



# BACHELOROPPGAVE

Utvikling av lærer-elev-relasjon

- «Jeg trenger at du ser meg»

Development of teacher-student relationship

- «I need you to see me»

**Marte Erika Birgithe Esperø Hansen**

GBPEL412 bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode.

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Grunnskolelærerutdanning 1-7

Veileder: Gerd Grimsæth

Innleveringsdato: 03.06.2019

Antall ord: 9975

## **Engelsk sammendrag (abstract)**

The object of this thesis is the study of teacher-student relations. Through research the paper aims to answer the following question: Which pedagogic acts develop teacher-student relationship and what challenges could a teacher face in the establishment of these relations?

The problem will be discussed in light of theoretic perspectives and the writers own qualitative research. The empirical research process is based on qualitatively acquired data through series of semi structured interviews. The goal was to gather relevant information from a pool of subjects which could give qualified thoughts regarding the answer of the research question.

As a result of the study it becomes clear that the teacher plays a significant role in the lives of young students. A teacher will daily interact with children who are formed by their experiences, both good and bad. These experiences will influence the development of a students learning and functionality in school. Consequently, it is therefore important that the teacher has a thorough understanding of their students and through interaction have the ability to create good conditions for learning and growth. Furthermore, the study also shows that the needs of students differ. Some students need a higher degree of emotional and professional guidance from the teacher, while others might need care and support.

Results from the research indicate that a teacher who is aware, who sees and shows interest in their students, and who additionally is competent in relations, will better be suited to succeed in their task. However, the success of their task can not be attributed to these factors alone. Regardless, it is evident that a good teacher-student relationship further the preservation of a student's development conditions, all while strengthening the relationship at the same time.

## Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>Side 4</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	Side 4
1.2	Avgrensning og problemstilling.....	Side 5
1.3	Disposisjon.....	Side 5
<b>2</b>	<b>Teorikapittel.....</b>	<b>Side 6</b>
2.1	Relasjonskompetanse.....	Side 6
2.1.1	Relasjonskompetansen knyttet til faglig formidling.....	Side 6
2.1.2	Relasjonskompetansen knyttet til klasseledelse og klassemiljø.....	Side 7
2.2	Lærer-elev-relasjonens betydning i skolen.....	Side 7
2.2.1	Den gode relasjonen.....	Side 8
2.3	Lærer-elev-relasjon som beskyttelsesfaktor.....	Side 10
2.4	Tilknytningsteori.....	Side 11
<b>3</b>	<b>Metodekapittel.....</b>	<b>Side 13</b>
3.1	Innledning.....	Side 13
3.2	Kvalitativ metode med semistrukturert intervju.....	Side 13
3.2.1	Utvalg og rekruttering av informanter .....	Side 14
3.3	Kvalitetsvurdering – reliabilitet og validitet.....	Side 15
3.4	Forskningsetiske retningslinjer.....	Side 17
3.5	Analyseprosess av datamaterialet.....	Side 17
<b>4</b>	<b>Resultatkapittel.....</b>	<b>Side 19</b>
4.1	Pedagogiske handlinger som fremmer lærer-elev-relasjonen.....	Side 19
4.2	Lærer-elev-relasjonens mulige resultater.....	Side 20
4.2.1	Klassemiljø og trivsel.....	Side 20
4.2.2	Bedre læringsutbytte.....	Side 21
4.3	Utfordringer i etablering av lærer-elev-relasjon.....	Side 22
<b>5</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>Side 25</b>
5.1	Pedagogiske handlinger som fremmer en god lærer-elev-relasjon og Relasjonens betydning for klassemiljø og elevenes læringsutbytte .....	Side 25
5.2	Utfordringer i etablering av lærer-elev-relasjonen.....	Side 28
<b>6</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>Side 31</b>
<b>7</b>	<b>Referanselist.....</b>	<b>Side 32</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>Side 34</b>

# 1 Innledning

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Oppvoksende generasjoner tilbringer store deler av oppveksten i pedagogiske institusjoner, hvor de opplever og gjør seg livslange erfaringer både på godt og vondt. Det kan derfor være interessant å spørre seg selv hva vi husker best fra tidligere skolegang, og hvorfor har disse erindringene brent seg fast i hukommelsen? Læreren har alltid vært og vil fortsette å være en betydningsfull voksen i barn- og unges liv, og er den personen eleven i størst grad må forholde seg til i skolehverdagen. Sannsynligvis vil mange av våre erfaringer og opplevelser være relatert til læreren. Relevansen av kvalitet på forhold mellom lærer og elev har i langt større grad enn tidligere fått økt oppmerksomhet i den pedagogiske forskning. Dette forteller oss ikke bare at økt fokus på relasjonen mellom læreren og eleven er et forsømt tema, men også av vesentlig betydning for det pedagogiske arbeidet i skolen.

Læreryrket anses å være av samfunnets viktigste yrkesgrupper ifølge Askling et al. (2016, s. 23). Læreren er på mange måter samfunnets tillitsvalgte yrkesgruppe som innenfor de gitte rammer, krav og forventinger skal løfte fram elevenes potensiale til faglig, sosial og personlig utvikling og læring. Hvilken enkeltfaktor hos læreren som er mest nødvendig for å få størst gjennomslagskraft til å nå målene, er mangfoldig. Det ligger en rekke faktorer til grunn som påvirker elevenes læring og fungering i skolen, men Juul og Jensen (2003, s. 11) sier svært entydig følgende:

«Vår mening er, og vår erfaring tilsier, at de pedagogiske institusjonene når sine mål best og for alle parter mest konstruktivt, når lærerens og førskolelærerens omsorg for relasjonene får utgjøre grunnlaget for og er integrert i all annen aktivitet.»

I siteringen blir relasjonen belyst som et helt sentralt «verktøy» i det pedagogiske arbeid, og som et kjært hjelpemiddel for å nå skolevirksomhetens mål best. Relasjon kan ut ifra dette forstås som en hjørnestein, og det handler om relasjonen til den lærende, altså eleven.

## **1.2. Avgrensning og problemstilling**

Skolen er en sosial arena, hvor god samhandling og kommunikasjon er en forutsetning for elevenes læring og utvikling. Samhandlingsprosessene som finner sted gir muligheter for å ivareta og videreutvikle våre relasjoner til hverandre. Ifølge Drugli (2012, s 66) rettes fokuset mest iøynefallende på lærerens faglige kompetanse når det er snakk om tilrettelegging for faglige læring i skolen. Mer sjelden er dreiningen rettet mot kvaliteten på forholdet mellom læreren og eleven. Den dokumentasjonen som er gjort viser at lærer-elev-relasjonen er betydningsfull for elevenes trivsel, motivasjon og læring (Drugli, 2012, s. 66). Til tross for dette finnes det få studier som gir kunnskap om hva læreren kan gjøre for å utvikle gode relasjoner til elevene. Jeg er innforstått med at dette er et stort og omfattende område innenfor pedagogikken. Jeg vil derfor avgrense oppgavens fokusområde ved hjelp av et forskningsspørsmål som skal diskuteres i lys teoretiske perspektiver og egen empirisk forskning. Med henblikk på betydningen av lærer-elev-relasjonen ble forskningsspørsmålet som følgende:

*Hvilke pedagogiske handlinger fremmer en god lærer-elev-relasjon, og hva kan eventuelt være utfordrende i relasjonsetableringen?*

## **1.3. Disposisjon**

Oppgavens oppbygning består av hovedkapitler og derunder delkapitler. I teorikapitlet 2.0. presenteres relevant teori innenfor emnet og redegjørelse av sentrale begreper. Dernest presenteres metodekapitlet 3.0. hvor jeg redegjør for metodologiske valg i forhold til forskningsprosessen, etiske betraktninger og kvalitetsvurderinger av datamaterialet. Videre i kapitel 4.0. fremstilles resultatene fra undersøkelsen, og deretter følger drøftingskapitlet 5.0. Avslutningsvis foretas en konklusjon av forskningsstudiet.

## 2 Teorikapittel

### 2.1 Relasjonskompetanse

Etter årtusenskiftet har skolen og lærerrollen fått økende oppmerksomhet i den politiske debatt. I 2001 ble de første nasjonale PISA-resultatene offentliggjort, og viste at norske elevers læringsutbytte ikke var på langt nær så gode som ønskelig (Askling, 2016, s. 74). Læreren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevenes læring og utvikling i skolen, og dermed er det ønskelig og ikke minst nødvendig å rette oppmerksomheten mot lærerens kompetanseområder som skal fremme elevenes læring og utvikling. I

Stortingsmelding nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 49) som omhandler *lærere, rollen og utdanningen*, fremheves fire forskningsbaserte kompetanseområder som læreren bør beherske for å kunne lykkes i sitt arbeid. Disse kompetansene er lærerens *faglige - og didaktiske kompetanse* som innebærer en solid kunnskapsbase i kombinasjon med formidlingsevne og undervisningsplanlegging. I tillegg bør lærere ha *ledelseskompentanse* som Grimsæth og Hellås (2013, s. 46) beskriver som lærerens evne til å etablere og opprettholde ro, skape positivt klima og læringsmiljø i klasser, samt motivere elevene til arbeidsinnsats. Sist men ikke minst fremheves lærerens *relasjonskompetanse* som ut ifra Røkenes og Hanssen (2002, s. 7) handler om å «forstå og å samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte». De nevnte kompetanseområdene står i et avhengighetsforhold til hverandre, og bidrar på hver sin måte til å optimalisere pedagogens arbeid i møte med elevenes læring og utvikling. Videre vil jeg fokusere på lærerens relasjonskompetanse, og hvordan den bidrar til å øke den faglige formidlingen og styrker klasseledelsen.

