



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap	Høstsemesteret, 2015 Åpen
Forfatter: Bodil Bergesen (signatur forfatter)
Veileder: Elin M. Thuen	
Tittel på masteroppgaven: Emosjonell støtte i klasserommet. <i>«En kvalitativ studie av læreres oppfattelse av emosjonell støtte, og betydningen ulike sider av en slik støtte kan ha for elevenes læring og deltakelse i klasserommet»</i>	
Engelsk tittel: Emotional support in the classroom. <i>«A qualitative study about teachers' perception of emotional support, and the importance different aspects of said support could have on students' learning and participation in the classroom»</i>	
Emneord: Emosjonell støtte, positivt klima, sensitivitet, elevperspektiv, trygghet og tillit, relasjoner, lærerrollen, læring og deltakelse	Sidetall: 75 + 3 vedlegg Stavanger, 10.12.2015

FORORD

Målet er nådd og jeg sitter med min egen masteroppgave i hendene. Det har vært en svært spennende prosess å jobbe med denne studien, men til tider ganske krevende. Det har vært lærerikt å fordype seg i temaet emosjonell støtte, en støtte vi etter min mening bør ha mer fokus på i skolen.

Det er nå på sin plass å takke flere som har bidratt til at jeg er blitt ferdig med oppgaven. Først av alt vil jeg takke min veileder Elin M. Thuen ved IGIS (Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk) for gode innspill og faglig støtte. Dine kunnskaper om emosjonell støtte har vært til stor nytte.

En takk går også til mine informanter som sa seg villig til å bli intervjuet. Uten dere hadde det ikke blitt noe av denne studien. Dere gjør en fantastisk jobb der ute i skolen.

Takk til mine medstudenter Mona og Elisabeth for oppmuntring og støtte via Facebook til alle døgnets tider. Det har vært godt å vite at vi alle tre har vært i den samme travle og krevende prosess.

Jeg har også lyst å takke mine kjekke kollegaer som hele tiden har hatt troen på meg og gitt meg støttende og oppmuntrende ord på veien. Det skal bli godt å bare kunne konsentrere seg om jobben igjen.

Til slutt så vil jeg takke min kjære familie som har ventet tålmodig på at jeg skulle bli ferdig med oppgaven. Dere har gitt meg den ro og forståelse jeg har hatt behov for i denne krevende prosessen. Nå ser jeg fram til å feire en rolig jul sammen med dere!

Hinna, desember 2015

Bodil Bergesen

SAMMENDRAG

Tema for denne studien er emosjonell støtte i klasserommet. Formålet med studien har vært å undersøke hvordan lærere oppfatter emosjonell støtte og den betydningen emosjonell støtte kan ha for elevenes læring og deltakelse i klasserommet.

Tidligere forskning sier at emosjonell støtte fra lærer viser seg å ha nær sammenheng med positiv fungering både i og utenfor skolen, og er nært forbundet med motivasjon og positiv atferd i klassen. Emosjonell støtte kan ha innvirkning på elevenes konsentrasjon og innsatsnivå, elevene vil gjennom emosjonell støtte oppnå større glede av å lære, og motivasjonen for å oppnå faglige ferdigheter vil øke.

Studien er en kvalitativ studie, og datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av strukturert intervju. Det var på forhånd utarbeidet en intervjuguide, hvor spørsmålene var delt inn i hovedtema som inngikk i emosjonell støtte. Analysen av datamaterialet ble foretatt gjennom en temasentrert analyse hvor svarene deretter ble delt inn i meningskategorier.

Resultatet av studien viser at lærerne oppfatter emosjonell støtte som noe de gir elevene utenom det faglige, men som likevel har betydning for elevenes motivasjon for læring og deltakelse i klasserommet. Ulike sider ved emosjonell støtte ble trukket fram. Informantene mente at det var viktig å ha perspektiv på hver enkelt elev og legge tilrette ut fra elevens ståsted, både når det gjaldt det faglige, sosialt og følelsesmessig. De hadde fokus på å skape gode rammer som ville gi trygghet og gjensidig tillit i klasserommet, og som ga gode forutsetninger for relasjonsbygging mellom lærer og elev. Gode relasjoner var med på å skape et positivt klima i klassen, noe som igjen kunne ha innvirkning på læringsmiljøet. Elevenes deltakelse i klassen kunne økes ved at læreren hadde et positivt fokus på læring, og at læreren la tilrette for at elevene kunne delta og lære ut fra egne forutsetninger og behov. På den måten kunne elevene oppleve mestring og motivasjon for læring.

I studien ble det også fokusert på lærerens rolle og kompetanse, og på hvilken måte læreren kunne legge tilrette for emosjonell støtte. Det ble av informantene trukket fram lærerens evne til å skape gode relasjoner med elevene, gjennom å være lyttende og genuint opptatt av elevene. I tillegg var det viktig at læreren var ydmyk overfor elevene, samt selvsikker, tilgjengelig, trygg på seg selv og faglig og sosialt sterk. Som lærer burde en være sensitiv overfor elevenes signaler og møte elevene ut fra hver elevs ståsted og utvikling.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING.....	6
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2. Problemstilling.....	7
1.3. Definisjon av emosjonell støtte.....	7
1.4. Oppgavens oppbygning.....	8
2. TEORI OG FORSKNING.....	9
2.1. Sosialiseringsteori.....	9
2.2. Tilknytningsteori.....	9
2.2.1. <i>Trygg tilknytning</i>	11
2.2.2. <i>Utrygg unnvikende tilknytning</i>	11
2.2.3. <i>Utrygg ambivalent tilknytning</i>	12
2.2.4. <i>Desorganisert tilknytning</i>	12
2.3. Systemteori.....	13
2.4. Lærer-elev relasjoner og betydningen av disse.....	15
2.5. Emosjonell støtte.....	19
2.6. Læring og deltakelse.....	21
2.7. Oppsummering av teori og forskning.....	23
3. METODE.....	24
3.1. Forskningsdesign og valg av metode.....	24
3.1.1. <i>Kvalitativ forskningsmetode</i>	24
3.1.2. <i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	25
3.2. Vitenskapsteoretisk ståsted.....	27
3.2.1. <i>Fenomenologi og hermeneutikk</i>	27
3.2.2. <i>Forforståelse</i>	28
3.3. Datainnsamling.....	29
3.3.1. <i>Utvalg og prosedyrer</i>	29
3.4. Intervjuguiden.....	30
3.4.1. <i>Emosjonell støtte</i>	31
3.4.2. <i>Positivt klima</i>	31
3.4.3. <i>Lærerens sensitivitet</i>	31
3.4.4. <i>Lærerens elevperspektiv</i>	31

3.4.5. Utarbeidelse av intervjuguiden.....	32
3.5. Gjennomføring.....	32
3.5.1. Pilotintervju.....	32
3.5.2. Intervjusituasjonen.....	33
3.5.3. Transkripsjon.....	34
3.6. Analyse og tolkning.....	35
3.7. Studiens troverdighet.....	37
3.7.1. Reliabilitet.....	37
3.7.2. Validitet.....	37
3.7.3. Overførbarhet.....	38
3.8. Forskningsetiske vurderinger.....	38
4. PRESENTASJON AV RESULTATER.....	41
4.1. Læreres oppfattelse av begrepet emosjonell støtte.....	41
4.2. Elevperspektivet.....	42
4.3. Trygghet og gjensidig tillit i klasserommet.....	45
4.4. Relasjonsbygging lærer-elev.....	47
4.5. Lærerrollen/kompetanse.....	49
4.6. Elevenes deltakelse i klasserommet.....	52
5. DRØFTING.....	57
5.1. Læreres oppfattelse av begrepet emosjonell støtte.....	57
5.2. Elevperspektivet.....	57
5.3. Trygghet og gjensidig tillit i klasserommet.....	59
5.4. Relasjonsbygging lærer-elev.....	60
5.5. Lærerrollen/kompetanse.....	62
5.6. Elevenes deltakelse i klasserommet.....	64
6. OPPSUMMERING/KONKLUSJON/AVSLUTNING.....	67
6.1. Oppsummering.....	67
6.2. Konklusjon.....	69
6.3. Pedagogiske konsekvenser.....	69
6.4. Videre forskning.....	69
6.5. Avslutning.....	70
REFERANSER.....	71
VEDLEGG 1-3	

1. INNLEDNING

1.1. Bakgrunn for valg av tema

I Norge har vi en utdanningspolitisk målsetting som sier at barn og unge skal inkluderes i skolen uansett sosial bakgrunn eller forskjeller i etnisk, religiøs og språklig tilhørighet. De skal inkluderes i en skole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle (Meld. St. 18, 2010-2011). Skolen skal ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner, og legge tilrette gjennom organisering og pedagogikk. Elevene skal oppleve både det faglige og det sosiale fellesskapet som utviklende og godt, noe som krever gode læringsmiljøer som skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd (Meld. St. 18, 2010-2011).

Forskning (bl.a. Bru, Boyesen, Munthe & Roland, 1998, Connell & Wellborn, 1991; Thuen & Bru, 2000) viser at emosjonell støtte kan skape gode betingelser for et godt læringsmiljø som igjen stimulerer til elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. God emosjonell støtte kan bidra til at elevene vil oppnå større trygghet og tilhørighet i skolen, med større motivasjon for læring og deltakelse. Emosjonell støtte ser dermed ut til å ha stor betydning for elevenes opplevelse av skolehverdagen, elevenes deltakelse og læring i skolesammenheng og ikke minst hvordan elevenes relasjoner med læreren og andre elever fortoner seg.

Elevene har et ønske om å høre sammen med andre mennesker som betyr noe for dem og som er en del av deres læringsmiljø (Newmann, 2000). Elevenes relasjon med læreren er en viktig del av den erfaringen som elevene får i klasserommet. Relasjonsbygging blir dermed en viktig del av elevenes opplevelse av et godt læringsmiljø, og gjennom den emosjonelle støtten kan læreren bidra til at lærer og elev utvikler gode relasjoner til hverandre. I arbeidet med elevene er det derfor viktig å ha fokus på den relasjonelle siden av elevenes skolehverdag. Relasjoner mellom lærer og elev viser seg også å være et viktig redskap for læring av skolerelatert kunnskap, og vil ha innvirkning på elevenes læring (Drugli, 2012; Nordenbo, Larsen, Tiftcki, Wendt & Ødegaard, 2008).

Som rådgiver i skolen har jeg ved flere anledninger både observert og snakket med lærere som er frustrerte over hvor utfordrende det kan være å skulle legge tilrette for et godt læringsmiljø for mangfoldet av elever som de møter i sitt klasserom. Jeg har ofte stilt meg spørsmålet om hva som skal til for at elevene og lærerne skal oppleve en god skolehverdag, som igjen danner grunnlaget for en god læring. Da jeg høsten 2014 ble kjent med Pianta, La Paro og Hamre`s (2008) CLASS-manual (The Classroom Assessment Scoring System), et observasjonsverktøy som er utviklet for å evaluere kvalitet i klasserommet fra 1.-3. klasse (omtales nærmere i kapittel 3), ble min interesse for temaet emosjonell støtte i skolen vekket, og jeg ble inspirert til å undersøke temaet nærmere i denne

studien. Formålet med min studie blir dermed å undersøke hvordan lærere oppfatter emosjonell støtte og betydningen emosjonell støtte kan ha for elevenes læring og deltakelse i klassen.

1.2. Problemstilling

Med dette som bakgrunn har jeg valgt følgende problemstilling:

«Hvordan oppfatter lærere emosjonell støtte og den betydningen ulike sider av en slik støtte kan ha for elevenes læring og deltakelse i klasserommet?»

1.3. Definisjon av emosjonell støtte

Jeg har i min studie valgt å bruke Pianta et.al. (2008)'s beskrivelse av emosjonell støtte, da denne beskrivelsen sier noe om lærerens evne og kompetanse til å kunne skape et godt sosialt og faglig læringsmiljø ved hjelp av emosjonell støtte. Og det er denne beskrivelsen som ligger tettest opp mot min problemstilling og hva jeg i min studie ønsker å undersøke. Jeg kommer senere i oppgaven til å si mer om betydningen av emosjonell støtte, og trekker der inn annen forskning som er gjort på området.

Pianta et.al. (2008) beskriver emosjonell støtte som lærerens evne til å skape og opprettholde et støttende og omsorgsfullt sosialt miljø i klassen. Dette er miljø som fremmer elevglede, følelsesmessig trygghet og deltakelse. Lærere som gir emosjonell støtte, bruker ofte et høflig og varmt språk, de er observante på elevenes følelsesmessige og faglige behov og klarer å gi fagene relevans for elevenes liv og det elevene er opptatt av. Pianta et.al. (2008) utdypet og konkretiserer emosjonell støtte nærmere gjennom positivt klima, lærerens sensitivitet og lærerens elevperspektiv, og jeg vil i det følgende kort redegjøre for disse.

I klasserom med et positivt klima vil lærer og elever være entusiastiske om læring, og vise respekt overfor hverandre. Læreren er varm og støttende, og er interessert i elevenes hverdag. Lærer og elever har positive relasjoner med hverandre og trives tydelig med hverandre i klasserommet. Læreren formidler tydelig sine forventninger til elevene, og klimaet er preget av smil, latter og entusiasme (Pianta et.al., 2008).

Lærerne er sensitive når de er lydhøre og konsekvent og effektivt svarer på elevenes spørsmål, bekymringer og behov. Å undervise på en sensitiv måte omfatter bevissthet omkring individuelle

elevers læringsmessige og sosiale-emosjonelle behov slik at det er mulig for lærere å forutse vanskeligheter, være i forkant og kunne gi tilpasset støtte til alle elever. Når læreren er sensitiv vil elevene vise at de trives i klassen, de opplever å bli hørt og vil søke støtte og veiledning ved behov (Pianta et.al., 2008).

Elevperspektivet sier noe om i hvilken grad lærerens samhandling med elevene og klasseromsaktivitetene legger vekt på elevenes interesser, motivasjon og synspunkter, og i hvilken grad læreren oppmuntrer elevene til ansvar og selvstendighet. Læreren fokuserer på elevenes sosiale og utviklingsmessige behov, og kan være fleksibel med hensyn til undervisningssituasjonen (Pianta et.al., 2008)

1.4. Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i 6 hovedkapittel; innledning, teori og forskning, metode, presentasjon av resultater, drøfting og til slutt oppsummering og konklusjon. I kapittel 1 presenteres temaet for studien, samt bakgrunn, formål og problemstilling. Her defineres også emosjonell støtte. I kapittel 2 redegjør jeg for ulike teorier som omhandler emosjonell støtte og utviklingen av gode relasjoner mellom lærer og elev. Jeg kommer inn på betydningen av gode relasjoner som inngår som en viktig del av den emosjonelle støtten, og jeg trekker fram i dette kapitlet tidligere forskning som er blitt gjort på området. Jeg redegjør i tillegg for teori om læring og deltakelse sett i et sosiokulturelt perspektiv og hvordan det kan knyttes opp mot emosjonell støtte. I kapittel 3 redegjør jeg for hvilken forskningsmetode jeg har valgt, og begrunner hvorfor jeg har valgt akkurat denne metoden. Jeg beskriver også planleggingen og gjennomføringen av studien og ikke minst hvordan jeg har foretatt en temasentrert analyse ved hjelp av meningskategoriseringer. Jeg kommer også i kapittel 3 inn på studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet, samt forskningsetiske vurderinger. I kapittel 4 presenterer jeg de resultatene jeg har kommet fram til og drøfter i kapittel 5 resultatene i lys av den teori og forskning som danner grunnlaget for studien. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 oppsummere, konkludere, si noe om pedagogiske konsekvenser, samt si noe om videre forskning på området.

2. TEORI OG FORSKNING

2.1. Sosialiseringsteori

Sosialiseringsteorien legger til grunn at barn har grunnleggende psykologiske behov for tilhørighet, regulering og autonomistøtte. Forutsetningen for en positiv utvikling er derfor at disse behovene ivaretas og tilfredsstilles. Sosialiseringsteorien er i hovedsak blitt utviklet i familiekontekster, hvor foreldre-barn relasjoner har vært hovedfokuset, men teorien er også blitt brukt for belyse relasjoner f.eks. på skolearenaen (Barber & Olsen, 1997, 2004). Erfaring og kontakt med betydningsfulle andre, i tillegg til selvregulering og autonomistøtte er kritiske faktorer for en sunn utvikling hos barn og voksne med tanke på sosialisering. Autonomistøtte refererer til ønske om å ta eget initiativ og ha en følelse av å være aktiv i overensstemmelse med egen selvfølelse, og å få lov til å oppleve, verdsette og uttrykke egne tanker og følelser (Barber & Olsen, 2004; Ryan & Deci, 2000).

Forskning som tar utgangspunkt i dette viser at barn har det mye bedre når de a) opplever konsistente, positive bånd med viktige personer, f.eks. foreldre eller lærer (tilhørighet), b) har gode og konsistente regler basert på deres atferd (regulering), og c) får lov til å oppleve, verdsette og uttrykke egne tanker og følelser, noe som fører til en stabil følelse av psykologisk autonomi (Barber & Olsen, 1997; Steinberg, 1990). Dermed kan barnet oppleve en aksept fra betydningsfulle andre (Barber & Olsen, 1997; Ryan & Deci, 2000).

Ifølge sosialiseringsteorien er sosial støtte viktig for at barnet eller eleven skal få tilfredsstillt sine psykologiske behov for tilhørighet. Eleven har behov for å føle samhörighet til andre mennesker som han/hun opplever som viktige, og som er en del av elevens læringsmiljø. I skolesammenheng deles gjerne sosial støtte opp i to dimensjoner, en instrumentell og en emosjonell dimensjon, hvor sistnevnte omhandler aspekter som trøst, oppmuntring og omsorg, mens den instrumentelle dimensjonen omhandler kognitiv støtte fra lærer; akademisk hjelp, råd og veiledning, informasjon og tilrettelegging av miljømessige forhold (Bru et.al. 1998). Thuen (2007) viser i sin studie til at det er av avgjørende betydning at elever oppfatter emosjonell støtte fra lærer i form av at læreren bryr seg og setter pris på eleven, slik at det kan utvikles gode relasjoner mellom lærer og elev. Slik støtte kan fremme følelse av trygghet og tilhørighet hos eleven.

2.2. Tilknytningsteori

For å oppnå trygghet og tilhørighet for eleven er det ifølge Thuen (2007) viktig å skape gode relasjoner mellom lærer og elev. Å bygge gode relasjoner er ikke noe som skjer av seg selv. Det krever innsats både av lærer og elev, men det er den voksnes ansvar å legge tilrette for at gode

relasjoner kan bygges. Et godt grunnlag i relasjonsbyggingen er at både lærer og elev har utviklet en god tilknytning til andre gjennom egen opplevelse av gode relasjoner fra tidlig barndom. Alle mennesker har ifølge Bowlby (1969) et grunnleggende behov for tilknytning til andre mennesker fra vi er små, jf. sosialiseringsteorien, og Bowlbys tilknytningsteori viser hvor viktig gode relasjoner er allerede fra barndommen. Barnets tidlige tilknytningserfaringer danner en slags mental prototype for hvordan barnet forstår senere relasjoner, og hvordan det forholder seg til andre mennesker. En trygg og god tilknytning som skjer i løpet av barnets to første leveår vil holde seg stabil og vil kunne føre til gode kvaliteter på barnets senere relasjoner med andre. Barn knytter seg til personer som gir dem fysisk og emosjonell omsorg, og som er stabile i barnets liv samtidig som de er villig til å inngå i en nær og positiv relasjon med barnet (Smith, 2002).

Tilknytningsteorien kan brukes til å forstå relasjoner mellom lærer-elev. Barn som har utviklet gode relasjoner i tidlig stadie vil ha med seg en forventning om at fremtidig tilknytning vil kunne gi støtte og trygghet. Ifølge tilknytningsteorien har varme og støttende relasjoner stor betydning for den sosiale og emosjonelle utviklingen, gjennom internaliserte modeller av tilgjengelighet og støtte (Ainsworth, 1969).

I klasserommet har tilknytning to hovedfunksjoner (Bergin, C. & Bergin, D., 2009). Tilknytningen mellom lærer og elev kan få eleven til å føle seg trygg, noe som igjen vil påvirke elevens energi til å utforske og lære. I tillegg vil tilknytningen danne et viktig grunnlag for elevens sosialisering. Dersom eleven utvikler gode relasjoner til læreren, vil læreren bli en sentral rollemodell når det gjelder atferd og verdier, og eleven vil kunne ta imot det læreren formidler. Omvendt vil en elev som ikke har utviklet gode relasjoner til læreren i mindre grad bry seg om hva læreren formidler (Drugli, 2012).

Trygg tilknytning er viktig for små barn, men også for eldre elever og ungdom viser det seg at det er enklere å utvikle selvstendighet og autonomi når de har en trygg tilknytning til nære voksenpersoner, både foreldre og lærere (Drugli, 2012). Når barnet er i ungdomsskolealder vil det prøve å løsrive seg fra voksne tilknytningspersoner for å oppnå målet om å bli autonome/selvstendige individ.

Det finnes fire ulike tilknytningsmønstre som barn kan utvikle. Det er kvaliteten på samspillet mellom barn og voksne som avgjør hvilket tilknytningsmønster et barn vil utvikle og som vil ha betydning for hvordan barnet går inn i relasjoner med andre voksne, f.eks. med læreren (Drugli, 2012). Nedenfor vil jeg redegjør for disse og hvordan disse kommer til uttrykk i skolesammenheng.

2.2.1. Trygg tilknytning

Barnet viser en trygg tilknytning når de stoler på sin tilknytningsperson. De vet at de vil få trøst og støtte ved behov, da det er noe de har erfart gjentatte ganger. Barnet opplever i tillegg respekt for sin autonomi fra den voksne. Barnet får utforske omverdenen i fred, samtidig som det får trøst og støtte. I situasjoner med frykt, vil barnet kunne søke nærhet hos tilknytningspersonen. Trygg tilknytning har både med en emosjonell trygghet å gjøre, samtidig som den har betydning for barnets evne til å utforske og å lære. Hos eldre barn vil en kunne se en åpen, engasjert og positiv interaksjonsstil med de voksne som de har en god tilknytning til (Drugli, 2012).

Det er en sensitiv omsorg gitt over tid som fremmer trygg tilknytning. Hos eldre barn vil slik sensitivitet uttrykkes gjennom støtte, instruksjoner og hjelp til å roe seg ned. I tillegg vises det interesse for barnets aktiviteter. Voksne som fremmer trygg tilknytning hos barn er ofte tilgjengelige, respektfulle og aksepterende i sitt samspill med barnet (Drugli, 2012).

Howes og Ritchie viste i sin studie fra 1999 at trygg tilknytning mellom lærer og elev kom til uttrykk gjennom at elevene viste at de likte læreren, de søkte læreren når de hadde behov for hjelp eller trøst, og de delte sine erfaringer med læreren. I tillegg var samarbeidet med læreren godt (Howes & Ritchie, 1999). For læreren vil disse barna framstå som trygge og tillitsfulle overfor læreren, de kan ha gode forutsetninger for å lære og det kan være gode vilkår for å skape gode relasjoner mellom læreren og elever med en trygg tilknytning.

2.2.2. Utrygg, unnvikende tilknytning

Barn med et utrygt, unnvikende tilknytningsmønster vil framstå som at de er uavhengige av tilknytningspersonen. De foretrekker ikke denne foran andre voksne. De henvender seg ikke til tilknytningspersonen når de har behov for hjelp og støtte, og kan gjerne vende seg bort når den voksne tar kontakt. Barna forsøker å unngå både fysisk og emosjonell nærhet, da de er vant med at der ikke er støtte eller interesse hos den voksne. Grunnen til en slik tilknytning er at de voksne ikke viser sensitivitet overfor barnet og de behovene barnet har. Barnet har gjentatte opplevelser med at den voksne ikke er tilstede når de selv er utrygge, urolige og trenger hjelp og støtte. Ofte kan de voksne være sinte eller avvisende eller veldig påtrengende. Barna har lært at det er tryggest å klare seg selv (Drugli, 2012).

