

Sylvi-Ann Glåmen Husby

Mari Lise Melkeraaen Tjørve

## **Hvordan fremme gode lærer–elev-relasjoner?**

En kvalitativ intervjustudie av oppfatningen hos fire gutter på femte klassetrinn – med et ekstra fokus på det gode møtet

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, 2015

**Veileder: Arve Thorshaug, HiNT**

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

## Sammendrag

Denne masteroppgaven retter oppmerksomheten mot lærer–elev-relasjonen. Formålet med studien vår er å løfte fram fire gutter sin oppfatning av hvordan gode lærer–elev-relasjoner utvikles, og vi har derfor valgt en kvalitativ tilnærming i studien. Problemstillingen vår er: *Hvordan kan vi som lærere bidra til å fremme gode relasjoner til gutter på femte klassetrinn ut fra et elevperspektiv? Hvordan kan vi skape gode møter?*

Vi gjennomførte semistrukturerte intervjuer med fire gutter som er elever på femte klassetrinn, der vi spurte dem om erfaringer og opplevelser de har med lærer–elev-relasjoner. Vi brukte prinsipper fra ”Den dialogiske samtalemotoden” for å komme dypere inn i hvilke tanker de har rundt hvordan lærere kan skape gode relasjoner med dem. Observasjon av samspillet mellom lærerne og elevene brukte vi som grunnlag for utarbeiding av intervjuguide, og som et bakteppe for vår forståelse av elevenes uttalelser.

For å belyse problemstillingen analyserte vi transkripsjoner av intervjuene med guttene. Ved bruk av koding og kategorisering av datamaterialet delte vi funnene våre inn i tre kategorier: *være rettferdig*, *være forbilde* og *se eleven*. Slik vi tolker elevene, mener de for det første at læreren skal være rettferdig i grensesetting og atferdskorrigerings. For det andre må læreren være et godt forbilde, både personlig og faglig sett. For det tredje må læreren vise at han eller hun ser elevene både som gruppe og individer gjennom å tilrettelegge for mestring og gjøre stas på dem. Til sammen leder innholdet i kategoriene fram til lærer–elev-relasjoner som preges av tillit og anerkjennelse. I analysen bruker vi også vårt eget møte med elevene som utgangspunkt for refleksjon rundt funnene.

Som et overordnet fokus i oppgaven ligger de gode møtene mellom lærer og elev. Korte øyeblikk har potensial til å ha stor betydning for utviklingen av relasjonen, og elevenes historier fungerer som eksempler på dette.

Hensikten med teksten er at den skal kunne bidra til refleksjon og økt bevissthet rundt utvikling av gode lærer–elev-relasjoner i praksis hos oss og dem som leser den.

## Abstract

This master's thesis focuses on student–teacher relations. The purpose of the study is to highlight the perception of four boys on how a strong student–teacher relationship can be developed. We have chosen a qualitative approach in the study. The thesis questions are: *From a student perspective, how can we as teachers help promote a strong relationship with boys in fifth grade? How can we enhance positive meetings in a school setting?*

We conducted semi-structured interviews with four boys who are students in fifth grade. We asked them about their experiences with student–teacher relationships. Principles from "The Dialogical Communication Method" helped us get deeper into their thoughts on how teachers can develop good relationships with them. Observation of the interaction between the students and their teachers served as a basis for the preparation of our interview guide, and as a backdrop for our understanding of the students' statements.

To highlight the issue at hand we analyzed transcripts of the interviews with the boys and used coding and categorization to divide our findings into three categories: *be fair, be a role model* and *acknowledge the student*. Based on our understanding of the students' statements, they firstly find it important that the teacher is fair in his or her ways of setting limits and correcting behavior. Secondly, the teacher must be a good role model, both personally and academically. Thirdly, the teacher must show that he or she acknowledges the students as a group and as individuals through helping them achieve mastery experiences and making them feel special. By doing this, the teacher can promote a student–teacher relationship characterized by trust and recognition. In the analysis, we also use our own encounter with the students as a starting point for our reflections on the findings.

As an overall focus in the thesis lies the concept of meaningful meetings between teachers and students. Brief moments have the potential to be of great importance for the development of the relationship, and the students' stories serve as examples of that.

The purpose of the text is that it can contribute to reflection and increased awareness of the development of strong student–teacher relationships in our own practice and in the practice of those who read the text.

## Forord

Vi er endelig ferdige! Det har vært en lang prosess, men nå er vi glade og fornøyde.

Vi har jobbet med denne oppgaven over lang tid, og samtidig har vi begge vært i jobb som lærere og hatt daglig kontakt med barn. Dette har bidratt til en oppmerksomhet i praksisen vår, og vi har opplevd en modningsprosess som har påvirket vår måte å skape relasjoner med barn på. Vi føler selv at vi har blitt tryggere og mer bevisste i øyeblikkene vi deler med elever.

Først og fremst vil vi takke de fire elevene som velvillig stilte opp til flere intervjuer og åpent delte sine tanker med oss. Det var hyggelig å bli kjent med dere, og vi har lært så mye av dere! Lærerteamet på skolen tok også veldig godt imot oss, og vi har fått flere forbilder i dere. Tusen takk for gode samtaler og refleksjoner.

Vi vil også takke hverandre: *Jeg hadde ikke klart det uten deg, Mari. Jeg hadde ikke klart det uten deg heller, Sylvi. Vi klarte det sammen. Ja, det gjorde vi jammen. #googledocs.* Det blir rart å ikke skulle samarbeide like tett lenger, men vi håper å fremdeles kunne dele tanker og refleksjoner i engasjerende telefonsamtaler også i tiden framover.

Takk til mor, mamma, Ingunn, Iselin, Tone og mormor for at dere ville lese oppgaven vår og gi tilbakemeldinger. Takk til Vegard, Morten, Knut og alle dere andre som har gjort studiene i Trondheim så flotte.

Sist, men ikke minst vil vi takke veilederen vår Arve Thorshaug for gode og raske tilbakemeldinger. Takk for at du har vært så tilgjengelig og ryddig! Du har fungert som en motivator for oss og gitt oss tro på oss selv og prosjektet fra oppstarten.

Trondheim, oktober 2015

*Sylvi-Ann Glåmen Husby og Mari Lise Melkeraaen Tjørve*

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Elevstemmen	3
1.3 Begrunnelse for valg av forskningsdeltakere	4
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.5 Oppgavens oppbygning	5
<b>2 Teoretiske perspektiver</b>	<b>7</b>
2.1 Tilknypningsteori	7
2.2 Motivasjonsteori	9
2.3 Sosiokulturell teori	10
2.4 Relasjonskompetanse	12
2.4.1 Tillit	13
2.4.2 Anerkjennelse	14
2.4.3 Det gode møtet	15
2.5 Tidligere forskning på elevenes opplevelse	16
<b>3 Metode</b>	<b>18</b>
3.1 Valg av metode	18
3.1.1 Kvalitative forskningsintervju	19
3.1.2 Deltakende observasjon	21
3.2 Tilgang til feltet og utvalgsriterier	22
3.3 Forberedelser til intervju	23
3.3.1 Om profesjonelle barnesamtaler	23
3.3.2 Prøveintervju	25
3.3.3 Intervjuguide	26
3.4 Gjennomføringen av datainnsamlingen	28
3.4.1 Bli-kjent-samtale	28
3.4.2 Om valg underveis	29
3.4.3 Gruppeintervjuet	29
3.4.4 Observasjon	31
3.4.5 De individuelle intervjuene	32
3.4.6 Avslutningssamtale	34

3.5	Datamaterialet	34
3.6	Analyseprosessen	35
3.7	Forskerrollen	37
3.7.1	Vår forforståelse	38
3.7.2	Om det å være to	39
3.8	Forskningsetiske retningslinjer	40
3.9	Kvalitet i studien	42
<b>4</b>	<b>Analyse</b>	<b>44</b>
4.1	Presentasjon av forskningsdeltakerne	44
4.2	Være rettferdig	45
4.2.1	Kjeft	46
4.2.2	Begrunnet og ubegrunnet kjeft	48
4.2.3	Rettferdige konsekvenser	49
4.2.4	Å være tålmodig og vennlig	52
4.2.5	Å være rettferdig i lys av teori om atferdskorrigerings	53
4.2.6	Å være rettferdig i lys av anerkjennelse og intersubjektivitet	55
4.2.7	Oppsummering	58
4.3	Være forbilde	59
4.3.1	Personlig forbilde	59
4.3.2	Faglig forbilde	62
4.3.3	Å være forbilde i lys av ulike teoretiske perspektiver	64
4.3.4	Å være forbilde i lys av teori om signifikante andre	65
4.3.5	Oppsummering	66
4.4	Se eleven: Gjøre stas på og tilpasse støtte	67
4.4.1	Kjenne elevene	67
4.4.2	Tilrettelegge for mestring	68
4.4.3	Gjøre stas på elevene gjennom undervisning	69
4.4.4	Gi gaver	71
4.4.5	Vise at elevene er betydningsfulle	72
4.4.6	Gode møter	73
4.4.7	Se eleven i lys av teori om anerkjennelse og gode møter	76
4.4.8	Oppsummering	77
4.5	Oppsummering av analysen	77
4.5.1	Tillit	78
4.5.2	Gode møter	81

<b>5 Vårt møte med elevene</b>	<b>83</b>
5.1 Elevenes vurdering av møtet	83
5.2 Vårt møte i lys av funnene	84
5.2.1 Være rettferdig	84
5.2.2 Være forbilde	85
5.2.3 Se eleven	86
5.3 Avslutning	88
<b>Litteratur</b>	<b>90</b>
<b>Oversikt over vedlegg</b>	<b>94</b>
Vedlegg 1: Forespørsel og samtykke foresatte	95
Vedlegg 2: Samtykke foresatte del 2	97
Vedlegg 3: Forespørsel og samtykke elever	98
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	99
Vedlegg 5: Intervjuguide del 1	101
Vedlegg 6: Intervjuguide del 2	105
Vedlegg 7: Hvem som har skrevet hva i oppgaven	108

# **1 Innledning**

Relasjoner mellom mennesker er kompliserte, men de er av stor betydning for oss. De blir til og forandrer seg gjennom møtene vi har med andre mennesker. Gode møter innebærer en form for magi som er vanskelig å forklare og sette ord på. I denne masteroppgaven vil vi likevel gå inn i temaet fordi relasjonen mellom lærer og elev ser ut til å være avgjørende for elevenes læring. Vi har forsøkt å få fire gutter på femte klassetrinn til å sette ord på dette kompliserte fenomenet. Vi har snakket med dem om lærer–elev-relasjoner i kvalitative forskningsintervjuer, med et ekstra fokus på det gode møtet mellom lærer og elev. Hensikten med studien vår er å få mer kunnskap om hvordan vi som lærere og spesialpedagoger kan bidra til å fremme gode lærer–elev-relasjoner.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Relasjonen mellom lærer og elev har ifølge Nordahl (2012) lenge vært et underfokuset område i pedagogikken, men den har fått økt oppmerksomhet i skolepolitikk og pedagogisk forskning de senere årene (Federici & Skaalvik, 2013). Nordahl (2002, s. 16) understreker at “pedagogikk er i stor grad en mellommenneskelig aktivitet, og i det som foregår mellom mennesker er det relasjonelle sentralt”. Spurkeland (2011, s. 13) beskriver hvordan “[h]ele skolesituasjonen er en komplisert og sammensatt mellommenneskelig samhandling”, og hvordan barnet befinner seg i en ufrivillig og forhåndsdefinert situasjon på skolen. Læreren representerer en makt, og har dermed en etisk forpliktelse til å handle til beste for elevene. Relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk, og nettopp på grunn av dette må ansvaret for relasjonen ligge hos læreren.

Flere nyere studier viser at lærer–elev-relasjonen er viktig for elevenes læring og fungering i skolen, blant annet metaanalysene til Hattie (2009) og Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt og



Østergaard (2008). Hatties metaanalyser<sup>1</sup> er omfattende, og inneholder en rangering av 138 faktorer som påvirker elevenes læring. De faktorene som har størst innvirkning, er ifølge Hattie knyttet til forholdet mellom lærer og elev, og han skriver at “the power of positive teacher–student relationships is critical for learning to occur” (Hattie, 2009, s. 128). Nordenbo m.fl. trekker i sin studie (2008) lignende konklusjoner, og framhever tre kompetanser hos læreren som har dokumentert effekt på elevenes læring: relasjonskompetanse, regjeldelseskompetanse og didaktikkkompetanse. Det betyr at læreren skal besitte “kompetansen å inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev”, “kompetansen å lede klassens undervisningsarbeide gjennom å være en synlig leder som over tid oppøver elevene til selv å formulere regler og følge dem” og “besitte didaktisk kompetanse i relasjon til undervisningsinnholdet generelt sett og i det enkelte undervisningsfag” (Nordenbo m.fl., 2008, s. 8). Didaktikk og regjeldelse har ifølge Spurkland (2011) allerede en sentral plass i pedagogiske utdanninger, men forskerne bak studien mener at det må rettes større oppmerksomhet mot relasjonskompetanse.

Kunnskap om relasjoner er sentralt i spesialpedagogikken, både med tanke på forebygging og redusering av problemer. Gode lærer–elev-relasjoner kan fungere som en beskyttende faktor som blant annet kan minske risikoen for utvikling av sosioemosjonelle vansker (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Arbeid med å utvikle gode lærer–elev-relasjoner vil kunne fungere som et allmennforebyggende tiltak overfor alle elever og dempe effekten av risikofaktorer hos elevene som har større sannsynlighet for negativ psykososial utvikling. Hattie (2009) skriver at sosiale relasjoner er både en risikofaktor og en beskyttende faktor for utvikling av uønsket atferd hos barn og unge, dersom relasjonene er henholdsvis dårlige eller gode.

Også Sørli og Nordahl (1998, i Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005) har funnet sammenheng mellom lærer–elev-relasjoner og omfang av problematferd. Når det er et godt forhold mellom lærer og elev, blir det vist mindre problematferd enn når det er et dårlig

---

<sup>1</sup> Hatties forskning er noe kontroversiell, se blant annet kronikk i Aftenposten 16.04.15:: <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kronikk-Skoleforskning-som-bors-og-katedral-7984003.html> Professor Svein Sjøberg hevder at Hattie ender opp med enkle konklusjoner på vanskelige spørsmål. At Hattie generaliserer på tvers av fag, alder og kultur for å si noe om “hva som virker”, er noe av det som trekkes fram som problematisk. I tillegg hevdes det at politikere og skoleforskere misbruker resultatene. Det er likevel, uavhengig av Hattie, flere forskningsbaserte begrunnelser for å rette spesiell oppmerksomhet mot lærer–elev-relasjonen (se bl.a. Moen, 2011a).

forhold, og elevene ser ut til å vise høyere sosial kompetanse og trives bedre i skolen. I tillegg til å kunne fungere allmennforebyggende, vil arbeid med å forbedre lærer–elev-relasjoner på denne måten kunne være med på å stanse uheldig utvikling og bidra til å minske etablerte vansker. Barn som klarer seg godt, til tross for at de er eksponert for mange risikofaktorer, kalles gjerne resiliente barn eller løvetannbarn (Befring, 2012). Ifølge Helgeland (1994, i Nordahl, 2005) har løvetannbarn knyttet det at det har gått så bra med dem, til erfaringer i skolen og møtet med en lærer som de fikk et nært forhold til.

## **1.2 Elevstemmen**

Ifølge Federici og Skaalvik (2013, s. 62) viser internasjonal forskning ”utvetydig at lærer–elev-forholdet bør vies oppmerksomhet”. De mener det er behov for intervjustudier for å studere lærerens oppfatning av sosial støtte, så vel som elevenes oppfatning av hva som karakteriserer en støttende lærer. Når vi ønsker kunnskap om hvordan vi som lærere kan bidra til å fremme gode relasjoner, kunne vi for eksempel valgt å snakke med erfarne lærere om deres relasjonsfremmende strategier eller å analysere videoopptak av samspill mellom elever og lærere. Vi ønsker imidlertid et elevperspektiv på problemstillingen, nærmere bestemt guttenes perspektiv. For det første springer dette ut fra et ønske om å ta barnas stemme på alvor, i tråd med FNs barnekonvensjon §12, som sier at “barn har rett til å si sin mening og bli hørt. Barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det og barnets meninger skal tillegges vekt.” Barn har kunnskap om seg selv og er nyttige informanter om sitt eget liv. Vi ser på elevstemmen som en viktig kilde til kunnskap, som vi ønsker å løfte fram.

For det andre vet vi at det vil være elevens oppfatning av relasjonen som avgjør om relasjonen har den ønskede effekten. Det er elevenes vurdering av kvaliteten på relasjonen som har betydning for hvordan relasjonen påvirker eleven. Murray, Murray og Waas (2008, i Drugli, 2012) fant i en undersøkelse lav enighet mellom elevers og læreres vurdering av relasjonen de har til hverandre. Barn kan ha andre prioriteringer og andre behov enn det læreren oppfatter at de har. Det er hvordan eleven oppfatter relasjonen som kan sies å være relasjonens virkelighet. Dersom relasjonen er dårlig for eleven, blir det nødvendig å arbeide for å forbedre den på en slik måte at den blir bedre for eleven. Hvis man spør dem det gjelder, er det større sjanse for at tiltakene treffer dem de er ment å treffe.

Elevene kjenner sin egen situasjon best, og vi har et ønske om at de skal kunne bidra med å definere hva gode relasjoner innebærer og uttale seg om hvordan de skapes. Elevene har ikke nødvendigvis en høy bevissthet rundt hva som fremmer relasjonskvalitet. Gjennom å få elevenes historier om gode møter og gode relasjoner, ønsker vi at de i samarbeid med oss skal kunne reflektere rundt dette.

Sist, men ikke minst, vil innsikt i elevperspektivet være verdifullt for oss som framtidige spesialpedagoger, både i møte med elever og lærere. Blant annet vil det gi oss som voksenpersoner mulighet til å kunne leve oss inn i elevenes verden og fremme deres perspektiv i den offentlige diskusjonen.

### **1.3 Begrunnelse for valg av forskningsdeltakere**

Det er flere årsaker til at vi har valgt gutter på femte trinn som forskningsdeltakere. Flere studier viser at gutter presterer dårligere enn jenter på skolen (se Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen, 2008). Forskning av bl.a. Drugli (2011) viser at lærere rapporterer om bedre relasjoner til jenter enn til gutter, noe som stemmer overens med funn fra internasjonale studier av bl.a. Pianta (2001). Det er usikkert om guttenes relasjoner til lærerne sine har sammenheng med guttenes svakere prestasjoner, men siden vi vet mye om betydningen av relasjoner i skolen, ønsket vi derfor å rette oppmerksomheten mot guttenes opplevelse. Drugli (2011) fant også sterk sammenheng mellom atferdsvansker og negativ kvalitet på lærer–elevrelasjoner. Det å være gutt synes å være en risikofaktor knyttet til utvikling av atferdsproblemer, og omfanget av problematferd har klar sammenheng med barnets kjønn (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). 68 % av elevene som mottok spesialundervisning etter enkeltvedtak i grunnskolen i 2014, var gutter (Grunnskolen informasjonssystem, 2014).

Valget av aldersgruppe henger sammen med at eldre elever også har dårligere relasjoner til lærerne sine enn yngre elever har (Drugli, 2011; Pianta, 2001). Kvaliteten på lærer–elevrelasjonene synker med andre ord fra småskoletrinnet til mellomtrinnet. I tillegg vil det at elevene er litt eldre, kunne være positivt for vår studie, med tanke på at elevene kan være mer modne for å reflektere og å gjøre rede for refleksjonene sine, enn hva yngre barn vil være.

Ettersom eldre barn har dårligere relasjoner til lærerne sine sammenlignet med yngre, og gutter har dårligere relasjoner til lærerne enn jenter har, ser altså gutter på mellomtrinnet ut til å være i særlig risiko for å ha dårlige relasjoner til lærerne sine. Derfor mener vi det er interessant å spørre nettopp denne gruppen hvordan man kan utvikle gode relasjoner til dem.

#### **1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål**

På bakgrunn av dette er vår problemstilling:

*Hvordan kan vi som lærere bidra til å fremme gode relasjoner til gutter på femte klassesetrinn ut fra et elevperspektiv? Hvordan kan vi skape gode møter?*

Vi ønsker å vite noe om: Hva legger elevene vekt på når de skal beskrive en god lærer–elev-relasjon? Hva skal til for at de skal kunne få en god relasjon til en lærer? Hva mener elevene at et godt møte innebærer? Hva kan lærerne gjøre for at elevene skal kunne oppleve å ha gode møter med dem?

Problemstillingen er viktig for oss som framtidige spesialpedagoger og lærere fordi vi ønsker å styrke vår relasjonskompetanse. Styrking av lærerens relasjonskompetanse ser som beskrevet ut til å være avgjørende for læring og forebygging av vansker hos elevene. Vi ønsker å forske på oss selv og bli bevisste på egen atferd, væremåte, holdninger og verdier i møte med elevene. Spørsmålene kan gi oss svar som kan fungere som gode eksempler fra praksisfeltet, og som vi kan bruke som inspirasjon i vår framtidige relasjonsbygging.

I tillegg til å øke vår egen bevissthet er hensikten med teksten å øke bevisstheten om lærer–elev-relasjonen hos dem som leser den. Dette vil vi gjøre gjennom å løfte fram elevenes oppfatninger og belyse dem ved hjelp av aktuell teori. Hensikten er ikke å utvikle ny teori, men å anvende eksisterende teori på en ny måte knyttet til elevenes refleksjoner.

#### **1.5 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I innledningskapittelet har vi presentert problemstilling og forskningsspørsmål, og vi har begrunnet disse ut fra tidligere forskning og egen motivasjon. Vi har beskrevet hensikten med studien og plassert temaet i en spesialpedagogisk

ramme. I kapittel 2 gjør vi rede for aktuelle teoretiske perspektiver, før vi i kapittel 3 beskriver forskningsprosessen og gjør rede for og drøfter våre metodiske tilnærminger. Analyse og drøfting av funn blir presentert i kapittel 4. Vi avslutter oppgaven med et metaperspektiv på vårt eget møte med elevene fra studien i kapittel 5.

## 2 Teoretiske perspektiver

Vi vil i dette kapitlet presentere noen ulike teoretiske perspektiver på lærer–elev-relasjoner som vi har hatt med oss inn i forskningen. De ulike teoretiske vinklingene kan utfylle hverandre og nyansere forståelsen av hva en god relasjon innebærer, i tillegg til sammen å gi et grunnlag for å si noe om hva som skal til for å utvikle gode relasjoner. Med bakgrunn i en artikkel av Davis (2003) har vi valgt å presentere aspekter fra tilknytningsteori, motivasjonsteori og sosiokulturell teori. Hun har gjennomgått nyere studier av lærer–elev-relasjoner og funnet at relasjonen ofte betraktes gjennom disse tre ulike perspektivene.<sup>2</sup> I analysekapitlet vil vi redegjøre grundigere for de teoriene vi belyser funnene våre ut fra, og analysen vil vise aspekter fra de ulike teoretiske perspektivene.

### 2.1 Tilknytningsteori

Tilknytningsteorien er en teori fra utviklingspsykologien som i utgangspunktet handler om tilknytningen mellom barn og foreldre, eller “det psykologiske båndet mellom barnet og den primære omsorgspersonen” (Hart & Schwartz, 2009, s. 9). Ulike tilknytningsteoretikere som blant andre Bowlby, Winnicott<sup>3</sup> og Stern er opptatt av at omverdenen har stor betydning for utviklingen til barn, og de har blant annet observert mødre i samspill med spedbarna sine. Gjennom disse observasjonene har de satt ord på samspillet og laget teorier om hvordan tilknytningen utvikles. Teoriene støtter seg til begreper som nærhet, konflikt og avhengighet. Tilknytningsteorien kan bidra til forståelse for hvordan relasjoner utvikles, og for hvilke dimensjoner som kan brukes som indikatorer på relasjonskvalitet (Davis, 2003). På den måten har den også overføringsverdi til pedagogikken og kan bidra med et perspektiv på lærer–elev-relasjonen. Begrepene som blir brukt for å analysere samspillet mellom foreldre og barn, kan brukes til å analysere samspillet mellom lærer og elev. Lærer–elev-relasjonen kan sees på som en forlengelse av foreldre–barn-relasjonen (Davis, 2003).

---

<sup>2</sup> Se også Fjell, K & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer–elev-relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6(2), s. 9–31.

<sup>3</sup> Winnicott var egentlig objektrelasjonsteoretiker, men han var en av de første som støttet seg på observasjoner av mor–barn-samspill i sine undersøkelser av utvikling (Hart & Schwartz, 2009)

Tilknytning betegner ifølge Hart & Schwartz (2009, s. 65) “en tilbøyelighet til å knytte nære følelsesmessige bånd til bestemte individer som kan gi beskyttelse, trøst og ro”. Det er altså snakk om en emosjonell nærhet, som barn og unge har behov for å bli møtt med for å utvikle seg på en god måte, både i hjemmet og i skolen (Drugli, 2012). Winnicott beskriver utvikling hos barnet som en reise fra avhengighet til uavhengighet, der morens omsorg hjelper barnet til å føle seg trygg og utvikle selvstendighet. På samme måte vil ifølge Drugli (2012, s. 21) “elever som trives og føler trygghet og tilhørighet til læreren sin, også være bedre rustet til å lære og utvikle seg i skolen”.

Begreper som brukes i tilknytningsteorien for å beskrive morens omsorg, er blant annet speiling og oppmerksomt nærvær. Ifølge Winnicott kan barnet føle at det blir speilet i morens ansiktsuttrykk, gjennom at moren er oppmerksomt til stede og formidler det hun ser til barnet. “Når barnet ser moren i øynene, ser det (...) seg selv” (Hart & Schwartz, 2009, s. 49). Andre begreper som brukes, er intersubjektivitet og affektiv inntoning. Intersubjektivitet handler om å ha en felles forståelse, og ifølge Stern (2007) kommer toveis intersubjektivitet når to mennesker leser hverandre. Han beskriver hvordan vi som mennesker er i stadig dialog med andres sinn, og at våre mentale liv blir “skapt i fellesskap”. Vi har en evne til “tankelesning”, og vi drives hele tiden av et medfødt ønske om intersubjektivitet (Stern, 2007, s. 95 og 107). Allerede fra vi er spedbarn, opplever vi en form for intersubjektivitet. Stern mener at moren gjennom å “avlese” barnets følelsesstilstand kan bidra til å skape intersubjektivitet mellom dem. Det er snakk om en opplevelse av “følelsesmessig samhörighet”, og den foregår gjennom det Stern kaller affektiv inntoning (Hart & Schwartz, 2009). Hart og Schwartz (2009, s. 128) påpeker at “[d]et som inntones, er ikke den andre personens atferd, men et atferdsaspekt som avspeiler personens følelsesstilstand.”

Gjennom interaksjonen mellom omsorgspersonen og barnet hevder tilknytningsteoretikerne at barnet utvikler indre modeller eller indre representasjoner, som vil påvirke hvordan barnet senere utvikler relasjoner med andre (Hart & Schwartz, 2009). Ifølge Drugli (2012) vil det være ca. 30 % av elevene som har utrygg tilknytning til foreldrene sine, og som dermed er i risiko for å etablere utrygg tilknytning også til læreren. Hun skriver: “Mange relasjonsproblemer har sin bakgrunn i negative tilknytningsprosesser, og løsningen kan ligge i å forstå og forholde seg nettopp til disse” (Drugli, 2012, s. 20–21). Læreren kan gjennom samspillet som foregår med eleven her og nå, være med og utvikle nye indre modeller hos elevene.

Robert Pianta er en amerikansk forsker som har studert lærer–elev-relasjonen. Han bygger på tilknytningsteorien og har utviklet spørreskjemaet “Student-Teacher-Relationship-Scale” (STRS), som måler relasjonskvalitet basert på lærerens vurdering av relasjoner til elevene sine. I skjemaet måles grad av nærhet, konflikt og avhengighet gjennom 28 spørsmål med skårer fra 1 til 5 (Pianta, 2001). En kortversjon av spørreskjemaet (STRS-SF) er oversatt til norsk og inneholder 18 spørsmål om grad av nærhet og konflikt.<sup>4</sup> En god lærer–elev-relasjon vil ha høy grad av nærhet og liten grad av konflikt. Det er dette spørreskjemaet blant andre Drugli (2011) har benyttet seg av i sine studier av lærer–elev-relasjonen. Spørsmålene i skjemaet er blant andre: “Jeg og eleven har et varmt og nært forhold til hverandre”, “Eleven setter pris på forholdet til meg”, “Eleven blir lett sint på meg” og “Eleven og jeg strever med å komme overens”.<sup>5</sup>

På bakgrunn av det vi har skrevet om tilknytningsteori, vil blant annet begreper som nærhet, avhengighet og konflikt, speiling, inntoning og intersubjektivitet kunne brukes for å belyse aspekter ved lærer–elev-relasjonen.

## 2.2 Motivasjonsteori

Motivasjonsteori har mange fellestrekk med tilknytningsteori, og begrepene fra tilknytningsteori har paralleller i motivasjonsteori. Davis (2003) trekker fram noen eksempler: tilhørighet som en parallell til nærhet, kompetanse til avhengighet, og autonomi til konflikt. Forskning på lærer–elev-relasjonen ut fra et motivasjonsteoretisk perspektiv legger ifølge Davis (2003) imidlertid mindre vekt på læreren som omsorgsperson og mer vekt på læreren som effektiv instruktør. Hun setter det på spissen og skriver at dette innebærer at lærerne ikke kan motivere elevene bare “by being ‘nice’ to them” (Davis, 2003, s. 212), men heller gjennom å gi støtte og struktur og tilrettelegge for mestring. Gjennom å støtte motivasjon og læring i undervisningen vil læreren kunne bygge en god relasjon.

---

<sup>4</sup> Se May Britt Drugli & Odin Hjemdal (2012): Factor Structure of the Student–Teacher Relationship Scale for Norwegian School-age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI:10.1080/00313831.2012.656697

<sup>5</sup> Norsk versjon av STRS-SF mottatt på e-post fra Drugli



Motivasjonsteorier tar blant annet utgangspunkt i de grunnleggende psykologiske behovene vi har som mennesker. I Maslows behovshierarki (1970, i Skaalvik & Skaalvik, 2013) regnes blant annet behov for trygghet, tilhørighet og anerkjennelse som grunnleggende mangelbehov. Disse behovene må tilfredsstilles for at mennesket skal kunne bli motivert for å tilfredsstille det Maslow kaller vekstbehovene, deriblant kunnskap og forståelse. Deci og Ryan (2002, i Skaalvik & Skaalvik, 2013) ser følelse av tilhørighet, kompetanse og autonomi som viktige psykologiske behov. For å utvikle og beholde motivasjonen må disse behovene tilfredsstilles. Behov for tilhørighet, behov for kompetanse og behov for autonomi eller selvbestemmelse dreier seg om å føle at man er en del av og inkludert i gruppen sin, har mulighet til å beherske oppgavene man står overfor, og selv er kilde til egne handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærer–elev-relasjonen kan ses i lys av dette, og en god relasjon utvikles altså gjennom at læreren imøtekommer de grunnleggende behovene elevene har. For eksempel kan man tenke seg at læreren bygger en god relasjon til elevene gjennom å støtte elevenes følelse av kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse.

I forskning på lærer–elev-relasjoner ut fra et motivasjonsteoretisk perspektiv brukes begrepet sosial støtte, som er nært relatert til begrepet tilhørighet (Federici & Skaalvik, 2013). I forskningen skiller det mellom to typer sosial støtte, nemlig emosjonell støtte og instrumentell støtte. Emosjonell støtte handler ifølge Federici og Skaalvik (2013, s. 58) om “i hvilken grad elevene opplever å bli verdsatt, akseptert og respektert av lærerne, og at de føler seg trygge sammen med dem”. Instrumentell støtte definerer de som “et spørsmål om elevene opplever at de får konkrete råd og praktisk hjelp og veiledning i skolearbeidet” (Federici & Skaalvik, 2013, s. 58).

### **2.3 Sosiokulturell teori**

Davis (2003) understreker at studier med en sosiokulturell tilnærming også kan støtte et tilknytningsperspektiv eller motivasjonsperspektiv på lærer–elev-relasjoner. Sosiokulturell teori gir oss en påminnelse om at lærer–elev-relasjoner utfolder seg innenfor en kontekst, det vil si i et klasserom med et klassemiljø, og i skolen som system. Fokuset for denne oppgaven er på selve lærer–elev-relasjonen, men vi er bevisste på at samspillet mellom lærer og elev finner sted i et komplekst system, og på at det knytter seg noen utfordringer til kun å fokusere på denne dyaden.