#### 2.1.1 Relasjonskompetanse knyttet til faglig formidling

En lærer som er kunnskapsrik og faglig dyktig kan møte på utfordringer i formidlingsprosessen dersom han ikke behersker det relasjonelle til eleven. I følge Spurkeland (2011, s. 16) har barn behov for å føle trygghet og tillit for å kunne være mottagelig for lærdom. Dermed vil en relasjonskompetent lærer kunne skape tillit og trygghet hos eleven som gjør det lettere å nå inn til eleven og påvirke. Samtidig vil en positiv lærer-elev-relasjon gjøre det enklere å få nødvendig innsikt i elevens behov og forutsetninger til læring og utvikling, og på den måten kunne legge til rette for elevens læringspotensial. Hvor effektiv formidlingsprosessen blir, avhenger dermed av lærerens evne til å bygge gode relasjoner til

eleven. Kvaliteten på relasjonen vil igjen hemme eller fremme den faglige formidlingen, og dermed også elevens læringsutbytte.

### **2.1.2 Relasjonskompetanse knyttet til klasseledelse og læringsmiljø**

Lærere er gitt et samfunnsmandat basert på tillit til å lede oppvoksende generasjoner gjennom skoleløpet. Denne tillitserklæringen fører med seg et enormt ansvar og plasserer læreren i en formell lederposisjon. Ledelse i et slikt perspektiv kan forsås som en konstruert status som i utgangspunktet ikke gir naturlig autoritet eller aksept fra elevenes side (Spurkeland, 2011, s. 28). En lærer må vinne fram med en naturlig autoritet som gjør at elevene ønsker å bli ledet av vedkommende. Slik Spurkeland (2011, s. 28) påpeker kan man kun vinne fram naturlig autoritet gjennom å skape positive og nære relasjoner som er preget av gjensidig respekt, verdsetting og emosjonelle bånd til de som skal ledes. En god relasjon til hver enkelt elev skaper lojalitet og tillit. Når det relasjonelle ivaretas vil læreren få støtte og medvirkning fra elevene til å kunne etablere et utviklingsstøttende klassemiljø. I følge Spurkeland (2011, s. 34) er klasselederen helt avhengig av denne støtten fra elevene, der elevene ønsker å være lojale mot læreren og forpliktet til rammebetingelser og regler som etableres. Lojaliteten som oppstår i en god relasjon kan redusere sabotasje i undervisningen og forstyrrende atferd hos elevene. Elevene ønsker å bidra positivt og ikke være til hinder for undervisningen. På den måten vil relasjonen i seg selv være disiplinerende og klasselederen vil få mye gratis ved en slik investering.

## **2.2 Lærer-elev-relasjonens betydning i skolen**

Pedagogisk arbeid i skolen handler om hvordan læreren kan legge til rette for at elevene får best mulig utbytte av de ulike situasjonene som de befinner seg i til daglig (Spurkeland, 2011, s. 36). Pedagogikk kan forsås som grunnleggende ferdigheter, holdninger og verdier for å drive oppdragelse og skole, og det er mange deldisipliner som utgjør helheten i det pedagogiske arbeidet, blant annet didaktikk, pedagogisk psykologi og pedagogisk sosiologi (Spurkeland, 2011, s. 37). I dette arbeidet står eleven i sentrum og deres optimale læringsbetingelser både med hensyn til det som rører seg i og rundt eleven. I følge Drugli (2012, s. 7) er pedagogikk en mellommenneskelig aktivitet som utspiller seg i samhandling med den lærende. Skolen som en sosial læringsarena, hviler på god kommunikasjon og samhandling for å oppnå ønskelige mål. Læreren befinner seg i en yrkesrolle der samhandling med eleven har et overordnet mål, nemlig å fremme positiv læring og utvikling hos elevene. I hvor stor grad læreren får gjennomslagskraft i samhandling med elevene, vil være forankret i

relasjonen mellom partene. Gode relasjoner bringer med seg noe helt fundamentalt i møte med andre mennesker, og i følge Drugli (2012, s. 7) handler dette om å tillate seg å være personlig og mellommenneskelig i interaksjon med elevene. Relasjoner handler om å være medmenneske, kunne kommunisere og samhandle med andre. På den måten kan det relasjonelle forstås som bærebjelken i det pedagogiske arbeidet.

Lærere er overordnet elevene i kraft av sin profesjon og posisjon. De står ansvarlig for å sikre at kvaliteten på relasjonen fungerer og er utviklingsfremmende. På den måten anses lærer-elev-relasjonen som asymmetrisk, der eleven er medskaper og ikke medansvarlig. I arbeid med mennesker må man forholde seg til hele mennesket, deres opplevelser, følelser, ønsker og vilje. Dette menneskesynet er grunnleggende i et relasjonelt perspektiv, og for at samhandlingen skal kunne fungere optimalt. Som lærer må man derfor møte elevene som en selvstendig aktør, og utvise respekt for deres integritet og selvbestemmelse (Spurkeland, 2011, s. 8).

I et sosiokulturelt perspektiv kan læreren forstås som et støttende stillas i elevenes faglige, personlige og sosiale utvikling. Læreren skal veilede og støtte elevene til å nå sitt potensiale og legge til rette for mestringserfaringer. Det relasjonelle forholdet læreren har til elevene skal være en utviklingsstøttende faktor, men her er det forskjell på hva elevene opplever av støtte fra læreren og hva læreren faktisk gjør (Federici og Skaalvik, 2013). Det emosjonelle aspektet viser i hvilken grad elevene opplever at læreren bryr seg om og har troen på deres evner og ferdigheter, det handler også om følelsen av å bli verdsatt, respektert og opplevelsen av trygghet og tillit. Den instrumentelle støtten innebærer elevenes oppfatning av å få tilpasset hjelp, støtte og veiledning i skolearbeidet.

### **2.2.1 Den gode relasjonen**

I følge Drugli (2012, s 48) er den gode og nære relasjonen mellom læreren og eleven preget av omsorg, støtte, respekt, involvering og åpenhet. Relasjonen blir påvirket av hvilke holdninger eller oppfatninger partene har til hverandre. Med andre ord vil lærerens tanker og forståelse av eleven influere på måten læreren kommuniserer og samhandler med eleven på. En lærer som har troen på læring og positiv utvikling hos alle elever, og som fokuserer på det positive som bor i elevene, vil også være opptatt av å dyrke dette (Grimsæth og Hallås, 2013). Denne metalliseringen er ikke bare nødvendig for å fremme positive lærer-elev-relasjoner, men det skaper også gode forutsetninger for elevenes læring og utvikling.



Drugli (2012, s. 49) fremhever anerkjennelse som en sentral dimensjon i en god lærer-elev-relasjon. Ut ifra Maslows behovshierarki har alle mennesker behov for å bli anerkjent og respektert for den man *er* og det man *gjør* (Imsen, 2014, s. 210). Å være en anerkjennende lærer innebærer ifølge Løv (2009) referert i Drugli (2012, s. 49) det å være lyttende, aksepterende, forståelsesfull og bekræftende. Å være lyttende handler om å kunne sette seg selv til side, og lage rom for elevens tanker og følelser (Moen, 2011, s. 136). På den måten blir man også bedre kjent med det som rører seg i eleven. Å vise aksept handler om at man ikke skal dømme eleven og dens ytringer, følelser og opplevelser. Å vise forståelse beskriver Moen (2011, s. 137) som det å kunne sette seg inn i elevens sted, altså å kunne ha en følelsesmessig og mental innlevelse i det barnet sier eller gjør. I forhold til anerkjennelse er det ikke holdbart at læreren kun lytter, forstår og aksepterer, man må også bekrefte elevens opplevelsesverden både gjennom kroppsholdning og det verbale (Moen, 2011, s. 138). Barn og unge befinner seg i en sårbar utviklingsprosess, hvor de kontinuerlig jobber med sin oppfatning av seg selv og hvem de er (Drugli, 2012, s. 49). Å bli kjent med seg selv er på mange måter forankret i det sosiale samspillet med omgivelsene. På den måten er det viktig at læreren er bevisst på den «definisjonsmakten» de har overfor elevene. Måten man forholder seg til, kommuniserer og samhandler med dem på, vil influere på elevens selvforståelse. En lærer som er oppmuntrende og anerkjennende overfor elevene vil kunne øke elevenes motivasjon, arbeidsinnsats og skoleprestasjoner. Samtidig vil det kunne legge gode forutsetninger for en positiv oppfatning av seg selv og selvaksept. Spurkeland (2011, s. 74) mener at det å bli verdsatt og sett av medmennesker er den sterkeste anerkjennelsen. Det handler blant annet om å vie genuin oppmerksomhet rettet mot den enkelte elev, vise med hele seg at man ser eleven for det den er og det den foretar seg.