I Howes og Ritchies (1999) studie kunne elevene være mer opptatt av utstyr og ting som fantes i klasserommet enn å være i kontakt med læreren og medelever. De henvendte seg lite til den voksne og kunne også avvise læreren dersom han/hun henvendte seg til dem. De søkte lite trøst og trakk seg unna dersom læreren forsøkte å trøste (Howes & Ritchie, 1999).

For læreren vil elever med en utrygg tilknytning kunne virke avvisende og synes som at de ikke

bryr seg om bygge gode relasjoner med læreren. Det kan igjen føre til en usikkerhet hos læreren i forhold til relasjonsbyggingen og faren er at også lærer blir avvisende overfor eleven. Desto viktigere er det da for læreren å være sensitiv og vise tydelig at han/hun bryr seg om eleven og har et genuint ønske om å bli bedre kjent med eleven både på godt og vondt.

2.2.3. Utrygg ambivalent tilknytning

Dersom de voksne er veldig uforutsigbare overfor barnet, kan barnet utvikle en utrygg ambivalent tilknytning. Barnet vet ikke hva det kan forvente av den voksne, da tilknytningspersonen noen ganger er tilgjengelig på barnets premisser, mens han/hun andre ganger ikke er det. Dette kan medføre at barnet blir klengete på den voksne fordi det søker etter nye måter å oppnå kontakt på. Barnet mister dermed muligheten til å utforske sitt miljø. Det blir passivt og hjelpeløst, masete og urolig, eller sint og irritabel (Drugli, 2012).

I Howes og Ritchies studie (1999) kunne disse elevene uten noen synlig grunn vise irritasjon overfor læreren. De kunne være vanskelige å trøste, være klengete og vise negative reaksjoner når læreren forlot rommet. De kunne være krevende i kontakten med læreren, og var heller ikke fornøyd når læreren forsøkte å respondere overfor dem.

For læreren kan slike elever være utfordrende å jobbe med. Samme hva som blir gjort kan læreren oppleve å ikke nå fram til eleven. Dersom eleven i tillegg er klengete og oppmerksomhetskrevende kan det medføre at læreren ikke klarer å møte eleven på en god måte. Det blir viktig for læreren å være bevisst på å være en trygg og forutsigbar person som er tilstede for eleven, uansett om eleven er klengete eller masete. Særlig viktig er det å bygge gode relasjoner med tydelige grenser overfor eleven om hva som er akseptabel atferd eller ikke. Eleven må oppleve å ha en trygg voksen som han/hun kan stole på og som vil gi ham/henne gode erfaringer i forhold til relasjoner og tilknytning til betydningsfulle andre.

2.2.4. Desorganisert tilknytning

Desorganisert tilknytning oppstår når samspillet mellom barn og omsorgspersoner preges av frykt fra barnets side. Økt nærhet vil øke barnets frykt. Det utvikles en vanskelig situasjon for barnet som vil frykte den de i utgangspunktet skulle søke hjelp og støtte fra. En slik tilknytning vil kreve mye av de personene som er rundt barnet i skolesammenheng, da barnet kan stå i fare for å utvikle store problemer både sosialt og faglig (Drugli, 2012). Det krever stor innsats fra lærer for å kunne bygge gode relasjoner til eleven. Ofte krever det også profesjonell hjelp og veiledning utenfra til lærer, men ved tidlig innsats og med god relasjonsbygging fra voksne/lærere vil barnets tilknytningsmønster kunne endres (Grossmann, K.E. & Grossmann, K., 1991).

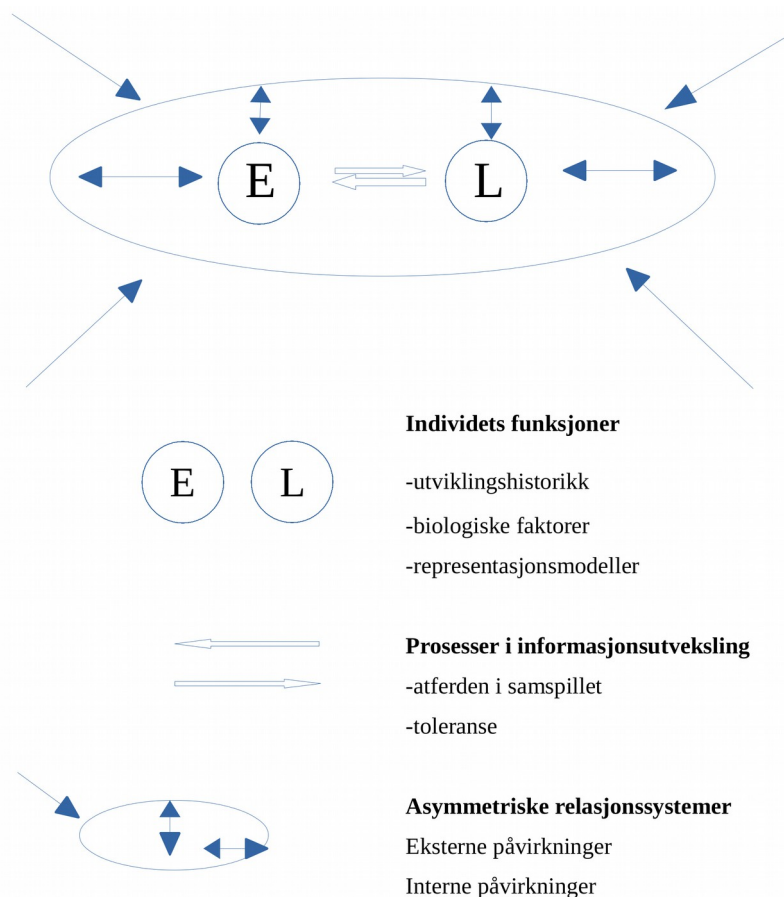
For læreren har det betydning å kjenne til de ulike tilknytningsmønstrene slik at han/hun kan legge tilrette og gi emosjonell støtte til alle elevene i klasserommet, uansett hvilken tilknytning elevene har erfaring og møter læreren med.

2.3. Systemteori

Tilknytning skjer i samspill mellom mennesker og med omgivelsene rundt, og dette samspillet påvirker hvordan barnet utvikler seg. For at læreren skal forstå betydningen av emosjonell støtte og sitt samspill med elevene og hvordan han eller hun kan bygge gode relasjoner mellom seg og elevene sine, er det av betydning at læreren også forstår hvordan relasjoner mellom mennesker oppstår. Ifølge Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell vil ulike systemer virke direkte eller indirekte inn på elevens utviklingsprosess, og samspillet mellom de ulike systemene er av betydning (Drugli, 2012). Medlemmene i systemet påvirker hverandre gjensidig, og vil oppføre seg i et organisert mønster som gjentar seg overfor hverandre. En persons atferd eller handling ses og forstås i lys av hva de andre personene i systemet gjør. Vi påvirker de andre og blir selv påvirket av de andre. I tillegg blir vi påvirket av omgivelsene rundt, og omgivelsene påvirkes av oss (Klefsbeck, Ogden, Sandvik & Randmæl, 1995).

Relasjoner mellom lærer og elev er systemer, og for å forstå relasjoner må vi også forstå systemet som relasjonene oppstår i (Pianta, 1999). Disse systemene er en del av et større system f.eks. klasserommet og skolen. Slike mellommenneskelige relasjoner er dyadiske systemer som spiller en viktig rolle i reguleringen (jf. sosialiseringsteorien) av et barns atferd i små sosiale grupper, og de tar tid å utvikle (Pianta, 1999). Relasjonene er asymmetriske, hvor barnet er det mindre modne systemet eller organismen. Det er den voksne som dermed får et stort ansvar for kvaliteten i relasjonen. Pianta (1999:72) viser dette i modellen «Voksen-barn relasjoner» (fig. 1, s. 14). Modellen, som er oversatt til norsk av forfatter, viser hvilke prosesser som inngår i relasjonene mellom voksne og barn. Denne modellen kan en også tenke seg i et lærer-elev forhold. Modellen viser mange faktorer som er organisert i et system og som påvirker to personer i en relasjon, her lærer og elev. Relasjoner er her representert ved den ovale sirkelen som omkranser to individer E og L. Hvis en tenker seg at L er lærer og E er eleven vil disse ha individuelle særtrekk som sammen vil påvirke relasjonene og utfallet av disse. Faktorene mellom lærer-elev påvirkes av kjennetegn ved individene, som biologiske, karakteristiske og personlige faktorer, temperament og utviklingshistorie (Individets funksjoner). Både læreren og eleven vil ta med seg det de har av tidligere erfaring, foruten eget temperament, personlighet, men også egen tilknytning og opplevelser i samhandling med andre. Videre sier Piantas modell at relasjonen lærer-elev påvirkes av selve

prosessen hvor informasjon i form av atferd, språk, kommunikasjon og persepsjon utveksles mellom partene, hva som sies, hvordan samhandlingen dem imellom er, hvordan ting formidles, oppfattes og tolkes av læreren eller eleven (Prosesser i informasjonsutveksling). Denne prosessen er nært knyttet opp til individenes særtrekk som er nevnt tidligere, og disse særtrekkene har en avgjørende betydning i prosessen. Kvaliteten i relasjonene vil være preget av de individuelle særtrekkene. Sist, men ikke minst, vil relasjonene også bli påvirket av ytre påvirkninger utenfra. Ytre rammevilkår som går på antall elever i klassen, klassemiljøet, skolesystemet, læreren eller elevens eget privatliv, eller andre forhold utenfor skolen og klassen (Asymmetriske relasjonssystemer) vil også ha innvirkning på relasjonene mellom lærer-elev (Pianta, 1999).



Figur 1. En modell av relasjonsprosesser mellom voksen-barn (Pianta, 1999), oversatt til norsk av forfatter

Det som skjer i klassen har stor innvirkning på elevens trivsel, læring og utvikling. I tillegg har det også betydning for lærerens opplevelse av å mestre jobben sin (Drugli, 2012). Hvordan lærerens atferd er i klasserommet, hvordan læreren leder og kommuniserer med elevene påvirker klimaet i klassen og dermed også læringsmiljøet. Samtidig vil det også lage en ramme for relasjoner med den enkelte elev (Drugli, 2012). Positive relasjoner mellom lærer og elev vil kunne føre til en følelse av tilhørighet og samhørighet hos elevene. En god relasjon vil også kunne legge grunnlaget for mestring og motivasjon og kan fremme atferd, emosjoner og faglig tilpasning og regulering i skolen (Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000). Gode lærer-elev relasjoner får elevene til å yte større faglig innsats og dermed oppnå økt læring. Gode relasjoner gir også glede i samværet med lærer, og elevene vil samarbeide bedre med lærer enn når relasjonene er dårlige (Furrer & Skinner, 2003). Det er derfor av stor betydning at læreren klarer å bygge gode relasjoner til sine elever. Det vil jeg komme nærmere inn på i neste avsnitt.

2.4. Lærer-elev relasjoner og betydningen av disse

Relasjoner refererer til et ønske om å oppleve forbindelser med og aksept fra betydningsfulle andre (Barber & Olsen, 1997). Elevene har et ønske om å høre sammen med andre mennesker som betyr noe for dem og som er en del av deres læringsmiljø. De må oppleve at andre bryr seg om dem, deres velvære og deres suksess (Newmann, 2000). En relasjon er et innbyrdes forhold der to parter betrakter hverandre som selvstendige individer, og hvor man er en del av en felles virkelighet (Røkenes & Hansen, 2002). Når partene i en relasjon er i samspill med hverandre vil det utvikle seg et stabilt kommunikasjonsmønster. I tillegg vil det oppstå forventninger til hverandre.

Kommunikasjonen er observerbar og konkret, men relasjonene vil være mer abstrakte i og med at de omfatter den andre partens tanker om og holdninger til hverandre (Drugli, 2012). Relasjonen påvirkes imidlertid av ulike faktorer, er dynamiske og kan hele tiden være i forandring, jf. Piantas relasjonsmodell (1999). Dette kan være faktorer som en ikke råder over og som påvirker kvaliteten på relasjonen til den enkelte. Man må derfor sørge for å ta ansvar for eget bidrag i relasjonen (Drugli, 2012).

Relasjonene er ifølge Pianta (1999) asymmetriske. Det er den voksne som er mest moden, har mest erfaring og som dermed blir den med størst ansvar for kvaliteten i relasjonene. Det ligger dermed et stort ansvar på læreren å kunne skape gode relasjoner med sine elever. En god relasjon mellom lærer-elev kjennetegnes da gjerne med en lærer som ser og anerkjenner eleven, viser omsorg og interesse, samtidig som han/hun har kontroll over undervisningen og er en tydelig voksen (Eikevik,

2014). I positive relasjoner mellom lærer-elev ser en ofte høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt mellom partene, noe som igjen fører til generell trivsel på skolen og læring hos elevene (Drugli, 2012). Positive relasjoner er preget av en positiv innstilling og forventning til hverandre, fordi de involverte har erfaring med at kommunikasjon og samspill dem imellom fungerer bra og at de liker å være sammen (Drugli, 2012).

Pianta, Stuhlman & Hamre (2002) har laget en beskrivelse av elementer som de mener kjennetegner en god lærer-elev relasjon:

Læreren er sensitiv overfor elevenes signaler og atferd. Å være sensitiv betyr at læreren er i stand til å forstå elevene på elevenes premisser, og er nødvendig for at relasjonen mellom lærer-elev skal bli nær og positiv. Å være sensitiv innebærer at læreren retter sin oppmerksomhet mot elevene og «ser» eleven slik vedkommende er. En lærer som er sensitiv vil raskt fange opp hvilke signaler, reaksjoner og behov elevene formidler. Læreren bør ha et individfokus, men samtidig skal han/hun også ha et gruppefokus, dvs. på hele gruppen samtidig. Dette er en kompleks ferdighet som kan være vanskelig å få til (Drugli, 2012). En sensitiv tilnærming vil være særlig viktig for sårbare elever, for eksempel for elever med ulike former for lærevansker, psykiske vansker eller elever som står i fare for å utvikle slike vansker (Pianta et.al., 2002).

Læreren gir tilpasset respons. Læreren bør gi tilpasset respons innen kort tid når han/hun har fanget opp et signal eller atferd fra elevene, for på den måten å la elevene få vite at læreren har sett og forstått. Dette får også elevene til å føle seg respektert og ivaretatt av læreren. Hensiktsmessige responser er en viktig del av det å bygge opp og vedlikeholde gode relasjoner mellom lærer-elev. Elevene opplever gjennom dette at læreren bryr seg om dem og tar dem på alvor. Responser som er tilpasset elevens behov, signaler og atferd er nødvendig for at samspillet skal fungere godt (Pianta et.al., 2002; Drugli, 2012).

Læreren formidler aksept og varme. Når læreren formidler aksept og varme overfor elevene, vil elevene oppleve nærhet i relasjonen og føle seg akseptert og anerkjent som den de er. De føler at læreren bryr seg om dem og kan gi dem omsorg ved behov. Nære relasjoner fremmer trygghet hos elevene og fungerer som en base som elevene kan benytte seg av når de har behov for det. En lærer som formidler aksept og varme vil kommunisere med elevene på en slik måte at elevene opplever at deres følelser og meninger blir akseptert (Drugli, 2012; Pianta et.al., 2002).

Læreren gir støtte ved behov. Læreren må kjenne elevene og vise interesse for deres utvikling og

læring for å kunne gi tilpasset støtte til elevene. Da vil læreren raskt avdekke når en elev har behov for støtte, kunne reagere adekvat på det, og være i stand til å yte støtte og hjelp som er tilpasset elevens egne evner og forutsetninger. Elever som er trygge på at de får riktig hjelp og støtte til riktig tid, vil være bedre rustet til å jobbe selvstendig og å utforske på egen hånd uten å mase på læreren (Drugli, 2012; Pianta et.al., 2002).

Læreren har kontroll over egen atferd og egne reaksjoner. Læreren bør være i stand til å kontrollere egen negativ atferd og uhensiktsmessige responser overfor elevene, slik at elevene får lyst til å etablere nære relasjoner til læreren og å få respekt for læreren på en positiv måte. Læreren vil også være rollemodell for elevene med tanke på å takle frustrasjoner, problemer og konflikter (Drugli, 2012; Pianta et.al., 2002).

Læreren utøver struktur og grenser tilpasset elevenes atferd og behov. Lærers evne til å utøve god klasseledelse er nært knyttet til gode relasjoner mellom lærer-elev. God struktur og rutiner, samt god utøvelse av grenser tilpasset elevenes alder og behov, er nødvendige forutsetninger for at elevene skal føle seg trygge sammen med og ivaretatt av læreren (Drugli, 2012; Pianta et.al., 2002).

Å bygge gode relasjoner krever god relasjonskompetanse hos læreren. Relasjonskompetanse innebærer at man er bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg i samspill med andre mennesker, og at man kan tilpasse egen atferd til de ulike personenes behov. Juul og Jenssen (2002) definerer relasjonskompetanse som lærers evne til å se den enkelte elev på elevens egne premisser, og tilpasse sin egen atferd til eleven. Det innebærer bl.a. å være autentisk i kontakten med eleven og å være villig til å påta seg det fulle ansvaret for relasjonens kvalitet, jfr. relasjonens asymmetri (Pianta, 1999).

En god relasjon legger grunnlaget for mestring og motivasjon hos eleven (Berg, 2005), og læreren har et stort ansvar når han eller hun skal skape gode relasjoner til elevene sine. Et godt lærer-elev forhold krever at læreren kjenner elevene og deres behov godt slik at han/hun kan tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, og dermed skape mestring og motivasjon. Læreren kan bidra med å skape gode relasjoner til elevene ved å jobbe med egen klasseledelse, egen kommunikasjon og egne holdninger (Drugli, 2012). Dermed kan elevene få en bedre skolehverdag ved at motivasjonen for å lære og utvise positiv atferd i skolen øker (Drugli, 2012).

I en studie gjort av Nordenbo et.al. (2008) fant de at lærers evne til å etablere gode relasjoner til elevene, og lærernes ferdigheter i klasseledelse i stor grad virket inn på elevenes motivasjon og

egeninnsats i læreprosessen, og dermed på elevens faglige utvikling. Ifølge denne studien er lærer-elev relasjonen basert på respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Læreren mener at alle elever har et potensiale for læring, og at hver enkelt elev har sin egen, individuell måte å lære på som læreren må respektere (Nordenbo et.al., 2008). Hattie (2013) sier også at det å bygge gode relasjoner til elevene, er en av de mest effektive strategiene en lærer kan bruke for å fremme elevens læring. Dette underbygges av Cornelius-White (2007) som i sin metaanalyse fant en klar støtte for at lærere som var orientert mot eleven som person, og ikke bare hadde fokus på læring mer isolert, bidro klart til å fremme elevens læringsprosess sammenlignet med andre lærere. Han fremholder at det synes viktig at læreren viser at de bryr seg om både hver enkelt elevs læringsprosess og hver enkelt elev som person, at læreren er i stand til å ta elevens perspektiv, gi dem en god feedback slik at de også kan evaluere seg selv, få elevene til å føle seg trygge og få elevene til å forstå hverandre (Cornelius-White, 2007). Opplevelsen av tilhørighet til læreren påvirker elevens glede over og vilje til å jobbe med faglige utfordringer, noe som er svært viktig for elevenes læringsprosesser (Furrer & Skinner, 2003). Elevene lærer bedre av lærere de liker, og som de opplever liker dem, og læreren vil selv oppleve større mestring i jobben under slike betingelser. Det viser også at lærere gir mer støtte og positiv oppfølging til elever som viser interesse for skolefagene, enn til elever med lav skolefaglig motivasjon (Drugli, 2012).

Elever som derimot ikke finner seg tilrette sammen med læreren og på skolen, vil ofte vise mye negativ og læringshemmende atferd. Disse elevene vil ikke selv ha det bra på skolen, og de vil lett kunne skape vansker både for andre elever og lærere. De opplever ingen forankring i skolen og har derfor også liten lojalitet til det som foregår i klassen og på skolen (Drugli, 2012). Elever som har vansker med oppmerksomhet, atferd, læring og sosialt samspill vil være i særlig stor risiko for å utvikle negative relasjoner til sine lærere, samtidig som dette er elever som i størst grad drar nytte av positive lærer-elev relasjoner. En studie gjennomført av Hamre og Pianta (2005), viste at elever i 1. klasse som stod i fare for å utvikle vansker i skolen, klarte seg bedre når de etablerte gode relasjoner til læreren og fikk en klar emosjonell og instrumentell støtte fra læreren, sammenlignet med elever som ikke fikk samme støtte, og som utviklet negative relasjoner til læreren. Det viser at gode relasjoner er viktig for å gi elevene en god skolestart. Forskning viser også at relasjoner mellom lærer og elev påvirker relasjonene elevene imellom. Elever som har en positiv relasjon til sin lærer, har gjerne også positive relasjoner til sine medelever (Ladd, Birch & Buhs, 1999). Elever som opplever seg likt av andre elever og læreren vil bli tryggere i klassen og derfor også mer aktive. Lærere som evner å etablere gode relasjoner til elevene, vil kunne etablere et positivt og støttende klima i klassen (Danielsen, Wiium, Wilhelmsen & Wold, 2010), jf. Pianta et.al.'s (2008) definisjon

på emosjonell støtte.

2.5. Emosjonell støtte

Gode relasjoner og emosjonell støtte påvirker hverandre gjensidig. Gode relasjoner mellom lærer og elev må være tilstede for at læreren skal kunne gi emosjonell støtte og for at elevene skal kunne oppleve den emosjonelle støtten som læreren gir. Jeg vil nedenfor komme nærmere inn på hva som ligger i emosjonell støtte, og hvilken betydning slik støtte har for elevenes læring og deltakelse i klasserommet.

Selve begrepet emosjoner defineres ifølge Passer & Smith (2004) som en følelse eller affekttilstand, hvor et mønster av kognitive, fysiologiske og atferdsmessige reaksjoner og hendelser involveres, og brukes på tvers av vitenskaper og praksisfelt. Emosjoner er en del av menneskets opplevelsesverden og vil påvirke menneskets liv og relasjoner til andre (Bjørkelo, Sunde, Fjeld & Lønningen, 2013). Emosjonell støtte kan derfor ha stor betydning for elevens opplevelse av skolen, elevens læring og deltakelse i skolesammenheng, og hvordan elevens relasjoner med lærere og andre elever fortøner seg.

Emosjonell støtte blir ofte beskrevet som elevenes ønske og behov for å oppleve og føle kontakt og tilhørighet til mennesker som de selv opplever er betydningsfulle for dem, og som er en del av elevenes læringsmiljø (Newmann, 2000). Elevene har et behov for å oppleve at andre mennesker bryr seg om dem, har tro på dem og viser at de setter pris på eleven. For elevene er det ofte læreren som er den betydningsfulle andre, og dermed vil den emosjonelle støtten eleven får fra læreren ha stor betydning for elevens relasjoner med læreren.

Emosjonell støtte i skolen kan også kjennetegnes ved at læreren bryr seg om elevene, viser at han/hun setter pris på elevene og har tro på dem (Bru og Thuen, 1999) Ved at læreren klarer å sette seg inn i elevens situasjon og se ting fra elevens perspektiv, og å gi omsorg, ros og anerkjennelse vil det skape trygghet og nære relasjoner mellom lærer og elev (Newmann, 2000). Elever som opplever slik emosjonell støtte fra læreren vil kunne utvikle positive relasjoner med læreren.

