

## **Forord**

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik og givende prosess. Denne prosessen har også til tider vært frustrerende og ensom. Jeg føler likevel at jeg har fått erfaring som jeg kommer til å få bruk for i arbeidslivet. Det er jeg takknemlig for.

Det er flere som jeg vil takke for at studien ble gjennomført. Først vil jeg takke informantene som gav meg mange gode og fyldige beskrivelser av deres hverdag. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig.

En takk rettes også til mine veiledere, Einar Sundsdal og Lena Haller Buseth. Deres tilbakemeldinger og ærlighet har hjulpet meg til å fullføre oppgaven.

Jeg vil også takke mine foreldre som alltid har vært tilgjengelig for meg under arbeidet med oppgaven. Deres støtte, motiverende ord og hjelp, har bidratt til at jeg til slutt kom i mål med et ferdig produkt.

Sist, men ikke minst vil jeg takke mine romkamerater som har levd med humørsvingningene mine underveis i prosessen. Dere har stilt opp for meg når jeg behøvde noen til prøveintervjuing, og dere har måttet leve i et rot av bøker på kjøkkenbordet. Alt dette uten en antydning av klage fra deres side. Det setter jeg stor pris på!

Trondheim, juni 2017.

Ivan Jokic



# Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling.....	1
1.2 Oppbygging av oppgaven .....	1
2 Teori.....	3
2.1 Relasjonsorientert ledelse i klasserommet .....	3
2.2 Pedagogen .....	4
2.3 Eleven .....	5
2.4 Etablering av relasjoner gjennom dialog.....	6
2.4.1 Dialogen.....	6
2.4.2 Den følelsesmessige dialogen .....	6
2.4.3 Den meningsskapende og lærende dialogen .....	7
2.4.4 Den guidende og veiledende dialogen .....	8
2.5 Kompetansebehovet, behovet for selvbestemmelse og tilhørighetsbehovet.....	8
2.6 Tillit .....	9
2.7 Tilknytning .....	10
2.8 Skole – hjem – samarbeidet .....	12
2.8.1 Den første kontakten og kommunikasjon .....	12
3 Metode .....	15
3.1 Kvalitativ metode .....	15
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	15
3.1.2 Fenomenologisk studie .....	16
3.1.3 Semistrukturert intervju.....	16
3.2 Innsamling av data.....	16
3.2.1 Informantene.....	17
3.2.2 Intervjuguiden .....	17
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene .....	18
3.3 Presentasjon av data .....	19
3.3.1 Transkribering.....	19
3.3.2 Analyse .....	20
3.4 Kravet om kvalitet .....	21

3.4.1 Forskerrollen .....	21
3.4.2 Reliabilitet.....	22
3.4.3 Validitet .....	23
4. Presentasjon og analyse av resultatet.....	25
4.1 Å jobbe som lærer med ungdom.....	25
4.1.1 Informantenes syn på å jobbe med ungdom .....	25
4.1.2 Drøfting.....	27
4.2 Hvordan jobber man som lærer med relasjoner? .....	29
4.2.1 Informantenes utsagn om å jobbe med relasjoner .....	29
4.2.2 Drøfting.....	31
4.3 Å sette grenser .....	33
4.3.1 Informantenes utsagn om å sette grenser .....	33
4.3.2 Drøfting.....	36
4.4 Å samarbeide med foreldrene .....	38
4.4.1 Informantenes utsagn om samarbeidet med foreldre.....	38
4.4.2 Drøfting.....	40
5 Avslutning .....	43
5.1 Konklusjon .....	43
Referanser .....	45
Vedlegg.....	49
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	49
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	51
Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....	53

# **1 Innledning**

Et liv i grunnskolen strekker seg over 10 år. Legger vi på to til tre år på den videregående skolen, ender vi opp på et antall på minst 12-13 år på skolebenken. Gjennom denne perioden blir elevene kjent med flere lærere. Noen lærere har man mer kontakt med enn andre. Denne kontakten er spesielt viktig i grunnskolen. Drugli (2015) mener at lærer-elev-relasjonen får betydning for hvordan elevene fungerer både på og utenfor skolen.

Min interesse for relasjonen mellom lærer og elev ble vekket gjennom min erfaring fra yrket som lærer og miljøterapeut. Min opplevelse fra yrkene, er at jeg som regel har kommet godt overens med barna og ungdommen jeg har jobbet med. Det vanskelige for meg har vært å sette ord på hvorfor jeg kom godt overens med dem, når jeg ble spurt om det. Jeg bestemte meg derfor for å sette meg inn i teori om relasjonsbygging, og lete etter likhetstegn ved min væremåte og hva teorien sa.v

## **1.1 Problemstilling**

Etttersom jeg tar sikte på å jobbe som lærer etter endt studie, var jeg mest nysgjerrig på hva lærere kan gjøre i relasjonsarbeidet med elevene, slik at relasjonen blir god. Derfor ble problemstillingen i denne oppgaven som følger:

*Hvordan kan en lærer jobbe for å bygge en god relasjon til elevene sine?*

Her må trykket legges på ordet *kan*, ettersom jeg i arbeidet med problemstillingen vurderer det slik at det slett ikke finnes noe fasitsvar her. Det er heller slik at det er mange ulike måter å gå frem i etableringen av en god relasjon. Noe oppgaven håper å få frem.

## **1.2 Oppbygging av oppgaven**

Etter innledningskapitlet følger kapittel 2, hvor det blir presentert det jeg mener er relevant teori for studien min. Her vil man få et innblikk i relasjonsorientert ledelse og aktørene i klasserommet. Videre blir det presentert hvordan man kan bygge relasjoner gjennom dialog, ulike behov et menneske har og ulike aspekt en relasjon krever for at den skal oppleves som god. Til slutt ser teorikapitlet på hvordan læreres samarbeid med foreldrene kan påvirke

relasjonen til elevene. I kapittel 3 redegjør jeg for metoden jeg har brukt som har bidratt i trekkingen av mine slutninger. Resultatene fra intervjuene og drøftingen av disse skjer i kapittel 4. Til slutt kommer kapittel 5, som er et avsluttende kapittel hvor oppgaven skal prøve å trekke en konklusjon.

## 2 Teori

Alle relasjoner har en start. Hvordan disse relasjonene utvikler seg, er avhengig av hvordan vi jobber med dem. Formålet med dette kapitlet er å gi et teoretisk innblikk ved ulike sider av relasjonsbygging og hvordan lærere kan etablere og opprettholde gode relasjoner til elevene sine.

### 2.1 Relasjonsorientert ledelse i klasserommet

Å være i stand til å lede er en grunnleggende del av lærerens arbeid (Ogden, 2001). I de aller fleste situasjoner vil man som lærer ha ansvar for flere elever samtidig, derfor vil lærerens evne til å lede læringsaktiviteter i større grupper være viktig (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010). Drugli (2012) mener at lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for hvordan kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er. I følge Lillejord m.fl. (2010) vil det si at læreren må fremstå som en tydelig voksenperson. Læreren må sørge for arbeidsro i klasserommet og følge opp elevenes utvikling og læring. Videre innebærer jobben som klasseleder at læreren og elevene i felleskap setter konkrete læringsmål og at de blir enige om forventninger, arbeidsinnsats og kjøreregler for klassen. I følge Spurkeland (2011) er god mestring av relasjoner det beste utgangspunktet for et godt liv.

*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 ta kontroll over egen kommunikasjon og adferd, slik at denne fungerer til det beste for elevene (Drugli, 2015, s. 45).*

En god klasseledelse henger tett sammen med god undervisning, positive relasjoner til elever og en pedagogisk måte å utøve kontroll over elevene på (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009). Ogden (2001) forklarer at det gode klassemiljøet heller ikke er statisk, men utvikler seg i takt med hvordan læreren utøver klasseledelse. Videre sier han at læreren må hele tiden mestre balansegangen mellom å vise omsorg og sette grenser, og også mellom å gi elevene en følelse av autonomi samtidig som elevene blir satt krav til. I følge Spurkeland (2011) vil bruk av negative virkemidler for å presse frem prestasjoner og atferd, føre til at elevene etter hvert utvikler motstand mot læreren. En slik situasjon kan raskt utvikle seg til et

forhold mellom makt- og motstandsreaksjoner. Dette beskriver han som en vond sirkel og en slitsom relasjon å være en del av.

Dersom læreren kjenner elevgruppen godt, er sjansen stor for at relasjonen mellom læreren og elevene er god, dette øker videre sjansen for at elevene samarbeider, mener Lyngsnes og Rismark (2005). Hvordan en klasse blir ledet og hvordan læreren legger opp til et godt sosialt samspill på, er avgjørende for i hvor stor grad elevene klarer å tilegne seg sosiale og faglige ferdigheter (Birkemo, 1999). Måten læreren leder klassen på legger føringer for hvordan relasjonene utvikler seg. I de klassene hvor atmosfæren er generelt positiv er også relasjonen mellom lærer og elev som oftest god. Motsatt er ofte relasjonen mellom lærer og elev dårlig, dersom klasseledelsen ofte er preget av negativitet, mener Drugli (2015).

## 2.2 Pedagogen

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) som handler om lærerrollen og utdanningen, fremhever betydningen av forholdet mellom lærer og elev. Her står det blant annet at:

*Læreren er blant de voksne som barn og unge treffer mest. Sammenhengen mellom elevenes motivasjon og innsats i skolen og deres forhold til læreren er sterk.*

*Uavhengig av trinn, fag og faglig nivå vil læreren ha vesentlig innvirkning på elevenes forhold til kunnskap, fag og skole (St.meld. nr. 11 (2008-2009) s. 43-44).*

Læreren som en autoritet er en trygg voksenperson. En slik lærer har ikke problemer med å stille krav til elevene, men viser samtidig til elevene at han eller hun bryr seg om dem (Manger, m.fl., 2009). Bortsett fra barnas foreldre er det antageligvis ingen annen voksenperson som er like signifikant i et barns liv som det læreren er, sier Kesner (2000). En forutsigbar lærer er til beste for elevene. Det vil si at elevene må bli trygge på hvordan læreren reagerer på ulike situasjoner i klasserommet. Denne tryggheten oppnår elevene best ved at læreren lar elevene bli kjent med han eller henne, ikke bare som lærer, men også som person (Manger, m.fl., 2009). Elever lærer bedre av og hører mer på lærere som de respekterer og stoler på (Ogden, 2001). Lærerens evne til å utvikle faglige og sosiale mål bidrar til å styrke relasjonen til den enkelte elev. Det er viktig med empati og forståelse fra lærerens side. Læreren bør kunne skape glede og god stemning i tillegg til å håndtere konflikter. Alle disse momentene er i følge Spurkeland (2011) med på å styrke relasjonen



mellom elev og lærer. Det er viktig at læreren forstår at det er hans eller hennes oppgave som lærer å tilføre relasjonen respekt, åpenhet og likeverd når dette mangler. En sentral del i relasjonskompetansen som lærer er å være bevisst på hvordan man selv oppfører seg i samspill med elever (Drugli, 2015). Ved å være interessert i elevene og forsøke å bli kjent med dem, vil man legge et godt grunnlag for god samhandling, også når det er tilløp til konflikter (Ogden, 2001). Drugli (2015) sier at som lærer og person vil man automatisk gå dårligere overens med noen elever og det vil være vanskeligere å opprette gode relasjoner med disse elevene. I slike tilfeller understreker hun at læreren må være klar over at det er hans jobb som profesjonell å gjøre noe med slike relasjoner.

### **2.3 Eleven**

Selv om mye av ansvaret i etableringen av en god relasjon ligger på læreren, viser Drugli (2015) mye oppmerksomhet til eleven i denne sammenhengen. Hun minner om at eleven også er en deltakende part når relasjonen mellom lærer og elev skal etableres. Også Manger m.fl. (2009) mener at elevene bevisst utøver hensiktsmessig og uhensiktsmessig atferd og på den måten påvirker sin relasjon til læreren. Videre peker Drugli (2015) på elevens individualitet som en viktig faktor for hvordan relasjonen utvikler seg. Her viser hun til ulike studier som mener at jenter ofte oppretter bedre relasjoner til lærerne sine enn gutter. En av grunnene til dette mener hun er fordi jenters måte å samhandle på i større grad er preget av nærhet, mens gutter er mer handlingsorienterte. Videre er gutter langt mer aktive fysisk, noe som kan oppleves som forstyrrende atferd av lærerne. Manger m.fl. (2009) tar også opp temaet om eleven som et individ, der de beskriver at eleven har egne oppfatninger, kunnskaper og meninger som lærerne må ta høyde for. Derfor mener de at lærerne må snakke med elevene og reflektere over det som blir gjort og sagt. På den måten vil lærerne bli bedre kjent med elevene og ha bedre forutsetninger for å bygge en god relasjon til dem.

Drugli (2015) tar også opp elevens historie med å etablere positive relasjoner til voksne som et tema som kan spille en rolle for hvordan elever etablerer relasjon til læreren. Dersom elevene har positiv erfaring med voksne fra barnehagen eller lærere som de har hatt tidligere, vil sjansen for å etablere en god relasjon til den nye læreren sin være større. Hun sier videre at foreldre kan også påvirke hvordan elevens relasjon til læreren blir. Hvis foreldrene er støttende overfor barnet i lærings- og utviklingssituasjoner, kan det bidra til at disse barna lettere involverer seg i et positivt samspill med læreren sin.

