

Helene Nævdal Barlaup

# Lærer-elev-relasjonen og trivsel i skolen

Ett sjuende trinns opplevelser

Bacheloroppgave i Grunnskolelærer 1 - 7

Veileder: Anders Aasgaard Madsen

Mai 2019



## **Sammendrag**

Denne oppgaven belyser sammenhengen mellom temaene lærer–elev–relasjon og elevers trivsel i skolen. Jeg ønsker å finne ut hvordan elever på *ett* sjuende trinn opplever at læreren bør være mot dem for at de skal trives på skolen. Dette ønsker jeg å forske på da jeg ser det som viktig at læreren vet hvilken påvirkning hun har på elevers trivsel. For å finne ut mer om dette har jeg tatt i bruk kvalitativ metode i form av refleksjonsnotat, og stilt 50 elever på sjuende trinn to spørsmål.

I oppgaven drøfter jeg mine funn opp imot selvbestemmelsesteori, teori om sosial støtte og teori om den autoritative klasselederen. Konklusjonen jeg har kommet frem til er at elevene på dette sjuende trinnet er opptatt av å ha en autoritativ lærer, som gir elevene sosial støtte, dekker elevenes behov for kompetanse og tilhørighet, og legger til rette for et godt læringsmiljø.

## **Engelsk sammendrag**

This thesis explains the connection between the subjects teacher-student-relations and the students wellbeing. I want to determine how students in one seventh grade class feel their teacher should act towards them for them to achieve a feeling of wellbeing. I want to research this as I value the importance of a teacher knowing her impact on the students. To explore this I have utilized a qualitative method in the form of a reflection paper, and surveyed 50 students in one seventh grade class.

In the thesis I reflect on my discoveries towards the self-determination theory, theories about social support and theory about the authoritative leader of the class. My conclusion is that students at this level desire an authoritative teacher, who gives the students social support, covers the students need for competence and belonging, and facilitates a positive class environment.

## **Innholdsfortegnelse**

<b>1. Innledning.....</b>	<b>3</b>
<b>2. Teori.....</b>	<b>4</b>
2.1 Tidligere forskning.....	4
2.2 Utvalg av teori.....	4
2.3 Lærer–elev–relasjonen og trivsel i skolen.....	4
2.4 Sosial støtte .....	5
2.5 Selvbestemmelsesteori.....	6
2.6 Teori om den autoritative klasselederen .....	8
<b>3. Metode .....</b>	<b>9</b>
3.1 Materiale og metode .....	9
3.2 Styrker og svakheter ved studien .....	10
3.3 Analyse .....	12
<b>4. Presentasjon av funn .....</b>	<b>12</b>
4.1 Godhjertet.....	13
4.2 Hjelpsom .....	13
4.3 Tydelig .....	14
<b>5. Drøfting .....</b>	<b>14</b>
5.1 Sosial støtte og kategoriene .....	14
5.2 Selvbestemmelsesteori og Kategoriene .....	17
5.3 Den autoritative klasseleder og kategoriene.....	19
5.4 Sammenfatning av drøftingen .....	21
<b>6. Avslutning.....</b>	<b>23</b>
<b>7. Referanseliste .....</b>	<b>25</b>
<b>8. Vedlegg – samtykkeskjema .....</b>	<b>27</b>

## 1. Innledning

I dagens skole er Lærer–elev–relasjonen og trivsel svært sentrale og aktuelle temaer. I helsedirektoratets (2015) rapport *Trivsel i skolen* påpekes det blant annet at trivsel er en viktig faktor for læring og for å unngå frafall i skolen. På utdanningsdirektoratets (2016) sider står det at en lærer som bryr seg, har forventninger, er støttende og viser interesse overfor elevene er betydelig for en god lærer–elev–relasjon. Nordahl (2013) påpeker at positive lærer–elev–relasjoner kan føre til et stabilt og godt læringsmiljø. I NOU 2016: 14 finner vi et innspill fra SkoleProffene som viser betydningen av en god lærer–elev– relasjon:

”Lærere gjør enorm forskjell. En lærer kan forandre alt for en elev, hele livet kan forandres. Gjøre at vi plutselig får til ting, snu dårlige mønster til gode. Innsatsen til en enkelt lærer kan gjøre at vi trives på skolen. Lærerne er gull i livet vårt når de er gode.”(NOU 2016: 14, punkt 4.4.2).

Fordi lærer–elev–relasjonen og trivsel er så aktuelle temaer i skolen har jeg valgt å fokusere på disse temaene i denne bacheloroppgaven. Dette er temaer jeg interesserer meg for, og jeg er motivert for å finne ut mer om sammenhengen mellom disse. Med bakgrunn i dette er Problemstillingen min:

*Hvordan opplever elever på et sjuende trinn at læreren bør være mot dem for at de skal trives på skolen?*

I oppgaven fokuserer jeg på opplevelsen til 50 elever på sjuende trinn og hvordan de ønsker at læreren skal være mot dem for at de skal trives på skolen. Først i oppgaven kommer en teoridel hvor jeg gjør rede for teori om lærer–elev–relasjonen, trivsel, sosial støtte, selvbestemmelsesteori og læreren som autoritativ klasseleder. I teorien om sosial støtte trekker jeg inn teori om selvverd da jeg ser selvverd som relevant i forhold til denne teorien. Videre følger en metodedel hvor jeg skriver om metoden jeg har brukt for å innhente data til forskning. Denne delen inneholder også styrker og svakheter ved studien, og informasjon om hvordan jeg analyserte dataen jeg samlet inn. Deretter vil det være en del hvor jeg presenterer funnene jeg har gjort, og videre følger en drøftingsdel hvor jeg drøfter disse funnene i lys av teori. Avslutningsvis oppsummerer jeg oppgaven, viser hva jeg har funnet ut og hva som er interessant for videre forskning rundt temaene.

## **2. Teori**

### **2. 1 Tidligere forskning**

Det er gjort mye forskning rundt lærer–elev–relasjonen. Drugli og Nordahl (2013) viser til Dansk Clearinghouse (2008) som har funnet at lærer – elev – relasjonen påvirker elevers læring og motivasjon. Drugli (2012) bygger mye av sin teori på studier hun, sammen med andre, har utført om lærer–elev–relasjonen. Sammen med forskeren Anne Mari Undheim har hun gjennomført en studie hvor de intervjuet grupper av lære og elever om lærer–elev–relasjonen (s. 13). Videre har hun også gjennomført en kvantitativ studie om lærer–elev–relasjonen i samarbeid med andre forskere (s. 14). Drugli og Nordahl (2013) viser til Hattie (2009) sin metaanalyse som har vist at en god lærer – elev – relasjon er en viktig faktor for elevers læring. Federici og Skaalvik (2017) har også undersøkt temaet lærer–elev–relasjon og funnet ut at denne relasjonen påvirker elevers trivsel.

### **2. 2 Utvalg av teori**

Teorien som er benyttet i denne oppgaven, bygger på et vitenskapelig grunnlag og er forskningsbasert. Det meste av stoffet er relativt nytt, men noe begynner å bli gammelt. Likevel har jeg valgt å bruke den eldre teorien også, da jeg har sett at forskningen fortsatt er relevant for mine tema og min problemstilling. Både ny og gammel teori er valgt fordi jeg gjennom arbeidet med litteraturen har sett at dette er teorier som støtter opp om mine funn og min problemstilling på den beste måten. Teorien er funnet i bøker jeg har hatt som pensum tidligere, og noe er søkt frem i nettsiden oria.no.

