

Mona Risnes

## Relasjonens betydning for læring

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Veileder: Tone Brendløkken og Ola Harstad

Mai 2019



Mona Risnes

# Relasjonens betydning for læring

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn  
Veileder: Tone Brendløkken og Ola Harstad  
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning





# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Norsk sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>English summary</b> .....	<b>3</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>4</b>
1.1 Problemstilling og avgrensning .....	4
1.2 Begrepsdefinisjon: God relasjon .....	5
1.3 Begrepsdefinisjon: Læring .....	5
1.4 Oppgavens oppbygning .....	6
<b>2.0 Metode</b> .....	<b>7</b>
2.1 Beskrivelse dokumentanalyse.....	7
2.2 Valg av forskningsmetode.....	7
2.3 Datainnsamlingsmetode .....	8
2.4 Fordeler og ulemper.....	8
2.5 Reliabilitet og validitet.....	9
<b>3.0 Teori</b> .....	<b>11</b>
3.1 Trygghet.....	11
3.2 Amygdala og den høyre prefrontale hjernebarken.....	12
3.3 Dialog versus monolog.....	12
3.4 Emosjonell støtte og faglig støtte.....	13
3.5 Holdninger til faget.....	13
3.6 Signaler som sendes ut.....	14
3.7 Problematferd .....	14
3.8 Hvorfor akkurat disse?.....	15
<b>4.0 Analyse og drøfting</b> .....	<b>16</b>
4.1 Bø & Hovdenak (2011).....	16
4.2 Nordahl (2000) .....	19
4.3 Sørli & Nordahl (1998); Nordahl (2000) .....	20
4.4 Å så da?.....	23
<b>5.0 Avslutning og videre tanker</b> .....	<b>25</b>
<b>Litteraturliste:</b> .....	<b>27</b>

## **Forord**

Denne oppgaven ser jeg på som et symbol om at jeg nå er ferdig med tre fine år på lærerutdanningen, og er et steg nærmere lærertilværelsen. Gjennom det arbeidet som denne bacheloroppgaven har gitt meg, har jeg fått utfordret meg på flere områder som jeg vil dra nytte av i min kommende karriere som grunnskolelærer.

Oppturene og nedturene som jeg har hatt gjennom dette arbeidet har gitt meg utfordringer som har vært med å utvikle meg og mine tanker omkring viktige tema. Dette vil jeg ta med meg i utøvelsen av læreryrket. Å skrive en bacheloroppgave har for meg vært en veldig innholdsrik prosess, og jeg er veldig takknemlig for alle utfordringer jeg har fått, da dette har vært med på å utvikle meg både personlig og faglig.

Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere Tone Brendløkken og Ola Harstad, som har utfordret meg i min skriving og mine tankeprosesser, og ikke minst gitt meg god støtte og veiledning. Dere har vært med å forme denne oppgaven til det den er. I tillegg vil jeg takke min mor og far, og mine medstudenter for konstruktive tilbakemeldinger og gode diskusjoner. Dere alle har vært gode støttespillere.

Mai 2019, Trondheim

Mona Risnes

## Norsk sammendrag

Denne oppgaven har som fokus å se på relasjonens betydning for læring, og da med tanke på relasjon mellom lærer-elev. Problemstillingen er: *hvordan kan god relasjon mellom lærer-elev påvirke elevenes mulighet for læring, og hvilke syn har noen fagfolk på denne sammenhengen?* Som problemstillingen sier, vil mitt utgangspunkt og min empiri være ulike fagfolk sin forskning og deres syn på om lærer-elev relasjon kan påvirke elevens mulighet for læring.

Metoden jeg har valgt er dokumentanalyse av tidligere forskninger: en artikkel (Bø & Hovdenak, 2011), en doktoravhandling (Nordahl, 2000) og en forskningsrapport (Sørli & Nordahl, 1998). Disse forskningene vil jeg drøfte opp mot teori og faktorer som omhandler blant annet trygghet, dialog, emosjonell- og faglig støtte, signaler som sendes ut og tolkes m.m. Forskningene tar for seg ulike faktorer, som de bruker i sin tilnærming om å si noe om hvordan lærer-elev relasjon kan påvirke muligheter for læring. Disse faktorene er: holdninger til faget (Bø & Hovdenak, 2011), elev-elev relasjon (Nordahl, 2000) og problematferd (Sørli & Nordahl, 1998).

Viktigheten av god lærer-elev relasjon kommer tydelig frem i alle tre forskningene, og ut i fra disse forskningene har jeg ved hjelp av teori, analyse og drøfting kommet frem til at en god lærer-elev relasjon kan fremme mulighetene for elevers læring når det kommer til å kunne påvirke de tre ovennevnte faktorene. Denne konklusjonen er basert på de tre ovennevnte forskningene, og inkluderer bare disse forskernes syn på hvordan de tre faktorene kan påvirke muligheter for læring. Andre forskere kan dermed ha et annet resultat.

## English summary

The focus in this task is to look at the importance of the relationship between teacher-student, in terms of learning. The research question for this task is: *How can a good relationship between teacher-student influence the students opportunity for learning, and what views do some professionals have in this context?* My main focus and my empirical research will thus be what view some professional have expressed in their thesis.

The method I have chosen for this task, is a document analysis of previous research: an article (Bø & Hovdenak, 2011), a thesis (Nordahl, 2000) and a research report (Sørлие & Nordahl, 1998). I will discuss these researches against theory and factors that addresses themes like safety in the classroom, dialogue, emotional- and professional support, signals that sends out and interpreted, etc. My three researches addresses different factors in their thesis, as an approach to say something about how teacher-student relationship can influence learning opportunities. These factors are: attitudes to the subject (Bø & Hovdenak, 2011), student-student relationship (Nordahl, 2000) and problem behavior (Sørлие & Nordahl, 1998).

The importance of good teacher-student relationship is evident in all three researches. Based on these researches, I have come to the conclusion that a good teacher-student relationship can promote the opportunities for student learning, when it comes to influence the three factors mentioned above. This conclusion is based on the three above-mentioned research, and includes only those researchers' views and findings on how the three factors can influence learning opportunities. Other researchers may thus have a different result.



## 1.0 Innledning

Temaet for denne oppgaven er relasjon og læring. Med relasjon og læring som de to hovedstikkordene, har jeg valgt å også fokusere på andre stikkord, slik som bl.a. trygghet, holdninger og problematferd som skal være til hjelp for å gi meg svar på problemstillingen.

Dette temaet er aktuelt å undersøke fordi jeg mener relasjon i skolehverdagen ikke er til å unngå, uansett om det er en dårlig eller god relasjon. Individ møter individ, og relasjoner vil på en naturlig måte oppstå. Et enkelt søkefelt på internett kan gi meg mange skrevne artikler og meninger om at relasjoner er avgjørende for læring, men på hvilken måte? Det er jeg interessert i å undersøke nærmere! Målet og drivkraften bak denne oppgaven har derfor vært min nysgjerrighet på hvordan relasjon kan være en faktor når det kommer til læring. Dette velger jeg å se ut i fra noen fagfolk sitt syn.

### 1.1 Problemstilling og avgrensning

Min problemstilling i denne oppgaven er som følger:

*Hvordan kan god relasjon mellom lærer-elev påvirke elevenes mulighet for læring, og hvilke syn har noen fagfolk på denne sammenhengen?*

Fokuset i denne oppgaven er å se på forskjellige forskninger, og undersøke hvilke syn noen fagfolk har på hvordan lærer-elev relasjon får en viktig rolle når det gjelder muligheter for læring. Jeg vil avgrense oppgaven til å se på forskernes syn i forhold til problemstillingen og temaet. I tillegg vil jeg se på hvordan forskerne ser på ulike faktorer som kan ha betydning i forhold til muligheter for læring. Avgrensningen er også gjort med tanke på hvilke faktorer jeg tenker kan ha en betydelig rolle for hvor gode muligheter elever har for å lære. Trygghet og dialog mellom lærer og elev, samt holdninger til faget tenker jeg kan påvirke elevens faglige innsats. Problematferd og dårlig elev-elev relasjon er også faktorer jeg tenker kan være forstyrrende for læringen. I tillegg til det nevnte, er det teori og faktorer som også er relevante å trekke inn, slik som kommunikasjon og motivasjonsteori, men som jeg velger å ikke gå inn på, pga. at jeg ønsker en annen vinkling på oppgaven i tillegg til plassmangel.

Selv om det i dette forskningsfeltet er en enighet om at relasjon mellom lærer-elev har en betydning for læring, ønsker jeg likevel å undersøke hvilke faktorer der relasjon kan ha betydning for læring. Faktorene som jeg undersøker er: 1. hvordan relasjon kan påvirke elevens holdninger til faget og hvordan deres muligheter da kan bli bedre eller mer utfordrende, 2. hvordan relasjon mellom lærer-elev kan påvirke elev-elev relasjon og hva dette kan gjøre med tryggheten i klasserommet, og 3.

hvordan problematferd henger sammen med lærer-elev relasjon og hvilke utfordringer problematferd kan gi i forhold til læring. Dette er bare noen av de flere faktorene jeg tenker kan ha betydning for læring. Det er viktig å ha med seg i denne forskningen at mitt utvalg av forskning og tema, er gjort med tanke på et lite utvalg av faktorer jeg tenker kan ha betydning for læring. Når jeg da til slutt i denne oppgaven vil forsøke å konkludere med et svar, vil dette kun være med tanke på forskningene og synet til noen fagfolk, og de faktorene de undersøker.