## **2.4 Etablering av relasjoner gjennom dialog**

### **2.4.1 Dialogen**

Spurkeland (2005) mener at samtalen er starten på alle relasjoner og at den er den eneste fullverdige formen for kommunikasjon. All annen kommunikasjon er bare begynnelsen på relasjonsbyggingen. Balanse og likeverdighet er to begrep som står sentralt i dialogen. Med balanse menes det å gi plass for den andre parten i samtalen, mens likeverdighet handler om respekt og ekte interesse for den andre personen som samtalepartner. Det vil si at forskjeller i alder, sosial status og kulturelle ulikheter opphører.

Fuglestad (1992) mener at forholdet mellom lærer og elev er den viktigste relasjonen i skolen og denne relasjonen bestemmer hvilket forhold elevene kommer til å ha til skolen. Denne relasjonen er bygget på et bredt spekter av ferdigheter som læreren må beherske. Det er blant annet snakk om lærerens evne til å organisere undervisningen, hvordan de formidler kunnskap, hvordan de motiverer elevene og hvordan de snakker med elevene (Gjørund & Huseby, 2007). En av metodene som kan brukes til å fremme et positivt samspill i klassen er kalt ICDP (Drugli, 2015). ICDP (International Child Development Program) har utarbeidet en interaksjonsguide som skal hjelpe til med å etablere et godt samarbeid mellom eleven og den voksne, hvor samspillet skjer i en sosial kontekst der veiledning av eleven er nødvendig. Karsten Hundeide som er en av utviklerne til ICDP-programmet legger vekt på tre dialogformer i arbeidet med eleven. Den følelsesmessige dialogen, den meningsskapende dialogen og den guidende og veiledende dialogen (Linder, 2012).

### **2.4.2 Den følelsesmessige dialogen**

Det er en sammenheng mellom hvordan elever føler seg og hvordan de oppfører seg. Dersom eleven føler seg bra er også sannsynligheten for at han oppfører seg ordentlig, stor (Wennberg, 2015). Å kunne sette seg i situasjoner ut i fra elevens perspektiv og identifisere elevens følelsesmessige ståsted er en egenskap den profesjonelle bør ha. For at eleven skal oppleve å bli møtt på en positiv måte må den voksne signalisere at en er følelsesmessig tilgjengelig. Ved å smile og vise glede overfor eleven, vil eleven føle at læreren inviterer til samspill (Lillejord, m.fl., 2010). Spesielt når eleven tar initiativ til den første kontakten er det viktig at eleven opplever respons fra læreren. Det er når omgivelsene reagerer positivt på våre initiativ at vi utvikler vårt selvverd. For at eleven derfor skal utvikle sitt selvverd er det viktig

at noen gir elevens initiativ og følelser anerkjennelse og gyldighet (Linder, 2012). Denne anerkjennelsen og gyldigheten kan for eksempel oppnås gjennom dialog som har som formål å styrke kontakten og forståelsen mellom to personer. Gjennom dialogen får både læreren og eleven uttrykke sine meninger og vise sin interesse for den andres meninger. Dermed får også eleven opplevelsen av respekt og delaktighet i en hverdag som ellers består av å høre etter (Spurkeland, 2005).

En skal likevel ikke ta for gitt at alle er like åpne eller er i stand til å involveres i en ny relasjon. Dette kan også gjelde den profesjonelle som mangler motivasjon til å by på seg selv, og til å utvikle et godt forhold til elevene sine. Det er likevel den profesjonelles ansvar å ta kontakt og møte elevene slik at de opplever en grad av respekt, tillit og empati. Dette gjelder spesielt de elevene som avviser kontakt og ikke står i sentrum av det sosiale fellesskapet (Linder, 2012).

### **2.4.3 Den meningskapende og lærende dialogen**

I følge affektiv utviklingspsykologi utvikler barnet seg kognitivt og intellektuelt i takt med barnets følelsesmessige utvikling. Følelsene bygger opp motivasjonen for barnets læring og nysgjerrighet til å ville lære mer (Lillejord, m.fl., 2010). Den lærende dialogen symboliserer relasjonens didaktiske perspektiv. Dersom en elev ikke opplever noe glede i å utforske verden eller ikke har noen betydningsfull annen å dele opplevelsene sine med, vil det også være vanskelig for eleven å utvikle noen interesse for å utforske og være nysgjerrig på egen hånd (Linder, 2012). Det er når de voksne viser interesse og engasjement for barnas interesser at barna blir motivert til å utforske og lære nye ting (Jensen, 2007). Dersom de voksne lykkes med å formidle meningsfullheten i en aktivitet til eleven, vil også eleven enklere kunne finne samme aktivitet som meningsfull. Dermed vil gode forutsetninger for arbeidsinnsats og læring være lagt (Lillejord, m.fl., 2010). Dersom den voksne beskriver det en opplever med entusiasme og glede, vil opplevelsen være tydeligere for eleven og konsentrasjonen for oppgaven vil øke (Linder, 2012).

#### **2.4.4 Den guidende og veiledende dialogen**

Læreren som relasjonsbygger i klassen har et todelt ansvar. På den ene siden skal læreren bygge relasjon til hvert enkelt individ, men på den andre siden skal han også ivareta forholdet til klassen som felleskap. For at fellesskapets interesser skal bli ivaretatt kreves det sosialisering og oppdragelse. Gjennom guiding og veiledning oppnår man selvstendige elever i et felleskap (Linder, 2012). Måten mange lærer best på er ved å studere hva andre gjør. Spurkeland (2005) nevner at unge mennesker som hungrer etter kunnskap ofte oppsøker dyktige eldre, disse kan betegnes som læremestre. Og det er nettopp det læreren blir for elevene, en læremester som guider gjennom oppdragelse og sosialisering. Linder (2012) mener at de dyktigste lærerne er de lærerne som får elevene til å føle seg som en gruppe samtidig som hver enkelt elev føler seg sett også adskilt fra fellesskapet.

### **2.5 Kompetansebehovet, behovet for selvbestemmelse og tilhørighetsbehovet**

Uansett hvilken kultur og situasjon et menneske kommer fra, eksisterer det ifølge Deci og Ryan (2008) fundamentale psykologiske behov hos alle mennesker og tilfredsstillelse av disse behovene er avgjørende for oppnåelsen av høy indre motivasjon. At elevene føler tilhørighet til skolen blir sett på som svært viktig for at elevene skal være interesserte og motiverte i skolehverdagen (Federici & Skaalvik, 2013). Noe også Deci og Ryan (2002) legger vekt på. De forklarer at indre motivert atferd og opprettholdelsen av denne atferden vil være et resultat av i hvor stor grad man har tilfredsstillt de grunnleggende psykologiske behovene. De grunnleggende psykologiske behovene de legger særlig vekt på når de forklarer hva som danner grunnlaget for vedvarende høy indre motivasjon, er behovet for å føle seg kompetent, behovet for selvbestemmelse og behovet for tilhørighet.

I følge Skaalvik (2008) vil elever søke etter situasjoner som de føler er overkommelige i forhold til sine kunnskaper når de ønsker å føle seg kompetente. Elevene vil også vise god innsats under økten slik at de klarer å vedlikeholde og kanskje også øke ferdighetene sine. Forskning tyder på at dersom man føler at man blir lyttet til, hørt og forstått, og blir stimulert til å være aktiv i forhold til egen rolle og utviklingsprosess, blir dette behovet tilfredsstillt positivt (Moen & Skaalvik, 2008).

Å føle seg selvstendig eller at det er autonomi i det man holder på med, handler i følge Deci og Ryan (2008) om at man har et behov for å oppfatte seg selv som kilden eller skaperen av sin egen atferd. Selvbestemmelse handler altså om at handlinger er basert på egen interesse og egne verdier. Selv om handlingene våre kan være påvirket av ytre kilder vil man erfare at atferden man utøver er et uttrykk for en selv dersom man føler seg selvbestemmende (Moen, 2013).

Baumeister og Leary (1995) mener at alle har et behov for tilknytning til andre, der vi tar vare på andre og hvor vi opplever at andre tar vare på oss. Her passer John Donne sitt sitat ”*No man is an island*” fint. Mennesker har i følge Baumeister og Leary (1995) et behov for å føle seg akseptert av andre, høre til hos andre individer og også føle seg som en del av et felleskap.

Selvbestemmelsesteorien konkluderer med at for å få motiverte, engasjerte og effektive individer som stort sett mestrer utfordringene de står overfor, er det viktig at det sosiale miljøet man er en del av innfrir de grunnleggende psykologiske behovene for menneskelig utvikling og vekst. Dersom det sosiale miljøet man er en del av hindrer oppfyllelse av de grunnleggende psykologiske behovene, vil det kunne føre til redusert motivasjon og vekst, lavere integritet og redusert velvære hos personene i miljøet. Det er videre viktig at en person som leder en gruppe unngår detaljstyring. Lederen må også vise tillit til den kompetansen menneskene man leder innehar. Misslykkes lederen på dette området kan det føre til at motivasjonen blir redusert. Tillit er av den grunn sentralt i relasjonskompetanse (Spurkeland, 2005).

## **2.6 Tillit**

Evnen til å bygge tillit er bærebjelken i all relasjonsbygging, mener Spurkeland (2005). Angsten for å bli sveket stykker dypt inn i det følelsesladde mennesket og den utgjør en stor drivkraft (Wennberg, 2015). Derfor er tillit en emosjon som krever mye atferd som styrker den positive følelsen. Tilliten vokser mest gjennom ærlighet og åpenhet i kommunikasjon og forutsigbarhet i handlinger (Spurkeland, 2011). Gjensidig tillit er en forutsetning for en god relasjon mellom lærer og elev. For at eleven skal kunne stole på læreren sin, må læreren gjennom sin væremåte gjøre seg fortjent til denne tilliten (Lillejord, m.fl., 2010). I følge Kristiansen (2005) etableres ikke tillit ved å unaturlig prøve å utvikle den, men ved å være tilstede for og delta i et annet menneskets liv. Helle (2011) beskriver tilliten mellom lærer og

elev som et forhold som fortjenes fra en lærers perspektiv ved at læreren må prestere både på personlig og faglig nivå. Det vil si at elevene må ha følelsen av at når de snakker med læreren så vil læreren lytte og holde på informasjonen som kommer frem. Fra et faglig perspektiv vil det si at læreren som fagperson evner å se lærestoffet fra en elevs ståsted og klarer å oppklare deres feilforståelser. Effekten av denne tilliten er blant annet at eleven aksepterer korrigerende bedre når det er behov for det.

## 2.7 Tilknytning

Tilknytning handler om sterke følelsemessige bånd mellom mennesker og allerede fra fødselen av søker vi etter en tilknytningsperson (Drugli, 2015). Denne tilknytningsatferden aktiveres når barnet har behov for trygghet. I følge utvikleren av tilknytningsteorien, John Bowlby, er tilknytningsatferd tydeligst i den tidlige barndom. Likevel påpeker han også at denne atferden følger mennesket gjennom hele livet og aktiveres ved behov for omsorg (Fogtmann, 2014). En av ferdighetene man må beherske som lærer er nettopp det å kunne vise omsorg. Det gjør man ved å være opptatt av eleven som person, være oppmerksom på elevenes individuelle behov og gi tilpasset vurdering og veiledning (Gjørund & Huseby, 2007).

De sosiale relasjonene mennesker er en del av har stor betydning for deres helse da de påvirker emosjonell, adferdsmessig og kognitiv utvikling (Drugli, 2015). Bowlby ser på menneskets utvikling i lys av de menneskene vi omgir oss med, for det er de som preger vårt psykiske liv (Fogtmann, 2014).

Hvordan kvaliteten på samspillet mellom den voksne og barnet er, blir avgjort av hvordan barnet blir tilknyttet den voksne på (Smith, 2002). Mary Ainsworth har gjennom studiet *fremmedsituasjonen*, utviklet tre typer tilknytningsmønstre som barn kan ha til omsorgspersonen. Trygg, utrygg/unvikende og ambivalent tilknytning. Senere ble desorganisert tilknytning tilføyd som et fjerde mønster, av Mary Main (Fogtmann, 2014). For å forstå elever som har vansker med å få gode relasjoner til andre kan det være nyttig for lærere å vite noe om de ulike tilknytningsmønstrene. Elevens tilknytningshistorie med foreldrene kan også være hensiktsmessig å vite noe om da denne vil kunne prege hvordan eleven inngår i nye relasjoner (Drugli, 2015). Det har vist seg at trygg tilknytning til foreldrene gir et bedre utgangspunkt for utvikling og læring på skolen, samt at de fungerer

bedre sosialt enn elever som har en utrygg tilknytning til foreldrene sine (Miles & Stipek, 2006). Det er likevel mulig for elever med tilknytningsvansker å opprette en trygg tilknytning til læreren. For det er ikke kun elevens tilknytningshistorie som avgjør hvordan relasjonen til læreren blir. Her vil også samspillet mellom læreren og eleven bestemme hvordan den nye relasjonen blir. Det som er viktig for læreren å oppnå i etableringen av den nye relasjonen er at samspillet utvikler seg på en annen måte enn det mønsteret elevene er vant med fra før. Over tid vil dette nye mønsteret kunne erstatte det gamle og eleven vil ha bedre forutsetninger for å etablere positive relasjoner til andre mennesker (Drugli, 2015).

