

LUP

Kristine Nymo Sundby

Masteroppgave  
Elev–lærer-relasjoner på mellomtrinnet og  
ungdomsskolen

Pupil–teacher-relationships in primary and middle school

Master i tilpasset opplæring

2020



## Forord

Denne masteravhandlingen markerer ikke bare slutten på mine seks år på Hamar på lærerutdanningen, men slutten på snart 10 sammenhengende år som student. 10 år med utallige innleveringer, eksamener, bacheloroppgaver og nå denne avhandlingen.

Å skrive en masteroppgave er i seg selv en krevende oppgave. Det krever mye selvdisiplin og det har bydd på flere perioder med frustrasjon. Både på det faglige planet, og på hjemmebane. Jeg gjorde ikke akkurat oppgaven enklere for meg selv med å få en nyfødt i hus de siste månedene før levering. At barnehagen og Norge generelt skulle koronastenge i tillegg, økte vanskegraden enda et hakk. Derfor er det ekstra godt å stå her nå på andre siden med et ferdig produkt som jeg er veldig fornøyd med.

Det er flere som fortjener en takk for det resultatet som foreligger her. Aller først takk til Høgskolen i Innlandet og Senter for Praksisrettet Utdanning for tilgang på datamaterialet som i det hele tatt har gjort denne oppgaven mulig. Så retter jeg en takk til veileder Espen Stranger-Johannessen fra SePU for rettleiding gjennom SPSS-jungelen. Jeg vil også rette en takk til min tidligere foreleser Lillian Gran fra høgskolen for faglige innspill og motiverende ord.

Tusen takk til min medstudent Ida som har vært med på alle bunner og topper de siste to årene. Vi klarte det! En takk går også til min alltid trofaste korrekturleser, Mari Lise.

Jeg hadde ikke kommet i mål uten min alltid støttende familie. Først og fremst takk til svigermor Sonja for alle de faglige og ufaglige diskusjonene vi har hatt gjennom hele denne prosessen. Ikke minst tusen takk til han som jeg både har møtt, flyttet inn med, fått barn med og gifta meg med i løpet av disse 10 årene. Takk, Harald, for at du har holdt ut min evige studenttilværelse. Nå er jeg ferdig, jeg lover...for en stund.

Hamar, mai 2020

Kristine Nymo Sundby

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Norsk sammendrag</b> .....	<b>9</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>10</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>11</b>
<i>1.1 Bakgrunn for problemstilling og avgrensing</i> .....	<i>12</i>
<i>1.2 Tema og begrepsavklaring</i> .....	<i>15</i>
1.2.1 Tilpasset opplæring.....	15
1.2.2 Relasjoner .....	16
1.2.4 Tilknytning .....	17
1.2.3 Systemteori .....	17
<i>1.3 Oppgavens oppbygning</i> .....	<i>18</i>
<b>2. Teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag</b> .....	<b>21</b>
2.1 <i>Tilpasset opplæring</i> .....	<i>21</i>
2.2 <i>Elev-lærer-relasjonen</i> .....	<i>22</i>
2.2.2 Relasjonens betydning .....	26
2.2.3 Kjønnsmessige forskjeller i relasjonene .....	28
2.2.4 Relasjoner på ungdomstrinnet.....	29
2.3 <i>Tilknytning</i> .....	<i>32</i>
2.4 <i>Sosioøkologisk systemtenkning</i> .....	<i>35</i>
2.4 <i>Sosioøkonomisk status</i> .....	<i>38</i>
<b>3. Forskningsdesign og metode</b> .....	<b>42</b>

3.1	<i>Vitenskapsteoretisk ståsted</i> .....	42
3.1.1	Kvantitativ og kvalitativ metode.....	43
3.1.2	Bakgrunn for valg av metode.....	44
3.2	<i>Spørreundersøkelse</i> .....	45
3.2.1	Fordeler og ulemper ved bruk av spørreskjema.....	46
3.3	<i>Utvalget</i> .....	47
3.4	<i>Operasjonalisering og variabler</i> .....	48
3.4.1	Elevvurderte variabler.....	49
3.4.2	Kontaktlærervurderte variabler.....	50
3.4.4	Bakgrunnsvariabler.....	50
3.5	<i>Statistiske analyser</i> .....	51
3.5.1	Frekvensanalyser.....	51
3.5.2	Variansanalyser og signifikanstesting.....	52
3.5.3	Regresjonsanalyse.....	54
3.6	<i>Validitet og reliabilitet</i> .....	55
3.6.1	Validitet.....	55
3.6.2	Reliabilitet.....	57
3.7	<i>Forskningsetikk</i> .....	60
<b>4.</b>	<b>Analyse og resultater</b> .....	<b>62</b>
4.1	<i>Frekvensanalyser – elevgrupper</i> .....	62
4.2	<i>Variansanalyser og regresjonsanalyser – elevenes vurdering av elev–lærer-relasjonen</i> .....	65
4.2.1	Elevens kjønn.....	69
4.2.2	Elevens språklige bakgrunn.....	72
4.2.3	Vedtak om spesialundervisning.....	75
4.2.4	Kontaktlæreres vurdering av skolefaglige prestasjoner.....	78

<b>5. Drøfting</b> .....	<b>84</b>
5.1 <i>Elevers relasjonelle vurdering av kontaktlærer</i> .....	84
5.1.1 Elev–lærer-relasjoner i litteraturen .....	85
5.1.2 Mulige forståelser av elev–lærer-relasjonen .....	87
5.2 <i>Skolen reduserer kjønnsforskjeller</i> .....	89
5.3 <i>Språklig bakgrunn og kapital</i> .....	91
5.4 <i>Vedtak om spesialundervisning</i> .....	93
5.5 <i>Kontaktlærers skolefaglige vurdering</i> .....	95
5.6 <i>Lærerens relasjonsarbeid</i> .....	99
5.6.1 Relasjonsarbeid i et systemperspektiv .....	99
5.6.2 Tilknytning i skolen.....	102
<b>6. Avslutning</b> .....	<b>105</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>108</b>

## Figur- og tabellister

### Figurliste

<b>Figur 1:</b> Grafisk fremstilling av relasjonsvurderinger på hvert enkelt klassetrinn.....	67
<b>Figur 2:</b> Grafisk fremstilling av relasjonsvurderinger sammenlignet med skolefaglig vurdering i norsk .....	81

### Tabelliste

<b>Tabell 1:</b> Frekvensfordeling av elever på mellomtrinnet .....	62
<b>Tabell 2:</b> Frekvensanalyse av antall elever per trinn på mellomtrinnet .....	63
<b>Tabell 3:</b> Frekvensfordeling av elever på ungdomsskolen.....	63
<b>Tabell 4:</b> Frekvensanalyse av antall elever per trinn på ungdomsskolen.....	64
<b>Tabell 5:</b> Samlet variansanalyse mellom elever på mellomtrinn og ungdomsskole ut fra deres relasjonelle vurdering av kontaktlærer.....	65
<b>Tabell 6:</b> Variansanalyse av relasjonsvurderingene på hvert enkelt klassetrinn fra 5. til 10. ....	66
<b>Tabell 7:</b> Relasjonell vurdering på 5.trinn sammenlignet med høyere trinn på grunnskolen.....	68
<b>Tabell 8:</b> Variansanalyse, post hoc LSD av signifikante forskjeller i relasjonsvurdering mellom klassetrinn...	68
<b>Tabell 9:</b> Variansanalyse av relasjonsvurderingene på mellomtrinnet fordelt på elevenes kjønn.....	69
<b>Tabell 10:</b> Variansanalyse av relasjonsvurderingene på ungdomsskolen fordelt på elevens kjønn .....	70
<b>Tabell 11:</b> Variansanalyse av relasjonsvurderinger fordelt på det enkelte klassetrinn og elevens kjønn .....	71
<b>Tabell 12:</b> Regresjonsanalyse av relasjonsvurderinger på mellomtrinnet og ungdomsskolen fordelt på elevens kjønn.....	72
<b>Tabell 13:</b> Variansanalyse av relasjonsvurderinger på mellomtrinnet fordelt på elevenes språklige bakgrunn...	73
<b>Tabell 14:</b> Variansanalyse med Post Hoc LSD av relasjonsvurderinger på ungdomsskolen fordelt på elevenes språklige bakgrunn .....	74
<b>Tabell 15:</b> Regresjonsanalyse av relasjonsvurderinger på mellomtrinnet og ungdomsskolen fordelt på elevenes språklige bakgrunn .....	75

<b>Tabell 16:</b> Variansanalyse av relasjonsvurderinger på mellomtrinn og ungdomsskole, fordelt på hvorvidt elevene har vedtak om spesialundervisning eller ikke.....	76
<b>Tabell 17:</b> Variansanalyse av relasjonsvurderinger på det enkelte klassetrinntrinn, fordelt på hvorvidt elevene har vedtak om spesialundervisning eller ikke.....	77
<b>Tabell 18:</b> Regresjonsanalyse av relasjonsvurderinger på mellomtrinnet og ungdomsskolen fordelt på om elevene har vedtak om spesialundervisning eller ikke.....	78
<b>Tabell 19:</b> Variansanalyse av relasjonsvurderinger på mellomtrinnet fordelt på kontaktlærers skolefaglige vurdering av elevene i norskfaget.....	79
<b>Tabell 20:</b> Variansanalyse av relasjonsvurderinger på ungdomsskolen fordelt på kontaktlærers skolefaglige vurdering av elevene i norskfaget.....	80
<b>Tabell 21:</b> Post -hoc-test med LSD for å vise effekten av signifikante forskjeller mellom elevers relasjonelle vurdering basert på deres skolefaglige vurdering i norsk.....	82
<b>Tabell 22:</b> Regresjonsanalyse av relasjonsvurderinger på mellomtrinnet og ungdomsskolen fordelt på elevenes skolefaglige vurdering i norskfaget.....	83



## Norsk sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er elev–lærer-relasjoner sett fra elevens ståsted. Det har vært undersøkt om det er forskjeller på hvordan ulike elevgrupper vurderer sin relasjon til kontaktlærer, og om det er enkelte karakteristikk ved eleven som påvirker relasjonen i negativ eller positiv retning. Videre har det vært sett på om det er noen sammenfall mellom hvordan elev–lærer-relasjonen oppleves av eleven og hva slags faglig vurdering eleven får av kontaktlæreren.

I denne undersøkelsen har det vært brukt en kvantitativ tilnærming ved å bruke data fra en større tverrsnittsundersøkelse fra 2018 gjennomført på 115 norske grunnskoler. Ved å ta utgangspunkt i elevens relasjonelle vurdering av kontaktlærer, har det vært brukt statistiske analyser for å besvare følgende problemstilling: *Hvilke forskjeller er det mellom hvordan elever på mellomtrinnet og ungdomsskolen vurderer relasjonen til kontaktlærer?*

Resultatene viser at den største forskjellen på de relasjonelle vurderingene er å finne i elevenes alder. Det som gjør seg tydeligst er at jo eldre elevene blir, jo lavere blir den gjennomsnittlige relasjonelle vurderingen. For å undersøke om det er andre karakteristikk ved elevene utover alder som kan påvirke kvaliteten på relasjonen med lærer ble det undersøkt hvordan elevene vurderte dette med bakgrunn i deres kjønn, språklige bakgrunn og om de hadde vedtak om spesialundervisning eller ikke. Her var det få funn som alene kunne tilsi at det påvirket relasjonen. Et annet sentralt funn i denne undersøkelsen er at det ikke er de elevene som får lavest faglig vurdering av kontaktlærer som oppgir dårligst elev–lærer-relasjon, men de elevene som faglig skårer under middels. For å undersøke hva slags praktisk betydning funnene fra de statistiske analysene kan ha for skolehverdagen har dette blitt sett i lys av teori om tilknytning og systemteori. Dette belyser de fordeler tilknytninger i skolen har, og risikoen om disse er mangelfulle. Gjennom systemteori anses de forskjellige elevkarakteristikkene som ble undersøkt som bestanddeler som sammen utgjør en helhet som påvirkes av konteksten eleven befinner seg i. For disse karakteristikkene kan ikke alene forutsi om elev–lærer-relasjonen blir god eller dårlig, men er den av en større forståelse som læreren må gjøre til en del av sitt arbeid med å skape tilknytninger med den enkelte elev for å støtte deres læring og utvikling gjennom hele grunnskoleløpet.

## Abstract

The theme for this thesis is student–pupil-relationships from the pupil’s point of view. It has been investigated if there are differences in how different groups of pupils evaluate their relationship with the teacher, and whether there are some characteristics of the pupil that affect the relationship in a negative or positive direction. Furthermore, it has been considered whether there is any coincidence between how the pupil–teacher-relationship is experienced by the pupil and what kind of academic assessment the pupil received from the teacher.

This thesis applied a quantitative approach by using data from a larger cross-sectional survey from 2018 carried out in 115 Norwegian schools. Based on the pupil’s relational assessment of their primary teacher, statistical analysis answered the following problem: Which differences exist between how the students in primary school and middle school evaluate their relation to their primary teacher?

The results show that the most significant difference in the relational evaluation is found in the pupils age. The result indicates that the older the pupil gets, the lower the relationship evaluation score. To investigate if other characteristics of the pupils, beyond their age, affect the quality of the pupil–teacher-relationship, this thesis examined how the pupils evaluated the relation based on their gender, linguistic background, and, if they were engaged in special educational lectures. These factors could not be connected directly to the differences in relations. Another significant result from this thesis shows that it is not the student with the lowest academic assessment that evaluate the pupil–teacher-relationship the lowest. It is the students with an academic assessment below medium. To investigate what kind of practical impact the findings from these analyses could have in the classroom, has this been discussed with theory about attachment and system theory. This enlightens the benefits of attachment in school, and the risks if it is inadequate. Throughout system theory the different characteristics of the pupils is seen as parts of a bigger whole that is affected by the pupil’s context. These characteristics cannot by themselves tell if the pupil–teacher-relationship will be good or bad. They are a part of a bigger understanding that the teacher must implement in their work with attachment with every student, so the teacher can support the pupil’s development and learning throughout their years in school.

## 1. Innledning

Elev–lærer-relasjonen er en avgjørende bestanddel for elevenes læring, utvikling og trivsel. Like viktig som at læreren er faglig trygg, må læreren også ha en bred, relasjonell verktøykasse for å være i stand til å bli kjent med elevene som individer, og utfra dette kunne tilrettelegge for en god tilpasset opplæring for den enkelte elev (Stray & Stray, 2014, s. 57). På skolen samles barn og unge med alle bakgrunner, forutsetninger og erfaringer. Sammen skal de utvikles gjennom å lære å kjenne seg selv i tillegg til å lære fag. Gjennom tiden på skolen skal elevene lære samhandling med andre, selvstendighet, empati og bli trygge (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011, s. 11). Nettopp fordi elever lærer best når de blir sett, trenger elevene trygge voksenpersoner som styrer og støtter deres utvikling og som evner å tilpasse skolehverdagen slik at det er rom for alle. Tilpasset opplæring krever god klasseledelse, og skal det være mulig å oppnå trengs det blant annet lærere som evner å se den enkelte elev og skape varme og gode relasjoner med alle disse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gode elev–lærer-relasjoner er ikke bare avgjørende for elevenes faglige mestring, men påvirker også hvordan elevene mestrer det sosiale livet i klassen og hvordan de blir ansett av sine medelever (Hughes & Chen, 2011, s. 279).

Familiens sosioøkonomiske status henger sammen med relasjonskvalitet. Barn fra mindre fordelaktige bakgrunner har en tendens til å utvikle relasjoner til lærere av lavere kvalitet. Man ser særlig at barn fra lavinntektsfamilier og barn med foreldre med lav utdanning har mindre nære relasjoner med lærere og relasjonene er oftere konfliktfylte sammenlignet med elever fra mer heldige familiebakgrunner (O'Connor, 2010, s. 189). Å ha tro på elevene er avgjørende for deres læring, og knyttes også til likeverd (Glaze & Goveia, 2018, s. 79). Dette handler ikke bare om hva som er rettferdig ovenfor den enkelte elev, men samfunnsmessig er det både sosiale og økonomiske årsaker til at likeverd bør stå i fokus. Redusert sosial samhörighet kan knyttes til ulikheter, noe som på sikt skaper dårligere økonomisk vekst. Det er samtidig forskning som viser at i land hvor gapet i forskjeller er mindre, er de sosiale og økonomiske utfallene bedre for innbyggerne og samfunnet generelt (Glaze & Goveia, 2018, s. 82).

Den overordnede delen i det nye læreplanverket fokuserer på viktigheten av nivået på elevenes sosiale kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her understrekes det hvordan faglig og

sosial læring må skje hver eneste dag for å støtte elevenes utvikling. Dette innebærer både at læreren skal møte elevene på en måte som skaper trygghet, og at elevene skal lære seg å uttrykke seg selv med det siktemål å utvikle egen identitet, selvbilde, meninger og holdninger. En slik utvikling handler om hvordan elevene blir forberedt til å møte livet utenfor skolen, noe som er selve grunnlaget for formålet med opplæringen i skolen slik det foreligger i opplæringsloven §1-1 (Opplæringslova, 1998). Opplæringsloven sier også at elevene skal få utforske og utfolde sine engasjement. For at elevene skal få rom til dette trenger de å føle seg trygge sammen med de voksenpersonene som er rundt de. Trygge elever er også et fokuspunkt i stortingsmeldingen *Tett på, tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2020) hvor det står at når elevene opplever trygghet på skolen, så er de åpne for å lære. At skolen legger til rette for at alle elevene skal oppleve denne tryggheten og tilhørigheten skal prege hele opplæringen, og knyttes i den nye overordnede delen til prinsippet om menneskeverd (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er en omfattende og krevende jobb for lærerne å tilrettelegge for et trygt skolemiljø for alle elever, og kjernen for å lykkes med dette er at elev–lærer-relasjonen er god og bidrar til en sunn utvikling hos eleven. Arbeidet med å skape de gode relasjonene og dermed kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev er varierende. Noen elever krever lite for at relasjonen skal etableres, mens for andre elever vil det være mer utfordrende å forstå og møte de på en riktig måte. For noen elever kan enkelte faktorer ved bakgrunnen og hvem de er også påvirke denne relasjonsbyggingen. At en elevs sosiale og kulturelle arv kan ha innvirkning på utvikling, læring og fremtidige muligheter har det blitt definert eksempler på både nasjonalt og internasjonalt. Innføringen av en enhetsskole slik som vi har i Norge er tiltak som motarbeider slike tendenser. En velfungerende enhetsskole bidrar til å bygge en kultur med felles verdier som alle samles rundt, noe som på sikt reduserer noe av reproduksjonen av klasseforskjeller. Til tross for dette er det fortsatt noen sorteringsmekanismer i skolen i dag som ikke kommer alle elevene til gode (I. Bø, 2012, s. 48).

## 1.1 Bakgrunn for problemstilling og avgrensing

Når elever blir møtt av en lærer som ser de med sine styrker og svakheter øker dette både den faglige læringen, men er også medvirkende til å styrke elevens selvtillit, autonomi og generelle

motivasjon. Videre er gode relasjoner en motvekt til at elevene utviser en forstyrrende atferd i og utenfor klasserommet (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008, s. 60). Forskningen som er gjort på området fokuserer hovedsakelig på de yngste elevene, og da særlig relasjonens betydning for skoletrivsel og skolefaglig mestring som følge av overgangen fra barnehage til skole. Allerede her peker forskning på at gode relasjoner danner et avgjørende grunnlag for hvordan eleven vil utvikle seg mange år fremover (Hughes & Chen, 2011, s. 279). Videre viser denne forskningen at elev-lærer-relasjonene oppleves som dårligere og at de i noen tilfeller blir mindre viktige for elevene og lærerne når elevene blir eldre (O'connor & McCartney, 2007, s. 360). Samtidig vet man at tenårene er en tid hvor elevene jobber med å utvikle egen identitet og å utforske sin egen autonomi. For mange er det svært viktig å ha tilgang på voksenpersoner som støtter dem gjennom denne prosessen. Særlig for disse elevene utgjør det en risiko at relasjonskvaliteten mellom elev og lærer har en tendens til å falle oppover i klassetrinnene (Drugli, 2012, s. 22).

Ungdomsskolen representerer for mange elever et stort skille i deres skolekarriere, og for de aller fleste innebærer dette en helt ny skole og helt ukjente lærere. I overgangen til ungdomsskolen og videregående går elevene til et stadig mer komplekst miljø som er preget av flere karakterbaserte vurderinger, mer konkurranse, større fokus, mer disiplin og med færre muligheter til påvirkning. Dette er endringer som kan være med på å forverre følelser knyttet til fremmedgjøring og ensomhet, noe som ikke passer med tenårings utviklingsmessige behov. Dette kan være en av årsakene til at flere unge i ettertid av disse skiftene opplever en nedgang i selvfølelse, akademisk motivasjon og skolefaglig mestring (Davidson, Gest & Welsh, 2010, s. 485). Dette skjer også i en tid i ungdommens liv hvor det skjer mange kroppslige og psykiske endringer. Solide og trygge voksenpersoner i denne perioden er avgjørende for alle, og særlig de elevene som er utsatt for en eller annen form for risiko i større eller mindre grad.

De gode elev-lærer-relasjonene bærer preg av lærere som har et elevsyn som tilsier at hver enkelt elev har et potensiale for læring og utvikling. Elevenes faglige resultater vil påvirkes av hvor god eller dårlig kvaliteten på de mellommenneskelige relasjonene er da dette anses som et grunnlag for hvor motiverte elevene er til å yte og hvor mye innsats de legger ned. Undersøkelser i skolen viser at elevene selv mener at relasjonen de har til læreren er avgjørende

for deres læring. Elevene ønsker elevene lærere som er faglig dyktige, men som også ser hver enkelt elev og er medmenneskelig. En slik medmenneskelighet kommer til uttrykk hos de lærerne som legger ned tid for å se hver enkelt elev og som engasjerer seg i deres fremgang og resultater. Når dette grunnleggende elevsynet preger skolehverdagen vil det stimulere til kunnskapsutvikling Bø og Hovdenak (2011, s. 72).

På bakgrunn av dette legges følgende problemstilling til grunn for oppgaven: *Hvilke forskjeller er det mellom hvordan elever på mellomtrinnet og ungdomsskolen vurderer relasjonen til kontaktlærer?*

Med bakgrunn i dette skal denne masteravhandlingen først og fremst lete etter sammenfall med denne forskningen på relasjonskvalitet i skolen og de tallene som foreligger fra Norge. Videre skal avhandlingen undersøke om det er noen bakgrunnsfaktorer hos elevene som kan påvirke relasjonskvaliteten, og som læreren må være bevisst på i relasjonsdannelsen og opprettholdelsen av denne. Formålet med oppgaven er å undersøke og lete etter sammenhenger i utvikling av elev–lærer-relasjoner fra mellomtrinnet og til ungdomsskolen for å se om det skjer en utvikling i takt med elevenes økende alder. Selv om det i denne avhandlingen skal forskes på tall fra elevgrupper fra både mellomtrinn og ungdomsskolen er det et ekstra søkelys på ungdomstrinnet, særlig i drøftingen for å undersøke hvilke konsekvenser dårlige relasjoner kan påvirke ungdommenes videre utvikling.

For å hjelpe til med å svare på denne problemstillingen er det utformet noen forskningsspørsmål som samlet skal kunne være med å gi et bilde på hvordan problemstillingen kan adresseres:

1. Hvilke elevgrupper opplever en dårligere relasjon med kontaktlærer?
2. Hvordan er forholdet mellom kontaktlærers faglige vurdering av eleven, og elevens relasjonelle vurdering av lærer?
3. Hva er mulige årsaker til at det er elevgrupper som opplever en dårligere relasjon med kontaktlærer, og hvordan kan læreren møte disse utfordringene?

Ved å legge til grunn nyere norsk forskningsdata hentet fra skolelever og lærere er det valgt en kvantitativ tilnærming for å besvare denne avhandlingens problemstilling og påfølgende

forskningsspørsmål. Norsk Senter for Praksisrettet Utdanning (SePU) har til denne avhandlingen gitt tilgang til et tverrsnittsstudie fra 2018 som blir benyttet som datasett for analyser og drøftinger. Dette sikrer at dataene kommer fra en kvalitetssikret undersøkelse som favner om en bred gruppe av elever og lærere over hele landet. Datamaterialet er veldig omfattende, hvor ikke alle områder er undersøkt fra mange forskjellige vinklinger. Ved at det gis tilgang til undersøkelsens resultater gir det mulighet til å undersøke små bestanddeler som kan ha noe å si i den store helheten.

## 1.2 Tema og begrepsavklaring

Elev–lærer-relasjonen er et bredt begrep som kan forstås og arbeides med på flere ulike måter. For å tydeliggjøre denne avhandlingens valgte fokus vil det her kort redegjøres for de mest sentrale begrepsavklaringene. Først ses det på hvordan tilpasset opplæring gjør seg gjeldende i denne sammenhengen, som videre forgrener seg til hvordan relasjoner forstås her. Dette knytter seg videre til tilknytning og til slutt systemteori.

### 1.2.1 Tilpasset opplæring

Denne avhandlingen kommer fra en masterstudie i tilpasset opplæring, det vil derfor være viktig å vise hvordan temaet og arbeidet for denne oppgaven knytter seg til dette begrepet. Forståelsen av hva begrepet tilpasset opplæring innebærer er bredt og endrer seg over tid i takt med endringer i politikk og generelle betydninger (Bachmann & Haug, 2006, s. 19). Selve kjernen i begrepet tilpasset opplæring er det gjerne en bred enighet om, utfordringene knytter seg oftere til hvordan dette gjennomføres i praksis. En generell oppfatning av hva tilpasset opplæring innebærer knytter seg til at undervisningen i skolen skal oppleves som god for hver enkelt elev. Hva dette innebærer legger til rette for mange utfordringer og komplekse utfordringer for læreren på grunn av det store elevmangfoldet som finnes i norske klasserom (Haug & Bachmann, 2007, s. 266). Tilpasning til elevmangfoldet skal skje innenfor fellesskapet så langt dette lar seg gjøre. Siktemålet er å sørge for at den ordinære opplæringen i skolen gir alle elever det beste utbyttet som er mulig. Elevenes forutsetninger, erfaringer og holdninger skal ikke gå på bekostning av deres læring og utvikling. For å tilrettelegge for at alle elever får et likeverdig opplæringstilbud krever dette lærere som skaper motivasjon og læringsglede, blant annet gjennom varme relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det

foreligger flere forståelser av tilpasset opplæring med ulike politiske føringer og generelle oppfatninger. Utgangspunktet for denne avhandlingen er se på tilpasset opplæring som et prinsipp for likeverdig utdanning, og se på hvordan elevenes oppfatning av relasjoner knytter seg til lærerens arbeid med å sørge for en tilpasset opplæring for sine elever, og hvordan de gode relasjonene er avgjørende for denne tilpasningen til den enkelte elev. Det vil ikke utdypes om hvordan det sikres en tilpasset opplæring for elever som trenger spesialundervisning. Et begrep som brukes i denne forståelsen er differensiert relasjonsperspektiv.

### 1.2.2 Relasjoner

Det mest sentrale begrepet for denne avhandlingen knytter seg til relasjoner. Begrepet relasjoner og elev–lærer-relasjon vil bli brukt om hverandre, men betydningen vil være den samme. En konkret definisjon på relasjoner knytter seg til hvilke oppfatninger et individ har om hva andre mener og synes om den, og hvilken betydning individet har for de rundt seg. Slike oppfatninger kommer til uttrykk i atferd og kommunikasjon mellom individer, og relasjonen utvikles gjennom interaksjoner over lang og kort tid (Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli & Myhr, 2014, s. 13). Fokuset for denne avhandlingen omhandler hvordan elevene tolker relasjonen med sin kontaktlærer, og ikke hvordan læreren opplever relasjonen.

Det kan være ulikheter blant lærere på hva slags atferd de fremviser ovenfor eleven med bakgrunn i om de opplever relasjonen som utfordrende eller ikke. Forskning på dette området viser at det oftere er de lærerne med mindre fartstid i skolen og med mer utdanning som i større grad kan legge negative følelser ovenfor en elev til side, og ikke la det påvirke atferden slik at det kan skade relasjonen. Lærerne med mer fartstid i skolen er ikke like flinke til dette, og lar oftere negative følelser ovenfor eleven påvirke atferden (Pianta, 2006, s. 692). Derfor fokuseres det her utelukkende på hvordan elevene opplever relasjonene. Elev–lærer-relasjoner består av de sosiale prosessene mellom elev og lærer som er medvirkende til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle utvikling. Dette innebærer også elevenes sosiale kunnskaper i møte med medelever. Hvordan disse relasjonene oppleves av elevene er en viktig pekepinn på hva læreren gjør i klasserommet, og hvordan dette får innvirkninger på elevenes utvikling på flere områder (Luckner & Pianta, 2011, s. 257). Et begrep knyttet til denne forståelsen er relasjonsbasert klasseledelse, som knytter seg til hvordan læreren kan lede elevenes utvikling gjennom sine



konkrete handlinger i og utenfor klasserommet som bidrar til å skape et positivt skolemiljø og som skaper trygghet for den enkelte elev (Aasen et al., 2014, s. 15).

#### 1.2.4 Tilknytning

Arbeid med tilknytningsteori er mest utbredt i arbeid med små barn, men det kan være et nyttig verktøy for å forstå elev–lærer-relasjoner for ungdommer også. I denne avhandlingen vil forståelsen av tilknytningsteori basere seg på relasjonsbygging med eldre elever, og vil knytte det til arbeidet til Bowlby (Bowlby, 1982) og Ainsworth (Ainsworth, 1989) som er sentrale på dette området. Tilknytning handler om å ha emosjonelle bånd til andre mennesker, og atferd knyttet til dette handler om å søke omsorg hos andre når ting er utfordrende. I en skolesammenheng slik som her handler dette om at læreren gir elever den faglige og emosjonelle støtten som de trenger for å møte utfordringer og komme seg videre. En god tilknytning til voksenpersoner er avgjørende for ungdommer i deres utvikling av selvstendighet og autonomi. Mangel på tilknytning fører til usikkerhet og manglende skolefaglig fokus (Drugli, 2012, s. 21). Videre vil en lærers arbeid med tilknytning til ungdommer handle om at læreren er i stand til å tilpasse seg ut fra elevens såre punkter og påvirke elevenes utvikling av dens selvopfatning (Allen et al., 2003, s. 302).