Utvikling av emosjonell kompetanse hos lærer krever derfor refleksjon, kunnskap og sensitivitet (Bjørkelo et.al., 2013). Det er nødvendig for å gjenkjenne, anerkjenne og ta hensyn til hvilken rolle egen emosjonalitet og emosjonalitet i lærer-elev-relasjonen virker inn på samarbeidet i klassen. Lærer bør derfor ha kunnskap om og oppøve evne til å identifisere, forstå og handle i henhold til egne og elevenes emosjonelle reaksjoner (Bjørkelo, et.al., 2013), for å kunne møte elevene der de er sosialt og utviklingsmessig. Bartlett (2005) viser også i sin studie til at elever som på grunn av sin

atferd eller andre forhold ble møtt med manglende forståelse, respektløshet og forakt av lærere, åpnet seg og kom i dialog med lærerne når de ble møtt med respekt og vennskap. Lærerne som deltok i denne studien opplevde at det å bevisst gå inn for å endre emosjonene i forhold til elevene, også førte til atferdsendring hos elevene (Bartlett, 2005). Denne studien viser hvordan læreren bevisst kan bruke emosjoner i sin yrkesutøvelse for å oppnå gode og hensiktsmessige resultater for sine elever.

Lærere som har bevissthet rundt elevenes læringsmessige og sosiale og emosjonelle behov, vil lettere kunne forutse vanskeligheter og kunne gi tilpasset støtte til alle elever (Munthe, 2007). Ved å være sensitiv overfor elevenes behov vil også læreren støtte det faglige arbeidet til elevene. Dette vil igjen legge tilrette for større læringsmuligheter for elevene. At lærere verdsetter emosjoner og har forståelse for betydningen av disse i relasjoner og som viktige bestanddeler av undervisningen, samtidig som de har emosjonelle bånd med elevene, har betydning for læreren og for hans/hennes undervisning (Ramvi, 2007).

De mest betydningsfulle øyeblikk som lærere har, knytter seg til relasjoner til elevene, og den viktigste form for belønning for lærere er ofte i relasjon til elevene (Ramvi, 2007). I en norsk studie av lærerens opplevelse av sitt arbeid, gjennomført av Mykletun (1984), vises det til at lærere som opplever negative emosjoner i sitt arbeid vil kunne føle seg stresset. Imidlertid tilskriver de i liten grad denne reaksjonen til egen atferd, til tross for at lærerens atferd overfor eleven kan være en betydningsfull del av årsaken (Mykletun, 1984).

At elevene opplever å få emosjonell støtte fra læreren viser seg å ha en nær sammenheng med positiv fungering både i og utenfor skolen (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Det er nært forbundet med motivasjon og positiv atferd i klassen når elevene opplever at læreren er rettferdig, har realistiske forventninger til elevene, gir dem tilpasset hjelp og støtte og viser at læreren bryr seg om elevene (Pianta et al., 2003). Bru og Thuen (1999) viser også i sin studie at lærerens emosjonelle støtte har innvirkning både på elevenes konsentrasjon og innsatsnivå, noe som igjen kan ha positive konsekvenser på elevenes læringsprosesser. Elevene vil gjennom emosjonell støtte oppnå større glede av å lære, og motivasjonen for å oppnå faglige ferdigheter vil øke (Thuen & Bru, 2000; Bru et al., 1998; ; Connell & Wellborn, 1991). Å ta hensyn til elevens perspektiv og å vektlegge elevens interesser, motivasjon og synspunkter er også en del av den emosjonelle støtte. Læreren vil lettere kunne tilføre relevant stoff og aktiviteter i undervisningen dersom han/hun kjenner elevene godt og har en god relasjon til dem (Eikrem, 2010). Det er også vist at elever som opplever høy grad av emosjonell støtte fra læreren er mer engasjert i undervisningen, har høyere mål og høyere forventninger om å mestre skolearbeidet. Emosjonell støtte kan også ha betydning

for elevenes motivasjon, ved at den bidrar til at undervisningen blir mer meningsfull for elevene og elevene blir mer læringsorientert (Thuen & Bru, 2000). Dette vil igjen medføre en positiv innvirkning på læringsklimaet i klassen. Støttende relasjoner med lærer er viktig for elevene for å fremme atferd, emosjoner, motivasjon og faglig tilpasning og regulering i skolen (Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000). Emosjonelle bånd med lærer vil også påvirke elevenes motivasjon og atferd, og kan påvirke elevenes innsats, oppmerksomhet, interesse og ikke minst glede i læringsaktiviteter (Ryan & Deci, 2002).

2.6. Læring og deltakelse

Som vi har sett kan positiv emosjonell støtte få elevene til å yte større faglig innsats og dermed oppnå økt læring. Men læring skjer ikke uten at eleven selv er deltakende i de prosesser som oppstår i relasjoner mellom lærer-elev og/eller elev-elev. Elevene deltar i et fellesskap hvor bl.a. emosjonell støtte vil påvirke elevens læring. Wenger (1998) sier i sin teori om sosial læring, at deltakelse er en omfattende prosess hvor man er aktive deltakere i sosiale fellesskapers praksis. Det er i denne prosessen at man bygger identitet i relasjon til fellesskapet (Wenger, 1998). Deltakelse er både en slags handling og en måte å høre til på. Mennesket lærer ved å være deltakere i verden, og læring som deltakelse finner sted gjennom menneskets engasjement i handlinger og samspill (Wenger, 1998). Læringen finner sted i praksisfellesskap som finnes overalt hvor mennesket befinner seg; på skolen, i klasserommet og i friminuttene, i fritidsaktiviteter eller blant venner. De er en integrert del av våre dagligliv og vi går sjelden rundt og tenker på dem. I praksisfellesskap skapes en praksis som består i å gjøre det en forventer at en skal gjøre. Vi utvikler våre normer og regler, formelle og uformelle for å få ting til til å fungere. Vi blir tildelt en rolle og er en del av det som skjer. Hvordan læreren formidler emosjonell støtte kan dermed ha betydning for hvordan normer og regler i klasserommet utvikles, og hvordan elevenes rolle blir.

Læring i et sosiokulturelt perspektiv har fokus rettet mot interaksjonen mellom personer, redskaper og kulturelle og historiske kontekster. Læring er avhengig av den konteksten den oppstår i, og fokuset rettes mot fellesskap, deltakelse og aktiviteter, hvor barn og voksne utvikler kunnskap sammen, og hvordan de forhandler om mening (Wenger, 1998). I klasserommet vil det ha betydning at elevene opplever trygghet og mestring slik at de tør å være aktive deltakere i de aktiviteter som foregår i klasserommet. På den måten kan de oppleve fellesskap med sine medelever og dermed tilhørighet i et praksisfellesskap. Oppmerksomheten vil dermed rettes mot deltakelse i læringsfellesskapet, hvor gruppen som helhet, både barn og voksne er deltakere (Jensen & Kranmo,

2010).

Læring foregår i det daglige samspillet med andre mennesker og miljøet. For å forstå læring hos barn må vi også kunne forstå den virkelighet og de praksiser som gjelder der læringen skjer, for eksempel i klasserommet. Vi må dermed inn i klasserommet og se på hvilke praksiser som eksisterer og om disse danner grunnlaget for et godt læringsmiljø.

Læring er ikke bare rent kognitive forhold. Følelser og motivasjon, på lik linje med sosiale og samfunnsmessige sider inngår i selve læringsprosessen, noe som vil sette sitt preg på resultatet av læringen. Det er her den emosjonelle støtte som læreren gir har stor betydning, og det er i de senere årene også vært et større fokus på følelsenes betydning for læring, og hvordan disse setter sitt preg på de læringsteoretiske forståelsene (Illeris, 2007).

Man lærer for livet. Læring er ikke bare å tilegne seg en eller annen kunnskap i skolen, men det er en livslang tilegnelses- og utviklingsprosess hvor kunnskap, forståelse, motivasjon, følelser, holdninger, sosialisering og kommunikasjon inngår i en helhet som stadig er i forandring (Illeris, 2000). I klasserommet lærer elevene ikke bare om fag, men de lærer om seg selv og sin identitet i forhold til andre mennesker, de lærer om seg selv i relasjon til andre, de vil oppleve seg selv i forhold til mestring, og de vil oppleve hva det vil si å ha en tilhørighet til et fellesskap med trygge og gode omgivelser, som gir gode forutsetninger for læring. Sin opplevelse av seg selv og andre som de møter i skolen vil de så ta med seg videre i livet.

Læring foregår ifølge Illeris (2000) gjennom tre delprosesser som integreres i hverandre, men som bedre kan forstås dersom vi ser dem hver for seg. Den første er en samspillsprosess mellom eleven og omverdenen, den andre er en indre psykisk tilegnelses- og bearbeidingsprosess, og den tredje er en indre psykodynamisk prosess som henter fram energi og som har innvirkning på tilegnelsen av ny kunnskap. Den psykodynamiske prosessen handler om elevens innstilling til den læringen som skjer. Det handler om elevens interesser og holdninger, motivasjon og mobilisering av psykisk energi (Illeris, 2000). Elevene møter skolen med ulike forutsetninger, både hva gjelder interesser og holdninger, men også deres motivasjon for læring. Hvordan elevene opplever situasjonen, hvilke følelser og hvilken motivasjon der knyttes til læringen, og hvilken psykisk energi som trekkes fram hos eleven, har innvirkning på selve læringsprosessen, på læringsresultatet og holdbarheten i læringen (Illeris, 2000). Elevens indre tilegnelses- og bearbeidingsprosess knyttes opp mot elevens interesser, holdninger og motivasjon, og disse faktorene har betydning for hvordan eleven tilegner seg og bearbeider ny kunnskap. Hvordan eleven oppfatter og blir møtt med emosjonell støtte fra læreren vil derfor ha stor betydning for elevens indre tilegnelses- og bearbeidingsprosess. I tillegg

vil den samspillsprosessen som foregår mellom eleven og omverdenen ha betydning for elevenes læring, ikke minst hvordan lærer og elev bygger gode relasjoner seg imellom.

Læreren står dermed overfor store utfordringer når det gjelder tilrettelegging i klasserommet, både faglig og sosialt, slik at elevene kan bli møtt ut fra sitt ståsted og sine forutsetninger for å kunne oppnå god læring i et godt læringsmiljø. Og en måte å skape et godt læringsmiljø på er gjennom en positiv emosjonell støtte.

2.7. Oppsummering av teori og forskning

På bakgrunn av de teorier og tidligere forskning som her er presentert, kan det synes som at emosjonell støtte har stor betydning for elevenes læring og deltakelse i klasserommet. Elever lærer ved å være aktive deltakere i et praksisfellesskap. Her lærer de ikke bare fag, men bygger også sin identitet gjennom å oppleve hvordan de selv møter og blir møtt av andre mennesker. Å bygge opp positive relasjoner med betydningsfulle personer som læreren er, kan føre til at elevene opplever trygghet og tilhørighet i klassen. Alle mennesker har behov for å oppleve tilhørighet til andre mennesker. Tilhørighet, sammen med at elevene opplever autonomistøtte og får veiledning i selvregulering, er nødvendig for at elevene skal kunne gå inn i sosial samhandling og bygge gode relasjoner med andre. Grunnlaget for å skape gode relasjoner mellom lærer og elev er at de har utviklet en god tilknytning til andre gjennom positive opplevelser i relasjon med andre fra tidlig barndom, noe som gjør at de har evnen til å kunne møte andre mennesker på en akseptabel og god måte. Gode relasjoner skapes gjennom emosjonell støtte. Ved at læreren er sensitiv overfor elevenes behov, har god kjennskap til elevene slik at han/hun kan gi tilpasset støtte ved behov, legger vekt på elevenes synspunkter og meninger, tar utgangspunkt i elevenes interesser og jobber for å skape et positivt miljø i klasserommet, vil læreren kunne fremme et godt læringsmiljø basert på aktiv deltakelse fra elevene. Det kan igjen motivere elevene for læring og deltakelse i klasserommet.

3. METODE

Metodekapittelet er ment å gi en innsikt i de prosesser og metoder som er valgt i denne studien. Kapittelet redegjør for de valg som er foretatt, hvordan disse valgene er gjort, og går mer konkret inn på selve gjennomføringen av studien. Foruten å si noe om metodevalg, vil jeg også i kapittel 3 si noe om vitenskapsteoretisk ståsted og forforståelse, som har hatt innvirkning på metodevalget. I tillegg sier jeg noe om hvordan innsamling av data er foretatt, analysert og tolket. Kapittelet sier også noe om reliabiliteten, validiteten og overførbarheten i studien, i tillegg til forskningsetiske vurderinger.

3.1. Forskningsdesign og valg av metode

Begrepet metode betyr opprinnelig ifølge Kvale og Brinkmann (2009), *veien til målet*. En forskningsmetode vil være de fremgangsmetodene vi benytter oss av for å *besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt*, eller de fremgangsmåtene vi benytter oss av for å *få kunnskap* (Kleven, Tveit & Hjordemaal, 2014). Hvilken forskningsmetode vi benytter oss av har sammenheng med hva vi ønsker å finne ut av, hvilke temaer en studerer og hvilken type problemstilling en fokuserer på. Formålet med min studie har vært å undersøke hvordan lærere oppfatter emosjonell støtte og betydningen emosjonell støtte kan ha for læring og deltakelse i klasserommet. Målsettingen har vært å finne ut hvilke erfaringer lærerne sitter med og hvilke tanker og refleksjoner de har gjort seg når det gjelder emosjonell støtte. For å nå målet har jeg valgt å intervjuere lærere i grunnskolen. Data er blitt innhentet ved hjelp av strukturert intervju av 6 lærere i grunnskolen, 5 av dem på barnetrinnet og 1 på ungdomstrinnet. Jeg har utarbeidet en intervjuguide med utgangspunkt i CLASS-manualen (Pianta et. al., 2008). Intervjuene er blitt tatt opp på bånd, og deretter transkribert, analysert og tolket. Emnene i intervjuguiden er delt inn i følgende kategorier: Begrepet *emosjonell støtte* og hva lærerne legger i dette, hvilke erfaringer lærerne har for å skape et *positivt klima* i klassen, hvordan *lærerens sensitivitet* påvirker læring og deltakelse for elevene, og på hvilken måte lærerens *elevperspektiv* spiller inn. Nedenfor vil det bli redegjort nærmere for hvilke metodologiske prosesser som er gjennomført i studien.

3.1.1. Kvalitativ forskningsmetode

I min studie, hvor jeg ønsker å se nærmere på hvilke tanker, refleksjoner og erfaringer lærerne har om temaet emosjonell støtte, vil en kvalitativ forskningsmetode være best egnet. En kvalitativ metode går i dybden på og vektlegger betydningen av de data som samles inn, i motsetning til for

eksempel kvantitativ metode som vektlegger utbredelse og antall (Thagaard, 2009). Jeg ønsker med min oppgave å oppnå en forståelse av sosiale fenomener og prosesser som oppstår i sin naturlige sammenheng (Thagaard, 2009), og som i denne oppgaven vil være den emosjonelle støtten som gis i klasserommet, og hvordan lærerne selv oppfatter og har erfaring med denne. Det medfører at jeg må gå inn og undersøke personlige og muligens sensitive opplysninger som mine informanter gir meg. Ifølge Thagaard (2009) vil en kvalitativ metode være godt egnet når en skal studere personlige og sensitive emner, da det innebærer et tillitsforhold og en nær kontakt mellom forsker og informant (Thagaard, 2009). Selve begrepet kvalitet vil si å fremheve meninger og prosesser som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser (Denzin & Lincoln, 2005). Ifølge Repstad (2007) viser ordet kvalitet til de egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomenene en studerer. I en kvalitativ metode vil både forsker og informant påvirke forskningsprosessen, da metoden er basert på et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og informant. Selve nærværet til forskeren har innflytelse på hvordan datainnsamlingen foregår, og informasjonen som informanten bidrar med knyttes til hvordan han eller hun oppfatter forskeren (Thagaard, 2009). En fordel ved en kvalitativ tilnærming er at en kan studere fenomener som det kan være vanskelig å få tilgang til ved andre metoder (Silverman, 2006).

For å oppnå en forståelse av de fenomener en studerer, har *fortolkning* en stor plass innenfor en kvalitativ metode. Utfordringene her er knyttet til hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2009). Kvalitative metoder knyttes dermed til fortolkende teorier som *fenomenologi* og *hermeneutikk*, noe som betyr at det er den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen som danner grunnlaget for den forståelse som forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Denne studien har tatt utgangspunkt i fenomenologien ved at jeg ved hjelp av et strukturert intervju har samlet inn data vedrørende læreres personlige tanker og erfaringer rundt temaet emosjonell støtte. Ved å analysere og gå i dybden på deres svar har jeg fortolket svarene ut fra tidligere forskning og teori, samt egen forforståelse, innenfor en hermeneutisk forståelsesramme. Jeg vil beskrive nærmere hvordan fenomenologien og hermeneutikken har påvirket min studie under overskriften vitenskapsteoretisk ståsted.

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Jeg har i min studie valgt å bruke et kvalitativt forskningsintervju som metode for å samle inn data. Intervju som metode er velegnet i studier hvor en ønsker å få informasjon om personers synspunkter, opplevelser og selvforståelse. Et forskningsintervju er ifølge Kvale og Brinkmann

(2009), et intervju hvor det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Kunnskapen blir til mens en snakker. I forskningsintervjuet etablerer samtidig forskeren en direkte kontakt med personene som studeres, og den relasjonen som utvikles mellom forsker og informant har betydning for det materialet forskeren får. Forskerens nærhet og sensitivitet i forhold til informanten er viktig, og det kan en oppnå ved en åpen interaksjon mellom forsker og informant (Thagaard, 2009). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) vil en med et kvalitativt forskningsintervju forsøke å forstå verden sett fra intervjupersonens side. En vil søke etter å få frem betydningen av folks erfaringer og å bli kjent med personens opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet mitt med å bruke intervju var nettopp å få fyldig og omfattende informasjon om hvilke synspunkter og perspektiver lærerne hadde på de temaene som ble tatt opp i intervjusituasjonen. Ved hjelp av intervjuet ønsket jeg å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv i klasserommet, sett fra hans/hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuet ble dermed et godt utgangspunkt for å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og refleksjoner. Jeg opplevde at de erfaringer og konkrete situasjoner som lærerne fortalte om i intervjuet var gjenfortellinger av hendelser. Intervjuene bar dermed preg av informantenes forståelse av det han/hun selv hadde opplevd (Thagaard, 2009).

Et intervju kan enten bære preg av lite struktur, og kan da betraktes mer som en åpen samtale, hvor svarene som blir gitt fra informanten danner grunnlaget for videre spørsmål. Eller det kan være relativt strukturert. Ved et strukturert intervju er spørsmålene utformet på forhånd, rekkefølgen av spørsmålene er også i stor grad fastlagt, og blir gjennomgått med samtlige informanter i samme rekkefølge hver gang. En fordel med et strukturert intervju er at informantenes svar er lettere å sammenligne i en analyseprosess (Thagaard, 2009). I min studie valgte jeg å bruke et strukturert intervju med på forhånd fastlagte tema, spørsmål og rekkefølge på spørsmålene. Jeg åpnet allikevel opp for oppfølgingsspørsmål der jeg opplevde at informantene hadde mer informasjon om temaet. Den strukturerte intervjuguiden jeg hadde utarbeidet gjorde at vi likevel holdt oss innenfor det som var temaet for studien. Ulempen ved et slikt strukturert intervju er at fleksibiliteten i spørsmålene blir begrenset. En kan ikke tilpasse intervjuet på samme måte til den enkelte informant. Jeg opplevde likevel at jeg ved behov kunne stille oppfølgingsspørsmål til mine informanter, og at de selv var fleksible i sine svar. Jeg opplevde også at de holdt seg innenfor temaene det ble spurt om, selv om de hadde ulike tanker og erfaringer rundt spørsmålene.

3.2. Vitenskapsteoretisk ståsted

3.2.1. Fenomenologi og hermeneutikk

I min jobb som rådgiver har jeg flere ganger møtt lærere som har vært fortvilet fordi de ikke når fram til alle sine elever. Jeg har også ved observasjon i klasserom sett hvor vanskelig det kan være å få alle elever med seg i undervisningen. Jeg har selvfølgelig hatt mine tanker om hva som kan være årsaken til dette, men ønsket med denne studien å få et innblikk i hvordan lærerne selv oppfatter sin hverdag i klasserommet. Valget falt dermed på en fenomenologisk tilnærming. Utgangspunktet for fenomenologien er nettopp den subjektive opplevelsen og en søken etter å oppnå en forståelse av en dypere mening i personers erfaringer (Thagaard, 2009). Det sentrale i fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av personers perspektiv, og samtidig beskrive omverdenen slik den blir erfart av de som studeres. Fokuset rettes mot det som tas for gitt innenfor en kultur.

Fenomenologien bygger på en antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale, Anderssen & Rygge, 1997). Med bakgrunn i lærernes erfaringer og perspektiv som kom fram i studien har jeg forsøkt å trekke ut essensen i fenomenet emosjonell støtte med underkategoriene positivt miljø, lærerens sensitivitet og lærerens elevperspektiv, samtidig som jeg har beskrevet lærernes svar så konkret som mulig i min analyse.

Samtidig med å få fram den subjektive opplevelsen hos mine informanter, har jeg også hatt et ønske om å oppnå en dypere forståelse av fenomenet emosjonell støtte og de perspektiver og synspunkter mine informanter har gitt meg. Det har jeg gjort ved å tolke dataene ved hjelp av en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikken legger vekt på at en kan tolke fenomener på flere nivåer fordi det ikke finnes en gitt sannhet. Den fremhever betydningen av å fortolke personers handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Målet med hermeneutikken er å få en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2009). En viktig innsikt i hermeneutikken er også at meningsfulle fenomener er forståelige bare i den sammenheng eller kontekst de forekommer i, og det er denne konteksten eller sammenhengen som gir dem mening. I min tolkning må jeg dermed plassere fenomenene i en sammenheng for å kunne lese ut den mening de måtte ha (Gilje & Grimen, 1993).

Ifølge Gilje og Grimen (1993) er grunntanken i hermeneutikken at vi alltid forstår noe med utgangspunkt i forforståelsen. Forforståelsen er et nødvendig vilkår for at forståelse skal være mulig. Den *hermeneutiske sirkel* peker på akkurat dette, forbindelsen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den konteksten det må fortolkes i:

«All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse. Hvordan delen skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten skal fortolkes avhenger av hvordan delene fortolkes» (Gilje og Grimen, 1993:153).

Hvordan vi så fortolker fenomenet er avhengig av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt (Gilje og Grimen, 1993).

Oppsummert kan en si at der hvor fenomenologien er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikken opptatt av fortolkningen av meningen (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2.2. Forforståelse

En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje og Grimen (1993). Vi har alltid med oss forutsetninger som bestemmer hva som er forståelig eller uforståelig for oss. Ifølge Gilje og Grimen (1993) kan det være tre aspekter ved vår forforståelse; språk og begreper, trosoppfatning og individuelle, personlige erfaringer. Alt dette har vært med på å påvirke min studie. Teoriene jeg har valgt i studien og hvordan jeg oppfatter språket og begrepene i disse teoriene har sammenheng med hva jeg har opplevd av egen erfaring og praksis, samt tidligere og nåværende utdanning. I tillegg har min forforståelse vært med på å forme mine spørsmål i intervjuguiden, selv om jeg har tatt utgangspunkt i CLASS-manualen (Pianta et.al., 2008). Hvorfor jeg valgte akkurat denne manualen har sammenheng med min interesse for temaet emosjonell støtte og hva jeg selv har erfart i min jobb, og her vil også mine betraktninger komme til uttrykk. Mine personlige erfaringer inngår som en del av min forforståelse, og det vil også ha betydning hvordan jeg selv opplevde min oppvekst i forhold til emosjonell støtte, bl.a. hvordan jeg selv ble møtt av voksne, med tanke på tilknytning og relasjoner. Forforståelsen vil i tillegg til dette påvirke min fortolkning av data, samt drøftingene av studiens resultater.