Tillit står også sentralt i en positiv relasjon, og blir ifølge Spurkeland (2011, s. 70) forstått som selve bærebjelken i relasjonen. Ifølge Hargreaves (1996) referert i Spurkeland (2011, s. 72) defineres tillit som «tiltro til et annet menneskes pålitelighet ...». Tillit er en sårbar side ved relasjonen, og er noe man som medmenneske må gjøre seg fortjent til og som bygges over tid. Et tillitsforhold vokser fram i positiv interaksjon og kommunikasjon mellom læreren og eleven. Læreren kan skape gode forutsetninger for tillit gjennom å vise at man bryr seg om dem, støtter dem, holder avtaler og er troverdig og rettferdig (Drugli, 2012, s. 52). Tilliten mellom partene er sensitiv på den måten at den ikke er «statisk», men må hele tiden vedlikeholdes. Tillit kan svekkes eller forsterkes gjennom handlinger. Tillit blir på den måten

en viktig forutsetning for positiv samhandling. Læringspotensialet kan dermed bli redusert hvis en elev opplever mistillit til læreren. Slik sett er tillit en bærende faktor i all samhandling.

Med nære relasjoner som er preget av tillit, respekt og anerkjennelse, kommer også forpliktelser og forventninger ovenfor hverandre. En lærer som er støttende og stiller realistiske forventninger ut ifra elevenes forutsetninger, er helt nødvendig for at elevene skal føle seg ivaretatt og oppleve mestringserfaringer. En forventningsfull lærer som gir av seg selv og motiverer elevene til lærelyst, gjør at elevene ønsker å gi noe tilbake (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 139). Samtidig gir det uttrykk for at læreren har troen på elevene, som igjen kan smitte over på elevenes egen forventning om å mestre.

Denne mellommenneskelige faktoren i læring har alltid vært, og vil alltid forbli, kvaliteten på forholdet mellom den lærende og læreren. Samspillet mellom vil kontinuerlig påvirke relasjonen, og dermed er relasjonen ingen stabil faktor. Enhver lærer må ta ansvar for å utvikle positive, velfungerende relasjoner som basis for påvirkning og læring. Hvor velfungerende forholdet mellom læreren og eleven blir, er forankret i lærerens evne til å etablere og vedlikeholde positive og nære relasjoner til elevene, som igjen hviler på lærerens relasjonskompetanse.

### **2.3 Lærer-elev-relasjon som beskyttelsesfaktor**

Elevenes opplevelser og erfaringer gir stadig nytt påfyll i «bagasjen» og den vil preges av gode og vonde erfaringer som kan influere på elevenes læring og utvikling. Fordelingen av disse erfaringene vil være ulikt fra elev til elev, og for noen vil bagasjen ha overvekt av negative opplevelser. Disse elevene befinner seg i en ekstra sårbar situasjon som kan hemme deres personlige, faglige og sosiale vekst og utvikling. Samtidig kan opplevelser som de gjør seg både i og utenfor skolen, være en underliggende årsak til uønsket atferd og destruktive holdninger og handlinger.

Barns læring og utvikling må ses i en helhetlig sammenheng, både med hensyn til oppvekstmiljøet, biologiske faktorer og det psykologiske aspektet (Imsen, 2014, s. 399). Dette samspillet kan forstås ut ifra den teoretiske transaksjonsmodellen som bygger på ulike teorier om barns utviklingsprosess. Deriblant finner vi Bronfenbrenners bioøkologiske teori som studerer barnets utvikling i samspill med miljøet og det sosiale samspillet barnet deltar i (Imsen, 2014, s. 399). Den skiller seg fra den typen utviklingspsykologi som studerer barnet

isolert sett, og er løsrevet fra de naturlige kontekstene barnet hører til. I henhold til transaksjonsmodellen er barn født med biologiske utgangspunkt, der noen er mer genetisk sårbare og andre mer robuste. Det handler i stor grad om hvor godt man tåler motstand og påkjenninger. Den biologiske faktoren kan få ulik betydning for barnets utvikling, avhengig av miljøpåvirkningene barnet utsettes for (Drugli, 2014, s. 19). Det indikerer at genetisk sårbare elever som utsettes for optimale utviklingsbetingelser kan redusere eller hindre at sårbarheten kommer til uttrykk. Motsatt kan robuste barn som utsettes for miljøbelastninger over tid bli påført sårbarhet.

I transaksjonsmodellen er oppmerksomhet rundt risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i og rundt barnet betydningsfull for å forstå og forklare barnets utvikling. Risikofaktorer i barnet kan være ulik grad av lærevansker, følelsen av mindreverd og lav selvoppfatning. Miljømessige risikofaktorer rundt barnet kan relateres til problematikk i omsorgssituasjonen, eller forhold i skolen som utgjør risiko for elevens trivsel, psykiske helse og sosiale relasjoner. Desto flere risikofaktorer som omslutter eleven, desto større øker sjansen for negativ utvikling (Drugli, 2014, s. 18). Beskyttelsesfaktorer vil derimot kunne dempe risikoutsatte for negativ utvikling og virke forebyggende. Elever som opplever vanskelige hjemmeforhold vil trenge omsorg, støtte og beskyttelse hos andre voksenpersoner. Den personen kan for mange elever være læreren dersom det blir etablert nære og trygge relasjoner mellom partene. Slik kan en god lærer-elev-relasjon være avgjørende for eleven, og fungere som en beskyttelsesfaktor.

Samtidig kan elever som opplever at nære omsorgspersoner svikter, få problemer med å stole på andre voksne og bygge tillit til dem. Omsorgspersoner som svikter gjentatte ganger vil gjøre eleven skeptisk til andre voksne, selv de med gode hensikter og som ønsker å ivareta eleven og dens behov. Lærerens relasjonskompetanse vil derfor være viktig for etablering av relasjoner til elever med negativ tilknytningshistorikk. Viktigheten av innsikt i elevens tilknytningshistorikk er noe jeg ønsker å redegjøre for i tilknytningsteorien.

## **2.4 Tilknytningsteori**

For å få en dypere forståelse av selve lærer-elev-relasjonen og hvorfor den er viktig i skolen kan tilknytningsteori være til god hjelp. Teorien blir ofte knyttet opp mot forholdet mellom små barn og deres nærmeste omsorgspersoner, men den er like anvendelig i forholdet mellom læreren og eleven. Innenfor den humanistiske psykologitradisjonen er mennesker

grunnleggende sosial og søkende med et iboende behov for å søke trygghet og sosial tilknytning hos andre mennesker (Imsen, 2014, s. 308). Dette perspektivet er tilsvarende i tilknytningsteorien som er utviklet av Ainswort og Bowbly, hvor tilknytning handler om menneskelige behov for å knytte sterke emosjonelle bånd til andre (Drugli, 2012, s. 21).

Kunnskap om tilknytning har økt bevisstheten rundt barnets grunnleggende tilknytningsbehov i skolen. Særlig har fokus på tilknytning blitt viktig i barnets første møte med skolen, hvor de blir «kastet» ut i en ny tilværelse. Da vil etablering av trygge og nære relasjoner med læreren være svært avgjørende for at barnet skal kunne finne seg til rette. Tilknytning mellom lærer og elev har i følge Drugli (2012, s. 22) to hovedfunksjoner. Tilknytningen får elevene til å føle seg trygge, og på den måten kan elevene frigjøre energi til utforsking og læring. I tillegg vil tilknytning til lærere være viktig for elevenes sosialisering, da læreren blir en viktig rollemodell i formidling av verdier og holdninger.

Når det oppstår vansker i etablering av en god lærer-elev-relasjon, kan en forståelse av barnets tilknytningshistorie og tilknytningsmønstre øke innsikt i å forstå hvorfor disse vanskene oppstår (Drugli, 2012, s. 21). Elevenes tidligere erfaringer med tilknytning danner tilknytningsmønstre som vil ha betydning når elevene skal inngå i nye relasjoner med andre mennesker. Kjennskap til disse mønstre vil kunne gi viktig informasjon for hvordan læreren kan møte elever som strever med sine relasjoner, og dermed være bedre i stand til å etablere en utviklingsstøttende relasjon med eleven på dens premisser.

Tilknytningsteorien skiller mellom fire ulike tilknytningsmønstre som etableres i samspillet mellom barn og voksne. På bakgrunn av oppgavens begrensede omfang vil jeg ikke redegjøre for disse, men dersom leseren ønsker mer informasjon er de å finne i Drugli (2012, s. 23-26)

## 3 Metodekapittel

### 3.1 Innledning

Studiens hensikt er å undersøke «hvilke pedagogiske handlinger fremmer en god lærer-elev-relasjon, og hva kan eventuelt være utfordrende i relasjonsetableringen?» I dette metodekapitlet vil jeg presentere og begrunne metodologiske valg jeg har tatt i forbindelse med forskningsmetode, innhenting- og analysering av datamaterialet. I tillegg omfatter kapitlet kvalitetsvurdering av data og nødvendige etiske hensyn knyttet til forskningsprosessen.