Moen (2011a) presenterer et sosiokulturelt perspektiv på lærer–elev-relasjoner. For å beskrive hvordan en relasjon kan fungere utviklingsstøttende, trekker hun fram Vygotskys teorier om den nærmeste utviklingssonen. Teoriene dreier seg om hvordan voksne kan bidra i barns utvikling, i det Vygotsky (1978) kaller “den nærmeste utviklingssonen”. Det utviklingsnivået barnet befinner seg på, kaller Vygotsky “den aktuelle utviklingssonen”, og her får barnet til oppgavene det står overfor på egen hånd. I den nærmeste utviklingssonen vil barn mestre oppgavene kun med hjelp og veiledning av en voksen eller andre som har mer kompetanse enn dem selv. Læreren vil fungere som en slik voksen som kan hjelpe og veilede slik at elevene skal kunne utvikle seg i den nærmeste utviklingssonen, og Moen (2011a) sier at relasjonen mellom lærer og elev på denne måten er av avgjørende betydning for elevenes utvikling. Bruner (1966) brukte begrepet “scaffolding”, eller stillasbygging, om støtten den voksne kan gi i den nærmeste utviklingssonen. Bildet går ut på at den voksne fungerer som et støttende stillas i barnets prosess med å mestre oppgavene det står overfor. Stillaset må ikke bli stående for lenge, men tas gradvis ned etter hvert som barnet mestrer.

Moen (2011a) støtter seg også til antropologen Wertsch, som har arbeidet med å utvikle flere begreper ut fra Vygotskys teorier, slik at de kan være nyttige i pedagogisk sammenheng. Wertsch bruker tre begreper: situasjonsdefinisjon, intersubjektivitet og språklig mediering. Situasjonsdefinisjon er “måten for eksempel en aktivitet eller en oppgave blir definert på og forstått av dem som befinner seg i den” (Moen, 2011a, s. 135). Også Wertsch, i likhet med Stern, bruker altså begrepet intersubjektivitet. Det eksisterer ifølge Wertsch “intersubjektivitet mellom to parter når de deler den samme situasjonsdefinisjonen og vet at de deler den” (Moen, 2011a, s. 135). Språklig mediering dreier seg om at det er språket, dialogen, som kan skape en intersubjektiv situasjonsdefinisjon. I dialogen påvirker lærer og elev hverandre.

Også sosiokulturell teori gir oss noen perspektiver på lærer–elev-relasjonen. Begreper som den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging, situasjonsdefinisjon, intersubjektivitet og språklig mediering kan være aktuelle å se lærer–elev-relasjonen i lys av.

## 2.4 Relasjonskompetanse

I det foregående har vi presentert forskning og teoretiske perspektiver som på ulike vis understreker betydningen av gode relasjoner mellom lærere og elever. Ettersom det å utvikle og vedlikeholde relasjoner er en sentral del av arbeidet til en lærer, kan vi si at læreryrket er en relasjonsprofesjon (Moos, Krejsler & Laursen, 2004). Derfor innebærer det å være profesjonell som lærer å inneha god relasjonskompetanse. Spurkeland (2005, s. 17) definerer relasjonskompetanse som “ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker”. Drugli (2012, s. 45) skriver:

Å være relasjonskompetent har med det å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen å gjøre. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og atferd, slik at denne fungerer til beste for elevene.

Ifølge Drugli (u.å.) finnes det ingen fasit for hvordan man kan fremme gode relasjoner, men hun framhever at et godt utgangspunkt er at hver enkelt lærer er villig til å reflektere over hvordan han eller hun møter elever i hverdagen. Kompetansen innebærer altså evne til hensiktsmessig kommunikasjon og atferd, og det framheves som viktig at læreren har ansvaret og retter oppmerksomheten mot sitt eget bidrag i relasjonen.

Noen av definisjonene som finnes av begrepet relasjonskompetanse, foreslår nærmere hva det innebærer, for eksempel Juul og Jenssen (2002, i Drugli, 2012, s. 45): Relasjonskompetanse er “lærerens evne til å se den enkelte elev på vedkommendes egne premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven”. Møller (2008, s. 56, i Moen, 2011a) skriver at relasjonskompetanse er “den professionelles evne til at anerkende og synliggjøre det andet menneskes initiativer på den andres betingelser, at avstemme sin egen reaktion herefter, bevare sig selv og give passende udtryk for sig selv”. Å anerkjenne og se den enkelte framheves altså som sentralt.

Pianta, Stuhlman og Hamre har gjennom sin forskning funnet ti forhold som har sammenheng med positiv vurdering av relasjonskvalitet (2002, i Drugli & Nordahl, 2013). Seks av dem omhandler lærerens atferd og væremåte overfor elevene, nemlig at læreren utviser sensitivitet overfor elevens signaler og atferd, gir eleven tilpasset respons og støtte ved behov, formidler aksept og varme, kontrollerer egen atferd og reaksjoner, samt tilpasser struktur og grenser til elevenes atferd og behov. For å kunne utvikle relasjonskvalitet, må læreren ha kunnskap om

hva som kan bidra til å fremme en positiv relasjon, men relasjonskompetanse innebærer som nevnt både ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger hos læreren. Spurkeland (2011) mener at relasjonskompetanse kan deles inn i 14 dimensjoner, der relasjonskompetansens “krevende kjerne” er emosjonell intelligens. Emosjonell intelligens dreier seg om å ha kontakt med seg selv og sine følelser, og på den måten forstå og håndtere andres følelser. Relasjonskompetanse er altså omfattende. Vi går ikke inn i alle dimensjonene, men i det følgende vil vi gå inn i to sentrale begreper som anses som viktige i forbindelse med lærerens relasjonskompetanse, nemlig tillit og anerkjennelse.

#### **2.4.1 Tillit**

Tillit går igjen som et sentralt begrep i litteratur om lærer–elev-relasjoner. Av alle dimensjoner i relasjonskompetanse mener Spurkeland at tillit er den bærende dimensjonen, og at tillit er bærebjelken i samhandlingen mellom lærer og elev. Han hevder at ingen lærere kan lykkes uten et visst nivå av tillit i relasjonen med elevene (Spurkeland, 2011). Hargreaves (1996) diskuterer begrepet og sier at vi sjelden går nærmere inn på hva som ligger i tillit, ettersom det er allment anerkjent at tillit er verdifullt i en samarbeidsrelasjon. Han trekker fram at Nias m.fl. (1989, s. 78, i Hargreaves, 1996, s. 262) påpeker at “å snakke om tillit som om det forklarer alt mulig, (...) er å gjøre det til en sekkebetegnelse, et abstrakt ord som hver enkelt fyller med meningsinnhold”. Derfor forsøker han å definere begrepet nærmere. Med en omskriving av Nias m.fl. sin definisjon av tillit sier Hargreaves (1996, s. 262) at tillit kan forstås som “en prosess av personlig og forutsigbar gjensidighet”. Han trekker også fram Giddens’ (1990, i Hargreaves, 1996 s. 262) definisjon av tillit som “en tiltro til et menneskes eller systems pålitelighet (...), når denne tiltroen uttrykker en tro på et annet menneske som rettskaffen eller kjærlig (...)” .

Det er altså mange måter å definere begrepet tillit. Det er en kompleks dimensjon mellom mennesker, og ifølge Spurkeland (2011) består den av både følelser, holdninger og ferdigheter. Han sier videre at den er såpass kompleks at vi vanskelig kan fastslå nøyaktig hva som skjer i tillitsbygging. Han definerer tillit som en positiv følelse som oppstår mellom mennesker som resultat av positive interaksjoner og kommunikasjon (Spurkeland, 2005). I likhet med Hargreaves er han opptatt av gjensidigheten i begrepet tillit, og at det er tosidig. Et vakkert bilde på denne gjensidigheten er at tillit er et palindrom, noe som betyr at det kan leses både forlengs og baklengs. Tillit vokser fram i et positivt samspill, og Skjervheim (1995, i Drugli, 2012) understreker at det er noe man må gjøre seg fortjent til, og at man ikke kan

kreve tillit. Gjennom samspillet erfarer partene om den andre er til å stole på. Spurkeland (2011) trekker fram at det handler om å erfare at den andre vil en vel, og han kaller tillit en “byttevare”. Noen elever er ikke vant til å bli møtt med tillit, og Drugli (2012) skriver at lærere kan møte elever som derfor ikke umiddelbart tar imot tilliten deres. Læreren må da gjøre en innsats og være utholdende for at tillit etter hvert skal vokse fram.

Tillit er altså kjernen i relasjonen mellom lærer og elev. Barn trenger trygghet og interpersonlig tillit for å ta imot lærdom, sier Spurkeland (2011), og han framhever at mennesker ikke “tar imot læring” av hvem som helst. Læreren må derfor bevise seg pålitelig, rettskaffen og kjærlig for at elevene skal kunne kjenne seg trygge. Det handler om at elever som har tillit til læreren, for eksempel kan spørre om hjelp når det er noe de ikke forstår. Tilliten gjør det mulig å ha dialog omkring det de kan og ikke kan, slik at læreren kan involveres i læringsprosessen og tilpasse undervisningen. Når tillit ligger til grunn, gir det mulighet for at elevene kan føle seg trygge nok til å være seg selv overfor læreren. Kristiansen (2006, i Drugli, 2012, s. 52) skriver at “[t]illit fungerer som lim i en relasjon ved at den bidrar til å bygge bro mellom ulikheter og gjør dialog mulig”.

#### **2.4.2 Anerkjennelse**

Et annet begrep som går igjen i litteraturen om lærer–elev-relasjoner, er anerkjennelse. Det trekkes fram som en sentral del av lærerens relasjonskompetanse, og vi kan trekke paralleller fra anerkjennelse til aspekter ved alle de tre ulike teoretiske tilnærmingene vi har presentert i dette kapittelet. Anerkjennelse er beskrevet av blant andre psykologen Anne-Lise Løvlie Schibbye (bl.a. 2009). Anerkjennelse bygger på tanken om likeverd, og at man som menneske har rett til å ha sine egne følelser, meninger og opplevelser. Bae (1988) snakker om at alle er “ekspert på egen opplevelse”. Når elev og lærer er i samspill med hverandre, er begge aktører og subjekter med sin egen oppfatning av virkeligheten. Anerkjennelse dreier seg om å forsøke å forstå den andres perspektiv og bekrefte den andres oppfatning av virkeligheten som gyldig.

Schibbye (2009) deler anerkjennelse inn i de fem komponentene lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Å lytte innebærer å være engasjert, konsentrert og intenst oppmerksom om det den andre formidler (Moen, 2011a). Læreren må gi rom og tid slik at eleven får formidlet det han eller hun har på hjertet. Læreren må også være åpen og mottakelig, og ha en “mental og følelsesmessig innlevelse i det barnet gjør eller sier” (Moen, 2011a, s. 137). På denne måten kan læreren utvise forståelse, som er den andre komponenten i

anerkjennelse. Aksept og toleranse innebærer å legge vekk vurderinger av den andre, og gi den rett til å ha sin egen følelse. Bekreftelse er den siste komponenten i anerkjennelse og dreier seg om å tydeliggjøre at den andres opplevelsesverden er gyldig (Møller, i Moen, 2011a). Bekreftelse kan formidles både verbalt og nonverbalt, i form av for eksempel blikk-kontakt og lyttende kroppsholdning. Schibbye (2009, s. 263) skriver at “[d]isse væremåtene griper over i hverandre, henger sammen, skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre, eller for å si det på en annen måte: De er dialektiske”.

### **2.4.3 Det gode møtet**

I prosjektet vårt har vi valgt å ha et ekstra fokus på “det gode møtet”. Vi har redegjort for aktuelle teoretiske perspektiver på lærer–elev-relasjonen, og på den måten også sagt noe om hva gode møter innebærer. I det følgende vil vi presentere momenter mer direkte knyttet til det gode møtet, som kan bidra med flere perspektiver på når slike møter kan oppstå, og hva de dreier seg om.

De gode møtene vil kunne finne sted på ulike tidspunkter i løpet av skoledagen. Både i undervisningen og i overgangen mellom timer og friminutt er det interaksjon mellom lærere og elever. Moen og Gudmundsdottir (1997, s. 18, i Moen, 2011b) skriver om “organiserte stoppsteder” for interpersonlige møter mellom lærer og elev. Det finnes altså rom for kommunikasjon, samspill og dialog (Moen, 2011b), som vil være nødvendige for å kunne skape de gode møtene. Det ligger et potensial i møtene i løpet av skoledagen, og for at de skal bli gode, er anerkjennende prosesser i møtene sentrale, ifølge Moen (2011b).

Spurkeland (2011) beskriver minimøtene som er mellom lærer og elev. Han skriver at hvert minimøte “må få kvalitet dersom relasjonen skal få troverdighet og slitestyrke. Et slikt minimøte består gjerne bare av øyekontakt og et anerkjennende blikk” (Spurkeland, 2011, s. 30). Han beskriver også såkalte relasjonelle eksistensielle situasjoner. Disse situasjonene kan vare bare noen sekunder og gir relasjonen et livsvarig preg, enten positivt eller negativt. Han framhever hvordan lærerens oppmerksomhet og empatiske evner kan være det som knytter bånd til eleven, og betydningen av å benytte de situasjonene der eleven trenger omsorg og omtanke til å oppnå “relasjonelle gjennombrudd” (Spurkeland, 2011, s. 149).

Også Stern beskriver viktige øyeblikk i samspillet mellom mor og barn, og mellom terapeut og pasient. Han har filmet mor–barn-samspillet som vi beskrev tidligere i kapittelet, og tatt

utgangspunkt i mikrohendelser. Han har utviklet teorier om betydningsfulle “nå-øyeblikk” og er opptatt av “de små, kortvarige øyeblikkene som til sammen utgjør vår verden av opplevelser. Det [han] er mest opptatt av, er når disse øyeblikkene trenger inn i vår bevissthet og blir delt av to mennesker” (Stern, 2007, s. 19). Gjennom disse møteøyeblikkene, som kan vare 3–10 sekunder, kan man oppnå en ny intersubjektivitet eller større felles forståelse. Stern viser hvordan en terapitime eller en annen dialog består av nå-øyeblikk, det vil si øyeblikk som oppfattes her og nå, mens de utfolder seg. I dialogen beveger partene seg overfor hverandre med relasjonelle skritt og har som mål å utvide det intersubjektive feltet. Skrittene tas gjennom det eksplisitte språket, men også gjennom det implisitte, i form av kroppsspråk, blikk, tonefall, affekter og ord, “i hvert fall det som sies mellom linjene” (Stern, 2007, s. 125). Stern mener at vi må ha mer fokus på det implisitte i dialogen, og legger vekt på at de ikke-bevisste øyeblikkene kan være det som skaper forandring i relasjonen og utvikling hos barnet eller pasienten. I løpet av en dialog kan det oppstå “kritiske nå-øyeblikk”, som skaper en form for spenning i relasjonen. Hvis terapeuten (eller læreren) håndterer øyeblikket på en god måte, kan det bli et vellykket øyeblikk, et “møteøyeblikk”.

Lassen og Breilid (2010) tar utgangspunkt i tilknytningsteori og Sterns beskrivelser av nå-øyeblikk når de skriver om den gode elevsamtalen. Elevsamtalen er et obligatorisk møte mellom lærer og elev, som de hevder at har potensial til å inneholde viktige utviklende øyeblikk. De beskriver møter der man finner den andre og etablerer “ekte kontakt”. De legger vekt på at gode elevsamtaler krever kommunikasjonsferdigheter hos læreren, blant annet i form av nonverbale kommunikasjonsferdigheter. For eksempel dreier det seg om bruk av blikkontakt, en kroppsholdning som signaliserer tilstedeværelse, at man gjennom mimikk og gester forsterker budskapet, og at man signaliserer at man er på bølgelengde og gjenkjenner følelser gjennom affektiv inntoning og følelsesuttrykk (Lassen og Breilid, 2010).

## **2.5 Tidligere forskning på elevenes opplevelse**

Som vi har vært inne på, finnes det en god del forskning om betydningen av lærer–elev-relasjoner, og det finnes også forskning som tar for seg både lærervurderinger og elevvurderinger av relasjoner og relasjonskvalitet. I vår studie er ikke fokus på selve vurderingene elevene gjør av sine relasjoner, men på oppfatningene de har om hva som er innholdet i en god relasjon, og om hvordan gode relasjoner utvikles. Det finnes noen nordiske

intervjustudier som omhandler dette fra før, blant annet en studie av Holst (2009) og en studie av Drugli (bl.a. 2011; 2012).

Holst (2009) har gjennomført både spørreundersøkelser og kvalitative intervjuer med elever i 7. klasse om opplevelsen de har av forholdet til lærerne sine. På bakgrunn av en faglig vurdering og pilotintervju bruker prosjektgruppen sju indikatorer for positive relasjoner i spørreundersøkelsen, som de vurderer at gir et dekkende bilde av de viktigste aspektene ved lærer–elev-relasjonen (Holst, 2009): å bli respektert, rost, støttet i sine initiativer og motivert, og å bli vist interesse, toleranse og forståelse. I denne undersøkelsen brukes altså andre indikatorer for gode lærer–elev-relasjoner enn i for eksempel Piantas (2001) spørreskjema, noe som viser at relasjoner er et komplekst fenomen med mange aspekter.

12 elever ble til sammen intervjuet i studien, og sitatene fra elevene brukes i rapporten blant annet for å illustrere funnene fra spørreundersøkelsen. Tre nøkkelord som elevene trekker fram som viktige, er humor, faglig seriøsitet og interesse. Humor og faglig seriøsitet handler om lærerens evne til å kombinere god undervisning med bruk av humor, “at der i undervisningen skal være plass til begge dele, idet elevene vil lære noe, men samtidig behøver undervisningen ikke at være kedelig” (Holst, 2009, s. 10). Elevene ønsker også at lærerne involverer seg i elevenes sosiale liv på skolen og viser interesse for privatlivet deres.

På Udir sine nettsider refererer Drugli (u.å.) til flere internasjonale studier der elevene har blitt spurt om å beskrive lærere de liker. Blant annet trekker hun fram en studie der lærerne beskrives som “en som hjelper elevene med skolearbeid, som sjekker om de har forstått, som er ressursorienterte, er morsomme, viser interesse for deres liv, viser dem respekt, hjelper dem med personlige problemer og som er hyggelige” (Wenzel, 2002 i Drugli, u.å.). Andre studier viser til lignende funn (Lapointe, Legault & Batiste, 2005; Sørli & Nordahl, 1998, i Drugli, u.å.):

Elevene ønsker at lærere skal være snille, humoristiske, faglig dyktige, flinke til å forklare, interessert i elevene, og deres liv, støttende, lyttende, opptatt av om elevene trenger hjelp, hjelpsomme og ivaretagende overfor alle, passe streng, samt vise at hun eller han stoler på dem (Drugli, u.å.).

I dette kapittelet har vi presentert det teoretiske bakteppet for oppgaven vår. Videre vil vi gjøre rede for og drøfte våre metodiske tilnærminger i prosjektet, før vi går inn i analysen.



### **3 Metode**

Forskningsprosessen har vært en reise. For å muliggjøre datainnsamlingen kontaktet vi skolen og utvalget, og vi laget en intervjuguide med utgangspunkt i teori. Vi skaffet oss mer inngående kunnskap om barnesamtaler gjennom blant annet samtale med en ekspert på feltet og et kurs om barnesamtaler. Deretter gjennomførte vi to prøveintervjuer. Selve datainnsamlingen innebærer ett gruppeintervju med de fire forskningsdeltakerne, en ukes deltakende observasjon og fire individuelle intervjuer med hver av de fire forskningsdeltakerne. Intervjuene er semistrukturerte.

I dette kapittelet vil vi grundig beskrive stegene og framgangsmåtene i forskningsprosessen og trekke inn metodeteori underveis. Vi har gjort mange valg gjennom prosessen. Der vi har gjort valg og avveininger, vil disse bli begrunnet og vurdert.

#### **3.1 Valg av metode**

Vi ønsker å få vite noe om elevenes tanker og oppfatninger gjennom forskningen vår. Dermed ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming. Målet med kvalitativ forskning er ifølge Moen og Karlsdottir (2011, s. 10) nettopp å “løfte frem og synliggjøre informantenes perspektiv (Erickson, 1986) og forestillinger (Gudmundsdottir, 2001)”. Vårt mål er å løfte fram og synliggjøre elevenes perspektiv og forestillinger knyttet til lærer–elev-relasjoner.

I kvalitativ forskning drar forskeren ofte ut i felten og får et nært forhold til det han eller hun studerer. I pedagogisk forskning vil særlig skolen være aktuell for feltarbeid, og de mest brukte metodene er deltakende observasjon og intervju. I dette prosjektet har vi benyttet oss av begge deler for å få fyldige data om personene og situasjonene vi studerer. På den måten kan vi ifølge Thagaard (2009) oppnå en forståelse av sosiale fenomener, i vårt tilfelle lærer–elev-relasjoner. Vi går inn i elevenes livssituasjon både gjennom å observere og å snakke med dem, og fokus er på deres egen opplevelse. Vi vil avdekke deres “livsverden”, et begrep som ifølge Dalen (2011) omfatter personens opplevelse av sin hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til denne.

Når vi er interesserte i å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av dem, kan vi si at vi har en fenomenologisk tilnærming

(jf. Kvale og Brinkmann, 2010). Kvale (1997, i Thagaard, 2009, s. 38) skriver at “[f]enomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er”. Når vi søker kunnskap i kvalitativ forskning, søker vi kunnskap om den sosialt konstruerte, subjektive virkeligheten. Det er ikke et mål å få objektiv, presis kunnskap om lærer–elev-relasjoner, men heller å sette ord på, nyansere og forstå fenomenet på et dypere plan ut fra elevenes perspektiv og subjektive virkelighet.

Vi kan heller ikke få tak i elevenes eksakte perspektiv og oppfatning. Vi fortolker elevenes fortolkninger av sin virkelighet. Allerede før og under datainnsamlingen påvirker vi som forskere hvilke data vi får. Thagaard (2009) påpeker at vi som forskere i en viss forstand er med og utvikler data, og derfor kan vi si at det er snakk om *konstruksjon* av data framfor *innsamling* av data. Vi velger likevel å bruke begrepet *datainnsamling* videre i oppgaven, siden dette er innarbeidet og mest brukt.

Gjennom hele forskningsprosessen vil vi som forskere altså både påvirke og tolke det som blir sagt og det som skjer. På denne måten har kvalitativ forskning en fortolkende karakter (jf. Moen og Karlsdottir, 2011), og forståelse og tolkning er en sentral del av prosessen. Vi er hele tiden på leting etter dypere mening, som kan løftes fram ved hjelp av teori.

Forskningsprosessen er med andre ord en hermeneutisk prosess, der vi som forskere beveger oss mellom deler og helhet, teori og empiri. Dette vil vi komme tilbake til i beskrivelsen av analyseprosessen senere i kapitlet. Vi skal ikke bare gjengi det elevene sier og gjør, men komme under overflaten og få innsikt i ubevisste synspunkter og refleksjoner som ligger til grunn for det de sier og gjør (jf. Moen, 2011c). For å komme under overflaten legger Moen (2011c) vekt på at vi må få tak i forskningsdeltakernes narrativer, historier eller fortellinger. Det er når vi har fått tak i elevenes narrativer at vi kan løfte fram perspektivet deres.

I det følgende vil vi gå nærmere inn på hva semistrukturerte intervju og deltakende observasjon innebærer, før vi går grundigere igjennom de ulike delene av forskningsprosessen vår.

### **3.1.1 Kvalitative forskningsintervju**

Ettersom vi vil ha tak i elevenes tanker, opplevelser og oppfatninger, valgte vi intervju som hovedmetode. Intervjuundersøkelser er ifølge bl.a. Thagaard (2009, s. 61) “en særlig velegnet metode for å få informasjon om hvordan informanten opplever og forstår seg selv og sine

omgivelser”. Vi har valgt å bruke det Kvale og Brinkmann (2010) beskriver som et “semistrukturert livsverdenintervju”. At intervjuet er semistrukturert, betyr at det verken er en åpen samtale eller følger et lukket spørreskjema, men heller en samtale delvis styrt av oss som forskere ut fra en veiledende intervjuguide. Et semistrukturert livsverdenintervju brukes ifølge Kvale og Brinkmann (2010, s. 47) “når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver”. I prosjektet vårt er det nettopp det vi ønsker, nemlig å forstå verden sett fra elevenes side, nærmere bestemt den delen av verden som handler om lærer–elev-relasjoner. Det er da vår oppgave å gjøre det mulig for elevene å bringe oss inn i deres verden.

Vi valgte å bruke både gruppeintervju og individuelle intervjuer. Ifølge Brandth (1996) er gruppeintervju “en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer”. For at det skal kunne fungere med et gruppeintervju må temaet passe for deltakerne, og ikke være av for privat karakter (Brandth, 1996). Temaet vårt er et felles anliggende for elevene, og de er godt kjent med det. Det kan være hensiktsmessig å intervjuere elevene i gruppe fordi de i en slik situasjon kan bygge videre på hverandres initiativer, utfylle hverandre og bidra til felles refleksjon i trygge omgivelser. Siden vi er to, så vi på det som et godt alternativ å gjennomføre intervjuene som gruppeintervju. Vi kan si at det er en maktforskyvning som ligger i det rent antallsmessige; elevene får økt makt fordi de er flere enn oss. Gruppeintervju sies å kunne være ”egnet for minoritetsgrupper og andre grupper som er vanskelig tilgjengelig for forskning, for eksempel barn” (Padilla, 1993; Jarret, 1993, i Brandth, 1996).

I et gruppeintervju kan man i større grad måtte overlate styringen av hva som er relevant til forskningsdeltakerne (Brandth, 1996), og på den måten få et mer eksplorerende<sup>6</sup> preg over intervjuet. Når elevene kan lytte til hverandre, kan de ifølge Brandth (1996) lettere hente fram erfaringer de ikke har et så artikulert forhold til. Vi får mulighet til å danne et felles, kollektivt perspektiv på en annen måte enn i et individuelt intervju. Stewert og Shamdasani, 1990 (i Brandth, 1996, s. 155) beskriver en synergieffekt som kan oppstå i spontan samhandling mellom deltakerne: “Forskerens spørsmål utløser samhandling i gruppen, og det er denne

---

<sup>6</sup> utforskende

samhandlingen mellom deltakerne som stimulerer ideer, tanker og minner. Gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tenke og huske erfaringer og hendelser.”

### **3.1.2 Deltakende observasjon**

Når vi intervjuer, har vi mulighet til å få tak i refleksjonene til forskningsdeltakerne. Dette er også målet med prosjektet, og intervju er dermed vår hovedmetode. For å bli kjent med konteksten og få innsikt i elevenes hverdag valgte vi å bruke deltakende observasjon som støtte. Vi får et bredere grunnlag for forberedelse av intervjuene og tolkning av resultatene, når vi vet noe om hvordan det er å være femteklassing på denne skolen. Gjennom å observere hadde vi muligheten til å bli litt kjent med lærerne, som et grunnlag for lettere å kunne snakke med elevene om relasjonene de har til de ulike lærerne. Vi ønsket å få en følelse av stemningen og en nærhet til felten vi studerte. På denne måten får vi fyldigere data og et bedre grunnlag for analysene. I tillegg fungerte observasjonsperioden som en god mulighet til å etablere kontakt med elevene.

Deltakende observasjon innebærer ifølge Thagaard (2009, s. 65) at “forskeren er til stede i de situasjoner hvor informantene oppholder seg, og systematisk iakttar hvorledes personene handler”. Vi ønsket å ha fokus på møtene mellom lærere og elever i observasjonene. Gjennom å være til stede ville vi få mulighet til å se hva som faktisk skjer og utvikle en forståelse underveis, for så å kunne snakke med elevene om hvordan de opplever det vi ser. Kvale og Brinkmann (2010, s. 123) skriver at deltakende observasjon kan medføre at intervjueren blir “innført i den lokale sjargong, lokale rutiner og maktstrukturer og får dermed en følelse av hva de intervjuede vil snakke om”. Dette er et poeng i vårt prosjekt.

Vi så for oss at en annen mulig positiv effekt med å ha en observasjonsperiode i etterkant av det første intervjuet, kunne være at både vi og elevene fikk tid til å kunne reflektere over det som ble snakket om i intervjuet. Gruppeintervjuet kunne på den måten føre til en bevissthet, og kanskje rette elevenes oppmerksomhet mot temaet i hverdagen deres i perioden mellom intervjuene. Dette ga oss også mulighet til å transkribere det første intervjuet og komme på nye momenter til de neste intervjuene, både gjennom observasjonen og gjennomgangen av transkripsjonen.

### 3.2 Tilgang til feltet og utvalgskriterier

For å få tak i et hensiktsmessig utvalg (Creswell, 1998, i Postholm 2010) ut fra vår problemstilling, tok vi kontakt med en tidligere praksislærer vi har hatt, som jobber som lærer på femte klassetrinn på en skole i trondheimsområdet. Videre i oppgaven vil vi kalle henne Turid. Vi kan si at Turid har fungert som “portvakt” for oss. Ifølge Hammersley og Atkinson (1996, i Thagaard, 2009, s. 67) er portvakter “personer som har myndighet til å åpne eller blokkere inngangen til et miljø”. Turid åpnet inngangen til klasserommet og elevene sine. Gjennom Turid fikk vi lov til å ta del i både hennes og elevenes hverdag. Thagaard (2009, s. 67) skriver at “portvakter representerer personer det kan være nyttig for forskeren å diskutere med når det gjelder de inntrykk forskeren etter hvert tilegner seg”. Turid representerte en slik person for oss. Vi fikk diskutere observasjonene våre med henne, og hun kunne svare på spørsmål.

Etter at vi hadde fått godkjenning fra rektor til å forske på femte klassetrinn, meldte vi prosjektet til NSD og fikk klarsignal til å begynne datainnsamlingen. Deretter fikk vi lærerteamet til å velge ut fire gutter på trinnet i fellesskap. De fire elevene som lærerne valgte ut, ble våre nøkkelinformanter (Wadel, 1991 i Thagaard, 2009). Før vi traff dem, sendte vi ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte og elever via Turid (se vedlegg 2: Informasjonsskriv).

Grunnen til at vi lot lærerne foreta utvelgelsen av elever, er at de kjenner elevene godt og kunne velge ut ifra kriterier vi ga dem. På den måten er utvalget basert på lærerteamets vurdering. Vi ønsket først og fremst at elevene skulle være verbale og trygge, slik at de kunne være villige til å fortelle om og redegjøre for refleksjonene sine. For det andre var det viktig at guttene skulle kunne fungere sammen som en gruppe, siden vi ønsket å intervju dem i et gruppeintervju. Derfor var det ønskelig at guttene skulle ha noenlunde lik status, og at det ikke skulle være for stor ubalanse i maktforholdet mellom dem. Faglig og sosial fungering utover dette var ikke en del av kriteriene.

Når lærerne gjør utvalget, er det en sannsynlighet for at de velger elever de liker, og som de har en god relasjon til. Gjennom tidligere praksis har vi hørt fra elever og lærere, og selv fått inntrykk av, at Turid er en lærer som er godt likt. Det betyr at vi i denne studien mest sannsynlig møter elever med gode relasjoner til lærerne sine. Dermed treffer vi ikke

nødvendigvis elever som mistrives, som også ville ha verdifulle tanker om relasjonsbygging. Likevel ser vi i hovedsak på dette som positivt fordi vi ønsker å få fram eksempler på gode møter og elevenes tanker om hva som skal til for å få en god relasjon. Alle elever er individer med ulike behov, og det vil være oppfatningene til våre fire forskningsdeltakere vi får fram.

### **3.3 Forberedelser til intervju**

Vi startet forberedelsene til intervjuene tidlig. Da vi tok valget om å intervju barn, var vi bevisste på at det kan være utfordrende. Uansett hvem man intervjuer, må man tilpasse seg forskningsdeltakerne. Det at forskningsdeltakerne våre er barn, gjorde imidlertid at vi ønsket å forberede oss ekstra godt. Det var viktig for oss at barna skulle sitte igjen med en god opplevelse etter å ha deltatt i intervjuene. Dalen (2011) påpeker at det er spesielle utfordringer knyttet til å intervju barn, og at man trenger teoretisk kunnskap for å kunne utføre gode, dyptgående intervjuer. For å videreutvikle kunnskapen vår, studerte vi litteratur om profesjonelle barnesamtaler. I tillegg hadde vi en samtale med en profesjonsutøver med kompetanse på barnesamtaler, Margrete Wiede Aasland, og vi deltok på et kurs om ”Den dialogiske samtalemetoden”. Vi brukte den kunnskapen vi tilegnet oss, til å utvikle en intervjuguide, og vi videreutviklet intervjuguiden ved å gjennomføre prøveintervju.