Forforståelsen vår er heldigvis reviderbar. Den kan forandres i møtet med omverdenen og i møte med nye erfaringer. Det har jeg selv erfart både gjennom jobb og utdanning, men ikke minst gjennom møte med mine informanter og de resultatene jeg fant i studien.

3.3. Datainnsamling

3.3.1. Utvalg og prosedyrer

Hvordan vi velger et utvalg av informanter er avhengig av hva som skal studeres, dvs. studiens problemstilling. Ofte vil en velge informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009), vi har da et *strategisk utvalg*. I tillegg vil informantene bli valgt ut med bakgrunn i hvor tilgjengelige de er for forskeren, et såkalt *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2009). Hvor stort et utvalg skal være er avhengig av problemstilling og måten data samles inn på. En bør også ta i betraktning tidsaspektet i en studie. Ofte vil et studentprosjekt ha en avgrenset periode, dermed vil også utvalgets størrelse bli begrenset. Når utvalget blir begrenset vil også muligheten for å generalisere studien begrenses (Kvale & Brinkmann, 2009).

I min studie valgte jeg et strategisk utvalg med informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til min problemstilling og studiens teoretiske perspektiv (Thagaard, 2009). I mitt tilfelle var dette lærere som underviste på grunnskolenivå. Mitt utvalg bestod av 6 lærere med flere års erfaring fra skolen. Dette utvalget ble foretatt med utgangspunkt i hva jeg ønsket å studere i min oppgave. I tillegg ble informantene valgt ut med bakgrunn i tilgjengelighet (Thagaard, 2009). Det viste seg å være vanskelig å få respons på mine forespørsler. Jeg måtte dermed benytte meg av snøballmetoden (Thagaard, 2009), hvor min pilotinformant hjalp til med å skaffe informanter fra hennes skole. Ved bruk av snøballmetoden tar en først kontakt med personer som er relevante, dvs. har egenskaper og kvalifikasjoner i forhold til det som studien vil undersøke/problemstillingen. Deretter ber en disse personene om navn på andre som har tilsvarende egenskaper. Faren ved denne metoden er at en vil få personer som f.eks. arbeider sammen innenfor samme nettverk eller miljøer, og på denne måten vil kanskje den informasjonen og erfaringen som kommer fram være mye den samme/innenfor samme kultur. Målet mitt var derfor å få informanter fra ulike skoler, og jeg endte opp med informanter fra tre skoler.

Utvalget i min studie ble foretatt ved at det i første omgang ble sendt forespørsel via mail til rektorer ved 7 ulike skoler. Vedlagt denne mailen sendte jeg også informasjonskrivet om studien. Skolene som ble valgt plukket jeg ut tilfeldig fra en kommunes hjemmeside. Det kom svar fra to rektorer som ville videresende mailen til sine ansatte lærere. Jeg fikk deretter svar fra en lærer som ønsket å stille til intervju. Jeg sendte deretter mail til flere skoler/rektorer uten å få svar. På tredje forsøket sendte jeg mail til rektor på en skole i samme kommune som jeg selv jobber. Jeg hadde egentlig ønsket å unngå skoler i denne kommunen, da det er en liten kommune hvor jeg gjennom

min jobb har kjennskap til skolene. Her fikk jeg imidlertid svar fra to lærere som ville stille til intervju. De tre siste lærerne som var villige til å stille til intervju var det min pilotinformant som skaffet meg.

Jeg anser mine prosedyrer for å skaffe informanter som forskningsetisk riktig (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, [NESH], 2006), men jeg ser i etterkant at en slik måte å gjøre det på kan gi problemer med å skaffe nok informanter.

Jeg har følgende opplysninger om mine informanter:

Informant 1: kvinne, utdannet lærer, jobbet som lærer i 29 år, kontaktlærer 5. trinn

Informant 2: kvinne, utdannet lærer, jobbet som lærer i 16 år, sosialrådgiver i ungdomsskolen

Informant 3: kvinne, utdannet førskolelærer, jobbet i skolen i 18 år, kontaktlærer 2. trinn.

Informant 4: kvinne, utdannet lærer, jobbet som lærer i 18 år, kontaktlærer 5. trinn

Informant 5: kvinne, utdannet lærer, jobbet som lærer i 30 år, kontaktlærer 7. trinn

Informant 6: kvinne, utdannet lærer, jobbet som lærer i 8 år, faglærer 4.-7. trinn

3.4. Intervjuguiden

CLASS-manualen (The Classroom Assessment Scoring System, Pianta et.al., 2008) gav meg som tidligere nevnt inspirasjon til å ville undersøke temaet emosjonell støtte nærmere. Manualen ble dermed brukt som et utgangspunkt da jeg utarbeidet min intervjuguide. CLASS-manualen er egentlig et observasjonsverktøy som er utviklet for å evaluere kvalitet i klasserommet fra 1.-3. klasse. Det var derfor spennende å se om det var mulig å gjøre observasjonspunktene om til spørsmål. Det måtte noen modifikasjoner til, men temaene er de samme og spørsmålene tar utgangspunkt i de ulike temaene i CLASS-manualen innenfor området emosjonell støtte.

CLASS er utarbeidet for å skape et felles måle- og ordforråd som kan brukes for å beskrive ulike kvalitetsaspekter i løpet av tidlig barndom og de første skoleårene. Manualen er basert på utviklingsteori og forskning som legger vekt på at kvalitet på lærer-elev og elev-elev interaksjoner er den viktigste mekanismen for å fremme læring og vekst i klasserommet (Pianta et.al., 2008). Dimensjonene i CLASS fokuserer på interaksjonen mellom lærer og elev i klasserommet og hva læreren gjør med det materialet de har tilgang til. Den fokuserer ikke på andre ting som f.eks. evaluering av hvordan ting blir presentert, det fysiske miljøet eller bruk av en spesifikk rammeplan.

CLASS skårer interaksjon i klasserommet over tolv indikatorer, fordelt på fire domener. Domenene er emosjonell støtte, klasseromsorganisering, læringsstøtte og elevengasjement. Fordi denne studien er et studentprosjekt med tidsavgrensning valgte jeg kun å ta utgangspunkt i domenet emosjonell

støtte og benytte meg av de temaene som ligger innenfor dette domenet. De områdene som ligger under emosjonell støtte er temaene *positivt miljø/klima*, (negativt klima), *lærersensitivitet* og *lærerens elevperspektiv* som jeg igjen har tatt utgangspunkt i da jeg utarbeidet intervjuguidene. Jeg har bevisst valgt vekk negativt klima som tema, da jeg ville fokusere på de positive sidene ved lærernes erfaring og refleksjoner av emosjonell støtte i klasserommet og den betydningen slik støtte har for læring og deltakelse.

3.4.1. Emosjonell støtte

CLASS beskriver emosjonell støtte som lærerens evne til å skape og opprettholde et støttende og omsorgsfullt sosialt miljø i klassen. Dette er miljø som fremmer elevglede, følelsesmessig trygghet og deltakelse. Lærere som gir emosjonell støtte, bruker ofte et høflig og varmt språk, de er observante på elevenes følelsesmessige og faglige behov og klarer å gi fagene relevans for elevenes liv og det elevene er opptatt av. I emosjonell støtte inngår et positivt klima, lærerens sensitivitet og lærerens elevperspektiv (Pianta et.al., 2008)

3.4.2. Positivt klima

I klasserom med et positivt klima vil lærer og elever være entusiastiske om læring og vise respekt overfor hverandre. Læreren er varm og støttende, og er interessert i elevens hverdag. Lærer og elever har positive relasjoner med hverandre og trives tydelig med hverandre i klasserommet. Læreren formidler tydelig sine forventninger til elevene, og klimaet er preget av smil, latter og entusiasme (Pianta et.al., 2008).

3.4.3. Lærerens sensitivitet

Lærerne er sensitive når de er lydhøre og konsekvent og effektivt svarer på elevenes spørsmål, bekymringer og behov. Å undervise på en sensitiv måte omfatter bevissthet omkring individuelle elevers læringsmessige og sosiale-emosjonelle behov slik at det er mulig for lærere å forutse vanskeligheter, være i forkant og kunne gi tilpasset støtte til alle elever. Når læreren er sensitiv vil elevene vise at de trives i klassen, de opplever å bli hørt og vil søke støtte og veiledning ved behov (Pianta et.al., 2008).

3.4.4. Lærerens elevperspektiv

Elevperspektivet sier noe om i hvilken grad lærerens samhandling med elevene og klasseromsaktivitetene legger vekt på elevenes interesser, motivasjon og synspunkter og i hvilken grad læreren oppmuntrer elevene til ansvar og selvstendighet. Læreren fokuserer på elevenes sosiale

og utviklingsmessige behov, og kan være fleksibel med hensyn til undervisningssituasjonen (Pianta et.al., 2008)

3.4.5. Utarbeidelse av intervjuguiden

Jeg valgte å utarbeide en strukturert intervjuguide som skulle være en hjelp og støtte i innsamlingen av data. En intervjuguide kan ifølge Kvale og Brinkmann (2009) ses på som et manuskript som skal hjelpe til å strukturere intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Den kan inneholde noen temaer som skal gjennomgås eller den kan være en detaljert rekkefølge av vel formulerte spørsmål. Selve oppbyggingen av intervjuguiden kan ha en avgjørende betydning for hvordan atmosfæren mellom intervjuer og informant blir. Det kan oftest være lurt å starte med spørsmål om nøytrale emner som det er greit å samtale om, for å skape en god og trygg atmosfære og oppnå et tillitsforhold mellom intervjuer og informant. Deretter går en inn på spørsmål som krever mer refleksjoner omkring egne personlige erfaringer (Thagaard, 2009). Under utarbeidelsen av intervjuguiden prøvde jeg etter beste evne å formulere spørsmålene slik at de kunne gi informantene mulighet til å reflektere over temaene det ble spurt om, og å gi utfyllende svar. Det førte til at formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden ble gjort om flere ganger før selve intervjuene fant sted. Spørsmålene ble utarbeidet på en slik måte at de ikke skulle være førende for informantenes svar, men i stedet å kunne åpne opp for romslige og reflekterende svar fra informantene. Faren ved slike formulerte spørsmål var at informantene kunne snakke seg vekk fra temaet. Dette var jeg bevisst på under hele intervjuet, og opplevde at det sjelden skjedde.

3.5. Gjennomføring

3.5.1. Pilotintervju

Det ble foretatt et prøveintervju av en bekjent lærer før jeg gikk i gang med selve datainnsamlingen og intervjuene. Jeg valgte å gjennomføre et slikt intervju for å erfare hvordan det er å intervju personer, og å få en tilbakemelding på hvordan jeg ble oppfattet som intervjuer. I tillegg var det også en gjennomgang av spørsmålene for å se om spørsmålene var formulert på en slik måte at prøveinformanten oppfattet og forstod spørsmålene. Etter prøveintervjuet satt jeg igjen med en opplevelse av at det var viktige tema som var tatt opp, men at noen av spørsmålene kunne omformuleres og revideres. Jeg opplevde også at noen av spørsmålene spurte om det samme, bare formulert på en annen måte. Jeg valgte derfor å ta vekk noen av disse spørsmålene. Jeg fikk også en formening om hvor lenge intervjuene ville vare, selv om jeg i ettertid ser at tiden varierte i forhold

til hvor mye informantene hadde å si om temaet i studien.

3.5.2. Intervjusituasjonen

Intervjuene ble gjennomført ved den enkelte lærers arbeidssted, etter ønsker fra lærerne selv. Her var lærerne i sine trygge og kjente omgivelser. Vi satt på grupperom hvor intervjuene kunne foregå uforstyrret. Informert samtykke ble gjennomgått og signert rett før selve intervjuet startet, det ble gitt informasjon om selve studiet og at det ble gjort lydopptak (dette ble repetert ettersom det også stod i informasjonsskrivet). Det var ikke alle som hadde mottatt informasjonsskrivet, så dette fikk informantene lese gjennom i fred og ro før vi startet selve intervjuet. Intervjuet ble introdusert med en kort brifing hvor jeg fortalte om selve formålet med intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009), og hvilke tema vi skulle gjennomgå, før jeg gikk over til spørsmålene i selve intervjuguiden.

Intervjuene startet med generelle spørsmål som gikk på utdannelse, erfaring og ansiennitet. Jeg oppfordret også informantene til underveis å komme med konkrete eksempler i relasjon til generelle utsagn. Konkrete beskrivelser bidrar til å tydeliggjøre informantenes meninger og holdninger og er derfor viktig for tolkningen av materialet (Thagaard, 2009). Deretter gikk jeg over til spørsmål som omhandlet selve temaene. Jeg avsluttet alltid intervjuene med å spørre om det var noe mer informantene ønsket å legge til. Jeg ser ut fra de svarene jeg fikk at flere av spørsmålene kunne føre til de samme tanker og svar, men gjerne sagt på en annen måte.

Jeg valgte å ikke sende ut intervjuguiden til informantene på forhånd, da jeg ønsket å få deres spontane refleksjoner og umiddelbare reaksjoner på spørsmålene direkte i selve intervjusituasjonen. Jeg tilstrebet meg å ha en tillitsfull atmosfære under selve intervjuet og å skape en nærhet til informantene slik at de skulle føle seg trygge i situasjonen. Jeg lyttet oppmerksomt og utviste interesse, forståelse og respekt for informantenes svar. Når informantene svarte på spørsmålene besvarte jeg dette med små nikk, mm og ja, såkalte *prober* (Thagaard, 2009). Hensikten med slike prober var å signalisere min interesse for det informantene sa, samtidig som jeg oppfordret informantene til å utdype svarene. Dersom informantene ikke oppfattet spørsmålene med det første, ga jeg forklaring på hva jeg mente eller jeg omformulerte spørsmålene. Dette var noe jeg ikke behøvde å gjøre så mange ganger. Ved flere anledninger kom jeg med oppfølgingsspørsmål, særlig når jeg fikk svar som jeg oppfattet var ekstra interessante i forhold til temaet. Jeg ga også oppfølgingsspørsmål dersom jeg oppfattet at informantenes svar var veldig korte og jeg ønsket mer informasjon. Dette falt seg naturlig både for meg og for informantene. Det anses at intervjuene ble gjennomført etter de etiske retningslinjer som NESH (2006) legger til grunn for forskning.

3.5.3. Transkripsjon

Intervjuene er i ettertid blitt transkribert eller oversatt fra talespråk til skriftspråk. Transkripsjon av et intervju er en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og den skrevne tekst kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer (Kvale & Brinkmann, 2009). Å transkribere betyr å transformere, dvs. å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009). Fordelen med å transkribere fra talespråk til skriftspråk er at intervjuene bli strukturert slik at det er lettere å få en oversikt over hva som er sagt og dermed kunne legge bedre til rette for analyse. Slik kan en si at struktureringen i seg selv er en start på analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Faren ved en transkripsjon er at en mister verdifull informasjon om kroppsspråket, f.eks. kroppsholdning og gester til den som intervjues. Samtidig vil også stemmeleie, intonasjon, åndedrett og gjerne latter eller usikkerhet gå tapt. Dermed kan transkripsjonen medføre en svekkelse av gjengivelsene av et intervju. Jeg valgte å løse dette ved at jeg i selve transkriberingen satte tankestrek når informantene tok tenkepauser eller virket usikre, jeg skrev ned ord som ehh, mm, o.l. og skrev ned latter i form av he he.

Selve transkripsjonen tok lang tid, gjennomsnittlig 5-6 timer pr. intervju. Jeg vurderte om jeg skulle få andre til å transkribere, men fant ut at jeg da ville miste verdifull informasjon om informantene og dataene, som for eksempel nøling i svarene eller latter. Dermed valgte jeg å avsette den tiden det tok med å transkribere. Hvert intervju ble mellom 11 og 15 sider. Tilsammen ble det 74 transkriberte sider (transkribert ved hjelp av programmet NVIVO). Jeg valgte i transkripsjonen å skrive ordrett det som ble sagt, bl.a. tok jeg med de fleste småord og satte tankestrek når informantene stoppet opp i svaret for å tenke seg om. Jeg valgte også å transkribere på den dialekten som informantene har, men har valgt i selve oppgaven å skrive sitater på bokmål slik at ikke den skriftlige gjengivelsen skal kunne identifisere informantene.

Også i transkripsjonen skal etikken gjøre seg gjeldende. I tillegg til selve lydopptakene skal også det transkriberte intervjuet oppbevares konfidensielt og slettes når studien er ferdig i henhold til NSD`s retningslinjer om personvern (vedlegg 1). En bør også være bevisst på hvordan sitater fra transkripsjonen blir gjengitt i den skriftlige rapporten. Sitater kan lett tas ut fra sin mening når det står for seg selv, noe jeg har prøvd å ta hensyn til når jeg har analysert og sitert dataene.

3.6. Analyse og tolkning

Analyse

Jeg har i denne studien valgt en temasentrert analyse (Thagaard, 2009), hvor jeg retter fokus på utvalgte tema og sammenligner informasjon fra alle informantene om disse temaene. For å oppnå en helhetlig forståelse av hvert tema vil analysen innebære å analysere utsnitt av teksten i forhold til sammenhengen teksten er en del av (Thagaard, 2009). Analyser av sammenhenger mellom temaer gir dermed grunnlag for en helhetlig forståelse (Thagaard, 2009). En temasentrert tilnærming er basert på at teksten inndeles i kategorier som representerer tema som er sentrale i studien (Thagaard, 2009). Kategorisering kan gi overblikk over store mengder transkripsjoner og dermed gjøre det lettere å sammenligne og teste hypoteser (Kvale & Brinkmann, 2009). Med kategorisering menes at man lager ulike kategorier som man plasserer uttalelser fra intervjuet i. Intervjuguiden kan brukes som utgangspunkt for kategorien man velger (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010).

Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2009). I analysen utvikles intervjuerens mening, intervjupersonenes egen forståelse hentes fram i lyset, og forskeren presenterer nye perspektiver på fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er det jeg i min analyse av datamaterialet har forsøkt å gjøre.

Utgangspunktet for studiens analyse var intervjuguiden hvor jeg hadde delt opp spørsmålene innenfor fire hovedtema; begrepet emosjonell støtte, positivt klima, lærerens sensitivitet og lærerens elevperspektiv. I analyseprosessen startet jeg derfor med å kategorisere informantenes svar innenfor hver enkelt spørsmål under hovedtemaene, f.eks. å skape gode relasjoner, forventninger, respekt, trivsel, lydhør, fleksibel undervisningssituasjon osv. (se forøvrig vedlegg 3). Jeg trakk ut det jeg mente var vesentlige svar ut fra disse undertemaene, og tok vekk svar som jeg mente ikke hadde noen betydning (min tolkning). Deretter sammenlignet jeg svarene fra informantene og noterte ned likheter i svarene fra informantene, men også svar som bare en eller to informanter hadde svart, men som jeg mente kunne ha betydning for oppgaven (min tolkning). Det som da viste seg var at informantene hadde kommet inn på mye av de samme emnene under flere av hovedtemaene (f.eks. å se elevenes behov), men bare sagt på forskjellige måter. Jeg gikk derfor på ny gjennom dataene jeg hadde samlet innenfor intervjuguidens kategorier, sammenlignet svarene og fant likheter /ulikheter i hva informantene hadde svart under de ulike temaene. Det dannet seg dermed nye meningskategorier som jeg deretter kodet svarene i, og som ga mening i forhold til min problemstilling. Kvale og Brinkmann sier også at meninger i lange intervjuutsagn reduseres til få og enkle kategorier når koding formes ut fra kategorisering. Følgende meningskategorier ble dermed

valgt; lærerens oppfattelse av begrepet emosjonell støtte, elevperspektivet, trygghet og gjensidig tillit i klasserommet, relasjonsbygging lærer-elev, lærerrollen/kompetanse og elevenes deltakelse i klasserommet. Disse kategoriene vil danne utgangspunktet for presentasjon av resultater (kapittel 4), og de vil også danne utgangspunktet for en meningsfortolkning hvor jeg reflekterer over/tolker dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2009), når jeg i kapittel 5 drøfter mine resultater i lys av teori og forskning.

Faren ved en slik analyseprosess som er gjort her, er at sammenhengen i informantenes svar deles opp og løsrives fra sin opprinnelige sammenheng, og informantens selvforståelse kommer lite til syne i analysen og tolkningen av datamaterialet, i og med at det er forskerens perspektiv som preger de tema og kategorier som velges i analysen (Thagaard, 2009). Jeg har forsøkt å løse det ved at jeg under hele analyseprosessen har hatt bevissthet om å få fram informantenes svar på best mulig måte, men ser at mitt perspektiv og forforståelse likevel kan ha hatt innvirkning på resultatene.

Tolkning

Tolkningen skjer gjerne samtidig med analysen da vi allerede fra starten av tolker meningene i intervjuene når vi analyserer og setter svarene inn i kategorier (Thagaard, 2009). I en fortolkning vil den som fortolker gå utover det som direkte er sagt, og vil finne frem til de meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke umiddelbart kommer fram i en tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Utgangspunktet for en fortolkning er den forståelsen forskeren utvikler av hvordan informanten forstår seg selv og sin livssituasjon. Forskeren tolker dataene ut fra sitt eget faglige ståsted og kan ha en annen forståelse enn informantens. Forskerens tolkninger kan imidlertid være nært knyttet til informantens selvforståelse (Thagaard, 2009).

Jeg opplevde selv at min tolkning foregikk under hele forskningsprosessen. Allerede i intervjusituasjonen begynte jeg å tolke svarene informantene ga, i forhold til min egen forforståelse og det jeg hadde kjennskap til av teori og tidligere forskning. I selve analyseprosessen ble det også foretatt en tolkning da jeg trakk ut enheter fra svarene som jeg mente var vesentlige for min studie, og satte svarene inn i de meningskategoriene jeg valgte ut fra analysen. Hoveddelen av fortolkningen skjer allikevel i drøftingen mellom resultater, teori og tidligere forskning. Det er her forskeren utvikler en forståelse av informantenes selvforståelse og enten forsøker å gjengi den forståelse informantene formidler, eller kommer med alternativ tolkning til informantenes svar (Thagaard, 2009). Her vil forskerens eget ståsted og forforståelse ha en sterk påvirkning på de resultatene som kommer ut fra tolkningen.

Jeg har under hele analyse- og tolkningsprosessen prøvd å være bevisst mitt eget ståsted i forhold til informantenes ståsted for å få tydelig fram deres oppfattelse av emosjonell støtte, som var utgangspunktet for denne studien.

3.7. Studiens troverdighet

3.7.1. Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2009) og kan knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles. Jeg har i min studie beskrevet studiens framgangsmåter så konkret og spesifikt som mulig, ved å si hva jeg har gjort, hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har, og hvordan studien er gjennomført. Jeg har forsøkt å styrke reliabiliteten i denne studien ved å gjøre mine forskningsstrategier og analysemetoder så transparente som mulig for leseren (Silverman, 2006). Reliabilitet kan også knyttes til spørsmålet om andre forskere som bruker de samme metoder og problemstilling vil komme fram til samme resultat som i denne studien. Ved at flere forskere hadde deltatt i denne studien kunne reliabiliteten økt, men så lenge dette var et studentprosjekt, var det begrensede muligheter i hvordan studien kunne gjennomføres.

