



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Elevers beskrivelse av gode lærer-relasjoner

Students' description of good relationships with their teachers

**Elisabeth Lund**

MASPED3-303 18-21 - Master i spesialpedagogikk

Institutt for pedagogikk, religion og samfunn

Høgskulen på Vestlandet, avd. Sogndal

Veileder: Solrun Samnøy

14. mai 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## Sammendrag

I forbindelse med den nye læreplanen (LK20) som ble innført høsten 2020, ble folkehelse og livsmestring innført som et tverrfaglig tema i skolen. Betydningen av mellommenneskelige relasjoner er listet opp som et av flere aktuelle områder innenfor dette temaet, og tydeliggjør at gode relasjoner er en faktor som har betydning for elevens mestring av eget liv. Skolen vil derfor være en sentral arena der barn og unge skal erfare positive relasjoner og trene på livsmestring. Fra før er det kjent fra forskning at en positiv lærer-elev-relasjon har stor betydning for elevenes læring og trivsel. Hensikten med denne studien var å undersøke ungdomsskoleelevers erfaringer med en positiv lærerrelasjon, og få et konkret innblikk i hvordan denne relasjonen kommer til uttrykk i skolehverdagen. I denne studien ble det foretatt et strategisk utvalg og deltakerne bestod av åtte ungdomsskoleelever fra 9.trinn og 10.trinn på en ungdomsskole. I datainnsamlingen ble det benyttet semistrukturert dybdeintervju. I analysen av datamaterialet ble det gjennomført en tematisk analyse. Denne studien fant at i en positiv relasjon beskriver elevene lærerne som omsorgsfulle, empatiske, anerkjennende, flinke til å kommunisere og formidle og lytte til elevenes synspunkter. Elevene opplever trygghet, respekt og emosjonell og faglig støtte. Funnene viser at elevene beskriver lærer-elev-relasjonen ut ifra to nivåer, der det ene er deres egen personlige relasjon til læreren, og det andre nivået er hele elevgruppens relasjon til læreren. Studien har vist at hvordan læreren opptrer overfor en elev vil ikke bare ha betydning for relasjonen til den enkelteleven, men også for relasjonen til de andre elevene i klassen og elevene imellom. Videre kommer det fram at læreren sitt humør påvirker elevenes trivsel og bruk av humor kan være nyttig i å bygge positive relasjoner hvis den brukes riktig. Studien gir et konkret innblikk i elevenes erfaringer fra skolehverdagen som kan bidra til refleksjon og utvikling av lærernes egen praksis. Livsmestring i skolen kan læres gjennom gode rollemodeller, og elevene kan tilegne seg relasjonelle ferdigheter gjennom det de erfarer og er vitne til hver eneste dag. Funnene i denne studien kan bidra til å øke lærernes bevissthet på egen væremåte og hvilken betydning den har når en skal utvikle gode relasjoner til elevene.

## Abstract

In the new national curriculum (LK20) from 2020, public health and life skills were introduced as interdisciplinary subjects in schools. The importance of interpersonal relationships is listed as one of several relevant areas in the life skills subject. Learning about such relationships at school can be of great importance. Previous research has shown that a positive teacher-student relationship is important for students learning and well-being. The purpose of this study was to examine secondary school students' experiences of a positive teacher relationship, and to get an understanding of how this relationship is expressed in everyday school life. The participants were selected through a strategic selection, and consisted of eight upper secondary school students from 9th grade and 10th grade. A semi-structured in-depth interview was used in the data collection. The data were analysed using thematic analysis. This study found that in a positive relationship, students describe teachers as caring, empathetic, appreciative, good at communicating and conveying subjects, and open minded to students' views. Students experience security, respect and emotional and educational support. In this study, the students describe the teacher-student relationship based on two levels; their own personal relationship with the teacher, and the entire student group's relationship with the teacher. Another finding is that the teacher's behaviour towards a student has an impact on the relationship with the individual student, the relationship with the other students in the class and between the students. Furthermore, a teacher's mood affects student's well-being, and the use of humor can be useful in building positive relationships if used correctly. The study provides a concrete insight into the students' experiences from everyday school life that can contribute to reflection and development of the teachers' own practice. Life skills in school can be learned through good role models, and students can develop relationship skills through everyday experiences. The findings in this study can guide teachers in forming positive student relationships, focusing on how they behave as a teacher.

## Forord

Masteroppgaven er fiks, ferdig, innlevert! En lang og seig prosess er over. Steg for steg, stein på stein. Men du verden for en utviklende og lærerik prosess det har vært!

Tusen takk til deltakerne som takket ja til å stille opp i studien, og til rektor og lærere på den aktuelle skolen som var så positive til å samarbeide, til tross for en litt travel korona-skolehverdag.

En stor og varm takk til min kunnskapsrike og empatiske veileder Solrun Samnøy. Alltid tilgjengelig og engasjert, og ikke minst faglig dyktig. Du har gitt meg verdifulle tilbakemeldinger og kommentarer, samt vekket motivasjon og skrive lyst når det har vært behov for det. Tusen takk!

Til sist vil jeg rette en takk til familien min som til tider har levd i hus med en litt fjern mamma og kone, og som har gjemt seg i kontorhulen sin på hemsene mange kvelder og helger. Takk til min snille mann Per, som har vært korrekturleser, ufrivillig diskusjonspartner og en tålmodig husfar gjennom denne perioden.

Førde, 14.mai 2021

Elisabeth Lund

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b>	<b>4</b>
<b>Abstract</b>	<b>5</b>
<b>Forord</b>	<b>6</b>
<b>Innledning</b>	<b>8</b>
<b>2.0 Teori</b>	<b>10</b>
2.1 <i>Om lærer-elev-relasjonen i styringsdokumentene</i>	10
2.1.1 Betydningen av lærer-elev relasjonen	11
2.3 <i>Sirkulær relasjonsmodell – Wubbels</i>	13
2.2 <i>Relasjonspedagogikk – Spurkeland</i>	16
2.1.1 Menneskeinteresse	17
2.1.2 Tillit	18
2.1.3 Emosjonell modenhet	18
2.4 <i>Relasjonsbygging og følelshåndtering</i>	19
2.5 <i>Modellæring – Bandura</i>	20
2.6 <i>Pedagogikk og humor</i>	22
<b>3.0 Metodiske betraktninger</b>	<b>24</b>
3.1 <i>Kvalitativ metode</i>	24
3.2 <i>Utvalg – deltakere</i>	25
3.3 <i>Datainnsamling – intervju</i>	26
3.4 <i>Pålitelighet og gyldighet</i>	27
3.5 <i>Analyse</i>	29
3.6 <i>Etiske betraktninger</i>	36
<b>4. Presentasjon av funn</b>	<b>38</b>
4.1 <i>Faglig og relasjonell klasseledelse påvirker læringsmiljøet</i>	39
4.1.1 Følelsen av å bli sett av læreren	39
4.1.2 Lærers humør påvirker elevenes trivsel	41
4.2 <i>Relasjonen påvirkes av hvordan lærer behandler andre elever</i>	42
4.2.1 Forskjellsbehandling og favorisering	43
4.2.2 Lærers respons på enkelt-elevs atferd	43
<b>5. Drøfting</b>	<b>45</b>
<b>Styrker og svakheter ved studien</b>	<b>50</b>
<b>6.0 Konklusjon og implikasjon</b>	<b>51</b>
<b>Referanseliste</b>	<b>53</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>57</b>

## Innledning

Relasjonen mellom lærer og elev er vesentlig i alle fag og i all pedagogisk praksis i skolen. Både de involverte og eventuelle observatører kan vanligvis fort legge merke til kvaliteten på en relasjon eller et samspill, og skille et velfungerende samspill fra det som fungerer relativt dårlig (Moen, 2016). I forskningslitteraturen er det godt dokumentert at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevers læringsutbytte, trivsel og motivasjon (Nordenbo mfl. 2008; Hattie, 2009; Hughes & Chen, 2011; Roorda mfl.2011). Betydningen av lærer-elev-relasjonen har i det siste tiåret fått større plass i styringsdokumenter (NOU 2015:2, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2020).

I forbindelse med den nye læreplanen som ble innført høsten 2020 – heretter kalt LK20, er folkehelse og livsmestring kommet inn som et av tre tverrfaglige temaer som elevene skal få opplæring i (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ifølge læreplanen er dette tema som «tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer», og temaene «skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag». Disse tverrfaglige temaene vil derfor angå alle lærere. Innenfor temaet folkehelse og livsmestring er det listet opp flere aktuelle områder og betydningen av mellommenneskelige relasjoner er ett av flere sentrale aspekter. Temaet folkehelse og livsmestring kaster lys på relasjoner på en måte som tydeliggjør at gode relasjoner er en faktor som har betydning for elevenes mestring av eget liv. Skolen vil være en viktig arena for at barn og unge skal erfare å positive relasjoner, og hvor de kan lære å håndtere tilværelsen og rett og slett trene på livsmestring (Ringereide og Thorkildsen, 2019). I stortingsmeldingen *Tett på* (Kunnskapsdepartementet, 2020) påpeker at skolen skal legge til rette for at elevene etablerer gode relasjoner til lærerne og andre elever, og at de opplever tilhørighet og trivsel i skolen. I denne stortingsmeldingen blir det understreket at for at barn og unge skal oppleve et godt utdanningsløp er det viktig at lærere har god kompetanse og kan skape trygge og nære relasjoner med elevene.

I forkant av innføring av LK20 var det diskusjoner i fagmiljøet om hvordan det skulle jobbes med temaet livsmestring i skolen, og hvorvidt livsmestring burde være et eget fag på timeplanen. Psykologforeningen og ulike organisasjoner stod bak ett opprop i 2015 der de krevde at elevene burde få undervisning i temaer som er knyttet til livsmestring (Psykologforeningen, 2015). Andre fagpersoner advarer mot å tro på at undervisning om livsmestring alene kan hjelpe elevene. For eksempel mener Brandtzæg, Torsteinsson & Øiestad (2017) at det er bra at livsmestring er kommet inn i lærerplanen, men at det er viktigere å sette mer fokus på å styrke relasjonen mellom lærer og

elev. De mener derfor at det er behov for at lærerne får mer kompetanse og bevissthet om relasjonenes betydning. De ser verdien av å gripe tak i de mange hverdagslige øyeblikkene livet i skolen består av. I disse øyeblikkene er det avgjørende hvordan elever blir møtt og forstått, og at de får hjelp til å takle utfordringer og egne reaksjoner. For å utnytte alle slike viktige øyeblikk mener de at det kreves høy relasjonsbevissthet og relasjonskompetanse hos lærerne. Med andre ord handler dette perspektivet på livsmestring i skolen om at elevene skal få *oppleve* livsmestring i hverdagen snarere enn å bli undervist *om* tanker, følelser og psykisk helse. Det at elevene får hjelp til å takle hverdagslige situasjoner og oppleve tilhørighet og positive relasjoner i skolen bidrar til deres livsmestring.

I LK20 er altså relasjoner nevnt som et av områdene innenfor temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2020), og derfor vil jeg se nærmere på lærernes relasjonskompetanse sett fra elevenes perspektiv. For selv om det står mye i litteraturen om at relasjoner er viktig og om hva lærer kan gjøre for at relasjoner kan styrkes, er elevenes ulike opplevelser om relasjoner til lærerne sine stadig et tema blant elever og rundt de mange middagsbord. Selv om den årlige elevundersøkelsen som er vel etablert i norske skoler etterspør elevenes trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2020), har jeg ikke funnet mange eksempler på at elever blir bedt om å sette ord på sin opplevelse av relasjonen til lærerne. Derfor ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer elevene har med lærernes relasjonskompetanse i praksis, og få frem elevstemmen. Lærer og elev kan dessuten oppleve forskjellig hva det er som bidrar til å styrke relasjonen. Lærerne og elevene kan forstå én og samme situasjon på ulike måter. Eleven kan derfor oppfatte mange situasjoner på en annen måte enn det læreren gjør (Nordahl, 2010). For alle mennesker er subjektive erfaringer viktige da de danner grunnlaget for våre handlinger i mange situasjoner. Det er viktig å være nysgjerrig på elevenes perspektiv for å få kjennskap til elevenes oppfatninger og erfaringer, slik at skolen og lærerne kan påvirke elevene i en positiv retning (Nordahl, 2010; Eriksen & Lyng, 2018).

Som et bidrag til å løfte frem elevstemmen og dermed bidra til mer konkretisering av hva som kan skape en god lærer-elev-relasjon, ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer og opplevelser skoleungdommer har med en positiv lærer-kontakt i skolen og hvordan de beskriver kjennetegnene på en slik relasjon. Det kan bidra til å gi et innblikk i hvordan en god relasjon mellom lærer og elev kommer til uttrykk i skolehverdagen. En slik analyse av elevenes erfaringer kan dessuten være til hjelp i lærerens gjennomføring av den nye satsingen på folkehelse og livsmestring. På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling for min studie: «*Hva kjennetegner elevenes beskrivelse av en positiv-lærer kontakt i skolehverdagen?*»

## 2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg ta for meg relevant bakgrunnskunnskap om relasjon mellom lærer og elev. Først vil jeg litt inn på hvordan lærers ansvar for å bygge gode relasjoner med elevene er blitt mer uttalt i styringsdokumenter de seneste tiårene. Videre vil jeg ta for meg faglitteratur som går inn på betydningen av lærer-elev-relasjonen.

Så vil jeg gå litt mer grundig inn på noen teoretikers perspektiv på relasjonsbygging i skolen, nemlig Wubbels, Spurkeland, og Fallmyr. Deretter vil jeg ta for meg Bandura sin teori om modell læring og til sist vil jeg komme inn på betydningen av humor i relasjonsarbeidet i skolen.

### 2.1 Om lærer-elev-relasjonen i styringsdokumentene

I de senere årene er det blitt mer fokus på relasjoner i skolen. I nyere styringsdokument trekkes betydningen av gode relasjoner mellom lærer og elev frem som sentralt i elevenes trivsel, læring og utvikling. Positive relasjoner i skolen blir fremhevet som en viktig faktor i å skape et trygt og godt læringsmiljø. Utdanningsdirektoratet definerer læringsmiljøet som «de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen» (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Ser man helt tilbake L97 blir begrepet læringsmiljø lite omtalt, og fremstår som noe snevert forstått. Læringsmiljø er et komplekst begrep, men L97 sier lite om hvilke faktorer som bidrar til et godt læringsmiljø, annet enn det fysiske miljøet (Haug, 2003). Stortingsmeldingen *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004) som lå til grunn for kunnskapsløftet 2006, vektla læring og prestasjoner i arbeidet med å skape en bedre læringskultur for et felles kunnskapsløft. Det fokuseres mer på kvalitet i opplæringen og utvikling av et godt læringsmiljø. Begrepet læringsmiljø fremstår mer klarere og omfatter både det fysiske og sosiale miljøet, der relasjoner mellom lærer og elev blir nevnt som en av faktorene som bidrar til et godt læringsmiljø. For å støtte utviklingen av et godt læringsmiljø satte kunnskapsdepartementet i gang den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø* i 2009 (Kunnskapsdepartementet, 2013). Målet med satsingen var å skape et inkluderende læringsmiljø for alle elever som fremmer læring, trygghet, trivsel og helse. I denne satsingen blir klasseledelse et sentralt tema og kunnskap om gode relasjoner i skolen vektlagt. I beskrivelsen av læringsmiljøet blir fem faktorer trukket frem: Positive relasjoner mellom elev og lærer, positive relasjoner og kultur for



læring blant elevene, lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, godt samarbeid mellom skole og hjem og god ledelse, organisering og kultur for læring på skolen (NOU 2015:2, 2015).

I NOU 2015:2 (2015) presenteres virkemidler for å trygge et psykososialt skolemiljø samt forebygge og håndtere mobbing og krenkelser. Elevene skal oppleve tilhørighet i et inkluderende fellesskap der gode relasjoner med lærere og medelever er med på å fremme et godt psykososialt miljø. Det psykososiale miljøet er et videre begrep av læringsmiljø og omfatter både elevenes læringsmiljø og det øvrige skolemiljøet (NOU 2015:2, 2015). Når det i opplæringsloven (1998, § 9 A-2) står at elevene har rett på et trygt psykososialt miljø innebærer det at elevene også har rett til et godt læringsmiljø. Det psykososiale miljøet handler om mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elever og ansatte i skolen opplever det. Et godt psykososialt miljø kjennetegnes ved at elevene trives, har tro på sine egne ferdigheter, mestrer det faglige og har et godt forhold til andre elever og lærere på skolen (NOU 2015:2, 2015). NOU-rapporten nevner frem sentrale faktorer for å fremme et trygt psykososialt skolemiljø: Skolekultur, skoleledelse, relasjonsbasert klasseledelse, elev-elev-relasjoner og foreldresamarbeid.

### 2.1.1 Betydningen av lærer-elev relasjonen

Barn og unge tilbringer store deler av tiden sin på skolen og læreren er kanskje den voksenpersonen ved siden av foreldrene som har mest kontakt med barna og de unge i oppveksten. Kvaliteten i relasjonen mellom lærer og elev vil være svært sentral i elevenes faglige og sosiale utvikling. Elevene trenger gode rollemodeller i trygge lærere som kan lære dem hva som er rett og galt, og hvordan de skal forholde seg til verden rundt seg (Drugli & Nordahl, 2013).