En studie av tilknytningsmønstre mellom lærer og elev gjennomført av Howes og Ritchie i 1999 fant fire ulike mønstre som er nokså like tilknytningsmønstrene mellom foreldre og barn:

Elevene som var trygt tilknyttet til læreren sin hadde et godt samarbeid med læreren, de søkte ofte til læreren når de trengte trøst eller hjelp og de kviet seg ikke for å uttrykke sin tilknytning til læreren.

De elevene som hadde en nesten trygg tilknytning til læreren kunne både søke til læreren, men også være noe unnvikende. En slik relasjon mellom partene var ikke noe lærerne vurderte som et problem.

Elever som var mer opptatt av det som fantes i klasserommet enn kontakt med medelever og lærer ble plassert i en unnvikende tilknytningskategori. Disse elevene søkte heller ikke hjelp eller trøst hos læreren og kunne trekke seg unna dersom læreren forsøkte å trøste dem.

Den siste tilknytningskategorien kalte Howes og Ritchie for, ambivalent tilknytning. Elever som hadde en slik relasjon til læreren sin kunne vise irritasjon overfor læreren uten noen synlig grunn. De kunne søke kontakt med læreren, men samtidig ikke være fornøyd med lærerens respons på kontakten.

Dersom læreren opplever å ha en unnvikende eller ambivalent tilknytning til noen elever kan det være behov for at læreren får hjelp og veiledning, slik at samarbeidet med de elevene det gjelder bedrer seg. For at tilknytning skal oppstå må det være nok interaksjon mellom lærer og elev, læreren må respondere på ønsket måte i interaksjonen og skolen må ikke minst legge til rette for tilstrekkelig med tid for disse interaksjonene. Det betyr samtidig ikke at alle lærer-

elev-relasjoner er tilknytningsrelasjoner, men de kan likevel være positive relasjoner (Drugli, 2015).

## **2.8 Skole – hjem – samarbeidet**

I Kunnskapsløftet står det at samarbeid mellom skole og hjem er en sentral del av grunnopplæringen. Videre står det at det er skolen som er ansvarlig for å ta initiativ og legge til rette for dette samarbeidet, men at begge partene er gjensidig ansvarlige i et slikt samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2006). Hvordan læreren lykkes med å involvere foreldrene i elevenes læringsarbeid er avgjørende for hvordan elevene presterer på skolen (Epstein, 2010). I følge Drugli (2012), vil regelmessig og positiv kontakt med foreldre kunne bidra til et lavere konfliktnivå i lærer-elev-relasjonen. Denne kontakten fører også til at foreldrene får en bedre forståelse av hva skolen og lærerne forventer av barna (Epstein, 2010). Slik kan foreldrene lettere involvere seg i barnas skolegang. Denne involveringen har vist seg å ha en positiv effekt på barnas motivasjon for skolearbeid og for hvordan barna presterer på skolen (Gonzalez-DeHass, Willems & Doan Holbein, 2005). Når skole og hjem har felles mål og ønsker for barnet gir det gode forutsetninger for et godt samarbeid (Lillejord, m.fl., 2010).

Videre er det viktig at læreren er klar over at foreldregruppen er like mangfoldig som elevgruppen og at erfaringer fra deres egen skolegang ofte kan prege hvordan de møter skolen på som foreldre (Postholm, Haug, Munthe & Krumsvik, 2012). Flere studier viser en sammenheng mellom familiens sosioøkonomiske status og kvaliteten på lærer-elev-relasjonen, og spesielt er foreldrenes utdanningsbakgrunn av betydning. Dersom barnet er fra en familie med lav sosioøkonomisk status, eller har foreldre med lav utdanning tenderer lærer-elev-relasjonen å være dårligere og mer konfliktfylt enn med barn av foreldre med høy utdanning og høy sosioøkonomisk status, sier Drugli, (2012).

### **2.8.1 Den første kontakten og kommunikasjon**

For å oppnå en åpen dialog mellom skole og hjem er tidlig kontakt med foresatte viktig. God kommunikasjon med hjemmet er en kommunikasjon preget av gjensidig respekt og et ønske om dialog hvor det er rom for at både læreren og foreldrene kan ytre sine tanker og meninger. Dersom et slikt klima mellom partene er opprettet, kan skole og hjem gjensidig informere



hverandre om det som har med eleven å gjøre (Lillejord, m.fl., 2010). Westergård og Galloway (2010) gjennomførte en studie som skulle avdekke bakgrunnen for foreldres manglende kunnskap omkring hva som skjer på skolen. Studien avdekket blant annet at kvaliteten på samarbeidsrelasjonen mellom lærer og foresatte er bedre når læreren tar den første kontakten. Disse resultatene må ses på med en viss vaksomhet da det kun var 16 foreldrepar med i undersøkelsen, men de gir likevel en forsiktig pekepinn på temaet. Ettersom en god relasjon mellom lærere og foresatte er positivt for barnet bør læreren ha fokus på denne. Styrken i relasjonen vil særlig være til nytte om en kommer i en situasjon der læreren må ta opp en bekymring (Drugli & Onsøien, 2012).

I samtale med foresatte og særlig i den første kontakten er det nødvendig for læreren å bruke god tid til samtalen. Ved å fortelle om det positive rundt eleven i starten av samtalen vil man bygge et sterkt utgangspunkt for å senere kunne fortelle om forbedringspotensialet til eleven. Selv om samtalen i utgangspunktet er til for informasjon til foresatte er det like viktig å lytte til hva foreldrene har å si (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Lærere som viser engasjement i foresattes meninger, gjennom å lytte og stille åpne spørsmål vil fremme et godt samtaleklima, noe som fremmer gjensidig respekt og tillit (Postholm, m.fl., 2012).



### **3 Metode**

All forskning starter med at forskeren undrer seg over noe eller har et spørsmål som han eller hun vil ha svar på (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014). Gjennom yrkeslivet mitt som lærer og miljøterapeut har jeg erfart at å bygge relasjoner er en sentral del av disse yrkene. Dermed oppstod det en undring jeg ville ha svar på.

*Hvordan kan en lærer jobbe for å bygge gode relasjoner til elevene sine?*

Denne oppgaven forstår metode som en fremgangsmåte for å besvare denne undringen eller spørsmålet (Ringdal, 2007). Metodekapitlet vil prøve å gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt og hvorfor jeg har tatt dem. Kapitlet vil også prøve å gi et innblikk i særpregene ved kvalitativt forskningsintervju og hvordan datainnsamlingen fant sted ved hjelp av informanter og intervjuguide. Videre ser kapitlet på hva man som forsker må tenke på ved presentasjon av data. Her inngår transkribering og tolkning. Til slutt gir kapitlet et innblikk i kvalitetssikringen av forskningen. Dette presenteres ved at oppgaven ser på forskerens rolle, reliabiliteten og validiteten ved forskningen.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

I dette delkapitlet vil oppgaven gi et innblikk ved det kvalitative forskningsintervju, hvordan oppgaven baserte seg på fenomenologien og til slutt det semistrukturerte intervju.

##### **3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju**

Det kvalitative forskningsintervjuet er et intervju der kunnskapen blir konstruert i samspillet mellom intervjueren og den intervjuede. Gjennom et slikt intervju ønsker forskeren å få frem menneskers erfaringer og opplevelser uten påvirkningen av vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Dalen (2004) gir kvalitativ forskningstilnærming forskeren en bedre forståelse av hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Kvale og Brinkmann (2009) mener at strukturen i et forskningsintervju er likt den dagligdagse samtalen, men med en bestemt metode og spørreteknikk ettersom det er et profesjonelt intervju. Forskerens hovedoppgave er å stille spørsmål rundt hvorfor intervjupersonen har de ulike tankene, følelsene og opplevelsene. Ettersom denne oppgaven søkte etter å få informasjon om hvordan

lærere bygger relasjoner med elevene sine, virket det passende å ta i bruk kvalitativt forskningsintervju som metode.

### **3.1.2 Fenomenologisk studie**

Studien i denne oppgaven baserer seg på et fenomenologisk syn. Det vil i følge Thagaard (1998) si at den tar utgangspunkt i menneskets subjektive forståelse og opplevelse av et fenomen. Videre legger hun vekt på viktigheten av å være åpen for erfaringene til informanten. Postholm (2010) sier at disse erfaringene hentes inn ved å snakke med dem som har erfaringer fra fenomenet. Når jeg derfor skulle velge ut informanter til studien, var det viktig for meg at de hadde lang erfaring med utøving av læreryrket. Man kan hente inn informasjon ved hjelp av ulike typer intervjuer. Et av disse kalles for semistrukturert intervju.

### **3.1.3 Semistrukturert intervju**

I følge Malterud (2011) er det i kvalitative studier verken nødvendig eller hensiktsmessig å standardisere intervjusituasjonen. Den bør heller tilpasses hvert enkelt individ som deltar slik at man også unngår å følge intervjuguiden slavisk. Det vil si at temaene som skal dekkes i intervjuet er bestemt på forhånd, men rekkefølgen temaene kommer i bestemmes underveis. En av fordelene med å strukturere intervjusituasjonen på denne måten er at forskeren får informasjon om det han lurte på, samtidig som han kan følge intervjupersonens fortelling og stille oppfølgingsspørsmål. Slik kan forskeren også få informasjon om temaer han ikke hadde tenkt på i forkant, men som kan være relevant (Thagaard, 1998).

## **3.2 Innsamling av data**

I dette delkapitlet vil jeg prøve å gjøre rede for den fremgangsmåten jeg brukte for å samle inn data. Det vil si hvilke valg jeg tok i søken etter informanter, hvordan jeg utarbeidet intervjuguiden, de erfaringene jeg gjorde meg ved selve gjennomføringen av intervjuet og til slutt hvordan jeg gikk frem for å tolke den informasjonen jeg fikk.

### **3.2.1 Informantene**

Allerede under arbeidet med problemstillingen av oppgaven tenkte jeg på hvilket utvalg som ville være hensiktsmessig. Gjennom strategisk utvelgelse av informanter kom jeg frem til hvem som var de aktuelle kandidatene. En slik utvelgelse er basert på at målgruppen til forskningsprosjektet er de som kan gi best mulig informasjon om problemstillingen man ønsker å undersøke (Malterud, 2011). Etter at jeg hadde funnet målgruppen min, ble denne spisset ved at jeg valgte ut individer fra målgruppen som jeg mente ville kunne bidra med å belyse problemstillingen min. Kriteriene jeg hadde satt for deltakelse i forskningsprosjektet, var lærere som har jobbet mer enn ti år i skoleverket og som har erfaring med å være kontaktlærer. Disse kriteriene følte jeg kunne gi meg den informasjonen jeg var ute etter. Videre ble mitt valg av informanter bestemt av personlige interesser. Det vil si at ettersom jeg selv tar sikte på å jobbe som lærer i ungdomsskolen i fremtiden, ville jeg ha informanter som kunne fortelle noe om hvordan de opplevde å jobbe på ungdomsskolen.

Gjennom mitt eget arbeidsliv opprettet jeg kontakter på flere skoler. Derfor tok jeg først muntlig kontakt med en av skolene, og forhørte meg om interessen for å bli med på forskningsprosjektet mitt. Ettersom responsen var positiv sendte jeg ut informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet til de aktuelle lærerne og tidspunkt for de ulike intervjuene ble avtalt på et senere tidspunkt.

I følge Postholm (2010) vil tre forskningsdeltakere ofte være nok til et mindre forskningsprosjekt. Ved å velge tre forskningsdeltakere vil forskeren kunne få nok informasjon til å finne en fellesnevner i informasjonen han får. Dette synet understøttes av Kvale og Brinkmann (2009) som sier at flere forskningsdeltakere ikke nødvendigvis vil være ensbetydende med ny informasjon. Disse synene på utvalg passet godt til mitt forskningsprosjekt og jeg endte derfor opp med å intervju tre lærere.

### **3.2.2 Intervjuguiden**

I utarbeidelsen av intervjuguiden tenkte jeg på de temaene jeg ønsket at intervjuet skulle dekke. Ettersom jeg ønsket å ha svar som informanten selv sto for, la jeg vekt på å ha åpne spørsmål. I starten av intervjuguiden prøvde jeg å ha spørsmål som var litt enklere å svare på, før jeg gikk inn på litt vanskeligere tema.

Selv om jeg i utgangspunktet hadde fastsatt hvilke tema som skulle gjennomgås var det rom for å følge tema informantene eventuelt tok opp. Spørsmålene i intervjuguiden var til som en støtte for min egen del, slik at jeg ikke skulle glemme noen tema eller spore for langt i fra det jeg i utgangspunktet ville finne noe ut om. I følge Thagaard (1998) må intervjuguiden være fleksibel nok til at man kan følge informantens historie, og også kunne endre rekkefølgen på temaene underveis i intervjuet dersom informantene kommer inn på disse før intervjueren har spurt om dem.