#### **3.3.1 Om profesjonelle barnesamtaler**

I litteraturen vi leste om barnesamtaler, legges det vekt på at den voksne må skape tillitsfulle relasjoner med barna for at de skal kunne bli aktive deltakere i samtalen (bl.a. Gamst, 2011). Hvordan vi kommuniserer med barna, har stor påvirkning på dataene vi får. For å hindre at barna skal føle seg usikre og svare på bestemte måter, er det viktig med anerkjennende kommunikasjon, der den voksne er til stede og engasjert (Dalen, 2011). Eder og Fingerson (2002, i Kvale og Brinkmann, 2010) påpeker at det er et skjevt maktforhold mellom barn og voksne. De mener det er nødvendig at den voksne unngår å bli assosiert med en lærer, og at barna tror at det bare finnes ett riktig svar. Når vi skal intervju barn, anbefales det likevel at vi opptrer som formelle intervjuere for å bli tatt på alvor (Dalen, 2011).

Ett av tiltakene for å forberede oss var altså å kontakte Margrete Wiede Aasland, en person vi visste at hadde gode råd og tips når det kommer til å snakke med barn. Hun er utdannet førskolelærer og spesialist i sexologisk rådgivning. Vi har tidligere deltatt på flere av hennes

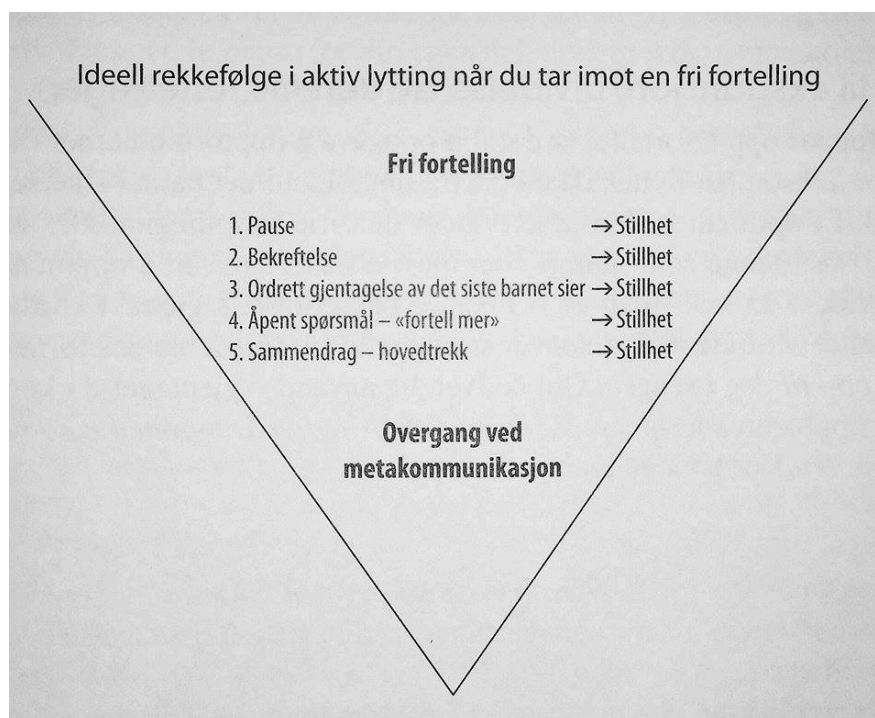
foredrag om å ta barn på alvor og om å snakke med barn. Disse foredragene har først og fremst dreid seg om å snakke med barn som har opplevd vonde ting, blant annet seksuelle overgrep. Vi tenker at lærer–elev-relasjoner ikke er et følsomt tema, men prinsippene om å få barn til å snakke og det å være følsomme overfor barns behov i samtalen vil være det samme uansett hva man snakker med barn om.

I samtalen med Aasland fikk vi gode råd til formuleringer og oppsett av både intervjusituasjonen og intervjuguide. Blant annet rådet hun oss til å ha et oppstartsmøte med frukt for å etablere kontakt med elevene. Hun inspirerte oss til å være mer personlige i intervjusituasjonen enn vi hadde sett for oss i utgangspunktet, blant annet ved å bruke oss selv som eksempler for å presentere et tema. I tillegg foreslo hun at vi kunne bruke hverandre og ha en dialog oss imellom foran barna både for å trygge oss selv og samarbeide om prosessen videre.

Etter samtalen med Aasland gikk vi på et foredrag om profesjonelle barnesamtaler ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Der fikk vi innsikt i ”Den Dialogiske Samtalemotoden”, DCM, som er utviklet av Kari Trøften Gamst og Åse Langballe. Denne metoden er utviklet for bruk i vitneavhør av barn, men vi ser på den som et nyttig verktøy i alle samtaler med barn. Hovedmålet med samtalen i DCM er å få barna til å komme med frie fortellinger. Oppbyggingen av samtalen er viktig for å oppnå dette og består i DCM av ulike faser: Kontaktetablering, innledende prosedyrefase, introduksjonsfase, fri-fortellings-fase, utdypende fase og avsluttende fase (Gamst og Langballe, 2004). De to første fasene tjener til å etablere kontakt og oppnå et forutsigbart klima. De neste tre fasene gjentar man for hvert tema. Man introduserer temaet, lar barna fortelle fritt, for deretter å gå dypere inn i det og få mer sammenheng i barnas ytringer. I den avsluttende fasen avrunder man samtalen.

Målet er å få barnas frie, spontane fortellinger i fri-fortellings-fasen. Man bruker fremmede kommunikasjon, som blant annet åpne formuleringer av typen ”fortell mer” og ordrette gjentakelser av det barna sier. For å få barna til å utvide den frie fortellingen sin opererer man i DCM med en traktmodell (se figur 1). Hensikten er at de ulike delene i modellen skal føre til

at barnet skal fortelle mer. Gjennom pauser, stillhet og små bekreftelser eller prober<sup>7</sup> kan barnet utvide sin fortelling. Videre kan man gjenta det barnet har sagt, stille åpne spørsmål og oppsummere. Som en tommelfingerregel sier man at barna skal komme med minst tre sammenhengende ytringer før de får et nytt spørsmål.



Figur 1: Ideell rekkefølge i aktiv lytting når du tar imot en fri fortelling (Gamst, 2011, s. 232)

### 3.3.2 Prøveintervju

Kvale og Brinkmann (2010) presiserer at intervjuferdigheter læres gjennom intervju praksis. For å øve oss på å bruke teknikkene og teste ut intervjuguiden hadde vi to prøveintervjuer. Disse intervjuene var med enkeltpersoner som var eldre enn forskningsdeltakerne våre. Vi hadde ikke tilgang på en gruppe på fire i den aldersgruppen vi var ute etter. Vi synes allikevel at vi fikk utbytte av prøveintervjuene, både med tanke på bruk av teknikker og utforming av spørsmål. Som Dalen (2011) sier, kan slike prøveintervjuer gi muligheten til å få tilbakemeldinger både på spørsmålenes formuleringer og om egen væremåte i intervjusituasjonen.

---

<sup>7</sup> Prober er små bekreftelser eller minimale responser, som er enkle, nøytrale, naturlige og støttende, og som positivt bekrefter at man lytter og følger med. For eksempel *Mmmm, Javel, Å ja, Jeg forstår* (Gamst, 2011).



Prøveintervjudeltakerne ga oss tilbakemeldinger om at noen av spørsmålene var litt vanskelige. Vi fikk også noen irrelevante svar på noen av spørsmålene, noe som gjorde at vi forandret formuleringene, slik at det ble tydeligere hva vi spurte etter. De gangene vi skjønnte at deltakerne ikke helt var med på tankegangen, tok vi noen eksempler på sparket, som vi merket at fungerte veldig godt, og som vi kunne ta med oss videre til intervjuene. Tilbakemeldingene etter prøveintervjuene ga oss bevissthet om egen væremåte i intervjusituasjonen og et godt grunnlag for å revidere intervjuguiden.

### **3.3.3 Intervjuguide**

Det at vi ønsker å få fram deltakerperspektivet, har implikasjoner for hvordan vi utformet intervjuguiden. Vi gikk ut i felten med et ønske om å få innsikt i forskningsdeltakernes tanker og oppfatninger om fenomenet lærer–elev-relasjoner, og da måtte vi snakke med dem om nettopp det. Intervjuguiden bygger på et teoretisk fundament, men er ikke bygget opp rundt forhåndsdefinerte kategorier ut fra teori. Vi kunne valgt å operasjonalisere begrepet lærer–elev-relasjoner og intervju e elevene ut fra for eksempel Piantas kategorier nærhet, konflikt og avhengighet. Ellers kunne vi stilt elevene inngående spørsmål om hver enkelt av de fem komponentene i begrepet anerkjennelse, hva det innebærer for dem og hva de legger vekt på. Det ville gitt oss innsikt i elevenes perspektiv på noe vi vet er viktig for relasjoner, men vi synes også det ville være viktig å få fram elevenes formuleringer og ta utgangspunkt i disse. Vi har derfor hatt et mål om å ha en mer åpen tilnærming og stille mer åpne, eksplorerende spørsmål. En eksplorativ undersøkelse kan, ifølge Gentikow (2005), være en inngang til et ukjent landskap der man må gå inn med åpne øyne og ører for å oppdage noe nytt, og der en kvantitativ undersøkelse med lukkede kategorier ikke ville fanget opp forholdene som er mest interessante. Et viktig poeng ble å få fram hvilke komponenter elevene selv trekker fram og er opptatt av, for deretter å stille inngående spørsmål om disse og gå mer i dybden. På denne måten er vi induktive.

Likevel hadde vi altså med oss både teori og erfaringer som en viktig bakgrunn. Vi kan si at vi gikk inn i prosessen med åpent sinn, men ikke “tomt sinn”. Kvale og Brinkmann (2010, s. 122) understreker at “[d]et er nødvendig å ha kjennskap til det undersøkte temaet for å kunne stille relevante spørsmål”. Dette er viktig både i utformingen av intervjuguiden og i selve intervjusituasjonen. Det teoretiske fundamentet vi har med oss, hjelper oss å skille ut hva som er relevant å gå dypere inn i og stille oppfølgingsspørsmål om.

Da vi skulle formulere spørsmålene i intervjuguiden, gikk vi ut fra forskningsspørsmålene: Hva er en god relasjon for elevene? Hva mener de læreren må gjøre for å få en god relasjon til dem? Når skapes relasjonen? Hva er et godt møte for dem? Å omformulere forskningsspørsmålene til intervju spørsmål var utfordrende. Hva innebærer egentlig lærer–elev-relasjoner, og hva kan vi spørre om for å få vite noe om akkurat dette? For å beholde en åpen tilnærming valgte vi å snakke med elevene direkte om relasjoner, men byttet ut begrepet “relasjon” med “forhold”, som er et ord vi bruker oftere i dagligtalen. Vi formulerte flere spørsmål om det samme fenomenet, for å få mest mulig utfyllende svar. Vi tenkte at noen innfallsvinkler kunne fungere forskjellig i de ulike intervjuene.

Siden vi valgte å bruke begrepet “forhold” med elevene, brukte vi litt tid i intervjuene på å utforske begrepet sammen med dem. Vi ønsket å legge til rette for at de skulle være med på tankegangen, og for at vi skulle utvikle en felles forståelse av hva vi snakket om. Vi brukte eksempler fra egne liv som elevene skulle kunne relatere seg til, og som kunne bidra til å gjøre lærer–elev-relasjoner til et kjent fenomen for dem. Vi stilte også spørsmål om elevenes lærere for å knytte spørsmålene til elevenes livsverden. Andenæs (1997, i Thagaard, 2009) framhever at vi må ta utgangspunkt i konkrete hendelser og gjøremål for å få barn til å gi gode svar.

Kvale og Brinkmann (2010) poengterer at intervju spørsmålene bør være uttrykt i intervju personenes dagligspråk. Intervju personene våre er barn, og spørsmålene måtte derfor tilpasses barnas språk. I tillegg trekker Kvale og Brinkmann (2010) fram at barn lett kan la seg lede dersom spørsmålene er ledende, og dermed gi misvisende svar. For å unngå dette vurderte vi hvert spørsmål med tanke på om det kunne virke som det hadde et fasitsvar eller var ledende.

Intervjuguiden vår består av mange spørsmål og formuleringer, og vi ser på den som en rettesnor til intervjuene. Vi hadde noen spørsmål vi ønsket å få svar på, men samtidig ville vi gi forskningsdeltakerne frihet til å snakke om det som er sentralt for dem. De ulike formuleringene fungerer som eksempler og ideer vi kunne benytte oss av i intervjusituasjonen for å tilpasse oss hver enkelt deltaker. Særlig siden deltakerne er barn, var det viktig for oss å ha ferdige, gode og “barnevennlige” formuleringer. Vi brukte tid på å bli kjent med intervjuguiden, slik at vi var forberedte og kunne være løsrevet fra den. Gjennom å lytte aktivt og være til stede ville vi lete etter hva som er viktig for intervju personene, men samtidig ha

formålet med intervjuet klart for oss. På den måten styrer både intervjuguiden, vi som forskere og intervjupersonene retningen intervjuet tar.

### **3.4 Gjennomføringen av datainnsamlingen**

Vi har valgt å beskrive alle stegene vi tok grundig, og hvordan vi opplevde selve datainnsamlingen.

#### **3.4.1 Bli-kjent-samtale**

Som et tiltak for å etablere kontakt med de fire forskningsdeltakerne, hadde vi et første møte med dem dagen før intervjuene skulle finne sted. På møtet skar vi opp frukt, og alle fikk fortelle litt om seg selv. Thagaard (2009) framhever at relasjonene som etableres mellom forsker og forskningsdeltakere, er avgjørende for kvaliteten på materialet. Derfor har vi lagt vekt på å skape gode relasjoner med elevene, både for å skape et godt grunnlag for intervjusituasjonen, men også som en del av å styrke vår relasjonskompetanse. Ettersom prosjektet handler om nettopp relasjoner, vil det å være bevisste på vår rolle som relasjonsbyggere være et viktig aspekt. Dette vil vi gå nærmere inn på i kapittel 5.

Som vi var inne på, er et mål i kontaktetableringsfasen i DCM å innføre dialogen som kommunikasjonsform. Vi opplevde at det var fin flyt i samtalen, og alle elevene kom til orde. Gjennom samtalen fikk vi også inntrykk av hvordan elevene snakker og formulerer seg. Det ga oss et bedre grunnlag for å kunne kommunisere med dem på en god måte. Vi ønsket å skape en trygg atmosfære, og at de skulle se på oss som noen de kunne dele tanker med. I tillegg var intensjonen å gjøre dem trygge i sin rolle som forskningsdeltakere. Vi ga dem rollen som “eksperter” som skulle lære oss noe om hvordan vi kan være gode lærere. Denne rollen virket det som de tok på alvor.

Siden det var lærerne som satte sammen gruppa, var det et poeng for oss å bli kjent med dem som gruppe i forkant av intervjuet. Vi ville få et inntrykk av hvordan de fungerer sammen, for å finne ut hva vi måtte være oppmerksomme på i gjennomføringen av gruppeintervjuet. Eide og Winger (2003) påpeker at det kan være en fordel å kjenne barna før man setter sammen grupper, slik at man ikke setter sammen grupper der noen vil dominere. Det ble tydelig for oss at elevene var veldig forskjellige med tanke på hvor mye de snakket, og noen var mer

dominerende enn andre. Alle var likevel meddelsomme og virket trygge på hverandre. Ikke minst virket de veldig trygge på oss.

### **3.4.2 Om valg underveis**

Thagaard (2009, s. 30) skriver at “[f]leksibiliteten som preger kvalitativ forskning, innebærer at forskeren kan endre innsamlingsstrategi mens analysen av dataene foregår”. I utgangspunktet tenkte vi å gjennomføre to gruppeintervjuer, men etter det første møtet med elevene så vi på det som en mulighet å gjennomføre intervjurunde nummer to som individuelle intervjuer. Det at elevene virket så trygge både på oss og situasjonen, gjorde at vi trodde de kunne være komfortable med å delta i individuelle intervjuer. At noen var mer dominerende enn andre, gjorde at vi ble nysgjerrige på stemmene til dem som sa mindre. Individuelle intervjuer kan bidra til at alle får uttale seg, og at vi lettere kan følge opp det hver enkelt sier. En annen fordel med individuelle intervjuer er at behovet for å framstå på bestemte måter overfor klassekameratene, blir mindre.

Vi ville gjerne oppnå noen av effektene ved gruppeintervjuet som beskrevet tidligere i dette kapittelet. Blant annet kunne det bidra til felles refleksjon, at elevene skulle kunne bygge på hverandres initiativer og føle seg trygge. Vi valgte derfor å gjennomføre det første gruppeintervjuet som planlagt, men bestemte oss også for å benytte oss av individuelle intervjuer. På den måten kunne gruppeintervjuet fungere som en slags idémyldring og et godt utgangspunkt for å få elevene inn på tankegangen. I de individuelle intervjuene kunne de utdype eller nyansere det vi snakket om tidligere.

Da vi spurte elevene om de kunne tenke seg å delta i individuelle intervjuer, uttrykte de at det hørtes fint ut. Et individuelt intervju ville ikke innebære mer bruk av tid for forskningsdeltakerne enn de allerede hadde beregnet. For oss gjorde det derimot at vi måtte bruke mer tid enn planlagt på både datainnsamling og transkribering. Vi måtte også hente inn nytt samtykke fra både foresatte og elever. Likevel så vi flest fordeler med dette.

### **3.4.3 Gruppeintervjuet**

Grupperintervjuet hadde vi på et grupperom på trinnarealet. Vi tok opp lyd ved hjelp av en datamaskin og filmet med et GoPro-kamera. Vi filmet i tilfelle vi ikke ville høre forskjell på stemmene til elevene i gruppeintervjuet, men det viste seg at vi klarte å skille dem fra

hverandre da vi kom i gang med transkriberingen. Elevene var litt opptatt av opptaksutstyret i begynnelsen, men dette gikk raskt over, så snart vi hadde forklart hvordan det fungerte.

Elevene virket fremdeles trygge både på situasjonen og på oss. Samtalen fløt fint, og de var ivrige. Vi minnet dem om at målsettingen ikke er å være enige, og om at vi ville høre alle sine ulike erfaringer, oppfatninger og meninger. En utfordring med gruppeintervju er at deltakerne kan komme til å svare ut ifra det de tror er den gjengse meningen (Brandth, 1996), men det virket som at det var akseptert å ha ulike meninger blant våre deltakere. Nedenfor er et utdrag fra transkripsjonen av gruppeintervjuet. Tre av elevene har nettopp sagt seg enige i at de liker best lærerne som de har hatt lenge. Daniel har ikke sagt noe på en stund:

*Daniel: Jeg liker jo egentlig å prøve... eller å ha nye lærere også, jeg, da.*

*Sylvi: Nye lærere, ja? Fortell om det.*

*Daniel: Eeh... Det er på... lærerne har jo også forskjellige måter å lære oss, som blir litt artig på en måte å lære på forskjellige måter. Istedenfor å ha den samme læreren hele tiden, så ser jeg at det er artig å lære på andre måter, på en måte. Fra forskjellige år og sånne ting.*

*Endre: Vi får annen lærestrategi. For eksempel hvis du søkeleser et år, så får du en ny lærer som sier at du skal detaljlese... da blir du jo mer obs på det som står i teksten.*

Til tross for at de andre tre har en annen mening enn Daniel, velger han likevel å fortelle om sitt syn. Dette fører også til at Endre kommer på noen positive sider med å ha nye lærere. Dermed blir bildet av elevenes ulike meninger nyansert. Dette kan minne om synergieffekten som kan være en av fordelene med gruppeintervju.

Vi vil likevel si at vi ikke oppnådde like stor synergieffekt som vi kanskje hadde ønsket. Elevene bygget til dels på hverandres initiativer, men oftere ble resultatet en form for avsporing heller enn en felles refleksjon. Det virket som at elevenes intensjon var å bekrefte de andres utsagn og komme med egne erfaringer om det samme. Likevel ble de nye ytringene ofte et sidespor og førte til at vi ikke kom dypere inn i det vi i utgangspunktet snakket om. Det at barna spinner videre på de andres utsagn, kan kalles "chaining". Eide og Winger (2003, s. 69) skriver at: "Gjennom slike assosiasjonsrekker er det lett for at intervjuet kan 'ta litt av', og det kan bli vanskelig for intervjueren å ha fokus på temaet." I intervjuet var det imidlertid også positive tilløp til at de utvider hverandres historier eller kommer med egne, relevante historier etter å ha hørt andres.

Det at de gikk så fort over på andre temaer og sporet av, gjorde det utfordrende for oss å ta tak i alt vi ønsket å gå dypere inn i og stille oppfølgingsspørsmål om. Hver enkelt elev kunne

komme med ytringer som vi gjerne ville følge opp, for så å bli avbrutt av en annen elev som kom med nye, interessante temaer. Derfor oppsto det ofte dilemmaer for oss knyttet til det å lytte til alle, og samtidig måtte prioritere hva vi skulle følge opp. Alt i alt ble det mange avsporinger i løpet av gruppeintervjuet, men mye ble også sagt om temaet. Vi ser på gruppeintervjuet som et godt utgangspunkt før de individuelle intervjuene.

#### **3.4.4 Observasjon**

Vi satte av én uke til observasjon i etterkant av gruppeintervjuet. Under observasjonen satt vi stort sett bakerst i klasserommene, og ellers småpratet vi med elever og lærere i overganger og pauser. I utgangspunktet var planen å følge Turid sine timer og hennes møter med først og fremst de fire forskningsdeltakerne, men mye av undervisningen i observasjonsperioden ble ledet av studenter i praksis. Konteksten var altså litt annerledes enn den er til vanlig i den korte tiden vi var der. Gudmundsdottir (2011) beskriver hvordan det kan være en fordel å observere over en lang periode for å kunne vurdere hva som er “normalt” og “unormalt” for det man observerer. Observasjonen vår handlet blant annet om å få en følelse av konteksten før intervjuene, og nå var den altså “unormal”. Et poeng er likevel at det å ha studenter i praksis, er en realistisk og “normal” situasjon på en skole i dag. Vi mener vi også oppnådde mye av det vi ønsket med observasjonen.

Selv om studentene hadde mye av undervisningen, var lærerne på trinnet fortsatt til stede. Vi så Turid og de andre lærerne på teamet i kontakt med elevene, og hvordan samarbeidet dem imellom var. Vi fikk inntrykk av hvordan stemningen på trinnet er, og hvordan det er å være femteklassing på denne skolen. Slik som vi ønsket oss, fikk vi også god kontakt med de fire elevene. Gjennom perioden ble vi kjent med lærerne, og spesielt Turid ble en viktig samtalepartner for oss. Hun ga oss innsyn i ulike sider ved skolehverdagen og kunne bidra med sine tanker om temaet ut fra et lærerperspektiv.

Under observasjonen var vi opptatt av å påvirke lærerne og elevene minst mulig. Vi ønsket at det vi studerer, skulle være naturlig. Derfor forsøkte vi å så godt det lot seg gjøre å ikke være et forstyrrende element, men en naturlig del av omgivelsene. Thagaard (2009, s. 73) påpeker at “for at informantene skal akseptere at forskeren er til stede som observatør, må de kunne se en mening med det hun eller han gjør”. Derfor var det viktig at vi presenterte oss for elevene og lærerne, slik at de kunne få tillit til oss. Vi presenterte oss foran alle de tre gruppene på klassetrinnet og fortalte om at vi forsker, og at vi skulle intervju de fire elevene. Både

lærerne og elevene fikk informasjon om at prosjektet handler om lærer–elev-relasjoner, og at vi ville observere hvordan lærere og elever har det sammen på skolen. Elevene så ut til å være vant med å ha studenter på besøk, og vi fikk ikke inntrykk av at noen ble forstyrret av at vi var til stede.<sup>8</sup> Siden lærerne ønsket det, deltok vi som lærere i undervisningen til andre grupper i noen få timer. Vi syntes det var fint å bidra som en takk for at lærerne tok så godt imot oss.

### **3.4.5 De individuelle intervjuene**

Også de individuelle intervjuene gjennomførte vi på trinnets grupperom. Vi sørget for at elevene fikk sitte litt på skrå overfor oss, slik at de fikk mulighet til å hvile blikket ut i rommet istedenfor å sitte rett overfor oss. Elevene virket fremdeles trygge. Som vi hadde håpet, sporet de mindre av, og vi fikk lettere tak i elevenes narrativer og sammenhengende ytringer.

Vi opplevde intervjusituasjonen som en spennende og fin situasjon. Likevel merket vi at det var utfordrende å stille spørsmålene. Vi følte oss trygge på intervjuguiden, både med tanke på innhold og utforming, men vi ser i ettertid at vi kunne stilt noen av spørsmålene på en annen måte. Vi var opptatt av å få fortellingene til elevene, narrativene deres, men vi kunne lagt enda mer vekt på å få fram fortellingene om konkrete hendelser og gjøremål, framfor hva de legger i begrepene. Noen av spørsmålene vi stilte, var generelle og abstrakte. Etter hvert som vi gjennomførte intervjuene, oppdaget vi hvilke spørsmål som fungerte for å få elevene til å beskrive konkrete hendelser. Vi ser at vi kunne vært flinkere til å bruke denne typen spørsmål, for deretter å spørre om oppfatningene de har av situasjonen.

Vi synes vi var godt forberedt med tanke på å snakke med barn, og blant annet på å bruke enkle formuleringer og stille ett spørsmål om gangen. I praksis, da vi var løsrevet fra intervjuguiden og skulle stille oppfølgingsspørsmål, merket vi imidlertid at det var vanskelig å formulere seg kort og tydelig hver gang. Noen av spørsmålene fungerte ulikt på de ulike elevene, og de fire intervjuene fikk et noe ulikt fokus. Vi merket at vi kom på nye spørsmål underveis i intervjusituasjonen og gjerne ville stille spørsmål som var vanskelige å formulere forståelig. Vi ser på det som positivt at vi kastet oss ut i det til tross for at det var vanskelig,

---

<sup>8</sup> Til tross for vårt forsøk på å være en umerkelig del av omgivelsene, ble vi, mot slutten av observasjonsperioden, trinnets store stjerner etter å ha blitt dratt opp på scenen under et afrikansk danseshow i gymsalen.

og at vi var til stede og interesserte og ivrige. Her er noen sitater fra Endre, som var den første eleven vi intervjuet individuelt:

*Endre: Kan vi begynne å snakke med litt mer barnespråk?*

*Mari: Hehe.*

*Endre: For når dere liksom prøver å forklare en ting, så blir det liksom bare mer og mer vanskelig.*

*Mari: Ja. Okay.*

*Sylvi: Vi skal prøve å ta en og en ting om gangen.*

*Mari: Det blir litt langt, ja.*

*Sylvi: Ja, det skjønner jeg godt. Det er kjempefint at du sier ifra.*

At Endre sier ifra når han synes det blir kronglete å forstå, synes vi tyder på at vi lyktes i å skape et trygt klima. På et senere tidspunkt i intervjuet tar Sylvi-Ann en pause for å tenke på hvordan hun kan stille et spørsmål:

*Sylvi: Vi lurte på så mye, men vi synes det er så vanskelig å få spurt ordentlig.*

*Endre: Dere kan liksom si det dere har skrevet, og så kan jeg prøve å formulere det til meg selv!*

*Sylvi: Ja! Det er ikke dumt.*

*Mari: Det er fint det.*

*Endre: Neste spørsmål.*

Dette synes vi illustrerer godt hvor utfordrende det kan være å stille de gode spørsmålene, men samtidig hvor godt vi samarbeidet underveis i intervjusituasjonen, og hvor velvillig forskningsdeltakeren var. Som to intervjuere valgte vi å være tydelige på at vi samarbeidet og hjalp hverandre. For eksempel hadde vi en åpen dialog oss imellom underveis om hva vi ville ta opp videre. Vi valgte å være ærlige om at vi syntes situasjonen var utfordrende. Vi opplevde det som at elevene ble tryggere av dette, og ofte ble med på samarbeidet om å finne ut hva vi egentlig lurte på. Åpenheten og ærligheten kan det tenkes at bidro til å skape et samarbeidsklima i intervjusituasjonen.

Som beskrevet tidligere benyttet vi oss av kommunikasjonsprinsippene fra DCM. I dette utdraget utvider Endre sin historie etter en åpen oppfordring om å fortelle mer, og vi får flere sammenhengende ytringer:

*Sylvi: Husker du flere ganger, som gjorde at du liksom ble litt kjent med han?*

*Endre: For eksempel på kontaktsamtale... Det varer jo en times tid. Da blir man både kjent med læreren, og så blir læreren kjent med eleven.*

*Sylvi: Ja.*

*Endre: Så det var jo ganske artig.*



Sylvi: *Fortell mer om det.*

Endre: *At... når vi hadde den der kontaktsamtalen, så ble mamma og pappa kjent med Truls, og jeg ble kjent med Truls. Og da... liksom... på vei hjem... så tenkte jeg liksom... og da visste jeg ganske mye om Truls, uten å egentlig ha tenkt om det. Men så visste jeg nesten ingenting om de andre lærerne. Og da – siden han har yndlingsfaget mitt – får jeg jo litt sånn bedre forhold til han. Eller jeg har to favorittfag, og det er musikk og engelsk.*

### **3.4.6 Avslutningssamtale**

Etter intervjuene hadde vi en siste samling med alle elevene for å takke for innsatsen og spise frukt sammen. Her fikk vi mulighet til å fortelle dem at vi verdsatte deltakelsen deres, og at de hadde lært oss mye viktig som vi skulle skrive om i oppgaven. Denne samtalen var først og fremst uformell prat og avskjed, de fikk stille spørsmål og snakke om hva de ville. Men vi tok opp et kvarter av samtalen, der vi hadde et par oppsummeringss spørsmål og ga dem anledning til å komme med nye momenter som de hadde tenkt på. Vi mener denne samtalen fungerer som et tilskudd til datamaterialet, og elevene ga uttrykk for at de satte pris på samtalen.

### **3.5 Datamaterialet**

For at intervjuene skulle bli bedre egnet for analyse, måtte vi transkribere dem fra muntlig til skriftlig form. Å transkribere innebærer en fortolkningsprosess, og ifølge Kvale og Brinkmann (2010, s 187) er transkripsjoner “svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler”. De skriver at lydopptaket medfører tap av kroppsspråk, og at transkripsjonen innebærer at stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Vi transkriberte intervjuene umiddelbart etter gjennomføringen for å få en best mulig gjengivelse av hva forskningsdeltakerne hadde sagt. Vi valgte å være ganske detaljerte i transkripsjonene og beholde lyder som “eh” og “hm”, små pauser og de fleste bekreftelser som “ja”, “mm” og “å ja”. Vi har likevel ikke gjengitt prober som overlapper med andre utsagn. Grunnen til at vi har vært detaljerte, er både at vi ønsket å beholde mest mulig av den muntlige formen, og at vi ønsket å vurdere vår rolle i intervjusituasjonen.

Vi transkriberte intervjuene i fellesskap i en tabell i et online samarbeidsdokument. Der kunne vi bytte på å ha ansvar for avspilling og skriving, og begge kunne redigere underveis. Samtidig kunne vi diskutere både tolkninger av lydopptaket og funn. På denne måten kom vi godt inn i datamaterialet.

Transkripsjonene utgjorde 185 sider tekst eller ca. 51000 ord. For at vi skulle få et mer overkommelig materiale, laget vi en forkortet versjon, der vi klippet ut deler av intervjuene som besto av avsporinger og “utenomprat”. Vi beholdt de opprinnelige transkripsjonene og lydopptakene, slik at vi hadde mulighet for å gå tilbake til råmaterialet gjennom hele analyseprosessen.

I tillegg til de transkriberte intervjuene har vi håndskrevne feltnotater som datamateriale. Disse notatene er ustrukturerte, og vi har ikke prioritert å renskrive dem, siden observasjonen kun blir brukt som støtte til intervjuundersøkelsen. Notatene består av både beskrivelser av situasjoner og hendelser, refleksjoner og ideer til intervjuene.

### **3.6 Analyseprosessen**

Analysen og tolkningen vår startet allerede før den første kontakten med forskningsdeltakerne. Med én gang vi startet datainnsamlingen, begynte vi å tenke over betydningen av dataene og utvikle perspektiver på hvordan vi kan forstå dem. Vi har innflytelse på hele forskningsprosessen, men det er i analysefasen i etterkant av datainnsamlingen at vår innflytelse er mest framtrædende (jf. Thagaard, 2009). Relasjonen vår med forskningsdeltakerne går fra å være direkte i datainnsamlingen til å bli indirekte når vi arbeider med teksten, men vi har vært opptatt av å huske på at det er deltakernes perspektiv som skal løftes fram.

Vår analytiske tilnærming er inspirert av en induktiv “Grounded Theory”-tilnærming som er beskrevet i Dalen (2011), der analysene er sterkt forankret i det empiriske datamaterialet. I tilnærmingen fortolker man dataene gjennom en kodingsprosess. Målet i Grounded Theory er å utvikle teori. I vårt prosjekt har ikke målet vært å utvikle teori, men heller å se teorien i et nytt lys med tydelig utgangspunkt i datamaterialet. Tilnærmingen vår er ikke rent induktiv, men vi har forsøkt å legge bort teorien i møte med datamaterialet. Vi har gjort en grundig deskriptiv analyse med koding og kategorisering der vi har funnet mønstre, før vi har gått tilbake til teorien for å drøfte funnene i lys av den.

