

# Elev-lærer relasjonen

En kvalitativ intervjuundersøkelse av  
hva som kjennetegner elevers opplevelse av  
god elev-lærer relasjon

Marianne Lund Vik



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016



**Elev-lærer relasjonen**  
**En kvalitativ intervjuundersøkelse av**  
**hva som kjennetegner elevers opplevelse av**  
**god elev-lærer relasjon**

Marianne Lund Vik

2015

Elev-lærer relasjonen. En kvalitativ intervjuundersøkelse av hva som kjennetegner elevers opplevelse av god elev-lære relasjon.

Marianne Lund Vik

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Bakgrunn for valg av tema

Barn og unge tilbringer mange av døgnetts våkne timer på skolen. Skolen kan sies å være en av deres viktigste livsarenaer. Her legges mye av grunnlaget for det senere livet, og det er derfor avgjørende at livet på skolen oppleves godt. Betydning av et godt psykososialt læringsmiljø har fått økt oppmerksomhet de senere årene. En av de viktigste betingelsene for et godt læringsmiljø er kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer. Med bakgrunn som lærer i grunnskolen, og mor til tre barn i skolealder, har jeg erfart hvor avgjørende relasjonen mellom elev og lærer kan være med hensyn til elevenes trivsel og skolefaglige prestasjoner. Denne bakgrunnen har gitt meg inspirasjon til å lytte til det elevene har å si om temaet. Det er elevenes opplevelse av god elev-lærer relasjon, hva som fremmer en slik relasjon og hvilken virkning den har for trivsel og læringslyst, som er mitt utgangspunkt. Jeg har ønsket å synliggjøre elevenes stemme, og høre dem beskrive sine opplevelser og erfaringer. Det er elevenes liv, læring og utvikling som livet på skolen dreier seg om. Deres erfaringer, opplevelser og meninger bør vektlegges i den pedagogiske praksisen. Denne oppgaven er ment som et lite bidrag.

## Problemstilling

På bakgrunn av valgt tema har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

*Hva kjennetegner elevers opplevelse av en god lærer-elev relasjon?*

Problemstillingen tar utgangspunkt i elevenes opplevelser, og for å nyansere elevenes beskrivelser, og samtidig danne en ramme til organiseringen og presentasjonen av disse beskrivelsene, har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan vil/du dere beskrive god elev-lærer relasjon?/ Hva kjennetegner god elev-lærer relasjon?*
- 2. Hva kan en lærer gjøre for å fremme en god relasjon til elevene?*
- 3. På hvilken måte påvirker god elev-lærer relasjon din trivsel og læringslyst?*

## Metode

Jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju som metode for å generere data, som kan belyse oppgavens problemstilling. Jeg har undersøkt elevenes opplevelser av hva som kjennetegner god elev-lærer relasjon ved å gjennomføre et semistrukturert gruppeintervju. Fire elever fra 10.klasse deltok på gruppeintervjuet som hadde en varighet på 45 minutter. I forkant av intervjuet hadde jeg utarbeidet en intervjuguide med tre forskningsspørsmål og tilhørende intervjusørsmål. Med utgangspunkt i de spørsmålene som ble presentert diskuterte deltagerne temaene seg i mellom med meg som ordstyrer og dirigent. De tre forskningsspørsmålene fungerte som analysekategorier under bearbeidingen, struktureringen og presentasjonen av data. Elevenes uttalelser og beskrivelser har blitt organisert og presentert i temaer under hver av de tre analysekategoriene (forskningsspørsmålene). Under utarbeidelsen av de tematiske kategoriene benyttet jeg meg av det Kvale (1997) betegner som en fenomenologisk basert meningskondensering.

## Resultater og konklusjon

Elevene beskriver god elev-lærer relasjon som en åpen relasjon, hvor læreren lytter til elevene og aksepterer at virkeligheten kommer i flere versjoner. I en åpen relasjon tar læreren elevenes perspektiv og viser interesse for det elevene har å bidra med. En god relasjon er en trygg relasjon, hvor alle føler seg inkludert i det fellesskapet klassen representerer. Å bli tatt i mot med åpenhet og akseptert som den man er gir en trygghetsfølelse, uttrykker informantene. En god relasjon bærer preg av likeverdighet, hvor lærer og elever møtes som medmennesker og ikke kun i rollen som lærer og elev. Å bli sett og møtt som et helt menneske gir en følelse av å bli respektert, sier elevene. De påpeker at det å bli definert eller satt i bås er motsatsen til å bli sett og respektert. I den gode relasjonen er det rom for å dele opplevelser, tanker, meninger og interesser med læreren i og elevene føler en tilhørighet og et fellesskap med læreren. Elevene vektlegger den personlige dimensjonen i relasjonen.

Elevene framhever at den gode relasjonen etableres når læreren både er emosjonelt og faglig støttende samt gir elevene mulighet til å påvirke sin egen læringssituasjon. Medvirkning og det å bli gitt muligheten til å ta egne valg i læringsprosessen fremmer en god relasjon og medfører økt engasjement og større læringsutbytte. Elevene peker på god elev-lærer relasjon som grunnlag for trivsel, læringslyst og godt klassemiljø. Det bidrar til økt engasjement,

motivasjon og deltagelse i læringssituasjonen. I et godt elev-lærer forhold kjenner læreren elevens potensiale og kan gjennom et variert og differensiert opplæringstilbud legg til rette for at alle opplever mestring og kan lykkes ut fra egne forutsetninger.

# Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært spennende og lærerik. Jeg har tilegnet meg mer kunnskap om et tema som har opptatt meg over lang tid. Jeg har fått muligheten til å fordype meg i forskning om temaet og ulike teoretiske tilnærminger, samt gjennomføre min egen intervjuundersøkelse.

Jeg vil rette en stor takk til de kloke og flotte elevene som har deltatt i denne undersøkelsen. En takk rettes også til ledelsen ved skolen for deres imøtekommenhet og praktiske bistand i forbindelse med rekruttering av informanter og gjennomføring av intervjuet. Takk for den interessen dere har vist for prosjektet.

Takk til min veileder, professor Liv Duesund, for inspirerende samtaler, gode råd og oppmuntring underveis i arbeidet. Takk også til de ansatte ved Læringsmiljøteamet i Oslo for inspirasjon og praktisk hjelp i forbindelse med utvelgelse av informanter. Min gode venn og medstudent, Rodolfo Villegas, fortjener også en stor takk. Uten din støtte og oppmuntring, og våre inspirerende samtaler, hadde denne oppgaven ikke blitt slutført. Takk.

Til slutt vil jeg takke familien min for støtte og oppmuntring underveis. Dere har heiet på meg og støttet meg når motivasjon og humør har blitt satt på prøve.

Oslo, mai 2016

Marianne Lund Vik





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3	Oppgavens struktur .....	3
<b>2</b>	<b>Teoretisk forankring .....</b>	<b>4</b>
2.1	Tidligere forskning om god elev-lærer relasjon .....	5
2.2	Anerkjennelse i Schibbyes dialektiske relasjonsteori .....	7
2.2.1	Lytting .....	8
2.2.2	Forståelse.....	8
2.2.3	Aksept og toleranse .....	10
2.2.4	Bekreftelse.....	11
2.2.5	Oppsummering av den anerkjennende væremåten.....	12
2.3	Den forløsende pedagogikken .....	13
2.3.1	Respekt for mangfoldet.....	14
2.3.2	Mestring som pedagogisk nøkkel.....	15
2.3.3	Oppmuntring og anerkjennelse .....	15
<b>3</b>	<b>Metode.....</b>	<b>17</b>
3.1	En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.....	17
3.1.1	Induktiv, deduktiv eller abduktiv tilnærming .....	18
3.2	Kvalitativt forskningsintervju .....	19
3.2.1	Semistrukturert gruppeintervju.....	19
3.2.2	Utvalg.....	22
3.2.3	Utforming av intervjuguiden.....	22
3.2.4	Intervjusituasjonen.....	24
3.3	Organisering, bearbeiding og analyse av datamaterialet.....	26
3.3.1	Transkribering.....	26
3.3.2	Analyse av data .....	26
3.3.3	Forforståelse.....	28
3.4	Reliabilitet og validitet .....	29
3.5	Etiske hensyn .....	33
<b>4</b>	<b>Presentasjon og drøfting av resultater.....</b>	<b>36</b>
4.1	Hva kjennetegner god elev-lærer relasjon? .....	36

4.1.1	Åpenhet og respekt .....	36
4.1.2	Trygghet og inkludering .....	39
4.1.3	Nærvær og intersubjektivt fellesskap .....	40
4.1.4	Drøfting.....	42
<b>4.2</b>	<b>Hva kan en lærer gjøre for å fremme gode relasjoner til sine elever? .....</b>	<b>45</b>
4.2.1	Engasjement og interesse.....	45
4.2.2	Elevmedvirkning og valg .....	47
4.2.3	Drøfting.....	48
<b>4.3</b>	<b>På hvilken måte påvirker god elev-lærer relasjon elevenes trivsel og læringslyst? .....</b>	<b>51</b>
4.3.1	Motivasjon og aktiv deltagelse .....	51
4.3.2	Trivsel og godt klasse miljø .....	53
4.3.3	Læringsdifferensiering og mestring .....	54
4.3.4	Drøfting.....	57
<b>5</b>	<b>Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>61</b>
5.1	Oppsummering av hovedfunn og svar på problemstillingen .....	61
5.2	Studiens begrensninger og implikasjoner.....	62
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>65</b>
	<b>Vedlegg 1: Intervjuguide .....</b>	<b>72</b>
	<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....</b>	<b>74</b>
	<b>Vedlegg 3: Samtykkeerklæring .....</b>	<b>76</b>
	<b>Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD .....</b>	<b>77</b>

# 1 Innledning

Pedagogisk virksomhet er en mellommenneskelig aktivitet. Kvaliteten på kontakten og båndene mellom aktørene i en utdanningskontekst er derfor en viktig pedagogisk faktor. Etableringen av en god og bærekraftig relasjonen mellom elev og lærer kan sies å legge grunnlaget for et godt lærings- og utviklingsmiljø (Utdanningdirektoratet, 2012). Tradisjonelt har betydningen av relasjonelt arbeid vært undervurdert i pedagogisk arbeid, men tendensen har snudd de siste årene. Betydningen av elevenes forhold til læreren har fått økt oppmerksomhet, både i den skolepolitiske debatten, og den pedagogiske forskningen. Både internasjonal og nasjonal forskning viser at kvaliteten på elev-lærer relasjonen har stor betydning for elevenes læringsutbytte og helhetlige opplevelse av skolen. Det er dokumentert en nær sammenheng mellom kvalitet på lærer-elev relasjonen og elevenes læring, atferd og trivsel i skole (Aasen, Drugli, Nordahl, Myhr, & Mælan, 2014; Drugli & Nordahl, 2011; Nordahl, 2012; Hattie, 2009; Nordenbro, Larsen, Tiftcki, Wendt, & Ødegaard, 2008; Hughes, 2012; Sabol & Pianta, 2012; Schuengel, 2012). Dette danner utgangspunktet for min masteroppgave.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Med bakgrunn som lærer, og mor til tre barn i skolealder, har jeg erfart hvor avgjørende relasjonen mellom lærer og elev kan være med hensyn til elevenes trivsel og skolefaglige prestasjoner. Jeg har erfart hvordan elevenes opplevelse av læreren er avgjørende for lærerens innflytelse på eleven, og at en god relasjon danner grunnmuren for den utvikling og læring som skal finne sted på skolen.

Under min studentpraksis ved Læringsmiljøteamet i Oslo kommune høsten 2014, hadde jeg gleden av å være med og observere teamets veiledning- og utviklingsarbeid i Osloskolene. Veiledningsarbeidet læringsmiljøteamet utfører ble en stor inspirasjon for meg, og danner sammen med erfaringer fra egen lærerpraksis, grunnlaget for temaet i denne masteroppgaven. Hovedtemaer i læringsmiljøteamets veiledning er betydningen av positiv kommunikasjon, relasjonsbygging og god klasseledelse. De ansatte i læringsmiljøteamet støtter skoleledelse og lærere til å utvikle forståelse for at utfordringer, uro og ulik læringshemmende atferd gir, må jobbes med gjennom økt vektlegging av kommunikasjon, relasjonsbygging og klasse- og undervisningsledelse. Hovedbudskapet til veilederne i teamet er at relasjonen trumfer alt.

Relasjonen til eleven kommer først og er et grunnleggende element i den pedagogiske virksomheten. Hvis læreren ikke mestrer å bygge en god relasjon til elevene hjelper det ikke så mye å være en dyktig fagperson.

I løpet av min praksisperiode ved læringsmiljøteamet var jeg med til skoler hvor de ansatte opplevde store utfordringer med uro og ulike former for læringshemmende atferd i undervisningssituasjonen. Disse skolene ga uttrykk for at de ønsket hjelp og veiledning for å kunne håndtere uro i klasserommet på en bedre måte. Jeg opplevde også å komme til skoler hvor ledelsen og de ansatte hadde jobbet hardt med å etablere en felles skolekultur med felles standard for undervisning og samspill. Min erfaring er at disse skolene i større grad har lyktes i arbeidet med å skape gode relasjoner til elevene, og denne studien tar utgangspunkt i en slik skole.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Det er skrevet mye om lærer-elev relasjonen de senere år. Mange studier dokumenterer at forholdet mellom lærer og elev er en sentral faktor for trivsel, læring, motivasjon og utvikling. Formålet med denne studien har vært å gi elevene en stemme. Elevenes uttalelser og beskrivelser av egne opplevelser står dermed sentralt i oppgaven. Denne studien undersøker hvordan elevene opplever en god relasjon, hva de mener fremmer en slik god elev-lærer relasjon og på hvilken måte en god relasjon påvirker deres trivsel og læringslyst. Oppgavens problemstilling er:

### ***Hva kjennetegner elevers opplevelse av god lærer-elev relasjon?***

Problemstillingen tar utgangspunkt i elevenes framstilling av egne opplevelser. For å danne en ramme for organiseringen og presentasjonen av elevenes beskrivelser har jeg utarbeidet tre konkrete forskningsspørsmål:

- 1. Hva kjennetegner god elev-lærer relasjon?*
- 2. Hva kan en lærer gjøre for å fremme en god relasjon til elevene?*
- 3. På hvilken måte påvirker god elev-lærer relasjon elevenes trivsel og læringslyst?*

## 1.3 Oppgavens struktur

Resten av denne oppgaven består av fire deler. Jeg gir problemstillingen og de konkrete forskningsspørsmålene en teoretisk forankring, og begrunner metodevalg og tilnærming til datamaterialet. Min tilnærming har vært å finne relevante og anvendbare teoretiske perspektiver og presenterer disse i korte trekk. Hovedtyngden i oppgaven ligger på metoddelen og på presentasjon og diskusjonen av undersøkelsens funn.

I kapittel 2 *Teoretisk forankring* redegjør jeg for tidligere forskning omkring temaet god elev-lærer relasjon. Deretter presenteres de ulike teoretiske tilnærmingene jeg benytter for å ramme inn analysen av de funn jeg har gjort gjennom min undersøkelse. Deler av Scibbys dialektiske relasjonsteori og Befrings ”Den forløsende pedagogikken” står sentralt.

I kapittel 3 *Metode* presenterer jeg metoden som er anvendt i denne studien. Jeg viser den veien og de skrittene jeg har tatt for å generere data og den påfølgende analysen, og drøfter utfordringer knyttet til validitet, reliabilitet og etiske hensyn.

I kapittel 4 *Resultater og drøfting* presenter og diskuterer undersøkelsens resultater. Jeg presenterer funnene og drøfter fortløpende for å skape helhet og sammenheng. Resultatene drøftes i lys av funn fra andre undersøkelser og i lys av de teoretiske tilnærmingen presentert i kapittel 2.

I kapittel 5 *Avslutning* samler jeg trådene og gir en kort oppsummering av de viktigste funnene i min undersøkelse for de tre forskningsspørsmålene jeg har stilt meg. Avslutningsvis peker jeg på studiens begrensninger og vurderer mulige implikasjoner for den pedagogiske virksomheten i skolen.

## 2 Teoretisk forankring

Tidligere forskning på tema lærer-elev relasjonen har vært en inspirasjonskilde og danner et bakteppe og gjennomgående referanse for denne oppgaven. Det er dokumentert en nær sammenheng mellom kvalitet på lærer-elev relasjonen og elevenes læring, atferd og trivsel i skolen (Aasen, Drugli, Nordahl, Myhr, & Mælan, 2014; Drugli & Nordahl, 2011; Nordahl, 2012; Hattie, 2009; Nordenbro, Larsen, Tiftcki, Wendt, & Ødegaard, 2008; Hughes, 2012; Sabol & Pianta, 2012; Schuengel, 2012).

Jeg er inspirert av Scibbyes (2002) dialektiske relasjonsforståelse og Befrings (2014) helhetlige teoretiske modell omtalt som ”Den forløsende pedagogikken”. Begge disse teoretiske retningene er omfattende og inneholder mange ulike aspekter. I denne oppgaven er det ikke rom for eller hensiktsmessig å gå i dybden på alle disse aspektene. Jeg har derfor valgt å presentere de deler eller aspekter ved Schibbye og Befrings teori som har særlig relevans når det gjelder analyse og tolkning av funn fra denne undersøkelsen.

Når det gjelder Schibbyes anerkjennende perspektiv har jeg fokusert på begrepet anerkjennelse med de fire ingrediensene lytting, forståelse, aksept og bekreftelse. Scibbyes teoretiske tilnærming er utarbeidet innen for klinisk psykoterapeutisk arbeid, men tilnærmingen kan sies å ha relevans for alle som er engasjert i arbeid hvor kommunikasjon og relasjonsbygging til mennesker står sentralt. Innenfor det pedagogisk fagområdet er Berit Bae en av de som har latt seg inspirere av Scibbyes tanker. Hun har gjennom mange år vist hvilken relevans det anerkjennende perspektivet har i pedagogisk sammenheng. Bae (1992, 1995, 2009) har vært særlig opptatt av samspill og relasjon mellom voksne og barn i barnehagen, men hennes oversettelse av Schibbyes anerkjennende væremåte til en pedagogisk sammenheng, synes for meg å ha stor relevans når det gjelder å belyse relasjonen mellom lærer og elev i skolen. Hennes bidrag har vært benyttet i analysen av mitt datamateriale, og vi bli referert til under presentasjonen av Schibbyes begreper.

Når det gjelder Befrings helhetlige modell har jeg lagt vekt på tre av de seks pedagogiske kvalitetene som han presenterer. Disse er: respekt for mangfoldet, mestring som pedagogisk nøkkel, oppmuntring og anerkjennelse. Berikelsesperspektivet, som er Befrings eget inspirasjonsgrunnlag for utviklingen av den helhetlige modellen den forløsende pedagogikken, vil også bli omtalt.

I den tidlige fasen av dette prosjektet anla jeg en enda bredere teoretisk tilnærming. Jeg berørte ulike samhandling- og kommunikasjonsperspektiver, blant annet systemteoretiske kommunikasjonsteori representert ved Bateson (1972) og Watzlawick (1967), tilknytningsteori representert ved Ainsworth (1973) og Bowlby (1973) og Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsteori. Disse teoretiske tilnærmingene fremsto alle som relevant i oppgavens kontekst.

Under mitt arbeid med datamaterialet ble det likevel klart for meg at begrepene og tilnærmingene innenfor Schibbyes dialektiske relasjonsteori og Befrings ”Den forløsende pedagogikken” var mest tilgjengelige og anvendbare for å analysere materialet og dokumentere undersøkelsens funn. I det videre presentasjonen av det teoretiske grunnlaget for oppgaven har jeg lagt størst vekt på disse.

## **2.1 Tidligere forskning om god elev-lærer relasjon**

I norsk sammenheng er det spesielt Drugli (2011, 2012) og Nordahl (2000, 2010, 2012, 2014) som har vært toneangivende i forskning relatert til tema elev-lærer relasjonen. Nordahl (2012) karakteriserer en god relasjon ved at læreren forstår elevene, kjenner deres interesser og erfaringer, og anvender dette i undervisningen. Læreren må se den enkelte elev og verdsette deres sosiale verden. Grunnleggende forutsetninger for å utvikle en god relasjon i Nordahls (2010) perspektiv, er at læreren anerkjenner elevens handlinger som rasjonelle og intensjonale, og erkjenner at elevens virkelighetsoppfatning er forskjellig fra den voksnes. I likhet med Nordahl framhever Drugli (2011, 2012) betydningen av anerkjennelse ved at lærerens væremåte er preget av en genuin respekt for eleven og elevens opplevelse. Både Nordahl og Drugli peker på at positive relasjoner innebærer høy grad av nærhet, åpenhet, omsorg, involvering, støtte og respekt.

I en nordisk undersøkelse gjennomført av Nordenbo mfl. (2008) blir det slått fast at lærerens evne til å knytte psykologiske bånd til den enkelte elev er av avgjørende betydning for elevenes læring og trivsel. Denne studien viser at en lærer som er støttende, som tolerer elevenes egne initiativ og som greier å motivere elevene, vil fremme både faglig læring, autonomi og selvtillit. Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø (Juhl, 2009) beskriver følgende indikatorer på en positiv relasjon mellom lærer og elev: å bli respektert, å



bli rost, å bli støttet i sine initiativer, å bli motivert, å bli vist interesse, å få utvist toleranse og å bli vist forståelse. Disse funnene støttes også i internasjonal forskning (Hattie, 2009, Hughes 2012, Sabol & Pianta, 2012; Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002, 2003; Schuengel, 2012).