#### 1.2.3 Systemteori

Systemteori kommer i denne avhandlingen til uttrykk gjennom den sosioøkologiske systemtenkningen til Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979). Å se på barn og unges utvikling på bakgrunn av systemteori handler om at læreren må ha en forståelse for at all atferd og kommunikasjon både skjer mellom individer, men også mellom omgivelser i form av komplekse gjensidige interaksjoner på kort og lang sikt. Når lærere skal utvikle læringsmiljøene må det sees helhetlig på elevenes omgivelser og ikke utelukkende på enkeltfaktorer. Når lærer og elev samhandler vil dette både påvirke og bli påvirket av de omgivelsene som eleven, læreren og klassen befinner seg i både i og utenfor skolen (Aasen et al., 2014, s. 15). For å sammenfatte elevens omgivelser for å kunne lettere få en oversikt over hvordan samspillene fungerer med den enkelte benyttes Bronfenbrenners helhetsmodell som tar utgangspunkt i individers livsmiljø og sammenfatter de sosiokulturelle faktorene som direkte og indirekte påvirker dette miljøet og dermed individets utgangspunkt og læring og

utvikling (I. Bø, 1993, s. 25; Drugli, 2012, s. 18). Måten denne forståelsen blir benyttet i denne avhandlingen er blant annet ved at ulike bakgrunnsfaktorer ved elevene legges til grunn i arbeidet med å lete etter sammenfall med dårlige og gode relasjoner.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Avhandlingens innledning har redegjort for valgt tema, problemstilling, avgrensing og begrepsavklaringer med det siktemål å redegjøre for leseren hva denne oppgaven skal fokusere på.

I avhandlingens kunnskapsgrunnlag presenteres forskning knyttet til elev–lærer-relasjoner og teori om hva denne relasjonen har å si for elevenes utvikling og læring (Stray & Stray, 2014, s. 57). Her vises det til flere nasjonale og internasjonale undersøkelser som har sett på hvilke elevkarakteristikker som er gjeldende der relasjonen med lærer er veldig bra eller veldig dårlig. Det blir sett på hva forskning sier om kjønnsforskjeller i klasserommet, hvilke elevgrupper som er mer utsatt i skolen og som er mer avhengige av de gode relasjonene, og det rettes et særlig fokus på hva slags betydning relasjoner har for elever på ungdomstrinnet.

Når det gjelder mer konkrete teorier vil det videre i Kapittel 2 redegjøres for tilknytningsteori som en mulig inngang for å forstå viktigheten av relasjoner. Opprinnelig var dette utviklet for å forstå relasjonene og samhandlingen med små barn, men her sees det på hvordan denne teorien kan brukes på de eldre elevene og hvorfor dette er viktig. I tillegg til tilknytningsteori vil det også redegjøres for noen sentrale elementer i tilknytning til systemteori. Det vises også til sosioøkologisk tenkning med fokus på modellen til Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979). Dette for å kunne sette relasjonene med elevene inn i en større kontekst, og kunne knytte det til en systemtenkning. Relasjoner med elever kan ikke fungere i et vakuum, eleven befinner seg på flere ulike sosiale arenaer som i større eller mindre grad påvirker og samhandler med hverandre. Skal læreren kunne etablere en god relasjon med elevene sine må læreren se og forstå hele eleven og kunne spille på lag med andre arenaer eller kunne kompensere for eventuelle mangler (Sabol & Pianta, 2012, s. 214). Det blir her også sett på begreper knyttet til kultur slik Bourdieu har redegjort for disse for å utdype en måte å forstå elevenes ulikheter og verdier.

En transparent forskning har vært viktig i arbeidet med denne avhandlingen, derfor er det i Kapittel 3 en grundig gjennomgang av valgene knyttet til forskningsdesign og metode for å besvare avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål. Det er ikke utformet og gjennomført en egen spørreundersøkelse for denne oppgaven, men det er hentet inn sekundærdata fra en tverrsnittsundersøkelse gjennomført av SePU. Hensyn og begrunnelser knyttet til bruk av sekundærdata er derfor behandlet videre i dette kapitlet. Siden det ikke har vært nødvendig å utdype hensyn som må tas ved utforming og gjennomføring av spørreundersøkelser, er det derfor et fokus i metodekapitlet hvordan allerede innhentet data blir her benyttet på en korrekt og god måte som ikke påvirker dataene fra noe de ikke har belegg for å si noe om. På bakgrunn av undersøkelsen som er brukt i denne oppgaven presenterer metodekapitlet videre de variablene som er valgt for å besvare problemstillingen, og generelt de avgrensingene som er gjort innenfor det tilgjengelige datasettet. Dette knyttes blant annet til hvilke konkrete spørsmål fra spørreundersøkelsen som blir benyttet i denne avhandlingens analyser, og hvorfor disse er valgt. I siste del av Kapittel 3 presenteres og begrunnes valg av analysene som blir gjennomført for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. I dette tilfellet knytter dette seg til frekvensanalyser for en generell oversikt over materiellet og varians- og regresjonsanalyser for å undersøke om det foreligger ulikheter og sammenhenger mellom disse ulikhetene i datasettet. Her går det i dybden på hvilke elementer innenfor variansanalyser som det settes søkelys på, og hvordan disse skal forstås. Alle analyser er gjort i statistikkprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) som SePU har gitt tilgang til for arbeid med denne avhandlingen. Det vises videre til hvordan validitet og reliabilitet sikres i denne oppgaven, før det avslutningsvis utdypes om hvilke etiske hensyn som er gjort knyttet til dette forskningsarbeidet.

I det fjerde kapitlet presenteres resultatene fra analysene. Først er det rene frekvensanalyser som viser fordelingen av elever på de valgte variablene som er presentert i metodekapitlet. Videre vises de enkelte varians- og regresjonsanalysene i tabeller med en påfølgende, objektiv forklaring på hva tallene forteller. For å bedre synliggjøre forskjeller for leseren er det i tillegg til å presentere variansanalysene i tabeller valgt en visuell fremstilling i form av grafer for noen av analysene.

I Kapittel 5 drøftes funnene fra analysene sammen med kunnskapsgrunnlaget med det siktemål å skulle besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Disse har stått for et rammeverk for organiseringen av drøftingen. Her drøftes det også rundt mulige videre forskningsprosjekter basert på funnene fra denne avhandlingen. Til slutt avsluttes det med et ett kapittel som samler trådene i oppgaven og som konkluderer med om problemstillingen og forskningsspørsmålene kan besvares med bakgrunn i den forskningen som her er gjort.

## 2. Teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag

Denne avhandlingens tema er elev–lærer-relasjoner, og derfor vil dette i størst grad prege kunnskapsgrunnlaget. Innenfor dette vil det ses på hvorfor gode relasjoner er viktig for eleven, hvilket ansvar som ligger på læreren, utsatte elevgrupper, risikofaktorer ved dårlige relasjoner, kjønnsmessige forskjeller og betydningen relasjoner har for elevenes faglige utbytte. Flere kilder viser til tilknytningsteori i arbeidet med å forstå betydningen av gode elev–lærer-relasjoner. Videre vises det også til en systemtenkning i form av en økologisk forståelse for å kunne se hvordan alle elementene henger sammen (Sabol & Pianta, 2012, s. 214). Denne blir redegjort for her, og forsøkt sett i lys av ungdomsskoleelever for å vise hvordan en forståelse av dette er viktig for relasjonsbyggingen i skolen.

### 2.1 Tilpasset opplæring

Alle elever skal motta en tilpasset opplæring i skolen, dette slås fast i opplæringsloven §1-3 som sier at undervisningen må tilpasses for den enkelte elev og dens forutsetninger (Opplæringslova, 1998). En videre utdypning av hva dette mer konkret innebærer er å finne i den overordnede delen til den nye læreplanen. Denne delen sier at alle elever skal få et godt utbytte av skolen gjennom tilpasset opplæring. Dette skal skolen og læreren sørge for gjennom blant annet tilpasninger av konkrete faglige arbeidsmetoder, organiseringer og i arbeidet med selve læringsmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Siden tilpasset opplæring ble aktuelt i skolen har det vært gjort mye forskning og skrevet mye om hva dette innebærer og hvordan det skal jobbes med. Første gang begrepet ble benyttet i et læreplanverk var i M87. Dette ble koblet til valg og tilrettelegging knyttet til lærestoff, arbeidsmetoder, læringsmiljø og samværsformer i skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Allerede i 1975 ble begrepet tilpasset opplæring innført i lovverket. Til tross for at tilpasset opplæring har vært et krav i mange år, og vært skrevet og forsket mye om gjennom årene er det fortsatt en debatt om hvordan dette skal gjennomføres i praksis på en best mulig måte for alle elever (Håstein & Werner, 2014, s. 19).

Selv om det er uenigheter om hva som er de best egnede måtene å oppnå tilpasset opplæring på er det en felles oppfatning om hva som er selve kjernen og betydningen av å gi alle barn og

unge en tilpasset opplæring. I Norge er det enhetsskole hvor alle skal med, og alle elever skal ha en nytteverdi av å være på skolen; uavhengig av alder, kjønn, økonomi eller andre forhold. Gjennom skolegangen skal elevene utvikle sin identitet, utvikle seg faglig og forberede seg på det å fungere i et fellesskap ute i samfunnet. For at dette skal være mulig å oppnå må skolens innhold være variert og fleksibelt slik at det skapes rom for alle (Håstein & Werner, 2014, s. 23). For lærerne er det en stor utfordring å lykkes med tilpasset opplæring, og det må hele tiden tas vurderinger basert på dette. Viktige hensyn det blant annet må tas stilling til er å være bevisst på hensynet til fellesskapet og til den enkelte elev og balansen mellom disse slik at de ikke må gå på bekostning av hverandre (Haug & Bachmann, 2007, s. 265).

Tilpasset opplæring handler ikke bare om at læreren må tilpasse seg faglig til den enkelte elev, dette innebærer også ulike relasjonelle tilnærminger. Dette kalles for et differensiert relasjonsperspektiv (Stray & Stray, 2014, s. 56). Det har liten effekt at undervisningen og arbeidsmetodene er gode og eleven generelt har gode forutsetninger for å lære om vedkommende ikke er i stand til å respondere på læringen på en god måte, lar seg lett distrahere, har feil innstilling og lignende. Like viktig som å tilpasse det faglige innholdet, er det at læreren kan møte alle elevene på en tilpasset måte basert på deres forutsetninger og behov. Dette innebærer at læreren må utvikle differensierte relasjoner til sine elever på bakgrunn av de signaler og behov som elevene gir til læreren direkte og indirekte i sin kommunikasjon (Stray & Stray, 2014, s. 58). Elevene må oppleve at det de har med seg av evner og erfaringer passer med det de møter i klasserommet. Først da er det et grunnlag for et godt læringsmiljø hvor elevene kan utforske, forbedre seg og ha en positiv faglig og sosial utvikling. Dette er også en helt sentral tilnærming for å tilrettelegge for et autonomistøttende læringsmiljø for ungdommene (Thuen, 2011, s. 166). Når det relasjonelle perspektivet legges til grunn i forståelsen og gjennomføringen av en tilpasset opplæring innebærer dette om hva slags atferd læreren fremviser i klasserommet, og hvordan den responderer med sine elever i og utenfor undervisningssituasjoner (Stray & Stray, 2014, s. 58).

## 2.2 Elev–lærer-relasjonen

God læring i skolen er et sammensatt og komplekst arbeid, som avhenger av mer enn at læreren er en god faglig formidler. På lik linje som faglig trygghet, handler også elevers læring om de

relasjonene de har til sine lærere. Skal god læring og utvikling finne sted, må den enkelte elev oppleve å bli sett (Aasen, Lekhal, Drugli & Nordahl, 2015, s. 77). Relasjoner handler om hva slags oppfatninger et individ har om andre mennesker, og til hvilken grad en opplever en tilknytning til hverandre. Kvaliteten på denne påvirkes av samspillet og kommunikasjonen mellom mennesker, og samtidig vil også relasjonen utvikles i disse samspillene (Aasen et al., 2014, s. 13). Relasjoner er ikke noe som opptrer i et vakuum, det er en integrert del av det totale læringsmiljøet og læreren må alltid jobbe med dette (Drugli, 2012, s. 72). Det er læreren som må ta ansvar for utvikling og vedlikehold av relasjonen, og denne må være selve grunnlaget i samhandlingen mellom lærer og elev. I andre rekke kommer fagdidaktikk og fagkunnskap (Spurkeland, 2011, s. 47). Elev–lærer-relasjoner utvikles på bakgrunn av atferden læreren har ovenfor eleven. Når denne relasjonen er god betyr det at læreren møter eleven med tydelige forventninger, viser interesse for å bli kjent med eleven, tilpasser læringsmål og fremstår som en konkret og god rollemodell. Slike tilpasninger er ikke alltid like enkle, og det er særlig viktig at lærerne er bevisste på de elevene som har særlige behov, og at de blir møtt på en god måte. Disse elevene er ekstra sårbare, og er derfor særlig avhengig av at kvaliteten på elev–lærer-relasjonen er god hvis skal de kunne lykkes faglig og sosialt i skolen (Aasen et al., 2014, s. 17).

Kvaliteten på elev–lærer-relasjonen avhenger av læreren. Helt grunnleggende formes dette av lærerens individuelle karakteristikk og interpersonelle evner. Det er særlig viktig å se på lærerens karakteristikk som noe som kan endres og tilpasses med den hensikt å øke kvaliteten på elev–lærer-relasjoner og på den måten tilrettelegge for en positiv utvikling for eleven (Sabol & Pianta, 2012, s. 222). Lærerens egne relasjonelle erfaringer spiller i en viktig rolle ved at det former dens motiver og mål for deres virke som lærer. Dette er områder som læreren må være seg bevisst på med tanke på hvordan dette påvirker deres egen relasjonsbygging med sine elever (Pianta, 2006, s. 692). Det er en tendens til at det er lærere med flere års utdanning bak seg som har den beste kvaliteten på relasjonene med elevene, sammenlignet med de lærerne med lang fartstid i skolen (O'Connor, 2010, s. 192). Dette har også Pianta, Hamre og Stuhlman (2003) funnet i sin forskning, hvor de så at lærere med mer enn sju års fartstid i skolen oftere utviste negativ atferd overfor elever de hadde negative følelser til, sammenlignet med lærere med kortere fartstid i skolen. De mindre erfarne lærerne kunne også ha negative følelser knyttet til elever, men de ville sjeldnere la dette komme til uttrykk i sin atferd mot eleven. Dette kan

tyde på at lærere har en type emosjonell buffermekanisme som står i fare for å avta over tid (Pianta et al., 2003, s. 209). Man ser videre at dette forsterkes av i hvilken grad læreren har egen mestringstro, og i hvilken grad de samhandler med elevene på måter som støtter opp under elevengasjement og prososial atferd (O'Connor, 2010, s. 192). Når læreren tror at vedkommende har en påvirkningskraft på elevene, vil den oftere handle på måter som støtter elevenes innsats og ytelse (Pianta, 2006, s. 693). I en undersøkelse gjort av O'Connor (2010, s. 211) kommer det frem en sammenheng mellom lærerens nivå av mestringstro og kvaliteten på relasjonene med elevene. Dette påvirker hvordan læreren handler rundt elevene. Lærere med en høy mestringstro er i større grad i stand til å støtte elevenes uavhengighet og prososiale atferd. Videre viser det at lærere med høy grad av mestringstro opplever mindre stress knyttet til undervisning og klasseledelse, de opplever også å ha mer positive interaksjoner med elevene på høyere klassetrinn. Lærerens målsetning må være at alle elevrelasjoner skal være slik at eleven alltid ønsker mer samvær og kontakt, og at møtet med lærer og medelever er lystbetont. En god kvalitet på relasjonen fører til motivasjon, drivkraft og glede i læresituasjonen (Spurkeland, 2011, s. 44). Relasjoner av høy kvalitet er preget av nærhet og lite konflikter mellom eleven og læreren (O'Connor, 2010, s. 188).

Ansvar for relasjonen mellom elev og lærer ligger hos læreren, noe som fører til en asymmetri ved selve relasjonen. Dette er likevel en balanse som vil endre seg i takt med at eleven blir eldre og modnes. Støttende relasjoner på barneskolen er gjerne mer direkte sammenlignet med på ungdomsskolen. Her vil en støttende relasjon i større grad fokusere på å være en god rollemodell, lære problemløsning og støtte elevens forsøk på å oppnå autonomi (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002, s. 96). Relasjoner skapes ikke automatisk, de må etableres og hele tiden utvikles i et dynamisk forhold. Her er det læreren som hele tiden må tilpasse seg situasjonen slik at relasjonen kan fortsette å utvikle seg i en positiv retning (Postholm, 2013, s. 137). En generell tilnærming til etablering av gode relasjoner i klasseromssituasjonene er at læreren kommuniserer omtanke for sine elever ved å først og fremst møte forberedt til undervisning, at læreren er seg selv i møte med elevene og ved å ha tydelige og høye forventninger til elevene. For de eldre elevene utviser også læreren omtanke ved å gi elevene stadig mer mulighet for autonomi ved oppgaveløsninger (Bergin & Bergin, 2009, s. 154)



De elevene som har det beste utgangspunktet for læring og utvikling, er de som opplever trygghet og tilhørighet i møtet med læreren. Når kvaliteten på elev–lærer-relasjonen er høy, frigjør det kapasitet hos eleven som kan brukes til læring og utvikling. Videre hører eleven i større grad på hva læreren har å si, i tillegg til at læreren fremstår som en viktig rollemodell knyttet til atferd og verdier (Drugli, 2012, s. 21). Forskning viser at positive elev–lærer-relasjoner kan kobles til elevers tilpasning til skolen, skolefaglig utvikling og hvor godt de liker skolen. I tillegg har det en positiv innvirkning på elevenes aggresjonsnivå, og øker lærerens tro på deres skolefaglige evner. Gode relasjoner basert på varme, aksept og lite konflikter skaper en følelse av tilhørighet til skolen, elevene opplever trygghet og verdsettelse, noe som igjen fører til mer motivasjon for det som skjer på skolen. Om denne tilhørigheten mangler kan det være en faktor som fører til varierende oppmøte på skolen, fordi eleven opplever at det ikke er noen som bryr seg om de er der eller ikke. Tilhørighet motvirker frafall og er med på å styrke elevenes psykiske helse (Drugli, 2012, s. 76). En generell oppfatning basert på forskning er at positive elev–lærer-relasjoner fungerer som et utviklingsmessig tilskudd for elever. Elever med tette relasjoner til læreren har høyere skolefaglig mestring, mindre eksternaliserende atferd og bedre sosiale evner som kommer til uttrykk både overfor lærere og medelever (Hughes, Im & Wehrly, 2014, s. 309; Sabol & Pianta, 2012, s. 219).

Viktigere enn hvordan læreren styrer relasjonen, er hvordan eleven opplever kvaliteten på relasjonen (Spurkeland, 2011, s. 49). Det er flere ting som går igjen i studier som undersøker hva elevene mener skaper en god elev–lærer-relasjon. Dette er blant annet humor, faglig seriøsitet, interesse, støtte, nærhet, omsorg, interessant undervisning, oppmerksomhet og tillit til elevene. Det elevene derimot mener kjennetegner dårlige relasjoner er lærere som roper, kjefter, fornærmer elevene, gjør elevene flau eller som ikke utviser støtte og hjelp (Drugli, 2012, s. 63). Det er viktig at både lærer og elev er med på vurdering av relasjonene dem imellom. Svarene kan sprike, men dette gir nyttig informasjon. Det er en del av et moderne elevsyn som ser på hva eleven opplever som sant (Drugli, 2012, s. 99).

Dersom kvaliteten på elev–lærer-relasjonen er negativ, er elevenes skolefaglige resultater oftere lavere, elevene opplever mindre tilknytning til skolen og har lavere selvtillit (Rudasill, Reio, Stipanovic & Taylor, 2010, s. 393). Videre ser man at dårlige relasjoner i barnehagen kan predikere dårlige skolefaglige resultater og arbeidsvaner på småskolen og atferdsproblemer

på mellomtrinnet. Selv om forskningen viser at kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer kan predikeres ut fra elevens karakteristikk, så ser man ofte bevis at på at når denne relasjonen er god vil den fungere som en buffer for mange av de negative karakteristikkene som kan føre til risikoatferd i tenårene. Det er derfor viktig at lærere forstår dette, og tidlig fanger opp de elevene som er mer utsatte enn andre (Rudasill et al., 2010, s. 406). Tette og støttende elev–lærer-relasjoner gir utviklingsmessige fordeler for elever helt fra barnehage og gjennom videregående (Davidson et al., 2010, s. 485).

### 2.2.2 Relasjonens betydning

Positive elev–lærer-relasjoner er særlig viktig for skoletilpasning for elever som er utsatt for ulik grad av risiko og marginalisering. For elever som er utsatt for marginalisering i skolen er det avgjørende å møte lærere som utviser respekt og forståelse. Risiko kan her være elever som er utsatt for å mislykkes i skolen på bakgrunn av familievariabler eller lærings- og atferdsvansker. Om relasjonen her blir dårlig kan det være en medvirkende faktor til senere skolefravall. Relasjoner av høy kvalitet er avgjørende for at særlig de elevene som er utsatt for ulike former for risiko til tross for dette har en positiv utvikling (A. K. Bø & Hovdenak, 2011, s. 78; Drugli, 2011, s. 29; Wu, Hughes & Kwok, 2010, s. 358). Elevene må oppleve at de får personlig støtte fra læreren hvor de blir ansett med sin egenart, blir møtt med respekt og behandles rettferdig (A. K. Bø & Hovdenak, 2011, s. 79). For elever med ulike former for demografisk risiko, minoritetsstatus og foreldre med lav utdanning fungerer en god elev–lærer-relasjon som en beskyttelsesfaktor, og i noen tilfeller er disse relasjonene viktigere for disse elevene sammenlignet med majoritetsgruppen med elever (Sabol & Pianta, 2012, s. 221). Det er funnet noen elevkarakteristikk som kan være med å predikere kvaliteten på elev–lærer-relasjonene. Noe forskning viser at elever fra lavinntektsfamilier opplever mer konflikter og mindre nærhet i lærerrelasjonene. Videre ser man at elever med funksjonshemninger føler seg mindre koblet til lærerne og skolen, og har større sannsynlighet for å være misfornøyd med lærerne (Rudasill et al., 2010, s. 394). Elever som står i faresonen for å henvises til spesialundervisning blir i mindre grad henvist i de tilfellene de rapporterer at det er en tettere relasjon med læreren. Dette reduserer dermed risiko (Pianta et al., 2003, s. 219).

Elever som gjennom hele skoleløpet opplever negative elev–lærer-relasjoner er utsatt for å utvikle mange sosiale og faglige problemer i skolen. Dette kan være lite samarbeidsvilje, mistriivsel, oppmerksomhetsproblemer, atferdsproblemer og dårlige faglige resultater. Elevene med mye negativ relasjonserfaring er også mer utsatt for å utvise en atferd som trigger negative reaksjoner fra lærere, fordi det er dette elevene er vant til å bli møtt med. Da er det læreren som må ta ansvar og hjelpe eleven på vei med en mer gunstig atferd, dette er svært tidkrevende men viktig (Drugli, 2012, s. 60). Elev–lærer-relasjoner kan kompensere for de negative effektene av tidligere erfaringer. Her er det funnet mest støtte til at tette elev–lærer-relasjoner assosieres med økt skolefaglig og sosioemosjonell fungering hos elever med atferds- og demografisk risiko (Sabol & Pianta, 2012, s. 225). Elevenes skolefaglige motivasjon påvirkes av til hvilken grad læreren tar seg tid til den enkelte elev, sørger for at de føler seg sett og at de blir oppmuntret til å engasjere seg i undervisningssituasjoner. Hvis disse områdene er mangelfulle er det en risiko for at eleven kan utvikle misnøye ovenfor læreren og det faget som læreren underviser (A. K. Bø & Hovdenak, 2011, s. 76). Elevenes læring avhenger av både de sosiale og faglige relasjonene med lærer. Studier viser at lærere oppgir å ha flere dårlige relasjoner med gutter enn med jenter, og at det oftere er konfliktpregede relasjoner med gutter (Aasen et al., 2015, s. 78). En undersøkelse gjort av Saft og Pianta (2001, s. 137) viser at når det oppstår vansker i elev–lærer-relasjonen kan forskjeller i etnisitet mellom lærer og elev, elevens kjønn og elevens alder blant annet kunne være bestanddeler som er med på å forsterke vanskene. I arbeidet med å vurdere relasjoner er dette faktorer det bør ses på, men de kan ikke alene stå som en forklaring på problemet. Lignende funn er også gjort av Pianta, Hamre og Stuhlman (2003, s. 209). Både for faglig sterke og faglig svake elever har elev–lærer-relasjonen en betydning når det gjelder skolefravall (Drugli, 2012, s. 90).

Mausethagen og Kostøl (2009, s. 22) viser til en undersøkelse som viser at blant de elevene som oppgir en dårlig relasjon med læreren er det en overvekt av gutter, elever med lav skolefaglig mestring og minoritetspråklige. Disse elevene forteller videre at de trives dårlig på skolen og mottar lite støtte fra læreren. I en NOVA- rapport som evaluerte i hvilken grad Kunnskapsløftet bidro til en større grad av inkludering og likeverd i skolen skriver Bakken (2010, s. 15) at det er sosiologiske elementer som spiller en viktig rolle for å forstå hvordan likheter mellom generasjoner reproduseres. Viktige elementer her er utdanningsnivået til

elevenes foresatte, kjønn og om eleven tilhører en minoritetsgruppe. Foresattes utdanningsnivå var viktig fordi det påvirket elevenes skoleprestasjoner, og senere utdanningsvalg. Når det gjelder minoritetselevne er dette en sammensatt gruppe, da det både finnes de elevene som gjør det veldig godt på skolen, men samtidig er de overrepresentert i den andre enden av skalaen. Nordenbo et al (2008, s. 92) har gjennomgått mange studier og har her blant annet sett på hva som gir best resultater for elevenes læring når elevene blant annet er minoritetsspråklige. Selv om det er mye viktig arbeid som gjøres gjennom klasseledelse og tilpasset opplæring, er det kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev som her har størst effekt på læringen hos disse elevene.

En annen viktig betydning av gode elev–lærer relasjoner er hvordan disse påvirker hvordan den enkelte elev blir vurdert og likt av sine medelever. Elever merker fort hva en lærer mener om den enkelte elev, og dette kan påvirke hvordan også de oppfatter hverandre. I et klasserom har alle elever mange muligheter til å observere lærerens atferd ovenfor den enkelte elev. Dette blir erfaringer som alle i klasserommet deler, og som skaper en felles forståelse om hver enkelt og som legger grunnlag for hva slags rykte og forventninger de har knyttet til seg (Hughes et al., 2014, s. 310). En undersøkelse av Chen med flere (2010, s. 457) viser at medelevens syn på en elevs faglige kompetanse henger sammen med hva slags skolefaglige resultater denne eleven får på standardiserte tester i flere år fremover. Slike funn understreker viktigheten av utviklingen av gode klassemiljøer som støtter opp under den enkelte elevs rykte og kapabiliteter. Når medelevene opplever at læreren liker en elev påvirker det hvordan de liker denne eleven og hva slags tro de har på den faglige mestring (Hughes et al., 2014, s. 318). Luckner og Pianta (2011, s. 258) skriver at elever som mottar faglig og emosjonell støtte av høy kvalitet utviser i større grad positiv atferd overfor sine medelever, i tillegg til at deres sosiale kompetanse er bedre.

### 2.2.3 Kjønnsmessige forskjeller i relasjonene

Det er noen mønstre knyttet til hvilke elever som oftere opplever å ha relasjoner til læreren av høy kvalitet sammenlignet med andre elever. Det mest typiske her er at jenter og de yngste elevene skiller seg positivt ut (Drugli, 2011, s. 28). Elevens kjønn er en typisk prediktor for hvordan eleven blir vurdert av læreren, både med tanke på hvilke utfordringer de kan by på og

hvor godt de vil gjøre det på skolen. Som oftest er det vanligere at gutter trenger mer ekstra faglig støtte, og har høyere nivå av konflikter med kvinnelige lærere på de lavere klassetrinnene. Jenter har på sin side mindre sannsynlighet generelt for å bli kritisert av lærere, og de tiltrekker seg mindre negativ oppmerksomhet fra læreren sammenlignet med guttene. Lærerne på sin side mener å ha nærmere relasjoner med jentene (O'Connor, 2010, s. 192; Saft & Pianta, 2001, s. 127; Wu et al., 2010, s. 358).

Videre ser man at gutter oftere vurderes til å ha mer konflikter og mindre nærhet i sine relasjoner sammenlignet med jentene (Rudasill et al., 2010, s. 394). De relasjonelle kjønnsforskjellene kan blant annet forklares med at gutter oftere utviser antisosial atferd, i form av muntlig og fysisk aggresjon. Dette er atferd som gjerne kan knyttes til dårligere kvalitet på elev-lærer-relasjonen (Pianta et al., 2003, s. 209). Denne forskjellen i kjønn viser Drugli (2012, s. 41) til som et kjønnsosialiseringsperspektiv, og eksemplifiserer dette med at jenters sosialisering oftere preges av nærhet og deling. På den andre siden preges gutters sosialisering i større grad av aktive handlinger og et høyt aktivitetsnivå som mange lærere kan oppfattes som forstyrrende for de aktivitetene som skal gjøres på skolen. Det er et sammenfall mellom høy sosial kompetanse og høye skolefaglige prestasjoner. Her gjør jentene det bedre fordi de viser sosiale og atferdsmessige ferdigheter som passer med det skolen forventer sammenlignet med det som er mer naturlig for guttene. Jentene anses som flinkere til: å samarbeide, vise respekt og til å være mer positive i gruppearbeid. Guttene blir derimot ansett som å være med urolige og uoppmerksomme i tillegg til å ha en atferd som anses som mer aggressiv og opposisjonell (Aasen et al., 2015, s. 78).

#### 2.2.4 Relasjoner på ungdomstrinnet

Relasjoner mellom unge og voksne vil alltid være preget av en asymmetri, hvor mer makt ligger hos læreren. Det foreligger ulike nivåer av ansvar for å sikre at interaksjonene i relasjonene fungerer som en funksjon av avviket imellom rollene og modenheten mellom læreren og eleven. Denne balansen vil utvikle seg etter hvert som eleven blir eldre. Dette relasjoner på barneskolen er ofte mer støttende sammenlignet med hva eldre elever opplever. For de eldre elevene vil en støttende relasjon fokusere mer på å være en rollemodell, vise problemløsning og å støtte eleven i deres forsøk på autonomi (Pianta et al., 2002, s. 96). Tenårene er en tid for

utprøving og utforskning av livet og ens egne grenser. For noen kan denne utforskningen ta en negativ vending, noe som kan få alvorlige og langsiktige konsekvenser (Rudasill et al., 2010, s. 390). Positive relasjoner i denne perioden av livet er viktig for elevenes emosjonelle og psykiske helse. Når elevene opplever at relasjonene på skolen er gode, føler de en sterkere tilknytning til skolen, noe som kan fungere forebyggende mot å utvikle depresjoner (Chapman, Buckley, Sheehan, Shochet & Romaniuk, 2011, s. 400). Studier viser at relasjonene er bedre med de yngre elevene enn med de eldre. De yngste elevene har færre lærere, og mer timer sammen med de samme lærerne. Videre har disse elevene et større psykologisk behov for tette bånd med voksne enn det ungdommer har. Det er en tendens til at når eleven blir eldre blir relasjonen i større grad preget av å bli mindre personlig enn på de lavere klassetrinnene. De blir mer formelle, mer evaluerende og hverdagen er generelt mer preget av konkurranse (Pianta, 2006, s. 699; Pianta et al., 2003, s. 219).

