). Kvale skiller mellom fem analysemetoder for intervjuforskningen: meningsfortetning, meningskategorisering, meningsstrukturing gjennom narrativer, meningsfortolkning og Ad hoc meningsfortetning. En av metodene jeg valgte var meningskategorisering. Her har jeg både en beskrivende del og en analytisk del.

Meningskategorisering går ut på å kode intervjuet i kategorier. Her valgte jeg å ta utgangspunkt i temaene i intervjuguiden og kategorisere svarene jeg fikk under hvert enkelt tema. Fordelen med dette var at jeg kunne sammenligne svarene fra informantene. Jeg brukte også flere direkte sitater for å sikre en mest mulig presis formidling av informasjonen. I og med at jeg hadde strukturert intervjuguiden på denne måten, så visste jeg at dette var mulig å gjennomføre. Det er under analysen at intervjuenes egentlige mening utvikles. Under denne fasen skal informantenes egen forståelse komme frem, samtidig tilfører forskeren nye perspektiver på emnet (Kvale, 1997).

Den andre analysemetoden jeg valgte var å bruke meningsfortolkning. «*Tolkeren går dypere enn til det som blir direkte uttalt og utarbeider strukturer og meningsrelasjoner som ikke umiddelbart er synlig i teksten*» (Kvale, 1997, s. 133). Dataen jeg fikk fra intervjusamtalene tolket jeg i lys av forskningsspørsmål og de teorier som setter funnene inn i en større sammenheng.

3.11 Verifisering

Verifisering av kunnskap sier noe om gyldigheten til en studie, og blir ofte diskutert i forhold til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Kvale, 1997). Dette ønsker jeg å drøfte videre nedenfor.

3.11.1 Validitet

Validitet handler om gyldighet til de funne en har gjort. Det engelske begrepet «*validity*» kan på norsk oversettes til om en måler det en faktisk vil måle. Validitet er et mer generelt begrep i forhold til reliabilitet. Med det menes at høy reliabilitet/en troverdig studie er en forutsetning for høy validitet (Ringdal, 2007). Validitet knyttes i følge Fuglesth og Skogen (2006) opp mot hvor gyldig en studie er. Det innebærer blant annet om man som forsker har klart å svare på problemstillingen. Her siktes det til hvorvidt problemstillingen blir belyst gjennom aktuell teori og med de spørsmålene som er blitt stilt med påfølgende resultater. Har forskeren sikret seg god nok informasjon fra informantene? Fuglseth og Skogen (2006) fremhever først og fremst bruk av aktuell

teori som bakteppe for utvikling av intervjuguide, og at underbygging av undersøkelsens resultater er det viktigste for å sikre validitet. Dette blir også nevnt av Silvermann (1993) som også påpeker viktigheten av å underbygge tolkningen av resultater med aktuell teori.

I forhold til min studie så kan det være en svakhet for studien at jeg er nybegynner i forskningsfeltet. Her er det en sjanse for at jeg kan ha påvirket informantene for mye med mine forventninger og bakgrunn, ved for eksempel ledende spørsmål. Jeg kan også ha feiltolket noe av det de har fortalt meg. Bruken av intervjuguide under intervjuet kan ha forhindret en del av disse tingene. Ved hjelp av intervjuguiden sikret jeg at alle lærerne fikk de samme spørsmålene, samtidig som de fikk tale en del fritt rundt temaene. Videre så er temaet for intervjuene utledet av relevant teori og forskning, også dette er med å styrke validiteten til forskningen.

3.11.2 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet blir ofte fremstilt sammen med begrepet pålitelighet. Reliabilitet sikter til gjentatte målinger med samme instrument og som gir samme resultat (Ringdal, 2007). I følge Thagaard (2003) knytter begrepet reliabilitet opp mot troverdighet. Her ser en om forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte. Troverdighet viser til om forskerne har gjort rede for hvordan data utvikles. Her er det viktig å skille mellom informasjonen som er innhentet og egne tolkninger. I argumentasjonen skal man overbevise leseren om forskningens kvalitet, samt verdien av resultatene. I drøftingen har jeg lagt vekt på at det skal komme tydelig fram hva som er resultater slik de er beskrevet i resultatkapitlet og hva som er tolkningen av dem.

Thagaard (2003) mener at en studie hvor flere forskere deltar i prosjektet, vil ofte styrke reliabiliteten. Dette begrunnes med at når flere forskere samarbeider, vil det også diskuteres og tas flere beslutninger i forskningsprosessen enn når kun en forsker trekkes inn for å utføre en kritisk evaluering av fremgangsmåtene i prosjektet. Reliabiliteten dreier seg om både kvaliteten av informasjonen studien bygger på og hvordan vurderingene som forskeren anvender blir videreutviklet fra informasjonen fra feltet. Videre vil også reliabiliteten være avhengig av at forskeren reflekterer over konteksten for datainnsamlingen og hvordan relasjonen til informanten kan påvirke den informasjonen forskeren innhenter (Thagaard, 2003).

Det at jeg gjennomfører intervjuene alene kan være en svakhet for studien min. På mange måter hadde det nok vært en fordel om en annen voksen (medforsker) hadde vært til stede under intervjuene. På denne måten kunne jeg fått tilbakemeldinger underveis hvis det var eventuelle spørsmål ved påliteligheten. Det som likevel kan styrke reliabiliteten i dette arbeidet, er at jeg hele

tiden har hatt åpenhet rundt framgangsmåten i forarbeidet og gjennomføring av prosjektet. Det at informantene har hatt mulighet til å styre samtalen i forhold til hva de vil fortelle eller holde tilbake, kan også svekke reliabiliteten. Men min oppfatning er likevel at det var en troverdig gruppe informanter og at de ga en informasjon jeg kan stole på når det gjaldt deres forståelse av lærerstøtte og betydning for elevers læring.

3.11.3 Generaliserbarhet

Et spørsmål som stadig stilles innenfor forskning er hvorvidt funnene er generaliserbare (Kvale, 1997). Begrepet generaliserbarhet blir av Robson (2002, s.93) uttrykt på følgende måte:

«Generalizability refers to the extent to which the findings of enquiry are more generally applicable outside the specifics of the situation studied». Oversatt til norsk vil generaliserbarhet dreie seg om hvorvidt resultatene av undersøkelsen kan generaliseres og gjelde i flere settinger og for andre enn de som er innlemmet i undersøkelsen.

I min kvalitative studie hvor jeg benyttet meg av fem informanter, er det vanskelig å generalisere resultatene til å gjelde alle læreres forståelse av lærerstøtte og betydning for elevers læring. Jeg hadde få informanter, samt at informantene var i ganske lik situasjon med hensyn til alder og lokal beliggenhet. Jeg tror likevel at deres forståelse av spørsmålene jeg stilte kan gi et bilde på hva andre lærere mener om disse, men jeg er forsiktig med å generalisere resultatene ut fra et så lite og tilfeldig utvalg.

4.0 RESULTAT

Her presenteres resultatene fra de fem intervjuene jeg har gjennomført. Dataene vil jeg kategorisere i det som Kvale (1997) kaller menings kategorisering. Dette er den vanligste måten å strukturere intervju på. Videre struktureres dataene etter tema. Dette gjøres for å strukturere materialet på en ryddig og oversiktlig måte. Her tar jeg utgangspunkt i intervjuguiden og de temaene som den omhandler. Jeg har også prøvd å rydde bort den informasjonen som ikke naturlig hører hjemme under disse temaene og som ikke er relevant å ha med i studien. De ulike informantene i denne delen kalles informant 1, 2, 3, 4, og 5.

Hovedtemaene fra intervjuguiden er følgende:

- 4.1 Lærerens forståelse av begrepet «sosiale forhold» i klassen og viktigheten av dette.
- 4.2 Lærerens relasjon og støtte til elevene og hvilken betydning dette har for elevenes læring.
- 4.3 Emosjonell støtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring.
- 4.4 Faglig støtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring.
- 4.5 Autonomistøtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring.
- 4.6 Lærernes muligheter for og tilrettelegging av støtte til elevene.

4.1 Lærerens forståelse av begrepet «sosiale forhold» i klassen og viktigheten av dette.

Her ønsket jeg å undersøke hva informantene legger i begrepet sosiale forhold, hvor viktig de mener dette er og hva de kan gjøre for å få til gode sosiale forhold i klassen.

På spørsmålet mitt om lærerens forståelse av begrepet sosiale forhold, svarer informant 1 at han først å fremst tenker på elevenes forhold til hverandre og at de har det bra i dette forholdet. Denne forståelsen blir delt av alle informantene, ved at de refererer til elevenes forhold til og samspill med hverandre. Informant 2 utdyper videre med å svare at hun tenker på sosiale forhold i klassen som flere grupperinger innenfor en stor gruppe. (*Det vil si de mange ulike gruppene av sosiale forhold som finnes innenfor klassen*). Noen grupper består av flere elever og andre grupper har bare noen få elever. Det sosiale forholdet er hvordan de ulike gruppene i klassen forholder seg til hverandre. Her trekker informant 2 også inn elevenes forhold til læreren som en del av de sosiale forholdene og viser hvordan læreren må forholde seg både til grupper av elever og enkeltelever. Hun sier: *«Som lærer leder jeg både store og små grupper av elever, så leder jeg også enkelt elever. Dette viser at det finnes mange ulike sosiale forhold i klasserommet»*. Denne forståelsen av læreren som en del av de sosiale forhold, blir også delt av resten av informantene. Informant 3 beskriver sin forståelse slik: *«Med sosiale forhold tenker jeg forholdet mellom elevene, elevene seg i mellom og forholdet mellom elevene og læreren»*.

På spørsmålet om viktigheten med gode sosiale forhold, svarer informant 3 at det er viktig i forhold til å få et godt læringsmiljø i klassen. Hun sier «*Det er veldig viktig å ha et godt sosialt nettverk rundt seg for å kunne lære. Dette gir eleven en følelse av trygghet og større rom for skolearbeid som fremmer læring*». Videre viser informantene til problemer som kan oppstå hvis elevene ikke føler seg trygge. Hun beskriver elever som ikke er trygge som nervøse og usikre, som bruker mye energi på å tenke på ting og derfor ikke klarer å tenke på det som skal gjøres i timene. Flere av informantene mener at viktigheten av gode sosiale forhold handler om å gi elevene trygghet. Informant 5 sier det slik «*Gode sosiale forhold er viktige i forhold til elevenes trivsel i skolen. Med et trygt miljø sosialt miljø vil elevene også trives bedre i skolen*»

På spørsmålet om hvordan læreren kan fremme gode sosiale forhold i klassen, svarer informant 2 at det er flere ting som kontaktlærer og andre lærere på skolen kan gjøre. Her viser hun til læringsaktiviteter hvor elevene må jobbe sammen to og to eller i større grupper, med prosjektarbeid, eller oppgaver hvor elevene må samarbeide osv. Informant 4 mener at et viktig moment for å fremme et godt sosialt forhold i klassen er å få gruppen til å fungere godt sosialt sammen. Han viser til at lærerne kan bidra til dette gjennom å bry seg om eleven: «*For å få til et godt sosialt forhold i klassen, må også elevenes forhold til læreren være godt. Læreren må bry seg om elevene, snakke med de, ja snakke med de om alt mellom himmel og jord, ikke bare faglig, men vise interesse for det elevene interesserer seg for*», sier han. Videre bruker han sosiale arrangement, som ofte har mer praktiske oppgaver, som et eksempel på hvordan en lærer kan fremme det sosiale forholdet i klassen på. Viktigheten av å bry seg blir også fremhevet av informant 5, som sier at hun prøver å fremme gode sosiale forhold i klassen ved å ha en god kjemi og positiv tone med elevene.

