



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Hautsemesteret, 2017

Open

Forfatter: Turid Stavnem Høynes

.....
(signatur forfatter)

Rettleiar: Elsa Westergård

Tittel på masteroppgåva: Emosjonell og fagleg støtte

Relasjonar mellom elevar og lærarar sett frå eit elevperspektiv.

Engelsk tittel: Emotional and instructional support

Relationships between students and teachers seen from a student perspective.

Emneord:

Relasjonar

Klasseleiing

Det autoritative perspektivet

Tilknytningsteori

Oppdragarstilar

Motivasjonsteori

Sosiokulturell teori

Talet på ord: 26 474

Vedlegg: 6

Stavanger, 06.12.17

Føreord

«Relasjonen lærar og elev - avgjerande for elevane si læring og trivselen deira».

(Drugli, 2012)

Tema om relasjonar i skulen har i den seinare tida blitt lyfta fram både i faglitteraturen og i praksisfeltet. Bakgrunnen for masteroppgåva mi var eit ønske om å lytte til elevane og høyre kva tankar, røynsler og meiningar dei har om kva relasjonen til lærar har å seie for dei både emosjonelt og fagleg. Hovudfokus har vore elev - lærarrelasjonen sett frå elevperspektivet.

Eg vil rette ei stor takk til rettleiaren min, Elsa Westergård, ved Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger. Du har gitt meg svært nyttige og lærerike tilbakemeldingar i prosessen med masteroppgåva. Desse førte til auka motivasjon og nye tankar, samstundes med at du såg til at eg var på rett spor. Takk for uvurderleg fagleg og personleg støtte.

Eg vil takke dei seks informantane som stilte til intervju og gruppesamtalar. På denne måten fekk eg samle data og få informasjon som eg kunne bruke til studien min. Utan dykk hadde eg ikkje kome i mål med masterprosjektet mitt. Det har vore gildt å verte kjende med dykk der de delte forteljingar, tankar og meiningar om relasjonar til lærar med meg.

Takk også til lærarane på trinnet som gjorde avtalar med elevane og sende samtykkeerklæringane til heimane deira. Takk for velvilje og at eg fekk uroe dykk i skulekvardagen fleire onsdagar. Flott at de la til rette for bruk av eit nærliggjande grupperom.

Sist, men ikkje minst vil eg takke familien som har hatt ei studerande mor og kone over fleire år. Og eg lover – no er det jamt slutt. Takk så mykje til dykk alle!

Vigrestad, 6. desember 2017

Turid Stavnem Høynes

Samandrag

Denne oppgåva er basert på ein studie der elevar på 7.klassetrinn er informantar. Oppgåva forsøker å skildre korleis elevane opplever relasjonen til lærar, kva som kjenneteiknar ein god relasjon og kva aspekt ved denne som stimulerer til fagleg læring. Det ligg ein kvalitativ forskingsmetode til grunn for studien. Datamaterialet i studien er seks semistrukturerte intervju. Dette talet er i følgje Thagaard (2013) velegna til å gå i djupna på eit fenomen. Funna er baserte på meiningskonstruksjon der ein skapar mening gjennom å relatere fenomen til kvarandre. I denne studien vert relasjonar mellom lærar - elev forstått som dei sosiale fenomenene som føregår i klasserommet.

Fleire teoriar er med å klargjer temaet. Pianta sitt teoretiske rammeverk om klasseleiing; Teaching through Interactions (Hamre et.al., 2011) dannar ei innramming av oppgåva som syner korleis han forstår relasjonar i klasserommet. Det primære fokuset er på den emosjonelle og faglege støtta som læraren gir elevane. Ulike teoretiske perspektiv som han støtter seg til, tilknytningsteori, motivasjonsteori og sosiokulturell teori, er med å klargjer temaet. Teoriane støtter opp om det komplekse samspelet som går føre seg i klasseromskonteksten. Vidare er det synt til forskning og teori om kva innverknad relasjonar har på elevane si faglege læring. Studien har to forskarspørsmål som begge ser etter aspekt ved relasjonen til lærar. Det første forskarspørsmålet tek føre seg den emosjonelle biten av relasjonen, mens det andre forskarspørsmålet fokuserer på den faglege biten.

Resultata i studien syner at elevane sit med både kunnskap og røynsler om relasjon til lærar og kva denne betyr. Dei fortel om hendingar i klasserommet som bidreg til meir kunnskap om kva elevane ser på som gode relasjonar til lærar. Emosjonell støtte gjer at elevane kjenner seg verdsette. Støtta gir auka tryggleik og elevane kan bruke energi på skularbeid. Den faglege støtta har innverknad på elevane si læring då denne støtta bidreg til både å auke motivasjonen og gir betre tilrettelegging. Studien viser også at gode relasjonar vert utvikla i arbeidet med faga, og at det er samanheng mellom gode relasjonar og klasseleiing. Vidare viser han trekk ved læraren si undervisning og interaksjonen som styrker relasjonen til elevane. Dei aspekta ved relasjonen til lærar som elevane har trekt fram, kan difor vere til god hjelp for læraren i arbeidet med å byggje gode relasjonar som stimulerer elevane til fagleg læring.

Innholdsoversikt

| | |
|--|-----------|
| Framsida | 1 |
| Føreord | 2 |
| Samandrag | 3 |
| 1.0 Innleiing | 6 |
| 1.1 Bakgrunn | 6 |
| 1.2 Problemstilling | 6 |
| 1.3 Stukturen i oppgåva..... | 8 |
| 2.0 Teoridel | 9 |
| 2.1 Klasseleing | 10 |
| 2.2 Relasjonar | 11 |
| 2.3 Tre ulike teoretiske perspektiv | 15 |
| 2.3.1 Tilknytningsteori | 16 |
| 2.3.2 Motivasjonsteori..... | 21 |
| 2.3.3 Sosiokulturell teori | 23 |
| 2.4 Relasjonar i klasserommet | 25 |
| 2.5 Forsking som er gjort på elevar sine opplevingar | 27 |
| 2.6 Oppsummering | 28 |
| 3.0 Metode | 29 |
| 3.1 Val av metode | 29 |
| 3.2 Kvalitativt forskingsintervju | 30 |
| 3.3 Val av informantar | 31 |
| 3.4 Etske utfordringar | 33 |
| 3.5 Intervjuguide..... | 34 |
| 3.6 Gjennomføring av intervju..... | 35 |
| 3.7 Bearbeiding av data | 36 |
| 3.8 Kvalitetssikring av datamaterialet | 38 |
| 3.9 Overførbarheit | 40 |

| | |
|--|----|
| 4.0 Resultat | 41 |
| 4.1 Anerkjennning | 42 |
| 4.2 Vere rettferdig | 44 |
| 4.3 Medbestemming | 45 |
| 4.4 Gje fagleg hjelp | 46 |
| 4.5 Kunnskap om fag | 48 |
| 4.6 Motivasjon til læring | 49 |
| 4.8 Oppsummering | 50 |
| | |
| 5.0 Drøfting | 52 |
| 5.1 Anerkjennning | 53 |
| 5.2 Vere rettferdig..... | 55 |
| 5.3 Medbestemming | 58 |
| 5.4 Gje fagleg hjelp | 59 |
| 5.5 Kunnskap om fag..... | 62 |
| 5.6 Motivasjon til læring | 64 |
| | |
| 6.0 Konklusjon | 68 |
| | |
| 7.0 Implikasjonar ved studien | 70 |
| | |
| 8.0 Mogleg vidare forskning | 71 |
| | |
| Litteraturliste | 72 |
| | |
| Vedleggsliste | 78 |
| Vedlegg 1: Informasjonsskriv til føresette | |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv til eleven | |
| Vedlegg 3: Samtykkeerklæring | |
| Vedlegg 4: Intervjuguide | |
| Vedlegg 5: Tilbakemelding frå Norsk Senter for forskningsdata AS - NSD | |
| Vedlegg 6: Ordsky | |

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn

Me bygg relasjonar kvar dag i møte med dei menneska me er saman med. Læreplanverket legg vekt på at alle elevar har rett på eit godt psykososialt miljø i tillegg til eit godt fagleg læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2006). Emosjonell støtte handlar om at elevane føler seg verdsette og vert møtte med respekt og rettferd. Faglig støtte handlar først og fremst om hjelp til skulefaglege spørsmål. Læraren er i så måte ein stor ressurs og betyr mykje for elevane si interesse for skulen og den framgangen dei gjer i høve skulefaga. Her inngår både klasseleiing og gode relasjonar. Ulike relasjonar verkar inn på elevane; relasjonar mellom elevane, relasjonar mellom lærar og elev, relasjonar mellom lærarar og relasjonar mellom lærar og leiing.

Den nasjonale satsinga på klasseleiing (Udir, 2012) peiker også på kor viktig relasjon er. Det vert understreka at læraren skal leia elevane si læring og utvikling på skulen. Denne satsinga bygg både på teori og forskning. Vidare vert det poengtert at ein positiv relasjon mellom lærar og elev er hjørnesteinen i god klasseleiing (Marzano, 2009). Dette samsvarer med Hattie (2009) som peikar på at klasseleiing handlar om å skape gode tilhøve for læring i skulen, både fagleg og sosialt. Klasseleiing handlar om at læraren har ansvaret samstundes med at elevane vert synt respekt og vert verdsette.

1.2 Problemstilling

Elevane utviklar seg både fagleg og sosialt gjennom heile skuleløpet. Problemstillinga for denne studien rettar fokus på den støtta som læraren gir til eleven. Denne skal gi ei oppleving av meistring og motivere til læring. Støtte kan vere av både fagleg og emosjonell art. Gjennom kommunikasjon og samhandling med elevane vil læraren bidra til å gi elevane gode læringstilhøve.

Læraren har det overordna ansvaret for elevane si faglege og sosiale utvikling. I denne samanhengen er relasjonane som eleven har til læraren, avgjerande. Difor vel eg å via relasjonsomgrepet merksemd. I studien fokuserer eg på relasjonen mellom lærar og elev i skulekonteksten/klasserommet ut frå eleven sitt perspektiv.

Dette betyr ikkje at andre relasjonar ikkje er viktige. Men eg vel å ha fokus på relasjonar som inneber emosjonell og fagleg støtte frå lærar, og kva aspekt ved relasjonar som betyr noko for elevane sin motivasjon for læring ut frå deira eigen ståstad.

Forskning startar med nysgjerrigheit, hevdar Johannesen m.fl. (2010). Gjennom mange år som lærar i skulen har interessa for samspel og relasjonar vore eit spanande tema. Å kome fram til ei problemstilling er ikkje ein isolert prosess. Ho utviklar seg i tilknytning til tidlegare forskning, egne erfaringar, motivasjon, faglitteratur og lovverk. Det fins fleire teoriar om kva relasjonar betyr for elevane. Teorivalet som ligg til grunn for denne studien, skal vere med å underbygge og klargjere problemstillinga.

Bø og Hovdenak (2011) har i ein artikkel sett på funn frå prosjektet «Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø». Den studien legg til grunn intervju med elevar i 10.klasse i hovudstaden. Studien syner at læraren sitt møte med elevane er heilt grunnleggjande for elevane sin motivasjon og kunnskapsutvikling (Bø & Hovdenak, 2011). Nordahl (2002) har også funne at elevar som opplever at læraren bryr seg, har ei meir positiv innstilling til skulen enn dei som ikkje opplever dette.

Når det gjeld temaet om relasjonar i skulen er det gjort lite forskning med elevar på mellomtrinnet. Det er også lite norsk forskning med denne aldersgruppa der ein tek perspektivet til elevane. Difor ser eg det som eit viktig område å studere. Etter å ha undervist mange år på barnetrinnet er det interessant å gjera eit slik studium. Eg ser det difor som eit relevant og spanande tema for masteroppgåva mi.

Drugli (2012) syner til forskning når ho peikar på at det er sprikande funn når det gjeld samsvaret mellom elevane og lærarane sine vurderingar av relasjonen deira. Ein bør difor vere oppteken av kva elevane meiner om relasjonen, seier ho (ibid).

Føremålet med studien er å få eit innblikk i korleis elevar på mellomtrinnet ser på relasjonen mellom seg og lærar. Kva tenkjer informantane i studien på som god relasjon mellom seg og lærar? Kva seier dei at dette betyr for deira faglege innsats på skulen og heime? Samsvarer dette med det tidlegare studiar har sett gjeld for eldre elevar til dømes på ungdomstrinn? Kva vil studien bidra med av ny kunnskap om elevane sine tankar om verdi og verknad av relasjonar? Eg ønsker å få tak i kva elevane verdset av relasjonar og kva som fremjar motivasjon og læring. Ved å kjenna til kva elevane tenkjer, kan ein som lærar verta meir bevisst i arbeidet med relasjonsbygging.

Studien synleggjer elevane sine tankar og kva aspekt ved relasjonen som dei legg vekt på som avgjerande for motivasjon og læring. Målet er å få tak i elevane sine tankar og refleksjonar slik at det kan bringast fram ny kunnskap om temaet. Elevane sit med kunnskapen om eigne erfaringar og er difor nyttige informantar i denne studien. Det er dei sjølve som kan svara på kva relasjonar har å seie for dei. Deira vurdering er difor i fokus. Når elevar er informantar vil dei ha andre prioriteringar enn det lærarar har. Og kvaliteten på relasjonen vil difor sjåast på frå ulike perspektiv. Dette kan gi nyttig informasjon til både elevar og lærarar. Denne kunnskapen vil gje læraren føringar for kva ein bør leggja vekt på når det gjeld emosjonell og fagleg støtte. Studien vert dermed eit bidrag til å betra praksis.

Denne masterstudien er ein kvalitativ studie, og informasjonen vert henta frå intervju med elevar på mellomtrinnet, nærare bestemt frå sjuande klassetrinn. Oppgåva bygg på intervju med seks informantar om deira tankar og meiningar om ulike aspekt ved relasjonen til lærar. Forskingsspørsmåla er retta mot informantane sine opplevingar, deira forståing og røynsler. Studien er ei djupneundersøking, og eg har difor vald ein kvalitativ fenomenologisk forskingsmetode.

Føremålet med denne studien er å svara på følgjande forskingsspørsmål:

- 1. Kva aspekt ved relasjonen til lærar gir elevane ei oppleving av emosjonell støtte?*
- 2. Kva aspekt ved relasjonen mellom lærar og elev er viktige for å stimulere dei til fagleg læring?*

1.3 Stukturen i oppgåva

Oppgåva er delt inn i fem kapittel. Innleiinga presenterer bakgrunn og tema for oppgåva, problemstilling og forskarspørsmåla. Desse vert grunngeve ut frå eigen motivasjon og aktuell forskning. Neste kapittel tek føre seg dei teoretiske perspektiva som studien legg til grunn og som inspirerer til denne forskinga. Kapittel tre skildrar forskingsprosessen for studien og gjer greie for dei metodiske tilnærmingane som vert brukte. Dette fører fram til resultata som vert presenterte i kapittel fire. I kapittel fem vert funna drøfta og sett i forhold til aktuell teori som er presentert i teorikapittelet. Den samanfattande drøftinga av resultata munnar ut i ein konklusjon som prøver å svara på forskingsspørsmåla knyta til problemstillinga. Avslutningsvis peiker eg på implikasjonar knytt til studien og kva det kan vere aktuelt å forske vidare på.

2.0 Teoridel

I dette kapitlet vil eg peika på nokre teoretiske perspektiv på lærar-elev-relasjonar. Perspektiva som ligg til grunn for studien er tilknytningsteori, motivasjonsteori og sosiokulturell teori. Elev og lærar er i ein sosial kontekst i klasserommet der deira tidlegare røynsler med relasjonar ligg til grunn for korleis dei opplever skulekvardagen (Drugli, 2012). Elevane sitt engasjement og motivasjon for skularbeid er også avhengig av læraren si klasseleiing og kva for ein relasjonen dei har til læraren. Dei teoretiske perspektiva ligg til grunn for studien og er difor valde ut i forhold til tematikken. Teorien vil belyse problemstillinga og prøver å synleggjere det som går føre seg i klasserommet i forhold til emosjonell og fagleg støtte gjennom relasjonen eleven har til lærar.

I opplæringslova § 8.2 (Lovdata, 1987) står det at kvar einskild elev skal vere knytt til ein kontaktlærar. Denne skal sikre godt samarbeid mellom lærar og elev, samt følgje opp og leggje til rette for tilpassa undervisning. Kontaktlæraren sin funksjon er difor sær viktig. Det er naudsynt at kontaktlærar legg til rette for å etablera gode relasjonar til elevane sine, noko som er med å på å skape både trivsel og tryggleik i skulekvardagen.

Drugli (2012) peikar på at relasjonar mellom lærar og elev er avgjerande for elevane si læring og trivselen deira. Denne studien går føre seg i klasseromskonteksten, og klasseleiing vert difor sentral og vil ramme inn oppgåva. Det er i møte med elevane at læraren utøver klasseleiinga. Denne er difor avgjerande med tanke på relasjonar og kva desse har å seie for elevane si oppleving av emosjonell og fagleg støtte. Eg har difor valt å sjå nærare på omgrepa klasseleiing og relasjon.

Pianta og kollegane hans har utarbeida eit rammeverk for klasseleiing; Teaching through Interactions (TTI), og denne vil danne ei innramming av oppgåva (Hamre et.al., 2011). Teoriedelen syner også til Davis (2003) som tek føre seg relasjonen ut frå tre perspektiv; tilknytning, motivasjon og sosiokulturell teori, noko Pianta også støtter seg til. Fleire teoriar vil dermed gi eit meir nyansert bilete av kva relasjon er og kva dette har å seie for elevane sett i forhold til både det emosjonelle og det faglege utbytte.

2.1 Klasseleiing

Klasseleiinga er læraren sitt ansvar i klasserommet. Denne handlar om korleis han klarar å leie det sosiale fellesskapet som skal gje fagleg utvikling for elevane gjennom undervisninga (Nordahl, 2010). Nordahl forklarar klasseleiing på denne måten:

«Det er lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø. Det er lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro. Det er lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats» (Nordahl, 2012:13).

Klasseleiing handlar om interaksjonen mellom elev og lærar og mellom elevane. Dette er eit tema det lenge har vore stor interesse for innan både forskning og i praksisfeltet. Forskinga har veksla på å ta føre seg dei fysiske og organisatoriske rammene og samhandlinga mellom lærarar og elevar. Dei sosiale prosessane i klasserommet vert påverka av både læraren og elevane sin bakgrunn og røynsler, men også kva dei har av forventningar og ferdigheter (Ogden, 2012). Pianta peikar på at det er viktig med dei sosiale relasjonane som oppstår og den samhandlinga som vert utvikla i klasserommet (Pianta, 2006). Han fokuserer både på relasjonen lærar-elev, banda mellom interaksjonen og på engasjementet til elevane der målet er at støtte gjennom relasjonen skal føre til auka læring og utvikling (Pianta, 2012).

TTI er eit teoretisk, empirisk drive og målbart rammeverk som vart presentert i 2007 av Pianta og Hamre (Hamre et.al., 2011). Klasseleiing er her delt i tre domene: emosjonell støtte, organisering og instrumentell støtte. For å kunne forstå prosessane i klasserommet, har dette rammeverket vore grunnlaget for forskning i over 4000 klasserom i USA med elevar opp til 12 år. Emosjonell støtte handlar om å støtte elevane sine sosiale og kjenslemessige funksjonar i klasserommet. Sentralt er positiv tilrettelegging av interaksjonar både mellom lærar-elev og elev-elev. Pianta og Hamre (2009) definerer begrepet emosjonell støtte ved å peike på tre dimensjonar; positivt klima, lærersensitivitet og å ta omsyn til eleven sitt perspektiv. Læringsmiljøet bør difor vere ein god stad for elevane der læraren ser elevane og gir dei støtte både emosjonelt, sosialt og fagleg. Elevane bør kunne relatere det som skjer i klasserommet til si eiga forståing.

Arbeidet med den emosjonelle støtta knyter Pianta (Pianta, 2012) opp mot tilknytningsteorien (Bowlby, 1969) og sjølvbestemmingsteorien (Deci og Ryan, 2000). Ut frå tilknytningsteorien vil elevar som opplever eit trygt miljø med emosjonell støtte samstundes med oppleving av føreseielegheit, våge å utforske verda når dei veit at den vaksne vil vere der

for dei. Sjølvbestemmingsteorien peikar på at elevane er mest motiverte til å lære når vaksne støtter behova deira for å kjenne seg kompetente, at dei er positivt knytt til andre og at aktivitetane er sjølvbestemde (ibid).

Pianta (2012) peikar på at organisering av klasserommet hjelper elevane når det gjeld både merksemd og oppførsel. For elevane si faglege læring er dette domenet også av stor betydning. Dette handlar om læraren si leiing av åtferd og prestasjonar i klasserommet. Nyare forskning (Raver et al., 2009) syner at klasserom som har gode rutinar for åtferd, konsekvensar og bruk av tid, støtter elevane i utvikling og læring. For elevar i klasserom som er utforma med tanke på forbetring av dette, har lærarar rapportert framgang og meir sjølvregulerande ferdigheiter (Pianta, m.fl. 2012).

Den instrumentelle støtta, som i denne oppgåva vert omtala som fagleg støtte, bygg på forskning gjort på undervisning gjennom interaksjonar om barns kognitive og språklege utvikling (ibid). Pianta og Hamre (2009) peikar på at fagleg støtte ikkje berre handler om at læraren skal fokusere på læreplan, pensum og læringsaktivitetene, men også korleis læraren kan støtte elevane si kognitive og faglege utvikling for å nå måla i læreplanen. Læringa er sterkast når elevane får knytt ny kunnskap til eigen bakgrunn, eksisterande kunnskap og ved bruk av døme. Aspekt som også vert vektlagt er språket, undervisninga og rask tilbakemelding. Tilbakemelding aukar interesse, motiverer og fremmer læring og tenking (ibid).

Desse tre domena, emosjonell støtte, organisering og instrumentell støtte, i Pianta sitt rammeverk for klasseleiing, TTI, vil vere eit bakteppe vidare i teorien. Når ein klasseleiar gir god emosjonell støtte, organiserer undervisninga godt og gir fagleg god støtte, vil dette påverke elevane sitt engasjement som kan føre til auka læring.

2.2 Relasjonar

Pianta (1999) legg vekt på forståinga av relasjonar. Denne forståinga samsvarer med den rolla relasjonar har i skulesamanheng. Sentralt i forståinga hans er den rollen positive og støttande relasjonar har for utviklinga til barn. Pianta koplær dermed sin teori til klasserommet. Relasjonar mellom lærar og elev er eit system. Ein må forstå at dette systemet er ein del av noko større, og i studien er det klasserommet og skulen. Pianta (1999) seier at ein god relasjon mellom lærar og elev bidreg til at elevane oppfører seg betre i klasserommet og at klasseleiinga vert enklare (Pianta, 2006). Han understreker at gode relasjonar kan fungere

både førebyggjande og reparerande for barnet si utvikling. Relasjonar er avgjerande for utviklinga både emosjonelt, sosialt og kognitivt.

Røkenes & Hansen (2012) forklarar relasjon som eit innbyrdes forhold der begge partar ser på kvarandre som sjølvstendige individ der ein har ein felles verkelegheit. Relasjonar bygg på og vert utvikla saman med andre menneske. Dei handlar om kva menneske betyr for kvarandre. Å kunne kommunisere, vere eit medmenneske og samhandle med andre kan ein seie er kjerna i ein god relasjon (ibid). Partane i ein relasjon vil gjennom ulike erfaringar i samspelet med kvarandre utvikle eit kommunikasjonsmønster og eit sett av forventningar til kvarandre. Den oppfatninga ein har av andre menneske, seier Overland (2007), er relasjon. Har ein ei negativ oppfatning av ein person, vil denne ha innverknad på korleis ein klarer å knyte seg til denne personen. Å verte betre kjende, vil kunne endre denne oppfatninga. Då får ein ei ny oppfatning, og dette kan styrke relasjonen (ibid).