Relasjoner mellom lærere og medelever kan ta skade av overgangene mellom høyere klassetrinn. Når elevene blir eldre øker kompleksiteten og de utviklingsmessige kravene både sosialt og faglig (Davidson et al., 2010, s. 484). De eldre elevene er ofte mer fokusert på relasjoner med sine jevnaldrende i tillegg til at de er mer selvstendige og ikke har samme nærhetsbehovet til læreren som de yngre elevene har. Selv om tendensen er at relasjonene blir dårligere, så er de ikke mindre viktige. Å ha gode elev–lærer-relasjoner på ungdomsskolen er viktig for elevenes skolefaglige motivasjon og selvfølelse, og er med på å påvirke om elevene går inn i negative relasjoner med jevnaldrende. Dette fører også til mindre angst, atferdsvansker, rusmisbruk og generelt til bedre fungering i skolen (Bergin & Bergin, 2009, s. 150; Drugli, 2012, s. 89; Rudasill et al., 2010, s. 393).

De endringene elevene opplever i relasjonskvalitet fra lavere til høyere klassetrinn kan bidra til at elevene i større grad vurderer seg selv mer negativt og utvikler dårligere holdninger til læring. Dette er fordi den mindre personlige relasjonen de møter hos læreren ikke passer med de faktiske relasjonelle behovene som tenåringen faktisk har. Elever som i utgangspunktet har lite indre motivasjon er her særlig utsatt (Pianta, 2006, s. 699). I en undersøkelse som er gjort av O'Connor (2010, s. 209) vises det en gradvis nedgang i kvaliteten på elev–lærer-relasjonene gjennom barneskolen og mellomtrinnet. Samtidig ble det funnet store variasjoner i relasjonene, hvor noen elever har svært lave nivåer. I samme undersøkelse kommer det også frem at

nedgangen i relasjonskvalitet er lavere i de tilfellene hvor hjem-skole-samarbeidet er bra. Et annen faktor som gjør seg gjeldende i elev-lærer-relasjonene med elever på ungdomstrinnet er at elevene nå i større grad enn før vurderer hva slags utbytte de får ut av det de legger i en relasjon. Elever som har en lærer som krever struktur og har klare forventninger, samtidig som den utviser varme, vil oftere investere mer i relasjonen og jobbe mer på skolen enn de eleven som ikke opplever relasjonen på samme måte (Pianta, 2006, s. 694).

Elever som møtes med høye forventninger til sitt arbeid, vil prestere bedre, noe som kalles for Pygmalion-effekten. En av årsakene til at dette henger sammen er at når lærere har en forventning til en gitt form for atferd hos sine elever, så er det mer sannsynlig at disse lærerne vil handle på en måte som gjør at de forventningene de har vil imøtekommes. For å kunne oppnå dette i praksis er det avgjørende at det utvikles en kultur som preges av høye forventninger (Glaze & Goveia, 2018, s. 77). For at elev-lærer-relasjonen skal være fruktbar er det ikke tilstrekkelig for læreren å kun ha høye forventninger til eleven, det må også gis tilstrekkelig med støtte. Om tilstrekkelig støtte utgår vil forventningene kunne oppfattes som altfor vanskelige for eleven, og den vil ikke være i stand til å mestre (A. K. Bø & Hovdenak, 2011, s. 73). Å utvise høye forventninger til elevene må være en del av alt som gjøres i skolen og innpasses i lærerens verdier. Det må utvises en tro om at alle elever kan få til og lære så lenge de får den tiden og den støtten som de har behov for. Dette elevsynet må synliggjøres på skolene generelt og i klasserommene (Glaze & Goveia, 2018, s. 80). Å gi støtte til forventninger innebærer at læreren må se eleven, vise forståelse og gi de rom til å uttrykke seg selv og bli respektert for det de sier (A. K. Bø & Hovdenak, 2011, s. 79). Å legge til rette for en skolekultur som setter engasjementet for eleven i fokus er skoleledelsens ansvar. Dette handler blant annet om å etablere et verdigrunnlag som påvirker atferden til alle ansatte og elever. Etablering av gode elev-lærer-relasjoner er dermed ikke alene lærerens ansvar, men et helhetlig ansvar for alle ansatte (Drugli, 2012, s. 32). I praksis vil dette si at alle lærere tilknyttet de samme elevene må være samkjørte. Elevene må oppleve at de er alle læreres elever gjennom å møte de samme rutinene og forventningene uavhengig av læreren. Lærerne må sammen planlegge hvordan de vil at klasserommet skal være, og møte elevene med en felles forventningsfront fra første til siste skoledag. Dette skaper også en stabilitet og trygghet i relasjonen med elevene (Postholm, 2013, s. 136).

Det er noen karakteristikk som er assosiert med en større sannsynlighet for at tenåringen starter med risikofylt atferd. Noen av disse kan være kjønn, verdier, atferd og temperament. Samtidig er det forskning som har identifisert faktorer som kan være med på å forklare hvorfor noen tenåring har mindre sannsynlighet for å starte med risikofylt atferd, blant disse er positive elev–lærer-relasjoner (Rudasill et al., 2010, s. 390). En tenårings emosjonelle tilknytning med voksne er kanskje den viktigste faktoren som er med på å forme positiv utvikling, i tillegg til høyere nivåer av engasjement, motivasjon og skolefaglig oppnåelse (Sabol & Pianta, 2012, s. 215). I tenårene fungerer relasjoner med voksne som en strukturell støtte og veileder, det er en kilde til informasjon, rollemodell, emosjonell og sosial støtte i tillegg til å være en kilde til problemløsning (Pianta et al., 2002, s. 92).

Elever som opplever tilhørighet til skolen, utviser mindre problematferd og redusert risikoatferd. Det viktigste for å oppleve tilhørighet er gode relasjoner med læreren sin. Det er sårbart å være tenåring med all utvikling som skjer i denne perioden av livet, derfor er gode forhold med voksne viktig for hvordan de velger å håndtere disse utfordringene (Chapman et al., 2011, s. 407; Drugli, 2012, s. 90). Tenåring som opplever å ha en god relasjon til sin lærer er mer motivert for skolen. Det demper angst, påvirker elevens bruk av læringsstrategier og preger elevens atferd i klasserommet og på skolen generelt (Bergin & Bergin, 2009, s. 153; Drugli, 2012, s. 90). Videre legger de gode elev–lærer-relasjonene et grunnlag for at elevene skal føle seg bedre meg seg selv og føle seg bedre med seg selv og være mindre ensomme (Davidson et al., 2010, s. 484). Trygge relasjoner på skolen vil for noen elever fungere som en buffer og minske risikoen for at eleven begynner med ulike former for antisosial atferd, for eksempel: aggresjon, narkotika, alkohol, vold og tidlig seksuell debut (Bergin & Bergin, 2009, s. 153).

## 2.3 Tilknytning

Sentralt i utviklingen av tilknytningsteori og forståelsen av dette er John Bowlby, som satte barns behov for nærhet og stabilitet i sentrum for sitt arbeide (Jacobsen, 2016, s. 127). Tilknytningsteori er tradisjonelt knyttet til arbeid med spedbarn og barnehagebarn, men det kan også være et nyttig verktøy for å forstå relasjoner med eldre elever. Årsaken til dette er fordi tilknytningsatferd som oftest er mer synlig med små barn, men realiteten er at tilknytning er



viktig for alle mennesker gjennom hele livet. Det gjør seg særlig gjeldende i nødstilfeller (Bowlby, 1982, s. 669). Etter hvert som barn vokser opp, blir voksne, begynner å skape sin egen familie, så får de nye, nære tilknytningspersoner. Dette betyr ikke at betydningen av foreldrene blir borte (Ainsworth, 1989, s. 710). For små barn er tilknytning helt avgjørende for deres utvikling, men det er også viktig for tenåringer. En god tilknytning skaper en bedre grobunn for utvikling av selvstendighet og autonomi (Drugli, 2012, s. 23). Tilknytning omhandler atferd som omhandler ulike måter å søke nærhet til et annet individ som blir ansett til å være i bedre stand til å møte verden og dens utfordringer. Slik atferd er best synlig når vedkommende er redd, sliten eller syk. Det er ikke alltid at tilknytningsatferden er åpenbar. I mange tilfeller skaper det trygghet i seg selv for vedkommende ved at den personen den føler seg tilknyttet til er tilgjengelig om det skulle være behov (Bowlby, 1982, s. 668).

Tilknytning er et solid, varig og kjærlig bånd mellom to personer over en lengre periode. Det er ikke synonymt med avhengighet, fordi en trygg tilknytning gjør barn fri til å utforske verden (Bergin & Bergin, 2009, s. 142). En god tilknytning kjennetegnes av solide emosjonelle bånd mellom to individer (Drugli, 2012, s. 21). Disse båndene kommer til uttrykk gjennom en følelse av trygghet når personene det gjelder er sammen, i tillegg til muligheten for å bevege seg bort fra den trygge basen som tilknytningspersonen representerer for å delta i andre aktiviteter og utforske verden og seg selv (Ainsworth, 1989, s. 711). Gjennom tilknytningsteori skapes det en forståelse for at barn utvikler sine egne arbeidsmodeller for hvordan de blir tilknyttet andre mennesker basert på de erfaringer de har gjort seg tidlig i livet med sine sentrale omsorgspersoner (Sabol & Pianta, 2012, s. 214). Basert på relasjonen med sin mor, vil barn møte på skolen med modeller om tilknytning og relasjoner som vil påvirke kvaliteten på sine første elever–lærer-relasjoner. Tradisjonelt sett vil små barn henvende seg til sin morsfigur når de har det vanskelig, men de henvender seg til andre de har nærmere om denne morsfiguren ikke er til stede. En tett tilknytning skjer bare med noen få andre (Bowlby, 1982, s. 670). Barn som har opplevd en trygg tilknytning har en tendens til å utvikle relasjoner med sine lærere av høyere kvalitet, enn barn som har erfaring med dårlig tilknytning (O'Connor, 2010, s. 190). Dette har vært en måte å konseptualisere perspektiver fra tilknytning til elev–lærer-relasjoner i arbeidet med å forstå elevene videreutvikling av de relasjonene de etablerer til voksne utenom sine foresatte (Webb & Neuharth-Pritchett, 2011, s. 205). De relasjonene elever får i

begynnelsen av sin skolekarriere er avgjørende for deres langsiktige tilpasning til skolen (Wu et al., 2010, s. 358). Når en lærer gjør seg kjent med en elevs bakgrunn og forstår dens særegenheter, kan læreren møte eleven og bygge relasjoner som kan støtte elever som ulike årsaker har en manglende eller dårlig tilknytning fra tidligere av (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 129).

Tilknytningsteori for spedbarn handler om deres fysiske utforskning av verden, mens det for tenåringer knyttes til deres utforskning innenfor emosjonell og kognitiv selvstendighet fra de nære voksenpersonene i livet deres. Behovet for en sikker voksenperson å søke trøst og omsorg hos er ikke noe som avtar selv om eleven blir tenåring. Relasjoner både med lærere og jevnaldrende kan komplettere relasjonene med andre sentrale omsorgspersoner (Ainsworth, 1989, s. 714; Jacobsen, 2016, s. 128). En sikker base for tenåringer vil være gode voksenrelasjoner som tillater og som oppmuntrer tenåringens strev etter kognitiv og emosjonell autonomi. I noen tilfeller blandes tilknytning og avhengighet, og derfor må tilknytningen avta når elevene blir eldre. I realiteten er selvstendighet og uavhengighet et resultat av at tenåringen opplever trygghet i møte med voksne. Et avgjørende grunnlag for tenåringens utvikling av autonomi er derfor tilgangen på en trygg tilknytning (Allen et al., 2003, s. 293; Bergin & Bergin, 2009, s. 142).

Viktig i arbeidet med å skape gode tilknytninger er å ta tiden til hjelp. For at solide bånd mellom personer skal kunne dannes er det blant annet behov for at disse over tid har fått gjøre flere felles erfaringer. Dette er med på å skape sikkerhet og et felles grunnlag som er spesifikt for akkurat den tilknytningen (Ainsworth, 1989, s. 715). Et tegn på en trygg tilknytning mellom voksne og ungdommer er at ungdommen føler seg trygg på at tilknytningen fortsatt er der selv om de gjennomgår uenigheter og utfordringer (Drugli, 2012, s. 23). En lærer som støtter elevens streben etter økt autonomi hjelper eleven gjennom utfordringer ved å motivere den til egen tenkning og innsats for at eleven skal øke sin egen forståelse og læring. På den måten øker læreren elevens tro på den kan mestre på egen hånd, og den lærer hvordan den kan få hjelp og støtte når den møter utfordringer (Thuen, 2011, s. 173). Webb og Neuharth-Pritchett (2011, s. 206) har blant annet sett på tilknytning som en måte å forklare relasjonelle ulikheter mellom elever av forskjellige etnisiteter. De forklarer dette med at en mulig forklaring er at elever med en annen etnisitet enn majoriteten har tilknytningspersoner hjemmefra som har verdier og

atferd som er knytte til deres kultur og oppfattelser av relasjoner. Dette kan påvirke hvordan disse elevene tilknytter seg andre voksenpersoner. Samtidig kan det påvirke hva slags forventninger læreren har i møte med disse elevene, noe som kan være av betydning for hva læreren legger i arbeidet med relasjonsbyggingen.

Utviklingen av trygg tilknytning krever sensitiv støtte over en lengre periode. For tenåringene handler dette om å gi støtte, hjelpe de til å roe seg ned og ta imot instruksjoner i stressende situasjoner. Videre handler det om å utvise en interesse for tenåringens aktiviteter og det den gjør utenom skolearbeid (Drugli, 2012, s. 23). Dette skapes gjennom fysisk nærhet, åpen kommunikasjon og sensitivitet for elevens behov og signaler (Bergin & Bergin, 2009, s. 142). For en lærer som skal utvikle en trygg tilknytning til sine elever handler det om tilgjengelighet, samarbeidsorientering, respekt og akseptering. Om tilknytningen er utrygg er det et tegn på at læreren over tid har fremstått som uforutsigbar. Dette kan resultere i at tenåringene unnviker læreren og mener at relasjonen til de voksne ikke er så viktig (Drugli, 2012, s. 24).

I et langsiktig perspektiv kan utrygge tilknytninger på ungdomsskolen predikere dårligere skolemestring på videregående og i videre studier. Bergin og Bergin (2009, s. 146) viser til en studie som forteller at studenter som hadde en bakgrunn med dårlige tilknytninger i skolen var dårligere forberedt til eksamen, hadde dårligere konsentrasjon, var redd for å gjøre feil, søkte sjeldnere hjelp av foreleseren og nedprioriterte skole i større grad enn de studentene som hadde opplevd trygge tilknytninger tidligere i sitt skoleløp. Utrygge tilknytninger bærer ofte preg av at den voksne i relasjonen over tid har fremstått som uforutsigbar i sin atferd og kommunikasjon. For disse elevene kan de bortforklare vanskelighetene med at elev-lærer-relasjonen ikke er av stor betydning for dem. Dette fjerner elevens fokus fra egen utvikling og læring (Drugli, 2012, s. 24).

## 2.4 Sosioøkologisk systemtenkning

Et nyere tilskudd til forskningen rundt elev-lærer-relasjoner er utviklingsmessig systemteori (Sabol & Pianta, 2012, s. 214). Dette kalles også for en økologisk-orientert forståelse, og innebærer at barn er del av og organisert i dynamiske systemer som består av flere nære og fjerne nivåer som er med på påvirke deres liv. Dette er sentralt i forståelsen av elev-lærer-relasjoner fordi det handler om at menneskelig utvikling er en del av flere dynamiske prosesser

av interaksjoner på flere ulike nivåer mellom personer og kontekster over tid (Drugli, 2012, s. 18; Pianta et al., 2003). I en skolekontekst handler dette om at interaksjonen mellom lærer og elev er sosiale prosesser som er avgjørende for hvordan eleven utvikler seg faglig, sosialt og emosjonelt (Luckner & Pianta, 2011, s. 257). Når relasjonene mellom lærer og elev, og mellom elevene er god er dette med på å styrke utviklingen (Hughes et al., 2014, s. 309). Utvikling er best forstått når det blir sett i lys av konteksten til det miljøet som individet befinner seg i. en mer dyptgående undersøkelse av en elevs atferd, må også ta i betraktning deres karakteristikk og miljøet (Rudasill et al., 2010, s. 391). Hvordan en elev utvikler seg er bare et av mange mulige potensialer hos eleven, med andre miljøer og sammensetninger rundt seg ville resultatet endret seg tilsvarende (I. Bø, 1993, s. 19). Dette handler om å se på utvikling ut fra systemteori.

Systemer kan defineres som enheter som er satt sammen av deler som henger sammen gjennom samarbeid. Systemer jobber på ulike nivåer i relasjon til barn og unge, noen fjerne og andre nærere. Dette involverer ulike former for aktiviteter som knytter seg til interaksjoner mellom og innen nivåer. Disse interaksjonene vil variere over tid. Årsaker til utvikling er relasjoner mellom systemer, og ikke de isolerte handlingene innad i nivåene. Dette handler om interaksjoner som skjer mellom barnet/ungdommen og kontekster over lengre perioder (Pianta et al., 2003, s. 202). Systemer som er å finne i skolemiljøet er skolen i seg selv, klasserommet, læreren og eleven. De systemene som er nærmest eleven og læreren består av individuelle karakteristikk hos begge parter i relasjonene, slik som deres personlighet. Dette er elementer som blant annet påvirker samhandlingene og atferden de har overfor hverandre (O'Connor, 2010, s. 189). Sentralt i denne forståelsen er den økologiske utviklingsmodellen utformet av Urie Bronfenbrenner. Denne modellen gir et rammeverk som støtter forståelsen av hvordan miljøet påvirker individets utvikling gjennom å systematisere miljøet på fire nivåer (Rudasill et al., 2010, s. 391).

Det første nivået, mikrosystemet, står nærmest individet og er de og det individet samhandler direkte med (Bronfenbrenner, 1979, s. 7). Her er individets primære relasjoner, og disse er preget av tett samhandling, følelsesutveksling, modellering og rolletaking (I. Bø, 1993, s. 25). Det er avgjørende for læring, oppdragelse, norm- og identitetsdanninger hvordan samspillet mellom individer utspiller seg i mikrosystemet (I. Bø, 2012, s. 178). Neste nivå er mesosystemet. Dette består av interrelasjoner mellom to eller flere settinger som individet er

en aktiv deltaker i. Et eksempel på dette er forholdet mellom skole og hjem. Mesosystemet er et system sammensatt av mikrosystemer, og det vil endre seg i takt med at individet tar del i nye settinger (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Det er avgjørende for individets trivsel og sosialisering at kvaliteten på tilknytningene mellom mikrosystemene er god (I. Bø, 1993, s. 25). Videre viser Bø (1993, s. 27) til Bronfenbrenner som skriver at i hvilken grad det er konsensus mellom mikrosystemene og at det skapes i hvert fall en form for fellesskap mellom disse er av betydning for ungdoms utvikling. Dette skapes blant annet ved at personene på de ulike mikrosystemene kjenner og omgås hverandre. Det tredje nivået er eksosystemet, og består av en eller flere settinger hvor individet ikke er en aktiv deltager, men hvor det som skjer kan ha direkte eller indirekte innvirkning på individet. Dette kan være foresattes arbeidssituasjon eller et søskens klassemiljø (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Her viser Bø (1993, s. 28) til Bronfenbrenner som skriver at det har positiv innvirkning på barn og unges utvikling om de får et innblikk i de personer og/eller arenaer som er viktige for de primære relasjonene de har i livet sitt. For læreren handler dette om å gi av seg selv i relasjonen. Det ytterste nivået er makrosystemet og kan være kulturer, subkulturer eller hele samfunn hvor strukturelle og overordnede endringer og bestemmelser fører til endringer for individet. Dette kan være skolepolitiske bestemmelser for eksempel, eller arbeidet den enkelte skoleledelse gjør (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Det som skjer i makrosystemet vil påvirke individets kulturkrets uten at individet nødvendigvis tenker noe over det (I. Bø, 1993, s. 25).

Ved å se eleven som en del av en helhet i form av den utviklingsøkologiske modellen, kan det være en støtte for læreren for å forstå og møte eleven der den er, og bygge gode relasjoner. En god utvikling for elevene avhenger av at det er en viss form for balanse i systemet, eller at det er noen personer eller tilknytninger som veier opp for risiko (I. Bø, 1993, s. 27). Dette innebærer å anse den økologiske modellen som et dynamisk system, hvor alle de fire nivåene hele tiden vil påvirke hverandre i gjensidige samspills- og støttmønstre, samtidig som det vil være spenninger og motsetninger (I. Bø, 2012, s. 178). Et viktig aspekt ved dette er hvordan lærerens arbeid for å skape gode elev–lærer-relasjoner har sterk innvirkning på hvordan elevene fungerer i sosiale samspill med medelever. Dette viser hvordan endringer på et område får ringvirkninger. Gjennom samspillet med eleven kan læreren veilede eleven om hvordan de skal opptre sosialt og hvordan de skal handle i klasseromssituasjoner med medelever (Luckner

& Pianta, 2011, s. 264). Dette knytter seg også til kvaliteten på hjem–skole-samarbeidet. Forskningen til O'Connor (2010, s. 209) viser at nedgangen i relasjonskvalitet som skjer når elevene blir eldre er lavere i de tilfellene hvor det er et høyt nivå på kvaliteten i hjem–skole-samarbeidet. Kontakt mellom hjem og skole støtter elevens utvikling av gode relasjoner med læreren ved at det hjelper læreren å lære om eleven, dens familie. Noe som støtter lærerens forståelse av verdiene til eleven og familien.

## 2.4 Sosioøkonomisk status

Etableringen av gode elev–lærer-relasjoner sett i lys av systemtenkning handler om å se hele eleven for å forstå hvorfor eleven er slik den er, og hvordan eleven kan møtes på en best mulig måte. En del av denne helheten knytter seg til elevens familiemiljø. Dette er systemer bestående av blant annet familiens ressurser og funksjoner, og som kan summeres som familiens sosioøkonomiske status. En families sosioøkonomiske status vil kunne påvirke relasjonsbyggingen i skolen. Særlig utsatt for negative relasjoner er elever med foresatte som har lav inntekt eller utdanning. Videre er relasjonene ofte mer utfordrende der familiens sosioøkonomiske status er lavere (O'Connor, 2010, s. 189). Bakgrunns karakteristikk og elevens temperament påvirker elev–lærer-relasjonene. Dette gjør at særlig elever fra lavinntektsfamilier, gutter, elever som mottar spesialundervisning og elever med atferdsvansker oftere har en lavere kvalitet på relasjonen med lærer (Rudasill et al., 2010, s. 404). Et fokus på slike karakteristikk kan knyttes til kapitalbegrepet.

Den mest sentrale forskeren i arbeidet knyttet til forståelsen av kapital er Pierre Bourdieu. Han skriver at kapital handler om iboende krefter hos det enkelte individ som utvikles på bakgrunn av deres liv, miljø og verdier. Denne kapitalen foreligger i ulike former, og har et potensiale til å skape verdi for individet enten gjennom å reprodusere seg selv eller ved å utvikle seg (Bourdieu, 1986, s. 15). Kapital kan anses som et begrenset sett med ressurser som legger grunnlag for individuell og gruppevis konkurranse i samfunnet. Jo flere ressurser et individ eller en gruppe innehar, jo mer makt vil de ha som de kan bruke til sin fordel i sosiale samhandlinger. Fordelingen av ressurser er ikke lik på tvers av ulike grupper, noe som skaper klasseforskjeller og dominans. Et sentralt poeng knyttet til dette er at samfunnslivet handler om kampen om mer kapital (Aakvaag, 2008, s. 151).

Det er vanlig å skille mellom tre typer av kapital: økonomisk, sosial og kulturell. Økonomisk kapital kan direkte konverteres til penger, for eksempel hvilke arbeidsmuligheter individet har eller ikke har. Sosial kapital handler om hvilke muligheter individet har til å være en del av et fellesskap på bakgrunn av hvem individet er og hvordan det handler. Kulturell kapital kan både være abstrakte størrelser slik som verdier og holdninger, men også konkrete elementer som kulturelt gods i form av blant annet bøker og bilder. I dagens samfunn er utdanningsnivå også en viktig del av individers kulturelle kapital. Dette påvirkes og endres i takt med tidsperspektivet, samfunnet og det sosiale miljøet (Bourdieu, 1986, s. 21; 2002, s. 34). Den kulturelle kapitalen er avgjørende for hva slags muligheter individet har i samfunnet og i livet generelt (I. Bø, 2012, s. 48). Den kan blant annet påvirkes av fordommer individer og samfunn har ovenfor minoriteter. Samlet sett utgjør disse kapitalformene et individs sosioøkonomiske status, og avgjør hva slags posisjon det enkelte individ har i det sosiale rommet, og hvordan individet oppfatter dette rommet (Bourdieu, 2002, s. 16).

Minoritetsspråklige elever er blant annet i risiko for å bli ansett ut fra en kulturell annerledeshet som gjør det mer typisk at disse anses som mer problematiske fordi deres familier anses som belastede (Gitz-Johansen, 2006, s. 53). Når det henvises til annerledeshet handler dette om at en majoritet identifiserer en annen gruppe med mennesker som forskjellig fra dem selv, og tillegger denne gruppen noen forventninger og karakteristikk som er med på å skape et skille mellom gruppene (Gitz-Johansen, 2006, s. 75). Det er mye forskning som er gjort knyttet til elevenes hjemmemiljø og hva som ligger bak det store elevmangfoldet som læreren møter i klasserommet. Noen faktorer ved en elevs bakgrunn og sosioøkonomiske status er utenfor hva skolen kan forholde seg til, men det er flere negative effekter som kan positivt påvirkes gjennom lærerens praksis (Cummins, 2014, s. 148). I denne avhandlingen vil fokuset ligge på hvordan læreren tilstreber å forstå elevene gjennom systemtenkning og deretter bruke denne kunnskapen for å etablere og opprettholde gode relasjoner med disse elevene. Det vil ikke redegjøres mer for hva som skaper forskjeller basert på miljøet elevene har i hjemmet, men sees på hva slags verdi relasjonene i skolen kan ha for de elevene som har et mer utfordrende hjemmemiljø enn andre. Denne relasjonsbyggingen kan igjen knyttes til elevens sosiale kapital.

Individets sosiale kapital er tett knyttet til både økonomisk og kulturell kapital, fordi disse utgjør et utgangspunkt for hvilke koblinger og muligheter individet har i sitt miljø. Den sosiale

kapitel er avgjørende for hvilke ressurser individet har tilgjengelig for å være en del av sosiale miljøer, både institusjonaliserte og likestilte og tilfeldige. Å være et likeverdig medlem av et miljø eller en sosial gruppe innebærer at alle medlemmer anser hverandre som en del av kollektivt eid kapital. Denne kollektive følelsen kan være synlig både direkte og mer symbolsk. Et individs sosiale kapital forteller med andre ord hvor mange slike grupper den kan være et fullverdig medlem av på bakgrunn av sine andre kapitalformer (Bourdieu, 1986, s. 21). Elever som kommer fra mer vanskeligstilte hjem står derfor i risiko for å inneha en lavere sosial kapital enn sine medelever, og dermed være utsatt for å ikke bli en likeverdig del av de sosiale miljøene på skolen. Noe som knytter seg til relasjoner med både voksne og jevnaldrende.

En elevs sosiale kapital er reproduserbar, noe som innebærer at så lenge elevenes tilhørighet blir stadig bekreftet eller avfeid vil elevens kapital forbli slik den er (Bourdieu, 1986, s. 22). I de verste tilfellene innebærer dette for grupper som over lang tid opplever underdanighet sosialt og mindre skolefaglig mestring er under press for materiell og symbolsk vold av de mer dominerende, sosiale gruppene. Disse forskjellene kan strekke seg over generasjoner om forskjellene får grobunn til stadig reproduksjon (Cummins, 2014, s. 149). For elever med lav sosial kapital utsetter dette dem for en utviklingsmessig risiko, og lærere kan motarbeide dette blant annet ved tidlig innsats. Forskningen til O'Connor (2010, s. 211) viser at elever som har opplevd gode relasjoner med voksne i barnehagen, oftere har dette fortsatt når de er kommet til femte trinn. Dette støttes også av tilknytningsteori. Grunnen til dette er fordi barn utvikler seg modeller for elev-lærer-relasjoner gjennom sine første erfaringer med voksne utenfor hjemmet, og de bruker disse modellene når de møter nye lærere. Elever kan prøve å fremme en gitt type atferd hos nye lærere som de har møtt før, i både positiv og negativ retning. Effekten av gode relasjoner i skolen helt fra begynnelsen av viser at dette kan kompensere for manglende relasjoner hjemmefra. Om elevene fra tidlig av opplever brudd i relasjonene med voksne kan dette resultere i relasjonsproblematikk i lang tid fremover. At læreren er bevisst på dette sikrer at læreren kan bygge tilknytning til eleven på en god måte (Drugli, 2012, s. 21; Pianta & Stuhlman, 2004, s. 445).

Et annet viktig aspekt ved relasjonsbygging i skolen med tanke på elevens sosioøkonomiske bakgrunn er hvordan elev-lærer-relasjonen kan være en motvekt for negative karakteristikk og påvirkning. Positive elev-lærer-relasjoner kan gi flere fordelaktige ringvirkninger. Det kan



påvirke elevens prososiale atferd, ansvarliggjøring, skolemotivasjon, tilknytning til skolen og selvfølelsen. Forskningen til Cummins (2014, s. 151) viser blant annet at flere av de negative karakteristikene fra en elevs sosioøkonomiske bakgrunn reduseres betydelig når læreren fokuserer på en undervisning knyttet til bruk av et høyt akademisk språk og hvor elevene leser og skriver mye for å støtte deres språklige utvikling. Dette gir blant annet elevene en mulighet til å benytte sine kulturelle bakgrunner i større grad ved at de får flere muligheter til å vise det frem, og elevene får en større kontroll av sitt språk. Et annet viktig element er kvaliteten på elev-lærer-relasjonene. Elever som føler en tilknytning til skolen på grunn av positive relasjoner med læreren har større sannsynlighet til å handle prososialt og ansvarlig, og er i mindre fare for å begynne med risikofylt eller kriminell atferd på sikt (Rudasill et al., 2010, s. 393). På denne måten kan gode elev-lærer-relasjoner anses som en moderator for utviklingsmessige prosesser som allerede finner sted (Sabol & Pianta, 2012, s. 219). Til tross for at det foreligger forskning som sier at kvaliteten på elev-lærer-relasjonen på flere områder kan til noen grad predikeres på bakgrunn av elevkarakteristikker, så er det også bevis på at når kvaliteten på relasjonen er god vil denne fungere som en buffer for negative karakteristikker som ellers ville sørget for at eleven ville begynt med risikofylt atferd i tenårene. Derfor er det helt sentralt for elevenes langsiktige utvikling at lærere forstår dette, ser hele eleven, og tidlig fanger opp de elevene som er ekstra utsatt (Rudasill et al., 2010, s. 406).