Når det gjelder ungdomsskoleelever spesielt, fant Zullig, Huebner og Patton (2011) at god elev-lærer relasjon er en sentral faktor når det gjelder hvor godt elevene trives på skolen. Fra andre studier framkommer det at tenåringers aktive deltagelse i klassen synes å henge mer sammen med hvorvidt de føler trygghet og omsorg der, enn med følelsen av å være faglig kompetent eller ikke (Roeser; Eccles & Sameroff, 2000). En følelse av felleskap og tilhørighet mellom lærer og elev får elevene til å føle seg trygge, noe som er med på å bidra til å frigjøre elevenes energi og utforskning (Bergin & Bergin, 2009). Tenåringer som har gode relasjoner til sine lærere blir mer motivert for å yte faglig innsats enn andre elever, og gode relasjoner mellom lærer og elev fremmer en tilhørighet til klassen og skolen generelt (Zullig, Huebner, & Patton, 2011; Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000; LaPointe, Legault, & Batiste, 2005).

Fra myndighetshold legges det også vekt på betydningen av god elev-lærer relasjon. I Stortingsmelding 22 (2010/2011), Motivasjon, Mestring, Muligheter, framgår det at godt læringsmiljø kjennetegnes ved at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit og at de er en del av et felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det vises til at positiv relasjon mellom lærer og elev er en av de mest sentrale faktorer for et godt læringsmiljø. Det framkommer også i de føringer som Utdanningsdirektoratet har lagt i forbindelse med satsingen *Et bedre læringsmiljø* (Utdanningsdirektoratet, 2012). Her understrekes det at positiv relasjon mellom lærer og elev er en hjørnestein i god klasseledelse, og at en god relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elever, vise interesse for den enkelte og hans og hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om utvikling.

I forbindelse med omtalen av støttende relasjoner vises det til at en støttende lærer viser både emosjonell og faglig støtte (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette blir også påpekt av Federici og Skaalvik (2013), som viser til at det i forskning særlig har blitt skilt mellom emosjonell og instrumentell støtte. **Instrumentell støtte** viser til i hvilken grad elevene opplever å få konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet. Det refereres også til som faglig eller akademisk støtte og er nært knyttet til tilpasset opplæring. Det innebærer at eleven får

individuell veiledning og hjelp til å utvikle ferdigheter og kompetanse ut fra sine egne forutsetninger. *Emosjonell støtte* handler om i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne og at de føler seg trygge sammen med dem (Federici & Skaalvik, 2013, s.58). Å gi emosjonell støtte forutsetter at lærerne er emosjonelt tilgjengelig og personlig tilstedeværende i relasjonen (Schibbye, 2002). Det handler om å møte hele det menneske eleven representerer.

I tillegg til faglig og emosjonell støtte har betydningen av elevmedvirkning og *autonomistøtte* blitt vektlagt når det gjelder elevers læring og trivsel (Bru, Stornes, & Munthe, 2010; Fjell & Olaussen, 2012; Jang, Reeve, & Deci, 2010). Autonomi handler om opplevelsen av å være aktør i eget liv, og autonomistøtte i en elev-lærer relasjon blir av forskerne Jang, Reeve og Deci (2010, s.589) definert som: å lytte nøye til elevenes synspunkter, gi de muligheter til å gjøre valg, legge til rette for at elevene tar egne initiativ i forbindelse med læringsarbeid samt å legge vekt på å få fram den relevansen lærestoffet har for elevene. Både autonomistøtte, emosjonell støtte og instrumentell støtte utgjør viktige begreper i presentasjonen og diskusjonen av denne undersøkelsens funn.

## **2.2 Anerkjennelse i Schibbyes dialektiske relasjonsteori**

I litteraturen og forskningen relatert til temaet lærer-elev relasjonen, blir lærerens væremåte og samspill med elevene tillagt stor betydning, og anerkjennelse er et begrep som det hyppig refereres til i beskrivelsen av gode elev-lærer relasjoner. Her vil jeg gjøre rede for begrepet slik det kommer til uttrykk i psykolog Anne Lise Schibbyes (2002) dialektiske relasjonsforståelse. Berit Bae (1992, 1995, 2009) som har "oversatt" Schibbyes begreper til det pedagogisk området, vil også stå sentralt.

Schibbye framhever at anerkjennelse er et sentralt og overordnet begrep i dialektisk teori. Hun trekker veksel både på Hegel, Gadamer og Kierkegaard når hun sier at anerkjennelse bringer frem noe nytt i den andre. Anerkjennelse favner samværsmåter eller samværsmodi, en levd måte å være sammen med andre på. Anerkjennelse er ikke noe du har, men er noe du er (Schibbye, 2002, s.247). Hun viser til Hegel, som mente at anerkjennelse innebærer en evne til å ta den andres perspektiv, sette seg inn i den andres subjektive opplevelse. Det dreier seg om en subjekt-subjekt-holdning, hvor individet må være i stand til å ha kontakt med sin egen

subjektivitet. I tråd med Kierkegaards grunntanke om vi skal kjenne oss selv, fremhever Schibbye at anerkjennelse bare er mulig dersom individet har forstått sin egen subjektivitet og av den grunn kan ha mulighet for å forstå den andres indre subjektive verden (Schibbye, 2002, s.247). Både subjekt-subjekt tanken og dialektikk er med andre ord innebygget i denne tilnærmingen til anerkjennelse. Schibbye påpeker videre at både affektiv innlevelse, speiling, deling og bekreftelse inngår som viktige elementer i hennes anerkjennelsesbegrep. I drøftingen av anerkjennelse løfter hun fram følgende fire delementer eller ingredienser som utgjør en helhet: lytting, forståelse, aksept/toleranse, og bekreftelse. Disse elementene eller væremåtene, sier hun, griper over i hverandre, henger sammen, skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre. De er dialektiske.

### **2.2.1 Lytting**

Å lytte er mer enn bare å høre på ordene i det som blir sagt, påpeker Schibbye (2002). For å kunne lytte må vi være nærværende til stede og aktiv lytte bakom ordene. Lytting er uforenelig med å være forutinntatt, det vil si på forhånd vurderte ideer om den andre. Det er snakk om en radikal åpenhet, hvor vi setter våre egne behov, følelser og tanker til side og gir rom for den andre. Dette innebærer å våge å oppgi kontroll over hva den andre kommer til å si eller gjøre, og konsentrere seg om øyeblikket. Lytting krever en mottakelighet og villighet til å bli beveget av den andre. Det er en aktiv prosess, hvor man er fokusert, konsentrert, intens og levende til stede i situasjonen. Schibbye (2002, s.252) påpeker at en slik form for lytting innebærer en emosjonell tilgjengelighet, en affektiv inntoning som bidrar til å skape trygghet for den andre. Med en lyttende åpenhet finstiller vi oss på den andres affektive eller emosjonelle bølgelengde. Å lytte innebærer å våge å være stille, å vente og å gi den andre tid til å uttrykke seg og snakke ferdig. Å lytte på en slik empatisk måte er krevende, påpeker Røkenes og Hanssen (2006, s.165). Du må være følelsesmessig nær og nysgjerrig og åpen for nye opplevelser.

### **2.2.2 Forståelse**

Forståelse er en annen viktig ingrediens i anerkjennelse. Det er her snakk om en indre forståelse, ikke en ytre forståelse. En indre forståelse innebærer at man går inn i den andres opplevelsesverden, kjenner på opplevelsen slik den føles for den andre. Det innebærer å ha kontakte med tilsvarende følelser i en selv. Det handler om at du stiller deg ved siden av den

andre med en undrende holdning, en nysgjerrig åpenhet i forhold til å finne ut hvordan den andre opplever verden (Schibbye, 2002, s.256).

I en pedagogisk sammenheng betyr det at læreren må trå inn i elevens opplevelsesmessige felt, forsøke å forstå elevene ut fra deres egne forutsetninger og bestrebe seg etter å se verden fra elevenes perspektiv (Bae, 1995). Det dreier seg om en innlevelse i den andres tilstand, ønsker, følelser og opplevelser samt en deling av disse i et intersubjektivt forhold. I en slik empatisk forståelse, hvor vi forsøker å oppfatte følelsesmessige undertoner, et bakenforliggende emosjonelt budskap i den andre, er speiling et viktig element. I praksis handler det om hvordan fagpersoner speiler tilbake sin forståelse av den andres forståelse (Røkenes et al., 2006, s.165). Det som speiles kan både dreie seg om innhold og affekter. Når det gjelder speiling av innhold kan det skje i form av oppsummeringer, sammendrag eller kommentarer på det den andre forteller, med en kontinuerlig mulighet for den andre til å kommentere eller korrigere din forståelse. Når det gjelder affektiv speiling foregår det både ved å benevne følelser og gjennom en kroppslig inntoning i form av tilpasset (matchet) stemmeleie, mimikk og lignende. Forståelsen som oppnås er intersubjektiv og den lyttende part som forsøker å forstå den andre kjenner igjen den andre i seg selv, og det dette som er grunnlaget for forståelsen (Røkenes et al., 2006, s.166). Å bli møtt med en slik forståelse gir en følelse av å være en del av et fellesskap når et annet menneske kan se mening og sammenheng i de perspektiver og opplevelser man forteller om (Møller, 2009).

Schibbye (2002) framhever viktigheten av at den profesjonelle i en relasjon er kongruent. Begrepet kongruent er særlig knyttet til den humanistiske psykologen Carl Rogers. I følge Rogers (19962, s.90) har en person som er kongruent i sin kommunikasjon, kontakt med seg selv og sitt indre liv, sine følelser og opplevelser. Å være kongruent betyr å være seg selv, ikke fornekte seg selv. Andre ord som ligger nær kongruensbegrepet, er det å være integrert, hel og ekte (Røkenes et al., 2006, s.94). En parallell finner vi hos filosofen Martin Buber (2003), som i sin beskrivelse av mellommenneskelige relasjoner understreker viktigheten av å framstå som et virkelig menneske, et menneske som både er nærværende og samtidig ekte og sannferdig i sin omgang med den andre.

Schibbye (2002) peker også på betydningen av nærvær og deling i alle former for relasjonsarbeid. Den profesjonelle må være nær den andre og samtidig nær prosesser i eget selv og delingen må være genuin. Schibbye understreker at et slikt nærvær og

deling krever refleksivitet og avgrensning. Avgrensning handler om å skille det som foregår i en selv fra det som foregår i den andre. I denne prosessen får man kontakt med og kjennskap til en del aspekter ved seg selv. Dette krever at man reflekter over sitt eget bidrag i forholdet, og kontinuerlig avklarer sin egen rolles betydning for relasjonens utvikling og utfoldelse. Refleksivitet viser til det å ha tilgang til egen opplevelse, til å overskue prosesser som kan ligge til grunn for den andres væremåte (Schibbye, 2002, s.302). Schibbye uttrykker den tette forbindelsen og innbyrdes sammenhengen mellom begrepene selvrefleksjon og selvavgrensning på følgende måte:

*Å se seg selv er å se den andre, inkludert å se seg selv fra den andres perspektiv. Samtidig: Å skille ut eget selv er å gi den andre mulighet til å skille ut sitt selv. Å kunne ta den andres perspektiv bidrar til at den andre får tak i sin opplevelse som sin (Schibbye, 2002, s.78).*

Bae (1995) understreker at i en pedagogisk sammenheng innebærer avgrensning og refleksivitet at pedagogen er i stand til å skille mellom det som foregår i vedkommende fra det som foregår i eleven, og evner å se seg selv utenfra og hvordan ens egen rolle bidrar til og opprettholde og utvikle relasjonen. Begrepet avgrensning/refleksivitet kan sees i sammenheng med mentaliseringsbegrepet, slik det kommer til uttrykk hos den britiske psykologen Fonagy. Han beskriver mentalisering som ”to hold mind in mind” (Duesund, 2014). I følge Haarklou (2016) innebærer mentalisering fokus på fem punkt samtidig. Du skal forstå den andre innenfra, forstå den andre utenfra, forstå deg selv innenfra og utenfra, og da skjønner du også relasjonen dere imellom. En forutsetning for å inngå i en slik prosess er at man er i stand til å anerkjenne den andre som likeverdig, med rett til egen opplevelse. Dette innebærer at læreren avholder seg fra å definere elevens opplevelser, tanker, og følelser men henvender seg til elevens refleksjonsevne (Bae, 1995).

### **2.2.3 Aksept og toleranse**

Aksept og toleranse innebærer en ikke-dømmende holdning til den andres opplevelser. Røkenes og Hansen (2006) påpeker at i en samtale med en fagperson kan en klient oppleve seg empatisk forstått men ikke nødvendigvis akseptert og tolerert. Den profesjonelle kan gjennom affektive reaksjoner i form av mimikk, stemmeleie og vurderende kommentarer gi uttrykk for liten grad av aksept. Å møte den andre med aksept og toleranse innebærer at man

kan unnlate å vurdere, og i stedet kan fastholde at den andre opplevelser og følelser har gyldighet i seg selv (Møller, 2009). Aksept og toleranse kan sees i sammenheng med Rogers begrep ubetinget positiv aktelse. Ubetinget aktelse er å anerkjenne, akte, verdsette, bry seg om den andres følelser og meninger, en aksept og verdsetting av den andre i sin helhet som en imperfekt, ufullkommen mennesket. (Rogers, 1962, p. 46). Når den profesjonelle møter den andre med varme, aksept, toleranse og respekt, kan klienten begynne å se seg selv med den profesjonelles øyne, sier Rogers. Schibbye påpeker at det å innta en vurderende holdning innebærer en subjekt-objekt posisjon, noe som kan medføre at relasjonen mellom den profesjonelle og klienten låses i konflikt. Den profesjonelles aksept derimot, gjør det mulig for klienten å føle at han eier og har rett på sin egen opplevelse (Schibbye, 2002, s.260). Slik sett fremmer en aksept og toleranse en subjekt-subjekt tilgang til relasjonen i motsetning til en subjekt-objekt holdning.

#### **2.2.4 Bekreftelse**

Schibbye (2002, s.260) viser til at bekræftelse i dagligtalen ofte brukes i betydningen stadfestning og forsterkning. Hun gir uttrykk for at en slik forståelse av begrepet innebærer en subjekt-objekt holdning ved at den profesjonelle blir subjektet som gir en legitimitet til klientens, objektets, opplevelse. En slik posisjon, sier Schibbye, kan gi den profesjonelle en uheldig posisjon av definatorisk makt. I hennes bruk av begrepet er det ikke snakk om å godta eller si seg mer eller mindre enig i den andres opplevelse, men å forstå behovet den andre gir uttrykk for, og deretter matche følelsen klienten har. Hun påpeker at denne matchen må være genuin, avpasset opplevelsens form og innhold, være tidsmessig korrekt og legger til at det er i delingen bekræftelsen ligger. Med det mener hun at den profesjonelle bekrefter i delingsprosessen og tilbakemelder bekræftelsen i matchen. Et eksempel tydeliggjør denne bekræftelsesprosessen.

*Klienten sier: "Du har ikke sagt noe om at jeg faktisk fikk veldig gode karakterer".*

*Terapeut: "Det høres ut som om du ønsker at jeg skal berømme deg mer...?" Eller:*

*"Jeg lurer på om du ber om å få noe fra meg nå...At det du trenger fra meg i forhold til dette....?" (Schibbye, 2002, s.261)*

I denne intersubjektive bekræftelsen gis klients ønske eller behov rom, form og tilstedeværelse utenfor klienten. En slik bekræftende kommunikasjonsform gir kraft til den

andres opplevelse. En ekte bekreftende holdning bygger på et subjekt-subjekt forhold, hvor det er snakk om et opplevelsesfellesskap mellom to mennesker og hvor man deler oppfattelser, tanker eller følelser.

Scibbye (2002, s.262) presiserer at bekreftelse ligner det overordnede anerkjennelsesbegrepet i den forstand at bekreftelse i særlig grad inngår i de tre andre aspektene som har blitt presentert. Hun minner om at det ikke er snakk om en teknikk, men snarere er snakk om en holdning eller væremåte. Bekreftelse har likhetspunkter med likeverd, sier Scibbye, og viser til Hegel. Han understreker at i en bevegelig relasjon må partene være likeverdig, i betydningen at begge har lik rett til sin opplevelse. Bekreftelsen ligger i den måten vi lytter på. Den profesjonelle signaliserer gjennom sin totale væremåte at klientens følelse eller opplevelse er den viktige, og at den profesjonelle aksepterer hans/hennes opplevelse uten å bedømme eller vurdere hans/hennes måte å se verden på. I forståelsen, i den umiddelbare tilbakemeldingen, i den følelsesmessige matchen, ligger bekreftelsen (Scibbye, 2002, s.262).

I en pedagogisk sammenheng innebærer bruken av bekreftende kommunikasjon i samspillet å gi eleven rett til sin egen opplevelse (Bae, 1995). Den bekreftende kommunikasjonen styrkes gjennom aktiv lytting og refleksive spørsmål. Det må ikke forveksles med umiddelbar enighet eller en forståelse av at eleven alltid har rett. En bekreftende holdning betyr i den pedagogiske sammenheng at eleven støttes i å reflektere over eget perspektiv. Det må heller ikke forveksles med ros eller ris, som er former for vurderende kommunikasjon, som bygger på et subjekt-objekt forhold. Bae (1995, s. 135) påpeker at mye vurderende kommunikasjon understreker pedagogens maktposisjon og underminerer elevens selvstendige definisjon av sin egen handling. En ekte bekreftende holdning henviser derimot til intersubjektiviteten, det vil si til et subjekt-subjekt forhold, hvor det er snakk om et opplevelsesfellesskap mellom elev og lærer. Et opplevelsesfellesskap hvor man deler oppfatninger, opplevelser, erfaringer og meninger.

### **2.2.5 Oppsummering av den anerkjennende væremåten**

Innen dialektisk relasjonsteori er anerkjennelse et sentralt begrep som beskriver en likeverdig relasjon der man bestreber seg etter å forstå den andres perspektiv. I Schibbyes tilnærming fremheves det at anerkjennelse innebærer en væremåte og en holdning. Å være anerkjennende er ikke en tilstand men en prosess, hevder Scibbye, og vi mislykkes stadig

med å opprettholde en slik holdning. Opprettholdelsen av en anerkjennende væremåte kan by på utfordringer, men er av stor betydning i alt profesjonelt arbeid som har med mennesker å gjøre. Anerkjennelse innebærer holdninger og handlinger av forståelse, akseptering, toleranse, befreftelse, undring og lytting. Gjennom anerkjennelse gyldiggjør vi de andres opplevelser og følelser og lar den andre eie sin egen opplevelse. I den anerkjennende relasjonen er det snakk om et subjekt-subjekt forhold framfor et subjekt-objekt forhold, og evnen til å dele opplevelser i et intersubjektivt fellesskap står sentralt. Det å se den andre som objekt for egne behov og egen forståelse er uforenelig med anerkjennelse. Tanken om likeverd kommer i sentrum, hvor evnen til å ta den andres opplevelsesmessige synspunkt blir et hovedanliggende.

Anerkjennelsens dialektikk, slik den kommer til uttrykk i Schibbyes tilnærming, leder oppmerksomheten mot den makt og mulighet for maktmisbruk som ligger i mellommenneskelige relasjoner. På grunn av vår avhengighet av den andres bekreftelse for å få et forhold til oss selv, får den andre makt til å definere våre opplevelser og tanker. Denne makten er selvsagt størst i asymmetriske relasjoner, slik som i lærer-elev relasjonen. Når den ene parten bruker sin posisjon til å definere den andres opplevelser, uten å anerkjenne dennes perspektiv, kan vi snakke om definisjonsmakt (Bae, 1992, s.26). Maktforholdet i en elev-lærer relasjon vil alltid være asymmetrisk. Den voksne er i en mektig posisjon overfor barn og unge når det gjelder å definere deres opplevelser av seg selv og verden. Gjennom en anerkjennende væremåte og holdning, med de fire ingredienser som er beskrevet, kan den voksne bli mer oppmerksom på hvordan denne maktposisjonen kan brukes på en måte som fremmer en god relasjon mellom elev og lærer og god utvikling og læring for elevene, sier Bae (1995, s.131).

## **2.3 Den forløsende pedagogikken**

Edvard Befring (2014) har utarbeidet en helhetlig teori eller modell, Den forløsende pedagogikken, hvor seks ulike pedagogiske kvaliteter blir løftet fram som forutsetninger for å skape gode læringsvilkår for barn og unge. Disse seks pedagogiske kvalitetene er: læring for livskompetanse, respekt for mangfoldet, mestring som pedagogisk nøkkel, oppmuntring og anerkjennelse, samhandling med nærsamfunnet og rause støtte- og hjelpetiltak. I denne oppgaven er det de tre kvalitetene respekt for mangfoldet, mestring som pedagogisk nøkkel



og oppmuntring og anerkjennelse som har særlig relevans med tanke på å analysere og tolke data. Jeg vil i det følgende redegjøre for disse tre pedagogiske kvalitetene.