Drugli (2012) skriver at lærer-elevrelasjonen kan forstås ut ifra tilknytningsteori og det psykologiske behovet mennesket har for å være knyttet til andre mennesker gjennom nære relasjoner. Tilknytning mellom mennesker dreier seg om sterke følelsesmessige bånd. Fra tidlig spedbarnsalder vil barnet søke tilknytning hos sin omsorgsperson. Dette er barnets biologiske behov og som handler om å overleve (Ainsworth og Bowlby, referert i Drugli, 2012, s.21). Tilknytning er særlig viktig for små barn som har behov for omsorgspersoner rundt seg, men tilknytning er også viktig for eldre elever og tenåringer. Når eldre elever har en trygg tilknytning til sine nære voksenpersoner, både foreldre og lærere, vil de ha bedre forutsetninger for å utvikle selvstendighet og autonomi. De vil også ha bedre forutsetninger for å framstå «omgjengelige» og utvikle gode relasjoner med andre. Skoleelever som

trives og føler trygghet og tilhørighet til læreren sin, vil også ha større forutsetninger til å lære og utvikle seg i skolen (Drugli, 2012).

Drugli (2012) skriver at ut fra transaksjonsmodellen kan relasjoner mellom voksne og barn forstås som et lite utviklingsmiljø som har betydning for barn og unges utvikling og fungering på kort og lang sikt. Barnets utviklingsprosess kan forstås som et resultat av gjensidige og komplekse påvirkninger mellom individ og miljø (Sameroff, referert i Drugli & Nordahl, 2013, s. 70). Barns utvikling er kompleks, og transaksjonsmodellen viser hvordan kjennetegn ved eleven og elevens miljø påvirker hverandre gjennom gjensidige tilpasninger over tid (Drugli, 2012). Transaksjonsmodellen inkluderer Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som viser hvordan barnet påvirker selv og blir påvirket av sine miljø, og hvordan systemer utenfor barn og familie påvirker barnets utviklingsprosess (Bronfenbrenner, referert i Drugli, 2013, s. 19). Hver relasjon som barnet inngår i med en voksenperson vil være unik og vil være en mulighet eller belastning for dem. Fra et slikt perspektiv vil relasjoner mellom lærer og elev utgjøre et viktig utviklingsmiljø som spesielt påvirker elevenes erfaringer i skolemiljøet. Relasjonen mellom elev og lærer kan fungere som en ressurs eller risikofaktor for eleven. Det er avhengig av hvordan samspillet mellom dem er, og hvordan ulike deler av skolekonteksten fungerer (Drugli & Nordahl, 2013).

Spurkeland (2011) sin relasjonspedagogikk tar utgangspunkt i kvaliteten i relasjonen mellom lærer og elev. For å utøve relasjonspedagogikk må læreren ta i bruk sine relasjonelle ferdigheter, evner og holdninger i sin formidling og samhandling med elevene. Et godt relasjonelt klima i klasserommet bidrar til et bedre læringsmiljø. Denne pedagogikken innebærer også å skape gode relasjoner mellom elevene og gi elevene trening i å utvikle vennskap og relasjoner til sine jevnaldrende. Relasjon til andre elever betyr mye for barn og unge. De er minst like opptatt av jevnalderfelleskapet som å lære fag i skolen. I utdanningsløpet blir elevene plassert i grupper med andre jevnaldrende og voksne som de ikke har valgt selv. Det er derfor viktig at elevene opplever relasjonsmestring i skolen.

Spurkeland (2011) skriver at målet for relasjonspedagogikken er at elevene får en bedre livsmestring. Å mestre sitt eget liv handler om en balanse mellom en tilfredsstillende av egne behov og relasjonen du har til andre mennesker. Relasjoner til andre er viktig for de fleste mennesker. Gjennom relasjoner får vi sosial aksept, og relasjoner til andre er viktig for utviklingen av identitet og selvbylde. Når vi ikke mestrer relasjoner kan det føre til konflikter, mistro og isolasjon. Spurkeland (2011) hevder at viljen til å lære er avhengig av kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. En elev som opplever en negativ relasjon til en lærer, kan avvise læreren og være mindre mottakelig for kontakt og læring.

Relasjonen mellom lærer og elev vil alltid være et asymmetrisk forhold hvor læreren er den som representerer mer makt enn elevene (Juil & Jensen, 2003). I utdanningsforbundets etiske retningslinjer står det under lærerprofesjonens etiske plattform at «lærere er omsorgsfulle og bevisste makten en har i kraft av rolle og posisjon» (Utdanningsforbundet, 2012). Det er læreren som har ansvar for å etablere, utvikle og opprettholde gode relasjoner til elevene. Læreren er den profesjonelle voksne i relasjonen og har størst mulighet til å påvirke og endre en relasjon i positiv retning (Drugli & Nordahl, 2013). Lærere kan matche noen elever bedre enn andre, og det vil oppleves lettere å utvikle en relasjon til elevene en kommer lett overens med. Andre elever vil læreren ha vanskeligere for å etablere en relasjon med. Drugli (2012) påpeker viktigheten av at læreren er bevisst sitt ansvar i å jobbe med at relasjonen også skal bli god med disse elevene.

Som nevnt innledningsvis er det godt dokumentert at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes trivsel, motivasjon og læringsutbytte (Nordenbo et. al, 2008; Hattie, 2009; Hughes & Chen, 2011; Roorda et. al, 2011; ). Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev ikke bare påvirker relasjonen til enkelteleven, men også relasjonen mellom elevene. En studie fant at en negativ lærer-elev relasjon kan synes å ha negativ effekt på elev-elev relasjoner. Når en lærer viser negative holdninger og væremåte overfor bestemte elever kan det øke sjansen for at andre elever også gir negativ oppmerksomhet til den enkelteleven (Huges & Chen, 2011; Huges & Im, 2016) En annen studie fant at når en lærer gir en elev positiv oppmerksomhet og viser positive følelser overfor den eleven, ville det påvirke andre medelevers relasjon til eleven ved at de økte sin toleranse og aksept for eleven (Kiuru, Aunola, Lerkkanen, Pakarinen, Poskiparta, Ahonen, Poikkesus & Nurmi, 2015).

### 2.3 Sirkulær relasjonsmodell – Wubbels

Wubbels et.al (2015) ser på lærer-elev relasjonen som et dynamisk system der lærer og elev gjensidig påvirker hverandre gjennom interaksjoner. De har utviklet en relasjonsmodell som viser hvordan en bygger relasjoner gjennom kvalitet i interaksjoner. Interaksjoner kan være ulike møtepunkt mellom lærere og elever, fra de treffes for første gang og videre frem i tid. Slike møtepunkt vil være grunnleggende i utviklingen av relasjoner, og må forstås som sirkulære. Det vil si at lærere og elever påvirker hverandre gjensidig gjennom interaksjonene. Wubbels et. al (2015) skriver at lærer-elev relasjonen kan forstås ut fra den mening lærer og elev opplever i interaksjonen med hverandre.

Relasjonen mellom lærer og elev utvikler seg ut fra kvaliteten på disse interaksjonene og vil ha betydning for den neste interaksjonen. Et eksempel på kvalitet i interaksjonen er at læreren kan forstå og komme i positiv kontakt med eleven på et emosjonelt nivå i det daglige arbeidet (Wubbels, referert i Roland, 2021, s. 31).

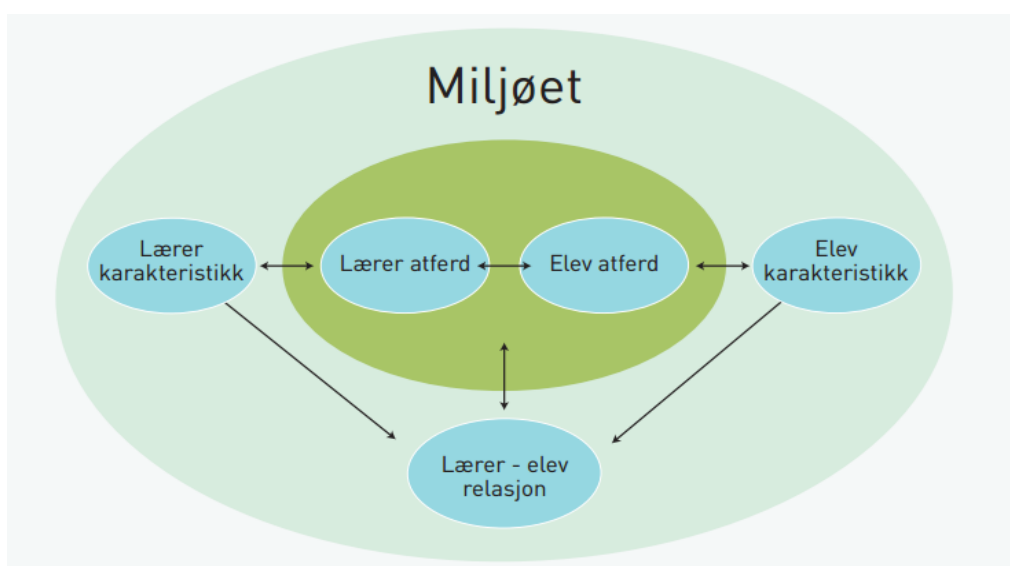
Det som står sentralt i relasjonsmodellen er samspillet mellom interaksjoner og relasjoner. Wubbels et.al tar utgangspunkt i dynamisk systemteori når de beskriver utviklingen av lærer-elev-relasjonen fra interaksjoner mellom lærer og elev. Interaksjonen foregår på et mikronivå og relasjonene på et makronivå. Wubbels et. al (2015) påpeker at når en studerer lærer-elev relasjonen må en være bevisst på at det er andre faktorer i miljøet som spiller inn på lærer-elev relasjonen, og at den er innebygget i et større system som skoler, nabolag og samfunn.

I følge Wubbels et. al kan lærere og elever ha ulike karakteristikk som kan påvirke relasjonen. Elevenes temperament og evne til å tilpasse seg skolens krav og forventninger kan spille inn på relasjonen. Elever som har et mer utfordrende temperament, får gjerne mindre positiv respons fra lærerne og vil lettere havne i konflikt med lærer. I slike interaksjoner er det en tendens at lærere kan utsette elevene for høyere grad av kontroll og disiplin. Dette kan igjen forsterke atferd hos eleven som lærer opplever som vanskelig (Alvarez, 2007; Myers og Pianta, 2008). Noen elever har egenskaper som gjør at det er lettere for lærere å etablere en relasjon til dem enn andre elever. Elever som har en positiv tilpasning og som fungerer godt i skolen får mest positiv oppmerksomhet av læreren, noe som vil være positivt for utviklingen av relasjonen (Myers og Pianta, 2008). I følge Wubbels et.al kan karakteristikk og egenskaper ved læreren også spille inn på relasjonen. I Myers og Pianta (2008) sin studie rapporterte lærere som opplevde lav mestringfølelse i lærerrollen om et høyere konfliktnivå med elevene i klassen. En annen studie fant at en lærer som er varm og støttende overfor sine elever økte elevenes aksept og toleranse overfor hverandre, noe som igjen hadde en positiv sammenheng med elevenes læringsutbytte (Kiuru, Aunola, Lerkkanen, Pakarinen, Poskiparta, Ahonen, Poikkesus & Nurmi, 2015).

Wubbels et. al (2015) er opptatt av relasjonsbygging på to nivåer. Det ene nivået er lærerens relasjon til enkeltelever, og det andre nivået er lærerens relasjon med klassekollektivet. Begge nivå gir ulike muligheter for å utvikle gode relasjoner. Selv om en lærer kan ha nære relasjoner med noen enkeltelever i klassen, er det ikke sikkert den har skapt en god relasjon til klassen som helhet. Grunnen til det kan være at innholdet i undervisningen eller den pedagogiske tilnærmingen ikke fungerer for flertallet av elevene i klassen. Videre skriver Wubbels et. al (2015) at en annen lærer kan ha mindre nære relasjoner med enkeltelever fordi interaksjonen med elevene kan være mer formell

og begrenset til innholdet i klasserommet. Likevel kan denne læreren ha en god relasjon til gruppen som helhet.

Wubbels et.al (2015) mener det er viktig å være bevisst på disse nivåene når en skal studere relasjoner ut fra et elevperspektiv. Spørsmålene som er rettet mot de ulike nivåene vil gi ulike resultater. Hvis man stiller spørsmål rettet mot det individuelle nivået, for eksempel om læreren er vennlig mot eleven, vil det handle mer om elevenes karakteristikk. Stilles det spørsmål rettet mot klasseromsnivået, for eksempel om læreren er vennlig mot klassen, vil det handle mer om lærerens karakteristikk.

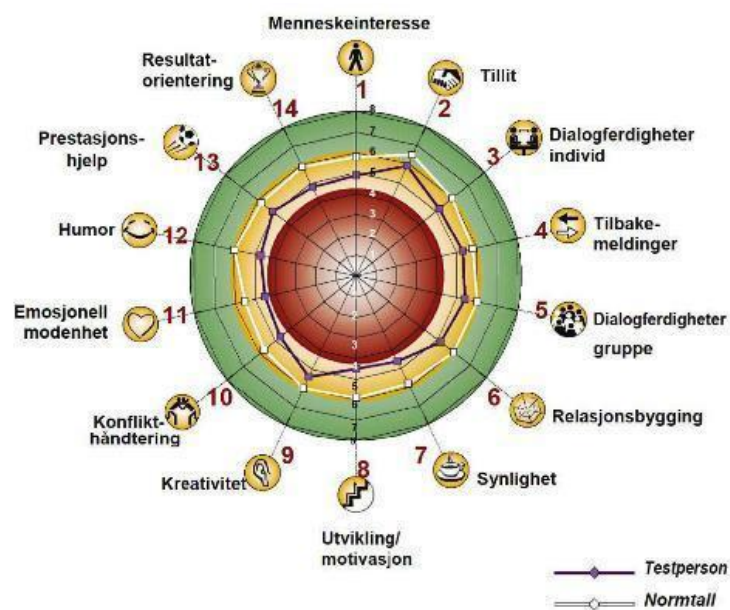


Figur 2.1 : Relasjonsmodell. Samspillet mellom interaksjoner og relasjoner. (Wubbels et al.,2015)

## 2.2 Relasjonspedagogikk – Spurkeland

Spurkeland (2011) hevder at lærerens relasjonskompetanse står i sentrum i læreryrket, og at den kommer før lærerens faglige kompetanse. Lærerens relasjonskompetanse er avgjørende når en skal bygge trygge og tillitsfulle relasjoner til elevene. Barn har behov for å trygghet og tillit for å lære, og det er den voksne i relasjonen som må bygge opp denne tilliten. Relasjonskompetanse er kjernen i all samhandling. Han definerer relasjonskompetanse som ferdigheter, holdninger og kunnskaper som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. Den relasjonelle kompetansen trengs i alle interaksjoner med mennesker, men blir særlig viktig i den gjentatte daglige kontakten som for eksempel i skolen. Relasjonskompetansen er avgjørende for læring, samarbeid og effektivitet (Spurkeland, 2016). Kompetansen fokuserer på hvordan en kan bygge opp mellommenneskelig forhold på en aktiv måte og ser på relasjonen som dualistisk og kompleks. Samhandlingen er gjensidig der den enes initiativ er avhengig av den andres respons. Samtidig kan bildet på samhandlingen mellom to personer utvides til et gruppeperspektiv. For en lærer vil det dreie seg om å fokusere på relasjonen med enkeltelever og utvide perspektivet til å gjelde for hele elevgruppen (Spurkeland, 2011).

Spurkeland (2020) har utviklet modellen radarhjulet, for relasjonskompetanse som gir en oversikt over de viktigste dimensjonene som kan utvikle gode relasjoner. Av de fjorten dimensjonene har radarhjulet tre overordnede dimensjoner som jeg vil ta for meg: Menneskeinteresse, tillit og emosjonell modenhet.



Figur 2.2: Radarhjulet, Spurkeland. Viser de viktigste dimensjonen i utvikling av relasjoner. (Spurkeland, 2020, s.18 )

### 2.1.1 Menneskeinteresse

Menneskeinteresse står først i radarhjulet for å markere den viktigste grunnkomponenten i relasjonskompetanse. En genuin interesse for mennesker er nødvendig for å komme videre inn i dybden av relasjonskompetanse (Spurkeland, 2020). Spurkeland deler dimensjonen menneskeinteresse opp i fire grunnleggende relasjonelle egenskaper. Disse fire egenskapene er grunnleggende og avgjørende i prosessen med å bygge relasjoner. Den første handler om generell positiv nysgjerrighet på mennesker. Personer med en positiv nysgjerrighet for andre viser relasjonelt initiativ i de første møtene med nye mennesker. De tar i bruk sin sosiale intelligens og er kontaktsøkende. Relasjonell integritet handler om å stille deg åpen i møtet med nye mennesker og legge forhåndsdomming, skepsis og mistenksomhet til side slik at den andre får mulighet til å gjøre et positivt inntrykk. Det handler om å skape et bilde av en person uten påvirkning fra en tredjeperson. Det er en relasjonell ferdighet å være nysgjerrig og undersøkende, og oppmuntre den andre til å fortelle.

Den andre relasjonelle egenskapen handler om å være aktivt engasjert i mennesker. Den viktigste relasjonelle egenskapen innenfor dimensjonen menneskeinteresse er å se hele mennesket og forstå 24-timers mennesket. «Hele mennesket» omfatter de fem F-ene: Fagmennesket, familiemennesket, fortidsmennesket, fritidsmenneske og framtidsmenneske. Disse fem F-ene vil være sentrale sider i elevens identitet, og ved å utforske disse sidene vil vi blir bedre kjent med eleven (Spurkeland 2016). Når en kjenner til de ulike sidene i elevens liv vil en kunne se helheten i menneskers livssituasjon og kunne engasjere seg empatisk i mennesket (Spurkeland, 2020).

