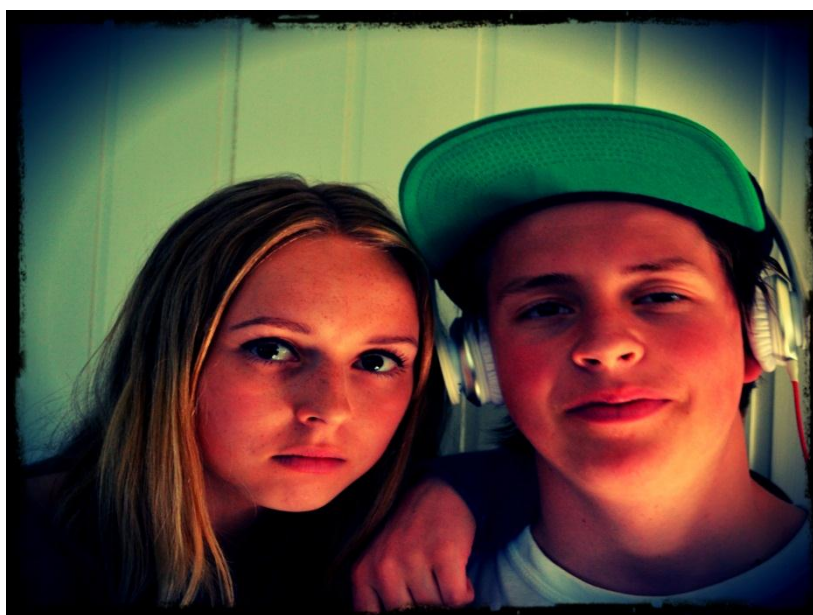


OMSORG/STØTTE I UNGDOMSSKOLEN

En kvalitativ studie av hvordan ungdomsskoleelever beskriver en omsorgsfull/støttende lærer og den betydning det har for motivasjon i skolearbeid og læringsmiljø.



ELI DAHL VASSENG

MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK

UNIVERSITETET I STAVANGER

VÅREN 2012



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i spesialpedagogikk

vårsemesteret, 2012

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Eli Dahl Vasseng

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Elsa Westergård

Tittel på masteroppgaven:

Hvordan beskriver ungdomsskoleelever en omsorgsfull/støttende lærer og den betydning det har for motivasjon i skolearbeid og læringsmiljø.

Engelsk tittel:

How do middle school students describe a caring/supportive teacher and the impact it has on motivation in schoolwork and learning environment.

Emneord:
omsorg/støtte
motivasjon
læringsmiljø
det autoritative perspektivet
relasjoner lærer-elev

Sidetall: 77
+ vedlegg/annet: 4

Stavanger,
dato/år

FORORD

«Mamma, kor mange meter har du skrevet nå..?» spør min sønn Tord på 8 år. Moren som er meg, kjenner morsfølelsen komme svulmende i brystet, ispedd litt svart samvittighet, og det går opp for meg at en mastergrad med tre unger i hus går nok på bekostning av noe. «Mange» svarer jeg. «Men, snart er jeg ferdig og da skal vi kose oss». To tenåringer har også ventet tålmodig. «Mads, nå skal vi endelig ta fatt på det nye rommet du har ventet på. Line, jenteturen til London er rett rundt hjørnet». Nå må mammaen ta igjen det forsømte, hvis det nå går an. Heldigvis har du min kjære Pål stått som en klippe i heimen under dette 2 årige løpet med en særs intensiv innsats de siste månedene. Uten deg hadde ikke dette vært mulig. Takk til tre gullunger og min beste venn.

Takk til min veileder Elsa Westergård. Du har gitt meg god veiledning og mange tips, samtidig som du har vært bevisst på at dette er et selvstendig vitenskapelig arbeid. Vi har hatt konstruktive møter og diskutert mye, samtidig som vi imellom gikk bitte litt ut av veileder og studentrollen. Da snakket vi om familiene våre og livet generelt. I de stundene runget ofte latteren i rommet. Slik skal det være, varme og kontroll, i tråd med det autoritative perspektivet.

Takk til informantene mine. Dere bidrog også til å gjøre dette prosjektet mulig og gav gode intervju om et emne dere var opptatt av og hadde mange meninger om. Takk til rektor på den aktuelle skolen som hjalp til og tilrettela i intervjufasen.

Takk til mine flotte og gode studievenninner for supert samhold i gode stunder, skjemt og alvor.

Øvrige familie, venner og alle jeg holder av, takk for støtte og oppmuntrende ord...

Jippiiii, jeg er i mål!

Stavanger, 10.mai 2012

Eli Dahl Vasseng

Illustrasjon på forside gjengitt med tillatelse

SAMMENDRAG

Denne studien handler om forholdet mellom lærer-elev og ser på hvordan ungdomsskoleelever beskriver omsorgsfulle/støttende lærere og den betydning det har for motivasjon i skolearbeid og læringsmiljø. Jeg har tatt utgangspunkt i ungdomsskoleelevens forståelse av fenomenet omsorg/støtte og brukt en fenomenologisk tilnærming med intervju som metode. Seks elever fra ungdomstrinnet ble intervjuet og jeg har brukt en intervjuguide som er bygget på det teoretiske rammeverket i oppgaven.

Hovedteoriene omhandler relasjoner og tilknytning, og underteoriene er brukt for å søke, forstå og forklare behov, mestring og atferd i forhold til problemstillingen. Hovedteoriene som er brukt for å belyse studien er det autoritative perspektivet (Baumrind, 1971,1991), Piantas teori om relasjoner (1999) og Deci og Ryans teori om motivasjon (2000). Forskning viser at ungdomsskoleelever rapporterer at de føler mindre omsorg/støtte enn elever på barnetrinnet (Bru & Thuen, 1999). Forskning viser videre at mange finner skolen og skolearbeid lite motiverende (Thuen, 2011). Teoriene peker på viktigheten av å bygge relasjoner til elevene våre og hvor viktig den relasjonelle siden er i lærerens arbeid i skolen. Videre viser teoriene hvor essensiell relasjonens fungeringer er, i forhold til læring og utvikling individuelt, og i det sosiale felleskapet som en skole er.

Mine resultater viser at ungdomsskoleelever beskriver og ønsker omsorgsfulle/støttende lærere som er i tråd med den definisjonen av omsorg/støtte som brukes i det autoritative perspektivet (Baumrind 1971,1991) og Piantas teori om relasjoner (1999). De beskriver omsorgsfulle/støttende lærere som forståelsesfulle, at de bryr seg, at de spør, er oppmerksomme, er villige til å hjelpe, aksepterende og entusiastiske. Informantene skiller imidlertid mellom omsorg/støtte. Støtte forstås som faglig støtte, og omsorg blir gitt en emosjonell dimensjon. Omsorg forstås som anerkjennelse som tolkes gjennom generell oppmerksomhet, lærerens kroppsspråk, dvs. blick og klapp på skulderen og små kommentarer. Faglig engasjement hos læreren ses på som viktig, og det vises til et fagorientert ungdomstrinn som er opptatt av karakterer. Svake eller dårlige karakterer pekes på som negativt for relasjonen. Respekt, tillit og humor nevnes som viktig for relasjonen. Informantene er delt i synet på om omsorg/støtte har noe å bety for skolearbeidet. Det er i midlertid en felles forståelse for at lærerens omsorg/støtte har betydning for motivasjon og læringsmiljø.

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	3
SAMMENDRAG	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
1. INNLEDNING	9
1.1 Tema og bakgrunn for problemstilling	10
1.2 Problemstilling.....	11
1.3 Oppgavens oppbygning og kort om egen undersøkelse	11
1.4 Avgrensninger og definisjoner	11
1.4.1 Omsorg/støtte.....	11
1.4.2 Motivasjon	12
1.4.3 Relasjon	12
1.4.4. Læringsmiljø.....	12
2. TEORI.....	13
2.1 Elevenes læringsmiljø og § 9a.....	13
2.1.1 Et godt læringsmiljø	13
2.1.2 Hvorfor er det viktig å beskrive kjennetegn på et godt miljø?	15
2.2 Klasseledelse og det autoritative perspektivet.....	16
2.2.1 Det autoritative perspektivet.....	16
2.2.2 Det faglig autoritative perspektivet	18
2.2.3 Omtanke/ varme /støtte.....	18
2.2.4 Grenser/ kontroll.....	19
2.2.5 Innagerende vansker	20
2.2.6 Mobbing, aggresjon og det autoritative perspektivet	21
2.2.7 Den autoritative lærer satt i systemperspektiv.....	21
2.3 Piantas teori om relasjoner	22

2.3.1	Relasjoner mellom lærer og elev	22
2.3.2	Emosjonelle bånd mellom elev og lærer	23
2.3.3	Hvorfor er støttende relasjoner viktige?	23
2.3.4	Banking time.....	24
2.3.5	Eleven i systemperspektiv	24
2.4	Bowlbys tilknytningsteori.....	25
2.4.1	Sikker base.....	25
2.4.2	Tilknytningsmønstre, barns utvikling og indre arbeidsmodeller.....	25
2.5	Objektrelasjonsteori.....	26
2.5.1	Hva påvirker speilingen og tolking til eleven?	27
2.6	Ungdomsskoleelevers verden	28
2.6.1	Utviklingspsykologi.....	28
2.6.2	Ungdomsskoleeleven hvem er det?	29
2.7	Motivasjonsteori	29
2.7.1	Maslows behovshierarki	29
2.7.2	Teori om indre motivasjon	30
2.7.3	Teori om målorientering.....	31
2.7.4	Attribusjonsteori	32
2.7.5	Banduras sosial-kognitive teori	32
2.7.6	Lazarus teori om stress, følelser og mestring	32
2.8	Oppsummering teori	32
3.	METODE	34
3.1	Valg av metode og forskningsdesign.....	34
3.2	Fenomenologi	34
3.3	Kvalitativ og kvantitativ metode	35
3.4	Kvalitativt forskningsintervju.....	35
3.5	Intervjuguide.....	36

3.5.1 Prøveintervju	37
3.6 Utvalg og rekruttering	37
3.7 Gjennomføring.....	37
3.8 Transkribering	38
3.9 Etske utfordringer.....	38
3.9.1 Godkjenning fra NSD.....	39
3.10 Datareduksjon, analyse og fortolkning av data fra intervju.....	39
3.11 Evaluering i kvalitativ forskning	40
3.11.1 Pålitelighet	40
3.11.2 Troverdighet	40
3.11.3 Overførbarhet.....	41
3.11.4 Bekreftbarhet	41
3.12 Mulige feiltolkinger.....	42
4. RESULTAT	43
4.1 Innledning: Informantene beskriver seg selv som elev	43
4.2. Beskrivelser av en omsorgsfull/støttende lærer.....	45
4.2.1 Oppsummering	47
4.3 Informantenes betraktninger på en god relasjon mellom lærer -elev	47
4.3.1 Oppsummering	51
4.4 Betydning karakterer har i relasjonen lærer- elev.	51
4.4.1 Oppsummering	54
4.5 Betydning av omsorg/støtte i elevens skolearbeid og læringsmiljø	54
4.5.1 Oppsummering.....	56
4.6 Betydningen av lærer - elev relasjonen og motivasjon.....	56
4.6.1 Oppsummering	59
5. DRØFTING.....	60
5.1 Beskrivelser av en omsorgsfull/støttende lærer.....	61

5.2 Informantenes betraktninger på relasjonen mellom lærer–elev	64
5.3 Betydning karakterer har i relasjonen lærer-elev	68
5.4 Betydning av omsorg/støtte i elevens skolearbeid og læringsmiljø	70
5.5 Betydningen av lærer - elev relasjonen og motivasjon.....	72
6. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	74
6.1 Hvordan beskriver ungdomsskoleelever en omsorgsfull/støttende lærer?	74
6.2 Betydningen omsorg/støtte har for motivasjonen i skolearbeid og læringsmiljø	75
6.3 Implikasjoner for praksis og videre forskning.....	75
6.4 Metodiske betraktninger	77
REFERANSELISTE	78
VEDLEGG.....	81
VEDLEGG 1 - Intervjuguide	
VEDLEGG 2- Informasjonsskriv/samtykkeerklæring	
VEDLEGG 3- Godkjenning NSD	
VEDLEGG 4- -Oversikt over resultat/ Tema og kategorier	

1. INNLEDNING

18 år i skolen, og mesteparten av tiden på 1-10 skoler som klassestyrer, har gitt meg mange erfaringer. Erfaringer på godt og vondt, men mest på godt. Jeg er glad i jobben min og liker å være sammen med elevene, og de to aspektene er et godt utgangspunkt for det denne masteroppgaven handler om.

Læreryrket byr på mange utfordringer, mange gleder og mange gyldne øyeblikk. Ingen dager er like. Samtidig er vi mennesker både vi som jobber der og eleven som kommer til oss, og mellom oss mennesker oppstår relasjoner. Mennesket er uhelbredelig sosialt og har medfødte behov for sosialitet skriver Inge Bø (2000). Den sosiale kontakten tilfredsstiller og stimulerer grunnleggende behov hos mennesket. Barnet trenger omsorg ikke bare for å overleve, men for å realisere seg selv og de mulighetene som ligger der. Omsorgsaspektet sett i lys av og definert som et grunnleggende behov, betoner viktigheten av et tema som alltid vil være aktuelt der mennesker er involvert.

En kan si at skolen har to hovedmål. Det ene er å gi elevene faglige kunnskaper og ferdigheter og dette er fortsatt viktig. Det andre er å bidra til elevenes sosiale og personlige utvikling slik at de er i stand til å møte livet (Nordahl, 2002). For å få til denne utviklingen må vi kjenne til spillereglene om både faglig og sosial utvikling hos de som befinner seg i institusjonen. Grovt sett kan vi dele skolen inn i to «verdener», en lærer-verden og en elev-verden.

Hva er lærerens verden? Blant lover og forskrifter, læreplaner og undervisningsmål, elever, foreldre og kolleger skal læreren ha en profesjon. I første rekke som kunnskapsformidler, men også som medmenneske og leder. I denne balansen mellom nærhet og ansvar finnes etiske perspektiver som setter søkelyset på mellommenneskelige kvaliteter. Etikeren Knut Løgstrup (1905-1981) mente at etikk og moral er uløselig knyttet til hverandre fordi vi mennesker alltid er avhengige av hverandre, og har makt over hverandre. Læreren har et spesielt maktforhold til elevene sine, og det gir læreren ansvar (Befring, 2011). Et spesielt ansvar hviler på skuldrene til læreren for å utvikle et godt læringsmiljø og et godt psykososialt miljø. § 9a i opplæringsloven påpeker dette ansvaret.

Hva er elevens rolle i skolen? Alle barn i Norge har skoleplikt fra 1-10 klasse og er en del av det offentlige ansvar og skolens oppgaver er gitt i lovverket for skolen. Elevene er hovedpersonene i skolen og det er dem skolen er til for. De skal tilegne seg kunnskaper,

holdninger og ferdigheter som skal sette dem i stand til å fungere som selvstendige mennesker i et demokratisk samfunn (Imsen, 2009).

Alle har vi erfaringer fra skolen og lærere, noen lærere husker vi spesielt godt og forhåpentlig er det gode minner. Tenk tilbake på en lærer du har hatt et godt forhold til. En lærer som var omsorgsfull, snill og støttende, som samtidig hadde kontroll på elever og undervisningssituasjonen. Hva kjennetegner denne læreren? Denne oppgaven handler om de mellom menneskelige relasjonene som oppstår i dette spennet, mellom læreren og eleven, som er aktørene i virksomheten og de mulighetene det gir for utvikling.

1.1 Tema og bakgrunn for problemstilling

Tema for masteroppgaven er relasjoner mellom lærer og elev. Formålet med oppgaven er å se hvordan ungdomsskoleelever beskriver en omsorgsfull/støttende lærer og den betydning omsorg/støtte har for elevenes motivasjon i skolearbeidet og læringsmiljø.

Forskning tyder på at opplevd lærerstøtte reduseres jo høyere opp i skolen elevene kommer (Bru, Stornes, Munthe, & Thuen, 2010). Forskning viser videre at mange elever sliter med å finne skolen og skolearbeidet engasjerende (Thuen, 2011). Det er særlig viktig for lærere i ungdomsskoler og videregående skoler å være oppmerksomme på den opplevelsen som støtte har for elevens emosjonelle velvære og pågangsmot (Bru, 2011). I en doktorgrad på implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt, ble det nylig funnet at lærere rapporterer at relasjonsarbeid til elevene er vanskeligere å implementere enn arbeidet med kontroll (P. Roland, 2012). To offentlige satsinger er aktuelle for problemstillingen.

Kunnskapsdepartementets læringsmiljøsatsing ble satt i gang i 2009 (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det er en femårig satsing hvor målet er å sikre elevens rett til et godt fysisk og psykososialt miljø. Stortingsmelding 22 (2010-2012), Motivasjon-Mestring-Muligheter er også en satsing som søker å øke motivasjon og læringsresultater hos elevene i ungdomsskolen (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Kunnskap om hvordan elevene beskriver omsorgsfulle/støttende lærere og betydningen dette har for motivasjon i skolearbeid og læringsmiljøet, kan hjelpe oss voksne i skolen til å heve kvaliteten på relasjonen vi allerede har og skal utvikle til elevene våre. I en skolehverdag er det mange situasjoner som vi som lærere mener det er naturlig å gi støtte både faglig og emosjonelt. Elevene kan oppleve dette på en helt annen måte. Dette er grunnlaget/ bakgrunn for problemstillingen.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av overnevnte beskrivelse av problemområdet formuleres følgende problemstilling:

Hvordan beskriver ungdomskolelever en omsorgsfull/støttende lærer og den betydning det har for motivasjonen i skolearbeidet og læringsmiljøet.

Problemstillingen er to delt. Først beskrives omsorgsfulle/støttende lærere, videre i del to beskrives den betydning det har for motivasjon i skolearbeid og læringsmiljø. Formålet er å få informasjon om relasjonen slik eleven opplever den.

1.3 Oppgavens oppbygning og kort om egen undersøkelse

Kapittel to er oppgavens teori del. Her blir det teoretiske grunnlaget presentert. I kapittel tre blir det redegjort for metoden og hvordan studien er gjennomført. Resultatene har fått et eget kapittel i nummer fire. I kapittel fem drøftes resultatene opp mot begreper, den teoretiske referanserammen og forskning om temaet. I den avsluttende kommentaren svares det på problemstillingen, pekes på implikasjoner for praksis, videre forskning og til slutt metodiske vurderinger.

Jeg har til nå ikke funnet særlige mye kvalitativ forskning hvor elever er informanter. Mye av forskningen til nå er sett fra de voksnes synsvinkel eller kvantitative undersøkelser. Dette er en kvalitativ oppgave hvor semistrukturert intervju blir brukt som metode og jeg har intervjuet seks elever fra en 1-10 skole i Rogaland. Det gir meg anledning til å gå mer i dybden og hente erfaringer fra elevene. Erfaringene er førstehåndserfaringer fra elever som kjenner dette på kroppen. Elevene har fått et solid erfaringsgrunnlag etter 9 -10 år på skolebenken. Denne erfaringen kan belyse viktige sider av relasjonen til oss voksne og gi verdifull informasjon om hvordan interaksjonen oppleves.

1.4 Avgrensninger og definisjoner

Disse begrepene er sentrale, og jeg har valgt å belyse oppgaven ved hjelp av disse begrepene og anser at de vil utdype problemstillingen.

1.4.1 Omsorg/støtte

Omsorg defineres som omtanke, det å bli tatt vare på, det å sørge for, gi stell, pleie eller varetekt. Begrepet brukes også om riktig ivaretagelse av og stimulering i barnehager og andre

institusjoner av barn og unge. Videre brukes det om foreldrenes/foresattes omhu for og oppdragelse av barn (Inge Bø & Helle, 2002).

Støtte defineres som rette opp, stive, stø, basere, underbygge, forsterke, bekjenne til, forsvare, fremme, følge, godkjenne, hjelpe, oppmuntre, sekundere og sponse (Gundersen & Berulfsen, 1999). Omsorg/støtte utfyller hverandre og blir her sett på som to sider av samme sak.

1.4.2 Motivasjon

Motivasjon defineres som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder aktiviteten ved like og gir den mål og mening (Imsen, 2005). I dag er det vanlig at motivasjonsteoretikere ser på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand. Den påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. Tilrettelegging av elevens miljø og læringssituasjon har stor betydning for elevenes motivasjon, og læreren har anledning til å påvirke deres motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Teoretisk kan vi skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon har rot i egenskaper ved selve aktiviteten. Den pirrer nysgjerrighet, utfordrer eller skaper glede. Det er ikke vanntette skiller mellom indre og ytre motivasjon, en ytre motivasjon kan bli en indre motivasjon (Wormnes & Manger, 2005). Ytre motivasjon holdes vedlike ved at en ser utsikter til å oppnå en belønning eller et mål (Imsen, 2005).

1.4.3 Relasjon

Relasjon defineres som forhold mellom to eller flere gjenstander og personer som påvirker hverandre (Inge Bø & Helle, 2002). Vi kan definere sosiale relasjoner som et forhold som oppstår hver gang en person i en gitt situasjon blir oppmerksom på tilstedeværelsen til en annen person. Vi kan skille mellom primær, sekundær og tertiærrelasjon (Inge Bø, 2000). En relasjon er mellommenneskelige forhold i en setting mellom alle som befinner seg i den. Når gode følelser oppstår i relasjonen fremmes utvikling (Ingerid Bø, 2011).

1.4.4. Læringsmiljø

Læringsmiljø kan være et kompleks begrep å gi en definisjon av. På den ene siden kan det være organiseringen av undervisningen, fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring. Læringsmiljøet kan også betraktes som atmosfære, de sosiale interaksjonene, holdninger og målstruktur som eleven erfarer eller opplever i skolen. (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Denne siste måten å forstå læringsmiljø vil bli vektlagt her.

2. TEORI

Hva er en omsorgsfull/støttende lærer? Hva ligger i begrepene når de settes inn i en undervisningskontekst? Hvem er ungdomsskoleeleven og hvordan forstås omsorg/støtte? Har omsorg/støtte betydning for deres motivasjon i skolearbeid og læringsmiljø og hva betyr det for dem? For å finne svar på disse spørsmålene har jeg valgt en bred teoretisk tilnærming hvor jeg kombinerer flere teorier om relasjoners betydning for barns utvikling. Studiens teorigrunnlag er forskningsbasert teori om lederstiler, relasjonen lærer-elev og motivasjon, samt den betydning lederstilene har for relasjonen mellom lærer og elev. Teori og forskning gjennomgås, og det vises til forskning som viser at varme/støtte og kontroll/tydelighet i lærerens lederstil samt relasjonen mellom lærer og elev er essensiell i forhold til utvikling faglig og sosialt hos elevene. Piantas teori om relasjonen mellom lærer og elev er basert på teori om tilknytning og systemteori. De overnevnte teoriene samt objektrelasjonsteori, symbolsk interaksjonisme, attribusjonsteori, Maslows behovshierarki (1970) og motivasjonsteori samt Lazarus (2006) er sentrale i forhold til problemstillingen og vil bli gjort rede for. Dette er supplerende teorier. Intervjuguiden er bygget på dette teorigrunnlaget.

2.1 Elevenes læringsmiljø og § 9a

Stortinget har vedtatt lovverk som angir overordnede prinsipp om skolens oppgave. I formålsparagrafene for opplæringen angis viktige hovedintensjoner som videreføres i opplæringsloven (Imsen, 2009). Opplæringslovens § 9a har relevans for problemstillingen i denne oppgaven, og den omtales ofte som elevenes arbeidsmiljølov. Paragrafen sier:

«Alle elever i grunnskolen har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (kilde: Utdanningsdirektoratet, 2010).

Dette er en individuell rett. Når eleven har rett på et godt skolemiljø har skolen og skoleeier en plikt for å se at denne retten blir oppfylt. Det er viktig at skolene har et godt psykososialt miljø som sikrer denne retten (Utdanningsdirektoratet, 2010). Denne retten pålegger skolen og læreren et stort ansvar, og det påpekes at klassestyreren har et spesielt ansvar.

2.1.1 Et godt læringsmiljø

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet har konsekvenser for motivasjon, selvoppfatning, prestasjon og atferd. Skal elevenes opplevelse av læringsmiljø endres, må de forholdene som

har betydning for elevenes opplevelse endres (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I skole og opplæringspsykologi fremheves det hvordan den sosiale sammenhengen påvirker læringen. Forskning og praksis har vist at den enkeltes læring påvirkes av den sosiale konteksten (Asbjørnsen, Manger, & Ogden, 1999). Relasjonen mellom lærer-elev er et viktig fundament for læring. Betydningen og kvaliteten på denne relasjonen er essensiell i forhold til læring, trivsel og engasjement. Forskning viser at lærer-elev relasjonen er viktig for sunn utvikling hos barnet og er en basis for mye av aktiviteten i skolen. En forstyrrelse av relasjonen mellom lærer og elev vil bidra til skolerelaterte problemer hos elevene (Pianta, 1999).