3.7.2. Validitet

Validitet knytter vi til spørsmålet om forskningens gyldighet (Thagaard, 2009), og om gyldighet av de tolkningene undersøkelsen fører til. Validitet kan også knyttes til at tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2009). Også her kan vi få fram validiteten ved å se på studiens gjennomsiktighet/transparens (Silverman, 2006). Det betyr at forskeren må tydeliggjøre de fortolkninger han/hun har kommet fram til og hvordan analysen gir grunnlag for konklusjoner som blir tatt. Ved å kritisk gjennomgå analyseprosessen kan forskeren styrke studiens validitet (Thagaard, 2009).

Jo flere studier rundt et tema som bekrefter hverandre, jo mer valid blir resultatene, ifølge Thagaard (2009). Det er gjennomført en del studier på temaet emosjonell støtte (se kapittel 2) og flere av studiene konkluderer med at emosjonell støtte er positivt for elevenes læring og deltakelse. Disse studiene underbygger min studie, men spørsmålet er om min analyse og tolkning av data er påvirket av tidligere forskning på området og at det er årsaken til min konklusjon? Da bør en sette spørsmålsteget ved studiens gyldighet. Jeg har i oppgaven prøvd å tydeliggjøre hva jeg har gjort og hvordan jeg har kommet fram til resultatene som foreligger, for å styrke validiteten i oppgaven.

Spørsmålene i intervjuguiden kan f.eks. ha vært med på å legge føringer for de svarene informantene ga i intervjuet. Spørsmålet er om resultatene hadde blitt anderledes dersom lærerne fikk svare fritt om emosjonell støtte, uten at spørsmålene hadde kommet inn på temaene positivt klima, elevperspektiv og lærerens sensitivitet. Det bør en også ta høyde for før en vurderer om studien er valid. Men igjen så er dette et studentprosjekt med begrensede muligheter, bl.a. når det gjelder tidsbruk og størrelse på utvalg. Resultatet av studien kunne nok blitt anderledes ved andre spørsmål eller ved å benytte andre informanter, men slike ting er det vanskelig å si noe om før en har foretatt en lignende studie, gjennomført av andre forskere, med samme tema som utgangspunkt.

3.7.3. Overførbarhet

Overførbarhet knyttes til vurderinger vedrørende spørsmålet om tolkningene som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde andre sammenhenger. (Thagaard, 2009). Jeg vil i denne studien være forsiktig med å trekke slutningen om at studien er relevant i en større sammenheng. Utvalget er for lite til at studien kan overføres til andre situasjoner. Samtidig ser jeg at studiens resultater er i tråd med tidligere forskning om emosjonell støtte, og selv om resultatene gjelder for det utvalget som deltok i studien, kan jeg tenke meg at der er flere lærere i skolen som vil kjenne seg igjen i de resultatene som er presentert i kapittel 4.

3.8. Forskningsetiske vurderinger

Gjennom hele min forskningsprosess har jeg vært berørt av gjeldende retningslinjer for forskningsetikk utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). Det har hjulpet meg til å stille spørsmål ved mine egne etiske oppfatninger og holdninger, og å ta stilling til og utøve et godt skjønn gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har hele tiden vært bevisst mine egne refleksjoner rundt problemstillingen og satt disse i lys av egen forforståelse og hvilken innvirkning min forforståelse kan ha hatt på de valg jeg har foretatt i hele forskningsprosessen.

Å bli forsket på kan innebære flere etiske dilemma for informantene. Temaet for forskningen kan gjerne medføre at en informant åpner seg opp og forteller om egne private tanker og opplevelser. Det blir dermed viktig for forskeren å tenke på hvordan forskningen kan legges opp uten at det medfører uheldige konsekvenser for informantene. I utarbeidelse av min intervjuguide la jeg vekt på at spørsmålene ikke skulle legges opp til svar som var av privat karakter, da jeg ikke var ute etter å få

opplysninger som omhandlet informantenes private liv, selv om en aldri kan være sikker på at informantene ikke vil svare ut fra sine private forhold. Svarene som mine informanter ga i intervjuet var preget av personlige erfaringer som lærer, men ikke på en slik måte at de gikk inn i personens emosjonelle og private sfære.

All forskning skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, noe som bl.a. innebærer at en skal respektere informantenes integritet, frihet og medbestemmelse (Kleven, et.al., 2014). Det betyr at den det skal forskes på skal få nødvendig informasjon om studien, slik at han/hun er innforstått med hva det dreier seg om. Personene som er med i et forskningsprosjekt skal informeres om forskningen før den starter, på en slik måte at de oppfatter og får en forståelse av det som det skal forskes på (NESH, 2006). Mine informanter fikk i forkant av intervjuene tilsendt eller utlevert skriftlig informert samtykke (vedlegg 2) om studien som de fikk lese gjennom og signere. Denne informasjonen ble også gjentatt muntlig i forkant av intervjuet, og det ble også tydelig informert om at informantene når som helst kunne trekke seg fra studien uten at det fikk noen konsekvenser for dem.

Ifølge NESH (2006) skal alle data som innhentes i et forskningsprosjekt behandles konfidensielt. Det er forskers ansvar og plikt å hindre at informasjonen skader personene som er med i forskningen. Særlig i rapporteringen av et forskningsprosjekt skal kravet om konfidensialitet være tilstede. Det betyr at forskningsmaterialet må anonymiseres slik at det ikke kan føres tilbake til informanten. All forskning hvor en skal behandle opplysninger som enten direkte eller indirekte kan knyttes opp mot enkeltpersoner skal meldes til personvernombudet for forskning (NSD). I tillegg er der også krav til hvordan datamaterialet skal lagres. Noe av det første jeg gjorde i min studie var å søke NSD om godkjenning for å gjennomføre studien (vedlegg 1). Sammen med forespørsel om deltakelse fikk deretter informantene skriftlig informasjon om studien, hva som var formålet og at alle data som ble samlet inn skulle behandles konfidensielt, dvs. uten navn som på noen måte kunne knyttes opp mot informantene. Denne informasjonen ble igjen repetert rett i forkant av intervjuet. Alle data og sitater som er blitt benyttet i den skriftlige rapporten er i tillegg anonymisert slik at det ikke kan identifisere mine informanter. Filer med datamateriell på PC ble låst med passord, og utskrifter av analysemateriell ble oppbevart nedlåst når de ikke var i bruk. Alt datamateriell, lydfiler og analyseutskrifter etc. vil bli slettet når oppgaven er blitt vurdert.

Jeg har i min skriftlige rapport av studien forsøkt etter beste evne å fremstille resultatene på en slik

måte at studien er akseptabel for informantene med hensyn til innhold og anonymitet, samtidig som den også skal formidle et faglig relevant perspektiv (Thagaard, 2009).

4. PRESENTASJON AV RESULTATER

Formålet med studien har vært å undersøke hvordan lærere oppfatter emosjonell støtte og betydningen ulike sider av en slik støtte kan ha for elevenes læring og deltakelse i klasserommet. På bakgrunn av analysen av datamaterialet har jeg delt inn resultatene i seks kategorier som presenteres i oppgaven. Dersom en sammenligner disse kategoriene med Pianta et.al.'s (2008) definisjon av emosjonell støtte og deres konkretisering/utdyping av hva emosjonell støtte er (positivt klima, lærerens elevperspektiv og lærerens sensitivitet), vil en se at resultatene i studien har sammenheng med og beskriver mye av det samme innenfor de ulike områdene av emosjonell støtte.

Informantenes oppfattelse av emosjonell støtte blir beskrevet i den første kategorien. Deretter utdypes ulike sider ved emosjonell støtte i de neste kategoriene. I den siste kategorien kommer det fram hvilken betydning de ulike sidene ved emosjonell støtte har å si for elevenes læring og deltakelse.

Følgende kategorier presenteres:

4.1. *Lærerens oppfattelse av begrepet emosjonell støtte*

4.2. *Elevperspektivet*

4.3. *Trygghet og gjensidig tillit i klasserommet*

4.4. *Relasjonsbygging lærer-elev*

4.5. *Lærerrollen/kompetanse*

4.6. *Elevenes deltakelse i klasserommet*

Jeg har valgt å ta med sitater fra informantene i presentasjonen for å fremheve informantenes svar, og på den måten tydeliggjøre at det er informantenes meninger som kommer fram i min presentasjon av resultatene.

4.1. Lærerens oppfattelse av begrepet emosjonell støtte

Resultatene viser at informantene oppfattet emosjonell støtte som noe en som lærer gir elevene utenom det faglige. Som lærer møter du elevene på en god måte, du ser elevene og viser at du bryr deg som lærer, slik at elevene føler seg ivaretatt og sett for å kunne yte best mulig og klare seg best mulig.

Informant 1: *Jeg forstår med det at det er viktig at elevene føler seg ivaretatt og sett for at de skal yte best mulig og klare seg best mulig, og at det er viktig å sette ord på positive*

forsterkninger på bra atferd også når de får det til, og gi respons på skolearbeid og sånn for å prøve å bygge elever og slipe edelstener, det er det vi driver på med.

Informant 2: Det er å møte eleven på en måte, se eleven og vise at du bryr deg, vise at du, ja, hvordan eleven har det. Vise at du liker elevene, ser hvis de har en dårlig dag og prøve å finne gjerne, eh altså møte eleven, ikke bare gi faglig støtte.

Gjennom emosjonell støtte viser læreren at han/hun bryr seg om eleven som et helt menneske, støtter elevens egne følelser og opplevelser, og ser eleven for den han/hun er. Læreren er sensitiv og observant på hva eleven har med seg inn i skolen av egne erfaringer og opplevelser fra hjem og egen oppvekst, og er bevisst på at læreren både skal utvikle og håndtere dette på best mulig måte i skolen. Som lærer må du finne en nøkkel til å nå inn til alle elevene på. En skal ikke bare ha fokus i forhold til det skolefaglige, men skape trygghet hos elevene fordi trygge elever lærer best.

Informant 5: En slags støtte rundt elevene, utover det reint faglige, en slags støtte til deres følelser og opplevelser – ja, den hele eleven og den følelsesmessige delen.

Informant 4: Da tenker jo jeg på følelsesregisteret, å støtte elevene der de er, samt å bygge opp og være en støtte for elevene, altså det går på følelser, tenker jo jeg.

Resultatene viser at informantene var enige i at emosjonell støtte handler om å se elevenes behov, både faglig og følelsesmessig, å kunne støtte elevene ut fra elevenes eget ståsted og å skape gode og trygge rammer rundt elevene. Fokuset lå på elevene og deres behov, og jeg vil i neste avsnitt gå nærmere inn på flere funn som omhandlet lærerens perspektiv på eleven. Informantenes oppfattelse av emosjonell støtte er i samsvar med Pianta et.al.'s (2008) definisjon av emosjonell støtte.

4.2. Elevperspektivet

Resultatene viser at informantene legger vekt på viktigheten av å se den enkelte elev hver dag, og følge opp den enkelte. Ved å ha blick for hver enkelt elev kunne læreren skape gode relasjoner, god trygghet og ha god kontakt med elevene. Det mente informantene hadde betydning for elevenes

læring og deltakelse i klasserommet.

Informant 4: Det viktigste i en klasse er at du har blick på den enkelte elev, du skal se den enkelte elev, det er jo det, du må ha elevperspektivet.

Informant 4: Jeg starter alltid med å si god morgen til de. Det gjør jeg bare for at jeg da skal ha blikkontakt, og se hvor eleven er når han kommer om morgenen. Da merker jeg fort om eleven har hatt en dårlig start på dagen.

Informantene mente at å se den enkelte elev og de behovene elevene hadde, var særlig viktig overfor de sårbare elevene. For elever som var stille og rolige eller hadde særlige behov var det viktig at læreren var sensitiv og så elevene for den de var. Selv om elevene kunne utfordre deg som lærer var det viktig å signalisere overfor de sårbare elevene at du hadde tro på dem og at elevene opplevde å kunne stole på læreren. Her var det viktig å lytte til hva elevene mente og sa, støtte elevene i deres vansker, og oppmuntre elevene til å komme og fortelle til læreren dersom det var noe som var vanskelig for dem.

Informant 4: (...) og det å være sensitiv, det å være oppmerksom på de (elevene) og det å se de og gi de støtte for den de er. Det er det viktigste. For det at som jeg sier, elevene er, det er ikke to elever som er like (...), så du møter forskjellige elever og du må bruke deg selv for å nå alle, du må bruke tid på å bli kjent med dem, du må litt under huden på dem. Og da er det veldig viktig å igjen være en person de stoler på.

Informantene trakk også fram å ha god kjennskap til elevene. Å vite hvem elevene var og hva de hadde med seg i bagasjen når de kom til skolen, kunne være med på å hjelpe læreren til å forstå eleven bedre og gi den hjelp og støtte som eleven hadde behov for. Det var også lettere å da kunne ha et ekstra øye på de elevene som læreren visste hadde en eller annen form for vansker, og legge til rette for at elevene skulle oppleve trygghet i klassen. Å komme tett på elevene kunne ha en forsterkende effekt og dermed ha betydning for hele elevens trivsel.

Informant 1: Det er jo viktig for det henger sammen, for mennesket er helt. Så det henger sammen. Det sosiale behovet, de må jo ha trygghet, de må føle de er i en gruppe, de må høre til en plass, de må ha venner, de må føle at der er en voksen der som ser de og bryr seg

om de, at vi vil dem vel. Det er jo kjempeviktig at de forstår det.

Flere av informantene trakk fram observasjon og kartlegging av elevene som en del av det å bli godt kjent med elevene. En av informantene sa også at ved å ha en samtale med hver enkelt elev i starten av skoleåret og å småprate daglig med elevene, ble hun godt kjent og kom inn «under huden» på elevene. Ved å bli godt kjent med elevene var det lettere for læreren å oppdage dersom det oppstod forandringer av noe slag.

Informant 2: Det går litt på det å ikke bare se massen, men at du legger merke til de små tingene som skjer, du legger merke til at den stille eleven for eksempel har endret seg eller at der er noen konflikter der i det hjørnet. Altså at du har antennene ute og senser hva som skjer i klassen. Du står ikke bare med ryggen til og skriver på tavlen og tror at alle har det greit, liksom, du legger merke til ting som skjer, tenker jeg.

Informantene la også opp til at de oppmuntret elevene til selv å komme og snakke med lærer ved behov når det var noe som var vanskelig, eller noe de ville ta opp med lærer. På den måten kunne læreren møte elevene der elevene var den dagen, enten det gjaldt vansker eller gleder.

Resultatene viste at når det gjaldt å ha fokus på hver enkelt elev, var det viktig å vite hvor elevene lå utviklingsmessig og sosialt. Å legge tilrette både faglig og sosialt ut fra hver enkelt elevs forutsetninger ville gi gode forutsetninger for elevenes læring, mente informantene. Ikke minst var det viktig å finne ut hva elevene var interessert i og ta utgangspunktet i det for å motivere elevene for deltakelse i timene.

Informant 2: Som lærer er det jo alltid noe du må tenke på hvis du skal begynne med et nytt tema, hvor er eleven, kjenner de noe av dette fra før, er de opptatt av dette, hvordan kan jeg få de opptatt av det dersom de ikke er det.

Ved å være sensitiv overfor elevene og se hver enkelte elev som han /hun var, ha god kontakt med hver enkelt elev og ha god kjennskap til den enkelte, ville både lærer og elever oppleve trygghet i klasserommet.

Informant 3: Det er jo veldig viktig at du er sensitiv overfor de elevene du skal ha. Spesielt, altså det som kan være vanskelig det er når du ikke kjenner klassen. Hvis du skal inn i en

time bare og ha en klasse og du ikke aner hvordan de er, du skal bare ha en time som vikar, i forhold til det å ha en klasse der du er trygg og der elevene er trygge og ja, så blir det to helt forskjellige settinger. Så det å ha en god relasjon, god trygghet og god kontakt med de og vite litt om de det er ja, jeg tror det nesten ikke kan måles det, tror jeg.

Gjennom elevperspektivet la informantene vekt på betydningen av å ha fokus på hver enkelt elev, legge tilrette ut fra elevens behov gjennom å ha blikk for den enkelte, ha god kontakt med hver elev og ha god kjennskap til samtlige elever. Med elevperspektivet kunne lærerne legge tilrette både faglig og sosialt ut fra hver enkelt elevs forutsetninger. Dette kunne skape trygghet hos elevene og dermed motivere elevene for deltakelse og læring i timene. Det som informantene her kom inn på finner vi også igjen i Pianta et.al.'s (2008) definisjon av emosjonell støtte og lærerens sensitivitet og elevperspektiv.

4.3. Trygghet og gjensidig tillit i klasserommet

Noe av det som var fremtredende i svarene fra informantene da vi var inne på spørsmål som omhandlet et positivt klima i klassen, var trygghet og gjensidig tillit. Informantene mente at ved å bygge gode rammer rundt det som skjer i klasserommet, enten det var faglig eller sosialt, så ville elevene oppleve trygghet. Gode rammer kunne skapes gjennom å ha tydelige klasseregler. Det kunne være regler som gjaldt både det sosiale, f.eks. hvordan en skulle være mot hverandre, det som gikk på akseptabel atferd eller regler som også omhandlet det emosjonelle.

Informant 5: (.....) og at de reglene ikke bare er du skal ikke, du skal ikke, men hva du egentlig skal. At her i klassen er det lov til å bli lei seg, vi har lov å si ifra, vi har lov å si feil, at det også er en del av klassereglene.

Det var også nødvendig mente en av informantene, med både skrevne og uskrevne regler. Ikke minst kunne uskrevne regler gå på hva læreren forventet av sine elever. I den forbindelse ble det trukket fram det å være en tydelig voksen i klasserommet. Med en tydelig voksen ville elevene vite til enhver tid hva som var forventet av dem. En tydelig voksen kunne også være en lærer som var sensitiv og som viste tydelig at han/hun så elevene og brydde seg om dem. Elevene ville oppleve at læreren var til å stole på, og det ville være med på å skape en god trygghet mellom lærer og elev og å skape et godt tillitsforhold dem imellom. Det ville også sannsynligvis kunne føre til at elevene ville bry seg mer om sine medelever og dermed legge grunnlaget for et godt sosialt miljø i klassen.

Informant 4: (...) *må ha et godt klassemiljø, hvor elevene skal være trygge, elevene skal kunne tørre å si ting, være trygge på hverandre, være trygg på læreren. Det skal være rom for å feile, være rom for å være seg selv. Få lov å være sin egenart.*

Informantene var også inne på det å være et godt forbilde og rollemodell for sine elever. Å være et godt forbilde og rollemodell og behandle alle med respekt, mente informantene ville medføre at læreren fikk respekt tilbake og at elevene også ville møte sine medelever med respekt.

Informant 4: *Du skal være god rollemodell, samtidig så skal du ha respekt for deres tanker, følelser og ikke minst personlighet og evner. Du skal ha respekt for det mennesket du møter uansett om det er elev eller voksen. Men har du ikke respekt for deg selv, så har du ikke respekt for andre heller.*

Resultatene viste også at et trygt og godt klima i klassen ville føre til at elevene ville tørre å delta mer i klassen og bli mer motivert for læring. Informantene sa at når elevene og lærer var trygge på hverandre så var det lettere for elevene å komme til læreren og snakke med henne ikke bare om det faglige, men også om forskjellige ting de hadde opplevd.

En av informantene nevnte også at trygghet hos lærer og elev, samt et godt tillitsforhold dem imellom kunne føre til en god atmosfære i klassen, noe som igjen kunne føre til gode læringsvilkår for elevene.

Informant 5: *De får jo en mye bedre læring, tenker jeg, og det blir et mye hyggeligere liv å lære når du er trygg.*

Resultatene viste at betydningen av trygghet og gjensidig tillit i klasserommet kunne føre til en god atmosfære i klasserommet, som igjen kunne skape gode læringsvilkår for elevene. En god atmosfære ble skapt ved at læreren var en tydelig og god rollemodell som viste at han/hun brydde seg om elevene og viste tydelig hva som var forventet av elevene. Tydelige klasseregler og gode rammer førte også til et godt tillitsforhold mellom lærer og elev, i tillegg til gjensidig respekt dem imellom. Dette er sider ved den emosjonelle støtte som Pianta et.al. (2008) trekker inn og konkretiserer under positivt klima og lærerens sensitivitet.

4.4. Relasjonsbygging lærer-elev

Informantene understreket flere ganger betydningen av å skape gode relasjoner mellom lærer og elev, og at relasjoner var viktig for å skape et godt klima i klassen.

Informant 2: For jeg tenker at hvis du har fått en god relasjon til elevene så er mye gjort, både i forhold til læring, men også hvis det blir aktuelt med grensesetting. Eller hvis du må jobbe med læringsmiljøet, så jeg føler at halve jobben er det å skape gode relasjoner til elevene først.

Informant 1: Når jeg bygger god relasjon til en og en så virker det inn på klassemiljøet og at det blir lite tull og bråk, og at det blir en positiv stemning til læring.

Resultatene viser at det å bygge gode relasjoner mellom lærer og elevene kunne føre til et bedre klima både med tanke på et godt læringsmiljø og et godt arbeidsmiljø hvor takhøyden for å lage bråk var liten. Gode relasjoner ville kunne medføre et roligere arbeidsmiljø og dermed en god stemning blant elevene.

Hvordan lærerne bygget relasjoner med elevene ble trukket fram fra samtlige informanter, og det var samsvar mellom de ulike svarene her. Informantene ga tilbakemelding om at de bygget gode relasjoner med elevene ved å gi dem anerkjennende blick og positive kommentarer. De trakk også fram at det å snakke med elevene om ting som elevene var interessert i, ikke bare i skolesammenheng, men også fritidsinteresser, var med på å skape gode relasjoner mellom læreren og elevene. Elevene opplevde at lærer viste en genuin interesse for eleven, noe som førte til tillit og gode relasjoner. En av informantene hadde også opplevd at anerkjennende svar fra lærer oppmuntret de rolige og usikre elevene til å tørre å svare i klassen.

Informant 5: Når jeg ser, når elevene våger seg utpå og svarer på et spørsmål, gjerne de som ikke pleier å tørre, hvor viktig det er med lærerens blick og kommentarer til det svaret. Og spesielt hvis det er feil. At eleven tør å spørre igjen. Og at læreren er observant på de andres blick og kommentarer.

Det gikk også igjen i svarene fra informantene at det å være en tydelig voksen var en del av å bygge gode relasjoner med elevene. Ved å være en tydelig voksen opplevde informantene at elevene stolte på læreren som så eleven for den han/hun var. En tydelig voksen ga også elevene støtte ut fra

elevenes eget ståsted, noe som oppmuntret elevene til deltakelse i timene.

Informant 4: Men jeg er veldig opptatt av at vi skal ha en dialog og at de skal føle at det er trygt å komme til meg samtidig som jeg skal være en tydelig voksen, tydelig rolleperson. Og de skal vite her – jeg sier alltid til dem at de må se på det som en båt. Jeg er kaptein, dere er styrmenn. Kapteinen bestemmer, styrmennene er med så skuta går rett vei.

Gode relasjoner ble også bygget gjennom å lytte til elevene og ta dem på alvor. Det å ta seg tid til å lytte dersom en elev kom og ville snakke med læreren syntes informantene var viktig i relasjonsbyggingen. Elevene ville dermed oppleve å bli hørt og tas på alvor.