Forskningsområdet innebærer undersøkelse av et samfunnsfenomen, og føyer seg dermed inn under samfunnsvitenskapelig framgangsmåte for innhenting av data. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 16) beskriver metoden som en type framgangsmåte som skal gi informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan informasjonen analyseres, og hva dette kan fortelle oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning står valget mellom to overordnende tilnæringsmetoder: *Kvalitativ – og kvantitativ metode*. På bakgrunn av oppgavens begrensede omfang vil jeg ikke redegjøre for hva som kjennetegner begge tilnæringsmåtene, men fokusere på valgte metode og hvorfor.

### 3.2 Kvalitativ metode med semistrukturert intervju

Forskningsstudier innebærer å innhente kunnskap gjennom empirisk forskning som skal analyseres og tolkes for å besvare forskningsspørsmålet. Forskningsspørsmålet har i hovedsak vært svært retningsgivende for metodevalget da jeg ønsker å avdekke forskningsspørsmålet med utgangspunkt i informantenes egne oppfatninger, tanker og synspunkter. Jeg har dermed sett det mest hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming. Christoffersen og Johannesen (2012, s. 17) påpeker at metoden egner seg når forskeren er ute etter utfyllende og detaljert kunnskap om fenomenet som undersøkes. På den måten frambringes min mulighet til en dypere innsikt og mer utfyllende informasjon ved at informantene besvarer spørsmål med egne formuleringer, og ikke gjennom standardiserte svaralternativer slik en gjør i kvantitativ tilnærming.

Den kvalitativ metode er fleksibel på den måten at forskeren kan samle inn dokumentasjon på ulike måter, blant annet gjennom observasjon og intervju. Med hensyn til hva slags type data jeg ønsker å samle inn, anser jeg intervju som egnet da det gir relevant og pålitelig

dokumentasjon ut ifra forskningsspørsmålet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan kvalitative intervju anses som en samtale i dagliglivet, men med en struktur og et formål. Dette handler om rollefordelingene mellom partene, der intervjuer stiller spørsmål og følger opp svar fra intervjupersonen om nødvendig for at kunnskapsproduksjonen skal være formålstjenlig. Det kvalitative intervjuet er også fleksibelt på den måten at det kan være planlagt og strukturert i forkant av feltarbeidet. Jeg har valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju som innebærer «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden med henblikk på fortolkning av mening med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 357).

Intervjuene er planlagt og fleksible på den måten at samtalene tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide med spørsmål, men rekkefølgen av de kan tilpasses ut ifra intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (2015) uttrykker at formuleringen av intervju spørsmålene i stor grad bestemmer innholdet i svarene informantene gir. Som uerfaren forsker og intervjuer valgte jeg derfor å utarbeide en overordnet intervjuguide for å sikre relevant og solid informasjon. Hensikten med intervjuene er å få kunnskap om det sosiale fenomenet gjennom informantenes egne beskrivelser. På den måten har denne forskningen en fenomenologisk tilnærming. Christoffersen og Johannesen (2012, s. 99) beskriver at en fenomenologisk tilnærming innebærer å utforske og beskrive et fenomen gjennom informantenes beskrivelse av fenomenet. Jeg bestreber med andre ord å avdekke hvilke pedagogiske handlinger som fremmer en god lærer-elev-relasjon og mulige utfordringer i relasjonsetableringen, basert på de beskrivelser informantene gir. Vedlegg av intervjuguid på side 34.

### **3.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter**

Christoffersen og Johannesen (2012, s. 49) påpeker at valg av informanter er en sentral og viktig del av en kvalitativ undersøkelse. Jeg er opptatt av å innhente data fra informanter som kan gi meningsfull og relevant informasjon for å besvare forskningsspørsmålet. Dermed har jeg benyttet et strategisk utvalg basert på kriteriebasert utvelgelse. Jeg ønsket å intervju flere informanter for å få nyanserte og ulike perspektiver på fenomenet. Mitt utvalg av informanter er en homogen gruppe bestående av kontaktlærere som arbeider i grunnskolen.

Det neste var å rekruttere informanter til undersøkelsen. Gjennom personlig kjennskap til en lærer i den aktuelle skolen fikk jeg hjelp til å etablere kontakt med tre informanter som ville

stille til intervju. På bakgrunn av begrenset tid og oppgavens omfang anså jeg meg fornøyd med tre intervjupersoner.

Intervjupersonene fikk avgjøre rammebetingelsen for intervjusituasjonen, som tid og sted for intervju. Etter deres ønsker ble intervju holdt på grupperom på deres arbeidsplass og ble gjennomført uforstyrret. Tanken bak informantenes medbestemmelse var at de skulle føle en form for kontroll og dermed være mer komfortable i intervjusituasjonen. Det vil igjen skape gode forutsetninger for hva og hvor mye de tillot å dele av tanker og meninger. I det følgende presenterer jeg informantene:

**Informant 1:** 37 år, kontaktlærer, 10,5 år i yrkesutøvelse, Adjunkt

**informant 2:** 46 år, kontaktlærer, 25 år i yrkesutøvelse, Adjunkt

**informant 3:** 35 år, kontaktlærer, 9 år i yrkesutøvelse, Adjunkt (+ 30 studiepoeng i spesialpedagogikk og 30 studiepoeng i pedagogisk ledelse)

Med hensyn til personvern og anonymitet beskriver jeg ikke informantene ytterligere. Videre i oppgaven ivaretar jeg deres anonymitet ved å bruke pseudonym.

### 3.3 Kvalitetsvurdering - reliabilitet og validitet

«Alle mennesker møter verden med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, som vi, svært ofte ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss.»

(Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 22). Denne subjektive oppfatningen av virkeligheten er i stor grad basert på synsing og kan kalles for hverdagsteorier. For at denne kunnskapen om virkeligheten skal kunne oppfattes som troverdig og gyldig kreves det dokumentasjon og systematiske framgangsmåter. I min empiriske forskning samlet jeg inn kunnskap og data basert på informantenes virkelighetsoppfatning av fenomenet, og dermed er det nødvendig å vurdere datamaterialets grad av *reliabilitet* og *validitet*.

Begrepet *reliabilitet* kan på norsk betegnes som *pålitelighet* eller *nøyaktighet*. Ifølge Thagaard (2013, s. 202) refererer begrepet reliabilitet i utgangspunktet til «spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme fram til samme resultat.». Enhver intervjusituasjon er unik i betraktning av det kontekstuelle og relasjonelle mellom forskeren og deltaker. Thagaard (2013, s. 203) mener dette aspektet influerer på hvilken informasjon intervjupersonen gir og kvaliteten på den. Intervjusituasjonen oppfattet jeg som komfortabel

og det relasjonelle var preget av åpenhet og tillit. Dette opplevde jeg som gjensidig da informantene ga positiv respons knyttet til intervjuet og ble sittende å prate etter at intervjuet var avsluttet. Dette var viktige forutsetninger for å få detaljert og pålitelig informasjon, som igjen styrker reliabiliteten. Fordi dynamikken mellom partene er avgjørende for hvorvidt en annen forsker kommer fram til samme resultater, har jeg valgt å beskrive forskningsprosessen så transparent som mulig. For meg innebærer dette å gi en detaljert beskrivelse av datainnsamlingen og analyseprosessen slik at den kritiske leser kan følge forskningen steg for steg. På den måten vil vurderingen av datamaterialets reliabilitet være integrert i hele dette metodekapitlet.

Med hensyn til datamaterialets nøyaktighet valgte jeg å benytte meg av lydopptaker for å kunne transkribere den informasjonen jeg fikk med stor nøyaktighet. Det er likevel viktig å påpeke at ved overføring fra muntlig- til skriftlig form vil enkelte meningsbærende elementer slik som toneleie og intonasjon gå tapt. Konsekvensen av dette kan svekke datamaterialets reliabilitet ved at meningsinnholdet avviker fra den opprinnelige betydning. Likevel anser jeg lydopptaker som et verktøy som muliggjør nøyaktighet i transformering av informantenes beskrivelser.

Begrepet *validitet* refererer til hvorvidt en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Validiteten er altså en vurdering av resultatenes gyldighet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) påpeker at validering ikke tilhører en avgrenset del av forskningsprosessen, men inngår i en kontinuerlig valideringsprosess gjennom hele forskningsstudien. Denne forståelsen av validitetsbegrepet har jeg hatt med meg gjennom hele prosessen. Jeg har vurdert og reflekter over de metodologiske valgene jeg har tatt og begrunnet hvorfor jeg har tatt de ulike beslutningene. Beslutninger er basert med henblikk på undersøkelsens formål, og på den måten har jeg gjennom hele forskningsprosessen styrket studiens validitet. Som nevnt uttrykker Kvale og Brinkmann (2015) at formuleringen av spørsmålene man stiller i intervjuet påvirker svarene informantene gir. For å styrke validiteten ytterligere, samrådet jeg meg med min veileder angående intervju spørsmålene. Til tross for at spørsmålene i utgangspunktet er gode og relevante for det jeg ønsker å undersøke, er sannsynligheten for at informantene ikke svarer ærlig tilstede. Med hensyn til dette aspektet som kan svekke gyldigheten av informasjonen informantene ga, tilstrebet jeg etter å skape en intervjuatmosfære som var preget av trygghet og åpenhet, noe jeg har grunn til å tro at jeg fikk.



