



Fakultet for pedagogikk og lærerutdanning
Ellen Aamot Caspersen

Master i profesjonsrettet pedagogikk
Lærer-elev relasjoner i skolen – en «scoping review»

Teacher-student relationships in school – a scoping review

Grunnskolelærer 5. – 10. trinn
2MASTER510

2023

Forord

For seks år siden begynte min ferd mot å bli lærer. Det er rart å tenke på at jeg med denne avhandlingen setter punktum for denne utdannelsen og samtidig startskuddet for et langt arbeidsliv.

Denne masteroppgaven betyr ikke bare avslutningen på lærerstudiet, det betyr også avslutningen på en epoke som student og elev i 19 sammenhengende år av mitt liv. Det er rart, men ikke vemodig. Jeg gleder meg til å ta fatt på sommeren med lave skuldre og ikke minst å ta fatt på lærerhverdagen til høsten av.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg brutt mange barrierer og utviklet meg selv som person. Det er krevende å skrive en slik oppgave og det har bydd på mye frustrasjon og stress. Arbeidet med denne oppgaven har også gitt meg en større faglig tyngde når det gjelder relasjoner og om forskning generelt.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Ana Lucia Lennert Da Silva som har hjulpet meg med konkrete og gode tilbakemeldinger som har ført til fremgang i prosjektet. Takk for at du har hatt troen på meg og strukket deg litt ekstra for å bistå i denne krevende prosessen!

Jeg hadde ikke kommet i mål om det ikke var for støttespillerne rundt meg, som hele veien har hatt troen på meg og heiet meg frem. Takk!

En særlig takk til min samboer, korrekturleser, frustrasjonsmottaker, støttespiller og diskusjonspartner. Du har hele tiden holdt meg på jorden, vært tålmodig og til stadighet minnet meg på målet da jeg har trengt det.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Innholdsfortegnelse	3
Sammendrag	5
Abstract	6
1 Innledning	7
1.1 Studiens hensikt og formål	9
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3 Tema og begrepsavklaring	10
1.3.1 Skolens utdanningsoppdrag.....	11
1.3.2 Skolens dannelsingsoppdrag	11
1.3.3 Relasjoner	12
1.4 Masteravhandlingens oppbygning.....	14
2 Teoretisk rammeverk	15
2.1 Anerkjennelse i skolen	15
2.1.1 Sosial verdsetting i det sosiale liv	16
2.1.2 Kjærlighet i privatlivet.....	16
2.1.3 Rettigheter i det offentlige livet.....	16
2.2 Klasseledelse.....	16
2.2.1 Læreren som sjef	18
2.2.2 Læreren som lagleder	19
2.2.3 Læreren som læringsleder	19
2.2.4 Læreren som relasjonsbygger	20
2.3 Trygghetssirkelen.....	21
2.4 Relasjonsfremmende dialog	23
2.4.1 Den følelsesmessige dialogen	23
2.4.2 Den lærende dialogen.....	23
2.4.3 Den oppdragende dialogen i fellesskapet.....	23
3 Metode	25
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	25
3.1.1 Hermeneutikk som metode i tolkningsarbeidet	26
3.2 Forskningsmetode	27
3.2.1 Bakgrunn for valg av metode.....	29

3.3 Litteraturstudie – «scoping review»	29
3.3.1 Fordeler og ulemper ved en litteraturstudie	30
3.4 Metodisk fremgangsmåte – transparens.....	31
3.4.1 Inklusjons- og eksklusjonskriter	31
3.4.2 Søkelogg	33
3.4.3 Prøvesøk	35
3.4.4 Søkene og resultatene av dem	36
3.4.5 Tematisering og kategorisering av datamaterialet	42
3.5 Validitet og reliabilitet	43
3.5.1 Validitet.....	44
3.5.2 Reliabilitet	44
4 Funn i forskningsartiklene	45
4.1 Klasseledelse.....	46
4.2 Læringsmiljø	50
4.3 Atferd.....	51
4.4 Dialog og fysisk aktivitet som relasjonsfremmende metoder	53
4.4.1 Dialog	54
4.4.2 Fysisk aktivitet.....	55
5 Drøfting.....	57
5.1 Klasseledelse.....	57
5.1.1 Den autoritative læreren og anerkjennelse.....	58
5.1.2 Den autoritative læreren versus den autoritære læreren	61
5.1.3 Lærerens lederstil	64
5.2 Læringsmiljø	68
5.3 Atferd.....	73
5.4 Dialog og fysisk aktivitet som relasjonsfremmende metoder	76
5.4.1 Dialog	77
5.4.2 Fysisk aktivitet.....	81
6 Avslutning og konklusjon	83
6.1 Studiens begrensninger og styrker	83
6.2 Denne avhandlingens bidrag til feltet og videre forskning.....	84
6.3 Konklusjon	85
Litteraturliste.....	87

Sammendrag

Lærer-elev relasjoner i skolen er avgjørende for elevenes sosiale- og faglige læring. Derfor er det vesentlig at lærere kjenner til hvilke faktorer eksisterende forskning trekker frem som læringsfremmende. En kunnskapsoppsummering av allerede etablert forskning knyttet til lærer-elev relasjoner vil kunne hjelpe lærere i sin praksis.

Denne studien forsøker å vise hva den norske litteraturen vektlegger når det kommer til lærer-elev relasjoner i skolen, samt å kartlegge eventuelle kunnskapshull knyttet til dette.

En omfattende søkelogg ble benyttet for å innhente litteraturen. Forskningsartiklene er hentet fra databasene IDUNN, Academic Search Complete, NORA og Google Scholar. Basert på inklusjons- og eksklusjonskriteriene ble 12 norske fagfelleverderte artikler i perioden 2013-2022 innhentet og brukt videre i studiens analyse.

Metoden i studien er en kvalitativ «scoping review». Forskningsartiklene er blitt tolket og analysert gjennom en hermeneutisk tilnærming. Funnene fra artiklene er blitt drøftet i lys av teorien om anerkjennelse i skolen, klasseledelse, trygghetssirkelen og relasjonsfremmende dialog.

Fellestrekkene i de utvalgte artiklene viser til at læreren har stor påvirkningskraft. Lærerens lederstil og atferd, samt læringsmiljøet i klassen, har stor påvirkning på lærer-elev relasjonen. I tillegg vektlegger litteraturen den autoritative læreren, dialogen, fysisk aktivitet og annen engasjerende relevant undervisning, som gode virkemidler for å skape samt opprettholde gode lærer-elev relasjoner i skolen.

Abstract

Teacher-student relationships in school are crucial for students' social and academic learning. Therefore, it is essential for teachers to be aware of the factors highlighted by existing research as conducive to learning. A summary of the existing research on teacher-student relationships can assist teachers in their practise.

This study aims to demonstrate the emphasis of Norwegian literature on teacher-student relationships in school and identify any knowledge gaps associated with this topic.

An extensive search log was used to gather the literature. Research articles were obtained from the databases IDUNN, Academic Search Complete, NORA and Google Scholar. Based on inclusion and exclusion criteria, 12 Norwegian peer-reviewed articles from the period 2013-2022 were collected and used for the analysis in this study.

The method employed in this study is a qualitative scoping review. The research articles were interpreted and analysed using a hermeneutic approach. The findings from the articles were discussed in light of the theory of recognition in schools, classroom management, Circle of Security and relationship-enhancing dialogue.

The common features in the selected articles indicate that teachers have a significant influence. The teacher's leadership style and behaviour, as well as the classroom learning environment, greatly impact the teacher-student relationship. Additionally, the literature emphasises the authoritative teacher, dialogue, physical activity, and other engaging and relevant teaching methods as effective means of creating and maintaining positive teacher-student relationships in school.

1 Innledning

Lærer-elev relasjoner har stor betydning for elevenes faglige- og sosiale utviklingspotensial (Moen, 2020). Denne relasjonen kan enten fremme eller hemme elevenes læring, basert på om relasjonen er god eller ikke. Med andre ord hviler det et stort ansvar på både lærerens og skolens skuldre hva gjelder relasjonsbygging. Læreren, som omsorgsperson for elevene i skolen, har ansvaret for at lærer-elev relasjonen som etableres er god. Betydningen av en god lærer-elev relasjon har de siste årene også blitt mer synlig i viktige styringsdokumenter for skolen - slik som i læreplanen, stortingsmeldinger og offentlige utredninger (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 11 (2008-2009); NOU 2015:2).

I 2020 ble en ny læreplan for grunnskole- og videregående opplæring tatt i bruk i Norge, heretter forkortet LK20. I denne læreplanen vektlegges det at elevenes sosiale- og emosjonelle kompetanse skal utvikles kontinuerlig gjennom hele utdanningsløpet. Her blir relasjoner i skolen helt vesentlig som et ledd i denne utviklingen. Det pekes i LK20 på at relasjonskompetanse er nødvendig for å skape gode læringsmiljøer, og for å kunne møte elevene på en inkluderende og individtilpasset måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre fremhever NOU 2015:8 betydningen av et godt læringsmiljø og hvordan dette kan påvirke elevenes læring og utvikling. Det vises her til forskning som viser at relasjonen mellom lærer og elev er en av de sterkeste faktorene som påvirker elevenes motivasjon, læring og trivsel. I tillegg til dette omtales sosial- og emosjonell kompetanse som en av fire sentrale kompetanseområder for dagens elever. Begrepet sosial og emosjonell kompetanse innebefatter oppførsel, holdninger, sosiale ferdigheter, og ikke minst relasjoner.

I forbindelse med innføringen av LK20 ble det lagt til tre tverrfaglige temaer som er ment for å bidra til at elevene skal få en større forståelse for sammenhengen mellom de ulike fagene i skolen, og ikke minst for å forberede elevene i enda større grad på hva som venter dem ute i dagens samfunn. Ett av disse temaene er spesielt interessant og relevant for denne avhandlingens tema, nemlig folkehelse og livsmestring. Dette tverrfaglige temaet skal blant annet fremme hvilke positive betydninger gode mellommenneskelige relasjoner kan ha for oss. Gode mellommenneskelige relasjoner spiller i sin tur inn på videre livsmestring også utover skole og utdanning. Folkehelse og livsmestring skal utvikle elevenes kunnskap og kompetanse til å ta vare på egen helse og livsstil. Dette innebefatter også det å lære å håndtere

følelser, takle utfordringer på en god måte samt mestre stress og håndtere dette. Gjennom det tverrfaglige temaet vil gode lærer-elev relasjoner vises gjennom trivsel og bedre læring for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse* og i stortingsmelding 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* knyttes relasjoner opp mot elevenes læringsmiljø. I læringsmiljøet er gode relasjoner en av flere betydningsfulle faktorer som påvirker elevenes læring, helse og trivsel. Et godt læringsfellesskap legger til rette for at det kan dannes og opprettholdes gode relasjoner i alle ledd. Lærere som evner å danne gode og nære lærer-elev relasjoner med elevene er avgjørende for et inkluderende og solid utdanningsløp. Begge stortingsmeldingene viser altså til betydningen av gode lærer-elev relasjoner som et ledd i det å skape et inkluderende læringsmiljø som kan bidra til å forebygge både frafall i skolen og mobbing (Meld. St. 28 (2015-2016); Meld. St. 6 (2019-2020)). Nedenfor er det hentet ut et utdrag fra stortingsmelding 6. Her fremkommer det tydelig at skolen er en svært viktig arena for elevene, og at læreren her er en sentral og viktig person for mange barns utvikling i skolen.

Kommunikasjonen, relasjonen og samspillet barna har med omsorgspersonene rundt seg i denne perioden, er avgjørende for hvordan de utvikler seg videre. Barna er avhengige av gode relasjoner til omsorgsfulle voksne som responderer på signalene deres, og som hjelper dem med å takle utfordringer. De trenger å bli stimulert, få hjelp til å regulere følelsene sine og oppleve nærhet, trøst og beskyttelse. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 22)

Det er også viktig for barns selvfølelse at de opplever å føle at voksne passer på dem, hjelper dem og bryr seg om dem. Dette er gjeldende for alle barn uansett hvor de befinner seg. På bakgrunn av dette vil det derfor også være viktig i skolesammenheng. Her må altså læreren ta ansvar for både selve undervisningen, men også kvaliteten på de ulike relasjonene i skolen (Brandtzæg et al., 2017).

Gode lærer-elev relasjoner kan således ha en positiv og direkte innvirkning på elevenes psykiske helse og velvære. Samtidig kan det bidra til å styrke elevenes evne til å takle stress og stå i krevende situasjoner. Gjennom å etablere og opprettholde gode relasjoner i

klasserommet kan altså læreren bidra til å fremme elevenes fysiske- og psykiske helse (Kunnskapsdepartementet, 2017; Moen, 2016).

«På skolen er lærernes klasseledelse og relasjonen mellom lærer og elev svært viktig for elevens opplevelse av skolemiljøet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Som lærere i skolen er vi pliktet til, gjennom opplæringsloven, å tilpasse opplæringen til den enkelte elev og ikke minst sørge for at skolen er en trygg utviklingsarena for alle (Opplæringslova, 1998, §1-1 & § 1-3). Som et ledd i det å skape et trygt skolemiljø er gode lærer-elev relasjoner et godt sted å starte. «Det er avgjørende at lærere etablerer og opprettholder en positiv relasjon til hver enkelt elev, og at elevene opplever å få både emosjonell og faglig støtte fra lærerne» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Lærerens relasjonskompetanse er med andre ord helt vesentlig og relasjonsarbeid bør gjennomsyre all pedagogisk- og faglig virksomhet i skolen mener Moen (2016).

1.1 Studiens hensikt og formål

Denne studiens formål har vært å vise hva den norske litteraturen vektlegger når det kommer til lærer-elev relasjoner i skolen ved å samle den allerede etablerte forskningen og trekke ut hovedessensen, slik at forskningen blir mer tilgjengelig. I drøftingsdelen blir artiklene stilt både opp mot hverandre og opp mot teori. Nyttige og relevante erfaringer fra forskningsartiklene, som direkte kan benyttes i skolens praksis, blir også belyst.

Hensikten med denne avhandlingen er å bidra til en økt forståelse for viktigheten av lærer-elev relasjoner i skolen gjennom å vise til publisert forskning som sier noe om dette. Studiens forfatter håper at denne kunnskapsoppsummeringen kan være til nytte for både lærere og lærerstudenter, samt andre som arbeider med utdanning og skoleutvikling.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne avhandlingen ser på hvilke måter lærer-elev relasjoner i skolen fremstilles i norske fagfelleverderte artikler i perioden 2013-2022.

Forskningsspørsmålene oppgaven forsøker å finne svar på er:

1. Hvilke faktorer trekkes frem i artiklene?

2. Hva er likheter og forskjeller mellom de utvalgte artiklene?

1.3 Tema og begrepsavklaring

Bakgrunnen for denne studiens tema er grunnet i de mange artiklene og bøkene vi gjennom lærerstudiet har blitt introdusert for. Lærerstudiet har vektlagt gode lærer-elev relasjoner uten tilstrekkelig forklaring på hva dette er eller betyr, ei heller på hvordan man faktisk etablerer og opprettholder en positiv relasjon. Derfor ville det være interessant å se nærmere på om forskningslitteraturen kunne fortelle noe mer konkret om denne relasjonen, slik at jeg som nyutdannet lærer stiller både teoretisk og praktisk sterkere når lærerhverdagen setter i gang for fullt.

Denne masteravhandlingen tar for seg betydningen av lærer-elev relasjoner i skolen og viser til hvorfor det er viktig å fokusere på denne faktoren for å oppnå gode resultater i norsk skole. Når det her skrives om resultater handler det i like stor grad om de sosiale forholdene som de faglige. Det dreier seg altså både om utdanningsaspektet, og ikke minst om danningsaspektet.

Et av de viktigste oppdragene man har som lærer er å skape et inkluderende læringsmiljø hvor alle elevene blir sett og hørt. I tillegg skal elevene oppleve at de er verdifulle, at de har det godt på skolen og at de opplever å lære noe som kjennes relevant for dem. Som grunnleggende faktor i arbeidet for at elevene skal lære, må en god relasjon ligge til grunn. På bakgrunn av dette vil det være relevant å se på hvilke faktorer som fremmer en god relasjon, slik at læreren i størst mulig grad kan legge til rette for dette.

Som lærer er det flere kompetanseområder man skal mestre, hvorav relasjonskompetanse er et av de viktigste. Lærere jobber på daglig basis med mange ulike mennesker med ulike roller i samfunnet, det være seg blant annet foresatte, kolleger, ledere, andre instanser slik som barnevernet og politiet. Fordi man i læreryrket skal og må forholde seg til mange mennesker er det ekstremt viktig å være god på relasjoner og vite hva man må gjøre om en relasjon er fastlåst.

En av grunnmurene i læring og utvikling er trygge og gode relasjoner. Vi trenger å bli sett og anerkjent som mennesker for at vi skal tørre å åpne oss opp og utvikle oss både faglig og

sosialt. I skolen kan det gjøres gjennom å se mennesket som befinner seg bak elevrollen, samt forsøke å skape en gjensidig tillit slik at man kan tilrettelegge for alle elevers utvikling.

Hele arbeidet på skolen handler om at vi skal danne og utdanne mennesker. I denne avhandlingen forsøkes det å vise til at noe av det viktigste vi kan gjøre, er å skape og opprettholde gode relasjoner mellom lærer og elev.

Nedenfor vil skolens utdannings- og danningsoppdrag beskrives. I tillegg vil det utdypes hva en relasjon er og hva som ligger i denne oppgavens forståelse av hva en god lærer-elev relasjon er. Videre vil oppgavens oppbygging og valg av tematikk utdypes.

1.3.1 Skolens utdanningsoppdrag

Skolen har flere samfunnsoppdrag. Ett av dem handler om å gi elevene en faglig sterk og relevant utdanning som gir dem mulighet til å lykkes, både i videre utdanning og i et arbeidsliv som stadig er i endring. Det innebærer å gi elevene kunnskap, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å mestre ulike fagområder, og som gir dem mulighet til å ta informerte, reflekterte og selvstendige valg i egen framtid (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Utdanningsoppdraget dreier seg også om plikten vi som lærere har, til å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger og behov, slik at alle elever får mulighet til å utvikle seg og nå sitt fulle og hele potensial (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det handler om å legge til rette for læring gjennom blant annet varierte undervisningsmetoder og ulike læringsarenaer.

Gjennom skolens utdanningsoppdrag skal skolen bidra til å danne en solid grunnmur for videre utdanning og livslang læring for elevene. I tillegg skal elevene rustes opp slik at de kan møte de nåværende utfordringene som finnes i en stadig mer kompleks og globalisert verden på best mulig vis (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.3.2 Skolens danningsoppdrag

Skolens danningsoppdrag er en viktig del av den norske skoletradisjonen. I de senere årene har dette oppdraget blitt enda mer vektlagt eksplisitt, blant annet gjennom LK20. Oppdraget går ut på å gi elevene en bred og allsidig utdanning som ikke bare fokuserer på faglig

kunnskap og ferdigheter, men også på verdier som respekt, toleranse og medmenneskelighet. I kortfattethet handler det altså om å utvikle elevens karakter og personlighet samt å bidra og støtte elevenes identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Danningsoppdraget handler om å gi elevene kunnskap og forståelse for hvordan samfunnet fungerer, og rette fokus mot hvordan elevenes selv kan bidra til å skape et bedre samfunn. Det innebærer også å stimulere elevenes nysgjerrighet og evne til kritisk tenkning, slik at de kan utvikle egen kunnskap og selvstendige tenkning. For å lykkes med dette dannelsesoppdraget vil det være nødvendig å tilstrebe en helhetlig tilnærming til utdanningen. Skolen må legge til rette for gode lærer-elev relasjoner samt stimulere til samarbeid og dialog. Det vil også være vesentlig for dannelsesoppdraget at skolen skaper et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø, slik at alle elever får oppleve trygghet, trivsel og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Gjennom skolens dannelsesoppdrag skal skolen bidra til å utvikle hele mennesket, og gi elevene kunnskap og ferdigheter som vil være viktige for dem både som enkeltindivider og som deltakende samfunnsborgere. Dette dannelsesoppdraget omfatter mer enn de fagspesifikke kompetansemålene. Skolen skal i tillegg til det faglige være en arena som skal støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen (NOU 2015: 8, s. 9).

1.3.3 Relasjoner

Utgangspunktet for denne oppgaven er relasjoner, med særlig vekt på lærer-elev relasjoner. På bakgrunn av dette vil relasjoner beskrives slik at du som leser, og jeg som forsker, innehar en nokså lik forståelse av hva relasjoner er.

I forskningsartikkelen til Rønningen og Lia (2020) defineres en relasjon kort og godt som et resultat av en samhandling mellom to personer. Videre omtales en god relasjon som en samhandling som skaper tillit, trygghet og tilknytning (Røkenes & Hanssen, 2006 sitert i Rønningen & Lia, 2020).

En positiv lærer-elev relasjon kan skape et unikt utviklingsmiljø for barn og unge, samt bidra til å beskytte dem i deres utviklingsprosess. For å kunne kvalifiseres som en god relasjon, må den bestå av nærhet, omsorg, respekt og et lavt konfliktnivå. I motsetning kan en konfliktfylt

relasjon utgjøre en risikofaktor og påvirke elevens utviklingsprosess og læringspotensial negativt. Derfor er det avgjørende at lærere er kjent med den forskningsbaserte kunnskapen som finnes når det gjelder lærer-elev relasjoner, samt anvender denne i praksis. Slik kan man påvirke elevenes utviklingspotensial både faglig og sosialt i riktig retning. Det er tross alt lærerens ansvar og plikt å skape, samt opprettholde, en god lærer-elev relasjon. Dette fordrer også at skolesystemet legger til rette for og støtter lærerne i dette arbeidet (Manger et al., 2015).

Den relasjonelle dimensjonen i læreryrket er alltid til stede. Den begrenses ikke til spesifikke fag det undervises i, tid eller antall elever i klassen. Den relasjonelle dimensjonen skal gjennomsyre alt arbeid som legges ned i skolen, i alle fag og all annen pedagogisk virksomhet i skolen (Moen, 2020). Nedenfor beskrives lærer-elev relasjonen og hvor viktig det er at denne er god.

Man vet intuitivt hvor betydningsfull den er. Noen kan til og med fornemme og føle det kroppslig når en relasjon og et samspill fungerer dårlig, og motsatt når relasjonen fungerer og er god. Da kan man føle glede, letthet, trygghet og trivsel. Kvaliteten på relasjonen, om den er god, positiv og støttende eller det motsatte, er med andre ord vesentlig. (Moen, 2020, s. 49)

Forskning indikerer at en god lærer-elev relasjon har betydning for elevers konsentrasjon og motivasjon for skolen, hvilket naturlig nok vil spille inn på den faglige læringen (Battistich & Hom, 1997; Danielsen, 2012; Hamre & Pianta, 2001, sitert i Moen, 2020). Andre studier viser at en god lærer-elev relasjon også er viktig for elevenes sosiale utvikling og tilpasning i skolen. Det ser ut til at elever som har en god relasjon med læreren i større grad evner å forholde seg til klasseregler som blir satt, samt at de i mindre grad har behov for å gjøre opprør eller teste grenser (Hamre et al., 2008, sitert i Moen, 2020). For barn og ungdommer kan læreren i noen tilfeller være den ene personen som gjør en positiv forskjell i livet deres og bidra til en positiv effekt på elevenes psykiske helse (Killén, 2004; Sabol & Pianta, 2012, sitert i Moen, 2020). I kraft av å være lærer kan man altså være en betydelig og viktig voksen som kan bidra til å ruste barn og unge slik at de får nok mot og styrke til å takle hverdagen og livet (Moen, 2020). Vygotskys teori ilegger et stort ansvar til omgivelsene og de menneskene som befinner seg der.