Respekt ble trukket fram som en del av relasjonsbyggingen mellom lærer og elev. Ved å være en god rollemodell og vise elevene respekt ville en også få respekt tilbake fra elevene. Med respekt mente informantene at elevene ble hørt og tatt på alvor, læreren viste elevene at han/hun brydde seg om dem og aksepterte dem slik de var. Samtidig var det viktig å møte elevene ut fra elevens eget ståsted. En av informantene understreket også at gjensidig respekt var viktig i relasjonsbyggingen.

Informant 2: Og jeg vet jo at der er mange voksne, eller lærere som gjerne snakker om at elevene må respektere oss, men de er gjerne ikke like flinke andre veien igjen.

Det kom også fram av resultatene at forventninger til elevene var et tema informantene mente ville være med på å skape gode relasjoner til elevene. Det var viktig for lærerne å være tydelig og vise forventninger overfor elevene både faglig og sosialt.

Informant 5: Jeg er en nokså tydelig person og nokså direkte, og jeg formidler vel egentlig med, altså jeg setter meg forventninger faglig, men så har jeg et sett med forventninger til oppførsel, atferd.

Informantene var opptatt av å gi elevene ansvar i klassen, og at det også var med på å bygge gode relasjoner til elevene. Ved å få ansvar opplevde elevene at læreren stolte på dem og hadde tillit til det de gjorde. Elevene fikk vist hva de kunne overfor læreren.

Informant 5: Men i klassediskusjoner så snakker vi og om ansvar for hverandre, ansvar for at ingen har det vondt, at alle har et felles ansvar for at ingen går alene ute, og at alle har

plikt å si ifra til meg hvis noen gjør det (...). Så de, jeg prøver å trene de til å se at de har ansvar for hverandre.

Elevene ville vokse på det å få ansvar, mente en av informantene og det kunne skape selvstendighet hos elevene. Men det var noe som måtte skje gradvis slik at elevene var klar for å ta ansvar for egen læring og egne valg. Det var viktig å stole på at elevene klarte å gjennomføre det de ble bedt om, noe som igjen skapte tillit og god relasjon mellom lærer og elev.

Informant 4: Det er de som har ansvar for sin læring. Jeg har ansvar for å legge til rette for det. Og det sier jeg tydelig, jeg skal gjøre alt som står i min makt for at du skal kunne lære, men det er du som må bestemme deg for om du vil lære.

Relasjonsbygging mellom lærer og elev var for informantene viktig for å skape et positivt klima i klasserommet, noe som igjen kunne føre til et godt læringsmiljø med god stemning blant elevene. Relasjoner ble skapt gjennom at læreren anerkjente elevene og ga dem ros og positiv oppmuntring. Lærerne viste interesse for det elevene var opptatt av, de lyttet til elevene og tok dem på alvor. I tillegg ble det gjennom gjensidig respekt skapt gode relasjoner mellom lærer og elev. Lærerne ga elevene ansvar som elevene kunne vokse på og hadde tydelige forventninger både når det gjaldt det faglige og det sosiale. Resultatene samsvarer med sider av den emosjonelle støtten som Pianta et.al. (2008) beskriver både innenfor et positivt miljø, lærerens sensitivitet og lærerens elevperspektiv.

4.5. Lærerrollen/kompetanse

I tillegg til å skape gode relasjoner mellom seg og elevene var også flere av informantene opptatt av hvordan de selv framstod som lærer og hvordan de påvirket elevene med sin måte å være på og å undervise på. Resultatene viste at for informantene var det viktig å fange opp elevenes signaler dersom de var lei seg eller det var noe som plaget dem. De ga tilbakemelding til elevene at de så elevene og at elevene kunne komme og snakke med læreren ved behov. Informantene var tydelige på at de syntes det var viktig å være tilgjengelig for elevene ved behov. De var også opptatt av å følge opp elevene utover dagen, dersom de så at det var nødvendig og at elevene ønsket det.

Informant 4: Jeg tar aldri friminutt når elevene har friminutt. Jeg sitter i klassen. Det vet elevene. Og det tjener de mye på. Noen kommer og forteller meg en liten ting som har skjedd i friminuttet. De har trygghet i at jeg sitter der.

Informantene mente at det hadde betydning å støtte elevene. Det ble særlig lagt vekt på betydningen av å trekke fram de sårbare elevenes sterke sider og få disse fram i klassen slik at også de sårbare elevene opplevde mestring i det daglige skolearbeidet. Lærerne var rause med å gi elevene ros og anerkjennende tilbakemeldinger. De var opptatt av å lytte til elevene og ta elevenes innspill på alvor, selv om det ikke alltid passet. Flere av informantene fremhevet også betydningen av å ha forventninger til elevene. Særlig i starten av et nytt skoleår var de opptatt av å være tydelige på hva som var forventet av elevene både faglig og sosialt.

Informant 3: Har du ikke et positivt syn på elevene og tror at de kommer til å lære noe og prøver så godt du kan å få de med deg på det som de skal være med på, så det må du ha tro på. Du må jo ha tro på at alle kan lære, alle kan ha en framgang selv om de kan stå litt fast en stund og kanskje til og med gå tilbake, så vil de ha en utvikling (...). Men du må ha tro på at alle kan lære, alle kan lære noe.

Informant 2: Jeg liker når de kommer med innspill. Da pleier jeg å vise at jeg tar de på alvor, men det er ikke alltid de får lov å bestemme likevel. Da prøver jeg å begrunne det, det er bra dere kommer med innspill, men nå må vi gjøre det sånn, eller nå blir det slik jeg har bestemt.

Flere av informantene var inne på det å være en sensitiv lærer. Sensitivitet mente de, var evnen til å se hver enkelt elev, og at du som lærer var ydmyk overfor elevene. En sensitiv lærer ville være en god rollemodell og et godt forbilde for sine elever, mente informantene. En av informantene mente også at det å være sensitiv var personavhengig, men at det kunne trenes opp dersom læreren var seg bevisst på det.

Informant 5: Sensitivitet tror jeg er noe du kan trene opp hvis du er bevisst på det, men jeg tror det er veldig mye personavhengig, om du har evnen til å ta inn det de andre føler og tenker eller om du er mest fokusert på undervisningen din. Og disiplin og orden og det du skal si, for du skal jo drive opp til tretti om gangen, alene.

Informanten mente at som lærer måtte en være både selvsikker, utadvendt, trygg og sosial sterk, samt faglig sterk for å kunne møte elevene på en sensitiv måte. Lærerne opplevde stadig flere elever som slet med angst, dårlige hjemmeforhold o.l., noe som gjorde at lærerne måtte takle det emosjonelle hos elevene i stadig større grad, og som kunne være en utfordring for lærerne i en

travel hverdag. Derfor var det desto viktigere å kunne se seg selv i forhold til hvordan de var som lærer, og hvordan de klarte å legge tilrette i klassen.

Informant 2: Og så synes jeg det er viktig å leve opp til deg selv, at hvis jeg for eksempel har gjort noe feil eller vært urettferdig, så synes jeg det er viktig å si det både foran hele klassen sånn at de får høre det at jeg også gjør feil og at jeg er villig til å endre meg hvis det kan gjøres bedre.

Det var viktig å ha fokus på å jobbe med seg selv for å kunne møte elevene med respekt, og å være god rollemodell for elevene. Informantene syntes det var viktig å ha bevissthet rundt det å bruke et høflig språk når du snakket med elevene, og se på elevene som jevnbyrdige med de voksne og snakke med dem som du ville snakket med et annet jevnbyrdig menneske. Det ble også trukket fram at du som lærer hadde gløden når du underviste elevene og viste tydelig at du var engasjert i det du holdt på med slik at det smittet over på elevene.

Informant 4: Jeg kunne aldri vært en lærer som ikke involverer meg i den enkelte elev, da hadde jeg vært en dårlig lærer, og hadde ingenting i dette yrket å gjøre.

En annen ting som ble trukket fram av informantene var det å være bevisst egne svakheter som lærer og stadig jobbe med å bli bedre. Det var likevel et felles ønske blant informantene å gjøre det beste ut av situasjonen de stod opp i til enhver tid og at de tross travle dager klarte å påvirke og oppmuntre sine elever til læring og deltakelse på en positiv måte. De opplevde det da som ekstra positivt å jobbe som lærer når elevene var engasjerte i timene og kom med egne innspill og synspunkter. Det satte lærerne pris på, og når læreren ble glad så opplevde informantene at også elevene ble glade.

Informant 5: Jeg håper at jeg på en måte av alt jeg har sagt som påvirker de, så gjør at jeg klarer å hente ut det beste av de. Selvfølgelig jeg har mine svakheter som lærer og jeg klarer jo ikke, der er mye jeg ikke klarer, og i det daglige så er det jo travelt at som lærer så opplever du jo utilstrekkelighet, stort sett daglig, og der var mer du skulle ha gjort, og der var mer du skulle ha støttet, men vi jobber jo hele tiden for å få det til. At det skal påvirke mest mulig de valgene du gjør, med at du ser enkelteleven.

Lærerrollen og lærerens kompetanse innebar ifølge informantene å se elevene, fange opp signaler

som ble gitt av elevene og å være tilgjengelig for elevene. Læreren skulle lytte til elevene og ta elevene på alvor, samt være tydelig på hvilke forventninger læreren hadde til elevene. Læreren skulle være sensitiv, samtidig som han/hun også burde være selvsikker og utadvendt, trygg, og faglig og sosialt sterk for å kunne møte elevene der de var og engasjere dem i klasseromsaktivitetene. Lærerne burde også være bevisst egne svakheter og jobbe mot å bli en bedre lærer. Disse sidene ved den emosjonelle støtten kommer også fram i Pianta et.al.'s (2008) beskrivelse av et positivt klima, lærerens sensitivitet og elevperspektivet.

4.6. Elevenes deltakelse i klasserommet

Resultatene viser at det var flere ting informantene mente måtte være tilstede for at elevene skulle være aktive deltakere i timene. Først og fremst var det viktig mente informantene, å ha et positivt fokus på læring, og at alle elevene skulle få lære ut fra eget ståsted. Her var det viktig at læreren involverte seg og så hver enkelt elev for den han/hun var, og deretter legge tilrette ut fra elevens forutsetninger og utviklingsnivå.

Informant 4: Jeg har tilrettelagte oppgaver, jeg har det alltid sånn at, jeg setter ikke en med lese- og skrivevansker til de samme oppgavene som de andre, men samtidig så merker ikke de andre at de får andre oppgaver. Jeg prøver å gjøre det så, samtidig så er jeg veldig klar på det i klassen at om noen sitter med andre bøker, andre ark, så skal det være helt, det er ingen, for neste gang kan det være du.

Informant 4: De (elevene) kan stå på forskjellig plass i livet, altså de kan jo variere bort til to til tre år modningsmessig. Og det er veldig viktig å ha fokus på, og det er veldig viktig når du legger opp undervisningen din og hvordan du skal nærme deg det og det sosiale. Vi er alle mennesker sosiale vesen, ingen mennesker liker å være alene, ingen mennesker liker det, at de ikke tilhører en gruppe. Og derfor er det veldig viktig å se hvor de er sosialt, hvordan kan du hjelpe dem dersom de faller helt utenfor den sosiale arena i klassen (....). Og dersom en eller to elever faller helt utenfor det sosiale, så vil de ha null læring fordi de vil bruke så mye energi på hvordan de skal komme inn.

Informantene mente at å møte elevene der de var ville føre til tryggere elever som turte å delta i f.eks. diskusjoner i timene og som ble motiverte for læring gjennom slik tilrettelegging. Men det forutsatte at elevene opplevde en god stemning i klasserommet hvor elevene framsnakket

hverandre, støttet hverandre og heiet hverandre frem og hvor alle hadde venner. Og en slik god atmosfære i klassen førte til gode læringsvilkår, hadde informantene selv erfart. En av informantene sa at hun anerkjente elevene for det de ga uttrykk for og prøvde selv å oppmuntre elevene til å gi ros til hverandre. Slik kunne det oppstå gode relasjoner også mellom elevene og det gav rom for at elevene opplevde faglig mestring.

Flere av informantene la også vekt på trivsel blant elevene, og da særlig i forhold til det sosiale i klassen. At elevene trivdes i klassen kom tydelig fram ved at de var høflige i språkbruk, og de virket ikke misfornøyd eller klaget. Læreren fikk positive tilbakemeldinger eller elevene kunne komme med positive kommentarer til læreren eller medelever. Læreren kunne også se på elevenes kroppsspråk at de trivdes i klassen.

Informant 4: Du ser det på smilet, du ser det på blikket, ja du ser det på kommentarene og det ser du når de tar deg i hånden og liksom åh, takk for i dag, har hatt det kjekt. Det ser du på, de er veldig flinke å komme med positive kommentarer.

Informant 3: Trivsel, det går jo på – det kan jo gå på så mye, men igjen det der med trygghet. Er de trygge så trives de.

At elevene trivdes i klassen førte også til at det var lettere for dem å be om støtte og veiledning i forhold til det faglige. Det var avgjørende at elevene trivdes med den læreren de hadde og at de respekterte læreren, mente en av informantene, for en person du ikke takler bidrar ikke til læring.

Informant 6: Ja, det er jo klart det at det er avgjørende at du trives med den læreren du har tenker jeg, at du respekterer læreren du har, altså det er jo klart det at hvis du ikke respekterer læreren din og nærmest bruker tiden på å sabotere læreren din, eller det er en person du ikke takler. En ting, en person du sitter og bekymrer deg for, klart at det ikke bidrar til noe læring.

Ifølge informantene oppstod trivsel når læreren var lydhør og elevene opplevde at læreren brydde seg om dem. Trivsel oppstod også ifølge informantene når læreren viste tydelig hva som var forventet at elevene skulle lære i fagene, la tilrette med å forklare tydelig hva elevene skulle gjøre og tilpasset oppgavene til elevene.

Informantene trakk fram det sosiale miljøet i klassen som en viktig forutsetning for deltakelse blant elevene. En av informantene mente at der det var et godt sosialt miljø var det ofte et godt arbeidsmiljø. Og i et trygt og godt arbeidsmiljø kunne alle elevene være trygge uansett utfordringer, styrker og svakheter de måtte ha. For dersom elevene ikke hadde det bra sosialt, så var det også vanskelig å ha fokus på læring. En av informantene viste til forskning da hun sa at det faglige er viktig, men at det viktigste i dag er å lære barn å være sosiale og å kunne samarbeide.

Informant 5: Så vi må jo jobbe for å opprettholde den sosiale selvilliten og den faglige, og jeg opplever vel egentlig at den sosiale selvilliten er viktigst i livet deres på dette tidspunktet. De kan tåle å ikke få til ting i fag hvis de har venner og hvis de har det kjekt i friminuttet, (...).

Informant 6: Og det å fungere sosialt i dag det er nesten alfa og omega tenker jeg. Det gir deg relasjonene, det gir deg nettverk, det gir deg styrke, det gir deg alt, altså det sosiale er jo nesten viktigere enn å få gode karakterer.

Resultatene viste at informantene brukte humor som et godt virkemiddel for å skape god stemning i klasserommet og få elevene til å delta aktivt i timene. De mente at å le sammen med elevene løste opp stemningen blant elevene.

Informant 3: Men hvis du tar det litt humoristisk iblant, så løser det veldig opp på hele, da tør gjerne de å si litt, så er litt, ja litt morsomt.

Her ble det påpekt at en skulle le sammen med og ikke le av noen, det ble det slått hardt ned på. I en klasse med mye smil var det mye lettere å engasjere elevene i faglig arbeid, og lærerne opplevde at blide elever var mer motiverte og flinke til å jobbe med skolearbeidet.

Informant 4: I min klasse er der veldig mye latter. Vi ler mye, vi bruker mye humor og jeg bruker meg selv (...). Jeg prøver å ha et klasserom der det skal være rom for å kunne le, ha det kjekt samtidig som der skal være rom for å ha det koselig og rom for læring.

En av informantene brukte snakketimer hvor elevene kunne snakke om alt mulig. Hun merket da at elevene hadde en god tone seg imellom når de ikke hele tiden skulle prestere noe faglig, men bare få snakke sammen.

Informant 3: *Så slike snakketimer innimellom er veldig gode. Der elevene ikke skal prestere noe hele tiden og skrive og lese og alt det der, men at de rett og slett snakker sammen om, ja vi har gjerne et tema da, men vi kan jo komme ut på viddene rett så det er. Men det har jo ingenting å si for det er vitsen at du gjerne skal ha den gode tonen og føle at alle er med og har det greit.*

Ifølge informantene førte god stemning blant elevene også til en entusiastisk klasse som var motiverte for læring. En av informantene trakk også fram bruk av belønning for å få elevene til å bli mer motiverte og yte mer, gjerne i form av en film, litt kos eller en utetime, slik at elevene fikk et lite avbrekk i hverdagen. Hun opplevde da at elevene jobbet bedre faglig etterpå.

Informant 1: *Det (et positivt klima) kan virke veldig bra, og det betyr at det skal lønne seg å jobbe bra. (...). Litt variasjon, litt belønning av og til. Skal ikke så mye til. For det er ikke bare bare å sitte her sånn, vi liker jo at vi kan senke skuldrene. Hvordan er stemningen, hva trenger de nå, hva trenger vi nå.*

For å få elevene til å delta aktivt i timene var det nødvendig, mente informantene å se hver enkelt elev og legge tilrette for alle. Informantene la vekt på bruk av en fleksibel undervisning for å nå ut til samtlige av elevene.

Informant 2: *Det viktigste er at du får det til slik at det passer for alle (...). Det trenger ikke være at du har tredve ulike læreplaner, men at de har ulike måter å jobbe på, det tenker jeg og er fleksibelt, at de kan velge ulike måter som passer til dem.*

Informantene kunne gjerne gå vekk fra den planlagte undervisningen dersom elevene foreslo å gjøre noe annet, eller at læreren så at elevene var trette og uopplagte og lite motiverte. En av informantene trakk også fram det å kunne gjøre kjekke ting med et fag for å gjøre faget mer interessant og spennende, at det kunne gjøre elevene mer motiverte for læring, eller å bruke forskjellige måter å undervise på.

Informantene hadde også god erfaring med å la elevene selv få være med å bestemme hva og hvordan undervisningen skulle foregå, ved å legge vekt på elevenes egne interesser og måter de likte å jobbe på. Ved å få være med å bestemme ble elevene mer motivert for større deltakelse i

timene. En variert måte å undervise på ville kunne nå fram til hver enkelt elev i og med at elevene er forskjellige og lærer på forskjellige måter.

Informant 4: Det å få elevene til å forstå at de er med og bestemmer undervisningen, det gjør at du får de lettere med deg og de synes det er kjekt, de er med og bestemmer selv, samtidig så vet du at det er jo egentlig jeg så har bestemt det.

Ved å la elevene jobbe ut fra der hvor de selv var kommet ville en oppnå større deltakelse blant samtlige elever. Elevene ville bli mer motivert for skolearbeidet når de fikk være med i planleggingen og når de var interessert i det som ble tatt opp i timene. Det kunne også skape et nærere forhold til arbeidet, mente en av informantene, at elevene fikk være delaktige i å lage egen målsetting for læring med støtte og veiledning fra læreren.

Informant 4: Jeg motiverer de med min måte å undervise på, min måte å legge ting til rette for og min måte å dra de med seg på. At de føler at de er en del av sin egen læring. Vi setter sammen et mål sammen (...), dette skal vi lære, hva synes dere høres kjekkest ut der. Hva er det mest spennende her. Og så få deres tanker, hvordan skal de gjøre dette for å nå målet sammen (...). Jeg tror jeg prøver å vise mye med meg selv at jeg bryr, at jeg er interessert i det jeg underviser, at elevene ser at, oj læreren liker det. Uansett fag jeg underviser i, så prøver jeg å virke veldig motivert for dette, og at jeg har forventninger til de. De må ha forventninger, de må føle at vi har forventninger til de.

Informantene mente at det som hadde betydning for at elevene skulle delta aktivt i timene først og fremst var at læreren hadde et positivt fokus på læring. Alle elevene skulle få mulighet til å lære ut fra sitt eget ståsted, og det var derfor viktig at læreren så hver enkelte elev og la tilrette for læring ut fra elevens forutsetninger og utviklingsnivå. Informantene hadde også fokus på å skape en god stemning i klasserommet, som de mente ville føre til gode læringsvilkår for elevene. En forutsetning for et godt arbeidsmiljø i klassen var et godt sosialt miljø der elevene var trygge og trivdes med hverandre. God stemning og god trivsel kunne skapes ved hjelp av humor, og lærerne opplevde gjerne at blide og fornøyde elever var mer motiverte og flinkere til å jobbe med skolerelaterte oppgaver. Dette samsvarer med Pianta et.al. (2008) og det de sier om positivt klima, lærerens sensitivitet og elevperspektivet.

5. DRØFTING

Formålet med studien har vært å undersøke hvordan lærere oppfatter emosjonell støtte og betydningen de ulike sidene ved en slik støtte kan ha for elevenes læring og deltakelse i klasserommet. Jeg vil i dette kapittel drøfte resultatene jeg fant, i lys av teori og tidligere forskning. Jeg har valgt å dele drøftingen inn i de samme kategoriene som under presentasjonen av resultatene da det vil gi en bedre oversikt over drøftingen. Samtidig er det mulig at noen av resultatene drøftes under flere av kategoriene. Jeg starter hvert avsnitt med en kort oppsummering av resultatene og går deretter over til drøftingen.

5.1. Lærerens oppfattelse av begrepet emosjonell støtte

Emosjonell støtte ble av lærerne i denne studien oppfattet som at du som lærer møter elevene på en god måte. Med det mente lærerne, at de med emosjonell støtte viste at de brydde seg om elevene og var sensitiv overfor elevenes behov, følelser og opplevelser. De så på emosjonell støtte som en støtte de ga elevene utenom det faglige. Med emosjonell støtte kunne læreren skape trygghet hos elevene, da mente de at elevene ville lære best. Denne oppfattelsen er i tråd med Pianta et.al.'s (2008) definisjon på emosjonell støtte. De sier at emosjonell støtte er lærerens evne til å skape og opprettholde et støttende og omsorgsfullt sosialt miljø i klassen. Et slikt miljø skapes ifølge Pianta et.al. (2008) gjennom lærerens elevperspektiv, lærerens sensitivitet og gjennom et positivt klima i klassen. Lærerne var også inne på disse områdene i løpet av intervjuet, noe jeg kommer nærmere inn på etterhvert.

For lærerne var emosjonell støtte som nevnt noe de ga elevene utenom det faglige. Også Pianta et.al. (2008) har fokus på det utenomfaglige, men de kommer også inn på lærerens evne til å legge tilrette fagene slik at de har relevans for elevene. Lærerne i studien hadde ikke det faglige fokuset da de skulle beskrive hva de la i begrepet emosjonell støtte, men som vi skal se lengre ut i kapitlet kom de etterhvert mer inn på hvordan emosjonell støtte kan være en del av det faglige i klasserommet og hvilken betydning det har for elevenes læring og deltakelse. Emosjonell støtte er det overordnede begrepet, men har ulike sider som jeg kommer inn på i de neste avsnittene.

5.2. Elevperspektivet

En av kategoriene som kom fram i forhold til emosjonell støtte var lærerens perspektiv på eleven. Med elevperspektiv mente lærerne i denne studien at en hadde fokus på hver enkelt elev og så hele eleven, ikke bare den faglige siden. For lærerne var det viktig å ha god kjennskap til hver enkel elev og legge tilrette ut fra der hvor eleven var i sin utvikling både faglig og sosialt. Men det gjaldt ikke

bare å legge tilrette for eleven. For lærerne var det også viktig å lytte til elevene og ta dem på alvor. Måten elevene ble tatt på alvor på var at de fikk lov å uttrykke seg og komme med sine egne innspill, de ble hørt av lærerne når det var noe de var lei seg for, og de opplevde å bli akseptert av læreren. På den måten så informantene at elevene ble tryggere på den voksne og det var lettere for læreren å skape gode relasjoner og legge tilrette for et godt læringsmiljø i klassen.