Oppsummering

Sosiale forhold blir forstått som elevenes forhold til andre elever i klassen og lærerens forhold til elevene. Sosiale forhold blir også forstått som ulike grupper av elever innad i klassen, samt lærerens forhold til de ulike elevgruppene og lærerens forhold til enkeltelever. Gode sosiale forhold mener informantene er viktig for at elevene skal få oppleve trygghet, trivsel og læring i skolen. Videre mener informantene at en kan skape gode sosiale forhold ved å legge til rette for sosiale aktiviteter/arrangement, vise omsorg, bry seg og ha en god kjemi med elevene.

4.2 Lærerens relasjon og støtte til elevene og hvilken betydning dette har for elevenes læring.

Under dette temaet ønsket jeg å undersøke hvordan lærerne ser på lærerstøtte og relasjoner generelt og betydningen dette har for elevenes læring

Her var det en felles forståelse hos alle informantene om at lærer – elev relasjonen har betydning for elevenes læring. Når elevene opplever en god relasjon med læreren, så gir dette elevene en følelse av trygghet. Opplevelsen av trygghet har videre betydning for elevenes læring. Informant 2 er tydelig på at uten trygghet så lærer elevene mindre. Hun tror at elever som må bruke mye energi på å trygge seg selv, mister den energien som de skulle brukt på å konsentrere seg og for å lære. Informant 3 sier videre at de elevene som er trygge på seg selv, som opplever at de har sin plass i miljøet, ofte bruker mer tid og krefter på det faglige.

Respondent 1 mener lærerens relasjon og sosiale støtte til elevene kan bidra til læring. Dette forklarer han slik *«Med gode relasjoner til læreren føler mange elever seg mer trygge. Her tror jeg læreren skaper rammer hvor elevene opplever trygghet og mer rom for å feile, som igjen gjør at elevene får større mulighet for å lære»*

Informant 2 beskriver hvordan kjemien mellom lærer og elev har betydning for elevers læring. Hun vektlegger den gode relasjonen og den gode kjemien som avgjørende faktor med tanke på elevers læringseffekt: *«Et eksempel på dette er noe som jeg opplevde med en elev som hadde valgt å ikke gå opp til muntlig eksamen på grunn av kjemien med faglæreren sin. Ut fra dette tenker jeg hvor viktig det er at elever som har det vanskelig eller som har ulike problemer i skolen, har god kjemi med faglærere eller kontaktlæreren sin. For hadde denne eleven og faglæreren hatt en bedre kjemi eller relasjon, så hadde nok eleven tørt å ta et «ekstra tak» faglig»,* forteller hun. Dette blir også støttet av informant 3 som tror at de elevene som har et godt forhold til læreren, lærer mer ved at de trives i klassen, noe som igjen fører til en bedre faglig innsats. Informant 4 opplever at dette handler om en balanse mellom å være en tydelig voksen person og likevel ha glimt i øyet og skape et positivt klima i klassen: *«Læreren skal bry seg, skape en relasjon, men så skal du samtidig være en voksen og tydelig person, som ikke skal komme ned på deres nivå. Du skal ikke komme ned på ungdomsnivået, de skal vite at du er den voksne og de er elevene. Samtidig med dette, skal du vise interesse, snakke med de, ikke være sur og gretten hele veien, men kanskje ha litt glimt i øyet og skape positivt klima rundt deg. Dette tror jeg læreren vil få igjen for med det faglig i klassen også»,* sier han.

Informant 5 beskriver hvordan hun opplever elevenes behov for å bli sett og hvor viktig det er at læreren tar seg tid til å se alle elevene. Hun tror at elevenes opplevelse av å bli sett kan påvirke deres læring. Dette forklarer hun slik *«Når elevene opplever å bli sett av læreren, føler mange*

elever seg mer trygge på læreren. Elevene føler de har noe å komme med, mer rom for å feile og ikke minst trygg på seg selv. Alt dette er positive ting som hjelper elevene i deres læring».

Flere av informantene nevner også at relasjonen mellom lærer og elev ikke er like viktig for alle. Informant 2 uttrykker det på denne måten: *«Jeg tror det er noen som ikke har like stort behov for å ha denne relasjonen. Noen elever både lærer og jobber like godt uavhengig av hvilken lærer de har».* Informant 5 har en forståelse av at ungdomsskoletrinnet er spesielt i forhold til dette. Dette forklarer hun slik: *«Ungdomsskolen har så stor forskjell i elevenes modningsnivå, fra de som er minst til de som er utviklet mest. Her vil det også variere hvor stort behov den enkelte har for å ha relasjon til læreren».* Når det gjelder hvilke elever som har størst behov for støtte og gode relasjoner til læreren, svare flere av informantene at det er de elevene som på en eller annen måte har problemer, enten faglig, emosjonelt eller sosialt i skolen. Informant 5 forklarer dette ut fra at disse elevene ofte er mer usikre på seg selv, de opplever at de ikke er så flinke som de andre elevene, at de er litt «utenfor» og ikke slik som alle de andre. Ut fra dette mener hun, og flere andre informanter, at disse elevene trenger den ekstra støtten og tryggheten fra læreren, for å klare å fungere bedre og lære i skolen.

Oppsummering

Informantene mener at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes læring. Her er det spesielt trygghet som blir nevnt som en viktig faktor. Når elevene føler seg trygge, gir dette større mulighet for læring ved at elevene opplever at det er rom for å feile og de slipper å bruke energi på andre utenomfaglige tanker. Relasjonen mellom lærer – elev er ikke like viktig for alle elever for å kunne lære. Elever er ulike og har forskjellige behov. Noen elever tilegner seg kunnskap uavhengig av hvilken lærer de har. De elevene som trolig trenger denne lærer støtten mest er de elevene som har problemer faglig, emosjonelt eller sosialt i skolen. Disse elevene sliter ofte med en indre uro og er ofte usikre på seg selv. Støtten fra lærerrelasjonen vil kunne bidra til disse elevene opplever mer trygghet og bedre muligheter for trivsel og læring i skolen.

4.3 Emosjonell støtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring.

Under dette punktet ønsket jeg å gå nærmere inn på emosjonell støtte. Jeg ville først finne ut hvilken forståelse informantene har av emosjonell støtte. Videre ville jeg undersøke hvilken betydning informantene mener emosjonell støtte kan ha for elevers læring.

Informant 1 forklarer emosjonell støtte som noe som tilhører den sosiale og utenomfaglige delen i skolen. Videre knytter han den emosjonelle støtten til de elevene som sliter på det sosiale plan.

Informant 2 referer til emosjonell støtte som en måte å oppmuntre og bekrefte elevene på. Hun forklarer at dette gjøres uavhengig av deres faglige nivå, og at læreren også viser forståelse og interesse for andre forhold som skjer i livet til elevene.

Informant 3 knytter emosjonell støtte mest opp mot elever som på en eller annen måte har et sosialt eller emosjonelt problem: *«De elevene som du ser er mer vare eller følsomme med tilbakemeldinger eller ting de skal gjøre, de som gruer seg til å stå foran klassen, de elevene du ser blir veldig nervøse av sånt, de trenger emosjonell støtte for å få hjelp til å takle oppgavene i skolen»*, forklarer hun. Denne forståelsen deler også informant 5, ved at hun ser på emosjonell støtte som en støtte som er spesielt egnet for de elevene som enten blir mobbet, sliter med noe, eller føler seg utenfor på en eller annen måte.

Senere i samtalen beskriver informant 3 hvordan noen lærere ikke har nok kunnskap rundt denne type støtte: *«Dessverre er det nok noen lærere som mangler innsikt på dette området. Disse lærerne har lett for å komme dårlig overens med elevene, som igjen fører til at mange elever får en sperre for å delta i undervisningen. Elevene klarer ikke å delta, det låser seg i hodet for dem. Jeg vet jo om en lærer som ikke brydde seg om elevene rakk opp hånden, han bare spurte dem. Dette blir feil, elevene må jo føle at vi bryr oss om dem»*.

Også de andre informantene nevner det å bry seg om eleven som en måte å støtte elevene emosjonelt på. Her vektlegges også det å bry seg og interessere seg for ting utenom det faglige. Informant 4 uttrykker emosjonell støtte som det å kjenne elevene sine: *«Det er når læreren vet hvilke «knapper» han skal trykke på og klare å ta hensyn, vise omsorg og bry seg om eleven»*, sier han. Videre beskriver han emosjonell støtte gjennom å ha øyekontakt med elevene, snakke med dem om ting som skjer i deres fritid, og la elevene få oppleve at læreren er interessert i deres hverdag.

På spørsmålet om hvilken betydning emosjonell støtte har for elevens læring, deler alle informantene en forståelse av at emosjonell støtte har betydning for elevenes læring. Informant 1 forklarer det slik: *«Emosjonell støtte vil ha betydning for elevens læring, fordi dette er en forutsetning for at elevene skal føle seg trygge. Og hvis du har et nært forhold til en person, så vil du kanskje få eleven til å jobbe eller yte bedre»*. Videre i intervjuet legger han også til at emosjonell støtte gir rom for læring ved at eleven opplever en trygghet, som igjen fører til at eleven våger å utfordre seg selv mer: *«Elevene blir trygge på seg selv, ikke redde for å feile, de senker skuldrene og blir mer mottakelige for å lære»*, sier han. Trygghet er også en viktig faktor som

informant 4 nevner i forhold til emosjonell støtte og læring. Han viser til hvordan trygghet og trivsel henger sammen: *«Det er akkurat som med jobben din, trives du ikke på jobben din, så gjør du heller ikke noen god jobb. Trives du ikke på skolen, så gjør du det ikke godt på skolen heller».*

Informant 2 mener at emosjonell støtte også har betydning for elevens motivasjon. Denne motivasjonsfaktoren blir særlig viktig med tanke på de elevene som har problemer enten faglig, sosialt eller emosjonelt. Hun uttrykker det slik: *«Elever som sliter med seg selv og som ikke har lærevansker, trenger å vite at vi bryr oss om dem».* Videre mener hun at denne støtten på mange måter blir et slags redskap for elevens motivasjon som igjen blir et virkemiddel for å fremme læring hos disse elevene.