### **2. 3 Lærer–elev–relasjonen og trivsel i skolen**

Begrepet relasjon dreier seg om hva ulike personer betyr for hverandre, og hvilken innstilling de har til hverandre (Overland, 2007). Forfatteren May Britt Drugli (2012) hevder at relasjonen er abstrakt da den innebærer personens holdninger til og tanker om den andre personen. Vi kan ikke se på to personer om relasjonen mellom dem er god eller dårlig ved første øyekast. Relasjonen mellom lærer og elev kan sies å være svært viktig for både elevene og lærerne sin skolehverdag (Drugli, 2012; Drugli & Nordahl, 2013). Drugli (2012) påpeker at fordi det er asymmetri i læreren og elevens maktforhold har læreren hovedansvaret i lærer–elev–relasjonen. Derfor er det viktig at læreren har kunnskap om hva som skal til for at relasjonen skal være bra. Drugli og Nordahl (2013) påpeker viktigheten av at alle elever

opplever at læreren liker dem. Videre påpeker de at elevene får bedre relasjoner seg i mellom dersom læreren uttrykker at hun liker og støtter hver enkelt elev.

Forskning viser at en god lærer–elev–relasjon er en viktig faktor for at elever skal trives på skolen (Drugli, 2012; Federici & Skaalvik, 2017). Dette er også et tema i helsedirektoratets rapport, *Trivsel i skolen* (2015). I rapporten står det at ifølge forskning er lærerens måte å forholde seg til elevene på i stor grad avgjørende for at elever skal trives i skolen. I rapporten påpekes det også at trivsel er et flerdimensjonalt begrep som blant annet innebærer dimensjoner som å finne seg til rette, å være fornøyd, å ha det bra, velvære og behag. Videre formidles det at trivsel rommer sosial opplevelse og utvikling. Rapporten (2015) viser til Boekaerts og Corno (2005) og Deci og Ryan (2002) sine studier. Disse studiene har kommet frem til at om elevene opplever tilhørighet i læringsmiljøet, og relasjonen mellom lærer og elev er god, kan dette påvirke elevenes sosioemosjonelle trivsel på skolen (s. 26). Det kommer også frem i rapporten at Deci og Ryan (2000) mener at motiverte elever stimuleres og utvikler seg på en positiv måte, noe som kan føre til større generell livstilfredshet og trivsel.

## **2. 4 Sosial støtte**

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) bruker forskere som regel begrepet opplevelse av *sosial støtte* når de snakker om elevens opplevelse av relasjonen til læreren. Sosial støtte deles ofte opp i to typer støtte, og disse typene er *instrumentell* og *emosjonell* støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den optimale sosiale støtten har behov for både instrumentell og emosjonell støtte, da forskning viser at begge formene for sosial støtte fremmer elevers trivsel i skolen (Federici & Skaalvik, 2017). Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til Federici og Skaalvik (2014a) sin studie, som har vist at elever kan oppleve læreren som emosjonelt støttende gjennom å få instrumentell støtte.

Den emosjonelle støtten er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) betydelig for elevers trivsel. Elever opplever emosjonell støtte ved at de føler at læreren viser dem varme og respekt, oppmuntrer dem, har det morsomt sammen med dem og bryr seg om dem (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Gjennom emosjonell støtte fra læreren opplever elevene å føle seg verdsatt, respektert og å bli møtt med varme. Videre viser Skaalvik og Skaalvik (2015) til Federici og Skaalvik (2014a, b) som hevder at om elever skal oppleve emosjonell støtte, er det viktig at læreren skaper et miljø i klassen hvor elevene føler seg trygge. De påpeker også at et trygt

miljø er viktig for at elevene skal kunne motta faglige utfordringer. Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til Federici og Skaalvik (2014a, b) som sier at opplevelse av instrumentell støtte innebærer at læreren gir eleven faglig veiledning og hjelp. Læreren bør for eksempel gi eleven konstruktive tilbakemeldinger, demonstrasjoner, forslag til framgangsmåter og gode forklaringer som en del av den instrumentelle støtten.

Forskning på emosjonell støtte har vist at elevens opplevelse av å ha en støttende lærer øker motivasjonen til eleven. Elever har også høyere innsats og er i større grad engasjert i arbeidet på skolen, samtidig som de har mer indre motivasjon når de opplever å ha en støttende lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Denne forskningen gjelder emosjonell støtte, men forskning av Federici og Skaalvik (2014a, b) viser ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) at også instrumentell støtte er sterkt knyttet til motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2015) påpeker videre at instrumentell støtte kan gi elever mestringsforventninger og mestringserfaringer da denne støtten hjelper elever til å løse problemer og forstå det de arbeider med.

Dersom en elev ikke får den sosiale støtten han trenger, kan dette gå ut over elevens selvvverd. Selvvverd dreier seg om et menneskes verdsetting av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Skaalvik og Skaalvik (2015) påstår at en person med lavt selvvverd ofte vil ha behov for de rundt seg, for å vurdere seg selv. Videre påpeker de at elevens selvvverd forsterkes når han blir respektert, godtatt og verdsatt i sine omgivelser. Å respektere, godta og verdsette eleven er viktige sider ved den emosjonelle støtten, og selvvverd kan derfor sees i sammenheng med denne typen sosial støtte. På samme tid kan instrumentell støtte sees i sammenheng med selvvverd da en elevs selvvverd kan svekkes om han ikke klarer å innfri forventningene i omgivelsene sine (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette understreker viktigheten av at læreren gir elever utfordringer de kan klare og hjelper dem til å mestre arbeidsoppgaver for et best mulig selvvverd. Et godt selvvverd er viktig for en god mental helse og dermed også for trivsel (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

## **2. 5 Selvbestemmelsesteori**

Manger (2015) skriver om selvbestemmelsesteorien som er en motivasjonsteori som forskerne Deci og Ryan står bak. Denne teorien dreier seg om at alle mennesker i utgangspunktet er selvbestemmende vesener som har et grunnleggende behov for tilhørighet, kunnskap og autonomi. Det selvbestemmende mennesket utvikles når disse behovene dekkes (Manger,



2015). Denne teorien er relevant å trekke inn i skolesammenheng ved å tenke at alle elever også har disse behovene. Behovet for autonomi er viktig i denne teorien og dreier seg om at menneskets ønsker bør bestemme menneskets liv, ikke press fra andre eller ytre belønning (Deci og Ryan, 2002, referert i Manger, 2015). Behovet for kompetanse handler om at mennesket er ute etter å oppleve at de mestrer omgivelsene sine, samtidig som de er ute etter en følelse av å mestre utfordringer de søker (Manger, 2015). Om man skal trekke dette behovet inn i skolen, er det viktig å tenke på at alle elever har et behov for utfordringer og for å mestre omgivelsene sine. Skolen er elevens omgivelse, og en utfordring de ønsker å mestre der, er for eksempel skolearbeidet. Behovet for tilhørighet viser til at mennesker har et behov for å høre til der de er (Manger, 2015). Alle elever har et behov for å føle at de hører til på skolen og i klassen. I rapporten *Trivsel i skolen* (2015) står det at ”Elevens opplevelse av tilhørighet i et læringsmiljø er nært knyttet til en følelse av at læreren respekterer, liker og setter pris på eleven” (Helsedirektoratet, s. 12). Det er altså viktig at læreren gir elevene en følelse av at hun liker dem for at de skal føle tilhørighet til læreren. Videre kan humor sees som et element innenfor tilhørighet da humoren kan føre til at elevene får en følelse av vennskap, nærhet og samhørighet. Spurkeland (2011) bekrefter dette når han sier at humor ”styrker relasjoner når den er av ufarlig karakter ved å forsterke følelser av nærhet, samhørighet, varme og vennskap” (s. 151).