Relasjonar kan vera symmetriske og asymmetriske. Samspelet mellom lærar og elev vil ein måtte seie er asymmetriske. Pianta (1999) er også oppteken av at det er den vaksne som er ansvarleg for at ein tilfredstillande relasjon finn stad, og han omtalar også lærar-elev-relasjonen som asymmetrisk. Utviklinga av relasjonen er difor avhengig av den vaksne sin kompetanse (ibid). Pianta (1999) peiker på at eleven er den minst modne i systemet, og læraren må ta ansvaret for kvaliteten på relasjonen mellom dei. Dette drøfter også Juul og Jensen (2003) og peikar på to grunnar til det. For det første er ikkje barn i stand til å ta ansvar for relasjonen. Dersom dette likevel skjer, vil relasjonskvaliteten verte dårleg for barnet. Døme på dette kan vera når eleven «tek» leiinga i klasserommet der læraren skal vere ein tydeleg klasseleiar. Juul og Jensen (2003) seier at barnet sitt svake punkt er at det automatisk prøver å fylle tomrommet etter dei vaksne. Den andre grunnen til at relasjonen er asymmetrisk, er den vaksne si faktiske makt, røynsle og overblikk. Summen av desse elementa vil utgjere den asymmetriske relasjonen (ibid).

Det er to forhold ved lærar-elev-relasjonen som er ulike andre relasjonar ein har. For det første har ikkje elevane valt læraren sin. Det er lovfesta for elevane å gå på skulen, og dei kan ikkje trekkje seg frå denne relasjonen slik ein ofte kan i andre samhandlingssituasjonar. Det andre forholdet er at det er eit skeivt maktforhold både på grunn av at læraren er ein vaksenperson og på grunn av yrkesrolla si (Drugli, 2012). Dette gir den asymmetriske relasjonen. Difor er det læraren som sit med ansvaret for å ta vare på eleven sine interesser i

samhandlinga (idid). Læraren må arbeide for å ha ein god relasjon til elevane sine. Nasjonale føringar understreker også dette (Udir, 2016).

Pianta (1999) tek utgangspunkt i tilknytningsteori når han forklarar korleis eit godt og sensitivt samspel kan sikre ei trygg tilknytning mellom barn og vaksne. Han skisserer ulike element som kjenneteiknar ein god relasjon mellom elev og lærar (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002). Desse kjenneteikna er også sentrale for den sosiale og emosjonelle utviklinga til eleven. Kvart av desse elementa vert skildra med utviklingsområde innan tilknytninga og korleis dette kan gje seg utslag seinare i skulegangen og i samspel med andre. Desse elementa vert difor kort gjennomgått. Læraren bør vere sensitiv ovanfor eleven si åtferd og dei signala han måtte formidle. Dette inneber at han «ser» eleven slik han er og syner forståing utfrå individuelle primisser. Ei sensitiv tilnærming vil vere sær s viktig for elevar med ulike vanskar og sårbarheit (Pianta et.al., 2002). Pianta peikar vidare på at å gi tilpassa og rask respons er viktig for at eleven skal kjenne seg respektert og ivareteken av læraren. Elevane vil då oppleve at læraren bryr seg (ibid; Drugli, 2012). Når læraren syner varme og aksept, vil elevane kjenne seg anerkjent og verdsett. Deira meiningar og kjensler vert tekne på alvor.

Eit anna element i skildringa av den gode lærar-elev-relasjonen, er støtte. Læraren må kjenne elevane sine så godt at den støtta som blir gitt, er individuelt tilpassa elevane sine egne evner og føresetnader. Dette kan føre til ei kjensle av tryggleik som gjer elevane i stand til å arbeide sjølvstendig og på eiga hand (Drugli, 2012; Pianta et.al., 2002). Ennå eit element er at læraren må ha kontroll over si eiga åtferd og egne reaksjonar. Læraren er rollemodell i forhold til korleis frustrasjonar og konflikhtar vert handtert. Det elevane ser og opplever i møte med læraren er avgjerande i forhold til å knyte band og danne gode relasjonar til lærar. Eit godt utgangspunkt for ein god lærar-elev-relasjon, er at læraren har struktur og grenser som er tilpassa elevane si åtferd og behov. Dette er ein føresetnad for at elevane skal kjenne seg trygge saman med læraren (Drugli, 2012; Pianta et.al., 2002). Den faglege utviklinga til elevane føregår, i følgje Pianta, i ein sosial kontekst. Elevane tek imot naudsynte instruksjonar og støtte frå lærarar og medelevar for så å nå måla sine (ibid).

Nordahl (2000) har sett på kva samanhengar det er mellom eleven sin relasjon til lærar og andre forhold i skulekvardagen. Han peikar på at den oppfatninga eleven har av læraren vil bety mykje for korleis eleven oppfattar undervisninga i klasserommet. Dette betyr at elevar som har eit godt forhold til læraren, vil vurdere undervisninga dei får både engasjerande og variert (ibid). Han reknar difor at denne vurderinga av relasjonen er meir avgjerande for

korleis eleven oppfattar undervisninga enn det undervisninga faktisk er. Vidare peikar han på at det er ein klar samanheng mellom det synet eleven har på læraren sin og innstillinga til skulen og den relasjonen eleven har til læraren. Dette betyr at elevar som opplever at læraren bryr seg, har ei meir positiv innstilling til skulen enn dei som ikkje opplever dette. Dei relasjonelle forholda på skulen, understreker han, har også stor samanheng med åtferd; både type og omfang av problemåtferd (ibid).

Professor John Hattie fann i studien sin at kommunikasjon og interaksjon mellom lærar og elev er den aller viktigaste faktoren for et godt læringsmiljø. Han har gått gjennom 800 metastudier om undervisning og læring. Konklusjonen hans er at lærarar bør vere «*concerned about the nature of their relationships with their students*» (Hattie, 2009, s 128).

Overland (2007) nemnar ulike faktorar som bør vera tilstades i ein god relasjon mellom lærar og elev. Ein viktig faktor er respekt. Han hevdar at respekt er ein føresetnad for å verte sett på som ein autoritet det er verd å lytte til. Mangel på respekt vert difor eit teikn på dårleg relasjon. Rettferd er ein annan faktor. Ein lærar gjer ikkje forskjell på elevane. Elevane skal verte handsama likeverdig. Dette betyr ikkje at alle elevane skal handsamast likt, men ingen skal få fordelar av godar eller merksemd. Same klassereglar gjeld for alle, og elevar skal ikkje favoriserast. Overland (2007) peikar på at elevar opplever dette som urettferdig.

Gode relasjonar vert også kjenneteikna med fråvær av stempling. Elevar som kjenner seg sett i bås som til dømes bråkmakarar, opplever at negative sider vert framheva. Denne stemplinga utviklar seg lett, understreker Overland (2007), som det typiske for denne eleven. Læraren kan ved ulike høve lett feiltolke eleven og på denne måten kan dette også verke som sjølvoppfyllande profeti (ibid). Vidare vil det å bry seg om eleven vera av stor verdi for å etablere gode relasjonar. Det er naudsynt at ein er oppteken og interessert i den andre (ibid). Positive relasjonar kan ikkje utvikle seg utan at ein syner interesse.

Sørli (1998) nemnar tillit som ein viktig faktor for å kunne ha gode relasjonar til nokon. Tillit vert opparbeida over tid, og dette kjem ikkje som følgje av verken kunnskap eller posisjon (ibid). Overland (2007) peikar på at ein lærar ikkje automatisk får tillit fordi han er lærar. Tillit opparbeidar han ved til dømes å lytte til elevane, vere positivt innstilt, halda avtalar, vere forutsigbar og truverdig (Nordahl mfl., 2005). Skjervheim (1995) forklarar tillit som noko som veks fram i eit positivt samspel når partane opplever at den andre er til å stole på.

Drugli (2012) peikar vidare på at tillit er ikkje noko ein kan krevje av nokon, men det er noko ein må gjere seg fortent til og får av den andre personen. Ein må gje av seg sjølv og risikere å verte avvist. Tillit kan vere vanskeleg å bygge opp, men fort å øydeleggje (ibid). Manglar ein tillit, kjenner ein seg ikkje verdsett og greier heller ikkje å utvikle gode og nære relasjonar til personen.

Drugli (2012) nemnar også anerkjening som ein annan sentral faktor i læraren sin relasjon til elevane. Begge partar har eit gjensidig og likeverdig forhold sjølv om makt- og ansvarsforholda er ujamne. Anerkjening er ei haldning og ein veremåte som inneber at ein møter kvarandre med respekt, empati, openheit og bekrefting (Olsen og Traavik, 2010). Dette betyr at læraren har respekt for den eleven er og dei opplevingane han har. Drugli refererer til Aamodt (2003) som seier at:

«fordi ein anerkjennande lærar legg til grunn at elevane kan forholde seg til sine egne erfaringer, tanker og følelser, har vedkommende en atferd overfor elevane som innebærer lytting, refleksjon, undring, spørsmål, innlevelse og bekreftelse» (Drugli, 2012:50).

2.3 Tre ulike teoretiske perspektiv

Davis (2003) syner til at lærar-elev-relasjonen vert sett ut frå tre ulike teoretiske perspektiv; tilknytningsteori, motivasjonsteori og sosiokulturell teori. Ho peikar på at dei ulike perspektiva utvidar forståinga av kva god relasjon er (ibid). Desse tre perspektiva syner også Pianta til, og dei er tekne med her for å gje auka kunnskap og innsikt om lærar-elevrelasjonen.

Som tidlegare nemnt handlar relasjonar om å knyte band til andre menneske og kva menneske betyr for kvarandre. Røynsler med samhandlingar vil verke inn på om ein vil kjenne seg trygge saman med andre. Forsking som syner at gode relasjonar til lærar legg eit godt grunnlag for stimulerande læringstilhøve for elevane, vil verte omtala seinare i oppgåva.

I det sosiale miljøet som eleven er ein del av på skulen, vert det forventet både innsats og at eleven skal vere motivert for læring saman med medelevar. I det sosiokulturelle perspektivet forstår ein læring ut frå relasjonar og kontekst. For å forstå meir om kva som kan ligge til grunn for elevane si atferd, kan det difor vere nyttig å ha kjennskap til tilknytningsteori. Opplevingar som elevane har med frå barndommen av, tek dei med seg til skulen.

2.3.1 Tilknytingsteori

Det første perspektivet til Davis er tilknytingsteorien som er utvikla av Ainsworth og Bowlby (Drugli, 2012). Denne teorien handlar om dei sterke emosjonelle banda som er mellom personar. Tilknyting vert definert som det sterke bandet som knyter omsorgsperson og barn saman. Teorien syner kor viktig det er med gode relasjonar frå tidleg alder (Ainsworth, 1978). Det er vanleg å dela inn kvaliteten på tilknytninga i fire ulike tilknytingsmønster. Tilknytingsmønstra vil leggja grunnlaget for barnet si vidare utvikling i høve til relasjonar både i barnehage og skule. Kjennskap til desse er difor av stor verdi.

Barn med *trygg tilknyting* har erfart å få trøyst og støtte når dei treng det (Drugli, 2012). I denne relasjonen er det rom for både nærleik og avstand, noko som er viktig for utviklinga. Omsorgspersonen er til stades for barnet og i alle situasjonar. Dersom barnet får opplevingar av frykt og uro, vil barnet søkje omsorgspersonen. Barnet kan så med tryggleik utforske omgjevnadane på eiga hand. Trygg tilknyting har betydning for den emosjonelle utviklinga, men også for evna til utforsking og læring (ibid). Sensitiv omsorg over tid fremmer trygg tilknyting. For små barn handlar dette om å respondere raskt og tilpasse seg barnet sitt initiativ. Eldre barn treng støtte og hjelp, men også at ein syner interesse for aktivitetane dei utfører. Drugli (2012) seier at kjenneteikn på vaksne som fremmar trygg tilknyting er tilgjengelege, samarbeidsorienterte, respektfulle og aksepterande i samspelet.

Ved *utrygg, unnvikande tilknyting* vil ikkje barnet skilje mellom omsorgspersonen og andre vaksne når det treng kontakt. Barnet står fram som uavhengig av eigen omsorgsperson og kan vende seg bort om denne tek kontakt. Dette er fordi barnet ikkje er vane med støtte frå tilknytingspersonen. Grunnen til denne utrygge, unnvikande tilknytninga er som oftast at omsorgspersonen ikkje er sensitiv ovafor barnet og behova hans. Barnet sine erfaringar er at den vaksne ikkje er der når han treng støtte og hjelp. Når barnet tek kontakt, er den vaksne gjerne både sint, påtrengjande og /eller avvisande. Barnet har «lært» at det er tryggast å klara seg sjølv (Drugli, 2012).

Det tredje tilknytingsmønsteret er den *utrygge, ambivalente tilknytninga*. Dette tilknytingsmønsteret kan utvikle seg dersom barnet opplever at den vaksne omsorgspersonen ikkje viser forutsigbarheit og stabilitet overfor barnet. Av og til er tilknytingspersonen der for dei, andre gongar ikkje. Dette skapar stor grad av usikkerheit. Barnet vert klengete og usikkert

og veit ikkje kor tid den vaksne er tilgjengeleg og møter dei behova det måtte ha. Det er noko grunnleggjande som manglar, og barnet vil stadig bruke nye måtar å få kontakt på. Tid og ro til utforsking vert brukt til kontaktsøking. Slike barn vert ofte sutrete, masete, passive, urolege, hjelpelause eller sinte og irritable. Dette kan føre til at barnet har vanskar med å gå frå omsorgspersonen (Drugli, 2012). Barn med den utrygge, ambivalente tilknytninga kan vere sinte på omsorgspersonen samstundes som dei prøver å gjera dei til lags (ibid).

Når samspelet mellom barn og omsorgsperson vert prega av frykt, kan *desorganisert tilknytning* utvikle seg. Den personen dei vil søkje hjelp og støtte hos vert dei redde for. Auke av nærleik vil auke barnet si frykt. Som oftast skjer dette ved grov omsorgssvikt som følgje av rusproblem, vald og misbruk i heimen og/eller psykiske problem hos omsorgspersonen. Når desse barna veks til, vil ein del av desse barna ta på seg vaksenansvaret i heimen sidan den grunnleggjande omsorga manglar. Andre slike barn kan verte sinte på omsorgspersonen (Drugli, 2012). Denne tilknytninga vil gi konsekvensar for korleis barnet vil få det på skulen. Desse barna har større fare enn andre barn for å utvikle sosiale problem og depresjon. Men dei kan også få faglege vanskar som følgje av tilknytingsvanskane. Drugli (2012) peikar på at med bevisst innsats over tid kan elevar med desorientert tilknytning til foreldre sine få ein trygg tilknytning til ein annan vaksen, til dømes ein lærar.

For læraren kan det vere nyttig å kjenne til desse tilknytingsmønstra då denne kunnskapen kan hjelpe han i møte med elevar som strevar med relasjonar. Elevane har sine eigne erfaringar og tilknytingshistorier med foreldra med seg til skulen. Denne tilknytninga vil vera grunnlaget for korleis dei vil klare å byggje relasjonar til medelevar og lærarar. Dei har danna indre arbeidsmodellar i sine første leveår, noko Drugli (2012), seier er avgjerande for det vidare samspelet med andre. Med kunnskap om tilknytning kan læraren bli meir rusta til å møte ulike elevar og gje dei eit betre grunnlag for å byggje gode relasjonar til dei. I følgje Bergin og Bergin (2009, ref i Drugli, 2012), har tilknytninga to hovudfunksjonar i klassen. Elevane vil kjenne seg trygge og tilknytninga legg grunnlaget for den sosiale utviklinga. Læraren vert ein sentral rollemodell og tryggleiken frigjer energi til læring og utforsking (Drugli, 2012).

Howes og Ritchie (Drugli, 2012) har undersøkt tilknytingsmønster mellom elevar og lærarar i tidleg skulealder der dei finn tilknytingsmønster som minner om dei tilknytingsmønstra ein ser mellom foreldre og barn. Desse kallar dei «trygg tilknytning», «nesten trygg tilknytning», «unnvikande tilknytning» og «ambivalent tilknytning». Dei to siste vil ha behov for rettleiing

slik at relasjonen vert betre, elles vil det gå ut over læring og utvikling (ibid). Elevane treng då erfaringar som fremmar positivt samspel.

Det er ein sterk samanheng mellom utrygg tilknytning mellom foreldre og barn og utrygg tilknytning mellom lærar og elev (ibid). Desse elevane vil ha ein dobbel risiko i høve relasjonsbygging. Det er særleg i desse tilfella at ein må arbeida mot etablering av trygge og gode relasjonar. Gjennom samspel vil læraren vere med å utvikle nye indre modellar hos desse elevane.

Omsorg er eit sentralt omgrep innan tilknytning. Det er avgjerande at læraren har kunnskap om både personlege, faglege og emosjonelle tilhøve for å kunne gi eleven god omsorg og støtte. Barn kjem til skulen med eigen førforståing, eit såkalla «script» om relasjonar til vaksne (Davis, 2003). Relasjon til lærar vert utvikla på grunnlag av og i møte med barnet sitt eige «script» og læraren sin måte å møte og reagere på overfor eleven (ibid). Eleven si røynsle med tilknytning frå tidlege barneår vert difor avgjerande for korleis møtet med læraren vert og den relasjonen dei klarer å bygge.

Autoritativ klasseleiing har blitt eit anerkjent begrep. Dette omgrepet er henta frå Diana Baumrind og og hennar studiar på foreldrestilar. Ho har gjort fleire studiar om oppdraging av barn. Ut frå funna hennar deler ho foreldra sine oppdragarpraksisar inn i ulike oppdragarstilar. Foreldrestilane handlar om å balansere mellom kontroll og omsorg. Gjennom fire oppdragarstilar skildrar ho ulike mønster av autoritet og omsorg hos foreldra (Baumrind, 1991). Denne modellen har to aksar; ein kontrollakse og ein relasjonsakse.

Baumrind definerer *autoritative foreldre* som tydelege samstundes som dei støtter barnas behov for å ta avgjerd. Dei verdset samtalar og ønskjer å ta omsyn til barna sine interesser og personlegdomen deira. Den vaksne sin «kontroll» skjer gjennom å skape struktur, og dei bruker kompetansen sin med bruk av fornuft og forklaringar. Autoritative foreldre kan også innrømme å ta feil (ibid). Dei nyttar både omsorg og kontroll, er varme og støttande og forventar åtfærd ut frå barna sin alder og utvikling.

Autoritære foreldre nyttar streng kontroll. Dei er kontrollerande og vil forme barnas åtfærd og haldningar. Dei har sjølv satt ein standard som barna må leve opp til og tenkjer det er deira oppgåve å styre over barna. Dei legg vekt på lydighet, men ser ikkje situasjonar frå barna sitt perspektiv. Dei nyttar tvang og syner lite omsorg. Dialogen mellom foreldre og barn er ikkje likestilt.

Baumrind definerer *ettergivande foreldre* som ei gruppe foreldre som er aksepterende og ikkje straffar barna sine. Dei stadfestar barna sine impulsar, ønskjer og haldningar. Foreldra stiller få krav til barna i forhold til åtferd og ansvar. Desse foreldra ønskjer å ha dialog, forklarar regler og konfererer gjerne med barna når det gjeld avgjerder. Foreldra unngår å bruke kontroll og dei oppmuntrar heller ikkje barna om å vere lydige. Dei ser det heller som positivt for at barna kan få utvikle seg til sjølvstendige og uavhengige individ.

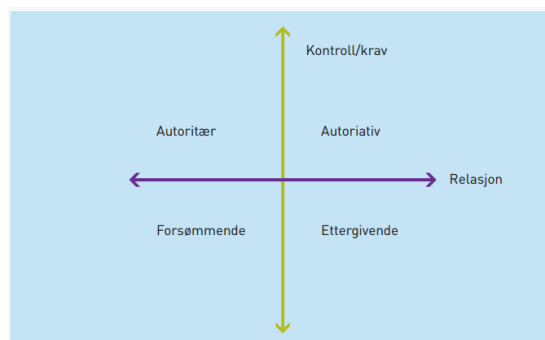
Dei avvisande og forsømmande foreldra syner mangel på både omsorg og kontroll. Dei engasjerer seg lite i barna sine og er lite sensitive for behova deira. Foreldra krev lite av barna sine, set få grenser og gir dei lite stimulering. I sin yttarste konsekvens er denne oppdragarstilen alvorleg omsorgssvikt.

I 1991, etter mange års forskning, såg Baumrind resultata av forskinga si der ho fann ut korleis dei ulike foreldrestilane verkar på barn. Ut frå desse resultata er det den autoritative stilen som gir best resultat, både fagleg og sosialt. Barna får høg grad av sjølvkontroll og dei er opptekne av å prestere. Barna er vennlege og kan samarbeida godt med foreldra. I autoritære heimar blir ofte gutane meir aggressive, medan jentene syner lågare grad av sjølvstende. Barn frå heimar med ettergivande foreldre har oftare låg sjølvkontroll, lågt sjølvbilete og slit gjerne både fagleg og sosialt. I gruppa med avvisande og forsømmande foreldre synte barna lite sjølvrespekt og høgt nivå av aggresjon og impulsiv åtferd (Walker, 2009).

Modellen til Baumrind har fått kritikk for å vere generell og kontekstfri. Sommar (2003) peikar på at dei ulike stilane verkar reindyrka måtar å møte barn på, men i det verkelege livet vil ikkje verken foreldre eller lærarar kunne følgje ein bestemt oppdragarstil. Men i det verkelege livet vil ikkje verken foreldre eller lærarar kunne følgje ein oppdragarstil. Handlingane er ofte situasjonsavhengig og dette pregar valet av strategi og handlingar. Difor vert det peika på at ein person kan variere mellom ulike oppdragarstilar (Smetana, 1994 i Sommar, 2003).

Roland (2012) seier at modellen til Baumrind etterkvart har blitt overført til skulen og passar i stor grad med lærarrolla. Autoritativ klasseleiing og autoritativ lærar vert brukt om den ønska leiarstilen i klasserommet (ibid). I dette perspektivet nyttar læraren seg av to aksar i relasjonen; kontroll og varme. Varme handlar om kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærar, mens kontroll handlar om korleis læraren klarar å vere tydeleg og ha klare forventningar til elevane.

Det autoritative perspektivet, Baumrind (1991)



Dei to dimensjonane er ikkje motsetningar, men heller samkjørte og godt integrerte. Positiv relasjonsbygging og grensesetjing er klasseleiingene sine kjenneteikn (Ertesvåg, 2011). Ho peiker vidare på at det ikkje er tilstrekkeleg med kun relasjonsbygging og kontroll. Ein må også ha med det tredje viktige aspektet ved læraren si rolle, nemleg den faglege støtta. Denne har som mål å hjelpe elevane til å få ei best mogleg fagleg utvikling (ibid). Pianta si forskning er difor sentral sidan han og kollegane hans legg vekt på dette i rammeverket om klasseleiing (Allen et al., 2013).

Den autoritative læraren brukar på same måten som i foreldrestilen, ein kombinasjon av støtte og kontroll til elevane. Marzano (2009) legg også vekt på relasjonar mellom lærar og elev i modellen sin om klasseleiing. Denne viser forholdet mellom støtte og kontroll. Han syner til Wubbels m. fl. (2015) som fann at læraren bør vere ein effektiv undervisar samstundes med å vere vennleg og hjelpsam. Marzano (2009) er oppteken av at læraren skal ha ein positiv dialog med elevane sine og gje kvar einskild elev ros for det skularbeidet dei gjer. Med slik tilbakemelding vil elevane prøve å gjere slik at den positive tilbakemeldinga vil fortsetje. Han poengterer også kor viktig det er å snakke om interesser i løpet av ein skuledag og på den måten syne personleg merksemd til elevane. Han peikar til dømes på at det å helse på elevane og kommentera viktige hendingar i livet til eleven er med på å skape gode relasjonar (ibid).

I Norge finn vi liknande anerkjenning av den autoritative lærarrollen gjennom Utdanningsdirektoratet: *«Klasseledelse som integrert kompetanse kommer best til uttrykk gjennom den autoritative lærerrollen der læreren både har nødvendig kontroll, samtidig som han eller hun utvikler en god og støttende relasjon til hver enkelt elev»*

(Kjærnsli, M. & Roe, A., 2010).

Walker (2009) har på same måten sett på Baumrind sine foreldrestilar opp mot lærarrolla i skulen. Ho er oppteken av balansen mellom kontroll og støtte. Relasjonsbygging er naudsynt for å få ei effektiv undervisning. Elevar som hadde god relasjon til læraren såg på oppgåver

som meningsfulle, medan elevar som har lærar som ikkje involverer seg, ser på skularbeidet meir som tvang. Walker syner til David og Ashley (Walker, 2009) som også har konkludert at gode relasjonar til elevane er bra. Lærarar med gode relasjonar til elevane kan klare å skapa eit trygt læringsmiljø og kan då pressa elevane meir, elevane torer å vera meir opne og dei lærer meir. Dette samsvarar med Nordahl (2005) som seier at den autoritative læraren kan påverke elevane når det gjeld skulefag og sosial kompetanse dersom han har god kontroll på elevane og er aktiv i forhold til relasjonsbygging.