### **3.4 Forskningsetiske retningslinjer**

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som sikret at vitenskapelig virksomhet forvaltes på en etisk og forsvarlig måte. I følge NESH (2016) innebærer dette informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Med hensyn til dette ble hver av forskningsdeltakerne orientert både skriftlig og muntlig om det overordnede målet med undersøkelsen og at samtykke til deltakelsen var frivillig. I skrevet ble de også informert om at personopplysninger formidles anonymisert og konfidensielt, slik at informantene ikke skulle kunne identifiseres.

Dette forskningsprosjektet innebærer oppbevaring av persondata og personopplysninger. Dette utløste ansvar for meldeplikt til personvernombudet som er tilknyttet den norske samfunnsvitenskapelige datatjenesten (NSD). Meldeskjema ble derfor sent via NSD`s nettside for vurdering av behandlingsansvarlig, og når dette ble godkjent kunne jeg starte feltarbeidet.

### **3.5 Analyseprosess av datamaterialet**

Transkripsjonen av datamaterialet består av en mengde informasjon som må struktureres og organiseres slik at den blir mer håndterlig og tilgjengelig for tolkning. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 94) består analysering av å dele opp i mindre enheter, der hensikten er å avdekke meningsinnholdet. Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015) har jeg latt meg inspirere av en systematisk analyseprosedyre som innebærer meningskoding og meningskategorisering. I det følgende vil jeg beskrive min analyseprosess trinnvis i lys av de nevnte komponentene.

Etter transkripsjonene innledet jeg den formelle analyseprosessen ved å lese gjennom tekstmaterialet for å få et helhetsinntrykk av innholdet. Med henblikk på forskningsspørsmålet markerte jeg interessante uttalelser og temaet som informantene hadde gitt. Jeg foretok også en meningskondensering av tekstmaterialet, der jeg komprimerte lange setninger for å tydeliggjøre meningsinnholdet. De tekstelementene som ga betydningsfull informasjon ble merket med det Kvale og Brinkmann (2015) kaller meningskoding. Koding innebærer å knytte nøkkelord til tekstsegmenter som muliggjør senere identifisering av en uttalelse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226). Formålet med kodingen er å kunne påvise og identifisere meningsrelasjoner til andre koder, og på den måten kunne kategorisere kodene ut ifra likheter.

I denne prosessen dro jeg nytte av intervju spørsmålene fra intervjuguiden, da den ga meg en umiddelbar oversikt over innholdet i tekstmaterialet. Samtidig ga kodingen meg muligheten til å trekke paralleller mellom tekstelementer som ikke var like synlig i teksten. På bakgrunn av dette tok jeg utgangspunkt i kodingen med meningsbærende informasjon, for så å identifisere relasjoner mellom de ulike kodene, og ut ifra disse kodings-relasjonene utviklet jeg tre hovedkategorier. Følgende tre kategorier ble identifisert og dannet strukturer for framstilling av resultatene: *Pedagogiske handlinger som fremmer lærer-elev-relasjonen, utfordringer i etablering av lærer-elev-relasjonen, og lærer-elev-relasjonens mulige resultater*. Den sistnevnte inneholder to underkategorier: *Klassemiljø og trivsel og bedre læringsutbytte*.

De foregående prosessene jeg har beskrevet betraktes som en dekontekstualisering av tekstmaterialet for å strukturere og tydeliggjøre meningsinnholdet i informantenes beskrivelser av fenomenet. Jeg er innforstått med at jeg som forsker er en utvelgende aktør i denne prosessen og tolker materialet med utgangspunkt i min forhåndsoppfatning og teoretiske referanseramme. Med visshet om dette aspektet foretok jeg en rekontekstualisering av datamaterialet, som innebar å tilbakeføre og vurdere om den dekontekstualiserte versjonen var gyldig i forhold til sammenhengen det var hentet ut fra (Malterud, 2011, s. 183). Dette var viktig for meg for å sikre at min tolkning av materialet ikke undertrykker informantenes beskrivelser, og at det fenomenologiske analyseperspektivet ivaretas.

## 4 Resultatkapittel

I dette kapitlet vil jeg rapportere funn fra det kvalitative datamaterialet. Framstillingen av resultatene blir presentert på bakgrunn av de tre hovedkategoriene som ble identifisert i analyseprosessen.

### 4.1 Pedagogiske handlinger som fremmer lærer-elev-relasjonen

#### 4.2 Lærer-elev-relasjonens mulige resultater

##### 4.2.1 Klassemiljø og trivsel

##### 4.3.2. Bedre læringsutbytte

#### 4.2 Utfordringer i etablering av lærer-elev-relasjon

### 4.1 Pedagogiske handlinger som fremmer lærer-elev-relasjonen

På bakgrunn av spørsmålet om hva intervjupersonene mente var viktig for å bygge gode relasjoner med elevene svarte informant 1 følgende: *Mulighetene de er jo der, de er jo der hele dagen, hele tiden, hver time. Man må bare gripe de også må man våge å by litt på seg selv.* Samtlige av informantene oppfattet det som viktig å investere tid og snakke med elevene. Informant 1 fortalte at relasjonsbyggingen var noe man måtte jobbe med hele tiden og at man må ta seg tid til å skape gode relasjoner tidlig i møte med elevene fordi da blir all tid senere mer effektiv. I forhold til det å investere tid fortalte samtlige av informantene at de hilste på hver enkelt elev om morgenen og gjerne med fysisk kontakt for å sikre at alle ble sett. I motsetning til informant 2, utdypet informant 1 og 3 at de benyttet denne muligheten om morgenen til å kartlegge hvordan hver enkelt hadde det. Informant 1 sa følgende:

*Det å legge til rette for at du har noen punkter i løpet av dagen der du naturlig ser alle, slik som hilsning, er en enkelt måte å sikre at alle blir sett. Men også det å faktisk åpne øynene for hvordan dem har det. Da ser man om noen trenger ekstra oppmerksomhet og noen å snakke med.*

I tillegg til det å hilse på elevene om morgenen, belyste informant 1 og 3 viktigheten av å vise interesse for hvem eleven er som person og være anerkjennende. Informant 1 sa også at læreren bør vise interesse for barnets interessefelt, være ute i friminuttene selv når man ikke har inspeksjon, og å ha samtaler en og en der man snakker om emner som ikke handler om det skolefaglige. Hun begrunner dette med: *På den måten tar du deg tid til å lære deg å kjenne*

*dem og vise at du faktisk bryr deg om hvem de er som person, ikke som elev.* Informant 1 forteller videre at det er viktig å «arrestere» elevene i å gjøre fine handlinger, og kommentere at man har sett det. Hun sier at på den måten forteller man at «jeg ser deg» og «jeg bryr meg om hva du gjør». Informant 3 mener at mye ros og positive tilbakemeldinger er viktig i relasjonsbyggingen, og spesielt i starten når elevene begynner på skolen. Hun sier videre at man da etterhvert kan gi konstruktive tilbakemeldinger til eleven på bakgrunn av hvordan man kjenner dem som person.

Samtlige av informantene mente at en viktig forutsetning for relasjonsbyggingen er å skape trygghet og ta elevene på alvor. I den sammenheng fortalte informant 1 at det innebærer å få eleven til å føle seg viktig og bli hørt. I samsvar med de andre informantene innebar dette også at elevene skulle oppfatte læreren som en trygghetsperson og en de kan stole på.

Informant 2 sa følgende: *At de liksom kjenner på at de kan stole på oss, at de vet at hvis det er noe som er vanskelig så kan de komme til oss slik at vi kan hjelpe dem og vise at vi tar dem på alvor.*

Informant 3 beskrev viktigheten av å ta elevene på alvor, men også konflikter som oppstår. Hun la til at det som kan oppleves som problematisk og utfordrende for dem ofte kan forstås som en bagatell fra lærerens side. Hun sier videre at hun prøver å legge til rette for at elevene kan løse konflikter seg imellom. Og at hun på den måten viser gjensidig tillit og at hun stoler på elevene. Informant 3 sier at hun opplever det som viktig at elevene har en forståelse av hverandres roller og forventninger for å skape trygghet og forutsigbarhet.

## **4.2 Lærer-elev-relasjonens mulige resultater**

### **4.2.1 Klassemiljø og trivsel**

Samtlige av informantene ga uttrykk for at lærer-elev-relasjonen var en viktig forutsetning for å etablere et godt klassemiljø der elevene føler seg trygge og trives. Informant 1 fortalte følgende: *Har man en god lærer-elev-relasjon kan du overføre dette til et bedre klassemiljø.* Hun begrunnet dette med at gjennom gode relasjoner hvor man stoler på hverandre, vil det være lettere å samtale om hva som ikke er greit i klassen og hvordan man ønsker å ha det. Informant 3 deler på mange måter den samme oppfatningen og sier at lærer-elev-relasjonene er ekstremt viktig for å få til et godt klassemiljø. Hun sier: *Det er viktig å legge til rette for et*

*åpent forum der elevene stoler nok på læreren til å kunne snakke om vanskelige ting, og at det er rom for å gjøre feil.* Hun påpeker at man på den måten skaper en felles trygghet.