For en lærer er det viktig å ha kunnskap om selvbestemmelsesteorien. Det er ifølge Manger (2015) avgjørende for elevenes skolehverdag at læreren legger til rette for at alle disse tre behovene skal dekkes. Forfatteren skriver at ”Selvbestemmelse utvikles nemlig i sosiale miljøer som støtter elevenes kompetanse og autonomi” (Manger, 2015, s. 144). Det betyr altså at elevene må være i et miljø hvor de er tilknyttet lærere og elever som støtter deres kompetanse og autonomi. Dermed bør lærere i sin undervisning legge til rette for aktiviteter som bidrar til initiativ fra elevene. Alle oppgaver eller aktiviteter som kan endre elevenes forståelse av autonomi og kompetanse, vil i tillegg kunne endre elevenes indre motivasjon (Manger, 2015). Dette viser selvbestemmelsesteoriens fokus på utvikling av indre motivasjon. Elevenes indre motivasjon kommer ifølge Manger (2015) som regel av å arbeide med noe de mestrer, og noe de føler er selvvalgt. Han påpeker videre at lærere som tilfredsstiller elevenes tilknytningsbehov ved å vise at de bryr seg om elevenes trivsel, ofte er en faktor som øker deres indre motivasjon. Det er altså viktig med en god lærer–elev–relasjon for elevens indre motivasjon.

Det er forsket på og kommet frem til at selvbestemmelsesteorien er viktig i forhold til elevenes trivsel på skolen. Helsedirektoratets rapport om trivsel i skolen (2015) viser til Danielsen og Tjomsland (2013) som hevder at ” Opplevd kompetanse og mestring er viktig for at barn og unge skal trives på skolen og ha energi til å møte og mestre utfordringer” (s. 31). Her kommer det altså frem at behovet for kompetanse er viktig for elevenes trivsel på skolen. Videre står det i rapporten at elevenes opplevelse av tilknytning til læreren er viktig i forhold til elevenes opplevelse av trygghet på skolen, som igjen er viktig for elevenes opplevelse av trivsel. Elever i en klasse er tvunget til å være mye sammen, og ifølge Danielsen m. fl. (2009) er det derfor viktig at elevene hører til i det sosiale fellesskapet i klassen dersom de skal trives på skolen (I Helsedirektoratet, 2015).

## **2. 6 Teori om den autoritative klasselederen**

Begrepet autoritativ kommer ifølge Nordahl (2013) av at utviklingspsykologen Diane Baumrind forsket på hvordan oppdragelsesstilen til foreldre påvirket elevenes skolefaglige og psykologiske utvikling. Gjennom forskningen kom hun frem til fire typer; den forsømmende, den ettergivende, den autoritære og den autoritative. Autoritativ ble begrepet Baumrind brukte om foreldre som både hadde grenser for barna og i tillegg viste mye varme og omsorg. Flere forskere har i senere tid forsket videre på Baumrinds forskning i forhold til lærerstilen og dens påvirkning på elever (Nordahl, 2013). For min studie vil det videre være relevant å gjøre rede for hva som inngår i begrepet ”autoritativ klasseleder”.

Å være en autoritativ klasseleder dreier seg ifølge Nordahl (2013) om å være en leder som både er varm og samtidig har kontroll. At læreren er varm vil si at hun er god mot elevene, lytter til dem og gir dem anerkjennelse. En varm lærer er en lærer som viser elevene at hun liker dem, og det gjør at elevene føler seg trygge. At læreren har kontroll handler om at læreren viser elevene at hun bestemmer. Lærere med god kontroll har regler som hun benyttet, gir tydelige beskjeder og har forventninger til elevene. Læreren er en autoritativ klasseleder dersom elevene føler seg likt av henne, samtidig som hun er tydelig og har forventninger til dem (Nordahl, 2013). Ifølge Nordahl (2013) viser studier av Dever og Karabenick (2011) og Wentzel (2002) at elever med lærere som utøver den autoritative klasselederstilen har mest indre motivasjon og trives bedre. Videre skriver Nordahl (2013) at elever ofte omtaler lærere med en slik lærerstil som ”strenge, men rettferdige” (s. 120). Med denne teorien i minnet vil jeg fortsette oppgaven med å gjøre rede for metoden jeg har benyttet til forskning rundt problemstillingen.

### 3. Metode

#### 3.1 Materiale og metode

Jeg valgte å starte forskningen min med å gjennomføre en pilot i en fjerde klasse. Funnene jeg fant i denne piloten samsvarer med funnene jeg fant på sjuende trinn. Funnene jeg fant på sjuende trinn kommer jeg tilbake til i neste kapittel. Etter å ha gjennomført piloten i fjerde klasse kontaktet jeg en skole og spurte om jeg kunne komme dit og stille elevene på sjuende trinn to spørsmål, som de skulle svare på i form av å skrive refleksjonsnotater. Da jeg hadde fått tillatelse til dette, ble det sendt ut negative samtykkeskjemaer (se vedlegg) til elevenes foresatte, og noen dager senere dro jeg til skolen for å gjennomføre datainnsamlingen. 50 av 55 elever deltok på undersøkelsen. 4 elever var ikke til stede og 1 elev fikk ikke tillatelse til å delta av sine foresatte. Da jeg kom til skolen, startet jeg med å gi elevene informasjon om hva de skulle gjøre og hvorfor de skulle gjøre dette. I tillegg ga jeg informasjon om at undersøkelsen var anonym, og at lærerne deres ikke skulle lese det de skrev.

Spørsmålene jeg stilte elevene:

- 1: Hvordan skal læreren være mot deg og hva skal han/hun gjøre mot deg for at du skal ha det bra på skolen?
- 2: Hvorfor får du det bra på skolen når læreren er sånn du vil han/hun skal være mot deg?

Jeg valgte å bruke *ha det bra på skolen* istedenfor *trives på skolen* da jeg tenkte at *trives* er et begrep som er vanskeligere å forstå enn *ha det bra*, og at begrepene har ganske lik betydning. I rapporten til helsedirektorater *Trivsel i skolen* (2015) fant jeg at ”I følge Kunnskapsforlaget (2014) kommer begrepet trivsel fra det å trives og favner flere dimensjoner som det å like seg, finne seg til rette, muligheter, vekst, utvikling, utfoldelse, fremgang, behag og velvære” (s. 7) Begrepene ”å ha det bra” og ”å like seg” innebærer i stor grad det samme, og jeg mener derfor at å ” ha det bra” er et begrep som inngår i begrepet trivsel.

Da jeg skulle finne datamateriale til oppgaven, valgte jeg å bruke en kvalitativ metode. Ifølge Nilssen (2012) handler kvalitativ metode om at forskeren er ute etter oppfatningen informantene har på virkeligheten. Jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse i form av refleksjonsnotater skrevet av elever på sjuende trinn på én skole. Jeg valgte denne metoden av den grunn at jeg var ute etter så ektefølte svar som mulig.

Christoffersen og Johannessen (2012) viser til Bernard (2004) som mener at den største forskjellen på kvantitativ og kvalitativ metode er graden av fleksibilitet. Den kvantitative metoden er lite fleksibel da alle deltakerne får de samme spørsmålene og alle svaralternativene er laget på forhånd (Christoffersen & Johannessen, 2012). En kvantitativ metode ville ført til at jeg ikke hadde fått andre svar enn de alternativene jeg hadde laget på forhånd, derfor valgte jeg å ikke bruke en slik metode. I tillegg hadde det vært vanskelig å få en så individuell forklaring som jeg var ute etter. Da jeg ville at undersøkelsen skulle være helt anonym valgte jeg å ikke intervjuere elevene. For meg var anonymiteten viktig da det jeg ville forske på berørte temaet lærer–elev–relasjonen. Når det er anonymt, kan elevene skrive akkurat det de tenker og føler uten å være redd for å si noe feil, eller noe de er redd kan såre læreren.

Da jeg skulle gjennomføre undersøkelsen måtte jeg også ta et valg på hvilket trinn jeg ville ha datamaterialene fra. Jeg valgte sjuende trinn fordi dette er de eldste elevene jeg kommer til å møte i skolen. At elevene har møtt mange lærere og har mest å si om hva som er viktig for dem i forhold til relasjonen mellom dem og læreren, var også noe jeg to hensyn til i valget. I tillegg er det disse elevene som har kommet lengst i utviklingen, og derfor de som i utgangspunktet har best forutsetning for å reflektere godt rundt spørsmålene.