### 3. Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet redegjøres det for avhandlingens forskningsdesign og metode. Først henvises det til vitenskapsteoretisk forståelse, vitenskapelige metoder, og begrunnelsen for valget av kvantitativ metode. I dette tilfellet har den kvantitative metoden bestått av bruk av en allerede utformet og gjennomført digital spørreundersøkelse på et stort antall norske skoler. Derfor utdypes det her noe om fordeler og ulemper bruken av spørreundersøkelser av et slikt omfang kan medføre. Siden undersøkelsen er utformet og gjennomført uavhengig av denne oppgaven, vil det også redegjøres for bruken av sekundærdata i forskning. Deretter presenteres utvalget for avhandlingen og operasjonaliseringen av variablene som legges til grunn for analysearbeidet. Ut fra dette presenteres hvilke statistiske analyser som gjennomføres med det siktemål å besvare oppgavens problemstilling på best mulig måte. Avslutningsvis redegjøres det for datafortolkning, reliabilitet, validitet og etiske vurderinger som er lagt til grunn for oppgaven.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Menneskers virkelighet er et komplekst samspill av gjenstander, individer, samhandlinger, erfaringer og tolkninger – og dette forsøker samfunnsforskningen å hente mening ut fra. (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 31). En sentral debatt innenfor vitenskapelige metoder har lenge vært «metodedebatten». Bakteppet er uenigheter om hvordan det med mest nøyaktighet kan forskes på sosiale fenomener og menneskelig atferd med utgangspunkt i data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Kvarv (2014, s. 126) skriver at metode handler om ulike fremgangsmåter med det siktemål å produsere kunnskap eller for å teste gyldigheten og påliteligheten til et allerede eksisterende forskningsresultat. Det er forskningens formål som legger føringene for hvilke metoder som egner seg best i det enkelte tilfellet. Utformingen av forskning og valg av metoder baserer seg på hvilke ontologiske og epistemologiske perspektiver som legges til grunn av forskeren og/eller forskningsmiljøet. Ontologi handler om kunnskap, og antakelser knyttet til utformingen av den sosiale verden i samfunnet. Dette innebærer ulike forutsetninger knyttet til oppfatninger om sosial virkelighet, mennesker og hva som er grunnleggende trekk ved disse. Altså hvordan den sosiale verdenen ser ut. Dette er

forutsetninger som det er ulike oppfatninger om innenfor samfunnsvitenskapen, derfor må forskere være bevisste på hvor de står (Johannessen et al., 2016, s. 50).

Ontologien setter søkelys på hva kunnskap kan være og hva det er mulig å ha kunnskap om, mens epistemologi handler om kunnskapens natur. Dette knytter seg til hva det er mulig for forskere å vite om virkeligheten, og måter å tilegne seg kunnskap om samfunn og mennesker. Dette knytter seg blant annet til hvordan kunnskap kan sikres og hvordan forskere finner frem til den kunnskapen som anses som sann (Johannessen et al., 2016, s. 51). Ut fra hva det er ønskelig å vite noe mer om, og hvilken oppfatning det er knyttet til hva som er den beste måten å samle inn slik kunnskap om er sentralt skille innenfor samfunnsvitenskapen valget om kvantitativ og kvalitativ arbeidsmåte. Disse forskningsmetodene er ikke nødvendigvis et spørsmål om enten eller, men de er forskjellige tilnærminger som dekker ulike områder av forskningen. De mest konkrete forskjellene på de to metodene er at kvalitativ forskning baserer seg på data i tekstform, mens kvantitativ forskning henter sin kunnskap av optellinger av fenomener (Tufte, 2018, s. 19).

### 3.1.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Innenfor samfunnsvitenskapen baserer kvantitative metoder seg på en naturvitenskapelig forståelsesmåte, selve forskningen preges av at forskeren tar avstand og er selektiv til det eller de det forskes på. Til samme tid tar disse metodene høyde for at det forskes på mennesker og menneskelige fenomener. Disse metodene brukes når forskningen skal se på det gjennomsnittlige og det representative. For å kunne si noe om dette kreves det et stort datamateriale som kan formuleres i tall, som deretter sammenlignes for å lete etter mønstre og tendenser. Sammenlignet med kvalitative forskningsmetoder er kvantitativ forskning i større grad mer formell og med en strengere struktur (Johannessen et al., 2016, s. 28; Kvarv, 2014, s. 127). Tufte (2018, s. 17) har redegjort for 9 prinsipper for kvantitativ metode. Blant disse er det at kvantitativ forskning skal forske på å avdekke virkeligheten. Dette gjøres ved å forenkle virkeligheten gjennom å undersøke variasjon i egenskaper mellom utvalgte grupper. For undersøkelsene av disse variasjonene skal bli mest mulig riktig må det som undersøkes være sammenlignbart. Det er viktig å være bevisst på ulike typer målefeil, og ta høyde for dette i

forskningsarbeidet. Siktemålet med det hele er å kunne konkludere med generaliseringer fremfor å komme frem til en løsning for de enkelte variablene som er undersøkt.

Kvalitative metoder har et datamateriale basert på tekst, tale eller bilde, og er metoder som brukes for å gjøre dybdeundersøkelser. Det søkes etter svar på hva et konkret fenomen handler om og leter etter kjennetegn og egenskaper ved det gitte forskningsområdet. Dette oppnås blant annet gjennom nærhet mellom forskningsobjekt og forsker slik at forskeren kan sette seg inn og prøve å forstå vedkommende situasjon og oppfattelser om fenomenet. Kvalitativ forskning er en ikke-lineær prosess hvor forskeren går frem og tilbake og utvikler forskningen, fremgangsmåter og forståelsen basert på nye tolkninger som gjøres underveis i forskningsprosessen. Slike metoder er godt egnet når det skal forskes på noe det foreligger lite kunnskap om, eller som det er ønskelig å få fylligere kunnskap om (Johannessen et al., 2016, s. 28; Kvarv, 2014, s. 137).

### 3.1.2 Bakgrunn for valg av metode

Formålet med denne avhandlingen har vært å studere forskjeller på elev–lærer-relasjoner over flere klassetrinn og sammenhengen dette har med utvalgte, bakenforliggende faktorer hos eleven. For å undersøke dette i en større sammenheng og se generelle tendenser som kan være gjeldende for flere elever vil dette best dekkes ved å samle inn og telle opp data fra et stort utvalg. Derfor har det naturlige valget vært å velge en kvantitativ tilnærming for å løse problemstillingen. Dette kommer også frem i formuleringen av problemstillingen. Tuft (2018, s. 21) skriver at det er typisk for kvantitativ forskning å ha en problemstilling formulert som et spørsmål hvor målet er å undersøke sammenhenger innenfor et gitt fenomen. Videre står det at det er viktig med spørsmålsformuleringer som ikke antyder at forskeren har antakelser for resultatet i den ene eller den andre retningen.

Det kvantitative forskningsarbeidet gjort for denne avhandlingen baserer seg på sekundærdata som er hentet inn via elektroniske spørreskjemaer. Med sekundærdata menes her allerede foreliggende forskning som er gjennomført, og som er lagt til grunn for analyseringen og drøftingen som blir gjort i denne oppgaven (Ringdal, 2018, s. 118). Det foreligger både fordeler og ulemper ved å benytte sekundærdata slik som her. Det positive er at det ikke gjennomføres flere undersøkelser enn nødvendig i skolen, og det er en sikkerhet i at den undersøkelsen som

allerede er gjennomført er utformet av profesjonelle og at den er utviklet over lang tid. På den andre siden så var formålet med undersøkelsen en annen enn det som er formålet med denne avhandlingen, og det må derfor plukkes ut elementer som er relevante. Det er videre ikke mulig å gå mer i dybden på disse elementene eller forske mer på de siden forskningen allerede er gjennomført. For å bruke sekundærdata på en god måte har det derfor vært avgjørende å utforme en problemstilling som kunne besvares ut fra det datasettet som forelå.

Undersøkelsen som datamaterialet til denne avhandlingen er hentet fra kommer fra et tverrsnittsstudie som er gjennomført som en del av Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU) arbeid med skoleutvikling. Tufte (2018, s. 71) skriver at en tverrsnittundersøkelse ser på data som er samlet inn på ett gitt tidspunkt for å skape et bilde av hvordan situasjonen var akkurat da. Dette er en godt egnet metode når målet er å lete etter mønstre og sammenhenger mellom variabler på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført. Dataene er ikke hentet fra et enkelt prosjekt, men fra flere ulike prosjekter fra forskjellige kommuner i Norge.

## 3.2 Spørreundersøkelse

Datasettet som benyttes i denne avhandlingen kommer fra en tidligere gjennomført elektronisk spørreundersøkelse. Dette innebærer en lukket form for datainnsamling hvor de forskerne som laget undersøkelsen i forkant av gjennomføringen hadde definert hva slags informasjon som ville bli innsamlet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). Formålet med en spørreundersøkelse er å samle inn data fra et gitt utvalg av personer for å kunne si noe statistisk om den gruppen (Ringdal, 2018, s. 191). Det utformes på bakgrunn av en gitt utfordring eller et konkret spørsmål som det skal forskes på. Om ikke formålet med undersøkelsen er klart, vil spørsmålene som stilles kunne bli formulert feil og ikke gi de svarene som det faktisk søkes etter (Johannessen et al., 2016, s. 263).

Utforming og gjennomføring av spørreundersøkelser er en langvarig og krevende prosess, og krever grundig planlegging for at målingene blir mest mulig korrekt. Det er ikke rom å justere en undersøkelse etter at den er satt i gang, derfor krever dette mye av forskeren i forkant. Fordelen er at det grundige forarbeidet letter prosessene knyttet til analysene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166).

### 3.2.1 Fordeler og ulemper ved bruk av spørreskjema

Det er flere fordeler knyttet til bruk av spørreskjema som metode for datainnhenting. Først og fremst kan det på kort tid kan samles informasjon fra en stor gruppe med informanter (Befring, 2015, s. 71). Videre så kan en spørreundersøkelse ha både prekodete, lukkede spørsmål med ferdige svaralternativer, eller ha åpne spørsmål hvor respondenten fritt kan skrive svaret sitt. I denne undersøkelsen har det utelukkende vært benyttet et prekodet spørreskjema, hvor alle svaralternativer er gitt på forhånd. En fordel med dette er at respondentene ikke trenger å uttrykke seg skriftlig, da dette kan være en utfordring for flere, og det ville i dette tilfellet hvor undersøkelsen gjøres av barn vært lite hensiktsmessig. Når spørreskjemaet er prekodet legger det grunnlaget for en standardisering, hvor respondentenes svar kan benyttes for å studere likheter og variasjoner. Dermed er det ekstra viktig ved en spørreundersøkelse at spørsmålene er utformet og operasjonalisert slik at respondentene forstår spørsmålene og da er i stand til å gi mest mulig korrekte svar (Johannessen et al., 2016, s. 261).

De variasjonene og likhetene som kommer frem av datasettet er det mulig å undersøke dypere gjennom statistiske analyser som skal lete etter konkrete sammenhenger i dataene. Disse analysene muliggjør generaliseringer som gjør seg gyldig utover det utvalget som deltok i undersøkelsen. Ved generaliseringer sees det i analysene på det systematiske og det typiske som kommer frem av datasettet (Befring, 2015, s. 95).

En ulempe og en utfordring med bruk av spørreundersøkelser er at respondentene på egen hånd skal tolke og ta stilling til spørsmålene og hva de skal svare. Dette kan avvike fra hva forskeren hadde intendert og forskeren har ikke mulighet til å klargjøre dette underveis i undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 261). Dette er særlig viktig å ta hensyn til når det slik som i dette tilfellet er undersøkelser som er besvart av barn. Da må utformingen og formulereine være slik at det oppstår minst mulig forvirring og misforståelser. Siden det i denne avhandlingen brukes data fra en allerede gjennomført undersøkelse, har ikke denne utfordringen ved spørreundersøkelser vært et fokuspunkt. Det vil derfor ikke blir videre utdypet utover dette.

### 3.3 Utvalget

Kvantitative metoder ønsker å si noe om et fenomenes utbredelse, noe som vil involvere store menneskegrupper som kalles for populasjoner. Det er populasjonen som er gjerne er målgruppen for forskningen. Disse gruppene er så store at det ikke er mulig å forske på alle sammen, derfor må det i kvantitativ forskning gjøres et utvalg innenfor den populasjonen som fenomenet er gjeldende for. Siktemålet er at utvalget må være representativt for hele populasjonen, da må det tilstrebes at utvalget gjenspeiler populasjonen i størst mulig grad. Når utvalget er representativt kan det gjøres generaliseringer basert på datamaterialet som vil kunne gjøre seg gjeldene for hele populasjonen. (Befring, 2015, s. 126; Kvarv, 2014, s. 131). Selve forskningsenhetene er vanligvis enkeltindivider, i dette tilfellet er disse enhetene elever på 5. til 10.trinn og deres kontaktlærere (Tuft, 2018, s. 30).

På grunn av størrelsen og den geografiske spredningen av utvalget gir det muligheter for å kunne generalisere på bakgrunn av analyser og drøftinger. Generaliseringer handler om å bruke informasjon som foreligger om et mindre utvalg for å gjøre konklusjoner som gjelder for en hel populasjon. Når utvalget da er stort vil variasjonene lettere fanges opp og kunne bli en del av eventuelle generaliseringer, noe som igjen gir et mer dekkende og passende resultat som vil passe for populasjonen. Utvalget må være stort nok til at eventuelle mønstre blir synlige og samtidig være så stort at tilfeldige feilkilder som at respondenten svarer feil enten bevisst eller ubevisst ikke får et stort utslag på resultatene. (Tuft, 2018, s. 154). For denne avhandlingen handler det om å kunne komme frem til generaliseringer som kan være gjeldende for alle elever på 5. til 10. trinn.

Spørreundersøkelsen som denne avhandlingen baserer seg på henter data fra et stort utvalg fra ulike steder i Norge. Med en slik størrelse og geografiske spredning vil det være mulig gjennom statistiske analyser å kunne anslå om det foreligger noen statistiske sammenhenger i dette datasettet som kan være aktuelle for skoler over hele landet. Da er populasjonen skole-Norge, og utvalget er elevene, lærerne, lederne og de foresatte som har deltatt. Innenfor dette utvalget er det i denne oppgaven kun sett på svar fra elever på mellomtrinnet og ungdomsskolen. I denne avhandlingen er det satt søkelys på endring av relasjonskvalitet i takt med økning av elevens alder og sett i lys med utvalgte karakteristikk valgt med bakgrunn av oppgavens

problemstilling og forskningsspørsmål. I datasettet har også elever på småskolen deltatt. Disse har også besvart spørsmål om deres vurdering av elev–lærer-relasjonene, men spørsmålene er noe annerledes enn de som stilles til elevene på mellom- og ungdomstrinnet. De yngste elevene står ikke i fokus i denne oppgaven, først og fremst fordi oppgaven setter søkelys på de eldre elevene i grunnskolen, og fordi det ikke er mulig å gjøre en direkte sammenligning av de to datasettene på grunn av de nevnte forskjellene i spørsmålssettene. Tufte (2018, s. 97) skriver om sammenlikninger at disse kun er mulig når enhetene er sammenliknbare og det ikke foreligger faktorer som kan ha noe å si for resultatet. To ulike datasett i både størrelse og svarmetoder anses her som en så stor forskjell at en direkte sammenlikning ikke vil gi et gyldig svar på de ulikhetene som kommer frem.

### 3.4 Operasjonalisering og variabler

God kvantitativ forskning er avhengig av en problemstilling som er så konkret og presis at begrepene og de spørsmålene som legges til grunn lar seg operasjonalisere gjennom en undersøkelse. Dette vil si å gjøre noe som er generelt så konkret at det er målbart og kan tallfestes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 168). En god operasjonalisering av abstrakte og generelle begreper tar tid, og må utarbeides over lengre tid. Gjennom operasjonaliseringen utvikles det spesifikke variabler som skal kunne bidra til å si noe om forskningens problemområde. En variabel vil i et slikt tilfelle knyttes til egenskaper og fenomener som vil kunne ha mer enn en verdi basert på konteksten (Befring, 2015, s. 122).

I dette tilfellet er ikke undersøkelsen som legges til grunn for avhandlingen utformet på bakgrunn av en masteroppgave, men av profesjonelle forskere for et større forskningsprosjekt. Dette innebærer at leddene over tid er testet og endret kontinuerlig for å sitte igjen med en god operasjonalisering av variablene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 170). Videre i denne avhandlingen vil det under den enkelte faktor bli henvist til steder spørsmålene og skalaene fra undersøkelsen opprinnelig har hentet inspirasjon fra der dette er aktuelt. Måleinstrumentet som ligger bak denne spørreundersøkelsen er utarbeidet på bakgrunn av hva forskning tilsier har innvirkning på eleveres trivsel, læring og utvikling. Videre har utformingen av undersøkelsen tatt utgangspunkt i tidligere brukte måleinstrumenter som er benyttet ved skoleforskning på skoler både i og utenfor Norge



(Nordahl, Egelund, Nordahl & Sunnevåg, 2017, s. 14). Dette kan påvirke troverdigheten og kvaliteten til denne undersøkelsen, noe som det utdypes mer om senere i dette kapitlet under reliabilitet og validitet.

Undersøkelsen som dataene til denne avhandlingen er hentet fra kartlegger flere ulike forhold ved skolen, sett fra elevens, lærerens, skoleleders og foresattes ståsted. Totalt består undersøkelsen av sju separate datasett. Undersøkelsen dekker områder som blant annet trivsel, atferd, relasjoner, faglige ferdigheter i tillegg til lærernes undervisning og planlegging og hjem-skole-samarbeid. Med utgangspunkt i denne avhandlingens problemstilling sees det her på datasettet for elevene på 5. til 10.trinn da det er ønskelig å se på den relasjonelle vurderingen og utviklingen av denne på de eldre elevene i grunnskolen. I tillegg ses det på datasettet fra kontaktlærere og hvordan de har skolefaglig vurdert disse elevene. Den totale fordelingen av utvalget blir fremstilt i en frekvenstabell i Kapittel 4. De elevvurderte variablene består utelukkende av spørsmål basert på en rangordning, også kalt for ordinal. Dette gir et grunnlag for å kunne gruppere og sammenligne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 171)

### 3.4.1 Elevvurderte variabler

Alle elevene har besvart spørsmål under faktoren «Relasjon til lærer», hvor elevene vurderer relasjonen de har til sin kontaktlærer. Utarbeidelsen av denne variabelen kommer fra «Classroom Environment Scale» som opprinnelig er utviklet av Moos & Trickett, og som er omgjort til bruk i norsk skole (Nordahl et al., 2017, s. 14). Spørsmålene knyttes til den relasjonelle vurderingen av kontaktlærer basert på elevens opplevelse av støtte, interesse, ros og oppmuntring (Nordahl et al., 2017, s. 14).

Elevene på 5. til 10.trinn hadde på denne faktoren 9 utsagn. Noen av utsagnene var: «Jeg har god kontakt med læreren» og «Læreren liker meg». Dette skulle elevene vurdere på en verdiskala fra 1 til 4 (1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=litt enig og 4=helt enig). Elevenes besvarelser er som nevnt gitt på en rangeringsskala, dette tilsier at dette er en måling på ordinalnivå som kommer til uttrykk i form av en skala som tilsier at for eksempel svar 4 (Helt enig) er sterkere enn 3 (Litt enig) (Befring, 2015, s. 124; Cohen, Morrison & Manion, 2018, s. 726). Ved målinger på ordinalnivå går det ikke ut fra at avstanden mellom de forskjellige

svaralternativene er lik, slik at de som oppgir svar 4 er dobbelt så enig som de som oppgir svaralternativ 2. Det gir en mulighet for en rangering basert på den verdien som tillegges skalaen. Vanligvis anses målinger på ordinalnivå å være ikke-parametriske data. Dette betyr at det ikke knyttes noen forventninger til hva utvalget vil svare, og er typisk innhentet ved bruk av spørreundersøkelser (Cohen et al., 2018, s. 726).

### 3.4.2 Kontaktlærervurderte variabler

Kontaktlærer gjorde ingen relasjonell vurdering av sine kontaktelever i denne kartleggingen, derfor ses ikke elevenes vurdering i lys av kontaktlærers vurdering. En del av bakgrunnen for avhandlingens problemstilling er at dårlig elev–lærer-relasjon har innvirkning på elevenes faglige prestasjoner. For å undersøke dette ble det sett på en faktor i datasettet hos kontaktlærer som heter «Skolefaglige prestasjoner». Her skulle kontaktlærer vurdere elevene sine på en verdiskala fra 1 til 6 i fagene norsk, matematikk og engelsk. 1 stod for svært lav skolefaglig prestasjon, og 6 for svært høy skolefaglig prestasjon. Skalaen som er benyttet i undersøkelsen er opprinnelig utviklet av Harter, Gresham og Elliot. Den er utarbeidet og satt inn i en norsk kontekst av Sørlie og Nordahl (Nordahl et al., 2017, s. 16).

### 3.4.4 Bakgrunnsvariabler

For å finne eventuelle sammenhenger og mønstre i relasjonsvurdering, ble det i tillegg til elevenes og lærerens besvarelse på de allerede nevnte faktorer også sett på noen bakgrunnsvariabler knyttet til elevene. Dette var kjønn, etnisitet og om eleven hadde vedtak om spesialundervisning. Spørsmålet om språklig bakgrunn delte elevene inn i fire kategorier: norskspråklig, minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land, minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land og samisk. Disse variablene måtte både elev og lærer besvare på, for å kunne fange opp eventuelle tastefeil. Disse bakgrunnsvariablene er spørsmål hvor svaret er enten det ene eller det andre, vil dette si at det er målinger på nominalnivå (Befring, 2015, s. 124). Slik som med data på ordinalnivå anses også data på nominalnivået å være ikke-parametriske data med ingen forventninger knyttet til svarene (Cohen et al., 2018, s. 727). Gjennomgående i analysearbeidet i denne avhandlingen så er det lærerens svar om elevens bakgrunnsvariabler som er benyttet. På denne måten unngås eventuelle elevsvar som enten ikke er besvart, og elever som bevisst eller ubevisst har svart feil.

De nevnte bakgrunnsvariablene vil bli brukt i analysene hver for seg sett i lys av elevenes relasjonelle vurderinger. Det vil si at det ikke vil brukes flere bakgrunnsvariabler i samme analyse, dette er fordi gruppene blir så små at det er vanskelig å si noe generelt om resultatet. For eksempel ved å både se på elevenes etnisitet og deres kjønn på de ulike trinnene samtidig blir noen av gruppene under 50 elever, noe som da gjør målingene veldig finmasket. Dette nevnes spesifikt i analysen der det er relevant. For å kunne ha store nok utvalg til å kunne ha mulighet til å generalisere blir derfor variablene analysert hver for seg.

### 3.5 Statistiske analyser

All analysering, både kvantitativ og kvalitativ handler om å lete etter mønstre i et datasett gjennom forenklinger. Mer spesifikt handler kvantitativ analyse om at forskeren leter etter kjennetegn, sammenhengen mellom disse og generelt tendenser som er å finne i dataene (Tuft, 2018, s. 46). For å hente ut informasjon fra et datamateriale må det brukes metoder som kan beskrive de funnene som kommer frem. Sentralt i dette arbeidet er deskriptiv statistikk. Dette arbeidet består utelukkende av å grafisk fremstille data, og gjøre statistiske mål av datamaterialet for å kunne presentere og beskrive disse dataene. Sentralt innen deskriptiv statistikk er at det ikke gjøres noen predikeringer for resultatene. Målet er utelukkende å benytte flere ulike metoder for å presentere de dataene som er samlet inn (Befring, 2015, s. 131; Cohen et al., 2018, s. 727). Kvantitativ forskning søker dermed å belyse de store linjene og skape et helhetlig bilde av en sannhet ut fra data. En ulempe med dette er at små detaljer som kan være av interesse blir oversett. For å motarbeide dette er det viktig å benytte flere forskjellige statistiske mål for å få et mer riktig bilde av virkeligheten (Tuft, 2018, s. 47). I det videre analysearbeidet benyttes slutningsstatistikk som blant annet handler om å bruke informasjon fra innsamlet data til å gjøre generaliseringer som gjelder for den totale populasjonen som forskningen knyttes til. Denne type statistikk veier gjerne tyngre enn ren deskriptiv statistikk (Cohen et al., 2018, s. 727). I arbeidet med denne avhandlingen har statistikkprogrammet Statistical Package for the Social Science (SPSS) blitt benyttet for denne databehandlingen.

#### 3.5.1 Frekvensanalyser

Den enkleste formen for analyse er en univariat analyse, som også kalles for en frekvensanalyse. Disse analysene fokuserer på hvilke forskjeller som finnes innenfor en gitt

variabel (Cohen et al., 2018, s. 730). Første steg i en univariat analyse handler om å kartlegge fordelingen av svar knyttet til et gitt spørsmål. Dette kan både være i faktisk størrelse og i prosent. Deretter vil analyseprosessen fokusere på hva som er det vanligste svaret ved å vurdere dataens variasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 194). Grunnen til å presentere observasjonene gjennom en frekvensanalyse er at det ikke blir oversiktlig å vise alle disse hver for seg siden det i kvantitative undersøkelser er mange deltagere (Tuftte, 2018, s. 47).

Analysen knyttet til denne avhandlingen starter med en frekvensfordeling som viser fordelingen av antall elever på ulike trinn og fordelt på mellomtrinn og ungdomsskole (Tuftte, 2018, s. 48). Videre visere denne analysen fordelingen av disse elevene på ulike karakteristikk: kjønn, etnisitet og vedtak om spesialundervisning. På denne måten vises avhandlingens utvalg mer tydelig og legger et forståelsesgrunnlag for det videre analysearbeidet. Med en slik oversikt er det mulig å kunne sammenligne noen av elevgruppene og se om det er noen tendenser i den relasjonelle utviklingen.

### 3.5.2 Variansanalyser og signifikanstesting

I den videre analysen av datasettet fokuseres det på variansanalyser og signifikanstesting, som baserer seg på sammenligning av gjennomsnitt og standardavvik. Tuftte (s. 93) skriver at forskning som ser på variasjoner mellom enheter baserer seg på å sammenligne disse for å se hva det er som er av betydning for disse forskjellene. I praksis handler dette om å legge til grunn en uavhengig variabel på et kategorisk målenivå, som vil være spørsmål med svar som utelukker hverandre. I dette tilfellet kan det være hvilket klassetrinn eleven tilhører, eller elevens kjønn. Deretter settes den kategoriske variabelen opp mot en variabel på et ordinalt målenivå, hvor svarene kan variere som vil være den avhengige variabelen. I dette tilfellet handler det om elevenes relasjonelle vurdering av lærer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 205; Tuftte, 2018, s. 93). Mens frekvensanalysen fokuserer på en variabel om gangen, vil en univariat analyse utvide fokuset til to eller flere variabler for å se på forholdet mellom disse (Cohen et al., 2018, s. 730). Dette handler fremdeles om deskriptiv statistikk og en del av denne analyseprosess kan knyttes til blant annet varians som handler om å måle avstanden fra skårene til gjennomsnittet for dataene. Disse utredningene gjøres automatisk i SPSS ved kjøring av en enveis variansanalyse som heter ANOVA. Derfor blir ikke noen av selve utregningene vist i

detalj her. Målet med en variansanalyse er å kunne svare på om det foreligger en statistisk signifikant sammenheng mellom to eller flere grupper, for eksempel som her: er det en statistisk signifikant forskjell mellom gutter og jenters relasjonelle vurdering av kontaktlærer (Cohen et al., 2018, s. 781)?

Resultatene fra ANOVA-analysene som presenteres i kapittel fire er et utvalg av de skårene som er av interesse for dette arbeidet. Det oppgis sum for: N (antall elever i gruppen), gjennomsnitt, standardavvik og Sig (signifikans). Gjennomsnittet er snittet av hva elevene har svart på de 9 skalerte spørsmålene om sin relasjon til kontaktlærer. Denne summen kan fortelle oss noe om hvordan elevene er fordelt på sine besvarelser. Noe av begrensingen med å basere seg utelukkende på gjennomsnitt er at to grupper kan ha samme gjennomsnitt, men ha store forskjeller innad på hva den enkelte elever har sagt. For å få et bedre bilde av fordelingen av elevenes besvarelser er det bedre å se på standardavviket. Standardavviket forteller noe om variasjonen av besvarelser rundt gjennomsnittet ved å angi en sum for hvor stort avvik det er i svarsettet. Dette tallet forteller om gjennomsnittet av de individuelle avvikene fra selve gjennomsnittet (Cohen et al., 2018, s. 727; Johannessen et al., 2016, s. 289). Et høyt standardavvik betyr at variasjonen i svarene er stor (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 201). Dette gir et bilde på om de fleste elevene oppfatter relasjonen med kontaktlærer omtrent på samme måte, eller om det er mange elever som synes relasjonen er veldig bra eller veldig dårlig.

I vurdering av funnernes signifikans i variansanalysen er det viktig å skille mellom ordbruken i «signifikant» og «statistisk signifikant». Om den statistiske signifikansen er høy betyr dette at det er sannsynlig at de funnene som kommer frem av en analyse ikke er tilfeldige, mens lav statistisk signifikans betyr at sannsynligheten er større for at funnet var tilfeldig. Det forteller ikke forskeren noe om den faktiske effekten dette har. Til det trengs det andre typer utregninger med fokus på effektstørrelse (Cohen et al., 2018, s. 740). I avlesningen av tabellen av ANOVA-analysen oppgis det en sum for signifikans. Når denne er 0,05 eller mindre betyr dette at det er en statistisk signifikant forskjell mellom gjennomsnittene som er lagt til grunn for analysen. Det betyr likevel ikke at alle gjennomsnittene er statistisk signifikant forskjellige om det er mer enn tre grupper i analysen.