## **1.2 Begrepsdefinisjon: God relasjon**

I denne oppgaven vil det være sentralt å komme med en definisjon på hva jeg mener med begrepet *god relasjon*. Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk beskriver utvikling av relasjon som en interaksjon mellom to eller flere individer som deler noe felles, og hvor tillitt, anerkjennelse og genuin interesse for andre, er sentrale element i utviklingen (Skrøvset, m.fl., 2017, s. 28). Nordahl beskriver relasjoner som forbindelser mellom mennesker, og i denne sammenhengen sosiale forhold som har oppstått mellom elev og lærer (Nordahl, 2000, s. 226). Dersom vi snakker om begrepet *god relasjon* kan vi trekke Nordahl's forklaring noe videre til at de sosiale forholdene som er å finne mellom individene, betraktes som solide og/eller trygge.

Gustafson og Sevje diskuterer i sin litteratur relasjoner innad i skolesystemet, og kommer med følgende definisjon på god relasjon; «God relasjon handler om i hvilken grad vi er i stand til å møte andre mennesker med respekt og anerkjennelse, slik at de føler seg sett, hørt og forstått.» (Gustafson & Sevje, 2015, s. 10). God relasjon kan også beskrives som et komplementært forhold som ikke nødvendigvis betyr harmoni, men som tåler konflikter og brytninger (Sollesnes, 2004, s. 6).

Tillitt, anerkjennelse, respekt og genuin interesse (Skrøvset m.fl., 2017; Gustafson & Sevje, 2015; Nordahl, 2000) er stikkord som går igjen i de fleste beskrivelsene om begrepet *relasjon* eller *god relasjon*. Når jeg i denne oppgaven bruker betegnelsen «gode relasjoner» vil det være med disse forklaringene jeg går ut i fra.

## **1.3 Begrepsdefinisjon: Læring**

Det vil også være sentralt å vise til en forklaring på hva jeg tenker med begrepet *læring*, når jeg i problemstillingen snakker om å «påvirke elevens mulighet for læring». Utdanningsdirektoratet (2018) beskriver i ny overordnet del av læreplanverket faglig læring som en stor del av både dannelses- og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen. Det utdypes om hvordan lærere og skolen skal legge til rette for at elever skal kunne tilegne seg verdier og kompetanse. «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente

sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 11).

Utdanningsdirektoratet trekker også frem hvordan faglig- og sosial læring ikke kan ses på som to uavhengige læringsprosesser, da mye av den faglige læringen skjer innenfor sosiale rammer. Faglig- og sosial læring er noe som utvikler seg sammen (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 10). Når jeg i problemstillingen har fokus på *muligheter for læring*, har jeg likevel valgt å avgrense meg ved å kun se på den faglige læringen som skjer i og utenfor klasserommet.

#### **1.4 Oppgavens oppbygning**

I denne oppgaven har jeg valgt en disposisjon med innledning, metode, teori, analyse og drøfting etterfulgt av avslutning og videre tanker. Jeg har valgt å ha metodekapitlet før teorikapitlet pga. at jeg ser det hensiktsmessig å forklare min fremgangsmåte og begrunne valg av metode, før jeg starter på teori, analyse og drøfting. Analysen består av tre hovedfunn, som er kategorisert med underoverskrifter. Drøftingen har jeg valgt å flette naturlig inn under analysen, da jeg tenker det skaper bedre sammenheng og flyt mellom analyse og drøfting. I analyse- og drøftingskapitlet vil jeg trekke teori opp mot empiri, der empirien består av en artikkel (Bø & Hovdenak, 2011), en avhandling (Nordahl, 2000) og en rapport (Sørli & Nordahl, 1998). Med dette vil jeg prøve å besvare problemstillingen på best mulig måte.

## 2.0 Metode

### 2.1 Beskrivelse dokumentanalyse

Jeg har i denne oppgaven valgt dokumentanalyse av tidligere forskning, som min empiri. Christoffersen & Johannessen (2012) utdyper hvordan ordet *dokument* kan brukes til å beskrive mulige skriftkilder som forskeren vurderer som relevant for sin forskning. Dette kan være alt fra brev, blogginnlegg og dagbøker til møtereførelser, stortingsmeldinger og forskningsrapporter. Det sentrale i dokumentanalyse, som er i likhet med andre metoder, er å se det i en sammenheng som vil være med å besvare problemstilling. En viktig del av dokumentanalyse går dermed ut på å vurdere kvaliteten på oppgaven og som sagt, vurdere kvaliteten i forhold til det som vil være relevant for min oppgave. I denne oppgaven vil Bø & Hovdenak (2011), Nordahl (2000) og Sørli & Nordahl (1998) være min kilde til forskningen, og stå alene som empiri.

### 2.2 Valg av forskningsmetode

Jeg har bevisst valgt å bruke tidligere forskning som tar i bruk ulike vitenskapelig metoder, nemlig med tanke på å få både bredde og dybde i undersøkelsen. Med ulike vitenskapelige metoder mener jeg da både kvalitative og kvantitative metoder. Forskningen (Bø & Hovdenak, 2011; Nordahl, 2000; Sørli & Nordahl, 1998) som jeg har valgt å bruke tar også i bruk litt ulike vinklinger på et tema som de alle har til felles. Bø & Hovdenak (2011) tar utgangspunkt i elevens opplevelse av relasjon mellom lærer-elev, og hvordan eleven kan mene det er med å påvirke deres holdninger til faget. Nordahl (2000) tar ikke for seg undersøkelser sett fra elevens side, men fra et mer overordnet metaperspektiv der de undersøker hvordan elev-lærer relasjonen er med å påvirke elev-elev relasjonen i klasserommet og betydningen det kan få for læringsmiljøet i klassen. Sørli & Nordahl (1998) har over et mer langvarig prosjekt på fire år, brukt kartleggingsundersøkelser som grunnlaget for rapporten, og har blant annet sett på hvordan det er en korrelasjon mellom problematferd og relasjon mellom elev-lærer. I prosjektet har både elever, lærere og skoleledelse vært delaktige informanter.

De ovennevnte forskningene har «relasjon mellom lærer-elev» som felles stikkord. Min problemstilling har som mål å se på ulike fagfolk sitt syn på hvordan relasjon kan være med å fremme muligheter for læring, og forskerne undersøker dette ved hjelp av tre ulike faktorer der hver forskning tar for seg en faktor. Disse faktorene er som tidligere nevnt: holdninger til faget, sammenhengen mellom elev-elev og lærer-elev relasjon og problematferd og læring.

### **2.3 Datainnsamlingsmetode**

Som tidligere nevnt er relasjoner et tema som vi ikke kommer foruten, og er da svært aktuelt når det kommer til skole og læring. Dette betyr også at tidligere- og nåværende filosofer, teoretikere og forskere har funnet kjærligheten for temaet relasjoner i skolen, og gjort dette til et veldig omtalt tema som det er gjort mye forskning omkring. Jeg har brukt tidligere pensumlitteratur på lærerutdanningen ved NTNU og deres bibliotek (oria.no) og i tillegg benyttet meg av bøker og artikler som folkebiblioteket har tilgang til. I tillegg har min forkjærlighet for lesing og min naturlige nysgjerrighet til å tilegne meg ny kunnskap, gjort at jeg har kjennskap til sentrale forskere som er relevant i min forskning. Problemet har med andre ord ikke ligget i det å finne relevante funn, men heller i det å kunne sortere ut og prioritere de funnene jeg mener vil besvare min problemstilling, på best måte i lys av teorien jeg har valgt.

Det er viktig å huske på at valg av strategi kan være avgjørende for utfallet av forskningen. De strategiene jeg har brukt for å finne relevante dokumenter, kan være strategier som utelater forskning og/eller teori som ville vært mer relevant eller gitt andre svar på problemstillingen. Siden jeg i stor grad har brukt folkebibliotekets og NTNUs database, kan det være forskning eller teori gjort i andre land som folkebiblioteket og NTNU ikke har tilgang til, eller som jeg har måtte valgt å legge til side da det kanskje står på et språk som gjør det vanskelig for meg å forstå. Det kan derfor være forskning gjort i andre land, som har gjort seg andre erfaringer på temaet/lignende problemstillinger, og har et annet utfall enn hva denne oppgaven har.