Det er flere punkter som gjør at man kan stille seg kritisk til refleksjonsnotat som datamateriale til studien. For det første kan man stille seg kritisk til at man ikke får like utdypende svar i et refleksjonsnotat som kan kunne fått i et intervju. For det andre kan elevene bli begrenset av sine skriveferdigheter, og det kan være vanskelig å skrive alt de tenker på. En annen kritikk av denne metoden er at det ikke er mulighet for oppfølgingsspørsmål. Jeg kunne ikke stille oppfølgingsspørsmål og få utdypende svar til det jeg fant interessant da undersøkelsen skulle være anonym. Dette kan være utfordrende dersom elever kommer med utsagn en ville hatt en bedre forklaring på.

### **3. 2 Styrker og svakheter ved studien**

Videre vil jeg påpeke styrker og svakheter ved min studie. Informantene mine var som nevnt 50 elever på et sjuende trinn. Jeg ser det som relevant å redegjøre for situasjonen elevene ble satt i da de skrev sine refleksjonsnotater, og hvordan dette kan ha påvirket mine resultater. Elevene ble satt inn i en situasjon hvor jeg, en ukjent student, kom og ville ha hjelp til

bacheloroppgaven. Det kan tenkes at temaet for oppgaven er noe de fleste elever ikke tenker mye på til vanlig. Likevel fikk jeg litt informasjon fra en av lærerne deres om at det nettopp hadde vært konflikter mellom lærere og elever på dette trinnet. Man kan anta at dette kan ha vært med på å forme enkelte av refleksjonsnotatene jeg fikk til min studie. Videre kan det tenkes at konflikten kan ha ført til at elevene hadde flere tanker om lærer–elev–relasjonen enn elever på andre trinn ved andre skoler. En styrke jeg vil trekke frem er at informantene fikk tid til å tenke før de skrev refleksjonsnotatene, noe som kan ha ført til at elevene har gitt mer gjennomtenkte og reflekterte svar enn hva de kanskje hadde gitt i et intervju. Christoffersen og Johannessen (2012) påpeker betydningen rammefaktorer har under gjennomføringen av undersøkelsen. De skriver at undersøkelsen bør foregå et sted med lite distraksjoner hvor informantene kan slappe av og konsentrere seg. At elevene satt i sitt eget klasserom, uten bråk, og med sine faste lærere til stedet, ser jeg på som en stryke ved min studie.

Reliabilitet dreier seg ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) om hvor pålitelig dataen er. De skriver videre om interreliabilitet som handler om at reliabiliteten blir høyere dersom flere forskere har undersøkt det samme fenomenet. At andre forskere har gjort nøyaktig samme undersøkelse som meg har jeg ikke funnet. Imidlertid vet jeg at forskere har gjort lignende studier, eksempelvis Drugli (2012) i samarbeid med Undheim, som har undersøkt lærer–elev–relasjonen gjennom å intervjuer elever på tredje, sjette og åttende trinn. Det er gjort flere kvalitative undersøkelser på lærer–elev–relasjonen, og jeg har sett at flere av disse har kommet frem til mye av det samme som meg. Dette kan sees som et tegn på at min data har høy grad av reliabilitet, og dette anser jeg som en stryke ved min forskning.

Et annet begrep som kan knyttes til styrker og svakheter ved studien er validitet. Dette handler ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) om hvor gyldig studien er. Informantene er rundt 12-13 år, og for noen elever vil en slik oppgave om å skrive ned tankene sine være vanskelig. Det er grunn til å tro at en del av elevene hadde flere tanker, som de ikke visste hvordan de skulle formulere eller skrive ned i sine refleksjonsnotater. Dette er en faktor som kan påvirke studiens gyldighet, og dermed er det en svakhet ved studien. Enkelte elever kan ha vært redd for at svarene skal leses av læreren fordi de ikke har tillit til meg. Dermed kan de ha svart annerledes enn hva de ville gjort om de var sikre på sikre på dette. Om svarene ble påvirket av slike faktorer vil også dette være en svakhet ved mine studier. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) er det flere former for validitet, og begrepsvaliditet er en av disse. Dette handler om relasjonen mellom dataen og det som skal undersøkes. Fordi jeg i min studie stilte

elevene spørsmål som er relevante i forhold til problemstillingen min, har min studie høy grad av begrepsvaliditet. Dette anser jeg som en stryke ved min studie.

### **3.3 Analyse**

Da jeg analyserte refleksjonsnotatene, brukte jeg i hovedsak induktiv metode. Den induktive metoden går ut på å utvikle nye teoretiske ideer med datamaterialet som grunnlag (Nilssen, 2012). Nilssen bruker begrepet ”åpen koding” om den induktive metoden da metoden også handler om å glemme teoriene og kun fokusere på datamaterialet i analyseprosessen. Likevel mener forfatteren at det aldri blir en helt åpen prosess da du ikke glemmer teorien du har lest (Nilssen, 2012). Jeg hadde lest tidligere forskning og hadde en del tanker om hvilke kategorier jeg skulle se etter. Jeg vil fortsatt kalle det en induktiv metode da jeg ikke lette aktivt etter kategoriene jeg hadde lest om (deduktiv metode), men kodet og kategoriserte ut ifra det jeg leste.

Analysen av min innsamlede empiri begynte med at jeg leste gjennom alle refleksjonsnotatene og noterte hva jeg tenkte. Allerede da var tankeprosessen om hva som kunne være alternative kategorier i gang. Deretter skrev jeg inn alle refleksjonsnotatene i Word slik at jeg kunne kode det som var skrevet. Jeg startet med å sette strek over støy, og deretter fargekodet jeg det som sto igjen. Videre lagde jeg kategorier for hver farge og satt igjen med fem kategorier. Til slutt valgte jeg tre kategorier som skilte seg ut og navnga disse. Jeg valgte ikke å lage en kjernekategori, jeg brukte altså ikke det Nilssen (2012) omtaler som selektiv koding. Derimot valgte jeg å bruke det Nilssen (2012) omtaler som aksial koding da jeg i løpet av kodingsprosessen så hvordan kategoriene jeg hadde funnet, kunne sees i sammenheng med hverandre. I den neste delen vil jeg presentere mine funn i form av kategorier. Elevene er gitt navn fra 1 – 50 da 50 er antallet elever som deltok på undersøkelsen.

## **4. Presentasjon av funn**

”Det er lettere å ha det bra på skolen når du trives med folk der, både elever og lærere, spesielt lærere, er de ikke flinke lærere så er det ikke så koselig å være på skolen.”

Dette sitatet er hentet fra elev 29 sitt refleksjonsnotat. Det denne eleven sier, viser at en god lærer–elev–relasjon er viktig for at eleven skal trives på skolen. Videre vil jeg vise kategoriene jeg har funnet gjennom min analyse.

## 4. 1 Godhjertet

Elevene ser ut til å være opptatt av å ha en godhjertet lærer. Ordene snill og hyggelig er gjentagende i majoriteten av refleksjonsnotatene. Mange elever er opptatt av at læreren skal være en de kan snakke med, en som bryr seg, respekterer dem, som har god humor, godt humør og er omsorgsfull. For flere av elevene er det viktig at læreren er en de kan stole på og snakke med.

Det elev 18 skriver er et tydelig eksempel på dette:

”at jeg kan stole på han/henne og snakke med læreren hvis det er noe som plager meg”, eleven begrunner dette med at ”Jeg vil kunne snakke med læreren sånn at jeg får det bedre hvis det er noe”

Videre er flere elever opptatt av at læreren skal være mot dem på en måte som gjør at de føler seg trygge på skolen. Det elev 6 skriver, understreker dette:

”lærerne skal være sånn at jeg føler at jeg kan snakke med dem om hva jeg føler (f. eks hvis jeg er lei meg eller føler meg utestengt) og en som kan ta noe seriøst”. Videre skriver han ”Jeg får det bra fordi da føler jeg meg trygg og gleder meg til å dra på skolen”.