### **2.3.1 Respekt for mangfoldet**

I Befrings tilnærming innebærer respekt for mangfoldet å se på variasjon som en verdifull menneskelig realitet som skolen og samfunnet skal innrette seg etter (Befring, 2014, .27). I tråd med berikelsesperspektivet handler det om å ha et positivt fokus på elever utvikling og læring, og en forståelse av at alle barn og unge har et iboende lærings- og utviklingspotensial. Respekt for mangfoldet setter søkelyset på at variasjon er en berikelse og ikke noe problematisk. I en skolehverdag vil prinsippet om respekt for mangfoldet innebære å legg til rette for læringsdifferensiering og tilpasset opplæring for den enkelte elev innenfor rammen av fellesskapet. Elever varierer markant når det gjelder en rekke typer av styrker, inkludert deres medfødte personlighetstrekk, deres talentprofil, deres fortrukne læringsstiler og deres framtrede personlige karakterstyrker. I tillegg kommer elevens spesielle interesser, spesielle kunnskapsområder og personlige verdier. Å ta utgangspunkt i elevenes forskjellige forutsetninger og potensiale innebærer å vise respekt for det elevene er opptatt av, hva de mestrer og hva som motiverer dem, presiserer Befring (2014). En tilsvarende forståelse kommer til uttrykk hos Linder (2012, s.42), når hun sier at den mest perspektivrike måten å tydeliggjøre elevens individuelle behov og potensiale, er å tydeliggjøre deres individuelle styrker. Et slikt positivt fokus gir mestring, trygghet og optimisme (Befring, 2014; Linder, 2012). Det blir fra myndighetshold presisert at tilpasset opplæring skal være et gjennomgående prinsipp i all opplæringsvirksomhet i skolen, noe som er nedfelt i opplæringsloven § 1-3, og respekt for mangfoldet kan dermed sies å være en grunnholdning som er verdiforankret i lovverket (Lovdata, 2016).

Elevenes muligheter til å fordype seg i temaer og områder som de har særlig talent og interesse for, er ofte en forsømt side ved norsk skole, påpeker Befring (2014). Han mener at det i større grad burde være mulig å legge til rette for at elevene kan utvikle det han kaller kompetansefortrinn, det vil si å videreutvikle noe man har særlig potensiale og interesse for. Han framholder at det å møte elever med respekt handler om å gi de valgmuligheter ut fra behov, interesser og forutsetninger. På den måten styrker man elevenes engasjement og utviklingsmuligheter, hevder Befring (2014).

### **2.3.2 Mestring som pedagogisk nøkkel**

En grunnleggende forutsetning for positiv utvikling, vekst og læring er opplevelsen av å lykkes. Ved en pedagogisk tilrettelegging, som betrakter ulikhet og mangfold som en ressurs, kan alle elever oppleve gleden av å mestre. En slik mestringsopplevelse vil være en sentral kraftkilde for hele læringsprosessen, påpeker Befring (2014, s.30). Han understreker videre at elever som opplever mestring ofte vil føle en glede og tilfredshet som medfører en positiv læringsspirale. I et opplæringsopplegg må læreren alltid spørre seg selv om i hvor stor grad den enkelte elev har mulighet for å lykkes med en konkret arbeidsoppgave. Det er lærerens oppgave å tilpasse opplæringen slik at hver enkelt elev med stor sannsynlighet lykkes, påpeker Befring.

Opplæringstilbudet må være variert for å imøtekomme det mangfoldet elevene representerer. Befring (2014, s.34) understreker at aktiv læring, meningsfull utprøving og utforskning er vilkår for mestringsopplevelser, og legger til at det i en opplæringsammenheng, må legges til rette for fantasi, kreative evner og praktisk nærhet. Han understreker at det i samsvar med berikelsesperspektivet, er viktig å møte barn og unge med tillit og positive forventninger og ta utgangspunkt i at alle har lært noe og interesserer seg for noe som kan danne grunnlaget for skolens opplæring.

### **2.3.3 Oppmuntring og anerkjennelse**

Befring har en litt annen innfallsvinkel til begrepet anerkjennelse enn det som kommer til uttrykk hos Schibbye og Bae. Hos Befring innebærer anerkjennelse en praksis som løfter fram og fokuserer på de ressursene og det potensialet som er iboende i hvert individ, og bekreftelse handler om å tydeliggjøre dette potensialet i en læringsammenheng. I den forløsende pedagogikken viser anerkjennelse til verdsetting, og Befring understreker at de fire begrepene oppmuntring, motivering, anerkjennelse og positiv fokusering er gjensidig forbundet. Han knytter anerkjennelse opp til positive tilbakemeldinger og oppmuntrende vurderinger. I Scibbyes (2002) tilnærming framheves det, som vist tidligere, at en anerkjennende væremåte innebærer en ikke vurderende holdning, og Bae (1995) understreker at bekreftelse ikke må forveksles med ros eller positive tilbakemeldinger. Befring fremholder positiv fokusering, det å møte barn og unge med tillit, positiv forventning og en holdning uttrykt som "du er god nok som du er" som

viktige elementer i en anerkjennende praksis. Bekreftelsen ligger her i å gi oppmerksomhet til de verdifulle egenskapene som finnes hos alle, og møte elevene med positive forventninger. Når positiv fokusering legges til grunn for arbeidet, vil barn få mulighet til å føle seg inkludert i felleskapet, sier Befring (2014, s.36)

Både Schibbyes og Befrings teoretiske perspektiver representerer tilganger til anerkjennelsesbegrepet som vist seg fruktbare når det gjelder å belyse funn i denne undersøkelsen. Befrings modell inneholder også andre viktige aspekter ved pedagogisk virksomhet som på en god måte kaster lys over funn i denne oppgaven og en viktig bidragsyter i diskusjonen av de tema som framkom i analysen

Befrings helhetlige modell eller teori, slik den kommer til uttrykk i den forløsende pedagogikken, bygger på et konstruktivt tilnærming til læring. Han viser til en aktørorientert forståelse av læringsprosessen, hvor den lærende selv i stor grad er en aktiv konstruktør av sin egen læring. Han trekker veksle på Banduras begrep self-efficacy, som betoner betydningen av selvtillit og troen på egen kompetanse for å kunne realisere fremtidsmål (Befring, 2014, s.145). Den forløsende pedagogikken hviler også på Befrings eget berikelsesperspektiv, som sprang ut av hans egen forskning på hva som gjør gode skoler gode (Befring, 1997, 2000). Berikelsesperspektivet setter søkelyset på barnets positive ressurser og læringsmuligheter, og er spesialpedagogikkens svar på det helsefaglige empowerment, sier Befring (2014, s.18). Positiv fokusering står i sentrum i dette perspektivet og betydningen av å møte barn og unge med tillit, tiltro og positive forventninger blir framhevet. Befring viser til to metaforer som ofte blir benytt når det gjelder å beskrive den gode lærer: gartner, som legger til rette for vekst og utvikling, og den gode hyrde, som skaper trygghet ved å vise omsorg for alle og inkluderer alle i et fellesskap. Han framhever at det som kjennetegner en god skole er i hvor stor grad den makter å gi barn og ungdom støtte og oppmuntring og i hvilken grad den viser respekt og omtanke for hver enkelt.

## 3 Metode

Metode betyr ”veien til målet” (Kvale, 1997). I dette kapitlet vil jeg vise den veien og de skrittene jeg har tatt for å få kunnskap om hva som kjennetegner elevers opplevelse av god elev-lærer relasjon. Kvale (1997) påpeker at studiens problemstilling avgjør hvilken metode som bør benyttes for å generere data. Hensikten med denne studien er å få økt kunnskap om elevers opplevelse av god elev-lærer relasjon. Det var derfor mest hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming. Mitt valg falt på et semistrukturert gruppeintervju. Det har vært en målsetning å gjøre prosessen i denne intervjuundersøkelsen så transparent som mulig, slik at leseren skal kunne sette seg inn i hva som har blitt gjort og hvorfor de ulike valgene har blitt foretatt.

Jeg vil i det følgende redegjøre for hva jeg har gjort i de ulike fasene av forskningsprosessen samt begrunne mine valg. Kapitlet starter med en kort gjennomgang av vitenskapsteoretisk forståelsesramme og blir etterfulgt av en presentasjon av forskningsdesignet som er benyttet, rekruttering av informanter og gjennomføringen av datainnsamlingen. Spørsmål knyttet til studienes validitet og reliabilitet er et gjennomgående tema i presentasjonen av alle de ulike fasene av prosessen, og vil i tillegg bli behandlet som eget tema mot slutten av kapitlet. Avslutningsvis belyses etiske utfordringer tilknyttet til denne intervjuundersøkelsen.

### 3.1 En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Denne studien er forankret i en fenomenologisk-hermeneutisk kunnskapstradisjon. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thaagaard, 2002). En slik tilnærming innebærer at forskerens interesse sentreres rundt fenomenverdenen slik informantene opplever den. Fokuset er med andre ord rettet mot å forstå fenomener på grunnlag av informantenes perspektiv, og beskrive fenomenet slik det oppleves av dem. Kvale (1997) påpeker at fenomenologien bygger på en underliggende antagelse om at realiteten er slik mennesker oppfatter at den er.

I arbeidet med analysen av mitt empiriske materiale har jeg anvendt en hermenutisk tilnærming. Hermeneutikk stammer fra det greske ordet *hermeneueien* som betyr å fortolke (Fay, 1996). Det kan sies at hermeneutikk som *virksomhet er å komme fram til en*

*velbegrunnet tolkning, meningsuthenting, forståelsesutlegning av et meningsformidlende materiale* (Wormnæs, 2014, s.258). I den hermeneutiske tilnærmingen fremheves meningstolkningen som det mest sentrale. Det legges vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan leses på flere måter. Mening er med andre ord kontekstuell, relativ og avhengig av den som tolker. Når det gjelder datagenerering fra et intervju medfører en hermeneutisk tilnærming en tolkende lytting til det mangfold av betydninger som ligger i intervjupersonenes uttaleser, med særlig vekt på stadige omtolkninger både under selve intervjuet og i bearbeidingen av datamaterialet (Kvale, 1997, s.81). Jeg baserte meg på denne fortolkende tilnærmingen både under gjennomføringen intervjuet, hvor jeg stilte udypende og avklarende spørsmål, som kunne validere min tolkning av elevenes uttaleser, og under analysen og fortolkning av funnene. Denne fortolkningsprosessen, hvor man hele tiden veksler mellom å fortolke meningen av deler av datamaterialet og materialet som helhet, omtales som den hermeneutiske sirkel (Kvale, 1997).

### **3.1.1 Induktiv, deduktiv eller abduktiv tilnærming**

I utgangspunktet kan denne studien anses å være en induktiv studie, noe som innebærer at man starter med empiri og ut fra enkelttilfeller forsøke å anslå noe som er relevant utover studiens kontekst. Tjora (2010) skriver: ”Den oppadgående prosessen er å oppfatte som induktiv, at man jobber fra data mot teori” (s. 155). Den motsatte prosessen betegnes som deduktiv tilnærming: ”En deduktiv tilnærming slutter fra en generell regel til å forklare enkelthendelser” (Tjora, 2010, s. 23).

I min utforming av problemstilling og forskningsdesign hadde jeg tanker om at teori fra blant annet Schibbye, Bae og Befring kunne være relevant når det gjelder å analysere funn i undersøkelsen. Både generering av data, analyse og fortolkning må anses å være farget av denne forventningen. Teoriene har angitt en retning, og jeg erfarte derfor at dette ikke ble en ren induktiv studie. Datainnsamling, analyse og fortolkning har foregått i en sirkulær prosess. Tjora (2010) og Blaikie (2007) skriver om abduktiv forskningsstrategi som et alternativ til deduktiv og induktiv tilnærming. Tjora uttrykker: ”*Ikke minst interessant er den såkalte abduktive tilnærmingen, som starter fra empirien (som induksjon) men hvor teori og perspektiver spiller inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen* ” (s. 23). Jeg erfarer at betegnelsen abduktiv tilnærming kan være dekkende for tilnærmingen som er brukt i denne oppgaven.

## 3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Det sentrale i denne undersøkelsen har vært å få kunnskap om hva som kjennetegner elevers opplevelse av god elev-lærer relasjon. Det er elevperspektivet som er i fokus, og jeg har ønsket å komme så nær informantenes opplevelser og forståelse som mulig, for deretter å kunne beskrive, analysere og drøfte disse opplevelsene. ”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og sine liv, hvorfor ikke tale med dem” spør Kvale (1997, s.17) retorisk. Han påpeker at det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få fram betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden. Et kvalitativt forskningsintervju synes å være et egnet verktøy til å produsere kunnskap om elevers oppfatninger, opplevelser, erfaringer og meninger. Ved å benytte denne metoden gis jeg muligheten til å frambringe dybdekunnskap om fenomenet jeg ønsker å belyse (Gall, Gall, & Borg, 2007).

### 3.2.1 Semistrukturert gruppeintervju

I valg av forskningsdesign har jeg vært opptatt av å benytte en metode som både tar hensyn informantenes mulighet til å uttrykke seg fritt, men samtidig ivaretar en struktur og retning i undersøkelsen. Innenfor kategorien kvalitativt forskningsintervju falt valget på et semistrukturert gruppeintervju. Steinar Kvale (1997, s.21) bruker følgende definisjon på det semistrukturerte intervju; *et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene*. Her blir det lagt vekt på en fenomenologisk forståelsesramme og en hermeneutisk forståelsesramme i tråd med denne oppgavens intensjoner. Intervjuformen ligger nært opp til en ordinær samtale og vil kunne gi økt kunnskap om elevenes egne opplevelser og erfaringer, slik det er ønskelig i denne studien. I motsetning til den helt frie samtalen har et semistrukturert intervju en velfundert skisse over tema, emne og forslag til relevante spørsmål. Dette er med på å gi intervjuet en ramme og retning, noe som kan bidra til å redusere feilfaktorer og dermed styrke undersøkelsens reliabilitet (Befring 2007). Problemstillingen og forskningsspørsmålene presentert i 1.3 dannet utgangspunkt for en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 2). Intervjuguiden skisserte et utgangspunkt for temaer jeg ønsket å spørre informantene om, i hvilken rekkefølge jeg ønsket at temaene skulle diskuteres, og den inneholdt noen forslag til oppfølging og utdypingsspørsmål. Den semistrukturerte formen gir retning på intervjuet, samtidig som det åpner for å følge opp det som opptar informantene

(Thagaard, 2002). Intervjuformen åpner opp for fleksibilitet ved å gi rom for intuisjon og improvisasjon. Muligheten for å stille oppklarende og utdypende kontrollspørsmål underveis i intervjuet gir denne metoden mulighet til en kontinuerlig validering av egen forståelse og fortolkning av informantens svar (Polit & Beck, 2008), noe jeg etterstrebet gjennom hele intervjuet.

*Gruppeintervju* ble valgt framfor flere individuelle intervjuer med tanke på den dynamiske kvaliteten en slik intervjuform representerer. I et gruppeintervju kommer flere mennesker sammen for å diskutere et tema med forskeren som leder og ordstyrer (Brandt, 1998, s.45). Generering av data skjer ved at flere personer sammenligner erfaringer og tolkninger. Hensikten med bruk av gruppeintervju er at gruppeprosessen eller gruppedynamikken kan hjelpe deltakerne til å utforske og klargjøre sine synspunkter og opplevelser på en måte som ville vært mindre tilgjengelig hvis deltakerne ble intervjuet en og en. Gruppeintervju kan bidra til at deltakerne i gruppen styrker hverandre og gjensidig inspirerer hverandre. Det at deltagerne samtaler om sine opplevelser og erfaringer kan medføre at det genereres mer kunnskap enn om man hadde intervjuet en og en omgangen.

Deltagerne i mitt gruppeintervju utgjør en fokusgruppe, noe som innebærer at diskusjonen i gruppa er fokusert på et relativt avgrenset tema. I et fokusgruppeintervju legges det til rette for å generere data gjennom at deltakeren samtaler med hverandre, mens dialogen i et ordinært gruppeintervju i større grad skjer mellom forskeren og de enkelte deltakerne (Morgan, 1998). I mitt intervju ble data generert både ved hjelp av en gruppedynamisk interaksjonsprosess mellom deltakerne og en mer direkte dialog mellom meg og den enkelte deltaker. Intervjuformen lå dermed et sted midt mellom gruppeintervju og fokusgruppeintervju.

Brandt (1998) påpeker at det ved bruk av gruppeintervju, er viktig at temaet som tas opp passer for alle deltagerne. I min undersøkelse var alle deltagerne elever, som i kraft av denne rollen, har gjort seg erfaringer om temaet elev-lærer relasjon. Disse erfaringene og opplevelsene kan være både like og ulike og egner seg godt til å utforskes i fellesskap med andre. Morgan (1998) understreker at fokusgruppeintervju egner seg best når forskeren har åpne spørsmål, som oppmuntrer deltakerne til å utforske sine meninger og opplevelser, og som tar sikte på å forstå deltagerens erfaringer og perspektiver. Formålet med min undersøkelse er nettopp å få tak i og beskrive elevenes opplevelser av hva som kjennetegner

en god elev-lærer relasjon, og jeg har utformet relativt åpne spørsmål som oppmuntrer informantene til å tilkjenne sine opplevelser relativt fritt.

Ved å ta i bruk gruppeintervju har jeg lagt opp til at informanten kan hjelpe hverandre med å utforske sin egen forståelse av temaet i samhandling med andre. Når informantene utforsker hverandres synspunkter ved å kommenterer og stiller spørsmål til hverandres utsagn, kan det samtidig bidra til å validere dataene i undersøkelsen. Eventuelle uenigheter mellom gruppemedlemmene kan føre til at de gir fyldigere beskrivelser av sine synspunkter og klargjør disse bedre enn hvis de hadde gitt uttrykk for dette alene (Kitzinger, 1995). Det er elevenes perspektiv som er interessant, og ved å benytte gruppeintervju som forskningsverktøy til å generere data, håpet jeg at en slik intervjuform ville virke aktiviserende og mobiliserende på deltagerne.

Brandt (1998) fremhever at fordelene med gruppeintervju som metode er at gruppedynamikken kan gi en synergieffekt. En slik intervjuform kan virke aktiviserende og mobiliserende ved at deltagerne kan hjelpe hverandre å tolke erfaringer og sette dem i perspektiv. Når vi diskuterer med andre, kan vi lettere hente fram erfaringer som vi ikke har et så artikulert forhold til (Brandt, s.157). Dette kan være av stor betydning når det gjelder mine informanter, som kan ha ulik grad av modenhet i forhold til å uttrykke seg. Gruppeintervjuet kan medvirke til å generere et rikere og frodigere datamaterialet enn hvis intervjuene ble gjennomført individuelt.

Elever er vant til å samtale og diskutere i grupper. For mange kan det føles som betryggende å skulle opptre i en gruppe. I en gruppekontekst kan deltagerne gi hverandre assosiasjoner og hjelpe hverandre til å huske. En slik prosess vil kunne få fram både en konsensus rundt temaene samtidig som eventuelle forskjellige perspektiver og uenigheter informantene kan ha, vil kunne sees opp mot hverandre. Ulempen med bruk av en slik intervjuform kan være at informantene holder noe tilbake, en form for selvsensur, som blir mer tydelig i en gruppekontekst enn hvis informanten hadde blitt intervjuet en om gangen. Diskusjonen i en gruppekontekst kan også medføre at det blir vanskelig for deltakerne å holde sitt eget fokus, noe som kan resultere i en manglende utdypning av den enkeltes opplevelser



### **3.2.2 Utvalg**

Elevers opplevelse og erfaringer av god elev-lærer relasjon er tema for denne oppgaven. Utvalget består derfor av elever. Deltagerne i undersøkelsen utgjør strategisk utvalg. Det var ledelsen ved skolen, i samarbeid med kontaktlærer, som rekrutterte deltagerne til denne studien. Med tanke på modenhet- og refleksjonsnivå ønsket jeg å snakke med elever på 10.trinn, med erfaring av å uttrykke seg muntlig. I tillegg ønsket jeg at gruppen skulle bestå av likt antall gutter og jenter. Det var ingen utvalgs-kriterier utover dette.

Da jeg hadde bestemt tema og metode for datainnsamling til masteroppgaven, tok jeg kontakt med Læringsmiljøteamet i Oslo kommune, hvor jeg var i studentpraksis høsten 2014. Teamet satte meg i kontakt med den aktuelle skolen, som umiddelbart var positive til å la meg gjennomføre undersøkelsen. Jeg hadde besøkt skolen ved en tidligere anledning, sammen med læringsmiljøteamet, og skolen hadde gitt et svært godt inntrykk av måten de jobbet for å skape et positivt læringsmiljø. Jeg ønsket å gjennomføre undersøkelsen ved en skole hvor arbeidet med å skape et godt læringsmiljø blir høyt prioritert. I forkant av intervjuet hadde jeg et møte med ledelsen ved skolen, hvor bakgrunnen og formålet med undersøkelsen ble presentert. Ledelsen fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd, i tillegg til informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Ledelsen og kontaktlærer på 10.trinn var behjelpelig med å distribuere informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen til de aktuelle deltagerne, men deltagerne fikk ikke se intervjuguiden på forhånd.

### **3.2.3 Utforming av intervjuguiden**

I arbeidet med intervjuguiden har jeg vært oppmerksom på å utforme klare, presise og konkrete spørsmål med et enkelt språk som informantene forstår. Jeg har vært opptatt av på å bruke ord som er innenfor intervjupersonenes vokabular, noe som er viktig med hensyn til elevenes forståelse av spørsmålene. Klare og konkrete spørsmål kan også bidra til å skape en opplevelse å være komfortabel i intervjusituasjonen, og har betydning for studiens validitet. Intervjuguiden ble utarbeidet med grunnlag i følgende tre tematiske forskningsspørsmål:

- Hva kjennetegner god elev-lærer relasjon?
- Hva kan en lærer gjøre for å fremme god relasjon til elevene?
- På hvilken måte påvirker god elev-lærer relasjon elevenes trivsel og læringslyst?