I Vygotskys teori om hvordan mennesker erverver seg kompetanse vektlegges det sosiale samspillet. Han hevder at alt vi som mennesker lærer og erfarer skjer i et sosialt samspill med andre. Utvikling er altså ifølge Vygotsky en kontinuerlig prosess som oppstår gjennom individets interaksjon med sine omgivelser (Moen, 2020).

I NOU 2015:8 – *Fremtidens skole* (2015) blir sosial og emosjonell kompetanse omtalt som en av fire sentrale kompetanseområder for dagens elever. Begrepet sosial og emosjonell kompetanse innebefatter oppførsel, holdninger, sosiale ferdigheter og relasjoner.

1.4 Masteravhandlingens oppbygning

Denne masteravhandlingen har samlet et utvalg relevante skolerelaterte artikler som ser på lærer-elev relasjonen. Metoden som er blitt benyttet for å innhente svar på problemstilling og forskningsspørsmål har vært en «literature review». Begrunnelsen for denne metoden, samt ytterligere beskrivelser, vil komme senere i avhandlingen. Målet med denne studien har vært å innhente kunnskap om hvordan publisert forskning fremstiller arbeidet med lærer-elev relasjonen ute i praksis. Det er derfor blitt utarbeidet en problemstilling og et par forskningsspørsmål.

Denne avhandlingen er inndelt i totalt seks ulike kapitler, hvor det første kapittelet er innledningen. Videre vil oppgavens teoretiske rammeverk ta over. Her vil det knyttes teori opp mot blant annet anerkjennelse i skolen, ulike former for klasseledelse og dialog. Deretter vil det utdypes hva et «literature review» er, og i det hele tatt hvordan metoden for innhenting av de utvalgte forskningsartiklene har foregått. Her vil det også redegjøres for den hermeneutiske metoden samt vises til eksklusjons- og inklusjonskriteriene som har vært med på å avgjøre hvilke artikler som er blitt tatt med i denne avhandlingen. I kapittel 4 listes funnene opp i fire ulike kategorier. Klasseledelse, læringsmiljø og atferd samt dialog og fysisk aktivitet som relasjonsfremmende metoder. Disse kategoriene vil videre tas med inn i kapittel 5, hvor funnene drøftes i lys av teori og egen tolkning og forståelse. Avslutningsvis vil forskningsspørsmålene bli besvart i en kort oppsummering.

2 Teoretisk rammeverk

Denne studien søker å finne svar på hva norske forskningsartikler vektlegger når de skriver om lærer-elev relasjoner. For å forske på lærer-elev relasjoner er det noen teorier som kan være særlig relevante, som for eksempel anerkjennelse i skolen, klasseledelse, gode lærer-elev relasjoner og trygghets sirkelen. Denne studien har valgt disse teoriene samt teori om dialog som et relasjonsfremmende virkemiddel som et teoretisk utgangspunkt for å drøfte funnene senere i avhandlingen. Dette kapittelet vil legge grunnlaget for diskusjonen av funnene senere i avhandlingen.

2.1 Anerkjennelse i skolen

Anerkjennelse handler om å se et menneskets følelser og kompetanser, støtte opp under disse gjennom både verbalt og ikke-verbalt språk, og å vise at det de gjør er godt nok. I skolen dreier anerkjennelse seg om å vise omsorg, varme og empati i de nære lærer-elev relasjonene (Jordet, 2020).

Arne Jordet (2020) har tolket og bygget ut Axel Honneth sin allmenne anerkjennelsesteori slik at den er blitt mer relevant og anvendelig for skolen. Det er grunnet et begrenset tidsomfang og en begrenset tilgang på primærkilden som har gjort at Jordet sin fortolkning og forståelse er blitt benyttet i denne avhandlingen, fremfor Honneth som primærkilde. Jordet er opptatt av å forhindre patologiske faktorer i skolen, det betyr faktorer som er til hinder for en god utvikling og som rett og slett kan være sykdomsfremkallende. Dette kan vises i skolen gjennom dårlige handlinger eller praksiser som er belastende for elevenes liv. Jordet trekker frem at man i stedet må søke å fremme de salutogene faktorene i skolen. Salutogene faktorer er handlinger eller praksiser som fremmer læring og anerkjennelse av hvert enkeltmenneske.

Jordet (2020) gjengir i sin bok *Anerkjennelse i skolen*, Honneth sin teori om anerkjennelse. Her fremstiller Jordet hvordan Honneth anerkjennelse til tre livsområder: kjærlighet i privatlivet, rettigheter i det offentlige livet og sosial verdsetting i det sosiale liv. Disse begrepene har Jordet trukket inn i en skolekontekst. Videre vil de tre livsområdene bli presentert i korte trekk.

2.1.1 Sosial verdsetting i det sosiale liv

Sosial verdsetting i skolesammenheng handler om at elevene må erfare at deres prestasjoner og bidrag settes pris på av fellesskapet. Hver enkeltelevs bidrag må etterspørres og det må arbeides mot at alle elever føler tilhørighet til klassen og at de opplever at det å lære av hverandre er verdifullt (Jordet, 2020).

2.1.2 Kjærlighet i privatlivet

I skolesammenheng vil det her dreie seg om lærer-elev relasjoner hvor læreren arbeider for å være imøtekomende, omsorgsfull og empatisk i møte med alle elever uavhengig av faglig kompetanse og sosial status. Ved at elevenes behov står i sentrum og at deres premisser blir møtt vil elevene kunne utvikle en bedre selvfølelse. Kjærlighet i en lærer-elev relasjon i skolen er den viktigste og mest grunnleggende formen for anerkjennelse (Jordet, 2020).

2.1.3 Rettigheter i det offentlige livet

Ved at læreren møter elevene med respekt og som likeverdige subjekter vil dette kunne hjelpe elevene med å tilegne seg selv en verdi. Barnets beste skal være årsaken til alle de valgene man tar i løpet av en skolehverdag. Det handler blant annet om at alle har rett på tilpasset opplæring for alle, uten unntak (Jordet, 2020).

Anerkjennelse i skolen dreier seg om at man skal se elevene for det mennesket de er. Det handler om å møte elevene med respekt og verdsette de som likeverdige subjekter som kan bringe noe verdifullt inn i skolen og til læringsfellesskapet. De tre livsformene er med på å konkretisere hvordan man som lærer kan arbeide for en gjennomgående god anerkjenneskultur i skolen. I drøftingskapittelet senere i oppgaven vil anerkjennelsens tre livsområder bli benyttet for å se på hvilken form for anerkjennelse et par av de ulike artiklene vektlegger.

2.2 Klasseledelse

Det er mange måter å utøve klasseledelse på. Nedenfor vil dette vises gjennom ulike perspektiver på læreren som leder i klasserommet. Her vises det til alle de fire perspektivene

fra Helstad og Øiestad (2022), den autoritative lederstilen og «smørbrøddlisten» til *Den gode akershuskolen* (2014).

«God klasseledelse er uløselig knyttet til god undervisning, positive relasjoner til elevene og høy grad av evne til på en demokratisk måte å ha kontroll med det elevene foretar seg» (Manger et al., 2015, s. 29). God undervisningsledelse forklares videre med en lærer som legger opp til en variert undervisning og som knytter det faglige i undervisningen opp mot elevenes livsverdener slik at de blir motiverte av relevansen (Manger et al., 2015).

I dokumentet *Den gode Akershuskolen* (2014) er det gjort en oppramsing av tolv standardpunkter som er blitt utarbeidet for å stille felles forventinger til lærernes klasseledelse. Denne listen har fått overskriften *Standard for ledelse av Den gode økta* og listen er påfølgende lik beskrivelsen av den autoritative læreren det skrives om nedenfor. Det vil ikke her listes opp alle de tolv prinsippene, men fattes i korthet. Primært går forventningen ut på at læreren skal bygge gode lærer-elev relasjoner gjennom å bry seg om den enkelte elev og samtidig stille nødvendige forventninger til dem både faglig og sosialt. I tillegg forventes det at læreren skal variere og tilpasse arbeidsmetoder som engasjerer og er relevante for elevene, samt være tydelig og strukturert i undervisningen. Denne listen med forventninger kan man til dels se igjen i overordnet del for opplæringen i LK20 beskrevet her med litt andre ord, men essensen er den samme. Til tross for at dette dokumentet er skrevet med tanke på at flere elever i videregående opplæring skal gjennomføre med bestått i alle fag, kan denne listen også veilede lærere på lavere klassetrinn (Akershus fylkeskommune, 2014; Helstad & Øiestad, 2022).

Som lærer er det flere lederstiler å velge mellom. Til tross for at det er et utvalg å velge mellom er det i teorien ingen tvil om at det er særlig én lederstil som har vist seg å være bedre enn de andre. Den autoritative lederen og læreren oppnår bedre elevresultater både faglig og sosialt og er med dét en lederstil som bør etterstrebes (Manger et al., 2015).

Kort forklart er den autoritative læreren en trygg voksen som evner å vise omsorg for elevene og anerkjenne dem samtidig som det stilles krav og forventninger. Den autoritative lederen i klasserommet arbeider med å skape et trygt og støttende læringsmiljø for sine elever. Lærere med denne lederstilen er empatiske og forståelsesfulle, og er der for å støtte elevene når de

trenger hjelp eller veiledning. Den autoritative læreren stiller forventninger som angår både elevenes atferd og deres faglige innsats. Forventningene blir etterfulgt om de ikke innfris gjennom en lærerik og rettferdig konsekvens eller gjennom konstruktive tilbakemeldinger. Det være seg ros eller konkrete forslag til forbedring faglig eller sosialt. En autoritativ lærer arbeider også med skole-hjem samarbeidet ved å involvere foresatte i elevenes skolehverdag gjennom jevnlig kommunikasjon. Ved å arbeide ut ifra denne autoritative lederstilen vil det skape et trygt og støttende læringsmiljø som bidrar til at elevene kan lære og utvikle seg på en positiv måte (Manger et al., 2015).

I boken *Læreren som regissør* fremlegges det fire ulike lederstiler for klasseledelse. Læreren som sjef, læreren som lagleder, læreren som læringsleder og læreren som relasjonsbygger. Alle disse fire perspektivene vil nedenfor utdypes. Til tross for at bokens forfattere har valgt å kategorisere ledelse i klasserommet inn i disse fire perspektivene er det ikke her ment som fire komplett adskilte måter eller metoder å lede en klasse på. De fire perspektivene vil naturlig overlape hverandre i praksis selv om det i bunn og grunn tar utgangspunkt i ulik forståelse og syn på lærerens lederrolle. Generelt kan man si at ledelse dreier seg om å ta regien og stake ut den kursen som tenkes å være best, ut ifra de forutsetningene som foreligger. I skolen handler ledelse om å se den enkelte elev og det store læringsfellesskapet den er en del av med mål om å utvikle deres faglige og sosiale kompetanse. Det handler om å ha orden og system, utvikle et godt læringsmiljø og ikke minst, bygge relasjoner til elevene (Helstad & Øiestad, 2022).

2.2.1 Læreren som sjef

Den sentrale oppgaven for læreren som sjef handler om å etablere og opprettholde rutiner samtidig som det skapes ro i klassen. Som den øverste sjefen i klasserommet benyttes det få og tydelige regler som middel for å utvikle et godt læringsmiljø. Et av målene er å skape felles referanser for alle i klassen, slik at alle vet hva de har å forholde seg til og ikke minst troen på at det da vil skapes en fellesskapsfølelse som er positivt for læringsmiljøet. Det faglige innholdet i timen blir formidlet av læreren på en kortfattet og strukturert måte for å opprettholde alle de etablerte reglene og rutinene (Helstad & Øiestad, 2022).

2.2.2 Læreren som lagleder

I lederstilen ovenfor så vi en stil hvor det tydelig er læreren som styrer arbeidet i klasserommet fremover og at det er lærerens oppgave å holde i alle trådene. I læreren som lagleder gis elevene et større spillerom ved at det i større grad er lagt opp til elevorienterte aktiviteter. Her handler lærerens arbeid mer om å holde seg i bakgrunnen og la elevene selv bygge et godt læringsfellesskap. Dette vil kunne støtte opp under elevenes læring og utvikling i det tempoet som er riktig for hver enkelt elev – her er det elevene som i større grad styrer tempoet på læringen. Under denne ledelsen vektlegges elevenes interesser som viktigere enn læring av ferdigheter, i en genuin tro på at elevene selv må få arbeide i eget tempo og med ulikt lærestoff og at de på denne måten vil utvikle seg best ut ifra de forutsetningene hver enkelt elev har. Dette er i motsetning til laglederen som sjef hvor felles rutiner og regler er målet. Læreren som lagleder har i stedet mer fokus på det å ha fleksible og varierte gruppeaktiviteter hvor ro og orden blir en konsekvens av lærerens opplegg fremfor en forutsetning for å ha et godt læringsmiljø. Dialogen vektlegges som et nyttig verktøy i undervisningen for å lære og ikke minst for å inspirere elevene til å ta ansvar for både seg selv og andre. Det stilles også i denne lederstilen forventninger til elevene og det er læreren som tilrettelegger læringsarbeidet ved å blant annet involvere elevene og skape et faglig engasjement (Helstad & Øiestad, 2022).

2.2.3 Læreren som læringsleder

I denne ledestilen vektlegges det at lærestoffet elevene møter må gjøres relevant for dem slik at det motiverer elevene til å realisere sitt læringspotensial. For å kunne gjøre dét er det gitt at læreren har etablert en form for struktur og rammer for undervisningen samt at det arbeides bevisst for å skape og opprettholde gode lærer-elev relasjoner og et godt klassemiljø. I synet på læreren som en læringsleder blir lærerens valg av arbeidsmetoder, lærestoff og prioritering av aktiviteter uløselig knyttet til god undervisning. Her menes det at god ledelse vil avle god undervisning og motsatt, de er uløselig knyttet til hverandre. Også i denne lederstilen vektlegges forventninger, både forventninger til elevene, men også til læreren selv. Dette «Læringsperspektivet setter søkelys på fagene og på fagenes ressurser, der elever og lærere er i dialog og utvikler kunnskap sammen» (Helstad & Øiestad, 2022, s. 158).

2.2.4 Læreren som relasjonsbygger

I dette ledelsesperspektivet vektlegges den relasjonelle dimensjonen ved læreryrket, ikke i stedet for faglig læring, men for å komplimentere dette. Evertson og Weinstein (2006) bruker i stedet for relasjonsbygger begrepet «warm demanders» for å beskrive lærere som er varme og viser omsorg samtidig som de setter klare og tydelige grenser (Evertson & Weinstein, 2006 sitert i Helstad & Øiestad, 2022). Dette er lærere som både gir faglig- og sosial støtte gjennom hele utdanningsløpet. «Å lede elevenes individuelle læringsprosesser og samtidig ha som oppgave å lede læringsarbeidet i klassen krever at læreren både har kunnskaper om betydningen av å utvikle gode relasjoner og ferdigheter i å utvikle dem» (s. 158). Dette vil ha stor betydning for elevenes læring og blir derfor vektlagt i denne lederstilen. Målet med denne lederstilen er å øke elevenes trivsel og imøtekomme deres behov blant annet gjennom variert og tilpasset opplæring i tillegg til den relasjonelle biten. Primæroppgaven for læreren som relasjonsbygger er å danne og opprettholde gode lærer-elev relasjoner for å kunne nå frem med den faglige læringen (Helstad & Øiestad, 2022).

Alle de fire ledelsesperspektivene har både fellestrekk og ulikheter og det er her læreren bør kjenne til hvordan man kan kombinere disse fire perspektivene slik at de passer den elevgruppen man har og ikke minst læreren selv. En kompetent lærer bør vite når de ulike perspektivene burde vektlegges samt kjenne til hvordan man kan kombinere de ulike perspektivene for å skape et best mulig læringsmiljø i den aktuelle klassen. Lærerens ledelse handler i stor grad om å til enhver tid balansere det å sette grenser og vise forståelse, det å stille krav og å stimulere, og det å strukturere og å gi frihet. Lærerens ledelse må til enhver tid tilpasses til den klassen og situasjonen man står i. Det er ikke slik at en av disse perspektivene listet opp ovenfor bør benyttes eller fungerer i ethvert klasserom, nettopp fordi konstallasjonene i de ulike klassene og menneskene i dem er ulike. For å oppnå best mulig ledelse i et klasserom er læreren nødt for å være fleksibel og åpen for endringer, strukturert, tydelig og bestemt. I tillegg vil gode klasseledere klare å se sammenhenger samt tilpasse og justere undervisningen etter elevenes behov. Nedenfor beskrives klasselederen godt (Helstad & Øiestad, 2022).

Lærere som ledere tar regien i klasserommet, de er «læringsregissører» utstyrt med pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse, de har gode relasjonelle ferdigheter, de ser

elevene sine som individer samtidig som de leder klassen som fellesskap. Dyktige ledere i klasserommet har evne til å skape engasjement og gjøre undervisningen relevant og meningsfylt for sine elever. (Helstad & Øiestad, 2022, s. 161-162)

I sitatet ovenfor oppsummeres den gode læreren godt. Det vises til at det er komplekst å være lærer og at det er en mengde ulike kompetanser som må mestres for å være en god klasseleder.

I denne avhandlingen vil teorien om den autoritative læreren benyttes for å se om det er denne lederstilen i skolen som er mest fremtredende også i forskningen. De fire ulike ledertypene i boken *Læreren som regissør* som er listet opp ovenfor vil benyttes for å se hvilke av disse fire som er mest fremtredende i et par av de utvalgte artiklene denne avhandlingen tar for seg.

2.3 Trygghetssirkelen

Trygghetssirkelen er en tilknytningsbasert teori og modell oppfunnet av Bert Powell, Glen Cooper og Kent Hoffman (2015). Modellen var i utgangspunktet ment for å vise foresatte veien til en trygg tilknytning til deres barn, men ble senere utviklet og gjort mer anvendelig også for andre omsorgspersoner i barns liv. Dette åpnet opp for at trygghetssirkelen også ble et nyttig verktøy for yrker hvor relasjonskompetanse og tilknytning er en vesentlig del av utøvelsen, slik som i læreryrket (Powell et al., 2015).

Ifølge tilknytningsteorien er ikke vi mennesker bare definert av vår atferd, vi er også påvirket av den iboende tilknytning til hverandre. I kraft av å være menneske har vi en iboende forbindelse til hverandre, og det er gjennom denne forbindelsen vi føler oss sett og forstått, eller som Honneth og Jordet antagelig ville sagt – anerkjent (Jordet, 2020). Fra fødselen av er vi så avhengige av en kjærlig tilknytning at selv med mat og beskyttelse kan mangel på en nær relasjon føre til at vi ikke trives (Powell et al., 2015).

«Alltid: Vær større, sterkere, klokere og god. Når det er mulig: Følg barnets behov. Når det er nødvendig: Ta ledelsen.» (Powell et al., 2015, s. 55).

Trygghetssirkelen viser til hvordan man kan utvikle trygge relasjoner gjennom å hjelpe omsorgspersoner med å velge samspillmønstre som dekker barns tilknytningsbehov.

Modellen er ment for å lære barns omsorgspersoner om å følge barnets behov så fremt det er

mulig, og ikke minst vite når man skal ta ledelsen. Det er altså mer komplekst enn bare det å støtte barnet i utforskning og ta imot barnet når det kommer til deg. I trygghetssirkelen vektlegges det at overgangen mellom disse atferdene er vel så viktig. Barnas forståelse om noe er trygt eller ikke baseres på de voksnes reaksjon, det være seg et lite nikk eller smil. I tillegg til dette tar barn også i betraktning hva de tidligere har erfart at omsorgspersonens reaksjoner har vært når barnet tidligere har hatt et ønske om å utforske. Siden en trygg tilknytning er avgjørende for barns livsviktige kompetanse, kan denne trygghetssirkelen betraktes som en metode og teori som fremmer barnas sosiale, emosjonelle, fysiske og kognitive utvikling. På sikt vil dette også bidra til å utvikle barnas selvstendighet som voksne. Barns selvstendighet utvikles i det de føler seg sett og ivaretatt. Når de føler at omsorgspersonene deres er interesserte, bryr seg og er tilgjengelig for dem for både trøst, beskyttelse og oppmuntring (Powell et al., 2015).

Kort oppsummert kan man forklare trygghetssirkelen som en viktig grunnleggende forståelse for omsorgspersoner til barn i utvikling. Det å kjenne til mekanismene som får barns selvstendighet til å utvikle seg vil være helt vesentlig i arbeidet som lærer. Læreren blir, om man vil eller ei, en omsorgsperson på skolen, og for noen helt avgjørende for hvordan de senere mestrer livet. Alle mennesker har en iboende tilknytning til andre mennesker og vi er avhengig av at er god (Powell et al., 2015). Teorien om at vi mennesker har en iboende tilknytning til hverandre og at vi er ganske prisgitt at denne tilknytningen er god for å i best mulig grad kunne utvikle oss, vil bli benyttet inn i drøftingskapitlet for å se om det samme fremkommer i noen av funnene.

I den neste delen i teorikapitlet vises det til at dialog kan ha stor betydning for lærer-elev relasjoner og at relasjonsfremmende dialog kan benyttes som et pedagogisk virkemiddel. Videre går det nærmere inn på tre ulike type dialoger; den følelsesmessige-, den lærende- og den oppdragende dialogen (Manger et al., 2015). I denne avhandlingen benyttes dette teoretiske perspektivet om dialog, for å se om det er noen av de ulike artiklene som også benytter dialog som et verktøy for å fremme gode lærer-elev relasjoner.

2.4 Relasjonsfremmende dialog

I boken *Livet i skolen 1* (2015) viser de til Hundeide (2004) sin inndeling av tre grunnleggende dialogtyper mellom barn og voksne. Dialog er en av tilnærmingene man kan benytte som lærer for å bli kjent med og komme nærmere elevene sine. «Samtaler er bindevev i de fleste sosiale relasjoner og aktivitetene vi deltar i» (Otnes et al., 2022, s. 11). «Å delta i samtaler er grunnleggende for opplevelsen av å være et individ i sosial samhandling med andre» (Solem, 2022, s. 95). Videre vil det trekkes frem Hundeide (2004) sin dialoginndeling, gjennom en dialog som er følelsesmessig, lærende og oppdragende (sitert i Manger et al., 2015, s.81).

2.4.1 Den følelsesmessige dialogen

Tilnærmingen som handler om det følelsesmessige aspektet, dreier seg om at læreren må ha kompetanse i å identifisere seg følelsesmessig med den enkelte elev for å forstå deres perspektiv. Elevene må bli møtt av en lærer med positive holdninger, vennlighet og interesse. Ved å møte elever på denne måten vil læreren kunne justere sin atferd ut ifra elevens signaler. En forståelse for disse signalene vil også kunne medføre en invitasjon til kommunikasjon om læreren avleser situasjonen godt nok (Manger et al., 2015).

2.4.2 Den lærende dialogen

Meningsskapende dialoger mellom lærer og elev kan gi bidra til å gi elevene gleden av å forstå, mestre og lære. For å opprettholde og etablere en lærende dialog må læreren fange elevenes oppmerksomhet og rette den mot lærestoffet i undervisningen. Om læreren evner å oppsummere og vise hva elevene har mestret underveis i læringsarbeidet vil det kunne forsterke den lærende dialogen og fremme både elevens læring og videre motivasjon (Manger et al., 2015).

2.4.3 Den oppdragende dialogen i fellesskapet

Læreren har ikke bare ansvar for den enkelte alene, men også et ansvar for et fellesskap bestående av mange enkeltindivider. Det er lærerens ansvar at både den enkelte elev og fellesskapet er godt og samholdende. Som lærere er man nødt for å veie opp behovene fellesskapet har og den enkelte elevs behov mot hverandre, da det ofte ikke er samsvar

mellom dem. Her trekkes den autoritative lederen frem som et ledd i å kunne balansere de ulike behovene som finnes i en klasse. Altså en leder som er tydelig hva gjelder hvilke forventninger som stilles til elevene for å arbeide mot en tilpasning til fellesskapet. En av hensiktene med å gjøre elevene bevisste på at de er en del av et større læringsfellesskap handler om at elevene skal utvikle selvkontroll, samarbeidsevner og empati (Manger et al., 2015).