Forholdet mellom emosjonell støtte og elevens motivasjon blir også omtalt av informant 4 slik: *«Elever som føler at de ikke har noe form for støtte, kanskje har de et hjemmeforhold som gjør at de trenger lærerens sin støtte. Hvis de da ikke får støtte av læreren heller, så vil elevene miste hele motivasjonen, ja miste motivasjonen for absolutt alt».* Informant 2 referer videre til emosjonell støtte som et slags redskap og virkemiddel lærerne kan bruke for å få elevene til å lære. Dette fordi hun mener emosjonell støtte, gjennom å snakke og bry seg om elevene, påvirker både elevenes trivsel og læring i skolen. Videre beskriver hun emosjonell støtte og tett relasjon som en forutsetning for læring: *«Når du da har jevnlig kontakt med elevene, skapes det en relasjon med dem. Dette oppleves godt for mange elever, og det å gå på skolen, oppleves mer meningsfullt når de lærer noe. Den sosiale støtten skal være et fundament for elevene slik at deres arbeidsplass skal fungere og de kan utføre sitt arbeid og for at læring skal kunne skje».*

Flere av informantene mener at det er stor forskjell på elevens behov for emosjonell støtte for å lære. Både informant 1, 2, og 3 er enige i at dette er varierende fra elev til elev. Informant 1 forklarer det ulike behovet for emosjonell støtte for læring slik: *«Jeg tro ikke det nødvendigvis er en forutsetning for å lære. Mange elever har på en måte en indre motivasjon for å gjøre det godt. Om læreren min ikke liker meg, så går det greit. Kanskje vil noen elever da heller tenke at de skal vise læreren hva de duger til, som en slags reaksjon på dette».*

Oppsummering

Informantene mener at emosjonelle støtte blir sett på som den sosiale og utenomfaglige støtten i skolen. Emosjonell støtte blir også sett på som en støtte som gis til elever med sosiale og emosjonelle vansker og at disse elevene har ekstra stort behov for denne støtten. Videre blir også emosjonell støtte sett på som et redskap lærerne bruker for å få elevene til å lære. Informantene

viser til emosjonell støtte i praksis gjennom å oppmuntre og bekrefte elevene, ved å bry seg seg, ha øyekontakt med elevene, kjenne elevene sine, snakke med dem, vise forståelse og vise interesse, også for utenomfaglige sider ved elevene. Emosjonell støtte kan ha betydning for elevers læring ved at elevene føler seg trygge og at det øker elevenes motivasjon. Trygghet, gir trivsel og motivasjon. Dette vil hjelpe elevene til å senke skuldrene og yte mer med skolearbeidet sitt. Emosjonell støtte gir også et bedre forhold til læreren, noe som gjør at mange elever yter mer. Den emosjonelle støtte blir fremhevet som særlig viktig for de elevene som sliter med sosiale eller emosjonelle problem. Elever med slike problem bruker mye energi på negative tanke og følelser istedenfor å bruke energien på læring. Når disse elevene får emosjonell støtte så får de hjelp til å takle de utfordringene de møter i skolen og bruke mer energi på læringsarbeid.

4.4 Faglig støtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring.

Under dette punktet ønsket jeg å gå nærmere inn på faglig støtte. Jeg ville først finne ut hvilken forståelse informantene har av faglig støtte. Videre ville jeg undersøke hvilken betydning informantene mener faglig støtte kan ha for elevers læring.

Alle informantene gir uttrykk for en forståelse av at faglig støtte handler om å gi eleven støtte i faget og det faglige i skolen. «*Det handler om å støtte dem i faget, hjelpe dem med norsk, matte osv.*» sier informant 1. Informant 2 utdyper dette med å si at det handler om å finne de rette og ulike innfallsvinklene til faget, slik at undervisningen blir tilrettelagt alle de ulike elevene. Hun sier også følgende om faglig støtte: «*Det å finne ulike undervisningsmetoder, variere metode og støtte elevene med å forklare og hjelpe de med begreper osv.*» Informant 5 vektlegger faglig støtte som tilpasset opplæring. «*Det første jeg tenker på med faglig støtte er nivå fordeling og tilpasset opplæring. Legge opp planer og timer opp mot et nivå som elevene mestrer*» sier hun.

I spørsmålet om hvilken betydning faglig støtte har for elevers læring, så er det en felles forståelse blant informantene om at faglig støtte har betydning for elevenes læring. Informant 1 forklarer dette med at den faglige støtten gir eleven motivasjon til å forsette sitt faglige arbeid. «*Ved å gi elevene god faglig støtte, gir vi også elevene noe å strekke seg etter. Dette handler om deres motivasjon, blir oppgavene for enkle så gidder du ikke gjøre, for da blir det kjedelig. Blir det for vanskelig, så gir du opp. Men hvis det er et nivå imellom for eleven, så motiverer dette eleven mer*» sier han.

Alle informantene er inne på at faglig støtte henger sammen med tilpasset opplæring og god faglig hjelp til elevene, og at dette fremmer læring ved at elevene blir motivert i sitt skolearbeid. Informant 4 uttrykker det slik: «*Hvis du ikke tilpasser, altså ikke gir faglig hjelp underveis, så får elevene ikke*

gode resultater». Han mener videre at tilpasset opplæring er helt sentralt for at læring skal kunne skje hos elevene. Å gi tilpasset opplæring handler mye om å kunne sitt fag. Han legger til følgende «*Vi er pliktet til å gi alle elevene tilpasset opplæring. Uavhengig av hvilken elev som spør om hjelp, så skal læreren ha såpass god faglig kompetanse, enten det er faglig sterk eller faglig svak elev, så skal læreren kunne støtte og forklare det som eleven spør etter*». Videre legger informant 4 til at han tror noen elever ikke trenger like stor grad av faglig støtte fra læreren. «*For eksempel så finnes det skoleflinke elever, sånne 5`er og 6`er elever, som kunne klart seg 100% på egenhånd*». Han tror derimot at elevene som ligger med gjennomsnittskarakterer trenger det mest. Dette uttrykker han slik: «*Men så har du de i det midterste sjiktet, 3`er og 4`er elever, den faglige støtten som de trenger, hadde de ikke fått denne støtten, så hadde nok mange av disse elevene vært 2`er elever*».

Informant 2 oppgir også faglige tilbakemeldinger som en viktig del av den tilpassede og faglige støtten. Dette ser hun på som en viktig del av undervisningen, fordi tilbakemeldinger gir elevene bekreftelse på deres arbeid, og er en viktig motivasjonsfaktor for elevene. Informanten oppgir også at tilbakemeldinger handler om å gi eleven jevnlig med ros og støtte. Informant 5 er tydelig på at faglig støtte og læring handler om elevens mestring og motivasjon i det faglige arbeidet. Hun viser også til tilpasset opplæring som en hårfin balansegang mellom å gi elevene motivasjon og utfordringer: «*Motivasjon og utfordringer henger mye sammen tror jeg. Motivasjon er høyest når du får den rette utfordringen. Dette vil også være mest gunstig med tanke på deres læringseffekt*» sier hun. Hun avslutter likevel (litt fortvilt) å si følgende om dette: «*Ja, det handler om å finne det som passer elevenes nivå. Dette er egentlig veldig enkelt å si, men er den mest utfordrende problemstillingen som er i skolen synes jeg*».

Oppsummering

Faglig støtte blir forstått som den faglige støtten i skolen, det å støtte elevene i de ulike fagene de arbeider med, hjelpe elevene til å finne de rette innfallsvinklene til faget, forklare ord og begreper, ha varierte undervisningsmetoder og det å gi tilbakemeldinger til elevene. Den faglige støtten blir videre forstått som tilpasset opplæring. Det å legge opp timer, planer og arbeidsoppgaver etter elevenes faglig nivå. Faglig støtte og tilpasset opplæring har betydning for elevens læring. Dette gir læring ved at elevene får jobbe på sitt faglige nivå, opplever mestring, økt motivasjon og noe å strekke seg etter i skolearbeidet. Elever som opplever for lite faglig og tilpasset støtte, blir mindre motiverte, mestrer mindre og får ofte dårligere resultater. Noen elever kan lære mye selv om de ikke får faglig støtte fra lærer, som for eksempel de mest skoleflinke elevene.

De elevene som trolig trenger faglig støtte mest, er de elevene som er i det midterste sjiktet, «3`er og 4`er elever».

4.5 Autonomistøtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring.

Under dette punktet ønsket jeg å gå nærmere inn på autonomistøtte. Jeg ville først finne ut hvilken forståelse informantene har av autonomistøtte. Videre ville jeg undersøke hvilken betydning informantene mener autonomistøtte kan ha for elevens læring.

Informant 2 og 3 mener begge at autonomi handler om å gi elevene innflytelse gjennom å la deres «stemme» bli hørt. *«Det å høre på elevene, at det ikke bare er en enveiskommunikasjon, men at vi er i dialog i sammen, hvor vi hører på hva elevene mener»* sier informant 3. Informant 1 viser til autonomistøtte som en støtte hvor lærerne hjelper elevene til å bli selvstendige mennesker. Han mener dette også handler om å hjelpe elevene til å ta viktige valg og avgjørelser. Informant 2, 3, 4 og 5 har alle en lik forståelse av at autonomistøtte også handler om innflytelse. Informant 4 sier det slik *«Jeg tror det er viktig at elevene får bestemme litt selv hva de skal jobbe med, jeg opplever at dette motiverer og gjør elevene mer aktive»*. Flere av informantene referer likevel til at det bør være en balansegang mellom hvor mye elevene skal få styre og hvor mye de skal bli styrt. Informant 2 uttrykker seg slik: *«Jeg er kanskje litt gammeldags, men jeg opplever at mange elever synes det er trygt av vi styrer dem. Det er ikke alle elevene som er like klar og modne for å reflektere over egen læring og ta de valg som kanskje forventes av dem»*. Også informant 4 gir uttrykk for dette, han sier: *«Jeg tror elevene trenger mer styring fra lærer enn medbestemmelse og det å styre selv. Jeg opplever det slik at hvis elevene får bestemme for mye selv, så gjør de ikke helt det de skal»*.

I forhold til spørsmålet om hvilken betydning autonomistøtte har for elevens læring er det enighet blant informantene om at autonomistøtte kan bidra til læring. Informant 1 gir uttrykk for at autonomistøtte har betydning for læring gjennom at elevene lærer å reflektere over ting selv, de blir mer selvstendige og dermed mestrer de større faglige utfordringer. Han legger til at dette også handler om den selvfølelsen elevene får når de oppdager at deres meninger og forståelse av ting er av betydning. Informant 2 mener at det er en læringseffekt i seg selv å la elevene oppdage effekten av ansvar for egen læring, og at elevene oppdager at det selvstendige arbeidet de gjør har betydning for deres læring.

Flere av informantene påpeker at motivasjon er et viktig middel i forhold til autonomistøtte og læring. Motivasjonen blir begrunnet av flere informanter ved at elevene får en bedre selvfølelse og opplever seg mer betydningsfulle når de får autonomistøtte. Informant 2 uttrykker det på denne måten: *«Elevene føler de blir hørt på og etterhvert også klarer å speile seg og se resultatene av et selvstendig arbeid, gjør også noe med elevenes (faglige)selvbilde»*

Motivasjon blir videre forklart av informant 3 slik: *«Det øker motivasjonen når de ser de får lov til å være med å bestemme i skolen. Og ting som de har vært med å bestemme selv, er ikke så morsomt for elevene å sabotere»*. Flere av informantene er inne på at det gjelder å finne en balanse mellom hvor mye elevene skal få bestemme, versus hvor mye læreren skal bestemme og hvor mye lærer og elev bestemmer sammen. *«Her er det viktig at læreren ikke mister hele kontrollen, for da mister mange elevene også læringseffekten, ved at ting kan flyte helt ut»* sier informant 4.