Læring handler om de endringer som skjer i individet, men kan også være et resultat av sosial interaksjon, dialog eller samarbeid. Utdanningsdirektoratet viser til forskning og viser til fem forhold som er grunnleggende for et godt læringsmiljø.

«1. Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp.

2. Lærers evne til å utvikle positive relasjoner for hver enkelt elev.

3. Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene.

4. Godt samarbeid mellom skole og hjem.

5. God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen

(kilde: Utdanningsdirektoratet, 2011)

Forhold nr. 2 er blitt uthevet fordi det er av særlig betydning for problemstillingen i denne oppgaven. Lærerens evne til å utvikle en god relasjon til elevene sine har betydning for læringsmiljøet og faglig og sosial utvikling hos elevene (Pianta, 1999; E. Roland, 2007).

Et læringsfremmende miljø handler om klimaet slik det oppleves av eleven. To aspekter er viktige; at det er en ordnet atmosfære og et attraktivt arbeidsmiljø (Asbjørnsen, Manger, & Ogden, 1999). Det sentrale er lærerens evner til å inngå en støttende relasjon med hver enkelt elev. Eleven skal oppleve trygghet, tillit og bli sett av læreren. Læreren skal ha tro på at elevene kan lære og nå målene for opplæringen. Videre er det viktig at læreren viser engasjement og motivasjon for læring. Dette bidrar til god selvfølelse blant elevene.

Positive relasjoner mellom lærer og elev vil også si at de har samme felles forståelse av hva som kreves for å få et godt læringsmiljø. Læreren skal skape et inkluderende miljø og et læringsfelleskap hos elevene. Disse beskrivelsene er en del av kunnskapsgrunnlaget til bedre

læringsmiljø-satsingen (2009-2014). Dette kunnskapsgrunnlaget videreutvikles kontinuerlig (Utdanningsdirektoratet, 2011). De sosiale relasjonene mellom lærer og elev har et kognitivt og et emosjonelt aspekt. Det kognitive aspektet knyttes til læringsprosessen og samtale om forståelse av fagstoff, men det emosjonelle er knyttet til de sosiale relasjonene og betydningen dette har for trygghet, angst, bekymringer, trivsel og følelse av tilhørighet i miljøet. Dette er av avgjørende betydning for motivasjon og evnen til faglig konsentrasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Alle de overnevnte punktene er viktige for utviklingen av gode læringsmiljø. Godt samarbeid mellom skole og hjem er også et punkt som bør nevnes i denne sammenhengen. Setter vi dette inn i ett systemperspektiv ser vi at samarbeidet mellom skole og hjem også vil påvirkes av forholdet elevene har til læreren. Foreldre blir oppmuntret av at barna deres blir sett og satt i et positivt lys. Det samme gjelder hvis noe er bekymringsfullt og vanskelig, da er det godt at læreren formidler håp. Støtte fra foreldrene til læreren vil også virke indirekte på barnets utvikling. Dermed er støtte gjennom støtte gitt til voksne som står elevene nær (Ingerid Bø, 2011).

2.1.2 Hvorfor er det viktig å beskrive kjennetegn på et godt miljø?

Utdanningsdirektoratet mener det er viktig å formidle forskningsbasert kunnskap om hva som kjennetegner et godt læringsmiljø. Det gir oss i utdanningssektoren noe å strekke oss mot. Forskning gjort av Arnesen, Grøgaard, Wiborg, Støren og Oppheim ved NIFU (norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) viser at (rapport 35,2011) gode skolemiljø leder til bedre elev prestasjoner. Trivsel ser ut til å ha sammenheng med faglig støtte, god relasjon til læreren og godt arbeidsmiljø. Positivt læringsmiljø har positiv innvirkning på prestasjonsutvikling på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2011). Hvordan den enkelte elev opplever forholdene i læringsmiljøet har betydning for faglig og sosial utvikling. Forskning viser at mange finner skolearbeidet lite engasjerende og lite motiverende. Dette kan føre til negativ utvikling, faglig og sosialt. Målet er indre anerkjennelse hos elevene som vil bidra til økt engasjement og dypere forståelse (Thuen, 2011).

Opplæringsloven er klar på at alle elevene har rett på et godt miljø på skolen, derfor er kjennetegn viktig for lærerne og andre voksne i skolen. De kan gi oss retning mot den praksis vi ønsker oss (Utdanningsdirektoratet, 2011). Barn og unge må møte voksne som har kunnskap om hvordan et godt miljø utvikles. Lærere som er tydelige voksne og viser hvor grensen går samtidig som de etablerer gode relasjoner til elevene sine, har kunnskap om

hvordan de kan være emosjonelt og faglig støttende. Dette gjør de samtidig som de utvikler et miljø der elevene føler seg trygge. Dette er i tråd med § 9a. Anerkjennelse, respekt, tilhørighet og empati hører til et godt sosialt felleskap. Og bidrar til den enkeltes psykososiale utvikling (Midthassel, 2011a).

2.2 Klasseledelse og det autoritative perspektivet

Det autoritative perspektivet stammer fra Baumrinds (1971,1991) forskning om oppdragerstiler hos foreldre. Baumrind fant fire ulike oppdragerstiler som foreldre brukte: autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende. Autoritative foreldre er både krevende og lydhøre. De kontrollerer og gir klare standarder for barnas oppførsel. De er selvsikre, men ikke begrensende og påtrengende. Autoritære foreldre er krevende og har klare regler. De overvåker barnas aktiviteter nøye. Ettergivende foreldre er mer lydhøre enn de er krevende. De unngår konfrontasjoner og tillater selvbestemmelse. Forsømmende foreldre er hverken krevende eller lydhøre. De neglisjerer og fornekte barnet (Diana Baumrind, 1971,1991). Disse oppdrager stilene er senere blitt overført til lærerrollen (Pellerin, 2005; Wentzel, 2002).

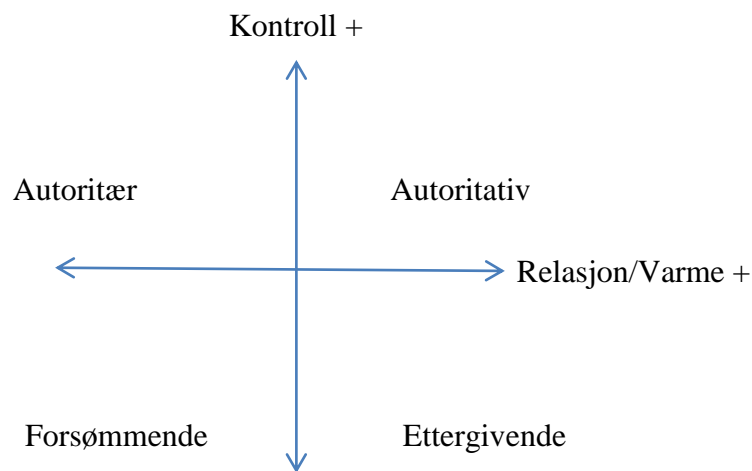
2.2.1 Det autoritative perspektivet

Denne forskningsbaserte ledelsesstilen kombinerer varme, støtte og relasjoner til elevene samtidig som det utøves kontroll og klar klasseledelse. Det finnes to tydelige hovedspor i den pedagogiske idehistorien skriver E. Roland (2007), elevenes frihet på den ene siden og lærerens ledelse og autoritet på den andre side. Læreren har klare legitime hensikter og viser dette på ulikt vis. Autoritativ betyr ikke autoritær. Autoritære ledere spiller på frykt og tvang, mens den autoritative er målrettet og baserer sine argumenter på rasjonalitet og omsorg. Utfra dette bygges tillit som en bærebjelke i maktbasen (E. Roland, 2007). På samme måte som foreldrene, utøver læreren kontroll og støtte til elevene sine. Ettergivende lærere har vansker med kontroll og har liten grensesetting. De er gode på relasjonsbygging, men får problemer med krevende elevatferd. Forsømmende lærere har liten relasjonsbygging og manglende grensesetting. Autoritære lærere har mye kontroll og lite relasjonsbygging til elevene. Elever med aggresjonsproblematikk kan bli trigget av denne lærerstilen, relasjonell støtte er viktig for elever med denne problematikken (P. Roland, 2011). Klar klasseledelse gir best resultat faglig og psykososialt (E. Roland, 1999).

I Stavanger prosjektet (som var et samarbeidsprosjekt mellom PP-tjenesten, Senter for atferdsforskning og skoler i Stavanger for å utarbeide systematikk i arbeidet i klasserommet og bedre arbeidsmiljøet), kom deltakende lærere frem til 12 punkter som de mente var

sentrale for god klasseledelse. De tre først var av relasjonell karakter og gjengis her. Den første var tydelig klasseledelse, den andre var relasjonen lærer -elev mens den tredje var påvirkning av relasjoner mellom elever (Midthassel & Bru, 1998).

Det autoritative perspektivet kan illustreres i en modell. Denne modellen illustrer de fire hovedformene for klasseledelse eller oppdragerpraksis.



Figur 1: Det autoritative perspektivet (Nordahl, 2002: 127; P. Roland, 2011:18)

Den autoritative læreren beveger seg på plussiden på kontroll og relasjonsaksen. Nordahl (2002) mener vi vil være i ulike posisjoner i denne figuren, avhengig av de situasjonene vi er i som lærer. Få vil utøve kun en av disse formene i sin klasseledelse hele tiden. Generelt kan en hevde at denne autoritative klasseledelsen er en fordel. Læreren viser respekt og bryr seg om elevene samtidig som han viser seg som en tydelig voksen. Denne ledelsesformen er avhengig av en god relasjon til elevene. Det er ingen motsetning mellom å være en tydelig voksen og samtidig ha en god relasjon (Nordahl, 2002). Autoritative lærere viser initiativer som tjener elevene og viser innlevelse og respekt for hver elev. Graden og nødvendigheten av kontroll og varme/støtte er både avhengig av faget, elevene og arbeidsmåten. Læreren kan ha kontroll selv om elevene har stor frihet og medbestemmelse. Tydelige voksne fremstår som noe annet enn det elevene representerer og samtidig viser de respekt og verdsetter det barn og unge står

for. Her er skillet mellom å lede ved å være en autoritet og å lede gjennom det å være en autoritet (Nordahl, 2002).

2.2.2 Det faglig autoritative perspektivet

Det autoritative perspektivet kan også uttrykkes gjennom lærerens fagorientering og elevorientering. Fagorientering vil si forventninger til elevenes faglige læring, faglig engasjement hos lærere og fagdidaktisk kompetanse. Elevsentrering defineres som grad av engasjement i og støtte til eleven. En faglig autoritet vil utvikle nære relasjoner til elevene samtidig som det vises faglig kompetanse og engasjement. Eleven oppmuntres og verdsettes i læringsprosessen. En faglig autoritativ lærer fremmer motivasjon og arbeidsinnsats hos elevene (Nordahl, Hansen, & Hemmer, 2012). Lærerne har en forpliktelse overfor læreplanen og opplæringsloven, med mål om faglig kunnskap og sosiale ferdigheter. Læreren kan da tenke på to måter. Den første er å ha fokus på sosiale ferdigheter og anta at dette er en forutsetning for faglige framgang, eller ha fokus på faglige ferdigheter og anta at det er en forutsetning for sosiale ferdigheter. E. Roland (1999) viser at skoler og lærere som har faglig fokus oppnår gode resultat både faglig og sosialt. Årsaken er at tydelig faglig fokus gir gode sosiale virkninger. Faglig framgang gir trivsel og en klar referanse til sosiale budskap og krav (E. Roland, 2007).

2.2.3 Omtanke/ varme /støtte

Voksne som viser omtanke, varme og støtte vil bygge gode relasjoner til elevene sine. Dette er den myke siden ved autoriteten. Betydningen av omtanke kommer når andre forstår en. Dette må vises til den andre på en eller annen måte (E. Roland, 2007). Hvordan kan læreren vise at han/hun forstår elevene? Nært forbundet med omtanke er begrepet *empati*. En empatisk lærer vil kunne ta elevens perspektiv. Dette skaper personlig kontakt mellom lærer og elev. Tillitsforholdet mellom dem vil øke og lærerens autoritet vil øke (E. Roland, 1995). Ved generell oppmerksomhet viser en omtanke. Spesielt er dette viktig ved sterke følelser som sorg og glede. Denne tilstedeværelsen vil da bli husket på en særlig sterk måte (E. Roland, 2007). Læreren som forstår eleven, er tilstede og tar deres perspektiv, samtidig som de bruker kommunikasjonsmetoder som blikk-kontakt, små nikk, et smil, en klapp på skulderen og et hei i gangen. Kontakt med elevene betyr å møte dem som mennesker (Imsen, 2005). Mennesket er sosialt. Vi trenger omsorg for å realisere våre muligheter. Den sosiale kontakten stimulerer og tilfredsstiller grunnleggende behov (Inge Bø, 2000). Et godt klassemiljø er et miljø hvor læreren går foran med et godt eksempel og setter en standard for

hvordan en skal ha det. Når omtanke vises bygges et positivt læringsmiljø. Forskning viser at mobbing reduseres når læreren har omtanke for elevene sine (E. Roland, 1999).

Anerkjennelse kan betraktes som et grunnleggende behov. Ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger er viktige for både lærere og elever i skolen. Opplevelsen av lærerens tilbake melding er vesentlig, ikke intensjonen læreren har (Nordahl, 2002). Derfor er det viktig at eleven blir anerkjent uavhengig av hvordan han presterer. Høy motivasjon for skolearbeidet kan en derfor ikke regne med dersom elever ikke kjenner anerkjennelse fra lærer eller får arbeidsoppgaver som de kan mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Anerkjennelse og respekt må ligge under all læringsaktivitet og det sosiale liv, både mellom lærer og elev og mellom elevene. Anerkjennelse fra læreren er uforbeholden oppmerksomhet som vises både verbalt og med hele kroppens oppmerksomhetsuttrykk, det vil si blikk, kroppsholdning og gester (Arnesen, 2004).

Emosjonell støtte defineres i en undersøkelse gjort av Bru og Thuen (1999) som at lærer bryr seg om elevene, setter pris på dem og viser at de har tro på dem. De viser også til studier om sammenheng mellom emosjonell støtte og konsentrasjon. En annen og viktig side ved lærer funksjonen er den *faglige støtten*. Lærere som er flinke til å forklare og gir elevene den hjelp de trenger, vil sannsynligvis få mer motiverte og konsentrerte elever. Lærere som forklarer godt bidrar trolig til å øke interessen for skolearbeidet. Emosjonell og faglig støtte reduserer redsel for å mislykkes og øker konsentrasjonen. (Bru & Thuen, 1999).

Den samme undersøkelsen (Bru & Thuen, 1999) viser at ungdomsskoleelever opplever mindre emosjonell støtte av læreren. Bare en tredjedel av elevene er fornøyd med lærerens støtte. Barneskoleelever rapporterer i samme undersøkelse at de er mer fornøyd med lærerens emosjonelle støtte. Det pekes her på at barnetrinnet i større grad vektlegger omsorgsdimensjonen i lærerrollen og at allmenlærersystemet gjør det lettere for lærerne å bli kjent med elevene. Elevenes opplevelse av autonomi og faglig og emosjonell støtte har en synkende kurve fra 5-10 klasse (Bru, et al., 2010).

2.2.4 Grenser/ kontroll

En autoritativ leder markerer tydelig det som ikke er akseptabelt. Elevene skal vite hva som kreves faglig og sosialt. Læreren bør opptre nøytralt, kanskje med litt humor og varme hvis det passer. Humor og godt humør kan komme godt med i mange situasjoner. Læreren er den mest betydningsfulle enkeltpersonen og den viktigste smittebærer når det gjelder stemning i klassen (E. Roland, 1995). Elevene må få klare meldinger og læreren går ikke i forhandlinger.

En klar ledelse betyr ikke at elevene skal fratras friheten sin (E. Roland, 2007). Klasseledelse er en balansegang mellom kontroll og struktur på den ene siden og evnen til å gi varme til elevene på den ene siden. Relasjonen mellom lærer og elev blir dermed knyttet nært til ledelse (Nordahl, 2002). Det stilles store krav til en god klasseledelse. Kjennskap til elevenes sosiale og emosjonelle situasjon er nødvendig for å kunne tilrettelegge for en god psykososial og faglig utvikling. Læreren må forstå hva som skjer mellom elevene og mellom elevene og fagstoffet og videre en forståelse for å bruke strukturelle og kompensatoriske tiltak for å kompensere for elevenes sårbarheter. Noen elever har en emosjonell sårbarhet eller kan komme i emosjonelt sårbare situasjoner, og da er en tydelig og emosjonell lederstil ekstra viktig (Midthassel, 2011).

2.2.5 Innagerende vansker

Merrell (2008) i Bru (2011) deler innagerende vansker i fire hovedtyper: depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekning. Blant ungdomsskoleelever har depresjoner økt og kjennetegn ved depresjon er gjennomgående tristhet og negative forventninger til framtida. Når elever opplever å ha angst henger det sammen med unngåelse av utfordrende situasjoner (Lazarus, Folkman, & Visby, 2006). Deres unngåelsesatferd vil derfor hemme kognitiv og sosial utvikling. I læringssammenheng vil det vise seg ved at de bruker lang tid på å komme i gang med arbeidet og glemmer innleveringer. Roeser og Eccles (1998) i Bru (2011) viser til at engstelige elever er tilbakeholdne i sosial interaksjon. Den mest alvorlige unngåelsesatferden er skolevegring hvor eleven føler så stort ubehag for å være på skolen at fravær blir løsningen. Psykosomatiske plager som kroppslig uro, spente og ømme muskler, hodepine, vondt i magen, lite energi og økt søvnbehov er relativt vanlige blant ungdom. Sosial passivitet kan være en følge av emosjonelle vansker som depresjon eller sosial angst, men det kan også være andre årsaker som motivasjon, svak sosial kompetanse eller et lite inkluderende miljø (Bru, 2011).

Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever har et særlig behov for støttende, stabile relasjoner og et strukturert læringsmiljø slik at de opplever forutsigbarhet og kontroll. Disse elevene kan være sårbare i et konkurranseorientert læringsmiljø hvor prestasjonene deres blir sammenlignet. Læringsmiljø som i stedet bekrefter den enkeltes ressurser, peker på muligheter og utvikling og verdsetter den enkeltes ressurser vil være bra for denne elevgruppen (Bru, 2011).

2.2.6 Mobbing, aggresjon og det autoritative perspektivet

E. Roland og Galoway (2002) i E. Roland (2007)(1999) viser at autoritativ klasseledelse har negativ sammenheng med mobbing. E. Roland definerer mobbing som fysiske eller sosiale negative handlinger. Disse utføres over tid av en eller flere personer og rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen.

Lærerens tydelige lederskap setter standarder for hvordan klassen skal fungere sosialt. Den voksne gir omsorg til hver elev, og standardene holdes og kontrolleres. Friheten delegeres først når elevene er klar for det. En klar og støttende struktur vil påvirke potensielle mobbere indirekte. Mobbere vil også bli påvirket direkte ved den tydelige standarden som er satt når læreren viser at mobbing ikke er akseptert. Det forventes en positiv sosial atferd og effektivitet i skolearbeidet. Myndige lærere er i den beste posisjonen til å stoppe mobbing. Omsorgen som plagerne har følt fra læreren skaper lojalitet og en relasjon mellom plageren og læreren.

Ved håndteringen av aggressive elever må en langt ut på kontrollaksen. Det betyr intensiv grensesetting, struktur og forutsigbarhet. Elever med utagerende atferd trenger en tydelig og varm lederstil (Midthassel, 2011). Relasjonsbygging gir et gunstig utgangspunkt for å komme i posisjon når grensene skal settes (P. Roland, 2011). Forskning viser at den autoritative ledestilen er sentral når det gjelder håndtering av problematferd (Baumrind 1973, 1991; E. Roland og Vaaland 2003; Nordahl, 2003; E. Roland, 2007).

2.2.7 Den autoritative lærer satt i systemperspektiv

På et enkelt plan handler systemteori om hvordan alt henger sammen (Inge Bø, 2000). En effektiv klasseleder har en systemrettet tilnærming til klassen og forstår den som et sosialt system. Det vil si at en må analysere systemet for å forstå sosiale prosesser og ønskede situasjoner (Midthassel, 2011). Pianta (1999) viser også til hvordan barnet beveger seg inn og ut av små og store systemer i et kontinuerlig samspill og at barnet må forstås ut fra dette. Læreren er også en del av et lærerteam og en personalgruppe som igjen er en del av en skole og et samfunn. I et systemperspektiv forstås det autoritative lederskapet til hvordan lærerteam eller hele personalgruppen har en felles forståelse for relasjonsbygging og kontroll funksjonen. Dette er en viktig dimensjon og kvaliteten på det autoritative perspektivet økes. Felles forståelse oppleves som trygghet (Pianta, 1999) (E. Roland & Vaaland, 2011).

Klasseledelse handler om å bruke ledelsesstrategier som gjør det mulig å gjennomføre det som er skolens oppgave som er å utvikle elevene faglig og sosialt. Forskning viser at

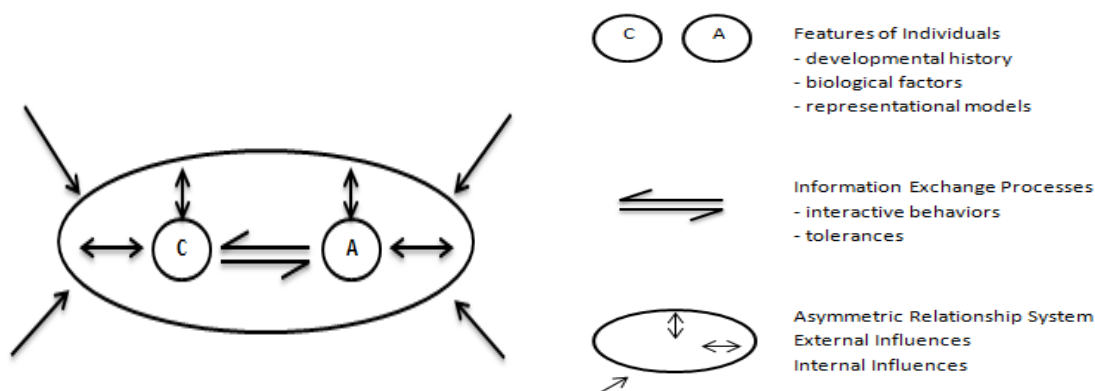
relasjonen mellom lærer og elev er et av flere forhold som er grunnleggende og sentrale i læringsmiljøet.

2.3 Piantas teori om relasjoner

Piantas teori om relasjoners betydning for mental helse er inspirert av flere retninger innenfor teorier om tidlig tilknytning og systemteori. Teorien gir oss ideer om hvordan elev-lærer relasjonen kan utvikles i klasserom og skole. Pianta viser hvordan læreren aktivt i sin daglige omgang med elevene kan bruke klasserom og skole for å utvikle gode relasjoner.

2.3.1 Relasjoner mellom lærer og elev

Pianta (1999) mener at relasjonen mellom lærer og elev er essensiell for sunn utvikling hos barnet. Relasjonen er viktig for at barnet skal utvikle seg og forstå egne emosjoner og atferd og den er avgjørende i forhold til læringsprosessen. Pianta (1999) har laget en modell som illustrerer prosessene som er involvert i en relasjon mellom barn og voksne. Relasjonen ses på som et dyadisk system. Den er asymmetrisk, og den voksne har ansvaret for kvaliteten.



Figur 2, Adult-child relationships(Pianta, 1999:72)

I denne dyaden som består av læreren(C) og eleven(A) er det flere komponenter som vil påvirke relasjonen. Læreren og eleven har sine individuelle særtrekk som til sammen vil påvirke relasjonen og utfallet av den. Disse særtrekkene er individuelle og inkluderer biologiske, karakteristiske og personlige faktorer som temperament og personenes utviklingshistorie. Dette kalles for medlemmenes representasjon av relasjonen (Bowlby, 1969). Dyaden inkluderer «feedback» prosesser som veksler informasjon mellom individene som atferd, språk, kommunikasjon og persepsjon. Denne prosessen er avgjørende og kritisk i forhold til å få relasjonen til å fungere. Måten ting blir sagt på og hvordan det tolkes og oppfattes av læreren og/eller eleven har avgjørende betydning i denne prosessen. Dette er påvirket av individets særtrekk som innbefatter biologiske og utviklingsmessige faktorer slik

som temperament, gener, stressmestring, personlighet, selvfølelse og intelligens. Kvaliteten på relasjonen kan variere fordi relasjonens fungering er preget av disse individuelle særtrekkene. Lærerens egen tilknytningshistorie har for eksempel betydning for hvordan han/hun knytter seg til sine elever, samtidig som elevens tilknytningshistorie også vil påvirke dyaden (Bowlby, 1994).

Kommunikasjon og måten ting blir sagt på, hva som blir sagt, måten det blir sagt på og hvordan de oppfatter hverandre, er avgjørende komponenter til denne prosessen. Flere forhold vil påvirke prosessen. Tiden eleven og læreren har kontakt, og den stabiliteten kontakten har. Ytre rammevilkår som antall elever i klassen, lokaliteter, skolesystemet samt lærerens privatliv vil påvirke dyaden. Totalt sett er relasjonen lærer/ elev et komplekst system som involverer to individer og mange komponenter.