De tre ulike dialogtypene som er nevnt ovenfor retter seg mot den faglige-, den sosiale- og emosjonelle læringen, samt den sosiale og faglige læringen som oppstår i fellesskap med andre. Det vil være interessant å se om noen av funnene i de utvalgte artiklene for denne avhandlingen skriver om dialog og i så fall hvilken av de tre typene dialog kategoriseres inn i her, de bruker.

3 Metode

I dette kapittelet vil det bli fremlagt kort om vitenskapsteori, kvantitativ- og kvalitativ metode før det blir redegjort for denne avhandlingens metodevalg. Her vil det fremkomme hvordan forskningen har blitt utført, grunnlaget for utvelgelsen av de gitte forskningsartiklene og inngående beskrivelser i utførelsen av søkene i form av en omfattende søkelogg, de ulike databasene samt treffene.

For å forsøke å besvare problemstillingen er det i denne masteravhandlingen blitt utført en litteraturstudie med en tradisjonell tilnærming. Funnene som presenteres kan likevel sies å ligne mer på en systematisk tilnærming. I dette kapittelet redegjøres det for metoden som er blitt benyttet.

Før det presenteres hva en «scoping review» er, beskriver jeg mitt vitenskapsteoretiske ståsted med hermeneutikken som tolkningsramme for arbeidet. Videre vil det fremkomme litt generelt om kvalitativ- og kvantitativ metode før det begrunnes hvorfor denne avhandlingen benytter en kvalitativ metode og litteraturstudie. Deretter vil det forklares hva en litteraturstudie, «scoping review», er, samt fordeler og ulemper ved denne metoden. Til slutt vises det til den metodiske fremgangsmåten som er blitt benyttet gjennom prøvesøk, søkelogg, inklusjons- og eksklusjonskriterier og resultatene av søkene. Oppgavens validitet og reliabilitet redegjøres det også for.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

I samfunnsforskning forsøker man å skape en forståelse for det komplekse samspillet av gjenstander, samhandlinger, erfaringer og tolkninger som vi mennesker er en del av. Hensikten med en samfunnsvitenskapelig studie er å tilegne seg ny kunnskap om den allerede etablerte virkeligheten (Johannessen et al., 2021).

Det å beskrive, begrunne og reflektere over forskningsprosessen i et metodekapittel vil kunne bidra til å styrke reliabiliteten til masteravhandlingen. Det blir derfor her redegjort for de valgene som er tatt og videre utdypet det arbeidet som er blitt utført.

I vitenskapen handler metode om å overholde og benytte seg av noen gitte standarder i en argumentasjon. I samfunnsvitenskapen er det rom for flere typer metoder for å erverve ny kunnskap til feltet. Enhver metode stiller krav til at forskeren er ærlig og evner å systematisere egne tanker og forståelse på en hensiktsmessig måte. Ifølge Dalland (2021) har vi i forskningsfeltet behov for flere ulike metoder slik at vi kan etterprøve i hvilken grad påstander er holdbare og for å fremme ny kunnskap.

I denne avhandlingen er det tatt utgangspunkt i en hermeneutisk metode for å tolke de utvalgte artiklene.

3.1.1 Hermeneutikk som metode i tolkningsarbeidet

I vitenskapelige tradisjoner, særlig i humaniora og på omsorgs- og opplæringsfaglige områder, finner vi fenomenologi og hermeneutikk som vanlige metoder for å forstå og tolke forskning (Befring, 2020; Dalland, 2021). I denne avhandlingen er det blitt benyttet hermeneutikk for å kunne tolke og analysere den utvalgte forskningslitteraturen. Dalland (2021) forklarer tolkning slik: «Å fortolke betyr å forsøke å finne en mening i noe, eller forklare noe som i utgangspunktet er uklart» (s.48). Det dreier seg altså om å forsøke å forstå noe som i første omgang kan virke uforståelig. I denne studien har jeg samlet og analysert et utvalg forskningsartikler for å innhente større forståelse på dette fagområdet.

Hermeneutikk er benyttet i denne avhandlingen for å se de ulike artiklene i lys av helheten. I den hermeneutiske metode er det et sentralt prinsipp at mening først forstås i lyset av den sammenhengen den er en del av (Gleiss & Sæther, 2021). Hermeneutikk, eller hermeneutisk metode arbeider ut ifra noen prinsipper for å analysere og tolke litteratur. En slik fortolkningsprosess kalles gjerne for den hermeneutiske sirkel eller den hermeneutiske spiral (Befring, 2020; Dalland, 2021). «Hermeneutikken vil forstå og ikke bare forklare» (Thurén, 2009, sitert i Dalland, 2021, s. 49).

Menneskets forforståelse i møtet med tekst er vesentlig for å forstå en tekst mest mulig helhetlig. Hans-Georg Gadamer var en tysk filosof. Han beskriver menneskets forforståelse som et startgrunnlag for en interaktiv prosess i å forstå og analysere et dokument i lys av egen tolkning. Gadamer kalte denne prosessen for den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkelen er en sirkulær prosess som beskriver dokumentanalyse som innsiktsfremmende. Med

dette mente han at det hele tiden var en pendling mellom egen tolkning og de dokumentene man så på for å komme frem til en mest mulig helhetlig innsikt (Befring, 2020). Det er denne forståelsen som er blitt benyttet i denne avhandlingen. Målet med denne oppgaven har vært å sette de ulike forskningsartiklene opp mot hverandre for så å se om det fantes en form for enighet eller uenighet som kunne føre frem til ny kunnskap. Altså har jeg sett de ulike artiklene i lys av helheten for å forsøke å skape forståelse.

I denne avhandlingen vil den hermeneutiske metoden særlig synliggjøres i kapittel 5 – drøfting. Her vil det komme frem hvordan jeg har forstått og tolket de ulike artiklene. I tillegg trekkes det i drøftingsdelen inn mine generelle tanker og andre betraktninger som har dukket opp i arbeidet med funnene og teorien for denne oppgaven. I tillegg vil den hermeneutiske metoden vises gjennom de valgene som er blitt gjort i metodedelen med tanke på hvilke avgjørelser og begrunnelser som er blitt gjort underveis i arbeidet. Tolkingsarbeidet av de ulike artiklene er basert på min forkunnskap og forforståelse.

3.2 Forskningsmetode

«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Aubert, 1985, sitert i Dalland, 2021, s. 53). Her vises det til en anerkjennelse av flere metoder for å finne frem til ny kunnskap. «Både kvalitativt og kvantitativt orienterte metoder bidrar på hver sin måte til en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i, og av hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler» (Dalland, 2021, s. 54). Forskning handler enkelt forklart om å stille spørsmål og besvare disse på en vitenskapelig måte (Gleiss & Sæther, 2021).

Kvantitativ metode er en metode som gir målbare data. Det betyr at man sitter igjen med et datamateriale, ofte stort, som man kan foreta ulike regneoperasjoner med. Det være seg for å finne en gjennomsnittskarakter i norsk på ungdomsskolen eller hvor stor prosentandel av jentene i skolen som trives på skolen. Til tross en fare for overforenkling velges det her likevel å vise til noen kjennetegn ved kvantitativ metode. Dataen i kvantitative metoder søker å finne svar på det representative – det som er felles. Datamaterialet viser til bredden i et felt og innsamlingen av data skjer ikke i direkte kontakt med feltet det forskes på (Dalland, 2021).

Kvalitative metoder benyttes for å fange opp det et kvantitativt datasett ikke kan vise med tall eller måling, altså individers mening og opplevelse av noe. Den kvalitativt orienterte metoden dreier seg om å gå i dybden på et spesifikt tema. Forskeren har direkte kontakt med forskningsfeltet med et mål om å forstå deltakerne i studien. Observasjon og intervju er eksempler på metoder som ofte er brukt innen kvalitative forskningsmetoder (Dalland, 2021).

Hvordan forskeren forholder seg til dataene i en litteraturgjennomgang eller en dokumentanalyse vil avgjøre om det er en kvantitativ- eller en kvalitativ metode. Forskeren kan velge å kode tekstmaterialet inn i eksplisitte kategorier og deretter beskrive dem ved hjelp av statistikk, da vil vi havne innenfor en kvantitativ metode. Om forskeren i stedet finner temaer i teksten og tolker betydningen av dem vil det dreie seg om en kvalitativ metode (Hsieh & Shannon, 2005). Det er sjelden helt klare linjer mellom ulike metoder som er brukt i forskning og det vil tidvis kunne være vanskelig å skille klart og tydelig. Slik som i denne oppgaven er det benyttet en kombinasjon av både systematisk tilnærming via hvordan datamaterialet er fremvist og en tradisjonell tilnærming ved at artiklene er tolket ut ifra forskerens egne tolkninger og forståelser.

I denne avhandlingen er det blitt benyttet en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet. Hovedargumentet for at denne avhandlingen er en kvalitativ studie handler blant annet om at studien ikke fremstiller et datasett i form av tall. Denne studien fremlegger en analyse av et knippe artikler basert på hermeneutisk tolkning og forståelse. Forskeren i denne avhandlingen har søkt og analysert ulike artikler, og det er forskerens egne tolkninger og forståelser som ligger til grunn for analysene (Dalland, 2021). En læringsteori som støtter opp om hermeneutikk og individets egne tolkninger som grunnmur for ny forståelse, er konstruktivismen.

Konstruktivisme er en læringsteori som hevder at kunnskap skapes av individet gjennom egne erfaringer og tolkninger av verden. Konstruktivister mener at læring er en aktiv prosess hvor man selv konstruerer sin egen forståelse av verden ved å integrere nye ideer og kunnskaper ut ifra allerede eksisterende forståelse (Steffe & Gale, 2012).

3.2.1 Bakgrunn for valg av metode

For å kartlegge og bli kjent med hva som finnes ute i forskningsfeltet fra før, falt det metodiske valget på en litteraturstudie. Valget om en litteraturstudie handler blant annet om at det er en metode som gir en god oversikt over hva som finnes av forskning på feltet fra før (Clark et al., 2021). Som forsker bør man alltid strebe etter å finne en metode som samsvarer med problemstillingen til forskningen man ønsker å utføre (Dalland, 2021).

I tillegg falt valget på litteraturstudie fordi jeg anser denne formen for forskning som svært relevant for læreryrket. En av oppgavene til læreren er å holde seg oppdatert på nyere forskning, det være seg blant annet fagets utvikling, metode og pedagogikk. Kort fortalt skal alt som foregår i skolen skal være dagsaktuelt og relevant for elevene. Ved å få kjennskap til forskningsfeltet, hvor man kan finne forskning og ikke minst vite hvordan man kan kvalitetssikre den, vil man tilegne seg en kompetanse som svært relevant for læreryrket.

Tekstanalyse, hvilket naturlig inngår i en litteraturstudie som denne, vil kunne være svært relevant i lærerhverdagen. Lærere må hver dag forholde seg til en rekke ulike tekster. En kunnskap om tekstanalyse kan gjøre læreren bedre rustet i møte med dette. Tekstanalyse fordrer at leseren av teksten er kritisk. Kunnskap i å analysere og lese tekster kan potensielt hjelpe læreren i møte med å forstå og tolke ulike typer tekster, eksempelvis elevtekster, som et ledd i det å bli kjent med elevene (Gleiss & Sæther, 2021).

3.3 Litteraturstudie – «scoping review»

I en litteraturstudie handler det om å bruke allerede eksisterende fagkunnskap, forskning og teori og samle inn det som finnes relevant for å besvare en valgt problemstilling. En litteraturstudie bygger videre på forskning som allerede foreligger på et gitt felt. Studien handler først og fremst om å bli kjent med det de andre forskerne på feltet har bidratt med og kommet frem til, for så å stille egne spørsmål som kan bidra til enda mer innsikt og ny kunnskap (Dalland, 2021). En litteraturstudie går i hovedtrekk ut på at man innhenter publiserte studier innenfor et gitt tema for å etablere tidligere funn (Clark et al., 2021). I denne masteravhandlingen vil det handle om å finne relevante studier knyttet til lærer-elev relasjoner.

Det finnes flere måter å utføre «literature review», eller litteraturstudier på. To eksempler på ulike tilnærminger er metodene «systematic review»/systematisk tilnærming og «narrative review»/tradisjonell tilnærming. Den største forskjellen mellom disse arbeidsmåtene er at de har to ulike formål og at de ønsker et ulikt produkt og resultat. En «systematic review» er en metode som er mer strukturert enn en «narrative review» og er altså en helt bestemt måte å jobbe- og presentere forskning på. Denne typen «review» ser vi ofte brukt i medisinstudier hvor de samler inn en rekke forskning og setter den opp mot hverandre, ofte skjematisk, for å sammenligne funn. Dette kan være for å finne ut av effekten av ulike medisiner eller lignende for å se hvilken medisin som har best effekt. «Narrative review», eller en tradisjonell tilnærming, er gjerne mer anvendelig og oftere brukt i samfunnsfaglig forskning blant annet grunnet de mange ulike forskningsmetodene på dette feltet. Denne tradisjonelle tilnærmingen fokuserer på å samle og presentere funn på en mer beskrivende måte (Clark et al., 2021; Prøitz, 2023). Den systematiske tilnærmingen ønsker i størst mulig grad å minimere subjektiviteten, altså fastholde objektiviteten samt å sikre at all relevant informasjon blir inkludert i analysen. I den tradisjonelle tilnærmingen kan det ofte forekomme subjektivitet som av den grunn ligner mer på en kvalitativ studie både i søkene og i fremstillingen av resultatene.

En «scoping review» er en forskningsmetode som kan brukes for å undersøke omfanget av et tema, i denne avhandlingen vil temaet være lærer-elev relasjoner i skolen. Formålet med en slik studie er å kartlegge eksisterende kunnskap og identifisere eventuelle kunnskapshull som kan gi grunnlag for videre forskning. En slik metode kan være hensiktsmessig når man ønsker å få oversikt over et bredt felt. En «scoping review» kan også brukes til å identifisere ulike perspektiver eller tilnærminger til et emne, slik denne avhandlingen samler og konkretiserer innholdet til flere artikler som alle sier noe om relasjoner (Clark et al., 2021). I denne avhandlingen er det blitt samlet inn 12 artikler som videre er blitt sett nærmere på for å presentere en oversikt fra forskningsfeltet.

3.3.1 Fordeler og ulemper ved en litteraturstudie

Ved enhver metode vil det foreligge både fordeler og ulemper. Ved en litteraturstudie slik det er utført i denne studien kan en av ulempene være at det er forfatteren av denne avhandlingens tolkning og forforståelse som har vært grunnlaget for tekstanalysene av de ulike artiklene.

Likevel er det her forsøkt å unngå dette gjennom å være så transparent som mulig. De metodiske fremgangsmåtene, søkeordene, ulike databasene og utvelgelseskriteriene blir alle grundig beskrevet.

En av de største fordelene ved en kunnskapsoppsummering av et spesifikt felt er at den kan samle flere relevante funn i en og samme oppgave. Slik som i denne studien fremkommer det flere konkrete måter å arbeide med relasjoner på hentet fra flere ulike studier. Om man kun hadde lest en av de utvalgte artiklene hadde man fått et begrenset utvalg av konkrete måter å arbeide på. I denne avhandlingen er det forsøkt å se på noen enkelte, i utgangspunktet, individuelle artikler som en del av en større helhet, hvilket i denne studien har vært lærer-elev relasjoner. Hver og en artikkel alene sier noe om relasjoner, men de har stort sett kun foretatt seg ett spesifikt område. Fordelen i denne avhandlingen vil derfor være at de ulike delene er blitt samlet til en helhet slik at det blir tydelig hvilke faktorer som kan bidra til å fremme lærer-elev relasjoner i skolen, hvilket var utgangspunktet for denne studien.

3.4 Metodisk fremgangsmåte – transparens

Formålet med denne avhandlingen har vært å lete etter hva det er litteraturen vektlegger når det kommer til lærer-elev relasjoner. I all vitenskapelig forskning er transparens vesentlig for å vurdere kvaliteten på de studiene som er blitt utført. Transparens handler om hvor gjennomiktig forskningen er både i forhold til fremgangsmåte og funn, altså hvor godt de ulike prosessene i oppgaven er blitt beskrevet og gjennomført.

Videre vil det her vises til de utvalgte inklusjons- og eksklusjonskriteriene, søkeloggen som er blitt benyttet samt de utførte søkene for å sikre en transparens.

3.4.1 Inklusjons- og eksklusjonskriter

Nedenfor vises en oversikt over inklusjons- og eksklusjonskriterier. Denne oversikten har lagt grunnlaget for hvilke artikler som er tatt med i denne studien og videre blitt analysert. Inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier handler om ulike, gjerne forhåndsbestemte, kriterier som viser til hvorfor man velger å ta med og velger bort de artiklene som er blitt analysert. Her vil det fremkomme hvilke kriterier artiklene er blitt utvalgt fra og begrunnelser for dem.

I denne avhandlingen er det blitt satt flere inklusjons- og eksklusjonskriterier. Valgene av disse er stort sett basert på tidsbegrensninger for når avhandlingen skal leveres og oppgavens omfang. En av eksklusjonskriteriene som ble valgt går på språk. Til tross for at jeg gjorde flere engelskspråklige søk i engelske databaser, har jeg valgt å kun benytte meg av artikler som er skrevet på norsk fordi det er svært tidsbesparende å lese på eget morsmål samt relevant og viktig å se hva som finnes av forskning på norske skoler. Et annet eksklusjonskriteriet var tidsspennet – jeg søkte kun etter artikler som har kommet ut de siste 10 årene. Dette kriteriet ble valgt på bakgrunn av at skolens struktur, rammer og oppgaver stadig er i endring. Å se på forskningslitteratur fra et kortere tidsaspekt vil derfor kunne gi et bedre sammenligningsgrunnlag fordi det er mindre endringer som har skjedd på 10 år enn for eksempel 20 år. Det betyr at hovedvekten av de utvalgte forskningsartiklene er utgitt i 2013 eller senere. I søken etter relevant litteratur har det likevel sneket seg inn tre artikler som er publisert tidligere enn 2013, henholdsvis fra 2010, 2011 og 2012. En ny læreplan har også kommet på banen i løpet av denne 10års perioden, hvilket er greit å kjenne til og ha i bakhodet i det man skal sammenligne og sette ulik litteratur opp mot hverandre for å kunne se hvilke likheter og forskjeller som finnes.

I denne masteravhandlingen er det stort sett bare blitt inkludert kortere forskningsartikler med et omfang på om lag 10 – 20 sider, med unntak av et kapittel i en bok med redaktør. Jeg har altså blant annet valgt å utelukke hele bøker og større forskningsrapporter. Felles for all inkludert forskningslitteratur er at alt er fagfelleverdert og at de er skrevet på norsk.

For å avgjøre kvalitetsnivået på artikkelfunnene og om artiklene var fagfelleverderte, ble alle artiklers respektive tidsskrifter sjekket opp mot et kanalregister fra *Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse*. Det ble ikke foretatt en ytterligere sjekk av artiklene eller tidsskriftene utover kanalregisterets nivåvurdering. Deres kriterier til tidsskriftene på nivå 1, som er det nivået alle artiklene i denne avhandlingen har, har spesifikke og konkrete krav hva gjelder fagfellevurdering. I tillegg var det i flere av databasene mulig å huke av for å kun vise treff på forskningsartikler som var «Peer reviewed», på norsk fagfelleverderte. Alle artiklene som er benyttet i denne avhandlingen har gjennomgått to sjekker på om de er fagfelleverderte eller ikke. Den ene sjekken ble gjort allerede ved «Peer reviewed»-avgrensning i de ulike databasene. I tillegg er det blitt utført en nivåsjekk av tidsskriftet artikkelen er publisert i via

Kanalregisterets nettsider. Det ble ikke foretatt noen ytterligere sjekk av artiklene for å sjekke kvaliteten på dem, da forskeren av denne avhandlingen har gått ut ifra at nivå 1 og 2 på tidsskriftet artikkelen er publisert i, har en standard som er god nok for denne masteravhandlingen. Kanalregisteret sier altså ingenting om kvaliteten på den enkelte artikkel i tidsskriftet utover at Kanalregisteret selv har som et kriterium av tidsskriftet stiller krav til hvordan fagfelle vurderingen skal foregå.

Tabell 1: Kvalitetskriterier for søkene

Kvalitetskriterier: inklusjons- og eksklusjonskriterier	
Avgrenset tidsperiode	2013 – 2022
Kontekst	Norsk kontekst slik at sammenligningsgrunnlaget for det valgte datamateriale var best mulig Språket skal være på norsk Ingen artikler på engelsk fordi det er mer tidkrevende å lese tekster som ikke er på morsmål
Validitet og reliabilitet	Høy vitenskapelig kvalitet (Nivå 1 eller nivå 2) Fagfelle vurdert – Kvalitetssjekket av andre forskere Transparent forskning med inngående beskrivelser av metode, forskning og resultat
Tema og emne	Søkeloggen avgrenset naturlig, men artiklene måtte handle om lærer-elev relasjonen i skolen

Egen illustrasjon.

3.4.2 Søkelogg

I innhenting av relevant litteratur for denne masteravhandlingen er det blitt benyttet flere ulike databaser. Det har også vært en nokså omfattende prosess for å utarbeide en søkelogg som

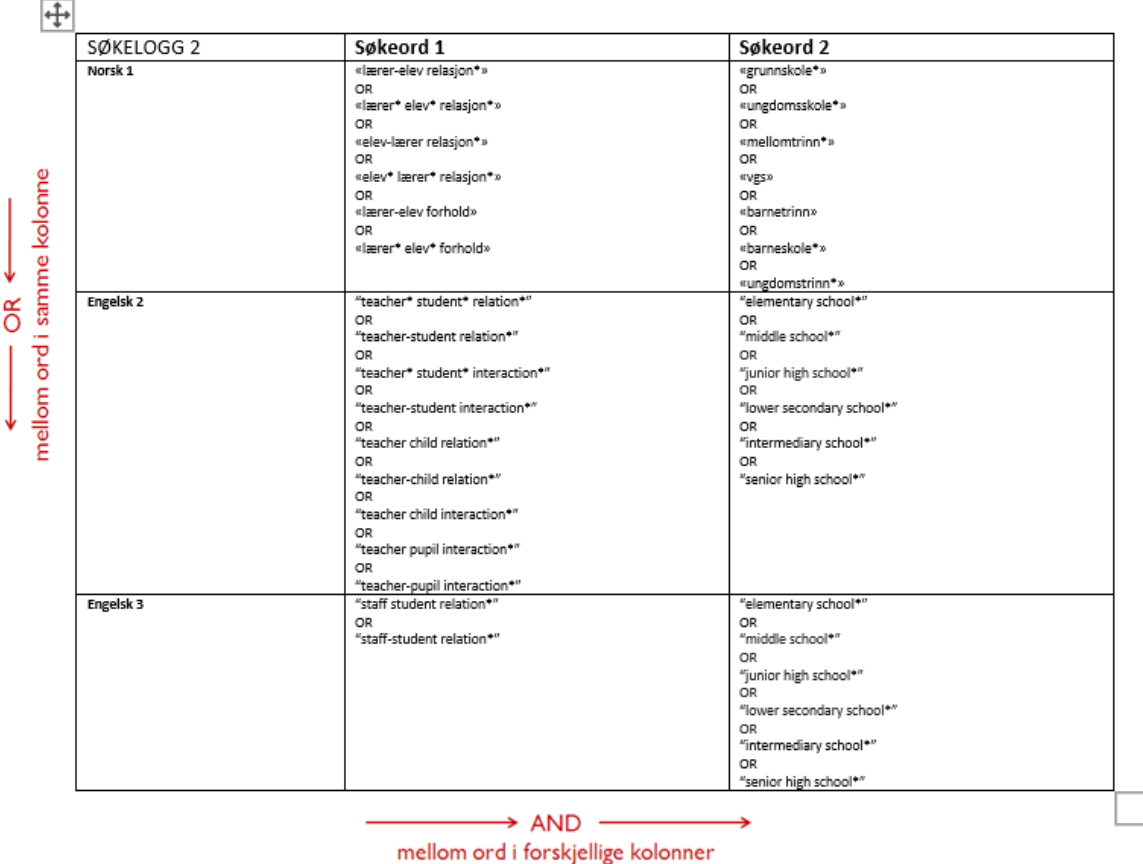
fanget opp de artiklene som var interessante med tanke på denne studiens problemstilling. «Å formulere gode søkeord er en prosess» (Gleiss & Sæther, 2021, s.62).