Informant 5 oppgir at hun har tro på autonomistøtte har betydning for læring. Men hun mener at autonomistøtten ikke vil ha samme innvirkning på læringen for alle elevene. Hun formulerer seg slik: *«Jeg tror at denne støtten vil ha innvirkning på læring for mange, men ikke alle. Her tenker jeg på de som rett å slett ikke er klar for å ta egne valg. Det finnes faktisk elever som ser ut til å trenge en styrende hånd for det meste av tiden. De klarer ikke å stå på egne ben. Slik er det dessverre bare»* sier hun.

Oppsummering

Informantene mener at autonomistøtte handler om å gi elevene innflytelse gjennom å la deres «stemme» bli hørt, ha en jevnlig dialog med elevene og høre på hva de mener om ting som skjer i skolen. Videre handler det om å hjelpe elevene til å bli selvstendige mennesker, ta ansvar over egen læring, og lære å ta viktig valg og avgjørelser i skolen. Det er viktig for elevene å oppleve at deres mening og forståelse har betydning og innflytelse. Informantene gir uttrykk for at autonomistøtte har betydning for elevenes læring ved at det gir elevene motivasjon og gjør de mer aktive i skolearbeidet, elevene blir mer selvstendige og reflekterte over egen læring og de får økt selvstendighet som kan bidra til større faglige utfordringer. Videre har det betydning at elevenes meninger og forståelse blir lyttet til, for det gir økt selvfølelse og motivasjon, og det at elevene ser effekten av ansvar for egen læring er også motiverende. Informantene understreker likevel viktigheten av balansegang mellom hvor mye elevene skal få styre selv og hvor mye læreren skal styre. Det er viktig at læreren ikke mister styringen, da dette kan påvirke elevenes læring negativt. Det understrekes også noen elever ikke er modne nok til å ha innflytelse, og at det er stor forskjell mellom elevene, noen trenger å bli styrt mer av læreren enn andre.

4.6 Lærernes muligheter for og tilrettelegging av (sosial) støtte til elevene.

Her ønsker jeg å undersøke hvilken mulighet informantene opplever at de har til å gi elevene støtte og hvordan de eventuelt kan legge til rette for gode relasjoner og støtte. Her formulerte jeg spørsmålet ut fra en mer generell tilnærming av støtte.

På spørsmålet om hvordan informantene opplever muligheten til å legge til rette for støtte, svarer informant 1 at det ofte blir så mye annet å tenke på, og at det derfor ofte blir lite tid å tenke på sosial støtte. Han uttrykker det slik: *«Det er dumt, for egentlig burde det vært mer en rutine på dette. Det å snakke med alle i løpet av dagen, se alle osv.»* Informant 2 støtter denne forståelsen og sier at hun skulle ønske hun hadde mye mer tid til dette. Hun opplever det vanskelig å gi alle elevene i klassen gode tilbakemeldinger: *«Uff, jeg skulle hatt så mye mer tid, bare det å rekke over alle. Ofte føler jeg det er lettest å rekke over de som sliter mest, enten det er faglig eller emosjonelt»* sier hun. Dette oppleves som frustrerende for informanten, ved at hun føler at noen elever ikke får den støtten de burde fått: *«De elevene jeg kjenner «glipper» litt for meg, er de elevene som klarer seg sånn greit på skolen, de som på en måte «daffer i vei». Der er sånne elever jeg skulle ønske jeg hadde hatt litt ekstra tid til»* sier hun.

Problemet med rundt tidsressurser, er også noe informant 3 nevner. Hun uttrykker det slik: *«Jeg føler ofte jeg skulle hatt mer tid og mer ressurser til å gjøre det. Men så tror jeg bare det å ha det i tankegangen er et godt hjelpemiddel. For det handler mye om å gjøre dette til noe automatisk slik at det å gi støtte blir en del av deg som lærer».*

Informant 3 mener at tid og ressurser har sine begrensinger ut fra lærerens mange oppgaver. Hun sier: *«Blir det veldig mye utenomfaglige oppgaver, så er det begrenset for hva du som lærer klarer, da må du ha hjelp fra andre instanser i skolen som kan hjelpe deg, for eksempel sosiallærere osv.».*

Lærerens mange oppgaver er også en sentral faktor og frustrasjon for informant 4, som sier følgende om tidsressursene i skolen: *«Nå har jeg jobbet som lærer i en del år, og jeg skal ærlig innrømme at jeg synes det blir mer og mer travelt. Det er så mye papirarbeid og dill og dall som skal gjøres, at i forhold til å støtte elevene i det daglige, så er det dessverre slik at det klarer jeg ikke. Dessuten er det ofte bare noen få elever jeg bruker den meste tiden på, det er de som trenger sosial støtte fra læreren mest, både faglig og emosjonelt».* Både informant 1, 4 og 5 mener at muligheten til å gi sosial støtte også henger sammen med hvilken lærertype du er. Informant 5 uttrykker det slik: *«Lærere er forskjellige. Noen er flinkere til å støtte elevene emosjonelt og ser betydningen av dette, mens andre er mer flinke på den faglige støtten. Selv om dette henger sammen, er vi nok ulike i graden av type støtte vi gir til elevene.»*

På spørsmålet om hvordan informantene velger å tilrettelegge for sosial støtte kommer informantene inn på flere ulike måter å gjøre dette på. Informant 1 viser til elevsamtaler, og generelt det å jobbe med at alle elevene skal få et best mulig forhold til han som lærer. *Han sier det slik:*

«Jeg er nok en type som syns litt synd på elevene mine. De har så mye skole og mange strever. Så min måte å gi støtte på er å prøve at alle elevene skal få et godt forhold til meg» Videre nevner han det å bry seg om dem, ta kontakt med dem i friminuttene og snakke med dem om deres interesser. Informant 3 forklarer fordelene med de fagene hun underviser i. Hun har gym og naturfag som hun mener gir henne større mulighet enn andre fag til å tilrettelegge for sosial støtte. Her kan hun gi mer alternative oppgaver, flere valgmuligheter for elevene, mer sosiale aktiviteter, og ut fra dette får hun en bedre mulighet til å bli kjent med elevene og dermed større mulighet til å gi elevene sosial støtte.

Informant 5 oppgir at hun i sin lærerpraksis vektlegger det faglige. Ut fra dette opplever hun også den faglige støtten som den støtten hun jobber mest med. Likevel uttrykker hun også at den sosiale støtten er viktig, og at hun jobber med dette gjennom å prøve å skape best mulig god trivsel i elevgruppen. *«Jeg prøver å ha en jevn dialog med elevene, slik at de føler at de betyr noe. Dette hjelper jo også med tanke på det faglige utbyttet til elevene. Jo mer trivsel du klarer å skape jo mer får du igjen faglig tror jeg»* sier hun.

Oppsummering

Informantene opplever at tidsressursene er et problem i forhold til å legge til rette for støtte i skolen. Det blir ofte for lite tid til å fokusere på denne type arbeid i skolen. Det er vanskelig å få nok tid til alle elevene. Elevene er forskjellige, noen har mer problemer (faglig, emosjonelt eller sosialt) enn andre, disse krever mer støtte og tid enn andre elever. Flere av informantene ønsket mer tid til de elevene som ikke har noen spesielle vansker og som klarer seg sånn «helt greit» i skolen.

Muligheten til å støtte oppleves også å ha sammenheng med lærertype, noen lærere er flinke til å fokusere på det faglige, andre lærere er flinke på det emosjonelle. Informantene tilrettelegger for sosial støtte gjennom elevsamtaler, opparbeide gode forhold til elevene, interessere seg for elevens interesser, snakke med elevene og skape mest mulig trivsel i elevgruppen.

5.0 DRØFTING

Hensikten med denne studien var å finne ut hvilken betydning sosiale forhold på skolen har for elevenes læring. Ulike former for støttende lærer-elev- relasjoner ble vektlagt, nærmere bestemt emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte.

I analysearbeidet har jeg valgt det som Kvale (1997) kaller for meningskategorisering, og har strukturert informasjonen som fremkom under intervjuene etter tema, i tråd med intervjuguiden. Analysedelen består av en beskrivende resultatdel (se kapittel 4.0), hvor jeg har vektlagt å få frem det informantene har sagt på en mest mulig presis og korrekt måte, og en drøftingsdel, som utgjør dette kapitlet. Her blir resultatene drøftet på bakgrunn av min egen forståelse og refleksjon over hva informantene formidlet gjennom intervjuene, og ikke minst i lys av oppgavens teorigrunnlag og tidligere forskning.

Først vil jeg drøfte de resultatene som kom frem under de to første temaene i intervjuene, hvor jeg var ute etter å få tak i lærernes mer generelle oppfatning av sosiale forhold og relasjoner i klassen og betydning av disse. Deretter drøfter jeg lærernes forståelse av de mer spesifikke støttende lærerrelasjonene; emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte og ser på den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring. Dette innebærer blant annet at noe av det jeg kommer inn på i punkt 5.1 og vil bli drøftet nærmere under de neste punktene. Til slutt drøfter jeg lærernes opplevelse muligheter for og tilrettelegging av sosiale støtte i skolen.

5.1 Lærerens forståelse av begrepet «sosiale forhold» i klassen og betydningen av støttende lærerrelasjoner for elevenes læring.

Resultatene viste at sosiale forhold i klassen blir forstått som elevenes forhold til hverandre og forholdet mellom lærer og elever, hvor lærer forholder seg både til grupper av elever og enkeltelever. Lærernes forståelse av sosiale forhold som noe relasjonelt, er både i tråd med teorigrunnlaget og en allmenn forståelse av begrepet.

En av informantene ga uttrykk for et litt mer «utvidet» syn på sosiale forhold, da hun også trakk inn ulike grupper i klassen, forholdet mellom dem, og lærernes forhold til dem, som deler av det sosiale forholdet i klassen. Dette synet er i tråd med systemteori (Bronfenbrenner, 1979) som peker på betydningen av forholdet mellom ulike miljø eller grupper, ikke bare på de mer individuelle relasjonene. Forholdet mellom grupperingene i klassen, om det er harmonisk eller konfliktfylt, vil ha stor betydning for klimaet i klassen, og dermed på elevenes opplevelse av klassemiljøet. Systemteorien viser også viktigheten av gode sosiale forhold i en gruppe. Teorien belyser

samhandlingen og relasjonene mellom mennesker og legger vekt på at når to eller flere personer oppholder seg over tid sammen, danner de et interaksjonelt system (Bronfenbrenner, 1979). Dette kan helt klart overføres til en klasseromskontekst, hvor elevene, som er sammen over lang tid, utgjør et system som samhandler og påvirker hverandre gjensidig. Lærerens forhold til den enkelte elev, samt ulike grupper av elever og til klassen som helhet, er trolig av betydning for klassemiljøets utvikling.

Resultatene viste at alle informantene mener at sosiale forhold har betydning for elevenes læring. De trakk særlig fram at gode sosiale forhold får elevene til å oppleve trygghet og trivsel i skolen. Dette er i tråd med teorigrunnet, blant annet Pianta (1999), som understreker betydningen av gode relasjoner i skolen. Forskning av Bretherton & Munhollan (1999) viser hvordan elever som har gode relasjoner til andre i skolen også føler mer tilhørighet til skolen. Dette ble også nevnt som viktige faktorer i forhold til elevens læring. Informant 3 beskrev det slik: *«Det er veldig viktig å ha et godt sosialt nettverk rundt seg for å lære. Dette gir eleven en følelse av trygghet og større rom for skolearbeid som fremmer læring»*. Elevens tilhørighet til skolen opplever jeg som en konsekvens av at trygghet og trivsel blir en del av elevens opplevelse i klassen, som igjen gir eleven bedre forhold for å lære. Forskning viser at elever som trives og har tilhørighet i skolen også i større grad vil lytte til læreren og få internalisert de verdier som læreren og skolen står for (Bretherton & Munhollan, 1999). Gode sosiale forhold vil med andre ord gi elevene større trivsel og tilhørighet i skolen, som igjen vil gi læreren bedre mulighet til å formidle og fremme god læring blant elevene.