Flere elever har skrevet at de vil at læreren skal være morsom og ha humor. Begreper knyttet til dette, som er brukt i refleksjonsnotatene, er for eksempel at læreren skal være en de kan ”tulle litt med” (elev 4), en som har humor (elev 6), hun skal ”ikke være så seriøs” (elev 40). Elevene er opptatt av å ha det morsomt på skolen og mener at en morsom lærer kan føre til dette. Dette bevises av elev 8:

”Læreren burde også være litt morsom så man har en morsom skoledag”

Andre elever mener at om læreren har humor, vil det føre til et bedre læringsmiljø. En elev har også skrevet at læreren må være ”åpen for en vits” (elev 10). Dette vises også i elev 4 sitt refleksjonsnotat når han skriver at læreren skal være:

”en lærer som du kan tulle litt med, sånn at vi får et bra klassesamfunn”.

## 4. 2 Hjelpsom

Flere elever er opptatt av å få til skolearbeidet og ønsker at læreren skal hjelpe dem på veien mot å mestre det. Dette uttrykkes ved at flere elever bruker begrepene ”hjelpsom” og ”hjelpe meg” i refleksjonsnotatene. Elev 4 skriver at læreren skal være ”lærerik”, elev 2 skriver at hun skal være ”god til å forklare” og elev 10 skriver at en god lærer ”vet alltid hva jeg skal gjøre og hvordan jeg skal gjøre det”. Elev 25 er opptatt av at læreren skal ”hjelpe meg så jeg får til

oppgavene å skjønner hva jeg skal gjøre”. Flere av elevene som er opptatt av hjelpsomme lærere, skriver at dette fører til at de har det bra, fordi da får de til det de skal lære, og de lærer bedre. Dette understrekes i et utdrag fra elev 35 sitt refleksjonsnotat:

”det blir lettere å lære ting, jeg forstår mere og det blir lettere og komme med et stort smil”.

Noen av elevene er også opptatt av å få bekreftelse på skolearbeidet. Elev 45 skriver:

”Om flinke elever ikke får bevis på at de er flinke av læreren, kan de tro det ikke betyr noe, og da går det dårlig”.

### **4. 3 Tydelig**

Mange av elevene er opptatt av at læreren må være litt streng for at de skal ha det bra på skolen. Elev 27 mener at det er greit at læreren har en grense, og elev 42 mener at det får fint at læreren er bestemt. Elevene er altså opptatt av at de trenger en tydelig lærer som er streng, men streng i liten grad. For alle elevene som har skrevet at læreren skal være streng, er det også viktig at læreren skal ha den godhjertede siden. Elev 30 har en fin forklaring på dette:

”Læreren skal være snill og grei, men også ha evnen til å være streng når det trengs, men ikke så streng at det kan tolkes som sur eller at elevene blir redde, bare så streng at elevene følger med og hører etter.”

Begrunnelsen for at læreren skal være streng, handler i de fleste refleksjonsnotatene om at det blir et bedre miljø med mindre bråk. Dette ser vi i elev 22 sin besvarelse:

”hvis læreren ikke er streng så kan elevene bare gjøre det de vil. Miljøet på skolen blir bedre og det blir ikke så mye bråk”

## **5. Drøfting**

Videre følger en drøftingsdel hvor jeg drøfter kategoriene *godhjertet*, *hjelpsom* og *tydelig* i lys av min valgte teori. Før jeg starter med dette ser jeg det som relevant å repetere hva jeg forsker på, og derfor gjentar jeg problemstillingen min; *Hvordan opplever elever på et sjuende trinn at læreren bør være mot dem for at de skal trives på skolen?*

### **5. 1 Sosial støtte og kategoriene**

Elevene på dette sjuende trinnet er opptatt av at læreren skal være *godhjertet*. I refleksjonsnotatene kommer dette til uttrykk gjennom at elevene er opptatt av å ha en lærer som er snill, hyggelig, omsorgsfull, en som bryr seg og respekterer dem. Skaalvik og Skaalvik



(2015) viser til Federici og Skaalvik (2014a, b) som skriver at når en lærer har disse kvalitetene og gjør disse tingene, gir de elevene emosjonell støtte. Flere av elevenes refleksjonsnotater uttrykker at elevene opplever et behov for emosjonell støtte fra læreren dersom de skal trives på skolen. Dette understreker poengene fra Federici og Skaalvik (2017) sin teori som sier at elever som opplever emosjonell støtte i sin relasjon til læreren, vil trives bedre på skolen (Federici & Skaalvik, 2017).

For å understreke poengene over vil jeg se nærmere på elevenes tanker om en godhjertet lærer i forhold til teori om emosjonell støtte. Eksempelvis understrekes dette gjennom elev 18 sitt svar hvor eleven er opptatt av at læreren skal være en han kan snakke med, fordi han får det bedre hvis han kan snakke med læreren. En lærer som er der for elevene, og viser at hun bryr seg om dem, har jeg omtalt som en godhjertet lærer. I denne forbindelsen kan Federici og Skaalvik (2014a, b) sin teori argumentere for at dette også er kvaliteter hos en emosjonelt støttende lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Å snakke med elevene om deres problemer er altså en form for emosjonell støtte ved at læreren viser at hun bryr seg om eleven. Elev 6 mener at han gleder seg til å dra på skolen og får det trygt der, dersom læreren er en han kan snakke med om det han føler. Denne eleven uttrykker at hvis han skal trives på skolen, trenger han en lærer han kan dele følelsene sine med. Han trenger altså en som kan støtte han på det emosjonelle planet da dette fører til at eleven føler seg trygg. De fleste mennesker vil ha et behov for å føle seg trygg for å kunne trives, og det er derfor viktig at læreren legger til rette for dette gjennom å gi eleven emosjonell støtte.

Videre vil jeg se kategorien *hjelpsom* i sammenheng med instrumentell støtte. For flere av elevene på sjuende trinn er det viktig å mestre skolearbeidet og flere elever er opptatt av at læreren skal være hjelpsom. Dette kommer til uttrykk ved at elevene skriver at de vil at læreren blant annet skal være ”hjelpsom” og ”hjelp meg” for at de skal trives på skolen. At læreren hjelper elever med skolearbeidet, er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) en av faktorene i den instrumentelle støtten. Om elevene får instrumentell støtte via hjelp fra læreren, vil de ha større mulighet til å få til arbeidsoppgavene. Dersom de mestrer arbeidsoppgavene vil de få en mestringsfølelse, som kan føre til bedre selvverd. Elever har behov for et godt selvverd, altså verdsette seg selv, for å trives (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Om eleven ikke verdsetter seg selv og ikke har troen på seg selv i skolearbeidet, er det vanskelig å ha det bra. Det er derfor forståelig at elevene er opptatt av å ha en lærer som kan hjelpe dem slik at de mestrer skolearbeidet, for at de skal trives på skolen. Skaalvik og

Skaalvik (2015) viser også til Federici og Skaalvik (2014a) sin studie, og påpeker at elever ofte opplever en instrumentelt støttende lærer som emosjonelt støttende. Med bakgrunn i dette kan det tenkes at en grunn til at elevene ønsker en lærer som gir dem instrumentell støtte, er at de opplever emosjonell støtte gjennom dette. Dersom elevene får emosjonell støtte føler de seg likt av læreren og trives bedre på skolen.

Elevene bruker også andre begreper for å uttrykke at de ønsker instrumentell støtte fra læreren. I notatene er begreper som ”lærerik” og ”god til å forklare” benyttet. Å være god til å forklare er et av begrepene som blant annet Skaalvik og Skaalvik (2015) bruker i redegjørelse av teori om instrumentell støtte. Disse begrepene viser at elevene er opptatt av at læreren skal lære dem noe for at de skal trives på skolen. Skolen er en læringsarena der elevene går for å oppnå læring og utvikling. Det kan tenkes at dette er grunnen til at elevene er opptatt av å ha en lærer som er flink til å lære bort. Elevene opplever trolig en forventning om at de skal lære på skolen, og det er tilsynelatende slik at de trenger å føle mestring i skolen for å trives der. Elev 35 skriver at han vil ha en hjelpsom lærer da dette fører til at han forstår mer, og at det blir lettere å lære. Dette understreker mestringsbehovet elevene har og viser viktigheten av at læreren er hjelpsom og gir elevene instrumentell støtte. Dersom elevene skal trives er det tilsynelatende viktig at læreren har kunnskapen og verktøyene som trengs for at elevene skal lære og mestre i skolen. Elevene opplever at læreren bør hjelpe dem til å mestre, og ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) fører mestring til motivasjon i likhet med motivasjon som fører til trivsel.