Sosial intelligens er et annet element som Spurkeland beskriver i den relasjonelle dimensjonen menneskeinteresse. Mennesker med sosial intelligens evner å komme i kontakt med nye mennesker på en positiv måte. Det å ha sosial intelligens er ikke en garanti for at relasjoner bygges. Ikke alle med sosial intelligens har evne til å bygge sterke relasjoner, og vil inngå i relasjoner på et mer overfladisk plan. Likevel har mennesker med sosial intelligens større sjanse for å opprette kontakt og etablere relasjoner enn andre som søker ensomhet (Spurkeland 2020).

Den siste relasjonelle egenskapen i dimensjonen menneskeinteresse som Spurkeland beskriver er evnen til å vise positive følelser. Når partene i en relasjon investerer følelser i samspillet, vil relasjonen tas til et nytt nivå. Eleven og læreren setter pris på hverandre og har en gjensidig glede av å møte hverandre. Eleven lærer bedre og blir motivert, og læreren føler seg dyktig og akseptert (Spurkeland, 2020).

### 2.1.2 Tillit

Spurkeland (2020) skriver at tillit er grunnmuren i alle relasjoner. Tillit er i bevegelse og det må kontinuerlig jobbes for å vedlikeholde den i en relasjon. Tilliten mellom to parter kan styrkes og svekkes gjennom positivt og negativt samspill. Normalt sett er tillit noe som ikke oppstår plutselig eller spontant. Tillit må bygges over tid gjennom interaksjoner der begge parter viser gjensidig tillit. Det er individuelt hvor lang tid det tar å etablere tillitsforhold til andre. Det kan ha med personlighet å gjøre, om noen er introverte eller ekstroverte. De mer forsiktige kan gjerne bruke lengre tid på å uttrykke det de tenker og føler. De som er mer frempå har det gjerne lettere for å komme i tale med andre. Både introverte og ekstroverte kan skape tillit, men kan bruke ulik tid på at andre kan bli trygge på dem. I relasjonen mellom lærer og elev må tillit være på plass for at lærerne kan påvirke elevene på en positiv måte. Tillit kan oppleves ulikt av personene som inngår i en relasjon. For eksempel kan lærere og elever ha ulik oppfatning om tillit i deres relasjon. Derfor er det gjerne behov for gjentatte bekreftelser fra begge sider for å teste hvor høy tillit en har til hverandre i relasjonen (Spurkeland, 2020).

Spurkeland (2020) skriver at for å skape tillit til alle elevene i klasserommet må en jobbe med klassen som helhet og samtidig med den enkelte elev. Noen av byggesteinene for å opparbeide tillit i klasserommet er blant annet at læreren byr på seg selv, er tydelig og forutsigbar, opptrer vennlig og tar hensyn til 24-timers mennesket. Læreren viser interesse, oppmerksomhet og anerkjennelse til elevene, er støttende og tilpasser oppgaver og utfordringer. Det er også viktig at læreren gir rom for frihet og medbestemmelse og viser faglig trygghet og styrke. Nordahl (2010) skriver at anerkjennelse er noe alle har behov for. Det å bli sett, hørt og respektert er en nødvendig forutsetning for læring og det å bli verdsatt og akseptert av andre utvikler vår identitet. Det er viktig for både elever og lærere i skolen å oppleve anerkjennelse i form av aksept, ros, støtte, oppmuntring, blick og smil.

### 2.1.3 Emosjonell modenhet

Emosjonell modenhet handler om den kompetansen vi har om emosjoners betydning. Det handler om å registrere og forstå egne og andres følelser. Emosjoner påvirker oss og styrer handlingene våre bevisst eller ubevisst. Emosjonell kompetanse er viktig for å kunne skape en stemning i klasserommet der alle elever føler seg sett og forstått (Spurkeland, 2016). Lærers smil, humor, varme og tilstedeværelse preger stemningen i klasserommet. Når læreren viser positive følelser, smitter det over på elevene. Lærers evne til å lese elevenes emosjonelle uttrykk kan være med å bidra til et varmt og trygt læringsmiljø. Ved at lærerne jobber med å utvikle sin emosjonelle modenhet vil de



fungere som en modell for elevene i klasserommet. Når elevene observerer lærere som viser emosjonell modenhet kan det gi elevene verktøy til å ta tak i sine egne utfordringer (Spurkeland, 2016).

## 2.4 Relasjonsbygging og følelshåndtering

Fallmyr (2017) tror at økt kunnskap om følelser og følelshåndtering vil bidra til et bedre utviklingsmiljø i skolen for elevene. Hvordan følelser forstås og håndteres vil påvirke relasjoner, læring, samspill, motivasjon, og problemløsning. En god følelseskompetanse, eller emosjonell intelligens, skaper et godt klima i klassen og fremmer psykisk helse. Lærerne er viktige rollemodeller og deres evne til å kunne håndtere og regulere egne og andres følelser vil smitte over på elevene. Det å forstå elevenes følelser og kunne håndtere disse mener Fallmyr er nøkkelen til å bygge gode relasjoner til elevene i skolen.

Fallmyr (2017) skriver at relasjonsbygging handler om å se elevene, få fram positive følelser og ressurser i elevene og skape tillitt og trygghet. Relasjonsbygging handler også om å reparere relasjonsbrudd. Ofte knytter vi en relasjon til mennesker som vekker positive følelser i oss, som vi liker og som vi kan identifisere oss med. Som lærer må en også lære å like elever som vekker negative følelser, da disse elevene fort kan føle seg misforstått eller mislikt. For å lykkes med det er det en forutsetning at læreren klarer å forstå eleven sin væremåte. Dersom en forstår følelsene bak elevenes handlinger, vil det være lettere å tolerere følelsesreaksjonen til eleven. Å vise aksept for uønsket atferd er avhengig av at lærere utforsker følelsene som ligger bak atferden snarere enn å kun fokusere på atferden. Det er dette som skiller en følelsesfokuset tilnærming fra en mer atferdsfokuset tilnærming (Fallmyr, 2017).

Fallmyr (2017) fremhever ni egenskaper ved læreren som former gode relasjoner. De ni egenskapene handler om at læreren er pålitelig, tydelig, forutsigbar, åpen og involverende, anerkjennende, har humoristisk sans og evne til å skape positive følelser, konflikthåndterende, følelshåndterende og empatisk.

Fallmyr (2017) skisserer tre nivåer av relasjonskvalitet som tar utgangspunkt i de ni egenskapene som er med på å bygge gode relasjoner. Hvilket nivå relasjonen er på henger sammen med hvor mange av de ni egenskapene er dekket innenfor for hvert nivå. De tre ulike kvalitetsnivåene på lærer-elevrelasjonen og elev-elevrelasjonen vil bestå av en grei, god eller utviklende relasjon. En grei relasjon mangler den emosjonelle og anerkjennende støtten, men læreren er tydelig og forutsigbar og en person elevene kan stole på. Læreren legger til rette for mestringsopplevelser og tilpasser krav

og forventninger til elevenes nivå. Relasjonen er på et minimumsnivå, læreren kan være forutsigbar og flink faglig, men involverer seg i mindre grad i elevene.

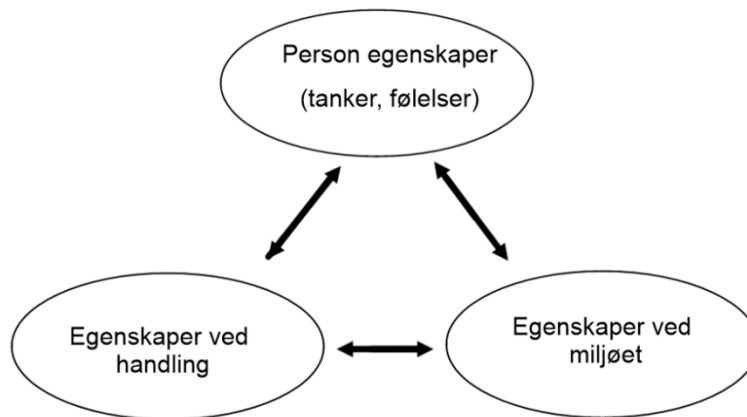
En god relasjon kjennetegnes ved at det er tydelige forventninger, mye ros for positiv atferd og følelser. Læreren engasjerer seg i elevenes interesser og erfaring, og bekrefter følelser. Elevene føler seg sett og anerkjent, men kan være usikre på om læreren tolererer vanskelige følelser og uønsket atferd hos elevene. I en utviklende relasjon derimot, håndterer læreren konflikter og negative følelser og utforsker hva følelsene betyr. Konflikter blir sett på med nysgjerrighet og noe som er naturlig og nødvendig for elevenes utvikling. Læreren har en empatisk holdning som ønsker å forstå elevenes følelsesreaksjoner ut ifra deres perspektiv (Fallmyr, 2016).

Fallmyr skriver at følelseskompetanse hos lærerne styrker blant annet lærerens rolle som rollemodell. Læreren som rollemodell har faglige og personlige egenskaper som elevene identifiserer seg med og ønsker å kopiere. Når elever liker sin lærer vil de gjerne internalisere lærerens væremåte, holdninger og verdier. Hvis elevene blir påvirket i positiv retning, vil det være lettere å utvikle en klassekultur for positiv atferd og samspill. Lærerens rollemodellfunksjon kan få frem ulike følelser i elevene som gjenspeiler lærerens følelser. Hvis læreren fremstår som trygg og rolig kan det føre til en trygghet og ro hos elevene. En lærer som er sint og frustrert kan vekke frustrasjon og sinne hos elevene. Fallmyr mener at lærerens evne til å få fram hensiktsmessige følelser og samtidig fange opp de usunne følelsene er avgjørende for etablering og utvikling av relasjonen til elevene. Lærere med høy følelseskompetanse kan også lettere påvirke relasjonene mellom elevene positivt gjennom sin væremåte. Dette skjer gjennom å være en god rollemodell hvor elevene tar til seg blant annet lærerens empatiske holdning, åpenhet og toleranse for ulike følelser og aksept for ulikhet.

## 2.5 Modellæring – Bandura

Psykologen Albert Bandura utviklet en teori som han ga betegnelsen *sosial kognitiv læringsteori*. Den tar utgangspunkt i at læring skjer i samspill med andre mennesker i miljøet, og at kognitive prosesser spiller en viktig rolle i slik læring (Bandura, referert i Imsen, 2014, s.106). Dette synet på læring blir framstilt i Banduras triadiske modell som tar utgangspunkt i en forestilling om at samhandling er basert på en triadisk gjensidighet. Den viser hvordan gjensidige interaksjoner mellom personens tanker og følelser, handlingen og miljøfaktorer påvirker menneskers fungering (Bandura, 1986). Manger (2013) tolker Banduras teori inn i et skoleperspektiv, og beskriver hvordan samspillet mellom atferd (f.eks. skoleprestasjoner), personfaktorer og miljøfaktorer arter seg. Elever med høy forventning om å mestre (personfaktor) vil se på oppgavene i skolen som en utfordring og vil jobbe

ivrig med å få det til. Gjennom å vise motivasjon til å løse oppgaver vil eleven påvirke sine omgivelser og utvikle et positivt læringsmiljø. På den andre siden vil elever med lav forventning om mestring prøve å unngå skoleoppgavene og skape uro i klassen som igjen kan påvirke omgivelsene og læringsmiljøet i negativ retning.



Figur 2.3 : Banduras triadiske modell. Samhandling basert på en triadisk gjensidighet. (Bandura, 1986, modellen her er hentet fra Imsen, 2004, s 106.)

Bandura (1986) hevdet at den sosiale læringen skjer gjennom å observere andres atferd og konsekvensene av den. Dette bli kalt for modellæring, også kalt imitasjonslæring eller observasjonslæring. Bandura fremhever betydningen av rollemodeller, og hevdet at det meste av menneskelig atferd er atferd som er lært gjennom å observere og imitere andre. Ved å studere andre danner en regler for atferd, og i framtidige situasjoner vil disse reglene fungere som en guide for handlingene. Bandura skriver at sterke rollemodeller kan endre atferd, tankemønstre, emosjonelle reaksjoner og evalueringer hos den som observerer. I skolen kan både lærere og medelever være modeller. Ved å studere rollemodellen vil den som observerer få informasjon om hvilke handlinger som fører til suksess og hvilke handlinger som vil gå motsatt vei. Lærere kan være rollemodeller på flere områder, som ved å vise faglig engasjement og behandle elever med respekt (Manger, 2013).

Bandura (1986) skriver at modellæring inneholder de fire komponentene: Oppmerksomhet, hukommelse, utførelse og motivasjon. For det første må den som observerer utforske sine omgivelser og rette oppmerksomheten mot andres erfaringer som fanger interesse, og som oppleves som viktige for observatøren. For det andre kan ikke personer bli påvirket av en modell, dersom de ikke husker hva modellen gjorde som var verdt å imitere. Når personer gjentar den samme handlingen som modellen vil den atferden bli en rutine og internalisert i observatøren (Bandura, 1986). Den tredje komponenten innebærer å gjennomføre atferden som etterligning. Personen

bærer med seg en indre forestilling om det som skal imiteres. Bandura understreker forskjellen på å ha kunnskap som gjør etterligning mulig og at den også kommer til uttrykk i en handling. For eksempel kan en elev ha lært en ferdighet gjennom observasjon av elever eller lærere, men viser det ikke før hen er motivert eller fordi hen kan være usikker eller beskjeden. Til sist skriver Bandura at det ikke er nok å ha lært en atferd. Man må også ha motivasjon til å utføre handlingen i samsvar med det man har lært (Manger, 2013).

Manger (2013) skriver at barn og unge mest sannsynlig vil ta etter atferd som de vet vil hjelpe dem til å nå de målene de ønsker. De elevene som har høy faglig interesse, vil gjerne kopiere lærere som viser hvordan oppgaven skal løses, mens elever som er mindre interessert i skolefagene og som tydelig har høyere sosial interesse kan være mer observant på atferden til medelever. Det viser at imitasjonslæring kan være med på å utvikle det som blir sett på som negativ atferd. Et eksempel på det kan være at dersom elever ser at medelever i klassen bryter regler uten å få konsekvenser for det, kan det føre til at de andre elevene bryter reglene fordi de har lært at det ikke er så nøye å følge reglene. Hvis den som bryter reglene i tillegg er populær og har høy status i klassen vil effekten av modellæringen bli sterkere. Dersom læreren setter en tydelig grense mot brudd på reglene vil det være høyere sannsynlighet for at de andre elevene ikke kopierer atferden. Dersom det er læreren som bryter regler vil hen være en dårlig modell for elevene, og ha en enda sterkere negativ modelleffekt.

## 2.6 Pedagogikk og humor

I boken *Pedagogikk og humor. På godt og vondt* (2021) setter Flaten fokus på humorens betydning i barnehage og skole, og hvordan man kan trekke inn humor i samhandling med barn og unge. Flaten (2021) hevder at det er for lite fokus på humor i lærerutdanningen og ellers i skolen generelt. Læreryrket innebærer mye ansvar, men at det likevel ikke trenger å være så alvorstynget. Flaten (2021) skriver at humor er en nødvendighet i sosiale relasjoner og er med på å styrke relasjoner og det sosiale fellesskapet. Når man deltar i den felles positive humoren sammen vil det styrke forholdet til dem som deltar. Man får en opplevelse av tilhørighet og at menneskene rundt deg ønsker at du har det bra. Med andre ord har humoren en samlende effekt; man blir mer positive overfor hverandre når man ler sammen.

Humor kan være av både positiv og negativ karakter. Når man snakker om humor forbinder man det ofte med noe som er positivt og noe som er bra. Den positive humoren kan bidra til å styrke

relasjoner og bringe energi til dem som deltar i den positive humoren. Negativ humor kan ha motsatt effekt ved å bidra til å svekke eller ødelegge sosiale relasjoner.

Flaten (2021) understreker at det kun er positiv humor som kan føre til bedre relasjoner. Humor kan ha god effekt på læring, og bruk av positiv humor i klasserommet kan føre til bedre læringsklima. Det gir også bedre relasjon mellom både lærer og elever, og elevene imellom (Jeder 2015, referert i Flaten, 2021, s.89). Dersom humor brukes i klasserommet kan det rettes oppmerksomhet mot det man skal lære, og skape motivasjon og lærelyst hos elevene. Dette er ikke ensbetydende med at læreren skal underholde elevene hele tiden, men at man krydrer undervisningen innimellom med litt morsomme aktiviteter. Hvis lærer bruker aggressiv eller nedsettende humor, vil det slå negativt ut og føre til et utrygt og dårlig læringsklima. Flaten (2021) skriver at humor kan være et godt pedagogisk virkemiddel, men advarer mot at overforbruk vil kunne svekke verdien. Feilbruk kan være skadelig, men det betyr heller ikke at man skal le av alt og at den som ikke ler blir sett på som en humørløs person.

Flaten skriver at bruk av humor også kan være med på å redusere prestasjonspress. Hverdagen består av mange krav og humor har vist seg å ha en dempende effekt på stress. Humor kan også ha en helsefremmende effekt og er tett forbundet med psykisk helse. En positiv humor og latter kan ha en positiv effekt på fysisk og psykisk helse. Flaten skriver at dersom humor skal treffe må man ha kjennskap til de man bruker humoren sammen med. Læreren må ha utviklet en relasjon til elevene sine for at humor skal oppleves som noe som er positivt og som gir trygghet i klasserommet. Det er viktig at lærerne er bevisst på at sin egen humor kan være morsom for noen og fornærmende for andre.