Jeg valgte disse tre spørsmål for å nyansere elevenes beskrivelser av sine opplevelser av den gode elev-lærer relasjonen. Hvert enkelt av disse tre forskningsspørsmålene ble undersøkt ved hjelp av flere intervju spørsmål som hadde til hensikt å få spontane beskrivelser av de intervjuedes erfaringer, tanker og opplevelser. Intervju spørsmålene var relativt åpne og ble fulgt opp av noen forhåndsbestemte utdypningsspørsmål. Disse var ment å benyttes hvis ikke informantene selv berørte temaet i sine responser på hovedspørsmålene. De forhåndsbestemte utdypningsspørsmålene hadde en mer lukket karakter og var ment å legge føringer på tema og gi intervju prosessens retning. De bidro til å sikre at jeg fikk svar på spørsmål som var vesentlig når det gjelder å kunne belyse oppgavens problemstilling. Slik sett bidro struktur i intervjuet til å styrke undersøkelsens reliabilitet. Flertallet av hovedspørsmålene hadde imidlertid en mer åpen karakter og ga rom for den enkelte informants stemme.

Hensikten med studien har vært å dokumentere elevenes opplevelser omkring temaet god elev-lærer relasjon. Deres beskrivelser av sine erfaringer og opplevelser står i fokus. Det har av den grunn, med utgangspunkt i intervjuguiden, vært viktig å skape en strukturert samtale som gir rom for aktørens perspektiv og ikke legge for sterke føringer på hva som er betydningsfullt. Brandth (1998, s.164) påpeker at med gruppeintervju som metode får informantene større mulighet til å definere retningen på diskusjonen. Det faktum at de er i flertall i intervjusituasjonen gir informantene større kontroll over samhandlingen. Slik sett støtter denne metoden et innenfraperspektiv et såkalt emisk perspektiv. Befring (2007, s.125) sier at vi generelt vil styrke validiteten ved å legge intervjusituasjonen maksimalt til rette på informantens premisser, noe jeg har forsøkt å innfri

Intervjuguiden ble diskutert med veileder i forkant av intervjuet, og etter samtalen med veileder ble det foretatt presiseringer i spørsmålsstillingene. I tillegg gjennomførte jeg et *prøveintervju* for å bli godt kjent med intervjuguiden, og for å vurdere hvordan spørsmålene i guiden fungerte. Dette prøveintervjuet ble foretatt sammen med en masterstudentkollega i spesialpedagogikk. På den måten fikk jeg styrket vurderingen av hvordan intervjuguiden fungerte både med hensyn til innhold og dynamikk. Deltagerne på prøveintervjuet hadde samme alder som deltagerne i utvalget. Prøveintervjuet bekreftet at spørsmålene fungerte etter intensjonen, og ga i tillegg nyttig tilbakemeldinger når det gjelder hvordan en slik intervjuform fungerer i praksis. Jeg erfarte viktigheten av å introdusere temaet og hensikten med intervjuet på en klar måte. Videre fikk jeg erfare betydningen av å klargjøre noe spilleregler ( se side 24, 3.2.4 Intervjusituasjonen) for hvordan samtalen bør foregå.

Når man leder en gruppesamtale i et fokusgruppeintervju, må man både forholde seg til innholdet i diskusjonen og selve gruppedynamikken. Det er viktig å påse at alle deltakerne slipper til i samtalen, gi dem en følelse av at alle har like mye å bidra med samt formidle at det ikke finnes noen riktige eller gale svar. Bruken av gruppeintervju som metode stiller krav til at intervjueren har innsikt i håndtering av gruppeprosesser (Krueger, 1998). Min bakgrunn som lærer har gitt meg erfaring med å lede grupper i samhandling, og denne erfaringen har gitt meg kunnskap, som var verdifull intervjusituasjonen. Gjennomføringen av prøveintervjuet var med på å kvalitetssikre intervjuguiden, og ga også nyttige erfaringer når det gjelder selve intervjusituasjonen. Gjennom å foreta prøveintervju, sammen med en medstudent i planleggingsfasen av undersøkelsen, har jeg arbeidet for å styrke kvaliteten på undersøkelsens funn.

### **3.2.4 Intervjusituasjonen**

Intervjuet ble gjennomført på skolen hvor informantene er elever. Vi fikk låne et møterom som var lokalisert i administrasjonsbygningen ved skolen. Rommet var lyst og luftig med god akustikk, noe som har betydning for kvaliteten på lydopptaket. Intervjuet ble fortatt tidlig formiddag og informantene virket opplagte og motiverte for samtalen. Samtalen ble innledet med at jeg kort fortalte litt om meg selv og informerte deltageren om hensikten med intervjuet. Informantene ble oppfordret til å samtale med hverandre, og det ble presisert at alles erfaringer og opplevelser var like betydningsfulle og at det ikke eksisterte noen riktig eller feil svar. Jeg understreket viktigheten av å la ordet gå på rundgang, slik at alle deltagernes fikk mulighet til å dele sine tanker og meninger med de andre og meg. Det ble informert om at samtalen ble tatt opp på bånd, noe alle ga samtykke til. Samtykke til å delta på intervjuet var innhentet på forhånd både fra elevene og deres foreldre. Kvale (1997) påpeker at bruk av lydopptak vil kunne gjøre det lettere for intervjueren å stille gode spørsmål til informantene, samt å gi intervjueren mulighet til å gå tilbake å lytte på hva informantene sa. Ved å benytte meg av lydopptak under intervjuet fikk muligheten til utelukkende å være til stede i situasjonen og aktivt lytte til det informantene sa, uten å ta notater underveis.

Ved introduksjonen av det første spørsmålet var deltakerne litt avventende. Spørsmålet, slik jeg tolket situasjonen, var for åpent formulert. Etter en kort presisering kom elevene raskt på

banen, og stemningen under hele intervjusamtalen var preget av åpenhet og ro. Deltageren virket motiverte for å dele sine opplevelser med meg og hverandre, og de viste god evne til å formidle sine opplevelser og meninger. Den ene av guttene var litt mer tilbakeholden enn de tre andre deltageren og måtte stimuleres og hjelpes litt i gang ved flere anledninger. Ved å henvende meg direkte til han oppnådde jeg en bedre balanse i gruppa. De tre andre drev på eget initiativ samtalen framover og samtalen bar preg av en diskusjon rundt temaene og spørsmålene som ble presentert. Jeg bestrebet meg etter å være sensitivt og åpen for det deltagerne hadde å komme med, og opplevde en god flyt og dynamikk i samtalen. Det rådet stor grad av enighet deltagerne imellom og de bekreftet hverandres utsagn og supplerte hverandre på en fin måte. Mitt inntrykk var at informantene følte seg trygge og fri til å dele sine opplevelser og ikke var bundet av noen form for konformitetspress. De virket trygge på hverandre.

Min oppgave som leder av samtalen bestod i å følge opp det informantene sa, og sørge for å holde samtalen på rett spor ved følge opp relevante tema som deltagerne brakte opp og ved å stille utdypende og avklarende spørsmål av typen har jeg forstått deg rett når..., kan du forklare det nærmere, kan du si noe mer om...og lignende. Ved et par anledninger opplevde jeg å måtte omformulere spørsmålet, for at deltagerne lettere skulle forstå spørsmålet. Deltagerne hadde generelt en god muntlig formidlingsevne, men ved noen anledninger uttrykte de seg litt uklart ved å benytte formuleringer som ”sånne ting”. Det oppstod da behov for presisering og utdyping av svarene, og jeg brukte også tid på å oppsummere deltagerens fortellinger. Ved å gjennomføre slike oppsummering underveis i intervjuet fikk jeg mulighet til å validere min egen forståelse. Bruk av oppsummerende og meningsavklarende kontrollspørsmål underveis i intervjuet bidrar til å styrke validiteten av tolkningene, som blir gjort i etterkant.

Intervjuguiden fungerte som en god ramme for samtalen, men spørsmålene ble ikke stilt i den kronologiske rekkefølgen intervjuguiden la opp til. Deltageren foregrep ved flere anledninger temaene i guiden, og vi beveget oss av den grunn fram og tilbake i guidens spørsmålsformuleringer. Samtalene ga rom improvisasjon. Jeg opplevde å ha god kontakt med deltagerne gjennom hele intervjuet. Deltagerne var avslappet og atmosfæren i rommet var preget av tillit og åpenhet.

Rett i etterkant av intervjuet ble det ført en loggbok, hvor jeg nedtegnet mitt inntrykk av intervjukonteksten og samhandlingen deltagerne i mellom. Beskrivelse av kroppsspråk og dramaturgien i intervjuet ga supplerende informasjon, som er av stor betydning under bearbeidelsen og tolkningen av deltakerens utsagn. Sammen med det transkriberte intervjuet utgjorde denne loggboken datamaterialet for denne oppgaven.

## **3.3 Organisering, bearbeiding og analyse av datamaterialet**

### **3.3.1 Transkribering**

Kvale (1997) beskriver transkribering som klargjøring av datamaterialet før analysen starter. I dette tilfelle bestod transkriberingen i å overføre tale til tekst. Intervjuet ble tatt opp på bånd og transkriberingen ble foretatt av meg dagen etter at intervjuet var gjennomført. Intervjuene ble transkribert med en gjengivelse av intervjusituasjonen så nær virkeligheten som mulig. Lydfilene ble gjennomgått flere ganger for å sikre at alt ble nedskrevet. Nedtegnelsen av pauser og ”mellomord” (som for eksempel ehhh, mmmm), ga en indikasjon på intervjusituasjonen. Emosjonelle aspekter som latter ble også nedtegnet, da det sier noe om stemningen og samspillet i gruppa. Kvaliteten på lydopptaket var god, og det var ikke noe problem å få tak i det informantene uttrykte.

### **3.3.2 Analyse av data**

Det ferdig transkriberte intervjuet dannet, sammen med loggboken fra intervjusituasjonen, grunnlaget for den videre analysen og tolkningen. Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer, og kan betegnes som den prosessen hvor man ordner data slik at det får en struktur og dermed blir lettere tilgjengelig for tolkning (Kvale, 1997). Analysen av kvalitative forskningsintervjuer kan være krevende. Det er viktig å tenke på analysen i en tidlig fase av studien, påpeker Kvale. I mitt tilfelle var denne prosessen allerede påbegynt under utarbeidelsen av intervjuguiden. Jeg valgte tre forskningsspørsmål som utgjør hovedkategoriene i analysen. I bearbeidningen av tekstmaterialet lette jeg etter det Kvale (1997) karakteriserer som *naturlige meningsbærende* enheter under hver av disse hovedkategoriene. Det resulterte i noen temaer, som utgjør underkategorier. Målsetningen har

vært å tematisere elevenes uttalelser ut fra deres synsvinkel slik jeg som forsker har tolket dem.

Under utarbeidelsen av de tematiske kategoriene benyttet jeg meg av det Kvale (1997) betegner som en fenomenologisk basert meningskondensering. Kvale angir en firetrinns prosess som veiledet meg i dette arbeidet.

- A) Det første trinnet handler om å få et bilde av helheten. Jeg leste gjennom intervjuet flere ganger og forsøkte å oppsummere innholdet i noen foreløpige hovedpunkter eller temaer.
- B) På neste trinn var jeg ute etter å identifisere såkalte meningsbærende enheter. Hver tekstbit, som omhandlet det samme, fikk et foreløpig navn eller kode.
- C) På det tredje trinnet i prosessen jobbet jeg med å trekke ut mening fra de meningsbærende enhetene. Jeg grupperte sitater og tekstdeler som hadde samme meningsinnhold under en kategori. Denne framgangsmåten innebærer en form for dekontekstualisering, hvor teksten tas ut fra sin opprinnelige sammenheng og sees sammen med andre beskrivelser, som handler om det samme. Denne prosessen følger prinsippet fra den tidligere omtalte hermeneutiske spiral, hvor en tar ut deler av teksten og setter den inn i en ny sammenheng. Jeg endte til slutt opp med tre temaer eller underkategorier for forskningsspørsmål 1 og 3 og to temaer for forskningsspørsmål 2.
- D) På det siste trinnet i kondenseringsprosessen jobbet jeg med å sammenfatte betydningen av delene, noe som innebærer å vurdere meningsinnholdet i temaene opp mot problemstillingen. Denne delen av prosessen har jeg sammenfattet og presentert under tittelen oppsummering av hovedfunn og svar på problemstillingen. Det vil bli presentert i kapittel 5. Jeg har utført en tematisk analyse, hvor interaksjonen mellom gruppedeltagerne har vært underordnet. Selv om interaksjonen mellom deltakerne ikke er gjenstand for analysen, har jeg allikevel forsøkt å tydeliggjøre samspillet og dynamikken i fokusgruppa ved å gjengi deler av dialogen mellom deltakerne der hvor deltagerne kommentere hverandres uttalelser og snakker om samme tema. Elevenes uttalelser står i kursiv etterfulgt av min utdypende kommentarer og tolkning.

### 3.3.3 Forforståelse

Begrepet ”forforståelse” handler om vår egen historie og samlede oppfatning av oss selv og verden. Vår forforståelse har betydning for både våre forventninger og oppmerksomhet.

Gadamer (2003) uttrykker følgende:

*Det er aldri slik at den som hører på noen eller leser noe, ikke bringer med seg en formening om innholdet og glemmer alle sine meninger. Åpenhet overfor andres eller overfor tekstens mening vil tvert imot alltid allerede innbefatte at man setter dem i sammenheng med sine egne meninger og setter sine meninger i sammenheng med dem (s.37)*

Forforståelsen påvirker oss både bevisst og ubevisst og den er med på å styre valg, handlinger og tolkninger som gjøres (Wormnæs, 2014). Forforståelsen kan, dersom den ikke gjøres rede for, utgjøre en systematisk feilkilde eller bias. Min forforståelse er preget av mange forhold. I kapittel 1.1 *Bakgrunn for valg av tema*”, berørte jeg noen av de forhold som preger min forforståelse av tema jeg har undersøkt. Jeg vil utdype dette noe her. I tillegg til å ha blitt påvirket av den kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom utdanningsbakgrunn, har jeg fått kunnskap gjennom arbeids- og erfaring. Jeg har tidligere gjennomført et hovedfag i sosialantropologi, og jeg har jobbet med minoritetsspråklige barn, unge og voksne i mange ulike settinger. I tillegg har jeg praktisk pedagogisk utdanning og arbeidserfaring fra grunnskolen på ulike alderstrinn. Rollen som mor til tre barn i skolealder har også vært med på å forme min forståelse av temaet jeg forsker på. Bakgrunnen som lærer har gitt meg et innenfraperspektiv, og dette perspektivet har bidratt til å styrke min innsikt i og forståelse for de opplevelser informantene beskriver. Det kan også ha medvirket til å etablere et tillitsforhold til informantene, noe som kan ha hatt betydning for etablering av en god relasjon i intervjusituasjonen.

Samtidig kan kunnskapen og erfaringen jeg har fra skolen være en utfordring i analyse- og tolkningsarbeidet. Det kan være vanskelig å distansere seg fra tidligere erfaringer og opplevelser, og disse erfaringene kan bidra til å farge tolkningene av informantenes utsagn. Kjennskap til feltet kan dermed være både en fordel og en ulempe (Thagaard, 2002; Yin, 2011). For å redusere de negative sidene har jeg gjennom hele denne prosessen forsøkt å være oppmerksom på min forforståelse, både i arbeidet med datainnsamling, og i arbeidet med å tolke og analysere datamaterialet. Ved å redegjøre for min bakgrunn og forhold til

tema som undersøkes har jeg gitt leserne en mulighet til å sette seg inn i hvilke ”filter” denne oppgavens data og tolkninger har blitt utsatt for.

Mine erfaringer har blitt en del av meg og måten jeg tenker på, og disse erfaringene kan dermed aldri legges helt bort. De har bidratt til ønsket om å gjøre denne studien og samtidig satt sitt preg på den. Dersom andre forskere med en annen erfaringsbakgrunn hadde tatt utgangspunkt i mitt datamateriale er det mulig de hadde gjort andre funn. Det er også sannsynlig at forskere med en annen faglig bakgrunn hadde valg et annet vitenskapsteoretisk utgangspunkt og en annen metodisk tilnærming til temaet.

### **3.4 Reliabilitet og validitet**

Et gjennomgående spørsmål i enhver undersøkelse, uavhengig av metodevalg, er hva som er gjort for å kvalitetssikre resultatene eller funnene i undersøkelsen. Validitet og reliabilitet er kriterier som benyttes for å vurdere en undersøkelses kvalitet. Yin (2011) påpeker at en undersøkelses reliabilitet og validitet styrkes dersom man dokumenterer og følger en tydelig og systematisk prosess fra planleggingsstadiet til ferdigstilt rapport. Dette blir også framhevet av Kvale (1997), som sier at verifiseringsarbeidet ikke kun tilhører enkelte faser av undersøkelsen, men bør være en del av hele forskningsprosessen.

Jeg har arbeidet med å gjøre prosessene i dette prosjektet så transparent som mulig, slik at det er tydelig for leseren hva som har blitt gjort og hvilke fortolkninger jeg har foretatt. Gjennom hele dette metodekapittelet har jeg pekt på hvordan valideringsarbeid har foregått i de ulike fasene av prosessen. Jeg vil nå ser litt nærmere på de to begrepene reliabilitet og validitet, og oppsummere hvilke vurderinger jeg har foretatt med hensyn til å kvalitetssikre denne undersøkelsen.

**Reliabilitet** har med forskningsresultatets konsistens og pålitelighet å gjøre (Kleven, 2002; Kvale, 1997). Begrepet sier noe om hvor presise og gode måleinstrumentene man har brukt er, og om hvor pålitelig og presise den informasjonen man har fått er. Reliabilitet sees ofte i sammenheng med hvorvidt svarene informantene gir, kan reproduseres ved et senere tidspunkt av andre forskere (Kvale, 1997). Når man undersøker menneskers erfaringer og opplevelser, slik det gjøres i kvalitative intervjuer, er det vanskelig å tenke seg at funnene skal kunne repliseres. Undersøkelsen avhenger av situasjonen individene befinner seg i, og både situasjonen og individene forandrer seg. Slik sett kan studien være vanskelig å replisere.



Vedeler (2000) skriver at det i kvalitativ forskning ikke er et mål å få resultater som kan repliseres i en senere studie, og at dette er umulig da forskeren påvirker funnene med sine perspektiver og individuelle egenskaper. Det er med andre ord ikke snakk om at undersøkelsen skal kunne repliseres av en annen forsker, men at prosedyren som ble fulgt skal operasjonaliseres og dokumenteres så nøye at jeg kunne gjord det samme intervjuet en gang til og kommet fram til tilsvarende resultater.

Før undersøkelsen startet hadde jeg skrevet en prosjektplan som bidro til å holde fokus og retning under arbeidet med oppgaven og sikret at de ulike leddene i prosessen var gjennomtenkt før undersøkelsen fant sted. Jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide og gjennomførte et prøveintervju som ga meg indikasjoner på at spørsmålene fungerte slik de var tiltenkt. Gjennom å følge og dokumentere en systematisk prosess har jeg forsøkt å styrke undersøkelsen reliabilitet. Jeg har i tillegg arbeidet med å gjøre prosessen så transparent som mulig med tanke på at leseren skal kunne sette seg inn i hva som har blitt gjort og hvilke fortolkninger jeg har foretatt meg. Et tydelig skille mellom beskrivelse av informantenes utsagn og mine tolkninger har vært en målsetning i presentasjonen av resultatene.

**Validitet** kan oversettes med gyldighet og referer til gyldigheten av undersøkelsens konklusjoner. Validitet henviser til hvorvidt en metode undersøker det den er ment å skulle undersøke (Kvale, 1997, .s165). Validitetsbegrepet blir ofte delt inn i indre og ytre validitet (Befring, 2015). Den indre validiteten opptar spørsmålet om forskningsfunnene samsvarer med virkeligheten, det vil si hvor kongruente de er i forhold til virkeligheten. Den ytre validiteten omhandler i hvilken grad funnene fra en studie kan bli overført til andre situasjoner, det vil si hvor generaliserbare funnene man har kommet fram til er. Det har vært den indre validiteten som har vært i fokus i arbeidet med denne undersøkelsen, da tradisjonell generaliserbarhet basert på representative utvalg, ikke har vært en ambisjon i denne studien.

I følge Kvale (1997) er validering i kvalitativ forskning avhengig av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen. En slik håndverksmessige kvalitet innebærer at funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk, og valideringsarbeidet bør være en del av hele forskningsprosessen fra planleggingsfasen til ferdigstilt rapport, påpeker Kvale. I redegjørelsen for hva som har blitt gjort for å genere empiri til denne oppgaven, har jeg kontinuerlig behandlet spørsmålet om validitet. Her vil jeg oppsummere dette

kvalitetssikringsarbeidet med utgangspunkt i Maxwells (1992) validitetskategorier. Han operer med følgende fem validitetskategorier i kvalitativ forskning; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Maxwell påpeker at deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet og teoretisk validitet er de mest sentrale former validitet i kvalitativ forskning, og det er disse tre som danner utgangspunktet for vurderingen av denne undersøkelsens kvalitet.

*Deskriptiv validitet* handler om hvorvidt forskernes skildringer stemmer med virkeligheten. Deskriptiv validiteter i denne undersøkelsen er søkt ivaretatt gjennom å presentere tykke, konkrete skildringer, som er så tolkningsfrie som mulig. Jeg har etterstrebet å gjengi informantene mest mulig korrekt, og forsøkt å være tydelig på hva som er deres utsagn og hva som er mine tolkninger. Gjengivelse av elevenes utsagn er skrevet i kursiv. Gjennom å stille informantene oppfølgingsspørsmål og utdypende spørsmål under intervjuene har jeg søkt etter å genere et rikt datamateriale med fylldige beskrivelser av informantenes opplevelser. Dalen (2013) trekker frem presise redegjørelser for intervjusituasjon, opptak, transkripsjon og utskrift som betydningsfulle for den deskriptive validiteten, noe jeg har redegjort for tidligere i dette kapittelet.