Når det foreligger en signifikansskåre mellom to grupper, må effekten av denne forskjellen regnes ut for å undersøke om forskjellen faktisk er signifikant. Det er flere ulike analysemetoder for å undersøke effektstørrelse den mest brukte metoden er Cohens d. Ulike målinger av effekt gir ulike kalkuleringer og tallstørrelser som forteller noe om resultatet, for Cohens d er følgende størrelsesfordeling lagt til grunn for analysene: 0-0,20 = svak effekt, 0,21-0,50 = beskjeden effekt, 0,51-1,00= moderat effekt og >1,00= sterk effekt (Cohen et al., 2018, s. 746). Det er denne skalafordelingen som vil bli vist til å analysearbeidet i denne avhandlingen. Hvis det er mer enn tre grupper i analysen og det er en signifikansskåre på mindre enn ,05 brukes det en post hoc test for å finne ut hvilke av gruppene i analysen som er signifikant forskjellige. Her er det LSD som er benyttet for post hoc (Cohen et al., 2018, s. 782). I denne avhandlingen undersøkes det om eksisterer forskjeller mellom ulike grupper av elever, og de ulike gruppene som legges til grunn er først og fremst ulike klassetrinn, og deretter skilles elevene på kjønn, etnisitet og vedtak om spesialundervisning.

Variansanalysen gir flere forskjellige statistiske mål som forteller noe om de ulike elevgruppene basert på de avhengige variablene lagt til grunn for de forskjellige analysene. For å kunne si noe om disse gruppene som en helhet gjøres det en sammenligning av disse statistiske målene. For å få et riktig bilde av målingene er det en fordel å sammenlikne flere forskjellige statistiske mål (Tuftes, 2018, s. 199). I slutningen av disse analysene og i drøftingen blir derfor både gjennomsnitt og standardavvik lagt til grunn for sammenlikningene.

### 3.5.3 Regresjonsanalyse

For å undersøke om de variablene som kommer frem som statistisk signifikant forskjellige i variansanalysene kan det videre undersøkes om det faktisk er noen årsakssammenhenger mellom disse. Dette er en form for bivariat analyse hvor det kun legges en avhengig og en uavhengig variabel til grunn for analysene. Dette skiller seg ikke mye ut fra en vanlig korrelasjonsanalyse (Eikemo & Clausen, 2012, s. 87). En av de vanligste metodene innenfor dette er regresjonsanalyse. En regresjonsanalyse sammenligner gjennomsnittet til den avhengige variabelen med snittet på de uavhengige (Johannessen et al., 2016, s. 313).

I denne avhandlingen vil det etter noen av variansanalysene gjennomføres en påfølgende regresjonsanalyse. Denne analysen vil kunne undersøke og støtte opp under resultatet til

variensanalysen og bekrefte resultatene. Siktemålet er å kunne si noe om hvor stor grad av variasjonen i relasjonsvurderingen (den avhengige variabelen) kan forklares av de valgte bakgrunnsfaktorene (uavhengig variabel) (Johannessen, 2009, s. 151). Det blir her brukt lineær regresjon gjennom SPSS. Det vil rapporteres skårer for korrelasjonskoeffisienten, som i SPSS uttrykkes med R og determinasjonskoeffisienten, som betegnes som R Square i SPSS. R betegner korrelasjonskoeffisienten, og står på en skala mellom 0 og 1. Denne skåren er den samme som Pearsons korrelasjonskoeffisient (Eikemo & Clausen, 2012, s. 89). Det kan være utfordrende å vurdere korrelasjon fordi det baseres på hva som legges til grunn for målingene og hva slags forventninger som ligger til korrelasjonene i forkant. En generell tilnærming for å lese korrelasjon gir følgende oversikt: 0-0,19 = veldig svak, 0,2-0,39 = svak, 0,4-0,69 = moderat, 0,7-0,89 = høy og 0,9-1 = meget høy (Johannessen et al., 2016, s. 306). Jo nærmere denne skåren er 1, jo høyere er korrelasjonen og dermed også årsakssammenhengen. Determinasjonskoeffisienten oppgir en sum som ganges med 100 for å få en prosentvis årsakssammenheng, denne prosenten brukes som forklaring på hvor mye av den uavhengige variabelen kan forklare variasjonene i den avhengige variabelen (Eikemo & Clausen, 2012, s. 89; Johannessen, 2009, s. 151).

### 3.6 Validitet og reliabilitet

Kvaliteten på forskning bestemmes ikke utelukkende ut fra det resultatet som kommer frem, men også av hvordan produksjonen av denne kunnskapen har artet seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). I drøftingen av forskningens kvalitet er det to sentrale områder som forskeren må ha et bevisst forhold til. Det første knytter seg til forskningens gyldighet, eller validitet, og handler om de begrensinger som knyttet til den gitte forskningen. I hvilken grad kan forskeren trekke de konklusjonene fra det gitte datamaterialet? Det andre området handler om forskningens pålitelighet, eller reliabilitet, og handler blant annet om hvordan forskeren selv kan ha påvirket resultatet av forskningen sin, til hvilken grad det er mulig å stole på de dataene som legges frem og om det foreligger tillit til forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

#### 3.6.1 Validitet

En av måtene å forstå validitet på handler om til hvilken grad foreliggende forskning faktisk måler det som var intensjonen og at forskningen klarer å gjengi dette på en så nøyaktig måte

som mulig. Ved måling av fenomener som ikke kan observeres direkte, slik som i dette tilfellet hvor relasjoner står i sentrum, er det avgjørende at måleinstrumentet er nøye og riktig (Cohen et al., 2018, s. 245). Det er aldri mulig å gi et fullstendig og korrekt bilde av virkeligheten, så alle kvantitative undersøkelser vil bestandig inneha noen grad av feil. Gjennom en kvantitativ undersøkelse skapes det forståelse for et gitt fenomen, samtidig er det flere elementer som ikke blir fanget opp av verken undersøkelsen eller analysene. En av grunnene til at det forekommer feil i disse undersøkelsene er at alle disse baserer seg på forenklinger. Det er begrenset hvor mange faktorer en analyse setter søkelys på, så det er alltid en risiko for at det er andre variabler som påvirker og forklarer den variansen som foreligger mellom variablene. Videre vil forskning på mennesker aldri være uten større eller mindre grad av tilfeldigheter ved at mennesker gjør og mener ting som det ikke foreligger noen spesiell grunn bak (Tuftes, 2018, s. 145).

Forskningens validitet omhandler flere ulike områder, en av disse er den interne validiteten. Dette innebærer om det er samsvar mellom det som studeres, og det forskningen beskriver. Enkelt forklart handler det om forskningen måler det som faktisk var intensjonen å måle? Videre handler det om forskningen har grunnlag for å si noe om årsaker og virkninger basert på det arbeidet som er gjort.

En metode for å møte utfordringen med intern validitet på var allerede i konkretiseringen av oppgavens problemstilling. Problemstillingen ble operasjonalisert gjennom konkrete begreper som ble valgt ut på bakgrunn av de variablene som faktisk var tilgjengelige i datamaterialet som forelå. Om det hadde vært et manglende samsvar mellom problemstillingen og datamaterialet ville det påvirket samsvaret mellom det det var ønsket å forske på og det som det faktisk var mulig å si noe om. Dette arbeidet ble videre styrket gjennom å sette søkelys på noen få variabler for analysearbeidet, og begrunne valgene av disse og forklare hva hver enkelt av disse innebar. Hele tiden sees dette i lys av problemstillingen for å sikre at fokuset ikke endres.

I tillegg til intern validitet, kan det også i kvantitativ forskning sees på ekstern validitet. Dette handler om til hvilken grad, og til hvilken type populasjon forskningen som foreligger kan generaliseres (Cohen et al., 2018, s. 252). Å bestemme muligheten for generalisering må ta



flere ulike hensyn, blant disse å generalisere fra et lite utvalg og til en større populasjon og å generalisere fra en liten, kontrollert setting til andre situasjoner ute i verden (Cohen et al., 2018, s. 254). Noen elementer som kan påvirke den eksterne validiteten er blant annet mangel på representativitet fra utvalget som deltar i undersøkelsen sett i lys av den populasjonen som forskningen kan generaliseres til. I undersøkelsen som legges til grunn for denne avhandlingen var det 115 ulike skoler som deltok, og totalt 10 778 elever på mellom- og ungdomstrinnet. Skolene var både rene barneskoler og ungdomsskoler, men også noen kombinerte barne- og ungdomsskoler. Kontaktlærerne til elevene har gitt vurderinger av sine elever, derfor er det et tilsvarende antall besvarelser fra kontaktlærer i tillegg. Det foreligger ikke en svarprosent for akkurat dette datasettet, men siden dette er en lignende undersøkelse som Kultur for Læring vil svarprosenten ligge på det samme nivået. Svarprosenten etter første runde med Kultur for læring lå mellom 80-90% for både elever og lærere (Nordahl et al., 2017, s. 13). Dette er en svært høy deltakelse, og gir et tilfredsstillende resultat som kan legges til grunn for videre generaliseringsarbeid. En nærmere fordeling av elever på de ulike trinnene står i kapittel 4, under frekvensanalyser. Datamaterialet omfatter større og mindre skoler, og det er en blanding av barneskoler, ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler. Dette er alle elementer som støtter opp under at de skolene som har deltatt bidrar til at undersøkelsens utvalg er representativt for populasjonen Skole-Norge.

### 3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet i forskning handler om påliteligheten og nøyaktigheten til det arbeidet som er gjort, og om arbeidet og konklusjonen er troverdig (Befring, 2015, s. 53). Enkelte karakteristikk er enkle å måle direkte, slik som høyde, men det er ikke mulig på samme måte ved måling av evner. En typisk måte å definere reliabilitet på er til hvilken grad resultatet vil bli tilnærmet det samme om samme forskning, med så like forhold som mulig vil gi samme resultat på et senere tidspunkt (Cohen et al., 2018, s. 268). I arbeidet med å sikre høy reliabilitet er det avgjørende med så lite målefeil i forskningen som mulig (Halvorsen, 2008, s. 68). En måte å undersøke et forskningsprosjekts reliabilitet på er gjennom en «Test-retest», som innebærer at et gjennomføres en lik studie på et annet tidspunkt og sammenligne resultatene. Jo mer sammenfall det er mellom den opprinnelige og den nye målingen, jo høyere grad av reliabilitet er det (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). En slik test er ikke i dette tilfellet aktuelt siden det

ikke er gjort en egen studie for denne avhandlingen. Det foreligger flere fremgangsmåter for å bestemme graden av reliabilitet til foreliggende forskning. For denne avhandlingen og datasettet som foreligger er det reliabilitet som intern konsistens som er mest relevant. Dette knytter seg til om de spørsmålene som er brukt virkelig kan angi en grad av kvaliteten på elev–lærer-relasjoner (Halvorsen, 2008, s. 68).

Relasjoner er et begrep som ikke fullstendig kan observeres. Hvordan kvaliteten og innholdet i en relasjon faktisk er vil kun de involverte kunne vite nøyaktig, da det handler om deres opplevelser og følelser knyttet til den relasjonen. Relasjoner kan med andre ord ikke måles direkte empirisk. For å likevel kunne gjøre noen målinger av slike begreper benyttes det flere spørsmål som dekker flere forskjellige sider av det som er ønskelig å måle i et spørreskjema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 270). Som tidligere nevnt i dette kapitlet består variabelen elev–lærer-relasjonen av flere skalaspørsmål. Alene sier ikke disse spørsmålene mye om hvordan relasjonen er, men ved å slå disse sammen vil det gi et mer sammensatt bilde av hvordan situasjonen er. En vanlig måte å gjøre slike målinger på, er ved bruk av Cronbachs alfa. Den alfa-verdien som slike målinger gir forteller forskeren hvor tett forbindelsen mellom ledd er. Verdien av Cronbachs alfa ligger mellom 0 og 1, jo sterkere sammenhengen mellom variablene som måles er, jo nærmere vil være verdien være 1. Slike målinger kalles for intern-konsistens reliabilitet (Cohen et al., 2018, s. 270; Halvorsen, 2008, s. 68).

Siden undersøkelsen er utformet av SePU har de allerede gjort denne utregningen for å se om spørsmålene gir et godt bilde av relasjonene, derfor har ikke dette blitt gjort i arbeidet med denne avhandlingen. Undersøkelsen som er brukt i denne avhandlingen bruker de samme faktorene som Kultur for Læring, og har et likende utvalg, men med et litt ulikt datasett. På bakgrunn av dette kan de samme Alpha-målingene legges til grunn for å vurdere reliabiliteten på spørsmålene. Alpha-målingen av skalaspørsmålene knyttet til relasjon mellom lærer og elev på 5. til 10.trinn har en oppgitt alpha-verdi på ,90 (Nordahl et al., 2017, s. 25). Ved å legge Cohens (2018, s. 774) retningslinjer til grunn er fordelingen av skårene følgende: <0,60 = uakseptabel lav reliabilitet, 0,60-0,69 = minimalt reliabel, 0,70-0,79 = reliabelt, 0,80-0,90 = høy reliabilitet og >0,90 = veldig høy reliabilitet. Ut fra dette er alphaskåren på 0,90 for målingen av relasjoner knyttet til denne undersøkelsen veldig bra, og angir en høy reliabilitet.

Dette vil si at svarene på disse spørsmålene er en god måling av elev–lærer-relasjon, noe som også styrker reliabiliteten videre i analysene og drøftingene i denne avhandlingen.

I arbeidet med en slik avhandling som foreligger her, er det ikke mulig å gjennomføre flere undersøkelser, eller involvere flere til å gjøre et lignende arbeid. Reliabiliteten til forskning kan også vurderes ut fra i hvilken grad forskeren har reflektert over sin egen rolle i arbeidet, og hvordan ens tilstedeværelse kan ha påvirket de resultatene som foreligger. For å sikre en høy reliabilitet ut fra dette må forskeren først og fremst reflektere over hva slags påvirkning den har og kan ha, og sørge for at forskningsprosessen er så transparent at den gir andre utenfor mulighet til å reflektere og vurdere rundt det arbeidet som er gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Som tidligere nevnt er sekundærdata lagt til grunn for arbeidet med denne oppgaven, og derfor har ikke påvirkning av selve utformingen og gjennomføringen av forskningen vært et tema. En del av en forsknings reliabilitet handler om at dataene som legges til grunn skal være valide, og skal kunne brukes for å besvare hypotesen og/eller problemstillingen som ligger til grunn. Dette kan være en utfordring når forskning baseres på sekundærdata, siden dataen da er samlet med en annen hensikt (Halvorsen, 2008, s. 68). Datasettet som her er lagt til grunn er svært omfattende, og det er mange ulike måter å benytte informasjonen som foreligger der, og det er mulig å forske på det på mange ulike måter. For å sikre reliabiliteten ved bruk av sekundærdata i denne oppgaven har selve spørreundersøkelse blitt aktivt brukt i utarbeidelsen av avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål. På denne måten har oppgavens hensikt blitt formet ut fra informasjon som datasettet reelt var i stand til å gi et korrekt svar på og ikke noe som må påvirkes eller tilpasses og da gi et skjevt bilde av virkeligheten. Det området som kan påvirkes av forskerens tilstedeværelse er selve analysearbeidet, den påfølgende drøftingen og konklusjoner. Reliabilitet i dette tilfellet vil derfor falle på nøyaktigheten i analysearbeidet, og at stegene dokumenteres, synliggjøres og fremvises på en ryddig og forståelig måte. Alle funn skal presenteres og kommenteres med støtte i relevant litteratur om statistisk analyse. En fordel her med at dette er en kvantitativ avhandling er at så lenge det ikke er lagt inn feil tall i utregningen så står svaret svart på hvitt. Da er det avgjørende at vurderingene av disse tallene gjøres korrekt og ryddig. Et hensyn som er viktig å ta i forskning av samfunnsvitenskap er at tallene som behandles handler om mennesker og deres sosiale virkelighet. Det må derfor tas

hensyn til at hvordan noen skårer på en avhengig variabel vil være et sammensatt fenomen av flere forskjellige uavhengige variabler. For å fange opp helheten og ikke gå glipp av viktige variabler i analysene av dette brukes det multivariate analyser fordi bivariante analyser ikke fanger dette opp (Johannessen et al., 2016, s. 314).

### 3.7 Forskningsetikk

En viktig del av forskning er at forskeren er bevisst på etiske prinsipper og juridiske retningslinjer for alt arbeidet som gjøres. Helt grunnleggende handler dette om hva som er riktig og galt å gjøre (Cohen et al., 2018, s. 111; Johannessen et al., 2016, s. 83). All forskning innebærer etiske vurderinger og dilemmaer, og disse vil alltid være kontekstuellet betinget og vil derfor variere fra forskningsprosjekt til forskningsprosjekt. Videre er ikke dette avgjørelser som utelukkende gjøres ferdig i forkant av forskningen, det må være en integrert del av hele prosjektet og må kontinuerlig tas opp til ny vurdering (Cohen et al., 2018, s. 111).

Datamaterialet som ligger til grunn for denne avhandlingen omfatter behandling av personopplysninger. All slik forskning må søke om tillatelse i forkant av datainnhenting hos Norsk Senter for forskningsdata (NSD). Siden undersøkelsen som brukes her allerede er utformet og gjennomført er dette arbeidet allerede gjort av SePU. Det har derfor ikke vært nødvendig å søke om egen tillatelse for dette prosjektet. SePU har gitt tilgang på nødvendig datamateriale for analysearbeidet for denne masteroppgaven, og alle data er anonymisert slik at det ikke har vært mulig å koble svarene til verken person eller skole. Alle etiske vurderinger og hensyn knyttet til utforming av spørreundersøkelsen og selve gjennomføringen er allerede ivaretatt av SePU, derfor er ikke dette et fokus ved denne avhandlingen.

Det er særlig to områder som er av avgjørende for at gjennomføringen av en internetbasert spørreundersøkelse skal være vellykket og gi det forskningsmessige grunnlaget som er ønsket. For det første må informasjonen og instruksjonene for gjennomføringen være enkel og tydelig formulert for å skape trygghet hos respondenten, og gir den mulighet til å svare oppriktig. Videre er det viktig å sikre anonymiteten til respondenten, særlig om det gjelder kontroversielle temaer. I dette tilfellet er det spørsmål knyttet til personlige erfaringer og opplevelser, da er sikret anonymitet særlig viktig for at respondenter skal føle seg trygge på å gi svar (Befring, 2015, s. 79). De etiske vurderingene gjort for denne avhandlingen har vært knyttet til bruken

av forskningsmaterialet, at analysearbeidet er gjennomtenkt og transparent slik at resultatene er reliable.

Det etiske hensynet som legges til grunn for denne avhandlingen knyttes til kvaliteten på den kunnskapen som produseres. Dette knyttes blant annet til hvor godt forskningsdesignet passer, transparensen i arbeidet, og validiteten. Videre er det viktig å være bevisst på innen utdanningsforskning hvorvidt forskningen vil påvirke noen som ikke var en del av studien. Om kvaliteten på forskningen er dårlig kan det være et grunnlag for at det tas beslutninger som kan være skadelige for enkeltpersoner eller grupper (Cohen et al., 2018, s. 121). For å ivareta dette i denne avhandlingen er alle valg knyttet til metode, utvalg, variabler og analyse grundig begrunnet og beskrevet i dette kapitlet. På denne måten strebes det etter å tydeliggjøre den fullstendige forskningsprosessen. En annen viktig del av god, etisk forskning er at det utvises korrekte henvisninger. Dette innebærer å alltid henviser på riktig måte der andres kilder er benyttet slik at det er mulig å etterprøve disse. Om dette skulle være mangelfullt utgjør det en risiko for plagiering (Ringdal, 2018, s. 67).

## 4. Analyse og resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene av de statistiske analysene som er gjennomført med den hensikt å kunne besvare problemstillingen som ligger til grunn for avhandlingen. Først vises det til frekvensanalyser for å gi en oversikt over omfanget. Videre fokuseres det på varians- og regresjonsanalyser. Det fokuseres utelukkende på faktoren knyttet til elevenes vurdering av elev-lærer-relasjonen sett i lys av elevene trinntilhørighet og valgte bakgrunnsfaktorer som det er redegjort for i metode-kapitlet.

### 4.1 Frekvensanalyser – elevgrupper

Første steg i analyseprosessen var å etablere en oversikt over utvalget for undersøkelsen. Tabellen under viser fordelingen av elever på forskjellige trinn, og innenfor utvalgte grupper basert på fokuset til avhandlingens problemstilling.

De to første tabellene viser fordelingen av elevene fra datasettet som går på mellomtrinnet og ungdomsskolen. De utvalgte bakgrunnsfaktorene er de som behandles videre i analysene og som er begrunnet i metodekapitlet. «Vestlig» og «Ikke-vestlig» handler om elevenes språklige bakgrunn, en kategori som er besvart av kontaktlærer. Tabell 4.1 viser frekvensfordelingene av elevene på mellomtrinnet fra undersøkelsen. Den prosentvise fordelingen av frekvensene vises i tabellen for å synliggjøre den faktiske størrelsen av gruppene ut fra hele elevgruppen.

**Tabell 1:** Frekvensfordeling av elever på mellomtrinnet

	Kjønn		Vedtak om spesialundervisning		Språklig bakgrunn			
	Gutter	Jenter	Vedtak	Ikke vedtak	Norskspråklig	Vestlig	Ikke-vestlig	Samisk
<b>Antall</b>	2836	2738	427	5105	4818	119	374	2 <sup>a</sup>
<b>Prosent</b>	50,9	48,1	7,7	92,3	90,7	2,2	7	0

a=antallet samiske elever er så lavt at det ikke har noen signifikant verdi i helheten, derfor er disse ikke tatt med i videre analyser

Tabell 2 viser frekvensfordelingen av elevene på mellomtrinnet fordelt på det enkelte klassetrinn. I senere analyser i dette kapitlet blir analysene gjennomført for å lete etter sammenhenger mellom klassetrinn innad og utad mellomtrinn og ungdomsskole.

**Tabell 2:** Frekvensanalyse av antall elever per trinn på mellomtrinnet

Trinn	Antall elever
5.trinn	1903
6.trinn	1863
7.trinn	1922

Tabell 3 viser frekvensfordelingene av elevene på ungdomsskolen, på lik måte som presentasjon av elevene på mellomtrinnet i Tabell 1.

**Tabell 3:** Frekvensfordeling av elever på ungdomsskolen

	Kjønn		Vedtak om spesialundervisning		Språklig bakgrunn			
	Gutter	Jenter	Vedtak	Ikke vedtak	Norskspråklig	Vestlig	Ikke-vestlig	Samisk
<b>Antall</b>	2559	2648	437	4749	4617	100	271	2 <sup>a</sup>
<b>Prosent</b>	49,1	50,1	8,4	91,6	92,5	2	5,4	0,1

a=antallet samiske elever er så lavt at det ikke har noen signifikant verdi i helheten, derfor er disse ikke tatt med i videre analyser

Tabell 4 viser frekvensfordelingen av elevene på ungdomsskolen som deltok i undersøkelsen.

**Tabell 4:** Frekvensanalyse av antall elever per trinn på ungdomsskolen

Trinn	Antall elever
8.trinn	1835
9.trinn	1819
10.trinn	1793

Som det kommer frem av Tabellene 1 og 2 er det et stort datasett, med mange deltagende elever. Gjennom den videre presentasjonen av analysene vil antallet elever kunne variere noen steder, fordi det er enkeltelever som har valgt å ikke besvare alle spørsmålene. Videre viser disse tabellene fordelingen av antall elever med vedtak om spesialundervisning i tillegg til den språklige bakgrunnen til eleven. Alle disse faktorene inkludert elevens kjønn er det kontaktlærer som har besvart på vegne av eleven. Eleven har også selv svart på hva som er deres kjønn. Gjennomgående i disse analysene er det kontaktlærers besvarelse som er blitt benyttet fordi svarprosenten for lærer-vurdert kjønn er høyere enn hos elevene.

Ut fra den totale elevmassen blir antallet elever med vedtak og med andre språklige bakgrunner enn norsk ganske små om disse fordeles videre på det enkelte klassetrinn. Derfor er det her fordelt på mellomtrinn og ungdomsskole. For at det skal være grunnlag for å trekke noen generelle konklusjoner og kunne se mulige tendenser i analysene vil det videre innen disse kategoriene sees på forskjellene mellom mellomtrinn og ungdomsskole. Sammenlagt på mellomtrinnet og ungdomsskolen er det i dette datasettet kun 6 elever med samisk bakgrunn. Dette er så få elever at det ikke anses som et representativt utvalg for samiske elever i skolen. På grunn av det lave antallet samiske elever, er derfor disse utelatt i de analysene knyttet til språklig bakgrunn.



## 4.2 Variansanalyser og regresjonsanalyser – elevenes vurdering av elev–lærer-relasjonen

Relasjon mellom lærer og elev vurderes av elevene ved å besvare 9 utsagn om hvordan de opplever sin relasjon til kontaktlærer. Tabellen nedenfor viser den gjennomsnittlige relasjonsvurderingen totalt fordelt på mellomtrinnet og ungdomsskolen.

Analysen av de relasjonelle vurderingene i Tabell 5 mellom mellomtrinnet og ungdomsskolen viser at gjennomsnittet av relasjonsvurderingene er litt høyere på mellomtrinnet, her er også standardavviket noe mindre enn det er på ungdomsskolen. Altså er det flere elever på mellomtrinnet som har vurdert relasjonen relativt likt. Verdien for frihetsratio er høy, og det gir en skåre på signifikans på ,00, noe som tilsier at det er en signifikant forskjell mellom de to trinn-nivåene. For å undersøke effekten av denne forskjellen er det regnet ut en Cohens d ut fra verdiene for gjennomsnitt og standardavvik for de to trinn-nivåene. Dette gir en Cohens d på 0,51. Dette betyr at effekten av forskjellen mellom mellomtrinnet og ungdomsskolen er moderat.

**Tabell 5:** Samlet variansanalyse mellom elever på mellomtrinn og ungdomsskole ut fra deres relasjonelle vurdering av kontaktlærer.

Trinnivå	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sig.	Cohens d
Mellomtrinn	5563	3,68	0,45	0,00*	0,51
Ungdomsskole	5116	3,42	0,57		

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

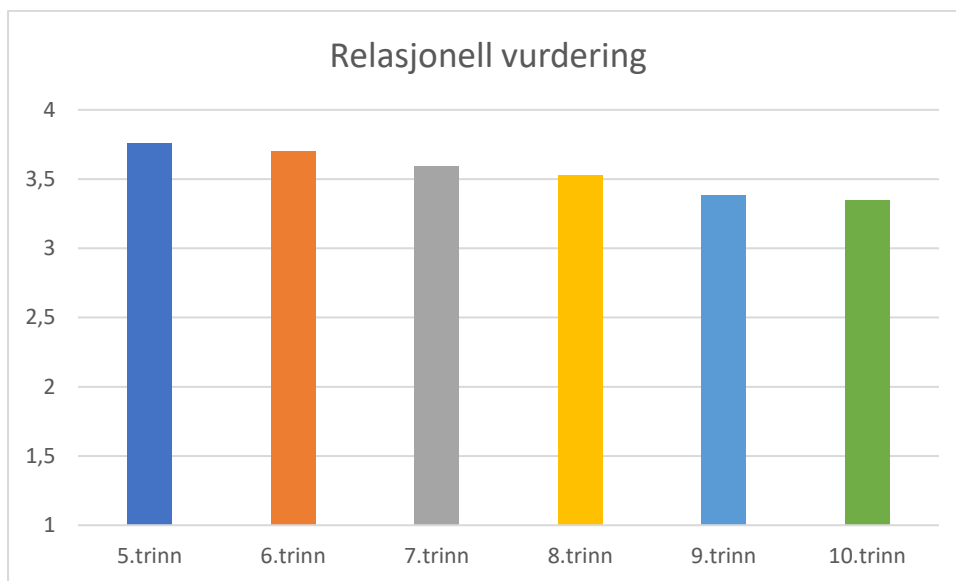
Neste tabell gir et nærmere innblikk på hvordan den relasjonelle vurderingen fordeler seg på det enkelte klassetrinn. Tabell 6 viser variansanalysen av de relasjonelle vurderingene på de ulike trinnene fra starten av mellomtrinnet til slutten av ungdomsskolen. Den viser at den gjennomsnittlige skåren på svarene gradvis går nedover for hvert klassetrinn. For å synliggjøre denne nedgangen er gjennomsnittet også fremstilt grafisk.

**Tabell 6:** Variansanalyse av relasjonsvurderingene på hvert enkelt klassetrinn fra 5. til 10.

Trinn	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sig.
5.trinn	1857	3,76	0,36	0,00*
6.trinn	1818	3,70	0,44	
7.trinn	1888	3,59	0,51	
8.trinn	1756	3,53	0,50	
9.trinn	1719	3,38	0,58	
10.trinn	1641	3,35	0,62	

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

Figur 1 viser en grafisk fremstilling av den gradvise nedgangen i relasjonskvalitet med økende elevvalder. Mens gjennomsnittet gradvis synker, går standardavviket gradvis opp for hvert klassetrinn. Det høyeste gjennomsnittet og det laveste standardavviket har elevene på 5.trinn. De skårer relasjonen med lærer høyt, og det er flere av elevene som gjør det samme. 10.trinn er i andre enden av skalaen med lavest gjennomsnitt og høyest standardavvik. Gjennomsnittlig synes elevene relasjonen ikke er like bra som elevene på 5.trinn, men spredningen av svar er større. Det er flere elever på 10.trinn som rangerer relasjonen som veldig dårlig eller veldig bra. Signifikansskåren viser her at det er en signifikant forskjell mellom trinn, men forteller ikke hvilke trinn denne forskjellen gjelder. For å undersøke hvilke trinn det reelt er signifikante forskjeller mellom gjennomføres det en post hoc test med LSD.



**Figur 1:** Grafisk fremstilling av relasjonsvurderinger på hvert enkelt klassetrinn

I post hoc testen kommer det frem at det er signifikante forskjeller i relasjonsvurderingene mellom alle klassetrinnene fra 5. til 10, bortsett fra mellom 9. og 10. trinn. For å vise noe av utviklingen over tid som også kommer frem i Figur 4.1 sees det i neste tabell på de signifikante forskjellene for elevene på 5.trinn sammenlignet med de andre klassetrinnene på mellomtrinnet og ungdomsskolen.

Tabell 7 viser at elevene på 5.trinn har signifikante forskjeller i sin relasjonelle vurdering sammenlignet med alle de andre trinnene på grunnskolen. En utregning av Cohens d for å undersøke effekten av denne forskjellen viser at denne effekten blir sterkere for hver sammenligning med klasse lengre opp i grunnskolen. Dette betyr at jo eldre elevene blir, jo større er effekten på forskjellen mellom elevenes vurdering av sin relasjon med kontaktlærer. Sterkest er effekten på forskjellen mellom 5. og 10. trinn. Det Tabell 7 viser er at det basert på alder har noe å si for hvordan elevene vurderer sin relasjon med kontaktlærer. Jo eldre elevene blir, desto dårligere opplever flere denne relasjonen, samtidig som mange opplever den som god. Elevene er mer spredte i sine svar, og gjennomsnittlig blir relasjonene dårligere. Dette støttes av trenden som sees i Tabell 6 og Figur 1.