## 3.0 Metodiske betraktninger

I planlegging av forskningsprosjekt må en ta stilling til hvilke metodiske tilnærminger en skal velge. En må avveie hvilke metoder som egner seg best for problemstillingen (Thagaard, 2013). Begrepet metode kommer fra gresk, og betyr opprinnelig å finne en bestemt vei mot målet (Befring, 2016). I dette kapitlet vil metodevalg for studiens ulike faser begrunnes og gjort rede for etappevis, fra start til mål.

### 3.1 Kvalitativ metode

Problemstillingen i denne masteroppgaven er «Hva kjennetegner elevers opplevelse av en positiv lærer-kontakt i skolehverdagen?» Prosjektet ønsker å studere lærer- elev relasjonen ut fra elevperspektivet. Relasjonen mellom lærer og elev kan studeres på ulike måter. Det kan benyttes spørreskjema, observasjoner eller intervju. For å forstå elevenes perspektiv på relasjoner med lærere, vil intervju være til hjelp, da det gir deltakerne mulighet til å beskrive relasjonen med egne ord (Wubbels et.al., 2015). For å belyse problemstillingen valgte jeg derfor å anvende en kvalitativ tilnærming med bruk av dybdeintervju i datainnsamlingen.

Det som i første rekke karakteriserer kvalitativ forskning er en målsetning om å forstå sosiale fenomener, enten i nær kontakt med deltakere i felten ved intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer. En kvalitativ tilnærming gir grunnlag for å forstå de sosiale fenomenene vi studerer på bakgrunn av fylldig informasjon om personer og situasjoner (Thagaard, 2013). Deltakernes selvforståelse, opplevelser eller erfaringer fra ulike kontekster vil ofte være fokuset i kvalitative metoder (Befring, 2016). Det som står sentralt innenfor kvalitativ metode er i tråd med det som er fokuset i denne oppgavens problemstilling, og derfor valgte jeg det som en relevant metode på veien til målet for denne studien.

I kvalitativ forskning er målsetningen i første rekke å forstå sosiale fenomener. Når man søker etter å forstå de fenomenene man studerer har fortolkning en sentral plass. Ulike fortolkende vitenskapsteorier danner grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler under forskningsarbeidet (Thagaard, 2013). Det vitenskapsteoretiske grunnlaget i denne studien er forankret i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv.

I denne studien ønsket jeg å studere fenomenet den positive lærer-kontakten og hvordan den oppleves sett fra elevenes synsvinkel. Det fenomenologiske perspektivet innebærer å oppnå forståelse for sosiale fenomener ut fra deltakerens egne perspektiver, bygget på en grunnleggende

antakelse om at intervjupersonens livsverden er den virkeligheten slik informanten selv opplever den. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, med ønske om å oppnå forståelse av den dypere meningen i enkeltindividers opplevelser (Thagaard, 2013, Kvale & Brinkmann, 2019).

Hermeneutikken betyr «læren om tolkning». Det sentrale innenfor hermeneutikken er å fortolke et utsagn ved å fokusere på en dypereliggende mening av det som er blitt oppfattet (Dalen, 2011). Det handler om en fortolkningskunst som først og fremst gjelder tolkning av data i tekstformat. Det kan blant annet være utskrift av intervjuetekster eller observasjonsdata. Den hermeneutiske metoden bygger opprinnelig på Hans-Gadamers teorier om analyse av dokumenter. Han beskrev tolkning som en hermeneutisk sirkel, der forskerens *forforståelse* og innhenting av nye erfaringer inngår i en sirkulær prosess (Befring, 2016). Det er en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet. Tekstens forskjellige deler fortolkes, og ut fra disse fortolkningene settes delene sammen til en helhet (Kvale & Brinkmann, 2019).

Begrepet forforståelse kan omfatte faglig relevant innsikt og fordommer, og vil danne utgangspunkt for innhenting av nye erfaringer og bidra til ny og større innsikt gjennom en helhetlig forståelse (Befring, 2016). Forforståelse omfatter meninger og oppfatninger vi har i forhold til den fenomenet vi studerer. I møte med deltakerne i intervjuet eller de innsamlede dataene vil alltid forskeren møte med en forforståelse. Det som blir sentralt, er å bruke forforståelsen til å oppnå størst mulig forståelse av deltakernes erfaringer og opplevelser. Forskeren starter allerede å fortolke informantens utsagn i intervjusituasjonen. Videre vil fortolkningen videreutvikles når forskeren skal analysere datamaterialet. I analysearbeidet vil forskerens forforståelse og aktuell teori om det fenomenet som studeres påvirke fortolkningen.

### 3.2 Utvalg – deltakere

I denne studien ønsket jeg å undersøke elevers erfaringer og opplevelser med en positiv lærer-kontakt i skolehverdagen. Fokuset var på elevperspektivet, og det ble foretatt et strategisk utvalg bestående av åtte elever på 9. og 10. trinn på en ungdomsskole. I kvalitative intervjustudier er grunnprinsippet for utvalg at man plukker ut informanter som vil kunne uttale seg om det aktuelle temaet på en reflektert måte (Tjora, 2017). Slike utvalg blir kalt for strategiske da deltakerne ikke er tilfeldig plukket ut for å representere en populasjon, slik som i kvantitative spørreundersøkelser (Tjora, 2017). Med tanke på deltakerens modenhets- og refleksjonsnivå, valgte jeg å intervju elever

på 9. og 10.trinn. Det var ønskelig at begge kjønn var likt representert. Utover det var det ingen andre utvalgsriterier. Forsker hadde ingen relasjon eller kjennskap til deltakerne fra før.

I forkant av utvalget ble til sammen seks ungdomsskoler kontaktet i to kommuner i Vestland fylke. Det var ønskelig å intervju tiendeklassinger fra to ulike ungdomsskoler for å oppnå en større spredning i datamaterialet. Dette viste seg å være vanskelig på grunn av korona-restriksjoner, i tillegg til at flere rektorer ikke ønsket å pålegge sine ansatte mer arbeid grunnet høyt arbeidstrykk under koronapandemien. Med tanke på tidsrammen for prosjektet ble løsningen å gjennomføre alle intervjuene på to ulike klassetrinn på den ene ungdomsskolen som var positiv til å delta. I utgangspunktet ble det valgt på forhånd at alle deltakerne skulle være fra 10.trinn. Jeg ville spørre elever fra to ulike klassetrinn da det allerede var blitt gjennomført fire intervjuer i 10.klasse. For at ikke deltakerne som hadde gjennomført intervjuet skulle påvirke andre aktuelle deltakere fra samme klassetrinn, ble de siste fire deltakerne derfor valgt fra 9.trinn. Deltakerne ble rekruttert i samarbeid med ledelse og trinnleder på den aktuelle ungdomsskolen. Elever fra åtte ulike klasser på 9. og 10. trinn ble spurt om å delta i forskningsprosjektet. I klasser der flere elever ønsket å delta ble det foretatt loddtrekning. De åtte deltakerne som takket ja til å delta kom fra åtte ulike klasser fordelt på de to klassetrinnene. Trinnleder fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema som ble distribuert til de aktuelle deltakerne.

### 3.3 Datainnsamling – intervju

I datainnsamlingen ble det benyttet dybdeintervju, også kalt semistrukturerte intervju. Dybdeintervjuer blir brukt når man er ute etter å studere meninger, holdninger og erfaringer (Tjora, 2017). Med andre ord søker en å forstå verden sett fra intervjupersonens perspektiv eller *livsverden*. Intervjuet er semistrukturert, hvilket betyr at det verken er en fri samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2019). Fokuset i denne oppgaven er på elevenes opplevelser og erfaringer med en positiv relasjon til lærere sett fra elevenes ståsted. Jeg ønsket å gå i dybden og få innsikt i elevenes beskrivelser av hva som kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev, og hvordan den konkret viser seg i skolehverdagen. I et dybdeintervju blir det benyttet åpne spørsmål som gir deltakerne mulighet til å gå i dybden og svare utfyllende på spørsmålene i motsetning til spørreundersøkelser der det blir benyttet lukkede spørsmål med svaralternativer (Tjora, 2017).

I intervjuet ble det benyttet en semistrukturert intervjuguide som ble utformet med utgangspunkt i problemstillingen. Spørsmålene ble tilpasset med hensyn til deltakernes alder. Det var viktig at



spørsmålene var godt formulerte slik at deltakeren ville forstå hva det ble spurt om. Intervjuguiden er delt opp i tre ulike temaer. Under hvert tema ble det laget to åpne hovedspørsmål og 3-4 aktuelle oppfølgingsspørsmål. I forkant av forskningsintervjuene ble intervjuguiden utprøvd på tre voksne personer for å trene på intervjusituasjonen og teste ut om spørsmålsformuleringene var forståelige og presise. Det var en nyttig erfaring for å trene på intervjurollen, og testpersonene kom med tilbakemeldinger og innspill på spørsmålene som ble stilt.

Målet med dybdeintervjuer er å skape en situasjon for en relativt fri samtale rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2017). Ved å skape en avslappet atmosfære og en romslig tidsramme, er det meningen å få deltakeren til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet (Tjora, 2017). Intervjusituasjonen startet med å prate løst og fast med deltakeren for å skape en avslappet stemning og ufarliggjøre intervjusituasjonen. Deretter presenterte forsker kort om seg selv og prosjektet. Forsker informerte om deltakernes rett til å trekke seg eller avbryte intervjuet, og at informasjonen deltakerne gir blir behandlet konfidensielt. Før intervjuet startet presiserte forsker at det ikke finnes noen gale eller rette svar på spørsmålene som blir stilt.

Tidsrammen for intervjuene ble satt til 30 minutter for hver deltaker. Intervjuene ble gjort i et møterom på lærerværelset på skolen. De ulike intervjuene hadde en varighet på mellom 10 og 20 minutter. Intervjuet ble utført med lydopptak, noe som gjorde det lettere å være til stede i intervjusituasjonen og holde fokus på det informantene fortalte.

I etterkant ble intervjuene transkribert, og denne prosessen beskriver jeg mer der jeg gjør rede for første trinn av analysen.

### 3.4 Pålitelighet og gyldighet

#### *Pålitelighet*

Pålitelighet – «trustworthiness» på engelsk- tilsvarer det som ofte kalles reliabilitet, det vil si om prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Det er et grunnleggende krav i kvalitative studier at forskningsopplegget gjennomføres på en reliabel måte. Det forutsetter at forskeren gir en nøyaktig beskrivelse av de fremgangsmåtene som benyttes gjennom hele prosessen (Befring, 2016).

Begrepet reliabilitet knyttes i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker ville kommet frem til samme resultat ved å bruke den samme metoden. I den sammenheng vil reliabilitet knyttes til repliserbarhet. I kvalitative studier vil ikke repliserbarhet være relevant da dataene utvikles i samarbeid mellom personer og forsker i feltet (Thagaard, 2013). Forskeren må derfor redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen for å styrke validiteten.

Reliabiliteten kan også styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet, enten ved å samarbeide om beslutninger i forskningsprosessen, eller at en annen forsker kritisk leser gjennom fremgangsmåten (Thagaard, 2013).

Tjora (2017) trekker frem forskerens forkunnskap og posisjon som viktig for studiens pålitelighet. I all type samfunnsforskning vil forskeren på et eller annet vis engasjere seg i temaet det forskes på. Forskerens engasjement i tematikken kan virke forstyrrende i studien og påvirke prosjektets resultater. Selv om forskerens engasjement kan være et forstyrrende element i forskningen, er det i hovedsak en nødvendig ressurs. Målet er ikke nødvendigvis å gå ut i felten uten noen forforståelse, men å være åpen om at den er tilstede og være forberedt på å korrigere den underveis i prosessen. Forskerens posisjon kan redegjøres for gjennom å forklare hvordan forskerens personlige engasjement kan påvirke forskningen, eller hvordan forskerens kunnskap og erfaring benyttes i analysen og i drøftingen. Studiens pålitelighet kan også knyttes til hvordan relasjonen er mellom forskeren og deltakerne og hvordan relasjonen gjøres rede for.

### *Gyldighet*

Forskningens gyldighet er et annet vesentlig begrep, som gjerne også kalles validitet. Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet seg til å undersøke det den har til hensikt å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2019). Validitetsspørsmålet i kvalitative metoder vil også gjelde omfanget av «researcher bias». Det kan dreie seg om forskerens forventninger og forforståelse som kan forstyrre persepsjonen og svekke validiteten av data (Befring, 2016). Validitet handler om gyldighet av forskerens fortolkninger. Begrepet validitet kan presiseres ved å knytte det til spørsmål om forskerens tolkninger er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert.

Tjora (2017) bruker begrepet transparens om hvor godt de metodiske valgene formidles i forskningsrapporteringen. De metodiske valgene går ut på hvordan studien er utført, hvilke valg som er tatt, hvilke deltakere som er rekruttert, om det er noen problemer som har oppstått og hvilke teorier som er blitt brukt. Dette er noen av mange spørsmål som må presenteres og diskuteres (Tjora, 2017). Målet med en god presentasjon av forskningsrapporten er at leserne kan vurdere

kvaliteten på forskningen. En transparent presentasjon av forskningsprosessen gir leseren innblikk i de empiriske dataene og hvordan disse er analysert. Transparens søker altså å gi en best mulig innsikt i forskningen og dens funn.

I presentasjon av kvalitativ forskning er det vanlig å bruke sitater fra intervjuer. Dette vil bidra til at leseren kommer tettere inn på empirien enn kun å lese forskerens fortolkninger, og sitatene kan fungere som illustrasjoner til forskerens analyse. I denne studien har alle deltakerne fått fiktive navn, som brukes foran sitat. Da får leseren et inntrykk av hva slags deler av empirien som brukes og om det er noen av informantene som brukes mer enn andre. Ved å gjøre rede for de metodiske valgene og for hvordan studien og analyseprosessen er gjennomført, vil reliabiliteten i studien styrkes (Tjora, 2017).

I dette prosjektet har jeg forsøkt å gi leseren et så godt innblikk som mulig ved å redegjøre for de metodiske valgene, hvordan studien er blitt gjennomført og analyseprosessen. Det var ikke aktuelt å involvere flere forskere i dette prosjektet på grunn av prosjektets tidsramme og omfang. Jeg kjente ikke til deltakerne fra før eller skolen de ble rekruttert fra. Jeg har jobbet med barn og unge i flere år, blant annet i ulike barnevernsinstitusjoner, men er fersk i skolesystemet. Jeg er selv ikke lærer, men har de tre siste årene jobbet som både assistent og spesialpedagog på en barneskole. Ved å ha en annen rolle enn lærer i klasserommet har jeg observert ulike relasjoner mellom lærer og elev. Min erfaring i feltet vil utgjøre min forforståelse, noe jeg har prøvd å være bevisst på i intervjusituasjonen og fortolkningen i analysen.

### 3.5 Analyse

I analyse av datamaterialet ble det benyttet tematisk analyse. Jeg valgte denne metoden da den ble vurdert til å være hensiktsmessig å bruke til å finne svar på oppgavens problemstilling: «Hva kjennetegner elevenes opplevelse av en positiv lærer-kontakt?» Denne problemstillingen søker å finne mønstre i elevenes erfaringer om hva som kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev. Den tematiske tilnærmingen brukes for å identifisere og analysere mønstre eller tema i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Med utgangspunkt i problemstillingen søker den å finne svar på hva som kjennetegner en positiv lærer-kontakt. En temasentrert tilnærming til analysen innebærer et fokus på temaene i materialet der informasjon fra alle deltakerne blir analysert under hvert tema. Et hovedpoeng i den tematiske analysen er å gå i dybden på de ulike temaene. Når informasjonen til alle deltakerne blir sammenlignet kan det bidra til en mer dyptliggende forståelse av de enkelte temaene (Thagaard, 2013). Den er ifølge Braun & Clarke (2006) en relativ enkel metode

å lære seg og kan være et lett anvendelig verktøy for nybegynnere med liten eller ingen erfaring med kvalitative forskning, samtidig som det er en metode som også egner seg for mer erfarne forskere. Tematisk analyse er en fleksibel tilnærming som kan bli brukt innenfor flere epistemologiske ståsted og på mange ulike forskningsspørsmål. Metoden gir mulighet for ulike analysealternativer og er et nyttig analyseverktøy som potensielt kan gi en rik og detaljert, men sammensatt redegjørelse av data (Braun & Clarke, 2006).

I analysearbeidet valgte jeg å følge Braun & Clarke (2006) sin trinnvise modell i seks faser: Fase en går ut på å gjøre seg kjent med dataene, i fase to skal man generere innledende koder, fase tre handler om å søke etter temaer, fase fire går ut på å evaluere temaer, fase fem innebærer å definere og navngi tema, og i fase seks skal man produsere det skriftlige arbeidet. Braun og Clarke (2006) skriver at analyse ikke er en lineær prosess der en tar seg videre fra et steg til det neste. Det er en prosess der man kontinuerlig beveger seg fram og tilbake etter behov gjennom de ulike fasene. Det samsvarer med min erfaring fra analysearbeidet i denne studien, det var en tankeprosess der jeg stadig bevegde meg frem og tilbake mellom datasettet og de opprettede kodene og temaene. Denne prosessen fører til at temaene utvikles over tid. Braun & Clarke (2006) påpeker at må være tålmodig i denne prosessen og ikke forhaste seg med temaene.