Søkeordene som er blitt benyttet er spesifikke, men inkluderende, i form av at det har blitt inkludert mange ulike synonymer. Søkeloggen og søkeordene er blitt revidert flere ganger etter veiledning fra universitetsbibliotekarer som er godt kjent med forskningsfeltet og kjenner til hvilke kombinasjoner av søkeord som kan være nyttige. I tillegg er det blitt utført prøvesøk for å optimalisere søkeloggen i størst mulig grad før innhenting av relevante artikler fant sted. Prøvesøkene som er blitt gjort har også ført til en revidering og optimalisering av søkeloggen.

Den reviderte søkeloggen har i tillegg til flere synonymer også kun små bokstaver. Noen databaser gir begrensede treff om det er inkludert store bokstaver i søkeordene – da vil man kun få treff på de ordene som er skrevet med stor bokstav. For å omgå dette ble det kun benyttet små bokstaver. Søkeloggen, som har vært grunnlaget for denne oppgavens artikler, ble utarbeidet før inklusjons- og eksklusjonskriteriene var ferdigstilt. Derfor er det en nokså omfattende søkelogg som både er på norsk og engelsk. Mange av de initiale søkene i jakten på datamateriale ble gjort på engelsk. Etter hvert ble dog et av kriteriene til denne avhandlingen at alle inkluderte artikler skulle være på norsk. Det er likevel funn av en norsk artikkel fra et av de engelske søkene som har blitt inkorporert her. På bakgrunn av dette vises hele søkeloggen nedenfor.

Tabell 2: Søkelogg

SØKELOGG 2	Søkeord 1	Søkeord 2
Norsk 1	«lærer-elev relasjon*» OR «lærer* elev* relasjon*» OR «elev-lærer relasjon*» OR «elev* lærer* relasjon*» OR «lærer-elev forhold» OR «lærer* elev* forhold»	«grunnskole*» OR «ungdomsskole*» OR «mellomtrinn*» OR «vgs» OR «barnetrinn» OR «barneskole*» OR «ungdomstrinn*»
Engelsk 2	«teacher* student* relation*» OR «teacher-student relation*» OR «teacher* student* interaction*» OR «teacher-student interaction*» OR «teacher child relation*» OR «teacher-child relation*» OR «teacher child interaction*» OR «teacher pupil interaction*» OR «teacher-pupil interaction*»	«elementary school*» OR «middle school*» OR «junior high school*» OR «lower secondary school*» OR «intermediary school*» OR «senior high school*»
Engelsk 3	«staff student relation*» OR «staff-student relation*»	«elementary school*» OR «middle school*» OR «junior high school*» OR «lower secondary school*» OR «intermediary school*» OR «senior high school*»



 OR
 mellom ord i samme kolonne

AND
 mellom ord i forskjellige kolonner

3.4.3 Prøvesøk

For å kvalitetssikre søkeloggen og sjekke at de antatte søkeordene ville gi relevante treff ble det valgt å starte søkeprosessen med noen prøvesøk i et par databaser. På bakgrunn av bibliotekets anbefalinger ble ett av prøvesøkene utført i databasen ERIC.

ERIC er en forkortelse for Education Resource Childhood Studies og er en database som er relevant for studier knyttet opp mot barn, pedagogikk og utdanning. Denne databasen har både artikler, bokkapitler, konferansedokumenter, rapporter samt doktorgradsavhandlinger innen pedagogikk. ERIC er en stor database hvor alt av søk og artikler er på engelsk. Databasens omfang krever at man avgrenser søket, slik at man i størst mulig grad kan finne relevant litteratur.

Prøvesøkene som ble utført i databasen ga ekstremt mange treff hvilket førte til at omfanget av de første søkene ble for stort. Etter et par prøvesøk og ytterligere avgrensninger ble det treff på 29 potensielt relevante artikler. Omfanget var med det overkommelig og artiklene ble deretter vurdert på tittel og sammendrag om de fikk være med videre i utvelgelsen. Ved å lese tittel og sammendrag ble det konkludert med at ingen av disse var relevante for denne studiens problemstilling. Flere av disse artiklene handlet om relasjonen mellom skole og andre aktører, slik som skoleeiere og rektorer, skolens rolle mellom stat og foresatte, skoleledelsens arbeid med implementering av ulike oppgaver, mål, planer og lignende. Ellers ble flere artikler ekskludert grunnet at deltakerne i studien gikk i barnehage eller at studien omhandlet spesifikke fag. De artiklene med en problemstilling som i stor grad tok for seg faget fremfor det pedagogiske i undervisningen ble også ekskludert. Basert på disse artiklene og dette søket ble det derfor tatt et valg om å prøve ut en annen database for å finne relevante artikler til denne avhandlingens problemstilling.

Prøvesøkene ble deretter testet ut i databasen til Bloomsbury Education and Childhood Studies, som både ut ifra navnet samt anbefalinger fra biblioteket virket å være svært relevant. Bloomsbury er en internasjonal database som har rapporter, e-bøker, fulltekstartikler og oppslagsverk innen utdanning. Til tross for at dette virket som en relevant database førte ingen av mine prøvesøk frem til relevant litteratur for denne masteravhandlingen. Treffene som dukket opp, ble ekskludert på bakgrunn av inklusjonskriteriene.

På grunnlag av prøvesøkene ble det besluttet å benytte andre databaser enn ERIC og Bloomsbury.

3.4.4 Søkene og resultatene av dem

Som nevnt ble søkeprosessen startet før inklusjons- og eksklusjonskriteriene for denne avhandlingen ble fastsatt – derav en mer åpen søkeprosess i starten. I denne avhandlingens leting etter relevante akademiske fagartikler, forskningsprosjekter og annen litteratur er det blitt gjort søk i flere databaser. Søkene har foregått i både internasjonale- og nasjonale databaser for å oppnå et bredt spekter av gode og relevante artikler. På leting etter relevant litteratur knyttet til avhandlingens forskningsspørsmål har jeg blitt kjent med flere forskningsfelt og forskningsartikler særlig knyttet opp mot fagfeltet pedagogikk og utdanning.

Det har i denne studien blitt søkt i databasene IDUNN, Google scholar, Academic Search Complete og NORA. De utvalgte artiklene er hentet fra de ovennevnte databasene.

Etter prøvesøkene i ERIC og Bloomsbury ble søkeloggen revidert. I tillegg ble det utarbeidet flere eksklusjons- og inklusjonskriterier, slik som at søkene bare ble utført med de norske søkeordene. Den nye søkeloggen ble deretter testet i databasen IDUNN. I databasen IDUNN får man tilgang på fulltekstartikler fra nordiske fagtidsskrifter. Gjennom den reviderte norske søkeloggen virket altså IDUNN å være en relevant database for denne avhandlingen. Det er fra denne databasen søkene har ført til flest relevante treff, og det er fra denne databasen flere av de utvalgte forskningsartiklene som er analysert i denne masteravhandlingen er hentet fra. Via relevante treff i denne databasen er det også blitt forsøkt et siteringssøk for å potensielt lete opp flere relevante artikler.

Etter treff i IDUNN fortsatte jakten på flere relevante norske fagartikler i databasen Google Scholar. Søkene som ble gjort her fant noen relevante artikler som det ble tatt en nærmere titt på. Til tross for at søkene førte frem til relevante treff, har databasen noen mangler som gjør at man må lete godt for å finne det man er på jakt etter. Ett eksempel på en slik mangel er at man ikke kan filtrere bort masteroppgaver. Det betyr altså at søketreffene ikke trenger å være fagfelleverderte artikler, men bacheloroppgaver eller masteroppgaver skrevet av andre studenter. På mine søk i Google Scholar var flertallet av treffene masteroppgaver, altså ikke relevante treff for mine søk etter forskningslitteratur. De mange masteroppgavene tyder dog på at vi er flere studenter som er interessert i dette med relasjoner, hvilket jeg synes er svært bra for fremtidens skole, altså et interessant funn i seg selv. Treffene Google scholar ga meg var også større rapporter med relevant forskning gjort på relasjoner. Jeg valgte i denne oppgaven å ikke se på større rapporter, men kun fokusere på kortere artikler. Tross dette er det blitt tatt med en artikkel hentet fra Google Scholar inn i denne avhandlingen.

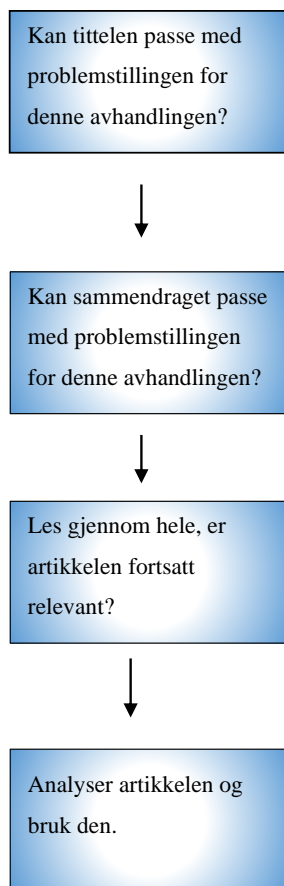
I databasen NORA ble det benyttet denne søkekombinasjonen: norsk 1, søkeord 1 (uten anførselstegn). Dette søket ga 40 treff. Treffene inkluderte fagområdene: vitenskapsdisiplin, tidsskriftartikkel, bok og avhandlinger. Ytterligere avgrensninger som ble satt var norsk språk og at fulltekst skulle være tilgjengelig. Basert på tittel ble det så valgt ut tre potensielle aktuelle artikler. Etter en ytterligere avgrensning var det to av disse artiklene som videre er blitt tatt med i masteravhandlingen. Artikkelen som ble ekskludert handlet om læreres

preferanser hva gjaldt skolearkitektur og muligheten for utøvelse i de ulike utformingene. Det handlet altså om relasjoner, men relasjoner mellom arkitektur og utøvelse.

Academic Search Complete er en database med vitenskapelige forskningsartikler innen flere forskningsfelt. Denne databasen har flere avgrensninger man kan fylle inn som avgrenser søket i enda større grad enn bare ved hjelp av søkeord. Det være seg gjennom blant annet tidsbegrensning, språk, fulltekstartikler og fagfelleverderte artikler. I dette søket ble det benyttet Norsk 1, Søkeord 1, AND søkeord 2. I tillegg ble det lagt inn at alle artiklene skulle være fagfelleverderte, fulltekstartikler på norsk og utgitt i tidsperioden mellom 2013 og 2022. I tillegg ble det valgt en ferdiglaget kategori som ligger inne som et valg i databasen: «Find any of my search terms». Dette søket fant 60 artikler. For å avgjøre hvilke av disse artiklene som virket relevante tok jeg utgangspunkt i tittel og fant med det tre artikler jeg valgte å se nærmere på: «Visning av Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering», «How the teacher as a class leader can enhance learning in project work» og «Visning av sammenhengen mellom lærerferd og elevers engasjement». De to sistnevnte er artikler som virket relevante etter å ha lest sammendraget. De er begge skrevet på norsk, til tross for at den ene har en engelsk tittel. Den første artikkelen ble ekskludert fordi den fokuserte på spesialundervisning, og de elevene som mottok dette, og ikke på den ordinære undervisningen. Eksempler på titler som ikke ble tatt med i betraktningen fordi de ikke virket relevante for problemstillingen, var: «Norsklæreres innflytelse på elevers motivasjon, selvdisciplin, innsats og norskpresentasjon: empiriske sammenhenger hos vg1-elever» og «Gården som en av skolens dannelses- og læringsarenaer». Disse titlene insinuerer en vektlegging av norskundervisningen og gården som en læringsarena. Det er godt mulig at de inneholder ett og annet om relasjoner, men jeg anså ikke dette som hovedessensen i deres forskning og de ble derfor ikke inkludert i denne avhandlingen.

Nedenfor vises en enkel modell som viser hvordan jeg vurderte om de artiklene jeg fikk opp på søkene mine skulle være med eller ikke. Disse vurderingene ble utført etter at de hadde oppfylt inklusjonskriteriene som at de var fagfelleverderte, norskspråklige og innenfor den tidsbegrensningen som ble satt.

Figur 1: Modell som viser sorteringsrekken for inkluderte artikler



Egen illustrasjon

Tabell 3: Oversikt over artiklene som er blitt tatt med i denne avhandlingen

Artikkel	Problemstilling/forskningsspørsmål	Hovedfunn	Database
Bjerga, E. (2018). Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement. <i>Tidsskriftet FoU i Praksis</i> , 12(1), 47-68	Er det sammenheng mellom effektiv læreratferd og elevenes opplevelse av atferdsengasjement, når det er kontrollert for trinn, kjønn, sosioøkonomisk status (SES) og disiplinvansker?	Lærerens relasjonelle ferdigheter og evne til å skape et positivt klasseklime har betydning for elevers atferdsengasjement	Academic Search Complete

<p>Bjørkelo, B., Sunde, E., Fjeld, G. & Lønningen, K. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veien til bevisstgjøring i lærerutdanningen. <i>Norsk Pedagogisk Tidsskrift</i>, 97, 28-39</p>	<p>Hvilke kontekstuelle kjennetegn finner vi i norske klasserom på skoler med henholdsvis små og store atferdsproblem?</p>	<p>Kunnskap om emosjonenes rolle i lærerarbeidet vil kunne ha stor effekt for både lærere og elever om den tas i bruk og implementeres</p>	<p>IDUNN</p>
<p>Byrkjedal-Sørby, L.J. & Tharaldsen, K.B. (2021). Orden og atferd i videregående skole: - er karakterer hensiktsmessige? <i>Norsk Pedagogisk Tidsskrift</i>, 105, 156-171</p>	<p>Hvilke erfaringer hadde ledelse, lærere og elever med opprinnelig ordning?</p> <p>Hva bestod ny praksis av, og hvilke erfaringer har ledelse, lærere og elever med ny praksis?</p>	<p>En hensiktsmessig måte å gi elever tilbakemelding på i orden og atferd er gjennom dialog med lærer</p>	<p>IDUNN</p>
<p>Christensen, H. & Godø, H.T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. <i>Norsk Pedagogisk Tidsskrift</i>, 105, 17-28</p>	<p>Hva beskriver lærerne som sentralt i sin profesjonsutøvelse, og hvilken kjernekompetanse mener de at de har?</p> <p>Hvordan kommer forståelser av egen kompetanse til uttrykk når lærerne beskriver erfaringer med samarbeid med andre profesjoner?</p>	<p>Lærere står støtt i egen kompetanse og vurderingsevne når det kommer til hva som er bra for et barn i møte med andre profesjoner.</p> <p>Lærerne trekker frem sosialkompetanse som den viktigste kompetansen deres</p>	<p>IDUNN</p>
<p>Danielsen, A.G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivsel til norske ungdomsskoleelever? <i>Nordic Studies in Education</i>, 32, 115-125</p>	<p>Identifisere skolerelaterte faktorer som kan påvirke skoletrivsel, og finne ut om skoletrivsel er assosiert med norske ungdomsskoleelevers tilfredshet med livet og selvregulert læring.</p> <p>Hva kjennetegner et psykologisk sunt miljø i norsk ungdomsskole?</p>	<p>Erfart lærer- & medelevstøtte har sannsynligvis stor betydning for skoletrivsel. Skoletrivsel er positivt assosiert med elevenes tilfredshet med livet og deres selvregulerte læring</p>	<p>IDUNN</p>
<p>Dyrstad, S.M., Stråtveit, I., Thoresen, E., Leibinger, E. (2020). Daglig fysisk aktivitet i ungdomsskolen: elever og læreres erfaringer. <i>Norsk Pedagogisk Tidsskrift</i>, 104, 95-108</p>	<p>Hvor tilfredse har elever og lærere vært med innføringen av obligatorisk fysisk aktivitet?</p> <p>Hva synes elever og lærere har vært positivt og negativt/ utfordrende med tiltaket?</p> <p>Hvordan mente elever og lærere at obligatorisk fysisk aktivitet har påvirket skolehverdagen?</p>	<p>Både elever og lærere vektlegger at FYSAK er med på å bidra til å skape og opprettholde gode relasjoner</p>	<p>IDUNN</p>

<p>Kostøl, A. & Mausethagen, S. (2011) Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfelleskap – kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer. <i>Paideia</i>, 2, 38-48</p>	<p>Hvilke forskjeller og likheter er det i undervisningspraksisen mellom skoler som har lite atferdsproblemer og skoler med større atferdsproblemer?</p>	<p>Engasjerende undervisning med fokus på dialog med elevene</p>	<p>NORA</p>
<p>Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. <i>Norsk Pedagogisk Tidsskrift</i>, 94, 231-243</p>	<p>Hvordan opplever lærere sin lærerrolle og sine relasjoner til elevene?</p>	<p>Vektlegger den relasjonelle dimensjonen ved lærerrollen som svært sentral</p>	<p>NORA</p>
<p>Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen?: Læreres fortellinger om praksis i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper. I M.V.D. Lippe (Red.), <i>Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering</i>. (s. 62-83). Universitetsforlaget</p>	<p>Hvordan forstår lærerne sitt oppdrag i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper, og på hvilke måter kan lærernes praksiser forstås i lys av styringsdokumenter og elevens rett til et trygt læringsmiljø?</p>	<p>Lærerne vektlegger gode relasjoner til elevene som en forutsetning for å skape atferdsendringer</p>	<p>IDUNN</p>
<p>Postholm, M.B. (2014). Hvordan læreren som klasseleder kan fremme læring i prosjektarbeid. <i>Tidsskriftet FoU i praksis</i>, 8, 89-103</p>	<p>Hvilken mening lærere legger i klasseledelsesbegrepet? Situasjoner hvor lærere opplever at de håndterer klassen på en god måte</p>	<p>Gode relasjoner som det viktigste i alle sammenhenger når det gjelder klasseledelse</p>	<p>IDUNN</p>
<p>Postholm, M.B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen: Fire læreres meninger og opplevelser. <i>Norsk Pedagogisk Tidsskrift</i>, 97, 121-140</p>	<p>Hvordan kan læreren som klasseleder bidra til å fremme læring når elevene jobber prosjektrettet?</p>	<p>Dersom lærere arbeider mot en autoritativ lederstil kan en prosjektrettet arbeidsform skape et læringsmiljø og et læringsfelleskap som kan fremme elevenes motivasjon → bedre læring sosialt og faglig</p>	<p>Academic Search Complete</p>
<p>Rønning, V. & Lia, L.D. (2020). Å bli sett = å lære: lærer-elev-relasjon og dens betydning for faglig utvikling. <i>The Journal of Youth Voices in Education: Methods Theory Practice</i>, 2 (1), 52 – 59</p>	<p>Hva vektlegger ungdom ved lærer-elev-relasjoner når de forteller om sin faglige utvikling?</p>	<p>Betydningen av hvordan læreren fremstår som leder – lederstil. Læreren evne til å se, støtte og veilede + være en tydelig leder → Utvikler gode og trygge lærer-elev relasjoner</p>	<p>Google Scholar</p>

3.4.5 Tematisering og kategorisering av datamaterialet

Jeg startet med å lese alle de 12 artiklene som virket relevante og skrev deretter et sammendrag av hver enkelt artikkel. Etter at sammendraget var skrevet ble artiklene satt inn i et tabellsystem for å skaffe oversikt over hovedtrekkene i hver tekst og for å lete etter forskjeller og likheter. Tabellen ble gitt inndelingene forsker/tittel, problemstilling, perspektiv, metode, hovedfunn, egne refleksjoner, utgiver, årstall og fagfellevurdering ja/nei.

I denne tabellen ble det enklere å se umiddelbare forskjeller og likheter. Til tross for at tabellen kun tok for seg en liten bit av artiklene viste den likevel noen trekk som jeg tok med meg videre for analysering. Sammendragene ble også her benyttet for å komplementere trekkene som kom frem. Fulltekstartiklene er også blitt flittig brukt ved at jeg hele tiden har gått tilbake til hovedkilden om det har vært noe jeg har vært usikker på eller lignende, slik at det i størst mulig grad er blitt et begrenset omfang av feilvurderinger i analysedelen.

Nedenfor vises et utklipp av oppsettet jeg benyttet for å systematisere og samle funnene mine. Her er det blant annet blitt tydeliggjort hva hovedfunnene i artiklene er, mine refleksjoner knyttet til dem, i tillegg til at kategoriseringsarbeidet som her vises ved fargekoding. Ut ifra denne systematiseringen kom det frem fire kategorier: Klasseledelse, metoder som fremmer relasjoner, læringsmiljø og atferd.

Tabell 4: Utklipp av eget arbeid med kategorisering av funnene

Forsker, tittel	Problemstilling/forsknings spørsmål	Perspektiv	Metode	Hovedfunn	Egne refleksjoner/tanker	Utgiver	Årstall	Fagfellevurdert
Bjerga: <i>Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement</i>	Er det sammenheng mellom effektiv læreratferd og elevenes opplevelse av atferdsengasjement, når det er kontrollert for trinn, kjønn, sosioøkonomisk status (SES) og disiplin vansker?	Både lærere og elever har deltatt i studien.	Bygger på tidligere studier, ved bruk av observasjon og spørreskjema	+ sammenheng mellom klasseklima og atferdsengasjement. Indikerer at L relasjonelle ferdigheter og evne til å skape et positivt klasseklima har betydning for elevers atferdsengasjement.	Lærers relasjonskompetanse kan påvirke atferden til elevene.	FoU i praksis – Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis (2019)	2018	JA ACADEMIC
Bjørkelo et al: <i>Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid</i>	Hvilke kontekstuelle kjennetegn finner vi i norske klasserom på skoler med henholdsvis små og store atferdsproblemer?	Lærere med vekt på lærerutdanningen	Med utgangspunkt i en kvantitativ undersøkelse ble seks skoler valgt ut for kvalitative studier – klasseromsobservasjon og intervju	Kunnskap om emosjonenes rolle i lærerarbeidet vil kunne ha stor effekt for både lærere og elever om kunnskapen tas i bruk og implementeres	Skriver ikke direkte rettet mot relasjoner, men jeg forstår artikkelen slik at om emosjoner blir vektlagt som en viktig kompetanse for læreren vil det heve kvaliteten på det profesjonelle lærerarbeidet.	Norsk pedagogisk tidsskrift NIVÅ: 1	2013	JA IDUNN

Tematisk analyse er en metode som blir benyttet for å analysere og finne frem til ulike mønstre i et gitt datamateriale. Et tema kan fange opp noe viktig i datamaterialet som kan

bidra til å belyse den aktuelle problemstillingen i tillegg til å vise likheter og forskjeller innad i et datasett. Denne metoden er en kvalitativ analyse som ikke i særlig grad har fastsatte kriterier rundt hva som kan/kan ikke være et tema. Derfor stilles det nokså høye krav til den som forsker i forhold til om han eller hun klarer å presentere og trekke ut presentable funn i form av de temaene forskeren selv står fritt til å velge. Forskerens dømmekraft er nødvendig for å kunne bestemme hva et tema er. En av svakhetene ved en tematisk metode er at den ikke går inn på potensielt interessante og viktige detaljer i datasettet (Braun & Clarke, 2006).