*Tolkningsvaliditet* referer til hvorvidt meningen bak det som blir sagt eller gjort blir riktig gjengitt av forskeren (Maxwell, 1992). Det dreier seg om å få tak i det emiske perspektivet og bevare det gjennom rapporteringen. Dalen (2013) understreker at utgangspunktet og forutsetningen for valide tolkninger, er rike og fylldige beskrivelser av informantens utsagn, noe jeg har etterstrebet. Gjennom bruk av oppfølgingsspørsmål, utdypende og oppklarende spørsmål underveis i intervjuet har jeg forsøkt å validere mine tolkninger.

*Teoretisk validitet* omhandler en legitimering av den teorien som blir anvendt for å forklare det som blir undersøkt (Maxwell, 1992). Det dreier seg om i hvilken grad de begrepene, mønstrene og modellene forskeren anvender, gir oss en teoretisk forståelse av de fenomenene som studien omfatter (Dahlen, 2013, s.99). For at man skal kunne måle begrepene eller variablene i problemstillingen må de konkretiseres og gjøres målbare. De må operasjonaliseres fra abstrakte begreper til konkrete spørsmål som reflekterer problemstillingen. I utformingen av intervjuguiden samt under prøveintervjuet måtte jeg kontinuerlig spørre meg selv om spørsmålene jeg stilte informantene hadde potensiale til å genere data for å besvare problemstillingen. Det har også vært avgjørende å reflektere over hvordan jeg på bakgrunn av

valgt teoretisk tilnærming kunne drøfte elevens utsagn. Dahlen (2013) påpeker at teoretisk validitet krever at de sammenhengene som avdekkes og forklares, kan dokumenteres i datamaterialet og forskerens sammenstilling og fortolkning av dette. Jeg mener å kunne vise at datamaterialet har gitt meg grunnlag for å se de sammenhenger som jeg forventet ut fra den teoretiske forståelsesrammen som er benyttet. Det kan med andre ord sies at valgte teorier evner å belyse de sammenhenger som fremkommer i datamaterialet. Som nevnt under 3.1.1 Induktiv, deduktiv eller abduktiv tilnærming, bærer arbeidet med denne oppgaven preg av en abduktiv tilnærming, hvor jeg med utgangspunkt i empiriske enkelttilfeller, diskuterer de teoretiske forstillinger og begreper som jeg gikk inn i studien med.

*Generalisering:* Generaliserbarhet viser til i hvilken grad resultatene fra undersøkelsen kan overføres eller anvendes på andre personer i andre situasjoner på et annet tidspunkt. I denne undersøkelsen utgjør informantene et lite strategisk utvalg. Det var skoleledelsen, som i samarbeid med kontaktlæreren, rekrutterte informantene. Utvalgets størrelse og måten de ble rekruttert på er faktorer som vanskeliggjør denne undersøkelsens generaliseringsmuligheter. Fire elever på en skole kan ikke danne et representativt grunnlag for å direkte overføre resultatene til å gjelde alle elever i norske skoler. Etersom utvalget ikke ble trukket basert på prinsipper om generalisering, er det ikke relevant å diskutere undersøkelsens generaliseringsmuligheter.

Formålet med denne undersøkelsen har vært å bidra med kunnskap som kan ha overføringsverdi og være nyttig også i andre kontekster enn den som studien har vært utført i, men tradisjonell generaliserbarhet basert på representative utvalg har ikke vært en ambisjon i denne studien. Dersom beskrivelsene er fyldige og av god kvalitet kan leseren selv avgjøre hvor stor grad av overføringsverdi funnen i denne undersøkelsen har. Kvale (1997) skriver om hvordan tykke skildringer kan danne grunnlaget for en analytisk generalisering, som ikke er avhengig av en bestemt type utvelgelse eller analysemetodikk, men består av forskerens begrunnede redegjørelse for hvorvidt resultatene kan overføres til andre personer eller situasjoner. Oppgaven beskriver fire elevers opplevelser av hva som kjennetegner en god elev-lærer relasjon. Det eksisterer ingen fasit på hvor typisk disse fire informantenes opplevelser er, men andre elever også vil kunne kjenne seg igjen i disse beskrivelsene, og undersøkelsens resultater kan ha verdi for lesere som kjenner seg igjen i oppgavens skildringer.

*Forsker bias.* Ved bruk av kvalitativ metode er forskeren selv hovedinstrumentet i datainnsamlingen. Validitetsspørsmålet vil av den grunn i stor grad dreie seg om omfanget av ”researcher bias” (Befring, 2015, s.54). Forskerens forforståelse kan influere på forutsetningene for objektivitet. Forventninger og forutinntatte oppfatninger kan forstyrre persepsjonen, og intervjueren kan påvirke informantene og dermed de svar som avgis. Det kan også være utfordringer knyttet til tilgang til sensitive data, fordi informantene ikke kan opptre anonymt (Gall, Gall, & Borg, 2007, s.228). Dahlen (2013, s.94) understreker at forskeren eksplisitt bør redegjøre for sin til fenomenet som studeres. Ved å redegjøre for bakgrunnen til valg av tema og min forforståelse har jeg forsøkt å ta grep som kan minimere forsker bias (Gall et al., 2007). En slik redegjørelse kan også være med på å bidra til å forenkle leserens forståelse av de tolkninger og konklusjoner som presenteres (Gall et al., 2007).

### **3.5 Etiske hensyn**

Forskeren har et etisk ansvar overfor de som inngår i forskningen (Befring 2007; Dalen 2013). I rollen som forsker har jeg ansvar for å vurdere hvilke negative konsekvenser deltagelsen kan ha for informantene, og i størst mulig grad minske disse. David de Vaus (2014) peker på fem etiske forpliktelser forskeren har overfor deltagerne i en undersøkelse. Disse etiske forpliktelsene er; frivillig deltagelse, informert samtykke, fravær av skade eller belastning for informantene, anonymitet, konfidensialitet og retten til privatliv. Jeg har ivareta disse etiske forpliktelsene ved å innhente godkjenning fra skoleledelsen og de aktuelle lærerne, og deltagelse i undersøkelsen har vært frivillig. Elevene som deltok i studien ble informert om prosjektets formål og både elevene og deres foresatte undertegnet samtykkeerklæringen som var utarbeidet. Da deltagerne i denne studiene var relativt unge passet jeg på å tilpasse språket både i informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen deres alders- og utviklingsnivå. I forkant av intervjusamtalen ble deltagerne informert om at de kunne trekke seg fra intervjuet underveis hvis i samtalen hvis de følte for det uten å oppgi noen grunn. I tillegg til å gi informasjon om undersøkelsen og innhente samtykke fra deltageren måtte jeg sikre deres anonymitet i alle ledd i studien (Kvale1998, NESH, 2006).

Forskningsmaterialet har blitt anonymisert ved at deltageren har blitt gitt fiktive navn i presentasjonen og skolen navn blir ikke nevnt. All informasjon har blitt behandlet

konfidensielt. Søknad om godkjenning til å gjennomføre prosjektet har blitt innhentet fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. I godkjenningen som foreligger (se vedlegg 3) blir det påpekt at dersom personopplysninger skal lagres på privat pc eller mobile enheter så bør opplysningene krypteres tilstrekkelig. Ingen personopplysninger har vært lagret. Intervjuet ble tatt opp både via mobil og pc, men navn eller andre personopplysninger framgår ikke. I godkjenningen fra NSD påpekes det også at anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes ved å slette eller omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn). Deltagerne har fått fiktive navn i framstillingen og ingen indirekte opplysninger kan identifisere deltagerne. Det påpekes også at digitale lydopptak skal slettes ved prosjektets slutt. Dette vil bli gjort den 1.juni.

Gjennom å bruke intervju som metode blir forskeren en del av instrumentet, og forskerens fremtreden under intervjuet vil være av stor betydning (Fog, 2001). Det viktigste for meg i selve intervjusituasjonen har vært å vise respekt og empati overfor informantene. Engasjement, interesse og oppmerksomhet gjennom en lyttende holdning blir av Thagaard (2002) trukket fram som sentralt for intervjueren. Målet har vært at informantene skal sitte igjen med en positiv opplevelse etter å ha deltatt i undersøkelsen og ikke føle seg invadert eller blottstilt følelsesmessig. Det stiller krav til følsomhet hos forskeren både med hensyn til hva slags spørsmål som blir stilt og til atmosfæren i intervjusituasjonen. Jeg opplevde at deltageren følte seg trygge og komfortable i intervjusituasjonen og stemningen var avslappet.

Gruppeintervju som metode byr, som nevnt tidligere, på noen særegne utfordringer. En lik utfordring er konformitetspresset som kan eksistere i gruppa. Deltagerne kan ha en tendens til å svare ut fra det de tror er den gjengse mening og ikke våge å utfordre de andre gruppedeltakernes meninger. Konformitetspresset kan være særlig sterkt i aldersgruppen mine informanter representerer, og dette var noe jeg særlig oppmerksom på. Jeg startet intervjuet med å gi uttrykk for at ingen svar var riktig eller feil, og at alles bidrag var like viktig og interessante. Ved å varme opp med litt småprating i forkant av selve intervjuet, forsøkte jeg å skape en avstressende atmosfære, preget av ro, anerkjennelse og gjensidig tillit. Min opplevelse er at alle fire deltagerne følte seg bekvemme med å utveksle egne erfaringer og perspektiver på temaet. Det framkom ulike nyanser i temaene som ble diskutert, men

deltagerne virker å være enige med hverandres uttalelser. Om denne enigheten er et resultat av konformitetspress eller ikke, er vanskelig å fastslå.

Når mennesker inngår som informanter i et forskningsprosjekt er det viktig å vurdere både risikoer og fordeler ved studien. Deltagelsen på dette fokusgruppeintervjuet var frivillig, og vurderes til ikke å medføre negative konsekvenser for deltagerne. Fordeler med denne studien kan være ny kunnskap om elevers opplevelse av god elev- lærer relasjon. Både elever og lærer kan ha nytte av kunnskapen som fremkommer, og det kan dermed hevdes at deltagelse i en slik studie kan påvirke deltageren og deres medelever på en positiv måte. Det kan også bringe fram kunnskap som er til stor nytte for lærere som ønsker økt kunnskap om hvordan de kan etablere og vedlikeholde gode relasjoner til sine elever.

## 4 Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra gruppeintervjuet. Resultatene blir diskutert i lys av teorien som er presentert i kapittel 2. Datamaterialet i sin helhet er strukturert og presenteres med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene, og det er disse spørsmålene som utgjør analysekategoriene. Elevenes uttalelser er organisert og blir presentert tematisk og har hvert forskningsspørsmål sine egne tematiske underkategorier. Presentasjonen blir etterfulgt av en drøfting for hvert av forskningsspørsmålene. Til slutt vil det følge en kort oppsummering av hovedfunn og diskusjonen rundt disse funnene.

### 4.1 Hva kjennetegner god elev-lærer relasjon?

Innledningsvis ba jeg elevene om å beskrive forholdet til på en lærer som det hadde et godt forhold til. Denne innfallsvinkelen skulle vise seg å gi liten respons. Informantene var litt avventende, og det virket som de synes det var litt vanskelig å beskrive forholdet til en konkret lærer. Ved å gå videre til neste spørsmål kom informantene raskt i tale og samtalen dem imellom fløt bra. I den følgende presentasjonen av informantenes svar har jeg valgt å ordne funnene i denne analysekategorien under følgende tre hovedtemaer: åpenhet og respekt, trygghet og inkludering, nærvær og intersubjektivt felleskap.

#### 4.1.1 Åpenhet og respekt

Informantene kommer raskt inn på betydningen av åpenhet i elev-lærer relasjonen. De vektlegger spesielt lærerens evne til å være åpen for elevenes synspunkt og bidrag. En av jentene starter med å uttrykke følgende:

*Anne: "Det er veldig greit at du kan være åpen og stille spørsmål og vite at læreren er der for deg hvis du trenger det".*

Den ene av guttene responderer på Annes utsagn og sier:

*Per: " ... hvis du har en annen mening enn læreren så på en måte ikke si jeg (læreren) har rett men prøve å være åpen for at andre svar er riktige selv om du (læreren) på en måte skal være en autoritetsperson... så fortsatt ikke være så stå på dine meninger, men faktisk se at du av og til tar feil".*

Anne støtter opp under det Per gir uttrykk for og gjentar:

*Anne: "at det går an å tenke annerledes også. At det ikke bare finnes et fasitsvar".*

Den andre jenta i gruppa sier seg enig med det de to klassekameratene gir uttrykk for. Hun følger opp deres utsagn:

*Lise: "Jeg er enig med det som har blitt sagt om at læreren er åpen for dine meninger og tanker. Å være åpen og kanskje får en litt annen synsvinkel på ting også. ( )....Jeg føler at mange av de lærerne jeg har hatt forstår meg og forstår hvem jeg er og ser meg fra forskjellige synvinkler."*

Videre i samtalen beskriver Per at åpenhet, slik han opplever det, innebærer tålmodighet fra lærerens side og evnen til å ta elevenes perspektiv.

*Per: "Det er viktig at læreren har tålmodighet selv om vi ikke alltid klarer å oppføre oss slik de forventer. At lærerne ikke blir så fort terget av oss elever men ser at det kan være vanskelig for oss noen ganger, og at de prøver å gjøre det best mulig og timene så gode som mulig for oss da. At de på en måte er åpne for å se situasjonen fra vårt synspunkt".*

Elevene fremhever betydningen av å bli lytte til, tatt på alvor og vist interesse for det de har å bidra med. Det går fram av deres beskrivelser at de verdsetter en lærer som forsøker å forstå elevene, ta deres perspektiv og se bakenfor eventuelt negativ atferd og hjelper elevene med å være den beste utgaven av seg selv. Elevene legger vekt på at læreren må være i stand til å ta elevenes perspektiv, og aksepterer at det eksisterer flere versjoner av virkeligheten, uten å være redd for å miste kontrollen over eleven eller situasjonen. Betydningen av å bli sett på som en hel person, sett fra flere synsvinkler, som en av jentene uttrykker det, understrekes. Det kommer videre fram at åpenhet for informantene dreier seg om en tydelig og direkte dialog. Anne sier følgende:

*Anne: "At lærerne er åpne mot deg. Si at hvis du ikke klarer det... at du er åpen istedenfor å pakke alt sammen inn, sånn at du skal ta det lettere... at du (læreren) er*



*mer åpen slik at da får du (eleven) lære det. Istedenfor å gå den lange veien for å kunne finne ut av hva de (lærerne) mener. Åpne og direkte tilbakemeldinger på en måte og en åpen dialog...det føler jeg kjennetegner et godt elev-lærer forhold.”*

Lise supplere Anne ved trekke fram betydningen av en åpenhet i tilbakemelding -og vurderingssituasjoner:

*Lise: ”Ja, at de gir en klar, tydelig og direkte framovermelding for å vite hva du kan bli bedre på sånn at du kan jobbe med det neste gang”.*

De andre elevene nikker og gir sitt samtykke til Lises utsagn. De poengterer videre at det krever en tydelig lærer som kjenner sine elever, noe jeg vil komme nærmere inn på i presentasjonen av forskningsspørsmål 3. I løpet av samtalen om hva som kjennetegner en god elev-lærer relasjon blir også gjensidig respekt trukket fram som et viktig aspekt i en god relasjon:

*Anne: ”Jeg tenker at i hovedsak så handler det om det der å ha respekt for andre sånn som du vil at andre skal respektere deg. Hvis du ikke har respekt for læreren så er de kanskje ikke så veldig villig til å ha respekt for deg.....at du må gi og ta lissom for å få et godt miljø”*

Den andre gutten i gruppa, som har nølt litt med å ta ordet, melder seg på i diskusjonen:

*Ola: ”Ja, jeg føler at lærerne her på ungdomsskolen ser deg som en person. Ser hele deg lissom og da får man på en måte mye mer respekt med en gang”.*

Elevenes utsagn indikerer at det å oppleve seg sett som et helt menneske og ikke bare ut fra den rollen de har som elever er av stor betydning. Dette kom til uttrykk ved flere anledninger. Samtidig blir det trukket fram at respekt handler om gjensidighet og at både elever og læreren er ansvarlig for å vise hverandre respekt. Elevene ga uttrykk for at også de har et ansvar for å bidra til at relasjonen til læreren blir god, og at de sammen må skape et godt miljø. På utdypende spørsmål om hvordan læreren kan vise respekt for elevene peker elevene på sammenhengen mellom respekt og åpenhet. De føler seg

respekter når læreren lytter til det de har å si, er åpne for elevenes bidrag og ser dem som likeverdige partnere i relasjonen:

*Lise: "Jeg føler meg mye mer respektert på ungdomsskolen, og jeg føler at jeg fikk et godt forhold til læreren min med en gang. På barneskolen følte jeg at alle ble satt i sånne båser på en måte, mens på ungdomsskolen er de kanskje mer åpne for dine egne meninger og du kan reflekter litt mer. De (lærerne) ser deg mer som likeverdige på en måte, og er åpne for for å bli kjent med deg på en annen måte enn på barneskolen".*

Det framgår av denne beskrivelsen at det å bli satt i bås, det å få et stempellet på seg, innebærer en opplevelse av å ikke bli respektert. På utdypende spørsmål om hva som gir dem en opplevelse av ikke å bli respektert presiserer de at det handler om å få et stempel og å bli definert av andre.

*Ola: "Jeg liker ikke når lærerne har et bestemt syn på deg som enten sånn eller sånn, for eksempel den flinke, lederen eller den sjefete, den kverulerende og så videre. Da føler man seg ikke sett og respektert på en måte".*

De andre i gruppe nikker og sier seg enige med Olas uttalelse.

#### **4.1.2 Trygghet og inkludering**

Et annet viktig tema ved god elev-lærer relasjon som vektlegges av elevene er trygghet og inkludering.

*Lise : "Man må være sikker på læreren og føle at man kan snakke med han om det meste. Læreren er en person som er ..... som skal være der for deg, en som du skal føle deg trygg på og en som skal gjøre deg trygg i klassen og må kanskje inkludere deg, men du må også inkludere deg selv også".*

*Ola: "Ja, det er viktig å være veldig trygg på skolen, og være trygg med læreren og de rundt seg fordi....hvis du ikke har det kan det ødelegge mye for læring. Jeg føler at trygghet kjennetegner et godt forhold mellom elever og lærere".*

*Lise: "...og at de (lærerne) er generelt snille og tar deg imot med åpne armer for at du kan føle deg mer trygg. Særlig når du kommer inn i et nytt miljø. At læreren er til stede for deg og hjelper deg når han eller hun ser at du trenger støtte."*

Her fremgår det at opplevelsen av å bli akseptert og tolerert som den man er vesentlig for å skape en trygghetsfølelse hos elevene. Deres beskrivelser peker på viktigheten av at læreren er tilstede og emosjonelt støttende. Når læreren er til stede for sine elever og responderer på deres signaler om behov for støtte skapes en følelse av trygghet. Viktigheten av å ha et øye for alle blir fremhevet:

*Anne: " Hvis du har en lærer som ser deg, ser hele klassen som en helhet, ikke bare noen enkelte, mange føler at de kan være mer åpen innenfor klassen selv om de kanskje er litt usikre. Om de svarer feil eller riktig er det viktig at vi (elevene) ikke får det stempelet med en gang. Hvis vi føler at vi kan være oss selv...uansett om vi er usikre eller sikre, så er det viktig at vi ikke får et stempel på oss. Han er sånn og hun er sånn og slik..."*

Elevenes beskrivelser vektlegger betydningen av å skape en atmosfære, hvor alle føler seg inkludert og betydningsfulle, uavhengig om det de sier eller gjør er riktig eller feil. Når læreren er oppmerksom på alle, når alle opplever å bli sett og bekreftet, skapes en følelse av frihet og trygghet hvor alles bidrag blir verdsatt. Den åpne holdningen som ble beskrevet ovenfor synes å være en forutsetning for å skape et trygt og godt læringsmiljø. Igjen vektlegges viktigheten av å ikke bli definert eller få et stempel som en bestemt type elev.

### **4.1.3 Nærvær og intersubjektivt fellesskap**

Læreren nærvær og opplevelsen av tilhørighet og fellesskap med læreren var også et tema som ble trukket fram som et kjennetegn på god elev-lærer relasjon. Elevene peker på at gjennom å dele erfaringer, opplevelser og interesser med læreren skapes et fellesskap mellom lærer og elev. Elevene beskriver viktigheten av å bli kjent med læreren sin og snakke med vedkommende om interesser som opptar dem begge. En lærer som er tilgjengelig og tilstedeværende utover det faglige, og som viser interesse for å bli kjent med hvem elevene er som mennesker, blir trukket fram som viktige dimensjoner i et godt elev-lærer forhold.

*Per: ( )...det er mange (lærere) her som har bakgrunn fra musikk og idrett og sånn da og da er det ekstra gøy å kunne snakke med dem da. Det hjelper deg på en annen måte enn en som bare kan faget sitt, og bare snakker om det. ( )...ikke bare har de (lærerne) fagkunnskapen til å lære bort men de kan også dele mer personlige opplevelser...eh... og de kan bygge et bånd fordi de har noe å snakke om. Hvis jeg er interessert i musikk er det gøy for meg å kunne snakke med en som spiller i band, og da vil det også bygge et bånd mellom meg og læren. Det er fint å bli kjent med den personen læreren er på en måte”.*

En lærer som byr på seg selv og viser hvem han er utover rollen som fagformidler, blir framhevet som en betydningsfull faktor. Elevene peker på at tilhørighet og felleskap med læreren etableres gjennom å snakke sammen om interesser som opptar dem begge. Det skaper et bånd og gir relasjonen et personlig preg. Elevene peker på at når læreren våger å være mer personlig tilstede i relasjonen bidrar det til å skape et godt forhold. Når lærer og elever kan snakke om interesser de deler styrkes relasjonen.