Ein annan teoretiker, Wenzel (2002), har også i ein studie sett på effekten av Baumrind sine foreldrestilar i skulen. Der lærarar viste omsorg og støtte kombinert med klare forventningar om åtferd, synte elevar fin åtferd og forståing for fellesskapet og dei fekk høgare fagleg utbytte. Læraren si haldning fører til at elevane tenkjer positivt om læraren, noko som gir auka engasjement og interesse for fag. I hennar studie var det dimensjonen forventning som synte størst effekt på elevane sin motivasjon. Kritikkk og negativ tilbakemelding var det som verka mest negativt på skulefaglege prestasjonar, men også på den sosiale åtferda (ibid).

Læringsmiljøet må vera utan negativ kritikkk og standarden må vera å gjere sitt beste. Roland (2014) poengterer dette, og han peikar også på at den autoritative læraren ikkje berre skal gi anerkjenning og støtte, men også vera tydeleg på grensesetjing. Ved korrigering er det viktig for elevane å vite, understreker Roland, at kritikken kjem frå ein som bryr seg og har ein god relasjon til dei. Han føreslår også at dette kan gjerast med varme og humor (ibid).

2.3.2 Motivasjonsteori

I TTI peikar Pianta (2012) på at læraren skal gi elevane både emosjonell og fagleg støtte gjennom den relasjonen dei har. Gjennom å støtte elevane vil læraren skape motivasjon og engasjement hos elevane. Forskarspørsmåla spør etter kva som stimulerer til fagleg læring og det er difor nyttig å vite noko om motivasjonsteori.

I tillegg til tilknytningsteorien, peikar Davis altså og på motivasjonsteorien som eitt av tre perspektiv for å forstå lærar-elevrelasjonen. Deci og Ryan (2000) utvikla den mest kjende teorien om indre motivasjon. Målet med teorien er å spesifisere faktorar som forklarar variasjonar i indre motivasjon. Teorien tek føre seg faktorar som fremmer eller hemmar indre motivasjon og fokuserer på dei grunnleggjande psykologiske; kompetanse, autonomi og relasjonar. Dersom aktivitetar i skulen tilfredsstillar desse behova, vert motivasjonen forsterka (ibid).

I klasseromskonteksten vil til dømes tilbakemelding, kommunikasjon og påskjøning ved ulike læringsaktivitetar føre til kjensle av kompetanse. Dette vil difor, ifølgje denne teorien, forsterke den indre motivasjonen for denne handlinga eller aktiviteten (Ryan & Deci, 2000). Deira studiar syner også at kjensla av kompetanse er avhengig av at ein samstundes har ei kjensle av autonomi (ibid). Dette betyr for elevane at dei både kjenner seg inkludert og har høve til å meistre det faglege. Det er ikkje nok å erfare kompetanse eller meistring, men elevane må erfare desse som sjølvbestemt. Autonomi og medavgjerd handlar om sjølv å kunne vere kjelde til eigne val og handlingar (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Læraren støtter eleven og bygg gode relasjonar ved at eleven kjenner at han høyrer til, har kompetanse og medbestemming. I dette perspektivet vert relasjon utvikla når læraren bygg på og imøtekjem dei grunnleggjande behova.

Imsen (2014) definerer motivasjon som eit teoretisk omgrep som forklarar kva som driv ein aktivitet, kva som held denne ved like, kva innsats ein set inn og kva som gir retning, mål og meining. Motivasjon heng saman med aktivitet, læring og trivsel og vert difor ein viktig faktor for at elevane skal få eit godt læringsutbytte og engasjement i skulen. Imsen peiker på at ein gjerne deler forståinga av omgrepet i indre og ytre motivasjon. Aktivitetar som vert opplevde som meningsfulle i seg sjølv vert halde ved like på grunn av interesse og handlinga i seg sjølv. Når barn er styrt frå indre krefter, er det indre motivasjon som ligg til grunn.

Den ytre motivasjonen handlar meir om at det er ei belønning eller eit mål som driv aktiviteten til barnet. Læringa er styrt av at eleven ser fram til noko som eigentleg ikkje vedkjem aktiviteten i seg sjølv, men som driv han ved ei ytre belønning (ibid).

Maslow (1970) syner i sitt hiarki om grunnleggjande behov at behov for tryggleik, høyre til og anerkjening vert rekna som grunnleggjande mangelbehov (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Desse må tilfredstillast for at ein skal kunne verte motivert for dei neste behova som han kallar vekstbehov, som blant anna er kunnskap og forståing.

Motivasjonsteori har fleire fellestrekk med tilknytningsteori. Forsking i motivasjonsteoretisk perspektiv brukar omgrepet «sosial støtte». Dette omgrepet har nær samanheng med å høyre til, noko som er sentralt i tilknytningsteorien. Forskinga skil mellom to typar sosial støtte; emosjonell støtte og instrumentell støtte. Emosjonell støtte er til dømes i kva grad elevane opplever seg verdsett, akseptert og respektert av lærarane (Federici og Skaalvik, 2013).

Instrumentell støtte handlar om praktisk hjelp, råd og rettleiing i skularbeidet (ibid). Med sosial støtte meiner ein altså dei sosiale prosessane i skulen som bidreg til elevane si faglege og sosiale utvikling (Moen, 2016). I Pianta sitt teoretiske rammeverk, TTI (Hamre et.al., 2011), vil dette samsvare med domena emosjonell støtte og instrumentell støtte. Forskinga på lærar-elev-relasjon i dette perspektivet legg vekt på læraren som instruktør meir enn som omsorgsperson (Davis, 2003). Ho understreker viktigheita av struktur og støtte og å legge til rette for meistring. Det er gjennom å gi støtte i motivasjon og læring at læraren vil kunne bygge gode relasjonar. Motivasjonsforskning syner vidare at det er elevane si oppleving av den sosiale støtta frå lærarar som har mest å seie for motivasjonen deira i forhold til skularbeid (Moen, 2016).

Deci og Ryan hevdar at indre motivasjon kjem av interesse og lyst (Skaalvik og Skaalvik, 2013). For at denne skal vare ved, må aktiviteten tilfredstille både behova for å høyre til, kompetanse og sjølvavgjerd. Difor meiner Deci og Ryan at ein kan fremme indre motivasjon gjennom å gje elevane sjølvbestemming eller autonomi, gje dei ei kjensle av kompetanse og sørge for at elevane føler at dei høyrer til ved at ein legg vekt på gode relasjonar (ibid). Emosjonelle band til lærar kan også verke positivt i høve motivasjon, innsats, merksemd, interesse og glede i læringsarbeidet (Ryan & Deci, 2002).

2.3.3 Sosiokulturell teori

I førre punkt vart det peika på at positiv emosjonell støtte frå lærar gjennom relasjonar, kan gjere at elevane engasjerer seg meir i skularbeidet (Pianta, 2012). Innsatsen aukar og dei får eit betre fagleg læringsutbytte. Læring finn stad når eleven er aktiv deltakande i dei prosessane som oppstår mellom elev og lærar og elevane seg imellom. I felleskapet vil den emosjonelle støtta som Pianta (2012) peikar på, ha innverknad på læringa. Læring i eit sosiokulturelt perspektiv ser på interaksjonen mellom personane som deltek, dei reiskapa ein brukar og den konteksten ein er i (Wenger, 1999). Overalt kor elevane er, finst det læring i ulike praksisfellesskap; på skulen, i klasserommet, i frimunutta og blant venar (ibid).

Sosiokulturell teori set fokus på relasjonen mellom to personar og analyserer innhaldet i dialogen mellom dei. Ein forstår relasjonen ut frå den konteksten ein er og der samspelet skjer (Goldstein, 1999). Vygotsky (2001) ser på barnet i ein kontekst og i samspel med omverda. Frå fødselen av er språk og kultur i den sosiale samanhengen barnet veks opp, avgjerande for utvikling og læring. I det sosiokulturelle perspektivet skjer læringa gjennom interaksjon

mellom menneske og med kulturelle verktøy som til dømes språket. Vygotsky (2001) legg vekt på læring i samhandling med andre elevar og vaksne. Slik han ser på den intellektuelle utviklinga, så har den sitt utspring i språket som eit sosialt fenomen (Imsen, 2014). Han kallar det eit medierande reiskap. Språket er byggestein for tanken, i følge hans teori (ibid).

«Den proksimale utviklingssona» er eit omgrep Vygotsky (2001) brukar for å syne at elevar må få passe utfordringar slik at dei kan klare meir ved hjelp og støtte frå vaksne og av andre kompetente. Det eleven kan klare med hjelp i dag, klarer han åleine i morgon. Imitasjon er føresetnaden for den sjølvstendige tanken både på språkleg og kulturelt nivå, hevdar Vygotsky (Engen, 2007). I samarbeid og samtale med andre og gjennom imitasjon klarer difor eleven å løyse oppgåver som er vanskelegare enn han kan klare på eiga hand. For at dette skal finne stad må det vere eit tanke samarbeid mellom læraren og eleven. Dette betyr at læraren må kunne tenke seg inn i tankeverda til eleven (Imsen, 2014). For å kunne gjere bruk av den proksimale utviklingssona, må læraren ha ein relasjon til eleven. Hovudpoenget med dette er at eleven kan nå faglege mål saman med andre før han kan greie dette på eiga hand. Bruner sitt arbeid har også bidrege til omgrepet «stillasbygging» som handlar om at elevane treng tilrettelegging, støtte og rettleiing av ein meir kompetent (Daniels, 2009).

Kjenneteikna på den autoritative klasseleiaren er at han er ein tydeleg leiar og som samstundes klarar å balansere mellom omsorg og kontroll. Roland (2014) understreker også at læraren må syne at faga i skulen er både viktige og interessante. Læraren må vere godt førebudd til timane og må ha både fagleg og metodisk kompetanse. Elevane skal vita kva som vert forventa av dei og undervisninga må ha klare mål. Ein skal også leggje vekt på kvaliteten i tilbakemeldinga når det gjeld arbeidet til elevane. I tillegg skal elevane få råd om kva det kan gjere for å verte betre i faget (ibid). På denne måten vert klasserommet ein god læreplass. Wubbels (2016) har forska på mellommenneskelege relasjonar der eitt av måla var å samle kunnskap om korleis ein kan skape eit best mogleg læringsmiljø. Han peikar også på at dersom elevane skal vere aktive i klasserommet, må læraren skore høgt på kontakt og styring. Læraren sin relasjon til elevane, understreker han, er nøkkelen til suksess (ibid).

I Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) sin generelle del legg ein vekt på læring som lagarbeid. I fellesskap med elevane skal lærarane fungere med ansvar for elevane si utvikling, både sosialt og fagleg. Desse tre ulike perspektiva; tilknytning, motivasjon og sosiokulturell, utvidar forståinga vår av kva ein god relasjon er, understreker Davis (2003).

Perspektiva utfyller kvarandre og gir eit meir nyansert bilete av kva relasjon er både når det gjeld kjenneteikn ved ein god relasjon og korleis desse vert laga og vedlikehalda. Deltaking og engasjement i klasserommet avheng av ein god klasseleiar. Med kunnskap om tilknytning og motivasjon skal læraren møte dei ulike elevane med kvar sine tilknytingshistoriar. Motivasjon til læring skal skje i den sosiale konteksten som klasserommet er. Slik kunnskap og kjennskap til elevane vil ha innverknad på korleis læraren møter elevane i relasjonsbygginga og korleis han klarer å gi dei emosjonell og fagleg støtte (Pianta, 1999).

2.4 Relasjonar i klasserommet

Innanfor norsk forsking har Nordahl (2002) poengtert kor viktig relasjon mellom lærar og elev er. Han hevdar at kvaliteten på denne har avgjerande konsekvensar for all type undervisning. Søreide (2007) har også forska på relasjonen mellom lærar og elev i studien om læraridentitet. Ho konkluderer med at den norske læraren er inkluderande, elevsentrert og omsorgsfull og forskinga har eit lærarperspektiv. Læraren er god på å gi generell ros, noko som Dweck (1999) hevdar har lite å bety for læringa. Ein må heller, som Klette (2003) peikar på, gi konkret fagleg rettleiing for å fremme god motivasjon og læring. Drugli og Nordahl (2014) trekk fram verdsetjing av elevar og deira forsøk på meistring som viktige element for motivasjon og læring.

Terje Ogden (2012) hevdar at kvaliteten på relasjonen mellom lærar og elev kan vere avgjerande for elevane sine læringsresultatet og trivselen på skulen. Elevar utan gode relasjonar kan gjere dei mindre mottakelege for læring, mens gode relasjonar legg grunnlaget for eit godt læringsmiljø (ibid).

Alle elevane har rett på å oppleve meistring og å få ei opplæring som utviklar dei både emosjonelt og fagleg. Lærarane må ha høge forventningar til læringsresultata til alle elevane sine. Mitchell (2008) har ein modell der han syner at det må vera minst tre element på plass for at læring skal finna stad. Han hevdar at det er ein sterk samanheng mellom tid, aktivitet og støtte i undervisninga og det utbyttet som aktivitetane i skulen gir. Det første elementet er tida til fagleg læring. Det andre er aktiviteten, det at eleven er oppteken med faglege utfordringar og er engasjert (ibid). Det siste elementet er høve til å få fagleg støtte frå andre elevar og frå kompetente lærarar i samarbeid om fagstoffet. I kva grad er lærestoffet tilpassa eleven, korleis

relasjonen er mellom elev og lærar og innbyrdes mellom elevane er, vert også vektlagt (Hattie & Yates, 2014). Kompetansen til læraren har også mykje å bety i høve læringsutbytte til elevane. Dette peikar Pianta også på i det teoretiske rammeverket sitt innan domenet klasseromsorganisering (Hamre et.al., 2011). Eit av elementa er i kva grad læraren klarer å auke elevane sitt engasjement gjennom interessante aktivitetar, materiale og instruksjonar (ibid).

Andre studiar (f.eks. Nordahl 2005, Marzano m.fl. 2009, Hattie, 2009) peikar på kor viktig relasjonar er for læring og trivsel i skulen. I desse studiane har forskarane sett på verknaden av graden av relasjonar, samt på kva dette har å seia for elevane si læring. Det vert understreka at læraren må byggja gode relasjonar til elevane sine. Som ein del av klasseleiinga er emosjonell støtte og fagleg støtte difor to viktige faktorar (Pianta, 1999). Positive relasjonar er altså viktig for elevane sin konsentrasjon og interesse for skulearbeid og dermed for den faglege læringa. Hattie konkluderer i sine studiar med at det er læraren og interaksjonen med elevane som har sterkast effekt på elevane si læring (Hattie, 2009).

I NOU 2014: «Elevens læring i fremtidens skole» (Kunnskapsdepartementet, 2014) vert relasjonar framheva som viktige i arbeidet med å auke læringsutbyttet for elevane. Det står blant anna at gode og støttande relasjonar mellom lærerar og elevar gir eit godt grunnlag for læringa (ibid).

Rapporten «Relasjonsbasert klasseledelse – et komplekst fenomen» (Aasen m.fl. 2015) bygg på ein stor studie her i Noreg. Denne studien oppsummerer at klasseleiinga til læraren påverkar både elevane si innstilling til skulen og åtferda til elevane. Dette påverkar vidare motivasjonen deira og det faktiske læringsutbyttet i faga. På denne måten konkluderer dei med at sentrale delar av læraren si yrkesutøving verkar indirekte inn på elevane sitt læringsutbytte (ibid).

NOU 2015:8: «Fremtidens skole» (Kunnskapsdepartementet, 2015) understreker viktigheita av eit godt læringsmiljø. Det er av stor verdi at elevane opplever relasjonane til lærarane som støttande og tillitsfulle for å kunne utfolde seg i samhandling og deltaking. Det bidreg til læring når læringsmiljøet er prega av toleranse, nysgjerrighet og positive haldningar i forhold til samarbeid og deltaking. Det står vidare at *«trygge relasjonar dannar eit fundament for at lærarane kan gje elevane faglege utfordringar»*.

2.5 Forsking som er gjort på elevar sine opplevingar

Denne masterstudien fokuserer på elevstemmen og det elevane sjølv tenkjer om kva støttande relasjon til lærar betyr for dei. Fokuset er kva som kjenneteiknar gode emosjonelle relasjonar og kva ved relasjonen til lærar som gir elevane auka engasjement og fagleg læring. Holst (2009) og Drugli (2012) har begge gjennomført intervju med elevar i sjuande klasse om den opplevinga dei har av relasjonen til lærarane sine og korleis gode relasjonar kan bli utvikla. Dei brukar sju indikatorar for positive relasjonar. Desse skal, etter fagleg vurdering, dekke dei viktigaste aspekta ved lærar-elev-relasjonen (Holst, 2009). Indikatorane er «å bli respektert, rost, støttet i sine initiativer og motivert, bli vist interesse, toleranse og forståelse» (ibid). Holst (2009) si undersøking inneheld ei spørjeundersøking med over 1000 elevar og av desse deltok 12 elevar i intervju. Informantane frå intervjuet hennar trekk fram tre element som særskilte viktige; humor, fagleg seriøsitet i undervisninga og interesse frå lærarane.

Drugli (2012) seier at når ein skal evaluere kvaliteten på lærar-elev-relasjonen bør både lærarar og elevar vere informantar sidan desse gruppene kan vurdere relasjonen ulikt på grunn av ulike erfaringar. Ved å få tak i elevane sitt perspektiv på relasjonen til lærar, seier Drugli, kan ein får ei auka forståing av korleis elevane fungerer og deira åtferd i skulen (ibid).

Nordahl (2010) peikar på at elevane si oppleving vert sett på som sann for eleven i det moderne elevsynet, og ein bør difor vere opptekne av kva elevane meiner om samhandlinga med lærarane. Pianta (1999) har mange døme på spørsmål ein kan stilla til elevane for å få fram meiningane deira.

Undersøkingar gjort i norske ungdomsskular (Bru, Midthassel m.fl, 2011) syner at lærarstøtte er sterkt relatert til trivsel i skulen og at fleirtalet av elevane opplever god lærarstøtte. Dei rapporterer også at denne støtta frå lærar minkar opp gjennom ungdomskuleåra. Eit stort mindretal rapporterer at lærarane ikkje bryr seg om dei (ibid).

Korleis ønskjer elevane at læraren skal vere? Fleire studiar der elevar er spurde om dette, peikar i den same retninga; at læraren skal hjelpe med faglege oppgåver, passer på og sjekker at elevane forstår, har interesse for dei og syner dei respekt, er lyttande og hjelpsame, er passeleg streng, morosam og stoler på dei (Drugli & Nordahl, 2014).

2.6 Oppsummering

I dette kapittelet har relevant teori om relasjonar blitt presentert. Teorien og dei ulike perspektiva ligg til grunn for problemstillinga som handlar om elevane si oppleving av emosjonell og fagleg støtte frå læraren. For å kunne gå i djupna innan dette temaet må ein knyte teorien til praksis i klasserommet. Pianta sitt rammeverk, *Teaching through Interactions* (Pianta, 2012), forsøker å ramme inn teorien då han er oppteken av engasjementet til elevane og at læring føregår i interaksjonen mellom lærar og elev.

Tilknytningsteorien tek utgangspunkt i forskning på barn - foreldrerelasjonen. Omsorg er eit sentralt omgrep og gode relasjonar vert forbunde med nærleik og lite konflikhtar. Lærar - elevrelasjonen vert sett på i lys av dette perspektivet der læraren har kunnskap om og forståing for elevane si faglege, sosiale og emosjonelle utvikling. Elevane har ut frå denne teorien med seg si eiga førforståing i møte med læraren. Relasjonar vert utvikla i møte med eleven sitt «script» og læraren sin måte og reagere på (Davis, 2003).

Motivasjonsperspektivet ser relasjonar i lys av ulike oppfatningar. Meistring og forventningar er sentralt, og innanfor sjølvbestemming er relasjonar eit grunnleggjande behov (Deci og Ryan, 2002). Motivasjonsteorien er oppteken av korleis læraren støttar elevane i forhold til motivasjon og læring. I denne konteksten vert det bygd relasjonar.

Ved å ta utgangspunkt i sosiokulturell teori legg ein vekt på samspelet mellom personane og analyserer dette i den konteksten dei er. Skulekonteksten er bakgrunnen for analysen av dialogar og relasjonar mellom elev og lærar. Når klasserommet skal vere ein stad for gode læringsprosessar, føreset ein gode relasjonar mellom deltakarane (Goldstein, 1999). Denne oppgåva søkjer å finne svara på forskarspørsmåla ved å lytte til elevane sine stemmer. Kva tenkjer dei er gode relasjonar? Kva for aspekt ved relasjonen til lærar meiner informantane er viktige for å stimulere til fagleg læring? Både den emosjonelle og instrumentelle støtta, som Pianta (1999) peikar på i rammeverket sitt, har difor blitt vektlagt her. Teori om tilknytning, motivasjon og sosiokulturell teori inngår og er ein del av perspektiva i Pianta sitt teoretiske rammeverk: *Teaching through Interactions*.

Dette teorikapittelet ligg til grunn for det vidare arbeidet med å intervju informantane. Drøftinga av resultatet vil seinare i oppgåva verte sett på i lys av denne teorien og forskinga som her har blitt presentert. Eg vil i neste kapittel gjere greie for val av metode for studien. Framgangsmåtar samt korleis studien har gått føre seg, vil bli nærare forklart.

3.0 Metode

Dette kapitlet tek føre seg korleis forskingsdelen av studien er utført og val som er blitt gjort i samband med studien. Metoden vert skildra og grunngeven med utgangspunkt i problemstillinga og forskarspørsmåla. Eg vil gjere studien synleg og grunnge vala eg har teke. Eg vil også ta føre meg forskingsetiske utfordringar, gå gjennom og synleggjere datainnsamlinga og korleis eg har arbeida vidare med denne.

Dei to ulike forskingsmetodane ein finn innafor forskingsteorien, er kvantitativ og kvalitativ metode. Thagaard (2013) syner kva som skil desse to forskingsmetodane frå kvarandre. Kvantitativ metode vert brukt når ein skal sjå på sosiale fenomen i stor målestokk for å skildre stabilitet, mens kvalitativ forskingsmetode går i djupna innanfor eit mindre sosialt fenomen. I kvantitative studiar har ein gjerne store utval, og spørjeundersøkingar vert ofte brukte til å samla inn data. Presentasjonen av data vert som oftast synt i tabellform eller ved grafisk framstilling. I kvalitativ metode brukar ein små utval og målet er å koma nær informantane for å få fyldig og rikhaldig informasjon. Casestudiar, feltundersøkingar, samtale og intervju er døme på kvalitative forskingsmetodar. Kvale og Brinkmann (2015) forklarar at bruk av intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på. Resultata ein finn ved å bruke kvalitativ metode vert presenterte i form av tekst.

3.1 Val av metode

Føremålet med studien min er å få fram elevane sine tankar og røymsler om relasjonen til lærar. Kva type støtte gir læraren til elevane sine gjennom relasjonane dei har, og kva innverknad har desse relasjonane i forhold til motivasjon for læring? Studien min ville gå i djupna og få fram elevane sine meiningar og opplevingar. Det var difor naturleg å velje ei kvalitativ tilnærming. Silverman (2011) peikar også på at styrken i kvalitativ forskning er å ha høve til å studere fenomen i djupna ved å sjå på kva og korleis. Forskaren kan bruka naturlege data til for å finne deltakarane sine meiningar.

Ei viktig målsetjing med kvalitativ forskning er å få ei forståing av sosiale fenomen (Thagaard, 2013). Det har vore tradisjon for å tenke at kvalitativ forskning inneber nærleik mellom forskar og deltakar. Kvalitative tilnærmingar gir høve til å få ei djupare forståing på bakgrunn av

fyldige data om både personar og situasjonar (ibid). Målet med studien min er å lytte til elevane og høyre tankar om relasjonen mellom lærar og elev ut frå deira perspektiv. Ei kvalitativ tilnærming vart difor eit naturleg val for å bringe fram ulike nyansar av elevane sine eigne oppfatningar og meiningar om relasjonen til lærar.