Ifølge sosialiseringsteorien har alle barn behov for tilhørighet, regulering og autonomistøtte, har vi sett i kapittel to. Ved at hver enkelt elev blir sett, hørt og tatt på alvor og får komme med egne synspunkter vil de få tilfredsstilt behovet for autonomi. Eleven opplever at initiativ blir møtt på en positiv måte av lærer, og eleven vil utvikle en god selvfølelse og bli videre motivert til å uttrykke egne tanker og følelser (Barber & Olsen, 2004; Ryan & Deci, 2000). Ved at læreren lytter til elevene og er tilgjengelig for elevene vil også elevene oppleve at de kan få trøst og støtte ved behov. De vil bygge opp en god og trygg tilknytning til læreren, noe som igjen har betydning for at eleven tør å utforske og å lære (Drugli, 2012).

En god og trygg tilknytning mellom lærer og elev vil også skape gode forutsetninger for en god relasjonsbygging dem imellom. Det kan være lettere for læreren å skape gode relasjoner til elevene når han/hun er opptatt av hver enkel elev og har god kjennskap til hver og en. Og god kjennskap får læreren til elevene sine ved å snakke med dem, vise interesse for elevene og ikke minst være interessert i det elevene gjør på fritiden. Det kan kanskje virke uoverkommelig for en lærer å sette seg inn i alle elevenes interesser, men eleven vil sette pris på at læreren bryr seg om akkurat han/henne og det han/hun er opptatt av. Dermed vil eleven kunne vise større interesse for det læreren formidler når eleven vet at han/hun blir sett og hørt for den han/hun er.

En sensitiv lærer som har blick for den enkelte elev vil lettere kunne legge tilrette faglig og sosialt ut fra elevenes utviklingsnivå og behov. Når elevene så får oppgaver som er tilpasset dem, vil de oppleve større mestring og dermed motiveres for skolearbeidet. Dette understøttes av Pianta et.al. (2002) som sier at læreren må kjenne elevene og vise interesse for deres utvikling og læring for å kunne tilpasse støtten til elevenes egne forutsetninger og evner. Elever som får riktig hjelp og støtte vil være bedre rustet til å jobbe selvstendig, ifølge Pianta et.al. (2002).

I alle klasser vil der være elever som strever enten faglig eller sosialt eller på begge områder. For disse elevene er det ekstra viktig at læreren ser eleven for den han/hun er og møter eleven på en god måte. Elever som strever sosialt kan tidligere ha møtt mye motgang, noe som kan ha ført til at de

ikke stoler på voksne og heller ikke har utviklet en god, trygg tilknytning til voksne (Drugli, 2012). For læreren kan disse elevene gi store utfordringer, men desto viktigere er det at læreren kommer tett på eleven, formidler at han/hun ser og forstår eleven og støtter eleven ved å lytte, gir eleven mye positiv oppmerksomhet og lar eleven få en opplevelse av å bli tatt på alvor. Læreren må bevisst gå inn og jobbe for å møte eleven der eleven er, og gi støtte og veiledning der eleven har behov for det. Kvaliteten på et slikt samspill mellom lærer og elev vil ifølge Drugli (2012) avgjøre om eleven vil utvikle en trygg eller utrygg tilknytning til læreren. Det vil igjen ha betydning for hvordan eleven går inn i relasjoner med andre. Det er den voksne som er ansvarlig for å utvikle et godt samspill og gode relasjoner med elevene (Pianta, 1999). Det er derfor lærerens ansvar å legge tilrette for at elevene skal oppleve trygghet i klasserommet.

5.3. Trygghet og gjensidig tillit i klasserommet

Som en del av den emosjonelle støtten, var lærerne i denne studien opptatt av å skape trygghet og gjensidig tillit i klassen. Det gjorde de gjennom å skape gode rammer og ha gode og tydelige regler i klassen. Gjennom å selv være en tydelig og sensitiv voksen, og ved å være et godt forbilde og en god rollemodell, håpet de på at elevene ville føle trygghet og dermed tørre å delta mer i timene. Gjennom respekt for elevene håpet de også på at elevene ville vise gjensidig respekt, og at de med det ville oppnå å få en god atmosfære i klassen.

Gode og tydelige regler i klassen, samt gode rammer basert på tydelige og sensitive voksne kan være med på å støtte elevene i deres evne til selvregulering, jf. sosialiseringsteori, et grunnleggende behov som barn har. Gode og konsistente regler vil bl.a. kunne støtte elevene i atferdsregulering (Barber & Olsen, 1997; Steinberg, 1990). Ved at læreren i tillegg går inn som en god rollemodell når det gjelder atferd og verdier (Drugli, 2012) og viser tydelig hva som er forventet av elevene, vil elevene innrette seg etter det, og en god atmosfære kan skapes i klassen. Elevene kan dermed oppleve et trygt og godt læringsmiljø med god arbeidsro. Men igjen kan der være elever som utfordrer læreren og som ikke har utviklet god tilknytning til voksne, og dermed ikke bryr seg om hva læreren formidler. Da kan det være lett å bli dratt med i et negativt samspill hvor en påvirkes av andre og hvor en selv påvirker andre. For ifølge Bronfenbrenner (1979) vil ulike systemer som lærer og elev er en del av virke direkte eller indirekte inn på elevenes utviklingsprosess. Lærer og elev vil i systemet påvirke hverandre gjensidig, og den ene personens atferd eller handling vil ses og forstås i lys av hva den andre personen i systemet gjør. Læreren bør derfor være ekstra bevisst på å ikke bli dratt med i det negative spillet i systemet, men heller jobbe ekstra hardt for å støtte eleven i forhold til elevens positive sider og interesser, være lydhør og gi uttrykk for at han/hun har

tro på eleven. Samtidig må også læreren jobbe med tydelige regler og rammer i forhold til elevens atferdsregulering, som Pianta et.al. (2002) påpeker.

Trygghet i klassen vil skape tillit mellom lærer og elev. Ved at læreren viser overfor elevene at han/hun bryr seg om dem slik de er, og respekterer elevene for den de er, vil tillit oppstå dem imellom, og det vil være lettere for elevene å komme og snakke med læreren om ting de synes er vanskelig. Men respekt bør gå begge veier. Både lærer og elever må vise respekt for hverandre, først da oppnår en et positivt tillitsforhold mellom lærer og elev. Og et positivt tillitsforhold er også med på å motivere elevene for læring og å skape et godt læringsmiljø i klassen.

For at elevene skal kunne lære er det derfor av betydning at de opplever trygghet i klassen slik at de tør å delta i de aktivitetene som foregår. Ifølge Barber og Olsen (1997) og Steinberg (1990) vil elevene, dersom de får oppleve konsistente, positive bånd med viktige personer som læreren er, oppleve tilhørighet. Denne tilhørigheten oppstår dermed i et praksisfellesskap hvor elevene ifølge Wenger (1998) vil utvikle kunnskap sammen med andre.

5.4. Relasjonsbygging lærer-elev

Relasjoner inngår som en viktig del av den emosjonelle støtten. Resultatene i studien viste også at lærerne var opptatt av å bygge gode relasjoner med sine elever. De mente at gode relasjoner var viktig for å skape et godt klima i klassen med et rolig arbeidsmiljø og god stemning. Lærerne i studien bygget gode relasjoner med sine elever gjennom å gi positive kommentarer og anerkjennende blikk. De viste en genuin interesse for elevene og tok seg tid til å lytte til elevene. Lærerne ga elevene relevant støtte og oppmuntret elevene til deltakelse. De viste tydelig hva de forventet av elevene og ga elevene ansvar i klassen.

Relasjoner bygges på gjensidig tillit mellom lærer og elev. Og gjensidig tillit bygges igjen på en trygg tilknytning mellom lærer og elev. Har begge to utviklet evne til god tilknytning til andre personer så vil relasjonsbyggingen dem imellom ha et godt utgangspunkt. Relasjoner er ifølge Barber & Olsen (1997) et ønske om å oppleve forbindelser med og aksept fra betydningsfulle andre. Alle mennesker har behov for tilknytning til andre mennesker (Bowlby, 1969), spørsmålet er hvordan tilknytningen utvikles. Som vi tidligere har sett vil elevenes ulike tilknytningsmønstre ha noe å si for hvordan eleven møter læreren og sine medelever (Drugli, 2012). De fleste elevene i skolen har utviklet et trygt tilknytningsmønster og vil kunne gå inn i gode relasjoner med lærer og medelever. Men det finnes elever som har utviklet utrygge tilknytningsmønstre og som dermed kan

ha vansker med å skape gode relasjoner i klassen. For disse elevene er relasjonsbyggingen ekstra viktig for at de skal få oppleve å være en del av klassefelleskapet. Her bør læreren gjøre en ekstra innsats for å nærme seg eleven, bl.a. med positiv oppmerksomhet, anerkjennende blikk, være lydhør overfor eleven og vise interesse. Ikke minst må læreren være en tydelig voksen som har klare forventninger til elevens atferd, som setter klare grenser for hva som er akseptabelt eller ikke, og som viser dette på en trygg og god måte overfor eleven. Men det krever god kjennskap til eleven, kjennskap som kan oppnås bl.a. gjennom samtaler om elevens interesser og behov i tillegg til kjennskap til tidligere utviklingshistorie, familieforhold eller andre systemer i elevens liv, jf. Bronfenbrenners (1979) systemteori. For ifølge Grossmann, K.E. & Grossmann, K., (1991) kan elevens tilknytningsmønster kunne endres ved hjelp av god relasjonsbygging mellom lærer og elev.

Læreren har dermed en viktig rolle i relasjonsbyggingen mellom lærer og elev. Ifølge Pianta (1999) og hans modell «voksen-barn relasjoner» (fig.1, s. 14) er relasjonene asymmetriske. Det er den voksne/læreren som er den mest modne i systemet og den med mest erfaring i forhold til relasjonsbygging. Læreren bør derfor være observant på elevenes individuelle trekk som de tar med seg inn i relasjonen. I tillegg må også læreren være klar over egne individuelle trekk som han/hun tar med seg og som vil påvirke relasjonen mellom lærer og elev (Pianta, 1999). Dermed må læreren jobbe for at kvaliteten i relasjonene er gode. En ting er å gi elevene positiv oppmerksomhet og gi dem ros og anerkjennende kommentarer. Men det skal være reelt, dvs. at elevene opplever at læreren virkelig mener det han/hun sier eller gjør i klassen. Læreren må vise at han/hun setter pris på elevene sine, har tro på dem uansett hvem eleven er, og gir dem støtte ved behov. For det går fint an å f.eks. gi elever ros uten at en legger for mye mening i det en sier. Elevene vil lett avsløre om læreren egentlig mener det han/hun sier eller gjør.

Å bygge relasjoner mellom lærer og elev kan by på utfordringer. Læreren har opp mot tretti elever i sin klasse og skal kunne se og ta vare på samtlige av elevene. Og elevene er alle forskjellige. Læreren bør derfor ha god kjennskap til alle elevene og vite noe om dem. Småprat om ting som opptar elevene kan være med å skape gode relasjoner dem imellom. I tillegg kan det være nødvendig å vite noe om hva eleven har med seg inn i skolen, f.eks. i forhold til familiebakgrunn, venner, dvs. de ulike systemene som ifølge Bronfenbrenner (1979) virker direkte eller indirekte inn på elevenes utviklingsprosess. De vil også virke inn på elevenes skolehverdag. Det kan være ting som skjer i elevenes hverdag, som læreren må ta høyde for i sitt møte med elevene. Som en av informantene selv sa, kan selv dødsfallet til familiens hund skape sorg og vansker med å konsentrere seg om det faglige. Med god støtte og omsorg fra lærer er det slike ting som vil gå over

etter en stund. Verre er det med hendelser som for elevene setter dypere spor, f.eks. en skilsmisse. Slike ting må læreren ta høyde for når han/hun vil skape gode relasjoner med elevene sine. Da er det spesielt viktig at læreren er sensitiv overfor elevene, som Pianta et.al. (2002) sier, og gir tilpasset respons i form av anerkjennende blikk og positive kommentarer, og tar seg tid til å lytte til elevene. Ofte kan det være vanskelig for eleven å kunne konsentrere seg om det faglige dersom det er noe som eleven er opptatt av på det emosjonelle området. Men med muligheter for å få gitt uttrykk for det som eleven går og tenker på, og at læreren har tid til å lytte til eleven, kan eleven oppleve det trygt og godt. Dermed kan det bli lettere for ham/henne å fokusere på det faglige.

Gode relasjoner mellom lærer og elev skaper også et positivt klima i klassen og et godt læringsmiljø hvor takhøyden for å lage bråk er lav. Det kan medføre et roligere arbeidsmiljø og en god stemning blant elevene. Elevene opplever en god trygghet og tilhørighet i klassen, noe som for dem vil være med på å gi rom for bedre deltakelse og læring. Dette understøttes også av Berg (2005) som sier at en god relasjon vil legge grunnlaget for mestring og motivasjon hos elevene. Læreren kjenner hver enkelt elev godt og vil dermed kunne legge tilrette undervisningen ut fra elevenes egne forutsetninger og ståsted. Nordenbo et.al. (2008) fant også i sin studie at gode relasjoner mellom lærer og elev hadde innvirkning på elevenes motivasjon og egeninnsats i læreprosessen, og hadde også noe å si for elevenes faglige utvikling.

Som vi har sett ligger mesteparten av ansvaret for en god relasjonsbygging hos læreren (Pianta, 1999). For at kvaliteten i relasjonene skal bli god må derfor læreren være bevisst sin egen rolle i relasjonsbyggingen og jobbe med seg selv som lærer. Samtidig skal læreren også støtte og veilede elevene i relasjonsbyggingen. Hva mine informanter mente om sin egen rolle i forhold til emosjonell støtte vil jeg komme nærmere inn på under neste avsnitt om lærerrollen og lærernes kompetanse.

5.5. Lærerrollen/kompetanse

Mye av den emosjonelle støtten tar utgangspunkt i læreren og lærerens evne til å gi slik støtte. Tidligere forskning (Bru & Thuen, 1999; Newmann, 2000) viser at emosjonell støtte kjennetegnes ved at læreren bryr seg og viser at han/hun setter pris på elevene. Læreren evner å sette seg inn i elevenes perspektiv og gir omsorg, ros og anerkjennelse til elevene. Flere av informantene i studien var også opptatt av dette og hvordan de best kunne gi emosjonell støtte til elevene i klassen. Foruten at de var opptatt av å uttrykke overfor elevene at de så hver enkelt elev, lyttet til elevene og ga dem ros og anerkjennelse, var de også inne på at en som lærer må være både selvsikker, ydmyk,

tilgjengelig, faglig og sosial sterk, og å kunne takle emosjonelle utfordringer hos elevene. Som lærer måtte du også være sensitiv og kunne plukke opp ulike signaler fra elevene, samtidig som du skulle ha iveren og gløden i undervisningen.

Hvordan læreren er i møte med elevene vil ha innvirkning på elevenes motivasjon og deltakelse i klassen, og dermed elevenes læring. En lærer bør kunne se og forstå, og legge tilrette for samtlige av sine elever både når det gjelder faglig, sosialt og emosjonelt, uansett hvem eleven er og hvor eleven befinner seg faglig og utviklingsmessig. Det er store utfordringer læreren dermed står overfor i sin rolle som lærer. I tillegg til at læreren skal kjenne samtlige elever godt, skal også læreren ha innblikk i seg selv og hvordan han/hun er som menneske i møte med andre. Læreren bør være bevisst på hva han/hun selv har med seg av egne erfaringer og opplevelser. Det vil ha innvirkning på hvordan læreren møter sine elever i relasjonsbyggingen (Pianta, 1999), og hvordan læreren selv evner å gi emosjonell støtte til sine elever. Læreren skal i tillegg kunne takle en stresset hverdag og vil nok oppleve et stort ansvar for at elevene lærer det de skal. Læreren bør derfor være trygg i sin rolle som lærer og kunne utvise denne tryggheten overfor elevene ved å møte elevene der de er. Samtidig bør også læreren være faglig trygg og kunne formidle fag på en engasjert og ivrig måte, slik at elevene opplever faget som interessant. Læreren bør ha bevissthet rundt de behovene elevene har, både når det gjelder læring, sosiale behov og emosjonelle behov. På den måten har læreren bedre forutsetninger for å kunne legge tilrette for samtlige elever. Dette påpekes også av Munthe (2007) som sier at læreren dermed kan forutse vanskeligheter og å kunne gi tilpasset støtte til alle elever. Bjørkelo et.al. (2013) antyder også at læreren bør ha kunnskap om og oppøve evne til å identifisere, forstå og handle i henhold til egne og elevenes emosjonelle reaksjoner for å kunne møte elevene der de er sosialt og utviklingsmessig. Det kan ifølge Bartlett (2005) føre til atferdsendring hos elevene og på den måten kan elevene oppnå gode og hensiktsmessige resultater.

Å gi emosjonell støtte kan for noen lærere være en naturlig del av deres personlighet. Men for andre kan det være utfordrende å være imøtekommende og se hvor eleven befinner seg i sin utvikling. Ofte kan det også være elever som utfordrer læreren på flere områder og som stiller læreren overfor store relasjonelle utfordringer. Desto viktigere er det for læreren å være seg bevisst egne sterke og svake sider, samt å inneha kunnskap om hvordan læreren kan møte elevene på en god måte, bl.a. ved å bygge gode relasjoner til elevene. Ofte har vi lett for å be andre om å ta seg av de utfordrende elevene, noe som gjør at elevene kan føle seg avvist av en betydningsfull voksen og i verste fall utvikle en utrygg, unnvikende tilknytning (Drugli, 2012). For eleven vil det kunne stå i veien for

hans/hennes motivasjon for deltakelse og læring i klassen. Eleven vil kanskje heller ikke oppnå en aksept fra betydningfulle voksne, og dermed kan elevens opplevelse av autonomi og tilhørighet svekkes. Eleven står i fare for å utvikle en negativ evne til sosialisering (Barber & Olsen, 1997). En lærer som evner å møte hver enkelt elev der hvor eleven er, og som evner å være sensitiv overfor de signalene elevene sender ut, og som i tillegg kan legge tilrette ut fra det han/hun ser, vil kunne oppleve engasjerte og aktivt deltakende elever som er positive til undervisningen og det som skjer i klasserommet. Drugli (2012) understreker dette ved å si at positive relasjoner er preget av positiv innstilling og forventninger til hverandre. Lærer og elev har erfart at samspillet dem imellom fungerer bra og at de trives sammen. Det tyder på at lærerrollen og lærerens evne til å skape gode relasjoner til elevene og å gi god emosjonell støtte kan ha stor innvirkning på elevenes læring og deltakelse i klasserommet. Det kommer jeg nærmere inn på i neste avsnitt.

5.6. Elevenes deltakelse i klasserommet

Hvordan få elevene til å delta aktivt i klasserommet ble flere ganger trukket fram av lærerne i studien. Det som kom frem blant resultatene var at læreren måtte ha et positivt fokus på læring for at elevene skulle bli engasjerte. I tillegg var det viktig at elevene skulle lære ut fra egne forutsetninger og behov, og at læreren derfor måtte involvere seg i hver enkelt elev for å kunne legge tilrette og tilpasse oppgaver til elevene. For å få elevene til å delta var også det sosiale miljøet viktig, bl.a. for at lærer og elever skulle oppleve god stemning og en god atmosfære. Det ville føre til et bedre arbeidsmiljø. God stemning og atmosfære i klasserommet kunne en oppnå ved å bruke humor som virkemiddel, jobbe for at samtlige trivdes i klassen og ved bruk av belønning. Aktive og deltakende elever ville en også se dersom en la opp til en fleksibel undervisning hvor hver elev kunne delta ut fra sin måte å lære på.

Jeg har tidligere vært inne på at elevene bør få oppgaver tilpasset deres forutsetninger og behov. Ved å få tilpasninger kan elevene oppleve at de mestrer oppgavene og dermed kan motivasjon for læring og deltakelse også komme. Lærerens tilpasninger til elevene ut fra elevenes ståsted er en del av den emosjonelle støtten, og det underbygges også av Bru et.al. (1998) og Connell & Wellborn (1991) at emosjonell støtte gir elevene større glede av å lære, og at motivasjonen for å oppnå faglige ferdigheter vil øke. Elevene er forskjellige og har ulike måter å lære på. Ved å finne ut hva som er hver enkelt elev sine sterke sider med tanke på læring, kan læreren være bedre i stand til å legge tilrette og gi faglig støtte til hver enkel. Slik kan læreren nå ut til alle elevene og støtte elevene ut fra elevenes eget ståsted og forutsetninger.

For å nå fram til samtlige elever vil det nok kreves at læreren har en fleksibel måte å undervise på, som flere av informantene i studien var inne på. Ved at læreren bruker flere undervisningsmetoder kan han/hun nå ut til flere elever. Elevene lærer på ulike måter, noen lærer best ved å sitte og lytte til læreren som formidler, mens andre elever igjen lærer best ved å være aktive deltakere og selv finne ut av ting, gjerne på en praktisk måte. Dermed bør læreren legge tilrette for at elevene kan bidra til egen læring med utgangspunkt i sin beste måte å lære på. Elevene kan oppleve større mestring når de selv får være aktive deltakere i undervisningen. Dette er i tråd med Wengers (1998) læringsteori hvor han sier at mennesket lærer ved å være deltakere i verden, og læring som deltakelse oppstår gjennom menneskets engasjement i handlinger og samspill. Gjennom en fleksibel undervisningssituasjon kan elevene dermed få mulighet til å delta og engasjere seg i det som skjer i klasserommet, med utgangspunkt i egne forutsetninger og behov. Eleven vil selv bli en aktiv deltaker i de prosesser som skjer blant fellesskapet i klassen, og slik kan ny læring oppstå.

Humor ble av informantene i studien trukket fram som et viktig redskap for å skape et positivt klima i klasserommet med god stemning og et godt arbeidsmiljø. Humor kan løse opp stemningen blant elevene og føre til at elevene slapper mere av og tør å delta mer i klassen, de tør å rekke opp hånden og svare, og å delta i diskusjoner o.l. I en klasse med mye smil og latter er det lettere å engasjere elevene i faglig arbeid, og elevene kan bli mer entusiastiske i læreprosessen. Humor vil kunne føre til en avslappet atmosfære i klasserommet, hvor elevene er trygge på at deres bidrag til fellesskapet blir tatt imot på en positiv måte av både lærer og medelever. Men humor skal ikke gå på bekostning av noen i negativ forstand. Humor skal bidra til at alle føler seg trygge, og at alle opplever fellesskapet i klassen.

Selv om humor ble tatt med som en del av et godt arbeidsmiljø i klasserommet, er ikke humor nevnt i tidligere studier og forskning som det er referert til i denne studien. Teoriene trekker heller ikke fram humor som et virkemiddel i arbeidet med en god tilknytning til andre, eller for å oppnå evne til sosialisering. Drugli (2012) trekker derimot fram lærerens atferd i klasserommet og hvordan læreren leder og kommuniserer med elevene, og at læreren med det påvirker klimaet og dermed også læringsmiljøet i klassen. Dersom en da ser humor som en del av lærerens kommunikasjon og atferd kan læreren i sin kommunikasjon med elevene bruke humoren og gi uttrykk for at det er lov å tulle og tøyse inntil et visst punkt i klassen, uten at det skal gå utover noen negativt. Humor kan også være et av lærerens særtrekk som han/hun trekker med seg i sine relasjoner med elevene, som er en del av de prosesser som oppstår i informasjonsutvekslingen mellom lærer og elev i relasjonsbyggingen, og som kan ha avgjørende betydning, som Pianta beskriver i sin modell «voksen – barn relasjoner» (fig.1, s.14). Humor fører til smil, latter og entusiasme blant elevene og

læreren, noe Pianta et.al. (2008) mener er en del av et positivt klima i klassen.