Informantene mente videre at når elevene føler seg trygge så gir dette større mulighet for læring ved at elevene også opplever at det er rom for å feile og slipper å bruke energi på utenomfaglige tanker. Dette er i tråd med Pianta (1999) og hans forståelse av relasjoner mellom lærer og elev. Han viser til hvordan kvaliteten på lærer – elev relasjonen har betydning for elevens opplevelse av trygghet, og at dette vil være gunstig for elevens utfoldelse i skolen og i forhold til læring, fordi det skapes et trygt og generøst klima for prøving og feiling. Elevens forståelse av relasjonen til lærer kan med andre ord hjelpe eleven til å bruke energien på læring, i stedet for å bli tappet for energi på grunn av bekymringer og frykt.

Resultatene viste at elever med sosiale eller emosjonelle vansker ofte har et større behov for sosial støtte fra læreren enn andre elever. Slike elever ble ofte beskrevet som utrygge, nervøse og usikre. Støtten fra læreren kan bidra til at disse elevene får en større opplevelse av trygghet og trivsel i skolen. Både tilknytningsteori (Bowlby, 1969) og Pianta (1999) understreker at noen barn har økt behov for trygghet. Gjennom trygge relasjoner med læreren blir det skapt et trygt og generøst klima

slik at elevene slipper å bruke så mye energi på ulike bekymringer og problemer i skolen. Videre mener Pianta at gode relasjoner med læreren kan gi elevene kompenserende erfaringer slik at de takler utfordringer bedre. Dette sier også Gjørum (1998), som mener at lærere på mange måter er «foreldreerstatninger» som kan tilby støtte og motivasjon. Dette kan også beskytte elever som er i risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker.

Resultatene viste videre at informantene mente at relasjonen mellom lærer og elev, ikke var like viktig for alle elevene. Her ble det vist til at noen elevers faglige arbeid var uavhengig av hvilken lærer de hadde. Resultatene kan på mange måter tolkes som at noen elever ikke har behov, og heller ikke har noen nytte av lærerstøtte for å lære. Jeg mener at alle elever, uansett faglig nivå vil dra nytte av gode relasjoner og sosial støtte fra læreren. Resultatene kan tolkes som å stå i en viss motsetning til Pianta (1999) som viser til støttende lærerrelasjoner og den betydning disse har for elevenes utvikling, både emosjonelt, sosialt og kognitivt. Videre viser også selvbestemmelsesteori hvordan menneskelige relasjoner har betydning for barns utvikling både psykologisk, sosialt og faglig (Deci og Ryan, 2000). Lærerens forståelse av dette kan kanskje henge sammen med at de undervurderer seg selv og sin egen betydning for elevers læring. Dette samsvarer heller ikke med forskning som viser hvordan elevenes relasjoner til lærere er viktige når det gjelder elevenes læringserfaringer (Nordenbo m.fl, 2008). Her blir det vist til metaundersøkelsen av lærerkompetanse og læringsutbytte, hvor et av funnene viser viktigheten av at læreren inngår i en sosial relasjon til den enkelte elev. Dette blir også støttet av Sunnevåg (2009) som viser til hvordan positive relasjoner med læreren kan være en beskyttelsesfaktor, samt bidra til læring.

5.2 Emosjonell støtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring

Resultatene viste at emosjonell støtte ofte ble forstått som en sosial og utenomfaglig støtte i skolen. Her ble det vist til det å oppmuntre og bekrefte elevene, bry seg om elevene, kjenne elevene, snakke med dem, vise forståelse og interesse for utenomfaglige sider ved elevene. Resultatene kan tyde på at informantene ikke knytter emosjonell støtte til det faglige, men mer til de sosiale sidene ved eleven. Dette samsvarer med ulik litteratur (bl.a., Thuen og Bru, 1999; Sunnvåg, 2009), som ofte beskriver emosjonell støtte som den personlige oppmerksomheten og omsorgen eleven opplever fra læreren, og at dette oftest gjelder andre forhold enn de faglige læringsaktivitetene.

Flere av informantene vektlegger emosjonell støtte gjennom et omsorgsperspektiv. Her vises det til viktigheten av å bry seg om elevene gjennom å ha god kontakt med elevene, engasjere seg i deres ungdommelige perspektiv og deres fritidsinteresser. Dette samsvarer med teori som viser at det er viktig for elevene å oppleve at lærerne og voksne rundt dem bryr seg om dem (Newman, 2000).

Videre trekker også Mead (1934) frem viktigheten av å gi emosjonell støtte ved å bry seg om andre og sette seg inn i andres situasjon. Dette er også i tråd med Munthe (2007) som mener at emosjonell støtte omhandler at læreren opptrer som varm og støttende og er interessert i elevenes hverdag. I forhold til viktigheten av å bry seg om deres ungdommelige interesser, så viser Thuen (2007) til hvordan elever ønsker å føle at andre er opptatt av deres hverdag.

En av informantene forklarer også at emosjonell støtte blir gitt til elevene, uavhengig av det faglige nivået de befinner seg på. Dette oppfatter jeg som at lærerens forståelse av emosjonell støtte ikke sees i sammenheng med den faglige siden ved eleven. Her vil med andre ord elevene få støtte ut fra deres emosjonelle behov, ikke ut fra deres faglige ståsted. Likevel kan det mange ganger være vanskelig å skille det emosjonelle fra det faglige, ved at lærere som bryr seg om eleven og viser emosjonell støtte, også ønsker at elevene skal lykkes faglig. Å bry seg om eleven, handler med andre ord også om å vise engasjement for elevens faglige sider. Dette viser også forskning som trekker frem både emosjonell støtte og faglig støtte som grunnleggende faktorer i lærer- elev-relasjonen (Nordenbo. m.fl, 2008). Ut fra dette kan det på mange måter være vanskelig å skille de to typene lærer støtte fra hverandre.

Resultatene viste videre at flere av informantene knytter emosjonell støtte mest opp mot elever som på en eller annen måte har et sosialt eller emosjonelt problem. Her blir emosjonell støtte forstått som en støtte som er spesielt viktig for de elevene som enten blir mobbet, sliter med noe, eller føler seg utenfor på en eller annen måte. Dette er i tråd med Pianta (1999), som viser hvordan elever med ulike sosiale og emosjonelle problemer har ekstra stort behov for den emosjonelle støtten fra lærer, noe som igjen kan ha betydning for elevenes utvikling, både emosjonelt, sosialt og faglig. En slik forståelse finner vi også igjen hos Ainsworth (1969) som viser til hvordan elever med negative tilknytningserfaringer vil ha større behov for å føle seg trygge enn andre elever i skolen. I slike tilfeller vil elever som er utrygge og føler seg nervøse ha behov for et godt sosialt forhold til andre, for å kompensere for de personlige problemene. Pianta (1999) understreker også hvordan lærerens relasjoner til elevene kan virke kompenserende når barn opplever vanskelige relasjoner i hjemmet. Også objektrelasjonsteorien viser til viktigheten av positive og støttende relasjoner, og hvordan disse kan hjelpe eleven til å få en mer positiv innstilling, større tillit og et bedre mentalt bilde både av lærere og medelever (Winnicott, 1990). Forskning, blant annet av Thuen, Bru & Ogden (2007) underbygger også at emosjonell støtte fra lærer kan bidra til mindre emosjonelle problemer blant elevene. Informantenes forståelse av at elever med sosiale og emosjonelle problemer har ekstra stort behov for emosjonell støtte fra lærer, ser på denne måten ut til å være i tråd med teori og forskning.

Når det gjelder lærerens forståelse av den emosjonelle støtten betydning for elevenes læring, så viste resultatene at alle informantene mente at dette hadde betydning. Dette ble blant annet begrunnet ut fra at den emosjonelle støtten ga elevene trygghet og trivsel, noe som igjen hadde betydning for elevenes læring. Lærerne mente at med trygghet så våget elevene å utfordre seg selv mer, de ble mer trygge på seg selv, ble mindre redde for å feile, senket skuldrene og ble ut fra dette mer mottakelige for læring. Dette samsvarer godt med Pianta (1999) som viser til relasjonell trygghet fra læreren som en sentral påvirkningsfaktor for barnets utfoldelse og læring i skolen, ved å skape et trygt og generøst klima for prøving og feiling.

Videre i resultatene ble det også vist til at emosjonell støtte bidrar til økt arbeidsinnsats hos elevene og at elevene yter mer når det gjelder skolearbeid. På denne måten vil tid og energi brukt på skolearbeid trolig føre til økt læring hos den enkelte elev. Dette er i tråd med forskning som viser at lærerens emosjonelle støtte har innvirkning på blant annet elevenes innsatsnivå, konsentrasjon og læringsengasjement (Bru m.fl, 1998; Connell og Wellborn, 1991; Fraser & Fisher, 1982; Merrett & Wheldall, 1987; Murberg, 2004; Thuen og Bru, 1999; Thuen, Bru og Ogden, 2007).

Resultatene viste også at informantene knyttet den emosjonelle støtten betydning for læring gjennom den påvirkning støtten har for elevenes motivasjon. Dette er i samsvar med tidligere forskning som viser at emosjonell støtte fra lærere er relatert til økt motivasjon og større læringsengasjement (Bru m.fl, 1998; Connell og Wellborn, 1991; Fraser & Fisher, 1982; Merrett & Wheldall, 1987; Murberg og Bru, 2003; Thuen og Bru, 1999; Thuen, Bru og Ogden, 2007).

Støttende lærere og den betydning dette har for elevenes motivasjon blir også vist i forskningen til Nordenbo m.fl. (2008). Videre viser Thuen og Bru (1999) i deres studie at jo høyere emosjonell støtte elevene fikk, desto mer meningsfullt opplevde de skolearbeidet, dette hang videre sammen med økt konsentrasjon om skolearbeidet. Det er naturlig å anta at når skolearbeidet oppleves meningsfullt så øker også elevenes motivasjon og innsats, noe som igjen vil ha betydning for læring. Med tanke på å oppnå en god læringseffekt, så mente informantene at det var noen elever som motivasjonsfaktoren var ekstra viktig for. I den sammenheng viste de til elever som for eksempel ikke hadde noen form for støtte i hjemmet. Her kan den emosjonelle støtte fra læreren påvirke elevenes mulighet for læring ved at læreren bidrar til å opprettholde en viss motivasjon hos eleven. Dette viser også Gjørum (1998) til når hun påpeker at lærere kan fungere som støttende «foreldreerstatninger» som igjen kan gi elevene større mulighet for både motivasjon og kompetanseheving.