Jeg hadde anledning til å prøveintervjue en venn som jobber i yrket og svarene jeg fikk under dette intervjuet bidro til å spisse intervjuguiden enda mer inn mot de temaene jeg ønsket å finne noe ut om. Prøveintervjuet gjorde meg også klar over andre tema og utfordringer som kunne dukke opp, men som jeg ikke hadde tenkt på. Noe som var til stor hjelp.

### **3.2.3 Gjennomføring av intervjuene**

I følge Dalland (2007) har rammene rundt et intervju mye å si for kvaliteten på intervjuet. Derfor var det viktig for meg at alle intervjuene ble gjennomført under rolige omstendigheter hvor både informantene og jeg selv følte oss komfortable. Alle intervjuene tok sted på et grupperom hvor informantene jobbet.

Selv om jeg på forhånd hadde sendt ut informasjonsskriv til informantene, brukte jeg likevel tid før hvert intervju på å forklare at alt som ble sagt under intervjuet ville være anonymt og at jeg som forsker hadde taushetsplikt. Jeg forklarte også hensikten med intervjuet og hva jeg ønsket å undersøke. Informantene mine var voksne mennesker med mye erfaring, men likevel merket jeg at noen av dem var litt nervøse og at de følte at de måtte prestere på et vis. Jeg understreket at de spørsmålene jeg kom til å stille under intervjuet ikke hadde noen fasitsvar, og at jeg var ute etter å høre om deres personlige opplevelser rundt de temaene vi kom til å komme inn på. Til slutt før vi begynte med selve intervjuet minnet jeg informantene på at det som ble sagt kom til å bli tatt opp, men at dersom det var noe de ville si uten at det ble tatt opp var det også rom for det.

Jeg hadde på forhånd utarbeidet en intervjuguide med spørsmål og tema jeg ville gå gjennom, men allerede under det første intervjuet merket jeg at informantene flere ganger kom inn på tema som var planlagt litt senere under intervjuet. På dette tidspunktet tok jeg også notater underveis mens informantene fortalte. Det jeg bet meg merke i da, var at evnen min til å stille

oppfølgingsspørsmål ble dårligere når jeg tok notater samtidig som informanten snakket. Derfor bestemte jeg meg for å slutte å ta notater og heller fokusere på det som ble sagt. I følge Thagaard (1998) er det viktig å gi respons på det informanten forteller om, og samtidig sørge for at man driver intervjuet fremover. Dette følte jeg at jeg fikk mye bedre til når jeg ikke tok notater. Derfor på de neste intervjuene viet jeg alt fokus på informanten, noe som bidro til en mye bedre flyt i samtalen.

Noen av spørsmålene var forholdsvis enkle og svarene kom med en gang, mens andre var litt vanskeligere og informantene trengte litt betenkningstid. Jeg hadde på forhånd tenkt mye på at jeg ikke måtte være for ivrig med et nytt spørsmål hvis det ble stille i noen sekunder etter at et spørsmål ble stilt, eller dersom informanten stoppet å snakke midt i et svar. På denne måten opplevde jeg at informanten var rolig og ikke følte seg stresset til å komme med et svar umiddelbart.

### **3.3 Presentasjon av data**

Ved presentasjon av data må man som forsker ta noen valg. I dette delkapitlet håper jeg å kunne belyse de valgene jeg har tatt i etterarbeidet av den informasjonen jeg fikk. Derfor vil dette delkapitlet gi et nærmere blikk på transkriberingsfasen og hvilke metoder som ble brukt i tolkningen av resultatene.

#### **3.3.1 Transkribering**

Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at å transkribere betyr å transformere, altså at noe går fra en form til en annen. En samtale mellom to personer går fra å være talespråk til å bli skriftspråk. I følge Malterud (2011) er formålet med å skriftliggjøre en samtale å fange opp samtalen slik at vi på best mulig vis forstår det informanten prøver å fortelle oss.

Under gjennomføringen av intervjuene valgte jeg å bruke lydopptak som hjelpemiddel. Ved å bruke lydopptak kunne jeg fokusere mer på dynamikken i samtalen. Videre var lydopptaket et nyttig hjelpemiddel med tanke på senere arbeid med informasjonen jeg fikk. Da jeg skulle transkribere intervjuene valgte jeg å gå vekk fra de dialektene informantene snakket, og transkriberte alt på bokmål. Dette valget tok jeg fordi jeg mente at det senere ville bli enklere

å analysere teksten. Småord eller lyder som ”eh”, ”ah”, ”aa” osv., ble heller ikke tatt med i transkripsjonen da dette ga en bedre flyt i teksten. De gangene informantene tok en pause eller lo underveis i intervjuet ble markert med en kort kommentar i transkripsjonen. Dette gjorde jeg fordi jeg mente det kunne gi meg en bedre forståelse av hvordan stemningen var i rommet på det tidspunktet. Dersom det ble nevnt navn på personer eller steder, ble disse tatt vekk under transkripsjonen for å bevare anonymiteten til de involverte.

Prosessen rundt transkriberingen opplevde jeg som svært tidkrevende. Samtidig var den til stor hjelp under analysen av teksten, da analyseprosessen allerede var i gang mentalt under transkriberingen.

### **3.3.2 Analyse**

Da jeg skulle analysere transkripsjonen skrev jeg dem ut i papirform for så å lese igjennom tekstene flere ganger. Slik skaffet jeg meg en god oversikt over det som hadde kommet frem i intervjuene og over likhetene og ulikhetene i svarene til informantene. Da jeg skulle dele svarene inn i ulike tema, tok jeg utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden. De spørsmålene og svarene jeg følte passet sammen, ble markert med markeringstusj av ulike farger. Svarene ble så klippet ut og samlet sammen i ulike tema. Dette ble min måte å kategorisere svarene. Til slutt endte jeg på fire kategorier eller tema: *1. Å jobbe som lærer med ungdom, 2. Hvordan jobber man som lærer med relasjoner?, 3. Å sette grenser og 4. Å samarbeide med foreldre.* Ettersom det ble en del data på hver kategori laget jeg underkategorier som gjorde hver kategori mer oversiktlig. Hvis informantene for eksempel snakket om hvordan lærere kan utøve autoritet, ble dette en underkategori i *3. Å sette grenser.* Det ble derfor også naturlig for meg å bruke disse kategoriene når jeg begynte å skrive analysen og drøftingen.

Under hvert tema som blir presentert i analysen blir først informantenes svar gjengitt med en kort beskrivelse av svarene. Deretter ser oppgaven på informantenes svar i lys av teorien fra teorigapitlet. Selv om jeg i utgangspunktet prøvde å være bevisst på mine teoretiske forkunnskaper, opplevde jeg flere ganger under drøftingen at disse forkunnskaper farget synet mitt på det som informantene snakket om. Forskerrollen kommer jeg mer inn på i del 3.6.1.



### **3.4 Kravet om kvalitet**

Det følgende delkapitlet vil si noe om forskerrollen og det ansvaret som medfølger denne rollen. Videre vil delkapittelet prøve å gjøre rede for de valgene jeg har tatt, og burde ha tatt for å gjøre forskningen mer reliabel. Til slutt ser delkapittelet på forskningens validitet, og de valgene som er gjort for å sikre denne.

#### **3.4.1 Forskerrollen**

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver forskeren som det viktigste redskapet når informasjon skal innhentes. Videre forklarer de at forskerens rolle i et kvalitativt intervju er avgjørende både for kvaliteten på den informasjonen som kommer frem, og for de etiske avgjørelsene som blir tatt underveis i forskningen.

Jeg som forsker var klar over at mine teoretiske forkunnskaper og min erfaring fra yrket kunne komme til å påvirke forskningen min. Noe som viste seg å stemme da jeg gjennomførte pilotintervjuet nevnt i delkapittel 3.4.2. Selv om jeg hadde fokus på å ha åpne spørsmål hvor informanten kunne utrykke seg uten ytre påvirkninger, viste det seg at noen av spørsmålene var førende mot det svaret jeg forventet. Disse forkunnskapene viste seg også som influerende under analysesarbeidet, som nevnt i del 3.5.2. I denne sammenhengen nevner Postholm (2010) at selv om man i utgangspunktet prøver å være objektiv, vil kvalitativ forskning alltid være farget av forskerens subjektive meninger og personlige erfaringer. Dette synet støttes av Kleven et al. (2014) som sier at forskerens verdier og holdninger vil styre de spørsmålene man stiller, og også hvordan man senere tolker de resultatene man får.

Gjennom forskningsprosessen har forskeren også et etisk ansvar. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har utarbeidet klare retningslinje for de normene forskeren skal følge. I forkant av datainnsamlingen skal informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2) være sendt ut til og underskrevet av informantene. Postholm (2010) legger også vekt på det etiske ansvaret forskeren har underveis i datainnsamlingen. Dersom forskeren klarer å ta hensyn til prosjektets målsetninger samtidig som han eller hun tar hensyn til informantenes verdier og interesser, vil tillitsforholdet mellom partene opprettholdes, mener hun. Dette kan igjen føre til at informanten er mer åpen og ærlig med informasjonen som kommer frem. Videre nevner Postholm (2010) at i etterkant av en datainnsamling bør forskeren være oppmerksom på

informasjon som kan være privat eller til skade for informanten. Denne informasjonen bør i så fall fjernes fra forskningsteksten for å beskytte identiteten til informanten.

Det finnes også en rekke andre retningslinjer og etiske sider ved et samarbeid mellom forsker og informant som jeg ikke har omtalt. Jeg har valgt å fokusere på de aspektene som jeg føler har vært relevant for mitt forskningsarbeid.

### **3.4.2 Reliabilitet**

Frem til nå i metodekapittelet har jeg prøvd å beskrive hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen og jeg håper det kan bidra til å avgjøre om forskningen er reliabel. Som regel når man snakker om reliabilitet er det snakk om resultatenes pålitelighet. Det er flere faktorer som er med på å avgjøre om en forskning er reliabel. Postholm (2010) nevner bruken av språk, og hvordan intervjuer og informant kan ha forskjellig forståelse av ulike ord og begreper. Videre forklarer hun at sensitive tema for informanten kan føre til at informanten blir innesluttet og derfor ikke svarer etter beste evne. Kvale og Brinkmann (2009) legger også vekt på reliabiliteten ved transkripsjonen av intervjuet. De mener at enkle ting som hvor man setter komma og punktum i en setning, kan ha betydning for hva setningen uttrykker. Jeg lyttet derfor på lydopptaket to ganger. Under den første lyttingen transkriberte jeg intervjuet, mens jeg under den andre lyttingen hørte på hva som ble sagt og fulgte med på teksten og hvordan jeg hadde transkribert den. Dersom jeg fikk et annet inntrykk av det jeg hørte andre gangen i forhold til den første, noterte jeg det ned.

Ettersom alle mine tre informanter tilhørte samme skole, kan det argumenteres for at svarene jeg fikk var preget av den skolekulturen informantene var en del av. Det kan være en svakhet ved reliabiliteten til intervjuene mine. Jeg prøvde likevel å ta noen grep for å sikre reliabiliteten ved å forsikre meg om at informantene ikke visste hvem andre som skulle delta som informanter. På denne måten kunne jeg unngå at informantene snakket sammen før intervjuene, noe som fjernet muligheten for samarbeid og meningsutveksling informantene i mellom. Jeg opplevde også at en informant ”spøkte” med at dersom han/hun sa noe om et tema ville han/hun få sparken. Selv om utsagnet åpenbart var spøk fra informantens side, må det tas på alvor og jeg burde ha vært enda klarere på anonymiteten i forskningen.

### 3.4.3 Validitet

Som en start på valideringen av en forskning, mener Dalen (2004) at forskeren må gjøre rede for og være klar over sin tilknytning til det som undersøkes. I følge Postholm (2010) dreier validitet seg om metoden undersøker det den faktisk er ute etter å undersøke. Her kan man også lure på om spørsmålene som blir stilt er relevante for problemstillingen. Jeg håper at mine teoretiske forkunnskaper og erfaring fra læreryrket, har bidratt til at spørsmålene opplevdes som relevante av informantene. Leseren selv kan også avgjøre om spørsmålene er relevante ved å lese vedlegg 1.

Dalen (2004) forteller at det er informantenes ord som utgjør hoveddelen av materialet som blir analysert. Derfor mener Postholm (2010) at spørsmålet om validitet også gjelder om informantenes svar er sanne eller usanne. En måte jeg kunne ha forsikret meg om dette på, er ved å observere informantene i arbeidshverdagen. På denne måten ville jeg fått et mer fyldig datamateriale som kunne ha styrket troverdigheten i svarene. Dette ble ikke gjort på grunn av studiens omfang og den tidkrevende prosessen en slik tilnæringsmåte er.

Dalen (2004) tar også opp validitet når det kommer til tolkning av informantenes utsagn. Her understreker hun viktigheten av at det foreligger fyldige beskrivelser fra informantene. Dette har jeg forsikret meg om ved å fremheve informantenes utsagn med *skrå* skrift. Den tolkningen jeg har gjort har jeg videre satt opp i mot teori fra teorikapitlet.



## **4. Presentasjon og analyse av resultatet**

Denne oppgaven har som mål å finne ut hvordan lærere kan jobbe for å bygge gode relasjoner til elevene sine. Resultatene som i det følgende kapitlet kommer frem, har blitt samlet inn fra tre forskjellige lærere. Alle lærerne jobber på ungdomsskolen og har mer enn 10 års erfaring fra yrket.