Prosessen med en tematisk analyse starter idet forskeren begynner å observere noe eller se etter noe spesielt. I denne oppgavens analyse har jeg forsøkt så godt det lar seg gjøre å være åpen for ulike funn, og ikke vært helt sikker på hva jeg leter etter. I en analyseprosess er det vanlig å hele tiden bevege seg frem og tilbake mellom det komplette datasettet, sammendrag og analysene. I denne oppgaven har jeg kontinuerlig jobbet både med de fullstendige artiklene, de kodede kategoriene og sammendragene jeg selv har skrevet når jeg har jobbet med analysen av datasettet. I denne avhandlingen har jeg brukt det datamaterialet og de temaene som naturlig fremkommer der som grunnlag for hvilken relevant teori som kan trekkes inn, i den hensikt å være mest mulig åpen for relevante funn, i stedet for å gå fra teorien og inn i datamaterialet, da dette kunne ført til at man hadde oversett viktige aspekter. Det er altså blitt benyttet en mer induktiv tilnærming, altså at man går fra artiklene og så til teorien og ikke motsatt (Braun & Clarke, 2006).

Braun og Clarke (2006) skriver i sin artikkel *Using thematic analysis in psychology* en «step-by-step guide» på hvordan man kan gå frem i arbeidet med å tematisere et datamateriale. I deres artikkel har de fremstilt en tabell som viser i korte trekk hvilke steg man kan benytte for å tematisere et datasett. I denne avhandlingen er deres guide og tabell blitt brukt som en rettesnor i arbeidet med å tematisere, kategorisere og samle funn i de ulike artiklene.

3.5 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet og validitet er to begreper som ofte benyttes når man skal vurdere forskningskvaliteten på større studier. Begrepene forsøker å etablere noen kriterier for hva som kjennetegner god forskning. Nedenfor vil disse begrepene bli utdypet og hvordan validitet og reliabilitet viser seg i denne studien.

3.5.1 Validitet

Validiteten sier noe om kvaliteten på datamaterialet som er blitt brukt samt forskerens egne fortolkninger og konklusjoner. Dette kan ofte dreie seg om hvorvidt det valgte datamaterialet og metoden er egnet til å besvare forskningsspørsmålene og om de blir tilstrekkelig besvart. Validiteten vil vurderes noe ulikt avhengig av om det er en kvalitativ- eller kvantitativ forskning som er blitt benyttet (Gleiss & Sæther, 2021).

For å sikre validitet til egen forskning ble det gjort flere søk for å operasjonalisere søkeordene i søkeloggen slik at søkene ga relevante treff som samsvarte med avhandlingens tematikk. Ved å fastsette inklusjons- og eksklusjonskriterier, vist i tabell 1, slik som at det utvalgte datamaterialet skulle være fagfellevurdert, vil dette kunne sikre en større grad av validitet i denne studien.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabiliteten handler om å vurdere forskningsprosessen og hvorvidt den er pålitelig eller ei. Det handler ofte om å vurdere i hvilken grad datamaterialet har blitt påvirket av måten det er blitt hentet inn på, samt om forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere. Det ligger altså til grunn at forskningen vurderes etter hvor objektiv den fremstår, samt hvordan datamaterialet er blitt innhentet og hvordan dette videre er blitt analysert. Dette sier noe om hvor transparent forskningen er (Gleiss & Sæther, 2021).

I denne masteravhandlingen viser reliabiliteten seg gjennom grundige begrunnelser og beskrivelser av den metodiske fremgangsmåten. Hva som er blitt gjort både i søkeprosessen og utvelgelsen av det valgte datamaterialet er fremvist både i løpende tekst, tabeller og i vedleggene. Oppgaven viser også til hvilke kriterier som er blitt benyttet i utvelgelsen av datamaterialet.

4 Funn i forskningsartiklene

I denne delen av avhandlingen vil det legges frem hvilke funn som er blitt gjort i de utvalgte artiklene hentet fra litteratursøkene. Funnene som fremlegges tar utgangspunkt i hvilke måter lærer-elev relasjoner i skolen fremstilles i norske fagfelleverderte artikler i perioden 2013–2022. Forskningsspørsmålene for denne avhandlingen har også ligget til grunn for hva som er blitt trukket frem. Det er blitt valgt ut totalt 12 forskningsartikler som i denne delen av avhandlingen vil bli presentert i varierende grad.

Under gjennomlesningen ble det tydelig at det er flere likheter mellom artiklene enn ulikheter. Lærer-elev relasjoner i skolen har vært utgangspunktet for at artiklene har blitt valgt ut og derfor gjennomsyrrer det alle artiklene i en eller annen grad. En autoritativ lederstil er ett eksempel på noe mange av artiklene var gjennomgående enige om. I tillegg er det flere som vektlegger læringsmiljøet når det skrives om relasjoner. Et par av artiklene vektlegger også ulike konkrete metoder som fremmer relasjoner, slik som dialog og fysisk aktivitet, men også i disse artiklene henvises det til lærerens potensielle makt og mulighet for positiv påvirkningskraft.

Et interessant funn i de utvalgte artiklene er hvilke perspektiver forskerne har tatt. Det er et lite flertall i de utvalgte forskningsartiklene som har valgt å se på lærerperspektivet, hvor det er lærerne som har vært studiens informanter. Kun to av de valgte artiklene skriver forskningen sin ut fra et elevperspektiv alene. De utvalgte artiklene ble ikke avgrenset knyttet til perspektiver. Slik sett er det et interessant funn at det faktisk er blitt innhentet studier som har benyttet både elevperspektivet og lærerperspektivet alene samt studier som har benyttet begge disse perspektivene i en og samme forskning. Tatt i betraktning at dette ikke har vært et avgjørende inklusjons- eller eksklusjonskriterium i avhandlingen er det interessant at det da fremstår som nokså likestilt i hvilket perspektiv forskeren har valgt. Med bakgrunn i avhandlingens begrensede omfang vil ikke dette funnet bli ytterligere drøftet.

Lærerperspektivet alene	7 av 12
Elevperspektivet alene	2 av 12

I analysen av de utvalgte artiklene ble det synlig noen gjennomgående likheter og forskjeller som ble grunnlaget for noen kategorier. Disse kategoriene blir veiledende for fremstillingen av funnene. I sammenligningen av litteraturen var det flere av tekstene som vektla lærerens lederstil. Det kom også frem noen metoder som fremmer relasjoner. I tillegg vektet noe av litteraturen læringsmiljøet i klassen og beskrev relasjoner i forhold til atferd. Kategoriene oppsummert nedenfor er den autoritative læreren, metoder som fremmer relasjoner, læringsmiljø og atferd. Disse fire kategoriene vil bli belyst i de neste underoverskriftene, og hver kategori avsluttes med en oppsummering av kategoriens respektive hovedtrekk.

4.1 Klasseledelse

Den valgte litteraturen for denne avhandlingen nevner ofte noe om lederstilen til læreren for å beskrive eller si noe om lærer-elev relasjoner i skolen. Den autoritative læreren beskrives indirekte av både forfattere og informanter. I åtte av de tolv utvalgte artiklene er den autoritative lederstilen enten nevnt eksplisitt, eller implisitt ved bruk av synonymer og eller karakteristika som sammenfaller med forståelsen av hva en autoritativ leder er og hvordan denne arbeider. En lederstil preget av omsorg, struktur, tydelige rammer og forventninger blir av flere beskrevet som en «Warm demander», og blir sett på som en lederstil som både er avgjørende og nyttig i skolen. Videre vil det trekkes frem eksempler fra noen av de åtte artiklene her. De artiklene som har skrevet om den autoritative læreren i sammenheng med ett av de andre kategoriene presenteres i stedet under passende kategori lenger ned i avhandlingen.

I forskningsartikkelen til Postholm (2014) benyttes også begrepet «Warm demanders» for å beskrive lærere som balanserer det å støtte, utfordre og å stille krav til elevene. Deres funn viser til at denne lederstilen er gjeldende for alle læringsfellesskap hvor læring er sentrum. Den autoritative lederstilen viser seg også gjennom at læreren genuint er til stede med hele seg i klassen og benytter både sin formidlingskompetanse og sin relasjonskompetanse i møte med elevene. Resultatene av undersøkelsen som Postholm (2014) refererer til i sin artikkel indikerer at læreres måte å lede en klasse på, og læreres personlige kvaliteter og relasjoner til

elevene, er de viktigste faktorene i læringsarbeidet i skolen. De lærerne som har god kontroll på klassen og viser omsorg for elevene oppnår elever med høyere kognitive prestasjoner. I tillegg erfarer de at elevene har mer positive holdninger til fagene enn de elevene som ikke blir møtt av en slik lærer (Brekelmans, Slegers & Fraser, 2000; Brok, Brekelmans & Wubbel, 2004, sitert i Postholm, 2014). Nedenfor trekkes den autoritative læreren frem som den tryggeste og mest læringsfremmende læreren også fra elevenes perspektiv.

Artikkelen *Å BLI SETT = Å LÆRE* fra 2020 tar utgangspunkt i elevperspektivet for å finne ut hva tre ungdommer forteller om egen opplevelse av lærer-elev relasjonens betydning for deres faglige utvikling. Felles for informantene er at de tidligere har hatt utfordringer innenfor matematikkfaget. I informantenes historier kommer det frem et ønske om å bli sett av læreren samtidig som de ønsket hjelp til de faglige utfordringene. Til tross for at de tre informantene forteller om ulike historier, trekker de alle frem historier rundt betydningen av lærerens lederstil i deres faglige utvikling. Informantene retter fokuset mot lærerens evne til å lede klassen og hvordan dette var med på å enten fremme eller hemme deres læringsutvikling (Rønning & Lia, 2020).

Til forskjell fra den autoritative lederstilen vil en streng lederstil, det man på fagspråket i skolen ville kalt en autoritær lederstil, skape en følelse av et utrygt klassemiljø. Informantene beskriver et slikt klassemiljø som et miljø med lite omsorg og respekt, og hvor det har vært utrygt å spørre om hjelp. En av informantene forteller også om at det var frykten for uthenging i disse timene som gjorde at leksene ble gjort, fremfor egen motivasjon og ønske om å lære. I de nevnte timene trekkes det frem en lærer som aktivt brukte sinne og disiplin som virkemidler i klasserommet. I de lederstilene hvor de har opplevd en hyggelig og positiv lærer med en genuin holdning om at alle elever *kan*, har de kjent på at det har vært rom for å spørre om hjelp og at det har kjentes trygt. De erfaringene informantene har med en autoritativ lærer er betydelig bedre (Rønning & Lia, 2020).

Summen av informantenes erfaring i studien ovenfor viser til at de i mye større grad har opplevd en positiv faglig utvikling når klasselederen arbeidet ut ifra en autoritativ lederstil. Når læreren fremmer respekt og anerkjennelse i klasserommet fremfor frykt og autoritær ledelse har det hjulpet informantene i sin faglige og sosiale læring. «For å skape anerkjennelse må relasjonen være bygd på et gjensidig og likeverdig forhold. En anerkjennende lærer viser

genuin respekt for eleven som en aktør i eget liv» (Rønning & Lia, 2020, s. 53). De trekker frem at det er en god følelse å bli sett i klasserommet både faglig og sosialt. De mener at det handler om at læreren viser omsorg, nærhet og interesse for sine elever (Rønning & Lia, 2020).

I forlengelse fra informantene i studien til Rønning og Lia (2020), trekker også Bjørkelo et al. (2013) frem viktigheten av at læreren viser omsorg, nærhet og interesse for elevene. Bjørkelo et al. sin forskningsartikkel har fokus på emosjonene som en svært viktig del av det å være en profesjonell lærer. Artikkelen hevder at det er viktig å ikke ha et hardt skille mellom den faglige- og sosiale kompetansen fordi man som lærer må kunne beherske begge disse. Deres forskning ønsker å fremme forslag om økt kompetanse for emosjoner i lærerutdanningen fordi det vil gagne både elever og lærere. Om lærere får nok kunnskap om emosjoner og hvordan man håndterer andres emosjoner vil det gagne elevene og ikke minst lærerne i deres arbeidshverdag, hevder de. Det viser seg tydelig gjennom flere av artiklene at kompetanse på emosjoner, sosialkompetanse og relasjonskompetanse er helt grunnleggende lærerferdigheter.

Christensen og Godø (2021) intervjuet seks lærere for å finne ut av hva disse vektlegger som sentralt når det kommer til deres yrkesutøvelse. Resultatene viser til at lærerne vektlegger oppfølgingen av de sosiale og relasjonelle dimensjonene i elevenes skolehverdag som en naturlig del av lærerhverdagen. Flere av lærerinformantene forteller at elevoppfølgingen knyttet til det sosiale og emosjonelle gjennomsyrrer hverdagens oppgaver og gjøremål. Lærerne forteller at de konstant er årvåkne for hvordan elevene har det. Informantene i denne studien har flere argumenter for at de bruker mye tid på å arbeide med relasjoner. Hovedargumentet deres er at om elevene ikke har det bra, uavhengig av hva det handler om, vil det være til hinder for læring både faglig og sosialt. Det handler altså om noe mer enn det å ivareta elevenes følelser – det handler om å skape en solid nok grunnmur og forberede elevene på faglig læring.

Informantene i studien ovenfor trekker frem sosialkompetanse som den viktigste lærerkompetansen og forklarer den slik: «Det handler om evnen til å lese kroppsspråk, ha magefølelse og aller viktigst kompetanse til å *se* eleven» (s. 24). Videre snakker informantene om at de er veldig bevisst sin egen rolle og hvilken betydning den kan ha for barna. «Lærerne sier at de er opptatte av å være trygge voksne for barna, og flere har erfart at elever har

betrodd seg til dem med ting de ikke tør å ta opp med foreldrene» (Christensen & Godø, 2021, s. 24).

Som nevnt trekker informantene i Christensen og Godø (2021) sin forskning frem sosialkompetansen som den viktigste kjernekompetansen for lærere. På andre plass kommer klasseledelsen frem som en annen viktig kjernekompetanse. Her trekkes det frem en klasseleder som er trygg og viser omsorg, samtidig som læreren har struktur, orden og er tydelig. Flere av intervjuobjektene trekker også frem kompetansen til å håndtere det uforutsette, det spontane som plutselig kan oppstå, som viktig. Fagkompetanse blir også nevnt eksplisitt, men det er ikke denne kompetansen som vektlegges i lærernes beskrivelser av hverdagen. Under intervjuene blir det nevnt at det er viktig at lærere både kan og liker det faget de underviser i.

I artikkelen *Det relasjonelle aspektet* ser forskerne, i likhet med studien ovenfor, nærmere på hvordan lærere beskriver egen lærerrolle og lærer-elev relasjonen. Her trekkes blant annet Meads speilingsteori frem i artikkelens innledning. Meads speilingsteori handler enkelt forklart om hvordan man dannes gjennom relasjoner til andre mennesker. De menneskene som betyr mest for oss, som i Meads speilingsteori, kalles for «signifikante andre» og er de menneskene som vil ha størst påvirkningskraft på relasjonen (Mausethagen & Kostøl, 2010).

En av informantene i Mausethagen og Kostøl (2010) sin studie ser på sin egen lærerrolle som en trygg voksenperson som viser omsorg for elevene. Denne informanten vektlegger lærerens ansvar for å legge til rette for at elevene skal føle seg trygge og oppleve at læreren bryr seg om dem. I likhet med informantene i flere av artiklene ovenfor trekker de også i denne studien frem at det å vise omsorg for elevene er en sentral del av egen lærerutøvelse.

Lærerinformantene i Postholm (2013) sin studie har nokså lik oppfatning av hva klasseledelse handler om. De beskriver læreren som en kombinasjon av å både være sjef og menneske. Her trekkes det frem viktige kompetanser som å være konsekvent og i forkant gjennom å blant annet være godt forberedt til timen og observant i klasserommet, i tillegg til det å vise omsorg og respekt. Lærerne i studien er også samstemte i at gode relasjoner er det viktigste når det gjelder klasseledelse.

Oppsummert ligger det et enormt ansvar på læreren i forhold til hvordan den bør arbeide for å fremme sosial- og faglig læring. Det hevdes blant annet at for å kunne lære elevene noe faglig må elevene oppleve å bli sett og tatt hånd om av en trygg voksen. Det er det sosiale, relasjonelle og emosjonelle hos elevene som trekkes frem som noe av det viktigste en lærer jobber med i hverdagen. Den autoritative læreren blir vektlagt som den vinnende i samtlige artikler ovenfor. En autoritativ lærer er en lærer med omsorg og øye for den enkelte, som samtidig stiller krav og forventninger samt har struktur og orden.

«Lærerne legger vekt på relasjoner når de omtaler klasseledelse, og uttaler at læringsmiljøet ikke blir godt uten god klasseledelse» (Postholm, 2013, s. 136).

4.2 Læringsmiljø

Felles for de artiklene som beskriver læringsmiljøet i relasjon til lærer-elev relasjonen vektlegger at *alle skal med*. De vektet en forestilling om at alle er like mye verdt og at alle skal og kan være deltakende i undervisningen enten direkte eller indirekte. Her vil det fremkomme eksempler fra de utvalgte artiklene som viser til hva de har sett på når det kommer til læringsmiljøet og lærer-elev relasjonen.

Postholm (2013) sin forskningsartikkel vektlegger at relasjonen mellom lærerne på teamet eller lærerne som underviser i de samme klassene bør være gode. Om lærerne skaper gode relasjoner seg imellom vil det kunne påvirke læringsmiljøet positivt. Informantene i studien til Postholm (2013) snakker om verdien av å møte elevene med en felles forventningsfront som på forhånd er diskutert og vedtatt blant lærerne. Lærerne i studien ser på det å møte elevene nokså likt som en stor fordel i arbeidet med læringsmiljøet. De vektlegger også at den felles forventningsfronten de møter elevene med gir trygghet og forutsigbarhet for elevene samtidig som den er med på å bidra til et godt læringsmiljø generelt.

Elevene i prosjektet til Danielsen (2012), *Hva som henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever*, trekker frem at det er viktig med gode relasjoner i alle ledd for å kunne trives på skolen. Det betyr at lærer-elev relasjonen alene ikke er nok – elev-elev relasjoner må også skapes og opprettholdes for at skoletrivselen blant ungdomsskoleelever skal være optimal. Funnene for hele studien viser at sosial støtte fra lærere og medelever er positivt assosiert med skoletrivsel. På bakgrunn av funnene her vil det være god grunn til å

vurdere læringsmiljøet som svært viktig i lærerens arbeid. Et kontinuerlig arbeid med læringsmiljøet må til for at man skal ha elever som trives på skolen.

For å etablere et godt læringsmiljø vektlegger Bjerga (2018) det å skape et miljø som er støttende for elevene samtidig som det finnes en viss disiplin og profesjonalitet. Dette gjøres gjennom å gi emosjonell støtte og stille passende forventninger slik at alle elevene i klassen kan oppleve mestring. For å skape et godt læringsmiljø som påvirker engasjementet til elevene trekkes lærerstøtte frem. Lærerstøtte, i form av å involvere seg i elevenes liv, vektlegge elevers autonomi og at man opprettholder en tydelig struktur i klassen (Bjerga, 2018). Med andre ord er det ifølge Bjerga nødvendig at lærere innehar en god relasjonskompetanse. Læringsmiljøet i klassen vil også styrkes av gode lærer-elev relasjoner, hevder flere av lærerinformantene i Postholm (2014) sin studie. Det å skape og opprettholde gode lærer-elev relasjoner vil ifølge deres erfaring gjøre arbeidet med å lede hele klassen lettere.

Alle elevene skal med, og gode lærer-elev relasjoner alene er ikke nødvendigvis nok for at elevene skal trives på skolen. Læringsmiljøet er viktig for skoletrivselen til elevene og bør arbeides kontinuerlig med. Gode lærer-elev relasjoner kan være et godt utgangspunkt for å lette arbeidet med det generelle læringsmiljøet, men like viktig er også de andre relasjonene i skolen.

4.3 Atferd

Atferd er et ord som går igjen i flere av de utvalgte artiklene, og mange knytter atferd sammen med lærer-elev relasjonen. I fem av tolv artikler dukker atferd opp enten i tittel, forskningsspørsmål eller hovedfunn. Her vil det trekkes frem eksempler på dette.

Bjerga (2018) ser på atferdsengasjement blant elever i sin artikkel *Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement*. Med atferdsengasjement menes det her positiv atferd som det å følge regler, overholde klasseromsnormer og å avstå fra forstyrrende atferd. Det dreier seg om å delta i både faglige og sosiale aktiviteter, slik som å delta aktivt i diskusjoner samt stille spørsmål. Her ser man altså på hva lærerens atferd har å bety for elevene og spesielt for elevenes engasjement i undervisningen. Funnene i Bjerga (2018) sin studie indikerer at lærerens relasjonelle ferdigheter har betydning for elevenes atferdsengasjement, som igjen vil

kunne påvirke elevenes evne til å få et solid akademisk utbytte og samtidig minske sjansen for drop-out.

I forlengelse av avsnittet ovenfor henvises det i artikkelen skrevet av Bjørklo et al. (2013) til en studie utført av Bartlett (2005) som ser nærmere på påvirkningskraften til læreren i møte med elevers atferd. I denne studien fremkommer det et eksempel fra en lærers relasjonsarbeid i møte med elever med uønsket atferd, i dette tilfellet, eksternalisert atferd. Læreren i dette eksempelet møtte disse elevene med respekt og forståelse hvilket førte til en endring i atferdsmønsteret til de elevene med uønsket atferd. Elevene åpnet opp for dialog med de lærerne som viste de respekt og forståelse. Dette eksempelet viser at lærerne bevisst kan og bør benytte kunnskap om emosjoner fordi det er vist, slik som i dette eksempelet, at dette blant annet kan forhindre uønsket atferd og vise elevene retningen mot en mer ønsket atferd (Bartlett, 2005, sitert i Bjørkelo et al., 2013). En annen metode som Postholm (2014) viser til i sin artikkel, handler om hvordan man møter elevenes uakseptable atferd. For å forhindre denne typen atferd, ble elevene møtt med rasjonelle argumenter fremfor maktargumenter. I tillegg ble det henvist til fastsatte regler de hadde satt i fellesskap på forhånd. Slik det trekkes frem ovenfor, vektlegges det også her betydningen av gode relasjoner. Nedenfor er det blitt gjort en studie som så på hvilke forskjeller det er mellom skoler med en høy grad av atferdsutfordringer, og skoler med en lav grad av atferdsutfordringer.

Kostøl og Mausestaden (2011) utførte en observasjons- og intervjustudie som så på tre skoler med lite atferdsutfordringer samt tre skoler med større atferdsutfordringer for å finne ut av hvilke forskjeller og likheter det er i undervisningspraksisen mellom de to grupperingene av skoler. Det fremkommer nokså raskt og tydelig at på de skolene med lite atferdsutfordringer er det flere observerte gode timer. De gode timene er preget av god klasseledelse og en lærer med autoritativ lederstil. I de klassene med få eller ingen utfordringer i forhold til atferd er det en lærer med god relasjon til elevene, en utstrakt bruk av positive tilbakemeldinger, høye forventninger, klare grenser og håndheving av regler som regjerer. Faktorer som at de fleste elevene er i aktive dialoger, enten med lærer eller med medelever, en lærer som har oversikt og et høyt fokus på engasjerende faglig undervisning, synes å være gjennomgående for de klassene og skolene med få atferdsutfordringer. Undervisningen er preget av et positivt og rolig læringsfellesskap med struktur, forutsigbarhet samt varierte arbeidsmetoder.