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?»
(Kvale og Brinkmann, 2015:18).

På grunn av oppgåva sitt omfang og tidsperspektivet var det for omfattande å bruke fleire ulike metodar. Vidare vil eg gjere greie for kva kvalitativt intervju er sidan det var den metoden eg valde å bruke for å samle inn data til studien.

3.2 Kvalitativt forskingsintervju

I denne studien har kvalitativt forskingsintervju blitt brukt. Det kan forklarast som ein samtale som har både ein struktur og eit føremål (Kvale og Brinkmann, 2015). Struktura nyttar intervjuaren når han stiller spørsmål og oppfølgingsspørsmål til informantane. Ein stiller både fakta- og meiningsspørsmål (ibid). Dette kallar ein for semistrukturerte intervju. Intervjuaren er den som styrer intervjuet, og ein kan difor seia at det er eit asymmetrisk forhold mellom partane. Føremålet med intervjuet er å finne ut noko om intervjupersonane si forståing, oppleving og erfaring. Perspektivet til det kvalitative forskingsintervjuet som eg har valt, er dermed fenomenologisk. Med dette meiner ein ei djupneundersøking. Eg undersøker eit fenomen innanfor ramma av ei skuleklasse. Kvalitativ fenomenologisk forskning legg ikkje vekt på omfang og mengde, men understreker at samanhengar, refleksjonar og meiningar vert vektlagt (ibid).

Ved hjelp av intervju kan eg som forskar bruke samtaleforma for å få tak i munnlege opplysningar, forteljingar og forståingar frå andre personar omkring eit tema (Widerberg, 2004). Det var viktig, i studien min, å fokusere på at det var elevane som var dei personane som hadde noko å lære vidare til forskaren. Eg som forskar ønskjer å forstå verda frå deira ståstad. Samtalen var difor eit godt utgangspunkt for å få kunnskap om korleis kvar einskild elev opplever sin eigen situasjon. Dei skulle formidla eigne røynsler om relasjonen til lærar. Ein fordel med å bruke kvalitativt intervju i denne studien var at elevane fekk fortelje med eigne ord. Eg som forskar fekk høve til å stille oppfølgingsspørsmål når informantane kom

inn på interessante tema sjølv om desse spørsmåla ikkje stod i intervjuguiden. Dette var grunnen til at eg valde å bruke forskingsintervju til å samle inn data.

Eit forskingsintervju går djupare enn ein vanleg daglegdags meningsutveksling som skjer spontant i kvardagen. Dette er ikkje ein samtale mellom likeverdige partar, men ein asymmetrisk maktrelasjon mellom informantane og meg som intervjuar. Forskaren har tema og mål føre seg og har den vitskapelege kompetansen og tek styringa og kontrollen over samtalen i intervjusituasjonen. Intervjuet er difor eit instrument eg brukar for løfte fram skildringar, tankar og meiningar frå informantane som trengs for å svare på forskarspørsmåla mine (Kvale & Brinkman, 2015, Thagaard, 2013).

Thagaard (2013) peiker på at det er viktig med innleving og systematikk i kvalitativ forskning. Den forståinga ein er ute etter, kan oppnåast gjennom samtalar. Kvale & Brinkmann (2015) understreker at ein er oppteken av å få mest mogleg kjennskap til tema for å kunne svare på problemstillinga. Han trekk også fram tryggleik i intervjusituasjonen som viktig for at informantane skal kunne snakke om eigne kjensler (ibid). Intervjuaren er den som definerer situasjonen og styrer tema. På grunn av asymmetrien er det viktig å vere sensitiv i høve kommentarar og spørsmål i intervjusituasjonen. Eg prøvde å vere open og brukte dei mulighetene som var for å gå djupare inn i spørsmåla. Elevane fekk då høve til å utdjupe og sjølv fortelje om konkrete episodar dei hadde opplevd. Deira forteljingar og røynsler vart difor relevant og interessant informasjon i intervjusituasjonen.

3.3 Val av informantar

Forskarspørsmåla som eg ville finne svara på, er grunnlaget for val av deltakarar i studien. (Kvale og Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning er utvala prega av strategiske utval (Thagaard, 2013). Dette betyr at grunnlaget for utvala er eigenskaper og kvalifikasjonar hos informantane som er strategiske i høve problemstillinga og dei teoretiske perspektiva som ligg til grunn for forskinga (ibid).

Målet med utvalet i denne studien var å få elevar i tale og sjå forskarspørsmåla ut frå deira perspektiv. Eg ville bruke fem til seks informantar blant dei eldste elevane på mellomtrinnet. Desse elevane kunne gje uttrykk for eigne meiningar og var meir gjennomtenkte og reflekterte enn elevar på barnetrinnet. Dette vil ha mykje å bety når ein snakkar om eit tema som relasjonar då dette temaet vedkjem både dei sjølve, samhandlingar og korleis relasjonar

påverkar dei med tanke på både trivsel og læring. Ein annan grunn til valet av denne aldersgruppa, er at det tidlegare er gjort studiar på ungdomstrinn (Bø og Hovdenak, 2011, Bru m.fl.2009). Dei fann at den sosiale og emosjonelle støtta minkar med aukande alder. Difor var slutten av barnetrinnet og nettopp sjuande klassetrinn ein interessant alder å bruke i studien. Her ville eg dukka ned for å finne deira aspekt ved den gode elev - lærar - relasjonen.

I kvalitativ forskning tenker forskaren på kva målgruppe som trengs for å få den nødvendige data (Johannessen et al., 2010). I min studie var det elevane si stemme som skulle høyrast. Eg kontakta først rektor ved ein skule aktuell kommune og informerte om studien. Rektor stilte seg positiv til denne. Eg fekk namn på lærarar på sjuande klassetrinn som kunne hjelpa meg med å finne aktuelle informantar. Ein fordel med at lærarane tok utveljinga av elevane, var at dei kjende elevane godt og kunne velje ut frå dei kriteria eg ga dei. Utveljinga vart difor gjort på bakgrunn av lærarteamet si vurdering. Kriteria for utveljing var først og fremst at elevane var trygge og verbale og på denne måten kunne gje uttrykk for eigne tankar, røynsler og meiningar. Det var også ønskeleg at elevane hadde noko breidde, at det var både gutar og jenter, gjerne med ulike røynsler med relasjonen til lærar. Eit tredje kriterium var at dei skulle kunne fungere greitt i lag som ei gruppe i ein felles informasjonssamtale og ein avsluttande gruppesamtale.

Thagaard (2013) peiker på at ein ikkje bør ha fleire informantar enn det er råd å handtere i høve analyseprosessen. Denne studien er eit masterprosjekt med avgrensa tidsaspekt. Dette avgjorde valet av eit handterbart utval. Informantane i studien var seks elevar som går i sjuande klasse på ein barneskule. Det er 64 elevar på dette klassetrinnet, og dei er delte i fire grupper. Elevane er delte i ulike gruppestorleiker og samansetningar etter fag og behov gjennom skuleveka. Lærarane på skulen er organiserte i team for kvart trinn, og det er fire kontaktlærarar på dette trinnet. I tillegg er det ein sosionom og ein assistent. Lærarane har ansvar for dei ulike faga. På den måten kjenner elevane alle lærarane på trinnet. Dei seks informantane går i ulike grupper og har difor ikkje den same kontaktlæraren. Informantane i studien var tre gutar og tre jenter. I teksten vert dei refererte som Informant nr. 1, Informant nr. 2 og så vidare.

Eg reiste til skulen og hadde ein innleiande gruppesamtale med dei seks informantane. Me brukte eit grupperom som låg i tilknytning til trinnet sine klasserom. Først snakka me om temaet relasjonar og eg informerte vidare om studien. Eg forklarte litt om intervjuet og kva føremålet med studien var. Dei fekk også høve til å spørja dersom dei lurte på noko. Elevane

fekk med seg kvart sitt informasjonsskriv og samtykkeerklæring som dei tok med heim til elevane sine føresette. Elevane sjølv og dei føresette fekk på denne måten nødvendig informasjon og høve til å gi sine samtykke.

3.4 Etiske utfordringar

Thagaard (2013) peikar på tre utfordringar som ein må ta omsyn til i eit forskingsprosjekt. Dei utfordringane ho syner til er; fritt informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar ved å delta i forskning.

Fritt samtykke inneber at deltakinga er frivillig. Personar som vert spurde om å delta i ein studie, kan sjølv velje om dei ønskjer å delta eller ikkje. Dette skal ikkje gjerast under press som på nokon måte kan påverka deltakaren. Informanten kan dessutan når som helst trekke seg frå deltakinga utan å måtte gje nokon grunn for det (ibid). Ei utfordringa kan vere at elevar er positive og ofte svarer ja når ein lærar spør. Eit anna element er at informantane får gå ut av skuletimar i gjennomføringa av intervju og samtalar, noko som også kan ha ei viss påverknad til å samtykke.

Informert samtykke betyr at informanten skal få tilstrekkeleg med informasjon om studien som han skal delta i. Når barn under 15 år er med, som i denne studien, må ein sikre seg at informasjonen vert gitt slik at den blir forstått riktig. NESH (2016) brukar omgrepet *utrykkeleg* som betyr at deltakarane skal kunne uttrykkje at dei har forstått kva deltakinga i studien betyr for dei. I tillegg er det nødvendig med samtykke frå føresette når barn i denne aldersgruppa skal delta (ibid). Barna sjølve skal også gi sitt samtykke til deltakinga (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011). I min studie har både elevar og føresette til elevane fått informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) peika på at det var nok at berre føresette ga skriftleg samtykke (vedlegg 5).

Informanten skal kjenne til hensikta med forskinga, kva deltakinga vil innebere og korleis resultata skal publiserast. I denne studien vart det delt ut informasjonsskriv til både føresette (vedlegg 1) og elev (vedlegg 2) som i korte trekk inneheldt føremålet med studien. Deretter kunne kvar informant seie seg villig til å delta og føresette kunne skrive under på ei samtykkeerklæring. Då ga dei samtykke til frivillig å delta (vedlegg 3).

Thagaard (2013) viser til kravet om konfidensialitet som det andre grunnprinsippet. Det betyr at all informasjon om informantar og det som forskaren får vite av informasjon om dei, ikkje

skal delast vidare med andre. I denne studien vart all data anonymisert, og ein kan difor ikkje spore data tilbake til informantane. Underveg i arbeidet har all data blitt handsama konfidensielt. Alle lydopptak av intervju, filer og notat vil bli sletta ved godkjenning av oppgåva.

Det tredje grunnprinsippet for ein etisk forsvarleg forskingspraksis handlar om kva konsekvensar deltakinga kan ha for dei som deltek i studien. NESH (2016:11) understreker at

«Forskere skal arbeide ut frå grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskere skal respektere deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse.»

Dette inneber at forskaren må tenke gjennom kva konsekvensar undersøkinga har for informantane. Forskaren har eit etisk ansvar som går ut på å beskytte integriteten til informantane ved å unngå negative konsekvensar for dei gjennom heile forskingsprosessen (Thagaard, 2013). Desse etiske utfordringane definerer dermed informantane sine rettar i forskingsprosjektet og forskaren sitt ansvar overfor informantane (ibid).

Det er også etiske utfordringar knytt til sjølve intervjusituasjonen. Dette handlar blant anna om kor personelege og nærgåande spørsmål forskaren kan stille. Forskaren må gjere vurderingar før intervjuet og ta val på bakgrunn av dei vurderingane. Desse må vere på ein måte som ikkje bryt med det etiske prinsippet som Thagaard peiker på; at

«deltakelse i forskningsprosjekter ikke på noen måte skal bidra til å skade de personer vi intervjuer» (2013:119).

3.5 Intervjuguide

Når det gjeld struktur og oppbygging av intervjuguide, peiker Thagaard (2013) på at det finst ulike modellar. Eg har valt ein «tre-med-grener-modell» der stamma representerer hovudtemaet og greinene dei ulike deltema. Hovudtemaet i denne studien er relasjonar, der tema innan tilknytning, motivasjon og læring er aktuelle «greiner». Kvart deltema vart utdjupe med oppfølgingsspørsmål og det vart gitt utfordringar til informantane om å fortelje og gi døme på konkrete opplevingar knyta til studien si problemstilling (vedlegg 4).

Det var elevstemmen som skulle kome fram gjennom intervju. Det teoretiske fundamentet låg til grunn for intervjuguiden, og teorien måtte gjennom spørsmål og samtale

operasjonaliserast. Intervjuguiden tok føre seg sentrale spørsmål omkring relasjonar mellom lærar og elev. Intervjuguiden skal vere til hjelp for intervjuaren slik at han ikkje mister fokus og oversikta på kva intervjuet skal innehalde (Kvåle og Brinkmann, 2015).

Intervjuguiden som eg utforma, hadde med dei tema som eg ville kome innom i intervjuet. Det var fleire spørsmål under kvart tema og ei innleiing til kvart tema for å få elevane på gli. Som fersk intervjuar hadde eg eit ønske om å setje elevane i sentrum med sine tankar, erfaringar og historier.

Etter at intervjuguiden var klar, kontakta eg ein skule for å få gjennomføre prøveintervju. Eg fekk då tillating til å låne to elevar på 7. klassetrinnet på ein annan skule enn den informantane i studien går på. Eg forklara dei at målet med dette var å prøve ut intervjuguiden og bli trygg i intervjusituasjonen. Dette var også nyttig for å sjekke om intervjuguiden fungerte i forhold til målsetjinga. Undervegs fann eg ut at det var einskilte spørsmål eg ville endre litt på før den endelege gjennomføringa av intervju med informantane i studien. Dessutan opplevde eg det vanskeleg å lage ordsky med ein og ein elev. Difor valde eg å la denne eine aktiviteten med bruk av ordsky kome heilt til slutt med alle informantane ilag. Dette ga eit betre visuelt uttrykk og vart meir representativt for elevane sine ytringar. Prøveintervjua var lærerike og var ei god erfaring som ga eit godt grunnlag for å revidere intervjuguiden og ei nyttig førebuing til intervju. Både informasjonsskriv og intervjuguide vart sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for godkjenning før eg starta på intervjurunden.

Prøveintervjua resulterte i eigen refleksjon over spørsmåla i intervjuguiden. Det ligg i det semistrukturerte intervjuet sin natur at rekkjefølgja på spørsmål og tema er rettleiande. Erfaringane med prøveintervjua gjorde at eg føydde til ein oppsummerande gruppesamtale med alle dei seks informantane. Hovudmålet med denne avsluttande samtalen var å la elevane vere saman og reflektere over intervju som var gjennomførte og tematikken om kva aspekt med relasjonen til lærar som er viktige for dei og stimulerer til læring.

3.6 Gjennomføring av intervju

Teori som ligg til grunn hjelper ein med å skilje ut kva av informasjon elevane kjem med som er relevant for studien. I intervjusituasjonen har ein med seg både teori og egne erfaringar.

Kvale og Brinkmann (2015) peikar på at det er naudsynt å ha kjennskap til det temaet ein skal gå inn i for å kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål.

Med utgangspunkt i teoridelen er forskarspørsmåla blitt operasjonalisert. For informantane måtte spørsmåla i intervjuguiden vere mest mogleg konkrete for å kunne svara på det eg ville gå i djupna på. Det var difor nyttig med pilotinformantar slik at eg kunne utdjupe og konkretisere spørsmåla, men og få erfaring med intervjusituasjonen.

Til innsamlinga av data brukte eg intervjuguiden og utførte seks semistrukturerte intervju. For å vere mest mogleg konsentrert om informantane tok eg lydopptak av intervjuet. Dette fekk dei informasjon om då eg først kontakta dei. Lydopptaka var også til hjelp når eg seinare skulle gå gjennom eller gjengi innsamla data. På den måten kunne eg vera maksimalt til stades i intervjusituasjonen. Seinare kunne eg høyre gjennom intervjuet og sikre at alt som blei sagt kom med. I tillegg skreiv eg notatar slik at eg kunne følgje opp dersom interessant informasjon kom fram.

Alle intervjuet vart gjennomførte i eit grupperom i tilknytning til klassetrinnet sine klasserom. Der var me også samla på den første samlinga då elevane vart informerte om studien og i den siste avsluttande gruppesamtalen. Intervjuet med kva elev tok mellom 15 og 25 minutt og vart gjennomførte i mars månad. Gruppesamlingane var på om lag ein halv time kvar. Den siste samlinga bar preg av ei oppsummering av temaet og dei fekk koma med utfyllande tankar og kommentarar. I tillegg spurde eg dei nokre spørsmål for å stadfesta at det var slik dei tenkte. Kva med relasjonen til lærar meiner du er viktig for å motivere til læring? Dei plukka ut ti ord kvar som eg skreiv inn i «Wordle» (vedlegg 6). Ut frå desse orda vart det i programmet laga ei «ordsky» med desse omgrepa som syner kva elevane verdset høgst i høve relasjonen til læraren. Dette vart ei avrunding og oppsummering etter intervjugjennomføringa.

3.7 Bearbeiding av data

I intervjusituasjonen tok eg lydopptak. Thagaard (2013) peiker på at opptak av intervju er å føretrekke dersom informantane samtykker til dette. Fordelen med lydopptak var at eg seinare kunne gå tilbake og høyre på ny det som vart sagt. Eg kunne som intervjuar vie heile merksemda på informantane. Då kunne eg få høve til å legge merke til eksempelvis både kroppsspråk og tonefall.

Alle intervjuer vart transkriberte i dataprogrammet Nvivo. Dette er eit program som er til hjelp når ein skal analysere intervju. Ein plasserer frasar eller setningar frå intervjuet i kategoriar som i Nvivo kallast for noder. Då kan ein få ei oversikt og sjå om einskilte kategoriar vil skilje seg ut. Kva noder eg la til grunn, kom til då eg gjekk i gang med analysearbeidet.

Kvale og Brinkmann (2015) seier at ein gjennom oversetjing av talespråk til skriftspråk svekker intervjuet og tek det ut av konteksten. Ein mister mange viktige element som finst i det talte språket. Transkriberinga strukturerer intervjuet og gir ei betre oversikt over stoffet. Denne struktureringa er ein del av analysearbeidet (ibid).

Målet med analysen var å ha fokus på korleis elevane ser på relasjonar og den verknaden og verdien dette har for læringa deira. Grunnlaget for analysen er intervjuet av elevane. Det finst fleire måtar å gjere intervjuanalyse på. Ut frå studien sitt føremål var det naturleg å fokusera på analyse av mening (Kvale og Brinkmann, 2015).

Tesch (1990) understreker at analysearbeidet startar med at ein les gjennom heile datamaterialet fleire gongar. Då vil ein få eit overblikk over innhaldet og dataene vil søkkje inn. Denne prosessen ga ein ekstra god kjennskap til datamaterialet. Det vidare arbeidet gjekk ut på å markere ord og frasar i teksten for å nærme meg nokre samanhengar. Eg prøvde meg fram med overskrifter på noder som kunne reflektere informantane sine ytringar. Dette vart den første kodinga. Fordelen med denne tilnærminga til innhaldsanalyse, understreker Tesch (1990), er at ein får den direkte informasjonen frå informantane utan at ein fastset kategoriar på førehand. Den kunnskapen som kjem fram, er basert på informantane sine unike perspektiv og er basert på dei faktiske data (ibid).

Deretter sorterte eg nodene i to grupper tilpassa problemstillinga; fagleg støtte og emosjonell støtte. Etter kodinga vart teksten eller deler av teksten delt inn i kategoriar, basert på mening. Ved å gå gjennom heile datamaterialet og sjå på kva tema som gjekk igjen og peika seg ut, samla eg ulike utsegn etter tema. Eg valde ei temasentrert tilnærming (Thagaard, 2013) som inneber at eg løfter fram utvalde tema og brukar informasjon frå alle informantane.

Utgangspunktet for tematiseringa var forskingsspørsmåla til problemstillinga mi. Utdrag frå intervjuet har eg presentert seinare i oppgåva i kapitlet om resultat. Desse gir konkrete døme på korleis informantane forklara egne tankar og synspunkt. Informantane sine refleksjonar vert også diskutert i diskusjonskapitlet der ein ser funn opp mot teori og tidlegare forskning.

3.8 Kvalitetssikring av datamaterialet

Dersom ein studium skal vere påliteleg fordrar det både orden og struktur og at ein dokumenterer forskingsprosessen (Thagaard, 2013). Eg har difor gjennom dette metodekapittelet lagt vekt på å skildre dei ulike delane i studien. Utforminga av problemstillinga og forskarspørsmåla og det vidare arbeidet med til innsamling av data, transkribering, analyse og tolking, vert difor synleggjort. Eg legg også ved informasjonsskriv, intervjuguide og svarbrevet frå NSD slik at lesaren kan følgje forskingsprosessen.

Eg ville gjerne involvere informantane i den delen av studien som omhandlar kvalitetssikring. Dette fungerer som ei form for respondentvalidering. Då får informantane høve til å respondere på funn og påstandar frå dataene. På denne måten vil ein styrke den indre validiteten. Eg avtala med informantane at eg kunne treffe dei i juni. Denne avsluttande samtalen hadde som mål å syne kva eg hadde funne i datamaterialet. Stemmer analysen og funna med informantane sine egne opplevingar og meiningar?

Eg ville forsikre meg om at eg hadde forstått informantane riktig. Valideringa ga også rom for utdjuping og presiseringar. Informantane fekk sjå transkriberingane av intervjuet. Det eg hadde skrive, samsvara med utsegnene deira. Difor trong eg ikkje å endre på noko.

Ordskeya skreiv eg ut i fleire eksemplar og ga til informantane. I den avsluttande gruppesamtalen såg me saman på denne. Informantane meinte at ordskeya samsvara med deira erfaringar og meiningar og at desse orda representerte dei relasjonane til lærar som dei verdsette mest. Informantane ga også uttrykk for at ordskeya kunne vere representativ for trinnet. Kopiane fekk dei med seg til klassen og lærarane slik at dei kunne syne kva type forskning dei hadde delteke i.

Kvalitativ forskning er utsett for kritikk når det gjeld validering sidan utvala er små og ikkje baserte på tilfeldigheit. I kvalitative studiar er det tolkinga som gir grunnlaget for dette (Thagaard, 2013). Difor må forskaren sjølv argumentere for at forståing og kunnskap kan overførast (Kvale og Brinkmann, 2015). Validitet set krav til dokumentasjon og at val og tolking vert gjort kjend. På denne måten vert dokumentasjonen av studien «gjennomiktig» (ibid). Då kan lesaren sjølv vurdere om resultatane er fornuftige eller ikkje.

Maxwell peikar på to sentrale typar trugslar mot validitet. Den eine er forskaren sin «bias», som handlar om korleis datainnsamlinga og analysane kan verte forvrengde av forskaren sine

eigne teoriar, verdiar og eiga førforståing. Den andre trugselen er effekten av forskaren sin påverknad av setting eller individa som vert studerte (Maxwell, 2009). For min studie var dette aktuell problematikk sidan eg har kjennskap til skulekonteksten og dermed har med meg mi eiga førforståing. Sidan informantane hadde ein annan alder enn det eg har mest røynsle med, prøvde eg å vere open for kva denne aldersgruppa kunne bringe fram av interessante ytringar.

I samband med forskning og innsamling av data må ein vere seg bevisst moglege feilkjelder som kan oppstå. I denne studien ville dei aktuelle feilkjeldene vere forbundne med både informantane og intervjusituasjonen. Som intervjuar må ein legge til rette for tryggleik og tillit for at elevane skal ope kunne fortelje til meg det dei ønsker og i minst mogleg grad held tilbake vesentleg informasjon (Thagaard, 2013).

Intervjuaren må også vere ein god lyttar som syner interesse for det dei formidlar. I eit semistrukturert intervju skal intervjuar gjerne stille oppfølgingsspørsmål, og desse må ikkje vere leiande. Feilkjelda vert då at elevane svarar det det tenkjer intervjuaren vil høyre. I tillegg er det ein fare for at oppfølgingsspørsmåla kan gå den retninga som intervjuaren ønskjer seg. Thagaard (2013) understreker også at intervjuaren må prøve å sjå objektivt på funna og formidle vidare det informanten fortel framfor å leggje vekt på eigne meiningar og synspunkt. Spørsmål av typen «Har eg forstått deg rett når du seier...?» hjalp meg som intervjuar med å få ei betre og meir korrekt forståing.