For å få en best mulig oversikt over resultatene har kapitlet blitt delt inn i fire ulike tema som forskeren opplevde opptok informantene mest. Under hvert tema vil først informantenes utsagn bli presentert, før disse utsagnene til slutt blir drøftet i lys av presentert teori.

### **4.1 Å jobbe som lærer med ungdom**

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan informantene opplever å jobbe som lærer med ungdom. Informantenes utsagn vil deretter bli drøftet i lys av teori.

#### **4.1.1 Informantenes syn på å jobbe med ungdom**

I starten av intervjuet ble informantene spurt om å beskrive sine opplevelser rundt det å arbeide med ungdom. De var nokså samstemte i beskrivelsen av jobben da de beskrev den som givende, men også utfordrende.

##### **Informant 1**

*Det er berikende. Jeg er over 50 år og jeg føler meg ung enda. Når man jobber med ungdom og jobber som lærer så, jeg bruker å si at vi er som stand up comedian. Hvis du ikke er artig nok, trivelig nok eller spennende nok, så mister du fokuset deres og de hører ikke etter. Så du må hele tiden passe på at du må ha øynene på deg og oppmerksomheten rundt deg. Så det krever mye innsats, men det gir mye også. ”Hei min gode venn, var det en som sa da jeg kom inn døra”. Så det gir. Du gir og får. Så det er det samspillet der som er det gode.*

## Informant 2

*Du må være dedikert. Det må du være. Du må ha veldig mye empati og veldig mye forståelse for alle de luksusproblemene både ungdom og vi voksne har i dag. For det er det veldig mye av og de er høyst reell for ungdommen. Og hvordan det er å være ungdom i dag vet jeg ingenting om. Det er en helt annen verden. Jeg er født i krittverden i følge dagens ungdom. Dem har så mange andre utfordringer, når det gjelder kroppspress og vennepress. Og alt det du skal ha og det du må gjør og at det å være fokusert på læring er det som er aller nederst på prioriteringlisten. Da må du som lærer ikke bli skuffa over at de faktisk ikke er så interessert i læring hele tiden, så mye som en lærer vil at du skal være.*

## Informant 3

*Det kan være utfordrende, men stort sett gøy. Altså møte med ungdommen. Det er to forskjellige ting. Altså hvordan du har det med dem og så har du selve den undervisningen. Jeg har en jobb, en plan når jeg kommer inn i klasserommet og et mål for timen. Jeg har et opplegg, og da har vi den samhandlingen som skjer mellom meg og elevene. Mitt mål er at elevene skal sitte igjen med noe etter timen. Det er stort sett en hyggelig opplevelse.*

Når informantene ble bedt om å beskrive nærmere hva som er fint med å jobbe med ungdom var det ikke helt lett for dem å sette fingeren på det. De ga likevel uttrykk for at de trives sammen med unge mennesker og at det holder dem ”ung”. På forespørsel om å utdype hva som kan være utfordrende i arbeid med ungdom, svarte informant 1 og 3 følgende:

## Informant 1

*Det er at jeg har forberedt meg til de timene jeg skal ha og er klar for hva jeg gjorde sist og frem til i dag. Og det som da er sjarmen med jobben er at du kan forberede deg fordervet, men det skjer noe annet for vi jobber med mennesker. Så det har skjedd noe*

*på skoleveien, eller det har skjedd noe i går kveld som tar fokuset vekk fra det som egentlig skulle skje.*

### Informant 3

*Det kan skje ting underveis. Men det er veldig sjeldent at det er noe i klasserommet, det er mer ting utenfor som skjer. Plutselig så kommer det noe. For eksempel denne uken forsvinner det noen timer, fordi de skal ha info om valgfag og så er det Tine-stafett og så skal vi rydde søppel. Og da får ikke jeg gjort det jeg tenkte, og vi blir hengende etter.*

Informant 2 beskriver antall elever per lærer og kvalitetssikring av undervisningen som et utfordrende aspekt ved jobben med ungdom.

*Jo flere elever, jo mer håpløst blir det jo. For eksempel når man som mat og helse-lærer har et kjøkken som er bygd for 16 elever og man trykker inn 22 elever inn på et kjøkken for 16. Og så skal man da samtidig gi en reell karakter. Lærere har en masse kompetansemål vi skal gjennom, hvordan skal man da klare å ha den store oversikten over et rom, det blir jo ei maurtue. Da klarer man ikke å se hver enkelt og at det blir rettferdig. Kanskje er det noen som gjør noe veldig bra som man ikke får med seg og noen gjør kanskje noe dårlig, men som man ikke oppdager fordi andre glatter over. Så jeg tenker det at de karakterene man setter kanskje ikke er reelle. Man blir fratatt muligheten til å gjøre en ordentlig jobb.*

#### **4.1.2 Drøfting**

Når man tenker på lærer-elev-relasjonen så er det ofte nettopp i den rekkefølge man tenker. Altså relasjonen som startes fra lærerens side for at elevene skal føle seg trygge og trives i skolehverdagen. Informantene gir likevel uttrykk for at å jobbe med ungdommer og den relasjonen som oppstår mellom en lærer og en elev kan være givende også for læreren. Nettopp dette bør ikke undervurderes, for i jobben med mennesker skal man ikke glemme den verdien man selv opplever. Slik Spurkeland (2011) nevner, så er god mestring av relasjoner et

bra utgangspunktet for et godt liv. Dette gjelder dermed ikke bare elevene og deres relasjoner til andre mennesker, men også lærerne. I denne sammenhengen er det neppe dristig å si at en lærer som føler at han mestrer å bygge relasjoner og at disse relasjonene har en verdi for han, er fordelaktig for elevene. I følge Skaalvik (2008) vil man søke etter situasjoner som føles overkommelige i forhold til egne kunnskaper. Ut i fra et slikt syn kan man påstå at en lærer som har positive opplevelser med elevene sine, også kan ha en lavere terskel for å gjøre noe med situasjoner som i utgangspunktet virker krevende.

Etter å ha kort vært inne på gledene ved å jobbe med ungdom kom informantene raskt inn på utfordringene. Informantene tok opp aspekt ved lærerjobben som kunne ha innvirkning på de relasjonene de fikk til elevene sine. Her ble tidspress i forhold til å komme gjennom kompetansemålene og karaktersetning nevnt. Det kan tenkes at dette presset i noen tilfeller kan føre til at fokuset på å samhandle og bli kjent med elevene, blir mindre. Dersom dette er tilfellet kan det i følge Stortingsmelding nr.11 (2008-2009) virke negativt på elevene, da stortingsmeldingen understreker sammenhengen mellom lærernes forhold til elevene og deres motivasjon og innsats i skolen.

Samtidig handlet ikke alle utfordringene om ting som skjedde på skolen. De handlet også om forhold ved ungdommenes hverdag på privat plan. Informantene beskrev at situasjoner utenfor klasserommet ofte kunne prege det som skjedde inne i klasserommet. Slik som informant 2 beskrev det, så har ungdommen i dag andre arena bortsett fra skolen hvor de føler at de må prestere. Dette kan i noen tilfeller føre til at elevenes fokus på det som skjer på skolen, blir mindre. Lærernes evner til å vise forståelse og medfølelse for det elevene eventuelt må hankses med bortsett fra det rent faglige, kan være avgjørende for hvilken relasjon man får til elevene. I denne sammenhengen nevner Lillejord m.fl. (2010) at en profesjonell som klarer å se situasjoner ut i fra elevens perspektiv og klarer å identifisere elevens følelsesmessige ståsted, har en fordel i jobben som relasjonsbygger. Når man da i tillegg tar i betraktning lærernes press om å oppnå kompetansemålene, som nevnt tidligere, ser man hvordan disse to forholdene kan komme i konflikt med hverandre.

Informantenes utsagn om å jobbe med ungdom viser at det er flere forhold en lærer må ta stilling til enn kun den faglige biten. Spørsmålet da er hvordan skal man jobbe med relasjoner når hverdagen består av så mye annet? Det skal oppgaven se nærmere på i neste del.



## 4.2 Hvordan jobber man som lærer med relasjoner?

I det følgende delkapitlet vil jeg presentere informantenes utsagn om hvordan de ser på det å jobbe med relasjoner til elevene sine. Deretter vil disse utsagnene bli drøftet opp i mot presentert teori.

### 4.2.1 Informantenes utsagn om å jobbe med relasjoner

Informantene hadde gjennom åpningssekvensen av intervjuet gitt uttrykk for at jobben som lærer består av mye mer enn selve undervisningen og den typiske interaksjonen med elevene. En slik hverdag kunne også sette sine begrensninger for hvor mye tid man fikk med elevene. På spørsmål om hvilket syn informantene hadde på å bygge relasjoner og hvordan de tolket det å arbeide med en relasjon, svarte de følgende:

#### Informant 1

*Det jeg tenker er at, inntil en viss grense så må du gi av deg selv. Du må føle og du må lese mennesket, og du må prøve å motivere og hjelpe. Det er viktig at de ser at du bryr deg og at du ikke går av jobb klokken 14.00. Hvis du ser dem etter klokken 14.00 så er de fortsatt viktige mennesker i livet ditt og at du viser dem oppmerksomhet.*

Informant 1 fortsatte videre med å forklare at lærerrollen og hvordan man samarbeider med elevene har forandret seg i forhold til før i tiden:

*Altså du har en relasjon hvor vi greier å se hverandre. Når en av oss kommer inn i rommet så blir man lagt merke til. Det er en gjensidig relasjon og jeg er ikke så gammeldags at jeg venter på at eleven skal hilse først. Før i tiden var det uhøflig hvis eleven ikke sa hei. Nå sier jeg likeså godt hei hvis jeg ser at vi ser hverandre. Så relasjonen er gjensidig, greit nok at det er voksen/barn og det er lærer/elev, men det gamle autoritære systemet er borte, det er mer å gi aksept for hverandres identitet.*

Informant 2 var opptatt av at den dagligdagse samtalen kunne være en vei ”inn” hos mange elever. Og er man ”inne” hos elevene vil det også ha en positiv effekt på elevenes læring, mente informanten.

*Det er alfa og omega tenker jeg. Jeg tenker trivsel avler læring, forholdet mellom lærer og elev avler læring, så jeg tenker at det er kjempeviktig å ha et visst forhold til dem. Kunne se dem i øynene, og da kommer jeg tilbake til dette med tid, jeg skulle ønske jeg hadde så mye mer tid til å spørre hvordan det går med deg, hva har du gjort i går, hva har du tenkt på i det siste, hva har du sett på tv, hvilke spill spiller du. Sånne ting, dagligdagse ting, de gode samtale.*

Informant 2 fortalte videre at dersom noen elever kom uoppfordret og snakket med vedkommende så kunne det være et tegn på tillit.

*At de kommer bort til meg og har noe de vil fortelle eller dele. Da tenker jeg at de har en slags tillit til meg og har lyst til å snakke med meg.*

Informant 3 ga uttrykk om at for noen elever er kontakten med læreren veldig viktig, mens andre igjen ikke helt har det samme behovet. Informanten beskrev også de elevene som er kontaktsøkende som de elevene det er lettest å etablere en relasjon til. På motsatt side er det fare for at de minst kontaktsøkende elevene blir litt borte i mengden.

*For noen elever er det veldig viktig å ha en relasjon til læreren sin. Det er det at de vil at læreren skal like dem. Jeg hadde nettopp en konferansetime hvor en av elevene hadde sagt hjemme at jeg ikke likte eleven fordi eleven hadde fått 4+ på to prøver og ikke 5. De tror at karakterene sier noe om vi liker dem eller ikke, og det synes jeg er veldig vanskelig for det har ingenting å gjøre med om jeg liker dem. Og jeg har også elever som jeg ikke har så god kontakt med for noen er litt mer stille av seg. Ikke at jeg ikke vil ha kontakt med dem, men jeg får ikke tiden. Jeg er en person ikke sant, og har 30 stk å forholde meg til. Det kan være litt tricky med elever og relasjoner. Det at du har så veldig mange å forholde deg til. Og for noen er det viktig å knyte kontakt og tar kontakt hele tiden og vil bli kjent med læreren. Mens for andre er det ikke så viktig å kjenne læreren godt og ha denne kontakten. Andre igjen kommer kanskje aldri i posisjonen til å bli kjent med læreren siden de blir liggende litt i bakgrunnen.*

For å ”fange opp” elever som har en tendens til å forsvinne i mengden, mente informant 3 at man som lærer er avhengig av å ta tiden til hjelp. Og når man først blir klar over hvilke elever man har lite kontakt med, er det viktig å benytte seg av de mulighetene man får til å opprette kontakt med eleven.

*Etter hvert som ting setter seg i klassen og du får oversikt over klassen for det tar litt tid å bli kjent med dem. Det er da du merker disse ”usynlige” elevene. Etter hvert blir man obs på det, og søker mer kontakt med denne eleven. Og da er det veldig greit å ha tilsyn for da kan man gå bort til dem og ta kontakt med dem. For det er klart at noen av disse elevene kan være litt forsiktig. Slike elever er det også lett å bli bekymret for, man lurere på hvordan de har det, har de venner, hvordan har de det i friminuttene og hvem er de sammen med?*

I likhet med informant 2, mente informant 3 at når elevene tok kontakt med vedkommende handlet ikke samtalene nødvendigvis om ”dype” tema, men mer om hverdagslige ting som kunne bidra til å styrke forholdet til eleven.