De timene på de gitte skolene som har en del elever med atferdsproblemer er ofte preget av en lærer med en mer forsømmende og ettergivende lederstil, som gir uklare beskjeder og som har en mindre positiv relasjon til elevene. Resultatene fra studien til Kostøl og Mausethagen (2011) er altså at atferdsproblematikk blant annet må ses i sammenheng med klasseledelse og relasjoner som uløselig er knyttet sammen.

En av de utvalgte artiklene har benyttet intervju som metode for å blant annet finne ut hvordan lærerne forstår sitt oppdrag i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper – altså en uønsket atferd. Flere av intervjuobjektene vektlegger relasjoner når det kommer til å forhindre uønsket atferd slik som eksempelvis fordommer og nedsettende ytringer om andre. De hevder at for å ha noen som helst innflytelse på elevene er de nødt til å ha en god lærer-elev relasjon (Myrebøe & Røthing, 2021). «Gode relasjoner beskrives som en forutsetning for å kunne skape både holdnings- og atferdsendringer» (Myrebøe & Røthing, 2021, s. 79).

4.4 Dialog og fysisk aktivitet som relasjonsfremmende metoder

I denne avhandlingens litteraturutvalg kommer det frem noen konkrete metoder for å skape og opprettholde gode lærer-elev relasjoner i skolen. En effektiv undervisning med varierte arbeidsmetoder er fremtredende. Ett eksempel på en slik arbeidsmetode er en prosjektrettet arbeidsmetode som det skrives mer om nedenfor. Dialog og fysisk aktivitet er de to relasjonsfremmende metodene som vektlegges aller mest nedenfor.

Ella Bjerga (2018) sin forskning vektlegger at en effektiv undervisning kan bidra positivt inn i det å skulle fremme relasjoner i skolen. I tillegg bør effektiv undervisning benyttes fordi den fremmer elevenes aktive læring, metakognitive ferdigheter, differensiering og inkludering. Læreren gir tydelige instruksjoner, læringsstøtte og har en god klasseledelse i slike timer. Effektiv undervisning kjennetegnes også av at arbeidsmetodene og læringsstrategiene varierer. En lærer i denne typen undervisning kommuniserer tydelig og direkte med elevene samtidig som at fagstoffet tilpasses hver enkelt elev. Kort og godt handler effektiv undervisning om at elevene skal være selvstendige, aktive og involvert i egen læringsprosess (Bjerga, 2018). Videre vil det vises til to konkrete aktiviteter eller metoder som kan benyttes

for å fremme gode lærer-elev relasjoner. Fysisk aktivitet og dialog vises her gjennom eksempler fra artiklene.

4.4.1 Dialog

Særlig to av artiklene i denne avhandlingen fremmer dialogen som en nyttig metode på vei mot å skape, samt opprettholde, gode lærer-elev relasjoner.

To av de utvalgte artiklene i denne avhandlingen utførte et pilotprosjekt i sin forskning. Ett av disse prosjektene gikk på å fjerne anmerkning og karakter i *orden og oppførsel* på seks videregående skoler. De ønsket å finne ut om karakterer er hensiktsmessig for å korrigere uønsket atferd. Resultatene deres viser til at informantene i denne studien, som både bestod av lærere, elever og ledelse ved de enkelte skolene, ønsker å skrote dagens karakterordning i *orden og oppførsel* basert på erfaringer fra den eksisterende ordningen samt erfaringer fra den nye ordningen gjennom pilotprosjektet (Byrkjedal-Sørby & Tharaldsen, 2021).

Lærerne i pilotprosjektet trekker frem dialogen som et bedre verktøy for relasjonsfremmende kommunikasjon. Dialogen legger til rette for et samarbeid mellom lærer og elev som blant annet gir eleven trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Alle informantene anså anmerkninger som et ødeleggende system for lærer-elev relasjonen. Dialogen, både den formelle og uformelle praten, erstattet anmerkningene i alle de deltakende skolene. Det trekkes frem at elever med atferdsutfordringer stjeler mye av tiden til undervisning og opplæring. Til tross for at disse elevene er særlig tidkrevende, mener majoriteten av informantene at samtaler og veiledning hvor elevene selv får mulighet til å reflektere over egen atferd gir en bedre effekt enn den tidligere ordningen med anmerkning (Byrkjedal-Sørby & Tharaldsen, 2021).

Byrkjedal-Sørby og Tharaldsen (2021) viser i sin forskning at dialog er mer hensiktsmessig i *orden og atferd* fremfor karakterer. En relasjonsfremmende dialog med fokus på å styrke elevenes kompetanse og forståelse knyttet til egen atferd er noe elevene selv kan dra nytte av senere i livet, mener de to forfatterne og informantene. Denne forskningsartikkelen har dog ikke helt konkret svar på hvilken form denne relasjonsfremmende dialogen skal eller bør ha, men poenget deres er likevel tydelig – dialog fremmer relasjon. Læringssynet, og de målene som finnes i skolen i dag, vil også støtte opp under at en reflekterende dialog med eleven vil

være mer hensiktsmessig enn å sette karakter på elevens orden og oppførsel. Selv om denne artikkelen henviser til karakterer og til videregående skole, vil den relasjonsfremmende dialogen for å forhindre uønsket atferd kunne være overførbart til alle alderstrinn i skolen.

Postholm (2014) sin studie om prosjektrettet arbeidsform i klasserommet vektet også verdien av dialog. Prosjektrettet arbeidsform er en form for undervisning hvor man arbeider med et prosjekt over lengre tid. Lærerne modellerer hvordan læring skjer i samspillsprosesser gjennom å jobbe med gode dialoger hvor elevene selv er aktive og deler det de har lært, erfart og tenker. Det viktigste for lærerne med en læringsprosess er at elevene får fortalt om det de har lært på et eller annet vis. Målet for lærerne på denne skolen (Postholm, 2014) var å skape positive relasjoner og et bedre læringsmiljø for at elevene skulle bli flinkere i aktiviteter eller fag de allerede mestret godt. Her er altså dialogen brukt som et middel for å skape noe, samhandle med andre og ikke minst lære noe både faglig og sosialt.

4.4.2 Fysisk aktivitet

Fire forskere, med ulik faglig tyngde og arbeidsoppgaver, med det til felles at de alle interesserer seg for fysisk aktivitet, startet et forskningsprosjekt på Tastaveden skole i Stavanger. Målsetningen med forskningsprosjektet var å innføre fysisk aktivitet som en obligatorisk del av hverdagen på skolen for både lærere og elever. Prosjektet startet i 2013 med å innføre 30 minutter fysisk aktivitet de tre dagene elevene ikke hadde kroppsøving, slik at de fikk fysisk aktivitet hver dag. Fra starten av 2013 hvor det kun var ett klassetrinn som deltok, utvidet studien seg til å inkludere hele ungdomstrinnet fra høsten 2015 på bakgrunn av gode resultater. Tverrsnittstudien tok for seg elevene i fire klassetrinn som deltok i en evalueringsundersøkelse. Både muntlig og skriftlig lærerevaluering ble også utført som en del av studien (Dyrstad et al., 2020).

Resultatene fra dette forskningsprosjektet og deres implementering av mer fysisk aktivitet i skolen ble svært gode. Tilbakemeldingene fra både lærere og elever er gjennomgående positive. Noen lærere i studien meldte om et økt tidspress på de andre fagene i skolen fordi skoletimene ble justert fra 45 til 40 minutter, men tross dette så de flere positive gevinster ved innføringen av mer obligatorisk bevegelsesaktivitet enn negative ulemper. Lærerne ved skolen opplevde aktivitetene som læringsfremmende i så måte at elevene var mer konsentrert og

opplagte i timene ellers, flere spiste mat i pausen som igjen førte til mindre uro i klasserommet. Både elever og lærere var samstemte i at 30 minutter med obligatorisk fysisk aktivitet, som de valgte å kalle FYSAK, bedret lærer-elev relasjonen og elev-elev relasjonen. Elevene opplevde blant annet at de snakket med flere elever, fikk autonomi i valgene i forhold til hva de ville gjøre i FYSAK og så selv de positive bieffektene av prosjektet (Dyrstad et al., 2020).

De utvalgte artiklene som er blitt tatt med i denne masteravhandlingen nevner dialog og fysisk aktivitet som konkrete arbeidsmetoder for å bedre lærer-elev relasjonen. Både dialog og fysisk aktivitet er godt testet i deres forskning både gjennom pilotprosjekt og annen erfaring. Derfor bør disse metodene kunne implementeres og testes ut i flere klasserom som hjelpemidler for å fremme god lærer-elev relasjon og elev-elev relasjon i skolen.

5 Drøfting

I dette kapittelet drøftes funnene fra artiklene i lys av den tidligere presenterte forskningen og teorien med det siktemål om å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for denne masteravhandlingen. Oppbyggingen av kapittelet tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene samt de ulike kategoriene i funnene. Kategoriene i kapittelet om funn vil gjenspeiles her i underoverskriftene.

Denne avhandlingens mål har vært å finne ut av hvilke måter lærer-elev relasjoner i skolen fremstilles på i norske fagfelleverderte artikler i perioden 2013-2022. For å bryte ned problemstillingen er det blitt utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. Hvilke faktorer trekkes frem i artiklene?
2. Hva er likheter og forskjeller mellom de utvalgte artiklene?

Funnene og teorien blir drøftet i lys av hermeneutisk metode. Det betyr at det er mine tanker, forståelser og tolkninger i møte med teoriene og funnene som i hovedsak vil drive denne drøftingen frem.

I de ulike artiklene er det flere faktorer som trekkes frem når det skrives om lærer-elev relasjoner i skolen. Fire av hovedtrekkene som ønskes å drøftes opp mot teori er den autoritative læreren, metoder som fremmer relasjoner, læringsmiljø og atferd. Alle disse temaene er blitt benyttet i en eller annen grad da lærer-elev relasjonen er blitt nevnt og skrevet om i de ulike artiklene. Nedenfor skal disse funnene drøftes opp mot teorien som finnes i denne avhandlingens teorikapittel, og i tillegg vil mine personlige tolkninger og forståelser komme frem. Teorien om anerkjennelse i skolen, klasseledelse, trygghetssirkelen og den relasjonsfremmende dialogen vil benyttes for å belyse funnene. Den hermeneutiske metoden vil her vises gjennom egne analyser og tolkninger av de ulike forskningsartiklene, med støtte i teori.

5.1 Klasseledelse

Nedenfor vil klasseledelse deles inn i tre deler: 1) den autoritative læreren og anerkjennelsesbegrepet, 2) den autoritative læreren versus den autoritære læreren og 3)

lærerens ulike lederstiler. Her vil egne erfaringer og tolkninger av funnene belyses og støttes med teori.

5.1.1 Den autoritative læreren og anerkjennelse

Gjennom hele studietiden har det vært fokus på ulike lederstiler og da med særlig vekt på den autoritative lederstilen. Satt litt på spissen tror jeg at jeg har til gode å være på en forelesning i pedagogikkfaget hvor den autoritative læreren ikke er blitt nevnt. For meg som student har det virket som om det er denne lederstilen som er den som gjelder ute i praksis, og at det er denne lederstilen som er svaret på alle problemer og utfordringer som finnes i skolen. Det kommer derfor ikke som noen overraskelse på meg at det er denne lederstilen som favoriseres i de utvalgte forskningsartiklene denne avhandlingen har sett nærmere på. Denne forutinntatte forståelsen og påstanden vil nedenfor vises gjennom konkrete eksempler fra funnene i forskningsartiklene hvor den autoritative læreren synliggjøres. Dette vil videre linkes opp mot teori.

I flere av de utvalgte artiklene trekkes det frem ulike egenskaper som kjennetegner og beskriver en autoritativ lederstil både implisitt og eksplisitt (Bjørkelo et al., 2013; Christensen & Godø, 2021; Mausethagen & Kostøl, 2010; Postholm, 2014; Rønning & Lia, 2020). Denne lederstilen beskrives med omsorg og varme, og som en som stiller forventinger og rammer. I tillegg virker det å være en gjenganger i alle artiklene at elevene må oppleve at de blir sett og tatt på alvor både faglig og sosialt. Dette styrker den autoritative klasselederen fordi det er nettopp slik denne lederstilen arbeider (Manger et al., 2015). Elevene må oppleve å bli anerkjent for det mennesket de er, slik at de får vokse som individ, og ikke minst for å trives på skolen. Som vist i teorikapittelet fremhever Jordet (2020) at anerkjennelse må være til stede i lærerutøvelsen i skolen for at elevene skal kunne utvikle seg på best mulig måte.

Dermed kan det konkluderes med at den autoritative lederstilen også vektlegges som en vinner i forskningen, i hvert fall innenfor de forskningsartiklene som er blitt tatt med i denne masteravhandlingen.

Jeg ser på den autoritative lederstilen og anerkjennelsesbegrepet som uadskillelige. De hører godt sammen og bør etter min mening kombineres i lærerarbeidet. Implisitt i det å være en autoritativ lærer ligger det egenskaper som å vise omsorg og varme, og samtidig støtte den

enkelte elev både faglig og sosialt. Sagt på en annen måte av Rønning og Lia (2020, s. 53): «En anerkjennende lærer viser genuin respekt for eleven som en aktør i eget liv». Slik jeg forstår anerkjennelse handler det i stor grad om å bli sett og verdsatt som den personen man er, altså er anerkjennelse et beskrivende ord for hvordan den autoritative læreren skal utøve sitt yrke. Jordet (2020) argumenterer for at elever som opplever å bli anerkjent av læreren sin vil ha større motivasjon for å lære, og vil i tillegg oppleve en større følelse av tilhørighet til læringsmiljøet han eller hun er en del av. Han hevder at anerkjennelse er en grunnleggende forutsetning for læring og utvikling.

Den autoritative lederen er som nevnt ofte ikke beskrevet med anerkjennelse som et eksplisitt kjennetegn, hverken i den utvalgte teorien eller i forskningsartiklene for denne avhandlingen. Til tross for at egenskapene til den autoritative læreren ikke eksplisitt nevner anerkjennelsesbegrepet trengs det lite godvilje til for å forstå at det implisitt ligger i beskrivelsen av det å være en autoritativ lærer. Den autoritative læreren kjennetegnes av tydelige tilbakemeldinger på elevenes adferd og arbeid. Det er også en person som setter rammer i form av klare grenser og regler som det forventes at elevene følger. Denne ledertypen vil kunne skaffe seg en sentral rolle med mye makt og innflytelse over elevene. I tillegg til denne strukturen vektlegges den emosjonelle delen med fokus på omsorg og varme, og det er her anerkjennelse kommer inn som forklart av Manger et al. (2015).

Min egen erfaring støtter også opp under Jordet (2020) sin forståelse av anerkjennelse i skolen i forhold til at elevene trenger å bli sett for å kunne utvikle seg både faglig og sosialt. Jeg har selv opplevd at elever som ikke blir sett for den personen de er, ikke nødvendigvis er klar for faglig læring, slik eksempelet nedenfor beskriver. Eksempelet er hentet fra egen erfaring i praksisperiode i møte med en elev med uønsket atferd.

Den uønskede atferden gikk ut på å forstyrre klassen. Etter et par timer med denne eleven observerte jeg at den uønskede atferden kom i tilknytning til matematikktimene. Jeg forstod nokså raskt at denne atferden var en form for kommunikasjon, men forstod ikke på det daværende tidspunkt hva eleven ønsket å kommunisere. Jeg hadde null kjennskap til elevene i og med at dette var i en praksisperiode.

En mattetime litt senere satte jeg i gang elevene med oppgaver. Oppgavene var like for alle og antageligvis ikke godt nok individtilpasset, sett i ettertid. Alle i klassen satte i gang med oppgavearbeidet og arbeidet godt, sett bort ifra denne eleven som til stadighet forstyrret de andre elevene rundt seg. Jeg hadde på dette tidspunktet kun gått bort til eleven én gang og fortalt hva jeg forventet av arbeidsinnsats denne timen, og forsøkt å tydeliggjøre enda mer i klartekst hvilke mål jeg hadde for akkurat denne eleven. En dag satte jeg meg ned på huk og dro fokuset mot oppgavene og den oppgaven denne eleven befant seg på. Her ble det tydelig at eleven hadde noen kunnskapshull som gjorde det umulig å løse oppgaven. Jeg bidro med å forklare og veilede både denne eleven, og de andre elevene, resten av økten.

I de påfølgende matematikktimene var det omtrent ingen time hvor denne eleven ikke rakk opp hånda for å enten tydeliggjøre at h*n ikke forstod eller at h*n trengte hjelp. Det at jeg stod på mine krav og forventninger, samtidig som jeg ga eleven den oppmerksomheten og anerkjennelsen som h*n hadde behov for, ga opphav til en adekvat relasjon mellom meg og eleven slik at eleven endelig turte å si ifra til meg når h*n trengte hjelp. Ved å se og anerkjenne eleven, samtidig som jeg stilte krav og forventninger, hadde jeg altså klart å bryte ned en barriere mellom meg og eleven. Etter dette kunne man tydelig se en mye større faglig utvikling og innsats i matematikktimene enn tidligere. For meg er dette eksempelet noe jeg har tatt mye lærdom av. Jeg opplevde og erfarte her at man kan nå kjempelangt ved å skape en god lærer-elev relasjon, at det er viktig å anerkjenne og møte elevene der de er, samt å ikke ta for gitt at alle henger med på det som gjennomgås. Gjennom dette eksempelet har jeg ikke bare fått kjenne på at anerkjennelse kan lede frem til endring, men jeg har også erfart at den autoritative lederen kan nå langt.

Ut ifra denne kunnskapsoppsummeringen virker den autoritative lederstilen som en god lederstil å ta utgangspunkt i for å skape og opprettholde gode lærer-elev relasjoner. Samtidig som at læreren setter forventninger og grenser, må man også være bevisst på å anerkjenne elevene som individer og gi dem positiv tilbakemelding på både faglig arbeid og sosial adferd. Læreren må møte elevene der de er og ta utgangspunkt i dette for videre læring både faglig og sosialt, slik lærerens samfunnsmandat og lærerplikt tilsier. Som nevnt i teorikapittelet, er lærere pliktige til å tilrettelegge og tilpasse opplæringen til hvert enkelt individ, samt å

kontinuerlig ta beslutninger som støtter opp under de tiltakene som er til barnets beste (Manger et al., 2015).

Det jeg har gjort av funn når det kommer til klasseledelsesbeskrivelser opplever jeg som svært positive blant annet fordi det virker å være en felles forståelse for hvilken lederstil som fungerer i skolen. I tillegg kan denne lederstilen også støttes opp med teori, slik som teorien fremlagt i denne avhandlingens teorikapittel. Anerkjennelse i skolen handler blant annet om at elevene må oppleve at de blir sett for den de er og for hva de kan. Det handler om at læreren må åpne opp for, samt gi rom for, alle enkeltindividene i læringsmiljøet og tilpasse undervisningen slik at alle opplever at de har noe å bidra med inn i det fellesskapet. Ved å gå inn i den autoritative lederstilen vil man naturlig anerkjenne eleven ved å vise omsorg og støtte, samt stille oppnåelige forventninger. Denne lederen anser jeg for å være en trygg voksenperson, hvor vedkommende er til stede i elevenes utvikling, og vet når og hvordan man skal støtte og veilede elevene i læreprosessen. Man må lage rom for at elevene tør å utforske og tilegne seg kunnskap. Her er trygghetssirkelen til Powell et al. (2015) en god veileder.

5.1.2 Den autoritative læreren versus den autoritære læreren

I Postholm (2014) sin artikkel hevdes det at de viktigste faktorene for læring i skolen er lærerens måte å lede en klasse på og deres personlige kvaliteter og relasjoner til elevene. Dette er grunnet i at forskning Postholm (2014) henviser til vektlegger at de elevene som har en lærer som leder etter konseptet «warm demander», eller her kalt den autoritative lærer, vil kunne oppnå høyere faglige prestasjoner kontra de som ikke har en slik lærer. Som nevnt tidligere stemmer dette overens med både egen forståelse og erfaring. Manger et al. (2015) stiller seg også bak at elever vil kunne oppnå en høyere faglig utvikling om læreren benytter den autoritative lederstilen kontra andre lederstiler. Ikke bare henviser de til faglige bedre resultater, de viser også til at elevenes sosiale miljø blir bedre ved at læreren inntar en spesifikk lederstil, som her er den autoritative læreren.

Jeg antar og tror at både Manger et al. (2015) og Postholm (2014) sin favorisering av den autoritative læreren i bunn og grunn dreier seg om at karaktertrekkene til denne lederstilen er gode. Gjennomgående i forskningsartiklene er det beskrivelsene om personlige egenskaper og væremåter som trekkes frem for å fortelle om lærerens lederstil, og ikke den autoritative

lederstilen (Bjørkelo et al., 2013; Christensen & Godø, 2021; Mausethagen & Kostøl, 2010; Postholm, 2014; Rønning & Lia, 2020). På bakgrunn av dette, forstår jeg det slik som at teorien ville kategorisert forskningsartiklenes beskrivelser av læreren innenfor den autoritative læreren, fordi beskrivelsene som gis av informantene i de ulike studiene sammenfaller såpass godt med beskrivelsene og væremåten til fagtermen den autoritative læreren.

I artikkelen til Rønning og Lia (2020) er det også fra elevperspektivet vektlagt at lærerens måte å lede klassen på har stor betydning for elevenes faglige- og sosiale utvikling.

Informantene i denne studien vektlegger at lærerens evne til å lede klassen på både kan hemme og fremme deres læringsutvikling avhengig av hvilken lederstil som blir benyttet. Den autoritative lederen kommer også her seirende ut som en trygg og betydningsfull person. Det er i de timene hvor de har opplevd at læreren vil de vel og ser dem, samtidig som læreren har satt tydelige forventninger, at de har opplevd at læring har funnet sted (Rønning & Lia, 2020). Dette henger godt sammen med tidligere fremvist teori.

Lærerne i studien til Christensen og Godø (2021, s. 24) forteller ut ifra egen erfaring:

«Lærerne sier at de er opptatte av å være trygge voksne for barna, og flere har erfart at elever har betrodd seg til dem med ting de ikke tør ta opp med foreldrene». En trygg tilknytning til andre er grunnleggende for at et barn eller en ungdom, i dette tilfellet en elev, skal utvikles. Elevene må føle seg sett og ivaretatt for at videre faglig læring skal forekomme. Det er først om elever opplever og erfarer at læreren er interessert, bryr seg og er tilgjengelig både mentalt og fysisk, at den faglige læringen kan utvikles (Powell et al., 2015). Den autoritative læreren kan altså være med på å styrke elevenes positive utvikling på skolen både faglig og sosialt som et ledd i det å fremme de salutogene faktorene i skolen, altså de faktorene som fremmer læring og anerkjennelse (Jordet, 2020).

Den autoritære læreren, som beskrives i kapittelet om funn hentet fra forskningsartikkelen til Rønning og Lia (2020), er med på å skape et utrygt læringsmiljø og bruker i motsetning til den autoritative læreren sinne og disiplin som virkemidler for læring. Informantene sier at de i disse læringsmiljøene gjorde lekser i frykt for uthenging fremfor egen indre motivasjon for å lære. Dette viser hvorfor lederstilen læreren velger er så viktig, og gir samtidig en pekepinn på hvilken lederstil man bør unngå i skolen. Antagelig ville Jordet (2020) hevdet at denne

lederstilen kan være en patologisk faktor i skolen og at slike faktorer bør unngås for enhver pris.

Jeg tror forklaringen til hvorfor elever reagerer såpass negativt på den autoritære lederstilen finnes i samfunnet. Ikke bare har man fått et endret syn på autoriteter, men man har også endret synspunkt hva gjelder læring, anerkjennelse og oppdragelse generelt. Med det sagt, er det ikke sikkert at *alle* elever ville opplevd den autoritære lederstilen som så ødeleggende som informantene i studien ovenfor viser til.