Overgangen mellom det talte til det nedskrivne språket er kritisk i høve feilkjelder. Ved berre bruk av notatar forsvinn mykje nyttig informasjon undervegs då ein ikkje klarer å notere ned alt (Thagaard, 2013). Eg valde difor å bruke lydopptak i tillegg til å notere. Transkriberinga kunne då behalde dialekt og lydar, mens eg kunne notere ned kroppsspråk og tonefall. På denne måten kan datamaterialet vere tilgjengeleg og synast meir truverdig. Utsegn som eg nyttar i resultatdelen er ikkje skrivne på dialekt då dei kan opplevast som vanskelege både å lese og forstå.

Reliabilitet handlar om at forskinga er påliteleg. Thagaard (2013) stiller spørsmål ved om prosjektet er utført på ein påliteleg og tillitsvekkjande måte dersom ein vurderer dette kritisk. Dette kan vere vanskeleg i kvalitativ forskning. Men ein kan styrke den interne reliabiliteten ved at forskingsprosessen er gjennomiktig (ibid). Intern reliabilitet kan en oppnå ved å være *«konkret og spesifikk i rapporteringen av fremgangsmåter ved innsamling og analyse av*

data» (ibid: s.202). Silverman poengterer at ein gjer dette ved å gje detaljerte skildringar av forskingsstrategi og analysemetodar (Silverman, 2011).

3.9 Overførbarheit

Den kvalitative og den kvantitative forskinga brukar ulike omgrep når det gjeld overføring av resultat. I kvantitativ forskning brukar ein omgrepet generalisering, mens ein i kvalitativ forskning snakkar om å overføre. Kan funn i studiar overførast til å gjelde i andre liknande situasjonar? I følgje Thagaard (2013) er det tolkinga av resultatata som gir grunnlaget for om resultatata kan overførast. Dette legg til grunn at lesaren har kunnskap og kjenner til dei fenomena som vert studerte. Dersom ein studie er overførbar, betyr det at ein kan overføre resultatata frå den gjeldande studien til andre og liknande kontekstar (ibid).

I denne masterstudien er utvalet seks elevar frå eit klassetrinn på berre ein skule. Dette er eit lite utval, men det gir likevel eit innblikk, eit djupdykk, i desse elevane sine meiningar, forståingar og opplevingar om tematikken rundt relasjonar og støtte i læringa. Dersom elevane representerer breidda av elevane på sjuande klassetrinn, kan ein gjerne seie at slik tenkjer dei fleste elevar på sjuande klassetrinn. Men det veit ein ikkje sidan utvalet er så lite.

Sidan informantane berre representerer ein skule, er det vanskeleg å kunne overføre desse resultatata til andre og liknande kontekstar. Dersom resultatata frå studien skulle kunne overførast, burde utvalet vore større. På grunn av oppgåva sitt omfang og disponibel tid, var det ikkje høve til å gjennomføre studien med fleire informantar.

Resultata kan likevel brukast som eit innblikk i elevane si opplevde verd. Denne informasjonen kan lærarane på skulen dra nytte av i arbeidet med relasjonsbygging sett i forhold til både emosjonell og fagleg støtte i læringsarbeidet. I kvalitative studiar snakkar ein gjerne om overføring av kunnskap meir enn generalisering sidan dette omgrepet meir vert assosiert med kvantitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2015).

Kunnskap kan overførast til andre og liknande situasjonar. Resultata frå denne masterstudien syner ulike aspekt ved relasjonen til lærar som informantane meiner har mest å bety for å oppleve emosjonell støtte og for å stimulere dei til faglege læring. Dette kan gi oss auka kunnskap og kan liggje som eit bakteppe i møte med elevane i klasserommet. Funn og resultat frå denne studien vert nærare presentert i neste kapittel.

4.0 Resultat

Føremålet med studien er å få eit innblikk i korleis elevar på mellomtrinnet ser på relasjonen mellom seg og lærar. Kva har relasjonen å seie elevane si kjensle av emosjonell støtte og for deira faglege innsats på skulen. Som forskar ville eg få tak i elevane sine tankar om kva aspekt ved relasjonen deira til lærar som fremjar motivasjon og læring. Dette kapittelet vil presentere resultata frå dei seks intervjuar som eg har gjennomført. Hovudtendensane vil verte skildra. Problemstillinga og forskarspørsmåla ligg til grunn for arbeidet med datamaterialet. Dette har blitt kategorisert etter meiningsinnhald som det vart peika på i metodekapittelet.

Informantane har på bakgrunn av sine opplevingar i skulen gitt uttrykk for kva dei meiner er med på å skape gode relasjonar mellom seg og lærar. Med utgangspunkt i intervjuar har eg sett på om det finst nokre mønster, og om det ut frå deira utsegn er noko samsvar mellom dei. Med utgangspunkt i problemstillinga vil difor resultata verte presenterte i to hovudområde; emosjonell støtte og fagleg støtte.

Innanfor desse hovudområda vil kjenneteikn eller aspekt ved relasjonen som informantane har løfta fram, verte presenterte. Eg har valt seks overskrifter og gitt dei namn ut frå kva som kjenneteiknar desse aspekta. For å synleggjere resultata vert det gitt døme ved å gje att hendingar og utsegn. Sitat frå informantane vert difor brukte for å utdjupe og konkretisere, og dei er skrivne i kursiv.

Avslutningsvis i dette kapittelet er det ei oppsummering som samlar resultat og funn frå datamaterialet.

Emosjonell støtte

- 4.1 Anerkjening
- 4.2 Vere rettferdig
- 4.3 Medbestemming

Fagleg støtte

- 4.4 Gje fagleg hjelp
- 4.5 Kunnskap om fag
- 4.6 Motivasjon til læring

4.1 Anerkjennning

Informantane var vane med at læraren helsar «God morgon» som ein felles start på dagen. Dei sa «Hei» til både kvarandre og lærarane når dei treffest i gangen eller i skulegarden. Dette tykte dei var høfleg og gildt. Noko ut over dette var ikkje naudsynt, meinte dei. Å ha samtale med lærar åleine hadde dei ulikt behov for. I den eine ytterlegheita var den eine eleven som ikkje ønskte samtale til den andre som gjerne kunne hatt samtale med læraren sin kvar dag. Informantane kunne på ulike vis gi ei skildring av den gode læraren. Dei brukte ofte ordet støtte i skildringane sine. Dei ropte ikkje «sjå meg», men dei peika på ulike situasjonar og i ulike faglege samanhengar der det å verte sett var viktig for dei. For å kunne støtte elevane, må lærarane kjenne elevane sine, sa dei alle saman.

Eit område som gjekk igjen hos informantane, var *interesse*. Fleire av dei sa at å samtale med læraren eller at læraren spør etter om deira interesse, ga dei ei god kjensle og ei kjensle av anerkjennning. At læraren brydde seg om interessene deira hadde mykje å seie for kva dei tenkjer om den læraren. Informant nr. 2 sa at dei kjende kvarandre privat og hadde dermed mykje å snakke om. Læraren visste om både hobbyar og andre interesser. Dette gjorde at han opplevde seg verdsett av læraren. Informant nr. 4 skildra si oppleving då ho fekk fortelje om den nyaste hobbyen sin:

-eg fekk hest for ei lita stund si nå...og då vart eg veldig glade at eg kunne seie det til den læraren og eg visste at ho ikkje sa det vidare. Det var veldig gildt. For det var ikkje heilt avklart, så kunne eg seie til henne at eg skulle få hest. Så var det veldig gildt å kunne fortelle det til heile klassen seinare.

Fleire av informantane peika på at å snakke om interessene sine var eit aktuelt samtaleemne å ha med lærar ga kjensle av god relasjonen. Informant nr. 1 tenkte han kunne:

- spør om korleis kampen var, og spør om han såg han eller om han skal sjå kampen seinare i dag.

Informant nr. 3 sa at det var lett å snakke med læraren fordi:

- me har mange av dei same interessene

Informant nr. 1 fortalde om ein tidlegare lærar og utdjupa vidare at:

ho støtta meg og så var ho snille, trudde på kva eg sa og alt sånn. Liksom viss nokon seie eg gjorde noko gale, for eksempel så hadde sikkert ho sagt: Bare prøv igjen!

Informant nr. 2 ga ein karakteristikkk på kva ein god lærar kan gjere:

- *ho hjelpe og er snill*
- *når eg gjør ting som eg kanskje ikkje skal, så hjelpe ho å retta opp i det*

Informant nr. 1 understrekte at dersom det vart for mange samtalar på ein dag, så kunne medelevane tru at han fekk kjeft, så det ønskte han ikkje.

Fleire av informantane ga også uttrykk for at lærarane deira burde kjenna dei godt. Dei sa at dette ga tryggleik at dei kjende dei både fagleg og litt på det personlege planet. I alle fall kontaktlærar burde kjenne dei så godt at dei kunne sjå dersom noko ikkje var greitt. Elevane treng ikkje ta kontakt sjølv, for så godt må læraren kjenne dei at dei «ser det», som informant nr. 6 sa. Dersom ikkje dette er tilfelle, så har dei ingen god relasjon.

Informant nr. 4 sa:

- *då eg gjekk aleine i friminutta eller noko sånt, så gjekk ho og fant meg og så vart eg med. Eg var ikkje med læraren, eg var med nokon andre og så snakka me med henne for ho såg at me var litt rare... at det var eit eller anna som var galt.*

Informant nr. 5 forklara kva som gjer relasjonen til lærar god:

- *at ho er snille*
- *at ho gir skryt...*

Informant nr. 6 sa at ei læraren bør vere

rettferdig, snill og så lytte...

Informant nr. 6 peikte også på at læraren burde sjå når det er naudsynt at han skal ta kontakt eller ha ein samtale med eleven. «Kor tid bør læraren ta kontakt med deg?»

- *vett ikkje heilt... viss han eller hu ser at eg ikkje har det så godt.*
- *han burde sjå det*
- *det handlar litt om kontakt - for viss han ikkje klare sjå det, så har me på ein måte litt dårleg kontakt*

Det at læraren kjenner elevane godt, vart understreka av alle informantane. Dei var alle einige i at det er lærarane som har ansvar for å ha god kjennskap til elevane sine, og at dette er ein føresetnad for kunne etablere gode relasjonar.

4.2 Vere rettferdig

Eit aspekt som alle elevane var innom i intervjurunden var rettferd. Denne kategorien vart til ut frå dei mange utsegna og forteljingane der informantane ga uttrykk for at det betyr mykje for dei at læraren opptrer rettferdig. Informantane brukte omgrep som «forskjellsbehandling» og «yndlingar» for å skildre urett. Her peika dei på korleis læraren ikkje skulle vere for å ha god relasjon til dei. Det som vart opplevd som urettferdig er nødvendigvis ikkje det same for alle elevane. Ein informant peika på ein generell tendens, mens ein annan informant ga konkrete døme ut frå egne røynsler.

Informant nr. 2 sa at:

- det er av og til litt forskjell på gutter og jenter

Informant nr. 1 sa vidare at:

- dei pleier å skylda på meg når dei ikkje veit kven som har gjort det

- når eg seier at det ikkje var meg

- at dei ser eg har handa oppe så... eg føler... eg vett... eg føler....eg vett det er mange så føler det; dei pleier å spørja dei same heile tida

Informant nr. 4 prøvde å forklare det slik:

- eg veit ikkje heilt kva det ordet er igjen....eg brukte det mykje før...

- ...nokre kan gjere så dei vil, liksom....men viss me spør...

- ordet er forskjellsbehandling

På spørsmål om kva rettferd hadde å bety, peika informant nr. 5 på dette:

- det er litt teit viss ein elev alltid får kjeft. Og så snakke to ilag og så får alltid den eine kjeft. Han som pleier å få....

Informantane understreka at urettferd på den eine sida ikkje fremmer gode relasjonar, og at det på den andre sida verkar demotiverande. Dei var klare på at dersom ein elev hadde gjort noko gale, så var det greitt at berre denne eleven fekk irettesetting og at ikkje heile klassen fekk det. Skulda må læraren plassere hos rett person. Dei meinte at læraren måtte vere fordomsfri i forhold til elevane når det gjaldt både meiningar og haldningar. Elles kan utsegn og kjeft frå læraren verte opplevd som urettferdig for dei. Elevane kom her inn på det å verte

trudd på, noko som dermed heng saman med dette aspektet. Informant nr. 1 skildra ei negativ oppleving i forhold til rettferd:

- *Dei pleier å skylde på meg når dei ikkje veit kven som har gjort det.*
- *Når eg seier at det ikkje var meg.*

Intervjuar: Tenker du det er utan grunn?

- *Eg har jo tulla litt, men uansett så kan dei ikkje bare tenka at det er meg når eg seier eg ikkje gjorde det. Då seie dei; ja, men me veit du gjorde det.*

Vidare understreka denne informanten kor viktig det er å verte trudd på, og at ein rettferdig lærar må gje rom for at ein kan gjere feil. Informanten synte til ein tidlegare lærar:

- *Liksom viss nokon seier at eg gjorde noko gale, for eksempel, så hadde sikkert ho sagt: Bare prøv igjen eller noko sånt...*

Informantane peika på viktigheita av dette aspektet gjennom intervju. Dette aspektet meinte dei var avgjerande for å kunne ha ein god relasjon.

4.3 Medbestemming

Informantane peika på at å ha innverknad på skuledagen var både er positivt og motiverande. På dette klassetrinnet vart medbestemming og val lyfta fram som eit aspekt som fremmar gode relasjonar til lærar. Elevane fekk av og til gjere val der dei kunne velje ulike aktivitetar i timane i tillegg til faglege oppgåver. Dei sa også at dei fekk høve til å velje rekkefølge på arbeidsoppgåver i nokre timar. Medbestemming vart også brukt i samband med større avgjersler som klassen eller elevane skulle ta. Korleis dette verka inn på motivasjonen deira og skuledagen generelt, kunne elevane reflektere rundt og gje fleire døme på.

Informant nr. 1 kopla dette til leikar dei hadde gjort i timane:

- *viss me har ein leik; til dømes prikkeleiken - så fekk eg av og til prikka eller bestemma kven så skulle prikka...*

- *eller på mordaren; eg fekk prikka for å bestemma kven som skulle vere mordaren eller kven som skulle vere detektiven...*

Informant nr. 6 kopla medbestemming til elevrådet:

- *til dømes når at me skulle velja ny elevrådsleder- så var det ikkje bare sånn at han eller ho skulle vere det, men me fekk vere med å bestemma litt*
- *eller at me skulle få noko nytt utstyr ute, eit leikeapparat eller fotballbane, så kunne me få vere med å bestemme det*

Ein av informantane peika på eit ønske om medbestemming når det gjaldt plassering i klasserommet ved tilpassa undervisning. Informant nr. 4 kjende seg utanfor når ei lita gruppa vart plassert bak i klasserommet og sa:

- *... eg liker ikkje å verta tatt ut... det er ikkje gildt.*
- *læraren kunne spurt om eg liker å verta togen "bak" liksom*
- *det er jo greitt nogen gonge... eg liker det godt i matten for då får eg hjelp.*

Når det gjaldt val av aktiviteter og oppgåver i ein time, så sa informant nr. 6 om å gjere val:

- *Eg ser litt på oppgåvene før eg velger...*
- *«Kva gjer det med motivasjonen din?»*
- *det gjer ganske mykje*

Om å vere med å bestemme og gjere val i samband med innhald i timar, sa informant nr. 3:

- *for då kan me bestemma sjølv og ikkje gjera det vanlige*

Informant nr. 4 ga uttrykk for at:

- *det er gildt å ha litt pausar frå å sitja å skriva heile dagen, så kan me heller ta å velja noko å gjera*

Motivasjon og medbestemming heng saman, peika informantane på. Dei sette pris på kunne kunne velje både ulike aktiviteter og oppgåver. Men informantane synta også at medbestemming kunne handle om å ta avgjerder i større perspektiv enn berre om dei sjølve.

4.4 Gje fagleg hjelp

Informantane var samstemte i at fagleg hjelp i skulesituasjonen er noko dei verdsette høgt i høve både læringsutbytte og relasjonar. Gjennom den faglege rettleiinga kunne læraren syne at dei brydde seg om eleven og hadde tru på dei. Den faglege hjelpa vart gitt felles, i grupper

eller til kvar einiskild når dei arbeidde åleine ved pulten sin. Informantane sa at fagleg hjelp er heilt naudsynt for å kome vidare i læringsprosessane. Informant nr. 6 sa det slik:

- Viss eg for eksempel ikkje får noko til, så hjelpe han meg.

Informant nr. 6 ga ei skildring av kva fagleg hjelp er med ei kort setning:

- Læraren hjelper og forklarar meg.

Denne eleven ønskte at læraren skulle hjelpe og støtte han i det faglege på skulen. I tillegg til å gi den faglege hjelpa, sette også eleven pris på den personlege støtta han fekk når han arbeidde med fag. Informant nr. 4 sa det slik:

- Læraren støtter meg og viser at dette kan du klara....nå kan du gjera sånn.

- Læraren seier at du kan klara det.

Det var ei felles forståing blant informantane at den faglege hjelpa hadde mykje å seie for læringa deira. Informant nr. 2 peika også på viktigheita ved tilpassing i opplæringa når han sa at:

- Han gir meg vanskelegare oppgåver

Når informantane snakka om å få hjelp, var det eit ønske om å klare ei oppgåve for så å gå vidare til neste oppgåve. Når læraren forklarte kva dei skulle gjere og ga dei fagleg hjelp, sa informantane, at denne hjelpa gjorde at dei klarte å arbeide vidare med nye oppgåver. Fagleg hjelp innebar også tilbakemeldingar i form av ros og nye utfordringar.

Ein av elevane peika på at å vente på hjelp var negative opplevingar. Informanten forklarte at på grunn av at han hadde liten motivasjon for skulearbeid, vart haldningane til arbeidsoppgåver og til skulen generelt, noko negative. Informant nr. 1 sa det slik:

- liksom, når eg retter opp handa, så pleier dei å koma alltid sist til meg, sjølv om eg har retta opp handa først, og så klager læraren; å, kor lite du har gjort...

På spørsmålet om kva det betydde for informanten at læraren kom og hjalp han, svara vedkomande:

- det er ikkje så ofte han kjem - så eg bryr meg ikkje

Informantane peika på at den faglege hjelpa og støtta som læraren ga, handla om å klare oppgåver og dette gir dei tru på seg sjølv. Informantane såg det som læraren si oppgåve å

kome til dei når dei treng denne motivasjonen og gi fagleg hjelp for det vidare arbeidet.

Informant nr. 5 si ytring om det å sjekke leksene var:

- *Lærarane seier at det er bra og at eg har kvalitet på leksene, så då vert eg glad.*
- *Så då vil eg fortsetja.*

På spørsmål om dette skaper ny motivasjon, ga informanten ei klart «ja» til svar. At læraren ga fagleg hjelp, peika seg ut som eit viktig aspekt for alle desse informantane.

4.5 Kunnskap om fag

Når det gjaldt kunnskapen til læraren hadde informantane både klare førestillingar, meiningar og opplevingar. Dei sa at dette heilt klart hadde noko å seie for læringsutbyttet deira. I intervjurunden vart det spurde om det har noko å seie om læraren kan faget sitt godt og at han har mykje kunnskap om det elevane skal lære om. Dei meinte at det hadde mykje å bety at lærarane kunne faget og det dei skulle formidle vidare til elevane.

Ulike røynsler med fagleg kunnskap hos læraren og formidling av kunnskap vart av informant nr. 4 forklara slik:

- *Nokre av dei er veldig flinke å lære vekk*
- *På ein annan skule hadde eg veldig flinke lærarar som kunne lære meg, men det var ikkje alltid. Det er nokon som er så gode til å lære vekk. Men eg syns det er nokon som må skjerpa seg. Nokon er sånn så seie at nå er det sånn og sånn, og då er det... ja*
Men så er det nokon som er veldig flinke i å lære frå seg også.

Om dette hadde noko å seie for innsatsen, stadfesta informanten dette med eit klart «ja».

Det same sa infomant nr. 6 på spørsmålet om kunnskapen til læraren var viktig.

- *Ja... og han må fortelja litt i staden for at me må skriva og lesa.*
- *Me må heller...kan ta det munnleg.*

Informant nr. 1 såg også kunnskap til læraren som viktig, og han meinte då at:

- ... *det er lettare å gjer oppgåvene.*
- *Viss han kan mykje om det, då er han nok gode (flinke) til å forklara det også.*

Ein av informantane peika på at det var forskjell på kunnskapen og undervisninga blant lærarane på trinnet og ein student som var i praksis på skulen. Informant nr. 3 forklara slik:

*- Ho lærer oss på ein annan måte. Og så kan ho ikkje så mykje egentleg...
... om det me gjer.*

Informantane hadde ulike røynsler i undervisninga med læraren og kunnskapen deira. Ei anna side som dei understreka som viktig, var måten lærestoffet vart formidla på. Dei ga døme på korleis timar brukte å vere, og kva type kunnskapsformidling dei hadde røynsler med i ulike fag og tema. Informantane sette pris på variasjon i timane. Dei sa vidare at det var gildt å få gjere andre «ting enn berre å skrive heile dagen», som informant nr. 4 sa. Kunnskapen til læraren og formidlinga av denne var avgjerande for informantane si faglege læring og vart difor eit viktig aspekt ved relasjonen til læraren som stimulerer til faglege læring.

4.6 Motivasjon til læring

Informantane fortalde at det var forskjellige typer opplevingar og stimuli som motiverte dei til skulearbeid. Elevane ønskte at lærarane både skulle fortelje og samtale med dei om ulike tema i timane. Som nemnt ovanfor vart variasjon i undervisninga peika på som motivasjon til å arbeide med fag. Her vart også forteljning, video, lesing og bruk av illustrasjonar nemnt. Av praktiske ytre stimuli som motiverte i skulekvardagen kunne fleire av informantane peike på konkrete opplevingar. Informant nr. 3 sa om leik som belønning:

Det har ikkje vore så mykje nå i sjuande, men bare litt - så viss me arbeidar godt, viss me arbeidar «grævla» godt, så skal me får gjera nokre leiker i slutten av timen. Det er oftast i studietimane.

Informant nr. 3 peika på motivasjon og læringsutbytte i forhold til spel i timane:

Det er iallfall noko me gjere i matten - så er det når me kjem til repetering, så er det mykje speling; då er det gangspel og då lære me gangen - gangetabellen.

På spørsmål om kva den gode læraren gjer for å motivera elevane, samsvarar nokre av svara frå informantane med nokre av dei same som det ein finn under overskrifta gje faglege hjelp.

Informant nr. 4 forklara det slik:

-det motiverer når får me velja litt sjølv

Informant nr. 5 forklarte kva som motiverte til skularbeid:

- at dei seie det er bra... og at eg har kvalitet på leksene, så då vert eg glad.

- så då vil eg fortsetja...

Sjekk av lekser var også viktig for motivasjonen. Det la også Informant nr. 2 vekt på.

Informant nr. 6 seier at

viss me f. eks. ser supernytt i dei siste 10 minutta, då arbeider me effektivt (før det).

Vidare sa denne informanten at ein lærar som motiverer bør:

vera full av energi og ikkje alltid trøtte - og motivera

Informantane peika på at når det skjer noko gildt og overraskande i klasserommet så er det med og motiverer til fagleg læring. Av og til gjorde eller sa lærarane noko som fekk elevane til å smile eller le. Elevane visste ikkje om desse innslaga eller aktivitetane på førehand. Slike overraskingar gleda dei. Variasjon og ulik motivasjon og var viktig for alle informantane.

4.8 Oppsummering

Resultata av funna i datamaterialet syner at informantane har ganske lik oppfatning og forståing av kva omgrepet relasjon betyr. Dette samtala me om i den første gruppesamtalen før intervjurunden. Eg valde å bruka ordet forhold og relasjon om kvarandre då dette falt seg mest naturleg for både informantane og meg. Omgrepa interaksjon og samspel bruka me ikkje i intervjurunden.

Omgrepet relasjon vart forbunde med å ha god kjennskap til og det å kjenne seg vel i saman med kvarandre. Informantane brukte omgrepa liker og kjenner godt. Å ha god relasjon vart også relatert til læraren sin kjennskap til både deira faglege ståstad, sosiale fungering, interesse og andre utfordringar dei måtte ha.