En lignende metode for analyse bruker Gudmundsdottir (2011). Hun beskriver fire faser i tolkningsprosessen. I den første fasen utvikler forskeren kategorier ut ifra data gjennom en

utforskende analyse, før man i den andre fasen deler opp og koder dataene. Videre samler man i den tredje fasen tekstene som har samme kode, for å forstå kategoriene som kodene representerer. Den fjerde fasen består i å finne fram til forholdet mellom kategoriene.

Vi har også delvis latt oss inspirere av Gudmundsdottirs tilnærming, men vi arbeidet grundig med kodingen før vi lette etter kategorier. I forkant av kodingsprosessen foretok vi, som nevnt, en datareduksjon, noe som innebærer at vi identifiserer de delene av datamaterialet som er verdt å ta vare på for nærmere analyse. Vi kuttet altså bort avsporinger og utenomsnakk, men også elementer vi anså som interessante, som etter vår vurdering falt utenfor problemstillingens tematikk. Det var den forkortede versjonen av datamaterialet vi kodet.

I kodingsprosessen gikk vi systematisk gjennom materialet både hver for oss og i fellesskap for å sette merkelapper på hva elevenes ytringer egentlig handlet om. Vi lette etter enheter som kunne være meningsfulle med tanke på det tematiske fokuset vårt. Både teori, forforståelsen vår og helheten i datamaterialet påvirket hva vi hentet fram og hvilke aspekter som forble i bakgrunnen. Vi gjentok kodingsprosessen flere ganger for å vurdere flere fortolkningsmuligheter. Etter at vi hadde kodet, lette vi etter regelmessigheter og mønster i materialet og forsøkte å finne mer abstrakte kategorier som kunne samle dataene på nye måter (jf. Dalen, 2011). Som hjelpemiddel i kodings- og kategoriseringsprosessen brukte vi markeringstusjer og post-it-lapper i ulike farger. Vi hengte opp lappene på en plakat på veggen, slik at vi kunne notere og sette piler mellom lappene. På denne måten kunne vi visualisere sammenhengene mellom de ulike kodene, kategoriene og teori, både seg imellom og på tvers.

Gudmundsdottir (2011) understreker betydningen av at vi under forskningsprosessen passer på å holde fast forbindelsen mellom de kodede data og helheten de kommer fra. Hver elev fikk hver sin farge, og vi gikk ofte tilbake til råmaterialet for å sikre at dataene ble forstått ut fra den sammenhengen de ble hentet fra. Når, av hvem og hvordan de ble sagt, sammen med alle erfaringene vi fikk i felten, påvirket hvordan vi forholdt oss til dataenhetene. I en hermeneutisk prosess vil også forståelsen av helheten forandres etter hvert som man fortolker hver enkelt del av datamaterialet. Dalen (2011, s. 18) skriver at: "Forståelsesprosessen er ikke bare karakterisert ved at den enkelte delen forstås ut fra helheten, men også ved at helheten søkes tilpasset den enkelte delen. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå

dypere forståelse beskrives som *den hermeneutiske sirkel*.” Tolkingsprosessen vår kan også beskrives med bildet av den hermeneutiske spiral: Tolkningen utvikles videre “i et stadig samspill mellom helhet og del, forsker og tekst, og forskerens førforståelse” (Dalen, 2011, s. 18).

Vi fant til slutt tre kategorier som vi mener løfter fram elevenes perspektiv. Etter at vi hadde utviklet dem, lette vi etter relevant teori som kunne belyse funnene. I analysekapittelet vil vi presentere kategoriene og belyse dem ved hjelp av teori.

### **3.7 Forskerrollen**

Vi har sagt noe om vår forskerrolle når vi har beskrevet hva kvalitativ forskning er, og når vi har beskrevet datainnsamlingen og analyseprosessen. Hva som kommer ut av en kvalitativ studie, vil være helt avhengig av forskeren. Dersom en annen forsker hadde utført samme studie som oss, ville resultatene se annerledes ut. Når vi forsker kvalitativt, blir forskningen subjektiv. Både fordi det er forskningsdeltakernes subjektive oppfatninger vi er ute etter, men også fordi vår subjektivitet er en del av våre fortolkninger. Siden forskeren i kvalitativ forskning trekkes fram som det viktigste forskningsinstrumentet (jf. Postholm, 2010), vil vi i det følgende beskrive vår rolle tydeligere.

For det første har vi valgt tema for prosjektet, formulert problemstilling og forskningsspørsmål, og vi har valgt hvilken teori vi retter oppmerksomheten mot. Videre er det i datainnsamlingen vi, som forskere, som er middelet for å få informasjon fra forskningsdeltakerne. Thagaard (2009, s. 30) påpeker at “[d]et er viktig å huske på at hva vi betegner som *data* er preget av måten forskeren forstår de observasjoner, utsagn, tekst og visuelle uttrykk hun eller han har tilgang til”. Som vi var inne på, konstruerer vi data sammen med deltakerne. Både deltakerne og vi påvirker prosessen, noe som gjør den dynamisk. Vi påvirker gjennom hvilke spørsmål vi stiller, hva vi velger å gå videre på, men også gjennom væremåte og kroppsspråk (se kapittel 5). Det er vi som forskere som tar valg knyttet til transkripsjoner, feltnotater og bruk av datamateriale og teori. Til slutt er det vi som står for analyser og fortolkninger gjennom hele prosessen.

Alle valgene vi tar underveis i prosjektet, både store valg og de mer spontane, er farget av det teoretiske bakteppet og forforståelsen vår. Det teoretiske grunnlaget har vi gjort rede for i kapittel 2. I det følgende vil vi gjøre kort rede for vår forforståelse.

### **3.7.1 Vår forforståelse**

Vi har først og fremst gått inn i prosjektet med en interesse for hvordan vi kan bli gode lærere, og med en nysgjerrighet for elevenes perspektiv. Likevel vil vår forforståelse ha innvirkning på hva som skinner fram for oss, og hva vi løfter fram. Blant annet det at vi velger å ha et fokus på det gode møtet, er påvirket av vår forforståelse av hvordan relasjoner skapes. Vi har begge to gått på skolen i 13 år i tillegg til årene vi har studert, og dermed hatt mange ulike lærer–elev-relasjoner. Vi har ikke hatt en høy bevissthet om disse relasjonene. Det er først underveis i prosessen at våre egne erfaringer har kommet tydeligere fram for oss. Gjennom tidligere studier, nærmere bestemt førskolelærerutdanning, lektorutdanning og nå spesialpedagogikk, og arbeidserfaring i barnehage og skole, har vi også lært mye om relasjoner og betydningen av disse i ulike sammenhenger.

Vi har sett betydningen av gode relasjoner og et godt samarbeid i møte med både barn og voksne. Vi har begge to opplevd å oppnå god kontakt med andre, uten å ha en høy bevissthet om hva som skaper denne gode kontakten. I starten av prosjektet begynte vi imidlertid å reflektere mye rundt dette. Vi begynte å utforske egne tanker, oppfatninger og opplevelser for å bli bevisste på vår ubevisste forforståelse. Vi opplever relasjoner som noe magisk som henger sammen med kjemi og elementer som er vanskelige å forklare. Likevel tror vi at relasjoner er noe som kan utvikles, og at det skjer gjennom å være til stede, åpen, tilgjengelig og tilpasningsdyktig.

Det finnes mye teori om lærer–elev-relasjoner, og vi har gått inn på noen viktige aspekter i teorikapittelet. Blant annet har sammenhengen mellom emosjonell og faglig støtte vært et viktig diskusjonstema for oss. Vi har tenkt at den emosjonelle støtten er en slags “nøkkel” til å skape relasjoner, og at det er i denne støtten magien og det lille ekstra har sin plass. Videre har vi tenkt at den emosjonelle støtten er en forutsetning for at den faglige støtten skal kunne fungere.

Det er mange aspekter som er viktige for oss når det gjelder lærer–elev-relasjoner, men vi har kommet fram til at momentene vi har tatt opp her, har interessert oss mest og preget vår

forforståelse av fenomenet. Forforståelsen kan føre til at vi overser noe eller blir mindre åpne for nyanser i materialet (Thagaard, 2009), men ved å være bevisste på forforståelsen kan vi reflektere rundt og prøve å unngå dens eventuelle påvirkning på fortolkninger og analyser.

### **3.7.2 Om det å være to**

Siden vi har vært to forskere, har vi måttet finne gode måter å samarbeide på i alle delene av prosessen. I forkant av intervjuene planla vi å dele på ansvaret for å følge intervjuguiden og lede samtalen. Når en av oss fulgte med på intervjuguiden, kunne den andre være helt til stede og ha ansvaret for å rette oppmerksomheten fullt mot det elevene sa og stille oppfølgingsspørsmål. I selve intervjusituasjonen merket vi imidlertid at samarbeidet fløt på en helt naturlig måte uten at det ble nødvendig å fordele ansvaret. Noen få ganger avbrøt vi hverandre eller snakket litt i munnen på hverandre, men vi var samstemte og fungerte som en forlengelse av hverandre. Både i og etter intervjuene og observasjonene hadde vi mulighet til å reflektere sammen. Vi opplevde at vi i noen situasjoner hadde ulikt fokus og la merke til forskjellige ting, og at vi på den måten var mer følsomme for nyanser og kunne utvide forståelsen.

Å være to forskere bringer med seg både utfordringer og fordeler. Vi har samarbeidet om hele skriveprosessen i et online samarbeidsdokument der vi har kunnet utfylle hverandre i sanntid. Selv om det har tatt tid, har det fungert godt for oss. Vi har hatt mange diskusjoner, noe som kan være tidkrevende og til tider utfordrende. Gjennom å være tvunget til å reflektere over og argumentere for forslagene våre, har vi funnet gode løsninger, både med tanke på valg og fortolkninger. Thagaard (2009) trekker fram at kvaliteten kan styrkes ved at flere forskere deltar i og samarbeider om prosjektet. Når vi er to, blir forskningsprosessen automatisk gjort mer eksplisitt. For å utforske tankene våre har vi skrevet mye, men også hatt mulighet til å bygge videre på egne og hverandres tanker og være hverandres sparringpartnere. Vi har kunnet overvåke prosessen og ha en bevissthet om både prosessen og samarbeidet. Underveis i analyseprosessen har vi begge hatt et kritisk blikk på hverandres tolkninger og antakelser, og vi har diskutert og begrunnet disse. Vi har utviklet et godt samarbeidsklima, noe som har hjulpet oss gjennom hele prosessen.

Sist, men ikke minst, har det å være to gitt oss motivasjon. Vi har hele tiden kunnet finne drivkraft i den andre hvis vi har følt oss motløse. Blant annet det å kunne diskutere et tema vi begge er interessert i, har gitt oss ny driv når ting har gått trått. Det har vært en trygghet i å ha

et felles ansvar for prosjektet, og i at vi kan luften tankene våre og diskutere, slik at vi vet at vi har vært grundige i avveiningene.

### **3.8 Forskningsetiske retningslinjer**

For å ivareta forskningsetiske hensyn har vi fulgt de nasjonale forskningsetiske retningslinjene som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). Når vi forsker kvalitativt på mennesker, er det viktig å ivareta forskningsdeltakerne på en god måte gjennom hele prosessen. Vi vil gå nærmere inn på noen av de forskningsetiske retningslinjene som er spesielt aktuelle for oss når det gjelder å ivareta forskningsdeltakerne, både før, under og etter datainnsamlingen.

Studien vår innebærer behandling av personopplysninger i form av digitale lydopptak og videoopptak, og derfor måtte vi melde prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). NSD er personvernombudet for forskning, og de vurderte prosjektet og fant at behandlingen av personopplysninger tilfredsstillte kravene i personopplysningsloven § 31 (se vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD).

Et overordnet krav er at vi skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Ifølge NESH (2006) medfører dette at vi skal sikre frihet og selvbestemmelse, beskytte mot skade og urimelig belastning, samt trygge privatliv og nære relasjoner.

Elevenes frihet og selvbestemmelse har vi blant annet sikret gjennom å sørge for kravet om informert samtykke. Barn har særlige krav på beskyttelse når de deltar i forskning (NESH, 2006). Siden deltakerne i prosjektet vårt er barn under 15 år, var det nødvendig å informere foresatte om studien. De forskningsetiske retningslinjene legger likevel også vekt på å se barnet som et individuelt subjekt og gi alderstilpasset informasjon (NESH, 2006). Dette så også vi på som viktig. Vi var opptatt av at elevene skulle få vite noe om hva forskning er, og at de skulle få mulighet til å forstå hva det innebærer å delta. Vi måtte få fram tydelig at deltakelsen er frivillig, at de når som helst kan trekke seg uten konsekvenser, og at dataene behandles konfidensielt. Vi skrev derfor ett informasjonsskriv til foresatte og ett til elevene. Elevene fikk også muntlig informasjon om prosjektet for at vi skulle forsøke å sikre reell frivillighet. Både foresatte og elever skrev under på samtykkeerklæring.

I selve intervjusituasjonen gikk vi som beskrevet inn for å være åpne og aksepterende overfor elevene. Vi ville ha tak i elevenes perspektiv, både fordi det er målet med prosjektet, men også for å sikre frihet og selvbestemmelse i intervjusituasjonen. Å sørge for å få fram elevenes perspektiv henger sammen med respekt for elevenes integritet og frihet. Dette er viktig både i intervjusituasjonen og i analysen.

Videre medfører kravet om respekt for menneskeverdet at vi skal beskytte mot skade og urimelig belastning. Vi tilpasset oss elevenes og lærernes timeplan så godt det lot seg gjøre. Både elevene og lærerne fikk komme med ønsker om når vi skulle sette opp intervjutider. Vi ser ikke på vårt tema som spesielt belastende, men vi var likevel opptatt av å være varsomme når det virket som noen av elevene ga uttrykk for at det var vanskelig å snakke om ulike temaer. Vi måtte ta hensyn til elevenes form og humør og ikke presse dem til å snakke når de virket som de var uinteresserte i å svare. Vi ønsker mest mulig informasjon, men av respekt for elevene og ut fra ønsket om at det skulle være en best mulig opplevelse for dem, måtte vi av og til være ekstra oppmerksomme og varsomme.

Opplevelsene til elevene dreier seg om lærere, tredjepersoner som ikke er til stede. Lærerne er klar over at vi spør elevene om forholdet deres, men vi må uansett vurdere virkninger på tredjepart (NESH, 2006). Verken elevene eller lærerne skal føle seg urimelig eksponert. Vi var først og fremst interesserte i å høre om elevenes positive opplevelser, men det kom opp negative opplevelser som også var interessante for oss. Elevene ga uttrykk for et ønske om å være lojale overfor lærerne sine, og vi hadde også inntrykk av at de holdt litt igjen. Vi sa at vi ikke kom til å si det videre, samtidig som vi måtte være tydelige på at vi kom til å skrive om det de sa i masteroppgaven. I vår formidling av observasjoner og elevenes uttalelser er det viktig hvordan vi framstiller elevene og lærerne. Vi måtte kontinuerlig være bevisst balansegangen mellom prinsippet om at forskning ikke skal ha uheldige konsekvenser og viktigheten av kunnskapsutvikling og kvalitet i forskning (jf. Thagaard, 2009).

Uansett er det et krav til all forskning at informasjonen forskningsdeltakerne gir, behandles konfidensielt. Vi skal generelt hindre all bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene vi forsker på. Vi har anonymisert forskningsmaterialet og oppbevart lyd- og videoopptak i krypterte mapper.



### 3.9 Kvalitet i studien

Vi har fulgt de forskningsetiske retningslinjene som beskrevet over for å sikre kvalitet i studien. Vi har i dette kapitlet også beskrevet alle stegene vi har tatt i forskningsprosessen grundig. Å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent trekkes fram som en måte å sikre kvalitet i kvalitative studier. Thagaard (2009, s. 11) skriver at: “Forskningsresultatenes troverdighet og overførbarhet er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, gjøres eksplisitt. Det innebærer å gjøre rede for fremgangsmåter under datainnsamlingen, opplegg for analyse og hvordan resultatene tolkes.” Videre har vi i analysekapitlet lagt vekt på tydelig å vise sammenhengen mellom kodene og kategoriene, empirien og teorien, og på den måten tydeliggjort grunnlaget for fortolkningene. Dette har vi gjort for å vise at fortolkningene ikke bare er løse påstander, men godt forankret i empiri og teori, og dermed gyldige.

Postholm (2010) beskriver fire verifiseringsprosedyrer for å sikre kvalitet: klargjøring av egen subjektivitet, memberchecking, metodetriangulering og tykke beskrivelser. Vi har vurdert vår forforståelse og påvirkning i forskningsprosessen, og på den måten klargjort subjektiviteten vår. I tillegg har vi tatt funnene med tilbake til forskningsdeltakerne. Gjennom memberchecking undersøkte vi om de kjente igjen perspektivene sine i våre fortolkninger, og vi ga dem mulighet til å gi oss tilbakemeldinger på om vi hadde forstått dem riktig. Deltakerne kom med nye innspill og presiseringer, og var i hovedsak enige i det vi presenterte. Vi går nærmere inn på dette i drøftingen av funnene. Vi har også brukt en form for metodetriangulering ved å ha observasjon som et supplement til intervjuene. Dataene fra de to metodene kan dermed utfylle hverandre og forstås i lys av hverandre. Det gir oss også et godt innblikk i konteksten og mulighet til å gi tykke beskrivelser, noe som skal bidra til å gi et grunnlag for overførbarhet.

Innen kvalitativ forskning er det ikke et mål at man skal kunne generalisere fra utvalget til populasjonen, men vi kan snakke om en form for overførbarhet som Larsson (2009, i Fejes og Thornberg, 2009) kaller “situerad generalisering”. Denne typen generalisering dreier seg om at leseren skal kunne oppleve en form for gjenkjennelse i det man leser. Dette prøver vi å tilrettelegge for gjennom at vi gjør rede for konteksten og vår forforståelse og gir leseren innsyn i begrunnelsene for våre tolkninger. Leserens kan oversette tolkningene til sin egen

situasjon, og på den måten kan forskningsresultatene gi leseren et perspektiv framfor en sannhet (Fejes og Thornberg, 2009). I tillegg kan de ifølge Thagaard (2009, s. 207) “bidra til en mer generell teoretisk forståelse hvor sosiale fenomener og ikke enkeltstående situasjoner er i fokus”. Et mål er at forskningen vår skal kunne virke bevissthetshevende og få leseren til å kunne reflektere over temaet og sin praksis. Vi har lagt vekt på å bruke en narrativ framstilling, noe som Moen (2011c, s. 89) hevder at “bringer virkeligheten tett opp til leserne, og slik inspirerer dem til å reflektere ytterligere over temaet som blir tatt opp”. Vi har valgt å la elevenes sitater få god plass i analysekapittelet som et middel for at leseren lettere skal kunne høre for seg elevenes stemmer og leve seg inn i dem.

## 4 Analyse

I dette kapitlet vil vi presentere resultater fra intervjuene. Først kommer en kort presentasjon av forskningsdeltakerne, før vi presenterer de tre kategoriene vi har utviklet i analysen av datamaterialet: “være rettferdig”, “være forbilde” og “se eleven”. Kategorien “være rettferdig” handler kort fortalt om betydningen av at læreren setter grenser på en god måte. Vi går inn på hva som skal til for at lærere oppleves som rimelige både i væremåte som mennesker, og i måten de møter elevene. I “være forbilde” drøfter vi læreren som både faglig forbilde og personlig forbilde. “Se eleven” dreier seg om hvordan elevene får opplevelsen av å bli sett og å være betydningsfulle. For å besvare oppgavens problemstilling drøfter vi også kategoriernes innhold i lys av teori. Til slutt i kapitlet samler vi trådene i en oppsummering av hovedfunn og en videre drøfting av forholdet mellom kategoriene.

### 4.1 Presentasjon av forskningsdeltakerne

Forskningsdeltakerne våre er altså fire gutter på femte trinn på en barneskole i trondheimsområdet. Elevene som går på trinnet, er fordelt på tre grupper. Lærerne er organisert i trinnteam og arbeider som faglærere med ulike ansvarsoppgaver. De fire forskningsdeltakerne går i ulike grupper og har ulike kontaktlærere. Vi har gitt dem de fiktive navnene Lars, Daniel, Håkon og Endre. For å presentere dem har vi valgt ut fire sitater fra datamaterialet som oppsummerer noe av det de sier er viktigst, for at læreren skal få et godt forhold til dem. Vi ønsker at sitatene også skal fungere som en påminnelse om at hva som skal til for å etablere relasjoner, er avhengig av hvert enkelt individ. Vi ser at hver enkelt trekker fram ulike begreper for å beskrive hva som er viktigst for dem, og at de vektlegger sider ved lærer–elev-relasjonen ulikt.

Lars:

*Den skal jo være trofast, på en måte. At hvis en hemmelig ting som du ikke vil at han skal si til den andre læreren... så må en jo holde det, da. Ellers så blir jo ikke forholdet særlig bra.*

Daniel:

*Hmm. At han gjør timene spennende, på en måte. Historier og sånne ting.*

Håkon:

*At læreren (...) er litt mer sånn tålmodig. (...) at liksom ikke bare én lunte, så klikker han...*

Endre:

*At man er hyggelig mot hverandre. Og snill. Og gir liksom (...) eleven en ny sjanse hvis de gjør noe feil.*

Selv om hver av guttene har sin egen oppfatning om hva som skal til for å skape en god relasjon, har vi funnet regelmessigheter og mønster i datamaterialet. De tre kategoriene vi presenterer, løfter fram det vi mener er et felles perspektiv hos elevene. Elevene har fortalt historier og satt ord på fenomener på mange måter, noe som har gitt kategoriene et komplekst innhold. For å navngi de tre kategoriene har vi valgt å benytte oss av elevenes egne ord, framfor å bruke teoretiske begreper. Ordene vil ikke umiddelbart romme de ulike aspektene slik elevene forteller om dem. Gjennom drøftingen vil vi imidlertid forsøke å gi kategoriene et dypere innhold, både ved å tydeliggjøre sammenhengene mellom aspektene i kategoriene, og ved å belyse elevenes utsagn ved hjelp av teori.

## 4.2 Være rettferdig

*I samsvar med lov eller moral. Ikke for mye og ikke for lite; passende. Rimelig.*

Denne kategorien er utviklet på bakgrunn av elevenes mange utsagn om betydningen av at læreren er rettferdig. Både gjennom historier de forteller og beskrivelser av lærere som de har et godt forhold til, kommer det fram i datamaterialet at elevene er opptatt av dette. Alle de fire elevene bruker selv ordet rettferdig flere ganger i løpet av intervjuene. Vi har funnet flere utsagn som kan utdype hva det innebærer for dem at læreren er rettferdig, og hva som skal til for at de skal oppleve det som at læreren er rettferdig.

### 4.2.1 Kjeft

Når elevene skal forklare hvordan de mener at læreren må være for å ha et godt forhold til dem, kommer de ofte med motsatte eksempler og beskriver en dårlig lærer. Derfor kommer det i datamaterialet tydelig fram hvordan læreren *ikke* skal være. På bakgrunn av utsagnene om hvordan en lærer *ikke* skal være, har elevene samtidig sagt noe om hvordan en lærer *skal* være. Ord som går igjen i disse forklaringene, er ”kjeft”, ”streng” og ”urettferdig”. Elevene trekker flere ganger fram kjefting som noe dårlige lærere gjør ”hele tida”.

*Sylvi* Hvordan merker du at læreren er snill og grei?

*Lars* Den kjefter ikke... hele tida... og... ja... sånne ting.

At læreren kjefter mye og er veldig streng, trekkes fram som noe som virker negativt inn på relasjonen. Ett av mange eksempler finner vi i gruppeintervjuet når Lars og Endre snakker om en lærer som har et dårlig forhold til elevene sine:

*Sylvi* Hvordan er det forholdet?

*Lars* Hmm... Får litt kjeft.

*Sylvi* Får litt kjeft?

*Lars* Ikke bare litt, men.

*Endre* Det er en som liksom... woow. Kan være en bok der det står ”piiip” (sensurlyd).

*Sylvi* Så den læreren her kjefter?

*Endre* Det føles ut som at liksom huden blir pressa nedover og nedover.

*Mari* Okay.

*Endre* Ned i stolen.

*Lars* Så du blir mindre og mindre og mindre.

I utdraget ser vi elevenes skildringer av hvordan det kan oppleves for dem når læreren kjefter ”ikke bare litt” og bruker ord som kan samles i en bok med sensurerte ord som tittel (jf. Endres innspill). At huden blir ”pressa nedover og nedover”, slik at ”du blir mindre og mindre og mindre”, leser vi som et uttrykk for at de kan bli redde og usikre av reaksjonene fra læreren.

*Endre* (...) men ikke kjeft så mye, for da... liksom... blir vi liksom redde for å gjøre andre ting.

*Sylvi* Da blir dere redde for å gjøre andre ting.

*Lars* Gjøre ting som vi ikke kan. For da får man kjeft.

*Endre* Og da kan man ikke prøve ut nye ting.

*Mari* Da kan dere ikke prøve ut nye ting...?

*Endre* Når vi da ikke tør det, så får vi jo kjeft for å ikke gjøre det. Og det er jo litt synd.

*Mari Det er litt synd, ja.*

*Lars Og da kommer vi ikke videre.*

Her gir guttene et eksempel på hva for mye kjeft kan føre til, nemlig at de blir redde og ikke tør å forsøke seg på ting de ikke kan. Videre beskriver de at det at de ikke tør å prøve nye ting, også kan være en årsak til at de får kjeft. Vi forstår det som at de mener at det ikke blir rom for prøving og feiling. På denne måten kan kjeft føre til en utrygghet hos elevene som hemmer læring.

Når vi ser på elevenes bruk av ordet kjeft gjennom datamaterialet, forstår vi det som et samlebegrep for ulike typer reaksjoner fra lærere i forbindelse med grensesetting, i form av blant annet skjenn, irettesettelser, straff eller konsekvenser. Videre i teksten vil vi bruke ordet kjeft slik som elevene gjør, og begrepet rettferdighet vil være knyttet til grensesetting. Et viktig spørsmål for oss gjennom analyseprosessen har vært hva det vil si å kjeft *for mye*, eller å være *for streng*. Til tross for at kjeft stadig trekkes fram som noe av det viktigste en lærer skal unngå, er elevene opptatt av at lærerne må kjeft litt – eller sette grenser, slik vi forstår det. Blant annet i utdraget under blir nyansen tydeliggjort.

*Endre Kjeft når vi liksom gjør noe feil, så blir vi veloppdragne, men ikke kjeft så mye (...)*

Elevene er opptatt av å få fram at lærerne altså må sette grenser gjennom å kjeft. De ønsker å bli veloppdragne, og de må ha noe kjeft for å kunne forholde seg til regler og vite hva som er passende oppførsel.

Ut fra det elevene forteller, ser vi begrepet urettferdighet som en nøkkel til å forstå hva de synes er det problematiske med kjeft og grensesetting. Elevene selv knytter også ordene urettferdighet og kjeft sammen i intervjuene, blant annet Endre i dette utdraget fra gruppeintervjuet:

*Endre For det er jo ikke noe gøy å bli kjefta på. Mange ganger blir man jo kjefta på uten grunn.*

*Mari Hva gjør det, da?*

*Endre Nei, da blir du jo litt lei deg. Og så føler du at det blir skikkelig urettferdig. Hvis du ikke har gjort det... så skal jo ikke du få skylda for det.*

Elevene uttrykker at det er de tilfellene der kjeftingen eller reaksjonene fra læreren framstår som urettferdig eller urimelig for dem, som vil gjøre relasjonen mellom dem og læreren dårligere. Hva er det som skal til for at kjeftingen oppleves urettferdig eller urimelig? Vi

tenker at svaret på dette spørsmålet er viktig, og det er blant annet dette vi ønsker å drøfte under denne kategorien.

#### 4.2.2 Begrunnet og ubegrunnet kjeft

For det første handler det om at konsekvenser eller straff ikke skal finne sted ”uten grunn”.

Som nevnt er kjeft akseptert hos elevene hvis det er en god grunn som ligger bak:

*Mari* Men hva er det som kan gjøre at forholdet blir bedre og bedre da?

*Lars* Eh, det er... ikke kjeft super-supermasse, men... Du kan jo kjeft litt hvis de er helt utpå jordet. Liksom...

*Endre* Liksom går og tagger på ruta og bare “lol, det var ikke meg altså”.

*Sylvi* Og da kan de kjeft?

*Lars* Ja.

*Endre* Ja, da bør man jo egentlig kjeft. Hvis det er noen som tagger (...)

Hvis elever altså bryter åpenbare regler, “bør man jo egentlig kjeft”. Dersom det ikke er noen grunn til å kjeft, er det derimot ikke akseptert av elevene:

*Endre* Mens vi har jo noen lærere, da, eller en... Som er veldig streng mot barna. Så hvis de liksom spør om de kan låne et viskelær, så blir du kjeftet på høyt i klassen, uten å ha gjort noe.

*Lars* Hvis jeg sa... hvis jeg hviska noe til han naboen om det vi snakka om, så trua han med anmerkning.

I Endre sitt eksempel ser det ut til at en elev spør om å få låne et viskelær, og at læreren anser oppførselen som brudd på en regel og irrettesetter eleven. Endre anser det å spørre om å låne et viskelær som noe som ikke kvalifiserer til irrettesettelse. Også i Lars sitt eksempel har læreren og elevene ulik oppfatning av hva som kvalifiserer til irrettesettelse, i dette tilfellet anmerkning. Det kan også tenkes at de har ulik oppfatning av situasjonen og reglene som gjelder. Vi forstår det slik at elevene mener at kjeft altså kan være rettferdig, men bare dersom man har gjort noe galt, og det på den måten er grunn til å kjeft. Grunnen må også være noe både læreren og eleven er innforstått med at er gyldig.

For det andre er det viktig at lærerne henvender seg til den personen det gjelder, for at irrettesettelser skal oppleves som rettferdig. Elevene trekker fram at å få kjeft for noe man ikke har gjort, naturligvis oppleves som urettferdig. I utdraget under forklarer Daniel hvordan lærere skal være rettferdige:

*Daniel* (...) Og ikke prate til alle hvis det er en som har gjort noe, på en måte. Sånn at alle ikke skal få skylda for det når det bare er en på en måte... da kan du heller gå bort til han og snakke med han.

*Mari* Ja. Det var lurt. For alle skal ikke få skylda for det den ene har gjort, liksom.

*Daniel* Nei. Er det selvfølgelig ganske mange, så kan du jo på en måte snakke ut i klasserommet. Men da skal du si at det ikke er alle som har gjort det, på en måte.

Å være rettferdig vil altså innebære å ha oversikt over hvem som har begått regelbrudd og henvende seg til dem som har vært innblandet. Daniel er spesielt opptatt av at lærere må behandle hver enkelt elev individuelt, uavhengig av hvordan de andre elevene oppfører seg. Læreren må plassere skylden for det gale som er gjort, hos riktig person, i tillegg til å ha en positivitet til de andre elevene som er “uskyldige”:

*Daniel* Jeg klarer jo å skjønne... Hvis jeg bråker noe veldig, så skjønner jeg at læreren begynner å kjeft på meg, men... Ja. Hvis han blir sur på... ingen grunn, på en måte, da skjønner jeg det ikke. Hvis du på en måte har en positivitet til hver elev, på en måte... at du ikke blir sur der, og så er du sur når du kommer til han andre igjen.

Dersom én elev har gjort noe galt, må læreren fremdeles være positiv til de andre elevene. Når Daniel beskriver en av lærerne, trekker han fram nettopp dette som en av hans positive sider:

*Daniel* Eeh.... Han blir jo litt fort irritert, på en måte. Men han har ikke veldig kort lunte, på en måte, men... Jobber du ikke i det hele tatt, da kan han bli veldig irritert på den personen, da. Men så blir han glad igjen når han kommer til neste person, på en måte. Han lar det ikke gå utover andre heller, på en måte.

I tillegg bør også hver enkelt situasjon vurderes individuelt, slik at læreren møter elevene på en positiv måte, uavhengig av hva de har gjort tidligere:

*Endre* (...) Så hvis du, for eksempel, gjør noe to ganger, så blir de liksom illsint den tredje gangen, for da tenker de liksom “åhh, den personen vil gå meg på nervene med vilje...” Men det er jo ikke sikkert.