**Tabell 7:** Relasjonell vurdering på 5.trinn sammenlignet med høyere trinn på grunnskolen.

Trinn	Trinn	Sig.	Cohens d	Effektstørrelse
5.trinn	6.trinn	0,01*	0,15	Svak
	7.trinn	0,00*	0,39	Beskjeden
	8.trinn	0,00*	0,53	Moderat
	9.trinn	0,00*	0,79	Moderat
	10.trinn	0,00*	0,81	Moderat

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

Tabell 8 viser de signifikante forskjellene mellom gradvis høyere klassetrinn. Dette viser at utenom 9. og 10.trinn så er det signifikante forskjeller i hvordan elevene vurderer elev–lærer-relasjonen for hvert eneste klassetrinn. Endringene mellom det enkelte trinn er liten, og effekten er svak, men det skjer en stadig endring når elevene kommer høyere opp i klassetrinnene. Dette støttes av Figur 1 som viser den gradvise endringen som skjer når elevene blir eldre.

**Tabell 8:** Variansanalyse, post hoc LSD av signifikante forskjeller i relasjonsvurdering mellom klassetrinn

Trinn	Sig.	Cohens d	Effektstørrelse
5.trinn og 6.trinn	0,01*	0,15	Svak
6.trinn og 7.trinn	0,01*	0,23	Svak
7.trinn og 8.trinn	0,00*	0,12	Svak
8.trinn og 9.trinn	0,00*	0,28	Beskjeden
9. og 10.trinn	0,73	-	-

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

#### 4.2.1 Elevens kjønn

I det videre analysearbeidet med variansanalysene ble det tilført en ekstra bakgrunnsvariabel for å se om noen av de forskjellene som viser seg mellom trinnene kan forklares ut fra noen av de valgte variablene. Først ble elevenes relasjonelle vurdering av lærer sett i lys av deres kjønn.

Tabell 9 viser at gjennomsnittlig rangerer guttene og jentene på mellomtrinnet relasjonen med kontaktlærer ganske jevnt, hvorav jentene synes relasjonen er litt bedre. Gjennomsnittet er likevel høyt for begge grupper, så både gutter og jenter vurderer relasjonen med kontaktlærer til å være generelt god. Standardavviket forteller at det er litt større spredning i svarene fra guttene, og noe mindre hos jentene. Videre forteller variansanalysen at det er en signifikant forskjell mellom kjønnene. Utrekning av Cohens d for å måle effekten på forskjellen mellom guttene og jentene gir en verdi på 0,07, noe som tilsier at effekten av denne forskjellen er svak på mellomtrinnet. I neste tabell ses det på eventuelle signifikante forskjeller i den relasjonelle vurderingen mellom gutter og jenter på ungdomsskolen.

**Tabell 9:** Variansanalyse av relasjonsvurderingene på mellomtrinnet fordelt på elevenes kjønn

Trinnivå	Kjønn	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sig.	Cohens d
Mellomtrinn	Gutt	2767	3,67	0,46	0,00*	0,07
	Jente	2695	3,70	0,43		

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

Tabell 10 viser at slik som på mellomtrinnet er det også på ungdomsskolen lite forskjeller på gjennomsnittet av elevsvarene. Her er gjennomsnittet noe lavere enn på mellomtrinnet, som vil si at elevene på ungdomsskolen vurderer relasjonen med kontaktlærer lavere enn elevene på mellomtrinnet. Dette var også synlig i Tabell 5 og 6. Jentene har litt høyere gjennomsnitt, og lavere standardavvik enn guttene. Variansanalysen gir et høyt tall på signifikansen, dette viser at det ikke er en signifikant forskjell mellom de to gruppene, noe som vil si at på ungdomsskolen har ikke elevens kjønn en avgjørende betydning for kvaliteten på elev-lærer-relasjonene.

**Tabell 10:** Variansanalyse av relasjonsvurderingene på ungdomsskolen fordelt på elevens kjønn

Trinnivå	Kjønn	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sig.
Ungdomsskole	Gutt	2387	3,41	0,60	0,21
	Jente	2508	3,43	0,55	

I neste tabell ses det grundigere på jentene og guttenes relasjonelle vurderinger fordelt på de enkelte klassetrinnene for å undersøke om det er noen klassetrinn som skiller seg ut. Tabell 11 viser en fordeling av elevenes relasjonsvurdering fordelt både på det enkelte klassetrinn og elevenes kjønn. Verdiene for signifikans og Cohens d er utregnet mellom kjønnene på hvert enkelt trinn. Ut fra denne analysen kommer det frem at det er kun på 5.trinn at det foreligger en signifikant forskjell mellom kjønnene når det kommer til deres relasjonelle vurdering av kontaktlærer. Det er også elevene ved 5.trinn som har høyest gjennomsnitt og lavest standardavvik sammenlignet med de andre trinnene. Også her er det jentene som vurderer relasjonen noe bedre og mer samlet enn guttene gjør. Ved utregning av Cohens d av denne forskjellen for å undersøke effekten, gir dette en skåre på 0,12, noe som ifølge oversikten til Cohen gir en svak effekt. Videre i tabellen er det med noen få unntak en gradvis nedgang i gjennomsnittet og en økning i standardavvik slik som tidligere sett i utviklingen av relasjonene når elevene blir eldre. Jentene og guttene på 10.trinn gir lavest gjennomsnitt og høyest standardavvik, hvor guttene rangerer relasjonen litt dårligere enn hva jentene gjør. Så for elever på 5.trinn kan elevens kjønn til en liten grad ha noe å si for hvordan relasjonen med kontaktlærer vurderes, mens det ikke er av betydning for de resterende årene på grunnskolen ifølge dette datasettet.

**Tabell 11:** Variansanalyse av relasjonsvurderinger fordelt på det enkelte klassetrinn og elevens kjønn

Trinn	Kjønn	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sig.	Cohens d
5.trinn	Gutt	927	3,74	0,38	0,01*	0,12
	Jente	904	3,78	0,34		
6.trinn	Gutt	913	3,69	0,44	0,13	
	Jente	864	3,72	0,43		
7.trinn	Gutt	927	3,58	0,54	0,17	
	Jente	927	3,61	0,49		
8.trinn	Gutt	824	3,52	0,53	0,33	
	Jente	865	3,55	0,47		
9.trinn	Gutt	812	3,37	0,60	0,60	
	Jente	835	3,38	0,57		
10.trinn	Gutt	751	3,34	0,65	0,46	
	Jente	808	3,36	0,59		

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

For å undersøke om den lave sammenhengen mellom gutter og jenter er korrekt ble det også gjennomført en regresjonsanalyse. Regresjonsanalysen i Tabell 12 viser at korrelasjonene for både guttene og jentene er lav ved at korrelasjonene er svake, noe som tilsier at kjønn ikke har en sterk årsakssammenheng med hvordan elev-lærer-relasjonen blir vurdert. Dette støttes videre av determinasjonskoeffisienten. Disse ganges med 100 og gir 7,1% og 8,9%, som betyr at den uavhengige variabelen kjønn bare forklarer 7 og 8 prosent av variasjonen i

relasjonsvariabelen. 93% av den variasjonen som foreligger i relasjonsvurderinger kan ikke tilskrives tilbake til elevkjønn på mellomtrinnet og ungdomsskolen.

**Tabell 12:** Regresjonsanalyse av relasjonsvurderinger på mellomtrinnet og ungdomsskolen fordelt på elevens kjønn

Kjønn	Korrelasjonskoeffisient	Determinasjonskoeffisient
Gutt	0,27	0,071
Jente	0,30	0,089

#### 4.2.2 Elevens språklige bakgrunn

På spørsmål om elevenes språklige bakgrunn er det kontaktlærer som har svart på hvilke av følgende bakgrunner elevene har: Minoritetsspråklig med vestlig bakgrunn (Nord-Amerika og Vest-Europa), minoritetsspråklig med ikke-vestlig bakgrunn, norskspråklig og samisk. De samiske elevene er utelatt av analysene da denne elevgruppen var så liten at den ikke hadde noen signifikans, antallet vises i frekvensanalysene i Tabell 1 og 3.

I den første tabellen sees det på elevenes relasjonelle vurderinger sett i lys av deres språklige bakgrunn på mellomtrinnet. Tabell 13 viser at gjennomsnittlig vurderer alle elevgruppene relasjonen med lærer nesten helt likt, hvorpå det er litt større forskjeller på standardavviket. Elevene med en vestlig bakgrunn har minst spredning i sine svar, mens de ikke-vestlige elevene har noe større spredning, og de norskspråklige elevene ligger et sted mellom disse. Med en signifikans på 0,33 viser dette at forskjellen mellom gruppene på mellomtrinnet ikke er signifikant. Dette vil si at for elever på mellomtrinnet har ikke deres språklige bakgrunn en innvirkning på hvordan de vurderer relasjonen med kontaktlærer. I neste tabell sees det på de samme faktorene, men med elever fra ungdomsskolen.



**Tabell 13:** Variansanalyse av relasjonsvurderinger på mellomtrinnet fordelt på elevenes språklige bakgrunn

Språklig bakgrunn	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sig.
Vestlig	114	3,70	0,42	0,33
Ikke-vestlig	354	3,68	0,49	
Norskspråklig	4735	3,69	0,44	

I Tabell 14 kommer det frem litt større forskjell i gjennomsnittet på de ulike gruppene sammenlignet med elevene på mellomtrinnet, i tillegg til at gjennomsnittet generelt er lavere på alle gruppene. De ikke-vestlige elevene har høyest gjennomsnitt på sine svar og lavest spredning i svarene, mens de norskspråklige elevene i snitt vurderer relasjonen med lærer dårligere og har størres spredning i sine svar. Post hoc-analysen i Tabell 14 viser at den signifikante forskjellen som kom frem i Tabell 9 finnes mellom elevene med norskspråklig og med vestlig bakgrunn. En utregning av Cohens d av disse to gruppene gir en verdi på 0,31. Dette betyr at den signifikante forskjellen mellom disse to elevgruppene har en beskjeden effekt på forskjellen. Når elevene er norskspråklige eller har en ikke-vestlig språklig bakgrunn kan det ha noe å si for hvordan de vurderer sin relasjon med kontaktlæreren på ungdomsskolen.

**Tabell 14:** Variansanalyse med Post Hoc LSD av relasjonsvurderinger på ungdomsskolen fordelt på elevenes språklige bakgrunn

Språklig bakgrunn	N	Gjennomsnitt	St.a.	Språklig bakgrunn	Sig.	Cohens d
Vestlig	94	3,53	0,55	Ikke-vestlig	0,43	
				Norskspråklig	0,48	
Ikke-vestlig	244	3,58	0,50	Vestlig	0,43	
				Norskspråklig	0,00*	0,31
Norskspråklig	4358	3,41	0,58	Vestlig	0,48	
				Ikke-vestlig	0,00*	0,31

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

For å undersøke den totale årsakssammenhengen mellom relasjonsvurderinger og elevens språklige bakgrunn samlet sett på mellomtrinnet og ungdomsskolen ble det gjennomført en regresjonsanalyse. Regresjonsanalysen i Tabell 15 viser mye av den samme tendensen som kom fram i variansanalysene. Korrelasjonen er generelt svak på alle de språklige bakgrunnene, og følgende er prosenten også lav. Noe som tilsier at en stor andel av de forskjellene som foreligger i relasjonsvurderingene totalt sett på mellomtrinnet og ungdomsskolen ikke kan tilskrives til hva slags språklig bakgrunn elevene har.

**Tabell 15:** Regresjonsanalyse av relasjonsvurderinger på mellomtrinnet og ungdomsskolen fordelt på elevenes språklige bakgrunn

Språklig bakgrunn	Korrelasjonskoeffisient	Determinasjonskoeffisient
Vestlig	0,2	0,035
Ikke-vestlig	0,15	0,022
Norskspråklig	0,3	0,086

Det blir ikke gjort en vurdering av disse elevene fordelt på de enkelte trinnene fordi utvalget i flere tilfeller da blir på under 50 elever. Dette anses som et så lite utvalg at det ikke vil være noe grunnlag for å trekke eventuelle konklusjoner og generalisere til en større populasjon.

#### 4.2.3 Vedtak om spesialundervisning

Den siste bakgrunnsvariabelen som ble behandlet var om eleven hadde vedtak om spesialundervisning eller ikke. I første del av variansanalysen er det sett på om det er noen signifikante forskjeller på elevene med vedtak om spesialundervisning og ikke på mellomtrinnet og ungdomsskolen.

Tabell 16 viser at på mellomtrinnet er gjennomsnittet tilnærmet likt på disse elevgruppene. Standardavviket er noe høyere for de elevene som har vedtak. Det foreligger ikke en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene på mellomtrinnet. På ungdomsskolen er det litt større forskjell i gjennomsnitt, og summene er lavere generelt enn på mellomtrinnet. Også her er standardavviket noe større for elevene med vedtak, og begge skårene for standardavvik er høyere enn for elevene på mellomtrinnet. Skåren for signifikansen er noe høyere enn for elevene på mellomtrinnet, som vil si at forskjellen er nærmere å være signifikant enn for de yngre elevene. Likevel er ikke summen lav nok til at den anses som signifikant.

**Tabell 16:** Variansanalyse av relasjonsvurderinger på mellomtrinn og ungdomsskole, fordelt på hvorvidt elevene har vedtak om spesialundervisning eller ikke

Trinnivå	Vedtak	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sig.
Mellomtrinn	Ja	412	3,68	0,47	0,74
	Nei	5008	3,69	0,45	
Ungdomsskole	Ja	387	3,46	0,60	0,17
	Nei	4491	3,42	0,57	

I neste tabell er det sett nøyere på elevenes relasjonelle vurdering knyttet til om de har vedtak om spesialundervisning på de ulike klassetrinnene på mellomtrinnet og ungdomsskolen for å undersøke om det likevel kan være forskjeller mellom elevene med og uten vedtak på noen av de enkelte trinnene.

Tabell 17 viser den relasjonelle vurderingen til elevene med og uten vedtak om spesialundervisning. Skårene for signifikans er regnet ut mellom de to elevgruppene på det enkelte klassetrinn. Ut fra skårene på gjennomsnitt er elevene med og uten vedtak veldig jevne i sine svar, og det forekommer lite forskjeller. På flertallet av trinnene er det elevene som har vedtak om spesialundervisning som har høyest snitt på sine svar, men samtidig har som oftest disse elevene også høyere standardavvik enn de elevene som ikke har vedtak. Elevene på 5.trinn har høyest gjennomsnitt og lavest standardavvik. Elevene på 10.trinn har lavest gjennomsnitt, og er det trinnet med størst forskjell på gjennomsnittet mellom de to elevgruppene. Sammenlignet med de andre trinnene er det et høyt standardavvik mellom gruppene på 10.trinn, men innad er spredningen ganske lik mellom gruppene. Dette er også det eneste trinnet hvor det forekommer en signifikant forskjell. Utrekning av Cohens d for elevene på 10.trinn gir et resultat på 0,20, dette er 0,1 standardavvik mindre enn at effekten anses som beskjeden. Til en viss grad kan vedtak om spesialundervisning ha noe å si for hvordan elever på 10.trinn vurderer lærerrelasjonen. Det som er viktig å ta med fra denne analysen av elevene

på 10.trinn er at det er elevene med vedtak om spesialundervisning som har høyest snitt på sin besvarelse

**Tabell 17:** Variansanalyse av relasjonsvurderinger på det enkelte klassetrinn, fordelt på hvorvidt elevene har vedtak om spesialundervisning eller ikke

Trinn	Vedtak	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sig.
5.trinn	Ja	134	3,77	0,38	0,71
	Nei	1694	3,76	0,36	
6.trinn	Ja	128	3,70	0,41	0,88
	Nei	1617	3,71	0,43	
7.trinn	Ja	150	3,58	0,56	0,70
	Nei	1697	3,59	0,51	
8.trinn	Ja	124	3,56	0,55	0,64
	Nei	1563	3,53	0,50	
9.trinn	Ja	139	3,38	0,62	0,89
	Nei	1502	3,38	0,58	
10.trinn	Ja	124	3,46	0,62	0,05*
	Nei	1426	3,34	0,61	

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

For å undersøke om det er en årsakssammenheng i de funnene som er gjort i variansanalysene ble det gjennomført en regresjonsanalyse. Regresjonsanalysen i Tabell 18 viser at det både for elevene med og uten vedtak om spesialundervisning er korrelasjonen svak, og dermed en lav

årsakssammenheng. Dette støttes også av determinasjonskoeffisient som gir en prosent på 5 og 8. Dette tilsier at vedtak om spesialundervisning forteller lite om variasjonen som er å finne i relasjonsvurderingene samlet sett for mellomtrinnet og ungdomsskolen.

**Tabell 18:** Regresjonsanalyse av relasjonsvurderinger på mellomtrinnet og ungdomsskolen fordelt på om elevene har vedtak om spesialundervisning eller ikke

Vedtak om spesialundervisning	Korrelasjonskoeffisient	Determinasjonskoeffisient
Ja	0,22	0,050
Nei	0,28	0,082

#### 4.2.4 Kontaktlæreres vurdering av skolefaglige prestasjoner

Kontaktlærer har på en seksdelt skala vurdert elevene sine i fagene norsk, matematikk og engelsk. 1 på skalaen representerer svært lav skolefaglig prestasjon, mens 6 står for svært høy skolefaglig prestasjon. For å undersøke om det er noen sammenheng mellom elevenes skolefaglige prestasjoner og hvordan de vurderer sin relasjon med lærer er disse variablene sett på sammen i en variansanalyse. For å kunne undersøke utviklingen av relasjonsvurderingene knyttet til den enkelte vurdering fremfor en gjennomsnittlig sum basert på alle de skolefaglige vurderingene, er det her basert på vurderingen elevene har fått i norsk. I den første tabellen er dette gjort opp mot kontaktlærers vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk på mellomtrinnet.

Tabell 19 viser at gjennomsnittlig vurderer elevene på mellomtrinnet relasjonen med lærer gradvis høyere i takt med at de er vurdert høyere i norsk. Samme utviklingen er det også på standardavviket som blir lavere når gjennomsnittet blir høyere. Lavest gjennomsnitt er hos eleven som er vurdert til 1 i norsk, mens eleven som er vurdert til 6 både har høyest gjennomsnitt og lavest standardavvik i sine svar. Skåren for signifikans er lav, men akkurat ikke lav nok til at det er noen signifikant effekt mellom noen av de ulike vurderingene.

**Tabell 19:** Variansanalyse av relasjonsvurderinger på mellomtrinnet fordelt på kontaktlærers skolefaglige vurdering av elevene i norskfaget

Trinnivå	Vurdering	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sig.
Mellomtrinn	1	110	3,67	0,50	0,06
	2	490	3,66	0,47	
	3	1054	3,67	0,46	
	4	1693	3,67	0,46	
	5	1563	3,71	0,42	
	6	554	3,70	0,43	

I den neste tabellen gjøres den samme analysen, men da med elever på ungdomsskolen. Tabell 20 viser at for elevene på ungdomsskolen er det ikke en gradvis økning av snittet knyttet til høyere vurdering i norskfaget. Her er det elevene som vurderes til 2 og 3 som har det laveste gjennomsnittet på 3,39, men elevene som vurderes til 2 har noe større standardavvik enn elevene vurdert til 3. Elevene som vurderes til 1 og 6 har nesten samme gjennomsnitt, men det er litt høyere for elevene vurdert til 6. Standardavviket er også lavere for denne gruppen, så det er flere elever som vurderer relasjonen høyt enn det er blant elevene vurdert til 1.

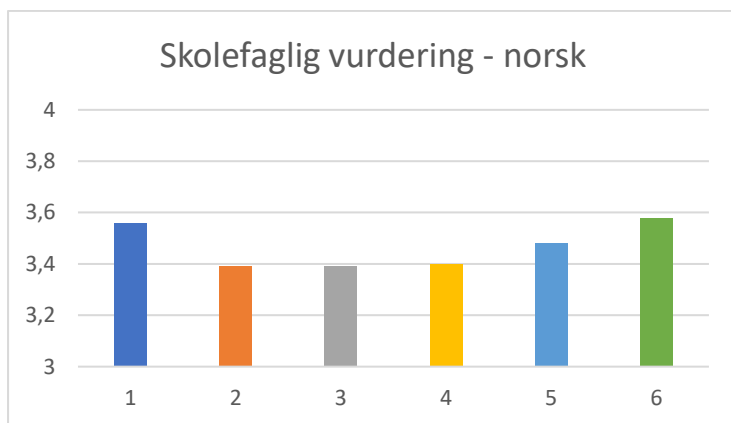
**Tabell 20:** Variansanalyse av relasjonsvurderinger på ungdomsskolen fordelt på kontaktlærers skolefaglige vurdering av elevene i norskfaget

Trinnivå	Vurdering	N	Gjennomsnitt	Standardavvik	Sig.
Ungdomsskole	1	86	3,56	0,58	0,00*
	2	439	3,39	0,67	
	3	1160	3,39	0,60	
	4	1780	3,40	0,57	
	5	1156	3,48	0,52	
	6	115	3,58	0,47	

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

For å synliggjøre denne utviklingen er gjennomsnittet av elevenes besvarelser fremstilt grafisk. Figur 2 viser en grafisk fremstilling av utviklingen av relasjonsvurderingene ut fra hvilken skolefaglig vurdering elevene har fått av sin kontaktlærer i norsk. For å synliggjøre forskjellene som kommer frem i Tabell 18 viser de grafiske fremstillingene summene i gjennomsnitt som er mellom 3 og 4. Dette viser tydeligere fallet i relasjonsvurderingen fra 1 til 2, og deretter den gradvise økningen opp mot 6 i vurdering.





**Figur 2:** Grafisk fremstilling av relasjonsvurderinger sammenlignet med skolefaglig vurdering i norsk

Tabell 20 forteller i tillegg at det foreligger en statistisk signifikant forskjell mellom noen av disse elevgruppene. For å kartlegge hvilke av elevgruppene denne forskjellen gjelder gjennomføres det en post-hoc-test med LSD som vises i Tabell 21. Post-Hoc-testen gir i SPSS en veldig omfattende tabell, for å holde fokus på de viktigste tallene er det her kun tatt med de forskjellene som viser en statistisk signifikant forskjell. Alle andre sammenligninger av skolefaglige vurderinger ut fra elevenes relasjonelle vurderinger gir ikke en signifikant forskjell. Det som kommer frem av post hoc testen i Tabell 19 er at det er de elevene som får en middels vurdering som har størst forskjeller sammenlignet med elevene som vurderes høyest i norskfaget. Denne tendensen ses også disse elevenes gjennomsnittlige svar som viser at det er elevene med en vurdering på 2,3 og 4 om oppgir dårligst relasjon med lærer. Det er interessant å ta med seg videre at dette ikke gjelder de elevene som får dårligst faglig vurdering. Oppsummert sier dette at på ungdomstrinnet kan lærers skolefaglige vurdering av eleven ha en viss sammenheng med hvordan eleven opplever sin relasjon med kontaktlærer.

**Tabell 21:** Post -hoc-test med LSD for å vise effekten av signifikante forskjeller mellom elevens relasjonelle vurdering basert på deres skolefaglige vurdering i norsk

Vurdering	Vurdering	Sig.	Cohens d	Effektstørrelse
2	5	0,03*	0,15	Svak
	6	0,00*	0,33	Beskjeden
3	5	0,00*	0,16	Svak
	6	0,00*	0,35	Beskjeden
4	5	0,00*	0,15	Svak
	6	0,00*	0,34	Beskjeden

\*=Signifikant når  $p > 0,05$

For å undersøke om sammenhengen som kommer frem i variansanalysen har en faktisk årsakssammenheng ble det også gjennomført en regresjonsanalyse. Regresjonsanalysen i Tabell 22 viser en generelt svak grad av korrelasjon på alle vurderingene, dette støttes også av determinasjonskoeffisienten som gir prosenter mellom 1,5 og 9. Endringene som kommer frem her gjenspeiles også i variansanalysen som viser at de høyeste skårene for korrelasjon er midt på skalaen med de elevene som blir vurdert til 2, 3 og 4 i norskfaget. Skårene mye lavere i begge endene av skalaen, noe som gir en veldig svak korrelasjon. Selv om ulikheter i skolefaglig vurdering i norsk kan si lite om variasjonene i relasjonsvurdering, viser denne analysen at elevene som får en middels vurdering i norsk i en liten grad korrelerer mer med relasjonsvurderingen de oppgir med sin kontaktlærer.

**Tabell 22:** Regresjonsanalyse av relasjonsvurderinger på mellomtrinnet og ungdomsskolen fordelt på elevenes skolefaglige vurdering i norskfaget

Vurdering i norsk	Korrelasjonskoeffisient	Determinasjonskoeffisient
1	0,12	0,015
2	0,28	0,079
3	0,28	0,081
4	0,30	0,092
5	0,25	0,067
6	0,17	0,032

## 5. Drøfting

I dette kapitlet drøftes funnene fra analysene og informasjonen fra kunnskapsgrunnlaget med det siktemål å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for avhandlingen. Oppbygningen av dette kapitlet tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, noe som gjenspeiles i underkapitlene. Sentralt gjennom hele kapitlet er at de empiriske funnene fra undersøkelsen og analysene ses i lys av det teoretiske bakteppet knyttet til tilknytning, kapital og systemteori for å finne mulige forklaringer på de funnene som er gjort. Den mest sentrale teorien her er systemteori for å vise hvordan den relasjonelle kunnskapen om elever fra denne undersøkelsen kan brukes i lærerens relasjonelle arbeid.

Denne avhandlingens problemstilling handlet om å undersøke om det foreligger forskjeller på hvordan elever på mellomtrinnet og ungdomsskolen vurderer sin relasjon til kontaktlærer. For å støtte arbeidet med å besvare denne problemstillingen ble det utformet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke elevgrupper opplever en dårligere relasjon med kontaktlærer?
2. Hvordan er forholdet mellom kontaktlærers faglige vurdering av eleven, og elevens relasjonelle vurdering av lærer?
3. Hva er mulige årsaker til at det er elevgrupper som opplever en dårligere relasjon med kontaktlærer, og hvordan kan læreren møte disse utfordringene?

### 5.1 Elevers relasjonelle vurdering av kontaktlærer

Av alle analysene som er gjort i denne avhandlingen så er det forskjellen mellom hvordan elevene på mellomtrinnet og ungdomsskolen vurderer elev-lærer-relasjonen som gir den største effekten. Effekten av denne forskjellen har en Cohens  $d$  på 0,51, som gir en moderat effektstyrke. Det er et høyt gjennomsnitt i svarene på både mellomtrinnet og ungdomsskolen, men det er litt høyere blant elevene på mellomtrinnet. Her er også standardavviket lavere, altså er spredningen på besvarelsene mindre. Dette vil si at blant elevene på mellomtrinnet er det flere av svarene som klumper seg sammen i den høye delen av skalaen, mens det på ungdomsskolen er en større spredning i svarene. Dermed er det flere av de eldste elevene som har oppgitt av de opplever en dårlig relasjon med sin kontaktlærer, men det er også mange som

opplever det motsatte. Lignende funn er også gjort av O 'Connor (2010, s. 361) som har identifisert at det er en signifikant nedgang i kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer i takt med at elevene blir eldre. En direkte sammenligning med denne forskningen kan det ikke gjøres, da O 'Connor her har forsket på yngre elever, men det kan si noe om en tendens som kan gjøre seg gjeldende lengre opp i klassetrinnene også.

### 5.1.1 Elev–lærer-relasjoner i litteraturen

Pianta og Stuhlman (2004, s. 454) skriver også at de ser en svak tendens til at relasjonene mellom elev og lærer blir dårligere når eleven blir eldre, og at dette gjelder på både negative og positive aspekter. I en annen artikkel av O 'Connor & McCartney (2007, s. 360) viser de til at en forklaring på nedgangen i relasjonskvalitet når elevene blir eldre kan henge sammen med et økt fokus på instruerende fremfor relasjonelle instruksjoner som elevene møter når de blir eldre. Videre blir det også flere elever per lærer, noe som legger økt press på læreren som skal ivareta alle disse elevene. En supplerende forklaring på denne tendensen gis av Davidson, Gest og Welsh (2010, s. 484) som utdyper at relasjoner mellom lærere og elever kan ta skade av overgangene til høyere klassetrinn. Når elevene blir eldre, øker kompleksiteten og de utviklingsmessige kravene.

Barn og unges relasjonskvalitet kan vedvare over tid viser Webb og Neuharth-Pritchett (2011, s. 206) til når de skriver at barn som har dårlige relasjoner med voksne allerede i barnehagen står i større fare for at dette vedvarer i overgangen til skolen. De utdyper videre at barn som utviser aggressiv atferd er særlig utsatt fordi disse elevene oftere opplever mer konflikt og mindre nærhet i relasjonene med lærerne. Dette viser noe av den tendensen av at negative relasjoner er noe som elever kan ta med seg over lengre tid. Et teoretisk bakteppe på dette kan knyttes til tilknytningsteorien til Bowlby og arbeidene til Ainsworth (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1982). Essensen i tilknytningsteori baserer seg på at alle små barn søker en tilknytningsperson som skal være deres sikre havn og som de føler seg trygg på vil være der for dem. Om denne personen ikke er til stede, eller ikke er i stand til å skape en trygg relasjon vil det kunne påvirke dette barnets tilknytningsatferd når det blir eldre. Dette kan for eksempel komme til uttrykk i en veldig klengete atferd fordi de ikke føler seg trygge på når tilknytningspersonen blir borte. Det er slike tendenser som kan gjøre seg synlig i utfordrende

atferd hos barn allerede i barnehagen. En praktisk tilnærming til dette kan finnes hos Drugli (2012, s. 59) som skriver at de indre arbeidsmodellene som barn tidlig utvikler i samspill med andre vil prege dem i lang tid fremover. Støtte til dette finnes hos Rucinski, Brown & Downer (2018, s. 993) som viser til lærere som rapporterte om dårlige relasjoner allerede fra barnehagen kunne ofte med høy sikkerhet forutsi relasjonelle utfordringer disse elevene ville ha langt oppover i klassetrinnene. Det er også en nedgang i relasjonskvalitet fra barneskolen og oppover, men å snu dette er viktig for elevenes sosioemosjonelle og faglige vinning både der de er i skoleløpet nå, men også fremover. Drugli (2012, s. 36) forteller videre at til tross for at relasjonskvaliteten synker i takt med elevens alder, så kan dette motarbeides, blant annet gjennom å utvise god klasseledelse.

Forskning gjort av Davidson med flere (2010, s. 501) viser at tenåringer med dårlig relasjon med lærere oftere hadde tilpasningsproblemer på mellomtrinnet blant annet ved at relasjonene elevene hadde til lærer hadde noe å si for hvordan elevene ble akseptert av medelever. Noe som innebar lav skolefaglig mestring, liten tro på de kunne mestre og dårlig selververd. Dette viser at opplevelser knyttet til dårlige relasjoner henger med elevene over tid. Lignende funn finnes hos Rudasill, Reio, Stipanivil og Taylor (2010, s. 393) som skriver at positive elev-lærer-relasjoner gir flere positive resultater som prososial atferd, ansvarliggjøring, høyre motivasjon for skole, mer tilknytning til skolen og generelt en bedre selvfølelse. Videre skriver de at negative relasjoner kan kobles til elevers uansvarlige atferd. Dette knytter de til at elever som opplever en tilknytning til skolen gjennom positive relasjoner med læreren har større sannsynlighet for å handle prososialt og ansvarlig. Dette reduserer dermed risikoen for at elever vil utvikle risikofylt atferd.