I arbeidet med analysen ble det benyttet en induktiv fremgangsmåte. Med induktiv menes det at man jobber fra data til teori i stedet for å jobbe deduktivt, som jobber mer fra det teoretiske til det mer empiriske (Tjora, 2017). Videre ble temaene identifisert på både et semantisk nivå og latent nivå. På det semantiske nivået vil temaer identifiseres innenfor dataenes eksplisitte betydning der analytikeren er ute etter å beskrive hva deltakeren intensjonelt har kommunisert. Det latente nivået søker å identifisere tema innenfor dataens underliggende betydning i det deltakerne implisitt forteller (Braun og Clarke, 2006).

Jeg vil nå gjøre rede for analyseprosessen ved å gå igjennom de seks fasene i Braun & Clarke (2006) sin trinnvise modell.

**Fase 1** handler altså om å gjøre seg kjent med dataene. Braun og Clarke (2006) påpeker viktigheten av at du fordyper deg i innholdet til du er kjent med dybden og bredden på innholdet. Braun & Clarke skriver at transkriberingsprosessen er en utmerket mulighet til å bli kjent med datasettet på. Når intervjuene blir transkribert fra muntlig til skriftlig form vil intervjumaterialet bli bedre egnet for analyse. Når intervjusamtalene blir transkribert til tekstform får man bedre oversikt over materialet, og struktureringen av teksten er en begynnelse på analysen (Kvale og Brinkmann, 2019).

Kort tid etter at datamaterialet var innsamlet transkriberte jeg alle intervjuene manuelt og på bokmål. Jeg lyttet til lydopptakene i NVivo mens jeg skrev intervjuteksten i et annet dokument. Jeg lyttet nøye igjennom lydopptakene slik at både intervju spørsmål og deltakernes svar ble skrevet ned ordrett. Det omfattet også språklige ytringer av typen (eh, hm, altså, liksom osv.) I tillegg noterte jeg ned ikke verbal-atferd og egne iakttagelser under intervjuet, i tilfelle det kunne være nyttig materiale i analysearbeidet (Dalen, 2011). Transkriberingen inneholdt ikke pauser, gjentakelser eller tonefall, da det ikke ble sett på som nyttig i denne forskningen. Kvale og Brinkmann (2019) skriver at slike noteringer er mer relevant for den psykologiske fortolkning av for eksempel engstelsesnivået til informanten eller betydningen av benektelser.

Ved å transkribere selv unngår man å miste mye informasjon ved oversettelse av muntlig til skriftlig tekst. Det bidro til at jeg kunne benytte visuelle ledetråder og komme raskt tilbake i intervjusituasjonen og huske stemningen, kroppsspråk og uttrykk som hørte situasjonen til (Tjora, 2017). En annen fordel med å transkribere selv er at en lærer mye om sin egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2019). Transkribering tok litt tid da jeg var nøye med å transkribere ordrett det deltakerne sa. Det var relativt korte intervju, og kvaliteten på lydopptakene var god.

Etter at alle intervjuene var ferdig transkribert, ble analyseteksten lest nøye igjennom et par ganger for å få oversikt og starte med å lete etter ideer og mønstre i dataene. Ideer for koding ble notert ned fortløpende. Dette er i tråd med Braun & Clarke (2006) sin anbefaling om at det er ideelt å lese igjennom dataene minst en gang før en starter med koding, da ideer og identifisering av mønstre kan dukke opp i denne fasen. Braun & Clarke (2006) påpeker at det kan være tidkrevende med repetert lesing av data, og det kan være fristende og hoppe over denne fasen og være selektiv. Det er noe de sterkt fraråder da denne fasen gir grunnlaget for resten av analysen.

**Fase 2** starter når en har lest igjennom og gjort seg kjent med dataene, og handler om å lage de første kodene fra datasettet (Braun & Clarke, 2006). Koding er første steg i analysen. En kode er som oftest et ord eller en kort setning som har fanget essensen i det empiriske materialet (Saldãna, 2016). I kodeprosessen ble dataprogrammet NVivo benyttet. Programmet bidro til oversikt og struktur i kodearbeidet. I denne fasen fulgte jeg Braun og Clarke (2006) sin anbefaling om å unngå koder som inneholder enkeltord, da en fort kan miste konteksten rundt det som gjorde koden interessant eller relevant for analysen.

I denne fasen ble det kodeteknikken In Vivo brukt. Denne passer seg for nesten alle kvalitative studier, men spesielt for nybegynnere innen kvalitativ forskning som skal lære å kode data, og i studier som prioriterer og fremhever deltakernes stemme (Saldãna, 2016). Selve kodeteknikken går

ut på at den navngitte koden refererer til et ord eller en kort setning fra deltakernes utsagn i intervjueteksten (Saldăna, 2016). I kodeprosessen ble den første intervjueteksten lest igjennom, og de første kodene ble opprettet. I noen intervjuutdrag ble det kodet linje for linje, men ellers i mindre frekvenser. Dersom det var noen utsagn som var relatert til de opprettede kodene ble de lagt til der. Tjora (2017) skriver at ved å gjennomføre en ren induktiv empirinær koding er det mulig å redusere påvirkning av teorier og forventninger som forsker vil ta med seg inn i analysen. Jeg erfarte at ved å kode tett på det empiriske materialet var det lettere å for eksempel løsrive seg fra intervjuguiden og gå inn i analysen med et åpent sinn. Samtidig påpeker Tjora (2017) at det ikke er praktisk mulig å gå inn i analysen med «tomt hode», men dersom en finleser datamaterialet i kodingsarbeidet, så vil en klare å fokusere på at det første steget i analysen blir så induktiv som mulig.

I denne fasen ble det generert en liste med over 50 koder. Blant disse kodene så jeg at mange av kodene var relatert til hverandre. Før arbeidet med å sortere kodene i tema kunne starte var det nødvendig å slå sammen en del av kodene. Med fordel kunne disse kodene blitt lagt til de allerede opprettede kodene tidligere i kodearbeidet for å spare tid. Men ved å gjøre en empirinær koding førte det til at jeg samtidig ble godt kjent med dataene. Eksempel på noen av kodene som ble laget i første trinn i analysen er illustrert i tabellen under:

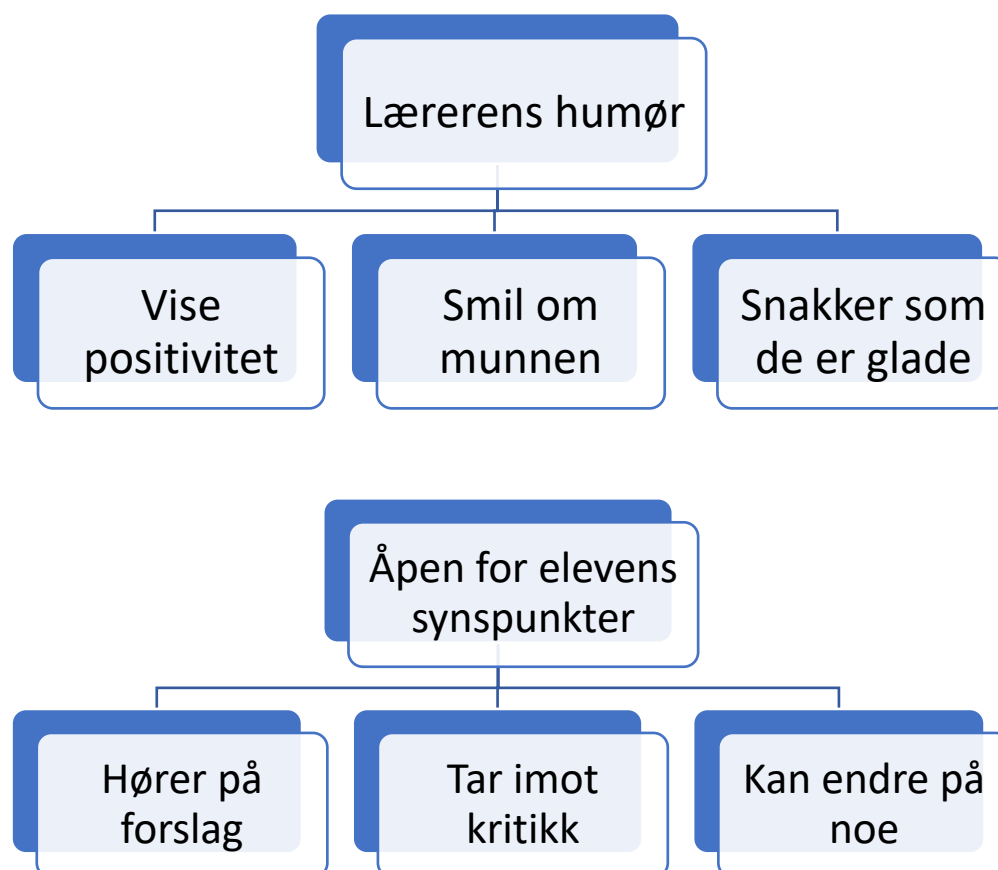
«jeg kan snakke med henne om alt»	«interessert i hva du gjør på fritiden»
«hører på det vi har å si»	«tar imot kritikk»
«et smil om munnen»	«snakker som de er glade»
«vise positivitet»	«kjent de lenge»

*Figur 3.1: Tabell for de første kodene.*

**Fase 3** starter når all dataen har vært kodet og sortert, og du har generert en liste over koder som er blitt identifisert på tvers av datasettet. I denne fasen fokuserer analysen på et bredere nivå av temaer, snarere enn koder. Det innebærer å sortere de forskjellige kodene i potensielle temaer og samle alle relevante koder innenfor de identifiserte temaene. På dette trinnet begynner man å analysere kodene og vurdere hvordan de ulike kodene kan kombineres for å lage tema (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen anbefaler Braun & Clarke at det kan være nyttig å bruke visuelle representasjoner som hjelp til å sortere forskjellige koder i temaer. Enten kan en bruke tankekart eller skrive navnet på hver kode på et papir og organisere dem i temakategorier. Tidlig i denne fasen

ble det variert mellom å bruke visuelle kart for å få bedre oversikt og notere ned potensielle tema i eget dokument med kodene under. Når en skal begynne å sortere kodene kan man begynne å tenke på forholdet mellom kodene og mellom temaene, mellom forskjellige nivåer av temaer (hovedtemaer og undertemaer), og om noen koder eller tema kan forkastes. Jeg fikk erfare at det var noen koder som på dette stadiet ikke virket å høre hjemme noe sted. I stedet for å forkaste de, ble det opprettet en mappe i NVivo der disse kodene ble plassert, i tilfelle de kom til nytte senere i analysen.

I denne fasen var fokuset å finne tema for de ulike kodene. Mot slutten av denne fasen satt jeg igjen med flere potensielle tema som kodene var sortert inn under. Alle kodene, bortsett fra de som ble plassert i restkategori, ble sortert under de ulike temaene. I tabellen under er det illustrert et kort eksempel på hvordan noen av kodene ble sortert under potensielle tema på et tidlig stadium. Det ble i denne fasen ikke dannet hovedtema.



Figur 3.2: Eksempel på hvordan kodene ble sortert under potensielle tema på et tidlig stadium.

**Fase 4** starter når det er blitt utarbeidet aktuelle tema og det er foretatt en gjennomgang av temaene (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen skrev jeg alle utdragene fra kodene under de potensielle temaene. Det ble en kontinuerlig fram og tilbake prosess mellom datasett, koder og tema. Når alle utdragene var ferdig skrevet ga det en oversikt over hva temaene handlet om. Braun & Clarke skriver at dataene innenfor temaene bør være sammenhengende og meningsfulle, og at det bør være tydelige og identifiserbare skiller mellom temaene. I løpet av denne fasen vil man ifølge Braun & Clarke oppdage at noen aktuelle tema ikke kvalifiserer seg som tema, og at temaer kan bli slått sammen eller delt opp. For eksempel hvis det ikke er nok data til å støtte oppunder tema eller dataene er for mangfoldige. Tidvis erfarte jeg at denne fasen var utfordrende med å vurdere hvilke temaer som kunne kvalifisere til et tema, og endre navn på tema som var dekkende for de dataene som støttet oppunder et allerede eksisterende tema.

Braun & Clarke (2006) skriver at denne fasen innebærer to nivåer av gjennomgang og bearbeiding av temaene. Nivå en innebærer en gjennomgang av kodene. Det vil i praksis bety at en må lese igjennom alle de samlede utdragene for hvert tema, og vurdere om de ser ut til å danne et sammenhengende mønster. Hvis de potensielle temaene ikke passer, må en vurdere om selve temaet er problematisk, eller om noen av utdragene fra datasettet ikke passer der. Hvis det er tilfelle må du bearbeide temaet ditt, lage et nytt tema, eller finne et nytt hjem for de kodete dataene som ikke passer inn under eksisterende tema. Eller forkaste dem fra analysen.

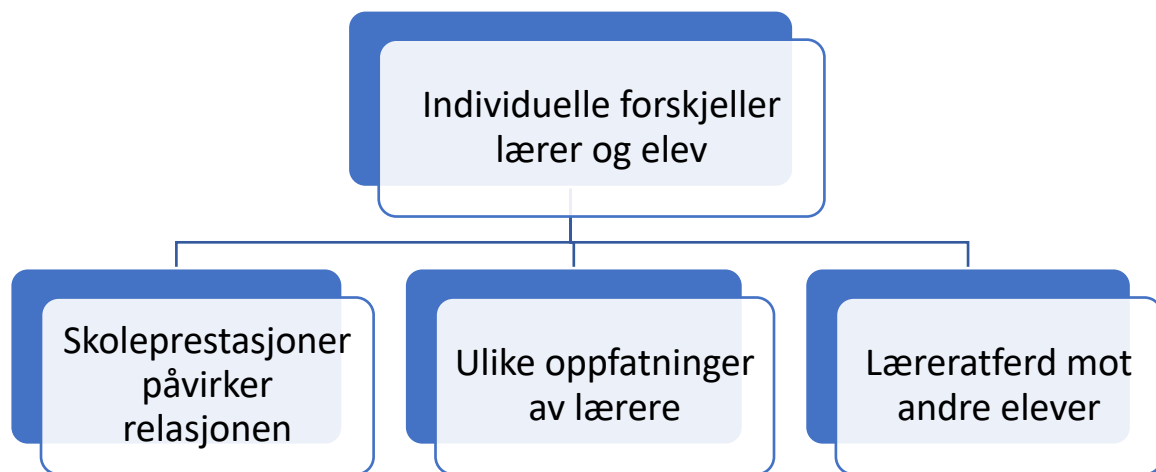
Jeg opplevde ikke å måtte forkaste kodete data fra analysen, men jobbet mye med å bearbeide tema eller lage nye tema. Braun & Clarke (2006) skriver at når du er fornøyd med at de potensielle temaene tilstrekkelig fanger konturene av de kodete dataene, kan du gå videre til nivå to i denne fase. Nivå to innebærer en lignende prosess, men nå ser man på hele datasettet. Det vil si at man leser igjennom hele datamaterialet og ser om temaene gjenspeiler betydningen i datasettet som helhet. I denne fasen ble det ikke utviklet hovedtema. I tabellen under er det illustrert et eksempel på hvordan temaene ble utviklet i denne fasen.

Potensielle tema	Bearbeidete tema
Lærerens humør	Lærerens humør påvirker trivselen
Bryr seg hvordan den enkelte har det	Engasjerer seg i elevenes livssituasjon
Hvordan læreren er mot andre elever	Læreratferd mot andre elever
Bryr seg om fritiden	Engasjere seg i elevenes fritid

Figur 3.3: Bearbeiding av tema



**Fase 5** handler om å definere og avgrense tema og analysere dataene i dem. Ved å avgrense og identifisere vil en identifisere essensen i det temaene handler om og tydeliggjøre det analytiske narrative i studien (Braun and Clarke, 2006). I denne fasen hadde jeg tolv tema og startet arbeidet med å finne hovedtema. Deretter ble det utarbeidet tre hovedtema som temaene ble sortert under. Her er det viktig ifølge Braun & Clarke å ikke prøve å få til et tema til å gjøre for mye, eller å være for mangfoldig og kompleks. Under hvert hovedtema ble tre til fem undertema identifisert. Under er det illustrert et eksempel på hvordan noen hovedtema og undertemaer ble utarbeidet underveis i denne fasen.



Figur 3.4. Eksempel fra prosessen med sortering av aktuelle hovedtema og undertema.

Videre i denne fasen ble noen av temaene slått sammen da det var lite data innenfor ett av undertemaene. To av hovedtema ble også slått sammen slik at de endelige temaene bestod av to hovedtema og undertema. Det tok en del tid med å finne passende navn til hvert tema, og navnene ble korrigert en del ganger, noe som også er i tråd med hvordan Braun & Clarke beskriver den analytiske prosessen med å definere essensen i hvert temaene. I denne fasen hadde det blitt skrevet datautdrag under hvert enkelt tema. På et tidlig tidspunkt inneholdt tekstutdraget en gjengivelse av det deltakerne snakket om. Braun and Clarke (2006) understreker viktigheten av at en ikke bare omskriver innholdet i datautdragene som presenteres, men at det gjennomføres og skrives en detaljert analyse. Det ble også i denne fasen gjennomført og skrevet en mer detaljert analyse av hvert enkelt tema. Like viktig som det er å identifisere «historien» som hvert tema forteller er å

vurdere hvordan den passer inn i forhold til forskningsspørsmålet. Mot slutten av denne fasen gjenstod det å finpusse på den språklige formuleringen av tema slik at det ble lett forståelig hva temaene handler om.