Når en elev har begått regelbrudd, kan det være lettere for læreren å forvente at eleven begår nye regelbrudd med vilje, noe Endre her påpeker at ikke nødvendigvis er tilfellet. Vi ser at elevene legger vekt på betydningen av ikke å være forutinntatt, men av å gi nye sjanser. Læreren bør ikke gå ut ifra at elevene begår regelbrudd med vilje selv om de har gjort feil tidligere. Vi kan kalle det å møte hver elev med positivitet og gi dem “blanke ark” hver dag, selv om de “ødelar arket fra i går”. Dersom læreren er forutinntatt, kan han eller hun risikere å kjeft uten grunn, noe som vil kunne føles urettferdig for elevene.

### **4.2.3 Rettferdige konsekvenser**

Dersom en elev først har begått et regelbrudd, vil det finnes mange ulike alternativer for hva slags reaksjoner eller konsekvenser læreren kan gi. Elevene er opptatt av at “straffen må stå i stil med forbrytelsen”. I utdraget under forteller Lars og Endre om en lærers reaksjoner etter



at elevene hvisket i timen. Lars presiserer at det ble hvisket om noe som omhandlet undervisningens innhold.

*Lars* (...), så trua han med anmerkning.

*Endre* Det var sånn... "hvis du gjør det der en gang til: anmerkning!"

*Lars* Og så melding hjem! Ringer... Ja.

*Mari* Okay. Hvordan fikk det deg til å føle deg, da?

*Endre* Nei, du hadde jo bare to sjanser til, da, ellers så var det rett på rektors kontor. Det var jo ikke noe gøy.

Det å få anmerkning og bli sendt til rektors kontor er konsekvenser det er tydelig at elevene reagerer sterkt på. De forteller om slike episoder med sterkt engasjement. Vi forstår det som at de synes reaksjonene er for store. I utdraget under gir Endre et nytt eksempel:

*Endre* Og gir liksom enten læreren eller eleven en ny sjanse hvis de gjør noe feil.

*Sylvi* Gir en ny sjanse, ja. Fortell mer om det.

*Endre* At hvis man for eksempel har gått utenfor skolegrensa, da, men så gjør man det ikke med vilje... at man ikke vet helt hvor man går... så vet man ikke hvor skolegrensa er... da slipper liksom læreren å bli kjempestreng. Man kan liksom si bare "ikke gjør det der igjen", og så liksom er de ferdige med saken.

*Sylvi* Og så er de ferdige med saken, ja.

*Endre* ... istedenfor å bruke så lang tid og få inn rektor og foreldre og sånn.

I dette tilfellet vet ikke eleven at han har brutt en regel, ettersom han ikke vet hvor skolegrensa går. Når læreren da blir "kjempestreng" og bruker tid på å "få inn rektor og foreldre", vil dette kunne oppleves urimelig. Endre mener at en påminnelse er tilstrekkelig, og at eleven må få en ny sjanse til å vise at han klarer å følge reglene, når han i utgangspunktet ikke har brutt regelen med vilje. Om elevene bryter reglene med vilje eller ikke, vil ha stor innvirkning på hvilke konsekvenser som oppleves som rettferdige, og elevene mener dette burde ha implikasjoner for lærerens valg av konsekvenser.

I neste utdrag forteller Endre om en lærer som irettesetter på en måte som ser ut til å føles både urettferdig og ubehagelig for elevene. I sammenheng med utdraget forteller han om lærere han kaller "milde" som en motsetning til lærere som er "strenge". Vi forstår det som at lærere elevene kaller "strenge", ofte formidler "kjeft" på en slik måte at relasjonen til elevene blir dårligere.

*Endre* Og da, da var det noen som ikke helt hadde fått med seg oppgaven, og så spurte de han som sto ved siden av, eller som satt, eller, husker ikke... Men hvert fall. Men da! Da begynte den læreren å kjeft noe sånn skikkelig - "kan ikke dere si det høyt, da?" og da sa de... da rista de på hodet, og da sa de "ja, men dere snakka jo!"... Og så fortsatte det, og så... "men da må dere slutte å snakke da, hvis det ikke er så viktig at dere ikke kan si det høyt i klassen..." Og så blir de bare enda strengere og strengere. (...)

Igjen kommer det fram hendelser hvor det virker som lærer og elev har ulik oppfatning av hva som kvalifiserer til irettesettelse. I tillegg til at irettesettelsen ikke er velbegrunnet, reagerer Endre i denne situasjonen også på selve irettesettelsen. Læreren konfronterer elevene med “regelbruddet” på en ubehagelig måte som i tillegg trekker hele klassens oppmerksomhet mot dem. Denne typen reaksjoner fra lærere vil alltid føles urettferdig for elevene, uansett om det er blitt begått et regelbrudd eller ikke.

Videre er elevenes opplevelse av læreren som rettferdig avhengig av om de får rom for å gjøre “menneskelige feil”. De trekker fram Turid som en lærer som gir dem nettopp dette, blant annet i dette eksempelet fra Håkon:

*Håkon Hun blir liksom ikke så sint på oss hvis vi... ja... hvis vi liksom mister en bok og så var den liksom i skuffa... da begynner hun kanskje å flire eller noe sånt. Og så... ja... og så har vi liksom bare oversett det... da blir hun liksom sånn at hun har lyst til å flire. Og det... er litt bra, synes jeg.*

*Sylvi Mm. Så hun begynner å le hvis dere har rota bort en bok.*

*Håkon Ja, og så finner vi den, da... Hvis vi liksom har rota bort boka i en måned eller en uke eller noe sånt, da blir det sånn at vanligvis pleier vi å få en ny bok. Så ja.*

Det virker som Håkon setter pris på at Turid velger å ikke kjeft i den beskrevne situasjonen, der andre lærere ville kunne reagere med sinne. Gjennom flere samtaler med Turid har vi fått inntrykk av at det er viktig for henne å ta utgangspunkt i at elevene er gode og ikke ønsker å bryte regler eller å gjøre feil. Hun har en oppfatning om at dersom hun forventer god oppførsel, vil hun få nettopp det. Hun forteller at hun viser dem dette både i sin væremåte og ved å si det til dem. Det virker for oss som at elevene merker dette. Vi kan se det i motsetning til å være forutinntatt om at elevene begår regelbrudd med vilje. Hun viser forståelse og gir rom for at elevene gjør menneskelige feil, noe det virker som at har positiv innvirkning på elevenes relasjon til læreren. Flere ganger forteller elevene om at de setter pris på at læreren forstår at de ikke har gjort ting med vilje. Innvendinger mot Turids tilnærming kunne være at hun er naiv og godtroende og lar elevene få for få grenser. Likevel ser tilnærmingen hennes ut til å være med på å skape et godt klima mellom læreren og elevene, der elevene ikke trenger å være redde for å få kjeft, men heller blir møtt med forståelse. Målet med grensesetting er å oppnå ønsket atferd og holdninger hos elevene, og hvis en påminnelse fører fram til målet, er det verdt å velge det framfor kjeft – som altså kan skade relasjonen.

#### 4.2.4 Å være tålmodig og vennlig

For at elevene skal oppleve lærerens oppførsel som rettferdig, er det ifølge elevene vesentlig at læreren opptrer vennlig. Som en motsetning til at læreren er “streng” og har “kort lunte” vil en lærer som er tålmodig og positiv, lettere kunne skape en god relasjon til elevene:

*Sylvi* At læreren er snill, sa dere. Hva betyr det?

*Håkon* At de er litt mer sånn tålmodig, og vet hva chill pill er. Og (...) at de liksom er litt sånn søtere i stemmen, på en måte. Og ikke så strenge.

Alle elevene trekker fram tålmodighet som en viktig egenskap hos en lærer som skal skape et godt forhold til dem. For Håkon er Turids tålmodighet den viktigste grunnen til at han liker henne best:

*Håkon* (...) Hun blir ikke så sur med en gang! Det er liksom... ja... istedenfor én lunte, så er det liksom fem lunter.

*Sylvi* Fem lunter?

*Håkon* Ja. Sånn liksom... hvis man liksom... hvis man blir litt sånn irritert, da går liksom lunta, da. Og så... pang. Så får vi... ja.

*Mari* Men hun har fem lunter?

*Håkon* Ja, sånn cirka.

Som vi har vært inne på, vil elevene akseptere at læreren kjefter hvis han eller hun har en god grunn, og særlig hvis læreren har vært tålmodig til å begynne med. Det finnes imidlertid mange måter å kjeffe på, der noen måter vil oppleves mer urettferdige enn andre. Daniel sier at læreren må “prøve minst mulig å heve stemmen”. Når Endre forteller om favorittlæreren sin, begynner han å beskrive hans måte å iredesette elevene på:

*Endre* (...) Han er ganske vennlig mot oss, og så... når han blir sur, så snakker han ikke så strengt. Men han liksom... får oss til å skjønne det...

*Mari* Okay.

*Endre* ... men at han ikke trenger å bli sur. (...)

*Sylvi* Mm. Hvordan er det han får dere til å skjønne det, da... hvis han... når han ikke blir sur?

*Endre* Når du skjønner at han ikke blir sur, da er han... da ser han litt mer vennlig på deg... men du ser det etter hvert, når du liksom har fått tjue beskjeder, så er han ... (viser irritert mine)...

Endre forteller om en lærer som ikke trenger å bli sint for å vise at elevenes oppførsel ikke er akseptert. Elevene oppdager selv at de har tråkket over grensen når læreren kun blir streng i blikket og forstår at de må skjerpe seg uten at det er nødt til å bli dårlig stemning mellom elev og lærer.

I et senere intervju forteller han om en annen lærer som irettesetter på en høflig måte:

*Endre* Og Kristoffer som har kunst og håndverken nå... han er ganske flink. Og han blir jo ikke sur...

*Sylvi* Han blir ikke sur?

*Endre* ... hvis du gjør noe. Han sier bare med en rolig stemme at vi enten skal slutte eller være stille eller noe sånn. Han begynner liksom ikke å bråke sånn skikkelig høyt. Men han går bort til den det gjelder og kanskje sier sånn... "kan du være så snill og dempe deg", eller noe sånn.

Også Turids måte å irettesette på trekkes fram som en god måte av Endre:

*Endre* (...) hun er jo positiv og snill og smiler hele tida. (...) Og hver gang hun sier en negativ beskjed, så smiler hun. Så det blir liksom aldri "dere har gjort det feil!" Det... "dere har gjort det feil nå, men dere kan prøve å rette det opp." Eller sånne ting.

*Mari* Ja.

*Endre* Det er jo mye bedre enn å... ja, bli kjefta på.

Turid er oppmuntrende og gir elevene en ny sjanse. Elevene beskriver tre ulike læreres måter å irettesette elevene på: et blick, et høflig spørsmål og en oppmuntrende beskjed. Felles for de tre måtene er at lærerne er høflige, vennlige og snakker med rolig stemme når de irettesetter, noe elevene altså trekker fram som positivt. Måten irettesettelser formidles, er av stor betydning for om de oppleves rettferdig eller ikke.

#### **4.2.5 Å være rettferdig i lys av teori om atferdskorrigerings**

Når elevene er opptatt av at straffen må stå i stil med forbrytelsen, er det i tråd med det blant andre Webster-Stratton (2005) sier om bruk av konsekvenser og korrigerings av uønsket atferd. Prinsippet om lavest mulig inngripsnivå eller "loven om minst mulig inngripen" tilsier at vi kun skal bruke de virkemidlene som er nødvendige for å oppnå det resultatet vi ønsker. Vi skal ikke "skyte spurv med kanoner", det vil si at konsekvensen må stå i forhold til regelbruddet. Målet med korrigerings av atferd og grensesetting er at man oppnår ønsket atferd hos elevene, og man må derfor gjøre det som vil være effektivt for at man oppnår det. Elevene våre er tydelige på at anmerkning og samtale med rektor er helt unødvendig dersom det holder med en påminnelse og vennlig beskjed. Også Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) råder lærere til å overse, veilede eller gi påminnelser før de anvender mer negative konsekvenser, og konsekvensene må aldri må være krenkende eller til skade for eleven. Drugli (2013) er opptatt av at man ikke må "bruke opp" sterke sanksjonsmåter på mindre alvorlige hendelser.

Ogden (2009) beskriver prinsippet om laveste effektive tiltaksnivå som en motsetning til konfrontasjonsprinsippet. Han skriver at konfronterende lærere tenker på forholdet mellom lærer og klasse som en maktkamp som bare én av partene kan vinne. Videre hevder han at dette lett kan føre til at læreren “kan bidra til å skape unødig negative holdninger til læreren, faget og skolen” (Ogden, 2009, s. 140), og på den måten altså skade lærer–elev-relasjonen. Forskningsdeltakerne våre er av samme oppfatning. De vil oppleve det som urimelig eller urettferdig dersom læreren ikke praktiserer loven om minst mulig inngripen, og de trekker altså til stadighet fram lærerens regelhåndhevelse som en viktig faktor for kvaliteten på lærer–elev-relasjonen.

Nordahl m.fl. (2005, s. 204) skriver: “Det er oss bekjent ikke empirisk undersøkt om og i hvilken grad regelutviklingstiltak i skolen kan ha positive virkninger på andre områder, som for eksempel (...) relasjoner mellom elever og lærere (...)”. Ut ifra informasjonen våre forskningsdeltakere har gitt oss, kan det tenkes at denne typen tiltak ville kunne virke positivt på lærer–elev-relasjonen. Vår intervjuundersøkelse er imidlertid liten, og vi har ikke forsket på regelutviklingstiltak. Men at elevene i så stor grad knytter lærerens grensesetting til kvaliteten på relasjonen de har til lærerne sine, forteller oss at nettopp dette er et viktig område i skolen også med tanke på lærer–elev-relasjonen.

I sitt program for forebygging og håndtering av uønsket atferd har Webster-Stratton (2005) relasjonene som det viktigste fundamentet. At grensesetting og konsekvenser skal fungere på en god måte, forutsetter at lærer–elev-relasjonen er god. Slik vi forstår forskningsdeltakerne, henger relasjoner og grensesetting sammen på en slik måte at den ene er avhengig av den andre og omvendt. Lærerens handlingsrom for grensesetting er avhengig av kvaliteten på relasjonen han eller hun har til elevene, og relasjonskvaliteten påvirkes av måten grensesettingen håndteres. Håndterer man grensesetting på en god måte, skaper man et godt grunnlag for gode relasjoner. Håndterer man det på en måte som oppleves urettferdig for elevene, vil det ha negativ innvirkning på relasjonen.

Sinneutbruddene elevene forteller om, ser ut til å bidra til unødvendige konflikter, og på den måten skade lærer–elev-relasjonen. Høy grad av konflikt vil innebære en dårlig relasjon (jf. Pianta). Ifølge Drugli (2013) må læreren kontrollere egen atferd og egne emosjoner i møte med negativ atferd for å unngå at atferden øker, og at man dermed kommer inn i en ond sirkel også med tanke på lærer–elev-relasjonen. Emosjonelle utbrudd hos læreren en sjelden gang

ser derimot ikke ut til å ha negativ innvirkning på relasjonen. I forbindelse med memberchecking fortalte forskningsdeltakerne våre om at Turid hadde blitt veldig sint og forlatt klassen i en bråkete musikktime. Denne reaksjonen i seg selv ville ikke nødvendigvis blitt oppfattet som rettferdig, men elevene viste stor forståelse for reaksjonen. Turid hadde i etterkant av situasjonen spurt elevene om de noen gang hadde kjent følelsen av å bli så sint at du bare må gå. Hun hadde fortalt hvordan hun opplevde situasjonen, i tillegg til å bli enig med elevene om at de kunne legge det bak seg og gå videre. Når relasjonen i utgangspunktet er god, og når bakgrunnen for reaksjonene er forståelig for elevene, virker det som at elevene har større aksept overfor læreren.

Som elevene flere ganger kom tilbake til, er konsekvenser helt nødvendig i en del sammenhenger. At det reageres på negativ atferd, er viktig for å unngå denne typen atferd, men måten det reageres på, er altså av svært stor betydning. Å forebygge gjennom å arbeide med utvikling av gode relasjoner er vesentlig, men i tillegg må man ha tydelige forventninger og reagere på negativ atferd. Dette handler om klasseledelse, og i den forbindelse snakker vi ofte om autoritativ oppdragerstil som den mest hensiktsmessige. En autoritativ lærer har en balanse mellom varme og kontroll, jf. Baumrinds oppdragerstilmodell (i Nordahl m.fl., 2005). Læreren må lede elevene tydelig, stille krav og sette grenser, og i tillegg til dette, men også gjennom dette, fremme gode relasjoner til elevene.

Nordahl m.fl. (2005) poengterer at skolens regelsystem ikke ensidig må vektlegge lydighet og tilpasning og på den måten kvele elevenes naturlige kreativitet og utfoldelse. Dette mener vi er et viktig poeng ut fra eksemplene forskningsdeltakerne våre kommer med. Vi ser at lærerne de trekker fram som gode, gir elevene rom for å være mennesker og rom for å gjøre feil, tror på det gode i elevene og gir dem nye sjanser. Dette rommet ser ut til å være viktig for elevene med tanke på lærer–elev-relasjonen. For lærere betyr det at hensikten med reglene og konsekvensene er verdt å tenke på. Man har ikke regler bare for å ha regler, og konsekvenser har ikke noe for seg med mindre de har ønsket effekt.

#### **4.2.6 Å være rettferdig i lys av anerkjennelse og intersubjektivitet**

I Bokmålsordboka defineres begrepet rettferdig som noe “som er i samsvar med lov eller moral”. Det kan enten være en regel, eller normer, holdninger og verdier i individene. Hvis noe ikke er i samsvar med elevenes moral, blir det oppfattet som urettferdig. For å unngå at noe skal oppfattes som urettferdig for elevene, må vi for det første være innforståtte med

hvilke regler som gjelder. For det andre må vi som lærere vite noe om hva elevenes moral er og kunne leve oss inn i deres verden.

Når vi tenker på rettferdighet på denne måten, kan vi også se det i lys av begrepet anerkjennelse, som innebærer å lytte, forstå, bekrefte, akseptere og tolerere en annen. Vi må ta oss tiden det tar å lytte og forstå elevenes utgangspunkt. Vi må bekrefte elevenes emosjoner, sånn at de opplever at de er hørt og sett, og vi må akseptere at elevene har sin egen opplevelse av situasjonen som vi må ta hensyn til. Også Ogden (2009) er inne på at hva slags atferdskorrigerende som oppfattes som positivt og negativt, er avhengig av øynene som ser. Fra elevenes perspektiv kan reaksjoner som læreren mener er helt rimelige, oppleves som veldig urettferdige.

Dette betyr ikke at elever som har brutt regler, ikke skal oppleve reaksjoner fra læreren. Vi skal ikke være ettergivende, men tydelige i grensesettingen. Det handler om at vi likevel også må anerkjenne elevene som subjekter som har sin egen opplevelse av virkeligheten, for å unngå å skade relasjonen til dem. Dette er viktig nettopp fordi elevene reagerer sterkt på og forteller at de får en dårlig relasjon til urettferdige, strenge lærere. Selv om elevene ikke nødvendigvis har "rett i" at de er urettferdig behandlet, har de en rett til å føle det. Poenget er at vi må ta dette på alvor når vi jobber med lærer-elev-relasjoner. Sist, men ikke minst må vi arbeide for størst mulig felles forståelse av situasjoner, og for gode holdninger og verdier hos elevene.

Å la elevene få mulighet til å forstå bakgrunnen for irettesettelser og kjeft står for oss fram som spesielt viktig med tanke på relasjonsbygging. Hvis elevene forstår bakgrunnen for konsekvensene, kan man hindre konflikt, noe som kan bidra til at man unngår å svekke relasjonen mellom lærer og elev. Daniel svarer dette på spørsmål om hvordan en god lærer møter klassen sin om morgenen:

*Daniel Starter i hvert fall positivt. (...) Så kan det... hvis klassen bråker veldig, så skjønner jeg jo at han blir litt sliten og sårne ting, og blir surere og surere... Men i hvert fall starte positivt, istedenfor å starte helt her, på en måte. (...) Prøver å... prøver å være så positiv helt til klassen begynner å bråke noe forferdelig, da.*

Elevene kan forstå at læreren blir irritert om det blir begått mange regelbrudd. Men Daniel er opptatt av å få fram at utgangspunktet må være positivt. Forholdet til læreren tar ikke skade av at læreren blir irritert eller kjefter litt hvis bakgrunnen for det er forståelig for elevene. Når vi snakker om å forstå bakgrunnen for irettesettelser, handler det både om at elevene må være

enige i at det finnes en logisk grunn for konsekvensene, men det henger også sammen med at elevene må kjenne læreren og lærerens reaksjoner. Læreren og konsekvensene må være forutsigbare. Dette mener vi henger sammen med intersubjektivitet som beskrevet i et sosiokulturelt perspektiv, altså det å ha en felles forståelse av en situasjonsdefinisjon (Wertsch, i Moen, 2011a).

Våre forskningsdeltakere har blitt kjent med lærerne sine over flere år. Daniel forteller om en lærer som kan bli irritert hvis elevene snakker “bare tullball”:

*Mari Kan du snakke med han om hva som helst, på en måte, selv om han er interessert i...?*

*Daniel Ja, det tror jeg. Så lenge det ikke er bare tullball. Da blir han litt irritert.*

Elevene vet altså hva som er akseptert av denne læreren og ikke. Slik vi forstår det, vil det være med på å gi elevene trygge og forutsigbare rammer dersom læreren er åpen og tydelig om sine forventninger til elevene, og på den måten øke intersubjektiviteten. Når de er klar over hva som forventes av dem, og hvilke konsekvenser ulik oppførsel fører med seg, vil det være enklere å forholde seg til.

Elever og lærere vil ofte kunne ha ulik oppfatning av hva som er regelbrudd. Det blir derfor viktig å tilstrebe å ha felles oppfatning om hvilke regler som gjelder. Felles regler som alle lærere og elever forholder seg til, gir forutsigbarhet. I vårt datamateriale gir elevene samtidig noe rom for ulik oppførsel fra ulike lærere. Det viktigste ser ut til å være at elevene forstår og kjenner den enkelte lærerens reaksjoner. Dette henger også sammen med elevenes forståelse og kjennskap til læreren som person. At læreren åpner seg litt som menneske, kan gi elevene mulighet til å leve seg inn i læreren. På den måten kan læreren bidra til å skape ny intersubjektivitet mellom lærer og elev, jf. Stern sin beskrivelse. Et eksempel fra datamaterialet vårt handler om at Lise har fortalt elevene sine om babyen sin som holder henne våken om natta. Håkon har stor forståelse for at hun kan bli irritert hvis elevene maser:

*Håkon Ja. Det kan jo hende, for at da... hvis læreren har et barn, da... en baby. Da... altså han må liksom... stå opp liksom... fire ganger på natta for at den driver på og skriker... Og så står han opp liksom klokka halv sju til vanlig... det blir jo liksom litt sånn..*

*Lars Da blir de jo litt irritert.*

*Håkon Poff! Inni hodet.*

*Lars Da skal jo ikke Frode bare... “Å nei, hvor lenge har du vært våken i natt? Har du vært fire ganger oppe? Fire? Fire? Fire? Fem? Fem? Seks? Seks? Svar da!”*

*Håkon Så skal de si sånn “det går nok bra, sjø!” Og så fortsetter de liksom med sånne hyggelige ord til læreren, så han læreren blir litt sånn... Ja...*



Spurkeland (2013) framhever betydningen av at læreren må leve seg emosjonelt inn i elevene. Vi tenker at dersom også elevene blir gitt muligheten til å leve seg emosjonelt inn i læreren og kjenne læreren som et menneske med følelser og behov, vil elevene lettere kunne forstå lærerens reaksjoner og anerkjenne dem som rettferdige. I en subjekt–subjekt-relasjon må også læreren være et menneske. Eksempelet med Lises baby er et konkret og tydelig eksempel, og vi tror det kan være flere sammenhenger der noe innsikt i lærerens liv eller sinn bidrar til en forståelse hos elevene. Elevene ser ut til å nyte godt av å bli kjent med lærerne som mennesker med følelser og behov som de kan kjenne seg igjen i. Vi ser en slags raushet i elevene overfor det som i utgangspunktet kan bli sett på som en urimelig væremåte hos læreren. Når læreren legger til rette for at elevene skal kunne “avlese lærerens følelestilstand”, øker intersubjektiviteten og elevenes forståelse for læreren. Drugli (2013, s. 52) skriver at elever og lærere må bli “rimelig kjent med hverandre, slik at de blir forståelige for hverandre innenfor den rammen som klassen og skolen utgjør”.

#### **4.2.7 Oppsummering**

For å komme nærmere noen svar på hvordan vi som lærere kan bidra til å fremme gode lærer–elev-relasjoner har vi i dette kapittelet tatt utgangspunkt i forskningsdeltakernes utsagn fra datamaterialet som handler om det de kaller kjæft. Vi ser at de i stor grad knytter dårlige lærer–elev-relasjoner til opplevelsen av urettferdighet i regelhåndhevelse, og vi har sett nærmere på hva som skal til for at grensesettingen skal oppleves rettferdig. Vi har drøftet funnene fra datamaterialet i lys av teori om atferdskorrigerende, intersubjektivitet og anerkjennelse.

Elevene legger vekt på mange av de samme prinsippene vi kan finne igjen i litteratur om atferdskorrigerende, blant annet at læreren møter elevene med en positivitet, høflighet og respekt, samtidig som han eller hun utøver både varme og kontroll som klasseleder. Etter analysen av elevenes utsagn, har det blitt tydelig for oss at anerkjennelse og intersubjektivitet er nyttige begreper for å belyse viktige sider ved funnene. Hvilken effekt lærerens grensesetting har på lærer–elev–relasjonen er sterkt avhengig av elevenes opplevelse av situasjonen. Elevene har sin egen opplevelse av verden som må anerkjennes. Gjennom å være forutsigbar og tydelig og arbeide for å skape intersubjektivitet mellom lærer og elev, legger læreren til rette for at elevene kan oppleve grensesettingen som rettferdig.

Å forebygge uønsket atferd gjennom å arbeide for størst mulig felles forståelse av og enighet om hvilke regler som gjelder, er viktig for å minske behovet for mengden atferdskorrigeringskjefte eller atferdskorrigeringskjefte vil likevel ofte være en viktig del av både læreres og elevers hverdag, og for våre forskningsdeltakere ser det ut til å være et av de områdene som påvirker utviklingen av lærer–elev-relasjoner mest. For å fremme gode relasjoner, må vi derfor sette de nødvendige grensene og “kjefte” når vi har behov for det, på en god og passende måte. I dette kapittelet har vi drøftet elevenes perspektiv på og opplevelse av rettferdighet i møte med lærere.

### 4.3 Være forbilde

*En å se opp til, og som man prøver å etterligne og verdsetter meningen til.*

Den andre kategorien har vi kalt “være forbilde”. Når forskningsdeltakerne forklarer hvordan en lærer bør være for å få et godt forhold til dem, bruker de nettopp disse ordene. De beskriver læreren som forbilde først og fremst i forbindelse med at læreren må følge reglene som også elevene må følge, men mange av ytringene deres kan vi knytte til læreren som forbilde på flere ulike måter. Slik vi forstår elevene, skaper lærerne en slags interesse som fenger dem. I datamaterialet ser vi beskrivelser av hvordan de ser opp til og viser en beundring for lærerne de har en god relasjon til, både som fagperson og privatperson. Slik vi tolker elevenes ytringer, mener vi derfor at læreren kan fremme gode relasjoner gjennom å fungere som personlig og faglig forbilde. I dette kapittelet vil vi drøfte hva som ligger i det å være et forbilde for elevene, og hvilke implikasjoner det vil ha for oss som lærere.

#### 4.3.1 Personlig forbilde

For det første er elevene som nevnt opptatt av at læreren må følge skolens regler. Dette kan ses i sammenheng med vårt forrige kapittel, der vi drøftet lærerens regelhåndtering. Ønsket atferd må læres og oppmuntres, og læreren kan være et forbilde på dette området:

*Daniel* Ja, at de på.. at de på en måte er et godt forbilde, da. At hvis de sier at vi ikke får lov til å bruke telefonen i timen og såne ting, så driver ikke de og ringer midt i timen og... mye såne ting... At de også følger litt reglene... Og viser hvordan vi skal gjøre det også.

Som beskrevet i det forrige kapittelet vil elevenes opplevelse av urettferdighet ha negativ innvirkning på relasjonen til læreren. I utdraget nedenfor er Håkon tydelig på at det vil

oppleves urettferdig hvis læreren ikke følger reglene. I dette tilfellet har elevene opplevd at en av lærerne ikke har fulgt reglene om mobilbruk. Inntrykket elevene har av denne læreren ser ut til å svekkes:

*Håkon Ja, det med derre... ja... nei... mobil. Det synes jeg egentlig er ganske feigt. Fordi... er det noen lærere som faktisk er ganske gode til å ikke bruke mobilen med mindre de har sykt barn eller noe sånn... men hvis de driver på og sender sms midt i gymtimen fordi de skal møtes etterpå eller noe sånn...*

Videre setter elevene pris på ulike personlige egenskaper hos en lærer. Vennlig, høflig og snill er ord som går igjen når de forteller om hvordan en drømmelærer skal være. Når lærerne er imøtekommende og viser at de liker elevene, er det lettere å skape gode relasjoner. Endre forklarer hvordan lærere viser at de liker eleven:

*Endre Læreren er snill med deg, smiler til deg, snakker med deg, er ikke så streng med deg... trener deg for eksempel i faget.*

Når vi får elevene til å beskrive lærerne de har, kommer det ofte fram egenskaper som de virker å sette pris på og beundrer. Endre trekker ved flere anledninger fram humor som en viktig egenskap hos gode lærere:

*Endre Jeg snakker ganske mye med lærerne. For lærerne, de er jo egentlig ganske morsomme.*

*Endre Ooog... han er jo morsom, og så har han liksom sans for humor. Og han heller blir ikke så streng.*

I denne forbindelsen understreker Daniel at lærerne bør ha en balanse mellom humor og seriøsitet for å være gode forbilder:

*Daniel Jeg synes at læreren må være litt alvorlig i tillegg, da. Humor... det er greit med litt humor, men litt alvorlig, på en måte, i tillegg, da. Han må ikke virke veldig barnslig, på en måte, heller... Da er han jo ikke et godt forbilde, på en måte.*

For at elevene skal kunne ta læreren på alvor, og for at det skal være et godt læringsmiljø, er guttene enige om at det bør være en seriøsitet i undervisningen. Læreren setter standarden for hva slags stemning det skal være, og må altså være et forbilde for hvilken oppførsel som forventes av elevene.

Læreren som personlig forbilde dreier seg også om læreren som et menneske som elevene vet noe om. Vi var i forrige kapittel inne på betydningen av at læreren åpner seg som menneske i forbindelse med å være den som kommer i posisjon til å sette grenser. Ut fra det guttene forteller, ser vi at dette også er av betydning for å komme i posisjon som et forbilde. I

datamaterialet kommer det fram historier som viser at de kjenner til personlige sider hos lærerne:

*Mari* Har du lyst til å fortelle litt om Stine? Du sa at hun kom inn som gymlærer.

*Lars* Mm.

*Mari* Hvordan var det?

*Lars* Det var morsomt, det og, da, og hun er veldig snill. Og så kommer hun jo fra samme plass nesten som mammaen min gjør, bare på andre sida av fjorden.

Lars er ivrig når han forteller at han vet hvor Stine kommer fra. Hun er en av hans favorittlærere, og en av grunnene han velger å trekke fram, handler om at hun kommer fra samme sted som moren hans. Å ha noe felles ser ut å bidra til en nærhet i relasjonen. Når elevene vet noe om læreren, kan de få en interesse for læreren som menneske, og en å sammenligne seg selv med. Det ser ut til at Lars vet noe om Stine som er av betydning for han, og at det på sett og vis gjør henne mer spennende og betydningsfull.

Den nevnte beundringen kommer fram når elevene forteller fritt om de gode lærerne sine. Flere av utsagnene deres viser hvordan de ønsker å etterligne læreren:

*Endre* Jeg får snart like langt skjegg som Finn. Det er bare så langt skjegg... Jeg tar han snart igjen.

Det virker for oss som at Endre beundrer Finn. Både i dette utdraget og ved flere anledninger da vi observerte i klassene, fikk vi inntrykk av dette. Blant annet har vi skrevet i observasjonsnotatene våre om en episode der Finn kommer inn i en av timene til Turid mens hun står foran klassen. Finn er musestille og sniker seg bak Turid, plasserer en kaffekopp til Turid på pulten, blunker til klassen og går ut igjen. Øynene til elevene lyser opp, og Endre hvisker "skikkelig gentleman" og nikker anerkjennende. Selv om dette vil kunne forstyrre timen litt, var det noe som i dette tilfellet bidro til god stemning i klasserommet. Når vi ser denne og lignende hendelser i sammenheng med det elevene forteller i intervjuene, virker det som Finns handlinger styrker hans posisjon som forbilde for elevene. Dette eksempelet viser også hvordan læreren kan fungere som et forbilde i sosial interaksjon når hun eller han omgås andre.