2.3.2 Emosjonelle bånd mellom elev og lærer

Pianta (1999) viser til forskning hos Campel (1990)(1991)(1994) og mener at kvaliteten på forholdet mellom mor og barn har betydning for kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Positive og støttende relasjoner har betydning for barnets utvikling. Pianta viser videre til (Bowlby, 1969) og mener dette bekrefter Bowlbys teori om at mor / barn relasjoner er viktig for barnets senere relasjoner. Denne tidlige tilknytningen har sammenheng med vennskap, akademiske prestasjoner, tilpasning, selvbilde og atferdsproblemer.

De første skoleårene har læreren nærmest en foreldrerolle. Pianta mener videre at det er sammenheng mellom relasjonen lærer-elev og resultatene i skolen. Han har forskningsmessig belegg for å si at relasjon er en beskyttende faktor mot risiko for problemer. Relasjonen spiller en stor rolle i utviklingen av kompetanse i skolen. Lærers evne til å lese elevenes signaler er en nøkkelkvalitet i relasjonen. Tilknytningen til læreren kan også relateres til tilpasning, vennskap og akademisk presentasjon.

2.3.3 Hvorfor er støttende relasjoner viktige?

Pianta (1999) påpeker at barn- voksen relasjon er viktig for sunn utvikling hos barnet. Dette gir en basis for mye av aktiviteten i skolen. Han mener videre at en forstyrrelse av disse relasjonene vil bidra til skolerelaterte problemer hos barnet. Dårlig fungering i skolen er i noen grad relatert til faktorer som innbefatter relasjonen barnet har med voksne.

Pianta mener videre at for barn i risikozonen kan gode relasjoner mellom lærer og elev være forebyggende og ha en beskyttende faktor. Risiko er en måte å beskrive sannsynligheten for at

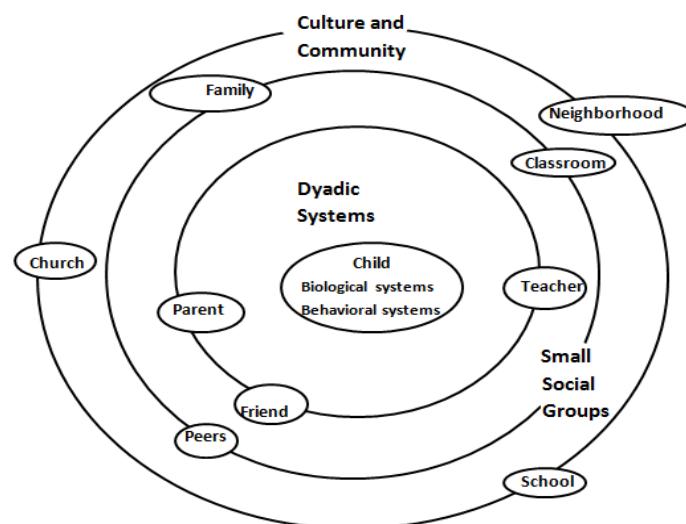
et gitt individ vil nå et spesifikt utkomme i gitte tilstander. Det er en sammenheng mellom en risikostatus og preventive intervensjoner. En risikostatus bør være en pekefinger på at en må gjøre intervensjoner (Pianta & Walsh, 1996). Vinduer av muligheter står åpne for å få et utkomme som vil ha betydning senere i utviklingen. De første skoleårene har stor innflytelse på barnets utvikling og dette er en sensitiv periode (Pianta & Walsh, 1996). Etter 8-9 års alder vil relativt små forgreininger av dette utkomme oppstå. Derfor er tidlig intervensjon viktig. Pianta fremhever at styrking av relasjoner mellom lærer og elev er viktig både for barn i risikozonen og andre barn (Pianta, 1999).

2.3.4 Banking time

Banking time er et begrep Pianta (1999) bruker på ekstra tid som elev og lærer har til rådighet. Disse stundene ser han på som en ekstra investering i sosial kapital hos eleven. Spesielt er disse stundene viktige for barn i risikozonen, men også viktige i forholdet mellom hver enkelt elev.

2.3.5 Eleven i systemperspektiv

Pianta er inspirert av Bronfenbrenners (1979) systemteori. Systemer blir påvirket av hverandre og er i kontinuerlig samspill. Det er et nettverk av små og store systemer som omgir barnet og er i kontinuerlig kontakt: Barnet må forstås ut fra denne konteksten mener Pianta. Dette illustreres i en modell (Pianta, 1999).



Figur 3, Contexts for development (Pianta, 1999:26)

I forhold til barn og unges psykososiale utvikling og arbeidet med dette må en forholde seg til den enkelte elev og den sosiale konteksten som helhet. Pianta (2006) viser de sosiale systemenes betydning for denne utviklingen (Midthassel, 2011b).

2.4 Bowlbys tilknytningsteori

Smith (2002) skriver at tilknytningsteorien har blitt en fremtredende måte å forstå barns sosioemosjonelle utvikling på. Sentrale spørsmål om foreldrenes påvirkning i barns personlighetsutvikling, og om indre og ytre faktorer er av betydning for kontinuitet og forandring har stått sentralt i forskningen. Tilknytningsteorien beskriver hvordan barnets tilknytning til omsorgspersonen danner indre mentale strukturer som har betydning for, og danner grunnlaget for personlighetsutvikling og senere samspill med omverdenen. Tilknytning vil si å knytte nære følelsesmessige bånd til bestemte individer som kan gi beskyttelse, trøst og ro.

2.4.1 Sikker base

Begrepet sikker base brukes når barnet begynner og utforske verden. Når barnet føler seg i sikkerhet av omsorgspersonen er han tilbøyelig til og utforske omgivelsene og beveger seg bort fra omsorgspersonen i trygg forvisning om at han kan vende tilbake (Bowlby, 1994). Mennesker med sikker base, det vil si tro på at det finnes noen en kan regne med som vil komme til å hjelpe en, vil være vel tilpasset og utnytte evnene sine best uansett alder (Hart & Schwartz, 2009).

2.4.2 Tilknytningsmønstre, barns utvikling og indre arbeidsmodeller

Smith (2002) skriver det skiller mellom tre tilknytningsmønstre. *Den trygge tilknytningen* som kjennetegnes ved at foreldrene blir brukt som en trygg base. Barnet søker hjelp og trøst når det trenger det. *Det utrygge ambivalente tilknytningsmønsteret* kjennetegnes ved at barnet er engstelig og klamrende. *Det utrygge unnvikende tilknytningsmønster* kjennetegnes ved at barnet unngår nærhet og prøver å være følelsesmessig selvforsynende. Tilknytningens kvalitet i spebarns alder danner grunnlaget for den senere psykososiale fungering. Mentale forestillinger om tilknytningspersonens tilgjengelighet dannes. De indre arbeidsmodellene er ikke fastlåst og uforanderlige. De oppdateres hele tiden og virkningen av den erfaringen de har på akkurat det aktuelle alderstrinnet er avhengig av tryggheten de føler akkurat da.

Bowlby mener de indre arbeidsmodellene må forstås i en utviklingsøkologisk sammenheng. To overgangsperioder er av spesiell betydning. Den første er i to-tre års alder når barnet går fra primitive perseptuelle og affektive organiseringsformer, til mer komplekse,

hukommelsesbaserte måter å representere omsorgserfaringene på. En overgangsperiode er det også i puberteten når barnet blir i stand til å forstå seg selv og de sosiale relasjonene de er i, utfra hypotetiske og abstrakte resonnement. Dermed kan forandringer i tilknytningsatferd lettere finne sted i småbarns alder og tidlig ungdomsalder i den første tiden i tilknytningen (Smith, 2002).

I lys av denne teorien vil tilknytningen i puberteten bære preg av den tidligere tilknytningserfaringen eleven har. Dette vil virke inn på forutsetningene for relasjonsbygging og de emosjonelle båndene mellom lærer og elev. En god og trygg tilknytning vil gi bedre forutsetninger for å få gode relasjoner til lærer medelever og andre på skolen. Elever som har en utrygg tilnærming vil ha behov for mye emosjonell varme og støtte. Pinata (1999) som er inspirert av Bowlbys tilknytningsteori viser til hvordan forholdet mor –barn har betydning for senere relasjoner og videre at en styrkingen av relasjonen til barn i risikozonen er viktig. Pianta viser til viktigheten av tidlig intervensjon til risikoutsatte barn. Dermed vil læringsmiljøet oppleves som støttende og omsorgsfullt.

2.5 Objektrelasjonsteori

Donald Winnicott (1896-1971) oppfattes som prototilknytningsteoretiker fordi hans grunnleggende forståelse av barns utvikling er at barnets potensial bare utfoldes hvis det er omsluttet av gode relasjoner (Hart & Schwartz, 2009). Winnicott og Bowlby mener begge at utviklingen forgår i en relasjonell kontekst og danner grobunn for den kognitive utviklingen (Abrahamsen, 1997; Hart & Schwartz, 2009).

Objektrelasjonsteori er en teori som har en utviklingslinje fra psykoanalytisk tenking. Det er en teori om hvordan tidlige følelsesmessige relasjoner etableres og utvikles og påvirker vår kontaktutvikling. Kontaktutviklingen gjelder på det indre plan. Ytre relasjoner omdannes til indre bilder og disse bildene utgjør barnets fortolkende og internaliserte oppfatning av de ytre objektene først og fremst fra de nære omsorgspersonene. Begrepet objekt betyr her en person utenom en selv som en har en følelsesmessig og behovsmessig forhold til. Det kan være et minne, en fantasi eller en reell person (Abrahamsen, 1997).

Speiling er en side av den funksjon moren har. Det innebærer at hun ser barnet sitt og formidler dette til barnet som igjen opplever å bli sett. Her mener Winnicott at forutsetningen for å utvikle seg er at opplevelsen av å bli sett internaliseres og at barnet ser speilet i morens ansiktsuttrykk. Moren identifiserer seg med barnet, ser det inn i øynene og uttrykket er knyttet til det hun ser. Dermed ser barnet seg selv, det vil si den kjærlige moren ser en glad og skjønn

baby og barnet erfarer seg slik. Her dannes støtten til fornemmelsen av seg selv. Har moren vansker med å se på barnet og besvare uttrykket barnet har, vil ikke barnet se seg selv. Det ser morens uttrykk og konsentrerer seg om å vurdere hennes sinnsstemning. Det fører til forstyrrelser i utviklingen (Hart & Schwartz, 2009). Vår personlighet dannes i samspill med nære omsorgspersoner og opplevelsene blir internalisert og vil utgjøre indre psykiske strukturer. Måten barnet blir i varetatt på har betydning for fysisk og psykisk vekst hele livet. En god utvikling er avhengig av et godt emosjonelt bånd mellom barnet og de nære omsorgspersonene. Dette går som en rød tråd gjennom objektrelasjons teorien (Abrahamsen, 1997).

2.5.1 Hva påvirker speilingen og tolking til eleven?

George H. Meads teori om symbolsk interaksjonisme er en teori som forstår menneskelig atferd gjennom forståelse av menneskelig samhandling. Mennesker kommuniserer gjennom symbolspråk, derav navnet symbolsk interaksjonisme (Imsen, 2005). Vi observerer oss selv gjennom andres reaksjoner på oss selv. Vi kan se oss selv fra de andres synsvinkel og forstå hvordan andre oppfatter oss. Dette er den objektive selvoppfatningen, men skal den andres vurdering ha betydning for selvbildet, må de være en *signifikant andre*. Det vil si en person som betyr noe for individet (Imsen, 2005; Mead & Morris, 1934). Barn utvikler tidlig en følsomhet for andres tilbakemelding og speiler seg i andres signaler på dem. I skolen er andres faglige vurderinger av prestasjonene til elevene en del av selvbildet som elevene utvikler (Inge Bø, 2000). Læreren kan være en signifikant annen for eleven. Meads teori om hvordan individet lærer å kjenne seg selv gjennom andres reaksjoner på seg selv danner grunnlag for forskningstradisjon i samfunnsvitenskapen. Sosialt liv må forstås fra aktørens ståsted. I forskning om skole og undervisning er dette et utbredt perspektiv. Mead så på hvordan individet utviklet seg i samspill med omgivelsene. Utviklingen skjer i samspill med andre mennesker (Imsen, 2009).

Oppsummert kan en si at de overnevnte teorier tar utgangspunkt i at mennesket er sosialt. De to første teoriene er teorier om ledelse i klasserom og skole, hvor faglig og sosial utviklingen til elevene sees på gjennom de relasjonelle forhold som oppstår i læringsmiljøet mellom lærer og elev. Relasjonen mellom læreren og elev er pekt på som essensiell i forhold til utvikling hos eleven. Den sosiale konteksten er knyttet til et emosjonelt og kognitivt aspekt som igjen knyttes til læringsmiljø. Tilknytningen og de første relasjonene starter allerede etter at barnet er født. Kvaliteten på kontakten mellom barnet og foreldrene er avgjørende for hvordan barnet knytter seg til andre mennesker. Objektrelasjonsteori peker på morens speilingsfunksjon hvor

barnet speiler seg selv i morens uttrykk. Mead peker på hvordan den samme funksjonen har betydning for hvordan vi danner vår selvoppfatning.

Elevens tilknytningshistorie og lærerens tilknytningshistorie vil således påvirke forholdet mellom lærer og elev. De to valgte tilknytningsteoriene peker på dette. Hvordan vi som lærere møter elevene får betydning av utfallet av relasjonen. Elevene speiler seg i vår reaksjon på dem. Den sosiale speilingsteorien peker på nettopp dette. Læreren har et spesielt ansvar for denne sosiale konteksten.

2.6 Ungdomsskoleelevers verden

2.6.1 Utviklingspsykologi

Ungdomsalderen defineres i utviklingspsykologisk sammenheng til perioden mellom 12/13 år til ca.20 år (Evenshaug & Hallen, 1991). Informantene i dette masterprosjektet er 15-16 år. Hall (1904) sitert i Evenshaug og Hallen (1991) sitt syn på ungdomspsykologien kom til å danne grunnlaget for ungdomspsykologien som vitenskapelig disiplin. Ulike syn på ungdomsalderen har preget forskningen. Halls syn kan kort sammenfattes i disse punktene. *Markante og hurtige forandringer* i hele personligheten som er av *biologisk* opphav. Hall mente at menneskenes *erfaringsmessige* historie preget individets genetiske konstruksjon og at menneskene har gjennomgått dette siden tidens morgen. Overgangen er særlig stormfull med sterke følelser og reaksjoner. Disse biologiske og stormfylte forandringene er et *universelt* fenomen (Evenshaug & Hallen, 1991). Tenåringenes følelses liv kan sammenlignes med en berg og dalbane. Evne til kritisk og kombinatorisk tenking sammen med de fysiske forandringene i kroppen kan føre til voldsomme svingninger i humør og selvoppfatning. En ungdomsskole elev er i større grad enn en mellomtrinns elev i stand til å se en situasjons relasjonelle og kontekstuelle side. De kan tolke en situasjon i lys av relasjonen mellom aktørene, og omstendighetene situasjonen foregår i (Helle, 2004). I Bru, et al. (2010) vises det til at den kognitive utvikling for elevene øker elevenes evne til å reflektere over innholdet av læringsoppgaver og å vurdere relevansen av skolearbeid. Den kognitive utvikling har gjort dem i stand til å være kritiske. På samme tid er de påvirket av mange forhold som virker inn på utviklingen. Forhold som arv og miljø, tidlige erfaringer, risiko og beskyttelse, hjerne og sinn, kritiske og sensitive perioder for å nevne noen (Tetzchner, 2001). En forutsetning for sosial og emosjonell modenhet er utviklingen av selvstendighet og uavhengighet til foreldrene. Denne frigjøringen starter tidlig, men akselererer og når sitt mål i ungdomsalderen (Evenshaug & Hallen, 1991).

2.6.2 Ungdomsskoleeleven, hvem er det?

Hvem er ungdomsskoleelevene spør Lars Helle (2004). Hva har de felles? Spørsmålet er vanskelig å besvare. Det som er felles er at de går i samme klasse, er født samme år og bor i samme geografiske område. Kognitiv utvikling, læringserfaring, sosiokulturell utvikling, erfaringer og framtidsplaner kan ha et stort spenn hos elevene. En klasse er ingen homogen masse. Her finnes det en blanding av de mest umodne og usikre, til de kjønnsmodne og noen med tilsynelatende høy selvtillit (Helle, 2004).

Oppsummert kan vi si at ungdomsskoleeleven som gruppe kjennetegnes med store biologiske og hurtige forandringer i kroppen. Løsrivelse fra foreldre og nære omsorgspersoner, samt utvikling av selvstendighet er også karakteristisk. Ungdomsskoleelevene som gruppe er ikke homogen, men har stort sprik i utviklingen.

2.7 Motivasjonsteori

Teorigrunnlaget for å se på motivasjon til elevene i forholdt til omsorg /støtte i relasjonen til læreren hentes i motivasjonsteori. Læreren har muligheter for å påvirke elevens motivasjon gjennom miljøet og tilrettelegging av læringssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Motivasjon som skrives ut fra interesse og undersøkelsestrang kalles indre motivasjon, mens i ytre motivasjon er en ikke interessert i aktiviteten i seg selv. Da er en mer opptatt av hva en vil tjene med å holde på med den (Asbjørnsen, et al., 1999).

Det finnes mange teorier om motivasjon. I forhold til problemstillingen finner jeg disse teoriene sentrale.

2.7.1 Maslows behovshierarki

Maslow(1970) er sentral innen humanistisk psykologi. Maslow har i sitt behovshierarki rangert grunnleggende behov hos mennesker, behov som er gyldige i ulike situasjoner og som kan forklare grunnleggende fellestrekk ved atferd. Han skiller mellom to hovedtyper av behov: mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehov er grunnleggende behov som alle mennesker trenger å få tilfredsstilt. Disse er fysiologiske behov, behov for sikkerhet og trygghet, behov for tilhørighet og kjærlighet og behov for selvverd og anerkjennelse. Disse behovene må tilfredsstilles for personens fysiske og psykiske velvære. Når disse behovene er dekket vil motivasjonen som er knyttet til disse avta. Vekstbehovene er behov for kunnskap og forståelse, estetiske behov og selvaktualisering. Det siste vil si å kunne utvikle sine muligheter. Dette blir fremtredende når de andre er tilfredsstilt (Maslow, 1970) (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hvordan kan Maslows behovshierarki hjelpe oss til å forstå motivasjon i

skolesammenheng? Full oppmerksomhet rundt skolearbeid kan bare forekomme når grunnleggende behov er oppfylt (Asbjørnsen, et al., 1999). Tilfredstillelse av mangelbehovene er viktige for et godt læringsmiljø. I omsorgsfunksjonen for å få disse dekket har både hjem og skole et viktig ansvar. På de øverste nivåene i hierarkiet er vekstbehovene, og her må skolen legge til rette for utfordringer og valgmuligheter (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det blir viktig for skolen å bidra til at grunnleggende behov blir i varetatt, slik at motivasjon rettes mot faglige prestasjoner. Dermed realiseres høyere behov (Asbjørnsen, et al., 1999).

2.7.2 Teori om indre motivasjon

Deci og Ryan(2000) definerer indre motivert atferd som lystbetont atferd eller noe som individet har interesse for og som individet vil utføre uten noen ytre form for belønning. Teorien tar utgangspunkt i at indre motivasjon er et medfødt behov. Deci og Ryan har dermed to tilnærminger til indre motivasjon; indremotivert atferd som ikke er avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser og indre atferd som psykologisk behov (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Videre sier teorien at tre behov ligger til grunn for indre motivert atferd: behov for *kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet*. Indre motivasjon kan forekomme og vedvare når disse tre behovene blir tilfredsstillt.

Størst vekt legges det på *selvbestemmelse*. Aktiviteter som er selvbestemte og aktiviteter som utføres på grunn av ytre belønning, skilles det mellom. Selvbestemte aktiviteter skyldes indre kontroll og aktiviteter som skyldes ytre påvirkning betegnes som ytre kontroll. Dess mer ytre kontroll, dess mer blir den indre motivasjon undergravd.

Når *kompetansen* oppleves som tilfredsstillende gir det lyst til å fortsette aktiviteten. Elever som ikke har lyst til å delta i aktiviteten føler at de ikke behersker den. *Tilhørighet* understrekes ikke som en absolutt forutsetning for indre motivasjon. I skolesammenheng må aktiviteten tilfredsstillende behovet for sosial tilhørighet eller inkludering (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ryan (2001), Wentzel (1999) i Asbjørnsen, et al.,(1999) viser til forskning hvor motivasjon for skolearbeidet er positivt relatert til ønsket om muligheter for samarbeid med klassekamerater og med sosial og emosjonell støtte fra læreren. I skolen og oppdragelse er disse tre grunnleggende psykologiske behovene viktige å ivareta. Det betyr at en viss grad av medbestemmelse må gis til elevene. Dette må tilpasses etter alder og modenhets nivå. Skal eleven få en følelse av kompetanse, må undervisningen tilpasses den enkelte elev. For vanskelige oppgaver gir ingen kompetanse. Tilhørighet får elevene når de blir sett, respektert,

har et trygt og inkluderende læringsmiljø og har reelle oppgaver når de arbeider i gruppe. (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I skolemiljø som framelsker indre motivasjon hos elevene utvikles selvbestemmende holdninger. Da imøtekommes behovene for kompetanse, relasjoner og autonomi. Alle tre behovene må tilfredsstilles for at individene skal være selvbestemmende i forhold til omgivelsene sine. I skoleklasser hvor og ytre belønning er brukt, vil ikke disse behovene ivaretas. Autonomi vil si at eleven tar initiativ og regulerer sin egen læringsatferd. Slik atferd kan bare utvikle seg i et læringsklima som er preget av oppmuntring og støtte fra lærere, foreldre og kamerater. Den indre motivasjonen vil vokse i miljøer hvor behovene for kompetanse og autonomi blir støttet (Asbjørnsen, et al., 1999).

Kontroll og grensesetting er en naturlig del skolens oppdrager ansvar. Og full valgfrihet i forhold til oppgaver og aktiviteter vil aldri kunne gis. I denne teorien understrekes det at autonomistøttende klasserom vil være preget av valgfrihet i stor grad og valgfrihet i betydningen fravær av unødig press og kontroll. Teorien legger vekt på betydningen av samarbeid og foreldre engasjement sees på som viktig. Den indre motivasjonen vil øke når elevene blir oppmuntret til å velge (Asbjørnsen, et al., 1999). Autonomi betyr ikke mangel på struktur. Målet er at elevene skal få en indre anerkjennelse som skal øke motivasjon og engasjement. I et autonomi støttende miljø står læreren sentralt. Læreren må identifisere og nære elevens motivasjonelle ressurser, bruke et informerende og ikke kontrollerende språk, gi eleven rasjonale og øke relevansen for aktiviteten. Videre er det viktig å etterspørre elevens meninger, anerkjenne og akseptere elevens uttrykke for negative følelser (Thuen, 2011).

2.7.3. Teori om målorientering

Flere motivasjons-teoretikerne snakker i dag om målorientering i stedet for ytre og indre motivasjon. Det skilles mellom konkrete mål og målorientering. Konkrete mål er for eksempel å få god karakter i et fag, mens målorientering forsøker å forklare grunnen til motivasjonen for de konkrete målene. Det skilles mellom oppgave orientering, der læringen er et mål i seg selv, og egoorientering der eleven er opptatt av seg selv i læringssituasjonen, hvor målet er å bli oppfattet som flink. Det reiser spørsmål som har vært reist de senere årene blant forskerne om det er forhold ved skolen og foreldrene som utvikler oppgaveorienterte og egoorienterte elever. Spørsmålet er hvilke signaler som sendes ut fra skolen, læreren, kommentarer, ros og hva skolen og lærerne signaliserer som viktig. Forskning viser klar sammenheng mellom skolens målstruktur og elevenes læringsatferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.7.4 Attribusjonsteori

Attribusjonsteorien søker og årsaks forklare atferd. Utfra handlingene en person utfører, trekkes slutninger om årsaken til handlingene. Det gjelder både andres atferd, egen atferd og egne prestasjoner. Det skilles mellom internalt; hvor årsaken tilskrives personen selv, evner, dyktighet og arbeidsinnsats og eksternt; hvor årsaken tilskrives forhold i miljøet, flaks, oppgaveletthet, undervisningskvalitet. Forskning indikerer at egen suksess forklares internalt, og eksternt attribusjon brukes når nederlag skal forklares. Det er en sammenheng mellom hvilket attribusjonsmønster som brukes og selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 1988).