*Ola: ”Man får et mye bedre forhold til lærerne hvis de bryr seg om hva du gjør på fritiden hva du har gjort i ferien og så videre. Å kunne snakke med læreren om ulike ting betyr mye. Bli litt kamerat med læreren din. Da blir det ikke for seriøst og samtalene med læreren blir ikke bare om skolen. Det er viktig for forholdet synes jeg”*

*Per: ” Ja bare å kunne snakke å bli kjent. Det er viktig. Begynner for eksempel å snakke om fotballkampen i går. Begge er interessert i fotball. Da kommer man litt nærmere hverandre. Det handler om det å ta seg tid med å bli kjent og sånn, ikke bare det å bry seg om andre, men snakke sammen. Ikke alle lærere hvor det er like lett da”.*

*Lise: ”Mmm...ja at de ikke bare er læreren din”.*

*Anne: ” Ja, at de kan være vennen din også”.*

Alle fire elevene gir uttrykk for viktigheten av å møte hverandre som hele mennesker og ikke kun i rollen som lærer og elev. En av jentene i gruppa påpeker at de har mange slike lærere på skolen, som viser interesse for elevene sine, og deler opplevelser og erfaringer med dem.

*Lise: "Det er ofte lærerne kommer bort og spør om hva du har gjort i helgen, hva du skal i ferien og sånne ting og så finner man ofte noen felles interesser med læreren som man begynner å snakke sammen om for eksempel så du den fotballkampen i helgen ... og sånne ting. ( ) De blir jo lettere kjent med din identitet. Hvordan du er utenfor skolen også. Det hjelper jo deg hvis du har problemer som du kanskje ikke klarer å snakke med foreldrene eller vennene dine med. Det hjelper å ha en lærer som du kan snakke med om ting som skjer utenfor skolen. Ting du kanskje ikke har lyst til å snakke med foreldrene eller vennene dine om. Trenger kanskje en voksenperson som ikke er så nærme som moren og faren din, til å spørre og snakke om ting som ikke er relatert til skolen".*

I beskrivelsen av hva som kjennetegner god elev-lærer relasjon peker elevene på lærerens evne til å være sosialt og emosjonelt tilstedeværende for dem. Læreren må ikke bare bidra med en faglig støtte, men også vise elevene omsorg og omtanke. Når læreren er en person som elevene opplever de kan søke mot når de har behov for å snakke med noen, skapes en fellesskapsfølelse og en tilhørighet til læreren og skolen. Deling av interesser og opplevelser fra livet utenfor skolen synes og ha stor betydning i et godt elev-lærer forhold. I en god elev-lærer relasjon er det avgjørende at læreren er villig til å bli kjent med hvem eleven er utover elevrollen og våger å vise ulike sider av seg selv i samhandlingen med elevene.

#### **4.1.4 Drøfting**

Elevene i denne undersøkelsen beskriver god elev-lærer relasjon, som en relasjon preget av åpenhet og respekt, trygghet og inkludering og et intersubjektivt fellesskap med læreren. De framhever betydningen av at læreren ser dem, tar seg tid til å prate med dem, er interessert i deres liv utenfor skolen og generelt tar dem på alvor. I den gode relasjonen som elevene beskriver, aktiveres kontakt gjennom det personlige møtet mellom to mennesker som deler opplevelser, erfaringer og interesser, i det Schibbye betegner som et subjekt-subjekt forhold. Dette er i tråd med hva annen forskning på feltet har dokumentert. Aasen med flere (2014) påpeker at elever som opplever relasjonskvaliteten til læren som god opplever å bli

respektert, vist interesse, forståelse, toleranse og anerkjennelse. Nordenbo med flere (2008) påpeker at lærerens evne til å knytte psykologiske bånd til den enkelte elev er av avgjørende betydning for trivsel og læring. Felleskap og tilhørighet til læreren blir også tillagt stor betydning i forskningslitteraturen (Hamre & Pianta, 2001; Furrer & Skinner, 2003). I likhet med elever i andre studier, var mine informanter særlig opptatt av den personlige dimensjonen av lærer-elev relasjonen når de ble bedt om å beskrive og vurdere den. De vektlegger betydningen av at læreren tar seg tid til å bli kjent med deres bakgrunn, interesser og liv utenfor skolen. Kort sagt å bli kjent med hvem de er som mennesker også i andre kontekster enn skolen. *Å bli sett og lyttet til* gir en følelse av respekt, sier en av informantene.

Viktigheten av å være interessert i hvordan elevene har det og lytte til det de sier, blir også fremhevet i Stortingsmelding 22 Motivasjon-Mestring –Muligheter. Der vises det til analysen av data fra Elevundersøkelsen, hvor et positivt emosjonelt forhold til lærerne, er en av faktorene som sterkest predikerer høy motivasjon og innsats. Elevene må føle at lærerne kjenner dem, bryr seg om dem, og respekterer dem (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.17). Dette samsvarer med det elevene i min gruppeintervjuundersøkelse gir uttrykk for.

Elevene i min undersøkelse verdsetter en nærværende lærer, som viser åpenhet ved å lytte til elevene og gi oppmerksomhet til alle. Det gir gode forutsetninger for å skape et trygt klassemiljø, hvor alle elevene føler seg inkludert. I følge elevene handler trygghet om opplevelsen av å bli tatt imot med ”åpne armer” seg og akseptert som den man er. Det innebærer en bekreftelse på at du er god nok som du er, uavhengig om du svarer riktig eller ikke. En slik bekreftelse skaper et læringsmiljø og en atmosfære preget av trygghet og inkludering.

Befring (2014, s.54) understreker at det å få ivare tatt behovet for personlig trygghet og respekt omhandler et integritetsvern, hvor elevene verken opplever fysisk eller psykisk krenkelse og ydmykelse. Han påpeker at inkludering omhandler den enkeltes opplevelser som deltaker i fellesskap og at inkludering dermed kan karakteriseres som et subjektivt likeverdighetsbegrep. Dette synes å samsvarer med mine informanters beskrivelser av trygghet og inkludering.

Elevene fremhever betydningen av å bli møtt som *hele mennesker* og å bli gitt muligheten til å dele opplevelser, tanker og meninger med læreren sin. En av elevene påpeker at det å dele

opplevelser og interesser utover det faglige med læreren, styrker de psykologiske båndene mellom lærer og elev. Det forutsetter en engasjert, tilgjengelig og responsiv lærer, som evner å tone seg inn på elevene, og møte dem der hvor de befinner seg. Buber (2003) og Stern (2007) referer til dette som ekte nærvær og ekte møter, hvor man både er nær seg selv og den andre. En av informantene gir uttrykk for at det å bli sett som en hel person gir følelsen av å bli respektert. I Befrings teoretiske modell, den forløsende pedagogikk, med berikelsesperspektivet i sentrum, rettes søkelyset mot viktigheten av å møte elevene med respekt og en positiv holdning. Det understrekes at anerkjennelse og positiv fokusering gir grunnlag for en trygg og tillitsutviklende læringsrelasjon og at det utgjør basale forutsetninger for en læringsfremmende pedagogisk praksis. Det å gi positiv oppmerksomhet til den enkelte blir vektlagt. Dette er i tråd med det mine informanter vektlagte i samtalen om hva som kjennetegner en god elev-lærer relasjon. I følge elevene handler det om å bli møtt, sett og bekreftet som en hel person, med alle de ulike sidene et menneske representerer.

De temaer og aspekter som elevene berører, når de beskriver god elev-lærer relasjon, synes å inneholde de samme ingredienser som kommer til uttrykk i Schibbys anerkjennende perspektiv. Åpenhet, i følge Schibbys, innebærer at læreren lytter aktivt til det elevene har å si og tillegger deres initiativer, meninger og opplevelser gyldighet. Det innebærer å betrakte partene i relasjonen som likeverdige, og stille seg åpen for det den andre har å komme med. Ideen om likeverd innebærer en respekt for den andres rett til å oppleve verden på sin måte. Det er nettopp denne respekten og aksepten som gradvis kan skape en følelse av fellesskap og menneskelig nærhet (Schibbye 2002, s.248). Det framgår av elevenes beskrivelser at i en lærer-elev relasjon, hvor læreren er nærværende og lyttende og evner å ta deres perspektiv, blir det mulig for elevene å våge og bidra i det fellesskapet som klasserommet representerer. Elevene gir uttrykk for at når det gis rom for at deling av ulike opplevelser, tanker og meninger med læreren og hverandre skapes et klima preget av trygghet og fellesskap. En slik anerkjennende samværsform styrker de relasjonelle båndene, og bringer fram en følelsesmessig kraft som gir psykologisk oksygen til den andre, sier Linder (2012, s.35). Elevene peker på at kjernen i en god relasjon mellom elev og lærer er å møte hverandre som medmennesker, og inngå i det Schibbye karakteriserer som et subjekt-subjekt forhold hvor intersubjektiv deling står sentralt.

Elevene som deltok i gruppeintervjuet opplever at det å bli definert som noe eller noen, det å få et stempel, bli satt i bås og ikke vurdert fra ulike synsvinkler, er motsetningen til en åpen

relasjon preget av gjensidig respekt. På grunn av menneskers avhengighet av andres bekræftelse, kan den andre få makt til å definere våres opplevelser, tanker og hvem vi er (Ritchie, 2006). Et slikt maktspekt i relasjonen kan være særlig framtrædende i en elev-lærer relasjon, hvor elevens utvikling av selvfølelse og autonomi langt på vei er avhengig av lærerens bekræftelse. En slik definisjonsmakt kan sies å være det motsatte av anerkjennelse, påpeker Kinge (2014). Hun understreker at definisjonsmakt vil være å forenkle sakskomplekset og miste den andre av syne i vårt behov for å skape oversikt og forståelse i oss selv (Kinge, 2014, s.75). Det ligger i sakens natur, sier Ritchie (2006), at en anerkjennende grunnholdning, slik den er beskrevet i kapittel 2, innebærer at man ikke kan opprettholde en kontrollerende tilgang til relasjonen og den andre gjennom å utøve definisjonsmakt. Den anerkjennende samværsformen, som Scibbye beskriver, innebærer å møte den andre med lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekræftelse, elementer som elevene vektlegger når de blir spurt om å beskrive god elev-lærer relasjon.

## **4.2 Hva kan en lærer gjøre for å fremme gode relasjoner til sine elever?**

Dette forskningsspørsmålet henger nært sammen med det foregående. I beskrivelsen av hvordan en god elev-lærer relasjon ser ut fra elevenes synsvinkel, berørte elevene også det andre forskningsspørsmålet. På utdypende og spesifiserende spørsmål om hva en lærer kan gjøre for å skape et godt forhold til elevene var følgende to temaer særlig fremtrædende i elevenes uttalelser; engasjement og interesse og elevmedvirkning og valg.

### **4.2.1 Engasjement og interesse**

På spørsmål om hva læreren kan gjøre for å skape god relasjon til sine elever kommer elevene raskt inn på viktigheten av å vise engasjement og interesse for elevene:

*Anne: "Bevise at du er der hvis noe skal skje. At man kan stole på du er en person som er der når vi trenger deg og kanskje gi råd ...at du ikke er sånn nei jeg har ikke tid snakk med noen andre på en måte...at du viser at du bryr deg og at du er der".*

*Lise: "Ja... at elevene kan føle seg trygg på deg (læreren)da... at hvis de trenger noen å snakke med eller du (læreren) ser kanskje at de (elevene) sliter litte gran så*



*kan man gå bort å snakke litt med dem... og da er det ofte mange som åpner seg mye mer når også læreren tar initiativ og viser interesse for elevene sine”.*

De to jentene peker her på at læreren kan vise engasjement og omsorg for sine elever ved å ta seg tid, bry seg om hvordan elevene har det, ta initiativ til kontakt og by litt på seg selv. Ola peker på at han opplever å ha mange lærere som fremstår som hele mennesker og som byr på seg selv:

*Ola: ”det er mange interessante lærere her, som ikke bare skal lære bort og ferdig med jobben, men de har sin egen identitet også. De er spennende mennesker som det er gøy å bli kjent med, og de tar ofte initiativ til å snakke om ting som opptar dem og elevene”.*

Eleven understreker viktigheten av å bli kjent med det menneske læreren representerer. Bli kjent med lærerens identitet som eleven uttrykker det. Når læreren tillater seg å vise ulike sider av seg selv, og møter elevene som et medmenneske, legges grunnlaget for en god relasjon. Eleven påpeker videre at han opplever at lærerne på ungdomsskolen viser større interesse for å bli kjent med hvem han er som person enn det han opplevde på barneskolen, og at dette gir en følelse av respekt.

*Ola: ”Før så de bare på deg som et lite barn. Nå ser de deg mer som en person. Da føler jeg at man på en får måte mye mer respekt med en gang. På ungdomsskolen var du på en måte deg selv fra starten av og fikk muligheten til å vise hvem du er. Her ser de på deg som en person og hjelper deg og drive deg framover. Ikke bare passe på deg slik som på barneskolen”.*

Lise sier seg enig i sin klassekamerats uttalelse og legger til:

*Lise: ” Ja, som nevnt tidligere så føler jeg meg mye mer respektert på ungdomsskolen, og jeg føler at jeg fikk et godt forhold til læreren min med en gang. På barneskolen følte jeg at alle ble satt i sånne båser på en måte, mens på ungdomsskolen føler jeg at lærerne er mer åpne for våre meninger og synspunkter.*

*Jeg føler at vi blir tatt litt mer på alvor lissom. Det synes jeg er veldig positivt for det skaper et mye bedre forhold”.*

Det framgår av elevenes beskrivelser at relasjonen til lærerne på ungdomsskolen i mye større grad er preget av likeverd enn det de opplevde på barneskolen. Å inngå i en slik likeverdig relasjon, hvor det er rom for at begge parter kan vise ulike sider av seg selv, gir elevene en følelse av respekt.

#### **4.2.2 Elevmedvirkning og valg**

Et tema som engasjere elevene i diskusjonen om hva som kan bidra til å fremme en positiv relasjonen mellom lærer og elev er muligheten for medvirkning og valg i ulike arbeidssituasjoner:

*Lise: ”Og så er det jo viktig å få muligheten til å ta det du interesserer deg for. For hvis læreren for eksempel sier ; sånn nå får dere en oppgave. Dere får så og så lang tid. Nå kan dere selv få velge hvordan dere skal jobbe med det og hva dere skal jobbe med, men det skal være et resultat om så lang tid. Da er du mer åpen og villig til å gjøre det enn hvis læreren sier nå skal dere jobbe med blodsukker for eksempel ikke noe annet, men hvis læreren er mer åpen for at du selv kan velge og du kan påvirke hva du skal lære og hvordan du skal lære det”.*

*Anne: ”Ja i mange sånne presentasjoner som vi har hatt så får vi velge selv hvordan vi vil presentere stoffet og hvordan vi kan lære mest mulig ut av det ehh...( ) og hvordan vi vil gjøre det og hvordan vi skal lære oss det og sånne ting.... Men da er det selvfølgelig noen som sluntrer litt unna og velger enkleste løsning og sånne ting. Men alt i alt så er det bra med valg”.*

Elevene gir uttrykk for behovet for å bli ansvarliggjort og vist tillit. Når læreren har positive forventninger og tiltro til elevene bidrar det til å fremme en god relasjon noe som medfører økt innsats og bedre læring.

*Per: ”Det å få litt ansvar i læringsprosessen gjør at du får et bedre forhold til læreren. De viser deg på en måte tillit da og det synes jeg er positivt. Det bygger*

*opp personer også og er med på å gjøre elevene mer aktive og bevisste ...ok nå jobber vi ikke så bra og fikk dårligere en den gangen der for da jobbet vi bedre. Det bidrar med å bygge oss som personer og gir oss bedre arbeidsvaner og troen på at vi kan”.*

*Anne: ”Ja, gi oss litt ansvar ... og hvis vi får litt ansvar så er vi flere som er villig til å gjøre mye for å få mer ansvar slik at vi opprettholder det ansvaret vi får. Da er vi villig til å prestere bedre enn hvis læreren bare sier gjør det og det.... At du får det ansvaret og blir gitt den tiltroen hjelper mange”.*

*Lise: ” Når du blir gitt et ansvar får du mer respekt fra læreren .. de stoler på deg og de regner med at du kommer til å klare det. Når de forventer at du klarer ting så virker det positivt på forholdet mellom deg og læreren også”.*

*Ola: ”..men noen trenger kanskje litt mer direkte hjelp og veiledning i forhold til hva de bør velge også. Læreren må heller ikke ha for høye forventninger til hva elevene skal prestere”.*

Det framgår at å kunne påvirke sin egen skolehverdag, å bli involvert, ansvarliggjort og gitt valgmuligheter er av stor betydning. Det dreier seg om å ha positive forventninger og tiltro til at elevene kan ta gode valg. Det gir følelsen av å bli respektert påpekes det. Samtidig understrekes betydningen av å ha realistiske forventninger til hva elevene kan mestre på egen hånd og gi tilstrekkelig støtte for at de skal lykkes med en skolearbeidet.

### **4.2.3 Drøfting**

Elevene oppgir engasjement og interesse og elevmedvirkning og valg som sentrale faktorer når det gjelder å fremme gode relasjoner mellom elev og lærer. Engasjementet elevene peker på handler i stor grad om at lærerne tar initiativ til å snakke om opplevelser og tanker som opptar elevene. Det innebærer å involvere seg i elevenes liv, være til stede for dem og bry seg om hvordan de har det. Å være til stede handler om en emosjonell tilgjengelighet, slik den blir beskrevet hos Schibbye (2002). En slik emosjonell tilgjengelighet og støtte forutsetter at læreren toner seg inn på elevenes verden og fanger opp deres signaler og inngår i et intersubjektivt fellesskap med elevene. Elevene gir uttrykk for at en lærer som stiller seg til

rådighet for sine elever på en slik måte, og som byr på seg selv i samspillet med elevene, bidrar til å skape en relasjon preget av tillit. Det framgår av elevenes beskrivelser at man må gi noe av seg selv for å skape en god og tillitsfull relasjon.

Linder (2012, s.53) sier at engasjement betyr å gi seg selv i pant, og i likhet med mine informanter gir hun uttrykk for at engasjement er sentralt hvis man skal lykkes med pedagogisk relasjonsarbeid. Hun understreker at engasjement sikrer at lærerne har mentalt overskudd slik at de klarer å se elevens behov i et fugleperspektiv og ser etter muligheter og ressurser. En anerkjennende holdning, med de ingredienser som Schibbye presenterer, skaper forutsetninger for det engasjement og den interesse elevene etterspør. Schibbye (2002, s.263) peker på at anerkjennelse kan være et slags reisverk for det som skapes i relasjonen. Anerkjennelse kan bistå den profesjonelle ved å minne om det viktige i denne holdningen. På grunnlag av det som framkommer i samtalene med informantene kan det hevdes at en lærer som daglig jobber med å lytte til elevene, som forsøker å ta elevenes perspektiv og leve seg seg inn i deres verden vil oppleves som en engasjert og interessert lærer.

Viktigheten av å bli møtt med en anerkjennende holdning kommer til uttrykk i elevenes utsagn, både når de diskutere hva som kjennetegner en god relasjon, og hva som kan bidra til å fremme en slik relasjon. Et annet aspekt elevene berører i sine beskrivelser, er betydningen av å være personlig i møtet med elevene. Kjernen i en god relasjon mellom elev og lærer handler, ifølge elevene, om hvordan de to partene møter hverandre som mennesker og ikke bare i rollen som elev og lærer. Hvis læreren i sin samhandling og kommunikasjon tillater seg å vise ulike sider av seg selv, vil sjansene for å etablere gode relasjoner økes. Rogers (1990) begrep kongruens synes nærliggende her. Læreren må være seg selv, genuin ekte og hel i møtet med elevene. Rogers (1962, 1989) gir uttrykk for at det er kvaliteten på den personlige relasjonen som er av størst betydning i pedagogisk arbeid. Noen av de samme tankene kommer til uttrykk hos Nordahl. I forordet til Druglis (2012, s.7) bok "Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel" uttrykker han at dersom lærere vil ha en god relasjon til elevene må de tillate seg å være mennesker og legge av seg noen av de rollene de spiller. Dette synes å samsvare med mine informanters opplevelse av hva det er som fremmer gode relasjoner mellom lærer og elev.

Elevene peker på at muligheten for valg og medvirkning bidrar til å fremme en god elev-lærer relasjon. Dette fremkommer også i andre studier. Bergin og Bergin har gått igjennom forskning knyttet til lærer-elev relasjonen. På bakgrunn av denne gjennomgangen peker de på ulike faktorer som kan fremme en god relasjon mellom lærer og elev, og det å gi elevene valg når det er mulig blir trukket fram som en viktig faktor. Bae (1995) framhever at et romslig samspillsmønster, hvor læreren er åpen for at hans eller hennes perspektiv ikke er det eneste rette, sikrer medvirkning i lærings situasjonen. Hun peker på at interaksjonen mellom voksne og barn både i barnehage og skole er preget av høy grad av kontroll fra den voksnes side både hva angår innhold og arbeidsmåter. Åpenhet, slik den framkommer i en anerkjennende væremåte, utelukker en interaksjon preget av høy grad av kontroll fra lærerens side (Bae, 1995, s.138). Å kunne oppgi noe av kontrollen blir av mine informanter trukket fram som en viktig faktor når det gjelder å fremme en god relasjon mellom lærer og elev.