### **2.4 Fordeler og ulemper**

En fordel med mitt valg av en forskningsbasert metode er at jeg i denne forskningen får en type metaanalyse av hva Bø & Hovdenak (2011), Nordahl (2000) og Sørli & Nordahl (1998) har forsket på. Jeg får dermed muligheten til å se forskningene i sammenheng med min problemstilling, hvor jeg kan si noe om relasjonens betydning når det kommer til læring. De ovennevnte forskningene har brukt ulike måter i sin innsamling av data og er med å prege validiteten i min forskning, noe jeg vil komme tilbake til. I tillegg er det et viktig poeng at dersom jeg hadde ville hatt den type bredde med ulike metoder som min egen forskning, hadde det betydd et mye større tidsaspekt enn hva en bacheloroppgave er satt til. For meg å kunne undersøke og analysere tidligere forskning er med på å gjøre meg mer faglig kompetent på området forskningene undersøker, og gjør at jeg får dratt inn mye større, og flere funn enn det jeg hadde klart dersom jeg skulle samlet inn data selv og brukt noe annet enn forskningsanalyse.

En ulempe med å velge tidligere forskning som metode og ikke f.eks. kvalitativt metode er at jeg gjennom sistnevnte kanskje hadde fått et mer realistisk svar på hvordan informantene i dag opplever hvordan relasjon er med på å påvirke mulighetene for læring. Det hadde trolig gjort at jeg hadde fått et bredere innblikk i hvordan relasjon i praksis påvirker læringen, og om hvorvidt lærere og elever opplever dette som av stor betydning. Pga. tidsmessige årsaker har jeg vært nødt til å velge dette bort og heller ha fokus på analyse og drøfting av tidligere forskning. Jeg mener at også denne metoden gjenspeiler på en god måte hvilke erfaringer som er gjort i forhold til min problemstilling. I tillegg er det av betydning å tenke over den tidsmessige rammen forskningene har blitt gjennomført i. Forskningene jeg har valgt å bruke er henholdsvis forskning som er gjort i nyere tid. Likevel kan det tenkes at forskning gjort i dag ville fått et annet resultat med tanke på at tiden og samfunnet stadig er i endring. Dette er en av ulempene ved å bruke tidligere forskning, kontra å samle sammen egen data. Samtidig tenker jeg at relasjon i lærings- og skolesammenheng har en så stor betydning at jeg velger å tenke at det alltid vil ha en viktig rolle i læringssammenhenger.

## **2.5 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet og validitet er fundamentale spørsmål å stille seg i forskningssammenheng. Reliabilitet kan oversettes på engelsk til *reliability*, og betyr pålitelighet. Dette innebærer vurderingen av hvor pålitelig et resultatet er; vil vi oppnå det samme resultatet dersom vi kjører undersøkelsen en gang til, eller var dette et engangstilfellet? (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Jeg vurderer at denne oppgaven innehar en viss form av reliabilitet. Med tanke på at temaet jeg undersøker er et område som det er blitt gjort mye forskning på, har jeg vært nødt til å gjøre et utvalg og undersøkt reliabiliteten i hver forskning og videre sett på hvordan de sammen kan skape reliabilitet i min oppgave. Forskerne som jeg har valgt å trekke frem i denne oppgaven har forsket på samme tema; relasjoner, men med ulike vinklinger (holdninger til faget, elev-elev og elev-lærer relasjon og problematferd). Likevel har Bø & Hovdenak (2011), Nordahl (2000), Sørli & Nordahl (1998) kommet frem til mye av det samme resultatet, at relasjon har betydning for læring, noe som vil være med på å gi reliabilitet i denne oppgaven. Dette er likevel bare tre forskninger sine funn og noen forskeres syn, noe som betyr at et annet resultat kan forekomme hos andre forskere.

Validitet kan oversettes til det engelske ordet *validity*, som betyr gyldighet. Christoffersen & Johannessen (2012) forklarer hvordan det i forskning blir forsøkt å finne svar på noe i virkeligheten. Data er likevel ikke en del av selve virkeligheten, men heller et forsøk på å gjengi den på best mulig måte. Validitet betyr dermed; hvor godt de samlede dataene representerer dette fenomenet.

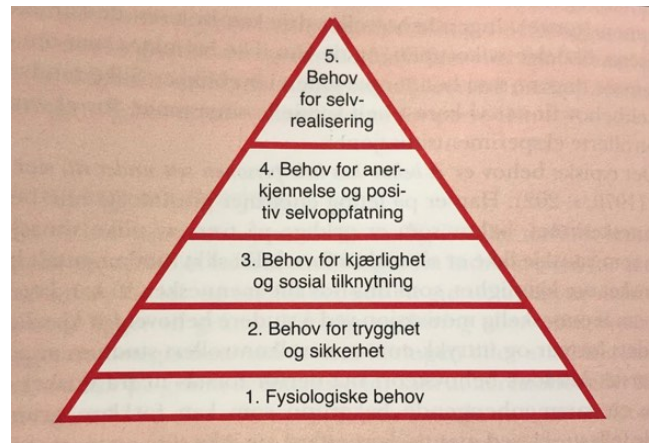
Jeg vurderer denne oppgaven til at den innehar validitet. Dette med bakgrunn av at mine forskningsfunn har brukt et stort utvalg av metoder, både kvalitativt og kvantitativt, der det har vært et stort utvalg av informanter i over lengre tid. Med tanke på at alle forskerne har kommet frem til mye av det samme resultatet, at relasjon har betydning for den faktoren de undersøker, føler jeg meg trygg på å kunne komme frem til en konklusjon i denne oppgaven med en viss validitet. Dette forklarer også Christoffersen & Johannessen (2012) som *face-validity*, som innebærer å bruke sunn fornuft i vurderingen av validitet.

### 3.0 Teori

I dette kapitelet vil jeg introdusere syv ulike teorier/faktorer. Teoriene og faktorene er valgt ut i fra analysematerialet, og vil være teori/faktorer som stiller spørsmål til og som ser analysematerialet fra ulike vinklinger. De syv er: trygghet, amygdala og den høyre prefrontale hjernebarken, dialog versus monolog, holdninger til faget, signaler som sendes ut, problematferd og emosjonell- og faglig støtte.

#### 3.1 Trygghet

Elevens utbytte av læring kan i følge Imsen, (2012) ses på i forhold til menneskelige behov. Abraham Maslow har med sin behovshierarki kommet med en teori der menneskets behov er rangert fra de mest grunnleggende, til de mer sosiologiske. Primærbehovene slik som mat, drikke, trygghet og sikkerhet er plassert nederst som en av de viktigste behovene. Imsen hevder at menneskene alltid vil søke etter å fylle behovene, og når det ene behovet er fylt vil søken etter neste trinn få oppmerksomhet (Imsen, 2012).



Figur 1 (Imsen, 2012, s. 384)

Trygghet og sikkerhet kommer som trinn 2 etter fysiologiske behov, og er et av de grunnleggende behovene. Lengre opp i pyramiden finner vi behovet for kjærlighet og sosial tilknytning, anerkjennelse og positivt selvoppfatning, og på topp finner vi behovet for selvrealisering. Sosial tilknytning til andre i klassen, positiv selvoppfatning og selvrealisering er viktige stikkord for elevers læringskurve, og er høyst avhengig av behovet for trygghet og sikkerhet. Elever som kontinuerlig strever etter å oppnå eller å opprettholde et trygt skolemiljø kan dermed ha vansker med å komme høyere opp i hierarkiet i søken etter nye behov.

Trygghetsbehovet tenker jeg blir viktig for at elever skal kunne ha mulighet til å oppnå noen av de høyere målene i pyramiden, og lærerens rolle blir viktig hvorvidt eleven føler seg trygg eller ei. Motpolen til trygghet tenker jeg kan være bl.a. angst og/eller redsel. I hvor stor grad trygghetsbehovet er dekket til en elev, vil bl.a. kunne gjenspeile seg i elevens atferdsmønster (Slåttøy, 2002, s. 31). Imsen (2012) nevner også hvordan behovet for trygghet innebærer behovet for stabilitet. Dette kan f.eks. være stabilitet i hverdagen, i møte med lærer. At eleven får møte en lærer han/hun har god relasjon til, kan være med på å dekke behovet for trygghet. Stabilitet og trygghet kan f.eks. synliggjøres ved at



læreren møter opp og er til stedet for eleven. Slåttøy (2002) nevner også dette om hvordan lærerens stabilitet og forutsigbarhet blir avgjørende for elevens følelse av trygghet.

### **3.2 Amygdala og den høyre prefrontale hjernebarken**

Amygdala er en del av hjernen og spiller en viktig rolle når det kommer til følelser og hukommelse, og blir ofte kalt «the emotional brain» (Grude, 2013, s. 14). Perry (2001) har forsket på nevro-utvikling og virkningen den har på barn i voldelige oppvekstmiljø, og introduserer amygdala som en viktig rolle når det kommer til i hvor stor grad barn klarer å prosessere, tolke og hvor godt de klarer å håndtere følelsesmessige funksjoner. Hvordan ulike deler av menneskets hjerne fungerer og opererer i samarbeid med hverandre, vil i følge Perry (2001) være relevant for å forstå mennesket på en bedre måte.