Eit typisk trekk ved svara til informantane var at når spørsmåla i intervjurunden handla om konkrete opplevingar og eigne historier, så var dette mykje enklare å snakke om enn når det gjaldt refleksjonar omkring ord og omgrep. Informantane synte gjennom dei individuelle intervjuat at dei hadde ulik røynsle med relasjon til lærar og at behovet for denne relasjonen også var av ulik mengde og art. Informantane sine røynsler og tankar om kva aspekt som er viktige for dei i høve relasjonen til lærar, fekk dei utdjupa på kvar sin individuelle måte

gjennom intervju. Nokre av informantane var ganske ordknappe og hadde gjerne lite å tilføre då eg spurde oppfølgingsspørsmål.

Informantane peika på fleire aspekt ved relasjonen til lærar som viktige for både trivselen og den faglege læringa deira. Kunnskapen til læraren og at læraren kan «lære frå seg» vart lagt vekt på samstundes som dei bør vere rettferdige og «passe strenge» som klasseleiarar. Læraren skal bry seg om dei og gi dei støtte, både emosjonelt og fagleg. Informantane ønskte at dei skal bruke ulike metodar for å motivere dei til læring. I læringsarbeidet kan dette opplevast ved å høyre oppmuntrande ord, gir dei mot eller ved at lærarane gir elevane val eller påskjøning. Elevane ville også at læraren skulle tru på dei og syne dei respekt. Lærarane skal også vere positive og glade og gjerne kome med morosame overraskingar i løpet av dagen. Informantane peika på at dette muntrar dei opp i skuledagen og gir ei god stemning i læringsmiljøet.

Nokre av aspekta er vanskelege å halda frå kvarandre og kan difor gjelde for meir enn berre eit område. Til dømes vil det å gi fagleg hjelp også kunne seiast å kjenna seg verdsett i den situasjonen. På denne måten kan fleire av utsegna brukast under fleire aspekt. Relasjonsomgrepet og aspekta er bundne saman, men funna som her er presenterte, prøver å skilje ut dei erfarte opplevingane til informantane.

I den avsluttande samtalen med informantane laga dei ei ordskey. Ut frå intervju med informantane plukka eg ut alle orda som handla om kva læraren kan gjere for å styrke og byggje gode relasjonar til elevane. Av desse plukka informantane ut ti ord kvar, og ordskeya vart til ut frå orda dei hadde vald. Ho vart sjåande slik ut:



Wordle: ordskey (vedlegg 6):

Neste kapittel vil drøfte resultatane i lys av den teorien som det vart gjort greie for i teoridelen. Dei ulike aspekta som her har blitt løfta fram, vil bli diskutert i høve relevant teori og tidlegare forskning. Avslutningsvis i drøftingadelen vil det vere ei oppsummering som samlar trådane og ser desse opp mot forskarspørsmåla.

5.0 Drøfting

I det førre kapittelet vart resultata av studien presenterte. I denne delen av oppgåva skal teori og empiri sjåast opp mot kvarandre. Teorien som studien bygg på, vil vere med å kaste lys over resultata og forsøker å gi ei djupare forståing. Er det samsvar mellom teorien og dei resultata ein finn i datamaterialet? Føremålet med drøftingsdelen er å svare på forskarspørsmåla. Intervjua ligg til grunn for resultata og det er elevane som set ord på korleis dei opplever relasjonen til læraren. For å svare på forskarspørsmåla vil dei aspekta som informantane har trekt fram, verte drøfta opp mot aktuell teori og forskning. Forskarspørsmåla forsøker å finne svara på kva elevane opplever som emosjonelt støttande relasjonar og kva ved relasjonen til lærar som stimulerer dei til fagleg læring.

Klasseleiinga og lærarrolla er sentral for drøftinga av relasjon mellom elev og lærar. Pianta (2012) sine tre domene i det teoretiske rammeverket for klasseleiing vil også i drøftinga ligge som eit bakteppe; emosjonell støtte, organisering og instrumentell støtte. Læraren er rollemodell, og det trygge klasserommet frigir energi til læring og utforsking (Drugli, 2012). Kva aspekt ved relasjonen opplever elevane stimulerer til fagleg læring og gir dei emosjonell støtte? Frå informantane sitt perspektiv vert fokuset på gode relasjonar i stor grad sett på som læraren sine handlingar overfor dei og kva det er informantane ser at læraren gjer.

I den første delen har eg valt å leggje vekt på emosjonelle støtte. Den første delen av dette drøftingskapittelet tek føre seg den emosjonelle støtta som læraren gir gjennom samspelet dei har med elevane. Denne delen drøftar dermed det første forskarspørsmålet om kva eleven ser på som god relasjon til læraren. Deretter vil dei faglege aspekta som stimulerer til fagleg læring verte drøfta. Den neste delen av kapittelet, fagleg støtte, forsøker å drøfte det andre forskarspørsmålet som handlar om fagleg læring. Utgangspunktet for denne drøftinga er dei aspekta ved relasjonen til lærar som informantane har trekt fram på som viktige for å stimulere dei til fagleg læring.

På same måten som i presentasjonen av resultata, vil einskilde funn sortere inn under emosjonell støtte og andre vil sortere inn under fagleg støtte. Dei same overskriftene vert difor brukte i drøftingsdelen. Dette kapittelet vil drøfte kva informantane legg vekt på som gode relasjonar. Slik vil forskarspørsmåla tilhøyrande denne studien få svara sine. Drøftingskapittelet har dermed ei todeling på same måten som resultatkapittelet.

Emosjonell støtte

5.1 Anerkjennning

I følgje Deci og Ryan (2000) er læringsmiljø som fremmer elevane si kjensle av å høyre til kjenneteikna av anerkjennning, omsorg og tryggleik. Med utgangspunkt i Maslow sitt behovshierarki (Imsen, 2014) handlar dette om behova for blant anna anerkjennning, sjølvrespekt, sjølvtilitt og verdigheit. Informantane vil prøve å oppnå anerkjennning og respekt gjennom det dei gjer. Dei vil samstundes prøve å unngå situasjonar søm fører til nederlag.

Når lærarane viser interesse for elevane ved å verte kjende med dei, vil dette danne eit godt grunnlag for samhandlingar seinare (Ogden, 2012). Dette vil også gjelde for elevar der samhandlinga kan vere prega av konflikhtar til lærar. Han tilrår difor å vise interesse som inngangsport til gode relasjonar med elevane (ibid). Kontakten med elevane bør handle om meir enn berre fag og undervisninga, seier han. Dette gjeld også når lærarane viser interesse for aktivitetar dei held på med utanom skuletida (Ogden, 2012). Både Holst (2009) og Drugli (2009) peikar på det same når dei syner til undersøkingane sine der *interesse* er ein av indikatorane for gode relasjonar mellom lærar og elev. Dette er i samsvar med det informantane også seier. Dei ga alle uttrykk for at det å samtale om og få respons på interesse, var eit aspekt dei verdsette.

Informantane i studien uttrykkjer på ulikt vis behovet for relasjonar til lærar og det å bli sett. Funna i studien syner at informantane gir døme på kontakt som gjeld interesse. Informant nr. 1 og nr. 3 snakkar med læraren om fotball, informant nr. 4 sette stor pris på å få fortelje om hesten sin, mens informant nr. 2 peiker på at læraren godt kan spørje etter kva elevane skal gjere på fritida. Dette stadfestar at informantane verdset kontakten. Dei kjenner seg sett og får anerkjennning på andre område enn berre dei faglege og undervisningsrelaterte aktivitetane som høyrer til i skuledagen.

Ein av informantane presiserer at han har eit ønske om at læraren skal ha tillit og «tru på meg». Dette fordi han kjende seg stempla som bråkmakaren i klassen. Skal ein arbeide for å få gode relasjonar, så er eit av kjenneteikna fråvær av stemming, seier Overland (2007). Sørli og Nordahl (1998) understreker at tillit vert opparbeida over tid. Ein må ha eit ope sinn i klasserommet og vere truverdig, samt vere positivt innstilt og lyttande til elevane. Det verkar som denne informanten har kome inn i ein negativ sirkel. Drugli (2012) seier at tillit er fort å

øydeleggje, men kan vere vanskeleg å byggje opp. Difor ser det ut til at denne informanten manglar tillit og, som Drugli seier, ikkje kjenner seg verdsett. Som eit resultat av denne kjensla greier han ikkje, og har heller ikkje eit ønske om, å ha gode og nære relasjonar.

To av informantane peikar på at lærarane skal *sjå* når dei treng å ha ein samtale eller når læraren bør ta kontakt med dei. Det verkar som dei både ønskjer å ha god kontakt og gode relasjonar. Men informantane tenkjer at det er læraren si oppgåve å ta initiativ til kontakt meir enn eleven si oppgåve. Dette samsvarar med Drugli (2012) når ho snakkar om å gi støtte ved behov. For å kunne gjere det, må læraren kjenne elevane sine og vise interesse for både utviklinga og læringa deira. Denne type lærar, seier Drugli, vil raskt avdekke når ein elev har behov for støtte og gi adekvat respons (ibid). Dette peiker også Juul og Jensen (2003) på når dei seier at det er den vaksne som har ansvar for å skape den gode relasjonen. Dei peikar på asymmetrien mellom partane i denne type relasjon og at det er læraren som har makt, røynsle og overblikk. Dette kan også forståast innanfor ramma av både klasseleing og den autoritative leiarstilen som legg vekt på stor grad av varme og kontroll.

Informantane fortel at lærarane seier «God morgon» eller dei seier «Hei» når dei møter kvarandre på skulen; ute på skuleområdet, i kantina eller i gangane. Har dei tid, kan dei også slå av ein prat. Nokre informantar synest at dette er nok kontakt. Denne kontakten legg grunnlaget for den gode relasjonen. Dei små dryppa, kommentarane og dei anerkjennande orda, er med å skapar tillit og god relasjon mellom elev og lærar. Det er dette Overland (2007) kallar dei ulike erfaringane som partane i eit samspel utviklar. Ein kommuniserer og skapar forventningar til kvarandre.

Teorien viser til at dette er grunnleggjande for at positivt samspel og relasjon skal kunne finne stad. Rimm - Kaufmann (2011) understreker at læraren aktivt må bruke elevane sitt namn og verte kjende med kvar einskild elev og gjennom dette prøve og forstå kva dei treng av både emosjonell og fagleg art. Dette er særleg naudsynt i høve dei utfordrande og dei stille elevane. Ut frå det informantane fortel kan det sjå ut som dei representerer elevar med både emosjonelle og faglege utfordringar. Kontakten med den einskilde elev dannar også grunnlaget for den faglege rettleiinga som kan gjevast for at elevane skal lukkast på skulen (Drugli, 2012). Ho legg vekt på at tillit er noko som veks fram i relasjonen over tid (ibid). Dette syner igjen når informantane fortel at dei har hatt kontaktlærarane sine i ulikt antal skuleår. Nokre opplever at dei ikkje kjenner lærarane så veldig godt, mens andre seier det motsette.

For å ta til seg lærdom syner Imsen (2014) til Maslow (1970) som viser til at dei grunnleggjande behova må vere tilfredstilte. Ha tryggleik, å høyre til og anerkjenning er behov som må stettast for at elevane skal kunne ta til seg lærdom og kompetanse. Informantane sine historier vitnar om ulikskap både når det gjeld å høyre til og anerkjenning. Kanskje er dette grunnen til det store spriket blant informantane når dei gir uttrykk for ulike ønske om kontakt med lærar? Sentralt her er historiane dei ber med seg heimanfrå til skulen og dei røynslene dei har med relasjonar tidlegare i livet.

Pianta (1999) som tek utgangspunkt i tilknytningsteorien, seier at dersom relasjonen er dårleg innanfor ulike stadium i utviklinga, kan dette få konsekvensar i høve andre relasjonar seinare i livet. Bowlby (1969) peikar også på at alle menneske har behov for å vere knytt til andre menneske. Elevane sine tilknytingsmønster vil vere avgjerande for korleis eleven er i møte med læraren (Drugli, 2012). Det er dette Davis (2003) kallar «script» eller førforståing av relasjonen. I datamaterialet kan ein finne ytterpunkter. Både informant nr. 4 og nr. 6 meiner læraren skal sjå når eleven treng samtale eller omsorg. Så godt bør dei kjenne elevane sine. Informant nr. 1 derimot bryr seg ikkje om å ha noko særleg kontakt muligens på grunn av negative erfaringar i sitt «script». Læraren må i relasjonsbygginga ta omsyn til mangfaldet i møtet sitt med elevane og «scriptet» deira. Når det gjeld dei seks informantane så har dei med seg kvar si historie i møte med læraren. Intervjua og deira forteljingar ber preg av ulikskap når det gjeld både røynsler frå tidlegare av og behov dei har nå i sjuande klasse. Det teoretiske perspektivet som denne studien bygg på, omhandlar blant anna tilknytningsteori, og denne kan vere med på å forstå og forklare ulikskapen.

5.2 Vere rettferdig

God relasjon mellom lærar og elev kan kjenneteiknast med ulike faktorar. Overland (2007) peiker på at rettferd er ein av faktorane. Ein lærar skal ikkje gjere forskjell på elevane sine. Informantane er opptekne av dette, og dei opplever at det førekjem og alle understreker rettferd som eit svært viktig aspekt ved relasjonen til læraren.

Dette aspektet peika seg ut på bakgrunn av informantane sine utsegn om opplevingar av det motsette. Gjennom konkrete episodar og i generelle vendingar kunne dei skildre at dei såg urettferd i klassemiljøet. Dei nemnar urettferd mellom kjønna og ulik handsaming av elevar. Og dette syns informantane ikkje noko om. Dei brukte ord som forskjellsbehandling og

yndingar for å skildre dette fenomenet. Informantane sine uttrykk for rettferd samsvarer med Overland (2007) som understreker at elevane skal få lik merksemd og handsaming. Det skal ikkje gjevast fordelar av noko slag til nokon. Dette må læraren vere seg bevisst (ibid).

Det vart også nemnt at det å få ugrunna kjeft, vert opplevd som urettferdig. Omgrepet rettferd må sjåast i høve reglar som gjeld. Det store norske leksikon (www.snl.no) peiker på at rettferd er eit sentralt omgrep innan etikk og filosofi. Det kan verte brukt om ein sosial tilstand og om ein moralsk dyd. Den vanlegaste tilnærminga til omgrepet er å forstå rettferd som den type forhold der menneske vert behandla på ein rimeleg måte i samsvar med moralske prinsipp. Ei anna forståing som går heilt tilbake til antikken, er at rettferd er eit type forhold der alle «mottek det dei fortener» (ibid). Blant informantane var det ei oppfatning av at elevar av og til «får som fortent».

Informantane ga gjennom deira forståing eit bilete av at lærarar kunne ha fordommar mot einskildelev. Dette resulterte i at ein av informantane fekk skuld for handlingar som han sjølv hevda ikkje var hans. Ein liten refleksjon kom til uttrykk av denne informanten. Han hadde opplevd ulike røynsler med relasjon til ein tidlegare lærar i høve rettferd. Å vere raus og romsleg i høve feilsteg ga informanten ein betre relasjon til lærar enn å ikkje verte trudd på og få skuld for noko han ikkje hadde gjort. Denne siste opplevinga ga ei kjensle av urettferd og relasjonen til lærar vart broten ned.

Overland (2007) peikar på at handlingar kan feiltolkast, og negative sider ved eleven vert då framheva. Likeeins verkar det som informanten har ei negativ oppfatninga av lærar, noko Overland understreker har innverknad på korleis han klarer å knyte seg til denne læraren. Å verte betre kjende, kan gi informanten ei ny oppfatning og dermed styrke relasjonen.

Fleire av dei andre informantane peika også på skuld som ei utfordring. Informanten sjølv såg det nærast som sjølvoppfyllande profeti sidan han som regel fekk skulda, noko Overland (2007) også seier kan verte eit utfall. Korrigering av åtferd vil ofte vere ein del av elevar og lærarar sine skuledagar. Utsegnene frå informantane peikar klart i retning av at rettferd påverkar relasjonen til lærar positivt. For å fremje gode relasjonar må den autoritative læraren setje naudsynete grenser samstundes med å ha høg grad av varme (Roland, 2012).

Dersom noko ikkje er i samsvar med elevane sin moral, vert det oppfatta som urettferdig. For å kunne forstå elevane må ein bruke tid på å samtale om slike spørsmål og på denne måten prøve å unngå misforståingar. Reglar som gjeld i forhold til både åtferd og forventningar til

lekser og skularbeid til dømes, må vere tydelege og klart uttala. Det same gjeld ved bruk av konsekvensar. Nordahl (2005) understreker at reglar i skulen ikkje bør leggje vekt på berre lydigheit og tilpassing slik at det kveler kreativitet og utfalding. Ogden (2012) seier at korrigering av åtferd avheng av kva auge som ser ho. Ei korrigering kan difor oppfattast som positiv for ein elev, mens ho for ein annan elev kan oppfattast som negativ. Frå eit elevperspektiv kan difor ein reaksjon frå lærar opplevast urettferdig sjølv om læraren meiner at dette er rimeleg (ibid). Difor er det å arbeide mot felles forståingar nyttig då informantane i studien antakeleg har ei anna oppfatning enn læraren.

Informantane trekk også fram at læraren må vere «passe streng» noko som indikerer at dei ønsker at han skal ha kontroll på elevane og klassen. Som Ertesvåg peiker på (2011) er grensesetjing og relasjonsbygging ingen motsetnad. I klasseleiing skal desse vere samkjørte og godt integrerte. Ein autoritativ lærar evner å balansere varme og kontroll (Roland, 2012). Han hevdar at dette er den ønska leiarstilen i klasserommet (ibid). Han peiker på at den autoritative læraren skal vere tydeleg på grensesetjing i tillegg til å gi anerkjening og støtte. Informantane omtalar lærarane som støttande og gode på grenser.

Informantane ber med seg sine egne tilknytingshistorier til klasserommet. Baumrind (1991) syner til korleis ulike foreldrestilar verkar på barn. Ho peiker på at tilknyttinga frå barndommen dannar grunnlaget for korleis eleven vil kunne klare å byggje relasjonar til lærar og medelevar. Dette får ein erfare gjennom informantane sine historier. Dette merker ein seg ved at informantane har ulike innstillingar til læraren og skulen.

Informantane og historiene deira er eit resultat av tidlegare røynsler som dei tek med seg til skulen. Davis (2003) omtalar dette som «script». Informantane brukar gjerne tidlegare opplevingar i utsegnene sine og relasjonen til lærar vert, som Davis seier, utvikla på bakgrunn av desse.

Pianta (2006) understreker også viktigheita av dei gode relasjonane i klasserommet. Han seier at ein god relasjon mellom lærar og elev bidreg til at elevane oppfører seg betre i klasserommet, blir meir engasjert og at klasseleiinga vert enklare (Pianta, 2006). Han peikar vidare på at gode relasjonar kan fungere både reparerende og førebyggjande for utviklinga til elevane. Korleis læraren responderer på elevane sine utsegner og åtferd, vert difor heilt avgjerande for korleis relasjonen til denne læraren vert.

5.3 Medbestemming

Mange behov skal dekkast i skulen. Behovet for å høyre til og verte sett er nok viktigast. Men for å lykkast i skulen må elevane få utfordringar som dei kan vere i stand til å meistre. Ogden (2012) peikar på at positive haldningar til skulen er eit resultat av at elevane har kontroll over eigen skulekvardag. Lærarane planlegg fagstoff og timar og elevane skal ta til seg ny kunnskap. Elevmedverknad vert difor sentralt med tanke på både motivasjon og læringsutbytte for elevane. Pianta (2009) peikar på at elevane skal få reelt høve til å gjere val og prioriteringar som eit viktig kjenneteikn på læringsstøtte frå læraren.

Informantane i studien peika på ulike samanhengar der dei vart tekne med på råd eller fekk høve til å velje aktivitet. Dette var eit aspekt som i tillegg hadde eit motiverande element i seg. I tråd med nyare satsingar i skulen som «Vurdering for læring» (Udir, 2015) og måla i Kunnskapsløftet (KL-2006), kan ein sjå at undervisninga har dreia frå lærarsentrert til meir elevsentrert undervisning. Samarbeid, forklaringar og diskusjonar har fått større plass. Informantane gir også døme på dette der dei set stor pris på ulike arbeidsformar og ikkje minst set dei pris på å få gjere egne val. Informantane har ulike strategiar for å gjere val, og dei gjer dette individuelt ut frå egne behov og ønske. Her spelar motivasjon også ei rolle. Marzano (2009) peikar på at det er viktig at elevane får vere med på å lage mål sjølve og bruke det dei kan om emnet frå før til å finne ut kva dei skal lære. Dette vil auke interessa for faget og læraren får synt at elevane sine behov vert tekne på alvor (ibid).

Motivasjonsperspektivet hos Deci og Ryan (2000) syner i teorien at målet er å forklare variasjonar i indre motivasjon. Kompetanse, autonomi og relasjonar er dei grunnleggjande faktorane. Når informantane gjennom relasjonen til lærar opplever å få innverknad gjennom medbestemming (autonomi), gir dei uttrykk for positive opplevingar til lærar (relasjon) og dei vert motiverte for å gjere skularbeidet (kompetanse). Dei får som Skaalvik og Skaalvik (2013) seier, vere ei kjelde til egne val og handlingar og relasjonen får høve til å utvikle seg. Informantane kan sjølv prioritere vala sine. Deci og Ryan (2000) forklarar dette med at den indre motivasjonen vert fremja gjennom autonomi, noko som kan føre til at dei kan få ei kjensle av kompetanse.

I det sosiokulturelle perspektivet på læring er det elevane si deltaking som er grunnlaget for læringa. Her ligg også kritikken å ta elevane ut frå fellesskapet. Ein av informantane ønsker å verte handsama på lik linje med dei andre elevane. Denne informanten får tilpassa

undervisning bak i klasserommet, men torer ikkje seie frå til læraren at han ikkje liker det. Juul (2003) peikar på det asymmetriske forholdet mellom lærar og elev som kan resultere i at elevar kan ha vanskar med å seie frå om negative hendingar, urettferd og manglande medbestemming. Dette kan opplevast problematisk i høve eigenverd og det å høyre til. Skaalvik og Skaalvik (2013) peikar på at gode relasjonar må byggjast ved at elevane har kompetanse, medbestemming og høyre til i fellesskapen. Det kan verke utfordrande å imøtekome elevane sine behov både fagleg og organisatorisk og samstundes deira autonomi. Ryan og Deci (2000) peikar på at autonomi og kjensle av kompetanse heng saman. Informantane set pris på å verte tekne med på val. Kjensle av kompetanse er avhengig av kjensle av autonomi (ibid).

Innfallsvinkelen til Wubbels (2011) som beskriv lærar-elev-relasjonen langs to dimensjonar; dominans eller kontroll og samarbeid eller tilknytning, kan også sjåast i lys av medbestemming. Forholdet mellom dimensjonane må balanserast slik at lærar-elev-relasjonen har merksemd på elevane sine behov og interesse vert imøtekomne. Informantane opplever gjennom medbestemming at dei får vere med dette. Er det lite medbestemming vert lærar for dominerande, mens lærarar som innordnar seg for mykje, lar seg i større grad seg styre av elevane. Wubbels understreker at den beste kombinasjonen er ein lærar- elev-relasjon som er prega av moderat til høg på dominans og moderat til høg på samarbeid (Ogden, 2012).

Når skulen har elevråd gir det elevane ei røynsle innan medbestemming. Elevråd tek seg ofte av større saker som vedkjem fleire enn berre eigne grupper eller trinn. Fleire av informantane omtala dette som døme på medbestemming. Her får dei oppleve å verte tekne med på råd, vert høyrd på og dei opplever å vere ein del av noko større. Skaalvik og Skaalvik (2013) peikar på at relasjonar til lærar vert bygde når elevane kjenner at dei høyrer til. Informantane kjenner seg verdifulle når dei vert tekne med på råd.

Fagleg støtte

5.4 Gje fagleg hjelp

Drugli (2012) viser til at læringsstøtte handlar om den støtta som læraren gir for at elevane skal kunne lære og utvikle seg. Denne støtta vil vere aldersavhengig og dermed vere svært

ulik om det gjeld første eller tiande klasse. Denne masterstudien har sett på sjuande klassetrinn, og alle informantane gir uttrykk for at den faglege hjelpa frå lærar er eit aspekt ved relasjonen som dei verdset høgt. Sjølv med ulik motivasjon ønsker informantane i studien å få fagleg hjelp og støtte i skularbeidet. Drugli peikar også på at den faglege hjelpa omfattar læraren si tilbakemelding til elevane. Dette samsvarar med Pianta som framhevar den målretta og den læringsfremmande dialogen som viktig (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Læringsstøtte hos Pianta inneber både fagleg innhaldsforståing og tilbakemeldingskvalitet.