**Fase 6** starter når en har utviklet et sett med fullt utarbeidende temaer. Denne fasen involverer den endelige analysen og skriving av rapporten som skal presenteres i neste kapittel.

### 3.6 Ethiske betraktninger

#### *Informert samtykke og konfidensialitet*

Deltakerne fikk tildelt informasjonsskriv og det ble innhentet skriftlig samtykke til å delta i studien. Da informantene kunne være under 15 år var det nødvendig at både foreldre og deltakerne signerte på samtykkeskjema. Før intervjuet ble det repetert ovenfor deltakerne om retten til å trekke seg når som helst og at all informasjon blir behandlet konfidensielt og anonymisert. Dette for å sikre at informasjonen var oppfattet av deltakerne.

#### *Intervjusituasjonen*

Et viktig etisk prinsipp i forskningsprosjekter er de ikke skal kunne skade deltakerne som blir intervjuet (Thagaard, 2013). I dette prosjektet ble det vurdert at deltakerne ikke ville få noen form for konsekvenser av å delta i prosjektet, men jeg var bevisst på ansvaret om å bevare deltakernes integritet i intervjusituasjonen ved å ta hensyn til deres vurderinger, selvrespekt og forståelse av sin situasjon (Thagaard, 2013).

Tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet er aspekter som må prege kontakten med deltakere og andre kontaktpersoner i forskningsprosjektet. Tillit er en selvfølge i relasjoner og kommunikasjon i samfunnet der det forventes en gjensidig respekt mellom aktørene (Tjora, 2017). Vanlig høflighet når en er i direkte kontakt med deltakerne er et godt utgangspunkt for god forskeskikk i kvalitativ forskning. Selv om man som forsker opptrer høflig og respektfullt overfor deltakerne blir det viktig å tenke over de etiske prinsippene fordi relasjonen mellom forsker og informant ikke er symmetrisk (Tjora, 2017). I intervjusituasjonen vil maktforholdet mellom deltaker og forsker være asymmetrisk. Den asymmetriske maktrelasjonen innebærer at forskningsintervjuet ikke er en åpen samtale mellom likestilte partnere. Forsker bestemmer tema for intervjuet, stiller spørsmål og bestemmer når oppfølgingsspørsmål stilles og er den som avslutter intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2019). Med dette

i bakhodet, forsøkte jeg å opparbeide tillit til deltakerne ved å skape en trygg intervjusituasjon deltakerne kunne føle seg komfortable i. En trygg og god atmosfære kan skape rom for at deltakerne ønsker å dele sine erfaringer og opplevelser i fortrolighet. I intervjusamtalen ble det lyttet aktivt og gitt bekreftelse til deltakerne underveis på at de svarte godt og klarte seg bra. Anerkjennelse av deltakernes svar kan bidra til at informantene følte at de mestret intervjusituasjonen og at de satt igjen med en god opplevelse i etterkant.

### *Anonymisering*

Normen i alle forskningsprosjekter er at vi lover anonymitet til alle som deltar i forskningsprosjekter. All forskning hviler på tilliten mellom deltaker og forsker (Tjora, 2017). Selv om forsker er pliktig å følge forskningsetisk lovverk, forventes det at den enkelte forsker ivaretar hensynet til deltakerne. Det å ta hensyn til deltakeren kan oppfattes som forskerens profesjonelle holdning. Denne holdningen bidrar sammen med formelle etiske krav innen samfunnsforskningen at man tenker seg om noen ganger før man publiserer data. Etiske hensyn må tas når det gjelder å anonymisere, men det må gjøres på en slik måte at forskningsresultatene kan formidles. I framstillingen av informantenes beskrivelser er det et etisk krav å framstille deltakerne på et respektabelt vis. Forskere har et ansvar for å stille informantene i et dårlig lys (Tjora, 2017).

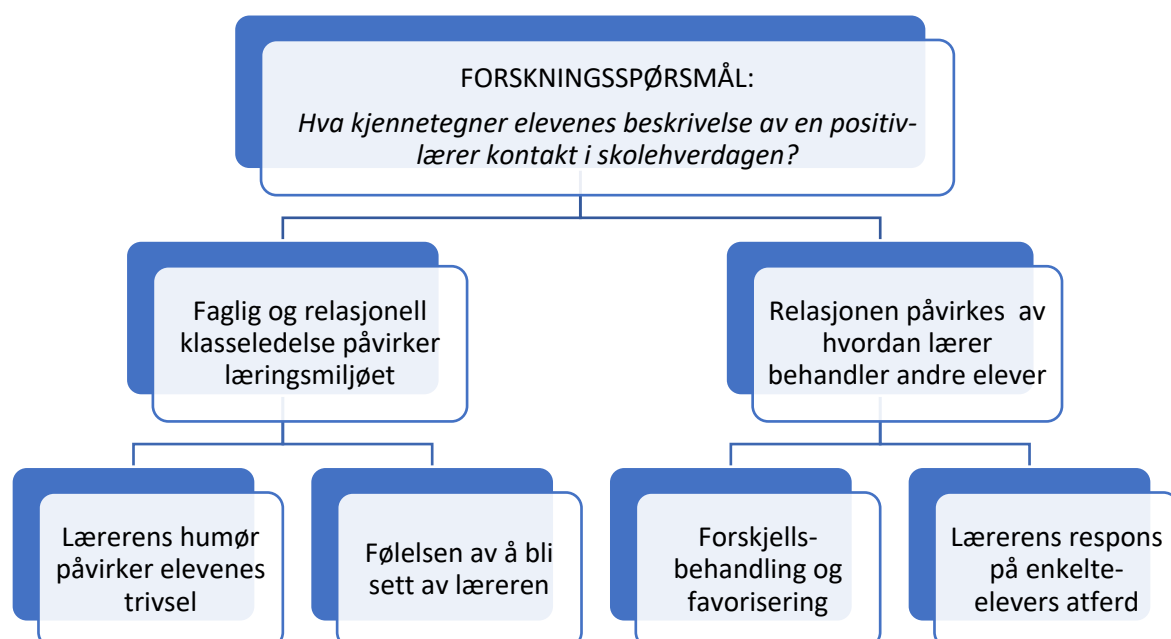
Av hensyn til deltakerne har det ikke blitt identifisert hvilken skole de går på, eller hvilken kommune skolen tilhører. Det er også blitt tatt etiske hensyn til lærerne som elevene omtaler. For det første blir deltakerne spurt om opplevelser med positiv læreratferd og ikke negativ læreratferd. I intervjusituasjonen minnet jeg deltakerne på å ikke nevne navn på verken lærere eller andre medelever. Videre vil anonymisering av skole og kommune også ivareta lærerne. Deltakerne har fått tildelt fiktive navn som vises i tabell under. Disse blir brukt foran utvalgte sitater i kapittelet om presentasjon av funn.

Deltaker 1	Eva
Deltaker 2	Nora
Deltaker 3	Preben
Deltaker 4	Vegard
Deltaker 5	Stine
Deltaker 6	Even
Deltaker 7	Julie
Deltaker 8	Thomas

## 4. Presentasjon av funn

Funnene i denne studien gir oss et bilde av elevers opplevelse av sin og andre medelevers relasjon til lærere. Samtlige elever fortalte at de har opplevd å ha en god relasjon med en lærer, og at de har en god relasjon til sin nåværende kontaktlærer. Det kom fram at deres relasjon til læreren har stor betydning for deres trivsel i skolen. Gjennom elevenes eksempler og beskrivelser, gir funnene oss et verdifullt innblikk i hvordan de ulike relasjonene kommer til uttrykk i skolehverdagen. Funnene viser blant annet hvor oppmerksomme elevene er på lærerens væremåte mot dem selv og andre elever i klasserommet. De viser også hvordan læreratferden kan påvirke relasjonene i klasserommet, elevenes trivsel, faglige motivasjon og interesse. Funnene kommer også inn på hvilke elevtyper som kan ha det enklere med å utvikle en god relasjon med læreren sin. I dette kapitlet og videre i oppgaven vil jeg henvise til deltakerne i studien ved å kalle de for elevene. Jeg skriver om funnene i presens fordi elevene snakker om erfaringer i nåværende skole, og så bruker jeg fortid der elevene har snakket om noe som var før.

Funnene vil bli presentert under to hovedtema med undertema i hver kategori: (1) Faglig og relasjonell klasseledelse påvirker læringsmiljøet, (2) Relasjonen påvirkes av hvordan lærer behandler andre elever. Undertema blir benyttet for å skille tematisk de ulike dimensjonen av hvert hovedtema. De to hovedtema og undertema er illustrert i denne figuren:



Figur 4.1. Illustrasjon over hovedtema og undertema.

## 4.1. Faglig og relasjonell klasseledelse påvirker læringsmiljøet

Det kom fram at lærernes evne til å formidle fagstoff henger sammen med elevenes engasjement og interesse for faget. Elevene mener at lærere må ha kunnskap om det de underviser i å uttrykke kunnskapen på en selvsikker måte. Når lærere viser at de har mye kunnskap om fagstoffet så vil det engasjere elevene på den måten at de får lyst til å høre på det læreren formidler. Det kom fram at en god lærer ikke bare må kunne fagstoffet, men også ha sosiale evner. Lærerne kan skape gode relasjoner ved å kunne kommunisere godt med klassen og vise positivitet. Elevene opplever at lærerne lytter til dem når de kommer med forslag og er åpne for elevenes tilbakemeldinger. For eksempel hvis det er noe elevene liker å gjøre så legger læreren til rette for at de kan gjøre mer av det. De opplevde at læreren kan ta til seg både gode og kritiske tilbakemeldinger. Dersom elevene kommer med en kritisk tilbakemelding kan lærere foreta endringer som gjør det bedre for elevene.

Noen av elevene snakket om at de liker når læreren varierer innholdet i timene. De fortalte at læreren tar pauser i timene og har leker sammen med elevene for å opprettholde motivasjonen i timer som læreren vet kan være kjedelige for elevene. Dersom elevene viser god arbeidsinnsats i en skoletime gir lærerne elevene en type belønning i form av at de velger en lek som står på en liste som de leker utenfor klasserommet. I en klasse er læreren flink til å fange opp og ta tak i problemer i klassen med en gang de oppstår. For eksempel hvis det er dårlig miljø blant jentene i klassen så tok læreren et møte med alle jentene i klassen der de fikk mulighet til å snakke sammen til hvordan de kunne skape et bedre miljø i jentegruppen. Preben setter ord på hvordan lærere kan skape gode relasjoner til elevene sine:

*«For det meste høre på elevene og skjønne hvordan elevene i klassen er og hvordan de gjør ting, og gjøre det mer spennende for dem på deres måte å gå videre i fagstoffet. Og så gjøre litt forskjellige ting innimellom sånn at det ikke blir altfor 'drøvt' å sitte der hver dag».*

### 4.1.1 Følelsen av å bli sett av læreren

Det kom fram viktigheten av at lærerne har god kjennskap til elevene sine, da det skaper trygghet hos elevene når læreren kjenner dem og deres behov. Elevene understreke betydningen av å ha en stabil kontaktlærer som er mye i klasserommet, og at det bidrar til at lærer og elevene har kjent hverandre lenge, noe som skaper trygghet hos elevene. En av elevene reflekterte over at det kan være lettere for kontaktlærere som er mye tilstede i klassen til å utvikle positive relasjoner til elevene fordi de har bedre oversikt over klassen og kjennskap til hvordan elevene er, enn for eksempel

timelærere som er innom klassen noen få timer i uken. Nora fortalte om sin erfaring fra barneskolen der hun opplevde en ustabil lærersituasjon og hvordan det påvirket relasjonen til lærerne:

*«Men sånn mer på barneskolen når det var mer bytting, når det var litt syke lærere og sånn ting, så fikk jo ikke man like sånn nærkontakt».*

Elevene opplever at lærerne er omsorgsfulle, interessert i hvordan elevene har det og bryr seg om dem. De har inntrykk av at lærerne ønsker at de skal ha det bra og hjelper dem faglig når de har behov for det. De beskriver også lærerne som forståelsesfulle og omtenkssomme. Elevene snakket om at lærerne viser at de bryr seg ved at de kommer bort til dem og spør hvordan det går, tilpasser oppgavene for elevene og lytter til det elevene har å si. For eksempel kan lærerne ta hensyn og tilpasse skolearbeidet dersom de ser at arbeidsmengden for uken er stor for elevene.

Det kom fram at elevsamtaler kan være en verdifull anledning for lærere å spørre hvordan elevene har det og for elevene til å snakke om ting de opplever er vanskelige. Elevene opplever at lærerne er flinke til å lytte i slike samtaler og de viser at de bryr seg om elevene. Noen av elevene nevnte at de synes det er lettere å sitte i timen hvis hen har fortalt læreren om sine problemer, for da vet hen at læreren vet om det og har det i bakhodet. Elevene fortalte at de har tillit til lærerne sine og føler at de kan komme til lærerne å snakke om vanskelige ting på skolen eller hjemme. Samtidig er det en av elevene som nevner at selv om lærerne er flinke til å snakke med elevene så mener hen at det er viktig at lærerne informerer om tilbud til å snakke med andre voksne, som for eksempel helsesøster. Noen av elevene fortalte at de har opplevd noen ganger at læreren leser elevenes kroppsspråk og kommer bort til pulten for å spørre om det er noe galt. De mente at det vil være lettere å snakke med læreren enn å ta initiativet selv til å snakke med læreren mener deltakeren. Stine setter ord på hvordan lærere kan vise at de bryr seg om elevene:

*«Du viser det på en måte jevnt over at du ikke bare er en lærer som skal lære vekk noe, men du er liksom et menneske som forstår, og forstår hvordan, og at man vet at man liksom har vært ungdom før selv, at elevene føler at de har litt medfølelse for deg da, at det ikke bare er sånn at «jeg er her for å lære dere skole».*

Elevene trekker frem at de synes det er hyggelig at lærerne er interessert i hva de gjør på fritiden. At lærerne engasjerer seg i elevene utenom det faglige gjør at de får en følelse av å være likt, og at de blir bedre kjent med læreren som igjen skaper trygghet. Elevene har opplevd at noen lærere har kommet bort til pulten og spurt hvordan det gikk på en fritidsaktivitet eller hva de gjorde i helgen, og noen av elevene skulle ønske at flere lærere gjorde det. En elev nevnte at hen skulle ønske at lærere av og til kan foreslå ulike fritidstilbud som finnes og som kan være aktuelle å delta på. Hen forteller at et søsken i familien har en lærer som arrangerer aktiviteter utenom skoletid som for eksempel klassetreff eller juleverksted. Den samme læreren sender også meldinger til elevene til forslag om ulike fritidsaktiviteter de kan delta på. Dette er noe eleven selv synes er hyggelig og skulle ønske flere lærere gjorde.