2.7.5 Banduras sosial-kognitive teori

I denne teorien ligger nøkkelen til motivasjon i troen på egen kapasitet til å mestre oppgaver. Oppmuntring og positive tilbake meldinger på prestasjoner blir sentrale element i utforming av strategier. Bandura (1997) bruker begreper «self-efficacy» som et nøkkelbegrep. Han mener at gjennom selvrefleksjon evaluerer og endrer individet sin tenkning gjennom egne handlinger. Tro på egen kapasitet og kompetanse til å utføre oppgaver påvirker valgene som gjøres og hvordan en skal handle. Forventninger om mestring påvirker tankemønsteret og emosjonelle reaksjoner. Høy forventning gjør at en holder lengre ut med oppgaver enn når en har lav forventning om mestring. Personlige forventninger påvirker motivasjonen (Asbjørnsen, et al., 1999).

2.7.6 Lazarus teori om stress, følelser og mestring

Lazarus teori om stress, følelser og mestring sier at det er meningen en person tilskriver en hendelse som ligger til grunn for følelser og atferd. Meningen som en person tilskriver en hendelse må sees i forhold til utviklingshistorien til barnet, den spesifikke situasjonen og relativt varige forhold. Atferden til barnet vil være et resultat av biologiske, psykologiske og sosiale systemer som virker sammen. Hva som stresser oss har store individuelle forskjeller og er avhengig av elevens sårbarhet, motstandsdyktighet eller subjektive vurderinger av hendelsen (Lazarus, et al., 2006).

2.8 Oppsummering teori

Alle hovedteoriene har det til felles at de handler om relasjoner og tilknytning til omsorgspersoner. Bowlby peker på den første nære og betydningsfulle kontakten til mellom barnet og omsorgspersoner. Winnicot gjør det samme. Bowlbys teori danner grunnlaget for hvordan tilknytning og relasjonellutvikling kan forstås. Pianta peker på dette i relasjonen mellom lærer og elev og hvordan dette er avhengig av den første kontakten barnet har hatt

med sine omsorgspersoner. Det autoritative perspektivet handler også om tilknytning. Tilknytning mellom læreren og eleven, og læreren og elevene som gruppe eller klasse.

Behovet for å tilknytte oss andre mennesker vises som et grunnleggende behov hos Maslow. Motivasjonsteorien til Deci og Ryan deler motivasjon inn tre kategorier: tilhørighet, kompetanse og autonomi. Tilhørighet er ikke en absolutt og nødvendig forutsetning for indre motivasjon. Attribusjonsteorien søker å forklare hvordan vi årsaks forklarer handlingene våre. Hvilke strategier vi velger er avhengig av vår selvoppfatning. Lazarus peker på at de valgene vi gjør og er avhengig av hva som stresser oss, følelser vi har og hvordan vi mestrer, som igjen er avhengig av biologiske og psykologiske faktorer.

3. METODE

Formålet med studien har vært å se på hvordan ungdomsskoleelever beskriver en omsorgsfull og støttende lærer, og den betydning det har for motivasjonen i skolearbeidet og læringsmiljø. Fokuset har vært rettet mot elevens erfaringer og hvordan de beskriver en omsorgsfull og støttende lærer, og videre om de tror det har betydning for motivasjonen for skolearbeidet og i læringsmiljøet. Hensikten er å få ny kunnskap om virkeligheten, sett med elevenes øyne.

Målet med dette kapittelet er å gi leseren en innføring i hvordan og hvorfor jeg har gjort de valgene jeg har gjort, i forhold til metode og forskningsdesign som er brukt i studien. Jeg vil gjøre rede for alle sidene i prosessen. Hvordan jeg kom frem til spørsmålene i intervjuguiden, forberedelser før intervjuene, hvordan de ble gjennomført og refleksjoner omkring metode.

3.1 Valg av metode og forskningsdesign

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal få informasjon om den sosiale virkelighet, hvordan informasjonen vi får skal analyseres og hva den kan fortelle oss om forhold og prosesser i samfunnet. Mennesker studeres og de har meninger om seg selv og andre. Vi samler inn, analyserer og tolker data, og dette er en sentral del av empirisk forskning. Metode dreier seg om hvordan vi kan gå frem for å se på om antagelsene stemmer med virkeligheten. Forskningsdesign betyr hva og hvem som skal undersøkes og hvordan dette skal gjennomføres. Det vil si alt som er knyttet til en undersøkelse. Kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på mange ulike måter (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010).

3.2 Fenomenologi

Denne oppgaven har et kvalitativt design med et fenomenologisk perspektiv (Thagaard, 2009). Når vi legger vekt på å få innsikt i hvordan folk opplever sin situasjon kalles det et fenomenologisk perspektiv og en ser på samspillet mellom mennesker og miljø. Det er ikke nok å spørre hvordan de ytre forholdene er. Du må spørre etter hvordan mennesket opplever situasjonen (Ingerid Bø, 2011). Det er også hensikten med oppgaven. Dermed blir et fenomenologisk perspektiv riktig for oss, slik at vi kan forstå hvordan ungdom tenker om dette temaet.

Fenomenologi betyr «læren om alt det som viser seg». Det betyr å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av et fenomen. Forskeren prøver å forstå

mening med et fenomen gjennom en gruppe menneskers øyne. Det betyr at ytringen må sees i lys av sammenhengen den forekommer i. Meningen må forstås i den sammenheng den skapes og målet er å forstå og få innsikt i andres livsverden. De viktigste stegene i en fenomenologisk design er disse. 1. *Forberedelser*, hvor forskeren forsøker å forstå perspektivene bak fenomenologien. 2. *Datainnsamling*, hvor data fra individer som har erfaring med fenomenet studeres. 3. *Analyse og rapportering*, intervjuene skrives ut i sin helhet som grunnlag for analysen (Johannessen, et al., 2010).

3.3 Kvalitativ og kvantitativ metode

I forskning skiller det i utgangspunktet mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitative og kvantitativ metode er basert på ulik forskningslogikk og har konsekvenser for hvordan forskningsprosessen og resultatene av forskningen vurderes. I kvantitative tilnærminger arbeider forskeren primært med talldata og vektlegger utbredelser og antall. Metoden innebærer avstand til det vi søker forståelse av og distanse mellom forsker og informant (Thagaard, 2009). Kvalitativ forskning klargjør fenomeners egenskaper eller karakter. Den er innholds søkende og forsker stiller spørsmål om hva dette betyr og hva det handler om. Kvantitativ forskning fastslår mengde og er mer innholds styrt. En kvantitativ forsker spør etter forekomst og sammenhenger (Widerberg, 2001). Det er flere måter å samle kvantitative data på. En vanlig måte er spørreskjema (Johannessen, et al., 2010). I kvalitativ forskning søkes forståelse av sosiale fenomener og metoden søker å gå i dybden. Det kan være i nær relasjon til informantene ved intervju, observasjon eller analyser av tekster og visuelle uttrykksformer. I problemstillingene rettes det en analytisk forståelse mot sosiale fenomen. Intervju og observasjon er de mest utbredte metodene og er basert på et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og informant (Thagaard, 2009).

3.4 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale, et al. (2009) deler en intervjuundersøkelse inn i syv stadier : tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. I denne oppgaven er det valgt et kvalitativt intervju nærmere bestemt semistrukturert intervju. Dette ble valgt fordi det ville gi meg mest mulig informasjon om ungdomsskoleelevers erfaringer. Intervju er en samtale med struktur og hensikt, og kvalitative forskningsintervju forsøker å forstå verden sett fra intervjupersonens side (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Formålet med et intervju er dermed å få informasjon om hvordan andre mennesker oppfatter sin livssituasjon eller synspunkter og perspektiver de har om et tema. Disse gjenfortellingene preges av

informantenes opplevelser og forståelse av det som tas opp i intervjusituasjonen og dermed kan informantens erfaringer, tanker og følelser komme frem (Thagaard, 2009). Intervju egner seg til den type informasjon jeg søker og gir meg mulighet til å gå i dybden på temaet. Forskningsintervju kan gjennomføres på ulike måter: ustrukturert, semistrukturert/ delvis strukturert eller strukturert. Ustrukturerte intervju er uformelle og har åpne spørsmål, med et på forhånd gitt tema. Semistrukturerte eller delvis strukturerte intervju har en overordnet intervjuguide og spørsmål og temaer, samt rekkefølge kan variere. I strukturerte intervju er både tema og spørsmål fastlagt på forhånd, og det er brukt svar alternativer som forsker krysser av for (Johannessen, et al., 2010). Her i denne oppgaven er det brukt semistrukturerte intervju. Det gav meg anledning til å bevege meg frem og tilbake i intervjuet, og jeg kunne utarbeide sentrale delemner under den overordna problemstillingen samtidig som jeg kunne be elevene om å utdype informasjonen mer. En intervjuguide vil ofte inneholde underpunkter eller underspørsmål for at forsker skal få utdypet og dekket temaene i intervjuet (Johannessen, et al., 2010).

3.5 Intervjuguide

Den teoretiske referanseramme som er brukt for å svare på problemstillingen er grunnlaget for intervjuguiden. Intervjuguiden er forskers hjelpemiddel i intervjusituasjonen og inneholder det en ønsker å analysere (Widerberg, 2001). Jeg brukt tre hovedteorier i studien: Det autoritative perspektivet (Baumrind 1971,1991), Piantas teori om relasjoner (1999) og Deci & Ryans (2000) motivasjonsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2005), i tillegg har jeg supplerende teorier. Ut fra disse tre hovedteoriene er hovedspørsmålene i intervjuguiden laget. I utarbeidelse av intervjuguide identifiseres sentrale delemener som inngår i den overordnede problemstillingen. Forsker kan spørre om temaene, men som regel er spørsmålene ment til å oppmuntre informanten til å komme med utdypende informasjon. Underpunkter eller underspørsmål skal hjelpe til med å få dekket eller utdypet temaene (Johannessen, et al., 2010). Jeg har flere underspørsmål under hvert tema. Disse ble brukt for å få informantene til å utdype temaene mer når det var behov for det og jeg opplevde de som nyttige.

Intervjuguiden ble utformet i tråd med Johannessen, et al.(2010) eksempel på intervjuguide (se vedlegg). Jeg starter med enn en *innledning* hvor prosjektet ble presentert. Videre ba jeg informantene fortelle litt om seg selv. Jeg stilte enkle fakta spørsmål for å få etablert en relasjon til informanten. *Introduksjonsspørsmål* som ble brukt for å belyse temaet. *Overgangsspørsmål* ble brukt som logiske forbindelser mellom hovedspørsmålene. *Nøkkelspørsmålene* er hovedspørsmålene og her ble halvparten av tiden brukt. *Kompliserte og*

sensitive spørsmål ble unngått. *Avslutningen* ble forberedt og informantene fikk beskjed om når det bare var to spørsmål igjen. De fikk i tillegg spørsmål om de hadde noe å tilføye eller si som ikke var kommet frem under intervjuet.

3.5.1 Prøveintervju

To prøveintervju ble gjort på en jente på 16 år og en gutt på 14. Dette var nyttig og jeg så at de fire første nøkkelspørsmålene fungerte bra, mens det siste spørsmålet om motivasjon måtte endres litt på og gjøres klarere. Her ble underspørsmålene bearbeidet fra det første prøveintervjuet til det andre.

3.6 Utvalg og rekruttering

Utvalget i studien er seks ungdomsskoleelever. Tre av informantene, en jente og to gutter går i 9.klasse og tre av informantene, to jenter og en gutt går i 10.klasse. De er elever på en 1-10 skole i Rogaland med ca. 270 elever. Det er et tilfeldig strategisk utvalg. Det vil si at forsker tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta i studien for å få de nødvendige opplysninger og velger ut personer i målgruppen som er hensiktsmessige (Johannessen, et al., 2010). Rekrutteringen av informantene ble gjort av rektor og rådgiver på den aktuelle skolen. Jeg tok selv kontakt med rektor og avtalte tid til intervju. Rektor på skolen fikk i god tid før intervjuene kopi av intervjuguide og informasjonsskriv/samtykkeerklæring. Det eneste kriteriet jeg gav var at de aktuelle informantene ville kunne delta i denne studien og ta intervjuet seriøst. En informant trakk seg rett før intervjuet. Ny informant fikk jeg etter en ukes tid.

3.7 Gjennomføring

Intervjuene ble gjort på den aktuelle skolen i skoletiden. De ble gjort i løpet av tre uker i februar måned. Jeg ble tildelt et kontor/ grupperom i administrasjonsfløyen. Jeg passet på og ikke sitte rett over for informanten. I stedet valgte jeg å sitte på skrå overfor dem slik at det ikke skulle føles som et forhør. Det gjorde at de som var spente slappet raskt av. Trening i å snakke med elever har jeg etter mange års praksis som lærer og kontaktlærer. I de fleste intervjuene småpratet jeg med informantene både før og etter intervjuet. Jeg presenterte formålet med intervjuet til informantene og hva de kunne bidra med. Videre poengterte jeg at de hadde mye kompetanse i det å være elev etter 9-10 år på skolen og at de visste mye om hvordan de mente lærere burde være. Det ble påpekt at deres svar bidro til forskning om emnet. Jeg viste til informasjonsskrivet om at det de sa da ble tatt opp på bånd og at det etter transkribering ville bli slettet. I tillegg påpekte jeg taushetsplikten min slik at de kunne snakke

fritt. Kontakten mellom intervjuer og informant er et metodisk poeng i intervjuer. Tillit og troverdighet gjør at informanten forteller åpent om sine erfaringer (Thagaard, 2009). Noen av informantene var synlig spente, men dette løsnet raskt. En satte seg med armene i kryss og hadde en mulig opposisjon til lærere og voksne, men også her løsnet armgripen etterhvert. Det var en god atmosfære under intervjuene og jeg poengterte at de var flinke til å svare. De kom med mange eksempler fra sin skolehverdag og flere ganger lo både de og jeg. Noen av informantene var veldig ivrige og hadde «mye på hjertet», en pratet mye og fort og andre tenkte lenge før de svarte og brukte god tid. Noen spørsmål måtte to av informantene tenke seg litt om på og en av informantene måtte jeg «lirke» informasjon fra på noen spørsmål. I de tilfellene var underspørsmålene i intervjuguiden nyttige. De fleste intervjuene tok ca. 40 minutt, et tok 70 min og et tok 35 min. Intervjuene ble tatt opp på iPod som jeg bevisst ikke la midt på bordet, men litt til siden for informanten. Dette for å unngå ubehag og følelse av forhør.

3.8 Transkribering

Intervjumaterialet ble transkribert kort tid etter det var gjennomført. Transkribering vil si at muntlig tale blir gjort om til skrevet tekst og intervjumaterialet blir klargjort til analyse (Johannessen, et al., 2010). All transkribering er gjort av meg personlig. Det var en tidkrevende prosess. Men det gjorde at jeg ble kjent med datamateriale og jeg så etter hvert kategorier i materialet. Tilsammen ble intervjuene 33 sider. Det lengste var på 7 sider og det korteste på 4,5 sider.

3.9 Etiske utfordringer

Virksomhet som får betydning og konsekvenser for andre mennesker må bedømmes ut fra etiske standarder. Det vil si hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Etiske utfordringer og problemstillinger oppstår når mennesker direkte berøres gjennom forskning. I datainnsamlingen vil dette spesielt oppstå og som forsker må en vurdere om temaet kan få konsekvenser for enkeltmennesker, grupper eller hele samfunn (Johannessen, et al., 2010). I dette studiet var det et poeng å ikke få data som involverer en tredje person. I dette studiet betyr det lærere de har eller har hatt. Navn og opplysninger er anonymisert slik at de ikke skal kunne identifiseres eller spores tilbake til informantene. Thagaard (2009) viser til tre etiske retningslinjer for studier som innebærer behandling av personopplysninger: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for å delta i forskning.

Alle informantene fikk i forkant av intervjuene informasjonsskriv/samtykkeerklæring. Disse ble sendt hjem til foreldrene som ranselpost og de ble undertegnet av informantene selv og foreldrene deres (se vedlegg). Konfidensialiteten av informasjonen og anonymisering av materialet ble påpekt i informasjonsskrivet/samtykkeerklæringen. Jeg som forsker har ansvar for at informantene ikke får konsekvenser ved å delta i forskningen. Det vil si at de ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger. Forskeren forplikter seg til å beskytte informantenes integritet gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Derfor er skolen og informantene anonymisert, slik at ikke noe skal kunne spores tilbake. I resultatdelen har lærere og ulike fag som informantene nevner derfor fått ulike bokstavnavn.

3.9.1 Godkjenning fra NSD

I følge lov om personopplysninger utløses meldeplikt dersom personopplysningene gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner (Johannessen, et al., 2010). Dette prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig data tjeneste (NSD) og godkjent 25.01.2012 (se vedlegg).

3.10 Datareduksjon, analyse og fortolkning av data fra intervju

Johannessen et al. (2010) viser til at det er noen forskjeller mellom analyse og fortolkning i kvalitative studier, selv om de ofte glir over i hverandre. Når vi analyserer deler vi opp i biter eller elementer, og når forsker har analysert trekkes en konklusjon som svarer til problemstillingen. Tolking vil si å sette noe i en større sammenheng og dreier seg om å få tak i den mening som ikke er helt klar.

Jeg har valgt å analysere etter Johannessen et al. (2010) som viser til to hensikter med å analysere data. Først å *organisere data etter tema*. Her har jeg brukt intervjuguiden som et utgangspunkt i resultatdelen og sammenlignet svarene fra informantene i hvert nøkkelspørsmål/tema. Neste steg er å *analysere og tolke* hvor temaer og mønster i datamaterialet kommuniseres gjennom rapportering. Mason (2002) i Johannesen et al. (2010) viser til tre måter å organisere kvalitative data på: Tverrsnittbasert og kategoribasert inndeling, kontekstuell dataorganisering og bruk av diagrammer og tabeller. Her brukes den første. I tverrsnittbaserte inndelinger brukes indeksering. Det vil si at det settes merkelapper på setninger eller avsnitt som gjør det mulig å identifisere og finne igjen spesielle temaer i data materialet. Det er det gjort her. Dette kan også kalles kategorisering fordi indekssystemet ender opp i en form for kategorisering. Kategori defineres som en gruppe som har felles trekk eller er like. Kategorier brukes systematisk og konsekvent. En måte å kategorisere på er å

kode. Det vil si å ende opp med flere kategorier på same tekst, eller flere nivåer av kategorier. Her er dataene lest *fortolkende*, og jeg har prøvd å finne ut hva det betyr.

Fortolkning er et trekk i kvalitativ analyse, og det innebærer å se delene i materialet i lys av andre deler og i lys av helheten som kommer frem i datamaterialet. Ting settes i sammenheng som gjør at en forstår hvilken betydning som skal tillegges det som undersøkes (Johannessen, et al., 2010). Hermeneutikk betyr læren om fortolkning av tekster. Samtale og tekst spiller en vesentlig rolle i denne tradisjonen, og det legges vekt på tolkerens forkunnskap om teksten tema. Formålet er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale, et al., 2009). Dermed kan en si at denne studien har et hermeneutisk perspektiv.

3.11 Evaluering i kvalitativ forskning

I kvantitativ forskning brukes begrepet reliabilitet og ulike validitetsformer som kriterier på kvalitet. Disse begrepene blir også brukt av Yin (2008) for gyldighet i kvalitative data. Guba og Lincoln (1985,1989) derimot bruker begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet som mål på kvalitet i kvalitative undersøkelsesopplegg og de mener at kvalitativ forskning må vurderes på en annen måte (Johannessen, et al., 2010).

3.11.1 Pålitelighet

Johannessen, et al. (2010) bruker begrepet pålitelighet og viser til at forsker kan styrke påliteligheten ved å gi leseren en beskrivelse av konteksten som er åpen og detaljert under hele forskningsprosessen. Dette prosjektet har bare en forsker, men resultater og forskningsprosessen blir diskutert med veileder og medstudenter. Åpenhet omkring forskningsprosessen gir jeg gjennom denne metodedelen, og det er min oppfatning at informantene var åpne og ærlige under intervjuet. Informantene brukte også mange eksempler i forhold til spørsmålene i intervjuguiden og dermed konkretiserte de erfaringene sine til temaet. Påliteligheten kan styrkes ved at forsker legger vekt på hensiktsmessige kriterier for evaluering. Da vi inne på troverdighet (intern validitet) og bekreftbarhet (ekstern validitet) (Johannessen, et al., 2010).

3.11.2 Troverdighet

Tror forskerne at de måler det de måler? Dette blir betegnet som intern validitet og er en vanlig definisjon i kvantitativ forskning. Bruker vi denne definisjonen kan ikke kvalitativ forskning sies å være valid, fordi den ikke kan måles. I kvalitativ forskning handler validitet om framgangsmåten og om de funnene en gjør på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen, et al., 2010). Metoden som her er brukt

er intervju, og den ble valgt fordi den i følge Kvale, et al. (2009) forsøker å forstå verden sett med intervjuerens øyne. Det er også formålet med studien. Som nevnt i 3.6 ble båndopptaker brukt under intervjuene for å sikre det videre grunnlaget for transkribering. I følge Thagaard (2009) sikrer vi da informasjonen informantene formidler. Grunnlaget for intervjuguiden ble hentet i teorikapittelet i oppgaven og er dermed et grunnlag for de data som jeg måtte finne. I analyseprosessen gjør jeg rede for mine tolkinger og bruker teorien i studien for å gjøre dem troverdige. Silvermann (2006) i Thagaard (2009) bruker begrepet gjennomsiktighet.

Gjennomsiktighet vil si at forskeren redegjør for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner som en kommer frem til. Jeg som forsker har en forforståelse etter 18 år, og det vil påvirke min måte å tolke denne type data denne type data. Data er avhengig av forforståelse og forskers forforståelse vil påvirke hva forskeren observerer og videre hvordan de vektlegges og tolkes (Johannessen, et al., 2010). I så måte er det min oppfatning at min praktiske erfaring gjennom 18 år i skolen kan styrke troverdigheten til vektlegging og tolking av data. Dette utdypes mer under mulige feilkilder under punkt 3.10.

3.11.3 Overførbarhet

Kan resultatet overføres til lignende fenomen? I kvalitative undersøkelser snakker vi om overføring i stedet for generalisering. Generalisering gir assosiasjoner til kvantitativ forskning. Overførbarhet betegnes også som ekstern validitet fordi den kan være gyldig i andre sammenhenger (Johannessen, et al., 2010; Thagaard, 2009).

Lesergeneralisering er et begrep som vil være aktuell i denne sammenheng. Hvis lærere eller andre som jobber i ungdomsskoler eller lignende institusjoner, tenker at dette kan gjelde mine elever og min skole snakker vi om lesergeneralisering. Resultatdelen i studien gir fyldige sitater av hvordan informantene forstår temaet, og dermed kan leseren identifisere og vurdere om det gjelder for dem. Hvis det er grad av gjenkjenning har studien en *overføringsverdi*.

3.11.4 Bekreftbarhet

Jeg har forsøkt å gjøre oppgaven bekræftbar gjennom å opprettholde troverdighet i oppgaven. Bekreftbarhet kan styrkes dersom forskers tolkinger støttes av annen litteratur og eventuelt informantene i undersøkelsen. Bekreftbarhet vil si objektivitet i kvalitativ forskning og selvkritikk til egen undersøkelse og ulike muligheter som kan påvirke tolking og tilnærming (Johannessen, et al., 2010). I denne studien kan funnene knyttes og støttes til relevant teori og de ulike mulighetene som kan påvirke objektiviteten er blitt drøftet.

3.12 Mulige feiltolkinger

Jeg har som tidligere nevnt jobbet som lærer i 18 år. Det vil si at jeg kjenner felten godt. Det vil gi meg en forforståelse, og det er mulig at det kan hindre meg fra å se det som jeg burde sett. Kanskje en som ikke er i dette fagfeltet ville tolke resultatene annerledes. Thagaard (2009) skriver at en forsker vil utvikle en forforståelse som er basert på interaksjon mellom tendensene i data, forskers forforståelse og forskers faglige forankring. Johannessen et al. (2010) definerer forforståelse som noe alle mennesker møter verden med, kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, og dette bruker vi til å tolke det som skjer rundt oss med. Forforståelsen er nødvendig for å forstå virkeligheten. Tiden jeg har til bruk i dette prosjektet er relativt knapp, det kan også være en mulig feilkilde og hindre meg fra å se ting jeg burde ha sett.

4. RESULTAT

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra de seks intervjuene som jeg har gjort. De vil bli presentert i kategorier med intervjuguiden som utgangspunkt. Johannessen et al. (2010) kaller dette tverrsnitt basert og kategoribasert inndeling. Det er vanlig å bruke intervjuguiden som et utgangspunkt. Formålet er å beskrive og tolke informantenes svar. Informantene har fått kodene informant A, B, C, D, E og F. Først vil jeg presentere informantene slik de forteller om seg selv i starten på intervjuet. Deretter presenteres de sentrale temaene. Informasjon som ikke var relevant i forhold til problemstillingen er tatt bort. Jeg har valgt å gjengi mye av den transkriberte teksten til informantene, for at lesere av oppgaven skal kunne komme tettere på materialet, og dermed har resultatdelen narrative innslag. De gir også et godt innblikk i hvordan ungdom tenker i forhold til temaet og et innblikk i ungdomsskoleeleven som kultur og gruppe. Intervjuguiden er inndelt etter disse temaene. Spørsmål fem og seks i intervjuguiden ble slått sammen. Tema 4.2 og 4.3 overlapper hverandre litt. I tema nr. 4.2 er det selve beskrivelsen av begrepet som informantene gir som det blir lagt vekt på, mens i nr. 4.3 går beskrivelsene på selve relasjon. Kategoriene som kom frem under temaene er markert med fet skrift.