Informant 1 uttrykker at lærer-elev-relasjonen og trivselen er noe av det viktigste man jobber med. Hun sier:

*Hadde jeg overtatt en helt ny klasse, hadde jeg ikke hatt fag på timeplanen i de to første ukene. Da skulle vi blitt kjent. Da skulle de blitt kjent med meg og jeg skulle blitt kjent med dem. Da må vi også sammen i forhold til klassemiljø sette faste standarder på hvordan vi ønsker å ha det. Da skal det ikke bare være mine standarder, det er viktig at de får lov til å bli hørt.*

Informant 1 utdyper videre at lærer-elev-relasjonen må komme først, og så må man jobbe med klassemiljøet og så kommer læringen, så sier hun: *Det kommer ikke noe læring om de andre tingene ikke er på plass.* Informant 2 mente at lærer-elev-relasjonen var trivselsbærende på den måten at man gjennom en god lærer-elev-relasjon lærte elevene holdninger for hvordan man skulle være med hverandre. I intervjuet spurte jeg om hun kunne utdype hva hun mente med dette, og da svarte hun: *Jeg tenker at visst du klarer å bygge gode relasjoner og at du kan få de til å tenke litt som deg så tar de på en måte med seg en del av disse verdiene i forhold til å vise omsorg for hverandre.*

Informant 2 fortalte at hun er opptatt av det sosiale, og at det er viktig at elevene lærer seg å samhandle. Videre utdyper hun: *Dersom du ikke har det gode sosiale miljøet, trygghet og trivsel og at de fungerer godt sosialt, så kan du egentlig glemme all læring.* Informanten forteller også at når hun tenker på lærer-elev-relasjonen så er det rett og slett hvordan man har det sammen og hvordan man møter hverandre.

#### **4.2.2 Bedre læringsutbytte**

Samtlige av informantene mente at lærer-elev-relasjonen var en viktig forutsetning for elevenes læring. Informant 1 og 2 fortalte at gode relasjoner til læreren fører til at elevene yter mer og dermed øker læringsutbyttet. Informant 1 mente at gode relasjoner og et godt klassemiljø gjør at elevene ønsker å investere mere interesse i læringen og yter bedre. Hun sier også følgende: *Har man ikke gode relasjoner vil det påvirke læringen, det er klart at elevene har ingen interesse av å høre etter noen som ikke hører etter dem.*

Informant 2 oppfatter lærer-elev-relasjonen som viktig for at elevene skal føle seg trygge, og dersom man ikke oppnår dette vil det stå i veien for læringen. Hun forteller videre: *Hvis de føler seg trygge og i tillegg liker deg, så vil de yte mere. Jeg merker jo at de vil ha positiv feedback og dersom du opparbeider en relasjon så vil de ikke heller skuffe deg, så mange strekker seg jo lengre.*

Informant 3 forteller at når elevene er trygge i bunnen så trenger de ikke å tenke på noe annet enn det de skal gjøre her og nå, da kan de bruke all energi på læringen. Hun tillegger at tryggheten er viktig for at de skal tørre å prøve og feile. Hun uttrykker også at man gjennom gode relasjoner blir bedre kjent med eleven, og at det er en forutsetning for å kunne legge til rette for mestring og tilpasse ut ifra elevens ferdighetsnivå. Hun sier videre at hun kan presse elevene lengre på bakgrunn av hvordan hun kjenner dem.

### **4.3 utfordringer i etablering av lærer-elev-relasjonen.**

Da jeg spurte informantene hva de opplevde som utfordrende i relasjonsbyggingen mente både informant 1 og 3 at svært ulike personligheter kunne skape problematikk. Informant 1 fortalte at man møter mange ulike elever i løpet av en lærerkarriere, og at man naturligvis ikke ville oppleve å få like god kjemi med alle. Hun la til at læreren i så tilfelle må være profesjonell, investere tid og tørre å justere seg selv i måten man møter eleven. Samtlige av informantene knyttet utfordringer i relasjonsbyggingen til elever som av ulike grunner utagerer og krever mer enn andre.

Informant 1 og 2 mente årsaken til utagerende elever var fordi de var usikre, og at usikkerheten var forankret i utrygghet og vansker med å stole på voksne. Informant 1 refererte i den sammenheng til elever som har tung bagasjehistorikk, og som i utgangspunktet ikke er trygge på andre voksne på bakgrunn av negative erfaringer med trygghetspersoner. Hun forteller at usikre og utagerende elever ofte har et tydelig behov for å skape motstand, og hun sier:

*Da kan det være vanskelig. Det er så veldig vanskelig faktisk. Da må man møte de på en helt annen måte enn de forventer, for da forventer de å få kjæft. Istedenfor bør man snakke om det og være veldig forståelsesfull for at dette er en vanskelig situasjon å være i. Da blir de ofte tatt litt sånn off-guard.*

Informant 3 beskriver også vanskeligheter i relasjonsbyggingen i forhold til elever som har høy terskel med å stole på henne, og her refererer hun til elever som har vært i møte med vold og overgrep. Hun sier følgende:

*Det er jo noen elever som på en måte krever mer enn andre, som hele tiden higer etter en form for oppmerksomhet, og som du gjerne prøver å trygge hele tiden. Men som det er vanskelig å trygge likevel, fordi det kan være ytre ting som påvirker.*

Informant 3 erkjenner at det er mye som kan ha skjedd, og at man som lærer må vise jevnt og trutt at man er en trygg og stabil person i livet deres. Hun forteller at hun oppfatter læreren som en slags bauta for elevene.

Samtlige av informantene påpeker viktigheten av å investere ekstra tid på elever som det er utfordrende å skape en god og trygg relasjon med. Samtidig belyser informant 3 en konsekvens som kan følge av for mye oppmerksomhet på enkelt elever. Hun forteller at det vil være fare for at andre medelever opplever det urettferdig, og at mye fokus på enkelte kan medføre at hun blir uoppmerksom på andre situasjoner som oppstår. På den måten skuffer noen, som igjen kan resultere i det hun beskriver som «en dum relasjon» med andre elever. Hun sier deretter: *Så det er noe med det å håpe på at den relasjonen man har bygget opp i forkant er såpass sterk at den ikke blir ødelagt av slike ting.*

Informant 1 og 3 beskriver også utfordringer knyttet til hyppig skifte av lærere i en klasse. Informant 1 beskriver utfordringer knyttet til det hun kaller for «vanskelig klasse med dårlig klassemiljø». Hun tilføyer at det kanskje kan komme av en dårlig lærer-elev-relasjon i utgangspunktet. Informant 1 sier følgende:

*Det er jo mange som står i sånne vanskelige klasser, og da er det mange som gir seg. Det vinner man jo ingenting på fordi om elevene skal få nye lærere hvert år så får man jo aldri den tillitsbyggingen. Man må ha noen som investerer den tiden.*

Informant 3 sier:

*Gjennom hele livet møter man ulike mennesker, og man skal lære å samarbeide og lære seg å forholde seg til dem. Men det er noe med at barn har lettere for å forholde seg til*

*en person i en lengre periode. Hvis du bytter ut alle voksne, så er det ingen relasjoner igjen, og da må man begynne helt på nytt.*

Informant 1 og 3 oppfatter samarbeid med kollegiet og instanser utenfor skolen som viktig i tilfeller hvor situasjoner blir vanskelig. Informant 1 sier følgende: *Det er noe med det å se det med andre øyne, for man kan bli litt sånn inngrodd.* Informant 3 forteller i denne sammenhengen om en diskusjon lærerne hadde hatt på lærerværelse i forhold til om dem angret på utdanningen sin, og hun fortalte i den forbindelse at det var mange som ønsket at de hadde valgt et annet yrke.



## 5 Drøftingskapittel

Oppgavens formål er å undersøke «hvilke pedagogiske handlinger fremmer en god lærer-elev-relasjon, og hva kan eventuelt være utfordrende i relasjonsetableringen?». Med utgangspunkt i funnet, vil jeg i denne drøftingsdelen diskutere resultatene i lys av oppgavens teorigrunnlag og egne refleksjoner.

### 5.1 Pedagogiske handlinger som fremmer en god lærer-elev-relasjon og relasjonens betydning for klassemiljø og elevenes læringsutbytte.

Fra spørsmålet om hva intervjupersonene kan gjøre for å bygge gode relasjoner til elevene vektlegger samtlige det Federici og Skaalvik (2013) betegner som det emosjonelle aspektet ved en utviklingsstøttende lærer-elev-relasjon. I tråd med hva emosjonell støtte innebærer, viser funnet at informantene oppfatter det som viktig at elevene føler at læreren bryr seg om dem, at de føler seg sett og blir anerkjent for den de er og for det de gjør. Ifølge Drugli (2012, s. 49) er anerkjennelse en essensiell dimensjon i en god lærer-elev-relasjon. Å bli anerkjent og respektert er ut ifra Maslows Behovshierarki et grunnleggende behov mennesket har (Imsen, 2014, s. 310).