For å undersøke nærmere om den relasjonelle utviklingen som kommer frem i analysene til denne avhandlingen ble det i tillegg sett på den samlede relasjonelle vurderingen for hvert enkelt klassetrinn. Her var det elevene på 5. trinn som gjennomsnittlig viser den beste elev-lærer-relasjonen. De hadde et samlet gjennomsnitt på 3,76, av totalt 4 mulige, og de hadde et standardavvik på 0,36. Det er mange elever på 5. trinn som synes relasjonen med kontaktlærer er god, og de aller fleste er enige i dette. Fra 5. til 10. trinn er det en kontinuerlig nedgang i snittet på elevenes svar. I takt med at elevene blir eldre opplever flere elever at relasjonen med lærer blir dårligere. Utviklingen av standardavviket viser også at jo eldre elevene blir, jo mer

spredt blir de i sine relasjonelle vurderinger. Dette kan tyde på at det er flere elever på hver sin side av skalaen. Det største spranget i nedgangen på gjennomsnitt og økning av standardavvik mellom to årstrinn er mellom 8. og 9. trinn. Her går snittet ned 0,15 og standardavviket går opp med 0,8.

### 5.1.2 Mulige forståelser av elev–lærer-relasjonen

Selv om litteraturen som det er henvist til her og undersøkelsen som er gjennomført viser at det er en nedgang i hvordan elevene vurderer sin relasjon med kontaktlærer når elevene blir eldre, så trenger ikke det nødvendigvis bety at relasjonen oppleves som dårligere. Når mennesker blir eldre vil de i takt med økende alder utvikle stadig nye behov for sosialt samvær med andre, men andre behov vil mindre viktige. Dette tatt i betraktning bør det kunne vurderes at selv om de ni spørsmålene som er lagt til grunn i undersøkelsen for å studere relasjonskvalitet ikke er like passende for alle aldersgruppene som har besvart det. Med dette menes at kanskje relasjonene ikke nødvendigvis er så mye dårligere på ungdomsskolen som effektmålene her viser, men at ungdommene ilegger en god elev–lærer-relasjon andre verdier enn de yngste elevene på mellomtrinnet. For eksempel er det kanskje ikke så viktig for tenåringene at læreren trøster de, men at det er andre kvaliteter ved samspillet som er viktigere. Dette er nok noen vurderinger som det er tatt høyde for i utformingen av spørreundersøkelsen, men som også kan være verdt å ta høyde for i disse drøftingene.

Ungdomsskolen er preget av mye psykisk utvikling hos ungdommene. De får mer ansvar, opplever mer behov for autonomi og forsøker å utvikle sin egen identitet. Når elevene starter på ungdomsskolen er det fokus på å få en god overgang og lærere bruker gjerne mye tid og ressurser på relasjonsbyggingen slik at elevene skal trygges i bytte av skole. Tenåringene har et stadig økende behov for autonomi og forståelse. Selv om de blir mer opptatt av sine jevnaldrende når de blir eldre, så er det viktig med positive relasjoner med voksne utenfor familien (Davidson et al., 2010, s. 484). En grunn til endringen i den relasjonelle vurderingen når elevene blir tenåringene skriver Rucinski med flere (2018, s. 1000) kan være påvirket av at elevene blir mer reflekterte og at de sammenligner relasjoner med lærerne til sine jevnaldrende. Når elevene kommer til 9.trinn er det ikke det samme trykket på relasjonsbyggingen, og elevene bruker mer energi på sin identitetsutvikling og fokuset er i større grad på jevnaldrende

enn læreren. Dette kan være en naturlig forklaring på hvorfor den største endringen i snitt og standardavvik finnes mellom disse to klassetrinnene. Pianta (1999, s. 66) viser til en undersøkelse som viser at ungdom som har utfordringer blant annet med vanskelige hjemmeforhold opplevde til tross for dette en positiv utvikling om de hadde emosjonelt støttende relasjoner med voksenpersoner utenfor hjemmet. Her ble læreren særlig nevnt som en viktig aktør. Dette viser viktigheten av at relasjonskvaliteten opprettholdes også når elevene blir ungdommer, men tendensen fra undersøkelsen som er analysert her kan vise at realiteten for noen av elevene ikke er slik. Dette stemmer også overens med tilknytningsteorien til Bowlby og utdypningene til Ainsworth som forteller at søsken, venner, og andre voksne kan hvis de etablerer en trygg relasjon motarbeide de negative effektene av at tilknytningen til foresatte ikke er god nok (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1982).

Elevene på 10.trinn har i denne undersøkelsen lavest gjennomsnitt på sine relasjonelle vurderinger med et snitt på 3,35 i gjennomsnitt, og de har over et halvt standardavvik i spredning. Et snitt på over 3 kan ikke anses som dårlig da svaralternativ 3 på skalaen av vurderinger betyr at elevene er enige i påstandene det spørres etter. Det betyr likevel at det er flere av de yngre elevene som er veldig enige i påstandene og i større grad opplever den type støtte som spørreundersøkelsen har kartlagt. Litteratur knyttet til tilknytning fokuserer oftere på de yngste barna i barnehage og skole. Samtidig finnes det direkte koblinger mellom tenåringenes tilknytningssikkerhet og til hvilken grad de lykkes med sin popularitet blant jevnaldrende og har høyere grad av selvtilit. Ved lav tilknytningssikkerhet derimot kan dette knyttes til depresjoner og lovovertridelser (Allen et al., 2003, s. 292). Dette støttes også av Drugli (2012, s. 76) som skriver at en sterk tilknytning og tilhørighet til skolen motvirker skolevegring og skulking, og dermed fører til mindre frafall. Videre understreker Drugli viktigheten tilknytningen til skolen har for elevens psykiske helse. En undersøkelse gjennomført av Chapman med flere (2011, s. 407) så på hvordan tilknytning til skolen var en sterk medvirkende faktor til om tenåringene etter hvert deltok i risikofylte og ulovlige aktiviteter eller ikke. Faktisk var tilknytningen til skolen her viktigere enn gruppepress og tilknytning til foreldrene. Videre var denne tilknytningen også med å jevne ut eventuelle forskjeller basert på kjønn og etnisitet. En mulig forklaring på sammenhengen som Chapman viser til kan finnes i forskningen til Davidson med flere (2010, s. 503) som viser at elever som



opplevde elev–lærer-relasjoner som var gode følte seg generelt bedre med hvordan livene deres var, og de oppgav en høyere grad av selververd enn de eleven som opplevde at relasjonene var dårlige. Videre viser denne forskningen at de gode relasjonene med lærer hadde en langtidsvirkende effekt på hvordan tenåringene oppfattet sine skolefaglige evner.

## 5.2 Skolen reduserer kjønnsforskjeller

Et av denne avhandlingens forskningsspørsmål fokuserer på om det finnes elevgrupper som opplever dårligere relasjon med kontaktlærer enn andre grupper. Med bakgrunn i relevant litteratur og forskning på dette området ble tre bakgrunnsvariabler lagt til grunn som mulige elevgrupper som kan oppleve at relasjonen med kontaktlærer er dårlig. Disse variablene ble analysert hver for seg for å finne mulige elevgrupper. Først ble dette analysert på bakgrunn av elevens kjønn.

På mellomtrinnet er snittet blant jentene på 3,70 mens det var 3,67 hos guttene. Et høyt snitt for begge kjønn, men litt høyere for jentene. Samme tendensen kommer frem i standardavviket hvor spredningen av svar er litt høyere hos guttene enn hos jentene, dermed er det større variasjon i svarene til guttene enn hva jentene oppgir. Forskjellen mellom kjønnene blir her signifikant, men ved utregning av effekten på denne forskjellen blir det en Cohens  $d$  på kun 0,07. Noe som tilsier at effekten på den signifikante forskjellen mellom jenter og gutter på mellomtrinnet er svak. Dette vil si at elevens kjønn til en liten grad kan ha noe å si for hvordan relasjonen med kontaktlærer på mellomtrinnet blir. Analysen av hvert enkelt klassetrinn viser at det kun foreligger en signifikant forskjell mellom jentene og guttene på 5. trinn. Denne forskjellen får en Cohens  $d$  på 0,17. Her er effekten noe sterkere enn for mellomtrinnet generelt, men denne effekten er fortsatt å anse som svak. At det foreligger så lite forskjeller mellom gutter og jenter passer derimot lite med de litterære funnene gjort i denne avhandlingen.

Blant annet O'Connor & McCartney (2007) viser til at skolefaglig er det vanligvis jentene som gjør det best. En forklaring på dette er at jentene har en høyere grad av oppmerksomhet i læringssammenhenger. En annen mulig forklaring derimot knytter seg til relasjonskvalitet. De viser i den sammenheng til studier som viser at gutter med lavere kvalitet på relasjonene med lærer skåret dårligere på skolefaglige tester, enn gutter hvor relasjonskvaliteten var høyere. Det nevnes ikke hvordan denne sammenhengen var for jentene. Pianta (2006, s. 693) skriver at

både elevens kjønn og alder kan spille inn på relasjonskvaliteten de har med lærer. Det skrives vider at jenter typisk får tettere og mindre konfliktfylte relasjoner med læreren gjennom at de i større grad opplever trygghet og bekreftelse enn det guttene oppgir. Videre utdyper Pianta at dette i noen grad kan avhenge av lærerens kjønn, og viser til undersøkelser som viser at for ungdommer kan relasjonene være bedre når eleven og lærer har samme kjønn. Et mulig forslag til et videre forskningsprosjekt kunne derfor vært å se på kvaliteten på elev–lærer-relasjonen og sammenlignet elevenes og lærernes kjønn. På den måten kan det undersøkes om det er sammenfall mellom kjønn og relasjon slik noe av litteraturen her viser til. Dette kan være interessant å undersøke siden undersøkelsen her viser lite og ingen forskjell mellom elevenes kjønn selv om litteraturen sier det motsatte. Wu, Hughes og Kwok (2010, s. 361) skriver at på tvers av klasser opplever gutter mindre støtte og mer konflikt i sine elever–lærer-relasjoner sammen sammenlignet med jentene. Dette knytter de til blant annet en større forekomst av problematferd hos gutter. At gutter har en større tendens til å starte med problematferd og senere risikofylt atferd skriver også Rudasill, Reio, Stipanivic og Taylor (2010, s. 391) om. De knytter dette til hvordan elevens temperament er og til hvilken grad eleven har støttende elementer i sitt nærmeste miljø. Så problematferd kan ikke utlukkende baseres på kjønn, men det kan være en medvirkende faktor til utfordringene som elevene har i skolen.

I en NOVA-rapport (Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen, 2008, s. 11) konkluderes det med at sannsynligheten for at skolen produserer kjønnsforskjeller er liten, men skolen kan være en viktig faktor for å bidra til å redusere de forskjellene som er å finne mellom elever. Disse forskjellene knytter seg ikke utelukkende til kjønn, men også til karakteristikk knyttet til etnisitet og klassebakgrunn. En økning i relasjonene med elevene for å utjevne kjønnsforskjeller vil dermed kunne ha ringvirkninger og positivt påvirke flere bakgrunnsfaktorer hos elevene. Aasen, Lekhal, Drugli & Nordahl (2015, s. 77) skriver at en typisk forståelse av kjønnsforskjellene i skolen kan forklares biologisk ved at gutter presterer dårligere i skolen på grunn av blant annet forskjeller i hjernens utvikling. Videre skriver de at en nyere forståelse av kjønnsforskjeller ser på ulikheter i sosial og kulturell kontekst ved at kjønnsforskjeller i mange tilfeller er noe tillært. Elevens atferd og prestasjoner vil derfor avhenge av hvordan eleven blir møtt av både medelever og lærere, disse relasjonene kan dermed i større eller mindre grad være påvirket av forventninger basert på kjønn.

Varians- og regresjonsanalysene gjort i denne avhandlingen viser at til tross for mye litteratur som forteller om store kjønnsmessige forskjeller i elev–lærer-relasjonen, så er forskjellene fra denne undersøkelsen ganske små. Det er kun 5.trinn som får en signifikant forskjell mellom kjønnene på denne variabelen, og effekten av denne er liten. Dette blir også støttet av regresjonsanalysen som forteller at kun 8% av variasjonen i relasjonsvurderinger kan skyldes elevens kjønn. At det her er lite sammenfall mellom litteraturen og funnene fra undersøkelsen kan blant annet være et tegn på at lærerne i norsk skole ikke lar elevens kjønn i stor grad prege relasjonen, da er det heller andre karakteristikk som heller påvirker denne i positiv eller negativ retning.

### 5.3 Språklig bakgrunn og kapital

I en artikkel av Sabol og Pianta (2012, s. 221) står det at elever med demografisk risiko, som innebærer blant annet minoritetsstatus og foresatte med lav utdanning blir beskyttet av gode elev–lærer-relasjoner. I noen tilfeller har disse elevene mer utbytte av gode relasjoner enn majoritetselevne har. Analysene fra denne undersøkelsen viser derimot at det ikke er en signifikant forskjell mellom elevenes språklige bakgrunn og hvordan elevene vurderer sin relasjon med kontaktlærer på mellomtrinnet. Forskjellene er derimot signifikante for elevene på ungdomsskolen, men det er en beskjeden effekt på forskjellen mellom de norskspråklige, ikke-vestlige og vestlige elever. De norskspråklige elevene oppgir lavest gjennomsnittlig sum på sine besvarelser og har høyest standardavvik. Oppsummert viser disse analysene at det er lite forskjeller mellom elevgruppene. Lignende funn er også funnet i litteraturen til Drugli (2012, s. 42) som har undersøkt flere studier knyttet til dette temaet. Noen av disse studiene konkluderer med at elev–lærer-relasjonen er best når lærer og elev har samme etnisitet fordi læreren har andre forventninger til elever med en annen bakgrunn enn den selv, mens andre studier ikke finner disse forskjellene. Videre skriver Drugli at elevene med en annen språklig bakgrunn tjener på å ha gode elev–lærer-relasjoner fordi disse elevene da får mer hjelp til eventuelle språkvansker som de ikke kan få støtte til hjemme. Webb og Neuharth-Pritchett (2011, s. 207) skriver at det er vanskelig å finne en åpenbar årsak til etniske forskjeller i elev–lærer-relasjonene. De skriver at det kan knytte seg til at elevenes tilknytningspersoner har med seg verdier og atferd knyttet til en annen kultur enn den elevene møter i skolen. Dette kan føre til etniske stereotypiske forventninger hos lærer.

At det er lite forskjeller mellom de språklige elevgruppene som er undersøkt her støttes også av regresjonsanalysen som gir generelt gir lave korrelasjoner av årsakssammenhengene. Det er en liten grad av variasjonen i relasjonsvurderingene som kan forklares alene med utgangspunkt i elevenes språklige bakgrunn. Noe støtte til dette er å finne i en undersøkelse av Saft og Pianta (2001, s. 135). Der har de funnet en liten sammenheng mellom etnisk likhet mellom elev og lærer og gode relasjoner. De anser ikke dette alene som en sterk nok faktor for å forklare gode elev–lærer-relasjoner, men noe som spiller med som en av flere faktorer som påvirker kvaliteten på interaksjoner mellom lærer og elev. Dette funnet kan sees i sammenheng med systemteori og Bronfenbrenners modell ved at små bestanddeler ved eleven eller miljøet kan ha mye å si for den store helheten selv om de ikke utgjør mye for seg selv (Bronfenbrenner, 1979). Videre utdyper Saft og Pianta at når det oppstår vanskeligheter i elev–lærer-relasjonen, så kan etniske ulikheter og spesifikke læreforventninger knyttet til forskjellige grupper kunne være med på å forsterke disse vanskelighetene. Derfor bør disse faktorene være en del av de vurderingene som blir gjort for å forstå de utfordringene som læreren møter i relasjonen. Elevenes språklige bakgrunn kan derfor alene ikke trenge å forklare forskjellene i elev–lærer-relasjoner, men være en del av det totale bildet. Dette skriver blant annet Sabol og Pianta (2012, s. 219) om. De utdyper hvordan elever allerede fra skolestart er utstyrt med gitte atferdsmessige, demografiske, akademiske og familiære faktorer som i større eller mindre grad setter de i risiko for faglige eller emosjonelle vansker i møte med skolen. Når dette blir ansett i systemperspektiv sammen med elevens relasjonelle modeller og individuelle karakteristikk sammen med kontekster, blir det tydelig hvordan relasjonene i de ulike kontekstene har en viktig påvirkningskraft på elevens utvikling.

Analysene som er gjort i denne avhandlingen knyttet til elevenes språklige bakgrunn gir kun signifikante funn for elever på ungdomsskolen, og dette gjelder da kun de norskspråklige og ikke-vestlige elevene. Selv om forskjellene her har en beskjeden effekt, så er det kun henholdsvis 8 og 2 prosent av variasjonene blant disse elevgruppene som kan forklares ut fra språklig bakgrunn. Disse noe svake funnene og de varierende funnene i litteraturen gir et bilde på at dette er et område som det kan være utfordrende å gi et klart svar på om det i stor grad er avgjørende for hvordan elevene opplever elev–lærer-relasjonen. Tallene fra akkurat denne undersøkelsen viser at elevene i stor grad opplever relasjonen med lærere som relativt likt. Et

annet aspekt å vurdere her er om kulturelle forskjeller kan ha noe å si for hvordan relasjonen i praksis oppleves for disse ulike elevgruppene. For selv om elevene svarer på de samme spørsmålene og oppgir mye av de samme skårene, trenger ikke det nødvendigvis å si at dette er elementer som for alle elevene er like viktige for hvordan de erfarer og verdsetter relasjonen. Dette kan sees i lys av Bourdieus kapitalbegreper, da særlig kulturell og sosial kapital (Bourdieu, 1986). Hva slags kulturell kapital et individ har vil påvirke hvilke verdier som verdsettes og som i noen tilfeller anses som bedre enn andre. Den sosiale kapital legger føringer for sosial atferd, og hvilken type atferd som er viktig for den gruppen individet tilhører. Så selv om alle disse elevene i stor grad er enige om hvordan de opplever møtet med lærer, er det en mulighet for et kulturelle og sosiale forskjeller mellom grupper kan ha noe å si for relasjonen.

#### 5.4 Vedtak om spesialundervisning

Sammenligningen av elever med og uten vedtak om spesialundervisning i analysene viser at det kun er en signifikant forskjell mellom elevene på 10.trinn. Denne forskjellen får en Cohens  $d$  på 0,20, som betyr at effekten vurderes som svak, men den er kun et poeng under fra å vurderes som beskjeden. Det er verdt å bemerke seg at blant disse elevene er det elevene uten vedtak som har lavest gjennomsnitt på svarene sine på 3,34 sammenlignet med elevene med vedtak som har 3,46. Så elevene som har vedtak oppgir at de i snitt synes at relasjonen med lærer er litt bedre enn de elevene som ikke har vedtak. Standardavviket er bortimot likt for gruppene, så spredningen av svarene er relativt like. Disse svake sammenhengene støttes også av de lave korrelasjonene som kommer frem i regresjonsanalysen. Det er dermed flere elever på 10.trinn som mottar spesialundervisning som opplever kvaliteten på elev–lærer-relasjonen som god sammenlignet med de elevene som ikke mottar spesialundervisning. Her kan forklaringen være så naturlig som at elevene med vedtak har tettere oppfølging og har mer en-til-en tid med lærere og får dermed mer tid til relasjonsbygging og de opplever læring og mestring tettere sammen. Dette strider imot det blant annet Drugli (2012, s. 44) skriver om at elever som har behov for ulike former for tilpasset opplæring er mer utsatt for dårlige relasjoner med lærer. Pianta (2006, s. 698) viser til hvordan gode relasjoner kan hjelpe de elevene som står i risiko for å måtte trenge et vedtak om spesialundervisning ved at disse elevene oppgir å ha en tettere relasjon med læreren sin enn de som faktisk blir henvist.

En mulig forklaring på at relasjonsvurderingene hos elevene med og uten vedtak om spesialundervisning er veldig jevne i undersøkelsen som er brukt i denne avhandlingen er å finne hos O'Connor (2010, s. 191) som skriver at relasjoner ofte er bedre i de tilfellene hvor det er færre elever per lærer. Det vises videre til at relasjonen også styrkes av at læreren kan samhandle positivt med elevene, og hvor læreren har mer mulighet til å observere og elevens framgang og handle med dem på et mer individuelt nivå. Selv om elevene som har vedtak om spesialundervisning er en mer utsatt gruppe med tanke på relasjoner med læreren, så motarbeides denne risikoen ved at de har tettere oppfølging og mer alenetid med lærer.

Fokus på trivsel og sosial samhandling i litteraturen kan finnes hos Webb og Neuhart-Pritchett (2011, s. 205) som skriver at kvaliteten på elev-lærer-relasjoner er relatert til elevens sosioemosjonelle og atferdsmessige fungering i tillegg til deres skolefaglige utvikling. Videre skriver de at siden relasjonen mellom lærer og elev anses som å være en avgjørende faktor for hvordan elever gjør det på skolen, er det blitt et fokusområde særlig for de elevene med atferds- og skolefaglige vansker. Drugli (2011, s. 28) skriver at en risiko for disse elevene om det ikke fokuseres på relasjonsbygging er at vanskene elevene har bare vil vedvare eller forverres. Videre skriver Drugli at selv om gode relasjoner er særlig viktig for utviklingen til elever som er utsatt for ulike former for risiko, så er det viktig for læreren å være bevisst på at gode relasjoner er essensielt for alle elever, også de uten en distinkt risiko. Så når det er liten forskjell mellom de relasjonelle vurderingene til elevene både med og uten vedtak om spesialundervisning kan det på bakgrunn av denne litteraturen tyde på at på de undersøkte skolene er relasjonene med utsatte elever satt i fokus, og disse elevene blir sett og ivaretatt relasjonelt.

Et aspekt som ikke belyses i denne undersøkelsen er ulikhetene i mengden spesialundervisningen elevene mottar i uka, og hvordan dette praktiseres på de ulike skolene. Det forteller ikke om elevene er mye ute av klasserommet, om de jobber i grupper eller på egenhånd eller om de har en ekstra lærer i klasserommet. Det er derfor ikke mulig å si noe om i hvor stor grad disse elevenes tilrettelegginger skiller seg ut fra den ordinære undervisningen, og eventuelt hvordan dette blir ansett av medelevene. Dette knytter seg særlig til hvordan klassemiljøet er, hvordan elevene anser hverandre, og hvordan læreren gjør det til det en naturlig del av skolehverdagen. Dette er områder som kan si noe om hvordan elevene som

mottar spesialundervisning opplever å bli ivaretatt som en naturlig del av klassefelleskapet, om deres sosiale kompetanse passer med det som anses som riktig av resten av gruppen. Det kan antas at siden elev–lærer-relasjonene her kommer frem som generelt like gode hos både elevene med og uten vedtak om spesialundervisning så opplever elevene trygghet hos læreren, og at de stoler på hvordan de tilrettelegger læringsmiljøet og samholdet. Samtidig er det ikke mulig å si noe om hvordan disse elevene har det sammen med de andre elevene i klassen. En mulig videre undersøkelse her kunne da vært å undersøke vurderingen av disse elevenes sosiale kompetanse, elev–elev-relasjoner og generell skoletrivsel. For selv om disse elevene i stor grad føler seg ivaretatt av det læreren legger i relasjonen med dem, kan det være andre trivselsonråder på skolen som eleven ikke opplever å mestre i like stor grad. Dette kan påvirke motivasjon, selvbilde og skolefaglig mestring. Derfor kan også lærerens skolefaglige vurdering av disse elevene sett sammen med deres trivsel og medelevrelasjoner være et aktuelt videre forskningsområde.

## 5.5 Kontaktlærers skolefaglige vurdering

O ‘Connor og McCartney (2007, s. 341) skriver at kvaliteten på elev–lærer-relasjonen er en viktig faktor til hvordan elevene gjør det på faglig på skolen. Jo bedre relasjon, desto bedre er resultatene. Om dette utdyper Drugli (2012, s. 74) at det er en sammenheng mellom gode relasjoner og faglige prestasjoner på alle klassetrinn. Årsaken til dette mener Drugli er fordi gode relasjoner blant annet påvirker elevens selvoppfatning, indre motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd. Når elevene opplever å få støtte av læreren blir de tryggere i lærings situasjonene, de tar med faglig initiativ og læringen blir dermed økt. Støtte til dette finnes i forskningen til Rucinski med flere (2018, s. 1000) som viser til at i de tilfellene at læreren oppgir dårlige relasjoner med elevene er det oftere mer aggresjon fra elevens side og lavere skolefaglige resultater. En videre utdypning av forholdet mellom relasjoner og skolefaglig mestring mener O ‘Connor og McCartney (2007, s. 345) er at elever med gode relasjoner med lærer vil være i bedre stand til å konsentrere seg og ha en god kommunikasjon med læreren når de mottar instruksjoner i klasseromssituasjoner. Videre føler disse elevene seg trygge på at læreren er deres sikre base, jamfør tilknytningsteori, og de har muligheten til å utforske ut fra denne basen. Dette er fører til elever som i større grad er engasjerte i klasseromsaktiviteter. Også Webb og Neuhart-Pritchett (2011, s. 205) knytter dette til

tilknytningsteori, og skriver at elever som opplever seg selv som emosjonelt trygge sammen med sine lærere kan kommunisere mer effektivt og er flinkere til å fokusere på læring. Videre skriver de at et varmt, affektivt forhold til læreren kan fremme positive holdninger til skolen og det som skjer der. Et slikt forhold er også en støtte til læreren for at den skal kunne gi eleven riktig støtte og oppfølging.

Det resultatene fra denne undersøkelsen viser forteller at det er ikke utelukkende at gode relasjoner alltid medfører en høy skolefaglig vurdering. Noe som er sentralt for læreren å ha bakhodet. Elevene som blir vurdert til 1 og 6 oppgir nesten like høy relasjonskvalitet i snitt både på mellomtrinnet og ungdomsskolen. Elevene med høyest faglig vurdering har litt lavere standardavvik, altså mindre spredning i svarene sine enn elevene med laveste vurdering. Det er flere elever med en god skolefaglig vurdering som er enige om at relasjonen med kontaktlærer er god. For elevene med lavest skolefaglig vurdering er det mange elever som dermed oppgir en høy kvalitet på elev–lærer-relasjonen, men det er flere som mener denne relasjonen er dårlig, så spredningen er større. Videre viser analysene at de største forskjellene i variasjon på relasjonskvalitet er mellom elevene med 2 og 3 og elevene med 5 og 6. Effekten på denne variasjonen er beskjeden, men den er likevel til stede. Dette kan tyde på at de elevene som skolefaglig gjør det dårligst likevel føler seg sett og ivaretatt av sin kontaktlærer. Videre viser analysene at for elevene på ungdomsskolen så er det en tydelig nedgang i elevenes vurdering av relasjonen med lærer der hvor elevene vurderes til 2 og 3 av kontaktlærer, før vurderingene gradvis går oppover igjen. Dette er konkrete funn som ikke korrelerer med det som litteraturen har redegjort for. I litteraturen fremkommer det et ganske ensidig fokus på at jo bedre relasjonen mellom elev og lærer er, jo bedre vil de skolefaglige evnene være. Det antydes med andre ord en lineær sammenheng mellom disse variablene. I praksis viser denne undersøkelsen at sammenhengen utvikler seg i en bue, og forteller at det ikke nødvendigvis er det elevene som gjør det skolefaglig dårligst som blir minst sett.

En mulig forklaring på at dette er at læreren har mye fokus på de svakeste og de sterkeste elevene. Konsekvensen av dette er at det er en gruppe med svake elever som ikke gjør det svært dårlig på skolen, men som likevel ikke henger helt med som blir glemt av læreren. Dette er elever som skolefaglig greier seg, og som ikke trenger ekstra utfordringer utover dette fagstoffet. Et viktig spørsmål for læreren å stille seg her er hvilke konsekvenser det kan ha for



disse elevene som ligger midt mellom. Sabol og Pianta (2012, s. 220) skriver at positive elev–lærer-relasjoner er særlig viktig for de elevene som strever på skolen, og at det er en tendens til at disse elevene utvikler dårligere relasjoner med læreren sammenlignet med andre elever. Også Wu, Hughes og Kwok (2010, s. 358) viser til at dårligere elev–lærer-relasjoner kan knyttes til mer eksternaliserende atferd hos elevene, dårligere jevnalderrelasjoner og lavere skolefaglig mestring. Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip og Brekelmans (2017, s. 259) støtter også sammenhengen mellom kvaliteten på elev–lærer-relasjonen og elev–elev-relasjonene. Chen med flere (2010, s. 449) har i sin forskning kommet frem at til elevers skolefaglige mestring knytter seg til i hvilken grad eleven har tro på egen mestring, og denne troen styrkes eller svekkes av hvordan eleven blir ansett av sine medelever. Så når læreren fokuserer på å skape gode elev–lærer-relasjoner, er de også en viktig rollemodell for hvordan elevene blir sett på og behandlet av sine jevnaldrende.

Når undersøkelsene som er gjort i denne avhandlingen viser at relasjonene er gode for de elevene med lavest skolefaglig vurdering, i tillegg til at relasjonene er gode for de som mottar spesialundervisning kan en mulig forklaring være at dette er skoler som er bevisste på at disse elevgruppene er ekstra utsatte, og som derfor fokuserer på at relasjonene her skal være gode. Forskningen til Caemmerer og Keith (2015, s. 277) viser at elever med lav skolefaglig mestring oftere har en lavere status blant sine medelever, noe som kan medføre til stadige vanskeligheter knyttet til sosial samhandling. Videre skriver de at elever som skolefaglig gjør det dårligere enn sine medelever i flere tilfeller utviser forstyrrende atferd i klasserommet, noe som fører til negative responser fra både lærere og medelever. Når det i denne forskningen da kommer frem at elevene med lavest skolefaglig vurdering i norsk opplever at relasjonene med kontaktlærer er god, kan man ut fra denne forskningen kunne anta at relasjonene med medelevene også er bra. Utfordringen kommer til syne ved at det er en elevgruppe med under middels faglig vurdering i norsk som er mer utsatt for dårlige relasjoner med kontaktlæreren, noe som kan utgjøre en risiko for disse elevenes jevnalderrelasjoner, atferd og videre skolefaglig mestring. En måte å møte denne utfordringen på kan finnes hos Rucinski, Brown og Downer (2018, s. 993) som skriver om klasserom med en høy emosjonell støtte. Her fokuseres det på relasjoner basert på blant annet varme, respekt og en lærer som er sensitiv ovenfor sine elever. Videre skriver de at klasserom med en høy emosjonell støtte gir utslag på hvordan elevene presterer i

lesing og regning. Så ved å fokusere på relasjonene med disse elevene som vurderes til 2 og 3 vil det potensielt både skape tryggere elever, men også øke deres faglige læring i tillegg fordi elevene får mer rom til læring og utvikling når de vet at læreren er der og støtter deres utforskning. Dette kan knyttes til det Thuen (2011, s. 173) kaller for en autonomistøttende lærer. Gjennom sin samhandling med eleven skal læreren støtte elevens tenkning og motivere til å jobbe seg gjennom utfordringer med det siktemål å øke deres motivasjon og videre innsats. Dette krever kommunikasjon som fokuserer på faglige, konkrete oppgaver som eleven jobber med, den må være informativ og eleven må oppleve at læreren ser og bekrefter dens kompetanse.