Røkenes og Hanssen (2012) har sett på relasjonens betydning i faglig arbeid, og hvordan det kan settes i sammenheng med det grunnleggende behovet trygghet. Om elever føler seg trygge nok til å be om hjelp fra læreren eller andre, kan forklares ved hjelp av de to ulike nettverk i hjernen som samspiller med hverandre. Disse to er lokalisert i amygdala og i den høyre prefrontale delene av hjernebarken. Amygdala blir som nevnt viktig innenfor følelser, og reagerer raskt dersom trusler eller utrygge omgivelser blir oppfattet, mens den prefrontale delen av hjernebarken har spesiell betydning for tilknytning og relasjoner til andre (Røkenes & Hanssen, 2012 s. 19). Røkenes & Hanssen (2012) utdyper hvordan hjerneforskning har kommet frem til at det skjer en økning i amygdala dersom individet blir utsatt eller opplever utrygge omgivelser, og individet er da mer sensitiv for trusler. Økt aktivitet i amygdala og minsket aktivitet i den høyre prefrontale hjernebarken hemmer i følge Røkenes & Hanssen (2012) ofte individet i å be om hjelp, da impulsene blir blokkert.

### **3.3 Dialog versus monolog**

Hva handler læring egentlig om? Biesta (2014) diskuterer dette i sin litteratur, der han tydelig påpeker at læring ikke handler om å fylle en båt med kunnskap – men om å tenne en ild (Biesta, 2014. s. 23). Hvordan vi som lærere ikke skal se på elever som bøtter vi skal fylle med kunnskap, er med å vise til hvordan kommunikasjon og samspill mellom lærer og elev spiller en vesentlig rolle.

Dersom målet hadde vært å fylle bøtter, hadde monolog kanskje vært tilstrekkelig. Likevel har jeg av erfaring opplevd at ikke alle elever lærer likt. En elev trenger en type læring mens en annen elev trenger en annen form for læring. For å finne ut av dette mener jeg det kreves mer enn monolog. Det krever relasjon og dialog. Idéhistoriker og filosof Helge Svare (2006) har i sin litteratur diskutert den

gode samtalen, og hvordan den kan komme frem i en dialog. «En dialog er en samtale mellom en eller flere personer preget av gjensidig velvilje, åpenhet og samarbeid.» (Svare, 2006, s. 7). Han understreker videre hvordan dialogen står i kontrast med debatten, der debatten er en kamp som skal vinnes av en part, mens en dialog er et samarbeid. For at noe nytt skal komme frem i dialogen kreves det åpenhet. Partene må også være åpne for tanken om at det uventede kan skje (Svare, 2006, s. 15). En god samtale har ulike forutsetninger som f.eks. at partene må være villig til å åpne seg, legge makt til side og møte det ukjente.

### **3.4 Emosjonell støtte og faglig støtte**

Å ha en god relasjon tenker jeg innebærer bl.a. at eleven opplever å få emosjonell- og faglig støtte fra læreren. Personlig, eller emosjonell støtte innebærer i følge Skaalvik & Skaalvik (2015) at eleven opplever å bli hørt, respektert, få varme og omsorg, tillitt og oppmuntring. Læreren handlinger for å gjøre atmosfæren rundt barnet til noe trygt og positivt er også med på å spille inn på den emosjonelle støtten. Emosjonell støtte handler også om i hvor stor grad læreren stiller seg tilgjengelig til å ta i mot elevene når de trenger ekstra oppmerksomhet, og å være villig til å se og forstå elevens tanker og emosjonelle behov (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Faglig, eller instrumentell støtte derimot handler i følge Skaalvik & Skaalvik (2015) om i hvor stor grad eleven føler læreren tilbyr faglig hjelp og veiledning, og er kompetent til å undervise på måter som imøtekommer elevens behov. Det kan være faglig støtte i form av at eleven stoler på at læreren velger gode måter å formidle et nytt og vanskelig tema på, og at læren legger til rette for at eleven skal oppleve mestring i skolen. I tillegg handler det mye om i hvor stor grad læreren er tilgjengelig til å hjelpe eleven med å forstå det faglige på ulike måter, for å fremme elevens læringsutbytte (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95–96).

### **3.5 Holdninger til faget**

Lien (2006) fremstiller i sin litteratur hvordan mennesker i en læringsammenheng ikke klarer å unngå å ha et forhold til det vi skal lære. I tillegg skaper mennesker også et forhold til faget og til selve læreren som underviser. Kunnskapene som vi tilegner oss, får vi rett og slett et forhold til. Dette betyr også at lærerens måte å opptre på i denne undervisningssettingen, blir med å prege forholdet til den kunnskapen vi skal tilegne oss (Lien, 2006).

Lien (2006) uttrykker videre hvordan en elev skaper et forhold til faget, temaet og selve læreren, og hvordan disse forholdene kan henge sammen og påvirke hverandre. I praksis betyr det at den

holdningen eller relasjonen eleven har til læreren, kan være med å påvirke relasjonen eleven får til faget. Dersom dette går fra å være en bra relasjon til en dårlig relasjon, tenker jeg dette kan bety mindre arbeidsinnsats og motivasjon. Motsatt kan en god relasjon til lærer være med å påvirke en allerede dårlig relasjon mellom eleven og faget, i positiv retning.

### **3.6 Signaler som sendes ut**

Skrøvset, Mausehagen og Slettbakk (2017) skriver om lærerens relasjonsarbeid og hvordan signaler lærerne sender ut er med på å forme kulturen i klasserommet. Signaler kan være ord, blikk, handlinger og f.eks. kroppsspråk. Dette kan være signaler som kan påvirke arbeidskulturen og motivasjonen til elevene. Signalene kan sendes ut både bevist og ubevist, og det kan derfor være vanskelig å se hvordan klassekulturen endrer seg i takt med signalene. Negative signaler fra lærer i form av lite engasjement og motivasjon for å lære bort, tenker jeg kan resultere i tilsvarende mengde arbeidsinnsats fra elevene. Motsatt kan positive signaler og mye engasjement i et tema, smitte over på elever som i utgangspunktet kanskje ikke var begeistret for faget (Skrøvset, m.fl. 2017, s. 42–43).

I denne sammenhengen tenker jeg det også er relevant hvordan læreren responderer på signaler som blir sendt ut fra elever, som blir betydelig for elevers opplevelse av læreren og faget. Dersom en elev stiller et spørsmål og læreren responderer på en måte som signaliserer at dette ikke er verdt å bruke mye tid på, kan det være med å prege arbeidskulturen i klassen, da eleven kan føle seg avvist i forhold til sin interesse og giver i faget. Lærerens mangel på engasjement i denne situasjonen tenker jeg også kan gå ut over relasjonen mellom lærer og elev, da eleven kanskje føler seg mindre viktig. Den minimale arbeidsinnsatsen lærer viser, kan med andre ord påvirke elevenes interesse og arbeidslyst/innsats i faget.

### **3.7 Problematferd**

Definisjonen på problematferd har jeg funnet ut er noe veldig stort og er et begrep som på mange måter kan være uklar. Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik (2002) diskuterer i sin litteratur hvordan begrepet problematferd blir forklart på ulike vis, og hvordan ordet kan brukes i ulike sammenhenger. Begrepet viser bl.a. til en rekke ulike handlinger, som f.eks. utagerende atferd som kan føles av personen selv- og/eller andre. Det kan også være atferd som det sosiale miljøet rundt individet/gruppen reagerer negativt til, fordi det kanskje bryter med det normale eller forventede i gitte sammenhenger. «Elever med atferdsproblemer er elever som er identifisert som potensielle normbrytere i skolens og klassens sosiale miljø.» (Aasen, m.fl, 2002, s. 27). Videre trekker de inn hvordan problematferd kan forklares i mer teoretiske sammenhenger, i form av begreper slik som;

atferdsforstyrrende, disiplin vansker, emosjonelle vansker, samspillproblemer, sosiale problemer eller vansker osv.

Torkjel Sollesnes (2004) påpeker også hvordan det blir brukt ulike navn og begrepsbruk for å beskrive problematferd. Derav bl.a. lærings- og undervisningshemmende atferd og disiplin- og samhandlingsvansker. Det både Sollesnes (2004) og Aasen m.fl. (2002) påpeker er hvordan begrepet problematferd blir brukt som et samlebegrep som inneholder flere typer vansker og problemer. Videre trekker Sollesnes (2004) frem hvordan problematferd i skolen kan betegnes som et forstyrrende element for elevers læring. «Problematferd i skolen kan vi betegne som all den atferd som hindrer eleven i å lære, samt. hindrer læreren i å undervise.» (Sollesnes, 2004, s. 4). Det sentrale blir hvordan problematferd kan bli et hinder for eleven selv, eller andre elevers mulighet for læring.