Av resultatene fremkommer det også at en av informantene ser på emosjonell støtte som et redskap i læringen. Her ble relasjonen og støtten til eleven på mange måter sett på som et virkemiddel for læring. Dette samsvarer med Pianta (1999) som viser til relasjoner som et virkemiddel for barns emosjonelle, sosiale og faglige utvikling og at dette er et viktig redskap for læring av skolerelatert kunnskap. Videre viser Pianta til at gode støttende relasjoner både kan fungere forebyggende og reparerende for elevenes utvikling.

5.3 Faglig støtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring.

Resultatene viste at faglig støtte blir forstått som å gi eleven støtte til det faglige, bruke ulike innfallsvinkler, variere og legge opp gode undervisningsmetoder, forklare godt, gi tilbakemeldinger, hjelpe elevene med begrepsforståelse og ikke minst å tilpasse opplæringen til den enkelte.

Beskrivelsene er i tråd med Thuen og Bru (1999) som forklarer faglig støtte som lærerens evne til å forklare hva elevene skal gjøre, hvordan de skal arbeide og hvor flinke de er til å gi elevene nødvendig og relevant hjelp. Lærerne kom også inn på at god faglig støtte krever at læreren kan faget sitt. Jeg tror også det er viktig at læreren har god kunnskap i sitt fag. God kunnskap om faget vil hjelpe læreren når han/hun skal tilpasse, forklare og hjelpe elevene i læreprosessen. Dette samsvarer også med Thuen og Bru (1999) som viser til at god faglig støtte forutsetter at læreren har gode kunnskaper om lærestoffet.

Flere av informantene la vekt på å tilpasse opplæringen til den enkelte elev som en viktig del av den faglige støtten. Tilpasset opplæring handlet om å legge opp timer, planer og arbeidsoppgaver etter elevens faglige nivå. Dette er i tråd med Vygotsky (1978) som mener at lærestoffet må presenteres og tilpasses på en slik måte at det i størst mulig grad samsvarer med elevenes forutsetninger. Det sosiokulturelle perspektivet på barns utvikling finner vi også igjen i systemteorien som viser hvordan barnets utvikling blir påvirket av relasjoner som omgir barnet (Bronfenbrenner, 1979).

I forhold til læring, viste resultatene at alle lærerne mente at faglig støtte har betydning for elevenes læring. Motivasjon og tilpasset opplæring ble fremhevet som viktige faktorer i den sammenheng. Faglig støtte gir elevene tilpasning slik at de får jobbe ut fra sine egne forutsetninger og behov. Dette samsvarer med forskning som viser til den autonomistøttende motivasjonsstil, hvor lærerne legger til rette og integrerer elevens indre motivasjonelle ressurser (behov, ønsker, interesser osv) i deres læringsarbeidet og at dette bidrar til økt motivasjon og engasjement. Informantene viste også til at motivasjon økte når elevene fikk riktige utfordringer. Med de rette utfordringene var det også lettere for elevene å motivere og engasjere seg i det som skjer på skolen.

Informantene understreket videre at det er viktig med en god balanse mellom forutsetninger og oppgaver. De mente at dersom oppgavene blir for vanskelige eller for lette så kan elevene miste motivasjonen. Dette er i tråd med teori som viser til elever som ikke får tilpasset opplæringen til deres faglige nivå, ofte kan få redusert motivasjon og manglende tro på at de kan lykkes (Eccles og Roser, 1998). Dette handler om en ubalanse som skjer mellom elevens forutsetninger og de utfordringene som de møter i miljøet.

Betydningen av faglig støtte for motivasjon og læring er også i tråd med Merrienboer & Paas (2003) som viser at elever som får faglig støtte har et større engasjement for skolearbeid, de bruker mer tid på arbeidsoppgaver og får økt motivasjon for å lære (Merrienboer & Paas, 2003). Det er derfor viktig at motivasjonen er til stede og at læringsarbeidet ikke blir en frustrerende faktor for eleven. Her kan det vises til Rutter, Giller og Hagells (1998) studie som konkluderer med at faglig støtte gir mindre frustrasjon og et mer tilfredsstillende og motiverende læringsmiljø for elevene.

Flere av informantene var inne på betydningen faglige tilbakemeldinger har for elevens læring. Faglige tilbakemeldinger gjennom bekreftelse, ros og støtte gir elevene motivasjon til å arbeide med lærestoffet. Med andre ord blir faglige tilbakemeldinger en viktig faktor som kan ha betydning for elevens læring. Dette er også i tråd med Munthe (2007) som viser hvordan faglig støtte gjennom tilbakemeldinger støtter elevens læring gjennom å utvikle større ferdigheter og økt forståelse av læringsoppgavene. Videre viser forskningen til Nordenbo m.fl. (2008) hvordan faglige tilbakemeldinger kan fremme elevens læring. Viktigheten med tilbakemeldinger blir også lagt frem i teorien til Vygotsky (1978) og hans sosiokulturelle forståelse for læring og utvikling. Her vektlegges det at individuelle tilbakemeldinger og tilpasset opplæring i seg selv kan gi et læringsmiljø som kan øke elevenes mulighet for å tilegne seg mer kunnskap og lykkes faglig. Her kan en også trekke inn systemteori (Bronfenbrenner 1979), som ser på barnets utvikling, her læring, som en del av en prosess som påvirkes gjennom ulike relasjoner, som i dette tilfellet er lærerens faglige støtte til eleven. Dyaden mellom lærer og elev kan ut fra dette bidra til utvikling og læring hos elevene.

Det som også kommer frem i resultatene, er en forståelse av at noen elever ikke har behov eller har svært lite behov for faglig støtte for å lære. Her sa noen av informantene at det fantes noen svært skoleflinke elever som kunne klare seg hundre prosent på egen hånd, og samtidig mente de at de middels flinke elevene antagelig hadde mest utbytte av den faglige støtten. Dette stemmer kanskje til en viss grad. Det finnes nok noen skoleflinke elever som ikke trenger like mye støtte som andre for å lære, men det er liten grunn til å anta at ikke de aller fleste vil kunne profitere på god og

tilpasset faglig støtte. Lærere har kanskje en tendens til å tro at faglig støtte og tilpasset opplæring er noe som er viktigst for faglig svake elever. Vi vet ikke om lærere som sier at flinke elever har mindre behov for faglig støtte, faktisk støtter de flinkeste elevene mindre enn andre, men nyere forskning viser at elever med det høyeste prestasjonsnivået opplever mindre faglig (og emosjonell) lærerstøtte enn elever med lavere karakterer (Cosmovici, Idsøe, Bru & Munthe, 2008 in press). Her kom det også frem at elever med det svakeste prestasjonsnivået opplevde minst støtte fra læreren. Dette kan tyde på at lærere er flinke til å gi god støtte til de middels flinke elevene, men ikke like stor grad greier å hjelpe de svakeste og de flinkeste elevene. Her er det trolig behov for økt kunnskap om betydningen av faglig støtte for alle elever i skolen.

5.4 Autonomistøtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring.

Resultatene viste at autonomistøtte blir forstått som det å være i dialog med elevene, gi dem innflytelse i deres skolearbeid, gi de muligheter for valg og avgjørelser og hjelpe dem til å bli mer selvstendige. Denne forståelsen er i tråd med Deci og Ryan (2002) som refererer blant annet til autonomi støtte som det å være selvstendig, ha innflytelse og ta initiativ. Informantene mente at autonomistøtte handler mye om å la elevene få lov til å bli en viktig del av de avgjørelser og valg som skjer på skolen. Dette samsvarer godt med Connell (1990) som definerer behovet for autonomi som erfaringer av valg i delaktighet, opprettholdelse og regulering av aktiviteter. Videre viser tilknytningsteori at barn i ungdomsskolealder ofte har behov for å løsrive seg fra voksne i denne alderen, med mål om å bli mer autonome (Bowlby, 1988). Informantene mente videre at gjensidig dialog med elevene, sammen med å ta elevens meninger på alvor, er sentrale faktorer med tanke på å gi elevene autonomi og innflytelse.

Flere av informantene viste til viktigheten av å ha en balansegang mellom lærerkontroll og elevinnflytelse. En av lærerne gav også uttrykk for at dette var viktig i forhold til at læreren ikke mistet hele kontrollen. Her er jeg litt usikker på hvordan informantene tenker om autonomistøttens grad av innflytelse og selvstendighet. Elevinnflytelse innebærer ikke at læreren ikke skal ha kontroll, fordi begge deler er viktig. Elevene skal bli hørt og tatt med på råd innenfor de rammer og strukturer som lærer setter. Det kan på mange måter virke som om informantene har veldig stor tro på lærerkontroll. Resultatene står i en viss motsetning til forskning som viser at for mye lærerkontroll kan være negativt for elevenes motivasjon (Deci et al., 1994; Reeve et al., 2004).

I forhold til lærerstyring og elevinnflytelse, viste resultatene at informantene mente at elevene ofte hadde større behov for å bli styrt av læreren enn å bestemme selv. Dette ble begrunnet med at elevene opplevde det å bli styrt av lærer som tryggere enn det å bestemme selv. Videre mente noen

av informantene at de elevene som fikk bestemme for mye, ofte endte opp med å gjøre ting de ikke skulle gjøre. Dette er en interessant forståelse av elevers behov for autonomistøtte. Resultatene kan tyde på at noen av lærere ikke ser den store nytteverdien av autonomistøtte. Det er med andre ord en forståelse av at mange elever ikke bør få innflytelse eller ta styring over egne arbeidsoppgaver i skolen. Ut fra kunnskapsløftet (2007) som beskriver hvordan elevene skal være med å bestemme og planlegge sitt eget arbeid og ta ansvar for egen læring, så er det interessant å se at flere av informantene vektlegger en begrensning i elevenes medbestemmelse. Hvis det er slik, så lurer jeg på hvordan disse elevene skal læres opp til å bli mer autonome? Skal de alltid styres utenfra? Dette er også uheldig i forhold til at både teori og forskning (Deci & Ryan, 2002; Patrick, Skinner & Connell, 1993, Reeve et al., 2004) viser at det å gi elevene medbestemmelse er viktig, både i forhold til motivasjon, troen på seg selv, læringsengasjement, innsats, mestringsorientering og tid brukt på læringsaktiviteter. Her trekker også forskning frem hvordan autonomistøttende lærere, i motsetning til kontrollerende lærere, ser ut til å oppleve en rekke positive pedagogiske og sosiale fortrinn for elevene (Grolnick, 2003; Hardre & Reeve, 2003). En autonomistøttende lærer vektlegger både struktur og fornuftig kontroll, samtidig som han/hun slipper elevene til.

På spørsmålet om hvilken betydning autonomistøtte kan ha for elevenes læring, viste resultatene at alle lærerne mente at det hadde en betydning. De mente autonomistøtte har betydning fordi elevene blir mer reflekterte og selvstendige, og at de derfor vil beherske de faglige utfordringene bedre. Dette samsvarer med teori som viser hvordan elevens opplevelse av selvstendighet og ansvar for egne handlinger øker elevens læringseffekt, ved at både konsentrasjon, motivasjon og engasjement øker (Thuen & Bru, 1999; Deci & Ryan, 2000).