4.1 Innledning: Informantene beskriver seg selv som elev.

4.2 Beskrivelser av en omsorgsfull/støttende lærer.

4.3 Informantenes betraktninger på relasjonen mellom lærer - elev.

4.4 Betydning karakterer har i relasjonen lærer-elev.

4.5 Betydning av omsorg/støtte i elevens skolearbeid og læringsmiljø.

4.6 Betydningen lærer - elev relasjonen og motivasjon.

4.1 Innledning: Informantene beskriver seg selv som elev

Formålet med å presentere det slik er å gi et lite innblikk i informantenes livsverden og hvordan de ser på seg selv. Her ba jeg eleven beskrive seg selv som elev og hvilke fag de liker. Direkte tale er i skråskrift, og pauser er markert med prikker.

Informant A er en jente i 10.klasse og hun beskriver seg selv slik: *«Jeg er i forandring som elev fra dag til dag. Noen dager er jeg stille og andre dager er jeg aktiv. Alt etter hva dag jeg har. Jeg er egentlig ganske sosial av meg. Setter meg ikke alene liksom. Har mange venner. Hvordan jeg fungerer faglig er... alt etter hvilket fag jeg har. Har veldig mye å si hvilken*

lærer jeg har. Jeg er ... vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det. Hvis jeg merker at jeg ikke liker læreren og han ikke liker meg, får jeg ikke motivasjon til å jobbe. Dette viser igjen på resultatene og karakterene jeg får i de ulike fagene Jeg liker best matte og naturfag... Jeg har egentlig ingen fag jeg ikke liker.

Informant B er en jente i 10.klasse og hun beskriver seg selv slik: «Jeg hører ganske godt etter og følger mye med i timene. Respekterer lærerne ganske mye... får gode resultat ut av det. Har godt miljø i klassen og kan snakke med alle. Alle tar i mot hverandre. Liker meg på skolen... ser på meg selv som en seriøs elev. Kan tulle mye, men får med meg det jeg må. Har lyst å gå ganske mye videre... og føler jeg har godt forhold til læreren min. Venner er helt greit. Jeg liker godt naturfag, KUH og mat og helse. Norsk og historie og ... der vi diskuterer tekster... og RLE når vi diskuterer... litt gym og».

Informant C er en gutt i 9.klasse og han beskriver seg selv slik: «Tror jeg er en helt grei elev. Blitt litt verre i det siste. Er litt lei av skolen. Får stort sett 5-ere da, må vel nesten si at jeg er en faglig sterk elev. Er litt lei nå, blir litt lei etter hvert... har hørt det før. Alt er bare repetisjon. Lærer omtrent ikke noe nytt. Blir litt lei av det. Jeg liker meg på skolen. Har et greit forhold til læreren min... Har vel det. Har venner... men er mye på internettet da... spiller og er på Facebook og Skype».

Informant D er en gutt i 9.klasse og han beskriver seg selv slik: «På gode dager er jeg aktiv og muntlig i timene. Jeg er sosial. Jeg er veldig engasjert. ..liker meg på skolen. Jeg liker best de muntlige fagene. Norsk, samfunn, historie og KUH... liker perspektiv tegning.

Informant E er en jente i 9.klasse og hun beskriver seg selv slik: «Det varierer jo... Jeg jobber hardt, gjør lekser ... gjør det bra på prøver. Konsentrere meg i timene... er med i timen. Prøver å gjøre det beste ut av dagene og timene. Liker meg på skolen. Har godt forhold til læreren min... Det går helt greit. Venner går også fint. Jeg liker historie og samfunn og RLE og litt språk... ikke så mye matte og sånn».

Informant F er en gutt i 10.klasse og han beskriver seg selv slik: «Jeg kan beskrive meg som elev som vanskelig til tider. Ikke misforstå når jeg sier det, men jeg kan ha litt slit med å komme i gang og kan være vanskelig å ha med å gjøre hvis...øh... hvis... at jeg ikke kjenner eller liker oppgaven. Da... da kan det ta litt tid å komme i gang. Jeg trenger en lærer jeg kjenner og en lærer jeg stoler på... liker matte og naturfag og trives veldig godt på skolen. Liker ungdomskolen bedre enn barnetrinnet... har faktisk et godt forhold til lærerne her i

forhold til barneskolen. Her er jeg blitt bedre kjent, bedre enn sju år på barneskolen. Lærerne her forstår meg bedre og de bruker mere tid på å hjelpe meg».

4.2. Beskrivelser av en omsorgsfull/støttende lærer

Her var formålet å få informantene til å tenke igjennom hvordan en omsorgsfull/støttende lærer er, hva de legger i begrepet og hvordan de mener omsorg/støtte fungerer i forhold til klasseledelse.

Forståelsesfulle. Fem informanter beskriver omsorgsfulle/støttende lærere som forståelsesfulle. Informant A sier at lærerne bør være forståelsesfulle og de må snakke sammen. Hun mener det vil si å ikke for eksempel legge to prøver på samme dag og at de ikke bare må gi haugevis med lekser for det har de så mye av.

Bryr seg og spør. Alle informantene sier at omsorgsfulle lærere bryr seg om elevene sine. Da mener de at lærerne bør spør dem hvordan de har det og at de tar eleven på alvor hvis det er et problem.

Informant E sier: *«En lærer som bryr seg prøver å gjøre det beste for deg og kanskje snakker med deg på tomannshånd og tar deg ut og prøver å snakke... og... Vet at de bryr seg om meg når de spør... og for det hvis de ikke spør så føler du ikke at de bryr seg. Det er viktig at de spør.»*

Informant F sier: *«De må forstå oss på en menneskelig måte, ikke en pedagogisk nedskrevet måte... når jeg trenger hjelp, trenger jeg folk som snakker... at det er menneskelig, ja at de er menneskelige... er medmenneske».*

Spør. Oppmerksom. Villig til å hjelpe. Informant B sier at når de spør vet hun de bryr deg og vil hennes beste, og at lærere som bryr seg spør og godtar det hun sier og gjør. Informant D sier han vet at læreren bryr seg når han er oppmerksom når han snakker og at han er villig til å hjelpe.

Informant E sier: *«Jeg forstår støtte som at de kan hjelpe deg hvis noe skjer hjemme, at de hjelper deg og støtter på en måte, på en måte få snakket om det... slik at det kan ordne seg for eleven. På en måte gjør det som trengs for at det skal bli bedre».*

Informant A sier: *«Omsorgsfulle lærere viser at de bryr seg. Hvis læreren merker at noen har en dårlig dag eller et eller annet kan han ta de ut og snakke med deg og høre hva det er og om det går bra... merker på en person om han bryr seg... viser at han er her og at han bryr seg... gir små hint» .*

Spør. Aksepterende og forståelsesfulle. Entusiastisk. Bry seg. Like jobben og elevene.

Informant B og D støtter at omsorgsfulle/støttende lærere spør hvordan de har det. De sier de er omsorgsfulle, aksepterende og forståelsesfulle. Informant A sier videre: *«En støttende lærer er en som eleven føler de kan komme og snakke med hvis det er noe... at ikke det blir sånn at folk ikke tør å si noe. Informant C sier: «Det må jo være_entusiastisk og da. Han må like det han holder på med. Må like elevene sine også da. Det er viktig. Må være omsorgsfull og tenke på elevene sine. Det er jo litt logisk. De må bry seg litt om elevene sine... ja sånn litt iallfall.»*

Skiller mellom omsorg og støtte. Informant B skiller mellom omsorg og støtte. Det er det flere informanter som gjør. I tillegg legger de en faglig vinkling i begrepet.

Informant B sier: *... Omsorgsfull betyr at klassestyrer spør hvordan jeg har det, på fritida og sånn..og når jeg har vært syk... merker at de bryr seg om meg. ... Støtte betyr hvis du sliter i et fag, at de hjelper deg og støtter deg videre og at du kanskje får det litt ekstra hjelp... ganske mye støtte i det».* Dette sier også informant D: *«En som klarer å observere liksom om elever klare det eller ikke liksom, uten at de rekker opp. En som kan forklare det meste ...».*

Informant F bekrefter dette synet og sier: *«Støtte er et helt annet ord. Du kan støtte noen uten å være omsorgsfull... Du kan føler at lærere bryr seg. Du føler et varmt eller kaldt sinn.. Det er noe med kroppsspråket til lærer X som får deg til å føle at ha er der for deg at han hjelper. Han tar oss på skulderen. Det gjør lærer Y også».*

Streng og snill. Alle informantene sier lærerne bør være en blanding mellom streng og snill. Informant C sier: *«Læreren må være litt autoritet da ... må være litt sjef og vise at han er sjef. Men må ikke følge reglene sånn skikkelig stramt... slik at han blir skikkelig tørr. Han må være sånn... det har noe med respekt og disiplin å gjøre. Hvis du gir elevene lov til alt uansett så tar de det privilegiet og da kan jeg gjøre uansett hva fordi jeg har lov av læreren..., men hvis du har litt disiplin... så ikke sant. Han må være snill utenom også, men må vise hvor grensenene går tidlig. En kombinasjon av snill og autoritær... den gylne mellom vei.. som Gandhi sier».*

Informant B sier: *«For å få kontroll må en lærer få respekt, vise at han er sjefen og samtidig må han vise respekt for oss. Blir liksom en gyllen grense».* Informant F kaller dette en slags «onkel» versjon og mener det er litt kjekk og autoritær på samme tid.

Respekt og tillit. Respekt er et ord som går igjen hos alle informantene. I begrepet legger de at lærerne oppfører seg voksent, er til å stole på og at de ser elevene. Tillit er også et ord som

går igjen hos alle informantene og da tenker de på at lærerne er til å stole på, at bryr seg og holder det de lover.

4.2.1 Oppsummering

Omsorgsfulle/støttende lærere blir forstått som forståelsesfulle og alle informantene bruker begrepet «bryr seg». «Bryr seg» definerer de som at lærerne spør hvordan de har det, at de er medmenneskelige og villige til å hjelpe. Videre at de gir elevene små hint, spør om det går bra og snakker med elevene sine. Flere av informantene forstår støtte som faglig støtte og oppfatter dette som et annet ord enn omsorgsfull. Alle informantene peker på at de liker at lærerne er en blanding av streng og snill, og begrunner svarene sine. Respekt og tillit er også ord som blir brukt for å beskrive omsorg/støtte.

4.3 Informantenes betraktninger på en god relasjon mellom lærer -elev

Her var formålet at informanten skulle tenke igjennom hvordan relasjonen mellom lærer og elev bør være og hvordan de forstår at lærere viser dem omsorg. De starter med å beskrive en slags «ideal» lærer og kjennetegn på en god relasjon.

Humor. Fire av informantene sier at det er viktig at lærerne har humor. To av informantene mener det er kjekt når humor brukes i undervisningen også. Informant C sier: *«De må fremstille budskapet sitt på en litt løyen(morsom) måte slik at folk følger med liksom.. eller en entusiastisk måte slik at folk følger med... og at folk gidder å høre på de. Det er ikke alle så flinke til. Det blir veldig tørt og kjedelig... må ha litt humor»*. Informant D sier: *«Jeg liker lærere som har humor. De må ha litt sans for humor»*.

Stole på. Trygg. Venn. Gjensidig respekt. Videre fremheves betydningen av å stole på læreren, at det vises respekt, være en venn og at de kan snakke med læreren om det meste. Informant A og E sier : *«..at du kan stole på læreren...og du må kunne føle deg trygg blant læreren...komme til han hvis du har problemer...eller hvis du har meninger om ting... og læreren skal akseptere det at folk har forskjellige meninger»*.

Informant F sier: *« Det må være en lærer som er med klassen. Kan ikke være for personlig. Siden da tar du vekk igjen det som vil få deg til å lære noe. Med klassen vil si være venn... stå med oss, holde ting på et nivå som gjør at vi følger med.. Lærere som er med oss og selv om de er lærere. Det liker jeg. Kjenner at han er der for oss. Han hjelper oss i timene og du kan ta fatt i de i gangen og de hjelper. Lærer som er der og gjør så godt de kan»*.

Informant B sier: «...og respekterer alle like mye...jeg respekterer ikke de hvis de ikke viser meg respekt». Informant D sier at de må kunne ha en åpen samtale om hva som helst og diskutere mye. Informant A sier: *At de kan stole på hverandre og at de kan på en måte kan komme til hverandre. Men lærerne skal ikke på en måte legge seg for mye opp i ting som skjer uten om skolen.*

Faglig kompetanse hos læreren. Alle informantene har synspunkt på lærernes faglige kompetanse og informant D fremhever at lærerne må kunne faget. Informant E sier: ... «*En ideal lærer er en lærer som vet hva som er best for enkelt elever og kan legge et opplegg... på en måte som kan utvikle enkelt elever bra.. men fortsatt klare å legge opp et opplegg til hele klassen og holde styr på den.. Snakke og spør.. for hvis ikke vet du jo ikke hvordan en elev lærer best... eller hvordan de jobber best. Liker lærer som har kjekke ting som du lærer mye av og ikke bare jobber i boka. At de er litt kreative og finner på litt nye ting. Liker både når de er seriøse og morsomme*».

Informant B sier: «*At han kan svare på faglige spørsmål. Litt kjedelig hvis læreren ikke kan svare på faglige spørsmål og må være grei og litt løyen. Må kunne svare på spørsmålene vi stiller. Liker ikke hvis de ikke kan det... også hm.. litt varierte læremåte.*

Informant A sier: «*I undervisningen bør de være så.. at de varierer måten å undervise på.. har struktur på undervisningen, varierer måten å undervise på og at det ikke bare blir snakking og jobbing og at vi er aktive på en måte.* Informant C sier: «*Må kunne det de holder på med faglig. Det er viktig*».

Godt forhold til lærere fra barneskolen. Alle informantene beskriver lærerne de husker fra barneskolen som de husker at de hadde et godt forhold til. Informant A sier at denne læreren alltid pratet med dem og var snill og grei. Informant B sier det samme og legger til at hun hadde kontroll og de kunne fortelle alt til henne. Informant D forteller om en lærer hun likte spesielt godt og dette fordi hun var omsorgsfull, streng og snill. De andre informantene bekrefter dette og nevner lærere som de likte fordi de brydde seg, de hørte på hva de hadde å si og forsto.

Negativt for relasjonen. Uenigheter mellom lærer og elev. Stressa lærere. Lekser. Ikke bryr seg. Tar opp personlige ting i fellesskap. På spørsmål om hva som kan være skadelig for relasjonen og hva de misliker lærerne gjør, svarer flere at de misliker når det er uenigheter mellom lærer og elev og at de tror det kan være skadelig for relasjonen. Andre nevner trivielle ting som at lærerne tar mobiler og iPoder. Informant A: «*Liker ikke når lærerne stresser. Da*

blir jeg og stressa. Da får jeg ikke til noen ting. Liker best når de holder litt roen ... Liker ikke hvis de legger seg sykt mye opp i opp i hva jeg gjør på fritiden. Synes ikke læreren skal det. Det er elevene sitt valg... Hvis de tar opp noe i en time eller noe sånn.. som er mellom deg og læreren foran klassen. Det liker jeg ikke. Det er respektløst å ta det opp å forandre andre..

Informant B sier: Misliker når det er så usannsynlig mye lekser og når de ikke kommuniserer og vi får to prøver på en dag. Liker ikke hvis de vet at en elev har et problem og de driter i det. Hvis noen har lærevansker og de bare driter i det og kjører på. Liker best at de gjør slik at alle henger med...Hater når de legger skylden på oss når det er noe de har gjort. Hvis en elev slutter å jobbe eller hvis en lærer på en måte legger merke til andre. Og ikke bryr seg så mye mer.. det kan være skadelig for relasjonen».

Informant sier C: «Misliker at lærerne gir oss lekser. Det er jeg lei av etterhvert. Informant D sier: Jeg liker ikke når lærere kjeft på hele klassen. Det er dårlig hvis hele gruppen får kjeft hvis det er en som har rota det til. ..Hater når læreren ikke ser meg når jeg har hatt hånda oppe lenge og så tar plutselig en annen hånda opp og han får svare. Det er irriterende og jeg blir irritert på den læreren.

Informant E sier: «Misliker når lærere gir oss lekser i helgene. Tror forholdet mellom lærer og elev kan bli ødelagt av uenigheter om lekser eller prøver eller læringen generelt».

Informant F sier: ... Liker ikke når de leker dritt kule. Relasjonen kan bli ødelagt av uenigheter og at læreren tar opp personlige ting i timene. Det er veldig ødeleggende».

Anerkjennelse. Alle informantene sier at de føler at lærere bryr seg om dem og anerkjenner dem. Dette tolker de gjennom kroppsspråk og små kommentarer. Alle informantene nevner lærere på skolen de har et godt forhold til.

Informant F sier: «Ser det på smil.. en lærer blir glad når jeg tar kontakt. Hun smiler til meg. Ser det i øynene og på kroppsspråket. Hun har lave skuldre for å si det sånn. Virker som de liker å snakke med deg. Er tilfreds... Lærer Y trenger du ikke tyde... han tar deg på skulderen sier navnet mitt og sier han er stolt av meg... er veldig åpen.. det digger jeg... lærerne bør gi oss ros ...det gir oss motivasjon..»

Informant B sier: «En lærer C spør alltid hvordan vi har det. Hun forstår alle like godt og forstår alt på ein måte.. Viser oss det med smil.. sitter alltid og smiler. Hun virker som hun vil være som oss, men samtidig er hun den voksne. Hvis vi tuller med henne tuller hun tilbake».

Informant D sier: *«Vet at de liker meg når... de stopper litt og prater.. og ikke ser surt på deg. Jeg får klapp på skulderen eller nikk fra læreren. De bør vise anerkjennelse ved at de er snille. Jeg liker å få ros.*

Informant E sier: *«Vet at de liker meg når de tar litt i og er streng mot meg hvis jeg ikke oppfører meg. Og prøver å forstå situasjonen din og hjelper deg hvis det er noe som påvirker deg til å oppføre deg sånn... Kan vise det med smil og sånn».*

Informant A og C sier at de vet at klassestyreren hadde hjulpet dem om noe hadde skjedd. Dette synet deler informant D som legger til at hvis du sliter i et fag får du hjelp hvis du trenger det. Informant B sier: *«Anerkjenner meg med tilbakemeldinger på ting jeg gjør... oppmuntrer på ting som er bra. Oppmuntrer til å fortsette. Ros gjør meg glad».*

Læreren er en venn, men ikke en bestevenn. Samtlige informanter sier at læreren er en venn. De beskriver forholdet som et slags vennskap, men alle viser til at læreren er den voksne i forholdet. Informant C sier: *« Kan være venn med en lærer.. kanskje, men ikke bestevenner. Det må være en du kan snakke med. Læreren kan jo ikke hate elevene sine eller elevene hate læreren. Det blir liksom litt feil det.* Informant E sier det nesten det samme: *«Læreren kan være en god venn, men ikke en altfor god venn, men de kan være en venn som stiller opp for deg og.. de er jo et voksent menneske og de har jo et visst ansvar for å ta hensyn til elevene... så da er det litt lettere å være en venn enn bare en voksen som du snakker med».*

Tilhørighet. Informant B, C, D og E sier de føler mest tilhørighet til klassestyreren sin. Informant A og F sier de føler mest tilhørighet til lærere de beskriver som de har et godt forhold til. Alle sier de har tilhørighet til lærere på skolen.

Alle informantene treffer klassestyreren sin mellom 6-10 timer i uka og antall elever i klassene er mellom 22-24. Informantene sier de har 6 -7 ulike lærer.

Lite alene med lærer. Alle informantene sier at de er lite alene med læreren sin. De nevner fagsamtaler som de har to ganger i året. Her snakker de om trivsel, faglig og sosialt, og karakterer. Fem informanter sier det er «kjekt» å være alene med læreren.

Informant A beskriver det slik: *«Liker å være alene med klassestyreren min... er kjekk å snakke med... Tror dette har noe for seg. Går på «Connection» mellom lærer og elev og hvor godt forhold de har... merker fort om du får connection og klarer å snakke med en lærer. Merker at du får kontakt. Får kontakt når de bryr seg om meg og forstår meg».*

Informant F bekrefter dette synet og sier: «*Tror det er viktig at elev og lærer snakker under fire øyne*»

Informant B sier at hun liker når hun er alene med læreren sin og han spør henne hvordan hun har det. Da vet hun at han bryr seg sier hun. Informant C og D sier det er lurt å ha elevsamtaler, men det er når de treffer læreren alene i gangen eller i friminuttene de føler at de blir kjent.

4.3.1 Oppsummering

Beskrivelsene informantene gir på hvordan de ønsker seg en ideal lærer er alle innenfor begrepet omsorg/støtte. De bruker ord som: humor, kan stole på læreren, trygg, akseptere, lærere som er med klassen, være venn med oss selv om de er lærere, hjelper oss, respekterer oss, kan ha åpen samtale med og stole på. Alle informantene har meninger om den faglige kompetansen til lærerne, og de må kunne faget sitt og variere arbeidsmåtene. Alle husker lærere fra barneskolen de likte godt og de beskrives som omsorgsfulle og strenge. Det de misliker hos lærerne, er det motsatte av hvordan de beskriver et godt forhold. De sier de misliker å bli oversett og at læreren ikke bryr seg. Mye lekser nevnes av fire informanter som noe de misliker.

Anerkjennelse tolker elevene gjennom kroppsspråk. De bruker begrep at de smiler, får nikk, klapp på skulderen. En informant sier han digger det. De nevner at ros og oppmuntring gjør dem gjør dem glad, og de mener at de får hjelp både faglig og sosialt hvis de trenger det. Informantene beskriver lærere som venner, men det er læreren som er den voksne i forholdet. Fire av informantene sier de føler tilhørighet til klassestyreren sin. Tiden informantene rapporterer de har sammen med klassestyrer er mellom 6-10 timer i uka og det er mellom 22-24 elever i klassene. De forteller at de er lite alene med læreren sin, men to informanter sier de blir best kjent når de er alene med læreren utenom elevsamtalene.

4.4 Betydning karakterer har i relasjonen lærer- elev.

Her var formålet å se på om informantene mener at karakterer betyr noe for relasjonen mellom lærer og elev og hvordan de kan få mest mulig faglig støtte. Videre om de mener relasjonen lærer-elev er viktig for elevenes læring. Her er også et av underspørsmålene om de har et annet forhold til ungdomsskolelæreren enn barneskolelæreren.

Dårlig karakter på enkelt arbeid. Fire informanter sier at om de får dårlig karakter på et enkelt arbeid de har gjort, er det deres egen skyld og at det er fortjent. Det går ikke utover forholdet lærer elev. Informant F sier: «*Hvis en lærer har gitt meg en dårlig karakter betyr*

ikke det noe i forholdet mellom meg og læreren. Jeg vet jo at læreren har gjort jobben sin...og jeg dømmer han ikke ut fra det. Jeg dømmer personer etter personer...og jobb etter jobb».

Informant A sier: «*Hvis karakteren er dårlig og fortjent vet du det selv*». Informant B og E støtter dette og sier: «*Hvis det er fortjent er det min feil*». Informant E: «*Jeg blir ikke sur på læreren hvis jeg får dårlig karakter på et arbeid...jeg blir sur på meg selv, fordi jeg kunne gjort mer, enn det jeg gjorde. Føler at jeg må gjøre alt jeg kan for å fortjene en karakter.... Læreren vil jo ikke gi dem dårlige karakterer, prøver bare å hjelpe dem til å få bedre., men når de ikke er villige så er det ikke så lett...».*

Liker ikke fag de får dårlig karakter i og/eller liker ikke læreren. Flere av informantene viser også til to vinklinger i forhold til karakter. De liker ikke fag som de får dårlig karakter i, og det har å gjøre med at de ikke liker faget og/eller de tror læreren ikke liker dem som ikke får gode karakter i faget deres. Informant C og E sier: «*Føler karakter spiller inn i forholdet mellom lærer og elev, spesielt fra læreren sin side eller kanskje begge sin side. Hvis en elev har dårlig karakter kan det bety at han ikke liker faget, eller ikke liker læreren. Lærere har en tendens til å ikke like elever som ikke liker faget deres. Hvis jeg har fått en dårlig karakter på et arbeid betyr det ikke noe egentlig i forhold til den lærer...jeg burde i hvert fall si det. Det betyr heller at jeg er litt lei av det faget. ».*

Informant E: «*Hvis eleven ikke er så veldig god på skolen og føler at læreren på en måte vil ødelegge for dem hele veien med å gi dem dårlig karakter. Da blir eleven sur og liker ikke så spesielt godt den læreren.*

Informant B : «*Hvis en lærer gir samme dårlig karakter uansett så liker du ikke den lærer etterhvert. Det beste er at de gir karakter ut fra sånn du gjør det. Noen er veldig strenge og gir samme karakter hele tiden. Enten jobber du hardere eller så gidder du ikke mer fordi du blir så lei*».