Funnene vi nå har presentert, har implikasjoner for oss som lærere. For å fremme gode relasjoner til elevene kan vi gå aktivt inn i rollen som forbilde. Det er ikke dermed sagt at alle lærere kan være forbilde på den samme måten. En kvinnelig lærer vil for eksempel ikke kunne gjøre som Finn som spiller på at han har skjegg. Likevel ser vi tydelig ut fra det elevene sier, at de er opptatt av små detaljer hos lærerne sine. Dersom man som lærer er

oppmerksom på hva elevene bryr seg om, kan man plukke opp elementer som man kan utnytte for å gjøre seg selv spennende.

Vi merket oss denne tydelige beundringen for lærerne som personer, men beundringen av lærerne vil ikke være den samme som mellom venner. Elevene understreker at det er forskjell på forholdet man har til en lærer og forholdet man har til en venn. Selv om elevene er opptatt av hvem lærerne er som privatpersoner, knytter de læreren til skolen, undervisningen og fagene. Å være lærer innebærer å ta ansvar for elevenes læring, og elevene er opptatt av hvilke lærere som er gode til å lære bort og er gode formidlere. Dette er også sider ved læreren som vil påvirke elevenes inntrykk av og relasjon til læreren.

#### 4.3.2 Faglig forbilde

Når elevene forteller om lærere de har et godt forhold til, snakker de ofte om at de er “gode lærere”. Dette gjør de som regel i betydningen av at de har det vi tolker som gode formidlingsevner og legger opp undervisningsopplegg som fanger elevene. Daniel er den eleven som tydeligst knytter det å ha et godt forhold til en lærer, til læreren som fagperson. At læreren legger opp til variert, spennende undervisning, har stor innvirkning på hans syn på læreren:

*Daniel* Turid? Emm, hun er jo veldig sånn... gjør timene morsomme, på en måte. Forteller sånne historier og sånne ting.

*Mari* Mm.

*Daniel* Så henne har jeg et... ja, veldig godt forhold til henne også, egentlig.

Finn er også et eksempel på dette:

*Mari* (...) Men du liker Finn best?

*Daniel* Ja, det tror jeg. For han lager... han lager litt mer sånn artige timer. Lar oss lære på andre måter enn bare å sitte med boka i fanget, på en måte.

Et stadig tilbakevendende tema i intervjuet er at Finn tok med klassen på tur for å la dem slå opp en lavvo i grupper på egen hånd:

*Daniel* Ja, når naturfagslæreren vår satte oss ut på sånn telttur, da, da vi skulle slå opp lavvo... så fikk vi et mye bedre forhold til han læreren.

*Mari* Ja. Kan du fortelle mer om hva som skjedde der?

*Daniel* Nei...jeg synes det er spennende med sånne ting, da. Ja, han lar oss jo prøve, på en måte.

*Mari* På hvilken måte gjorde det at du fikk bedre forhold til han?

*Daniel* Da vet jeg at han på en måte kan...

*Lars* ...gjøre moro ting.

*Daniel* ... han kan være litt artig, på en måte, han kan være... ja... artig og... ja.

Når lærerne setter i gang aktiviteter som er annerledes enn det elevene er vant med, blir også lærerne annerledes og interessante. Elevene ser ut til å sette pris lærerens engasjement og evne til å gjøre timene spennende og drive fengende undervisning. Hvilken undervisning læreren legger opp, og hvilket inntrykk læreren gir elevene av faget, påvirker hvilket inntrykk elevene har av læreren. Det virker for oss som at læreren, faget og aktivitetene er tett forbundet for elevene, blant annet i dette utdraget:

*Mari* Hva gjør det med forholdet deres, da?

*Håkon* Da blir jeg jo litt sur, da. Så det blir jo liksom ikke bedre forhold, da.

*Endre* Det forverrer jo litt liksom forholdet med gym og.

*Mari* Ja. Forholdet til gym. Fortell litt mer om det.

*Endre* At... for eksempel hvis du har en streng geometrilærer, da, så får du jo ikke noe spesielt godt forhold til geometri.

*Mari* Nei.

*Endre* Da blir det bare kjedeligere, og... verre.

Lærernes faglige kompetanse er også gjenstand for beundring hos elevene. Musikklæreren Turid beundres for sin musikalitet:

*Lars* Og så er hun er god musikk lærer.

*Mari* God musikk lærer. Ja.

*Lars* Vet dere hvor god hun er i musikk? Mange på trinnet mitt, vil at hun skal bli med på Idol. (...) Og så har hun en sønn som synger.

På spørsmål om hva Håkon liker ved en av lærerne sine, Lise, forteller han dette:

*Håkon* At hun liksom ikke gjør noe feil, på en måte. Sånn at liksom hadde vært mattelærer... som Cato gjorde forleden dag her... skrev han 112, det var i sjugangen... og så neste tall, da skrev han 118. Da blir jeg liksom litt sånn sur for at han gjør feil. Og Lise gjør liksom ikke sånne feil. Hun gjør liksom alt riktig.... i fagene hun har, da.

*Sylvi* Ja. For han skrev 112 og 118, og det er ikke i sjugangen.

*Håkon* Nei.

*Mari* Men hun gjør alt riktig?

*Håkon* Ja, sånn cirka.

Cato mister noe av elevenes beundring når han gjør feil, mens Lise har gitt elevene et inntrykk av å ha god kompetanse ved å gjøre “alt riktig” i faget. Endre har en lignende beundring av engelsklæreren Truls:

*Endre* Jeg tror ikke det er ett ord på engelsk han ikke kan.

Endre lar seg imponere av Truls sine engelskkunnskaper, og de er ifølge Endre en av årsakene til den gode relasjonen de har. Han forteller at han ønsker å bli bedre i engelsk, slik at han kan bli like god som Truls.

Det at han ønsker å bli like god som Truls, gjør at Truls kan sies å være et tydelig faglig forbilde. Truls er et forbilde både gjennom engelskkunnskapene, væremåten og skjegget:

*Endre* Kanskje du har en... eller kanskje du møter en lærer... som du synes minner litt om deg selv.

*Sylvi* Kanskje det, ja.

*Endre* For eksempel hvis... Truls... han ligner jo litt på meg. Fordi at... når... han liker jo engelsk veldig godt. Han er jo ganske god. Men der må jeg ta han igjen litt... må bli litt bedre enn som så. For han er ganske god. Jeg tror ikke det er ett ord på engelsk han ikke kan.

*Sylvi* Nei.

*Endre* Men hvert fall... Og da... minner litt om meg. Men han har skjegg, og det har ikke jeg.

I denne sammenhengen er det også interessant å se Endre fortelle om hvordan han har noe til felles med Truls, og at Truls minner litt om han. Det virker som Endre identifiserer seg med Truls, noe vi vil komme nærmere inn på når vi nå skal drøfte funnene i lys av teori.

### **4.3.3 Å være forbilde i lys av ulike teoretiske perspektiver**

Lærer–elev-relasjonen slik den blir beskrevet i motivasjonsteori, styrkes gjennom at læreren støtter elevenes utvikling og tilrettelegger for mestring. Når elevene snakker om at læreren må være en “god lærer” for at de skal få en god relasjon til læreren, er de inne på det samme. Gjennom at læreren er et faglig forbilde, altså en god faglig formidler og støtter elevene, bidrar han eller hun ikke bare til motivasjon og læring, men også til å fremme gode relasjoner. For elevene sees lærerens personlige egenskaper og væremåte i sammenheng med læreren som fagperson, og begge disse sidene ved læreren vil sammen ha stor betydning for utviklingen av lærer–elev-relasjonen.

Ut fra et tilknytningsperspektiv kan læreren sees på som en voksenperson som elevene får en god og nær tilknytning til. Nærhet brukes i tilknytningsteori som en indikator på relasjonskvalitet (bl.a. Pianta, 2001). En viktig side ved læreren som forbilde for elevene, har

vi sett at er å ha noe felles. Vi tolker det som at det å ha noe felles med læreren kan være med på å skape denne nære tilknytningen. Når Lars er så opptatt av at Stine kommer fra samme sted som moren hans, ser det ut til å bidra til en forbindelse mellom dem – en tilhørighet. Å skape denne opplevelsen av tilhørighet kan være et grunnlag både for å øke interessen for læreren som person, og for å øke tilknytning og nærhet i relasjonen.

#### **4.3.4 Å være forbilde i lys av teori om signifikante andre**

Et begrep som ofte brukes om lærerens rolle overfor eleven, er signifikante andre. Begrepet brukes innenfor symbolsk interaksjonisme om hvor viktige de andre omkring oss er i sosialiseringen (Nordahl m.fl., 2005). Ifølge Levin og Trost (1996, s. 47) er signifikante andre “mennesker som vi liker, som vi lytter til, som vi etterligner på forskjellige måter”. Som vi har sett, forteller lærerne til stadighet om ting de liker hos lærerne sine, og de snakker direkte og tydelig om hvordan de ønsker å etterligne dem. Å være et forbilde kan dermed delvis oversettes med å være en signifikant annen.

Mead (i Levin og Trost, 1996) beskriver hvordan vi “tar andres roller” eller forestiller oss hvordan andre mennesker tenker og føler, når vi kommuniserer med dem i virkeligheten eller i tankene. Det innebærer at man “setter seg selv i den posisjonen eller situasjonen som de andre personene befinner seg i, en identifiserer seg med dem” (Levin og Trost, 1996, s. 47). Når elevene snakker om lærerne de har et godt forhold til og ser opp til, innebærer det ofte beskrivelser og fortellinger som viser at de har empati og forståelse for dem. Som vi var inne på, ser vi at Endre identifiserer seg med Truls. Dette tenker vi han er gitt muligheten til, blant annet gjennom måten Truls er åpen med elevene på. Også Lise er en person elevene viser at de har empati for, blant annet i forbindelse med at hun forteller om babyen sin (se forrige kapittel). Lærerne deler noe om seg selv og gir elevene mulighet til å identifisere seg med dem. På den måten virker det som at lærerne blir signifikante andre eller forbilder for elevene.

Når vi ser denne kategorien opp mot kategorien vi har kalt “være rettferdig”, er det interessant det Levin og Trost (1996) skriver om at man interagerer med signifikante andre i tankene. Når en person er en signifikant annen, vil meningen hans eller hennes være av betydning for den det gjelder, blant annet i forbindelse med hva som er rett eller galt. Lærere som kommer i posisjon som signifikante andre, vil dermed kunne påvirke elevenes tanker og handlinger. Dermed vil det å være forbilde også fungere som et viktig bidrag i forbindelse med grensesetting.



Noen lærere har større påvirkningskraft på elevene enn andre har. Det virker som at lærerne som elevene ser opp til og beundrer, har større sjanse for å være slike lærere. Dermed blir det viktig at læreren arbeider med å komme i posisjon hos elevene. Når man gjør seg selv spennende og interessant, kan man få et slags “innpass” og dermed påvirke elevene i skolehverdagen. Ut fra det elevene forteller, tenker vi at vi kan komme i denne posisjonen gjennom å gi elevene mulighet til å leve seg inn i oss som mennesker, være spennende og troverdige.

Levin og Trost (1996) beskriver hvordan synet på den signifikante andre kan forandre seg, slik at det positive synet på personen kan stige og stige, men den kan også forandre seg i motsatt retning. Dette kan for eksempel skje dersom man kjenner seg lurt av en person. Dermed blir det viktig å være troverdig som forbilde, og huske å være bevisst på rollen man har som lærer. Man må ikke rive ned elevenes positive syn på en, slik at spiralen vender nedover.

#### **4.3.5 Oppsummering**

For oss som lærere vil funnene i denne kategorien bety at vi må være bevisste på vår rolle som forbilder. Elevene legger merke til hvem vi er, og de viser at de bryr seg om det. At vi spiller på sider ved oss selv og deler med elevene om hvem vi er, er av betydning. For å kunne gjøre oss selv spennende, vil det også være viktig å legge merke til hva elevene bryr seg om. Ikke minst er det viktig at vi er oss selv og troverdige i rollen som lærere.

Ved å bruke fagets spennende muligheter, kan vi styrke elevenes relasjon både til oss og til faget. Vi må være bevisste på at vi selv og faget vi underviser i, henger tett sammen, og at elevene ser læreren som fagperson som en representant for faget. I tillegg må vi være bevisste på vår rolle som etiske rollefigurer og atferdsmodeller. Å være forbilde handler om hvem vi er som mennesker, men like mye om hvordan vi velger å møte elevene. Det handler også om å ha tro på oss selv som forbilde og en trygghet i oss selv som mennesker, vite at elevene er interesserte i hvem vi er, og bruke det til vår fordel. Når vi gjør det, kan vi lettere komme i posisjon til elevene, og ha større betydning for dem både faglig og sosialt.

## 4.4 Se eleven: Gjøre stas på og tilpasse støtte

*Vise stor oppmerksomhet, gjøre at noen føler seg spesielle*

Den siste kategorien har vi kalt “se eleven”. Ingen av guttene bruker akkurat disse ordene, men vi synes overskriften rommer elevenes perspektiv, slik vi tolker det. I datamaterialet fant vi utsagn der elevene på ulike vis beskriver hvordan gode lærere ser dem, både faglig og sosialt. De trekker blant annet fram det vi tolker som lærerens tilpassede støtte og oppmuntring i undervisningen. I tillegg handler mange av utsagnene om hvordan gode lærere “gjør stas på” elevene. Det er Endre som bruker dette begrepet flere ganger i intervjuene. Guttene gir uttrykk for at det at læreren gjør stas på dem, bidrar til at de føler seg sett og spesielle. Også utsagnene om faglig og sosial tilpasset støtte mener vi handler om elevenes ønske om å føle seg sett. Det er disse elementene vi mener danner kategorien “se eleven”. I det følgende vil vi gå inn i våre tolkninger av elevenes ytringer som handler om å bli sett.

### 4.4.1 Kjenne elevene

I datamaterialet finner vi mange eksempler på at elevene mener lærerne bør vite ting om dem, og bruke det de vet til å tilpasse seg. Lærerne må lære elevene å kjenne, blant annet gjennom elevsamtaler og i det daglige. Guttene forteller om at elever har ulike behov:

*Endre Eeh, ja... for at... jenter har andre behov enn gutter. Gutter har andre behov for... enn jenter. Og for eksempel guttene... noen er kanskje litt sære. Noen er rare. Noen er morsomme. Og noen liksom.... bryr seg egentlig ikke om ting. Liksom... for det er noen i klassa som liksom... “Okay. Bra. Snakkes, da.” Og så går de. Så de trenger liksom forskjellige ting. De som er sære, trenger kanskje litt særsnakking.*

Endre knytter behovene til flere sider ved personene, her både personlighet og kjønn. Videre knytter han det til elevens faglige nivå:

*Endre Nei... For eksempel når de går rundt i fagene nå... Så er det mange som greier det selv, mens andre trenger hjelp, noen trenger ikke, og noen trenger veldig mye hjelp.*

*Sylvi Ja.*

*Endre Det er akkurat som en baby. Noen greier seg og er liksom over fem kilo – det er noen nyfødte som er over fem kilo... noen som er over tre kilo trenger litt hjelp... noen som er under to kilo og trenger veldig mye hjelp.*

Lærerens oppførsel, i dette tilfellet lærerens humor, tilpasses også hver enkelt:

*Sylvi Men vet dere om en lærer som har et skikkelig godt forhold til elevene, da?*

*Alle JA!*

*Endre ...dem vi har hatt lenge. De som har vært på skolen lenge og liksom vet litt om elever i forskjellige trinn og sånn.*

*Sylvi De som vet litt om elever i forskjellige trinn?*

*Endre De som vet liksom at hvis noen er barnslige, så har de litt barnslig humor med dem, men hvis noen er alvorlig, så snakker de alvorlig med dem.*

*Mari Okay.*

*Endre For hvis de liksom kommer til en dønn alvorlig fyr, og begynner barnslig, det passer jo ikke seg.*

Lærerne som kjenner elevene, vet litt om dem og tilpasser seg hver enkelt, kan lykkes i å få et godt forhold til elevene. Endre er tydelig i beskrivelsene sine og kommer med flere eksempler for å forklare hva han mener. I denne forbindelsen forteller han også om sidemannen sin i klasserommet som akkurat i dag var litt sur. Han mener at det i dag blir spesielt viktig for han å prøve å muntre opp sidemannen. Han fortsetter med å si at læreren også burde tilpasse på den måten, altså etter humør.

Guttene forteller også at læreren bør ha kjennskap til elevenes interesser for å kunne bruke det når læreren skal snakke med elevene. Daniel trekker fram at han blir mer interessert i å snakke med læreren hvis læreren snakker om hans interesser, og forteller at det er lettere å få et godt forhold til lærere som gjør nettopp det.

Når elevene forteller om hvordan læreren bør være for å få et godt forhold til dem, er de altså opptatt av at læreren må klare å tilpasse seg elevenes personlighet, interesser, sinnsstemning og faglige nivå. Kort fortalt må vi som lærere derfor *se elevene*, kjenne dem og møte dem der de er, på deres premisser.

#### **4.4.2 Tilrettelegge for mestring**

I forbindelse med det å kjenne elevene, går guttene nærmere inn på at lærerne må bruke det de kan om eleven for å tilrettelegge for mestringsopplevelser. På spørsmål om hvordan han ble kjent med Truls, trekker Endre fram en hendelse han husker fra førsteklasse der Truls støtter han:

*Endre Nei, det var jo når vi begynte i første, så hadde vi veiledet lesing. Da var han og hjalp oss. Og da slet jeg med noen sånne engelskoppgaver – det gjør jeg ikke nå, for nå sliter jeg aldri med engelskoppgaver – men da.... da kom han bort og nesten sa svaret. Jeg hadde.... Jeg skulle skrive liksom hvilket dyr det var. Og så var det bilde av katt. Og så sa han “c - a”, og da tenkte jeg “aaa, a cat! Yeah, takk, Truls.” Og da... når jeg nesten fikk svaret... eller... ja... da hadde jeg kommet lengst på gruppa. Og det var jo litt stas for meg, for det hadde jeg aldri gjort før!*

I utdraget forteller Endre at det var “stas” for han med denne mestringsopplevelsen. Truls var i dette tilfellet en som så Endre og skapte et øyeblikk for han. Å være denne personen ser ut til å være betydningsfullt for relasjonen dem imellom. Elevene trekker fram flere historier om

hvordan lærerne har hjulpet dem til å oppleve mestring. Det virker som de husker støtten de har fått, og som at støtten har stor innvirkning på deres oppfatning av læreren.

Også her forteller Endre om Truls' tilpassede støtte:

*Endre* For eksempel... hvis eleven har sceneskrek, da... så kan han si det til læreren. Da kan læreren kanskje hjelpe til å si det hjemme hvis eleven ikke tør det. Så kan kanskje læreren hjelpe til med det. Og kanskje for eksempel... hvis de har... for eksempel Truls, da... Jeg har jo litt sceneskrek.

*Sylvi og Mari* Å ja.

*Endre* ... og da... før... så pleide vi å ha noe som heter "act and play".

*Mari* Okay.

*Endre* Da skal vi liksom framføre sånn engelske stykker til hverandre. Jeg tror Truls har skrevet de der... Jeg vet ikke. Men hvert fall... da... da pleide jeg å få liksom uka før eller noe sånn... da pleide jeg å få sånne ark sånn at jeg kunne øve meg og bli trygg selv.

Endre har vært åpen om sceneskrekken sin til Truls, og Truls har sett han og fulgt opp med tilrettelegging, slik at Endre kan mestre. Også disse mestringsopplevelsene knyttes tydelig sammen med lærer-elev-relasjonen.

Den stadig tilbakevendende historien om lavvoturen med Finn har også elementer av mestringsopplevelser:

*Mari* Ja. Dere snakka om sist at... at sammen med naturfaglæreren, så satte dere opp en lavvo.

*Endre* Mm.

*Mari* På hvilken måte gjorde det forholdet ditt bedre til han?

*Endre* Han lot oss få lov å prøve litt selv. For han sa... han for eksempel kunne komme og hjelpe oss hvis vi ikke fikk festa ting ordentlig... men så fikk vi heller ikke bruksanvisning, så vi fikk lov å prøve oss selv.

Guttene synes det var stas å få lov til å prøve selv, men også å få det til. Når Finn lar dem prøve selv, viser han at han har tro på dem. Han gir dem mulighet til å få mestringsopplevelser gjennom å gi enkel støtte når elevene selv mener de trenger det.

#### **4.4.3 Gjøre stas på elevene gjennom undervisning**

Elevene trekker fram ulike undervisningsopplegg som lærerne har hatt med dem. Noen av dem har vi allerede skrevet om i forbindelse med hvordan læreren blir et forbilde gjennom å gjøre undervisningen og faget spennende. Også andre sider ved historiene om undervisningsopplegg er interessante. Historiene inneholder erfaringer med undervisning som elevene synes er litt ekstra stas å få. De forteller om det som om de er utvalgte grupper som

har fått noe helt eget som ingen andre får. Håkon forteller om hvordan læreren kan gjøre forholdet til eleven bedre ved å finne på noe spesielt:

*Håkon*      *Nei, da kan de... for eksempel hvis det skal være prøve... og det er et vanskelig fag, da... da kan du liksom gi dem ti minutter ekstra på den prøven, for eksempel. Og så kanskje... for det at vi har ikke hatt tur noen ganger i femte, unntatt når vi var på skøytebanen med første. Og så... jeg liker jo å gå tur på [stedsnavn] eller noe sånt, så... ja. Kanskje læreren tar med gjengen på en tur i [stedsnavn], for eksempel.*

*Mari*        *Ja. Da kan man få bedre forhold?*

*Håkon*      *Mm.*

*Mari*        *Hvordan da?*

*Håkon*      *Nei, for da er jo læreren litt snill og håper at elevene er litt snille, når de liksom går sånn... og jobb... og pusher på resten av uka og uka etter der og... så...*

Håkon forteller at læreren kan ta med eleven eller hele gruppen på tur for å få et bedre forhold til dem. Han mener at det at læreren er snill, gjennom å ta dem med på tur, gjør at elevene også vil være snille mot læreren. Dette vil igjen legge forholdene til rette for å skape en bedre relasjon. Det virker som han beskriver turen som en utløsende faktor for en positiv spiral i forholdet mellom læreren og elevene.

I dette utdraget forteller Endre om flere måter læreren gjør stas på gruppen:

*Endre*        *Turid... hun har musikken. (...) Eller hun pleier å ha musikken. Men noen ganger så er det en annen lærer som har musikken. Og så... når vi har Turid, så har vi det liksom... Hun gjør det til at det blir morsomt med musikk... For eksempel... hun lar oss få høre på musikk mens vi skriver, hvis vi... for eksempel når vi skrev om Alf Prøysen... fikk vi høre litt på Alf Prøysen. Og så fikk vi lov å synge med hvis vi ville. Og da... får du et bedre forhold fordi den læreren liksom gjør ekstra stas på gruppa di. For eksempel mattelæreren vår, Finn, han sier at vi er den beste gruppa, gruppe 2. Og det gjør jo at forholdet mellom dem blir bedre, til den gruppa... siden man liksom får mer stas på seg selv. Og Turid... hun gjør jo det på gruppe 2. Men hun sier alltid feil navn til oss, da. Hun sier enten gruppe 3 eller gruppe 1.*

*Sylvi og*      *(ler)*  
*Mari*

*Endre*        *... men det er vi liksom vant til, så det går helt bra.*

Endre forteller her om at elevene får høre på musikk i musikkundervisningen, noe som i utgangspunktet ikke virker ekstraordinært. Likevel har han en opplevelse av at dette er noe “utenom det vanlige”, og at Turid gjør ekstra stas på dem. Gjennom dette får hun altså et bedre forhold til elevene. Både Finn og Turid ser ut til å bygge opp en form for lagånd når de snakker om gruppe 2 som den beste gruppa, og elevene viser at de setter pris på å bli sett på denne måten. Elevene gir inntrykk av at de føler seg spesielle og synes det er stas når lærerne skryter av dem.

Også variasjon i undervisningen er noe elevene trekker fram som viktig. Ikke bare gjør det at undervisningen ikke blir kjedelig og forutsigbar, men de eksemplene elevene kommer med, vil bidra til at læreren skiller seg ut og kan være med på å gjøre forholdet til elevene bedre. Læreren ser at elevene trenger avveksling og lager dermed en god opplevelse for elevene. Det er mange positive elementer ved slike fellesskapsaktiviteter, og ett av dem er den positive innvirkningen de har på elevenes relasjonen til den læreren som setter i gang denne typen aktiviteter.

*Endre* Man kan... for eksempel... første timen... for eksempel... langt uti skoleåret... så kan... så synes de... Å, nå har det og det faget blitt så kjedelig – for eksempel norsken, da – og så den norsken Gandalv har... Nå skal vi ut på tur. Og så for eksempel går de... Sette opp en lavvo. Tenne et bål. Og så sitter de inni og leser. Og så lærer de. Leser de, eller... ja...

Nedenfor forteller elevene om hvordan det er å ha studenter i praksis. Daniel liker studentene spesielt godt og forteller at han har fått et veldig godt forhold til dem.

*Endre* De kommer med mye gode forslag, for eksempel.

*Daniel* Ja. Som vi ikke har prøvd før og sånne ting.

*Endre* Og artige leker og sånne ting.

*Daniel* Da får jeg jo et bedre forhold til dem også.

*Mari* Okay, kan du fortelle mer om det?

*Daniel* Ja, sånn som Finn, da, læreren vår. Sist i naturfagen og sånne ting så hadde vi ikke, på en måte, like mye spennende som i den nye der vi får prøve i praksis hva som skjer. Også Turid lever seg på en måte inn i norsktimen. Og går litt rundt og på en måte...

*Lars* Ja, når vi skal skrive litt historier, da, så leser hun sånn her “Det var en gang”, og da begynner noen å flire.

En fellesnevner for alle eksemplene vi har trukket fram, er at læreren gir elevene noe ekstra og får dem til å føle seg spesielle. I tillegg øker dette interessen for faget og læreren. For å kunne bidra til denne opplevelsen må læreren være oppmerksom på hva som er stas for elevene og interesserer dem, og legge merke til hva han eller hun kan spille på. Gjennom å benytte seg av den kunnskapen kan læreren gi elevene opplevelsen av å bli sett.

#### **4.4.4 Gi gaver**

Elevene har mange eksempler på hvordan lærerne kan gi dem ting for å skape et godt forhold. Noen av eksemplene er enkle og virker lite gjennomtenkte, for eksempel når de flere ganger nevner at læreren kan gi elevene is eller kjeks, for “da hadde de jo blitt ganske glade”. Noen av disse historiene skiller seg imidlertid litt ut. Elevene forteller om hendelser der læreren har planlagt og ytt en ekstra innsats for elevgruppen. Vi ser ikke bort fra at det som de får, er av

betydning og gleder dem, men for oss virker det ikke som det er essensen. Vi tolker det som at læreren viser at hun eller han ser elevene og gir dem en tydelig oppmerksomhet. Blant annet synes vi dette eksempelet om gelélarver fra Turid samler mye av innholdet i historiene elevene forteller:

*Endre* For eksempel av Turid, så fikk vi jo godteri i timen, da. Hysj.

*Sylvi* Det var en hemmelighet, ja.

*Endre* Alle fikk det, men vi fikk bare én godteribit, da. Hun sa det var larver fra London.

De gjentar denne historien flere ganger gjennom intervjuene. Turid har vært på tur til London og kjøpt med godteri som en gave til elevene. Elevene syntes åpenbart at dette var kult, og det er en viss spenning knyttet til det. Turid har skapt en situasjon for elevene der de deler en hemmelighet, og hun viser at hun har tenkt på dem mens hun var på ferie. Det er snakk om én liten godterilarve, men den har gjort et stort inntrykk på elevene.

#### 4.4.5 Vise at elevene er betydningsfulle

Håkons favorittlærer er Lise, og en av grunnene han trekker fram, er at Lise bor langt unna og faktisk orker å komme hele veien til skolen deres for å være med akkurat dem:

*Håkon* Ja, vi har jo liksom hatt henne lenge, da, og så... Og ja, det er en ting som liksom er litt viktig. Hun bor i [stedsnavn], da... så hun står opp til vanlig, på sånne mandager og tirsdager og torsdager og fredager, så står hun opp... i sånn snitt, da, som hun har skrevet selv... 05.40... bare for å liksom komme... For at hun har jo en sånn sønn... sånn liten. Så... det tar jo liksom... å kjøre en time til skolen, da. Og hun kan jo liksom bare jobbe på en skole i [stedsnavn], da... men hun velger å gjøre det liksom her på skolen. Og det synes jeg er litt bra, da, at hun orker å komme hit. Bare for å undervise.

(...)

*Håkon* Jeg føler at vi er litt sånn spesielle her på trinnet, da. For at hun liksom orker å komme helt hit.

Igjen tenker vi at det handler om det at elevene får en følelse av å være betydningsfulle. Her har Lise delt noe om seg selv, som tydelig viser elevene at hun gjør en innsats for dem, og at hun liker å være sammen med dem.

Endre trekker også fram et eksempel som han forteller at får han til å føle seg spesiell:

*Endre* Ja, hun Turid... jeg hadde ikke skøyter, så hun tilbød meg å låne skøytene til sønnen sin. Men jeg hadde tydeligvis skøyter likevel, da, så det ble nedtur. Men jeg hadde uansett glemt skøytene, så... Men det var fint å få det tilbudet. Han hadde akkurat samme størrelse på foten som meg. "Jeg er spesiell!"

I intervjuet virker det nesten som at Endre gjør narr av sin egen historie fordi det kanskje kan virke betydningsløst, men dette er noe han husker. Han velger å trekke fram dette øyeblikket da han følte seg spesiell og sett av Turid.

Også andre små øyeblikk trekkes fram:

*Endre De kan komme med forslag selv. Og så kan de stemme på det. For eksempel sånn har vi i engelsken, for eksempel. Eller før, da... når vi valgte de her krokodille og kanin og alt... da fikk vi lov til å bestemme navn selv.*

Dette er også kun et lite minne Endre har som kan virke betydningsløst, men han velger å trekke det fram som et eksempel på hvordan vi som lærere kan få et godt forhold til elevene. Endre husker at de fikk være med å bestemme navn på læringsgruppene, og dette var en god opplevelse som læreren satte i gang, og dermed bidro til at elevene følte seg sett og betydningsfulle.

Endre har et siste konkret eksempel på dette:

*Endre Hvis vi vinner over mattelæreren vår i sjuende, eller hvis vi vinner mot lærerne når vi spiller i sjuende... skal han barbere av seg skjegget.*

Dette er en liten humoristisk avtale mellom lærere og elever, men den inneholder dette spenningsmomentet som vi var inne på tidligere. Den gir elevene en virkelig påvirkning i lærerens liv, og her også utseende, noe som kan bidra til å gi dem opplevelsen av at de er av betydning for læreren.

#### 4.4.6 Gode møter

I datamaterialet er det mange sitater fra elevene der de forteller om små hendelser med lærerne sine. Blant annet forteller Håkon om en gang Turid ga han oppmerksomhet for en engel han hadde laget:

*Håkon Det var... for litt siden, da skulle vi lage sånne engler i kunst og håndverken... sånne engler av sånne ispinner. Og så da glemte jeg å ta med glorien, og så sa Turid sånn "å, vis meg den engelen din, da, Håkon!" Og så viste jeg den, da. Og så spurte hun meg sånn "skal du ikke ha på glorie?" Og så sa jeg bare sånn "nei, må jeg?" Og så sa hun sånn "ja, det er viktig" eller noe, ja, sånt. Og så sa hun "bare spring opp på kunst og håndverken og få det", og så gjorde jeg det. Og når jeg kom ned tilbake, så viste jeg... "Turid, se her!" Og så sa hun "å, så fin den er!" Og det er liksom... ja. Det er litt bra, da, at hun liksom sier oss ting hvis vi mangler noe.*

Denne hendelsen trekker Håkon fram ved fire anledninger, så det er tydelig at den har hatt betydning for han. Vi spurte Håkon mer om denne situasjonen neste gang han tok den opp:

*Mari Kan du tenke på en sånn situasjon, på en måte? Som gjorde at forholdet ditt med læreren ble annerledes?*



*Håkon Kanskje ikke det største, da, men... som jeg kommer på nå... det var da jeg kom med den der engelen min til Turid med den der glorien, da. Litt sånn "å, så fin den er", og så ble jeg litt sånn glad, da. For at hun syntes den var så fin.*

*Sylvi Hvorfor tror du at du ble glad?*

*Håkon Fordi at da syntes noen at den var fin i hvert fall. Og det er jo... bra, da. For det at... jeg synes jo den var helt grei nok. Så syntes noen den var fin, og da blir jeg jo liksom litt sånn glad. Og... ja.*

*Sylvi Mm. Hvordan kjennes det i kroppen, da?*

*Håkon Da blir jeg litt sånn gladere og... varm. Da kjenner jeg meg liksom ivrig og bedre på en måte... sånn bedre... altså... har noe å tenke på når jeg legger meg.*

Vi kan ikke vite med sikkerhet hva det var som gjorde et såpass sterkt inntrykk på Håkon, men vi tror ikke det bare handler om at han synes det er bra at hun sier dem "ting hvis de mangler noe", eller at "da syntes noen den var fin i hvert fall". Denne historien fungerer for oss som et eksempel på hvordan læreren kan se elevene og gi dem en positiv opplevelse i løpet av et kort øyeblikk.