Om jeg selv tenker tilbake på tiden som elev, er det de lærerne som så meg som menneske bak elevrollen, og som stilte forventninger tilpasset meg og mitt nivå, jeg minnes best. Noen av disse lærerne kan jeg til og med kjenne at jeg savner å ha som omsorgspersoner den dag i dag. Jeg har, som så mange andre, selv opplevd mange ulike lederstiler opp igjennom årene. I likhet med elevene som trekkes frem i artikkelen til Rønning og Lia (2020), har også jeg kjent på at den autoritære lederstilen har gjort meg usikker og utrygg. Det jeg dog har likt med denne lederstilen har vært strukturen og tydeligheten læreren har vist. Det har også sjeldent vært tvil i om læreren kommer forberedt til undervisning når jeg har hatt lærere med en mer autoritær lederstil. Likevel foretrekker også jeg den autoritative lederstilen, da den i tillegg til struktur og tydelighet viser varme og omsorg.

For meg blir det svært tydelig at det ikke er uten grunn at de i forelesninger på lærerhøgskolen vektlegger den autoritative lederstilen som viktig. I min leting etter forskningsartikler som skriver om lærer-elev relasjoner trekkes det også her frem denne lederstilen som viktig både av elever og lærere ute i praksis. Dette underbygger min motivasjon for å selv arbeide ut ifra denne lederstilen, og for å se hvor betydningsfull denne lederstilen fremstilles i forskning.

Jeg tenker at det er positivt at mine funn fra de gitte forskningsartiklene korrelerer med teorien og det vi har lært på lærerhøgskolen. Det er betryggende og motiverende at disse tre feltene samsvarer i så stor grad. Slik mine funn beskriver, ser jeg på den autoritative lederstilen som en god ledertype for å danne et trygt og positivt læringsmiljø.

5.1.3 Lærerens lederstil

Det fremkommer dog også andre ledelsesbeskrivelser som også passer inn med flere av Helstad og Øiestad (2022) sine ledelsesperspektiver som beskrevet i teorikapittelet 2.2. De deler ledelse inn i fire ulike perspektiver, men vektlegger at det ikke er tydelige eller adskilte skiller mellom de ulike måtene man kan lede en klasse på. I tillegg vil flere av Helstad og Øiestad (2022) sine perspektiver kunne sies å passe inn under den autoritative lederstilen med varme, omsorg, struktur og forventninger som kjennetegn. Slik jeg forstår deres ledelsesperspektiver handler det uansett i hovedsak om at læreren selv skal velge den lederstilen som passer en selv best, og i tillegg til dette gjøre selvstendige valg i klasserommet basert på egne vurderinger for hva som er mest hensiktsmessig i de gitte situasjonene. Jeg tolker dette dithen at en autoritativ leder i klasserommet er bra, men om det er lærere som inntar ledelsesrollen fra et litt annet perspektiv så vil ikke dette være ensbetydende med at det ikke fungerer, kanskje tvert imot.

Gjennom praksis og lærerjobber har jeg selv kjent på at den autoritative lederstilen er i tråd med mine personlige egenskaper og verdier. Derfor faller det meg nokså naturlig å utøve denne lederstilen også som yrkesutøver. Om det er denne lederstilen som gjør at jeg har mestret praksis- og klasseromsarbeidet godt er kanskje opp til noen andre å bedømme, men praksisvurderinger og egne erfaringer tilsier i hvert fall at det er noe jeg gjør riktig. Hvordan det må være for andre lærere, hvor denne lederstilen ikke naturlig passer inn med deres personlighet og egenskaper, er vanskelig for meg å sette meg inn i. Her vil jeg igjen trekke frem Helstad og Øiestad (2022) sitt poeng om at man først og fremst må velge den lederstilen som passer egen person best, for så å gjøre tilpasninger ut ifra denne.

Som lærere i skolen er vi tett på elevene på både godt og vondt, og jeg tror jeg ville sett på det å skulle være en helt annen i lærerrollen enn den personen jeg på privaten som helt umulig. Den lærerrollen man inntar i klasserommet og på skolen er i stor grad påvirket av oss som personer uten denne rollen. Våre personlige egenskaper vil farge lærerrollen, og så gjelder det å forsøke å tilpasse seg den så godt det lar seg gjøre. Som regel dreier det seg om å finne en lederstil som passer til den personen du er. Dette er ofte en kombinasjon av flere lærerperspektiver, og det i seg selv er ikke noe negativt (Helstad & Øiestad, 2022).

Min erfaring og forståelse knyttet til klasseledelse er at det å være lærer er en svært kompleks jobb. Det er en jobb som krever at man besitter og mestrer ulike kompetanser, slik som relasjonskompetanse, kunnskap om klasseledelse og fagkompetanse med mer. I tillegg til alle de ulike kompetansene man bør inneha som lærer, har man også behov for å vite hvordan man skal anvende alle disse kompetansene på best mulig vis tilpasset alle de ulike kontekstene man vil møte. Slik det trekkes frem i boken *Læreren som regissør*, handler klasseledelse i stor grad om at læreren tar ansvar for læringsarbeidet og klassen ved å stake ut en kurs som anses for å være den beste, spesifikt tilpasset den gitte klassens behov og forutsetninger (Helstad & Øiestad, 2022).

Som nevnt i kapitlet om funn, skriver to tredjedeler (8 av 12) av de utvalgte artiklene om lærerens måte å lede på når det skrives om lærer-elev relasjoner i skolen. I disse artiklene er det den autoritative læreren som nevnes både implisitt og eksplisitt som en god klasseleder, men hva med de fire perspektivene til Helstad og Øiestad (2022) – er det noen av deres perspektiver som er mer fremtredende enn andre?

I artikkelen til Postholm (2014) benyttes begrepet «warm demander» for å beskrive hvordan denne lederstilen har fungert i deres studie. Denne lederstilen er som nevnt nærliggende den autoritative lederstilen kjennetegnet av omsorg, struktur, tydelige rammer og forventninger. Om man ser denne artikkelen opp mot de fire ulike ledelsesperspektivene til Helstad og Øiestad (2022), vil jeg trekke frem perspektivet om læreren som relasjonsbygger som den mest nærliggende til denne artikkelen. Det er mange påfallende likhetstrekk mellom den autoritative læreren og læreren som relasjonsbygger. Fokuset deres ligger på den helhetlige tanken om at sosial- og faglig læring henger sammen, og at det er lærerens oppgave å tilrettelegge for at elevene får utvikle dette på best mulig måte. Dette gjøres gjennom å vise omsorg for og anerkjenne elevene, samtidig som de skaper trygghet gjennom tydelige rammer og forventninger. Det er denne lederstilen jeg opplever ligger nærmest meg selv både som lærer og person, og som jeg også har fått god erfaring med.

De tre andre perspektivene vises også, men i noe mindre grad enn læreren som relasjonsbygger. Læreren som lagleder er kanskje det perspektivet som passer minst med Postholm (2014) sin beskrivelse av klasselederen som «warm demander». Jeg forstår «warm demander» beskrivelsen som at læreren blant annet er påkoblet og avgjørende for både den

læringsaktiviteten som skal foregå og den pågående aktiviteten i klasserommet. Læreren som lagleder er i stedet litt mer tilbakeholden i selve den pågående aktiviteten og velger å være litt tilbaketrukket fordi troen på at elevene selv klarer å finne veien til læring er sterk. Elevene gis større spillerom og det er lite fokus på de kognitive prestasjonene. Jeg vil tro at de lærerne som inntar denne laglederstilen er gode på å vite når de skal trekke seg tilbake og når de skal veilede, litt som i trygghetssirkelen som fremlegges i teoridelen: «Når det er mulig: Følg barnets behov. Når det er nødvendig: Ta ledelsen» (Powell et al., 2015, s. 55). Dette sitatet forstår jeg som ganske beskrivende for læreren som lagleder. Lærerne med dette perspektivet tør å stole på at de valgte læringsaktivitetene oppleves som engasjerende og relevante nok for elevene, slik at roen i klasserommet kommer som en konsekvens av at elevene faktisk arbeider med den gitte aktiviteten. Det kan virke som at måten og metoden elevene bruker for å tilegne seg kompetanse og kunnskap på her ikke er definert i så stor grad på forhånd, slik at elevenes selvbestemmelse kan få råde (Helstad & Øiestad, 2022).

Jeg har en følelse av at denne laglederstilen er noe flere lærere jeg har møtt på min vei ute i praksisfeltet ønsker å nærme seg, men at flere opplever det som en krevende måte å lede en klasse på. Det vil nok for noen virke skremmende å la elevene selv løse et problem alene og gi dem frie nok tøyler til at de faktisk gjør dette. I tillegg kan det være utfordrende å få elevene med på dette selvstendige arbeidet – dette kommer blant annet an på hvilken klasseleder de har vært vant med tidligere. Om deres tidligere erfaringer er læreren som sjef, som holder i hver en tråd og som bestemmer hvor tråden skal kobles og flyttes, vil det nok virke litt utrygt for elevene om de plutselig får frie tøyler og ikke i samme grad har regler å forholde seg til, samtidig som de ei heller har noen lærer som forteller de hva og hvordan de skal løse en oppgave. Nå setter jeg denne læreren som sjef litt på spissen, men jeg gjør det for å tydeliggjøre poenget mitt om at man er nødt til å velge lederstil etter det som er mest hensiktsmessig, blant annet ut ifra de faktorene konteksten gir (Helstad & Øiestad, 2022).

En annen årsak til at læreren som lagleder kan være skummel å innta er at man må trekke seg unna og ikke blande seg for mye inn i elevenes resonnement og løsninger. Dette tror jeg flere kan føle på at er litt motstridig fordi man som lærer gjerne vil være med på å veilede, og samtidig har en iver til å lære bort. I tillegg bør det, slik jeg forstår denne lederstilen, også tilrettelegges for at både flere metoder kan benyttes for å løse aktiviteten og at flere verktøy

bør være tilgjengelige, slik at elevene selv kan bruke det materiellet og den metoden de mestrer for å løse den aktiviteten de blir satt for å løse. Det krever altså at læreren i forkant av undervisningen har forberedt godt med ulikt tilgjengelig materiell (Helstad & Øiestad, 2022).

Læreren som læringsleder og som sjef har også noen fellestrekk med Postholm (2014) sin “warm demander”. I perspektivet med læreren som sjef og som læringsleder viser disse fellestrekkene seg gjennom at man i nokså stor grad benytter struktur, tydelige rammer og stiller forventninger til elevene for å skape et godt læringsmiljø. Læreren som læringsleder og sjef sammenfaller med “warm demander” gjennom deres syn på at lærerens ledelse av klassen er en av de viktigste faktorene for læringsarbeidet i skolen. Elevinformantene i Rønning og Lia (2020) sin studie sier seg også enig i at lærerens ledelse har stor betydning for om den er læringsfremmende eller læringshemmende. Alle de tre formene for undervisningsledelse vektlegger også det faglige i skolen (Helstad & Øiestad, 2022; Postholm, 2014; Rønning & Lia, 2020).

Min største motivasjon for å bli lærer har vært ønsket om å være en trygg omsorgsperson for barn og unge. Jeg har selv opplevd lærerens mulighet og makt til å gjøre en forskjell for sine elever og har alltid tenkt at det må være en skikkelig fin jobb. Som lærer er jeg veldig opptatt av å gjøre en forskjell for barn og unge, og dét gjerne gjennom å vise dem at jeg tåler og anerkjenner deres følelser og tanker. Som nevnt er det læreren som relasjonsbygger jeg føler meg mest hjemme i, og derfor er det svært betryggende at også informantene i flere av studiene vektlegger den relasjonelle dimensjonen som svært viktig (Bjørkelo, 2013; Christensen & Godø, 2021; Mausethagen & Kostøl, 2010). Det fremkommer i alle de henviste artiklene at den relasjonelle og sosiale dimensjonen ved læreryrket er helt sentral for en helhetlig og god lærerutøvelse. Som lærerstudent har vi gjennom pedagogikken blitt kjent med at læreren også må tenke på den sosiale dimensjonen, og ikke bare den faglige. Til tross for at den sosiale dimensjonen har blitt synliggjort er det den faglige dimensjonen som er blitt vektet i størst grad gjennom hele masterløpet.

I alle de artiklene som skriver om lærer-elev relasjonen i tilknytning til hvordan lærerens lederstil er, beskrives det en ledertype som kan inngå under paraplybegrepet den autoritative læreren. De fire perspektivene til Helstad og Øiestad (2022) passer på en eller annen måte også inn under beskrivelsen av den autoritative læreren. Jeg synes det er ganske interessant,

men ikke overraskende, at det er denne lederstilen som blir fremhevet som en fornuftig lederstil som kan fremme elevenes faglige- og sosiale utvikling og læring. Som lærerstudent på sjette året er det denne lederstilen vi har fått presentert som svaret på mange av skolens utfordringer, og jeg tror neppe jeg er alene om denne forståelsen. Jeg har selv erfart at det er denne lederstilen jeg mestrer i praksis og at den for meg har fungert godt. Jeg har dog ikke kjennskap til om en av de andre lederstilene kunne fungert godt for meg, i og med at jeg ikke har testet dem ut i praksis. På praksisbesøk rundt om og på ulike praksispartier opp gjennom studietiden har jeg likevel fått sett ulike lederstiler med nokså ulikt hell. Jeg har valgt å beholde den lederstilen jeg kjenner meg mest hjemme i, og heller endret og justert litt på den for å tilpasse meg de ulike elevgruppene.

Mine tanker om hvorfor det er nokså bred enighet i forskningsartiklene om hvilken lederstil som benyttes mest i praksis, er blant annet med bakgrunn i styringsdokumentene til skolen: Det kommer frem i overordnet del i læreplanen, og til en viss grad gjennom formålsparagrafen, hvordan elevene skal bli møtt på skolen og hva de skal lære der (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998, §1-1). Selv om det ikke eksplisitt står at det er den autoritative lederstilen som bør benyttes i skolen, er den implisitt listet opp som en god klasseleder ved nokså like beskrivelser. Elevene skal støttes og veiledes både faglig og sosialt, og bli stilt passende forventninger til.

Oppsummert er det flere måter å være en klasseleder på. Jeg tror det viktigste vi lærere kan gjøre er å velge den lederstilen som føles mest naturlig for oss selv, og heller gjøre noen justeringer ut ifra denne om nødvendig. Uavhengig av lederstil og ledelsesperspektiv vil det være viktig å benytte ulike arbeidsmetoder i undervisningen, samt finne frem til aktiviteter som virker relevante for elevene som kan bidra til å skape motivasjon og engasjement. Jeg tror det viktigste er å tilpasse og finne frem til de arbeidsmetodene som passer best for sin egen klasse. Elevene tilpasser seg stort sett fint etter lederen i klasserommet, så fremt klasselederen fremstår som sikker i sin sak i forhold til hvordan han eller hun leder klassen.

5.2 Læringsmiljø

Informantene i Postholm (2013) sin studie sier dette om sammenhengen mellom læringsmiljø og klasseledelse: «Lærerne legger vekt på relasjoner når de omtaler klasseledelse, og uttaler at

læringsmiljøet ikke blir godt uten god klasseledelse» (Postholm, 2013, s. 136). Gode lærer-elev relasjoner har flere positive effekter. En av de positive effektene er at elever med gode relasjoner til læreren i større grad forholder seg til de reglene som blir satt i og for klassen. I tillegg til dette minsker elevenes behov for å teste grenser eller å utfordre både lærer og medelever (Hamre et al., 2008, sitert i Moen, 2020; Postholm, 2014). Gode lærer-elev relasjoner vil altså kunne sies å ha en positiv effekt på læringsmiljøet generelt. Årsaker til dette kan blant annet være at man som elev føler seg like mye verdt og sett som de andre i klassen, og derfor kjenner på at man ikke trenger å «hevne» seg på noen for å oppnå oppmerksomhet. Den uønskede atferden, som jeg forstår som en kommunikasjonsform, minsker altså om læreren mestrer å se den enkelte i lys av fellesskapet (Rønning & Lia, 2020).

I klasser hvor læreren evner å vise omsorg og støtte, og samtidig opprettholder tydelige rammer, vil det skape trygghet for den enkelte elev, men også klassen som helhet, slik også informantene i Rønning og Lia (2020) sin studie viser til. Denne lederstilen henspiller til den autoritative lederstilen som både evner å vektlegge individet, individets plass i fellesskapet og fellesskapet som helhet. Det vil være helt avgjørende at alle disse tre forholdene blir ivaretatt for å skape et godt og utviklende læringsmiljø for alle. Powell et al. (2015) sin trygghetssirkel vektlegger også, slik jeg forstår det, at det å støtte samt stille krav både til individet og fellesskapet vil styrke den enkelte elevs selvutvikling, hvilket i bunn og grunn også er en av pliktene vi har i skolen jmfør opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Forskningen til Danielsen (2012) viser til at om elevene skal trives på skolen er ikke en god lærer-elev relasjon nok alene. Her vises det til at det må være gode relasjoner i alle ledd. Det må altså blant annet også arbeides med elev-elev relasjoner for at skolehverdagen skal være en optimal læringsarena for elevene. For noen elever kan antageligvis den gode lærer-elev relasjonen være nok til at en elev trives helt greit på skolen, men målet må være at skolehverdagen skal bli så bra som mulig, og det er derfor det her vektlegges også hvordan lærerens arbeid med læringsmiljøet kan ha en positiv effekt på elevenes skolehverdag. Lærerens arbeid i det å skulle danne og opprettholde et godt læringsmiljø virker å være kjempeviktig på veien mot å skape en optimal skolehverdag for alle.

I likhet med Danielsen (2012), stiller også Postholm (2013) seg bak tanken om at et optimalisert læringsmiljø og en optimalisert skolehverdag fordrer at det skapes og opprettholdes gode relasjoner i flere ledd enn bare lærer-elev relasjonen. Postholm (2013) sine lærerinformanter fremlegger at gode relasjoner mellom lærerne i de samme klassene kan styrke læringsmiljøet i positiv forstand. Her trekkes det frem at de gjennom gode kollegiale relasjoner vil kunne oppnå tydeligere og tryggere rammer for elevene gjennom at lærerne på de respektive trinnene møter elevene med en felles forventningsfront. Dette kan blant annet gjøre det enklere å lede de ulike klassene ved at alle lærerne følger de samme strukturene på timene og ikke minst stiller de samme forventningene og kravene til elevene. Denne felles forventningsfronten påvirker ifølge studiens informanter læringsmiljøet positivt. Lærerens ledelsesoppgaver vil antagelig også kunne bli noe enklere fordi elevene til enhver tid vet hva som forventes av dem, og at disse forventningene blir fulgt opp uavhengig av hvilken lærer de har.

Kunnskap om trygghetssirkelen av Powell et al. (2015) mener jeg kan være et godt hjelpemiddel for lærere til å forstå verdien av trygge omgivelser, og ikke minst kjenne til hvordan man kan skape et trygt og positivt læringsmiljø på skolen. Det være seg å identifisere elever som trenger ekstra støtte og veiledning, utfordre de elevene som har behov for dette og skape en kultur for åpenhet og dialog i klassen. Ved å oppmuntre elevene til å uttrykke seg fritt og åpent, og ved å vise at alle meninger og perspektiver er velkomne og verdsatt, vil dette kunne bidra til å skape et læringsmiljø hvor elevene føler seg sett, trygge og respekterte som igjen kan legge til rette for mer utforskning og læring. Dette er faktorer som kan bidra til å øke elevenes trivsel, læring og utvikling i skolen.

Den autoritative lederstilen trekkes også frem som et nyttig verktøy for å skape et godt læringsmiljø hvor elevene trives, er trygge og opplever mestring. Læreren må som nevnt tidligere involvere seg i elevenes liv, vektlegge deres autonomi og i tillegg, kanskje vel så viktig, opprettholde en tydelig struktur for hele klassen (Bjerga, 2018) slik at læringsmiljøet til elevene blir optimalt. Det hjelper altså ikke bare med gode lærer-elev relasjoner i skolen og at man benytter den autoritative lederstilen om man vil oppnå det mest optimale læringsmiljøet som fremmer både sosial- og faglig læring for alle elever.

Det sosiale samspillet som oppstår i en klasse og i et læringsmiljø er kjempeviktig for elevenes utvikling, hevder Moen (2020). I et læringsmiljø foregår det en kontinuerlig utviklingsprosess ved at elevene konstant er i en eller annen form for interaksjon, enten med de andre i klassen eller de generelle omgivelsene på skolen. Lærerens måte å legge til rette for elevenes selvutvikling gjennom læringsmiljøet vil altså ha betydning. Slik Jordet (2020) fremlegger i teorikapittelet, mener han at anerkjennelse i skolen er en av flere viktige faktorer som må ligge til grunn for at læring, både faglig og sosialt, skal kunne fremmes. Den sosiale verdsettingen knyttet til anerkjennelse, som handler om at elevene må erfare at de har noe de kan bidra med inn i fellesskapet, er her grunnleggende. Læreren er nødt til å kjenne elevene godt for slik å kunne etterspørre hver enkeltelevers kvaliteter og kompetanser. På denne måten kan alle elevene få kjenne på en tilhørighet og egenverdi ved å bidra med noe til fellesskapet. Da vil elevene erfare at mennesker er gode på ulike ting, og gjennom dette forhåpentligvis se at det å lære av hverandre har en verdi (Jordet, 2020). Den iboende tilknytningen vi har til andre mennesker bør altså vektlegges i læringsmiljøet. Powell et al. (2015) og Moen (2020) trekker frem at vi er avhengig av at tilknytningen til andre mennesker er god, for slik å kunne utvikle oss på best mulig vis både faglig og sosialt.

Slik jeg tolker og forstår studiene til Postholm (2013, 2014), Danielsen (2012) og Bjerga (2018), er at de er enstemmig enige i at gode relasjoner legger et solid grunnlag for et godt læringsmiljø. Særlig de to førstnevnte forskerne vektlegger at de relasjonene som finnes i skolen utover lærer-elev relasjonen har betydning for elevenes skoletrivsel. For å skape og opprettholde et optimalt læringsmiljø og en god skolehverdag for elevene, vil de fire ovennevnte forskningsartiklene vektlegge verdien av gode relasjoner for å oppnå dette. Dette støttes også oppunder av tilknytningsteorien til Powell et al. (2015), presentert i teorikapittelet, gjennom hvor stor betydning relasjoner kan ha for den enkelte. For å utvikle barns selvstendighet, slik vi er pålagt gjennom blant annet vektleggingen av dannelse i skolen, er denne trygghetssirkelen til Powell et al. (2015) et verktøy som kan bidra til å fremme barns sosiale-, emosjonelle- og kognitive utvikling. Det dreier seg altså i hovedsak om å se og ivareta alle enkeltindividene i klassen samtidig som man legger til rette for at gode relasjoner mellom andre i skolen etableres. På denne måten kan man skape et godt læringsmiljø som, ifølge flere av de fremviste studiene, vil legge til rette for en større trivsel blant elevene på skolen.

I de artiklene som skriver om læringsmiljøet viser anerkjennelse seg i skolen tydelig gjennom den mest grunnleggende formen for anerkjennelse, nemlig de nære lærer-elev relasjonene. Det er flere av Honneth sine tre livsområder, redegjort for i teorikapittelet av Jordet (2020), som synliggjøres i forskningsartiklene til både Bjerga (2018), Danielsen (2012) og Postholm (2013, 2014). Slik jeg tolker forskningsartiklene er det en gjennomgående enighet om at alle elever skal få oppleve å bli verdsatt gjennom å erfare at deres bidrag til klassen både blir etterspurt og satt pris på. Anerkjennelse gjennom den sosiale verdsettingen vises i artiklene ved tanken om at alle elever er likeverdige, og dette kan vektlegges gjennom at elevene selv skal oppleve at det å lære av hverandre har en verdi. Slik jeg leser de ulike artiklene er det altså en gjennomgående tanke om at *alle skal med* og at alle har noe å bidra med positivt til læringsmiljøet.