Vygotsky (2001) syner til «den proksimale utviklingssona» som handlar om å gje elevane passe utfordringar. Dette fordrar eit samarbeid mellom lærar og elev, eit tankesamarbeid som krev at læraren set seg inn i eleven si tankeverd. Pianta kallar dette for fagleg innhaldsforståing. Læraren treng informasjon frå eleven for å forstå hans behov. Informantane ga uttrykk for at elevane på trinnet fekk tilpassa opplæring. Informantane peikar på at ein skilde elevane fekk faglege utfordringar mens andre fekk tettare oppfølging i mindre gruppe. Slik undervisning er i tråd med Vygotsky si «proksimale utviklingssona».

Det kjem fram av resultata etter intervjuunden at informantane ønsker rask hjelp. Lang venting på hjelp i klasserommet vert opplevd som lite motiverande. Men dei har forståing for at dette skjer. Informanten som sit med handa oppe og venter, mister både motet og motivasjonen. Dette samsvarar med Pianta (2012) som peikar på at eit av dei viktigaste punkta når det gjeld fagleg hjelp, er å få rask hjelp. Informantar peikar på at dei mistar det faglege fokuset når dei må vente på hjelp. For informantane handlar dette også om sjølvkontroll og rett «timing».

Nokre av informantane fortalde om sjekk av lekser og synte då til tilbakemeldingar som vert gitt. Denne type tilbakemelding er relatert direkte til faget, noko som kan fungere som ein læringsfremmande dialog. Gjennom dialog styrker ein også relasjonen. Søreide (2007) si forskning på læraren syner at den norske læraren er både inkluderande, omsorgsfulle og gir ros. Informantane treng ikkje generell ros, dei ønsker faglege tilbakemeldingar noko som samsvarar med Klette (2007) som understreker at generell ros ikkje har noko å seie for læringa.

Skiljet mellom fagleg og emosjonell relasjon kan vere vanskeleg. I praksis kan skiljet vere glidande, og det kan difor vere lettast å skilje i teorien. Drugli (2012) peikar på at den emosjonelle relasjonen dannar grunnlaget for den faglege relasjonen og rettleinga til elevane.

Informantane i denne studien set pris på ros, då særleg av fagleg art, og dette gir stimulans til deira vidare innsats med faga. Som nemnt ovanfor må ros vere konkret og direkte retta mot handlingar og aktivitetar for denne skal ha effekt (Ogden, 2012). Informantane peika på at tilbakemeldingar på skularbeid og lekse er avgjerande for korleis dei arbeidar vidare. Samstundes ønsker dei raskt å få hjelp så dei ikkje mister fokus. Dette inkluderer både forklaringar og hjelp til vegen vidare. Dette samsvarar med god klasseleiing hos Pianta (2012) der tilbakemeldingskvaliteten vert sett på som avgjerande for fagleg læring.

På bakgrunn av informantane sine opplevingar verkar det som den faglege støtta er eit av dei viktigaste aspekta for dette klassetrinnet. Dei gir uttrykk for at den faglege kontakten med lærar er både lærerik og stimulerer dei til læring. Det kan sjå ut som at kvaliteten på relasjonen til lærar avheng av mange forhold hos både informanten sjølv og læraren. Men som Drugli (2012) peikar på, er det læraren som er ansvarleg for relasjonen. Gjennom autoritativ klasseleiing er relasjonsbygging eit av kjenneteikna (Roland, 2012). Elevane har ikkje vald læraren sin sjølv, og læraren må difor vere seg dette bevisst.

«Catch them beeing good» var oppfordringa frå amerikanske åtferdsforskarar i 1960-åra (Ogden, 2012). Marzano (2009) rår til at læraren i klasserommet skal gå regelmessig til kvar elev, snakka positivt og gi ros for arbeidet. Dette vil gi lyst til å få slik tilbakemelding og eleven vil gjere handlingar som resulterer i slik positiv tilbakemelding. Dersom tilbakemeldinga uteblir, vil eleven oppfatte dette som ein konsekvens når praksisen ikkje vert gjennomført (ibid).

Som Drugli (2012) peikar på, er anerkjenning ein sentral faktor i relasjonen. Gjennom samtale om fag og tilbakemeldingar kan lærar syne respekt og anerkjenne det arbeidet som eleven gjer. Kvaliteten på læraren sin relasjon står i høve til kva læraren sjølv gjer og korleis han står fram (Manger m.fl., 2013).

Roland (2014) peikar også viktigheita av å ha eit tydeleg fagleg fokus. Forventningar til fag vil spegle ein standard for klassen og klasseleiinga. Når informantane fortel om at dei får skularbeidet til og klarer å løyse oppgåver, gir dette også ny motivasjon og trivsel. «Vurdering for læring» (Udir, 2015) understreker at mål, kriterier for måloppnåing og tilbakemelding som inkluderer kva dei kan arbeide vidare med for å nå måla sine, er avgjerande for den faglege læringa. Både Wentzel (2002) og Hattie (2009) peikar på at det er viktig at læraren skapar eit klassemiljø der det er forventa fagleg fokus. Dei konkluderer med at høge forventningar til elevane gir positiv effekt både på elevane sine mål og åtferda deira.

5.5 Kunnskap om fag

For å kunne gi elevane ei god fagleg hjelp er det naudsynt at læraren har ein fagleg bakgrunn som er tyfta på både utdanning og røymsler. Gjennom skuledagen dukkar det opp mange uventa situasjonar og faglege utfordringar for både elev og lærar. I samhandlinga er språket heilt sentralt (Vygotsky, 2001, Imsen, 2014). Informantane uttrykkjer at kor flink læraren er til å forklare lærestoffet vert som eit kriterium for kunnskapen deira om fag. I det sosiokulturelle perpektivet (Davis, 2003) er språket byggjesteinane for tanken (Imsen, 2014) og ein lærer gjennom samhandling med andre elevar og vaksne. Den måten læraren brukar språket, både fagleg og relasjonelt, vert difor avgjerande for elevane i klasserommet og elles i skulekvardagen.

På dette klasstrinnet er informantane opptekne av fag og den relasjonen dei har til læraren i samband med faga. Dei har kontakt med assistentar, studentar og lærarar på trinnet. Desse har ulik kunnskap og difor ulik rolle overfor elevane. Dei klarer ikkje heilt å skilje kva som er faget sin eigenart og kva som er formidlinga av faget. Det å formidle vert forstått som eit resultat av kunnskapen læraren har. Dette funnet samsvarar med Holst (2009) si undersøking om indikatorar på positive relasjonar til lærar der eit av tre viktige element ho fann, var fagleg seriøsitet (ibid).

Pianta peikar i det teoretiske rammeverket for klasseleiing på at fagleg støtte blant anna inneber at lærarane skal bruke strategiar for å fremme tenking og forståing innan faga (Hamre et.al., 2011). Tilbakemeldingane skal ha fokus på å utvide læring og fremme djupare forståing. Det tydelege fokuset på fag er viktig. Dette peikar Roland (2014) også på. Han legg vekt på at læraren må få fram at faga er både interessante og viktige. Læraren må ha fagleg og metodisk kompetanse, og førebu seg godt til timane. I førebuinga ligg det også organisering, og både innhald, start og avslutning må ha fokus. Læraren vil med dette synleggjere ei norm for korleis han vil ha det i klasserommet.

Pianta (2009) vektlegg organisering for læringa. Dette inneber at læraren har eit ansvar for den organisatoriske ramma for faget slik at elevane får optimale læringstilhøve. Han poengterer også produktivitet. Altså har læraren ansvaret for at det elevane gjer innanfor faget skal vere nyttig for den faglege læringa. Informantane i studien peikar på at læraren må kunne faget sitt når det gjeld både formidling av fagstoff og gi hjelp vidare når dei står fast ved ulike oppgåver.

Kvaliteten på tilbakemeldinga (Pianta, 2009) er læraren sitt ansvar og stimulans for elevane si vidare faglege utvikling. Dette er også i tråd med den nasjonale satsinga om «Vurdering for læring» (Udir, 2015) der ein skal både gi konstruktive tilbakemeldingar, men også framovermeldingar.

Læraren er den viktigaste kunnskapsformidlaren i skulen. Han må difor ha både djup og brei kunnskap i faget slik at dette kan tilpassast og varierast etter alder og utvikling (Imsen, 2014). Informantane gir uttrykk for at dei ønsker å meistre skuleoppgåvene, og dei legg stor vekt på den faglege støtta frå læraren som skal hjelpe dei vidare når dei strever. Dette fordrar ein lærarar som kjenner dei godt, både emosjonelt og fagleg. Læraren må vite om elevane sine sterke og svake sider. Terje Ogden (2012) peika på at kvaliteten på relasjonen mellom lærar og elev kan ha mykje å seie for eleven sitt læringsresultatet og trivselen på skulen. Informanten som ikkje brydde seg om å ha god relasjon til lærar, kan difor verte mindre mottakeleg for læring.

Pianta (2009) legg også vekt på variasjon i undervisningsmetodikk. Alle informantane understreka at dette var viktig for dei i høve eiga læring. Det å få arbeide med fagstoff på ulike måtar, styrkar innhaldsforståinga, noko Pianta også poenterer. Dette må prioriterast i staden for memorering av fakta. Dette understreker informantane i studien også når dei peikar på at variasjon i undervisninga er viktig. Dei nemnar både munnlege forklaringar, gjere skriftlege oppgåver, samarbeid og speling. Dette gjer elevane aktiv deltakande, som også er eit av Pianta (2009) sine kjenneteikn på god læringsstøtte i TTI. Dessutan, peikar han på, må læringstøtta vere praktisk, variert, relevant og utfordrande (ibid).

Nasjonale føringar for vurdering for læring peiker på å ha klare mål for undervisninga (udir). Marzano (2009) understreker også viktigheita av at læraren set tydelege mål for kva elevane skal lære. Dei kriteria ein set for å nå måla, hjelper elevane og læraren både i tilbakemeldinga og oppfølginga. Dette samsvarar også med Pianta (2009) sitt omgrep som handlar om tilbakemeldingskvalitet. Dette inneber også å utfordre elevane til å setje ord på tankar og resonnement. Tilbakemelding på skularbeid og lekser la informantane stor vekt på, samstundes som denne også skulle stake ut ny veg og nye faglege utfordringar. Utan eit godt fagleg fundament hos lærar vert dette vanskeleg å gjennomføre. Den faglege kunnskapen til læraren kan ikkje sjåast isolert, men må brukast i eit læringsstøttande system noko det teoretiske rammeverket for klasseleiing, Teaching through Interactions (Hamre et.al., 2011), syner at klasseromskonteksten er.

5.6 Motivasjon til læring

Informantane i studien er opptekne av fag, og dei er klare på at det er læring innan ulike fag som skal vere i fokus på skulen. Det er mange ulike måtar som motiverer til dette. Informantane er ulike og dei har ulik bakgrunn, føresetnadar og interesser. Som teorien peiker på, er det grunnleggjande behov som må vere tilfredstilte for at elevane skal verte motiverte og engasjerte elevar som syner interesse for skulefaga (Deci og Ryan, 2000). Informantane har gitt uttrykk for kva som skapar motivasjon og stimulerer dei til læring. Imsen (2014) understreker at det er samanheng mellom motivasjon og trivsel, aktivitet og læring. Dette kan ein sjå av resultatane i studien. Informantane fortalde om konkrete episodar og opplevingar som er med på å skape motivasjon. Sidan dei er ulike både i høve trivsel og interesse for skulen, vil også motivasjonen for læringa vere ulik. Dei seier at dei arbeidar godt dersom dei får gå i gymnastikksalen etterpå, gå tidlegare ut til friminutt eller gjere ein lek saman i slutten av ein skuletime. Slike aktivitetar vert som Imsen (2014) peikar på, ei ytre påskjøning som drivkraft for skularbeidet. Den ytre motivasjonen vert ein aktivitet som eigentleg ikkje vedkjem den faglege aktiviteten i seg sjølv (ibid).

Som det vart peika på i teorikapittelet, bygg Deci og Ryan (2000) sin teori om indre motivasjon på dei grunnleggjande psykologiske behova; kompetanse, autonomi og relasjonar. Desse behova snakkar informantane om er viktige når dei til dømes nemnar det å få velje, ha det gildt og at lærarane bryr seg. Informantane fortel at dette motiverer dei til større innsats på skulen. Det motivasjonsteoretiske perspektivet brukar omgrepet sosial støtte som heng saman med å høyre til (Moen, 2016). Dette samsvarer med Deci og Ryan (2000) som ser på det å høyre til som eit grunnleggjande behov som må verte tilfredstilt for å gi engasjerte og motiverte elevar (i Federici & Skaalvik, 2013). Informanten som fekk undervisninga «bak i klassen» ga eit klart uttrykk for og ønske om å vera ein av dei andre og ville heller få undervisninga i klasserommet slik som resten av elevane. Denne informanten ville høyre til og ikkje skilje seg ut. Motivasjonsforskinga legg vekt på elevane sine egne opplevingar som viktigast for motivasjonen (Moen, 2016).

I den generelle delen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) vert det lagt vekt på læring som lagarbeid. Lærarane skal i fellesskap med elevane ha ansvar for elevane si utvikling, både sosialt og fagleg. Stortingsmelding 18 (2010-2011) handlar om læring og fellesskap. Læraren skal aktivt ta omsyn til elevane sine føresetnader og behov for å fremme

læring. Læring og deltaking heng saman og identiteten til elevane vert forma i møtet med ulike fellesskap. Informantane skapar mykje av si forståing av seg sjølv og læringa si på skulen. Klasseleiinga og læringsmiljøet er difor avgjerande for utviklinga deira.

Skulen skal ha rom for alle, og læraren må difor ta i bruk ulike og varierte undervisningsformar (Aasen m.fl., 2015). Den tradisjonelle tavleundervisninga for den akademiske eliten på 1800-talet pregar fortsatt norske klasserom. Men i dagens skule må ein ta høgde for mangfald og ulikskap. Blant informantane var det døme på å få tilrettelagt undervisning; «bak i klassen» som den eine ytterenden og det å få vanskelegare oppgåver som den andre ytterenden. Nordahl og Haussätter (2009) peikar på at dersom lærarane har høg kompetanse på ordinær undervisning, så vert behovet for spesialundervisning redusert. Lærarane har i klassefellesskapet ansvar for alle elevane si utvikling. Informanten er tydeleg meir motivert i klassefellesskapet enn i mindre gruppe. Brukar ein Wenger (1999) og Vygotsky (2001) som teorigrunnlag, vil essensen her vere å forstå læring som sosial deltaking. Informantane samarbeider i grupper eller er lærevenar. Informantane har i datamateriale skildra deltaking i ulike formar for fellesskap.

Å høyra til i klassefellesskapet betyr ikkje at alle elevar skal vere tilstade uansett i alle timar eller fag. Einskilde elevar treng gjerne eiga tilrettelegging, men deltek ut frå egne føresetnader. Dette fortel informantane også om. Wenger sitt utgangspunkt er at vi er sosiale vesen og hans syn på læring fordrar sosial deltaking (Wenger, 1999). Desse praksisfellesskapa er prega av praksis, mening, fellesskap og identitet som er komponentar i læringsprosessen. Ein av informantane uttrykte ønske om meir deltaking i fellesskapen då dette ga tryggleik og kjensle av ikkje å skilje seg ut. Dette handlar om identitet og det å få arbeide saman slik at det gir mening i eit læringsfellesskap.

Eit anna aspekt ved relasjonen som informantane peika på som stimulerte til fagleg læring, var medbestemming. Deira forteljingar syner at dette aspektet bidreg til auka motivasjon hos informantane. Teorigrunnalaget til Deci og Ryan (2000) understrekeker også dette. På skulen skal alle elevar ha høve til å uttale seg. På denne måten får dei høve til å påverke det som har å gjere med deira interesse i forhold til skulen. Når ein arbeidar mot å auke demokratisering, er det overordna prinsipp om at alle stemmer skal verta høyrde (Ottesen, 2013). Gjennom elevråd og skulemiljøutval får elevar ha medverknad gjennom å få høve til å uttale seg. Tema knytt til demokratiforståing fins i alle delar av læreplanen, både i fagplanane, generell del og

prinsipp for opplæringa (Udir, 2010). Gjennom skulegangen får elevane vere med på ulike demokratiske prosessar når saker skal avgjerast og diskutert.

Informantane har fleire døme der val og medbestemming er kopla opp mot motivasjon og påskjøning. Dei peika på fleire døme på ytre påskjøning som drivkraft for skularbeidet. Slike aktivitetar eller påskjøningar har ingenting med læringsaktivitetane i klasserommet. Læringa vert styrt av ytre faktorar (Imsen, 2014). Det å få tidlegare ut til friminutt, sjå supernytt i slutten av timen eller gå i gymnastikksalen er alle døme på slike ytre motivasjonsfaktorar som vert brukt på dette klassetrinnet.

Ogden (2012) peikar på at ikkje all ros er verksam. Ros synest å vere mest verksam når den konkret og grunngeven. Fleire av informantane nemnde at dei sette pris på skryt og ros frå læraren sin. Dette ga dei motivasjon til å gå vidare i skularbeidet. Ros bør difor bygge på kunnskap om elevane og ha deira referansepunkt. Repeterande bruk av generell ros som fint eller bra, gjer ikkje same nytten som ein forklarande tilbakemelding som meir direkte handlar om elevane sine løysingar. Klette (2003) hevdar at ein må gi konkret fagleg rettleiing for å fremma god motivasjon og læring. Ros har også mest effekt på elevar som er opptekne av å gjere det bra i skulefaga og har motivasjon og interesse for arbeidet sitt, hevdar Ogden (2012). Dette samsvarar også med Pianta (2009) som legg vekt på kvaliteten av tilbakemeldinga innanfor klasseleiinga. Informantane vegg vekt på både faglege tilbakemeldingar, men også skryt for skularbeid dei har gjort, enten det gjeld at dei har jobba godt eller grundig. Dette syner at for desse informantane så kan dette vere ein motivasjonsfaktor enten ros er av generell art eller spesielt fagleg retta. Dette aspektet ser ein vil overlappa og verte påverka av aspektet anerkjenning og medbestemming som vart drøfta tidlegare i dette kapitlet.

5.7 Oppsummering

Pianta (2006) peikar på at klasseleiing må forståast ut frå lærar-elev-relasjonen og klassen som eit sosialt system. Som drøftinga har løfta fram, vil det vere avgjerande for den faglege læringa og engasjementet i klasserommet korleis elevane opplever støtte frå lærar. Relasjonar er ein viktig del av denne støtta. Elevane sine tidlegare røymsler med tilknytning har mykje å seie for korleis eleven møter læraren. I det asymmetriske forholdet lærar-elev, er det i følge Pianta (1999), læraren som har ansvaret for å arbeide for gode relasjonar til eleven.

Kjennskap til eleven si utviklingshistorie, bakgrunn og andre forhold i eleven sitt liv og system (Bronfenbrenner, 1979), legg grunnlaget for tilknytning og relasjon.

Det er informantane si stemme som har blitt høyrde og denne studien har difor eit elevperspektiv. I intervjuet set elevane ord på korleis dei opplever relasjonen til lærarane sine. Relasjonsomgrepet er sentralt og fungerer som ein raud tråd gjennom drøftinga. Elevane tolkar alt lærarane gjer innanfor rammene av relasjonen som dei har til kvarandre. Dette verkar også inn på den vidare utviklinga av relasjonen til lærar.

Dei ulike aspekta ved relasjonen til lærar har utvikla seg på bakgrunn av informantane sine utsegn, tankar, meiningar gjennom eigne opplevingar. For å svare på dei to forskarspørsmåla i studien, er aspekta ved relasjonen til lærar sorterte i to deler; emosjonelle aspekt og faglege aspekt. Desse har blitt drøfta kvar for seg. Men ein ser at aspekta er lettare å skilje i teorien enn i det verkelege livet.

Resultatdelen peiker på tre aspekt ved relasjonen som informantane legg særleg vekt på av gode relasjonar som gir dei emosjonell støtte. Det første aspektet er anerkjenning. Det å bli synt tillit og ha tru på elevane, er sentralt. Alle informantane poengterte også at rettferd er avgjerande viktig for å ha ein god relasjon til lærar. Dessutan er autonomi eit viktig aspekt. Læraren er i dialog med elevane og gir dei høve til å ta val og vere medbestemmande.

Vidare syner analysen av utsegna og forteljingane deira tre aspekt ved relasjonen som stimulerer dei til fagleg læring. Det første aspektet er at læraren gir fagleg hjelp med skularbeid når elevane treng dette. Deretter peikar informantane på at kunnskapen til læraren er av stor verdi, noko dei også jamstiller med læraren sine didaktiske ferdigheiter. Kan læraren faget sitt, så er han også god til å undervise. Det tredje aspektet ved relasjon til lærar som stimulerer til fagleg læring, er motivasjon. Datamaterialet syner at for informantane er denne både ulik og varierende.

Denne djupdukken i sjuande klasse skildrar ein her og no situasjon. Men det er også interessant å merke seg at mellom linjene i informantane sine historier, kan ein lesa meir frå deira opplevde verd enn berre frå den avgrensa tida som denne studien har vart. Relasjonar frå tidlegare røynsler med lærar og andre vaksenpersonar er med og pregar den noverande situasjonen. Med utgangspunkt i intervjuet, teorien som ligg til grunn og resultata, har drøftinga forsøkt å formidle korleis informantane opplever møtepunkta og relasjonen til lærarane sine.

6.0 Konklusjon

Ein god relasjon mellom lærar og elev vil kunne gi seg utslag i opplevd emosjonell og fagleg støtte (Pianta, 2012). Bakgrunnen for studien var eit ønske om å sjå på relasjonen mellom elev og lærar frå elevane sin stådstad. Det er mykje forskning og litteratur som peikar på viktigheita av gode relasjonar og relasjonsbygging. Denne studien har sett på dette fenomenet ut frå elevane sitt perspektiv. Eg ville lytte til elevane sine stemmer. Kva type relasjonar verdset elevane? Hovudmålet med studien var å få tak i elevane sine forteljingar og deira skildringar av relasjonen til lærar.

Utgangspunktet var ein fenomenologisk studie om emosjonell og fagleg støtte frå lærar til elev sett frå elevperspektivet. Oppgåva har gjort greie for problemstillingar knyta til relasjonar mellom elev og lærar når det gjeld emosjonell og fagleg støtte, og har hatt fylgjande forskarspørsmål:

1. *Kva aspekt ved relasjonen til lærar gir elevane ei oppleving av emosjonell støtte?*
2. *Kva aspekt ved relasjonen mellom elev og lærar er viktige for å stimulere dei til fagleg læring?*

Med utgangspunkt i intervjuguiden, resultata og drøftinga av funna vil konklusjonen peika på dei viktigaste aspekta ved relasjonen til lærar som informantane legg vekt på og som dei vel å trekkje fram. I studien vert elevane sine utsegn tekne på alvor. Det dei seier vert knytt saman med mi eiga førforståing om temaet og teorien som ligg til grunn. Informantane i studien har uttrykt seg klart og tydeleg i intervjuet, og i analysen har eg leita etter meiningane bak orda deira. Informantane i studien har peika på det dei tenker om god relasjon til lærar og kva som er viktig for fagleg læring ut frå deira perspektiv. I denne kvalitative studien er det eit lite utval og målet var å få fylldig informasjon ved å kome nær innpå informantane.

Tre aspekt er trekt fram frå intervjuet og analysen av desse: anerkjenning, rettferd og autonomi. Dei peika på at tillit, det å vere den ein er og verte trudd på, var viktige kjenneteikn på god relasjonen til lærar. At læraren var rettferdig overfor dei var eit anna klart aspekt som dei la stor vekt på. Dette handlar om å ikkje gjere forskjell. Dette gjeld i høve einskildelevar men kan vere av meir generell art som forskjellshandsaming av gutar og jenter. Det siste aspektet som peika seg ut i analysen, var autonomi. Dette handlar om at informantane ville gjere val og ha medbestemming over eige liv i skulekonteksten.