Viktigheten av medvirkning og valg i pedagogisk virksomhet underbygges også i Befrings (2014) perspektiv Den forløsende pedagogikken. Han understreker at man i alle former for læringsarbeid må ta utgangspunkt i det mangfold av evner, interesser, talenter og behov som elevene representerer. Respekt for dette mangfoldet, sier Befring, betyr å se variasjon som en verdifull menneskelig realitet, og innrette skolehverdagen etter dette ved å gi elevene mulighet for å gjøre valg (2014, s. 27). I tråd med aktørperspektivet understreker Befring viktigheten av å betrakte elevene som aktive konstruktører av egen læring. Elevenes initiativer og egenart må vektlegges i den pedagogiske praksisen, påpeker han, og de må hjelpes til å utvikle seg til autonome individer. I tråd med det anerkjennende perspektivet kan autonomi tildeles når en autoritetsperson (læreren) tar den andres perspektiv (elevens) og anerkjenner og bekrefter den andres opplevelser og meninger som betydningsfulle. Ved å lytte til, gi rom for, akseptere og oppmuntre den enkelte elevs initiativ oppnås en opplevelse av medbestemmelse, innflytelse og autonomi (Bae, 2009).

I Befrings berikelsesperspektiv står positiv fokusering og positive forventninger sentralt. Barn trenger å bli møtt med tillit, tiltro og positive forventninger påpeker

Befring. Det samsvarer med det elevene i min undersøkelse gir uttrykk for. Når læreren har tiltro til dem og høye forventninger bidrar det til å fremme en god relasjon. Det kan også medføre økt innsats og bedre læring, sier elevene. I sine beskrivelser av hvordan tiltro og positive forventninger påvirker elev-lærer relasjonen, understreker elevene at forventningene må være realistiske. De peker på at noen elever trenger mer hjelp enn andre for å kunne foreta gode valg. I tillegg til å gi autonomistøtte må læreren være sensitiv når det gjelder å fange opp elevenes signaler om behov for faglig eller instrumentell støtte.

Elevene i dette fokusgruppeintervjuet peker på at både autonomistøtte, instrumentell støtte og emosjonell støtte viktige kjennetegn på god elev-lærer relasjon, og lærere som møter disse tre behovene på en god måte vil lykkes med å etablere en god relasjon til elevene. Elevenes ulike forutsetninger og ulike behov for hjelp og støtte er tema for neste forskningsspørsmål som går nærmere inn på hvordan relasjonen mellom lærer og elev påvirker trivsel og læring.

### **4.3 På hvilken måte påvirker god elev-lærer relasjon elevenes trivsel og læringslyst?**

Dette temaet har allerede blitt berørt under beskrivelsene av hvordan en god relasjon ser ut og hva som fremmer utviklingen av en slik god relasjon. Temaet tok stor plass under samtalen med elevene, og det var tydelig at spørsmålet om virkningen av god elev-lærer relasjon engasjerte elevene. Elevenes uttalelser har blitt organisert i følgende tematiske kategorier: aktiv deltagelse og motivasjon, trivsel og klassemiljø, læringsdifferensiering og mestring.

#### **4.3.1 Motivasjon og aktiv deltagelse**

Når elevene blir spurt om hvorfor god elev-lærer relasjon er viktig er de raskt ute med å peke på at en god relasjon bidrar til økt motivasjon:

*Lise: " Det kan føre til mye motivasjon for skole, mye mer lærevillighet. For har du et godt forhold til læreren din så sier det seg selv at du er mer villig til å lære og mer villig til gå på skolen".*

De andre elevene i gruppa nikker og sier seg enig med Lise og Per forsetter diskusjonen med følgende utsagn:

*Per: "Jeg merker at hvis man har en god lærer som man har et godt forhold til og som selvfølgelig er dyktig i det han eller hun gjør, så gleder du deg mer til de timene og da blir du automatisk mer engasjert og deltar mer aktivt i timene".*

Det framgår av elevenes uttalelser at en god relasjon til læreren vil bidra til engasjement i læringssituasjonen og økt faglig aktivitet. Videre pekes det på at i en god elev-lærer relasjon ser læreren alle elevene og er flink til å inkludere alle i undervisningen.

*Lise: "Jeg har opplevd at lærere prøver å inkludere alle, og hvis det er de samme som rekker opp hånda hele tiden, så sier de fra at det er fint hvis flere elever deltar. Og for å få det til så stiller de litt enklere spørsmål eller formulerer spørsmålet på en litt annen måte sånn at flere i klassen kan ta del i samtalen. Og når man tar del i samtalen og rekker opp hånda og svarer så føler jeg at man blir mye mer en del av klassen og blir inkludert med en gang.*

*Ola: "Ja det er jo viktig at, som det ble nevnt, at du (læreren) inkluderer elevene og klarer å motivere for da blir det jo...ehh..når forholdet til læreren er bra øker motivasjonen og innsatsen i det faget da. Da blir man mer aktiv i timene også og alt blir morsommere".*

Elevene peker her på at et godt forhold til læreren medfører større aktivitet og engasjement hos elevene fordi de føler seg inkludert og del av et trygt fellesskap. Ved å gi positiv oppmerksomhet til alle elevene og oppmuntre til deltagelse og engasjement skapes et positivt læringsmiljø. Det framgår av elevenes beskrivelser at inkludering, trygghet, motivasjon og aktiv deltagelse henger sammen og at dette er relatert til et godt elev-lærer forhold.

### 4.3.2 Trivsel og godt klassemiljø

I samtalen om betydningen av en god elev-lærer relasjon framhever elevene at trivsel og et godt klasse- og læringsmiljø er avhengig av et godt elev-lærer forhold.

*Per: "Det er viktig med tanke på trivsel også. Læreren er jo en person du har mye med å gjøre når du er på skolen, så at....ehh... du skal på en måte i det minste klare å være i samme rom så mange ganger i uka. Da er det viktig å trives på skolen".  
( )... Du kan lære mye om ting du i utgangspunktet synes er helt forferdelig å jobbe med, bare du har en lærer du trives med. En god lærer, en som du har et godt forhold til, og som er god i faget sitt".*

*Anne: "Det blir et mye bedre klassemiljø også hvis læreren er flink og ser alle elevene i klassen. For det er noen lærere som lissom tenker de (noen spesielle elever) er flinke til dette så da spør vi dem. Hvis ingen vet går vi til dem. Hele tiden de samme. ( ).....men jeg tenker at det er flere faktorer som påvirker læringsmiljøet. Og hvis du har et dårlig forhold til læreren så påvirker jo det negativt".*

*Lise: Ja de ulike lærerne skaper ulike miljøer i klassen. Det kommer helt an på hvordan læreren er og hva læreren godtar. Noen lærere er åpne for tull og tøys men noen er mer åpne for noe annet. Det viktigste er at læreren er rettferdig og gir oppmerksomhet til alle i klassen. Da blir det et godt miljø".*

I diskusjonen om hvordan et godt forhold til læreren virker inn på læringsmiljøet og stemningen i klassen understreker Per at det også handler om formidlingsevne og variasjon i undervisningen:

*Per: "...og ulike undervisningsteknikker og hvordan du formidler det du skal lære bort har mye å si. For hvis du bare står foran og snakker hver time et helt år så skapes automatisk en negativ stemning i klasserommet fordi alle blir så lei.. Du vil ikke til den timen for du vet det er kjedelig, men hvis du (læreren) bruker veldig mange ulike teknikker for å lære bort blir du (elevene) automatisk mer oppmuntret og motivert til å gå til den timen og da blir det en positiv stemning i klasserommet".*



Det går fram av uttalelsen at variasjon i undervisningen bidrar til god stemning. Elevene blir oppmuntret når de får jobbe på ulike måter, og påpeker at variasjon er en forutsetning for den enkelte elev skal oppleve mestring.

### 4.3.3 Læringsdifferensiering og mestring

Elevene nevner variasjon i undervisningen som en forutsetning for læringslyst, og under den videre diskusjonen om hvordan forholdet til læreren virker inn på trivsel og læringslyst, berører elevene temaet tilrettelagt og tilpasset opplæring og den betydningen det har for mestringsfølelsen hos elevene. Per starter med å påpeke viktigheten av å ha god kjennskap til elevenes faglige kompetanse:

*Per: "Det er også viktig at lærerne har oversikt over hva de ulike elevene er gode i slik at de kan gi oss veiledning når vi trenger det og hjelpe oss hvis vi er usikre og sånn... og si jammen jeg tror denne måten her, denne teknikken her passer mye bedre for deg fordi du er god på det, men du har kanskje ikke så mye av de egenskapene".*

*Anne: "Ja hvis læreren kjenner elevene så kan de vite eller rettere sagt de vet hva elevene er gode på og kanskje ikke så gode på. Og da kan de stille spørsmål til den eleven hvis de ikke har vært aktiv i timen. Og da, når de får den mestringsfølelsen, når de får sagt noe, så kanskje de får mer motivasjon til å bli mer aktiv i timen. Og når alle er aktive blir det god stemning og mye samhold i klassen".*

*Ola: "Ja, å kunne stille ulike spørsmål og ulike formuleringer spesielt til den eleven, for da vet læreren den beste måten han kan få svart ordentlig. Det synes jeg er viktig, for det gir en god følelse å være aktivt med i timen".*

*Per: "Ja, det er jo det å la ordet gå på rundgang, og så å prøve å trekke ut det som er viktig og riktig, selv om elevenes svar ikke er fullstendig. Trekk ut det eleven sier som er bra samtidig som du (eleven) får framovermelding, slik at du ikke bare føler at å nei jeg svarte feil, jeg kan ikke dette. Oppleve at selv om jeg kunne gjort det bedre så hadde jeg noe riktig. Svaret mitt var bra likevel. Slik at du ikke blir helt*

*brutt ned men kommer deg videre. Når forholdet mellom læreren og eleven er godt blir det mye enklere for læreren å hjelpe eleven på den måten”.*

*Lise: ”Ja det er viktig å stille spørsmål som fremmer hver enkelt elev. Det som er viktig er at man (elevene) viser kompetanse ulikt så, læreren må prøve å trekke ut det som er inne i en person (eleven) og det må man gjøre på ulike måter med ulike personer (elever). Det er jo noen lærere som er bedre enn andre, men det er mange som er gode på det. Jeg tenker at de som er gode på det, er de lærerne som kjenner elevene godt og som har et godt forhold til alle”.*

Elevene er opptatt av sammenhengen mellom god elev-lærer relasjon og tilpasset og differensiert opplæring. De peker på at i en god elev-lærer relasjon kjenner læreren elevenes ulike faglige styrker og svakheter og kan differensiere spørsmål og legge til rette for at alle opplever mestring. Elevene understreker betydningen av å tilrettelegge for den enkelte, slik at de opplever mestring som igjen fører til økt deltagelse. Det framgår av elevenes uttalelser at variasjon i undervisningen er en forutsetning for å tydeliggjøre elevenes ulike potensiale og ivareta individuelle behov og ulike læringsstiler. Følgende meningsutveksling i elevgruppen viser deres engasjement for dette temaet.

*Lise: ”Lærere må ta i bruk ulike vurderingsmetoder for å få trukket fram det beste i folk. For det er jo ikke alle som passer bare til skrive eller snakke muntlig, så da må de ta i bruk forskjellige metoder for å få ut det beste av folk slik at alle får muligheten til å vise at de kan noe”.*

*Per:” ...og at de gir oss flere alternativer og viser oss ulike framgangsmåter og ulike alternativer til vurderingssituasjoner, sånn at vi kan velge det som passer oss best. Sånn at man både får vist hva man kan og gjøre noe som man trives med. Det som passer best for meg. For det er jo på en måte ikke noe hjelp å gjøre noe som læreren synes er bra, men som ikke hjelper meg. Men hvis læreren heller viser oss fire ulike måter så kan vi eksperimentere og finne ut hvilken som passer oss best. Da er det mye bedre for da får jeg noe som jeg kan bruke i framtiden”.*

I diskusjonen peker elevene på ulike former for læringsdifferensiering og tilpasset opplæring som tar utgangspunkt i elevenes ulike forutsetninger og potensiale.

*Ola: "Jeg synes det er motiverende når man blir oppmuntret til å snakke for eksempel i engelsktimene. Læreren pleier å gå rundt i klasserommet noen ganger og stille spørsmål og det er jo motiverende å se at du selv kan noe om et tema og kan bidra i samtalen i klassen. Man trenger ikke å snakke foran hele klassen hvis det er et problem for deg. Noen trenger å snakke bare med læreren eller i mindre grupper. Når læreren kjenner deg godt vet han hva som funker best for deg da".*

*Per: "Ja også er det viktig å kunne snakke i grupper. Da får du enda flere synspunkter samtidig som du får anledning til å dele kunnskap. Hvis han fikk med seg noe og jeg fikk med meg noe så kan vi dele det med hverandre på en måte som ikke læreren kan gjøre. Da er det viktig at læreren setter sammen grupper som fungerer. Lærere som kjenner elevene godt vet hvem som passer til å jobbe sammen. Når vi jobber sammen lærer vi ofte mer og det blir god stemning også og mer samhold i klassen lissom".*

*Anne: "Skuespill fungerer også for veldig mange der vi bruker den kunnskapen vi har på en annen måte enn hvis læreren bare skriver på tavla og sier sånn er det".*

*Lise: "Ja, og for eksempel så kan spill være en fin avveksling i mattetimen. Ulike lærespill merker jeg er motiverende å drive med, og man kan jo lære ganske mye av å drive med spill også. Og det er jo kanskje mange, som når de begynner med spill og sånne ting da, begynner å være mer åpne for læring og kanskje får vist kunnskapen sin på en helt annen måte enn ved for eksempel bare å rekke opp hånda og hører på det læreren sier".*

*Anne: "Jeg føler at det er de lærerne vi har et godt forhold til som gir oss flest valg og som har varierte måter å undervise på. Da blir vi elever mer positive og mer villig til å jobbe og da blir lissom forholdet ennå bedre".*

Elevene trekker fram betydningen aktiv læring, hvor elevene i samhandling med andre er aktive konstruktører i læringsprosessen. Gjennom varierte og differensiert opplegg blir elevene mer åpne for læring, slik en av jentene uttrykker det, og flere får vist kunnskapen sin. Læringsdifferensiering og variasjon, slik elevene beskriver det, er både et resultat av god elev-lærer relasjon og et kjennetegn på en god relasjon.

#### **4.3.4 Drøfting**

Elevene som deltok på dette gruppeintervjuet framhever at en god elev-lærer relasjon påvirker deres motivasjon og engasjement, bidrar til trivsel og et godt klasse- og læringsmiljø, og at en god relasjon kan medføre at elevene opplever større grad av mestring gjennom bruk av læringsdifferensiering innenfor rammen av fellesskapet. De peker på at et variert og engasjerende læringsopplegg gir muligheter for at alle elever kan oppleve mestring.

Nordahl (2000, 2012) viser til at elever ser ut til å bli motivert og engasjert av lærere som de oppfatter at både liker dem og respekter dem. Han framholder også at elever med et godt forhold til læreren trives bedre på skolen enn elever med et anstrengt forhold til læreren. Furrer og Skinner (2003) påpeker at opplevelsen av tilhørighet til læreren påvirker elevenes glede over og vilje til å jobbe med faglige utfordringer. I Stortingsmelding 22 (2010/2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter, understrekes det også at læreren er en meget viktig motivasjonskilde. Det påpekes at elever som blir tatt på alvor vil yte mer, noe som igjen påvirker læringsutbytte til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2011 s. 69 og 70). Det henvises til Elevundersøkelsen som peker på betydningen av et positivt emosjonelt forhold når det gjelder elevers innsats og motivasjon.

Læreren som trygg tilknytningsperson inngår i det Schibbye (2002) kaller en anerkjennende lærer. Hun understreker at elevene trenger en trygg tilknytning til læreren for å kunne våge og være aktive og utfolde seg i en læringssituasjon, noe elevene i min undersøkelsen også vektlegger. I deres beskrivelser av god elev-lærer relasjonen fremkommer det at en trygg og god relasjon til læreren medfører at elevene våger å bidra mer og være mer aktive i timene. En god elev-lærer relasjon gir elevene en trygghetsfølelse som frigjør deres energi til læring og utforskning. Denne sammenhengen mellom trygghet og grad av deltagelse fremkommer også i andre studier, som jeg har redegjort for i kapittel 2 under punkt 2.1 (Roser, Eccles, & Sameroff, 2000; Bergin & Bergin, 2009).

En rekke forskere peker på sammenhengen mellom anerkjennelse og læring (Linder, 2012; Rogers, 1989; Bae, 1992,1995; Smidt, 2006). Bae (1995, s. 146) sier at ved å forsøke å praktisere en anerkjennende holdning vil elever kunne knytte gode opplevelser til læringsprosessen og bli mottakelige for ny kunnskap. Hun peker på at hva som kjennetegner samspillet i den praktiske skolehverdagen er avgjørende for hva eleven lærer både om seg selv, kunnskapsområdet og andre mennesker. Richie (1996) påpeker at undervisningsklimaet og forholdet mellom lærer og elev har stor innflytelse på læringens resultater og understreker fokus på anerkjennelse ikke utelukkende angår en personlig utvikling, men også har stor innvirkning på den faglige læringen. Anerkjennelse fremmer læring i skolen i kraft av dens evne til skape gode forutsetninger for selvopplevelse og læring. Å bli inkludert og å bli møtt med en holdning som er åpen for at det jeg har å bidra med er verdt å høre på, mine meninger og opplevelser er verdifulle, styrker og bygger selvet for eleven.

Lærerens åpne og bekreftende kommunikasjon skaper gode forutsetninger for at elevene interesser seg for faglige temaer og dermed lærer noe, hevder Richie (1996, s.142). Linder (2012, s.46) understreker at god trivsel og høy faglighet er hverandres forutsetninger. Hun påpeker at når elevene opplever å bli anerkjent og bekreftet åpnes sinnet for læring. Drugli (2012) peker på at det emosjonelle, sosiale og faglige henger sammen. Når læreren er i stand til å fremme positive relasjoner med elevene, vil miljøet i klassen i større grad bidra til elevenes læring, fordi både elevenes emosjonelle, sosiale og faglige behov blir møtt, sier Drugli (2012, s.69). Dette samsvarer i stor grad med det som kommer til uttrykk i min intervjuundersøkelse. Elevene peker på at opplevelsen av et fellesskap med og en tilhørighet til læreren påvirker deres glede og vilje til å jobbe med faglige utfordringer. Slik sett henger kvaliteten på forholdet mellom elev og lærer uløselig sammen med læring.

Stortingsmeldingen 22 (2010/2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.68) peker på at et godt klassemiljø gir motivasjon for å lære og for å komme på skolen hver dag. Det vises til konklusjonen fra Elevpanelet 2011, hvor elevene gir uttrykk for at trygghet, både ovenfor medelever og lærere, er viktig for å kunne skape et godt klassemiljø og et rom for motivasjon og læring. I Utdanningsdirektoratet definisjon av læringsmiljø fremgår også sammenhengen mellom relasjonelle faktorer, trivsel og læring. Direktoratet definerer læringsmiljø som ” de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel”

(Utdanningsdirektoratet, 2011). Det framholdes at positive relasjoner mellom lærer og elev er blant de mest sentrale faktorer i arbeidet for et godt læringsmiljø. Dette kom også tydelig fram i samtalen jeg hadde med elevene i mitt utvalg. De peker på sammenhengen mellom god elev-lærer relasjon, trivsel og et godt klassemiljø. Når læreren ser alle, gir alle oppmerksomhet og inkluderer alle skaper det høy trivsel, i følge elevene i denne undersøkelsen. En lærer som ser alle, på den måten elevene gir uttrykk for, har klare paralleller til den anerkjennende væremåten som Schibbye (2002) beskriver.

Slik jeg tolker informantenes uttalelser peker de på sammenhengen mellom emosjonell støtte og instrumentell støtte. Dette er en sammenheng som Bru og Thuen (1999) også beskriver. De fant en sterk sammenheng mellom grad av emosjonell støtte og grad av faglig eller akademisk støtte. Elevene i dette gruppeintervjuet trekker fram sammenhengen mellom god elev-lærer relasjon og elevenes mulighet for å oppleve mestring. Engasjerende og oppmuntrende læringsopplegg, som gir den enkelte elev muligheter til å oppleve mestring, blir trukket fram som en potensiell virkning av god elev-lærer relasjon. I følge elevenes beskrivelse innebærer en god relasjon at læreren tar hensyn til det mangfoldet elevene representer og legger til rette for at alle skal få vise sine evner, ferdigheter og sin kompetanse. I en god relasjon ser læreren den enkelte, og tilpasser opplæringen til et mangfoldig spekter av evner, interesser, talenter og behov. Gjennom å møte elevgruppen med et variert undervisningsopplegg gis alle muligheten til å vise hva de kan noe som er nødvendig for å oppleve mestring.