Informant A sier: «*Det er noen personer i klassen som føler de har fått samme karakteren hele tiden, uansett hvor mye de jobber. Har på en måte prøvd å utvikle seg og øvd og får samme karakteren som sist gang. Det går utover forholdet til læreren. ..føler ikke det er rettferdig*». Informant F sier: «*Du liker jo selvfølgelig fag du har bedre karakter i. Noen lærere oppfører seg annerledes med elever som er gode faglig enn en uten. Han er mere.. faglig streng mot de som får litt lavere karakter*».

Faglig støtte. Fem informanter mener at lærerne kan gi dem faglig støtte ved å hjelpe når de støter på faglige vansker, men informant C sier: «*Hvis vi sliter faglig vet jeg ikke hvordan lærer best mulig skal hjelpe. Har aldri hatt det problemet. Har vært heldig sånn*».

Relasjonen lærer og elev er viktig for læringen. Alle informantene tror at forholdet lærer og elev er viktig for læringen til elevene. Informant A sier: «*Trur dette har med mange ting å gjøre. Må like læreren som person og måten de underviser på. Det henger litt i sammen*».

Informant D sier: «*Elevene vil gjøre det bra for at læreren skal bli imponert og sånn. Jeg tror ikke eleven vil ødelegge det forholdet. Tror eleven vil ha at godt forhold til læreren*».

Informant F sier: «*Jeg er mer villig til å følge med i timene til lærere jeg liker..enn de jeg ikke liker... men liker du ikke noen, så liker du ikke noen....handlingene er innebygd i følelsessystemet til en person.*

Ulik relasjon. Alle informantene mener at forholdet de har til ungdomsskolelærerne er annerledes enn det er på barnetrinnet. De ser på omsorgen på barnetrinnet og omsorgen på ungdomstrinnet som forskjellig og de mener det er mer omsorg på barnetrinnet fordi elevene er yngre. Informant B sier: «*Forholdet til barneskole lærer er annerledes. Der synger vi sanger og sånn. Det gjør vi ikke nå. Nå er vi mye voksne..de kan ikke ta oss på fanget nå. hi.hi..*».

Dette synet støttes av alle informantene C sier: «*Forholdet til ungdomsskole læreren er annerledes enn det er på barnetrinnet egentlig. Når barneskolelærer kommer på ungdomstrinnet synes du han blir helt merkelig. Barneskole læreren er ..nå synes jeg de er litt mer irriterende. De var kjekke på barneskolen. De er litt mer på det der å like elevene sine. Men de har jo unger også. Ungene lager ikke alltid bråk med vilje. På ungdomskolen er det litt mer sånn at du bråker fordi du ikke liker læreren eller sånt. På barnetrinnet er det liksom noe litt annet.. det blir liksom at de passer mye mere på elevene, du er mye mer sammen med de. De viser kanskje mer omsorg. På ungdomstrinnet er de mer opptatt av at elevene skal følge med. Der er mer opptatt av fag virker det som. Det er mindre sang på ungdomskolen. Ikke at jeg savner det.. hi.hi... de fjerner allslags sånne aktiviteter på ungdomsskolen. Det blir mindre og mindre og så forsvinner det til slutt*».

Informant A sier: «*Føler at forholdet til ungdomsskole lærerne er annerledes enn barne skolen. Bli litt mer seriøst på ungdomsskolen. Seriøst fordi vi skal videre i livet. På barneskolen er læreren der hele tiden og skal hjelpe, mens nå må du ta mer ansvar selv. Tror at det har noe med deg selv å gjøre at du er mere voksen*».

4.4.1 Oppsummering

Informantene mener at karakterer ikke spiller inn i forholdet informantene har til lærerne hvis de får dårlig karakter på et enkelt arbeid. Derimot mener de at det er deres egen feil at de ikke har øvd nok. Fem informanter mener at de ikke liker fag de får dårlig karakter i, og at det gjør noe med forholdet lærer-elev. De viser også til at de ikke tror læren liker elever som ikke er gode i faget deres.

Alle informantene mener likevel at læreren kan gi dem faglig støtte ved å hjelpe til når de får vansker i et fag. Alle er også enige i at forholdet de har til læreren har noe å si for læringen deres.

Samtlige informanter sier at forholdet de har til ungdomsskolelæreren er annerledes enn det er til barneskolelæreren. De peker på at det er mer omsorg på barneskolen enn ungdomsskolen. Videre peker de på at den faglige siden på ungdomsskolen er mer seriøs. Her er de mer opptatt av fag og karakterer. Her er det ikke snakk om følelser og omsorg som på barnetrinnet.

4.5 Betydning av omsorg/støtte i elevens skolearbeid og læringsmiljø

Her var målet at elevene skulle forklare hvordan betydningen av omsorg/støtte virker inn på skolearbeidet. Jobber de bedre hvis de har en omsorgsfull og støttende lærer? Videre skulle de på dette punktet beskrive om omsorgsfulle /støttende lærere har noe å si for læringsmiljøet og om de får lyst å jobbe mer.

Omsorg/støtte betyr ikke noe for skolearbeidet hvis de liker faget. I forhold til skolearbeidet sier flere informanter at omsorg/støtte ikke betyr noe for skolearbeidet.

Informant A sier: *«Betyr ikke noe for meg. Betyr mer for faget akkurat med skolearbeidet føler jeg ikke lærerne har noe å si. Betyr egentlig ikke noe at jeg ikke liker læreren. Prøver å jobbe jevnt i alle fag. Føler ikke det har noe med læreren å gjør egentlig. Liker for eksempel faget X, men liker ikke læreren. Har alltid likt faget X. Omsorg og støtte betyr ikke noe for meg i skolearbeidet, men i så fall bør de vise forståelse hvis du ikke forstår og hjelpe og støtte....og ikke gi anmerking hvis det ikke er bra. ..forståelse er på en måte omsorg».*

Informant E deler delvis dette synet hun sier: *«Kan ikke tenke meg det. Jeg er en person som må gjøre det bra uansett om det er noe som påvirker det. De påvirker ikke meg til å gjøre det bra eller dårlig.*

Informant B og D deler også delvis dette synet og B sier: «Hvis noen er greie jobber du frivillig..i forhold til hvis det er monoton jobbing da bryr du deg ikke så mye. Jobber bedre da..men avhengig av fag».

Informant D sier: «Ja... da gleder en seg til timene. Jeg liker godt faget X. Jeg lærer alltid noe nytt, men det kan være pyton hvis jeg ikke har øvd. Faget har ikke noe med læreren å gjøre. Alle har forskjellige personligheter. Jobber ikke bedre fordi om jeg liker læreren».

Omsorg/støtte betyr noe for skolearbeidet. Informant C sier motsatt og mener det må ha noe å bety: «Det må jo ha noe å bety. Det gjør at du gidder å følge med. Det er jo viktig. Betyr kanskje litt. Du får lyst å vise læreren din at du kan dette her. Få litt annerkjennelse».

Informant F mener: «Ein omsorgsfull og støttende lærer vil ha positiv innvirkning på skolearbeidet pga at som sagt du er mer villig til å gjøre det de sier... og du får lyst å følge med siden du liker de. Uansett hva forhold du har til læreren, hvis du liker læreren liker du å høre stemmen hans og når han snakker, Jeg beundrer stemmen til lærer x, liker å høre på han og liker når han snakker. Jeg får lyst å følge med og det er kanskje derfor jeg har 5 i det faget. Du jobber bedre når du liker læreren så liker du faget».

Omsorgsfull/støttende lærer virker inn på læringsmiljøet. Alle informantene mener at en omsorgsfull/støttende lærer virker inn på læringsmiljøet. Informant D mener de får lyst til å lære mer og trekker frem grupper og samarbeid som en god metode for et godt læringsmiljø. Informant B og C trekker frem at folk jobber mer frivillig og B sier: «Ja....tror læreren kan skape et godt læringsmiljø. ..for eksempel lærer Z sitter å prater med oss litt og så sier lærer Z at vi må jobbe og sa snakker vi litt etterpå. Da jobber folk frivillig. Mens lærer Æ er mer streng og alle respekterer det med en gang. Lærer Æ er på en måte sjefen og har respekt. Vi har bare respekt for lærer Æ, lærer Æ er grei og snill og». Informant A bekrefter dette synet og sier: «Merker veldig godt hvordan omsorg /støtte virker inn på læringsmiljøet. Hvis du går fra X timen til Y timen så merker du stor forskjell på hvordan folk jobber og hvor mye de følger med i timene. Det har med måten lærerne «lærer vekk» ting på og hvor mye respekt læreren har i fra klassen. Y- læreren har alle likt fra begynnelsen. De fleste synes Y er en bra lærer. Y er flink til å lære fra seg. Folk får lyst å følge med og prøve å lære. Y er snill og omsorgsfull. Merker forskjell på de to lærerne..»

Informant F trekker inn mobbing i tillegg til også å mene at lærerens omsorg/støtte virker inn på læringsmiljøet. Han sier: «Det har en ring effekt...som alle andre ting ..både positivt og negativt. Dessverre i hver klasse så er det et system på hvem som er kul og ikke. Jeg synes det

er noe forbaska tøv. Jeg står midt i klassen ...jeg kan være med de som er ukule og de som er kule. .. og ingen bryr seg. Jeg skifter ikke plass jeg vil ikke være noen andre plasser enn der». Videre forklarer han hvilken ring effekt det har i læringsmiljøet hvis en av de «kule» hjelper en av de som ikke er så kule og hvor positivt det er for klassen. Han sier videre: «Mobbing har noe med klassemiljøet å gjøre. Har du har en lærer som ikke bryr seg om elevene så vil det være mer mobbing. Har du en lærer som bryr seg om elevene, vil det være mindre mobbing. Vi hadde trengt en uke på militær kamp hele klassen. vi trenger disiplin... (ler). Jeg synes det skal være disiplin og er det disiplin så vil vi kunne beherske oss og ikke si den dumme kommentaren som blir regnet som mobbing».

Informant E trekker frem omsorgsbegrepet i forhold til læringsmiljø og klassemiljø, og mener at når de som ikke kan oppføre seg bra får omsorg så blir klassemiljøet bedre. Dette fordi da endrer disse elevene oppførselen og blir bedre mot medelever fordi de blir sett. Hun mener at ungdom trenger omsorg og støtte, men mener at ungdommer avviser voksne fordi de vil gjøre ting selv, men at den voksne har et ansvar.

4.5.1 Oppsummering

Her er informantene delte i synet på om omsorg og støtte har noe å si for deres innsats i skolearbeidet. Fire mener det ikke har noe å bety og de vil jobbe bra uansett, men de påpeker at hvis noen er «greie» jobber du mere frivillig. De andre to mener det har noe å bety og du får lyst å følge med.

Alle informantene mener at en omsorgsfull/støttende lærer vil virke inn på læringsmiljøet. De trekker frem ulike aspekter som får lyst å lære mer, jobber frivillig og lyst å følge med og lære mer. To informanter nevner at det reduserer mobbing og dårlig miljø.

4.6 Betydningen av lærer - elev relasjonen og motivasjon

Her var formålet at informantene skulle tenke gjennom om motivasjonen er bedre når du har et godt forhold til læreren. De skulle også beskrive om de kunne kjenne en indre motivasjon. De ble spurt om sosial tilhørighet og kompetanse og autonomi.

Informantene forteller om fag de liker og som de føler motivasjon i. Alle informantene sier at de er mer motivert når de har et godt forhold til læreren og at de jobber bedre når de er motivert. Informant A og D sier de gir en ekstra innsats. Informant E deler dette synet og sier hun får en ekstra dytt.

Lærere som «brenner» for faget. Informant C og F påpeker at det er viktig at læreren selv synes faget er interessant og at lærere kan gjøre kjedelige fag interessante. Informant F sier: «.. snakker de med innlevelse og hever stemmen på spesielle ting. Da er det liksom sånn at det er kjekt å høre på. Da hører du etter».

Motivasjon og fag. Informant B mener motivasjon har med faget å gjøre og sier: «Jeg jobber bra når jeg er motivert. Forholdet til læreren har med faget å gjøre. Jeg er fagavhengig. Det har jo selvfølgelig noe å si at du har et godt forhold til læreren, men det har mye med fag å gjøre. Hvis du ikke liker et fag så liker du det ikke uansett hva lærer du har». Hun peker også på at hun kan miste motivasjonen for et fag du liker på grunn av læreren. Hun sier: «Tidligere likte jeg et fag og hadde en kjekk lærer, her på ungdomskolen liker jeg ikke det faget lenger fordi jeg ikke liker læren. Forholdet til læreren har noe å si for motivasjonen».

Glede over arbeid. Informant C og D sier de kan kjenne glede over et arbeid og da trenger de ikke belønning i form av karakter. Informant C sier: «Kan av og til kjenne en indre glede over arbeidet i to fag (nevner med navn). Trenger ikke belønning i form av karakterer...da tror ikke det..egentlig». Informant D sier: «Hvis du ikke kommer noen vei med spørsmål og du ikke finner svar i boka er det irriterende. Du klarer ikke forstå det helt eller begrunne det. Men hvis du klarer det likevel da går du videre i prosessen. Det er kjekt, blir liksom litt glad. Trenger ikke belønning i form av karakter da. Det kommer av seg selv».

Karakterer blir belønning. De andre informantene sier de kjenner indre motivasjon, og at karakterer blir en belønning. Informant A sier: «Indre motivasjon kjennes ut som... hvis jeg vet at jeg får det til...da er det lettere å jobbe for å få en bra karakter. Når det nærmer seg prøver får du motivasjon til å øve, slik at du kan vise at du har forstått det. Kan kjenne indre glede i to fag. Det er de fagene jeg får best til. Karakteren er belønning. Kan kjenne indre glede over en vanskelig oppgave. Blir mer motivert i de fagene der jeg liker læreren. Men liker og faget og det har ikke bare med læreren å gjøre. Hvis jeg ikke hadde likt et fag, kunne en støttende lærer fått meg til å like det faget».

Informant B sier: «Blir glad når jeg er motivert og får det til. Liker best å få gode karakterer og blir litt girt av det. Tenker alltid at jeg skal gjøre det best mulig. Blir fort at vi ikke gidder å gjøre så mye hvis vi får karakterer. Er det noe du liker veldig godt, gjør du det beste uansett. Føler ikke alltid indre glede, men en trang til å fortsette. Er ikke gledelig, men jeg vil jobbe mer liksom»

Informant E: «Når du jobber og det er gøy får du en god følelse og du føler du har levert det læreren spør om og du føler at de setter pris på det. Læreren har på en måte forventninger til deg til neste gang og vet hva du er god for og kan pusje deg. Når jeg jobber veldig hardt med det og får det til ..så «yes» jeg fikk det til . Det er ikke like kjekt å avslutte en stor oppgave hvis du ikke fikk det til. Synes det er kjekt når jeg jobber bra og får gode karakterer. Hadde jeg vært en 2`er elev hadde det jo ikke vært kjekt å få karakter, når jeg får de karakteren jeg får... er det ganske kjekt. Det er spennende og du jobber og prøver å forbedre det du har gjort. Da er det kjekt når du klarer å forbedre deg hele tiden. Karakterer betyr noe for motivasjonen min».

Informant F har en mer filosofisk innfallsvinkel og sier: «Belønningen er ikke en god karakter. Belønningen er resten av livet. Karakteren har jo noe å si, men det er slutt summen som har noe å si... og betyr noe. Jeg tenker mye på utdanning og resten av livet... Belønningen er at du er trygg og har en framtid»

Sosial tilhørighet. Alle informantene deler synet på gruppearbeid og sier at de liker å jobbe i grupper og mener det har noe å si for den sosiale tilhørigheten i klassen. Informant C sier: «Liker å jobbe i grupper. Det kan gi meg litt tilhørighet. Må samarbeide da. Alle må jo jobbe hvis du er i en gruppe. Merker tydelig hvis noen ikke gidder». Informant F sier: «Liker å jobbe i grupper. Det gir tilhørighet i klassen. Alle blir bedre kjent og jo bedre vi blir kjent jo bedre blir klassemiljøet. Da er det ikke noe ukjent og det er det ukjente vi mobber»

Autonomi. Elevene reflekter over om de blir mer motivert hvis de har innvirkning på sin egen læringssituasjon. Alle informantene mener de blir motivert av autonomi. De forteller om ulike fag de får være med å bestemme i og at det motiverer dem. Informant F sier: «Blir motivert av det. Det er greit å bestemme selv. Det hjelper oss og forbereder oss på å ta viktige valg senere i livet. Da føler jeg at det er noe jeg har valgt og har jeg valgt det så skal jeg gjøre det. Du sluntrer liksom ikke unna dine egne valg. Tar jeg del i en ting så skal jeg ikke ødelegge det. Må gjøre det for å bevise noe for meg selv og da kan jeg faktisk gjør det og da blir det enklere å meste ting».

Informant C sier: «Tror egentlig jeg hadde blitt motivert hvis jeg kunne velge mer. Informant B sier: Hvis du føler at du får være med å bestemme litt... får du respekt tilbake igjen. Viser meg respekt og akseptere meg... får velge både i forhold til tema og arbeidsmåter. Blir mer motivert når jeg får velge og det er noe jeg vil. Da er det du som velger og du som har lyst.

Noe indre som driver. Medbestemmelse har noe å si. Liker best at læren styrer gruppe inndeling ellers blir det bare rot».

4.6.1 Oppsummering

Alle informantene sier de er mer motivert når de har et godt forhold til læreren. To sier de yter en ekstra innsats og to påpeker at det er viktig at læreren synes at faget er interessant. En mener motivasjon henger sammen med faget og læreren. Alle informantene sier de kjenner indre glede og fire mener motivasjonen henger sammen med karakterer. To sier de ikke trenger karakterer for å kjenne indre glede over et arbeid. Alle mener at den sosiale tilhørigheten blir styrket av gruppearbeid. Alle informantene mener at medbestemmelse motiverer dem. Valg motiverer og gir indre driv.

5. DRØFTING

Formålet med denne studien er å se på hvordan ungdomsskoleelever beskriver en omsorgsfull/støttende lærer, og den betydning det har for motivasjon i skolearbeid og læringsmiljøet.

I denne studien består analysedelen av resultatdelen, hvor informantenes svar er gjengitt, og en drøftingsdel som er dette kapittelet. Resultatene blir drøftet opp mot oppgavens teorigrunnlag og tidligere forskning. Jeg har valgt å bruke det som Johannesen et.al (2010) kaller tversnittbasert og kategoribasert inndeling i analysedelen. Intervjuguiden er brukt som et utgangspunkt for inndelingen i kategorier. Først vil jeg drøfte informantenes beskrivelser av seg selv opp mot utviklingspsykologi som er beskrevet i teorikapittelet og hvordan dette kan ha innvirkning på de svarene informantene gir. Deretter vil jeg ta for meg temaene som kom frem etter kategorisering og indeksering (Johannessen, et al., 2010) og drøfte de opp mot den teoretiske referanserammen som er brukt i oppgaven. Hovedteoriene som er brukt for å svare på problemstillingen er det autoritative perspektivet (Baumrind, 1971,1991), Piantas teori om relasjoner (1999) og Deci og Ryans (2000) motivasjonsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Under drøftingen brukes også de supplerende teoriene som tilknytningsteori (Bowlby, 1969,1994), objektrelasjonsteori (Hart & Schwartz, 2009), Meads teori om symbolsk interaksjonisme (Mead & Morris, 1934), Attribusjonsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2005), Maslows behovshierarki (Skaalvik & Skaalvik, 2005), teori om målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2005) og Lazarus teori om stress, følelser og mestring (Lazarus, et al., 2006). Jeg viser også til funn fra en studie om læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9.klasse (Bru & Thuen, 1999). Jeg har til nå ikke funnet lignende kvalitative studier der ungdomsskoleelever er informanter. Funnene i oppgaven kan ikke generaliseres, men gjelder kun for informantene i dette studiet.

Innledningsvis i resultatdelen har jeg lagt ved informantenes beskrivelser av seg selv som elev. Formålet var å gi et lite innblikk i deres livsverden og om det eventuelt kunne ha betydning for svarene de ville gi i forhold til problemstillingen. Oppsummert kan vi si at her kan vi få et lite inntrykk av de biologiske og stormfylte forandringer som generelt er vanlige for denne aldersgruppe (Evenshaug & Hallen, 1991). Noen av informantene peker på denne forandringen selv (A), en annen (B) peker på at hun vil videre i livet, en sier han er lei skolen (C), og en (F) beskriver seg selv som vanskelig til tider. Bowlby (1969) peker på hvor viktig

den første tilknytningen til nære omsorgspersoner er for den relasjonelle utviklingen barn får. Pianta (1999) viser også til at denne første tilknytningen er avgjørende i forholdet elevene vil få til læreren. Mange forhold vil virke inn på den relasjonelle utviklingen, blant annet arv og miljø (Pianta, 1999; Tetzchner, 2001). Disse biologiske og psykologiske faktorene i forhold til stress og mestring peker også Lazarus (2006) på. Skal ungdommene utvikle selvstendighet og uavhengighet til foreldrene er sosial og emosjonell modenhet en forutsetning. Frigjøringen og løsrivelse fra foreldre akselerer i denne perioden (Evenshaug & Hallen, 1991). Dette peker også Bowlby (1994) på. Han kaller dette overgangs periode hvor barnet er i stand til å forstå seg selv og sosiale relasjoner utfra hypotetiske og abstrakte resonnement. Dermed kan forandringer i tilknytningen finne sted. Beskrivelsene de gir av seg selv bærer preg av denne løsrivelsen. Hvordan ungdom beskriver en omsorgsfull/støttende lærer og den betydning det har for deres motivasjon i skolearbeidet og læringsmiljø, er avhengig av disse biologiske og psykologiske faktorene. Dette får innvirkning på de svarene de gir. Kan det tenkes at omsorg/støtte blir som et tveegget sverd? På den ene siden ønsker de omsorg /støtte og på den andre siden er dette noe de vil løsrive seg fra.

5.1 Beskrivelser av en omsorgsfull/støttende lærer

Resultatene viser at det er samsvar mellom definisjonen av omsorg/støtte som blir brukt i denne oppgaven og slik informantene ser på omsorg/støtte. Resultatene viser at omsorgsfulle/støttende lærere blir definert av informantene som forståelsesfulle, de bryr seg om elevene, de spør hvordan elevene har det, snakker med dem og er villige til å hjelpe. En informant bruker begrepet medmenneskelig og medmenneske i sin beskrivelse av omsorg/støtte og peker her på etiske perspektiver i de mellommenneskelige kvalitetene (Befring, 2004). Denne måten å forstå omsorg/støtte fra læren på kan vi se er i samsvar med Baumrind (1971,1991) og det autoritative perspektivet. I denne teorien brukes begrepene respekt, varme, det å bry seg om elevene og å vise innlevelse for elevene som deler av definisjonen (Nordahl, 2002). Sammenligner vi dette med det informantene sier, ser vi at det er samsvar mellom definisjonen hos Baumrind (1971,1991) og slik informantene beskriver omsorg/støtte. Denne forskningsbaserte lederstilen kombinerer varme, støtte og relasjoner til elevene på den ene siden, og kontroll og tydelig klasseledelse på den andre siden. Informantene beskriver i sin definisjon av omsorg/støtte det som P.Roland (2007) kaller den myke siden ved autoriteten, og vi befinner vi oss på varmeaksen i det autoritative perspektivet. Omtanke, varme og støtte som vises til elevene vil bygge gode relasjoner. Dette blir også pekt på av Pianta (1999). Empati er også nært forbundet til informantenes

beskrivelser av omsorg/støtte og E. Roland (2007) peker på at empati skaper en personlig kontakt og et tillitsforhold mellom lærer og elev. Når tillitsforholdet økes, økes autoriteten. Informant E peker på den personlige kontakten mellom lærer og elev når hun sier at det er viktig at læreren snakker med dem, for da vet hun at de bryr seg. Lærere som bryr seg gjør det beste for oss sier hun.

Inge Bø (2000) peker på at den sosiale kontakten tilfredsstillende grunnleggende behov. Dette kan sees i lys av Maslows behovshierarki (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Maslow definerer omsorg som et grunnleggende behov. Behovet for omsorg skal både skolen og hjemmet dekke og informantene peker på at de ønsker disse kvalitetene hos læreren sin. Disse ønskene fra informantene kan vi se i lys av de grunnleggende behovene hvor mennesket beskrives som grunnleggende sosialt. Bowlby (1994) peker på hvor viktig den første tilknytningen til nære omsorgspersoner er og hvordan det danner grunnlaget for personlighetsutvikling og senere samspill med omverden. Pianta (1999) er inspirert av Bowlbys tilknytningsteori og overfører dette til lærer-elevforholdet og peker på hvor viktig relasjonen mellom lærer og elev er. Den er viktig for at elevene skal kunne utvikle seg og forstå egne emosjoner og atferd, og er avgjørende i forhold til læringsprosessen. §9a i opplæringsloven peker på retten elevene har til et godt psykososialt miljø og den rett de har til å få de grunnleggende behovene tilfredsstilt. Det er skolens ansvar å få dette til og her hviler et spesielt ansvar på klassestyrer.