#### 4.1.2 Lærerens humør påvirker elevenes trivsel

Det kom fram at lærernes humør, positivitet og humor er med på å skape en god stemning i klasserommet, og at lærerens positive følelser vekker positive følelser hos elevene. Elevene understreket at lærerens humør er viktig for å skape en god relasjon til elevene i klassen. Det kom fram at dersom lærerne hadde vært sure, høylytte og aggressive, så hadde terskelen for å gå bort å snakke med dem vært lavere. Vegard mener å se noen fellestrekk hos gode lærere og at det kan henge sammen med lærerens rutine i yrket:

*«De fleste gode lærerne blir kjent med alle på samme positive måte. Det er det jeg har sett felles med de fleste gode lærerne. De er veldig positive. Fordi at ofte har de vært i situasjonene oftere enn kanskje de som ikke er så gode har vært.»*

Når elevene beskriver lærere som er positive svarer elevene at de ofte har et smil om munnen, snakker som de skulle vært glade og ha det bra selv, og at de er utadvendt med klassen. Elevene fortalte at lærerens positivitet «smitter» over på elevene. De mener at det er lettere å være positiv når lærerne er positive. En elev trekker frem at hen liker når lærerne er glade og blide og som kan bruke litt humor i timene, og at det er med på å skape god stemning i klasserommet. Elevene mener at lærerens humor, åpenhet og positivitet bidrar til en mer åpen relasjon med elevene og at de blir mer knytt til hverandre. Det kom fram at lærere som fremstår som sure og gretne kan virke mindre omsorgsfulle overfor elevene og påvirke elevenes motivasjon for faget læreren underviser i. Elevene

forteller at de merker fort på læreren hvordan humøret er. Når lærerne prøver å legge opp til en god stemning i klasserommet så gir det elevene en følelse av at læreren at har lyst å være i klasserommet. Even sier at lærerens humør har noe å si for læringsmiljøet:

*«At de er profesjonelle, at selv om de har en dårlig dag så på en måte prøve å ikke legge det over på oss. Sånn at vi ikke blir så veldig påvirket av det, og da vil jo kanskje læringsmiljøet bli bedre».*

#### 4.2 Relasjonen påvirkes av hvordan lærer behandler andre elever

Det kom fram at noen elever kan få det enklere med å utvikle en god relasjon til en lærer fordi noen elever har noen egenskaper som gjør utgangspunktet enklere. Elevene sier at de elevene som viser jevnt over at de ønsker å lære og er motivert for å gå på skolen, kan få det enklere med å skape en positiv relasjon til lærerne. Det kan også være andre egenskaper hos elevene som gjøre det enklere å komme i kontakt med lærerne. Stine reflekterte over at fordi hun er utadvendt og ofte muntlig aktiv i klassen, så snakker hun mer med lærerne enn andre elever i klassen:

*«For jeg har et ganske godt forhold til de fleste lærerne da fordi jeg er en person som tør å snakke litt høyt og jeg er ikke redd for hva andre synes om meg da. For eksempel så er det jo noen som er veldig stille i klassen og kanskje de ser litt opp til eller ikke ser opp til, men kunne ønske at de kunne prate litt mer med lærere eller at de hadde turt det da».*

Det kom fram at noen ganger kan andre medelever vurdere sin relasjon til læreren ut fra hvilke karakterer læreren gir dem. Når elevene får utdelt karakterer kan de tenke at lærerne ikke liker dem dersom de får dårlige karakterer. Elevene har forståelse for at læreren ikke mener noe personlig med å sette karakterer og opplever at lærerne ikke liker å gi karakterer, men at det er nødvendig. Elevene fortalte at elever kan ha ulike oppfatninger eller meninger om hvordan læreren er. Selv om elevene har en god relasjon til en lærer vet de at andre elever kan ha en helt annen oppfatning av samme lærer enn dem. Nora deler sin erfaring om forskjeller i relasjoner til lærerne og om hvordan disse forskjellene kan henge sammen med hvordan lærere og elever «matcher» hverandre:

*«Men det er jo sånn folk som jeg har hatt en veldig god relasjon til som jeg føler at jeg har fått et godt forhold til så er det kanskje andre som er sånn «nei hun var helt forferdelig», og*



*da er det på en måte forskjell på hvordan man oppfatter lærere. En lærer kan være kjempebra for en person, men for en annen så er det ikke helt den samme type person som man liker på en måte. Det er ikke alltid en kan bli likt av alle på en måte».*

#### 4.2.1 Forskjellsbehandling og favorisering

Det kom frem at elevene er oppmerksomme på lærerens væremåte mot andre elever i klassen og er opptatt av at læreren ikke må forskjellsbehandle elevene. De forteller at de noen ganger opplever at læreren har noen favoritter i klassen, ved at de får ulik behandling, selv om det kanskje ikke er tilfelle. En av elevene fortalte at hen noen ganger har lagt merke til at læreren bruker mer tid på å hjelpe elever i klassen som blir sett på som skoleflinke. I noen tilfeller kunne deltakeren ønske at læreren hadde hjulpet hen i stedet, men understreker at det ikke skjer så ofte. Elevene mener at det er viktig at læreren behandler alle elever likt og at elevene fort legger merke til dersom de ikke gjør det. Det kom fram at dersom læreren behandler noen elever annerledes ut ifra hvor mye man liker den eleven, kan det føre til dårlig stemning i klassen. For eksempel hvis en elev slipper lett unna en anmerkning eller læreren er ekstra snill mot en elev, så blir det veldig tydelig foran klassen. Det kom fram at dersom læreren favoriserer en elev så vil det påvirke andre elevers relasjon til den enkelteleven. Da vil kanskje de andre elevene «gå litt imot» den eleven. Elevene mener det er viktig at læreren legger listen likt for alle og at alle får lik behandling.

En av elevene forteller om et eksempel på at det er forskjell mellom lærerne når det kommer til hvordan svar fra elever blir mottatt når de skal svare muntlig på spørsmål i klassen. Hen liker når lærerne anerkjenner svarene elever kommer med enten de er riktig eller feil. Hen synes det kan være ubehagelig dersom en elev som er litt usikker tør å rekke opp hånden for å svare på et spørsmål, men blir møtt med et kontant svar fra læreren om at det er galt svar. Eleven mener at lærerne heller kan anerkjenne svaret ved å bekrefte eleven på at den er inne på noe, slik at eleven tør å rekke opp hånden flere ganger. Dette gjelder spesielt lærere som kanskje ikke kjenner eleven så godt, men elevene mener at de uansett bør tenke over at det for noen elever koster mer å rekke opp hånden, og at det da er viktig at de får en god opplevelse når de først tør å gjøre det.

#### 4.2.2 Lærerens respons på enkelt-elevers atferd

Det kom fram at hvordan lærerne responderer på uønsket atferd til den enkelte elev, for eksempel på uønsket atferd i klasserommet, påvirker stemningen og relasjonene i klasserommet. Elevene

forteller at de skulle ønske i noen tilfeller at lærere håndterte uønsket atferd i klasserommet ved å snakke mer med eleven, i stedet for å gå i konflikt og ta det opp foran hele klassen. En av elevene sier at lærerne av og til må prøve å leve seg litt mer inn i elevenes situasjon når de sier eller gjør noe dumt i klassen. Noen av elevene tenker at elevens atferd handler om at den har noen utfordringer og har behov for å bli bedre fulgt opp av læreren. I stedet kunne læreren tatt en samtale med eleven ute på gangen. Andre elever forstår at læreren må være streng i noen tilfeller når elevene er frekke eller bryter reglene. De tenker at lærerne ikke gjøre det for å være slem, men at det er nødvendig slik at elevene lærer konsekvensen av handlingen.

Det kom fram at klassen blir påvirket av konflikter i klasserommet, og at det er ulikt hvordan elevene opplever slike situasjoner. Elevene mener at noen kan synes det er ubehagelig, mens andre kan synes det er underholdende å se på. Noen av elevene snakket om at de må tåle at konflikter skjer, men at de i noen tilfeller kunne ønske at læreren hadde håndtert det på en litt bedre måte. Selv om elever ikke viser respekt ovenfor læreren noen ganger, forventer de at læreren opptre respektfullt overfor eleven. Preben mener at læreren ikke må ta etter dersom eleven sier ufine ting:

*«Ja kanskje visst læreren, eller la oss si noen er litt frekke da, at elevene er litt frekke med læreren og læreren går rett tilbake. Eller noen lærere kan jo gå til sånt personangrep, og det kan jo skje. Og da burde læreren ikke gå så langt ned, og det kan jo ha skjedd før. Og sånne ting tenker jeg at læreren kan holde seg litt vekk i fra».*

Elevene uttrykker forståelse for at det ikke alltid er så enkelt for lærerne å vise respekt når elevene er ufine i oppførselen. De legger til at dersom det skjer en situasjon mellom lærer og elev så merker elevene fort hvordan det påvirker læreren i etterkant. En av elevene sier at læreren av og til kan virke langsint og ikke helt klarer å legge situasjoner eller konflikter til side med en gang. Eleven tenker at læreren må klare å legge en tidligere episode på dagen bak seg og fokusere på neste time.

Det kom fram at elevene opplever at det er forskjell på vikarer og kontaktlærere på hvordan de leder klassen. Elevene mener at de fleste elevene har et godt forhold til kontaktlærerne sine. Når det er vikarer inne i timene og timelærere, kan det bli litt vanskelig fordi de ikke er i klassen så ofte og kjenner ikke elevenes behov så godt. De får dermed ikke hele bildet på hvordan elevene er, og det kan gjøre det mer utfordrende å håndtere uønsket atferd i klasserommet.

## 5. Drøfting

Denne studien har undersøkt ungdomsskoleelevers erfaringer og opplevelser med en positiv-lærer kontakt. Dette kapittelet vil drøfte ulike funn fra studien. Som i forrige kapittel vil jeg også her henvise til deltakerne i studien ved å kalle de for elevene.

I analysen ble det identifisert flere egenskaper hos læreren når elevene skulle beskrive hvordan de opplever en positiv lærer-kontakt. Mange av egenskapene går inn under de tre hoveddimensjonene i Spurkelands (2012) radarhjul og Fallmyrs (2017) ni egenskaper som former gode relasjoner, som for eksempel omsorgsfull, empatisk, pålitelig og anerkjennende. Elevene beskriver en positiv relasjon som er preget av trygghet og tillit der læreren ser, lytter, viser forståelse og bryr seg om elevene. Læreren gir elevene faglig og emosjonell støtte, er positiv, åpen for elevenes synspunkter og interesserer seg for elevenes liv utenom skolen. Elevene sier at læreren også er mottakelig for tilbakemeldinger fra elevene, kan innrømme feil og endre på noe elevene er misfornøyd med.

Det jeg fant interessant med noen av funnene er at når elevene ble spurt om de kan beskrive den positive relasjonen til læreren sin, svarte elevene ut ifra to nivå. Det ene nivået er lærerens relasjon til enkeltelever (det læreren sier og gjør mot meg) og det andre nivået er lærerens relasjon til gruppen som helhet (det læreren sier og gjør mot oss). Dette kan forstås i lys av Wubbels et.al (2015) sin teori om relasjoner. Noen elever beskriver en mer nær relasjon mellom seg og læreren, der de trekker frem at de er trygge og kan snakke med læreren om vanskelige ting på skolen eller hjemme. Andre elever beskriver sin gode relasjon med lærer mer i form av hvordan læreren er mot klassen som helhet. De beskriver sin relasjon til læreren ved at hen fremstår som selvsikker og tydelig, er god til å kommunisere med elevene, har et positivt humør, og er god på å formidle fagstoff. Det kan tyde på at elevene opplever å ha en god relasjon til læreren sin fordi læreren har en god relasjon til klassen. Dette viser at relasjoner skapes på to nivå og at lærerne må være bevisst på disse to nivåene når de skal etablere og utvikle sine relasjoner til elevene (Wubbels et, al. 2015).

Et annet funn som henger sammen med nivået om lærerens relasjon til gruppen som helhet viser at lærerens væremåte mot andre elever påvirker lærerens relasjon til enkeltelever og relasjonen mellom elevene. Elevene virker i sine beskrivelser å være oppmerksomme på lærerens atferd mot andre elever i klassen. Når elevene opplever at enkelte elever får ekstra positiv oppmerksomhet fra læreren i form av mer faglig hjelp, eller for eksempel slipper «billig» unna anmerkninger vil det påvirke deres relasjon til eleven. Forskning viser at dersom læreren gir positiv oppmerksomhet til en elev så vil det øke andre medelevers aksept og toleranse for denne eleven (Kiuru et, al. 2015). I dette tilfellet som elevene beskriver så opplever de at læreren «favoriserer» noen av elevene og da mener

elevene at de kan ha lettere for å gi litt negativ oppmerksomhet til denne eleven. For at elevene skal oppnå tillit til lærerne må læreren jobbe med klassen som helhet og med den enkelte elev.

Et annet funn som er relatert til dette er at når læreren gir noen elever i klassen negativ oppmerksomhet i klasserommet så går ikke det bare utover relasjonen til den enkelte eleven, men det har noe å si for relasjonen til de andre elevene i klassen. Når elevene beskriver uønsket atferd i klasserommet og konfliktfylte øyeblikk mellom en lærer og elev, tar elevene forskjellige perspektiv. Noen av elevene tar lærerens perspektiv og har forståelse for at læreren må opptre som den gjør mot uønsket atferd, og at læreren ikke gjør det for å være slem, men at slik atferd må få naturlige konsekvenser. Noen av elevene tar medelevers perspektiv og tenker at elevens handlinger er et tegn på at eleven ikke har det så bra. De skulle ønske at læreren heller hadde tatt en prat med eleven utenfor klasserommet i stedet for å ta konflikten foran hele klassen, fordi det påvirker klassen og kan føre til dårlig stemning.

Hvorfor elevene velger å ta ulike perspektiv når lærer møter elev på en måte som elevene ikke opplever er så bra, kan handle om flere ting. For det første må en ta i betraktning at deltakerne beskriver ulike situasjoner de har observert. At noen av elevene tar lærerens perspektiv kan henge sammen med at når læreren gir en elev negativ oppmerksomhet så vil det påvirke hvordan de ser på denne eleven (Hughes & Chen, 2011; Huhges & Im, 2016). Det kan også være at de selv har en god relasjon til læreren og en mindre god relasjon til eleven i utgangspunktet. Samtidig er det noen av elevene som tar medelevers perspektiv og prøver heller å forstå følelsene bak elevens atferd. De mener at av hensyn til eleven og klassen burde eleven blitt tatt ut av klasserommet for en samtale med læreren.

Når elevene tar medelevers perspektiv kan det handle om at de ikke har en så god relasjon til læreren i utgangspunktet og at måten læreren møter andre elever på påvirker deres relasjon til læreren. Det kan være naturlig at elevene tar medelevers perspektiv, nærmest automatisk, med mindre de har en negativ relasjon til medeleven i utgangspunktet. Dermed kan relasjonen til lærer utvikle seg negativt ved at de opplever at læreren møter medelever på en måte som viser at lærerne ikke godt nok ser elevens perspektiv. Det må også tas i betraktning at elevene forteller at det er forskjell på kontaktlærere og timelærere eller vikarer som ikke kjenner klassen så godt. Lærere som er mindre til stede i klasserommet har gjerne ikke så god kjennskap til elevene og ser dermed ikke hele bildet når de for eksempel skal håndtere en elev som skaper uro. Det kan være vanskelig for lærere å skape nære relasjoner til elevene når de ikke er så mye i klasserommet, men de har likevel mulighet til å skape en god relasjon til elevgruppen som helhet (Wubbels et, al. 2015).

Elever er ulike, og har ulike behov for kontakt. Noen elever har behov for en tett og nær relasjon der de kan snakke med læreren sin i fortrolighet. Denne tette og nære relasjonen har ifølge Fallmyr (2017) høy relasjonskvalitet fordi den er preget av en mer emosjonell karakter. Hvilke elever som har behov for en tett og nær relasjon, kan være flere typer elever. Det kan tenkes at ressurssterke elever som klarer seg godt i skolen og livet generelt, ikke har behov for en nær relasjon, men som likevel opplever å ha en god relasjon til læreren sin. Det betyr ikke nødvendigvis at de mindre ressurssterke elevene er de som har behov for den nære relasjonen. Det kan være flinke elever på skolen, men at de kanskje er forsiktige, sjenerte eller usikre som trenger en nær relasjon til lærer for å føle seg trygg i klassen. Behovet for den emosjonelle kontakten trenger ikke bare ha med at elevene har ulike behov for det, men også om elevene har ulik evne for det. Noen elever kan søke den nære kontakten tydelig mens andre kan trekke seg tilbake, men fortsatt ha behov for kontakt. Det er ikke alltid at hvordan elevene fremstår samsvarer med hvordan de egentlig føler det inni seg. Det kan derfor være viktig at lærerne er sensitive for variasjon både hos elevenes ulike behov og evner til å uttrykke relasjonelle behov.

Ut fra funnene kan det imidlertid tyde på at noen elever har lettere for å utvikle en god relasjon til sine lærere. Elevene forteller at når de viser interesse og motivasjon for å lære, er flinke på skolen, og muntlig aktive opplever de det som lettere å skape en god relasjon til læreren sin. Elever som mestrer skolen kan ha lettere for å innordne seg skolens regler, krav og forventninger og derfor er det enklere for lærerne og etablerer en god relasjon med dem. De elevene som skaper uro, kan ha vanskeligheter med å tilpasse seg regler og forventninger kan lærerne oftere havne i konflikt med (Alvarez, 2007; Myers og Pianta, 2008). Det kan likevel tenkes at elever som har utfordringer og kan skape uro i klasserommet kan oppleve å ha en god relasjon til læreren sin fordi læreren har god følelseskompetanse og har aksept og toleranse for ulike følelser som kommer til uttrykk i klasserommet (Fallmyr 2017).

Denne kunnskapen om følelser og relasjonskompetanse vil være verdifull for lærere å ha og er kunnskap som bør få en større plass i lærerutdanningen. Denne kompetansen kan bidra til å ruste både nyutdannede lærere og etablerte lærere til å møte hverdagen som lærer, samtidig som det blir bedre for elevene. Et viktig utgangspunkt for nyutdannede lærere er at de har med seg i forståelsen for at relasjoner faktisk er ganske komplekst og sammensatt. Da gjelder det å fange opp elevenes ulike behov for kontakt og de elevrelasjonene som trenger det mest. Elevenes ulike behov kan være knyttet til personlighet eller preferanser, ulike behov for trygghet, ulik forhistorie og ulike faktorer i miljøet. Som Wubbels et. al (2015) påpeker, når vi skal studere lærer-elev relasjoner, må en være bevisst på at det er andre faktorer i miljøet som spiller inn på lærer-elev relasjonen, og at den er innebygget i et større system som skoler, nabolag og samfunn.

Funnene viser at både lærerens atferd mot andre elever og lærerens humør påvirker relasjonen til elevene og stemningen i klasserommet. Det kom fram at når lærerne er positive, glade, har et smil om munnen og viser at de har det bra så smitter det over på elevene og vekker positive følelser i dem. Spurkeland (2016) og Fallmyr (2017) skriver begge at lærerens tilstedeværelse er med på å prege stemningen i klasserommet og at lærerens humor, smil og varme smitter over på elevene. Motsatt vil lærere som er i dårlig humør påvirke stemningen i klasserommet. Noen av elevene fortalte at de likte når lærerne brukte humor da det kunne føre til en god stemning i klasserommet, og at klassen blir mer knytt til hverandre. Dette er i tråd med det Flaten (2021) skriver om at lærerens bruk av humor i klasserommet kan føre til å styrke relasjonen mellom lærer og elev og elevene imellom.