Elev 45 påpeker viktigheten av at læreren gir gode og konstruktive tilbakemeldinger til elevene og veileder dem i arbeidet. Han skriver at elevene trenger bekreftelse på at de er flinke. Videre begrunner han dette med at hvis de ikke får bekreftelse, kan dette føre til at de ikke tror at arbeidet deres betyr noe. Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver om Federici og Skaalvik (2014a, b) sin forskning som tilsier at en del av den instrumentelle støtten dreier seg om å gi elevene gode og konstruktive tilbakemeldinger. Det er derfor viktig at læreren gir tilbakemeldinger til alle elever, både de sterke og de svake. Læreren bør gi elevene bekreftelse på at arbeidet som er gjort, er bra og hva som kan gjøres for at arbeidet skal bli bedre. Som elev 45 sier, vil de sterke elevene kunne føle at arbeidet deres ikke betyr noe om de ikke får bekreftelse på det. Elever som føler at arbeidet deres ikke betyr noe, vil sannsynligvis miste motivasjonen for å prestere. Dette viser viktigheten av at læreren er

hjelpsom og gir instrumentell støtte til absolutt alle elever for at relasjonen til elevene skal være god, og for at alle elevene skal trives på skolen.

## 5. 2 Selvbestemmelsesteori og kategoriene

Manger (2015) skriver om Deci og Ryans teori om at alle har et grunnleggende behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi. Videre i oppgaven vil jeg drøfte elevenes svar i refleksjonsnotatene opp imot selvbestemmelsesteorien. Dette gjøres fordi jeg kan argumentere for å ha sett flere sammenhenger mellom denne teorien og elevenes opplevelser av hvordan læreren bør være for at de skal trives på skolen.

De fleste elevene på sjuende trinn er opptatt av å ha en *godhjertet* lærer. De er opptatt av at læreren skal ha humor, godt humør, være snill, omsorgsfull, bry seg, og respektere dem. Dette kan forstås som viktige faktorer for at elevene skal føle tilhørighet til lærere, som ifølge Deci og Ryan er et grunnleggende behov alle mennesker har (Manger, 2015). Manger (2015) skriver at ifølge Deci og Ryan har alle elever et grunnleggende behov for å føle at de hører til der de er. I dette tilfellet er det behovet for å høre til i skolen som er fokuset. At læreren er godhjertet, kan med bakgrunn i dette sees som viktig for at elevene skal føle tilhørighet til læreren. I helsedirektoratets rapport *Trivsel i skolen* (2015) påpekes det at elever trenger å føle seg likt og respektert av læreren for å føle tilhørighet. Læreren bør derfor blant annet være snill, ha godt humør, vise respekt og gi elevene en følelse av at hun liker eleven for at han skal føle tilhørighet til henne. Gjennom kategorien *godhjertet* vises det at læreren bør ha kvaliteter som kan gjøre at elevene føler en tilhørighet til henne.

Kategorien *godhjertet* viser at elevene opplever at de trives bedre med læreren når de kan ha det morsomt sammen. Å være en lærer elevene kan ha det morsomt med, kan sees som en del av tilhørighetsbegrepet. Om læreren og eleven har det morsomt sammen, vil det ifølge Spurkeland (2011) kunne gjøre at eleven føler nærhet og samhørighet til læreren. Dette viser at humor skaper tilhørighet, og i rapporten *trivsel i skolen* (2015) kommer det frem at om læreren dekker behovet for kompetanse vil elevene trives bedre. Elevene mener videre at en lærer med humor vil føre til et bedre læringsmiljø. Det kan se ut til at humor skaper en god stemning i klassen, som videre skaper en god tilhørighet mellom individene i læringsmiljøet.

Det er viktig å huske på at elevene ikke bare har et behov for å føle tilhørighet til læreren sin, men også til hele klassen. Studien min viser at for flere elever er det viktig at læreren opptrer

på en måte som skaper et godt læringsmiljø, og man kan anta at grunnen til dette er at elevene har et behov for å føle tilhørighet til sine medelever (Manger, 2015). Gjennom refleksjonsnotaene kommer det frem at om læreren har evnen til å skape et godt miljø i klassen hvor alle elevene føler tilhørighet, har læreren en evne som fører til at elevene trives bedre. Danielsen m. fl (2009) påpeker ifølge helsedirektoratets rapport *Trivsel i skolen* (2015) viktigheten av at elevene føler tilhørighet til hverandre. Elevene er i klassefelleskapet store deler av dagen, og at de føler en tilhørighet til klassen, er derfor viktig for at de skal trives i skolen.

Videre vil jeg se på kategorien *hjelpsom* i lys av selvbestemmelsesteorien. Elevene på sjuende trinn er som sagt opptatt av at læreren skal være hjelpsom. Manger (2015) viser til Deci og Ryan som sier at behovet for kompetanse dreier seg om at alle har et behov for kompetanse og for å mestre sine omgivelser. Det kan argumenteres for at det er en tydelig sammenheng mellom elevenes behov for en hjelpsom lærer og behovet for kompetanse. Når man vet at elevene har et grunnleggende behov for kompetanse, kan man forstå hvorfor de er opptatt av å ha lærere som kan hjelpe dem på veien mot å dekke kompetansebehovet. Videre kan man forstå hvorfor enkelte elever skriver at læreren må være ”lærerik” og god til å forklare. En av grunnene til at elevene er opptatt av å ha hjelpsomme og ”lærerrike” lærere kan være at dette er viktig for at elevenes behov for kompetanse skal dekkes. Elev 35 er opptatt av å ha en hjelpsom lærer for å trives på skolen fordi en slik lærer gjør at det blir lettere å lære og forstå. Begrepene ”lettere å lære” og ”forstår mer” viser at det er viktig for denne eleven å forstå det han skal lære for at han skal trives på skolen. Dette understrekes av teorien som sier at om behovet for kompetanse dekkes, vil eleven lettere bli indre motivert, og dermed trives bedre (Manger 2015).

Avsnittene over har vist at elevene gjennom kategorien *godhjertet* og *hjelpsom* uttrykker et behov for tilhørighet og kompetanse. At elevene har behov for tilhørighet og kompetanse understrekes av Deci og Ryans selvbestemmelsesteori som påpeker at elevene har disse behovene (Manger, 2015). Manger (2015) skriver om at tilfredsstillelse av disse behovene fører til indre motivasjon hos elevene. Med denne teorien som grunnlag er det altså forståelig at elevene vil ha en godhjertet og hjelpsom lærer da dette fører til tilfredsstillelse av behovene for tilhørighet og kompetanse. Dette fører videre til at elevene blir indre motivert, som igjen fører til trivsel. Å være motivert kan ses som en viktig faktor for elevens trivsel på skolen da

elever med lite motivasjon lett kan gi opp oppgavene og få lavere selvverd, som igjen kan føre til mistriivsel (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

### **5. 3 Den autoritative klasseleder og kategoriene**

Å være en autoritativ klasseleder dreier seg om å være en leder som har autoritet i klassen, som er tydelig og har regler, samtidig som man er en leder som er varm og viser omsorg overfor elevene. I refleksjonsnotatene er det flere tegn på at elevene vil at læreren skal være en autoritativ klasseleder for at de skal trives på skolen. Av den grunn vil jeg videre skrive om ”varmedelen” av autoritativbegrepet sett opp imot kategorien *godhjertet*. Deretter vil jeg skrive om ”kontrolldelen” av autoritativbegrepet sett opp mot kategorien *tydelig*. Til slutt vil jeg se hele begrepet i sammenheng med kategoriene *tydelig* og *godhjertet*.