Slåttøy (2004) introduserer elevens fire hovedbehov i en undervisningssituasjon; trygghet, oversikt, deltakelse og mestring. Disse behovene introduserer Slåttøy (2004) som viktige og avgjørende for elever med problematferd, men som også er generelle behov som blir viktig for elever uten problematferd eller særskilte behov. Det behovet som jeg kommer til å ha fokus på er trygghet. Under trygghet finner vi læreren som trer inn i rollen som en «betydningsfull annen», som blir viktig for elevens opplevelse av trygghet, mulighet for selvutvikling, og ikke minst læring. I hvor stor grad det ligger en god relasjon mellom lærere-elev til grunn, kan være med å avgjøre i hvor stor grad problematferd kommer til syne i klasserommet. Det igjen vil være med å påvirke tilretteleggelsen og mulighetene for læring til elever med problematferd, og medlever i klasserommet.

### **3.8 Hvorfor akkurat disse?**

Teoriene/faktorene som jeg nå har valgt å presentere er valgt ut i fra mine tanker om hva som vil være hensiktsmessig å diskutere opp mot analysefunnene som jeg skal presentere nedenfor. Det er derfor viktig å tenke over at det er mine subjektive «briller» som har tatt denne vurderingen, ut i fra hvilke knagger og tanker jeg har om dette temaet fra før av. Det vil som sagt også være teorier og faktorer som jeg med hensikt kunne trukket frem og diskutert opp mot problemstillingen, slik som klassemiljø, motivasjonsteori og kommunikasjon, men som jeg har valgt å ikke introdusere da jeg har måtte avgrense og tatt en selektiv vurdering pga. omfanget av oppgaven.

## 4.0 Analyse og drøfting

Jeg har i forrige kapittel trukket frem og presentert teori og faktorer som jeg tenker er relevant for denne oppgaven. I dette kapitlet kommer jeg til å introdusere tre ulike forskningsfunn. De tre funnene (Bø & Hovdenak, 2011; Nordahl, 2000; Sørli & Nordahl 1998) vil jeg tolke og analysere hver for seg og undersøke hvilke syn de enkelte forskerne har på betydningen av relasjon sett i sammenheng med elevenes mulighet for læring. I tillegg vil jeg drøfte forskningen i lys av teorikapitlet ovenfor. På slutten av kapitlet vil jeg trekke en rød tråd gjennom funnene, analysen og drøftingen, og sette det i et lys der jeg sammenligner forskernes syn på problemstillingen.

### 4.1 Bø & Hovdenak (2011)

Bø & Hovdenak (2011) er mitt første funn jeg vil introdusere, og tar for seg i sin forskningsartikkel *Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted*, hvordan elevers opplevelse av en god relasjon mellom lærer og elev har påvirkning på elevers holdninger til skolefagene. Funnene som artikkelen trekker frem bygger på både kvalitative og kvantitative undersøkelser. Først en spørreskjemaundersøkelse med totalt 133 informanter, videreført av mer detaljerte undersøkelser der 18 elever ble plukket ut til videre intervjuer. Informantene i forskningsartikkelen kommer fra to ungdomskoler i Oslo. I tillegg bygger den på funn fra prosjektet «Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som en del av ulike ungdommers oppvekstmiljø», Institutt for lærerutdanningen og skoleforskningen, Universitetet i Oslo.

Bø & Hovdenak (2011) kommer blant annet frem til at mengde innsats, både faglig og hvor emosjonelt elevene engasjerer seg i hvert fag, er påvirket av hvor god relasjon som ligger til grunn mellom lærer-elev. En informant i prosjektet forteller om hvordan de har fått interesse for et fag som de i utgangspunktet har hatt negative holdninger til, og hvordan god relasjon til læreren har økt deres innsats og motivasjon for læring. Motsatt kan informanten fortelle om hvordan de har mistet interessen for et fag på grunn av at informanten ikke føler læreren viser interesse i eleven eller føler han/hun blir ignorert. Informanten utdyper hvordan fraværet av en kort samtale, et blick eller en gest som viser at læreren er interessert i eleven, har blitt avgjørende for hvordan eleven trives i faget og undervisningen (Bø & Hovdenak, 2011, s. 76).

Dersom vi ser tilbake på teorien om hva som utgjør en god relasjon, var respekt, anerkjennelse, tillitt og genuin interesse viktige stikkord (Skrøvset, m.fl., 2017; Nordahl, 2000; Gustafson & Sevje, 2015; Sollesnes, 2004). Ut fra det informanten i prosjektet til Bø & Hovdenak (2011) forteller, viser læreren lite genuin interesse i eleven, og graden av respekt og anerkjennelse er noe læreren velger å vise

gjennom ignorering. Relasjonen kan dermed tolkes som mindre god da eleven oppfatter læreren som ikke interessert i dialog, eller å se eleven.

Betydningen av den mindre gode relasjonen og hvordan det påvirker mulighetene for læring, kan vi se i tilknytning til teori om trygghet (Imsen, 2012; Slåttøy, 2002) og monolog versus dialog (Biesta, 2014; Svare, 2006). Læring handler i stor grad om kommunikasjon mellom lærer og elev, og handler ikke i følge Biesta (2014) om å fylle bøtter med kunnskap. Dersom vi skulle fylt de samme bøttene med den samme kunnskapen, hadde vi som sagt kanskje klart oss fint med bare monolog. Når vi derimot har ulike bøtter (elever) som har behov for ulik mengde vann (kunnskap), og ulike måter å fylle denne kunnskapen på, tenker jeg det krever mer enn monolog fra læreren sin side. Læring krever på mange måter god dialog mellom lærer og elev. Hva hver enkelt elev trenger for å kjenne på mestringsglede, tror jeg vil komme tydeligere frem ved hjelp av en respektert dialog der læreren prøver å forstå hvordan eleven tenker. Det elevene trenger for å oppnå mestringsglede tenker jeg også da vil komme tydeligere frem når læreren har en genuin interesse i å tilby hjelp for å oppnå det. Dette er noe Bø & Hovdenak (2011) også uttrykker ved at de forteller hvordan det i denne artikkelen har vært viktig å få frem de positive sidene ved lærer-elev relasjon, nemlig fordi elevene i prosjektet har fremhevet denne som særlig viktig for dem i deres læringssituasjon (Bø & Hovdenak, 2011, s. 71). Dette er med å uttrykke hvordan relasjon mellom lærere-elev får en betydelig rolle når det kommer til muligheter for læring.

Et annet poeng er hvor mye emosjonell- og faglig støtte hver enkelt elev trenger til hver tid (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det jeg da tenker er hvordan noen elever kan kjenne på trygghet ganske raskt i møte med nye voksne, og kanskje ikke har vansker for å åpne seg, mens andre elever trolig trenger mer trygghet og en god relasjon for å klare å åpne seg og søke støtte. Det kan kreve mye av en elev å gå bort til en lærer å fortelle at han/hun har vansker med å forstå et tema, eller har behov for andre måter som tilrettelegger for læring. Dette er noe Bø & Hovdenak (2011) også er inne på, ved at de påpeker hvordan analysen av deres data har etterlatt seg et tydelig helhetsinntrykk av at majoriteten av informantene i prosjektet har mye positive tanker og ord om forholdene til sine lærere.

«Når elevene føler at de stort sett kommer godt overens med lærerne, kommer det av at de møter lærere som gir dem den hjelpen de trenger, og at lærerne evner å formidle det faglige innholdet i undervisningen på en måte som elevene forstår. [...] Elevene føler at de blir møtt av positive og hyggelige lærere som viser at de har respekt for de unge menneskene de har ansvaret for å undervise.» (Bø & Hovdenak, 2011. s. 74–75).

Det vil da være naturlig å tenke at en god relasjon vil for mange elever være avgjørende for oppnå den gode samtalen, om både faglig- og emosjonelle utfordringer. Dialog og samspill tenker jeg derfor vil

være med å veilede og vise læreren hva elevene trenger i form av læring. Konstant monolog fra lærerens side vil dermed være lite læringsfremmende, da behovene til elevene kanskje ikke kommer så godt frem (Svare, 2006). En god relasjon tenker jeg vil være avgjørende for at dialogen mellom lærer-elev får verdi, og dermed elevens utbytte og mulighet for læring.

Når informanten til Bø & Hovdenak (2011) forteller om hvordan læreren ignorerer eleven og viser manglende interesse for å inngå dialog, tenker jeg det kan det skape et utrygt læringsmiljø og eleven kjenner antagelig verken på faglig- eller emosjonell støtte. Eleven kan få signaler om at læreren ikke ønsker å være i kontakt med eleven, og eleven kan da tenke at den ikke er så viktig for læreren. Mange elever og generelt barn vil trolig kjenne på et ubehag i forhold til å åpne seg for mennesker de ikke føler viser respekt og interesse. Dialogen som blir viktig for elevens læringsmuligheter kan dermed blir svekket, da eleven ikke føler seg trygg nok til å be om hjelp/gi uttrykk for sine behov.