*En god relasjon for meg er at elevene tør å komme til meg og spørre om ting. Det er veldig hyggelig at de forteller meg hva de har gjort i helgene, om det har skjedd noe spesielt og at de har lyst til å fortelle. At de er fulle av hva som har skjedd i livet deres. Ellers kan det handle om hverdagslige ting som at de har vunnet en handballkamp. Jeg hadde en i klassen som var veldig tydelig på at han ville ha en relasjon til meg. Han var interessert i fotball, så jeg latet som at jeg var Arsenal-fan og han var United-fan. Man finner fort ut hva som er interessene i klassen. Så denne eleven ga meg et United-viskelær for å ”plage” meg og det har jeg enda. Slike ting er tegn på når elevene knytter seg til deg.*

#### **4.2.2 Drøfting**

I følge informantene er å skape gode relasjoner til elevene sine viktig slik at elevene kan utvikle seg faglig og sosialt. Informant 1 tar utgangspunkt i seg selv og sier at man som lærer må gi av seg selv. Slik Manger m.fl. (2009) beskriver det, så oppnår elevene trygghet ved at elevene blir kjent med læreren også som person. Det kan tolkes slik at lærerens evne til å vise elevene at han også har et liv utenfor skolearenaen, kan være avgjørende for å skape en nær relasjon til dem. Dette kan høres veldig enkelt ut, men slik Linder (2012) forklarer kan også

den profesjonelle mangle motivasjon til å by på seg selv, eller rett og slett ikke ha ferdigheter til å utvikle et godt forhold til elevene sine. Her understreker Drugli (2015) at dersom læreren sliter med å etablere gode relasjoner til elevene sine, må læreren be om hjelp fra andre.

Informant 1 mener også at å se eleven som et menneske og ikke bare som en elev innenfor skolens rammer, kan være med på å hjelpe i relasjonsetableringen. Dette er et syn de andre informantene deler, der både informant 2 og 3 legger vekt på å være nysgjerrig på eleven og elevens interesser. Informant 2 betegner samtaler som handler om andre tema enn det som skjer på skolen som ”de gode” samtaler. Også informant 3 forteller at å vise interesse for elevenes interesser kan være positivt. Informanten beskriver relasjonen til en elev som svært god, etter at informanten fattet interesse for noe eleven var opptatt av. Disse utsagnene støttes av Lyngsnes og Rismark (2005) som mener at desto bedre en lærer kjenner elevgruppen sin, desto større vil sjansene være for å få en god relasjon til dem. Jeg tolker det også slik at dersom læreren og eleven gjennom dialog blir kjent med hverandre på et litt dypere plan enn kun som lærer og elev, kan dette være positivt for relasjonen. Det er nettopp dette Spurkeland (2005) understreker, da han sier at dialogen er et virkemiddel hvor både læreren og eleven kan uttrykke sine egne meninger og samtidig vise interesse for den andres meninger. Det er heller ikke utenkelig at samtaler hvor man blir kjent med hverandre og snakker om fotball, dans, turn og andre interesser en elev måtte ha, senere i relasjonen kan føre til at eleven åpner seg opp til læreren om mer alvorlige tema. Informant 2 forteller at ved at elevene kommer bort til vedkommende og forteller om hverdagen sin, viser at de har tillit til informanten. Og slik Spurkeland (2005) beskriver det, så er evnen til å bygge tillit bærebjelken i all relasjonsbygging. Nettopp derfor kan en slik enkel og i utgangspunktet ubetydelig samtale, være viktig.

En utfordring i forhold til å ha disse samtaler med elevene, er tiden en lærer har til rådighet i løpet av dagen, mener informant 2 og 3. I forrige delkapittel nevnte informant 2 at antallet elever kunne påvirke hvor godt man ble kjent med dem. Dette er noe også informant 3 beskriver som krevende med læreryrket. I denne sammenhengen beskriver informanten at man må ta de mulighetene man får. Da kan for eksempel friminuttene være en god mulighet til opprette kontakt.

Man skal likevel ikke ta for gitt at alle elever vil eller har et behov for en nær relasjon til læreren sin. Dette er også noe informant 3 uttrykker. Her forklarer Drugli (2015) at eleven selv er en deltakende part når relasjonen mellom lærer og elev skal etableres. Informant 1

beskriver det fint når vedkommende sier at man må akseptere elevenes identitet. Det tolker jeg som at selv om læreren har lyst til å ha en nær relasjon til en elev, må læreren ta hensyn til elevens behov. Drugli (2015) påpeker at elevens individualitet er en viktig faktor for hvordan en relasjon utvikler seg.

Gjennom dette delkapitlet har oppgaven sett på hvordan informantene mener at en lærer kan etablere relasjoner til elevene sine. Noe som synes å gå igjen er at læreren må gi av seg selv mer enn som bare lærer. Dette bringer likevel opp et annet spørsmål. Vil en relasjonsbygging der man nesten blir ”kompis” med elevene gå ut over læreren som autoritetsperson? Dette vil jeg se nærmere på i det følgende delkapitlet.

### **4.3 Å sette grenser**

I dette delkapitlet vil jeg se på hva informantene mener et godt klasselederskap er, og hvordan de mener man utøver autoritet over enkeltelever og klassen som helhet. Utsagnene vil deretter bli drøftet opp i mot presentert teori.

#### **4.3.1 Informantenes utsagn om å sette grenser**

Selv om informantene fortalte at man som lærer må gi av seg selv og godta eleven som selvstendig individ, ga de også uttrykk om at det er de som må bestemme i klasserommet. Læreren må være autoriteten hvis dynamikken i klassen skal fungere mente informantene.

Informant 1 satte klare rammer fra starten av. Vedkommende mente at dette førte til forutsigbarhet og trygghet. Samtidig forhindret det at elever tok kontroll over klasserommet.

*Det trygge for en elev er forutsigbarhet, rammer. Jeg bruker å si til dem i starten at de er på besøk hos meg. Det er min skole og mitt klasserom og de er på besøk, derfor er det mine regler som gjelder. Og da er det greit, jeg er ganske firkantig der. Men da er rammene rundt satt og man unngår unødvendig tull. Dette bidrar til å skape en trygghet. Da er det heller ingen elever som tar over kontrollen i klasserommet. Det er ingen lokale herskere, det er bare en diktator. Så får jeg heller passe på at jeg gjør det med god hånd.*

Informanten beskrev videre at jobben med å være den som setter grenser kan være kjip, men at den er til det beste for elevene.

*Jeg kan være en voksen og en oppdrager. Og noe av det verste med å være oppdrager er å sette grenser, men samtidig skaper man en grensetrygghet for elevene. Det går igjen i hele samfunnet og skolen er en del av samfunnet. Det starter med en trygg voksen som skaper trygge rammer. I disse rammene er det alltid tid til moro, men når man skal jobbe skal man jobbe.*

På spørsmål om denne grensesettingen kan bidra til at man kommer på kant med noen elever, eller at noen elever føler at grensene ikke er like for alle, svarer informanten at man må være profesjonell og behandle alle likt.

*Når man er på jobb så må man være så profesjonell at ingen merker det. De som gjør jobben sin og gjør den godt, de får klapp på skulderen. De som ikke gjør det, får høre hvordan de kan gjøre den bedre. Men man kan aldri si du er fantastisk, du er min yndlingselev. I 25 år har jeg aldri sagt det.*

Men dersom man først havner litt på kant med en elev, mener informanten at man må ta tak i det. Og da er elevsamtalene en fin mulighet.

*Vi har jo elevsamtaler, og da må man prøve å si hvordan ting er, hvor man går videre herfra. Det går ut på den jobben vi skal gjøre i lag. Etablere forventninger til hverandre. Hva forventer jeg av deg, hva forventer du av meg. Hva skal vi gjøre for å løse det, for vi har begge et mål. Noen ganger har eleven et mål om å bare bli ferdig med 10. klasse og kanskje slippe å gjøre noe etterpå. Men det har blitt mer sjeldent i våre dager. Dersom eleven sier at jeg skal på NESO eller på TIP så jeg trenger ikke dette, da må læreren heller forklare hvorfor de trenger det*

Informant 2 forteller også om regler og rutiner som en del av skolehverdagen. Videre forteller informanten at måten man formidler disse reglene og rutinene kan være avgjørende for hvordan man klarer å samarbeide med klassen.

*Vi har en del lover og regler som er ganske hårete for mange, men da er det hvordan man håndhever disse. For det er ikke alle reglene som er like morsomme. Det er ikke morsomt å levere inn mobilen, det er ikke gøy å kle av seg skoene. Okei, men hvordan*

*presenterer jeg reglene for dem og hvordan håndhever jeg dem? Da tenker jeg at roping og skriking og kjefting, det fungerer ikke, det har dem hjemme. Så da er det måten man gjør det på. Vise forståelse for at, jeg forstår at du kanskje ikke er enig i dette, men nå er det sånn her vi forholder oss til det.*

Informant 2 opplever at hvis man er ærlig og rettferdig med elevene så har man et godt utgangspunkt.

*Jeg er nok enkel å forholde meg til på det viset at de vet hvor de har meg. Jeg snakker direkte. Det er rutiner, og alt er forutsigbart. De vet hva de får. Det er ikke noen overraskelser. Jeg er veldig opptatt av at jeg skal være rettferdig og at ingen føler at de har fordeler eller ulemper. Lykkes jeg med det har jeg kommet langt.*

På spørsmål om hva man som lærer kan gjøre dersom det først blir uro i klassen eller noen elever ikke oppfører seg over tid, svarer informanten at foreldrene kan være en samarbeidspartner. Dette fordrer likevel at foreldrene er samarbeidsvillige.

*Foreldrene kan hjelpe hvis de har forståelse for problemet, men så du de foreldrene som ikke forstår hva du snakker om. "Nei det går ikke an, det er ikke min sønn eller datter, de gjør ikke sånn". Da får du ikke hjelp av foreldrene. Men hvis de opplever noe lignende hjemme, da kan de være til hjelp. Jeg har opplevd at en kollega har hatt en lignende samtale nylig og når jeg da kom opp i klasserommet så høstet jeg da av arbeidet han hadde gjort med foreldrene. Men den samtalen eller det var mange samtaler over tid, gjorde at situasjonen bedret seg.*

Informant 3 fokuserer på at i tillegg til å ha krav til elevene slik de andre informantene nevner, så er det viktig at man som lærer viser faglig dyktighet. Dette mener informanten gir autoritet.

*Du må ha troverdighet om at du kan noe og vet hva du holder på med. De skal jo akseptere deg som en autoritet. Det tenker jeg må komme først, man kan ikke komme inn og skal være dritkul. Ingen lekser og ingen krav. For noen er kanskje opptatt av å være kul og være godt likt og at det er viktig. Jeg er ikke så opptatt av det, men det er selvfølgelig hyggelig å ha en god tone i klassen og det er mye bedre for både meg og*

*elevene. Samtidig får du ikke gjort noe hvis det er kaos i klassen, så du må finne en balanse.*

Informanten forteller også at dersom noen ikke oppfører seg, må man si klart i fra.

*Hvis jeg har en dårlig relasjon med en av mine elever og de oppfører seg dårlig, da mener jeg at de er trollete med de andre i klassen, sier dumme ting og er vanskelige. Da tar jeg dem inn og spør hva som er skjær og forteller dem hvor skapet skal stå.*

Slik som informant 2 fortalte, nevner også informanten 3 at foreldrene kan være en god samarbeidspartner.

*Og jeg er ganske rask med å ta kontakt med hjemmet og samarbeide med dem. Og da er det viktig at foreldrene forstår. De må vertfall få inntrykket av at jeg liker ungen deres og da må jeg også prøve å finne positive ting ved dem. Jeg har hatt en spesielt, og der har jeg og moren klart å etablere en kontakt.*

#### **4.3.2 Drøfting**

Som lærer har man ansvaret for en elevgruppe, og da er det i følge informantene viktig at læreren er den som leder klassen. Informantene beskriver det som nødvendig med felles rammer og regler for at en klasse skal fungere optimalt. Her mener Drugli (2012) at måten man leder klassen på vil være avgjørende for hvordan kvaliteten mellom læreren og elevene blir. Lillejord m.fl. (2010) legger også til at jobben som klasseleder innebærer at læreren og elevene i felleskap blir enige om forventninger, arbeidsinnsats og kjøreregler for klassen. Dersom læreren og elevene i felleskap etablerer kjøreregler for klassen, vil i følge Federici og Skaalvik (2013) sjansen for at elevene føler tilhørighet til skolen øke. At man føler en tilhørighet til skolen kan igjen føre til at elevene blir mer interesserte og motiverte i skolehverdagen. At elevene er med på å bestemme disse reglene vil også gi elevene en viss følelse av selvbestemmelse. I følge Deci og Ryan (2008) har man et behov for å føle seg som skaperen av egen atferd. Moen (2013) nevner også at selv om handlingene våre kan være påvirket av ytre kilder vil man føle at atferden man utøver er et uttrykk for en selv dersom man føler seg selvbestemmende. Det tolker jeg som at selv om læreren i utgangspunktet vet hvilke regler og rutiner han vil ha i klasserommet, vil den beste fremgangsmånen til disse reglene være at elevene selv føler de har laget dem.