Elevenes deltakelse i klasserommet vil også kunne bli påvirket av en lydhør lærer som viser elevene at han/hun bryr seg om elevene, samtidig som at læreren anerkjenner og gir støtte og ros til elevene. Det medfører trivsel blant elevene som igjen motiverer elevene til deltakelse og læring i klasserommet. Det kan også være lettere for elevene å komme og be om hjelp og støtte når de er trygge og befinner seg i et miljø med en avslappet og god tone blant elevene og læreren. Dersom elevene også opplever at de ikke hele tiden skal prestere noe faglig, men at der er rom for andre ting i timene, som f.eks. å se en film, ha en utetime el.l., kan også det være med på å motivere elevene for videre engasjement og faglig læring. Dersom også timene blir lagt opp etter hva elevene selv er interessert i, og at elevene får være med å bestemme og planlegge undervisningen, kan engasjementet for videre læring og deltakelse øke betraktelig. Elevene opplever at læreren bryr seg om dem og ser deres behov og interesser, og tar utgangspunkt i dette i undervisningen. Elevene får dermed støtte i utviklingen av egen autonomi (Barber & Olsen, 1997), de vil oppnå en følelse av tilhørighet og de vil oppleve positive relasjoner med læreren. Elevene vil oppleve undervisningen som meningsfull, og vil dermed ifølge Thuen og Bru (2000) bli mer læringsorientert.

6. OPPSUMMERING/KONKLUSJON/AVSLUTNING

6.1. Oppsummering

Problemstillingen i denne studien har vært «*Hvordan oppfatter lærere emosjonell støtte og den betydningen ulike sider av en slik støtte kan ha for elevenes læring og deltakelse i klasserommet?*»

Lærerne i studien oppfatter emosjonell støtte som en støtte de gir elevene utenom det faglige. De ser på emosjonell støtte som at læreren møter elevene på en god måte, er sensitiv overfor elevene og ser deres behov og følelser og at læreren er opptatt av og bryr seg om hele eleven og hans/hennes opplevelser. Med emosjonell støtte mener lærerne at de kan skape trygghet hos elevene og at elevene på den måten vil lære best. Dette er i tråd med tidligere forskning som sier at emosjonell støtte kjennetegnes ved at læreren bryr seg om elevene, viser at han/hun setter pris på elevene og har tro på dem (Bru og Thuen, 1999), og gjennom emosjonell støtte vil elevene oppnå større glede av å lære (Bru et.al., 1998; Connell & Wellborn, 1991).

Emosjonell støtte blir i studien delt inn i fire kategorier. Kategoriene er utarbeidet ut fra de svarene i intervjuene som gikk igjen flere ganger. Den første kategorien er *lærernes elevperspektiv*. I elevperspektivet inngår det at lærerne har fokus på hver enkel elev og at de ser hele eleven, ikke bare det faglige. Det er viktig å lytte til elevene og ta dem på alvor og å legge tilrette ut fra der hvor elevene befinner seg faglig og sosialt. Lærerne mener det er viktig å la elevene få uttrykke seg og komme med egne innspill, samtidig som de skal oppleve å bli akseptert for den de er. På den måten kan lærerne bygge gode relasjoner til sine elever og dermed legge tilrette for et godt læringsmiljø i klasserommet. Dette samsvarer med studier av bl.a. Newmann (2000); Munthe, (2007); Pianta et.al. (2002).

Den neste kategorien som i studien inngår i emosjonell støtte er tilrettelegging av *trygghet og gjensidig tillit i klasserommet*. Gode rammer og tydelige regler i klassen kan føre til trygge elever som tør å delta mer i timene. I tillegg bør læreren vise at han/hun bryr seg om elevene og respektere dem for den de er. Men respekt skal gå begge veier, og gjensidig respekt mellom lærer og elev vil være med å skape et trygt og godt tillitsforhold dem imellom. Et godt tillitsforhold kan dessuten være med på å skape en god atmosfære i klasserommet og kan dermed motivere elevene for læring og deltakelse i klasserommet. Drugli (2012) bekrefter at respekt mellom lærer og elev i tillegg til høy grad av nærhet, støtte, åpenhet og involvering kan føre til en generell trivsel på skolen og læring hos elevene.

Emosjonell støtte handler mye om relasjoner mellom lærer og elev. Og *relasjonsbygging* kommer også fram som en del av den emosjonelle støtten som lærerne i studien var opptatt av. Gode relasjoner er viktig for å skape et godt klima i klasserommet med god stemning og god atmosfære, i tillegg til å fremme en følelse av trygghet og tilhørighet hos elevene, noe elevene i følge Barber & Olsen (2004) og Ryan og Deci (2000) har behov for med tanke på deres evne til sosialisering. Relasjonsbygging mellom lærer og elev skjer bl.a. gjennom at læreren gir positive kommentarer og anerkjennende blikk til elevene. Samtidig viser læreren en genuin interesse for elevene og tar seg tid til å lytte til dem. Læreren er tydelig i sine forventninger til elevene og gir relevant støtte og oppmuntring. Dette støttes av studien til Newmann (2000) som sier at det vil skape trygghet og nære relasjoner mellom lærer og elev ved at læreren klarer å sette seg inn i elevens situasjon og gi omsorg, ros og anerkjennelse. Lærere som klarer å etablere gode relasjoner til elevene vil ifølge Danielsen et.al. (2010) også kunne etablere et positivt og støttende klima i klassen slik som resultatene i denne studien viser.

Hvordan læreren opplever seg selv og evner å gi emosjonell støtte, samt hvilken kunnskap læreren bør ha er et resultat som lærerne trekker fram i studien (*lærerrollen/kompetanse*). I tillegg til å kunne skape gode relasjoner mellom seg og elevene bør læreren være selvsikker, ydmyk, tilgjengelig, faglig og sosial sterk, samtidig som læreren også bør kunne takle emosjonelle utfordringer hos elevene. I tillegg skal læreren også utvise engasjement i sin undervisning. Bjørkelo et.al. (2013) er inne på noe av det samme når de antyder at læreren bør ha kunnskap om og oppøve evne til å identifisere, forstå og handle i henhold til egne og elevenes emosjonelle reaksjoner for å kunne møte elevene der de er sosialt og utviklingsmessig.

Resultatene som omhandler problemstillingens siste del er samlet i en femte kategori og sier noe om *elevenes deltakelse i klasserommet* og den betydning emosjonell støtte kan ha for elevenes læring og deltakelse. For at elevene skal bli engasjerte er det viktig å ha fokus på positiv læring. Engasjerte elever får en også dersom en legger tilrette og tilpasser oppgavene ut fra elevenes forutsetninger og behov. Det kan gjøres gjennom en fleksibel undervisningssituasjon hvor en bruker ulike måter å undervise på for å nå fram til hver enkelt elev. I tillegg kan også elevene selv få være delaktige i planlegging og gjennomføring av undervisningen, med utgangspunkt i egne interesser. Det sosiale miljøet i klassen er viktig for å skape et godt arbeids- og læringsmiljø, og læreren kan legge tilrette for et godt sosialt miljø gjennom å skape god stemning og god atmosfære i klasserommet. Humor kan her være et godt virkemiddel, da humor løser opp stemningen i klasserommet og kan føre til at elevene slapper mer av og blir mer engasjerte. Dette er i samsvar med Pianta et.al. (2008) som i sin

beskrivelse av emosjonell støtte kommer inn på at læreren har fokus på elevenes sosiale og utviklingsmessige behov, og er fleksibel med hensyn til undervisningssituasjonen. De konkretiserer også emosjonell støtte med et positivt klima i klasserommet som er preget av smil, latter og entusiasme blant elevene (Pianta et.al., 2008).

6.2. Konklusjon

Som vi har sett i oppgaven viser resultatene fra min studie at lærerens emosjonelle støtte har betydning for elevenes læring og deltakelse, noe som også er i samsvar med tidligere forskning som er gjort på området. Lærerne i studien trekker fram flere områder i sin oppfattelse av emosjonell støtte og hvilken betydning det har på elevenes motivasjon for læring og deltakelse. Ved å ha elevperspektivet med fokus på hver enkelte elev, jobbe for at elevene skal oppnå trygghet og gjensidig tillit i klasserommet, bygge positive relasjoner med elevene og samtidig være bevisst sin egen rolle som lærer kan, det bidra til å danne grunnlaget for engasjerte elever som er motiverte for læring og deltakelse i klasserommet.

6.3. Pedagogiske konsekvenser

Det som har vært positivt med denne studien er at jeg ved å studere teori og tidligere forskning har blitt mer observant på hvor viktig den emosjonelle støtten er for å skape gode forutsetninger for læring og deltakelse blant elevene. Jeg har også blitt positivt overrasket over at informantene var så opptatt av emosjonell støtte, hvordan de jobbet med emosjonell støtte i sine klasserom og hvor bevisst de var på å bygge opp gode relasjoner og gode læringsmiljø for sine elever. Det tyder på at emosjonell støtte er en viktig del av lærerens tilrettelegging av et godt læringsmiljø. Jeg tenker likevel at emosjonell støtte bør ha et enda større fokus i klasserommet. Flere bør få øynene opp for hva den emosjonelle støtten har å si for elevenes læring og deltakelse. Særlig viktig vil den emosjonelle støtten være for de elevene som står i fare for å falle utenfor læringsfellesskapet og som krever mye tid og oppfølging fra læreren. Men som vi har sett kan mer tid og større fokus på hver enkelt elev føre til at elevene deltar mer og blir mer motivert for læring.

6.4. Videre forskning

Det har vært en del forskning rundt emosjonell støtte, men det vil alltid være behov for mer forskning rundt et tema. For å oppnå et større fokus på emosjonell støtte i klasserommet og hvilken betydning det har for elevenes læring og deltakelse, kunne det vært interessant å gjennomføre en studie hvor en går inn i klasserommet og observere hvordan lærere jobber med den emosjonelle

støtten og hvordan elevene oppfatter og tar imot slik støtte. En slik studie kunne så danne utgangspunkt for å gi lærerne støtte og veiledning i deres utførelse av emosjonell støtte. En av informantene i studien trakk fram lærernes behov for emosjonell støtte, da hun som lærer stod overfor mange utfordringer utover den rent faglige tilretteleggingen, utfordringer hun mente kunne være en belastning for lærerne. Så kanskje en slik studie kunne gi lærerne mer kunnskap om emosjonell støtte. Det kunne også vært interessant å studere nærmere om lærerens sensitivitet overfor elevene kan oppøves ved at lærerne bevisst går inn for det, slik som en av informantene påpekte, og om den emosjonelle støtten dermed får større fokus i klasserommet.

6.5. Avslutning

Der er mye fokus rettet mot den faglige delen av skolen i dag. Elevene skal bli flinkere i fag, og der er en samfunnspolitisk diskusjon om at læreren må få mere utdanning i fagene for å kunne hjelpe elevene faglig. Men vil det hjelpe elevene? Kanskje er det den emosjonelle støtten vi må ha mer fokus på i fremtiden, og elever som blir sett og hørt for den de er og ikke bare for det de skal kunne prestere faglig. Vi har jo sett i denne studien og i tidligere forskning at emosjonell støtte kan bidra til mer læring og deltakelse for elevene. Så kanskje er det veien å gå for å få opp de faglige resultatene hos elevene? Bør vi da ha et større fokus på emosjonell støtte i skolen, slik at vi kan oppnå en skole med høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle, i tråd med St.meld. 18 (2010-2011)?

REFERANSER

- Ainsworth, M. D. (1969). Object Relations, Dependency and Attachment: A Theoretical Review of the Infant - Mother Relationship. *Child Development, Vol. 40*, 969-1025.
- Barber, B. K. O., J.A. (1997). Socialization in Context. *Journal of Adolescent Research, 12*.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research, 19(1)*, 3-30.
- Bartlett, L. (2005). Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. *Comparative Education Review, 49(3)*, 344-364.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review, 21*, 141-170.
- Bjørkelo, B., Sunde, E., Fjeld, G. & Lønningen, K., (2013); Emosjonens rolle i profesjonelt lærerarbeid. I Turmo, Are, & Bjørnstad, E. (2013). Undervisning og veiledning i høyere utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 97 ER(01)*.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss : 1 : Attachment*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E., & Roland, E. (1998). Perceived social support at school and emotional and musculoskeletal complaints among Norwegian 8th grade students. *Scandinavian Journal of Educational Research, 42(4)*, 339.
- Bru, E., & Thuen, E. M., (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Connell, J. P., & Wellborn, J.P. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. I: Gunnar, M.R. & Sroufe, L.A. (Red). *Minnesota symposium on child psychology, Vol. 23, Hillsdale, NJ: Erlbaum*.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 77(1)*, 113-143.

- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., & Wold, B. (2010). Perceived Support Provided by Teachers and Classmates and Students' Self-Reported Academic Initiative. *Journal of School Psychology, 48*(3), 247-267.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed. ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlag
- Eikevik, A. (2014). *Hvordan opplevde elever som dropper ut av videregående skole motivasjon, mestring og støtte i ungdomsskolen?* Masteroppgave. Universitetet i Stavanger, Norge.
- Eikrem, S. K. E. (2010). *Betydningen av støttende lærer-elev-relasjoner for elevenes læring: med nærmere fokus på emosjonell støtte, faglig støtte og autonomistøtte*. Universitetet i Stavanger. Norge.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grossmann, K. E. Grossmann, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. I: Parkes, C. M., Stevenson-Hinde, J. & Marris, P. (red). *Attachment across the life cycle.*, London: Tavistock/Routledge.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development, 76*(5), 949-967.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Howes, C. & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology, 11*, 251-268.
- Illeris, K. (Red.). (2000). *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K., (Red.). (2007). *Læringsteorier: seks aktuelle forståelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Jensen, R., & Kranmo, A. L. (2010). *Å utforske praksis: barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationkompetence*. København: Apostrof Forlag.
- Klefbeck, J., Ogden, T., Sandvik, H., & Randmæl, Å. (1995). *Nettverk og økologi : problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: TANO.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Meld. St. 18. (2010 – 2011). Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S., (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Munthe, E. (2007). *Klasseledelse; Emosjonell klima, organisering for læring og læringsledelse*. Populærvitenskapelig foredrag.
- Mykletun, R. J. (1984). *Teacher stress : perceived and objective sources, and quality of life* (Vol. SD 1/84). Stavanger: Rogalandsforskning.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Newman, R. S. (2000). Social Influences on the Development of Children's Adaptive Help Seeking: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Developmental Review*, 20(3), 350-404.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M.S., Tiftcki, N., Wendt, R.E. & Ødegaard, S. (2008). *Læretkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning*.

- Passer, M. W. Smith, R. E. (2004). *Psychology: The Science of Mind and Behavior*. Boston: McGraw-Hill.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC. US: American Psychological Association
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. & Hamre, B.K. (2002). How school can do better: Fostering stronger connections between students and teachers. *New Directions for Youth Development*, 93, 91, 107.
- Pianta, R. C., Hamre, B.K., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. . I: Reynolds, W., Miller, G. & Weiner, I. B. (Red.) *Handbook of psychology, Educational psychology*, vol. 7, s. 199 - 234. New York: Wiley.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K., (2008): *CLASS, Classroom Assessment Scoring System*, Manual, K-3, Paul H. Brookes Publishing Co., Inc., Baltimore, Maryland
- Ramvi, E. (2007). *Læring av erfaring? Et psykoanalytisk blikk på læreres læring*. Doktorgradsavhandling, Roskilde, universitetscenter, Roskilde
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologists*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. Deci, E. L. (2002). An overview of Self-Determination Theory: An organismic Dialectical Perspective. In Deci, E.L. & Ryan, R. M (Eds). *Handbook of Self-Determination Research*.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller bryte : Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction* (3rd ed. ed.). Los Angeles: SAGE.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In Feldman, S. S & Elliot, G. R. (Eds). *At the threshold: The developing adolescent*, Cambridge, M. A: Harvard University Press, (255-276).
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget

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. M., (2007). *Learning environment, students`coping styles and emotional and behavioural problems. A study of Norwegian secondary school students*. Norway: University of Bergen.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Elin Marie Thuen

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 11.02.2015

Vår ref: 41895 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41895	<i>Inkluderende praksis i klasserommet – læreren som ressurs. En kvalitativ studie av hvordan læreren, med utgangspunkt i emosjonell støtte kan skape gode vilkår for læring og deltakelse i klasserommet</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Elin Marie Thuen
Student	Bodil Bergesen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bodil Bergesen bb66@online.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41895

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Forespørsel om intervju i forbindelse med masteroppgave i spesialpedagogikk

Tittel på oppgaven: Inkluderende praksis i klasserommet – læreren som ressurs.

En kvalitativ studie av hvordan læreren, med utgangspunkt i emosjonell støtte kan skape gode vilkår for læring og deltakelse i klasserommet.

I forbindelse med min masteroppgave ved Universitetet i Stavanger ønsker jeg å undersøke hvordan læreren, med utgangspunkt i emosjonell støtte kan skape gode vilkår for læring og deltakelse i klasserommet. I den forbindelse ønsker jeg å intervjuere lærere i grunnskolen om temaet. Jeg ønsker å få fram lærernes tanker og erfaringer rundt temaet og hvordan de bruker emosjonell støtte i sin undervisning. Innenfor området emosjonell støtte vil jeg komme inn på temaer som *positivt klima* i klasserommet, *lærerens sensitivitet* og *lærerens elevperspektiv*.

Formålet med studien er å få en forståelse av hvordan lærerne oppfatter og ser på egen emosjonell støtte og hvordan de mener at dette påvirker elevenes læring og deltakelse i klasserommet.

Dersom du ønsker å delta i min studie vil jeg gjerne intervjuer deg. Selv om du sier ja til å delta nå, kan du når du måtte ønske det trekke deg fra studien, også under intervjuet. Du trenger ikke begrunne hvorfor du ønsker å trekke deg, og det får heller ingen konsekvenser for deg. Du kan også velge å ikke svare på noen av spørsmålene i intervjuet.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Undertegnede har taushetsplikt, og all data vil bli behandlet strengt konfidensielt slik at du ikke på noen måte kan gjenkjennes i datamaterialet. Lydopptak vil bli lagt inn på PC og krypteres. Kun undertegnede har tilgang til materialet. Intervjuet vil deretter bli skrevet ut og analysert. Det vil ikke bli brukt noen form for identifikasjon i det skriftlige materiale som kan tilbakeføres til deg, alt blir anonymisert. Alt datamateriale vil bli slettet når prosjektet avsluttes, senest 31.12.15.

Dersom du ønsker å delta i min studie, eller ønsker ytterligere opplysninger om studien kan du ta kontakt med meg på telefon 47077399, evt. på e-mail: bb66@online.no

Min veileder ved Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk er Elin Marie Thuen. Hun kan kontaktes på tlf. 51832924 eller e.post:

elin.thuen@uis.no

Prosjektet er meldt til Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Stavanger 27.01.2015

Bodil Bergesen

Samtykke til deltakelse i studien

Sett kryss

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg er innforstått med at jeg når som helst kan trekke meg fra intervjuet, uten at det får noen konsekvenser for meg

Jeg kjenner til at all data som samles inn om meg vil bli anonymisert og slettet innen 31.12.15

Dato

Navn

Intervjuguide:

Litt informasjon til lærerne:

Intervjuet vil ta utgangspunkt i spørsmålene i denne intervjuguiden. Intervjuguiden er laget med utgangspunkt i CLASS-manualen (se kildehenvisning), et observasjonsverktøy som brukes i klasseromsobservasjoner. Det inneholder områder som emosjonell støtte, organisering og støttende instruksjon. Spørsmålene i intervjuet vil kun ta for seg ulike tema innenfor emosjonell støtte. Der vil allikevel være rom for spontane spørsmål og drøftinger rundt de ulike temaene. Formålet er å få fram dine tanker og erfaringer rundt disse temaene, så vær ikke redd for å si det du mener.

Kom gjerne med eksempler fra egen praksis uten å nevne navn.

Er det spørsmål du ikke forstår eller ikke ønsker å svare på gir du beskjed om det.

Hvilken utdanning har du?

Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

Hvilket klassetrinn underviser du på nå?

Emosjonell støtte fra lærer

Emosjonell støtte: Emosjonell støtte blir gjerne målt som den personlige oppmerksomheten og omsorgen eleven opplever fra læreren når det gjelder andre forhold enn de faglige læringsaktivitetene. I emosjonell støtte inngår positivt klima, lærerens sensitivitet og lærerens elevperspektiv.

Hva forstår du med *emosjonell støtte*?

Positivt klima

Positivt klima: I klasserom med positivt klima vil lærere og elever være entusiastiske om læring og vise respekt overfor hverandre. Læreren er varm og støttende, og er interessert i elevenes hverdag. Lærer og elever har positive relasjoner med hverandre og trives tydelig med hverandre i klaserommet.

Hva legger du i begrepet *et positivt klima* i klassen?

Hva gjør du som lærer for å skape et positivt klima i klassen?

Hva gjør du for å skape gode relasjoner til dine elever?

Hvordan formidler du dine forventninger til elevene?

Hva vil det si å vise respekt overfor sine elever?

Smil, latter og entusiasme – hvordan vil du beskrive klassen/elevene på dette området?

Hvordan tror du at et positivt klima kan påvirke elevenes læring og deltakelse?

Lærerens sensitivitet/oppmerksomhet

Lærerens sensitivitet: Lærere er sensitive når de konsekvent og effektivt svarer på elevenes spørsmål, bekymringer og behov. Å undervise på en sensitiv måte omfatter bevissthet omkring individuelle elevers læringsmessige og sosiale-emosjonelle behov slik at det er mulig for lærere å forutse vanskeligheter og kunne gi tilpasset støtte til alle elever.

Hvilke tanker gjør du deg når vi snakker om lærerens sensitivitet?

Hvordan forstår du elevene og deres utfordringer/behov? (være i forkant)

På hvilken måte opplever du deg selv som lydhør overfor elevene?

Hvordan legger du tilrette for at elevene skal oppleve trivsel, individuell hjelp og støtte i klasserommet?

Hvordan møter du elevene dine på følelser som glede, tristhet, lei seg, vansker, gode/dårlige opplevelser?

Hvordan viser dine elever deg at de trives i klassen?

På hvilken måte opplever du at elevene søker støtte og veiledning?

Hvordan tror du at lærerens sensitivitet påvirker læring og deltakelse blant elevene?

Elevperspektivet

Elevperspektiv: I hvilken grad lærerens samhandling med elevene og klasseromsaktivitetene legger vekt på elevenes interesser, motivasjon og synspunkter og i hvilken grad læreren oppmuntrer elevene til ansvar og selvstendighet.

Hvilke tanker gjør du deg når vi snakker om elevperspektiv?

Hvilken betydning mener du det har å fokusere på elevenes sosiale og utviklingsmessige behov?

Hvilke tanker har du om en fleksibel undervisningssituasjon?

Hvordan motiverer du elevene til deltakelse i klassen?

På hvilken måte legger du vekt på elevenes initiativ/utspill?

Hvordan oppmuntrer du elevene til å gi uttrykk for meninger og synspunkter?

I hvilken grad gir du elevene ansvar i klassen?

Hvordan tror du at ditt elevperspektiv påvirker læring og deltakelse blant elevene?

Kilde: Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2008): *CLASS, Classroom Assessment Scoring System*, Manual, K-3, Paul H. Brookes Publishing Co., Inc., Baltimore, Maryland