Den dårlige holdningen læreren kanskje har til informanten kan også i følge Skrøvset m.fl. (2017) smitte over på elevens holdninger til faget. Vi har et forhold til det vi lærer, og det inkluderer læreren (Lien, 2006). Når læreren ikke viser respekt for eleven, kan det være med på å skape mistrivsel for eleven. Mistrivselen tenker jeg fort kan spre seg fra å ikke like hvordan læreren opptrer, til å ikke like selve faget. Læreren mener jeg på mange måter skal representere faget, og negative holdninger til eleven kan fort smitte over til negative holdninger til selve faget. Negative holdninger til lærerens væremåte kan med andre ord påvirke holdninger til hele faget, som igjen kan påvirke evne til initiativ og innsats fra eleven sin side. Dette mener jeg understreker hvordan god relasjon spiller en vesentlig rolle i en elevens motivasjon for faget. Bø & Hovdenak (2011) uttrykker også dette, da de i sin artikkel forteller om betydningen av lærerens handlinger: «Denne studien forteller oss at hvordan læreren opptrer i møte med eleven, er grunnleggende for elevens læringsmotivasjon og videre kunnskapsutvikling.» (Bø & Hovdenak, 2011, s. 83).

Forskningsfunnet til Bø & Hovdenak (2011) kan vi også se i lys av teorien til Skrøvset m.fl., (2017), og hvordan relasjon kan påvirke kulturen i klasserommet. Når læreren viser liten innsats i å få eleven til å forstå det faglige, kan dette gjenspeile hvor viktig læreren mener dette temaet eller faget er. Læreren bruker lite tid på å møte informanten i prosjektet, og sender dermed ut signaler om at behovet for å få eleven til å kjenne mestring i faget, ikke er særlig stort. Eleven kan tenke at «når læreren ikke gidder å hjelpe meg, gidder heller ikke jeg å prøve å be om mer hjelp». Da kan det oppfattes som at dette temaet ikke er så viktig, og at læreren ikke bryr seg. Av erfaring gjør mange elever ikke mer enn de må, og i dette tilfellet kan det bety liten eller null arbeidsmengde. Lærerens manglende innsats på å se informanten kan da smitte over på elevene, ved at de også selv ignorerer eller gjør minimalt med faglig

innsats. En bivirkning av dette kan være at motivasjonen og arbeidsinnsatsen til elevene reduseres betraktelig.

## 4.2 Nordahl (2000)

Nordahl (2000) viser til i sin avhandling *En skole-to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev-og lærerperspektiv*, interessante funn om hvordan elev-lærer relasjonen henger sammen med hvor god elev-elev relasjonene i klassen er. Undersøkelsen ble gjort ved at elever skulle vurdere 15 utsagn om sin relasjon til læreren, ut fra svaralternativene 1 – 4, der 1 er helt enig og 4 helt uenig. Her var det utsagn som gikk på både emosjonell- og faglig støtte. Undersøkelsen av elev-elev relasjonene ble gjort ved at elevene i klassen skulle ta stilling til 17 ulike utsagn om hvordan de opplever forholdet mellom seg selv og elevene i sin klasse. Undersøkelsen viste at det er signifikante sammenhenger med det å ha dårlig relasjon til læreren, og en dårlig relasjon til andre i klassen. Det relasjonelle aspektet mellom lærer-elev ser ut til å ha betydning for hvordan de andre relasjonelle forholdene i klasserommet utarter seg. De elevene som hadde dårligst relasjon til læreren sin, hadde heller ikke en trygg og god relasjon til andre elever i klassen (Nordahl, 2000).

Å ikke ha et godt forhold til læreren eller andre elever i klassen, tenker jeg kan være med å påvirke til et mindre trygt miljø. Dette tror jeg videre kan være med å ødelegge for elevens læringsutbytte, da elevene er engstelig og har kanskje overdrevent mye fokus på det utrygge i stedet for læringen. Dette med tanke på at trygghet i følge Maslow (Imsen, 2012) er et av de mest grunnleggende behovene til et menneske. «De empiriske resultatene innenfor de relasjonelle områdene viser generelt at relasjoner ser ut til å være vesentlig for å kunne forstå undervisning, læring og atferd i skolen.» (Nordahl, 2000, s. 238). Å kunne redusere frykten får en viktig rolle, og dette kan for mange ha destruktive følger for selve læringsutbyttet (Imsen, 2012, s. 385). Som sagt, kan en elev som bruker all sin energi på å flykte fra utrygge omgivelser, ikke være like mottakelig for læring. Dette da et utrygt klassemiljø vil gjøre at elevene kontinuerlig strever etter å oppnå trygghet, og det gir da lite rom igjen for å selvutvikling, identitetsutvikling eller andre trinn som beskrevet i teori om Maslow's behovshierarki (Imsen, 2012).

Amygdala (Grude, 2013; Perry, 2001; Røkenes & Hanssen, 2012) er også noe å ta med i diskusjonen om trygghet, og hvordan impulsene våre spiller en viktig rolle i læringssammenheng.

«Det kan se ut til at positive relasjoner mellom elev og lærer har sammenheng med undervisningssituasjoner preget av deltakelse og aktivitet, [...] mens ikke så fullt så gode relasjoner kan innebære [...] lite engasjement i undervisningen. Slik kan relasjoner mellom elev og lærer både implisere medspill og motspill i undervisningen.» (Nordahl, 2000, s. 239).



Nordahl (2000) uttrykker ovenfor hvordan positive relasjoner kan påvirke elevenes engasjement og iver i klasserommet. Synet til Nordahl (2000) velger jeg å se i sammenheng med amygdala og trygghet, i det at når utrygghet blir oppfattet blir amygdala aktivert og aktiviteten i den høyre prefrontale hjernebarken hemmer da ofte individet i å be om hjelp (Røkenes & Hanssen, 2012). Dette kan få bivirkninger som vi kan trekke over til teorien om dialog og dens betydning for læring (Svare, 2006). Når impulsene blir hemmet/blokkert kan også terskelen for å be om hjelp bli høyere, pga. at utryggheten tar overhånd. Elevene kan kvie seg til å rekke opp hånden, be om hjelp eller å ta plass i klasserommet, som jeg tenker er viktig for den enkelte elevs læringskurve. Dette mener jeg kan skape større utfordringer for læreren med å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, og kan i verste fall resultere i mindre effektiv læring. På den måten tenker jeg at en mindre god lærer-elev relasjon kan skape motspill og utfordringer i undervisningen.

Relasjoner oppstår gjennom interaksjoner mellom individer, og vi lærer å kjenne hverandre gjennom handling og kommunikasjon (Nordahl, 2000). Utviklingen av relasjon mellom lærer-elev tenker jeg vil være vanskeligere i et klasserom med flere utrygge elever. Relasjonen mellom lærer-elev kan også være med på å påvirke relasjonen mellom elevene da en dårlige relasjon mellom lærer-elev kan være med på å *sette standarden* for hva som er vanlig i et klasserommet. Den gode eller dårlige relasjonen tenker jeg da kan smitte over fra lærer-elev, til elev-elev. Da er vi tilbake til ovennevnte tema, om et utrygt klassemiljø og hvor lite læringsfremmende det kan være.

#### **4.3 Sørli & Nordahl (1998); Nordahl (2000)**

Sørli og Nordahl (1998) har gjennom sin rapport *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner* publisert av NOVA, lagt frem resultater fra det fireårige prosjektet «Skole og samspillsvanser». Prosjektet er en studie av 1050 norske barns atferd, kompetanse og læringsbetingelser i skolen, der en rekke kartleggingsundersøkelser ble grunnlaget for rapporten. Undersøkelsene ble gjennomført i 16 grunn- og videregående skoler, der elever fra 11 – 17 år, samt deres foreldre, lærere og skoleledelse var delaktige.

Sørli og Nordahl (1998) viser til en korrelasjon mellom problematferd og forholdet mellom elev og lærer. Forskingen viser korrelasjonen i form av at de elevene som strever mest med problematferd, er de som har et mer anstrengt forhold til læreren sin. Motsatt viser det seg at elever som har et trygt og godt forhold til læreren sin, der læreren viser interesse og verdsetter elevene sine, viser mindre problematferd (Sørli & Nordahl, 1998, s. 265). Det kommer frem i analysen at i hvilken grad elevene opplever å bli verdsatt av læreren blir sentral. De elevene som opplever at læreren setter pris på dem

og verdsetter dem, viser da i mindre grad tendenser til problematferd enn andre elever (Sørli & Nordahl, 1998, s. 266).

Nordahl (2000) har også i den samme avhandling som jeg introduserte under forrige funn, kommet frem til mye av det samme som Sørli & Nordahl (1998), at omfanget av problematferd står i sammenheng med de relasjonelle forholdene på skolen, både elev-elev og elev-lærer. Han forklarer at elevens oppfattelse av i hvor stor grad læreren viser interesse for og bryr seg om eleven, er med på å påvirke graden av problematferd. I tillegg vil elever som opplever trygghet, positivitet og som befinner seg i et trygt klassemiljø, vise mindre problematferd enn elever som ikke har slike positive relasjonelle faktorer til sine medelever. Dette funnet tenker jeg viser at både medelever og lærere har en tydelig rolle i hvor utberedt problematferd er å finne i skolene, og at relasjonen mellom lærer-elev har en viktig rolle.