Innenfor anerkjennelse forteller samtlige av informantene at positive bemerkninger i form av ros og tilbakemeldinger bidrar til å fremme et positivt samspill mellom læreren og eleven. Ifølge Imsen (2014) er anerkjennelse sentralt i motivasjonssammenheng, men også viktig for egen oppfatning av seg selv. Dette aspektet blir også beskrevet i Drugli (2012) der en anerkjennende lærer bidrar til at eleven danner en positiv oppfatning av seg selv. Samtidig tenker jeg at læreren må balansere mellom å «gi og ta». Tomt skryt kan virke mot sin hensikt fordi elevene gjennomskuer fort, og da kan læreren risikere å svekke sin troverdighet ovenfor eleven. Fra funnet uttrykker en av informantene at læreren må være raus med positive tilbakemeldinger, og da spesielt i etablering av nye relasjoner. Videre beskriver informanten at man etterhvert kan gi konstruktiv kritikk på bakgrunn av hvordan man kjenner eleven. Dette kan forstås i lys av det Spurkeland (2011) beskriver i forhold til at kritikkverdige tilbakemeldinger ikke må overskride relasjonens tålegrense, fordi konsekvensene av det kan skade relasjonen. Det gir indikasjoner på at en nyetablert relasjon ikke bærer den robustheten som en veletablert relasjon er preget av.

I tillegg til positive bemerkninger forteller samtlige av intervjupersonene at de benytter hilsning om morgenen, gjerne med fysisk kontakt, for å sikre at alle elevene blir sett. Ifølge Drugli (2012) kan fysisk kontakt forsterke kontaktetableringen ytterligere. Å bli sett kan knyttes til det å bli anerkjent, fordi det å bli sett innebærer ikke bare at læreren signaliserer «jeg ser at du er her», det innebærer også det Løv (2009) referert i Drugli (2012, s. 20) beskriver som det å lytte til og akseptere eleven, viser forståelse og bekræftelse. Fra funnet viser to av informantene til at de benytter hilsning om morgenen til å kartlegge hvordan hver enkelt har det, og følger eleven opp dersom de får følelsen av noe. Dette med å være oppmerksom på hvordan eleven har det og prate med dem oppfatter jeg som viktig for å fremme gode lærer-elev-relasjoner. Det er ikke alltid elevene søker kontakt med læreren dersom det er noe som plager dem, og det kan rett og slett komme av at eleven ikke har et velutviklet vokabular til å kunne uttrykke følelsene sine. Så dersom læreren søker kontakt med eleven og spør hvordan de har det, utviser læreren at de bryr seg om eleven og ønsker å hjelpe. Det mener jeg er viktig for å bygge en trygg og tillitsfull relasjon. Samtidig tenker jeg at det ikke nødvendigvis trenger å være en samtale som oppstår på bakgrunn av at det er noe spesielt, det kan likeså være et grep læreren tar for å bli kjent med eleven på et mer personlig plan. Å samtale med elevene for å bli kjent innebærer at læreren må innta en lyttende og aksepterende holdning, der en setter seg selv til side og har en følelsesmessig innlevelse i det elevene forteller (Moen, 2011, s. 127).

I tillegg til at informantene opplever det som viktig å gi emosjonell støtte til elevene for å fremme positive og nære relasjoner, beskriver samtlige at dette også vil influere positivt på elevenes læringsutbytte. En lærer som anerkjenner elevene, lytter og utviser respekt for dem, vil også være viktig for at elevene på sin side ønsker å lytte til og respektere læreren. I den sammenheng forteller en av informantene at elevene ikke har interesse av å høre etter noen som ikke hører etter dem. Dette er i tråd med det Spurkeland (2011, s. 16) beskriver i forhold til at mennesket ikke tar imot læring fra hvem som helst. Med andre ord kan ikke en lærer som ikke lytter til elevene, utviser respekt eller forståelse, forvente å få noe annet tilbake. Dette står i tråd med teorigrunnet der lærerens relasjonskompetanse vil kunne øke effekten av den faglige formidlingsprosessen (Spurkeland, 2011). En god relasjon til elevene vil dermed kunne effektivisere den faglige formidlingen og dermed også fremme elevenes læringsutbytte. I tillegg til dette viser en av informantene viktigheten av en god lærer-elev-relasjon for å få nødvendig innsikt i elevenes ferdighetsnivåer, for å kunne tilrettelegg for mestringsopplevelser og tilpasset opplæring. Dette står i tråd med det Federici og Skaalvik

(2013) beskriver som det instrumentelle aspektet i en utviklingsstøttende lærer-elev-relasjon. Det innebærer at læreren på bakgrunn av inngående kjennskap til eleven kan gi adekvat hjelp, støtte og veiledning i elevens læringsprosess for å oppnå optimalt læringsutbytte.

Utsagn fra informantene slik som: «skape rom for å tørre å prøve og å tørre å gjøre feil», «vise at de kan stole på oss», «ta elevene på alvor», «ta konflikter på alvor» og å «huske på ting de har fortalt deg». Dette vitner om at vi har lærere som legger «sjela» si i å bygge en trygg og tillitsfull relasjon til elevene. I tråd med teorigrunnlaget viser blant annet Drugli (2012) og Spurkeland (2011) at tillit og trygghet er helt nødvendig i en god lærer-elev-relasjon. Et tillitsforhold etableres ved at partene gjentatte ganger gjør seg positive erfaringer og at partene innfrir forventninger knyttet til hverandres roller. Dersom en elev betror seg til læreren og læreren møter eleven med støtte og forståelse, er sannsynligheten for at læreren blir en trygghetsperson stor. Fra funnet belyser en av informantene viktigheten av å ta konflikter som oppstår på alvor, til tross for at det fra lærerens side kan oppfattes som en bagatell. Intervjupersonen forteller at for elevene kan dette være viktig, og for lærerens sin del handler det i stor grad om å møte elevene med forståelse, aksept og bekreftelse overfor deres opplevelsesverden. Dette sammenfatter med de ulike aspektene innenfor anerkjennelse som Løv (2009) referert i Drugli (2012, s. 20) beskriver. Læreren skaper gode forutsetninger for en trygg og tillitsfull relasjon ved å ta eleven og deres opplevelser på alvor.

Skolen som sosial arena hviler på god kommunikasjon og samhandling mellom partene for å oppnå ønskelig mål. Resultater fra undersøkelsen og teorigrunnlaget viser at måten læreren møter elevene på, med sine forventninger, holdninger og væremåte influerer på lærer-elev-relasjonen. Alt læreren foretar seg og eventuelt ikke foretar seg kan enten hemme eller fremme relasjonen imellom. Relasjonen er ingen stabil faktor, og slik informantene beskriver er det relasjonelle noe som hele tiden må pleies og vedlikeholdes. Funnet vektlegger viktigheten av at læreren bryr seg om eleven, komplimenterer og gir emosjonell og instrumentell støtte. Samtidig trekker informantene paralleller mellom en god lærer-elev-relasjon og dyrking av et godt klassemiljø. Dette er i tråd med teorigrunnlaget, der en relasjonskompetent lærer kan opparbeide en naturlig autoritet som klasseleder, og få lojale og støttende elever til å etablere et læringsfremmende og utviklingsstøttende klassemiljø (Spurkeland, 2011, s. 34). Slik funnet viser, er læreren en sentral rollemodell i formidling av gode verdier og holdninger for hvordan man skal være mot hverandre. Dette aspektet belyser

også Drugli (2012) i forhold til at lærer-elev-relasjonen har en viktig funksjon for elevenes sosialisering.

## **5.2 utfordringer i etablering av lærer-elev-relasjonen**

Resultater fra undersøkelsen viser at informantene opplever utfordringer i relasjonsbyggingen knyttet til elever som av ulike årsaker har vansker med å føle seg trygg og bygge tillit til læreren. Informantene beskriver utfordringer knyttet til elever med utagerende atferd og med behov for å skape motstand. Samtlige refererer til ulike årsakssammenhenger, deriblant elevenes bagasjehistorikk og tilknytningsproblematikk til nære omsorgspersoner. Disse beskrivelsene finner vi igjen i tilknytningsteorien som viser hvordan elever med negative tilknytningserfaringer med foreldre, danner mønstre og forventninger for senere relasjonsetablering til andre voksenpersoner (Drugli, 2012). Elevenes samspillserfaringer kan i lys av tilknytningsteorien influere på deres væremåte og forventninger i møte med medelever og lærere. Med andre ord kan elever som har en utrygg tilknytning til sine primære omsorgspersoner få konsekvenser for hvordan de samhandler og fungerer sosialt. Behovet for å skape motstand slik funnet belyser kan forstås ut ifra Drugli (2012) sin beskrivelse der elever med et utrygt tilknytningsmønster ofte er urolige, har en unnvikende atferd når læreren henvender seg til dem og søker ikke emosjonell støtte ved behov. Dette er forståelig dersom elevenes samspillserfaringer er preget av at voksenpersoner ikke er sensitive ovenfor barnets behov og er avvisende i dets kontaktforsøk. Med utgangspunkt i teorigrunnet beskriver både Spurkeland (2011) og Drugli (2012) at trygghet og tillit er essensielt for at elevene skal følge et positivt utviklingsløp, både faglig, sosialt og emosjonelt. Og slik transaksjonsmodellen belyser, står risikoutsatte elever som av ulike grunner strever eller har det vanskelig i fare for negativ utvikling.