Elevene peker her på dimensjoner ved den pedagogiske praksisen som er i tråd med det som vektlegges i Befrings berikelsesperspektivet og den forløsende pedagogikken. I dette perspektivet understrekes viktigheten av å anerkjenne den enkeltes personlige særpreg. I tråd med dette perspektivet må mangfoldet elevene representer møtes med respekt, og man må se på variasjon som en menneskelig realitet, som man skal og må innrette seg etter. I dette perspektivet er variasjon noe positivt, og mangfold vil dermed bli løftet fram som en positivt ressurs. Befring påpeker at når barn og unge opplever å lykkes, så vil mestring og motivasjon gå hånd i hånd for å utvikle personlig kompetanse. Det grunnleggende prinsippet er å legge til rette for at eleven skal få oppleve gleden av å få til noe og oppleve seg selv på en positiv måte. Den samme oppfatningen kommer til uttrykk i elevenes utsagn om at alle viser kompetanse på forskjellig måte og at det er viktig å bli gitt muligheten til å vise sin evner gjennom et variert og allsidig opplæringstilbud. Elevene understreker at aktive arbeidsformer

appellerer til mange. Det gir god stemning, godt samarbeidsklima og økt læringsutbytte når elevene engasjerer seg i ulike læringsaktiviteter sammen. En slik forståelse av eleven som aktiv konstruktør av sin egen læring i samhandling med andre gjør seg også gjeldene i Befrings berikelsesperspektiv. Befring (2014, s.75) framholder at et viktig trekk ved det nye læringsperspektivet, som er en del av hans helhetlige teoretiske modell, er forståelsen av den lærende som aktør i og entreprenør for sin egen læring og utvikling.

## 5 Avsluttende refleksjoner

### 5.1 Oppsummering av hovedfunn og svar på problemstillingen

Elevene som har deltatt på denne intervjuundersøkelsen gir uttrykk for at god elev-lærer relasjon kjennetegnes ved åpenhet og respekt, trygghet og inkludering og nærvær og intersubjektivt fellesskap. Åpenheten handler i stor grad om en interessert og lyttende lærer, som erkjenner at virkeligheten kommer i flere versjoner, og som forsøker å ta elevenes perspektiv. Å forstå elevene ut fra deres egne forutsetninger innebærer å stille seg åpen for det elevene måtte være interessert i, og i denne åpenheten kommer elev og lærer hverandre nær. En slik form for affektiv inntoning eller emosjonell tilgjengelighet fra lærerens side skaper en god relasjon preget av trygghet. I den åpne og trygge relasjonen er det rom for en direkte og tydelig dialog, hvor læreren gir konkrete og veiledende tilbakemeldinger.

Elevene legger stor vekt på den personlige dimensjonen i elev-lærer relasjonen. De framhever at i relasjonen mellom elev og lærer, er det to mennesker som møtes, ikke bare to ulike roller. Elevene gir uttrykk for viktigheten av at det gis rom for det personlige møtet. I en god elev-lærer relasjon, slik elevene beskriver den, inngår partene i et subjekt-subjekt forhold med muligheter for å dele opplevelser og erfaringer med læreren i et intersubjektivt fellesskap. Det må være rom for at både elever og læreren viser ulike sider av seg selv, og at de gjennom å snakke sammen finner fram til felles møtepunkt som muliggjør etableringen av gode relasjoner. Å møtes på en slik måte, som to likeverdige individer, gir en følelse av respekt, framhever elevene. De gir uttrykk for at lærere som våger å gi noe av seg selv, og som er interessert i å bli kjent med det mennesket eleven er, lykkes med å skape gode relasjoner til sine elever.

Muligheten for elevmedvirkning og valg blir trukket fram som viktige elementer når det gjelder å etablere en god elev-lærer relasjon. En lærer som er i stand til å oppgi noe kontroll, og gir elevene medbestemmelse i læringsprosessen, bidrar til å fremme et godt forhold til sine elever. Elevene gir uttrykk for at en god relasjon til læreren påvirker



deres engasjement og aktive deltagelse. Et godt elev-lærer forhold gjør læring mer lystbetont og motivasjonen øker. Relasjonskvaliteten påvirker stemningen i klasserommet og bidrar til et godt klasse – og læringsmiljø hvor alle føler seg trygge, inkludert og ivaretatt. Når læreren har god kjennskap til den enkelte elev kan han avverge situasjoner som kan oppleves som truende for enkelte og på den måten skape et trygt læringsklima for alle. En trygg elev våger å bidra og er mer aktiv, noe som kan medføre økt engasjement og større læringsutbytte. Elevene peker på sammenhengen mellom en god relasjon og differensiert og tilpasset undervisning med muligheten for å oppleve mestring. I den gode elev-lærer relasjonen kjenner læreren elevene godt, både faglig og sosialt, og evner å tilpasse undervisningen den enkeltes forutsetninger. Et godt tilpasset opplæringstilbud innebærer stor grad av differensiering og variasjon, både når det gjelder innhold og arbeidsmåter, for å kunne nå det mangfoldet elevene representerer. Et variert opplæringstilbud gir den enkelte elev mulighet til å få vist sine ferdigheter og sitt potensiale noe som kan medføre økt opplevelse av mestring.

En god relasjon etableres når læreren engasjerer seg i elevene både faglig, sosialt og emosjonelt. Både instrumentell støtte, emosjonell støtte og autonomistøtte blir fremhevet som viktige faktorer når det gjelder kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev.

De temaer som oppstod i denne undersøkelsen, når elevene beskriver hva som kjennetegner en godt elev- lærer relasjon, hva som fremmer den og hvilken virkning den har for trivsel og læring, berører i stor grad ingrediensene som inngår både i det Schibbye kaller *den anerkjennende væremåten* og Befrings *Den forløsende pedagogikken*.

## **5.2 Studiens begrensninger og implikasjoner**

En begrensning med denne studien er antall informanter. Utvalget er heller ikke trukket tilfeldig, og fire elever fra en klasse på en skole, gir ikke mulighet for å generalisere til en større populasjon. Hensikten med denne studien har heller ikke vært å produsere generaliserbar kunnskap, noe jeg har redegjort for under kapittel 3.4

Jeg valgte gruppeintervju, med intensjonen om å generere et frodig datamateriale.

Gruppeintervjuet fungerte etter intensjonen. Det ble et aktivt diskusjonsforum, hvor deltageren kommenterte og supplerte hverandres utsagn. Begrensningene ved bruk av en slik

metode kan være at hver deltager får begrenset taletid, og muligheten for å gå i dybden på de ulike deltagerens utsagn begrenses også. Hver av deltakerne brakte mange interessante temaer på banen, men ikke alle disse kunne følges opp.

I arbeidet med oppgaven har jeg betraktet, analysert og tolket materialet gjennom å ta på noen ”teoretiske briller”. Det eksisterer også andre perspektiver og teorier jeg kunne anvendt for å se på elevers opplevelse av god elev-lærer relasjon. Noen av disse ble nevnt innledningsvis i kapittel 2. De perspektivene jeg har valgt og de avgrensningen jeg har foretatt i utarbeidelsen av forskningsspørsmålene, kan også betraktes som en av studiens begrensninger. Jeg har valgt ut hvilke uttalelser og tema som skal presenteres, noe som innebærer at mange andre ble utelatt. Dette ble gjort på grunn av de føringer som forelå for oppgaven (tidsramme og maksimum antall sider), og jeg kunne av den grunn ikke undersøke alt som virket interessant. I tillegg kan det faktum at datamaterialet er blitt mediert gjennom meg, betraktes som en begrensning. I kapittel 3.4 Reliabilitet og validitet har jeg forsøkt å vise hvilke grep jeg har tatt for å redusere betydningen av at jeg kan ansees som studiens hovedinstrument.

Styringsdokumenter for ny lærerutdanning vektlegger at lærerstudenters relasjonelle og sosiale kompetanse skal styrkes (Kunnskapsdepartementet, 2009a, s. 21, 2010, s. 16). Konkret kunnskap om hvordan man kan utvikle god relasjon til elevene, er etterspurt. Ved å spørre eleven selv om hva som kjennetegner god elev-lærer relasjon og hva som fremmer en slik relasjon, genereres viktig kunnskap. Denne studien er ment som et bidrag i denne sammenheng. Elevenes opplevelser, tanker og meninger om dette temaet er vesentlig. Det er deres skolehverdag, liv, utvikling, læring, trivsel og psykiske helse det handler om. I likhet med tidligere forskning som er presentert, gir elevene i denne undersøkelsen uttrykk for viktigheten av god elev-lærer relasjon. Dataene indikerer at for å inngå i en utviklingsstøttende relasjon til sine elever, må læreren være til stede som hele mennesker og inngå i en subjekt-subjekt relasjon med elevene. Det er det menneskelige møtet som blir vektlagt, og i dette møtet må det være rom å dele opplevelser i et intersubjektivt fellesskap.

En mulig implikasjon av denne undersøkelsen kan være at elevenes tanker og meninger om hva som preger en god relasjon og hva bidrar til å skape den, kan få innvirkning på den pedagogiske praksisen i skolen. I den forbindelse vil jeg nevne at betingelsen for at jeg fikk

gjennomføre undersøkelsen ved den aktuelle skolen, var at resultatene fra undersøkelsen blir presentert for lærere og ledelse, som et ledd i deres pågående arbeid med læringsmiljøet. Lærerne er interessert i å høre hva elevene har og si om temaet og slik sett kan det sies at studien får helt konkrete praktiske implikasjoner.

Dataene indikerer at det personlige nærværet i relasjonen er av stor betydning. Det kunne vært interessant å se nærmere på hvorfor dette er så viktig. Hvis jeg skulle gått videre på dette temaet ville jeg ha gjennomført flere intervjuer ved flere ulike skoler. Det kunne vært interessant å intervjuet både elever og lærer og sammenliknet deres beskrivelser.

# Litteraturliste

- Ainsworth, M. (1973). The development of infant- mother attachment. I B. R. Caldwell, *Review of child development research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aasen, A., Drugli, M., Nordahl, T., Myhr, L., & Mælan, E. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse*. Hentet fra Udir.no: <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/relasjonsbasert-klasseledelse-hihm-00000002.pdf>
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke - læring om seg selv og andre. I B. Bae, & J. Waastad, *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner* (ss. 33-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærere og barn. *Barn*, 1, 9-28.
- Bae, B. (1995). Voksenes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I D. Skram, *Det beste fra barnehage og skole* (ss. 129-148). Oslo: Tano.
- Bae, B., & Waastad, J. (1992). Erkjennelse og anerkjennelse - en introduksjon. I B. Bae, & J. Waastad, *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner* (ss. 9-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.
- Blaikie, N. (2007). *Approaches to Social Enquire*. Cambridge: Polity Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol 2: Separation*. New York: Basic Books.
- Brandth, B. (1998). Gruppeintervju:perspektiv, relasjoner og kontekst. I R. & Kalleberg, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (ss. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., & Thuen, E. (1999). *Læringsmiljø og konsetrasjon*. Stavanger: SAF.

- Bru, E., Stornes, T., & Munthe, E. (2010). Studentns' perceptions of teacher support across transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 6 (54), 519-533.
- Buber, M. (2003). *Jeg og Du*. Oslo: Den norske bokklubb.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (Vol. 2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. (2003). *Med åpne øyne: observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in Social Research*. London & New York: Routledge.
- Deci, E., & Ryan, R. (. (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: Univeristy of Rochester Press.
- Drugli, M. (2012). *Relasjon lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Drugli, M., & Nordahl, T. (2011). Læreren og eleven. I S. Lillejord, T. Mager, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (ss. 137-173). Bergen: Fagbokforlaget.
- Duesund, L. (2014). Uro i skolen. I J. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 568-579). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Duesund, L., & Skårderud, F. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift. Uro i skolen*, 3.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science: a Multicultural Approach*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Federici, R., & Skaalvik, E. (2013). Lærer-elev-relasjonen. *Bedre skole*, 1, 58-63.
- Fjell, K., & Olaussen, B. (2012). Utvikling av lærer-elev relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2 (6), 9-31.
- Fog, J. (2001). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag.

- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in childrens` academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology* , 1, 148-162.
- Gadamer, H. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Gall, M., Gall, J. P., & Borg, W. (2007). *Educational Research. An Introduction*. Boston: Pearson.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationship and trajectory of children`s school outcome throug eight grade. *Child Development* , 72, 625-638.
- Haarklou, J. (2016). *Skjønn meg, ikke oppdra meg*. Hentet 5 20, 2016 fra [www.haarklou.no](http://www.haarklou.no): <http://www.haarklou.no/media.php?file=87>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hughes, J. (2012). Teacher-students relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development* . , 14, 319-327.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging students in learning activities: It is not support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational and Psychology* , 02 (3), 588-600.
- Juhl, O. *Relationer mellem lærer og elever 2009. En undersøgelse i 7.klasse*. Dansk Center for Undervisningsmiljø og Børneråd.
- Kinge , E. (2012). *Barnesamtaler. Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kinge, E. (2014). *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse. Om foreldresamarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research. Introducing focus groups. *BMJ* , 29, 299-302.
- Krueger, R. (1998). *Moderating Focus Groups*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kunnskapsdepartementet. (2009, 2 6). *St.meld.nr 11 (2008-2009) Læreren Rollen utdanningen*. Hentet 5 22, 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2011, 4 29). *www.regjeringen.no*eld.St. 22 (2010-2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

LaPointe, J., Legault, F., & Batiste, S. (2005). Teacher interpersonal behavior and adolescents motivation in mathematics: A comparison of learning disabled, average, and talented students. *International Journal of Educational Research* , 43, 39-54.

Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund, *Innføring i forskningsmetodologi* (ss. 79-121). Oslo: Unipub AS.

Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educationl Review* , 32, 279-300.

Møller, L. (2009). *Anerkendelse i praksis. Om utviklingsstøttende relationer*. København: Akademisk Forlag.

Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no):

<https://www.etikkom.no/fbib/ressurser/referanser/nesh-2006/>

Nordahl, T. (2010). Eleven som aktør. I T. Manger, S. Lillejordet, & T. Helland, *Livet i skolen 1* (ss. 59-86). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdner. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassing i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA Rapport 11/00.

Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Nordenbro, S., Larsen, M., Tiftcki, N., Wendt, R., & Ødegaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Danske Clearinghouse for Utdannelsesforskning.



Norges Lover. (u.d.). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 5 20, 2016 fra Lovdata:  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17/61?q=opplæringsloven#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17/61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_2)

Pianta, R., & Hamre, B. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Direction for Youth Development*, 121, 33-46.

Pianta, R., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2002). How school can do better: Fostering stronger connections between students and teachers. *New Directions for Youth Development*, 93-107.

Pianta, R., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. I W. Reynolds, & G. W. Miller, *Handbook of Psychology, Educational psychology* (Vol. 7, ss. 199-234). New York: Wiley.

Polit, D., & Beck, C. (2008). *Nursing Research: Generating and assessing evidence for nursing practice*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Røkenes, O., & Hanssen, P. (2012). *Bære eller bryte - Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Richie, T. (2006). Om anerkendelse og læring. I T. Richie, *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring* (ss. 91-114). Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.

Rogers, C. (1990). Client-Centered Therapy. I I. Kirschenbaum, & V. Henderson, *Carl Rogers: Dialogues* (ss. 9-41). London: Constable.

Rogers, C. (1962, Desember). Learning to be free (part two). *Pastoral Psychology*, 43-51.

Rogers, C. (1962). The Interpersonal Relationship: The core of Guidance. *Harvard educational Review*, 32, 89-103.

Rogers, C. (1989). The Interpersonal Relationship in Facilitation of Learning. I H. Kirschenbaum, & V. Henderson, *The Carl Rogers Reader* (ss. 304-323). Houghton Mifflin.

Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (2000). Longitudinal relations, patterns and prediction by experience in middle school. *Development in Psychopathology*, 10, 321-352.

- Sabol, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14, 213-231.
- Schibbye, A. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schuengel, C. (2012). Teacher-student relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, 14, 329-336.
- Schultz, P. (2006). Den relationsorienterede lærer. I T. Richie, *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring*. (ss. 7-23). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Smidt, S. (2006). Lærerrollen og relationernes betydning for elevernes lærepocesser. I T. Richie, *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring*. (ss. 7-23). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Stern, D. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (Vol. 1). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Utdanningdirektoratet. (2012, 06 18). *Støttende relasjoner*. Hentet fra [www.udir.no](http://www.udir.no): <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Stottende-relasjoner/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. London: Faber and Faber.
- Wormnæs, O. (2014). *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. Oslo: Cappelen.
- Yin, R. (2011). *Qualitative Research from start to finish*. New York: The Guildford Press.
- Zullig, K., Huebner, E., & Patton, J. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in Schools*, 48.

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## **Etablering av kontakt med informantene**

- Fortelle kort om meg selv og intervjuet.
- Praktisk informasjon og formålet med intervjuet og tiden vi skal bruke.
- Fortelle at jeg tar opptak av intervjuet og grunnen til det, og at informanten kan avbryte opptaket.
- Nevne det viktigste om konfidensialitet, og forsikre informantene om ingen svar er riktige eller feil.
- Fortelle at informantene kan la være å svare på spørsmål eller trekke seg hvis han/hun ønsker det.

## **Forskningsspørsmål:**

### **1. Hva kjennetegner en god elev-lærer relasjon?**

#### **Intervjuspørsmål:**

- Tenk på en lærer som du/dere opplever at dere har eller har hatt et godt forhold til. Kan dere beskrive hvordan forholdet til denne læreren er/var?
- Hvilke kjennetegn har et godt forhold mellom elev-lærer?

#### Spesifiserende og utdypende spørsmål -oppfølgingsspørsmål

- Hva vil det si å bli sett av læreren?
- Hva må til for at dere føler dere sett av læreren?
- Hvordan merker dere at en lærer trives sammen med elevene?
- Hvordan merker dere at en lærer er interessert i elevene?
- Hvordan merker dere at en lærer liker eller misliker en elev?

**Vi har nå snakket om hva som kjennetegner en god relasjon mellom elev og lærer. Nå vil jeg gjerne høre hva dere tenker at en lærer kan gjøre for å etablere og opprettholde et godt forhold til elevene.**

## **Forskningsspørsmål:**

### **2. Hva kan en lærer gjøre for å fremme god elev-lærer relasjon?**

#### **Intervjuspørsmål:**

- Hva kan en lærer gjøre for å skape et godt forhold til elevene?
- Hva opplever dere er de viktigste egenskapene en lærer må ha for å oppnå god kontakt med elevene?
- Hva karakteriserer en støttende lærer?

Spesifiserende og utdypende spørsmål

- Hvordan kan en lærer vise omsorg og støtte?
- På hvilken måte kan en lærer vise at han/hun respekterer elevene?
- Hvordan kan en lærer vise interesse for elevene?
- På hvilken måte kan en lærer vise tillit til elevene?

**Til slutt i denne samtalen vil jeg spørre dere om hvilken betydning en god relasjon til læreren har for dere som elever.**

**Forskningsspørsmål:**

**3. På hvilken måte påvirker god elev-lærer relasjon elevenes trivsel og læringslyst?**

**Intervjuspørsmål:**

- Hvorfor er det viktig å ha et godt forhold til læreren?
- Hvordan virker elev-lærer relasjonen inn på din /deres trivsel?
- Hvordan virker forholdet til læreren inn på din/deres lyst til å lære?

# Vedlegg 2: Informasjonsskriv

**Til foresatte og elever på 10. trinn**

**Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet**

*”Elev-lærer relasjonen”*

## **Bakgrunn og formål**

Prosjektet er en masterstudie, ved Institutt for spesialpedagogikk Universitet i Oslo. Studiens formål er å undersøke elevers opplevelse av hva som kjennetegner en god elev-lærer relasjon og på hvilken måte denne opplevelsen påvirker elevenes trivsel og læringslyst.

Skolen, hvor utvalget rekrutteres, har blitt valgt i samråd med Læringsmiljøteamet i Oslo. Datamaterialet vil bli samlet inn gjennom et gruppeintervju.

## **Hva innebærer deltagelse i studien?**

Deltagelse i denne undersøkelsen innebærer å være med på et gruppeintervju bestående av fire elever. Rektor vil motta intervjuguide (spørsmålene) på forhånd. Intervjuet vil vare inntil 45 minutter og det vil bli tatt opp på lydband. Notater vil også bli foretatt underveis i intervjuet. Intervjuene vil bli gjennomført på dagtid i skoletiden på x-skole.

## **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være studenten og veileder som har tilgang til personopplysninger og opptak. Opptakene og informasjonen vil lagres på privat pc med brukernavn og passord. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2016. Datamaterialet vil anonymiseres ved prosjektslutt og lydopptak slettet.

## **Frivillig deltagelse**

Det er frivillig å delta i intervjuet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Marianne Lund Vik, 41376230, e-post: marluvik@gmail.no

Kontaktinformasjon veileder:

Liv Duesund

Sem Sælandsvei 7

Helga Engs hus 4.etasje

0371 Oslo

Telefon : +47 414 97 909

e-post: liv.duesund@isp.uio.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

# Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

## Samtykke til deltakelse i studien

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

og tillater at.....deltar i studien.

.....

foresatt

elev

Dato

# Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Liv Duesund  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 27.01.2016

Vår ref: 46169 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46169	<i>Elev-lærer relasjonen i ungdomsskolen. En kvalitativ studie av hva som kjennetegner elevers opplevelse av den gode elev-lærer relasjonen og på hvilken måte denne opplevelsen påvirker deres trivsel og læringslyst</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Liv Duesund
Student	Marianne Lund Vik

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uiso.no](mailto:nsd@uiso.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyre.swaral@svt.ntnu.no](mailto:kyre.swaral@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [rednaa@svt.no](mailto:rednaa@svt.no)



Her kan du skrive

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 46169

Ifølge meldeskjema vil utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Mottatt informasjonsskriv er godt utformet.

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

Forventet prosjektslutt er 01.06.2016. Ifølge meldeskjema skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