Det kan samtidig tenkes til at dersom læreren i etterkant misslykkes med å håndheve disse kjørereglene, kan elevene miste tiltro til læreren som den lederen og voksenpersonen han skal være. I denne sammenhengen beskrev både informant 1 og 2 at reglene ofte kan være kjipe å følge opp, men at det er viktig å huske på at disse reglene eksisterer til elevenes beste. De er til for at elevene skal ha en grensetrygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen. Manger m.fl. (2009) mener at en forutsigbar lærer hvor elevene vet hvordan læreren kommer til å reagere i ulike situasjoner, er til det beste for elevene.

For at elevene skal oppfatte læreren som en autoritet er det ikke nok å håndheve regler. Informant 3 mente at man også måtte være troverdig som lærer, altså være faglig dyktig. Dette utsagnet støttes av Manger m.fl. (2009) som mener at god klasseledelse henger sammen med god undervisning. Jeg tolker det som at lærere som kan fagene sine godt og etablerer en faglig troverdighet hos elevene sine, også har en fordel som klasseleder. Dette kan igjen føre til at elevene lærer mer. I følge Ogden (2001) lærer elever bedre av og hører mer på lærere som de respekterer og stoler på.

Selv om en lærer er flink til å håndheve regler og er faglig dyktig, kan likevel noen elever utøve utfordrende oppførsel. Dersom dette er tilfellet mener informant 1 at elevsamtalene er en fin arena å ordne opp i ting. I denne sammenhengen understreker Manger m.fl. (2009) at elevene bevisst utøver hensiktsmessig og uhensiktsmessig atferd. Hvis dette er tilfellet kan man tenke seg til at det å ha en dialog med eleven er strategisk lurt. I denne dialogen vil man kunne bevisstgjøre han/henne og klargjøre hva som er god oppførsel i klasserommet. Dette kan igjen være positivt for klassemiljøet. Her nevner Linder (2012) at for at fellesskapets interesser skal bli ivaretatt, kreves det sosialisering og oppdragelse. Videre mener hun at man gjennom veiledning oppnår selvstendige elever i et fellesskap.

Informant 2 og 3, dro på sin side frem foreldrene som en samarbeidspartner dersom elever viste uønsket atferd. I følge informantene kunne foreldrene være en god samarbeidspartner, men kun dersom de forstod situasjonen. Det krever derimot at man som lærer gir uttrykk for at man liker barnet deres selv om de av og til kan være krevende. På den måten kan man unngå at foreldrene føler seg angrepet. Her sier Drugli (2012) at regelmessig og positiv kontakt med foreldre kan bidra til et lavere konfliktnivå i lærer-elev-relasjonen. Det tolker jeg som at lærere også burde ta kontakt med foreldrene når elevene gjør noe positivt. Slik at foreldrene ikke får følelsen av at læreren kun tar kontakt når det er noe negativt angående barnet deres. Dersom foreldrene får en positiv oppfatning av læreren kan det tenkes til at

læreren blir positivt omtalt i hjemmet, noe som kan bidra til at eleven også får en positiv oppfatning av læreren.

Utfordringene og mulighetene ved skole-hjem-samarbeidet skal oppgaven se enda nærmere på i det følgende delkapitlet.

## **4.4 Å samarbeide med foreldrene**

I dette delkapitlet vil jeg se på hvordan informantene ser på det å samarbeide med foreldrene og hvilken betydning samarbeidet har for elevene. Informantenes utsagn vil til slutt bli drøftet opp i mot teori fra teorikapitlet.

### **4.4.1 Informantenes utsagn om samarbeidet med foreldre**

Da intervjuet kom inn på temaet om skole-hjem-samarbeid, ble informantene spurt om hvordan de opplever at foreldrene påvirker relasjonen mellom dem og elevene.

Informant 1 fortalte at heldigvis får man sjansen til å bli kjent med elevene før man blir kjent med foreldrene. Likevel var informanten klar på viktigheten av at foreldrene snakker positivt om skolen.

*Jeg er så heldig at jeg har kontakt med elevene lenge før jeg får kontakt med foreldrene. Så jeg har inntrykk av eleven og har et samarbeid med han, men det er uten tvil veldig viktig at hjemmet framsnakker og ikke baksnakker skolen. Og så viser jo forskning også at et positivt støttende hjem gjør at eleven yter og får bedre resultater. Så det er kjempeviktig og det pleier jeg å si fra om på foreldremøtene. At framsnakker dere skolen hjemme så høyner dere vår status og dermed øker også interessen for å gjøre det bra her.*

Informanten beskrev videre at foreldrene hadde mye å si for den relasjonen vedkommende fikk til elevene. Informanten følte også at gjennom interaksjon med elever kunne man se hvordan foreldresamtalen kom til å bli.

*Jeg, hver gang jeg får en ny klasse så kan foreldrene være fremmede. Jeg kan ha eleven en stund og vite at denne foreldresamtalen som kommer, kommer til å bli sånn og sånn. For foreldrene er de som oppdrar ungene i utgangspunktet og gir dem meninger, holdninger, arbeidsmoral og det meste. Jeg kan se på en elev hvordan foreldresamtalen blir og hvordan foreldrene er. Som regel er det en innertier på et positivt hjem og negativt hjem. Ungene blir formet av hjemmet og det er urokkelig.*

Informant 2 opplevde foreldrene som den største utfordringen med helt andre krav enn de kravene vedkommende mente man skulle ha til en lærer.

*Foreldrene er kanskje den største utfordringen. For de har helt andre krav til hva vi skal utrette som yrkesgruppe. Og jeg stiller spørsmål ved hva skal foreldrene gjøre? Er de helt fritatt for alt?*

Informant2 fortalte i likhet med informant 1 at man først og fremst blir kjent med elevene. Hvis samarbeidet med eleven går fint vil også samarbeidet med foreldrene gå bra, mente informanten.

*Jeg tror at jeg først etablerer et godt forhold til eleven, da får jeg automatisk goodwill hos foreldrene. Og da trenger ikke jeg å jobbe med det. Man får goodwill hos foreldrene via den eleven jeg har fått et godt forhold til. Jeg jobber, er det ikke naturlig å jobbe den veien? Jeg jobber vertfall den veien. Jeg satser ikke på foreldrene, jeg satser på ungene. Så kommer foreldrene i andre rekke.*

Informanten var likevel inne på viktigheten av at skolen og lærerne blir positivt omtalt i hjemmet. Informanten mente at foreldrenes meninger ofte ble videreført til barna.

*Altså jeg skjønner det sånn av det jeg observerer fra sidelinjen at det ikke er noe filter på hjemmebane. At kanskje vi ikke skal prate om dette. Så er det en lærer som foreldrene ikke er fornøyd med så prates det om det i hjemmet så ungene hører det. Hvis ungene ikke har hatt et negativt forhold til læreren så får de det. For eksempel, eleven sier "nå skal vi begynne med nynorsk" foreldrenes reaksjon er "stakkars deg, jeg husker når jeg gikk på skolen og hadde nynorsk". Ikke sant, de bygger ikke opp. Men som sagt jeg vet ikke hvordan det er i alle hjem, men jeg tenker det at det er ikke*

*alt som er for ungdomsørene. Men jeg tror det er veldig vanskelig som voksen å passe på dette.*

Informant 3 forklarer om viktigheten av at foreldrene har en opplevelse om at læreren liker barnet deres. Da vil det også være lettere å støtte læreren under konfliktfylte situasjoner, mente informanten.

*Jeg synes at det viktigste du som lærer kan gjøre er at du liker ungen deres. De må vertfall tro det, det må være deres opplevelse. Da kommer du langt med de fleste foreldre. Jeg tror at hvis foreldrene har en ide om at jeg vil det beste for ungene så tror jeg det er bra. Da er det slik at jeg har støtte hjemme og det vet eleven. Hvis det er omvendt og de føler du bare er ute etter ungen din og du opplever de ikke liker ungen din, er du så klart lojal mot barnet ditt. Du er ikke lojal mot læreren. Jeg vet vertfall hvordan jeg ikke skal oppføre meg og ikke skal gå frem. Målet er at ungen skal ha en god holdning til skolen.*

Videre forteller informanten at samarbeidet med foreldre kan være utfordrende, vertfall om foreldrene føler læreren stadig ringer for å si noe negativt om barnet deres.

*Jeg har spesielt to foreldrepar i klassen der de ene er kjempeenkle å forholde seg til, mens de andre har hatt mye problemer og er lei av å hele tiden få telefonsamtaler hjem, så der må man være litt mer forsiktig. Og jeg forstår dem godt. Jeg tror ikke måten å møte foreldre på er å fortelle dem, ”det er bare å oppdra dem”, for jeg tror alle i utgangspunktet gjør sitt beste.*

#### **4.4.2 Drøfting**

Når temaet om samarbeid med foreldre ble tatt opp, fokuserte informantene først og fremst på hva de kunne gjøre i relasjonsetableringen til eleven. Alle informantene ga uttrykk for at dersom de fikk en god relasjon til eleven først, så ville også samarbeidet med foreldrene senere i løpet bli enklere. Jeg tolker det som at den jobben læreren gjør i etableringsfasen av en relasjon som viktig for hvordan læreren blir presentert hjemme hos elevene. Det vil si at læreren kan dra nytte av å være interessert i elevene og bli kjent med dem. Dette vil i følge Ogden (2001) legge et godt grunnlag for samhandling. Da er det ikke vanskelig å forestille

seg at dersom samhandlingen mellom læreren og eleven er god, vil også eleven omtale læreren på en positiv måte på hjemmebane. Noe som videre kan bidra til at foreldrene får en positiv oppfatning av læreren.

Selv om informantene først og fremst fokuserte på å etablere en god relasjon til elevene, fortalte de også at relasjonen til foreldrene var viktig. Informant 1 sier blant annet ”*Og så viser jo forskning også at et positivt støttende hjem gjør at eleven yter og får bedre resultater.*” Informanten refererte ikke til noen spesifikk forskning, men dette synet støttes av Gonzalez-DeHass m.fl (2005), som sier at foreldre som involverer seg i barnas skolearbeid bidrar med en positiv effekt på barnas motivasjon og prestasjon på skolen. Det kan likevel tenkes til at ikke alle foreldre er like innstilte eller kapable til å involvere seg i barnas skolegang. I denne sammenhengen forteller Postholm m.fl. (2012) om mangfoldigheten til foreldregruppen og hvordan deres erfaringer fra skolen kan påvirke hvordan de møter skolen på som foreldre. Derfor tenker jeg at dersom læreren har kunnskap om foreldregruppen, kan man være i forkant og legge til rette for de elevene som ikke har de beste forutsetningene hjemme. Med å legge til rette, menes leksehjelp, assistent ved behov og tettere samarbeid med foreldrene. Epstein (2010) sier at hvordan læreren lykkes med å involvere foreldrene, kan bestemme hvor godt elevene presterer. Å bevisstgjøre foreldrene på dette gjennom for eksempel foreldremøter, kan altså være til fordel.

Kesner (2000) mener at sett bort fra barnas foreldre, er det antageligvis ingen annen voksenperson som er like signifikant i et barns liv som det læreren er. Dette er noe informant 2 merker. Vedkommende mente at vel mye av ansvaret rundt elevene legges på lærerens skuldre, og stilte seg derfor undrende til foreldrenes rolle. I en skolehverdag hvor lærerne tilsynelatende har ansvaret for både oppdragelsen av barna og kunnskapsformidling, kan man forstå informantens undring. Et godt samarbeid med foreldrene hvor man kommer frem til en felles forståelse av hva som forventes av begge parter, vil derfor være gunstig. Her sier Lillejord m.fl. (2010) at felles mål vil gi gode forutsetninger for et godt samarbeid.

Til slutt nevnte også informantene viktigheten av å gi uttrykk for at man liker elevene. Som forklart i drøftingsdel 4.3.2, kan foreldre være en god samarbeidspartner dersom man har dem på ”sin side”. For å få dem på ”sin side” forklarte informant 3 at det er viktig å fortelle om de positive sidene ved eleven før man kommer inn på det som kan bli bedre. Dette utsagnet støttes av Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) som sier at å fortelle elevens positive sider først, gir et sterkt utgangspunkt før man kommer inn på utviklingsområdene. Det kan tenkes til at

foreldresamtaler kan være en stressende affære for foreldre. Spesielt hvis de forventer å høre mye negativt om barnet sitt, eller har dårlige erfaringer fra tidligere samtaler. Selv om meningen med slike samtaler er å gi informasjon om elevene til foreldrene, kan det være hensiktsmessig å høre om foreldrene har noe å si. Jeg tror at dersom læreren gir rom for at foreldre kan dele sine opplevelser rundt barnet, vil foreldrene sitte igjen med en bedre følelse etter samtalen. I denne sammenhengen sier Postholm m.fl. (2012) at ved å høre på foreldres meninger vil man fremme gjensidig respekt og tillit. Jeg tror også at ved å høre på hva foreldrene har å si, kan man få en bedre forståelse av eleven.

## 5 Avslutning

I dette kapitlet vil jeg komme med min konklusjon av studien.