Frem til nå har studien min vist at elevene på sjuende trinn vil ha en *godhjertet* lærer, og gjennom dette vises det at de både har behov for at læreren skal gi dem emosjonell støtte og skape tilhørighet mellom dem og læreren for at de skal trives på skolen. Elevene viser at de vil ha en *godhjertet* lærer ved å blant annet uttrykke at læreren skal være snill, hyggelig, omsorgsfull og ha godt humør. Disse beskrivelsene av læreren brukes i Nordahls (2013) redegjørelse for varmedelen av autoritativbegrepet. Det betyr altså at en *godhjertet* lærer og en varm lærer kan beskrives med de samme begrepene. Derfor kan man argumentere for at elevene uttrykker et ønske om en varm lærer dersom de skal trives på skolen. Elevene trenger at læreren gjennom sin klasseledelse viser at hun liker alle elevene, og de trenger å føle seg likt av læreren.

Nordahl (2013) er en av dem som understreker at lærerens gode relasjon til hver enkelt elev ofte fører til gode relasjoner mellom elevene. Det kan forstås slik at om læreren har gode relasjoner og er opptatt av å være varm mot elevene, vil dette kunne skape et godt læringsmiljø. Dette understreker poengene fra tidligere avsnitt hvor vi ser viktigheten av at læreren er en som kan skape et godt læringsmiljø. Varmedelen av autoritativbegrepet kan sees som viktig av flere grunner. Det er viktig for elevenes følelse av trygghet, tilhørighet og opplevelse av emosjonell støtte, samt fordi en slik lærer er viktig for et godt læringsmiljø.

Selv om elevene, som vist i forrige avsnitt, trenger at læreren gir dem varme, kan det også se ut til at det er viktig at læreren har kontroll. Elevene på sjuende trinn gir uttrykk for at de vil ha en *tydelig* lærer for å trives på skolen. Kontrolldelen av autoritativbegrepet dreier seg

ifølge Nordahl (2013) om at læreren har god struktur, regler elevene må følge og tydelige forventninger til elevene. I kategorien *tydelig* vises det at elevene er opptatt av at læreren skal ha kontroll og være en tydelig klasseleder. Flere elever har nevnt at de vil at læreren skal være streng. Elev 27 påpeker at læreren kan ha grenser og elev 42 skriver at han synes det er greit at læreren er bestemt. Elevene vil ha grenser, og flere uttrykker at det ville blitt mer kaotisk og bråkete på skolen uten disse grensene. Det kan også se ut til at elevene gjennom kategorien *tydelig* uttrykker et behov for orden, struktur og lite bråk rundt seg. For at disse behovene skal dekkes, kreves det at læreren er tydelig, har forventninger og kontroll. Videre trenger elevene tilsynelatende orden rundt seg for å trives på skolen, og de mener at det blir et bedre læringsmiljø og mindre bråk dersom læreren er streng. Dette viser også elevenes opplevelse av at læreren skal være en som skaper et godt læringsmiljø for at de skal trives på skolen.

Elevene på sjuende trinn opplever et ønske om en *godhjertet* og *tydelig* lærer for å trives på skolen. I avsnittene over har jeg sett sammenhengen mellom disse kategoriene og begrepene kontroll og varme. Elevene viser at de er ute etter en lærer som har begge disse sidene. Ifølge Nordahl (2013) handler begrepet autoritativ om at læreren både er varm og har kontroll. Det er viktig å påpeke at kategorien *tydelig* ikke bare dreier seg om at læreren skal være streng. De fleste elevene som skriver at de vil at læreren skal være streng, skriver også at de vil at læreren skal være ”litt streng”, eller ”streng, men snill”. Dette viser at elevene er ute etter en autoritativ lærer, altså en som både har kontroll, men likevel er varm og godhjertet mot elevene.

Når elev 30 forklarer hvordan han vil at læreren skal være mot han for at han skal trives på skolen, kan det minne om en definisjon av autoritativbegrepet. Han skriver at

”Læreren skal være snill og grei, men også ha evnen til å være streng når det trengs, men ikke så streng at det kan tolkes som sur eller at elevene blir redde, bare så streng at elevene følger med og hører etter.”

Det er akkurat dette Nordahl (2013) hevder at autoritativbegrepet dreier seg om; være snill og grei, men også evne å være tydelig og vise forventninger til elevene.

Gjennom å ha sett begge dimensjonene av autoritativbegrepet, både varme og kontroll, ser vi at elevene opplever av at lærerens måte å være på skal skape et godt læringsmiljø. Ifølge Nordahl (2013) er det viktig at læreren er en autoritativ klasseleder for å skape et godt læringsmiljø og dermed trivsel blant elevene. Dette vises også i studien min gjennom at

elevene uttrykker et behov for en godhjertet og tydelig lærer, og videre mener at dette vil føre til et bedre læringsmiljø og trivsel.

#### **5. 4 Sammenfatning av drøftingen**

Det er tilsynelatende slik at elevene på dette sjuende trinnet er opptatt av å ha en lærer som kan støtte dem på det emosjonelle planet, som kan respektere dem og bry seg om dem, altså opptre godhjertet overfor elevene. Videre ser det ut til at elevene er opptatt av at læreren også skal støtte dem i det faglige, altså være *hjelpsom*. De vil ha tilbakemeldinger og hjelp fra læreren som bidrar til at de føler mestring på skolen. At elevene ønsker at læreren skal støtte dem emosjonelt og samtidig veilede dem i skolearbeidet for at de skal trives på skolen, kan sies å være forventet. Gjennom teori om sosial støtte vises det at elever har et behov for støtte fra læreren på begge disse områder, og elevenes refleksjonsnotater støtter denne teorien (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Elevenes opplevelser kan også støttes av det Manger (2015) skriver om Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Det ser ut til at elevene har et behov for å føle tilhørighet til læreren og vil at læreren skal være snill, morsom og en de kan snakke med om det de føler. Videre vises også behovet for kompetanse ved at elevene ønsker seg en ”lærerik” lærer som er god til å forklare. Selvbestemmelsesteorien viser også til at elever har behov for autonomi, dette uttrykker elevene ikke i svarene sine. Vi kan gjennom at elevene uttrykker et behov for kompetanse og tilhørighet, se at mine funn kan forstås i lys av selvbestemmelsesteorien (Manger, 2015).

Videre kan funnene mine forstås i lys av teorien om at elever trenger en autoritativ klasseleder (Nordahl, 2013). Store deler av elevene ønsker seg en lærer som både er streng og snill på samme tid, altså en lærer som viser kontroll og varme, og er autoritativ i sin måte å lede klassen på. Elevene mener at dette fører til et godt læringsmiljø, som er noe de tilsynelatende er opptatt av å ha for å trives på skolen.

Det kan argumenteres for at teoriene om sosial støtte, selvbestemmelsesteori og den autoritative klasseleder kan sees i lys av hverandre. På den ene siden kan man tenke at den autoritative lederen har kontroll og orden i klasserommet, og dette fører til at læreren får overskudd til å kunne fokusere på andre viktige momenter i sin klasseledelse. Dette overskuddet kan blant annet brukes til å gi elevene instrumentell støtte, altså være *hjelpsom*.

Om elevene får instrumentell støtte, fører det igjen til at de får kompetanse, som er et av deres grunnleggende behov. En autoritativ klasseleder er også varm, og gjennom å være varm og godhjertet vil elevene få den emosjonelle støtten de gjennom studien min uttrykker et behov for. Når elevene opplever at læreren er varm og gir dem emosjonell støtte, vil dette føre til at de også føler tilhørighet til læreren, som Deci og Ryan beskriver som et av menneskets grunnleggende behov (Manger, 2015). På den andre siden kan man tenke at læreren gjennom å være autoritativ, både gir sosial støtte til elevene og legger til rette for tilfredsstillelse av behovene deres for kompetanse og tilhørighet. Den autoritative læreren er varm, og gir dermed emosjonell støtte og skaper tilhørighet til elevene. En autoritativ lærer har også kontroll og kan gjennom dette gi elevene instrumentell støtte og legge til rette for at elevene oppnår behovet for kompetanse.