I intervjuene ble begrepet omsorg/støtte brukt som ett ord og det ble ikke differensiert mellom begrepene. Flere informanter skiller imidlertid mellom begrepet omsorg og støtte, og i støtte legges en faglig vinkling i begrepet. Støtte forstås som hjelp hvis du trenger ekstra hjelp i et fag. Omsorg defineres som beskrevet ovenfor. Informant B definerer støtte som «hvis du sliter» i et fag og du får ekstra hjelp og støtte til å gå videre. Informantene skiller mellom det kognitive og det emosjonelle aspektet. Det emosjonelle aspektet definerer de som at læreren spør hvordan du har det og bryr seg om deg. Det kan se ut som at omsorg er et ord som for informantene tolkes som litt «barnslig». Det vil si at det har et emosjonelt innhold i betydningen sitte på fanget, synge sanger og å bli passet på. Formen for faglig støtte og hjelp som informantene beskriver er i tråd med den faglig autoritative lærer (Nordahl, et al., 2012). Her er en opptatt av nære relasjoner til elevene samtidig som faglig kompetanse og engasjement utøves. Dermed har relasjonen både et emosjonelt og kognitivt aspekt. Det kognitive er knyttet til læringsprosessen og forståelse av fagstoff og det emosjonelle til sosiale relasjoner og den betydning det har for trygghet, angst, bekymringer, trivsel og følelse av tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Pianta (1999) peker på at relasjonen lærer-elev er

essensiell for en sunn utvikling hos barnet. Den er viktig for læringsprosessen og Pianta viser til hvordan lærerne aktivt kan bruke klasserom og skole for å skape gode relasjoner.

I en studie gjort av Bru og Thuen (1999) fant de at bare 1/3 av ungdomsskoleelevene føler støtte fra lærerne sine. Den viser til to dimensjoner ved lærerstøtte: den emosjonelle og den faglige, og det vises dermed til to læringsmiljøfaktorer i opplevelsen av støtte. Den emosjonelle støtten kan forstås slik som omsorg/støtte begrepet er brukt i denne oppgaven. Den faglige støtten er en viktig dimensjon av lærerstøtten og resultatene i studien deres tyder på at faglig støtte kan øke konsentrasjon og redusere uro. Informantene peker på den faglige støtten når de sier at læreren må hjelpe dem til å bli gode i faget og finne de kvalitetene som er spesielle for hver enkelt. Dermed kan en si at det kan se ut som om informantene ønsker en faglig autoritativ lærer (Nordahl, et al., 2012). Skoler med faglig støtte og faglig fokus oppnår gode resultat faglig og sosialt (E. Roland, 1999). Dette er i tråd med § 9a som sier at elevene har rett på et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. I Maslows teori (1970) rangeres de grunnleggende behovene i et hierarki, med mangelbehovene nederst i hierarkiet og vekstbehovene øverst. Først når mangelbehovene er dekket vil vekstbehovene kunne bli mer fremtredende (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Både Maslow (1970) og Pianta (1999) peker på dette. Mangelbehov er fysiologiske behov, behov for sikkerhet og trygghet, behov for tilhørighet og kjærlighet og behov for selvverd og annerkjennelse. Mangelbehovene er viktig i forhold til læringsmiljøet. Vekstbehovene er kunnskap og forståelse, estetiske behov og selvaktualisering. Faglig støtte fra læreren og behovene for faglig utvikling kan sees i lys av denne konteksten og som en del av vekstbehovene. For at elevene skal utvikle seg og realisere seg selv er denne faglige støtten en viktig dimensjon. Det kan tenkes at ungdomsskoleelevene har fått oppfylt mangelbehovene sine og er på vei opp over i hierarkiet. Dermed er omsorgsbehovet mindre og/eller kommer til syne som behov for kunnskap og selvaktualisering. Informantene peker på dette når de skiller mellom omsorg/støtte. Selv om den mentale og intellektuelle kapasiteten endres, er ungdomskolen teoritung og faglig støtte ofte nødvendig for at de skal kunne realisere seg selv.

Informantene er samstemte i beskrivelsene av hvordan de mener lærerens ledelses stil bør være. Alle sier at de må være en blanding av «streng og snill». Det er i samsvar med det autoritative perspektivet (Baumrind, 1971,1991). Læreren viser elevene respekt og bryr seg om dem samtidig som han viser seg som en tydelig voksen hvor varme og kontroll kombineres. I resultatdelen sier informant C at læreren må være en kombinasjon av «snill og autoritær». Dette kan tolkes som hun ønsker det autoritative perspektivet fordi en autoritær

lærer spiller på frykt og tvang, mens den autoritative lærer er målrettet og argumenterer med rasjonalitet og omsorg (E. Roland, 2007). Resultatene viser at informantene ønsker kombinasjonen av respekt og tillit fra læreren, og påpeker også at dette er noe de ønsker som en del av ledelsesstilen. Respekt og tillit er også i tråd med det autoritative perspektivet hvor læreren viser respekt for elevene sine, bryr seg om dem og er den tydelige voksne. På denne måten blir tillit en bærebjelke i maktbasen (E. Roland, 2007). I tråd med § 9a's intensjoner er dette en forskningsbasert lederstil som har gitt gode resultater og den brukes i systemrettet arbeid hvor målet er gode skolemiljø.

Oppsummert kan vi si at informantene gir en beskrivelse av en omsorgsfull/støttende lærer som er i tråd med det autoritative perspektivet (Baumrind, 1971,1991) og Piantas (1999) teori om relasjoners betydning for læring. Det betyr at ungdomsskoleelever ønsker å bli sett av voksne som bryr seg, samtidig som at læreren er den voksne i forholdet. Informantene beskriver også at de skiller mellom omsorg og støtte. Støtte forstås som faglig støtte, og det er i tråd med det den faglig autoritative læreren står for. Dette samsvarer med Bru og Thuens studie (1999) hvor ungdomsskoleelever viser til to dimensjoner av støtte: emosjonell og faglig. Pianta (1999) peker på den relasjonelle siden av dyaden som essensiell i forhold til hvordan eleven skal utvikle seg. Dette kan ha sammenheng med at mennesket har et grunnleggende behov for kjærlighet og omsorg/støtte. Resultatene viser at informantene ønsker den autoritative lederstilen (Baumrind, 1971,1991).

5.2 Informantenes betraktninger på relasjonen mellom lærer–elev

Resultatene viser at i beskrivelsene på kjennetegnene informantene gir av en god relasjon mellom lærer og elev, har flere av informantene pekt på at det er viktig at læreren har humor. To informanter er også opptatt av at humor må brukes i undervisningen. Dette synet støttes av Roland (2007) som sier at læreren er den mest betydningsfulle og viktigst smittebærer når det gjelder stemning i klasserommet. Humor mener jeg er en viktig del av relasjonen mellom lærer og elev. Den er god i mange situasjoner, både i utviklingen av forholdet i relasjonell forstand, men også som avvæpning når temperaturen i forholdet øker. Den er en viktig brikke både i varmeaksen og i kontrollaksen i det autoritative perspektivet. Humor sett i lys av det faglige autoritative perspektivet bidrar til å levendegjøre undervisningen. Dette støttes også i forskning som viser at mange finner skolearbeidet lite engasjerende og lite motiverende. Dette kan føre til negativ utvikling faglig og sosialt (Thuen, 2011). Informant C peker på dette når han sier at undervisningen blir fort tørr og kjedelig. Han peker på at elevene «følger bedre med» når læreren er entusiastisk og morsom.

Resultatene viser videre at informanten ønsker at relasjonen mellom læreren og eleven skal være preget av gjensidig respekt og tillitt. Utsagn som går igjen i beskrivelsene fra informantene er; å stole på, at det vises respekt, at lærer er en venn og at de kan snakke med ham om det meste. Informantene beskriver dette og informant B sier at de må respektere alle like mye og hun respekterer ikke læreren hvis de ikke viser henne respekt. Disse beskrivelsene er i tråd med Piantas teori (1999) om relasjoner. Pianta peker på at positive og støttende relasjoner spiller en stor rolle i utviklingen av elevenes kompetanse i skolen, og er dermed viktig for en sunn utvikling hos eleven.

Alle informantene har synspunkt på lærerens faglig kompetanse og engasjement. Det fremheves at de må kunne faget samtidig som de utvikler elevene og vet hva som er best for dem. Disse synene samsvarer med fagorientering og elevsentrering i det autoritative perspektivet. Forventninger til elevens faglige læring, et faglig engasjement hos læreren og engasjement og støtte til eleven er elementer i denne ledelsesformen (Nordahl, et al., 2012). Skolen har hovedoppgaver som grovt sett to deles. Den ene er kunnskapsformidling som gir elevene faglige kunnskaper. Den andre oppgaven er å gi elevene personlige og sosiale ferdigheter (Nordahl, 2002). Dette tyder på at elevene ønsker lærere som kan faget sitt og en kan nesten undre seg på om de opplever lærere som ikke kan faget sitt.

Resultatene viser at når informantene beskriver lærere de husker fra barneskolen, som de hadde et godt forhold til, brukes begreper som snill og grei, kontroll, fortelle alt til, streng, bry seg, lytte og forståelsesfull. Også her ser vi at det autoritative perspektivet er en ledelsesform som blir trukket frem i beskrivelsene. Tydelige voksne som bryr seg har informantene hatt et godt forhold til i skolen. Dette er i samsvar med det autoritative perspektivet (Nordahl, et al., 2012; E. Roland, 2007). Disse beskrivelsene kan vi også se i lys av Piantas (1999) teori om relasjoner. Beskrivelsen illustrerer det dyadiske forholdet mellom lærere og elev. Pianta mener relasjonen er viktig for å forstå sine egne emosjoner og atferd og er avgjørende i forhold til læringsprosessen. Det er sammenheng mellom resultatene til elevene og relasjonen elevene har til læreren sin. De første skoleårene har læreren en rolle som er nærmest en foreldre rolle og Pianta (1999) har forskningsmessig belegg for å si at relasjonen har en beskyttende faktor i forhold til problemer.

Informantene misliker uenigheter mellom lærer og elev og de beskriver hva som kan være skadelig for relasjonen. Her nevner de ulike ting som at de tar mobiler, legger seg opp i deres fritid, ikke bryr seg når noen har et faglig problem, når lærere er stressa, legger skylda på dem

når det er de som har gjort noe dumt og overser dem. Lekser pekes på av tre av informantene som negativt for relasjonen. Her nevnes mye lekser og helge arbeid. Informantenes måte å tolke dette på kan ses i lys av kontrollaksen i det autoritative perspektivet. Elevene skal vite hva som kreves faglig og sosialt fordi dette er tydeliggjort (E. Roland, 1995). Informantene fremhever her ulike aspekter. De sier de misliker stress, kjefting og lærere som prøver å være «kule». To informanter peker på at personlige ting må tas opp undre fire øyne og ikke foran hele klassen. Her peker informanten på interaksjoner mellom lærer og elev, og det samsvarer med det Pianta (1999) kaller «feedback prosesser». Han mener at lærer – elev forholdet er som et dyadisk system med «feedback prosesser» som veksler informasjon mellom atferd, språk, kommunikasjon og persepsjon. Måten ting blir sagt på og hvordan det tolkes er av betydning og avgjørende for å få forholdet til å fungere. Lærerens evne til å lese elevenes signaler er nøkkelkvaliteter i relasjonen. Pianta påpeker at kvaliteten på relasjonen vil variere fordi biologiske og utviklingsmessige faktorer vil påvirke prosessen. Dette er medlemmenes representasjon av dyaden. Dette er og i tråd med Lazarus (2006) som sier at atferden til et barn er et resultat av biologiske, psykologiske og sosiale systemer som virker sammen. Hva som stresser oss og hvordan vi mestrer ting har store individuelle forskjeller og er avhengig av subjektive forhold i vurderingen. Lærerens egen tilknytningshistorie og elevens tilknytningshistorie vil også påvirke dyaden (Bowlby, 1994). Informanten peker på ulike aspekter som mislikes og hva som stresser hver enkelt er individuelt. Alle kommer til skolen med ulike forutsetninger og den biologiske, psykologiske og sosiale «bagasjen» er ulik.

Anerkjennelsene tolker informantene gjennom kroppsspråk og små kommentarer de får. Alle informantene føler de har lærere som bryr seg om dem og anerkjenner dem. Informantene peker her på omsorg og ivaretagelse og gir ordet en annen dimensjon. Informant F sier han ser det i øynene og på kroppsspråket til læreren. Læren tar ham på skulderen, sier navnet hans og sier han er stolt over han. Det liker han. Informant C sier hun ser det på smil. Informant D nevner klapp på skulderen, nikk og at de stopper og prater. Dette kan vi tolke i lys av Meads teori (1934) om symbolsk interaksjonisme. Vi observerer oss selv gjennom andres reaksjoner på oss selv. Denne teorien viser til at vi kan forstå oss selv gjennom andres reaksjoner på oss. Dette har betydning for hvordan eleven utvikler selvbildet sitt. Det som er viktig er at den som vurderer eleven må ha en betydning for dem. Læreren er en slik signifikant annen (Imsen, 2005). Objektrelasjonsteorien peker på at vår personlighet dannes gjennom samspill med nære omsorgspersoner og at opplevelsene vil bli internalisert og videre danne indre psykiske strukturer (Abrahamsen, 1997). Anerkjennelsen og måten den blir forstått på av elevene er

også en del av «feedback» prosessen i interaksjonen som forgår mellom lære og elev (Pianta, 1999). Hvordan dette blir tolket er avhengig av biologiske og psykologiske faktorer (Bowlby, 1994; Lazarus, et al., 2006; Pianta, 1999). Dette kan gi oss betraktninger på hvor bevisste vi må være vi som er voksne i relasjonen. Et blikk, et smil og en liten kommentar tolkes og vurderes. Dette tolkes av informantene som omsorg. Anerkjennelsen er også øverste leddet i mangelbehovene i Maslows behovshierarki (1970) og det kan tenkes at omsorg og trygghet er dekket og dermed beveger de seg oppover i behovshierarkiet.

Alle informantene sier at læreren kan være en god venn, men ikke en bestevenn. Når informantene viser til at de mener at læreren er den voksne i forholdet, tolker jeg det slik at de mener den voksne i relasjonen har et særlig ansvar for å ivareta elevens faglige og psykososiale læringsmiljø slik opplæringslovens § 9a tar til orde for. Dette kan vi tolke som at informantene ønsker tydelige voksne samtidig som de ønsker et nært og personlig forhold. Dette er i tråd med Pianta (1999) og det autoritative perspektivet (Baumrind, 1971, 1991). Evnene læreren har til å lese elevenes signaler er en nøkkelkvalitet i relasjonen og for barn i risikozonen kan en god relasjon være forebyggende og beskyttende mot en negativ utvikling. Pianta (1999) peker på at læreren må forholde seg til den enkelte elev, men også den sosiale konteksten som er i kontinuerlig kontakt.

Resultatene viser at alle informantene sier de har tilhørighet til en eller flere lærere på skolen. De fleste sier de føler mest tilhørighet til klassestyreren. Dette til tross for at de treffer klassestyreren sin relativt lite. Alle treffer klassestyreren sin mellom 6-10 timer pr. uke og i tillegg går informantene i relativt store klasser med 22-24 elever. Det er få timer i uken og mange ungdommer å forholde seg til når klassestyrer skal bygge relasjoner. Det er et stort ansvar som hviler på klassestyrerne i ungdomsskolen og en kan undres på om tilhørighet av informantene er blitt forstått som den de har «formell» tilhørighet til, altså klassestyrer. Pianta (1999) peker på at relasjonen lærer/elev er et komplekst system med mange komponenter. Han sier forhold som vil påvirke prosessen er ytre rammevilkår som antall, elever, lokaliteter, og lærers privatliv. Pianta påpeker at tiden lærer og elev har kontakt påvirker prosessen og at stabiliteten er viktig. Dette viser kompleksiteten i forholdet mellom lærer og elev.

Det å ha tid sammen med læreren sin ser ut til å være viktig for informantene. Fem informanter sier de liker å være alene med læreren sin. Dette til tross for at informantene sier de er lite alene med læreren sin. Fagsamtaler nevnes som et sted hvor lærer og elev kan prate sammen. Informant A sier at hun liker å være alene med klassestyreren sin og hun tror dette

har noe for seg. Dette navngir hun som «connection» og graden av «connection» sier noe om hvor godt forholdet er. To informanter sier at det er når de treffer læreren alene eller i gangen at de blir kjent. Dette kan vi se i lys av Piantas (1999) banking time. Et begrep om ekstra tid lærer og elev har til rådighet. Dette er en investering i sosial kapital hos eleven og spesielt viktig for elever med innagerende eller utagerende problematikk.

Oppsummert kan vi si at i disse resultatene kommer elevenes erfaringsgrunnlag frem. Det pekes på humor som en viktig del av relasjonen mellom lærer og elev. Forsking peker på at vi har en teoristyrte skole hvor mange elever mangler engasjement og motivasjon (Thuen, 2011). Medmenneskelige kvaliteter som gjensidig respekt og tillit mener informantene det skal være i en relasjon mellom lærer og elev. Disse er i samsvar med Piantas teori (1999). Her nevner de også at lærerne må kunne sitt fag. Informantene ønsker engasjerte lærere som kan faget de underviser i. Dette samsvarer med det faglige autoritative perspektivet (Nordahl, et al., 2012). Alle informantene nevner lærere fra barneskolen som de husker som omsorgsfulle/ støttende, og de bruker begreper som samsvarer med den autoritative lederstilen (Baumrind, 1971, 1991). De tilbringer liten tid med klassestyrerne de har nå, men de fleste sier likevel de føler tilhørighet til klassestyreren sin og de liker å få tid alene med læreren sin. Pianta (1999) kaller tiden lærer og elev har sammen undre fire øyne for banking time. Her investeres det i sosial kapital. Ulike aspekter nevnes som negativt for relasjonen. Dette kan vi se i lys av Pianta (1999) og Lazarus (2006) som sier at atferden er et resultat av biologiske, sosiale og psykologiske prosesser som virker sammen. Informantene sier at de tolker anerkjennelse fra læreren gjennom kroppsspråk og små kommentarer. Dette kan sees i lys av Meads teori (1974, Piantas (1999), Bowlby (1994), og Lazarus (2006). Det som nevnes som negativt for relasjonen er det motsatte av det som beskrives som bra. Alle føler tilhørighet til en eller flere lærere på skolen og at de har lærere som anerkjenner dem. Anerkjennelse tolkes gjennom kroppsspråk og små kommentarer.

5.3 Betydning karakterer har i relasjonen lærer-elev

Resultatene viser at informantene ikke mener at karakterene betyr noe i forholdet lærer – elev hvis de fikk dårlig karakter i bare et arbeid. Her legger de skylden på seg selv og mener at det betyr at de ikke har øvd nok på et enkelt arbeid.

Derimot mener de at det betyr noe hvis de får dårlig karakter i et fag. Da liker de ikke faget eller så mener de at læreren ikke liker dem. Informant C og E mener at lærerne har en tendens til og ikke like elever som ikke liker faget deres. Informant B mener at noen er strenge og gir

samme karakter hele tiden og informant F mener at noen lærere oppfører seg annerledes mot elever som er gode faglig. Denne måten å tenke på er i tråd med det som hevdes i Attribusjonsteori (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Her brukes både internal attribusjon når de forklarer om hvordan karakteren på bare et arbeid virker inn på forholdet mellom lærere og elever, årsaken tilskrives forhold hos personen selv. Videre brukes eksternalisert attribusjon når de får dårlig karakter i et fag. Her tilskrives årsaken undervisningens kvalitet og forhold i miljøet. Lazarus (2006) sier at det er meningen at en person tilskriver en hendelse som virker inn på vurderingen en gjør og dette må ses i lys av utviklingshistorien til personen, den spesifikke situasjonen og relativt varige forhold. Tolker vi dette i lys av Piantas (1999) utviklingsøkologiske tenkning viser det, hvordan de ulike systemene virker på hverandre i et gjensidig samspill som eleven er en del av. Ved bruk av eksternal attribusjon tilskrives årsaken undervisningens kvalitet og forhold i miljøet. Disse systemene virker sammen. Banduras (1997) teori om «self-efficacy» peker på troen på egen kapasitet som nøkkelen til motivasjonen, forventinger om mestring påvirker tanke og emosjon (Asbjørnsen, et al., 1999).

Informantene mener at lærer og elev relasjonen er viktig for læringen til elevene. Interessante betraktninger når de tror at lærere ikke liker dem når de ikke er gode i et fag. Dette på et trinn hvor vurdering er en del av praksisen. Dette kan gi oss en forståelse for hvordan karakterene virker inn i forholdet mellom elev. Et tankekors i en skole hvor vi bruker et vurderingssystem hvor sannsynligvis bare 1/3 del av eleven får gode karakterer. Lazarus (2006) sier angst henger sammen med utfordrende situasjoner. Karakterer er her en utfordrende situasjon og læringen vil påvirkes av konteksten. Informant F sier at han er mer villig til å følge med i timene til lærere han liker. Dette utsagnet kan sees i lys av Pianta (1999) teori om hvor viktig relasjonen er for en sunn utvikling.

Forholdet informanten har til ungdomsskolelærerne beskrives som annerledes enn det de hadde på barnetrinnet. Resultatene viser at informantene er samstemte om at det er mer omsorg på barnetrinnet fordi der er elevene er yngre. Informant B peker på forskjeller som at på barnetrinnet synges sanger og elevene tas på fanget. Informantene peker videre på at den faglige siden er mere seriøs og på ungdomstrinnet er en mer opptatt av karakterer.

Informantene beskriver forholdet til ungdomsskolelæreren som annerledes.

Barneskolelæreren beskrives som mere omsorgsfull. Dette resultatet kan vi se i lys av en undersøkelse gjort av Bru & Thuen (1999) som viste at bare en tredjedel av ungdomskolelevne mente at de fikk omsorg av lærerne sine. På barneskolen rapporterte 60 % at de var fornøyd med omsorgen de fikk av lærerne. De viser til at dette kan ha med

allmenlærersystemet å gjøre og at det er lettere å bli kjent med elevene på barnetrinnet fordi de tilbringer mer tid med læreren sin, og lærerrollen på barnetrinnet har en større omsorgsfunksjon. Ungdomstrinnet er mer fagorientert og informantene rapporterer at de treffer klassestyreren sin 6-10 timer pr.uke. Uttalelsene viser også aldersgruppens måte å løsrive seg på. Frigjøring og utvikling av selvstendighet når sitt mål i ungdomsalderen (Bowlby, 1994; Evenshaug & Hallen, 1991). Dette kan også sees i lys av Maslows behovshierarki (1970). Det kan tenkes at barneskoleelevene beveger seg lenger nede på hierarkiet og ungdomsskoleelevene i større grad har fått oppfylt sine mangelbehov og er i ferd med å bevege seg oppover i vekstbehovene (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dermed kan det se ut som informanten tolker omsorgsbegrepet ulikt i barneskolen og ungdomsskolen og i følge teorien er det en naturlig utvikling i et skolesystem hvor alder er en naturlig del av progresjonen.

Oppsummert kan vi si elevene mener at karakterer har betydning i forhold til om de liker fag. Hvis de får dårlige karakterer liker de ikke faget, eller tror ikke læreren liker dem. Disse tankene er i tråd med attribusjons teori hvor årsaken tilskrives ved internal attribusjon eller eksternal attribusjon (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Informantene tror at forholdet de har til lærere er viktig for læringen sin og peker på et mer fagorientert ungdomstrinn som er mer seriøst og opptatt av karakterer enn barnetrinnet. Informantene mener forholdet mellom lærer og elev er annerledes på ungdomstrinnet og peker på mindre omsorg. Dette samsvarer med Bru & Thuen (1999) sin forskning om mindre at det er mindre følt omsorg på ungdomstrinnet.

5.4 Betydning av omsorg/støtte i elevens skolearbeid og læringsmiljø

Resultantene viser at informantene er delt i synet på hvordan omsorg/støtte virker inn på skolearbeidet. Tre av informantene mener at lærerens omsorg ikke har noe å bety for deres innsats når de liker faget. Disse uttalelsene tyder på at de jobber godt i faget selv om de ikke føler tilhørighet til lærer. Informanten peker på at de er motiverte likevel, selv om de ikke føler omsorg/støtte. I Deci og Ryans (2000) motivasjonsteori legges tre behov til grunn for indre motivert atferd: kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Disse tre behovene må være oppfylt før eleven kjenner indre motivasjon. Informantene mener de er motivert til å jobbe på tross av at de ikke føler omsorg/støtte læreren. Dette tyder på en indre motivasjon som driver dem til å jobbe i faget og at de kan jobbe selvstendig uavhengig av støtte. Omsorg støtte kan her overføres til tilhørighetsbegrepet. Teorien sier at tilhørighet er ikke en absolutt forutsetning for indre motivasjon og disse uttalelsene kan sees i tråd med dette (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Informant D og F sier det motsatte, at motivasjon har med læreren å gjøre. Synet hos disse informantene viser at behovet for tilhørighet hos disse to er en nødvendig

forutsetning for motivasjon. Dermed fungerer det ulikt. Dette samsvarer med Lazarus (2006) sin tenkning som sier at det er meningen en person tilskriver i handlingene som avgjør hva som stresser oss. Banduras (1997) bruker begrepet «self-efficacy» om tro på egen kapasitet og kompetanse til å utføre oppgaver. Den forventningen om mestring som informantene har påvirker tankemønsteret.