Også Endre forteller om flere små minner som han sier har en betydning for han:

*Endre Det var i første... da vi hadde kosedyr dag... så hadde jeg en sånn bamse som jeg var veldig glad i... men så hadde den en liten familie. Jeg spurte om jeg fikk lov å ta med familien, og det fikk jeg lov til. Da ble jeg glad i den læreren. Det er en kul situasjon, altså.*

Daniel forteller om flere positive opplevelser med Finn. Overraskelsesmomentet ved at elevene ikke visste om at de skulle sette opp lavvoen, gjorde inntrykk på Daniel:

*Mari Har du noen opplevelser eller noe sånt, som gjorde.... som har gjort at du liker dem bedre? Kan du komme på noen situasjoner som har gjort at du har tenkt at "åh, nå liker jeg deg enda bedre", på en måte?*

*Daniel Da Finn sa at vi fikk sette opp telt... sånn bare midt på morgenen, så bare kasta han oss ut, og skulle ut og sette opp telt. Og så møtte jeg Finn etter taekwondo en gang...*

*Mari Åja.*

*Daniel ... og da snakka vi litt sammen, på en måte.*

Daniel forteller videre at Finn hadde stilt han noen spørsmål om taekwondo, og at de hadde pratet litt om det. Finn viser interesse for Daniel, og de deler et øyeblikk utenfor skolen som arena.

Ytringene og historiene vi nå har løftet fram, vil vi i det følgende drøfte i lys av teori og si noe om hvilke implikasjoner det vil kunne ha for vår praksis som lærere.

#### **4.4.8 Å se eleven i lys av ulike teoretiske perspektiver**

Ifølge Juul og Jenssen (2002, i Drugli, 2012, s. 45) er relasjonskompetanse “lærerens evne til å se den enkelte elev på vedkommendes egne premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven”, og definisjonen deres handler altså nettopp om å se eleven. Drugli (2012, s. 53) skriver om å være sensitiv og “i stand til å forstå eleven på dennes premisser”. Videre skriver hun om at en sensitiv lærer “vil raskt fange opp hvilke signaler, reaksjoner og behov eleven formidler, noe som står i kontrast til det å definere og tolke eleven ut fra egne oppfatninger og intensjoner (Drugli, 2012, s. 53). Dette tenker vi er noe av kjernen i det læreren må kunne for å se eleven på den måten elevene gir uttrykk for at vil virke positivt inn på relasjonen.

I forbindelse med det elevene sier om at læreren må kunne tilpasse seg elevenes humør og personlighet, tenker vi i lys av tilknytningsteori at en viktig egenskap hos læreren vil være evne til inntoning. Forskningsdeltakerne våre forteller om at læreren må kunne gi passende responser til elevene, og for å kunne få til det må læreren klare å avlese elevenes uttrykk. Som Hart og Schwartz (2009) påpeker, toner man seg ikke inn på personens atferd, men personens følellestilstand som uttrykkes gjennom atferden. Læreren må dermed være oppmerksom ikke bare på elevenes atferd, men ha en interesse overfor hva som ligger til grunn for atferden. Det blir viktig å lære å kjenne elevene og være sensitiv overfor elevenes signaler. Slik vi forstår guttene, mener de at de får et bedre forhold til de lærerne som toner seg inn på dem og gir passende responser.

Som vi var inne på i forrige delkapittel “være forbilde”, styrkes relasjonen gjennom å støtte motivasjon og læring i undervisningen, ifølge motivasjonsteori. Også i denne kategorien viser elevenes utsagn at lærerens måte å se dem på i forbindelse med læringsstøtte, er viktig for dem. De trekker til stadighet fram historier om lærerens støtte i undervisningen som noe som har forbedret forholdet dem imellom. Vi kan se dette i sammenheng med instrumentell støtte. Slik vi forstår elevene, handler eksemplene deres om at de ønsker at og verdsetter når læreren gir dem konkrete råd, praktisk hjelp og veiledning i skolearbeidet (jf. Federici & Skaalvik, 2013), og de får et bedre forhold til lærerne som gjør dette. I denne kategorien har vi rettet oppmerksomheten mot den personlige tilpassingen av støtten læreren gir. Elevene tar opp konkrete tiltak læreren har satt i gang for å hjelpe akkurat dem. At læreren gir eleven tilpasset respons og støtte ved behov er et av ti forhold som, ifølge Pianta, Stuhlman og Hamre (2002, i Drugli & Nordahl, 2013), har sammenheng med positiv vurdering av lærer–elev-relasjonen.

Vi kan se det elevene sier om støtte, også i lys av Vygotskys (1978) teori om “den nærmeste utviklingssonen”. Læreren skal være den personen som hjelper elevene til å komme videre, og må da ha kunnskap om elevenes aktuelle utviklingszone for å kunne gi konstruktiv støtte. Guttene forteller at det er viktig at læreren vet hva slags støtte elevene trenger. Vi forstår det som at når læreren klarer å gi tilpasset støtte og legge til rette for mestringsopplevelser for elevene, vil det være med på å styrke lærer–elev-relasjonen.

Historien om da Finn lot elevene sette opp en lavvo på egen hånd, er et eksempel på dette. Han ga tydelig beskjed om at elevene skulle finne ut av dette sammen, men at han kunne hjelpe dem med blant annet stramming av knuter. På den måten la Finn til rette for mestringsopplevelser gjennom å fungere som støtte på de områdene som elevene kunne mestre bare med litt hjelp fra en voksen. Vi kan si at Finn fungerte som det Bruner (1966) kaller et støttende stillas. Slik som Moen (2011a) poengterer, må ikke stillaset bli stående for lenge, men tas gradvis ned ettersom elevene mestrer. Det tenker vi er et viktig poeng i tilpassingen av støtten for elevene.

#### **4.4.7 Se eleven i lys av teori om anerkjennelse og gode møter**

Når vi skriver om å gi opplevelsen av å føle seg sett, kan begrepet anerkjennelse være dekkende for hva som skal til. Å se innebærer dermed å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte. De gode lærerne som elevene beskriver, tar seg tid til elevene, for å finne ut hvor de er og hva de har behov for. De anerkjenner elevene som subjekter med sin egen opplevelse, ved å ta dem på alvor og støtte dem på deres premisser. At Turid tenker på dem mens hun er i London, og at Lise drar hele den lange veien fra der hun bor for å være sammen med dem, ser ut til å oppleves som tydelige tegn på anerkjennelse for elevene. Gjennom dette gir lærerne uttrykk for at elevene er betydningsfulle mennesker og gir dem en opplevelse av “å være noen”.

Under denne kategorien har vi samlet flere små øyeblikk som elevene trekker fram som betydningsfulle for relasjonen. Spurkeland (2011) sin beskrivelse av minimøter og relasjonelle eksistensielle situasjoner og Stern sine “nå-øyeblikk” kan brukes som forklaring på hvordan disse situasjonene kan skape bånd mellom lærer og elev. Møter der man “finner den andre og etablerer ekte kontakt” skapes gjennom både verbal og nonverbal kommunikasjon (jf. Lassen og Breilid, 2010). Historiene elevene trekker fram som spesielt betydningsfulle for deres relasjon med læreren, er små, helt konkrete hendelser.

Fellestrekkene vi ser, er lærerens oppmerksomhet og tilstedeværelse i situasjonen. Det virker som det har oppstått en kontakt mellom eleven og læreren i dette meningsfulle møtet. I situasjonene elevene beskriver, kan det tenkes at elevene er mer bevisste på betydningen av disse situasjonene enn det læreren er. Som Stern (2007) sier, kan øyeblikkene som oppstår, bli til møteøyeblikk, dersom læreren håndterer dem på en god måte. Uansett hvor bevisste lærerne er på betydningen av situasjonen akkurat idet den utspiller seg, må de være klar over potensialet som ligger i slike små hverdagsøyeblikk. Gjennom å bruke anerkjennende kommunikasjon kan det tenkes at man kan øke sannsynligheten for at disse potensielle øyeblikkene blir utnyttet.

#### **4.4.8 Oppsummering**

Vi har nå presentert en tredje strategi vi som lærere kan bruke for å fremme gode relasjoner til elever. “Å se eleven” er en frase som vi finner i mye pedagogisk litteratur, og verdien av det har alltid vært tydelig for oss. Gjennom drøftingen av elevenes utsagn og våre tolkninger mener vi å ha gitt eksempler på hva dette kan bety i praksis, og på hvilken måte det er av betydning for elevene. Ut fra det elevene sier om hva det å bli sett, på ulike vis, betyr for relasjonen, blir det viktig for oss som lærere å ha det ekstra fokuset på en anerkjennende væremåte og tilstedeværelse i situasjonen. Med enkle virkemidler i små øyeblikk kan læreren bidra til å skape verdifulle opplevelser for elevene, som har positiv innvirkning på relasjonen.

#### **4.5 Oppsummering av analysen**

I dette delkapittelet ønsker vi å oppsummere hovedfunnene fra analysen vår. Læreren er den som har ansvaret for lærer–elev-relasjonene, og vi oppsummerer med to områder læreren bør legge vekt på i sitt arbeid overfor elevene. Det ene er å ta hensyn til hvordan elevene ser på læreren som person; om læreren er et godt forbilde, en god formidler, morsom, faglig dyktig og rettferdig overfor elevene. Det andre er hvordan læreren får elevene til å føle seg; om læreren liker dem, om de er morsomme, flinke, om de kan bidra med noe, om de blir sett og om de er betydningsfulle.

Vi ser tillit og gode møter som gjennomgående og overordnet tematikk, og ved å gå nærmere inn på disse to aspektene vil vi kort drøfte forholdet mellom kategoriene våre.

#### 4.5.1 Tillit

I datamaterialet finner vi mange utsagn som handler om tillit, og vi kunne valgt å lage en egen kategori med tillit som tema. Vi ser imidlertid tillit som overordnet de andre kategoriene, og som Spurkeland (2011) sier, som bærebjelken i lærer–elev-relasjonen. De tre kategoriene vi har utviklet, mener vi leder fram til tillit i relasjonen. Når læreren over tid er rettferdig, et forbilde og viser at han eller hun ser elevene, kan det oppstå et tillitsforhold mellom lærer og elev.

Slik vi tolker guttene, henger det å være faglig og personlig forbilde tett sammen med å skape troverdighet og tillit. For at læreren skal fungere som forbilde og en signifikant annen, må elevene få denne troen på læreren som rettskaffen eller kjærlig (jf. Giddens i Hargreaves, 1996). At læreren er et personlig forbilde, vil innebære at elevene ser og stoler på læreren som et godt menneske og verdsetter lærerens meninger. At læreren er et faglig forbilde, vil innebære at elevene stoler på at det læreren sier er rett, og at de føler at de kan lære noe av læreren.

Når læreren er i posisjon som forbilde, vil det altså innebære en tillit i relasjonen. Som forbilde vil læreren ha større mulighet for å sette grenser på en god måte. Også måten grensesettingen gjennomføres, vil i seg selv bidra til en styrking eller svekkelse av tilliten i forholdet. Tilliten bygges opp gjennom at læreren viser seg som menneske og er rimelig og rettferdig. Også å se eleven leder fram mot tillit. At elevene opplever forståelse og bekreftelse fra læreren, er tillitsskapende.

Det ligger, som beskrevet, en gjensidighet i tillitsbegrepet – tillit må gå begge veier. Læreren kan gjøre seg fortjent til tillit, men den må også komme fra elevene, og i tillegg må læreren ha tillit til elevene. Schindler og Thomas (i Spurkeland, 2011) deler tillit opp i fem områder: Integritet, kompetanse, konsistens, lojalitet og åpenhet. Spurkeland (2011) legger til moral og emosjonell følsomhet som viktige elementer for tillitsbygging. I det følgende tar vi utgangspunkt i disse områdene for å oppsummere noen av de viktigste aspektene fra kategoriene våre.

For det første trenger læreren *integritet*, altså samsvar mellom tale og handling. Dette ser vi i det elevene sier både om læreren som forbilde og om læreren som rettferdig. Vi har vist flere

eksempler på dette i analysen, blant annet i forbindelse med at læreren må overholde reglene.

Læreren må være det Håkon kaller ærlig:

*Håkon* Liksom litt sånn snill, glad, oppmuntrende... eeh... sånn... ærlig.

*Sylvi* Ærlig?

*Håkon* For at liksom hvis hun sier sånn "vi skal ha skøytedag", da, og så har vi ikke det... da blir jeg ikke noe glad, akkurat. Så...

Videre trenger læreren *kompetanse*, altså faglig og mellommenneskelig kunnskap. Læreren som faglig forbilde som "gjør alt riktig", er troverdig og tillitsskapende. Læreren som ser elevene, har kunnskap om hver enkelt elev og tilpasser seg til hvem elevene er som mennesker.

*Konsistens* hos læreren dreier seg om forutsigbarhet, enhetlig opptreden og konsekvens. I kategorien "være rettfærdig" har vi detaljert drøftet hva det innebærer å være forutsigbar og sette grenser på en god måte, og ta hensyn til elevenes opplevelse. *Lojalitet* er villighet til å stille opp for en annen person og støtte vedkommende. Dette finner vi igjen i kategorien "se eleven" når læreren tydelig viser at elevene er betydningsfulle og spesielle, og at han eller hun ønsker å være sammen med elevene, samt gi dem støtten og undervisningen akkurat de trenger.

*Åpenhet* er ærlig og sannhetstro opptreden. Dette er et område vi har vært mindre inne på i analysen vår, men som elevene absolutt er mye inne på i intervjuene. Derfor vier vi noen avsnitt også til dette området. Det dreier seg blant annet om at læreren skal være til å stole på i den forstand at elevene føler at de kan fortelle hemmeligheter til læreren, og at læreren ikke sier disse videre:

*Sylvi* Du har snakka litt om at man skal stole på læreren... Hvordan skal læreren være for at du merker at du kan stole på læreren?

*Endre* Eeh... læreren kan være åpen med deg. Du kan være åpen med læreren. Men læreren må ikke være åpen med de andre elevene.

For at elevene skal kunne stole på læreren nok til å kunne fortelle læreren hemmeligheter, må de få en følelse av at de vil bli tatt på alvor. Læreren må altså bevise at han eller hun ikke forteller hemmelighetene videre. Videre må læreren være tilgjengelig og mottakelig, slik Daniel beskriver Turid:

*Daniel* Nei, hun er litt lettere å snakke med, da, på en måte. Liksom litt mottakelig. At du... Hun hører på når du snakker, på en måte. (...) Og hjelper deg, da. (...) Blir du erta eller mobba på skolen, så kan du

*kanskje få hjelp til...*

*Sylvi Hvordan er det hun er mottakelig?*

*Daniel At... Hun hører... hun hører på... Hun kan du på en måte... Hun hører på og skjønner hva du mener, på en måte.*

*Mari (...) Jeg lurer på hva som gir deg inntrykk av at hun er mottakelig?*

*Daniel Nei... Jeg vet mange andre som har snakket mye med henne. Mange snakker mye med henne i friminuttene og sånne ting, på en måte. Hun er på en måte... Du kan... Hun er på en måte sånn sosial med elevene, på en måte... Hun kan begynne å snakke med en elev om nesten hva som helst, på en måte.*

*Sylvi Synes du det er viktig? At en lærer er sånn.*

*Daniel Ja.... det er litt viktig, ja, på en måte. At du hører på, på en måte.*

Turid er tilgjengelig og til stede når elevene snakker med henne. Det virker som at Daniel føler at han kan stole på Turid fordi hun lytter, tar elevene på alvor og følger opp sakene, og på den måten viser seg tillitsverdig. Dette viser også at elevene legger merke til hvordan lærerne oppfører seg med andre elever.

Endre beskriver hva det kan bety å ha en slik tillit i relasjonen. Han sier at det å være åpen med en lærer bidrar til at man ikke må “bøye seg i hodet og ned med ryggen”, og beskriver slik en trygghet som vi har vært inne på at er essensiell for læring i skolen:

*Mari Så man skal spørre om hvordan man har det? Hva gjør det for forholdet, da?*

*Endre At man for eksempel kan bli mer åpen til den læreren... og ikke liksom bøye seg i hodet og ned med ryggen hele tida, og sitte og tenke... så kan man heller være åpen til den læreren, hvis man får et godt forhold.*

*Mari Ja.*

*Endre Og da for eksempel, hvis foreldrene dine skilles, da, så er det liksom godt å snakke med noen om det, som en lærer, for eksempel. For da kan du gå ut på gangen hvis du føler at du liksom blir altfor liksom lei deg... Sånn at du liksom slipper å sitte midt i klasserommet. Du kan jo få gå ut på gangen og ta deg litt drikke og sitte for deg selv.*

Endre har selv opplevd at foreldrene skilles og ble sett av lærerne sine og hadde gode opplevelser med det. Han velger å trekke fram dette flere ganger, og det er tydelig viktig for han.

Alle funnene våre kan fungere som eksempler på det Spurkeland (2011) kaller “tillitsbyggende veier inn til eleven”. Som regelhåndterer utvikler læreren tilliten gjennom å være rettfærdig og forutsigbar, gjennom å gi elevene mulighet til å leve seg inn i læreren som menneske og gjennom å anerkjenne elevenes opplevelse av virkeligheten. Som forbilde utvikler læreren tilliten ved å vise seg som en spennende person med personlig og faglig

troverdighet. Sist, men ikke minst utvikles tillit gjennom at læreren viser at han eller hun ser elevene både som individer og som gruppe ved å tilrettelegge for mestring og gjøre stas på dem.

#### **4.5.2 Gode møter**

Vi gikk inn i prosjektet med et ekstra fokus på det gode møtet. Vi var på utkikk etter magien og ved hjelp av elevene å kunne beskrive hva som skjer i de små, gode øyeblikkene. Elevene beskriver ikke lærerens tilstedeværelse og oppmerksomhet, og de sier lite om blikkontakt, kroppsspråk og berøringer. Likevel forteller de alle disse historiene og om små minner de har med lærerne sine, som vi ser at dreier seg om små, gode møter.

Det første vi ble oppmerksomme på i løpet av datainnsamlingen vår, var at møtene vi så etter, ikke skjer så ofte. I løpet av en dag og uke er det begrenset hvor hyppig kontakt læreren har med hver enkeltelev. Vi fulgte med på kontakten mellom våre forskningsdeltakere og læreren, og vi forsøkte å sette oss inn i elevenes sted. Læreren snakker mest til hele gruppen i ett. En-til-en-møtene skjer når læreren gir korte tilbakemeldinger til dem som rekker opp hånda i timen, når læreren går rundt og hjelper til i individuelt arbeid eller gruppearbeid, og når han eller hun snakker med enkelte elever mellom timer og i friminutter. Men med 90 elever på trinnet vil denne kontakten være begrenset. Når denne kontakten først oppstår, vil det kunne oppstå betydningsfulle situasjoner som elevene merker seg og tar med seg videre som et minne, som de tenker på når de legger seg om kvelden (jf. Håkons utsagn).

Selv om disse møtene ikke forekommer spesielt hyppig, vil møtene mellom lærer og gruppe også være av stor betydning for lærer–elev-relasjonen. For noen elever ser denne kontakten ut til å være tilstrekkelig. Hvordan læreren opptrer som rettferdig klasseleder overfor elevene som gruppe gir et inntrykk av læreren som menneske. Læreren som menneske, formidler og fagperson foran gruppen har stor innvirkning på relasjonen til enkeltelevne. Kanskje vil det i en gruppe bare være enkelte elever som har behov for hyppigere individuell kontakt enn andre elever. Også i møtene mellom lærer og gruppe vil det være små øyeblikk som er av spesielt stor betydning. Når læreren deler noe om seg selv eller lager en spesiell stemning og gjør stas på elevene som gruppe, merker elevene seg dette og danner seg nye inntrykk av læreren.

I mange av møtene, enten det er en-til-en-møter eller møter mellom lærer og gruppe, vil kontakten ofte dreie seg om fag. Elevene knytter lærer–elev-relasjonen i stor grad til fagene



og ser på læreren og faget som tett sammenknyttet. Når lærerne går rundt og hjelper elevene i individuelt arbeid, har de en anledning til å vise elevene at de ser dem og tilpasse støtten. Slike møter foregår også i løpet av sekunder eller minutter, men måten læreren møter elevene på, merker elevene seg. Tilsynelatende betydningsløse hendelser blir trukket fram av forskningsdeltakerne våre som noe de kan smile av når de legger seg om kvelden og minner oss på magien som kan ligge i øyeblikkene.

Noen av elevene har mer interesse av det faglige i møtene og legger mindre vekt på den emosjonelle delen av relasjonen. Da vi spurte hver elev hva de mente var viktigst for at de skulle like læreren, trakk for eksempel en fram at de må kunne stole på læreren, mens en annen trakk fram lærerens formidlingsevne. Elevene er ulike, og vil ha behov for ulike ting i relasjonen. Vi har latt Endre komme mest til orde i løpet av analysekapittelet vårt, og det gjenspeiler også fordelingen av taletid i datamaterialet. Likevel har også de andre tre guttene snakket om det samme med færre ord, og vi mener at Endre sine utsagn rommer mye av det de andre sier. Vi vil si at analysen vår viser et felles perspektiv, men med ulik vektlegging av de ulike sidene av relasjonen hos de ulike elevene. Et viktig poeng vi vil framheve, er at elevene har ulike favorittlærere og ulike sider ved lærerne som de trekker fram. I observasjonene og ut fra det elevene sier, merker vi oss fordelene av å ha et godt lærerteam med ulike lærertyper, som kan se og møte elevene på ulike måter.

Det vi ser som det tydeligste som alle guttene har felles ut fra vår studie, er at de har et ønske om å bli sett og anerkjent. Alle fire trekker fram møter der vi tydelig kan se at læreren ga eleven sin fulle oppmerksomhet og bare så denne enkelteleven. De små minnene om Turid og Håkons engel, Daniel sin samtale med Finn om taekwondo og da Endre fikk låne skøyter av Turid, viser noe av lærerens påvirkningskraft som ligger i de små møtene.

## 5 Vårt møte med elevene

Å møte elever som lærer og å møte forskningsdeltakere som forsker er to situasjoner som skiller seg fra hverandre, men de har også flere fellestrekk. I likhet med lærer–elev-relasjonen innebærer et kvalitativt forskningsintervju en asymmetrisk maktrelasjon (Kvale og Brinkmann, 2010). Siden våre forskningsdeltakere er barn, vil dette være enda tydeligere. Kvaliteten på relasjonene vil være av betydning både i skolesammenheng og i forskningssammenheng. Thagaard (2009) skriver at relasjonene som etableres i felten, er avgjørende for kvaliteten på datamaterialet, og at forskerens egenskaper og væremåte har betydning for å etablere kontakt. Kvale og Brinkmann (2010, s. 35) skriver at: “Intervjueren kan ikke være strengt upersonlig når han eller hun skal foreta en slik undersøkelse; han eller hun er nødt til å gi litt av seg selv for å fortjene et åpent svar”. Å gjennomføre et godt kvalitativt intervju forutsetter at man etablerer kontakt med forskningsdeltakerne.

Vi ønsket å skape et godt møte med hver av de fire guttene. Ett av målene med prosjektet vårt er nettopp å styrke egen relasjonskompetanse, og i dette avslutningskapittelet går vi derfor nærmere inn i vårt eget møte med elevene. Vi vil si noe om dette møtet og knytte det opp mot de ulike kategoriene fra forrige kapittel, i tillegg til å si noe om utfordringer knyttet til det å skape gode møter. Til slutt i kapittelet kommer en oppsummering og avrundning av oppgaven.

### 5.1 Elevenes vurdering av møtet

Utsagn fra elevene tyder først og fremst på at møtet vårt med dem var vellykket i den forstand at vi lyktes i å skape gode relasjoner med dem. Underveis i intervjuet med Lars snakket vi om hvordan det kjennes i kroppen hvis læreren er snill. Han beskrev en glad og god følelse. Etter det siste møtet vi hadde med elevene, sa han uoppfordret: “Nå har jeg den glade følelsen i kroppen som vi snakka om!” I dette utdraget fra det samme møtet sier Endre at vi har fått et “ganske godt” forhold til dem nå:

*Endre* Dere vil vite hvordan dere kan få et godt forhold til elevene. Ja... dere har jo fått et ganske godt forhold til oss nå. Så det er jo en start.

*Sylvi* (...) Fortell mer om det.

*Endre* Dere har jo fått intervju oss om forskjellige ting som de andre rundt bordet kanskje ikke vet. Så det er jo et bra framskritt, hvis jeg kan kalle det det.

*Mari At vi vet noe om dere som ikke alle andre vet?*

*Endre Ja... jeg tror ikke foreldrene mine vet det heller.*

Vi tenker at Endre gir uttrykk for at det har oppstått en form for tillit mellom oss, og at bærebjelken i relasjonen (jf. Spurkeland, 2011) er i ferd med å etableres.

## **5.2 Vårt møte i lys av funnene**

Når vi ser møtet vårt i sammenheng med de tre kategoriene “være rettferdig”, “være forbilde” og “se eleven”, kan vi få et metaperspektiv på vår egen relasjonskompetanse. På denne måten analyserer vi oss selv og vårt møte med guttene i lys av deres perspektiv på hva relasjonskompetanse er.

### **5.2.1 Være rettferdig**

Kategorien “være rettferdig” kan vi si er noe mindre relevant i vårt møte med forskningsdeltakerne enn i møte med en større gruppe elever i det daglige. I en klasse der opp mot 30 elever skal fungere sammen, og der målet er læring og utvikling hos alle, vil det være flere grenser som må settes. Likevel måtte vi som forskere og lærere i møte med elevene også være ledere og ha tydelige forventninger for å oppnå det som var målet med vårt intervju. Også når man som lærer eller voksen møter fire barn som man skal lede i en eller annen retning, kan man oppleve at de tester ut den voksne, og at barna ønsker å ta styringen. Vi gikk inn for å møte elevene positivt og med positive forventninger, vi brukte humor og godt humør, og vi lot dem bestemme mye og bidra.

For å få forskningsintervjuet til å fungere var det nødvendig å finne en balanse mellom fri flyt og kontroll. Vi måtte gi elevene følelsen av at de kunne dele sine tanker “uten filter” og samtidig være flinke til å styre dem inn på temaer som er interessante for oss. Det vi merket, var at dette til tider var krevende å få til. Vi ønsket å beholde en lett og ledig stemning, gjerne ved bruk av humor, men samtidig kunne vi ikke gi for mye rom for tøys og utenomprat. Vi opplevde at vi hadde framgang i vår måte å kontrollere samtalen på, og at det å lede barn på en god måte innebærer ferdigheter som også kan læres gjennom øvelse og erfaring. Det vi opplevde at fungerte godt, var når vi ga elevene rom for å være menneskelig ukonsentrerte, for så å gi påminnelser som hjalp dem tilbake til den røde tråden og temaet vi snakket om. Dersom vi en sjelden gang var “strenge”, var det en grunn som elevene kunne forstå, slik at “kjeften” var rettferdig og på sin plass, og dermed ikke trengte å ha negativ innvirkning på

relasjonen vår. Når vi reagerte med å si med bestemt stemme at det nå var viktig at de svarte på spørsmålene våre på en ordentlig måte, gjorde de det, mens stemningen likevel forble god.

Som vi har vært inne på, utgjorde likevel utenomstakk og avsporinger en ganske stor del av datamaterialet. Dette er en utfordring når man intervjuer barn, og det er nettopp derfor Dalen (2011) og andre sterkt anbefaler å forholde seg formelt til barna som informanter. Det var denne balansen som var utfordrende for oss, og der vi ser at vi har et forbedringspotensial. I intervjuene merket vi at noen av elevene var mindre meddelsomme enn andre, og det ble dermed til at vi bevisst brukte mer utenomstakk som inngang til at de skulle åpne seg og komme inn på temaene vi var interesserte i. I frykt for at elevene skulle bli mindre meddelsomme dersom vi satte for mange grenser eller styrte for mye, ble vi mer opptatt av romslighet og fri flyt enn det som kanskje kunne gagnet datainnsamlingen. Vårt viktigste mål var at elevene skulle ha en god opplevelse med å være forskningsdeltakere, framfor å få “gode data”.

Selv om vi opplevde å få gode relasjoner til elevene, ser vi likevel altså at det er utfordringer knyttet til det å skape den “riktige” typen relasjon. Kvale og Brinkmann (2010) påpeker at samtalen skal gå i en bestemt retning, og at man ikke skal snakke på samme måte som med en venn i et forskningsintervju. På lignende vis har undervisning et mål om læring og utvikling, og relasjonen må fungere utviklingsstøttende. Som Spurkeland (2011) framhever, skal relasjonen være en “vennlighetsrelasjon” framfor en “vennskapsrelasjon”, og som klasseleder må man, som beskrevet i kapittel 4.2, utøve både varme og kontroll. Det er en utfordrende oppgave å oppnå balansen mellom å være lyttende, bekreftende, gi av seg selv, og på den andre siden å kontrollere, lede og styre samtalen, på samme måte som i arbeid som lærer.

### **5.2.2 Være forbilde**

Allerede da vi møtte elevene i klasserommet første gang, ble vi møtt med interesse og nysgjerrighet. Første gang man som lærer møter elever, vil de ha forventninger og ønsker for hvordan læreren skal være. Som fortalt hadde vi en oppstartssamtale hvor elevene fikk bli litt kjent med oss, og vi med dem. Vi fant også flere interesseområder vi hadde til felles. Det virket som elevene likte oss som personer, og ikke minst syntes de det var kult at vi kom fra NTNU. På den måten kan vi si at de allerede så litt opp til oss som forbilder.

Det at vi er yngre enn de fleste lærerne de har, kunne kanskje bidra til at guttene lettere kunne identifisere seg med oss. Som vi drøftet under kategorien “være forbilde”, vil det å ha noe felles kunne være et godt utgangspunkt for en relasjon. Vi brukte tid på å snakke sammen for å bli litt kjent, og vi kunne finne fram til felles interesser. Elevene ble fort interessert i ting vi fortalte til dem, blant annet at vi hadde fått en ny katt. Dette benyttet vi oss av og snakket med dem om i møtene våre. Slike små detaljer kan virke betydningsløse og enkle, men vi tror de er viktige. Det tar bare noen sekunder, men bidrar til å gi elevene mulighet til å bli kjent med oss som mennesker, noe som kan bidra til å skape en forbindelse mellom oss og å sette oss i posisjonen som forbilder.

I møtet med elevene var det viktig for oss å være modeller for hva slags atferd som var passende i intervjusituasjonen. Vi var bevisste på at vi måtte sette standarden for stemningen i rommet og være et godt eksempel på hva slags oppførsel vi ønsket fra elevene. Her igjen strevde vi litt med balansen mellom seriøsitet og humor for å skape den riktige stemningen i rommet, men vi merket framgang i måten vi forholdt oss til elevene på. Det var også viktig for oss å framstå som troverdige som profesjonelle forskere, slik at de skulle få tillit til oss som ledere av intervjusituasjonen.

Noe av poenget med å etterstrebe en rolle som forbilde er å komme i posisjon til elevene. I intervjusituasjonen handlet det å komme i posisjon til å være personer som elevene ønsker å dele tanker og oppfatninger med. Vi ville utstråle en vennlighet for at de skulle være åpne med oss, og vise aksept for og bekrefte deres historier. På denne måten ønsket vi at de skulle føle at de kunne si hva de ville og å vise at vi anerkjenner deres oppfatninger som gyldige. Vi følte at vi lyktes med dette ved bruk av kroppsspråk og bekreftende tilbakemeldinger. Guttenes åpenhet tolker vi som en tilbakemelding på at de opplevde seg anerkjente.

### **5.2.3 Se eleven**

Å være med på et forskningsintervju er i seg selv “ganske stas”. Vi har valgt akkurat disse fire guttene til å være med på noe helt spesielt. Elevene var ivrige både før, under og etter intervjusituasjonen, og det virket som de syntes dette var veldig spennende. De andre elevene på trinnet var også veldig interesserte i hva som foregikk inne på intervjurommet, noe som vi tror økte spenningen enda et hakk. Til oppstartsamtalen hadde vi med frukt som vi skar opp i fellesskap med elevene. I utgangspunktet gjorde vi dette for å ha noe å holde på med mens vi ble kjent med dem, men i ettertid kan vi se at dette kan ha vært med på å bidra til at elevene

følte seg gjort stas på. Elevene hadde blant annet fortalt dette til en av lærerne sine, som i ettertid kom til oss og sa “dette handler ikke om frukta, vet dere”. På samme måte tenker vi at den ene godterilarva elevene fikk, ikke først og fremst handler om selve godteriet, men om å bli sett og anerkjent.