Siden denne undersøkelsen viser at elevene med lavest skolefaglig vurdering i norsk har høyere relasjonsvurdering mot sin lærer enn elevene som gjør det under middels godt i faget kunne en mulig videre undersøkelse fokusere på forskjeller i elevenes sosiale kompetanse. Caemmerer og Keith (2015, s. 277) skriver at en bestanddel i å lykkes sosialt kan knyttes til elevenes evner til problemløsning som elevene blant annet kan bruke for å løse konflikter. Så en mulig innfallsvinkel til en videre forskning kunne da vært å se på hvordan elevene vurderes skolefaglig og sosialt og se om disse sammenfaller sett i lys av elev-lærer-relasjonen. Da er det spesielt interessant å se om det er noen forskjeller mellom de elevene som vurderes til 1 og sammenligne deres sosiale kompetanse med de elevene som vurderes til 2 og 3 og som her viser at de opplever en lavere elev-lærer-relasjon. Hendriks med flere (2017, s. 260) skriver at til hvilken grad læreren liker en elev har sterk innvirkning på øking eller redusering av stigmatisering av risikoutsatte elever blant sine medelever, og læreren kan fungere som en usynlig hånd for å støtte elevenes sosiale utvikling om de jobber riktig. Så ved å eventuelt forske videre på dette ved å se på elevenes sosiale kompetanse vil det potensielt kunne si noe om hvordan disse elevene fungerer sammen med sine medelever, og om det har en sammenheng med deres faglige mestring og relasjonen med lærer slik forskningen som det er diskutert i dette avsnittet viser.

## 5.6 Lærerens relasjonsarbeid

Denne delen skal se de tidligere drøftingene samlet sett og diskutere rundt det tredje forskningsspørsmålet: Hvorfor er det elevgrupper som opplever en dårligere relasjon med kontaktlærer, og hvordan kan læreren møte disse utfordringene?

Denne studien har sett på flere ulike bakgrunnsfaktorer ved elevene for å lete etter eventuelle tendenser som kan påvirke kvaliteten på elev–lærer-relasjonen. De forskjellene som har blitt funnet har vært små, og med svake effekter, men de er der. Dette gjelder blant annet på elevens kjønn og alder. Læreren tilbringer mye tid sammen med elevene sine, men ser likevel bare en liten del av alle de elementene som utgjør eleven.

I arbeidet med å forstå eleven og ha et grunnlag for å danne de gode relasjonene må læreren se hele eleven, også det som er viktig for eleven utenfor skolen. Rucinski med flere (2018, s. 1000) skriver at ved en god elev–lærer-relasjon oppgir elevene sjeldnere at de har symptomer på depresjon. Dette viser noe av viktigheten av at lærere må trenes opp i og få støtte til å etablere og opprettholde gode relasjoner med elevene fremfor å utelukkende fokusere på rent faglig påfyll. O'Connor (2010, s. 360) mener at det må brukes en helhetlig økologisk utviklingsarbeid for å kunne fullstendig kunne forstå betydningen av kvaliteten på elev–lærer-relasjonen. Dette støttes også av Rudasill, Reio, Stipanivic og Taylor (2010, s. 391) som hevder at utvikling er best forstått når det blir sett i lys av konteksten til det miljøet som individet befinner seg i. For å forstå en elevs atferd må dens karakteristikk og miljø bli tatt i betraktning.

### 5.6.1 Relasjonsarbeid i et systemperspektiv

Den bioøkologiske modellen til Bronfenbrenner gir et rammeverk som støtter forståelsen av hvordan miljøet påvirker individets utvikling gjennom å systematisere miljøet (Ainsworth, 1989; Bronfenbrenner, 1979; Rudasill et al., 2010, s. 391). Dette knyttes til hvordan Bø (2012, s. 16) forklarer systemiske, sosiale prosesser som kort oppsummert handler om at alt henger sammen med alt. Samhandlingen mellom lærer og elev er systemiske prosesser som vil være litt endret mellom hver gang de møtes. Disse prosessene vil også alltid være under påvirkning av ytre rammebetingelser. Derfor må læreren tenke dynamisk i sitt arbeid med elev–lærer-relasjonen da både eleven, læreren og miljøet er i stadig endring og utvikling og alltid vil

påvirke hverandre. Et viktig aspekt for læreren å være bevisst på er hvordan eleven flytter seg mellom ulike mikrosystemer, og at samarbeidet mellom disse bør være tydelig og godt for være til støtte for elevens utvikling. På skolen er det mest sentrale mikrosystemet for læreren klasserommet. Det er her de inngår i direkte kommunikasjon med den enkelte elev, og miljøet er tydelig avgrenset både av fysisk rom og klasseinndelinger. På et mer abstrakt nivå avgrenses også klassen av de felles erfaringene de gjør seg over tid (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Her har læreren et ansvar for å tilrettelegge for at miljøet innad i mikrosystemet skal være god for den enkelte elev, og en måte å gjøre dette på er ved god kommunikasjon og samhandling med klasserommets mesosystemer.

Mesosystemene er andre mikrosystemer som eleven er del av og som er i direkte kontakt med mikrosystemet som klasserommet utgjør, og som gjensidig vil påvirke hverandre i et dynamisk forhold (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Dette er gjerne andre mikrosystemer som eleven er en del av i løpet av en eller flere dager. Typiske eksempler her er hjemmet, andre klasser og fritidsaktiviteter. Endringer eller opplevelser innad i et mikrosystem vil gi ringvirkninger til elevenes andre mikrosystemer. Basert på funnene fra denne avhandlingen kunne elementer fra mikrosystemene til elevene på skolen preges av deres kjønn, språklige bakgrunn og skolefaglige mestringsnivå. For at eleven skal få den støtten og forståelsen det trenger for god læring og utvikling i skolen er det derfor viktig at disse systemene kommuniserer sammen og viser at de står for det samme og setter elevens beste i sentrum. Om skolen og hjemmet har et turbulent forhold, vil det kunne påvirke eleven gjennom blant annet deres syn på skolen og læreren. Noe som igjen påvirker relasjonen med lærer, og skolefaglig innsats. Det ble for eksempel vist til i Delkapittel 5.3 at læreren og elevens etnisitet kunne spille inn på relasjonskvaliteten. Om læreren er seg bevisst på ulikheter i etnisitet og verdsett mellom seg og eleven, og jobber med å etablere et felles forståelsesgrunnlag og samarbeider tett med hjemmet reduseres dette som en mulig risikofaktor. I dette arbeidet blir Bourdieus begrep kulturell kapital sentralt, da det knytter seg til hva slags bakgrunn eleven har, og at dette ikke er noe som endrer seg til tross for svært ulike mikrosystemer (Bourdieu, 1986, s. 17). Det handler om knytte systemene sammen å sørge for at eleven opplever å ha en verdi i seg selv og i sin bakgrunn.

En annen inngang til denne systemtenkningen knytter seg til elever som opplever mangler eller har negative erfaringer i et sentralt mikrosystem. Da kan det miljøet læreren skaper i klasserommet mikrosystem kunne være nøytraliserende for den negative effekten det andre mikrosystemet har. Dette kan for eksempel være en elev som av ulike årsaker har et utfordrende hjemmemiljø, og hvor skolen blir et trygt fristed hvor de kan bruke energien sin på andre ting enn å bekymre seg. Dette viser at det er sentralt i lærerens arbeid for å vedlikeholde og øke relasjonskvaliteten med elevene å bli kjent med og søke å forstå elevenes bakgrunn. Ut fra dette handler det om å se eleven i et helhetlig perspektiv når en lærer opplever utfordringer i relasjonen med en elev. Noen årsaker til disse utfordringene kan være å finne i selve klasserommet, mens andre må det søkes svar etter andre steder.

Aasen, Lekhal, Drugli og Nordahl (2015, s. 76) viser til studier som forteller at årsakene til de kjønnsmessige forskjellene som er å finne i skolen, og som kan påvirke skolefaglige prestasjoner ofte er å finne utenfor skolen. De skriver videre at en nyere studier viser at kvaliteten på skolekonteksten kan på noen områder kompensere for karakteristikk ved eleven som har sitt opphav utenfor skolen, og som kan ha negativ innvirkning på elevenes læring og utvikling. Lærer må dermed forstå hva det er som ligger rundt eleven, hvilke personer og arenaer det er som er viktige for eleven, og kunne møte eleven ut fra dette. Blant disse er verdien for den enkelte elev å bli likt av og godtatt av sine jevnaldrende. Caemmerer og Keith (2015, s. 265) skriver at elever som ikke får støtte av sine medelever står i større risiko for å starte med kriminell atferd i tenårene, droppe ut av skolen, arbeidsledighet i tillegg til å oftere være mobbeofre. Dette støttes også av Bakken, Borg, Hegna og Backe-Hansen (2008, s. 11) som skriver at i arbeidet med å få elevene til å føle seg verdsatt og sett for den de er krever dette blant annet et samarbeid mellom alle parter som er knyttet til eleven. Det er derfor avgjørende at læreren er bevisst på elev–elev-relasjonene i klasserommet i tillegg til sine egne relasjoner med elevene og hvordan disse påvirker relasjonene mellom elevene. Dette knytter Pianta, Hamre og Stuhlman (2003, s. 200) til utviklingspsykologi hvor konteksten som individet befinner seg i avhenger av de menneskelige relasjonene som er å finne i disse, og at utviklingen til individet påvirkes av hvordan disse relasjonene støtter opp under utviklingen som skjer på tvers av flere arenaer. Videre skriver de at kjernen til å forstå elev–lærer-relasjoner

er utviklingsmessig systemteori, og viser til at de viktigste bidragene til dette kommer fra arbeidet til Bowlby og Ainsworth som omhandler tilknytning.

Sentralt i denne forståelsen er at eleven anser læreren som en person som kan hjelpe dem til å møte utfordringene i livet. Gjennom tilknytning blir eleven trygg på at læreren er en person de kan henvende seg til for støtte og trøst (Bowlby, 1982, s. 668). I klasserommet tilsier dette at læreren over tid på å skape tilknytninger med elevene som gjør at de føler seg trygge på at læreren vil dem vel, og at de ikke står alene om sin læring. Om eleven ikke opplever at de har rom til å utforske og lære står de i fare for å stagnere i sin læring, eller ikke få utnyttet et iboende potensiale. Læreren må gjøre elevene lystne på å utforske og bli nysgjerrige når de står ovenfor en utfordring, og gi de tryggheten på at de har rom til å prøve og feile (Ainsworth, 1989, s. 709). For å knytte dette til denne oppgaven kan det ses i lys av elevene fra Delkapittel 5.5 som hadde en faglig vurdering til 2 og 3 i norsk av sin kontaktlærer. Disse elevene hadde en markant lavere relasjon med kontaktlæreren enn elevene med lavere og høyere faglig vurdering. Videre i denne drøftingen blir derfor disse elevene løftet ekstra frem.

### 5.6.2 Tilknytning i skolen

Allen med flere (2003, s. 293) mener at for de eldre elevene handler tilknytning om at viktige voksenpersoner må oppmuntre elevenes strev etter kognitiv og emosjonell autonomi. Videre skriver de at når tenåringen opplever å ha en trygg base hos foreldre eller andre viktige voksenpersoner føler de seg trygge til å utforske sin intellektuelle og emosjonelle selvstendighet ut fra denne basen. Drugli (2012, s. 21) skriver at læreren på ungdomsskolen kan bruke teori om tilknytning som et verktøy i møte med utfordrende elev–lærer-relasjoner for å finne ut av hvorfor relasjonen er blitt slik. Videre skriver Drugli at negative tilknytningsprosesser ofte er bakgrunnen for relasjonelle problemer, og derfor vil kunnskap om tilknytning være en god løsning på disse utfordringene. Bergin og Bergin (2009, s. 146) skriver at en risiko med at elevene opplever utrygg eller dårlig tilknytning til læreren på ungdomsskolen kan predikere dårligere skolefaglige mestring lengre opp i skoleløpet. De viser til en studie som viste at elever som hadde opplevd en utrygg tilknytning var dårligere forberedt til eksamen, hadde dårligere konsentrasjon, var redd for å feile, søkte i mindre grad hjelp av

læreren og prioriterte generelt skole i mindre grad enn de elevene som hadde en trygg tilknytning til læreren.

I denne avhandlingen har det blitt påpekt av at blant elevene på ungdomsskolen, var det elevene som ble vurdert til 2 og 3 i norsk var de som opplevde den dårligste elev–lærer-relasjonen. Denne synlige nedgangen i vurdert elev–lærer-relasjon for disse elevgruppene kan fortelle noe om tilknytningen og tryggheten disse elevene opplever å ha til sin lærer. Når dette ses i lys av dette teoretiske grunnlaget, kan disse elevene anses å være i fare for mindre skolemotivasjon i tiden som kommer og i verste fall frafall når de kommer på videregående. Bakgrunnen for dette ligger i at noen av spørsmålene som elevene har besvart på i sin relasjonsvurdering knytter seg til om de opplever at læreren stiller opp for dem og hjelper dem med skolefaglige og sosiale utfordringer. Det er ikke sett på konkret om disse elevene mener de får mindre støtte enn de andre elevene, men det kan antas at siden snittet er dårligere, så er det også en del om opplever mindre støtte av kontaktlæreren. Dette kan sende elevene signaler om at det de yter på skolen er bra nok, eller at de ikke gjør det dårlig er bra nok til at de trenger noe mer støtte enn det de allerede får. Ut fra undersøkelsen kan det tyde på at disse elevene flyter, og er ikke i noen umiddelbar risiko for å gjøre det skolefaglig dårligere. Samtidig kan det tyde på at de ikke mottar den støtten de trenger for å føle seg sett, føle seg akseptert, eller for å utvikle sitt potensiale. Slike opplevelser vil på sikt kunne påvirke disse elevenes videre skolefaglige motivasjon, men også deres erfaringer med elev–lærer-relasjoner og hva de kan forvente av disse. Her må læreren fokusere på å etablere tilknytninger med alle elevene, og ikke overse enkeltgrupper fordi de ikke gjør noe ekstraordinært ut av seg.

Hvordan læreren konkret skal skape en trygg tilknytning med alle elevene vil variere. Bergin og Bergin (2009, s. 156) skriver at elever som kommer fra hvem med trygge tilknytninger til sine foresatte, trenger ikke nødvendigvis dette i så stor grad på skolen, men de er lettere for læreren å koble seg på. Elever som har opplevd en svikt i tilknytningen fra tidligere av har et spesielt behov for tilknytning hos sine lærere, samtidig som de kan være vanskeligere å like og jobbe med for læreren. I denne avhandlingen har det blant annet blitt sett på om det er noen karakteristikk ved elevene som kan ha en sammenheng med hvordan elevene opplever elev–lærer-relasjonen og som kan påvirke lærerens arbeid med å skape trygge tilknytninger med elevene. Rudasill med flere (2010, s. 406) utdyper at selv om det foreligger forskning som sier

at elevens karakteristikk kan til noen gang predikere hvordan kvaliteten på elev–lærer-relasjonen kan bli, så en annen viktig innfallsvinkel at når relasjonen er god vil denne kunne fungere som en buffer mot mange av de negative karakteristikkene som kan føre til risikoatferd i tenårene. Derfor er det viktig at lærere forstår dette, og tidlig fanger opp de elevene som er mer utsatte enn andre. At gode relasjoner er forebyggende for elevenes utvikling støttes også av Bergin og Bergin (2009, s. 153).

At læreren tilpasser sin relasjonsbygging til den enkelte elev er å innta et perspektiv som Stray og Stray (2014, s. 59) kaller for et differensiert relasjonsperspektiv. Dette handler om hvordan læreren oppfatter elevens atferd og tilpasningsstrategier og deretter styrer sin atferd for å møte eleven på en god måte. For at læreren skal kunne gjøre dette er det avgjørende at læreren har et bredt spekter av forståelsesrammer i møte med elevene for å vite hvordan relasjonen skal opprettholdes og styrkes. Det undersøkelsene i denne avhandlingen viser er at det ikke er en enkelt elevgruppe som stikker seg merkbart mer ut enn andre grupper sett i lys av hvem som har dårligst eller best kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev. For eksempel vil det ikke være riktig å konkludere med at fordi eleven er en gutt, så vil muligens relasjonen med lærer være vanskeligere. Hvordan relasjonen med den enkelte elev kan bli, og hvordan den bør jobbes mer må sees på i et helhetlig perspektiv med det sosiale arbeidet i sentrum.

Rudasill med flere (2010, s. 391) mener at elevenes læring og utvikling må ses i lys av konteksten. Dette innebærer også elevenes karakteristikk og miljø. Videre anbefaler de modellen til Bronfenbrenner som et overordnet rammeverk for å støtte denne helhetlige forståelsen. Dette støttes også av Luckner og Pianta (2011, s. 257) som utdyper at forståelsen av unges utvikling ligger i å se på de proksimale prosessene rundt eleven som er å finne i arenaene nærmest knyttet til eleven. Alene har det ikke noe nevneverdig å si for elev–lærer-relasjonen at eleven er gutt eller jente, det er det sammensatte bildet av karakteristikk av selve eleven og miljøene den befinner seg i som er avgjørende for hvordan læreren må jobbe for å få gode relasjoner med sine elever som støtter deres faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling. Det er her læreren bør innta et differensiert relasjonsperspektiv for å justere seg etter den enkelte elev i arbeidet med relasjonsbyggingen. Disse differensieringene er kun mulig å gjøre godt om læreren kjenner til arenaene rundt den enkelte elev, og ser hvilke endringer og påvirkninger som kan gi positive ringvirkninger.



## 6. Avslutning

Det er knyttet mye forskning og meninger til hva en god elev–lærer-relasjon er, hvorfor den er viktig og hvordan den blir til. Gjennom en kvantitativ studie har denne avhandlingen søkt å svare på hvordan elevene selv opplever at denne relasjonen er for å undersøke som det er faktorer hos elevene som kan påvirke relasjonskvaliteten. Problemstillingen som ble lagt til grunn for arbeidet var følgende: *Hvilke forskjeller er det mellom hvordan elever på mellomtrinnet og ungdomsskolen vurderer relasjonen til kontaktlærer?*

Hovedfunnet til denne avhandlingen knyttet til problemstillingen er at innad på mellomtrinnet og ungdomsskolen er det generelt store likheter på hvordan elevene vurderer relasjonen med sin kontaktlærer. Den sterkeste effektforskjellen som ble funnet mellom de ulike trinn-nivåene var knyttet til elevenes alder. Jo eldre elevene ble, desto lavere ble den relasjonelle vurderingen av kontaktlærer, i tillegg til at elevenes svar i større grad spredte seg mer. Den relasjonelle vurderingen var likevel høy for de eldste elevene, men så mye lavere enn mellomtrinnet at det var en moderat effekt på forskjellen mellom disse gruppene. Til tross for at ungdomstiden er en periode i tenåringenes liv hvor de trenger støtte og trygge rammer for utvikling, så daler likevel relasjonene og tilknytningen med helt sentrale voksenpersoner som kan hjelpe dem til dette (O'Connor, 2010).

Selv om sammenligningen mellom mellomtrinnet og ungdomsskolen viste størst forskjell i relasjonell vurdering knyttet til alder, var det andre variabler som viste forskjeller innad på trinnene. Disse knytter seg til avhandlingens første forskningsspørsmål. I de undersøkelsene som er lagt til grunn for denne avhandlingen ble alder, kjønn, språklig bakgrunn og vedtak om spesialundervisning undersøkt som mulige karakteristikk som kunne påvirke om elevene hadde en dårligere relasjon med kontaktlærer eller ikke.

Når det gjaldt både kjønn og språklig bakgrunn var det veldig små eller ingen effekter på de funnene som her ble gjort. At det var minimale forskjeller mellom kjønnene var det største avviket fra litteraturen, som stort sett fokuserte på at relasjonene med jenter var bedre (Aasen et al., 2015; Wu et al., 2010). Stort sett har ikke disse karakteristikkene noen avgjørende betydning for relasjonskvaliteten alene, men sett i et helhetlig perspektiv kan de være viktige

(Luckner & Pianta, 2011). Når det gjelder elevene med vedtak om spesialundervisning så oppgir disse en like god relasjon til sin kontaktlærer som de elevene som ikke har vedtak. På bakgrunn av dette er det ikke mulig å gi et entydig svar på det første forskningsspørsmålet. Det foreligger ikke en konkret gruppe ut fra de undersøkelsene som er gjort her som konsekvent har en dårligere relasjon med sin kontaktlærer.

I oppgavens andre forskningsspørsmål var det søkelys på å undersøke om det var noen sammenfall mellom lærerens faglige vurdering av eleven og elevens vurdering av elev-lærer-relasjonen. Her viser analysene at elevene som får lavest og høyest faglige vurdering i norskfaget oppgir den høyeste relasjonen med sin kontaktlærer. Dette henger noe sammen med at de elevene som har god relasjon med sin kontaktlærer gjør det bedre på skolen (Drugli, 2012; Sabol & Pianta, 2012). Samtidig viser det et lærerne er opptatt av å ivareta de som strever. Konsekvensen av dette er at de elevene som ligger mellom topp og bunn i skolefaglig vurdering ikke blir sett av læreren i like stor grad. Det er en gruppe elever som blir vurdert til 2,3 og 4 som viser en nedgang i sin relasjon med lærer. Her har lærerne en jobb å gjøre knyttet til relasjonen før elevenes motivasjon og mestring blir påvirket.

Det siste forskningsspørsmålet i denne avhandlingen knyttet seg til å se på funnene i en helhet med tanke på hvordan disse kunne praktisk benyttes i skolen. Undersøkelsen som er brukt i denne avhandlingen viser at det ikke ut fra de utvalgte karakteristikkene er mulig å peke ut en eller flere konkrete elevgrupper på verken mellomtrinnet eller ungdomsskolen som konsekvent har en dårligere elev-lærer-relasjon enn andre elevgrupper. Analysene viser derimot noen små tendenser knyttet til noen elever. Effekten av disse tendensene er likevel så små at alene kan ikke disse brukes som en forklaring på de variasjonene som er å finne mellom hvordan elevene på mellomtrinnet og ungdomsskolen vurderer sin relasjon med kontaktlærer. Samlet sett er det derfor ikke mulig å gi et konkret og samlet svar på problemstillingen som ligger til grunn for denne oppgaven. Elevene på mellomtrinnet og ungdomsskolen vurderer generelt sin relasjon til kontaktlærer likt, men elevene på mellomtrinnet viser at de i utgangspunktet har en litt bedre relasjon. Utviklingen innad på de to trinn-nivåene er ellers ganske jevne. Det er likevel viktig kunnskap å ta med seg videre herfra, og det knytter seg til forskningsspørsmål tre.

Alder, kjønn, språklig bakgrunn, vedtak om spesialundervisning og faglig mestring er bare små bestanddeler av den helheten som utgjør den enkelte elev. Hver elev har sine forutsetninger, verdier og kunnskaper som de møter skolen med, noen av disse kan utgjøre en risiko, andre ikke. Selv om ingen av de valgte elevkarakteristikkene har særlig stukket seg ut som noe som alene kan forklare hvorfor relasjonen med kontaktlærer er dårlig, så må de ses på som en del av en større helhet. Læreren må se på eleven i et system og forstå hva slags elementer rundt eleven det er som påvirker dens læring, utvikling og trivsel (Rudasill et al., 2010). De karakteristikkene som er undersøkt her er hver for seg mulige forståelser av en større helhet som forklarer hvorfor en elev ikke har en god relasjon med sin kontaktlærer. Når en lærer kjenner til de forskjellige karakteristikkene som samlet sett kan utgjøre en risiko for relasjonen, kan den jobbe med det og motvirke denne risikoen.

Det funnene fra denne avhandlingen viser er at elever ikke kan forhåndsdømmes ut fra en enkelt karakteristikk, for eksempel på bakgrunn av kjønn eller etnisitet. Kvaliteten på elev–lærerrelasjonen er alltid læreren ansvar, og det er at arbeide som læreren aldri blir ferdig med. For å etablere de gode og trygge relasjonene må læreren evne å se forbi den enkelte bestanddel som utgjør eleven, å fokusere på hva det er som utgjør hele eleven og hvor det foreligger eventuelle risikoer. I de fleste tilfeller er det sammensetningen av hvem eleven er som kan skape utfordringer både for eleven og læreren. Ved å se på eleven i et systemperspektiv blir læreren i bedre stand til å forstå eleven og hjelpe den og støtte dens læring og utvikling. Ikke minst er det sentralt at læreren alltid tenker dynamisk i sitt relasjonelle arbeid, bare fordi en eller flere elever ikke utgjorde en utfordring tidligere, betyr ikke dette at den ikke kan gjøre det senere. Læreren må ta ansvar og følge opp relasjonene gjennom hele skoleåret og sørge for at alle elevene blir sett og får utnyttet sitt potensiale til læring og utvikling.

## Litteraturliste

Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forl.

Aasen, A. M., Lekhal, R., Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold.

Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B. & Myhr, L. A. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse : et komplekst fenomen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Ainsworth, M. D. (1989). Attachments Beyond Infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>

Allen, J. P., McElhaney, K. B., Land, D. J., Kuperminc, G. P., Moore, C. W., O' Beirne-Kelly, H. & Kilmer, S. L. (2003). A Secure Base in Adolescence: Markers of Attachment Security in the Mother-Adolescent Relationship. *Child Development*, 74(1), 292-307. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00536>

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.

Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? : en kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnforskjeller i skoleprestasjoner*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Bakken, A. & Kunnskapsløftet - også et løft for utjevning av sosial ulikhet i, l. (2010). *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftets første år : kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 15-29). Westport, CT: Greenwood.

Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: De norske Bokklubbene

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design / Urie Bronfenbrenner*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforl.

Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte ; om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), 69-85.

Bø, I. (1993). *Folks sosiale landskaper : en innføring i sosiale nettverk*. Oslo: TANO.

Bø, I. (2012). *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4 utg.). Oslo: Universitetsforl.

Caemmerer, J. M. & Keith, T. Z. (2015). Longitudinal, reciprocal effects of social skills and achievement from kindergarten to eighth grade. *Journal of School Psychology*, 53(4), 265-281. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.05.001>

Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M. C., Shochet, I. M. & Romaniuk, M. (2011). The impact of school connectedness on violent behavior, transport risk-taking behavior, and associated injuries in adolescence. *Journal of School Psychology*, 49(4), 399-410. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.004>

Chen, Q., Hughes, J. N., Liew, J., Kwok, O.-M. & Chen, Q. (2010). Joint Contributions of Peer Acceptance and Peer Academic Reputation to Achievement in Academically At Risk Children: Mediating Processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 448-459. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.09.001>

Cohen, L., Morrison, K. & Manion, L. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition. utg.). London, New York: Routledge.

Cummins, J. (2014). Beyond language: Academic communication and student success. *Linguistics and Education*, 26, 145.

Davidson, A. J., Gest, S. D. & Welsh, J. A. (2010). Relatedness with teachers and peers during early adolescence: An integrated variable-oriented and person-oriented approach. *Journal of School Psychology*, 48(6), 483-510. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.08.002>

Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, (4), 26-32.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.

Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (2012). *Kvantitativ analyse med SPSS : en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2. utg.). Trondheim: Tapir akademisk forl.

Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole : integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Glaze, A. & Goveia, I. C. (2018). *Å lede med hodet og hjertet : lærdom, innsikt og handlinger*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.

Haug, P. & Bachmann, K. E. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 265-276.

Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, T., Boor-Klip, H. J. & Brekelmans, M. (2017). Teacher liking as an affective filter for the association between student behavior and peer status. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 250-476x.

Hughes, J. N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278-287. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>

Hughes, J. N., Im, M. H. & Wehrly, S. E. (2014). Effect of peer nominations of teacher–student support at individual and classroom levels on social and academic outcomes. *Journal of School Psychology*, 52(3), 309-322. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.004>

Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker - hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 125-140). Oslo: Universitetsforl.

Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS : versjon 17* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forl.

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus.

Luckner, A. E. & Pianta, R. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>

Mausethagen, S. & Kostøl, A. K. (2009). *Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis : en casestudie av læreres forståelser, klasseromdiskurs og elevperspektivet i fire klasserom på 7. trinn*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I *Sosiale og emosjonelle vansker : barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11-36). Oslo: Universitetsforl.

Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S. & Sunnevåg, A.-K. (2017). Kultur for læring T1 - Hedmarken. Hentet 2017 fra <https://www.fylkesmannen.no/contentassets/5c4a1ecccbbc4b49879ec52bd777ae3e/rapport-for-hedmarken-kultur-for-laring.pdf>

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole : et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (2. utg.). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

O'Connor, E. (2010). Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48(3), 187-218. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.01.001>

O'connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining Teacher–Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369. <https://doi.org/10.3102/0002831207302172>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>



Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers* American Psychological Association.

Pianta, R. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I J. E. Brophy, C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management : research, practice, and contemporary issues* (s. 685-709). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Pianta, R., Hamre, B. K. & Stuhlman, M. (2003). Relationships Between Teacher and Children. I W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner (Red.), *Handbook of psychology : Vol. 7 : Educational psychology* (bd. 7, s. 199-234). New York: Wiley.

Pianta, R. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3444-458).

Pianta, R., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2002(93), 91-107. <https://doi.org/10.1002/yd.23320029307>

Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen ; fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 127-140.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.

Rucinski, C. L., Brown, J. L. & Downer, J. T. (2018). Teacher–Child Relationships, Classroom Climate, and Children’s Social-Emotional and Academic Development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>

Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood

to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389-412.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001>

Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.  
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>

Saft, E. W. & Pianta, R. C. (2001). Teachers' Perceptions of Their Relationships with Students: Effects of Child Age, Gender, and Ethnicity of Teachers and Children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.2.125.18698>

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.

Stray, T. & Stray, I. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått. Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv. . I *Tilpasset opplæring : forskning og praksis* (s. 56-80). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Thuen, E. (2011). Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse. I U. V. Midthassel (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker : barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 163-181). Oslo: Universitetsforl.

Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Webb, M.-Y. L. & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Examining factorial validity and measurement invariance of the Student-Teacher Relationship Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 205-215. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.004>

Wu, J.-Y., Hughes, J. N. & Kwok, O.-M. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48(5), 357-387. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.06.004>