Informantene knyttet også autonomistøtte til læring ved at motivasjonen til elevene øker. Motivasjonen øker i tråd med at elevene får være med å bestemme i skolen og dens aktiviteter. Her ble det nevnt at de elevene som fikk være med å bestemme læringsaktiviteter, også arbeidet godt med de oppgavene de hadde valgt. Når motivasjonen er til stede, vil elevene ofte arbeide bedre med lærestoffet, noe som igjen vil ha sin læringseffekt. I selvbestemmelsesteorien er autonomistøttende læringsmiljø og den autonomistøttende motivasjonsstilen sett på som det «idelle» for eleven, og forskning av Deci og Ryan (2000) viser at elever som får bestemme over sin egen arbeidssituasjon, ofte finner læringsaktiviteten mer meningsfull og at motivasjonen og interessen stiger. Dette vil i seg selv være en viktig faktor med tanke på å opprettholde og fremme læring hos elevene. Reeve (2005) viser også at elevenes opplevelse av autonomi, medbestemmelse og innflytelse gir høyere faglige prestasjoner hos elevene.

Informantene mente videre at autonomistøtte hadde betydning for læring ved at elevene får bedre selvfølelse, tro på seg selv og opplever seg mer betydningsfulle når de blir hørt. Opplevelsen av å bli hørt og ikke minst det at elevene oppfatter at deres meninger er av betydning, vil gjøre noe med elevens selvfølelse. Denne opplevelsen vil trolig ha en positiv effekt både på motivasjon og læring. Dette samsvarer også med attribusjonsteorier, som viser at personlig kontroll har positiv innflytelse på elevens emosjonelle velvære og mentale helse (Lazarus, 1999), og til forskning som viser at autonomistøtte kan bidra til å gi elevene mer positive følelser og økt læringsengasjement (Connell & Wellborn, 1991; Reeve, 2002)

5.5 Lærernes muligheter for og tilrettelegging av sosial støtte i skolen

Til slutt i intervjuet spurte jeg om hvilke muligheter lærerne hadde for å gi sosial støtte, samt hvordan de gjorde dette i praksis. Resultatene viste at både tid og ressurser ble oppgitt som problem i forhold til å legge til rette for sosiale støtte i skolen. Støtten som omhandler det faglige veier ofte tyngst i skolen mente informantene. De gav videre uttrykk for at dersom det blir for mye utenomfaglige oppgaver, så er det begrenset hva en lærer klarer å gjøre. Det som kan være en fare med en slik forståelse er at den sosiale og emosjonelle støtten får mindre fokus enn det den burde. Resultatene kan på mange måter tyde på at lærerne trenger økt kompetanse i hvordan de kan gi elevene både god faglig og emosjonell støtte. Dette henger trolig sammen med ungdomsskoletradisjonen, hvor det faglige står i fokus og hvor omsorgsperspektivet har en tendens til å bli sett på som noe utenforliggende. Her er det viktig at lærerne klarer å kombinere disse to formene for støtte. Det å bry seg om eleven, handler både om å gi emosjonell støtte og faglig støtte. For det å vise omsorg og bry seg om elevene, handler også om å bry seg om elevenes faglige framgang.

Informantene gav videre uttrykk for at graden av sosial støtte på mange måter har sammenheng med lærertype og lærerens grad av fokus på det sosiale, emosjonelle eller faglige i skolen. Dette handlet mer om personlige egenskaper hos den enkelte lærer. Noen lærere er flinkere til å bry seg om eleven og vise omsorg, mens andre lærere har mer fokus på det faglige med eleven. Dette er interessant med tanke på forskning som viser at det er forskjell fra lærerne i barneskolen som ser ut til å ha større fokus på de sosiale og emosjonelle sidene ved eleven, mens ungdomsskolelærere i større grad har et faglig fokus (Thuen & Bru, 1999).

Når det gjelder hvordan lærerne tilrettela for sosial støtte, svarte lærerne at de støttet elevene gjennom elevsamtaler, ved å opparbeide godt forhold til elevene, sosiale aktiviteter, vise interesse og snakke med elevene. Dette tror jeg er gode metoder for å få bedre kontakt og gi elevene sosial

støtte på. Det er viktig at lærere tar seg tid til å gjøre noe av dette, særlig med tanke på å opprettholde en god, støttende kontakt og relasjon til elevene.

6.0 KONKLUSJON

Studien viser at sosiale forhold i klassen blir forstått som elevenes forhold til hverandre og forholdet mellom lærer og elever. Sosial forhold blir også forstått som forholdet mellom ulike grupperinger av elever, enten det er små grupper, store grupper eller enkeltelever, og at alt dette er en del av det sosiale spekteret i klasserommet. Informantene mente at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes læring. Varme og gode relasjoner mellom lærer og elev får elevene til å oppleve trygghet og trivsel i skolen, som videre kan bidra til bedre læring hos elevene. Denne tryggheten ble sett på som ekstra viktig for elever med sosiale eller emosjonelle vansker. Elever som har slike problemer har trolig også større behov for sosial støtte fra læreren enn andre elever. Lærerne mente at flinke elever kanskje ikke hadde like stort behov for støtte for å lære, og at noen elevers faglige innsats var uavhengig av hvilken lærer de hadde. Dette kan tyde på at lærerne kanskje ikke er klar over hvor viktige de kan være for alle elevene sin læring, men samtidig er lærerne tydelige på at sosiale forhold har betydning for elevenes læring. Disse funnene kan tyde på at lærerne har behov for økt kunnskap om hvordan de kan støtte elever med ulik bakgrunn og forutsetninger.

Videre viste studien at emosjonell støtte blir forstått som en sosial og utenomfaglig støtte i skolen. Eksempel på dette er å oppmuntre og bekrefte elevene, bry seg om elevene, kjenne elevene sine, snakke med dem, vise forståelse og interesse for utenomfaglige sider ved elevene. Emosjonell støtte blir også forstått som noe som blir gitt uavhengig av det faglige nivået elevene befinner seg på. Emosjonell støtte knyttes mest opp mot elever som har sosiale eller emosjonelle problem. Lærerne mener at emosjonell støtte har betydning for elevenes læring. Emosjonell støtte skaper trygghet og trivsel, noe som gjør det lettere for elevene å utfordre seg selv. Elevene blir tryggere, mindre redde for å feile, de senker skuldrene og blir ut fra dette mer mottakelige for læring. Lærerne sa også at emosjonell støtte bidro til økt arbeidsinnsats og økt motivasjon hos elevene. Dette gjør at elevene yter mer i forhold til skolearbeidet. Lærerne ser ut til å være bevisste på hvor viktig den emosjonelle støtten kan være for elevenes læring. Når lærerne samtidig sier at de føler at tiden ikke strekker til, er det viktig å ha fokus på hvordan lærere i en travel hverdag kan klare å gi elevene den emosjonelle støtten de trenger.

Faglig støtte ble forstått som det å gi eleven støtte til det faglige, bruke ulike innfallsvinkler, variere og legge opp gode undervisningsmetoder, forklare godt, gi tilbakemeldinger, hjelpe elevene med

begrepsforståelse og ikke minst tilpasse opplæringen til den enkelte. Studien viser at alle lærerne mente at dette hadde betydning for elevenes læring. I denne sammenheng ble motivasjon og tilpasset opplæring fremhevet som viktige faktorer som bidro til læring, og at det var viktig med en god balanse mellom forutsetninger og oppgaver, ikke for lette og ikke for vanskelige. Betydningen av faglige tilbakemeldinger blir også nevnt som viktig i forhold til elevenes læring. Dette kan gis gjennom bekreftelse, ros og støtte, som igjen gir elevene mer motivasjon til å arbeide med lærestoffet. Lærerne mente at noen elever ikke hadde behov eller hadde svært lite behov for faglig støtte for å lære. Her blir det referert til de elevene som er svært skoleflinke og at mange av disse kan klare seg på egenhånd, mens de middels flinke elevene er de som trolig har mest utbytte av den faglige støtten for å lære. Resultatene tyder på at lærere har en forståelse av at faglig støtte og tilpasset opplæring er noe som er mest for de elevene som er sånn middels flinke i skolen. Dette er en forståelse som trolig også blir delt av andre lærere i den norske skolen. Dette kan tyde på at det er økt behov for kunnskap om betydningen av faglig støtte for alle elever, uansett evnenivå.

Autonomistøtte ble forstått som det å være i dialog med elevene, gi dem innflytelse i deres skolearbeid, gi de muligheter for valg og avgjørelser og hjelpe dem til å bli selvstendige. Informantene mente at det er viktig med en balansegang mellom lærerkontroll og elevinnflytelse. Det kom også frem av studien at flere av informantene mente at elevene ofte hadde større behov for å bli styrt av læreren enn å bestemme selv. Her gis det uttrykk for en forståelse av at mange elever ikke bør få innflytelse eller styring i skolen, noe som på mange måter tyder på at lærere ikke alltid ser den store verdien av å fremme elevenes selvstendighet og påvirkning. Lærerne mente at autonomistøtte hadde betydning for elevenes læring. Først og fremst ved at autonomistøtte gjør elevene mer reflekterte og selvstendige, og ut fra dette takler de faglige utfordringene bedre. Videre gav de uttrykk for at autonomistøtte fører til økt motivasjon, noe som er viktig for elevenes læring. Lærerne mente at motivasjonen økte i tråd med at elevene får være med å bestemme over faglige aktiviteter på skolen. Økt selvfølelse, tro på seg selv og opplevelsen av å være betydningsfull ble også nevnt som forklaringer på hvorfor autonomistøtte kunne ha betydning for elevenes læring. Selv om lærerne gav uttrykk for at autonomistøtte er viktig for elevenes læring, så kan det at de mener at mange elever ikke er modne nok for innflytelse, tyde på at lærere har behov for økt kompetanse om hvordan legge til rette for økende selvstendighet og innflytelse for elevene, også for de "umodne" elevene. Dette vil være en viktig side av det å utvikle elevene til aktører i eget liv.

Når det gjelder spørsmålet om lærernes muligheter for og tilretteleggingen av sosial støtte i skolen så viste studien at tidsressursene ofte var det største problemet. Her var det også en forståelse av at den faglige støtten ofte veide tyngst i prioriteringen av støtte i skolen. Evnen til å gi støtte ble av

noen sett på som en personlig egenskap hos den enkelte lærer, hvor noen er flinkere enn andre. I forhold til tilrettelegging så viser studien at sosial støtte ofte blir gitt gjennom elevsamtaler, ved å opparbeide godt forhold til elevene, ha sosiale aktiviteter, vise interesse og snakke med elevene. Lærerne viser med andre ord en god forståelse for hvordan man kan tilrettelegge for sosial støtte i skolen, men at muligheten for å få gjennomført det ofte blir et problem. Her kan jeg vise til det jeg skrev lenger oppe om at lærere kan se ut til å ha behov for økt kompetanse i hvordan de kan være emosjonelt støttende i den daglige kontakten med elevene, for eksempel når de veileder elevene faglig eller måten de generelt forholder seg til elevene på.

Studien viser at lærerne mener at lærer-elev- relasjonen som jeg ønsket å se på gjennom emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte, har betydning for elevenes læring, noe som er i tråd med tidligere forskning og teori om betydning av sosiale forhold og støttende relasjoner. Resultatene viser at fokuset på sosiale forhold i stor grad bør settes i høysete med tanke på å fremme læring hos elevene i den norske skolen.