Funn fra undersøkelsen viser at informantene opplever det som viktig å investere mye tid sammen med elever som strever, de beskriver også at det kan være nødvendig å justere seg i måten man møter eleven på. Informant 2 forteller at man jevnlig må vise eleven at man er en trygg og stabil person i deres liv, og investere tid for å vise at man bryr seg. Denne oppfatningen finner vi igjen i tilknytningsteorien, der Drugli (2012) beskriver viktigheten av å tilbringe mye tid med elever og være sensitiv i interaksjonen. Å utvise sensitivitet handler om å fange opp elevenes signaler og behov og gi en tilpasset respons (Drugli, 2012, s. 108). På den måten kan læreren skape gode forutsetninger i utvikling av en trygg og tillitsfull relasjon

med barn som i utgangspunktet har et utrygt tilknytningsmønster. Her tenker jeg at å gi elevene forutsigbarhet i hverdagen er viktig, så slipper en å bruke energi på «hva som eventuelt kommer». Tydelige rammer bør implementeres fra første dag, fordi det gir forutsigbarhet og rom for læring. Det samme gjelder voksne personer, og at elevene alltid skal vite hvem de kan henvende seg til. De skal ikke trenge å lete etter noen å snakke med i en sårbar situasjon, noe som igjen kan bidra til at de heler lar det være.

Fra funnet beskriver en informant at man må møte elever som utagerer på en annen måte enn de forventer og være forståelsesfull for at situasjoner kan være vanskelig. Usikre og utagerende elever kan ha behov for å framprovosere reaksjoner fra læreren for å få et tydeligere bilde av hvor han eller hun har læreren. Dersom reaksjonene er uhensiktsmessig og samsvarer med de forventningene eleven allerede hadde forventet seg, vil dette kunne svekke relasjonen ytterligere. På den andre siden kan læreren utvise sensitivitet og gi tilpasset respons, slik eleven sannsynligvis ikke hadde ventet seg. På den måten kan læreren vise at en bryr seg om eleven, og gradvis utvikle en trygg og god lærer-elev-relasjon.

Tilknytningsteorien kan på mange måter anvendes som et slags verktøy for å få forståelse av hvorfor utfordringer oppstår i relasjonsbyggingen. Samtidig kan den gi viktig kunnskap om hva som eventuelt må til for å kunne etablere en trygg og utviklingsstøttende relasjon. Uavhengig av hvilke utfordringer læreren står ovenfor, vil lærerens relasjonskompetanse være avgjørende. Sårbare og risikoutsatte barn som enten er eller står i fare for negativ utvikling, vil i stor grad kunne profittere på å få en trygg relasjon til læreren. I lys av transaksjonsmodellen kan en relasjonskompetent lærer klare å etablere en positiv relasjon med elever som har det vanskelig, og på den måten fungere som en beskyttelsesfaktor, som fører eleven over i et positivt utviklingsløp (Drugli, 2012). Uansett hvor utfordrende og tidskrevende relasjonsbyggingen oppleves fra lærerens side, har læreren ansvar for at lærer-elev-relasjonen fungerer og er utviklingsstøttende. Det er helt avgjørende for å lykkes i arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 49). En visshet om dette ansvaret er vesentlig, og for mange elever helt avgjørende både på kort og lang sikt. Det handler om noe så fundamentalt viktig slik Grimsæth og Hallås (2013, s. 136) påpeker: Aldri gi opp eleven!

En av informantene belyser en mulig konsekvens som følge av mye oppmerksomhet rettet mot enkeltelever. Hun beskriver utfordringer som går på bekostning av svekket relasjon til andre elever. I lys av teorigrunlaget beskriver både Spurkeland (2011) og Drugli (2012) at

tillit i en relasjon er noe som må vedlikeholdes gjennom blant annet å vise at man bryr seg om eleven og er rettferdig. En lærer som ikke klarer denne balansegangen, kan stå i fare for å skuffe elever og miste elevenes tiltro. På den måten er tillit en sensitiv side av relasjonen, og helt nødvendig for å vedlikeholde en god relasjon.

Det er ikke til å legge skjul på at relasjonsbyggingen kan være svært krevende. Informantene i studien, som har vært yrkesaktiv i 9-25 år, erkjenner faktorer som ulik personlighet og dårlig kjemi, eller utfordringer knyttet til elever med psykiske vansker. De snakker om lærere som angres på yrkesveien, og lærere som gir opp klasser som er utfordrende å lede. I lys av teorigrunnet kan dette gi indikasjoner på lærerens manglende relasjonskompetanse. I følge Spurkeland (2011) er læreren avhengig av naturlig autoritet for å få støtte og medvirkning fra elevene til å etablere et utviklingsstøttende klima i klasserommet. Denne naturlige autoriteten vinnes fram gjennom positive og nære relasjoner mellom læreren og eleven. Med gode relasjoner følger lojalitet, tillit og forpliktelser, og på den måten har relasjonen en disiplinerende effekt som kan styrke lærerens klasseledelse og få hjelp å utvikle et miljø hvor både læreren og elevene trives. På den andre siden er det viktig at læreren er tro mot seg selv, og søker støtte og hjelp fra kollegiet eller andre instanser om nødvendig. Det er slik som informant 1 forteller at noen ganger har man behov for å se situasjonen med andre øyne, for man kan fort bli låst fast i gamle rutiner og ikke se muligheter eller løsninger.

## 6 Avslutning

Studien har søkt svar på følgende problemstilling: *Hvilke pedagogiske handlinger fremmer en god lærer-elev-relasjon, og hva kan eventuelt være utfordrende i relasjonsetableringen?*

Teoretiske perspektiver og funn fra undersøkelsen henger sammen, og betydningen av det emosjonelle aspektet kan ikke understrekes nok. Det å være en oppmerksom lærer, som skaper trygghet og tillit, komplementerer og anerkjenner elevene for den de er og det de gjør er samlende for hva mine informanter har beskrevet som viktige pedagogiske handlinger som fremmer en god lærer-elev-relasjon. En lærer må møte eleven på deres premisser og være villig til å investere tid til å bli kjent med eleven som person. Å bli kjent med det som rører seg i eleven er en forutsetning for å kunne imøtekomme elevens behov for emosjonell - og instrumentell støtte.

Ifølge Askling et al. (2016) er læreryrket en av samfunnets viktigste yrkesgrupper, noe dette studiet kan bekrefte. Ikke bare skal læreren løfte fram oppvoksende generasjoner til å bli gode og delaktige medborgere, de har også en sentral rolle i barn-og unges liv, og for noen er læreren en avgjørende støttespiller både på kort og lang sikt. Læreren står ansvarlig for å fremme en utviklingsstøttende lærer-elev-relasjon, uavhengig av forutsetningene.

Studien har undersøkt forskningsspørsmålet fra et lærer-perspektiv, videre kunne det vært interessant å undersøke dette fra et elev-perspektiv. Slik kunne en ha skaffet seg verdifull innsikt om elevenes egne tanker og meninger, og hva eleven selv opplever som viktig for å fremme en god lærer-elev-relasjon.

Arbeidet med oppgaven har vært krevende, men berikende. Å drive forskning er spennende, og jeg har fått fordype meg i et emne jeg brenner for. Det er mye som kjemper om den «viktigste plassen» innen pedagogikk, men informantene er svært overbevist om at styrking av relasjonen mellom lærer-elev troner høyt.

## 7 Referanseliste

- Askling, B. (2016). Lærerrollen og lærerprofesjonen. I Askling B. et al. (Red.), *om lærerrollen* (s. 23-37). Bergen: Fagbokforlaget.
- Askling, B. (2016). Styringsformer og reguleringer av lærerrollen. I Askling B. et al (Red.), *om lærerrollen* (s. 68-94). Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Den nasjonale forskningsetiske komiteen. (2016, april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4. utg.). Hentet fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Federici, R. & Skaalvik, E. (2013). Lærer-elev-relasjon: Betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole, 1*, 58-63. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Grimsmæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis – Profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden – Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra Lydighet til ansvarlighet – Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren, rollen og utdanningen* (St. Meld. nr. 11 (2008-2009)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E.



- Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7* (s. 131-144). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. (2002). *Bære eller breste – Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk – Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

## 8 Vedlegg

### Intervjuguide

Intervjuspørsmål til intervjupersonene:

- 1) Hvilke tanker gjør du deg når jeg nevner begrepet *lærer-elev-relasjon*?
- 2) Hvordan kan en som lærer gå fram for å bygge gode relasjoner? Har du selv noen konkrete eksempler?
- 3) Hvordan ser du muligheten din i yrkesutøvelse til å bygge gode relasjoner til elevene?
- 4) Når opplever du vansker i relasjonsbyggingen? Ser du mulige årsaker og hvordan kan du løse det?
- 5) Hvilke konsekvenser kan gode relasjoner føre med seg?
- 6) Er det noe annet du vil tilføye eller noe du vil utdype av det du har sagt?