### 5.1 Konklusjon

Temaet for denne oppgaven har vært relasjonen lærer-elev, der problemstillingen var som følger: *Hvordan kan en lærer jobbe for å bygge gode relasjoner til elevene sine?* For å få svar på problemstillingen valgte jeg å bruke kvalitativ metode som fremgangsmåte, der intervju ble redskapet. Ettersom jeg brukte kvalitativ metode og så få som tre deltakere, kan ikke resultatene generaliseres. Det var heller ikke meningen med forskningen. Jeg håper derimot at oppgaven kan gi lærere som strever med å bygge gode relasjoner til elevene sine, noen råd om hvordan man kan gå frem.

Jeg valgte å dele opp informantenes svar i fire ulike tema som gir en beskrivelse av hvordan man kan få en god relasjon til elevene sine. De fire temaene er som følger: *1. Å jobbe som lærer med ungdom, 2. Hvordan jobber man som lærer med relasjoner?, 3. Å sette grenser og 4. Å samarbeide med foreldrene.*

I det første temaet om å jobbe som lærer med ungdom, konkluderer jeg med at man må være klar over alle de utfordringene elevene står ovenfor i dag. Videre vil jeg understreke at å være klar over utfordringene i seg selv ikke er nok. Det er også viktig at læreren klarer å sette seg i elevens ståsted og prøver å forstå livssituasjonen til eleven det gjelder. Hvis man som lærer klarer å vise eleven omsorg og at han eller hun blir forstått, tror jeg også eleven vil få et bedre forhold til læreren. Gjøsund og Huseby (2007) sier at ved å bli kjent med elevenes individuelle behov vil man kunne gi tilpasset vurdering og opplæring. Noe som også er et mål for lærere.

Hvordan man jobber med relasjoner er det ingen fasitsvar på, og i utgangspunktet mener jeg at man må behandle hver enkelt elev individuelt. Når det er sagt finnes det likevel enkelte egenskaper som lettere inviterer til gode relasjoner. Den ene egenskapen er å være åpen for kontakt. Drugli (2015) understreker at læreren må forstå at det er hans oppgave å tilføre relasjonen åpenhet når dette mangler. Den andre egenskapen er at man klarer å se eleven som et menneske og individ utenfor skolens vegger. Elevene har andre interesser bortsett fra

skolen og at man som lærer interesserer seg og gir anerkjennelse for disse interessene, mener jeg vil være med å bygge en god relasjon. Dette synet deles av Ogden (2001).

En del av den jobben som en lærer må gjøre i relasjonsbyggingen, er å sette grenser og være en leder. Slik jeg forstår informantenes opplevelser bidrar rammer og regler til at elever blir trygge på læreren. Derfor vil jeg konkludere med at det er helt avgjørende for at læreren klarer å være den autoriteten som er meningen at han skal være. Ved å sette klare regler for hva som er akseptabel oppførsel og ved å følge opp disse reglene, vil elevene ha en forutsigbar lærer som de kan stole på. Dette understøttes av Spurkeland (2011) som mener at ærlighet, åpenhet og forutsigbarhet bygger tillit.

Det siste temaet konkluderer jeg med at å samarbeide med foreldrene kan være krevende, men helt nødvendig for at man i det lange løp skal ha en god relasjon til elevene. Informantenes opplevelser sier at foreldre påvirker i stor grad hvilke tanker barna deres har om skolen. Deres interesse og engasjement for hva som skjer på skolen har også mye å si for hvordan barnet deres presterer. Noe også Epstein (2010) vektlegger. Derfor mener jeg at det vil være til fordel for elevene og relasjonen lærer-elev, at lærere etablerer en god kontakt med foreldregruppen.

Til slutt vil jeg nevne at etter å ha vært gjennom teori, hørt informantenes utsagn og drøftet utsagnene, sitter jeg igjen med spesielt et inntrykk. Læreren har fått mye av ansvaret for at relasjonen til elevene skal bli bra. Dette er et ansvar som kan føles ensidig av lærerne, men likevel et ansvar som lærerne må ta, i følge Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006).



## Referanser

- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. Hentet fra:  
<http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/baumeister%20and%20leary.pdf>
- Birkemo, A. (1999). *Opplæringskvalitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T.R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4. utgave) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: University of Rochester Press
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 43(3), 182-185. Hentet fra:  
<http://psycnet.apa.org/journals/cap/49/3/182.pdf>
- Drugli, M.B. (2012). Skole-hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker. *Bedre skole*, (4), 32-37. Hentet fra:  
[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_4\\_2012/5504-BS-4-12-web\\_Drugli.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2012/5504-BS-4-12-web_Drugli.pdf)
- Drugli, M.B. (2015). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Drugli, M.B., & Onsjøen, R. (2012). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Latvia: Livonia Print
- Epstein, J.L. (2010). School/Family/Community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. Hentet fra:  
<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=b84676c7-e2c3-45d1-9b0e-e3971fe916f6%40sessionmgr4007&vid=1&hid=4111>
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, (1), 58-63. Hentet fra:  
[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_1\\_2013/BS\\_1-13\\_web\\_Federici\\_Skaalvik.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf)

- Fogtmann, C. (2014). *Forståelsens psykologi – mentalisering i teori og praksis*. Fredriksberg: Narayana Press
- Fuglestad, O.L. (1992). *Samspel og motspel i klasseromet: Skulen som organisasjon og relasjonen lærar-elev*. (Doktorgradsavhandling), Samfunnsvitenskapleg fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Gjørund, P., & Huseby, R. (2007). *I fokus: Observasjonsarbeid i skolen*. (2. utgave) Notodden: N.W Damm & Søn
- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P., & Doan Holbein, M.F. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. Hentet fra: [http://download.springer.com/static/pdf/263/art%253A10.1007%252Fs10648-005-3949-7.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2Fs10648-005-3949-7&token2=exp=1490704338~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F263%2Fart%25253A10.1007%25252Fs10648-005-3949-7.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1007%252Fs10648-005-3949-7\\*~hmac=94059868dbe4fe82fc16c62f5b35f4c73a68198e8fc4e8e97ba26503f22fdee1](http://download.springer.com/static/pdf/263/art%253A10.1007%252Fs10648-005-3949-7.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2Fs10648-005-3949-7&token2=exp=1490704338~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F263%2Fart%25253A10.1007%25252Fs10648-005-3949-7.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1007%252Fs10648-005-3949-7*~hmac=94059868dbe4fe82fc16c62f5b35f4c73a68198e8fc4e8e97ba26503f22fdee1)
- Helle, L. (2011). *5.-10. trinn: Pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, B. (2007). *Social arv, pedagogik og læring i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kesner, J.E. (2000). Teacher Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships. *Journal of School Psychology* 38(2), 133-149. Hentet fra: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440599000436>
- Kleven, T. A., Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utgave) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng: Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub AS
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskap\\_sloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2 – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2005). *Didaktisk arbeid*. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Miles, S.B. & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy development in a sample of low-income elementary school children. *Child development*, 77, 103-117. Hentet fra:  
<https://www.jstor.org/stable/pdf/3696693.pdf>
- Moen, F. & Skaalvik, E. (2008). The Triggering Effect of Business Coaching on Performance Psychology. *The International Journal of Coaching in Organizations*, 6(4), 94-116. Hentet fra:  
<http://researchportal.coachfederation.org/MediaStream/PartialView?documentId=2961>
- Moen, F. (2013). *Prestasjonsutvikling: Coaching og ledelse*. Oslo: Akademika forlag
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik, R. (red) (2012). *Lærere: I skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og manifold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2. utgave) Bergen: Fagbokforlaget.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Spurkeland, J. (2011). *Prestasjonshjelp – hvordan gjøre andre gode?* Oslo: Universitetsforlaget AS
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Wennberg, B. (2015). *EQ: Emosjonell intelligens i livet og på jobben*. Oslo: Cappelen Damm

Westergård, E. & Galloway, D. (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home-school contacts: a study in two schools in Norway. *Pastoral Care in Education* 28(2): 97-107. Hentet fra:  
<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=54cb46b7-1cd3-45e4-af1a-c3213e5386e4%40sessionmgr103&vid=1&hid=127>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

#### Åpningsspørsmål:

- Hvordan vil du beskrive en typisk dag på jobben?
- Hvis du skulle beskrive for noen hvordan det er å arbeide med ungdom, hva ville du sagt?
- Hvordan tolker du det å arbeide med relasjoner?
- Hva mener du kjennetegner en god relasjon mellom lærere og elever?

#### Arbeidet med relasjoner:

- Hvordan mener du at en lærer kan stimulere til en trygg og åpen relasjon til elevene sine?
- 
- Hvordan jobber du med å bygge relasjoner med elevene dine?
- (Vi er ulike som personer) Hvordan vil du beskrive deg selv i interaksjonen med elevene dine?
  - Både som en gruppe og individuelt.
- Opplever du at du etablerer bedre relasjoner med noen elever enn andre?
  - Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Dersom du føler at du har en ekstra god relasjon til noen elever, kan du beskrive denne relasjonen?
  - Hva gjør denne relasjonen god?
  - Hvordan oppfører eleven seg i ditt nærvær? (Kan du beskrive hvordan eleven oppfører seg)
- Dersom du føler at du har svak eller utfordrende relasjon med noen elever, kan du beskrive denne relasjonen?
  - Hva gjør denne relasjonen vanskelig?
  - Hvordan oppfører eleven seg i ditt nærvær?
- Dersom du opplever at relasjonen til en av elevene dine er mangelfull, hva gjør du eller hva kan man gjøre for å utvikle denne relasjonen? (Har du noen tips)
- Hva mener du er med på å bestemme hvordan elever etablerer relasjoner med andre?
- Hvilken betydning mener du at relasjonen mellom lærer og elev har for eleven?

- Hvordan opplever du at din egen dagsform påvirker interaksjonen til elevene?
- Kan du beskrive hvordan relasjonene til elevene dine påvirker deg? Hvilken påvirkning har de på jobben du gjør?
  - Gode relasjoner
  - Dårlige relasjoner

### **Samarbeid med andre aktører:**

- Hvordan opplever du at foresatte påvirker elevens relasjon til skolen og til deg som lærer?
- Hvilken betydning har kontakten og relasjonen du oppretter med foresatte for relasjonen du får med elevene?

### **Til slutt:**

- Hvis du skulle valgt tre nøkkelord eller fokuspunkt som er grunnmuren for en god relasjon, hvilke ord ville det vært?
- Er det noe du vil ta opp som vi ikke har fått snakket om?

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

Mitt navn er Ivan Jokic og jeg er masterstudent ved den pedagogiske retningen utdanning og oppvekst, ved NTNU i Trondheim. Denne våren skriver jeg en masteroppgave som skal omhandle relasjonen mellom lærer og elev.

Målet med oppgaven er å undersøke hvordan pedagoger kan bidra til at elever opplever en trygg og åpen relasjon til lærerne sine. Jeg håper videre på å få en bedre forståelse av hvilke faktorer som spiller en rolle for en god relasjon mellom lærer og elev, hvilke utfordringer en lærer møter på i jobben som relasjonsbygger. Sist, men ikke minst ønsker jeg å finne ut mer om hvorfor det er viktig med en god relasjon mellom lærer og elev.

Det finnes ingen fasitsvar på dette temaet og jeg søker heller ikke det. Det som er interessant for meg, er å få informasjon fra de som jobber med dette hver dag. Derfor vil spørsmålene i intervjuet i hovedsak dreie seg om dine opplevelser i arbeidet med dette temaet.

Intervjuet vil ta omtrent en (1)time og vi blir sammen enige om tid og sted. Under intervjuet vil jeg gjøre lydopptak og samtidig ta egne notater. Dette er for å sikre at jeg får med meg alt som blir sagt i intervjuet. Lydopptaket og eventuelle andre personopplysninger vil bli slettet etter at masteroppgaven er levert i juni.

Jeg som forsker har taushetsplikt. Dette betyr at alt som kommer frem i løpet av intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Alle deltagere vil bli anonymisert. Det vil si at ingen deltakere vil kunne kjennes igjen i publikasjonen. Studien er selvsagt frivillig å delta på og selv om du takker ja til å bli med på intervjuet kan du når som helst trekke deg og all informasjon vil bli slettet umiddelbart. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Veileder og biveileder for min masteroppgave er Einar Sundsdal og Lena Buseth ved Pedagogisk Institutt, NTNU.

Hvis du vil ha mer informasjon om oppgaven eller lurer på noe annet, kan jeg nåes på tlf: 41205429 eller e-post: [ivanjokic08@gmail.com](mailto:ivanjokic08@gmail.com)

Med vennlig hilsen

Ivan Jokic

## Samtykkeerklæring

Jeg har lest informasjonsskrivet og er slik kjent med hva det innebærer å være deltaker i undersøkelsen.

Jeg samtykker til å delta i intervju som en del av prosjektet.

Signatur:.....

Telefon:.....

E-post:.....



## Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste



Einar Sundsdal  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vkr dato: 04.04.2017

Vkr ref: 53001 / 3 / AGH

Derss dato:

Derss ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.02.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

53001	Lærer - elev relasjon
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved Institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Einar Sundsdal
Student	Ivan Jokic

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 meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.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, 15.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjert ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.