Denne studien gir kun et bilde av hva mitt lille utvalg av lærere mener, men resultatene kan likevel tenkes å gjelde for andre lærere i ungdomsskolen. For å få svar på dette trenger vi flere undersøkelser, både kvalitative og kvantitative. På denne måten kan vi få en bekreftelse på om det faktisk er tilfelle at lærere generelt ser på betydning av lærer-elev-relasjonens som viktig i forhold til elevenes læring.

REFERANSELISTE

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Ainsworth, M.D. (1969): Objekt Relations, Dependency, and Attachment: A Theoretical Review of the Infant – Mother Relationship. *Child development, Vol. 40*, 969 – 1025.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E & Wall, D. (1978): *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situations*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Atwood, R. (1983): *The interacting effects of task form and activity structure on students`task involvement and teacher evaluations*. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, Montreal.
- Boggiano, A.K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993): Use of techniques promoting students` self – determination: Effects on students`analytic problem – solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 866 – 879.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988): *A secure base: Parent – child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. & Munhollan, K.A. (1999): Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. I J. Cassidy & P.R Shaver (red.), *Handbook of attachment: Theory, reserch, and clinical applications*. New York: Guildford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bru, E., Stornes, T. , Munthe, E. & Thuen, E. (in press). Pupils Perceptions of Teacher Support across the School Years and the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Psychology*.

- Bru, E. M., Boyesen, M., Munthe, E., & Roland, E. (1998). Perceived Social Support at School and Emotional and Musculoskeletal Complaints among Norwegian Norwegian 8th Grade Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 339 – 356.
- Bø, I. (1993): *Folks sosiale landskaper. En innføring i sosiale nettverk*. Oslo: Tano.
- Connell, J.P. (1990): Context, self, and action: A motivational analysis of self – system processes across life – span. I D. Cicchetti & m. Beeghly (Red.), *The self in transistion: infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: The university of Chicago Press.
- Connell, J.P., & Wellborn, J.P. (1991): Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self – system prosesses. I M.R Gunnar & L.A. Sroufe (Red.), *Minnesota symposium on child psychology, Vol. 23*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Connor, C.M., Son, S. -H., Hindman, A. H. & Morrison, F. J. (2005): Teachers qualifications, classroom practices, family charecteristics, and preschool experience: Compleks effects on first graders`vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43(4). 343 – 375 p.
- Cosmovici, E. M., Idsoe, T., Bru, E., & Munthe, E. (2008): Perceptions of learning environment and on-task orientation among pupils with different achievement levels: A study conducted among Norwegian secondary-school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*. In press.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget. Oslo
- Davial, J., Hammen, C., Burge, D., Paley, B., & Daley, S. (1995): Poor interpersonal problem solving as a mechanism of stress generation in depression among adolescent women. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 592-601.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002): *Handbook of self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press.
- Deci, D.L ., Schwartz, A.J., Scheinman, L. & Ryan, R.M. (1981): An instrument to assess adults` orientation toward control versus autonomy with children: Refelctions on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Education and Psychology*, 73, 642- 650.
- Eccles, J & Roeser, R. W. (1998): School and community influences on human development. I M.H Bornstein & M. E Lamb (red.) *Developmental psychology: An advanced textbook* (4th ed., pp. 503 – 554). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Everston, C.J., & Emmer E.T. (1982): Effective management at the beginning of the year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 4, 485 – 495.
- Fonagy, P., Gregely, G., Jurist , E., & Target, M. (2002): *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York. Other Press.
- Fraiser, B.J & Fisher, D.L. (1982): Predicting Students`outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Education Research Journal*, 19, 468 – 518.
- Fuglseth, K., og Skogen, K. (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gjærum, B. (1998): Mestring av omfattendeproblemer hos barn og foreldre – har vi empirisk kunnskap å bygge på? I: Gjærum, B. Grøholdt & H. Sommerschild (red.). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Aurskog: Tano Aschehoug.
- Gall, M.D., Gall, J.P., og Borg, W.R., (2003): Case study research. Chapter 14. In: *Educational Research: an Introduction*. Bosten, Mass.: Allyn and Bacon. 7th Ed.
- Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1987): Autonomy support in education: Creating the facilitating environment. In N. Hastings & J. Schwieso (Eds.), *New directions in educational psychology*, Vol. 2: Behaviour and motivation. London: Falmer Press.

- Grolnick, E.S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1997): Internalization in the family: The selfdetermination perspective. In J. E. Grusec and L. Kuczynski (Eds.) *Parenting and children`s internalization of values*. NY: Wiley.
- Hardre, P.L. & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft – Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. 2. utgave. Oslo, Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006.
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal, trykt av AiT Norbok AS, Gjøvik, Norge.
- Lamarine, R. (1995): Child and adolescent depression. *Journal of School Health*, 65, 390-394.
- Lazarus, R.S. (1999): *Stress and emotion. A new synthesis*. London; Springer Publishing Company.
- Maslow, Abraham H. (1954): *Motivation and Personality*. Ed. Cynthia McReynolds. 3rd ed. New York.
- Masten , A. S. Best, K.M. & Garmezy, N. (1990): *Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity*.
- Mead, G. H. (1934): *Mind, self and society*. Chicago. Chicago University Press.

- Merrett, F., & Wheldall, K. (1987): Natural rates of teacher approval and disapproval in British primary and middle school classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 95-103.
- Munthe, E. (2007): *Klasseledelse; Emosjonell klima, organisering for læring og læringsledelse*. Populærvitenskapelig foredrag.
- Murberg, T.A. (2004): Social Support, Negative Life Events and Emotional problems among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25, 387-404.
- Newman, R.S (2000): Social influences on the development of childrens` adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Deveopmental Rewiew*, 20, 350 – 404.
- Nordahl, T (2000): Atferdsproblemer i skolen. Allmenn pedagogisk eller spesialpedaogikk? I *Spesialpedaogikk, Spesialutgave, Artikler fra forskningsprogrammet: Spesialpedagogisk kunnskaps – og tiltaksutvikling (1993-99)*.
- Nordahl, T. (1998): *Er det bare eleven? Problematferd i lys av tilpasningskrav og kontekstuelle betingelser i skolen*. Rapport 12e/98. Oslo: Nova.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N, Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.
- Ogden T og Klefbeck, J. (1995): *Nettverk og økologi*, Tano, OSLO.
- Patrick, B.C., Skinner, E. A., & Connell, J.P. (1993): What motivates childrens` behavior and emotion? Joint effects of preceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781 – 791.
- Pianta, R. C. (1999): *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington D.C.

- Pianta, R., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children`s classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 297-312.
- Reeve, J. (2002): Self – determination theory applied to educational settings. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.) *Handbook of self – determination research* (pp. 183 – 203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2006): Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 3, 225- 236.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reis, H.T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. (2000): «Daily well- being: the role of autonomy, competence, and relatedness.» *Personality and Sosial Psychology Bulletin*, 26, 419- 435.
- Ringdal, K (2007): *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robson, C. (2002): *Real world research: a resource for social scientist and practitioner – researchers*. Oxford: Blackwell.
- Rutter M, Giller H, Hagell A. (1988): *Antisocial Behavior in Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E, L. (2000): «Self – determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well- being.» *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Silvermann, D. (2001): *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Størksen, I. (2007): «Barnet i barnehagen: relasjoners betydning for tidlig utvikling» Kapittel i boka: *Barna våre i går, i dag, i morgen*. Frelsesarmeen.
[Http://saf.uis.no/nyheter/article9239-667.html](http://saf.uis.no/nyheter/article9239-667.html).
- Sunnevåg, A-K. (2009): *Læringsmiljøet som beskyttelsesfaktor mot skjevutvikling i grunnopplæringen*. Oslo.
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thuen, E. (2007): *Learning environment, students` coping styles and emotional and behavioural problems*. Psykologisk fakultet. Universitet i Bergen.
- Thuen, E., & Bru, E. (1999): *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*. 1 utgave, Høgskolen i Stavanger (nå UiS): Senter for atferdsforskning.
- Thuen, E. & Bru, E. (2000): Learning environment, meaningfulness of schoolwork and ontask-orientation among Norwegian 9th grade students. *School Psychology International*, 21, 393-413.
- Thuen, E & Bru, E, Ogden, T (2007): Coping Styles, Learning Environment, and Emotional and Behavioural. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 51 (4), 347-368.
- Undheim, Anne Mari; Sund, Anne Mari. School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry* 2005;14(8):446-453.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Widerberg, K. (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Winnicott, D.W (1990): *The Family And Individual Development*. Penguin Books Ltd.

Winnicott, D.W. (1971): The use of an object and relating through identifications. Fra *Playing and reality*. London: Routledge.

Yin, Robert K. (1994): *Case Study Research. Design and methods*. London: Sage Publications Ltd.

Forespørsel om deltakelse i intervju vedrørende mitt masterprosjekt.

Mitt navn er Siv Kristin Edland Eikrem. Jeg er student ved institutt for allmennlærerutdanning og spesial pedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg skal skive masteroppgave under veiledning av Elin Thuen fra Senter for atferdsforskning ved Universitet i Stavanger. I den forbindelse kommer en forespørsel om å delta i intervju.

Prosjektets formål er å se på hvilken betydning sosiale forhold på skolen har for elevenes læring. Her vil jeg ha fokus på støttende lærer- elev relasjoner, i form av faglig støtte, emosjonell støtte og autonomistøtte. Jeg ønsker å bygge min empiri på intervjuer fra lærere på ungdomsskoletrinnet. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Hvert intervju vil ta omtrent 45 min og vi blir enige sammen om tid og sted.

Data som innhentes ved intervju (skole, navn på lærer, samtale osv) vil bli anonymisert. Jeg er underlagt taushetsplikt og all data vil bli behandlet konfidensielt. Det er frivillig å være med på intervjuet og det er mulighet for å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt, uten å oppgi grunn.

Ta gjerne kontakt hvis dere lurer på noe mer.

Email: sivied@frisurf.no

(eller mobil 97 00 20 58)

Med vennlig hilsen

Siv Kristin Edland Eikrem

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien og kan stille på intervju.

Dato og signatur

Intervjuguide

Tema 1. Sosiale forhold i klassen.

1a. Hva legger du i begrepet sosiale forhold (i klassen)?

2a. Hvorfor er det viktig med sosiale forhold (i klassen)?

3a. Hvordan kan du som lærer bidra til gode sosiale forhold (i klassen)?

Tema 2. Lærerens relasjon og støtte til elevene og betydning for elevenes læring.

2a. Hvilken betydning tror du lærerens relasjon og støtte har for elevenes læring?

Tema 3. Emosjonell støtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring.

3a. Hva legger du i begrepet emosjonell støtte?

3b. Hvilken betydning tror du emosjonell støtte kan ha for elevenes læring?

Tema 4. Faglig støtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring.

4a. Hva legger du i begrepet faglig (akademisk) støtte?

4b. Hvilken betydning tror du faglig (akademisk) støtte kan ha for elevenes læring?

Tema 5. Autonomistøtte og den betydning slik støtte kan ha for elevenes læring.

5a. Hva legger du i begrepet autonomistøtte?

5b. Hvilken betydning tror du autonomistøtte kan ha for elevenes læring?

Tema 6. Lærernes muligheter for og tilrettelegge av støtte til elevene.

6a. Hvilken mulighet har du til å legge til rette for sosial støtte til elevene?

6b. Hvordan tilrettelegger du for gode relasjoner og sosial støtte til elevene?