Elever tilbringer mange timer av en dag sammen med en lærer, og hvor god relasjonen er tror jeg kan være avgjørende på mange måter. Jeg tenker at frustrasjon over en dårlig relasjon kan ta stor psykisk plass og kan virke hemmende for konsentrasjonen og generelt elevs mulighet for læring. Utagering og problematferd kan blant annet være elevens måte å kommunisere at noe ikke er ok. Det kan f.eks. være for lite trygghet til at eleven tørr å be om hjelp, eller frustrasjonen over at læreren ikke kjenner eleven godt nok til å vite hva som trengs for at eleven skal kjenne på mestringsfølelse. Hva en elev prøver å kommunisere frem kan være så mye. Uansett, tenker jeg det blir viktig å se problematferd i et lys av hvordan det påvirker læreren, eleven og medelever, når det kommer til læringsutbytte.

Sørli & Nordahl (1998) uttrykker i sin forskning hvordan elever med problematferd kommer på flere områder dårligere ut enn andre elever. «En del av de elevene som viser problematferd skårer klart dårligere enn andre elever innenfor både skolefaglige kompetanse, sosiale ferdigheter, selvpåfatning, relasjoner til medelever og relasjoner til lærere.» (Sørli & Nordahl, 1998, s. 245). Tidligere i oppgaven introduserte jeg Sørli & Nordahls (1998) funn om at god relasjon til læreren er med å redusere problematferd, da det viser seg å være en korrelasjon mellom disse to. Dersom vi ser funnet i sammenheng med sitatet ovenfor tolker jeg det slik at Sørli & Nordahl (1998) viser til at god relasjon mellom lærere og elev, og særlig de med problematferd, er med å kanskje redusere denne tydelige forskjellen på hvordan elever med problematferd skårer dårligere enn andre elever på de ovennevnte områdene. Ut i fra det Sørli & Nordahl (1998) sier i forskningen, ser jeg det slik at relasjon mellom lærer-elev har en viktig betydning i hvor gode skolefaglige kompetanser den enkelte elev har/kan få.

Dersom vi ser problematferd i lys av forklaringen til Sollesnes (2004) og Aasen m.fl. (2002) om at problematferd er normbrytende adferd eller all den type atferd som hindrer eleven selv, og læreren i å undervise, tenker jeg det vil være naturlig å se problematferd fra forskjellige perspektiv, avhengig av hvem som opplever det. Problematferd vil sannsynligvis bety at læreren må vie ekstra oppmerksomhet til eleven for at tilstedeværelsen og læringen blir noe positivt for den enkelte elev. Tiden læreren da må bruke på eleven med problematferd, tenker jeg er tid som kunne blitt brukt på å hjelpe andre elever med å forstå noe faglig. Vi må heller ikke glemme at tryggheten og kanskje også konsentrasjonen til elever som har medelever med problematferd, fort kan bli svekket dersom utageringen skjer i nærværet av disse elevene (Slåttøy, 2002). Eleven som utagerer tenker jeg heller ikke er i en god posisjon til å lære.

«Adferden ødelegger, slik lærerne ser det, både for undervisningen, andre elevers læring og skaper generelt bekymring og problemer i de enkelte skolene.» (Sørli & Nordahl, 1998, s. 246). Sørli & Nordahl (1998) uttrykker hvordan lærerne tenker om problematferd og læring, og med det ønsker jeg å trekke tråden tilbake til relasjon, og hvordan en god relasjon mellom lærer-elev kanskje kan minke graden av problematferd, og kanskje dermed øke muligheten for læring. Problematferd skaper hindringer for læringen slik vi nå har sett, og god relasjon kan i følge Sørli & Nordahl (1998) være med å minske graden av problematferd i skolen. På den måten tolker jeg det slik at god lærer-elev relasjon er med å muliggjøre gode muligheter for læring til elever med problematferd og deres medelever.

I tillegg tenker jeg at god relasjon vil være med å avdekke hva som er med på å trigge elevene og hva hver elev *tåler* i form av emosjonelle- og faglig faktorer (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Slåttøy, 2002). For å skape et trygt og sikkert skolemiljø for elevene, tenker jeg det er naturlig å starte med å fremme gode relasjoner til hver og en elev. Hva hver elev tåler, hva som trigger elevene og hva som gjør de usikker, vil kun en lærer med god relasjon til sin elev kunne si noe sikkert om. Dette kan vi se i tråd med Sørli og Nordahls (1998) funn om at elever med mindre bra relasjon til læreren sin, viser større tegn til problematferd. Problematferden kan som nevnt være elevers måte å vise frustrasjon på og deres måte å kommunisere på i øyeblikket. Elever som i utgangspunktet føler utrygghet, kan jeg se for meg kan ha vansker med å fortelle læreren at noe ikke er ok da situasjonen allerede er sårbar. Læring kan da bli satt i andre rekke, og behovet for å få til en god relasjon mellom lærer-elev kan være krevende for eleven. Dersom relasjonen er veldig dårlig kan det også gå så langt at aktiviteten i den høyre prefrontale hjernebarken blir minsket (Røkenes & Hanssen, 2012), noe som betyr at hjernens varselsignal – amygdala, blir aktivert og kan minske elevenes mulighet for læring.

Stabilitet er også noe Imsen (2012) nevner, som blir en form for trygghet. Elevene kan føle på stabilitet i det de vet at de alltid har noen å støtte seg på dersom de trenger hjelp, ikke forstår noe eller har andre behov. Det kan også være nok med at selve tilværelsen til læreren er stabil (Imsen, 2012, s. 286). En god relasjon til elevene spiller dermed en viktig rolle, da det kan være med på å forhindre et angstfremkallende klassemiljø eller problematferd, og gjøre at elevene føler både trygghet og sikkerhet. Gode relasjoner skaper trygghet, og trygghet er en forutsetning for god læring som vi har sett i følge Maslow (Imsen, 2012).

#### **4.4 Å så da?...**

Bø & Hovdenak (2011), Nordahl (2000) og Sørli og Nordahl (1998) har kommet frem til hvordan de ser at god relasjon mellom lærer-elev spiller en betydelig rolle når det kommer til tre viktige faktorer som er å finne i et klasserom. Den ene faktoren er positive eller negative holdninger til faget (Bø & Hovdenak, 2011). Det jeg da mener er at dersom relasjonen til læreren er god vil eleven få en mer positiv holdning til faget, da den gode relasjonen kan gjøre at eleven føler seg mer sett og trygg nok til å kunne søke både faglig- og emosjonell støtte. Den andre faktoren er en sammenheng mellom hvor god lærer-elev relasjon og elev-elev relasjon er i klasserommet (Nordahl, 2000). Her tenker jeg i forhold til trygghet, hvordan impulsene, dialogen og samspillet mellom lærer og elev kan bli hemmet og fokuset går over til tanken om å flykte fra det utrygge, i stedet for selve læringen. Den siste faktoren er en korrelasjon mellom god/dårlig elev-lærer relasjon og lite/mye problematferd i klasserommet, og hvordan det kan skape utrygge og/eller ikke optimale rammer for læring (Sørli & Nordahl, 1998). Her har jeg valgt å se det fra både læreren, medeleven og selve eleven sin side, der problematferd kan skape forstyrrende elementer fra alle sitt perspektiv.

For å sammenligne hvordan fagfolkene (Bø & Hovdenak, 2011; Nordahl, 2000; Sørli & Nordahl, 1998) ser på betydningen av relasjon i skolen opp mot de faktorene de selv har undersøkt, blir måten forskerne uttrykker seg skriftlig viktig i min tolkning. Jeg vil i de kommende avsnittene bruke sitat fra forskerne som jeg allerede har nevnt i denne oppgaven, nå i min sammenligning. Bø & Hovdenak (2011) uttrykker som sagt hvordan det i deres forskning har vært viktig å fremme de positive sidene ved lærer-elev relasjon, da informantene i deres undersøkelse har selv påpekt denne viktigheten når det kommer til læringssituasjonen. Videre uttrykker Bø & Hovdenak (2011) som en konkluderende setning hvordan «Denne studien forteller oss at hvordan læreren opptre i møte med eleven, er grunnleggende for elevens læringsmotivasjon og videre kunnskapsutvikling.» (Bø & Hovdenak, 2011, s. 83). Dette tolker jeg som at deres syn på lærer-elev relasjon er både viktig og avgjørende for hvor gode muligheter elevene har til å lære, når det kommer til både motivasjon, utvikling og læring.