Pianta (2006) seier at ein god relasjon mellom lærar og elev bidreg til at elevane vert meir engasjerte, oppfører seg betre i klasserommet og klasseleiinga vert enklare. Når den emosjonelle støtta er eit godt fundament i klasseleiinga, kan læraren gjennom si organisering og tilrettelegging gje elevane fagleg støtte. Det andre forskarspørsmålet ville finne svar på kva aspekt ved relasjonen til lærar som elevane meiner er viktige for å stimulere dei til fagleg læring.

Det første aspektet informantane peika på, er at læraren gir fagleg hjelp med skulearbeidet. Dei understreka at læraren må kunne gi fagleg støtte når elevane har behov for det utan lang ventetid. Deretter peika informantane på at kunnskapen til læraren har stor verdi. Dersom læraren har god kunnskap om det faget han underviser i så er han også god til å undervise. Det tredje aspektet ved relasjon til lærar som kom fram i datamaterialet er kva læraren gjer for å motivere elevane sine til læring. Her nemnar informantane ulike døme, og dette aspektet overlappar også andre aspekt. Eg har likevel valt å skilje ut motivasjon til fagleg læring då det også er ein del av læraren si klasseleiing.

I kvalitativ forskning er det lesaren sjølv som må avgjere om resultatene er rimelege. Som forskar har ein med seg si eiga førforståing. Sjølv om ein prøver å vere nøytral, slik som det vart peika på i metodekapittelet, kan forskaren si førforståing likevel vere ei utfordring då ein dreg med seg egne røynsler i møte med informantane.

Aspekta som informantane har peika på i denne studien kan vere tydelege påminningar om kva ein som lærar bør leggje vekt på i møte med elevane. Klasseleiing er det overordna fundamentet der den emosjonelle og faglege støtta er viktige domene når ein ser til Pianta sitt rammeverk. For at elevane skal ha gode læringstilhøve, er gode relasjonar til lærar avgjerande. Både den emosjonelle og faglege støtta bidreg til dette. Denne kunnskapen kan me som læraren bruke i møte med elevane. Denne studien har gitt konkrete kjenneteikn på gode relasjonar, og dette kan vere med å styrke eigen relasjonskompetanse. Det har også auka medvitet om temaet ved å vere på leit etter desse kjenneteiknara. Utsegnene til informantane kan også vere eit bidrag i auka kunnskap om relasjonar og kva ein bør leggje vekt på når det gjeld emosjonell og fagleg støtte. Dette kan skape refleksjon rundt eigen praksis, og studien bidreg i så måte til betring av eigen og lesaren sin praksis.

«Kontakt og interaksjon mellom lærer og elev er den aller viktigste faktoren for gode resultat i klasserommet». John Hattie (2009)

7.0 Implikasjonar ved studien

I denne studien er det nokre punkt ein kan sjå på som kritiske. Det første ein kan peike på er utvalet av dei seks informantane og korleis desse er valde ut. På grunn av oppgåva si avgrensa tid var det enklast å la lærarar på det aktuelle klassetrinnet gjere utvalet ut frå gitte kriterium. Ein kan ikkje med så lite utval seie at informantane representerer stemma til alle elevane på dette trinnet. For å styrke resultatane burde utvalet vore større. Til tross for utvalet sin storleik, vil ein likevel få viktig innsikt i informantane sine opplevingar.

Når det gjeld validitet er det lite med seks informantar. Men eg fekk høve til å ta perspektivet til informantane og få deira forteljingar. I forhold til ekstern validitet kan ein ikkje trekkje konklusjon om at dette kan gjelde for større grupper. Men analytisk sett kan ein ikkje sjå vekk frå at funna i denne studien kan gjelde for fleire elevar på same alder. Men for å kunne finne svar på det må ein gjere fleire og liknande studiar.

I intervjusituasjonen var informantane klare og dei ga ofte korte svar. Det var utfordrande å få dei til å fortelje meir om ulike deltema. Ein står difor i fare for å vere leiande i spørsmålsstillingane for å få dei meir på gli. Intervjua kjem innom både positive og negative opplevingar med lærarane. Dette kan vere kjenslemesige område for elevane, og som forskar måtte eg difor respektere grensene deira når dei ikkje ville fortelje meir om einskilde delemne.

Svara er ingen fasit, men dei kan gi lærarar og andre lesarar kunnskap og idear som kan brukast vidare i arbeidet med elevar i klasserommet; relasjonsbygging som fundament for å gi elevane emosjonell og fagleg støtte. Dette må ein difor ha i bakhand når ein les denne oppgåva. Ho har sine avgrensingar, men også moglegheiter.

8.0 Mogleg vidare forskning

Ei masteroppgåve har ei avgrensa tidsramme og ingen finansielle ressursar. Dette legg visse avgrensingar på forskinga. Føremålet med denne studien var å få innblikk i nokre elevar sine meiningar, tankar og røymsler om kva relasjonen til lærar har å bety for dei i forhold til motivasjon og læring. Meir spesifikt hadde eg eit ønske om å få kjennskap til kva for aspekt ved relasjonen som har mest å bety for elevane og læringa deira. Det kan hende at nokre elevar tilpassar svara til det dei trur den vaksne vil høyre. Dette vart nemnt som feilkjelder i metodekapittelet. Det å bruke fleire metodar og gjere bruk av fleire informantar, kunne difor vore eit interessant studium. Det ville difor vore interessant å bruke kvantitativ tilnærming der ein har store utval, noko som kan bidra til auke både innsikt og forståing.

I vidare forskning kunne ein intervjuje lærarane på trinnet for å sjå om det er samsvar mellom det dei gjer i høve relasjonar og det elevane seier har mest å bety for læringa. Dette vil kunne gitt klarare føringar på kva læraren bør leggja vekt på i møte med elevane for å byggje gode relasjonar til dei. Drugli (2012) hevdar at det ikkje er samsvar mellom kva lærarar tenkjer dei gjer for å byggje gode relasjonar og det elevar opplever bygg gode relasjonar. Det er elevane si oppleving av relasjonen som er avgjerande (ibid). Funna i denne masterstudien syner kva dei seks elevane på sjuande klassetrinn opplever i møte med sine lærarar. Deira utsegn fortel oss at dei sit med mange refleksjonar og god kunnskap om kva som skal til for å ha ein god relasjon til lærar. Å nytte observasjon som supplement til intervju, der ein ser informantane i læringsmiljøet, ville også vore nyttig for å få eit rikare datamateriale å diskutere resultat og funn utifrå. Korleis vil observasjon av informantane og intervju med dei samsvare?

I mitt studium var tre gutar og tre jenter med som informantar. Dette var eit val eg gjorde for å få ulike meiningar og erfaringar som det kan vere på grunn av kjønn. Men dette har eg ikkje brukt som kriterium innanfor resultat og funn sidan utvalet i denne studien var så lite. Difor kan det også vere aktuelt å studere kva kjønn har å seie for relasjonen mellom elev og lærar i denne aldersgruppa. Drugli (2011) viser til at det er jenter som får den beste relasjonen til lærarane sine. Vidare peikar ho på at relasjonskvaliteten minkar når elevane vert eldre. På bakgrunn av dette kunne det vore spanande å gjere denne masterstudien med informantar frå barnetrinn og ungdomstrinn også for samanlikne kva ulikskap det er i høve aspekt som har mest å seie for å stimulere til læring på dei tre hovudbolkane i skuleløpet; barnetrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn der ein brukar eit longitudielt design.

Litteraturliste

Ann Margareth Aasen, Thomas Nordahl, Ellen Nettet Mælan, May Britt Drugli og Lars Myhr.(2015). *Relasjonsbasert klasseledelse: Et komplekst fenomen*. Høgskolen i Hedmark.

Baumrind, D. (1991): *Parenting styles and adolescent development*. I: R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.). *Encyclopedia of Adolescence*, 2, 746–758. New York & London: Garland.

Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and loss: Vol. 1. Loss*. New York: Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bø og Hovdenak (2011) *Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted*. Tidsskrift for ungdomsforskning. Lokalisert 15.01.2017 på <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/10388>

Daniels, H. (2009). *Vygotsky and inclusion*. Hick, P. Kershner, R. & Farrell, P.T. (Red). *Psychology for Inclusive Education*.(s.24-37). New York: Routledge.

Davis, H. A. (2003). *Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children`s social and cognitive development*. *Educational Psychologist*, 38, 207- 234.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.

Lokalisert 25.01.2017 på

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (red.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000): “Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.” *American Psychologist*, 55, 68–78.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2014). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Psykologisk.no. Lokalisert 20.02.2017 <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press

Ertesvåg, S.K. (2011). Measuring Authoritative Teaching. *Teaching and Teacher Education: An international Journal of Research and studies*, 27 (1) 51-61

Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). *Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring*. *Bedre skole*, 1/2013, s. 58–63.

Goldstein, L. S. (1999). *The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind*. *American Educational Research Journal*, 36, 647-673.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Hamagami, A. (2011). *Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms*. *The Elementary School Journal*.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of Over 800 Meta- Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. & Yales, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London. Routledge.

Manger, T. & Lillejord, S. (2013). *Livet i skolen*. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1, Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Holst, L. R. (2009). *Relationer mellom lærere og elever 2009 – en undersøgelse i 7. klasse*. København: Børnerådet. Randers: Dansk Center for Undervisningsmiljø.

Lokalisert 05.01.2017 på

<http://www.boerneraadet.dk/media/30420/Relationer-mellem-laerere-og-elever.pdf>

Imsen, G. (2014). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Jensen, H. og Juul, J. (2003): *Fra lydighet til ansvarlighet. Om pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Klette, K. (2003). *Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97*. I: K. Klette (red.): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*, 39-76. Oslo: Unipub.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010). *På rett spor: norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. NOU 2014: 7: *Elevenes læring i fremtidens skole*. Lokalisert 12.01.2017 på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. NOU 2015: 8: *Fremtidens skole*. Lokalisert 12.01.2017 på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Lovdata. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringslova).
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Marzano, R. J. (2009). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslow, Abraham (1970). *Motivation and Personality*. 2.utg. London: Harper & Row.
- Maxwell, J.A. (2009). *Designing a Qualitative Study*. In L. Bickman & D.J. Rog (Ed). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, Second edition. London: Sage
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.

- Moen, T. (2016). *Positive lærer - elev - relasjoner. En fortelling frå klasserommet*. Oslo: Gyldendal.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener*. NOVA-rapport nr.11/00.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T.(2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA Rapport 19/05. s.15-65. Lokalisert 17.03.2017 på http://www.nova.no/asset/858/1/858_1.pdf
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, Teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Olsen, M, I. og Traavik, K, M. (2010). *Resiliens i skolen - Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene - Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R.C.(2006). *Classroom management and relationship between children and teachers: Implications for research and practice*, i C.M. Evertson og C.S. Weinstein (red): *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationship between children and teacher*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pianta, R.C., Hamre, B., & Allen, J. (2012). *Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring and Improving the Capacity of Classroom Interaction*. In S.L. Christenston, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Student Engagement* (p. 365–386). New York: Springer.
- 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*. 2002; (93): 91-107.
- Raver CC et. al.,(2009). Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: A cluster-randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.

- Rimm-Kaufmann, S. & Sandilos, L. (2011). *Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning*. Lokalisert 28.10.2017 på <http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt*. (Phd), Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultetet, Senter for atferdsforskning.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi: Hva kan skolen gjøre, 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes & Hansen (2012). *Bære eller bryte*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4th ed.). Sage. London.
- Skaalvik E.M. & Skaalvik S.(2013): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar*. Ide og tanke. Aschehoug, Oslo
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi- Udvikling i en forandret verden* (2.utg.). København: Hans Reitzels forlag
- Søreide, G. E. (2007). *Narrative construction of teacher identity*. Upublisert doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen.
- Sørli, M.A. (1998): *Problemadferd i skolen*. NOVA-rapport 12a/1998
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol, PA: Falmer.
- Thagaard T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag as.

Walker, J. M. T. (2009). *Authoritative classroom management: How control and nurturance work together*. Theory Into Practice 48: 122-129. The Ohio State University. Lokalisert 12.03.2017 på [http://elizabethgoff.wiki.westga.edu/file/view/Walker+article+\(authoritative\)](http://elizabethgoff.wiki.westga.edu/file/view/Walker+article+(authoritative))

Wenger (1999): *En sosial teori om læring*. S.3-11 i *Communities of Practice*. New York: Cambridge University Press.

Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.

Widerberg, K. (2004). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhart, T. & van Tartwijk, J. (2015) *Teacher-student relationships and classroom management*, in: E.T. Emmer & E.J. Sabornie (Eds) *Handbook of classroom management*, 2nd ed. New York, Routledge.

Nettsider:

NOU 2014:7: «Elevens læring i fremtidens skole» (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Lokalisert 20.01.2017 på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

NOU 2015:8: «Fremtidens skole» (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Lokalisert 20.01.2017 på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Opplæringslova (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lokalisert 03.12.2016 på <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Sagdahl, M. (u.å). *Rettferdighet*. Store Norske Leksikon. Lokalisert 27.04.2017 på <https://snl.no/rettferdighet>

Kunnskapsdepartementet (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Meld. St. 18. (2010 – 2011). Oslo.Kunnskapsdepartementet. Lokalisert 20.03.2017 på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Klasseledelse*. Lokalisert 03.12.2016 på <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til eleven sine føresette

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til eleven

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Tilbakemelding frå NSD

Vedlegg 6: Ordsky

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til eleven sine føresette

Eg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Eg skal skrive masteroppgåve under rettleiing av Elsa Westergård frå Læringsmiljøsentret ved UIS. Føremålet med studien er å få eit innblikk i korleis elevar på mellomtrinnet ser på relasjonen mellom lærar og elev. Kva ser elevane på som god relasjon mellom seg og lærar? Kva har dette å seie for den faglege innsats på skulen og heime? Eg ønsker å få tak i kva dei verdset av relasjonar og kva som fremjar motivasjon og læring. Målet er å få tak i elevane sine tankar og refleksjonar om dette temaet.

For å finne ut av dette vil eg intervju 6 elevar i 7. klasse som kan ha tankar om dette. Sidan elevane er under 15 år må også føresette, i følgje regelverket, samtykke i at eleven deltek. Spørsmåla vil dreie seg om erfaringar og meiningar rundt denne tematikken. Eg vil bruke lydopptak mens vi snakkar saman. Intervjuet vil ta opp mot ein time med kvar elev. Tid og stad vil me kome tilbake til.

Det er frivillig å delta, og eleven har høve til å trekke deg når som helst undervegs utan å måtte oppgi grunn. Dersom eleven trekk deg, vil dei innsamla data verta sletta. All data som vert innhenta gjennom intervju vert behandla konfidensielt. Datamateriala vert anonymisert og lydopptaka vert sletta når oppgåva er ferdig i desember 2017. Studien er meld til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom eleven vil vera med på intervjuet, skriv både føresette og eleven under på den vedlagde samtykkeerklæringa.

Ta gjerne kontakt om du lurar på noko meir.

E-post: tsho@ha.kommune.no

Mobil: 99 645 830

Med vennleg helsing

Turid Stavnem Høynes

Kontaktinformasjon til rettleiar ved UIS:

Elsa Westergård: elsa.westergard@uis.no tlf: 51 83 29 35

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til eleven

Eg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Eg skal skrive masteroppgåve under rettleiing av Elsa Westergård frå Læringsmiljøsentret ved UIS. Føremålet med studien er å få eit innblikk i korleis du som elev på mellomtrinnet ser på relasjonen mellom lærar og elev. Kva ser du på som god relasjon mellom deg og lærar? Kva har dette å seie for din faglege innsats på skulen og heime? Eg ønsker å få tak i kva du verdset av relasjonar og kva som fremjar motivasjon og læring. Målet er å få tak i dine tankar og refleksjonar om dette temaet.

For å finne ut av dette vil eg intervjuje 6 elevar i 7. klasse som kan ha tankar om dette. Spørsmåla vil dreie seg om erfaringar og meiningar rundt denne tematikken. Eg vil bruke lydopptak mens vi snakkar saman. Intervjuet vil ta opp mot ein time. Tid og stad vil me kome tilbake til.

Det er frivillig å delta, og du har høve til å trekke deg når som helst undervegs utan å måtte oppgi grunn. Dersom du trekk deg, vil dei innsamla data verta sletta. Dersom du deltek i denne studien vil data om deg verte anonymisert. All data som vert innhenta gjennom intervju vert behandla konfidensielt. Lydopptaka vert sletta når oppgåva er ferdig i desember 2017. Studien er meld til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du vil vera med på intervjuet, er det fint om du skriv under på den vedlagde samtykkeerklæringa.

Ta gjerne kontakt om du lurar på noko meir.

E-post: tsho@ha.kommune.no

Mobil: 99 645 830

Med vennleg helsing

Turid Stavnem Høyenes

Kontaktinformasjon til rettleiar ved UIS:

Elsa Westergård: elsa.westergard@uis.no tlf: 51 83 29 35

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Føresette har motteke informasjon om studien og samtykker i barnet/eleven si deltaking.

Dato: _____

Namn på elev: _____

Namn på føresette: _____

Vedlegg 4: Intervjuguide

Føremålet med denne studien er å svara på følgjande forskingsspørsmål:

1. *Kva aspekt ved relasjonen til lærar gir elevane ei oppleving av emosjonell støtte?*
2. *Kva aspekt ved relasjonen mellom lærar og elev er viktige for å stimulere dei til fagleg læring?*

Innleiing før individuelle intervju

Eg vil starte med å fortelja at mange forskarar har funne ut at det å ha ein god relasjon til læraren er viktig for at elevane skal ha god motivasjon og læring på skulen. Læraren vil ha god relasjon til elevane for at dei gjennom å verte verdsett og kjenner seg trygge, får auka trivsel og læring. Eg vil difor dukka litt i dette temaet ved at eg har desse intervju for å sjå på elevane si forståing av relasjon og kva elevane meiner kjenneteiknar ein god relasjon. Eg håper at dei våger å vere aktive, engasjerte og responderer på spørsmåla. Kva er det læraren gjer som dei opplever gir dei støtte, både emosjonelt og fagleg?

Tema: Relasjonar

Bruke døme for å koma inn på tema; td. forhold i heimen, til foreldre, besteforeldre, vener. Er det forskjell på korleis forholdet til desse er? Gode forhold/dårlege forhold.

Kva er forskjellen på relasjonar til venner og foreldre?

På skulen får ein forhold til medelevar, lærar og andre vaksne. Eg vil gi døme på lærarar eg likte kontra ikkje likte og fortelja kvifor.

Har du ein lærar som du har hatt eller har eit godt forhold til?

Kva er det som gjer (eller gjorde) at dette forholdet er/var så godt?

Er det lærarar du har (eller har hatt) eit veldig dårleg forhold til?

Kva gjer (gjorde) denne læraren?

Er det noko denne læraren skulle ha gjort for at forholdet skulle vore betre?

Tema: Læraren i klasserommet

Nå skal me snakka litt om korleis den gode læraren er i klasserommet ilag med elevane sine.

Korleis møter læraren klassen din om morgonen, etter friminutta ol?

Korleis vil ein dårleg lærar møte elevane sine?

Kva gjer læraren? (Merksemd, anerkjennelse, respekt, forventningar, møte om morgonen, føle deg vel, anerkjent på det ein gjer og den ein er, sosialt/fagleg – ulike behov)

Har dette noko å seie for om du liker/ikkje liker læraren?

Tema: Du og læraren

Korleis er forholdet ditt til kontaktlærar dette skuleåret?

Er det forskjell på din relasjon til læraren samanlikna med dei andre elevane i klassen?

Kva gjer læraren i møte med deg?

Kor mange gongar snakkar du med læraren i løpet av ein dag, trur du?

Kor mange gongar snakkar læraren din med berre deg i løpet av ein dag, trur du?

Korleis er forholdet til andre lærarar du har?

Tema: Favorittlæraren/draumelæraren

Sjå føre deg ein ideell skuledag der du har det kjempegodt ilag med klassen og læraren din.

Skildra korleis draumelæraren din skal vera.

Korleis tek læraren kontakt med deg?

I kva situasjonar vil du at læraren skal ta kontakt med deg/snakka med deg?

Kva har dette å bety for deg?

Er det noko spesielt du ønskjer at læraren skal spør deg om/snakka med deg om?

Kva har dette å bety for deg?

Kva må læraren gjera for at de skal få eit godt forhold?

Tema: Motivasjon, meistring, kunnskap og læring

Kva motiverer deg til å gjere skulearbeid/ lekser?

Kva gjer den gode læraren for å få motivere deg?

Kva ville du læraren skulle gjort for å gje deg betre motivasjon for å læra?

Har kunnskapen til læraren noko å seie for læring og motivasjon? Fortell.

Kva betyr det for deg at du får vera med å bestemma noko på skulen?

Kva betyr meistring for deg?

Kva gjer deg glad?

Kva kan læraren gjere for deg for å gjere deg glad?

Samle alle informantane i ei gruppe same dagen - rett etter dei individuelle intervjua.

Gjennomført mars 2017

Avslutning av tema

Poengtera målet med intervjua og studien. Kva dette kan hjelpa oss som lærarar med vidare; bidra med å skape gode relasjonar til elevane. Skapa trygge rammar i skuledagen. Takka for hjelpa med deltakinga.

Tema: Eigenskapar i ordsky

Gruppesamtale og gruppeoppgåve: Laga ei ordsky ilag med alle elevane som deltek i intervjua med mange ulike beskrivingar av korleis me menneske kan vera. Sjå på denne og snakka om eigenskapane desse orda representerer.

Kva eigenskaper syns de at ein god lærar skal ha?

Bruk ord frå intervjua. Eg har på førehand notert ned 32 ord av dei som elevane sjølv har peika på i intervjurunden.

Informantane fekk eit oppdrag: Plukk ut 15 ord som du meiner er syner «*aspekt ved relasjonen til lærar som er viktige for at du skal oppleve støtte og som kan stimulere deg til fagleg læring*».

Kva prioriterer du? Kva betyr mest for deg for trivselen din --- for læringa og skulearbeidet? Visa ordskeya som vart laga i dataprogrammet «Wordle».

Oppfølgingssamtale og validering.

Gjennomført juni 2017

Gjennomgang og repetisjon etter intervjurunden.

Er det noko meir du vil seie eller tilføye?

Korleis stemmer det eg har funne med det du tenker om støtte frå lærar og innsats på skulen?

Kva kan ein lærar gjere for at du skal føle deg verdsett?

Kva ønsker du at dei vaksne på skulen skal gjere meir av for at du og alle elevane skal ha det bra?

Korleis kan læraren lage meir spanande timar?

Kva type aktivitetar i ulike fag og timar ville du hatt om du fekk vera med å bestemme?

Tusen takk for at du var med i studien!

Vedlegg 5: Tilbakemelding frå Norsk Senter for forskningsdata AS



Elsa Westergård
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 27.02.2017

Vår ref: 52296 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 52298 | <i>Faglig og emosjonell støtte. Relasjonar mellom elevar og lærarar sett frå eit elevperspektiv</i> |
| Behandlingsansvarlig | Universitetet i Stavanger, ved Institusjonens øverste leder |
| Daglig ansvarlig | Elsa Westergård |
| Student | Turid Stavnem Høyenes |

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 meldeplikt, 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.ulb.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, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32298

Personvernombudet legger til grunn at skolens ledelse godkjenner prosjektet.

Utvalget består av elever i sjuende klasse. Elevene intervjues om deres relasjoner til lærere og andre nære relasjoner.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonskrivet er godt utformet, forutsatt at du også oppgir kontaktinformasjon til veileder. Vi gjør også oppmerksom på at vi har endret navn fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste til NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Vi anbefaler imidlertid at du ikke innhenter skriftlig samtykke fra elevene. Dette er fordi foresattes samtykke er det gyldige samtykket, og barn kan oppleve et skriftlig samtykke som bindende.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson (om lærere og andre i nære relasjoner). Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernlempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan du unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er i følge informasjonskrivet desember 2017, og vi har derfor oppført 31.12.2017 som dato for prosjektslutt. Ifølge informasjonskrivet skal innsamlende 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 digitale lydopptak

Vedlegg 6: Ordsky - laga i dataprogrammet «Wordle»



Kva av det læraren gjer som er med på å skape ein god relasjon, meiner du?

Kva ved relasjonen til lærar meiner du er viktig for at du skal oppleve emosjonell støtte og stimulere deg til fagleg læring?