Burde det vært mer fokus på bruk av humor i utvikling av relasjonen mellom lærer og elev? Flaten (2021) mener det er for lite fokus på det i lærerutdanningen og i skolen generelt. Andre teoretikere trekker også frem humorens betydning i utvikling av relasjoner. I Spurkelands (2012) radarhjul ser vi at humor en av de fjorten dimensjonene som han mener er viktige i å utvikle gode relasjoner. Fallmyr (2017) fremhever også lærerens humoristiske sans som en av ni egenskaper som han mener er viktige i arbeidet med å forme gode relasjoner. Lærerens bruk av humor kan bringe frem smil og latter hos elevene og skape avbrekk og «friminutt» i undervisningen. En av elevene fortalte at læreren var flink til å ha leker i timene når de enten viste god arbeidsinnsats eller at læreren ville gi elevene pause fordi det kunne være et kjedelig emne de jobbet med. Dette kan være med på å krydre opp undervisningen innimellom med å gi rom for morsomme aktiviteter (Flaten, 2021).

Hvor mye plass skal humoren få i klasserommet er gjerne opp til hver enkelt lærer. Lærere er jo forskjellige, for noen er det kanskje mer naturlig å bruke humor enn andre. Samtidig påpeker Flaten (2021) at læreryrket ikke bare skal handle om å underholde elevene hver dag fra de kommer til de går, hvilket heller ikke er ment å være ensbetydende med å bruke humor i klasserommet. Det kan også tenkes at noen klasser responderer forskjellig på bruk av humor og gøyale aktiviteter. Noen klasser kan være mer livlige eller utfordrende, og kan ha vanskeligere med å komme tilbake på sporet dersom lærerne «slipper» litt opp. Dessuten må læreren være bevisst på sin egen humor, at den kan være bra for noen, men samtidig virke fornærmende for andre (Flaten, 2021).

Hvordan lærerens humør og bruk av humor påvirker elevene, viser at læreren må være bevisst på sine relasjoner til elevene og sin væremåte i klasserommet. Lærere er viktige rollemodeller for elevene og har derfor stor påvirkningskraft. At lærerens humør smitter over på elevene viser at lærerens rollemodellfunksjon kan få frem ulike følelser i elevene som gjenspeiler lærerens følelser.

Når læreren går foran og viser respekt for elevene, er omsorgsfulle og skaper tillit, og lærer elevene å kommunisere og håndtere konflikter kan det ha stor effekt i at elever også kopierer disse egenskapene (Fallmyr, 2017). Sterke rollemodeller kan endre atferd, tankemønstre og emosjonelle reaksjoner hos elevene (Bandura, 1986).

Lærerens humør og kompetanse om emosjoner, relasjonsbygging og følelshåndtering er med på å fremme psykisk helse og livsmestring hos elevene (Flaten, 2021; Fallmyr, 2017 & Spurkeland, 2011). En viktig del av å jobbe med livsmestring i skolen vil derfor være det elevene erfarer og ser, og at de har gode rollemodeller rundt seg. Det kan være at elevene hadde hatt nytte av undervisning i temaer knyttet til livsmestring, men da hadde vært avhengig av kvaliteten på innholdet. Men når elevene beskriver den positive lærer-kontakten, ser man betydningen av å ha fokus på å styrke relasjonen mellom lærer og elever i et livsmestringsperspektiv. Positive relasjoner mellom lærer og elev og elevene imellom bidrar til å skape gode psykososiale miljøer der elevene opplever tilhørighet og trivsel (NOU 2015:2, 2015).

Hvor mye kan vi forvente av lærere innenfor de gitte rammene i skolen og i en klasse på over 20 elever? Er det lagt til rette for at lærerne kan utøve en relasjonell klasseledelse? Det er lagt bedre til rette for det med lærertetthetsnormen som trådte i kraft 2018. Det innebærer at det skal være maksimalt 21 elever pr lærer fra 5-10.trinn. Men det er likevel mange elever per lærer. Det hadde vært interessant å sett på om det er sammenheng mellom lærertetthet og elevers opplevelse av positive relasjoner i videre forskning. Det stilles mange forventninger og krav til lærerrollen og det er ikke tvil om at lærere har et stort ansvar og en viktig rolle. I alle typer elevrelasjoner lærerne vil det alltid være læreren som har hovedansvaret for relasjonen (Juul & Jensen 2003). Det å bygge gode relasjoner til alle elever krever både kompetanse, tålmodighet og i noen situasjoner overskudd. Det kan tenkes at det ikke alltid er like enkelt for lærere å gå rundt og være glade, positive og håndtere alle vanskelige følelser og utfordrende atferd hos elevene. Lærerne selv kan ha dårlige dager og lav tålmodighetsgrense. Men som lærer må man likevel være profesjonell og ikke la det gå utover elevene. Samtidig må det være rom for at lærere kan feile, så lenge lærere kan innrømme feil og kommunisere åpent om det med elevene.

## Styrker og svakheter ved studien

Den kvalitative metode har en del begrensninger ved seg som også gjelder i denne studien. Hvordan det kvalitative datamaterialet kodes kan påvirkes av forskerens forforståelse og fortolkning, og en annen forsker kunne ha kodet annerledes. Få studiedeltakere gjør dessuten at resultatene ikke er generaliserbare. På den andre siden gir kvalitative studier som denne muligheten til å gå i dybden på et fenomen og få et unikt innblikk i deltakernes erfaringer og opplevelser. I denne studien får vi innblikk i relasjonen mellom lærer og elev gjennom konkrete erfaringer og situasjoner fra skolehverdagen. Siden det er få deltakere, vil vi ikke vite hvor utbredt disse erfaringene er blant skoleungdommer flest.

I dybdeintervju kan det være sjans for at deltakerne blir påvirket av intervjusituasjonen. Det kan være at deltakerens svar er tilpasset intervjusituasjonen og at de kommer med svar som de anser som riktige, som vil stille dem i et godt lys eller som de tror vil være av forskerens interesse. For å motvirke en slik dynamikk, la jeg som forsker vekt på å understreke at det er elevens egen opplevelse som er viktig her, og at det ikke finnes feil eller rette svar. Jeg var også opptatt av å ha en myk start på intervjuene, og forsøkte å få elevene til å føle seg trygge og avslappet.

Deltakerne i denne studien kommer fra åtte forskjellige klasser på 9. og 10. trinn. Deltakerne er ikke tilfeldig plukket ut, men ut fra frivillighet, dette kan ha ført til at deltakerne i studien ikke representerer mangfoldet i en klasse. Det kan være elever som er trygge på seg selv og sin relasjon til lærer som har valgt å takke ja til å delta. Alle deltakerne i studien fortalte at de opplevde å ha en god relasjon til sin nåværende kontaktlærer. Studien har fokus på den positive lærer-kontakten, men det kunne vært interessant og snakket med elever som ikke opplevde en så god relasjon til læreren og spurt hva deltakeren savnet i sin relasjon til lærer. En annen begrensning ved studien er at alle, deltakerne går på samme skole. Det kan være svært forskjellig fra skole til skole når det kommer til skolemiljø og hvor mye det er fokus på å bygge relasjoner. I forkant av studien kom det fram i samtale med rektor på den aktuelle skolen at relasjoner mellom lærer og elev var et tema de jobbet med i skolen og som rektor anså som et viktig tema de ønsket å ha fokus på. Siden dette er en liten studie som kun har plass til få deltakere er det ikke nødvendigvis en begrensning at elevene går på samme skole, men ved å inkludere flere skoler ville studien representert et større mangfold av skolemiljø.



## 6.0 Konklusjon og implikasjon

Hensikten med denne studien var å undersøke hva som kjennetegner skoleungdommers erfaringer med positive relasjoner til lærere, ut fra elevenes egne beskrivelser. Denne studien fant at i en positiv lærer-kontakt opplever elevene trygghet, respekt, at de blir sett, tatt vare på, og støttet faglig og emosjonelt av læreren sin. De opplever at læreren formidler fagene på en selvsikker på måte, er flink til å kommunisere med klassen og lytte til elevene, samt at de er åpne for elevenes tilbakemeldinger og synspunkter. Funnene viser at elevene beskriver lærer-elev-relasjonen ut ifra to nivåer, der den ene er deres egen personlige relasjon til læreren, og det andre nivået er hele elevgruppens relasjon til læreren. Studien har vist at hvordan læreren opptre overfor en elev vil ikke bare ha betydning for relasjonen til den enkelte eleven, men også for relasjonen til de andre elevene i klassen og elevene imellom. Videre kommer det fram at læreren sitt humør påvirker elevenes trivsel og bruk av humor kan være nyttig i å bygge positive relasjoner hvis den brukes riktig. Et annet funn i studien viser at skolepresentasjoner påvirker relasjonen og at noen elever lettere kan utvikle en god relasjon til lærer.

Ut fra faglitteraturen vet vi at alle elever har behov for en god relasjon til læreren sin. Elever kan ha ulike behov for emosjonell kontakt som både er knyttet til personlighet og preferanser, ulike behov for trygghet og ulik forhistorie. Elevene vil derfor ha ulik «stil» i måten de søker kontakt på, og hvordan de fremstår samsvarer ikke alltid med hvordan de føler det inni seg. Dette samsvarer med funnene i denne studien, og det viser at det vil være viktig at lærerne er sensitive ovenfor hvilke behov og evner de ulike elevene har for å søke emosjonell kontakt.

En viktig del av å jobbe med livsmestring i skolen vil derfor være å styrke relasjonene mellom lærer og elev og elevene imellom. Gjennom gode rollemodeller og egne erfaringer av hvordan den enkelte elev blir møtt i skolen, vil livsmestring i skolen handle om å tilegne seg ferdigheter til å mestre gjennom det man erfarer og ser. Lærers bevissthet på egen væremåte kan styrke lærers rollemodellfunksjon. For å lykkes med å styrke relasjonene mellom lærer og elev er det behov for å øke lærernes kompetanse om relasjonsbygging og følelseskompetanse (Fallmyr, 2017; Brandtzæg et.al., 2017). Bevissthet om denne delen av rollen bør få en større plass i lærerutdanningen for å ruste nyutdannede lærere til det som møter dem i skolehverdagen.

Funnene i denne studien kan bidra til å øke lærernes bevissthet på egen væremåte og hvilken betydning den har når en skal utvikle gode relasjoner til elevene. Studien gir et konkret innblikk i elevenes erfaringer fra skolehverdagen som kan bidra til refleksjon og utvikling av lærernes egen

praksis. Selv om studien fokuserer på relasjonen mellom lærer og elev, kan denne kunnskapen også være nyttig i andre yrker som involverer relasjonsarbeid med barn og unge.

## Referanseliste

- Alvarez, Heather K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory* (Prentice hall series in social learning theory). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(8), 766-777
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev : Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Drugli, M. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl. & T Helland (Red.), *Livet i skolen : Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1 : Undervisning og læring* (2. utg)., (s. 69-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. & Lyng, S. (2018). *Elevenes psykososiale miljø : Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen : En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flaten, K. (2021) *Pedagogikk og humor: På godt og vondt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd
- Huges, J.N. & Chen, Q. (2011). Classroom engagement mediates the effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic selfeffiacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 43, 456-480

- Huges, J.N. & Im, M.I. (2016) *Teacher-student relationship and peer disliking and liking across grades 1-4*, *Child development*, 87 (2), 593-611. <https://doi.org/10.1111/cdev.12477>
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden : Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A. M. & Nurmi, J. E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental psychology*, 51(4), 434–446. <https://doi.org/10.1037/a0038911>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring: En skole for kunnskap, mangfold og likeverd* (Meld.St.18 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld.St. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på: Tidlig innsats og kvalitet i hele barnehage- og skoleløpet* (Meld.St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Myers, Sonya S. & Pianta, Robert C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student-Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikci, N., Wendt, R.E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>

- Psykologforeningen. (2015, 9. desember). *Krever psykologi i skolen*. Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen#opprop>
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole : Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L. & Oort, F.J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Sage.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse : Resultater gjennom samhandling* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 10.05.2021 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof\\_etiske\\_plattform\\_a4.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2009). Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet. Hentet 28.04.2021 fra [http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre\\_laringsmiljo\\_materiell.pdf](http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2020, 29. januar) *Elevundersøkelsen*. Hentet 10.05.2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Wubbels, T., Den Brook, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & Tartwijk, J.V. (2015). *Teacher - student relationships and classroom management*. I E.T. Emmer & E.J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.



# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Den positive lærer-kontakten

### Referansenummer

461206

### Registrert

30.10.2020 av Elisabeth Lund - 126787@stud.hvl.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Solrun Samnøy , solrun.samnoy@hvl.no, tlf: 57676119

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Elisabeth , elilund555@gmail.com, tlf: 92061073

### Prosjektperiode

16.11.2020 - 15.05.2021

### Status

01.12.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

01.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i

meldeskjemaet den 01.12.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER



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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Karin Lillevold Tif.

Personverntjenester: 55 58

21 17 (tast 1)

# Semistrukturert intervjuguide

## Introduksjon

- Litt om meg selv.
- Jeg forsker på relasjonen mellom lærer og elev, og ser spesielt på den positive lærer-kontakten. Hensikten med dette prosjektet er å høre elevers erfaringer og opplevelse av en positiv lærer-kontakt og hva som kjennetegner denne.
- Anonymitet og konfidensialitet: All informasjon du gir vil være anonymt og alt blir lagret konfidensielt. Det vil si at det ikke vil omtales eller fortelles videre på en måte som gjør at det kan knyttes til deg.
- Du kan trekke deg når som helst, avbryte lydopptaket og unnlate å svare på spørsmål.
- Husk at ingen spørsmål har et riktig eller galt svar.

## 1. Erfaringer med positiv lærer-kontakt

### Intervjuspørsmål

- Har du opplevd å ha et godt forhold til en eller flere lærere?
- Hvordan var forholdet til denne læreren/disse lærerne?
- Kan du si noe om hva denne læreren/disse lærerne sa eller gjorde som var bra for forholdet deres?

### Utdypende spørsmål/oppfølgingsspørsmål

- Hvordan merker du at læreren liker deg?
- Hvordan merker du at læreren er interessert/engasjert i deg?
- Er det noe du skulle ønske hadde vært annerledes i ditt forhold til din/dine lærere? I så tilfelle, kan du si noe om hva?

## 2. Hva lærere gjør som fremmer en god relasjon mellom lærer og elev

### Intervjuspørsmål

- Synes du det er viktig at læreren har et godt forhold til sine elever?
- I så fall, hvorfor tenker du det er viktig?

### **Utdypende spørsmål/oppfølgingsspørsmål**

- Hvordan kan læreren skape trivsel hos elevene?
- Hvordan kan læreren vise interesse/at han bryr seg om elevene?
- Hvordan kan læreren motivere sine elever?

Nå har vi snakket litt om dine erfaringer og opplevelse av en positiv-lærer kontakt, og hva du tenker en lærer kan gjøre for å skape et godt forhold til elevene sine. Elever kan ha ulike opplevelser med en relasjon til en lærer, og nå tenkte jeg å spørre deg om du har lagt merke til hvilken relasjon andre elever har til en lærer.

### **3. Hvordan elever observerer andre elevers relasjoner til lærere.**

#### **Intervjuspørsmål**

- Kommer du på noen situasjoner der andre elever har hatt kontakt med en lærer på en slik måte som du skulle ønske at du også hadde? Vil du fortelle om det?
- Kommer du på noen situasjoner der en medelev ble møtt av en lærer på en måte som du synes ikke var så bra? Vil du fortelle om det?

### **Utdypende spørsmål/oppfølgingsspørsmål**

- Husker du hva læreren sa eller gjorde som fikk deg til å tenke at sånn skulle jeg ønske han/hun var mot meg?
- Hva tenker du at læreren kunne gjort annerledes i møte med denne eleven?
- Hva følte/tenkte du når du så dette?
- Har du noen tips til hvordan lærere kan møte elever i ulike situasjoner, for at forholdet til eleven skal bli så godt som mulig?

## Til foreldre og elever på 9.trinn

### Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

#### *«Den positive lærer-kontakten»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers erfaringer og opplevelser av en positiv lærer-kontakt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om formålet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Bakgrunn og formål**

Prosjektet er et masterprosjekt i spesialpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet campus Sogndal, hvor studentene lærer å utøve forskningsarbeid. Formålet med prosjektet er å studere hvilke erfaringer og opplevelser elever har med en positiv lærer-kontakt og hva som kjennetegner denne kontakten. Vi ønsker å spørre elever som går på 9.trinn i ungdomsskolen og derfor får du spørsmål om å delta.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med i et individuelt intervju bestående av deg og forskerstudenten. Intervjuet vil vare opptil 30 minutter og det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. De ulike spørsmålene vil dreie seg i hovedsak om hvordan du opplever/har opplevd en positiv lærer-kontakt i skolehverdagen. Foreldre kan ta kontakt med forskerstudenten dersom de ønsker å se hvilke spørsmål som vil bli stilt i intervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i intervjuet, og dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Alle personopplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptakene vil lagres og oppbevares på Høgskolen på Vestlandet sin forskningsserver. Lydopptakene vil bli transkribert, anonymisert og bearbeidet i dataprogrammet NVivo. Det vil kun være studenten og veileder som har tilgang til datamaterialet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Ved prosjektslutt, som etter planen er 15.05.2021, vil datamaterialet anonymiseres eller slettes.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til prosjektet, kan du ta kontakt med

Forskerstudent:

Elisabeth Lund på eller epost:

Epost: [elilund555@gmail.com](mailto:elilund555@gmail.com)

Telefon: 92061073

Veileder:

Solrun Samnøy

Epost: [solrun.samnoy@hvl.no](mailto:solrun.samnoy@hvl.no)

Telefon: 57676119

Vårt personvernombud:

Trine Annikken Larsen

Epost: [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

Telefon: 55587682

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