Vi fikk god tid til å snakke med de fire guttene. Lærerne ga uttrykk for at vi hadde en unik sjanse når vi fikk snakke med dem alene over så lang tid. De etterlyste bedre tid til hver enkelt elev. Med 90 elever på trinnet synes de det kan være utfordrende å klare å se alle. Så bare det at vi kunne rette hele oppmerksomheten vår mot dem, gjorde at vi hadde gode muligheter til å etablere en god relasjon. I intervjusituasjonen hadde vi en eksepsjonell anledning til å drive anerkjennende kommunikasjon. Vi fikk mulighet til å virkelig lytte til elevene, og de fikk møte voksne som var genuint interessert i deres perspektiver og tanker. Som sagt fikk vi uttrykt at vi anser dem som eksperter på egen opplevelse, og at det er deres tanker som står i sentrum for våre samtaler. Vi forsøkte å møte guttene med en anerkjennende væremåte, og å sette oss inn i tiåringens verden.

Vi fikk vist vår interesse ved å stille oppfølgingsspørsmål og ved å gi dem tid og rom for å få uttrykke og utforske sine oppfatninger sammen med oss. Når vi bruker kommunikasjonsprinsippene fra DCM, får elevene snakke og utvide fortellingen. Vi tok opp igjen elementer vi hadde merket oss, og på den måten viste vi at vi hadde fulgt med og var interesserte i det de fortalte oss. Vi gjentok og brukte elevenes ord istedenfor å omformulere det de sa, og vi var bevisste på ikke å utfylle, men å oppfordre til at de skulle forklare nærmere. I bruken av kommunikasjonsprinsippene var vi nøye på at det ikke skulle virke påtatt slik som noen virkemidler ofte kan bli, før bruken av dem faller naturlig. Selv om vi bevisst brukte prinsippene, følte vi at det ble gjort på en genuin måte som guttene tok godt imot, og som bidro til bedre stemning i intervjusituasjonen.

Vi vil si at vi lyktes i å skape relasjoner med forskningsdeltakerne, men samtidig vet vi at relasjonsbygging foregår over tid, og at tillit er ferskvare. Arbeid som lærer på et trinn med 90 elever er annerledes enn å møte fire elever og kunne vie all oppmerksomheten til dem. Møtene med elevene skjer til vanlig i en annen kontekst. Vårt fokus har vært på lærer–elevrelasjonen og selve møtet mellom lærer og elev, men som vi har vært inne på, er det mange faktorer rundt denne dyaden som spiller inn på relasjonen. Vi tar likevel med oss prinsippene

som vi har lært av dette prosjektet. Et av funnene våre er nettopp at lærer–gruppe-kontakten er minst like viktig for relasjonen til hver elev som en-til-en-kontakten er.

### **5.3 Avslutning**

I studien vår tar vi først og fremst elevene på alvor. Vi knytter det de sier sammen med vår forståelse av temaet og tolker delene og elevenes enkeltutsagn i lys av observasjonene, vår egen forforståelse og teori. Vi har forsøkt å være tro mot elevenes perspektiver og løfte fram dem. Elevene uttrykker seg konkret og tydelig, og vi leter etter meningen bakenfor ordene deres i analysen. Når vi gjør det, ser vi altså at alle de tre kategoriene “være rettferdig”, “være forbilde” og “se eleven” utspiller seg i de små møtene, i miniøyeblikkene, i de mange små situasjonene i løpet av en dag, der læreren er helt til stede og anerkjenner elevene.

Problemstillingen vår er hvordan vi kan fremme gode lærer–elev-relasjoner ut fra et elevperspektiv. Hensikten med teksten er at vi og de som leser den, kan bli mer bevisste på dette og skape refleksjon rundt sin egen praksis. Forskningsdeltakerne våre er fire gutter, og vi har gitt detaljerte beskrivelser av elevenes oppfatning av gode lærer–elev-relasjoner. Som vi har vært inne på, kan ikke funnene våre generaliseres til å gjelde andre enn disse fire guttene. Likevel håper vi at leseren gjennom å lese studien vår kan kjenne seg igjen i beskrivelsene og anvende kunnskapen guttene har bidratt til, i sitt eget arbeid som lærer.

Det var et poeng for oss å velge å intervju gutter, siden gutter ser ut til å ha dårligere relasjoner til sine lærere enn det jenter har. Det er ikke sikkert at funnene våre har noe å gjøre med at forskningsdeltakerne er gutter. Vi tror de overordnede funnene kan være gyldige for flere elever. Men i vår studie er det disse fire guttenes oppfatning som blir løftet fram. Funnene våre er ikke nødvendigvis ment å gi et dekkende bilde av hva som skal til for å fremme gode lærer–elev-relasjoner, men å gi noen elevers perspektiver på temaet.

Vi valgte temaet lærer–elev-relasjoner ut fra et ønske om selv å bli dyktigere på det. Vi har tatt en aktiv rolle i studien, i det at vi selv intervjuer elevene og skaper egne møter med dem. Vi ønsker egen trygghet i rollen som lærere i møte med barn. Arbeidet med masteroppgaven vår hatt tatt mye tid, og i innspurten av masteroppgaveskrivingen har vi jobbet som lærer og spesialpedagog. Vi har tenkt en del på at funnene i oppgaven kan synes banale, men i arbeidet

vårt har vi hatt dem med oss som nyttige tankeredskaper. Vi lar oss stadig overraske av hvor mye dette påvirker og hjelper oss i møte med elever.

De tre kategoriene våre kan fungere som tre tydelige, viktige påminnelser for oss som lærere. For å skape de gode møtene må vi sette grenser på en rettferdig måte, sørge for at eleven føler seg sett og betydningsfull både sosialt og faglig, og vi må ha tro på oss selv som forbilder både personlig og faglig for å komme i posisjon til elevene. Spesielt hvis vi møter elever som utfordrer, er alltid disse tre påminnelsene i bevisstheten vår. Målet med prosjektet vårt var å styrke egen relasjonskompetanse. Det har fungert bevisstgjørende for oss å være på leting etter de små møtene som bidrar til å fremme gode lærer–elev-relasjoner, og å analysere elevenes utsagn om temaet. Det viktigste vi har fått ut av prosjektet, vil vi si er bevisstheten rundt relasjonsbygging i praksis.

Til slutt kommer en siste påminnelse fra Endre om hvorfor det er så viktig å fokusere på å fremme gode lærer–elev-relasjoner:

*Sylvi*    *Tror du det er noen elever læreren ikke liker? Mm?*

*Endre*   *Rampeunger.*

*Sylvi*    *Rampeunger? Hvorfor det?*

*Endre*   *De er slemme.*

*Sylvi*    *Slemme.*

*Endre*   *Ja, for da får de jo ikke noe godt inntrykk på den læreren. Og da må jo læreren egentlig bli sur på den personen... og da blir jo ikke eleven eller læreren noe spesielt glade i hverandre. Og da bare... rakner alt opp.*

*Sylvi*    *Gjør det noe, da, hvis det blir sånn?*

*Endre*   *Ja. For eksempel på kontaktsamtaler, så får man mindre lyst til å dra dit... så sier man mindre, er mindre åpen, er mindre snill, gjør mindre med den læreren, gjør mindre i faget. Og så videre og så videre.*



## Litteratur

- Bae, B. (1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, s. 212–227.
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (NOVA rapport 4/2008).
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Brandth, B. (1992) Gruppeintervju: perspektiver, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 145–165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student–Teacher Relationships on Children’s Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38, s. 207–234.
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 4, s. 26–33.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (u.å.). Relasjoner mellom elev og lærer. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/?depth=0&read=1>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., Helland, T. (red.). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 69–102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner* Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, s. 58–63.

- Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gamst, K. T. & Langballe, Å. (2004). Barn som vitner: En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør: Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Gentikow, B. (2005). Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode. Kristiansand: IJ-forlaget.
- Grunnskolen informasjonssystem. (2014). Grunnskoleskjema, punkt D. Hentet fra [gsi.udir.no/tallene/](http://gsi.udir.no/tallene/)
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. & Karlsdottir, R. (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15–31).
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Holst, L. R. (2009). *Relationer mellom lærere og elever 2009 – en undersøgelse i 7. klasse*. København: Børnerådet. Randers: Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lassen, L. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Levin, I. & Trost, J. (1996). *Å forstå hverdagen: med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. Oslo: TANO
- Moen, T. (2011a). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (red.). *Lærerarbeid for elevenes læring* (s. 131–144). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Moen, T. (2011b). Tre perspektiver på sosial kompetanse: Muligheter og begrensninger. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.). *Læringsarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 87–99). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Moen, T. (2011c). Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess. I Moen, T. & Karlsdottir, R. (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 87–101). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Moen, T. & Karlsdottir, R. (2011). Innledning. I Moen, T. & Karlsdottir, R. (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9–14). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Moos, L., Krejsler, J. & Laursen, P. F. (2004). *Relasjonsprofesjoner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nasjonale forskningsetiske komiteer for samfunnsvitenskap og humaniora. (Oppdatert 03.2006). NESH forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005). Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge. I Lippe, A. L. von der & Wilkinson (red.). *Risikoutvikling: Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging* (NOVA rapport 7/2005).
- Nordahl, T. (2012). Forord. I M. B. Drugli, *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel* (s. 6–8). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N. & Wendt, R. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. En systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pianta, R.C. (2001). *STRS, Student teacher relationship scale, Professional manual*. Lutz: Psychological Assessment Resources (PAR).
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.- L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Stern, D. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv* (oversatt av T.-J. Bielenberg & M. T. Roster). Oslo: Abstrakt forlag AS. (Originalutgaven utgitt i 2004).
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys* (s. 216–235). Stockholm: Liber.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal

## **Oversikt over vedlegg**

Vedlegg 1: Forespørsel og samtykke foresatte

Vedlegg 2: Samtykke foresatte del 2

Vedlegg 3: Forespørsel og samtykke elever

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 6: Intervjuguide del 2

Vedlegg 7: Hvem som har skrevet hva i oppgaven

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### ***”Elevs oppfatning av det gode møtet mellom lærer og elev”***

#### **Bakgrunn og formål**

Vi er to studenter, Mari Lise Melkeraaen Tjørve og Sylvi-Ann Glåmen Husby, som studerer spesialpedagogikk ved NTNU. Vi ønsker i forbindelse med vår masteroppgave å gjennomføre en intervjustudie blant elever på mellomtrinnet om lærer–elev-relasjoner. Formålet med studien vår er å få innsikt i elevperspektivet på hva som kjennetegner et godt møte mellom lærer og elev.

Forskning og studier viser at lærer–elev-relasjonen er viktig for elevenes fungering i skolen. Det finnes mye teori om hva lærere skal legge vekt på i sitt arbeid med å skape gode relasjoner. Det er imidlertid *elevenes* opplevelse av relasjonen som avgjør hvilken betydning relasjonen har, og derfor er elevstemmen en viktig kilde til kunnskap.

Vi ønsker å vite noe om: Hva legger elevene vekt på når de skal beskrive en god lærer–elev-relasjon og et godt møte? Er det sammenheng mellom det teorien sier om lærer–elev-relasjoner og det elevene legger vekt på?

Forskning viser at gutter har dårligere relasjoner til sine lærere enn det jenter har, det samme gjelder eldre elever sammenlignet med yngre. Vi ønsker derfor å snakke med gutter på mellomtrinnet for å få mer kunnskap om hvordan man kan bygge gode relasjoner med denne elevgruppen.

Sylvi-Ann har tidligere hatt (...) som praksisveileder og ble så godt tatt imot at vi gjerne ville komme tilbake til hennes klasse. I samarbeid med henne har vi satt sammen en gruppe elever vi tenker vil egne seg til å dele tankene sine med oss i et gruppeintervju.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer å delta i to gruppeintervjuer på omtrent en time hver. Spørsmålene vil omhandle elevenes tanker om og opplevelser av gode lærer–elev-relasjoner, og dataene vil registreres i form av lydopptak og videoopptak. Vi trenger videoopptakene for å ha mulighet til å kunne skille mellom hvem som sier hva.

Elever og foresatte vil få utdelt en oversikt over temaer som vil bli snakket om under intervjuet.

I tillegg til intervjuene kommer vi til å være til stede i noen timer i forkant og i etterkant av det første intervjuet for å bli litt kjent med elevene og observere samspillet mellom lærere og elever.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Navneliste/koblingsnøkkel vil bli lagret adskilt fra øvrige data. Det er bare vi (Mari Lise og Sylvi-Ann) og veilederen vår som vil ha tilgang til personopplysningene. Deltakerne og skolen vil bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. mai 2015. Lydopptakene og videoopptakene vil slettes etter avgitt eksamen.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom dere trekker dere, vil alle opplysninger om eleven bli anonymisert.

Dersom dere har spørsmål til studien, ta kontakt med Sylvi-Ann på e-post:

[sahusby@stud.ntnu.no](mailto:sahusby@stud.ntnu.no) eller Mari Lise: [mltjorve@stud.ntnu.no](mailto:mltjorve@stud.ntnu.no). Det er også mulig å kontakte veileder Arve Thorshaug på e-post: [arve.thorshaug@hint.no](mailto:arve.thorshaug@hint.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at

-----  
(Elevens navn)

kan delta i studien.

-----  
(Prosjektdeltakers foresatte, dato)

## Vedlegg 2: Samtykke foresatte del 2

### Samtykke til deltakelse i intervju del 2

Vi gjennomførte gruppeintervju med de fire elevene 23. januar. Vi vil først og fremst takke for deltakelsen så langt! Elevene delte mange interessante tanker og refleksjoner.

Det fungerte godt med gruppeintervju. Elevene bygde videre på hverandres initiativer og var meddelssomme. Vi ønsker likevel å intervju elevene én og én neste gang, siden det virket som at alle fire hadde veldig mye å bidra med, og vi får bedre tid til å høre på hver enkelt dersom vi intervjuer dem hver for seg. Elevene har i samtale med oss sagt seg villige til å delta i individuelle intervjuer.

Spørsmålene vil også denne gangen omhandle elevenes tanker om og opplevelser av gode lærer–elev-relasjoner, og dataene vil registreres i form av lydopptak.

Som sist vil alle personopplysninger bli behandlet konfidensielt. Navneliste/koblingsnøkkel vil bli lagret adskilt fra øvrige data. Det er bare vi (Mari Lise og Sylvi-Ann) og veilederen vår som vil ha tilgang til personopplysningene. Deltakerne og skolen vil bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. mai 2015. Lydopptakene vil slettes etter avgitt eksamen.

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom dere trekker dere, vil alle opplysninger om eleven bli anonymisert.

Dersom dere har spørsmål til studien, ta kontakt med Sylvi-Ann på e-post: sahusby@stud.ntnu.no eller Mari Lise: mltjorve@stud.ntnu.no. Det er også mulig å kontakte veileder Arve Thorshaug på e-post: arve.thorshaug@hint.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg har mottatt ny informasjon om studien, og samtykker til at

---

(Elevens navn)

kan delta i studiens del 2.

---

(Prosjektdeltakers foresatte, dato)



## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Elevers oppfatning av det gode møtet mellom lærer og elev”**

Vi er to studenter, Mari Lise Melkeraaen Tjørve og Sylvi-Ann Glåmen Husby, som studerer spesialpedagogikk ved NTNU. Vi skal skrive masteroppgave og ønsker å intervju deg og tre andre gutter om hva dere synes og tenker er viktig i forholdet mellom lærer og elever.

Forskning viser at forholdet elevene har til læreren, påvirker hvordan elevene har det på skolen og hvor mye de lærer. Vi som skal bli lærere og spesialpedagoger, trenger kunnskap om elevenes tanker om hvordan forholdet mellom lærer og elev kan bli godt. Hvis vi vet det, kan vi bli bedre til å skape et godt forhold til elevene, slik at elevene kan trives og lære så mye som mulig.

### **Hva innebærer det å delta i studien?**

Hvis du vil delta i studien, kommer du til å være med på to intervjuer sammen med tre andre elever på trinnet. Intervjuene vil ta omtrent en time hver og vil foregå i skoletiden. Vi vil ta opp intervjuet på lydbånd. Vi vil også filme med videokamera for å kunne skille mellom hvem som sier hva hvis vi ikke hører forskjell på stemmene deres på lydopptaket. Noen dager før intervjuet vil du få utdelt en oversikt over temaer vi vil snakke om. Det kommer til å dreie seg om forholdet mellom elev og lærer.

I tillegg til intervjuene kommer vi til å være til stede i noen timer før og etter det første intervjuet for å bli litt kjent med dere og se hvordan læreren er sammen med dere.

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

Alle opplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt. Det betyr at det bare er vi (Mari og Sylvi-Ann) og veilederen vår som vil ha tilgang til opplysningene. Vi kommer til å finne på nye navn til dere og skolen, slik at dere ikke vil kunne kjennes igjen i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. mai 2015. Lydopptakene og videoopptakene vil slettes etter at vi har hatt eksamen.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å si hvorfor. Hvis du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Hvis du har spørsmål til studien, må du bare spørre oss eller læreren. Dere kan også ta kontakt med Sylvi-Ann på e-post: [sahusby@stud.ntnu.no](mailto:sahusby@stud.ntnu.no) eller Mari Lise: [mltjorve@stud.ntnu.no](mailto:mltjorve@stud.ntnu.no). Det er også mulig å kontakte veileder Arve Thorshaug på e-post: [arve.thorshaug@hint.no](mailto:arve.thorshaug@hint.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

Dato:

Navn:

-----

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

**Hans Petter Ulleberg**  
**Pedagogisk institutt NTNU**

**7491 TRONDHEIM**

Vår dato: 07.01.2015

Vår ref: 41282 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>41282</i>	<i>Elevers oppfatning av det gode møtet mellom lærer og elev</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Sylvi-Ann Husby</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Arbeidskontorer / District Offices*

OSLO NSD: Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 31. [nsd@uo.no](mailto:nsd@uo.no)  
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kjere.sarval@svt.ntnu.no](mailto:kjere.sarval@svt.ntnu.no)  
TRONDHØI NSD: SVT, Universitet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 35. [nsd@svt.no](mailto:nsd@svt.no)



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og elev og foresatt samtykker til deltakelse. Personvernombudet finner i utgangspunktet informasjonsskrivene godt utformet, men legger til grunn jf. også epost fra prosjektleder Husby, at det gis informasjon om bruk av video, samt at videoopptak også vil bli slettet ved prosjektslutt, 15.05.2015. Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

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

Forventet prosjektslutt er 15.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lyd- og videoopptak

## **Intervjuguide del 1**

### **Mål med intervjuet:**

1. Hva er en god lærer–elev-relasjon for elevene, hva mener de er innholdet i, hvordan beskriver de en god relasjon? Hvordan merker de at de har en god relasjon til en lærer?
2. Hvordan skaper læreren en god relasjon? Hvordan blir en god relasjon til? Hva gjør læreren? Hva kan/bør læreren gjøre?
3. Når skapes relasjonen? Når på dagen oppstår de gode møtene? I hvilke situasjoner?
4. Gå inn i situasjonene/møtene? Hva skjer? Hvordan føles det? Hva gjør det med dem å ha en god relasjon til en lærer? Hvilken betydning har det for dem?
5. Hva gjør læreren (mer konkret) for at det skal føles sånn – i klassen, med elevene i klassen og med elevene alene.

### **Oppbygning av intervjuet (Dalen, 2009):**

**Kontaktetableringsfase:** gi barnet en genuin følelse av å være akseptert og anerkjent. Skape et godt tillitsforhold slik at barnet kan få meddele sine opplevelser og erfaringer på en mest mulig troverdig måte. Innføre dialogen som samtaleform.

- Presentere oss, uhøytidelig prat, informere om lydopptak og video
- Hvordan er det for dere å komme og snakke med oss her i dag?
- Vi vet mye om skole og lærere, men det er lenge siden vi gikk på skolen selv nå. Derfor husker vi ikke så godt hvordan det er å være elev og hvordan barn har det på skolen. Vi trenger hjelp fra dere til å lære hvordan dere har det på skolen. Vi synes det er veldig spennende og viktig å snakke med dere. Vi tror det er viktig at lærere vet noe om hvordan barn har det, slik at vi kan bli så gode lærere som mulig. Vi skal skrive en oppgave på mange sider om det dere snakker om.

**Innledende prosedyrefase:** oppnå forutsigbarhet og støttende klima under intervjuet.

- Bli enige om regler for samtalen (ingen riktige eller gale svar, høre på hverandre, de må si fra hvis de ikke forstår og rette på oss, og vi spør hvis vi ikke forstår, m.m.)
- Info om taushetsplikt og samtykke

- Fortelle at vi er interesserte i deres tanker og opplevelser (de er ekspertene på egen livsverden)

### **Faser innenfor hvert tema:**

**Introduksjonsfase:** innledning til hvert tema

**Frifortellingsfase:** spontane beskrivelser fra barnet i form av sammenhengende ytringer eller narrativer.

**Utdypningsfase:** få mer sammenheng, oppklare og utdype enkelte beskrivelser.

### **Avsluttende fase:**

- Barnet skal få tilbakemelding på at det har gitt verdifull informasjon.
- Si at vi blir sittende litt hvis noen vil snakke med oss etterpå, og gi dem telefonnummeret vårt.

### Tema: Hva er en god relasjon?

- Vet dere hva en relasjon er? Vet dere hva et forhold er? (Hvem vi er glad i, hvem vi er sammen med om dagen, forhold til bussjåføren, forhold til katten sin. Vi to har et forhold. Vi studerer sammen, men vi er også nære venner.)
- Hvem er det dere har et nært forhold til? Er det noen dere har et veldig godt forhold til? Fortell om forholdet du har til *noen fra forrige spørsmål* (f.eks. bestemor). Hva med (andre)? Er det noen forskjeller mellom forholdene?
- Vi husker godt lærerne vi har hatt fortsatt, for når man går på skolen og er elev, får man et forhold til lærerne sine. Jeg husker jeg likte en lærer som het Reidun aller best. Jeg husker en lærer som het Astrid. Hun likte ei som het Hanne best, men jeg likte ikke henne Astrid så godt. Fortell om forholdene dere har til lærerne deres. Hva er forskjellen mellom forholdet dere har til lærere og forholdet til andre (venner, foreldre, fra forrige spørsmål)?
- Har dere hatt en lærer som dere har hatt et spesielt godt forhold til? Hvordan var det forholdet? Hva var det som gjorde at dere fikk et så godt forhold til han/henne?
- Vet dere om en lærer på skolen som har et skikkelig dårlig forhold til elevene sine? Hva gjør den læreren? Vet dere om noen som har et godt forhold til elevene sine? Hvordan merker dere at han/hun har et godt forhold til elevene?
- Kan dere tenke dere en lærer som er enda bedre enn den læreren?
- Hvordan føles det å ha et godt forhold med læreren?

### Adjektivoppgave:

- Vet dere hva et adjektiv er? (fortelle det)
- Oppgave: Hvilke egenskaper synes dere læreren skal ha? Hvordan må lærerne være for at dere skal like dem? Skriv ned adjektiver som beskriver en god lærer. Velg ut de ti viktigste.
- Hvordan merker dere at læreren er (adjektiv)? Hva betyr det å være (adjektiv)? Hva betyr det for dere at læreren er (adjektiv)? (Hva innebærer adjektivene for elevene?)

### Tema: Gode møter

- Hvordan skapes (blir det til) forholdet mellom deg og læreren? Når? I hvilke situasjoner? Hvilke situasjoner gjør forholdet mellom deg og læreren bedre? Fortell om en slik situasjon. Kan du komme på en gang du følte at forholdet mellom deg og læreren forandret seg? Fortell!
- Hvordan kjentes det i kroppen?
- Når man møter folk, kan man få en følelse i kroppen. Om det er ekkelt og ubehagelig å være sammen, noen man kanskje ikke liker, eller om det er godt. Tenk på en lærer du liker. Har du hatt en sånn opplevelse da du hadde en god følelse i kroppen? Kan du beskrive det? Hvor i kroppen er det du kjenner det hvis du har et godt forhold til noen?
- Hvis du opplever et sånt godt møte med læreren din, hva er det læreren gjør som får deg til å føle det sånn?

### Tema: Læreren og klassen

- Hvordan møter en god lærer klassen sin og deg i løpet av dagen? (Hvordan møter en dårlig lærer klassen sin? Hva kan en sånn lærer gjøre annerledes?)
- Om morgenen og videre? I timene? I friminuttet? I lunsjen?
- Hva gjør læreren? Hvordan føles det? Har det noe å si/er det viktig for forholdet/om du liker læreren?
- Er det forskjell på hvordan læreren behandler gutter og jenter? Hvordan? Hvorfor? Hvordan bør det være?

### Tema: Deg i klassen (deg og læreren)

- Når hele klassen er til stede, hvordan føler du at forholdet ditt er til læreren? Hvordan er forholdet ditt til læreren sammenlignet med lærerens forhold med de andre i klassen?

- Hvordan behandler læreren deg i klassen? Hva gjør læreren?

#### Tema: Bare deg og læreren

- I løpet av en dag, hvor mange ganger snakker *du* med læreren din? Hvor mange ganger ser og snakker læreren din med bare/akkurat *deg*?
  - o Hva gjør læreren?
  - o Hvordan føler du deg når læreren snakker med deg?

#### Til slutt:

- Hvordan merker dere at læreren gjør (eksempler de har kommet med)? Hva betyr det/hva legger dere i det?
- Fortell hvordan den aller beste læreren skal være. Hvordan skal den læreren få kontakt med deg? Hvordan skal dere få et godt forhold? Hva må læreren gjøre da?

#### Sjekkliste til oss:

Hva innebærer de ulike dimensjonene i praksis for elevene?

- anerkjennelse (lytte, forstå, akseptere, tolerere, bekrefte)
- tillit (integritet, kompetanse, konsistens, lojalitet, åpenhet)
- modulering og tilpassing
- likeverdighet: subjekt–subjekt-relasjon
- nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt
- å bli respektert, å bli rost, å få støtte på sine initiativer, å bli motivert, å bli vist interesse, å bli møtt med toleranse, å bli møtt med forståelse
- humor, faglig seriøsitet og interesse
- nonverbal kommunikasjon (øyekontakt, mimikk og gester, kroppsholdning, følelsesuttrykk, affektiv inntoning), minimale responser, verbal kommunikasjon, kontakt
- respekt, toleranse, empati og interesse for elevene

## Intervjuguide del 2

### Tema: Hva er en god relasjon?

- Hva husker du fra sist gang vi snakka sammen? Har du tenkt på noe rundt temaet siden sist gang? Sist gang spurte vi hva *er* en relasjon. Men det kan være litt forskjellig for alle. Hva er en relasjon for *deg*? Og hva er en god lærer–elev-relasjon for *deg*?
- Hva tror du andre i klassa ville sagt om hva en god relasjon til en lærer er? Tror du det er forskjell på hva du mener at en god relasjon er, og det andre i klassa mener at en god relasjon er? Vi tror dere i gruppa vi har intervjuet har litt forskjellige meninger om hva som er viktig hos en lærer for at dere skal få et godt forhold. Hva tenker du om det?
- Hvordan er en lærer som det er lett å få et godt forhold til? Hvordan skal læreren *være*? Hva skal læreren *gjøre*?
- Hvordan er det å ha et godt forhold til læreren? Hvordan er det å ha et dårlig forhold?
- Fortell så vi skjønner hvordan en lærer skal være sånn at man kan få et godt forhold til deg. Hvordan kan læreren få et godt forhold til de andre i klassen? Til guttene i klassen? Til jentene i klassen? Hva trenger du sammenlignet med de andre tre på gruppa? Er det noen andre gutter som trenger noe annet for å få en god relasjon?
- Hvilken lærer liker du best? Hvorfor? Hvilken lærer har du best forhold til? Hvorfor? Kan forholdet bli bedre/verre? Hvordan? (*Forskjell på en du liker og en venn/annet forhold – like vs. god relasjon? Like en lærer vs. godt/greit forhold med en lærer – er det forskjell på det?*)
- Fortell om hva du liker med de forskjellige lærerne du har. Hva er viktigst for deg for at dere skal få et godt forhold?
- Hvordan har det vært å ha studentene som lærere de ukene her? Hvordan har forholdet ditt med dem vært? Hva gjorde de som var bra for at du skulle få et godt forhold til dem? Hva kunne de gjort bedre?
- Tror du det er noen elever læreren ikke liker? Hvorfor? Hva må læreren gjøre for å få et godt forhold til disse elevene?
- Noen bare liker hverandre med en gang. Andre trenger å jobbe litt for å få et godt forhold. Hvis elevene ikke liker læreren, hva må læreren gjøre for å få et godt forhold til dem?



- Fra sist:
  - Tillit? Hva betyr det at man har tillit til læreren?
  - Oppmuntrende? Hva betyr det at læreren er oppmuntrende? Si mer om det.
  - At læreren lar dere prøve ting? Hva betyr det for forholdet mellom dere?  
Hvorfor?
  - Høflig?
  - Snill? Hva må læreren gjøre for at du skal tenke at han/hun er snill? Hvordan gjør det forholdet bedre?
- Naturfaglæreren deres: Flere av dere trakk fram han. Fortell mer om forholdet mellom dere. Hva er det som gjør at forholdet mellom dere er godt? Hvorfor liker du han? Hvordan kunne det blitt enda bedre?
- Dere snakket om at dere fikk sette opp lavvo sammen med naturfaglæreren. Gjorde det forholdet bedre? Hvordan? På hvilken måte? Hvorfor? Kan alle lærerne gjøre det samme og så – vips – har man et godt forhold til elevene? Har det noe å si hvordan personligheten til læreren er?
- Eirik + Turid: Snill og gjør mye for dere barna. Fortell mer om det. Hva gjør det med forholdet? Truls: vennlig og ikke så sur. Fortell mer om det.

#### Tema: Gode møter

- Tenk på lærerne dine. Når blir forholdet mellom deg og læreren til? Når? Tenk i løpet av en dag. Hvordan? I hvilke situasjoner?
- Hvilke situasjoner gjør forholdet mellom deg og læreren bedre? Fortell om en slik situasjon. Kan du komme på en gang du følte at forholdet mellom deg og læreren forandret seg? Fortell!
- Hvordan kjentes det i kroppen?
- Når man møter folk, kan man få en følelse i kroppen. Om det er ekkelt og ubehagelig å være sammen, noen man kanskje ikke liker, eller om det er godt. Tenk på en lærer du liker. Har du hatt en sånn opplevelse da du hadde en god følelse i kroppen? Kan du beskrive det? Hvor i kroppen er det du kjenner det hvis du har et godt forhold til noen?
- Hvis du opplever et sånt godt møte med læreren din, hva er det læreren gjør som får deg til å føle det sånn?

### Tema: Bare deg og læreren

- I løpet av en dag, hvor mange ganger snakker *du* med læreren din? Hvor mange ganger ser og snakker læreren din med bare/akkurat *deg*?
  - o Hva gjør læreren?
  - o Hvordan føler du deg når læreren snakker med deg?
- Fra uka vi har vært her: Dere snakker ikke så ofte med læreren en og en, men av og til. Fortell om det. Har det noe å si for forholdet hvor ofte dere snakker sammen?

### Tema: Læreren og klassen (klasseledelse)

- Hvordan møter en god lærer klassen sin og deg i løpet av dagen? (Hvordan møter en dårlig lærer klassen sin? Hva kan en sann lærer gjøre annerledes?)
- Om morgenen og videre? I timene? I friminuttet? I lunsjen?
- Hva gjør læreren? Hvordan føles det? Har det noe å si/er det viktig for om du liker læreren? Har det noe å si for forholdet?

### Til slutt:

- Hvordan merker dere at læreren gjør (eksempler de har kommet med)? Hva betyr det/hva legger dere i det?
- Fortell hvordan den aller beste læreren skal være. Hvordan skal den læreren få kontakt med deg? Hvordan skal dere få et godt forhold? Hva må læreren gjøre da?

## Vedlegg 7: Hvem som har skrevet hva i oppgaven

Vi har samarbeidet tett om oppgaven, og all teksten er skrevet i fellesskap. Av den grunn er det umulig å fordele ansvaret for de ulike delene av teksten. Vi har brukt mye tid på skrivingen fordi vi har arbeidet i Google samarbeidsdokumenter, der begge to har kunnet redigere dokumentet i sanntid. En typisk arbeidsmåte for oss har vært at vi har lest hver for oss før vi har diskutert, både teori og empiri. Deretter har vi gjerne skrevet notater til tekst hver for oss, før vi sammen har arbeidet oss fram til ferdig tekst og bokstavelig talt fullført hverandres setninger. Skrivning i fellesskap har fungert veldig godt for oss, og vi har samarbeidet om hver minste detalj.