Alle informantene mener at omsorgsfulle/støttende lærere har noe å si for læringsmiljøet. Informant A forklarer dette med å sammenligne to lærere og hvordan hun tydelig ser hvor ulikt de to virker inn på læringsmiljøet. Her omtaler hun betydningen relasjonen lærer-elev har for den faglige og emosjonelle læringen (Pianta, 1999). Læringsfremmende miljøer har to viktige aspekter en ordnet atmosfære og et attraktivt arbeidsmiljø (Asbjørnsen, et al., 1999).

Informant F trekker inn den psykososiale siden i læringsmiljøet. Han mener mobbing har noe med klassemiljøet å gjøre og når læreren ikke bryr seg om elevene, vil det være mer mobbing. Informanten peker på at tydelige voksne som bryr seg reduserer mobbing, og myndige voksne er i den beste posisjon til å stoppe mobbing. Omsorg fra læreren skaper lojalitet mellom mobber og lærer (E. Roland, 2007). §9a fremhever at læreren har et ansvar for den psykososiale utviklingen til elevene og dermed er den tydelige voksne i tråd med 9A (Midthassel, 2011). Informant E oppsummerer denne kategorien på en flott måte. Hun sier at hun tror at omsorgsfulle lærere vil hjelpe på læringsmiljøet fordi hvis de som ikke oppfører seg får omsorg, så blir klassemiljøet bedre. Dette mener hun er fordi da endrer de oppførselen sin og de blir bedre mot medelever til slutt. Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever har særlig behov for støttende og stabile relasjoner og strukturert læringsmiljø med forutsigbarhet og kontroll (Bru, 2011). Dette betyr at informantene både har erfaringer på hvordan en omsorgsfull/støttende lærer virker inn på læringsmiljøet både i en faglig og sosial kontekst.

Oppsummert kan vi si at i den betydningen omsorg/støtte har for motivasjon for skolearbeidet, er informantene delt i om omsorg/støtte har noe å si for et enkelt arbeid. Derimot mener de at omsorg/støtte betyr noe for hvordan de gjør det i et fag. Dette er i tråd med Deci og Ryans (2000) teori om motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Her forklares indre motivasjon ut fra tre aspekt: kompetanse, tilhørighet og autonomi.

Informantene mener at omsorg/støtte har noe å si for læringsmiljøet. Aspektene de trekker frem samsvarer med det autoritative perspektivet, og de viser til et bedre læringsmiljø og et bedre psykososialt miljø når læreren er tydelig (E. Roland, 2007).

5.5 Betydningen av lærer - elev relasjonen og motivasjon

Resultatene viser at alle informantene sier de er mer motivert når de liker faget og har et godt forhold til læreren. Tre informanter sier at det gir en ekstra innsats. De kan kjenne glede over et arbeid og trenger ikke belønning i form av karakterer.

Informantenes uttalelser samsvarer med Deci og Ryans (2000) teori om indre motivasjon. Indre motivasjon defineres som et medfødt behov. Tre behov ligger til grunn for indre motivert atferd. Det er kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Informantene peker på at når de liker faget er de mer motivert. Dette kan tolkes som kompetanse og en tilhørighet de har til læreren som de liker. Ekstra innsats kan muligens tolkes som en form for selvbestemmelse. Her velger de selv å jobbe ekstra.

Flere av informantene mener de kjenner indre motivasjon, men de peker på at karakteren er en form for belønning. Karakteren betyr noe for motivasjonen sier de. De blir glade og motiverte når de får det til. Teorien om motivasjon og målorientering (Nicholls, 1983) peker på dette (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Et konkret mål er her en god karakter og motivasjonen er underliggende i forhold til målet og påvirker målene som er gode karakter. Dette kan også ses i lys av Banduras (1997) tenking om «self-efficacy». Her viser de tro på egen kapasitet og kompetanse til å utføre oppgaver. Forventing om mestring har påvirket tankemønsteret.

Alle informantene sier de liker å jobbe i grupper, og det har noe å si for den sosiale tilhørighetene i klassen. Klassemiljøet blir bedre. Sosial tilhørighet er et av tre behov for indre motivasjon og kan sees i sammenheng med indre motivasjon for skolearbeid. Mennesket er grunnleggende sosialt (Inge Bø, 2000). Tilhørighet får eleven når de blir sett i et trygt og inkluderende læringsmiljø. I skolesammenheng må aktiviteten tilfredsstillende behovet for sosial tilhørighet eller inkludering (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Informanten reflekterer over om de blir mer motivert hvis de har innvirkning på sin egen læringssituasjon. Her er de samstemte. De beskriver at de blir mer motiverte. Informant B sier hun føler at hun får respekt når hun er med på å bestemme og da er det noe indre som driver. Informant F sier at en slunter ikke unna sine egne valg. Deci og Ryan (2000) sier at selvbestemte aktiviteter skyldes indre kontroll. Eleven tar initiativ og regulerer sin egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Oppsummert kan vi si at informantene mener at de er mer motivert når de har et godt forhold til læreren sin. De peker på at de får sosial tilhørighet ved å jobbe i grupper og at autonomi

gjør dem motivert. Dette er i tråd med Deci og Ryans (2000) teori om indre motivasjon. Flere informanter mener karakter har noe å si for motivasjonen, og dette kan vi se i lys av Nicholls(1983) teori om målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

6. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Målet med denne studien var at ungdomsskoleelever skulle beskrive en omsorgsfull/støttende lærer, og den betydning det har for motivasjon i skolearbeid og læringsmiljø. Hensikten var å få ny kunnskap om temaet sett med elevenes øyne. Svarene og betraktningene fra informantene er mange og komplekse, men det må det nødvendigvis bli i et tema som rommer mange faktorer og flere systemer. I dette kapittelet oppsummeres drøftingen, og jeg bruker den tematiske kategoriseringen som er brukt i resultatdelen og drøftingsdelen. Disse oppsummeres og settes inn i problemstillingen. Videre er det tatt med implikasjoner for praksis og videre forskning, samt metodiske betraktninger helt til slutt.

6.1 Hvordan beskriver ungdomsskoleelever en omsorgsfull/støttende lærer?

Informantene i denne studien beskriver og legger en forståelse i ordet omsorg/støtte (i studien og ved intervjuene lagt vekt på som et ord), som samsvarer med den definisjonen av omsorg/støtte som blir brukt i denne oppgaven. Omsorg/støtte definisjonen i oppgaven er i samsvar med det autoritative perspektivet (Baumrind, 1971,1991)og Piantas teori om relasjoner (1999). Flere informanter mener det er et skille mellom omsorg /støtte. Det legges en faglig vinkling i forståelsen av støtte, og omsorg får en emosjonell betydning. Slik sett defineres omsorg på en emosjonell og medmenneskelig måte. Støtte får en akademisk og faglig karakter. Dermed kan en si at omsorg/støtte forstås som to ulike læringsmiljøfaktorer (Bru & Thuen, 1999). Resultatene viser at informantene ønsker autoritative lærere. Dette er interessant når vi vet at denne forskningsbaserte lederstilen er brukt som kjernen i systemrettet arbeid og i miljøforbedrende tiltak (E. Roland & Vaaland, 2011). Humor blir av informantene pekt på som en viktig del av relasjonen lærer –elev. En viktig betraktning i en skole som er teori tung og hvor mange elever mangler motivasjon og engasjement (Thuen, 2011). Videre beskrives respekt og tillit som en del av dyaden. Dette er i tråd med Pianta (1999). Faglig engasjement hos lærere sees på som viktig i relasjonen og dette er i samsvar med det faglig autoritative perspektivet (Nordahl, et al., 2012). Betraktninger på lærere de har hatt et godt forhold til gis i lys av et autoritativt perspektiv (Baumrind,1971, 1991). Informantene gir uttrykk for at de liker å være alene med læreren sin, men dette hender sjelden. Interessen for dette kan vi se i samsvar med Piantas (1999) banking time. Aspekter som nevnes som negative for relasjonen er det motsatte av det de mener er positivt for en god relasjon. Anerkjennelse fra lærere tolkes av informanten gjennom lærers kroppsspråk og små

kommentarer, og dette er i tråd med flere av teoriene som er brukt i studien (Lazarus, et al., 2006; Mead & Morris, 1934; Pianta, 1999). Et dårlig resultat på et enkelt arbeid har liten betydning i forholdet lærer-elev mener informantene. Derimot mener informanten dårlige karakterer i et fag betyr noe for relasjonen. Disse tankene kan sees i lys av attribusjonsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Forholdet de har til læreren sin pekes på som viktig for læring, og det vises til et fagorientert ungdomstrinn som er opptatt av karakterer. Videre peker de på at forholdet til barneskolelærer er annerledes enn på ungdomstrinnet. Omsorg forstås her som litt «barnslig» og ment for yngre elever. Dette er i samsvar med Bru & Thuen (1999).

6.2 Betydningen omsorg/støtte har for motivasjonen i skolearbeid og læringsmiljø

Informanten er delt i synet på hvordan omsorg/støtte virker inn på deres eget skolearbeid. Tre informanter mener de er motivert til skolearbeidet selv om de ikke føler støtte av læren sin. Dette kan tolkes ved hjelp av Deci & Ryans (2000) motivasjonsteori om indre motivasjon. I læringsmiljøet er derimot omsorg/støtte pekt på som en viktig faktor og de viser til et bedre psykososialt læringsmiljø når lærer er omsorgsfull og tydelig. Informantene mener de er mer motivert når de har et godt forhold til læreren sin. Autonomi og tilhørighet gjør den motivert. Dette kan ses i tråd med Deci & Ryans motivasjonsteori (Deci & Ryan, 2000).

Oppsummert kan vi si at beskrivelsene ungdomsskoleelevene gir av en omsorgsfull/støttende lærer og hvordan de ønsker forholdet mellom lærer og elev er i tråd med det autoritative perspektivet (Baumrind, 1971, 1991) og Piantas teori om relasjoner (1999). Det gis komplekse beskrivelser av hvordan de ønsker forholdet lærer og elev skal være og informantene beskriver at de ønsker tydelige voksne i tråd med det autoritative perspektivet. Forholdet til barneskolelærere og ungdomsskolelærere sees på som ulikt og begrepet omsorg/støtte differensieres. Omsorg forstås som anerkjennelse i et interaksjonistisk perspektiv. Støtte får et faglig perspektiv. Karakterer har noe å bety i relasjonen mellom lærer og elev og omsorg/støtte er pekt på som en viktig faktor i læringsmiljøet og en faktor for indre motivasjon. Resultatene viser at omsorg og støtte, forstått som anerkjennelse og faglig støtte, samt tydelig ledelse er læringsmiljøfaktorer som fremmer ungdomsskoleelevenes motivasjon.

6.3 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Hvilke føringer kan studiens svar så gi for senere praksis? I innledningen ble det skrevet at elevene skulle bli gitt en stemme basert på deres erfaringsgrunnlag. De beskriver her hvordan de ønsker forholdet mellom lærer og elev skal være og om det har betydning for

deres motivasjon. Deres svar er basert på erfaring fra sin egen skolegang. Det i seg selv kan være verdifullt fordi vi får innblikk i tanker og refleksjoner fra aktører som kjenner dette på kroppen. Svarene fra min «lille» studie kan ikke generaliseres, men vi får likevel et lite innblikk i hvordan en gruppe ungdom tenker og føler om temaet. Dette er en kvalitativ oppgave og svarene gjelder for informantene i studien. I kvalitativ forskning snakker vi om overførbarhet, og vi kan si at via lesergeneralisering kan det gis overføringsverdi hvis leseren kan kjenne igjen svar i studien. Hva lærdom kan vi så trekke? Tydelige voksne er noe som elevene fra min studie samstemmig ønsker. Den teoretiske forankringen i studien og forskningen på det autoritative perspektivet som allerede finnes, kan gi støtte til mine funn (Baumrind, 1971,1991; Pellerin,2005,Wentzwl,2002;Roland, E. ,2007;Roland,E.,& Vaaland, G, 2011). Jeg har til nå ikke funnet andre studier der ungdommer sier at de ønsker denne lederstilen. Læringsmiljøsatsing med denne lederstilen er likevel et satsningsområde nasjonalt, lokalt og på skoler som er knyttet til systemrettet arbeid. Således kan dette være et lite bidrag i den debatten.

Måten ungdomsskoleelevene tolker anerkjennelse på kan gi oss betraktninger på hvordan de ønsker omsorg. Videre betraktninger på hvor viktig den lille samtale er, et lite smil, et anerkjennende blikk, et hei i gangen og utøving av medmenneskelighet generelt. Dette er sider av lærer-elev relasjonen som med økt bevissthet fra lærerens side kan gjøres noe med. Når informantene skiller mellom omsorg/støtte begrepet finner jeg støtte i denne beskrivelsen i forskning av Bru & Thuen (1999), og vi må være bevisste på at begge dimensjonene er essensielle for læring og motivasjon. Dette peker Pianta (1999) på. Faglig støtte er en viktig funksjon i relasjonen mellom lærer og elev. Den skal drive eleven opp og fram. Dårlige karakterer betraktes i denne studien som en negativ faktor i relasjonen. Min erfaring som lærer tilsier det samme. Her trer en negativ speiling frem. Dette er læringsmiljøfaktorer som påvirker motivasjonen i skolearbeid og læringsmiljø. Vi kan heller ikke her generalisere, men hvis det kan gis en overføringsverdi, betyr det at vi voksne må ha økt fokus og en bevisst holdning på hvor mye dette kan bety for dem dette gjelder for. Har vi nok bevissthet og kompetanse på dette området? Her er mulige implikasjoner for praksisfeltet både for den enkelte lærer, kollegiet, skoleledere og skolen som helhet. Vurderingssystemet er en del av skolens praksis og i følge informantene i dette studiet er det en negativ læringsmiljøfaktor når karakterene er dårlige. Alle elevene får ikke gode karakterer. Motivasjonsteorien til Deci og Ryan (2000) peker på kompetanse, tilhørighet og autonomi som forutsetning for motivasjon og en kan da si at hvis en er lav på både kompetansen og tilhørighet er det ikke mye grobunn

for motivasjon. Dette er noe å tenke på når forskning viser hvor viktig relasjonen lærer- elev er for læring. Dette hadde det vært spennende å forske videre på, både kvantitativt og kvalitativt og forskning kan være nødvendig her.

Vi skal være de voksne, de profesjonelle relasjonsbyggerne, og det innebærer et stort ansvar i møtet med barn og ungdom. § 9a peker på dette. Funn fra P.Poland (2012) viste at relasjonsbygging var mer komplisert å implementere enn kontroll ved implementering av det autoritative perspektivet i respektprogrammet. Det synliggjør et behov for forskning om emnet. Informantene peker på at de har liten tid sammen med læreren sin. Min erfaring som lærer er den samme. Ungdomskolen er fagorientert, har ofte mange faglærere og i tillegg er klassestyrere ofte få timer i sammen med elevene sine. Dette pekes det også på av i Bru & Thuen (1999) og i Bru, et al.(2010). Det gir oss indikasjoner på hvor viktig det er at lærerne vektlegger de små øyeblikkene vi har til rådighet og at de er fylt med anerkjennelser. Her bygges det relasjoner i følge mine informanter. Videre forskning og videre studier er nødvendig, og det kan gi implikasjoner for praksis og dermed kan vi bygge videre på mer kompetanse og bevissthet i skolene om et tema som er nødvendig for den psykososiale og faglige utviklingen til elevene.

6.4 Metodiske betraktninger

For å få svar på problemstillingen har denne metoden egnet seg nokså bra. Det har gitt meg anledning til å gå i dybden og det har vært formålet. De to første spørsmålene i intervjuguiden ser jeg overlapper hverandre, men teoriene som er brukt overlapper hverandre også. (ref. oppsummering teori). Det kunne også vært fulgt opp som et case studie og koblet observasjoner til intervjuene. Det hadde vært spennende. Tiden vi har til rådighet er relativt knapp så det var ikke mulig. En annen mulig vinkling som også kunne vært aktuelt til denne problemstillinga var skriftlige besvarelser fra elevene og/eventuelt fulgt svarene videre opp med intervju. Min tolking er nok farget av min faglige forankring og mange år i praksisfeltet. Andre teorier hadde også muligens gitt andre innfallsvinkler. Dette har vært en spennende prosess. Å intervju, bli kjent med materialet via transkribering for så å sette alt sammen i tema, kategorisere og markere setninger var spesielt spennende. Denne studien har gitt noen svar på et stort tema og veier å gå i videre forskning er mange.

Avslutningsvis har jeg lyst å sitere med Pianta (1999 : 64) "*Children are only as competent as their context afford them to be*".

REFERANSELISTE

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forl.
- Asbjørnsen, A. E., Manger, T., & Ogden, T. (1999). *Skole- og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforl.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. doi: 10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (Ed.). (1991). *Parenting styles and adolescent development*. New York: Garland
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base: tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Fredriksberg: Det lille forlag.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (S. 17-36). Oslo: Universitetsforl.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' Perceptions of Teacher Support across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforl.
- Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/s15327965pli1104_01
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (1991). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal.
- Gundersen, D., & Berulfsen, B. (1999). *Fremmedord og synonymer*. Oslo: Kunnskapsforl.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helle, L. (2004). *Ungdomstrinns læreren*. Oslo: Universitetsforl.

- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Bedre læringsmiljø, (2009-2014)*, Lastet ned 04.05, 2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/laringsmiljo-2/bedre-laringsmiljo.html?id=603887>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Meld.st 22, (2010-11), Motivasjon-Mestring-Muligheter*, Lastet ned 04.05, 2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/3/2.html?id=641262>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S., Folkman, S., & Visby, M. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. London: Harper & Row.
- Mead, G. H., & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Midthassel, U. V. (2011). Utvikling av håndbok i klasseledelse: en skoleomfattende sak *Tidlig intervensjon* (s. 73-87). [Oslo]: Universitetsforl.
- Midthassel, U. V., & Bru, E. (1998). *Håndbok i klasseledelse: utvikling, mal, bruk*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T., Hansen, O., & Hemmer, K. J. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34(2), 283-303. doi: 10.1016/j.ssresearch.2004.02.003
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Roland, E. (1995). *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forl.

- Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Rebell forl., Stavanger.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E., & Vaaland, G. S. (2011). *Klasseledelse og atferdsvansker*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt*. nr. 156, UiS, Stavanger.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tetzchner, S. v. (2001). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thuen, E. M. (2011). Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (pp. S. 163-181). Oslo: Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Et godt læringsmiljø*, Lastet ned 15.01, 2012, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Udir-2,2010,Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a*, Lastet ned 14.01, 2012, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/>
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301. doi: 10.1111/1467-8624.00406
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforl.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforl.

Intervjuguide

VEDLEGG 1

Del 1 Relasjon

Innledning: Kan du beskrive deg selv som elev.

1. Kan du beskrive en omsorgsfull/støttende lærer
2. Hvordan synes du forholdet mellom lærer og elev bør være?
3. På hvilken måte mener du at karakterer spiller inn i forholdet lærer - elev ?

Del 2 Læringsmiljø

4. Kan du forklare hvordan en omsorgsfull/støttende lærer virker inn på skolearbeidet ditt?

Kan du forklare hvordan en omsorgsfull/støttende lærer virker inn på læringsmiljøet?

5. Hvordan tror du forholdet en elev har til læreren sin påvirker motivasjonen for skolearbeidet?

6. Hvordan har medbestemmelse i undervisningen noe å si for motivasjonen og forholdet du har til læreren din?

Helt til slutt: Har du gjort deg noen andre tanker under intervjuet? Er det noe du vil tilføye?

Eli Dahl Vasseng

X- skole

Dato

Til foresatte og elever på 9-10 trinn

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i intervju i forbindelse med masteroppgave.

Temaet for oppgaven er relasjoner mellom lærer og elev.

Bakgrunn for prosjektet.

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk på Universitet i Stavanger skal jeg foreta intervjuer blant elevene på 9-10.trinn ved x...- skole. I denne forbindelse vil jeg se på hvordan elevene beskriver en omsorgsfull/støttende lærer, og den betydning det har for engasjementet i skolearbeidet og læringsmiljø. I læringsmiljøet i klasserommet spiller læreren en nøkkelrolle. Det er viktig at forholdet mellom lærer og elev er bra. Dette er vist i flere studier gjort ved SAF (Senter for atferdsforskning)på UiS. En studie gjort i 2006 viser at hver tredje elev i ungdomskolen savner emosjonell støtte fra læreren sin, dvs. at læreren bryr seg om dem.

Målet med oppgaven

Målet med oppgaven er å undersøke relasjonen slik elevene opplever den. Betydningen og kvaliteten på relasjonen er viktig i forhold til læring, trivsel og engasjement. Jeg vil rette hovedfokus mot denne relasjonen, se på:

Hvordan ungdomsskoleelever beskriver en støttende/omsorgsfull lærer, og den betydning det har for deres motivasjon i skolearbeidet og læringsmiljø.

Hovedfokus rettes mot elevene, for å høre hvordan de opplever en støttende /omsorgsfull lærer. Videre vil jeg se på den betydning relasjonen mellom lærer og elev har for elevenes motivasjon i skolehverdagen. Fokus rettes mot elevenes opplevelser, tanker og erfaringer.

Deltakelse i prosjektet

Intervjuene vil bli gjennomført på dagtid i skoletiden på X-skole. Intervjuene vil ta ca.45 minutt. Rektor vil motta intervjuguide(spørsmålene) på forhånd. Intervjuene er personlige.. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i oppgaven. All informasjon anonymiseres. Min veileder og meg har tilgang til opplysningene, og vi er begge under taushetsplikt. Lyddopptak vil bli brukt under intervjuene. Prosjektet er ferdig i slutten på mai 2012 og alle opptak vil bli slettet innen den tid. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Deltakelsen er frivillig, og dere kan trekke dere når som helst dersom dere ønsker det uten å måtte begrunne det.

Takk for at du tok deg tid til å lese dette skrivet.

Ta kontakt dersom du lurer på noe.

Eli Dahl Vasseng, Universitet i Stavanger, tlf 90511733,

E-mail: ed.vasseng@stud.uis.no

Håper på positiv tilbakemelding.

Mvh Eli Dahl Vasseng

.....

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjonen om studien av relasjonen mellom lærer og elev og tillater

at.....deltar i studien

.....
foresatt

.....
elev

.....
dato

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Elsa Westergård
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 25.01.2012

Vår ref: 29143 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

29143	<i>Hvordan beskriver ungdomsskoleelever en støttende/ omsorgsfull lærer og den betydning det har for engasjementet i skolearbeidet og læringsmiljø</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Elsa Westergård
Student	Eli Dahl Vasseng

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namsvéd Kvalheim

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Eli Dahl Vasseng, Rødknappsvingene 30, 4025 STAVANGER

Kjersti Håvardstun

Auditingkontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uis.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarva@iuh.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. marlin-arne.andersen@iuh.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29143

Personvernombudet finner prosjektopplegget tilfredsstillende.

Prosjektslutt er 16.05..12. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Lydopptak og kodenøkkel slettes. Indirekte personidentifiserbare opplysninger som navn på skole fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

Oversikt over resultat

Tema	Kategorier
Beskrivelser av en omsorgsfull/støttende lærer.	<ul style="list-style-type: none"> • Forståelsesfulle-å « bry seg»,-dvs spør, oppmerksomhet, hjelper, aksepterende, entusiastisk, • Skiller mellom omsorg og støtte • Lærere bør være snill og streng • Respekt og tillit
Informantenes betraktninger på relasjonen mellom lærer - elev.	<ul style="list-style-type: none"> • Humor • Stole på, respekt, trygg, venn, gjensidig respekt • Faglig kompetanse hos lærer • Godt forhold til lærere fra barneskolen • Negativt for relasjonen • Anerkjennelse • Lærer venn, men ikke bestevenn • Tilhørighet • Lite alene med lærer
Betydning karakterer har i relasjonen lærer-elev	<ul style="list-style-type: none"> • Dårlig karakter i et enkelt fag • Liker ikke fag de får dårlig karakter i og /eller liker ikke læreren • Faglig støtte • Relasjonen lærer-elev viktig for læring • Ulik relasjon
Betydning av omsorg/støtte i elevens skolearbeid og læringsmiljø	<ul style="list-style-type: none"> • Omsorg/støtte betyr ikke noe for skolearbeidet hvis de liker faget. • Omsorg/støtte betyr noe for skolearbeidet • Omsorgsfull/støttende lærer virker inn på læringsmiljøet.
Betydningen lærer - elev relasjonen og motivasjon.	<ul style="list-style-type: none"> • Lærere som brenner for faget • Motivasjon og fag • Glede over arbeid • Karakterer blir belønning • Sosial tilhørighet • Autonomi