Gjennom elevenes tanker i refleksjonsnotatene uttrykkes det også at flere elever er opptatt av et godt læringsmiljø for at de skal trives på skolen. Det ser ut til at de opplever at en *godhjertet, hjelpsom og tydelig* lærer er viktig for et godt læringsmiljø. Flere elever begrunner sine beskrivelser om hvordan læreren bør være mot dem med at læringsmiljøet blir bedre om læreren er slik. Eksempler på dette er elev 4 som sier at en morsom lærer vil føre til et bedre ”klassesamfunn”, og elev 22 som uttrykker at en tydelig lærer vil føre til et bedre miljø. For å skape et godt læringsmiljø bør læreren være autoritativ da dette fører til orden, struktur og lite bråk i klasserommet, som igjen fører til trygghet og forutsigbarhet. Jeg har tolket det slik at elevene gjennom kategorien *tydelig* uttrykker et behov for en slik lærer. Videre har jeg sett at elevene mener at dette vil føre til et godt læringsmiljø.

Nordahl (2013) påpeker at læreren må vise at hun liker alle elevene for å skape et godt læringsmiljø. Elevene uttrykker et ønske om at læreren skal være godhjertet, og det er viktig at læreren viser denne kvaliteten overfor alle elevene. Elevene observerer lærerens måte å forholde seg til de andre elevene på, og forskning viser at om læreren er grei mot alle, vil elevene være grei mot alle (Nordahl, 2013). Derfor er det viktig at læreren er godhjertet og gir emosjonell støtte for å skape en tilhørighet for alle i klassen, både til læreren og til hverandre. En forutsetning for et godt læringsmiljø er også at læreren er flink til å lære bort og hjelpe elevene. Elevene har et behov for kompetanse og hvis dette behovet dekkes, vil elevene bli motiverte (Manger, 2015). Et læringsmiljø hvor elevene er motiverte, er bedre enn et læringsmiljø med umotiverte elever. Lite motivasjon vil kunne skape en dårlig atmosfære i klasserommet, som igjen vil føre til mistriivsel for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2015).



## 6. Avslutning

I innledningen viste jeg til utdanningsdirektoratets (2016) sider hvor det står at en lærer som har forventninger, bryr seg og er støttende overfor elevene er viktig for en god lærer–elev–relasjon. I min studie har jeg kommet frem til kategoriene *godhjertet, hjelpsom og tydelig*, som blant annet innebærer faktorene utdanningsdirektoratet peker på.

Problemstillingen i denne oppgaven er; *Hvordan opplever elever på et sjuende trinn at læreren bør være mot dem for at de skal trives på skolen?* Min konklusjon til problemstillingen er at elevene opplever at læreren bør være en autoritativ klasseleder som gir sosial støtte og dekker behovene for tilhørighet og kompetanse, og at hun gjennom å være slik skaper et godt læringsmiljø. Med en slik lærer mener elevene tilsynelatende at de vil trives bedre på skolen. Dette samsvarer med Nordahls (2013) teori som viser at en autoritativ klasseleder fører til bedre trivsel blant elevene og et bedre læringsmiljø. Videre samsvarer det med Federici og Skaalvik (2015) sin forskning som Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til. Denne forskningen indikerer at elevene trenger sosial støtte for å trives på skolen. Det samsvarer også med forskning gjennomført av Deci og Ryan som poengterer at elevene har et behov for tilhørighet og kompetanse for å trives på skolen (Manger, 2015). Studien min støtter seg altså til tidligere studier og underbygger tidligere forskningen om hvordan læreren skal være for at elevene skal trives på skolen.

Min studie har vist at elevene på dette sjuende trinnet er opptatt av å ha en *godhjertet, hjelpsom og tydelig* lærer. I det meste av teorien jeg har lest, inneholder disse kategoriene mye av det samme som kategorier andre forskere har kommet frem til. I de fleste tilfeller er det altså tilsynelatende slik at mange elever er opptatt av de samme kvalifikasjonene hos en lærer, for at de skal trives på skolen. Min forskning har altså ikke bidratt til ny kunnskap, men underbygger tidligere kunnskap ved å bekrefte resultater av tidligere forskning. Studien min har vist at elevene på sjuende trinn opplever at læreren bør være autoritativ, gi sosial støtte, dekke elevenes behov for kunnskap og tilhørighet, og gjennom dette skape et godt læringsmiljø. Et spørsmål en kan stille seg er om denne konklusjonen kan ha overføringsverdi til andre elever. Jeg tenker at dette i mange tilfeller kan ha overføringsverdi, fordi lignende tidligere forskning støtter opp under mine funn.

Mitt tema i denne oppgaven handler om at lærer–elev–relasjonen ikke bare påvirker elevenes læring, men også elevenes trivsel. Etter mitt syn er dette et viktig tema da jeg er opptatt av at elever skal trives på skolen. Ved en annen anledning kunne det vært interessant å forske på hvordan fraværet av en god lærer–elev–relasjon, og dermed en dårlig trivsel i skolen, påvirker menneskers liv etter endt skolegang. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori sier at elevene ikke bare har et grunnleggende behov for tilhørighet og kompetanse, men også for autonomi (Manger, 2015). Dette behovet har jeg ikke sett at elevene på sjuende trinn har uttrykt et behov for. Derfor kunne det også vært interessant å forsket videre på autonomidelen av selvbestemmelsesteorien, og se hvor stor påvirkning den har for elevers trivsel da det etter min forskning er uvisst hvor mye elevene bryr seg om dette.

## 7. Referanseliste

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel* (1. Utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Drugli, M. B. og Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (2. Utg., s. 69 – 98). Bergen: Fagbokforlaget.

Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer – elev – relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (1. Utg., s. 186 – 200). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Helsedirektoratet. (2015, juni). *Trivsel i skolen* (IS – 2345). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS2345.pdf?fbclid=IwAR0mvNoNT1rVnvSZwsaE7IpBjJTECPVN9lQXh1mHf1RRz2eolnvYlkxxk>

Manger, T. (2015). Motivasjon og læring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. Utg., s. 133 – 163). Bergen: Fagbokforlaget.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (2. Utg., s. 105 – 132). Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2016: 14. (2016). *Læring for alle i et fremragende læringsmiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, M. S. & Skaalvik S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Udir.no (2016). *Lærer – elev – relasjonen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

## 8. Vedlegg – samtykkeskjema

### Informasjonsskriv om kvalitativ undersøkelse på sjuende trinn

Hei! Jeg heter Helene og er student ved lærerutdanningen på NTNU. Jeg skal skrive en bacheloroppgave om elevers tanker rundt elev–lærer–relasjonen og hvilken betydning en slik relasjon har å si for deres trivsel på skolen. I denne sammenhengen ønsker jeg å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse på trinnet til din elev.

Undersøkelsen innebærer at eleven skriver et anonymt refleksjonsnotat rundt et spørsmål jeg gir dem. Svarene er fullstendig anonyme og vil bli makulert etter bruk.

Det er en frivillig undersøkelse og eleven må ikke gjennomføre. Jeg ønsker at elevens foresatte sender en e – post til [helene\\_nb@hotmail.com](mailto:helene_nb@hotmail.com) om eleven ikke skal delta på undersøkelsen. Denne e-posten må sendes innen onsdag 13. mars 2019.

Mvh.

Helene Nævdal Barlaup

Kontaktinformasjon veileder:

Anders Aasgaard Madsen

anders.[madsen@ntnu.no](mailto:madsen@ntnu.no)

73559803