Nordahl (2000) utrykker som tidligere nevnt i sin forskning hvordan det tilsynelatende kan se ut til at det er en sammenheng mellom elev-lærer relasjon og graden av deltagelse og aktivitet i undervisningssituasjoner, og at relasjoner på den måten kan skape medspill og motspill i undervisningen (Nordahl, 2000, s. 239). Her tenker jeg ordene «kan se ut til» blir viktig i hvordan jeg tolker resten av ordene i hans setning. Ordene «kan se ut til» antyder for meg at Nordahl (2000) ikke er hundre prosent sikker i sin uttalelse, men at det for han kan se ut til å være en sammenheng mellom de nevnte faktorene han undersøker. Til tross for at Nordahl (2000) kanskje ikke er helt sikker i sin uttalelse, ønsker jeg å undersøke forskjellige fagfolk sitt syn, og det tenker jeg kommer tydelig frem i Nordahl (2000) sin forskning. Han utrykker også at for å forstå undervisning, læring og atferd i skolen, kommer relasjoner frem som en viktig forklaringskilde, noe som er med å forklare Nordahl (2000) sitt syn.

Sørli & Nordahl (1998) utrykker hvordan de gjennom sine undersøkelser tolker og kommer frem til hvordan en del av de elevene som viser problematferd skårer klart lavere på blant annet skolefaglige kompetanser og relasjoner til lærere, kontra andre elever (Sørli & Nordahl, 1998, s. 245). Her kommer det frem hvordan Sørli & Nordahl (1998) utrykker en korrelasjon mellom relasjon til lærer, problematferd og lav skolefaglig kompetanse. I tillegg synliggjør de hvordan problematferd ødelegger for undervisningen, andre elevers læring og generelt skaper bekymring og problemer i enkelte skoler (Sørli & Nordahl, 1998, s. 246). Mine tolkninger på hva Sørli & Nordahl (1998) utrykker er at de gjennom sin forskning har et klart syn på at problematferd kan skape vansker og problemer i skolen både for læreren, eleven med problematferd og medelever. I tillegg kommer de frem til at relasjoner mellom elev-lærer ser ut til å ha en klar sammenheng med problematferd, og med tanke på at problematferd kan skape hindringer i forhold til læring, får jeg dermed inntrykk av at Sørli & Nordahl (1998) ser sammenhengen mellom hvordan god lærer-elev relasjon kan være med å fremme gode muligheter for læring. Dette er noe jeg anser som gjennomgående i alle tre forskningene, da både Bø & Hovdenak (2011), Nordahl (2000) og Sørli & Nordahl (1998) utrykker viktigheten ved god lærer-elev relasjon i forhold til den faktoren de undersøker, og hvordan god relasjon kan være med å legge til rette for gode muligheter for læring.

## 5.0 Avslutning og videre tanker

Problemstillingen min er *hvordan kan god relasjon mellom lærer-elev kan påvirke elevenes mulighet for læring, og hvilke syn har noen forskere på denne sammenhengen?* Metoden jeg har valgt er en dokumentanalyse av tidligere forskning: en artikkel (Bø & Hovdenak, 2011), en avhandling (Nordahl, 2000) og en rapport (Sørli & Nordahl, 1998). De tre funnene som jeg har drøftet i lys av teori, har likheter samtidig som de har ulikheter. Bø & Hovdenak (2011) tar for seg en undersøkelse som viser en sammenheng mellom god relasjon til lærer og positive holdninger til faget læreren underviser i. Nordahl (2000) viser til en interessant korrelasjon mellom elev-elev relasjon og lærer-elev relasjon i klasserommet. De elevene som har et godt forhold til medlever har også i større grad et godt forhold eller positive tanker om læreren sin, og motsatt. Sørli & Nordahl (1998) og Nordahl (2000) viser hvordan relasjon mellom lærer-elev spiller en betydelig rolle i hvor utberedt problematferd er i et klasserom. Alle disse tre ulike vinklingene har som felles et gjennomgående stikkord; relasjon og læring.

Ulikhetene er at forskerne har brukt ulike perspektiv og inngangsporter i sin innsamling, som jeg tidligere har nevnt. Jeg har med bevissthet valgt tre ulike vinklinger, av den grunn at jeg hadde som mål å finne forskning som belyser ulike sider av en sak og sette det i en sammenheng som vil være hensiktsmessig for denne oppgaven. På den måten vil jeg skaffe meg både bredde og dybde i min forskning. Gjennom min analyse og sammenligning av forskningene, har jeg kommet frem til at både Bø & Hovdenak (2011), Nordahl (2000) og Sørli & Nordahl (1998) ser på relasjon mellom lærer-elev som viktig i forhold til den faktoren den (de) enkelte forskeren(e) har undersøkt. Mine tolkninger er dermed at relasjon spiller en vesentlig rolle i hvordan det påvirker de ovennevnte faktorene i et klasserom. Med bakgrunn i dette kan jeg konkludere med at faktorene (problematferd, elev-elev relasjon, og holdninger til faget) kan sammen med mange andre faktorer (som ikke er nevnt), være med å påvirke elevenes mulighet for læring.

Betydningen av det jeg har funnet ut er at læring ikke er et område som står alene, men som i stor grad er avhengig av de kontekstuelle rammene rundt selve læringen. Dette er faktorer som spiller inn og kan påvirke mulighetene for læring. Positive/negative holdninger til faget, problematferd og elev-elev relasjon er en av dem. I tillegg har jeg forstått at god relasjon mellom lærer-elev er med å påvirke disse tre faktorene. Hvor god relasjon elever har til læreren sin er med å påvirke i hvor stor grad elever har positive holdninger til faget (Bø & Hovdenak, 2011), det er med å påvirke elev-elev relasjon til de andre i klassen (Nordahl, 2000) og i hvor stor grad problematferd er å finne i klasserommet (Sørli & Nordahl, 2000). Det kan tolkes som at de ovennevnte forskerne har syn på at relasjon kan ha en viktig

rolle i å påvirke elevers muligheter for læring, sett ut i fra de tre faktorene Bø & Hovdenak (2011) Nordahl (2000) og Sørli & Nordahl (1998) har undersøkt. Mine videre tolkninger av forskernes syn er at relasjon har stor betydning for hvor gode muligheter elevene har for å kunne tilegne seg og utvikle kunnskap, men også hvordan relasjon får en viktig rolle i å kunne forstå andre ting som kan avgjøre læring, slik som behovet for støtte, trygghet og atferd i klasserommet.

Dette gir følger i form av at skolene må ha et økt fokus på å skape relasjoner med hver enkelt elev, slik at alle elevene kan få dekket det behovet de trenger i form av både faglig- og emosjonell støtte. De positive følgene av dette kan være at hver enkelt elev opplever å bli mer sett, og får kanskje mer oppfølging, oppmerksomhet og feedback på det faglige arbeidet de gjør. Dette tenker jeg kan være avgjørende for hvor mye faglig innsats elevene velger å legge i et arbeid.

Jeg tenker også at dersom en lærer vet hvordan en elev kan få best læringsutbytte, kan dette bidra til bedre mulighet for læring. Det øker forutsetningene for at elevene kan lære på en bedre måte, når de får undervisning tilrettelagt for hver enkelt. Relasjon blir da viktig i å kunne tilegne seg denne kunnskapen om hva hver elev trenger. En utfordring derimot er at dette kan bety mer lærerressurser, da vi ser en økt forekomst av store klasser som kan bety at lærerressursene vi har i dag kan bli for knappe. Lærerne har et stort ansvar i det å skulle tilfredsstille alle elevene i klassen, og en god relasjon tenker jeg vil gjøre dette arbeidet enklere.

## Litteraturliste:

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B., (2002). *Atferdsproblemer : Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo : Cappelen Akademisk forlag
- Biesta, G. J. J., (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S., (2011). *Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted*. Tidsskrift for ungdomsforskning, 11(1).
- Christoffersen, L. & Johannessen, A., (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Grude, B. A., (2013). *Syv lærere om reaktiv aggresjon og relasjonsbygging*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185820/GRUDE,%20Beate%20Aileen.pdf?sequence=1>
- Gustafson, T., & Sevje, G., (2015). *Den gode timen : Klasseledelse og læringsledelse*. Oslo: Pedlex
- Imsen, G., (2012). *Elevens verden : Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T., (2000). *En skole-to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev-og lærerperspektiv*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Perry, B. D., (2001). The neurodevelopmental impact of violence in childhood. *Textbook of child and adolescent forensic psychiatry*, 221-238.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H., (2012). *Bære eller breste : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S., (2015). *Motivasjon for læring : Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skrøvset, S., Mausestagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm akademisk.
- Slåttøy, A., (2002). *Problematferd i klasserommet : en lærerveiledning*. Oslo : Cappelen akademisk forlag
- Sollesnes, T., (2004). *Relasjonen mellom lærer og elev i vellykkete tiltak mot problematferd*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen.) Hentet fra: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/1518/Masteroppgave-sollesnes.pdf?sequence=1>
- Svare, H., (2006). *Den gode samtalen : Kunsten å skape dialog*. Valdres: Pax forlag



Sørli, M. A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. NOVA Rapport, 98, 12a.

Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