De nære lærer-elev relasjonene er beskrivende for den andre livsformen for anerkjennelse, *kjærlighet i privatlivet*, fremlagt i teorikapittelet av Jordet (2020). Viktigheten av disse relasjonene er tidligere blitt synliggjort i de artiklene som tar for seg læringsmiljøet gjennom at den gode lærer-elev relasjonen har vist å ha betydning for elevenes faglige- og sosiale utvikling. I tillegg vises også den tredje livsformen for anerkjennelse seg, *rettigheter i det offentlige livet*, ved at lærerne møter elevene med respekt og likeverd blant annet gjennom tilpasset opplæring. Disse to formene for anerkjennelse fremkommer implisitt i forskningsartikkelen til både Bjerga (2018), Danielsen (2012) og Postholm (2013, 2014), gjennom deres fokus på å fremme gode lærer-elev relasjoner som et ledd i det å forbedre elevenes læringsmiljø.

Det jeg dog forventet å finne i de artiklene ovenfor, som jeg ikke fant i noen særlig grad, var en definisjon på hva et godt læringsmiljø er. Kanskje tar artikkelforfatterne det for gitt, som henvist til i 5.2, at det er en felles forståelse og konsensus blant leserne om hva et godt læringsmiljø innebærer. Jeg ønsker og håper at det er slik at de som jobber i skolen har en felles forståelse for hva som kjennetegner et godt læringsmiljø, men jeg tror dessverre ikke at det er realiteten. Derfor skulle jeg ønske at det i større grad var en klar definisjon i deres forskningsartikler slik at jeg som leser kunne forstått og tolket artikkelen ut ifra deres definisjon fremfor min egen.

En annen årsak til at hverken Bjerga (2018), Danielsen (2012) eller Postholm (2013, 2014) ikke definerer hva et godt læringsmiljø er, kan være fordi deres studie ikke direkte forsker på dette. Likevel har jeg plassert de under læringsmiljø fordi jeg har tolket og forstått deres studium dithen. I denne avhandlingen er det den hermeneutiske metoden som ligger til grunn for tolkningen av forskningsartiklene, med andre ord er det min forståelse og tolkning som har knyttet disse fire artiklene opp mot læringsmiljøet. Jeg har knyttet disse opp mot læringsmiljøet fordi de både nevner det eksplisitt og implisitt i sine tekster, og fordi de har trukket frem at lærer-elev relasjoner har en relasjon til læringsmiljøet.

Til tross for at ingen av de ovennevnte artiklene har definert hva som kjennetegner et godt læringsmiljø, vil jeg fortelle om min forståelse av hva dette innebærer slik at leseren av denne avhandlingen kan forstå mitt utgangspunkt for tolkningen av de ulike forskningsartiklene. Min forståelse av hva et godt læringsmiljø er kjennetegnes av et miljø hvor elevene opplever at det er trygt å være, og fint å lære. Dette er en svært forenklet forståelse og definisjon på hva et godt læringsmiljø er, men jeg velger å holde meg til den fordi forskningsartiklene ikke i større grad har skrevet om dette. Med dette sagt, tenker jeg at det er, som det også fremkommer tydelig i artiklene ovenfor, en avgjørende faktor at det etableres og opprettholdes gode relasjoner som et ledd i det å skape et godt læringsmiljø. De gode relasjonene i skolen og lærerens autoritative lederstil kan være et godt utgangspunkt for å videreutvikle et miljø som er tilrettelagt for både faglig- og sosial læring. Ifølge artiklene, som er trukket frem under 5.2, vil gode relasjoner og den autoritative læreren som leder av klassen være positive faktorer for å utvikle samt opprettholde et godt læringsmiljø.

5.3 Atferd

Læreres relasjonelle ferdigheter og atferd har betydning for elevers faglige engasjement for skolen, ifølge Bjerga (2018) sin studie. Læreren kan altså ved hjelp av hvordan han eller hun agerer og opptrer påvirke elevenes atferd i positiv eller negativ retning. Dette vil igjen kunne virke inn på elevenes læringsutbytte. Bjerga (2018) vektlegger at den autoritative lederstilen fremmer elevenes positive atferd slik som å følge regler, overholde klasseromsnormer samt å avstå fra forstyrrende eller uønsket atferd. Denne studien støttes også av lignende resultater i forskningen til Postholm (2014), ved at de elevene som blir møtt av en lærer som innehar god kontroll på klassen og viser omsorg, altså har personlighetstrekkene som er beskrivende for

den autoritative læreren, har en atferd som viser en større motivasjon og positivitet for faget, fremfor de elevene som ikke blir møtt med denne lederstilen.

Her fremkommer det hvilken makt læreren har til å styre elevene og hvor mye han eller hun kan bety både for den enkelte elev og læringsmiljøet generelt. Om ikke lærerne er seg selv bevisste hvilken påvirkningskraft og potensiell makt de sitter på i kraft av å være lærer, vil det kunne skade elevenes akademiske- og faglige utbytte. I tillegg vil det kunne være til skade for elevenes sosiale utvikling og dannelsesprosess. Mausethagen og Kostøl (2010) viser til Meads speilingsteori som handler om «signifikante andre» for å forklare hvilke personer som har størst påvirkningskraft på oss. Ifølge Meads teori er det de menneskene som betyr mest for oss som vil ha størst påvirkningskraft på relasjonen. Nå er det kanskje ikke læreren alene som betyr mest for de aller fleste elever, men lærere blir likevel elevenes omsorgsperson i skolen og har derfor en viss påvirkningskraft. Jeg forstår Meads teori slik at vi som lærere kan være bidragsyttere til å påvirke elevenes atferd ved å fremme ønsket atferd gjennom å blant annet ha en god relasjon med elevene. Først når man har etablert en god relasjon vil man ha innflytelse på elevenes atferd. Slik også Myrebøe og Røthing (2021) viser til i sin studie: «Gode relasjoner beskrives som en forutsetning for å kunne skape både holdnings- og atferdsendringer» (s. 79).

I kapittel 4.3 henviser Bjørkelo et al. (2013) til en studie som viser at en forhindring av uønsket atferd ofte oppstår som en konsekvens av at læreren har møtt elevene med respekt og forståelse. Forskningen det henvises til her har altså erfart at lærerens påvirkningskraft er av betydning, og at denne kan brukes til å både forhindre uønsket atferd samt å fremme ønsket atferd. Her støtter også teorien om anerkjennelse oppunder måten læreren ovenfor møter elevene på, særlig gjennom to av livsområdene vist i teoridelen av avhandlingens kapittel 2.1.2 og 2.1.3. Læreren møter sine elever med både respekt og omsorg, hvilket betyr at læreren styrker de nære lærer-elev relasjonene som er med på å utvikle elevens selvfølelse. I tillegg til dette hjelper man elevene med å tilegne seg selv en egenverdi gjennom at de blir møtt med respekt (Jordet, 2020). Her vises det altså både gjennom forskning hentet fra artikkelen til Bjørkelo et al. (2013), og gjennom anerkjennelsesteorien til Honneth, i denne oppgaven vist gjennom Jordet (2020), at læreren har makt og at denne bør benyttes bevisst i skolen for å fremme elevenes utvikling.

Læreren vil naturlig bli en omsorgsperson for alle elevene de møter. Som lærere skal vi både danne og utdanne elevene til å bli deltakende, reflekterende og kritiske samfunnsborgere. For å oppnå at elevene blir dannet bør man som lærer kjenne til hvordan tilknytning, trygghet og atferd henger sammen slik at man kan tilrettelegge for dannelsesutvikling tilpasset hver enkelt elev. Ifølge Powell et al. (2015) vil elevene trenge å lære av sine respektive lærere eller omsorgspersoner for å kunne utvikle egen selvstendighet. Kanskje burde lærerstudenter i større grad enn hva jeg kjenner til gjennom eget studium få kjennskap til slike teorier og modeller som introduseres av Powell et al. (2015) i teorikapittelet. Trygghetssirkelen er som nevnt oppfunnet for å veilede foresattes tilknytning til barn, men modifisert for å også kunne hjelpe andre omsorgspersoner. Basert på denne tilpasningen vil det antagelig finnes flere metoder som er beregnet for å veilede foresatte og som også kan være nyttig for lærere å kjenne til fordi man som lærere benytter så mye tid med et barn i kontinuerlig utvikling. Jeg vil altså anta at flere av metodene som i dag gis direkte til foresatte nokså direkte kan og bør enkelt kunne implementeres også på skolen som et verktøy for lærerne.

Jeg tror det kan være nyttig å se på uønsket atferd som en form for kommunikasjon. Med en gang man flytter fokuset bort fra selve atferden og tenker på atferden som et forsøk på å fortelle oss noe, vil antagelig det kunne hjelpe læreren i møte med eleven. Ved å møte eleven som har en uønsket atferd med verktøyene til den autoritative lederstilen, trygghetssirkelen og anerkjennelse, som tidligere utbrodert, vil det ut ifra de forskningsartiklene som har erfaring med dette bidra til å hemme den uønskede atferden. I tillegg vil forskerne av de ulike artiklene i denne avhandlingen vektlegge at ved å kontinuerlig være en trygg voksenperson, med både struktur, forventninger og omsorg, vil man kunne fremme mer av den ønskede atferden (Bjørkelo et al., 2013; Jordet, 2020; Myrebøe & Røthing, 2021; Powell et al., 2015).

Det er gjennomgående i alle artiklene som trekker frem atferd at klasseledelse med den autoritative læreren i førersetet og den gode nære lærer-elev relasjonen er faktorer som har stor betydning for elevenes atferd. Jordet (2020) vil si at det handler om å fremme de salutogene faktorene i skolen, det vil si de faktorene som er læringsfremmende for elevene. Dette gjøres blant annet ved å vise elevene anerkjennelse gjennom alle de tre livsområdene til Honneth. Elevenes erfaring med at de kan bidra med noe til læringsmiljøet og en god lærer-

elev relasjon, basert på blant annet respekt, vil kunne være bidragsytende for å fremme både god læring, god atferd og trivsel generelt.

En undervisning som er preget av god klasseledelse med den autoritative lederstilen trekkes i Kostøl og Mausehagen (2011) sin studie frem som en undervisning med lite atferdsutfordringer. Videre viser de igjen til gode lærer-elev relasjoner, nødvendige forventninger både faglig og sosialt, i tillegg til en engasjerende og relevant arbeidsmetode som er variert og tilpasset elevene. Disse beskrivelsen er også helt forenelig med de prinsippene som vektlegges i «Standard for ledelse av Den gode økta», et dokument skrevet for skolene i Akershus (Akershus fylkeskommune, 2014). Her vil jeg også trekke inn Helstad og Øiestad (2022) sine fire lederperspektiver fordi de alle fire på ett eller annet vis er forenlig med den gode undervisningen som hemmer uønsket atferd vist i forskningen til Kostøl og Mausehagen (2011). Her tydeliggjøres det at man kan bidra til å hemme uønsket atferd også fra andre lederperspektiver enn den autoritative læreren. Med bruk av Helstad og Øiestad (2022) sine beskrivelser må altså læreren ta regien i klasserommet ved å velge en lederstil tilpasset seg, og stå i denne. På den måten vil man kunne oppnå en god time som fremmer ønsket atferd og forhindrer den uønskede, slik Kostøl og Mausehagen (2011) viser til.

Slik atferd er nevnt i de ovennevnte eksemplene fremkommer det at atferd, og å regulere den uønskede atferden, i stor grad handler om lærerens relasjoner og lederstil. Det vises til at det er en sammenheng mellom hvordan læreren opptrer samt håndterer ulike situasjoner og elevenes atferds-respons. De fremviste eksemplene støtter oppunder de tidligere funnene, nemlig at relasjoner i skolen har stor betydning for elevenes utvikling.

5.4 Dialog og fysisk aktivitet som relasjonsfremmende metoder

Noen av de utvalgte artiklene i denne avhandlingen knytter lærer-elev relasjoner opp mot dialog og fysisk aktivitet som relasjonsfremmende metoder. Det som er felles for de artiklene som blir omtalt i større grad nedenfor er at de alle har fokus på aktiviteter som kan fremme lærer-elev relasjoner. Dette er jo ikke rart, da jeg tross alt har søkt etter de artiklene som skriver om lærer-elev relasjoner. Nedenfor vil det gås nærmere inn på dialog og fysisk aktivitet som relasjonsfremmende metoder.

5.4.1 Dialog

Når det kommer til de ulike artiklenes forståelse av hva dialog er, eller rettere sagt hvordan og hvorfor dialog skal brukes i klasserommet, er det litt uenighet. Det er uenighet om dialogen i seg selv er et mål, eller om det er en metode som benyttes for å oppnå noe annet. Dette har jeg benyttet som et utgangspunkt for å se nærmere på artiklene.

Jeg hadde en antakelse i det jeg gikk inn i dette prosjektet at dialog ville bli nevnt som en relasjonsfremmende faktor fordi jeg selv opplever at det ligger mye potensiale i kommunikasjon. I alle relasjoner blir kommunikasjon nevnt som en av de avgjørende faktorene for om en relasjon oppleves som god eller dårlig. Det henvises i artikler over en lav sko at nøkkelen til vellykkede relasjoner dreier seg om god kommunikasjon, altså god dialog. Dette være seg par-relasjoner, venne-relasjoner, eller i dette tilfellet lærer-elev relasjoner.

Å bruke dialog for å fremme relasjoner har jeg selv opplevd som et nyttig virkemiddel i skolen. Det vektlegges også i boken *Livet i skolen 1* som et relevant middel for å fremme lærer-elev relasjoner. Her argumenterer Manger et al. (2015) for at dialog kan benyttes som en tilnærming for å bli kjent med og komme nærmere elevene sine. I pilotprosjektet til Byrkjedal-Sørby og Tharaldsen (2021) opplever de nettopp dette – at dialogen som metode bidrar til å fremme relasjoner. Her vises det til at lærernes erfaringer med både den formelle og uformelle dialogen er bedre og mer relasjonsfremmende enn anmerkninger og karakterer i orden og atferd. Det trekkes særlig frem verdien av at elevene selv får sette ord på og mulighet til å reflektere over egen atferd, altså legges det til rette for metakognisjon (Byrkjedal-Sørby & Tharaldsen, 2021).

Den overordnede delen av læreplanen ville også kunne blitt benyttet for å begrunne valgene til Byrkjedal-Sørby og Tharaldsen (2021) hva gjelder deres tiltak om å la elevene selv vurdere egen adferd. Som lærere, og i skolen generelt, skal vi bidra til at elevene blant annet får utvikle sin egen kritiske tenkning og etiske bevissthet, for å bli gode til å reflektere over valg og utvikle god dømmekraft. Slik som studien ovenfor viser, stilles eleven til ansvar for deres adferd hvilket gjør at de får utvikle denne refleksjonen gjennom deres egne liv. Med andre ord reflektere over noe svært relevant for elevenes livsverden. Gjennom den overordnede delen av læreplanen er det flere ting vi som lærere er pålagt og pliktige til å lære elevene. Dialog og

metakognisjon er en av metodene som kan benyttes for å fremme elevens utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Den dialogen som fremmes i forskningen til Byrkjedal-Sørby og Tharaldsen (2021) blir kalt for en relasjonsfremmende dialog. I relasjonsfremmende dialog forstår jeg dialogen som et middel, verktøy eller en metode for å nå et annet mål, nemlig målet om en god relasjon. Jeg forstår altså at denne dialogtypen ikke ser på selve dialogen som et mål i seg selv, men heller som et middel for å oppnå et annet mål. Med dette mener jeg at dialog kan ses på gjennom to forskjellige former. Den ene formen benytter dialog for å oppnå noe annet, og i den andre formen er selve dialogen målet i seg selv. Jeg tenker at den formen for dialog hvor selve målet er dialogen bidrar i størst grad til å kunne forstå sammenhenger og tilegne seg kunnskap, men det betyr ikke at dialogformen som benytter dialogen som et middel for å oppnå noe annet skal skrotes. Jeg mener ikke å degradere den ene eller den andre formen for dialog her, men jeg tenker at det er vesentlig å peke på forskjellene mellom de to og ikke minst reflektere over når og hvorfor vi benytter de ulike formene, og på hvilket grunnlag vi gjør nettopp dét.

I forlengelse av min forståelse for disse ovennevnte to inndelingene og synene på dialog trekkes det frem Hundeide (2004) sin dialoginndeling i denne avhandlingens teorikapittel. Her deles det inn i tre type dialoger: den følelsesmessige, den lærende og den oppdragende dialogen i fellesskapet. Jeg forstår her den følelsesmessige dialogen mer som et middel for å oppnå en annen form for dialog, mens de to andre dialogtypene i større grad fokuserer på samtalen alene som et mål fremfor et middel. Den følelsesmessige dialogen forstår jeg er ment for å hjelpe barnets emosjoner, i dette tilfellet eleven, med å åpne seg opp følelsesmessig. Den følelsesmessige dialogen forstår jeg som ganske lik den relasjonsfremmende dialogen til Byrkjedal-Sørby og Tharaldsen (2021) i avsnittet ovenfor. De to andre dialogtypene til Hundeide (2004) tolker jeg at har dialogen i seg selv som et mål. Den lærende formen vektlegger den læringen og refleksjonen som oppstår i dialog med andre, her vektlegges dialogen mellom lærer og elev. Målet for denne dialogen er nettopp læringen som oppstår i samspillet mellom lærerens og elevens kommunikasjon med hverandre. Den oppdragende dialogen i fellesskapet tolker jeg også som en form hvor målet er dialogen i seg selv. Her dreier det seg om den dialogen som oppstår mellom elevene i læringsfellesskapet, og også her er det vekt på at det er mye læring i selve dialogen. I de utvalgte artiklene som

blir trukket frem i kapittelet om funn, 4.2.2 dialog, kan det sies at alle de tre inndelingene til Hundeide (2004) vises i en eller annen grad. Nedenfor går jeg litt nærmere inn på hva jeg mener med dette og hvordan jeg mener dette vises (Hundeide, 2004 sitert i Manger et al., 2015).

Den følelsesmessige dialogen viser seg gjennom at lærerne i Byrkjedal-Sørby og Tharaldsen (2021) velger å innby til en dialog, med bakgrunn i elevenes atferd, i møte med elevenes emosjoner. Jeg forstår atferd som en form for kommunikasjon som i stor grad er påvirket av våre emosjoner. Her er det fokus på at elevene selv skal bli bevisste på egen atferd ved å tenke høyt om den i samtale med lærer og å bruke egen evne til å reflektere for å trene opp egen evne til metakognisjon. Ved å invitere elevene til en slik samtale viser lærerne at de tåler elevenes emosjoner og atferd, og ikke minst at de *ser* dem. En slik invitasjon inviterer også elevene til videre kommunikasjon slik at elevene kan åpne seg for å oppnå selvutvikling (Byrkjedal-Sørby & Tharaldsen, 2021; Manger et al., 2015). Her kan man argumentere for at dialogen er et mål i seg selv fordi elevene her blir utfordret til å reflektere over egen handling. Likevel forstår jeg det slik som at dialogens egentlige årsak er grunnet i en ønsket atferdsendring. Altså er målet med dialogen å endre atferden og bli kjent med eleven som et ledd i å danne en bedre relasjon som på sikt kan bidra til å endre elevenes atferd. I mitt eget praksiseksempel, utbrodert under 5.1.1 med eleven som hadde en uønsket atferd i klasserommet, ble det også benyttet dialog for å endre en uønsket atferd. I dette tilfellet førte det nokså direkte til en bedret lærer-elev relasjon.

Den lærende dialogformen til Hundeide (2004) vises i forskningsartikkelen til Byrkjedal-Sørby og Tharaldsen ved at den uformelle praten rundt elevenes atferd dreier seg om å få eleven til å selv forstå hva som ikke blir riktig i situasjoner hvor den uønskede atferden fremtrer. Det handler om, slik jeg forstår det, at eleven selv skal forsøke å sette ord på egen handling. Deretter kan læreren veilede med spørsmål, men også med konkrete ting eleven er god på, for å vise til elevens utvikling som er ment for å fremme videre læring og motivasjon. Ved å få eleven selv til å reflektere over egen atferd får de et eierskap til egen handling, og ikke minst en mulighet til å forklare og utdype slik at læreren potensielt i større grad kan forstå hvor atferden kommer fra.

Den siste inndelingen til Hundeide (2014) er den oppdragende dialogen i fellesskapet. Her dreier det seg om at læreren må se den enkelte i lys av helheten og helheten i lys av den enkelte, slik som ved hermeneutisk metode, at man ser delene i lys av helheten for å skape en større forståelse for det hele (Gleiss & Sæther, 2021). Her forstår jeg det slik at læreren kontinuerlig må veie individets behov opp mot fellesskapets behov. Det viser seg i Byrkjedal-Sørby og Tharaldsen (2021) sin artikkel ved at lærerne der forteller om at arbeidet, særlig med de elevene som har atferdsutfordringer, stjeler mye av tiden til undervisning. Til tross for dette velger de likevel å bruke tid på den enkelte fordi de har tatt et bevisst valg og mener at de gjør dette med tanke på hele læringsfellesskapet. Majoriteten av informantene i studien mener i hvert fall at denne oppdragende dialogen fører til en større bedring hva gjelder orden og oppførsel enn den tidligere ordningen med karakter (Byrkjedal-Sørby & Tharaldsen, 2021; Manger et al., 2015). Kanskje er det derfor de bruker tid på å ta enkeltsamtaler. Med grunnlag i denne forskningsartikkelen kan man argumentere for at dialogen både brukes som et middel for å endre uønsket atferd, men også som et mål i seg selv. Målet er at elevene skal få veiledning og hjelp til å se seg selv litt utenfra og på den måten lære seg å kritisk reflektere gjennom dialogen. Her kan altså dialogen forstås som et middel for å endre den uønskede atferden og bedre lærer-elev relasjonen. I tillegg kan man hevde at dialogen her brukes som et mål i seg selv, hvor målet handler om å skape refleksjon og læring i samtale med en annen.

Den andre artikkelen som er trukket frem under funn, dialog 4.2.2 av Postholm (2014), tenker jeg at i størst grad vektlegger den oppdragende dialogen i fellesskapet. De to andre inndelingene til Hundeide (2014) vektlegges ikke i nærheten av så mye som den oppdragende slik jeg ser det. I Postholm (2014) sin artikkel settes verdien av dialog veldig høyt, men dialogen her handler om samspillsprosesser gjennom at elevene selv er aktive og deler det de har lært, erfart og tenker med de andre i klassen. Det handler her om å bruke den oppdragende dialogen i fellesskap for å fremme positive relasjoner i klassen som videre kan bedre læringsmiljøet (Byrkjedal-Sørby & Tharaldsen, 2021; Manger et al., 2015; Postholm, 2014). Fokuset ligger altså på å benytte dialog som et verktøy eller redskap for å oppnå bedre relasjoner og samtidig lære noe faglig. Her benyttes altså ikke dialogen bare som et middel for å oppnå faglig læring og relasjoner, jeg vil også si at dialogen her har et mål om at elevene skal lære noe faglig gjennom å samtale med andre. På den måten vises det også trekk som sammenfaller med den lærende dialogen hvor målet med denne lærer-elev-dialogen er å skape

refleksjon som kan føre til videre læring. Den følelsesmessige dialogen er antagelig i noen grad til stede den også, men det er vanskelig å si noe om dette ut ifra denne forskningsartikkelen. Likevel velger jeg å anta at læreren møter elevene med positive holdninger og interesse slik at man videre inviterer til eventuell senere dialog med rom for emosjonene til den enkelte, men dette kan jeg som nevnt ikke si sikkert.

Dialogen er ifølge disse artiklene linket opp som en relasjonsfremmende faktor ved at man i en samtale knytter sterkere bånd. Videre vil det vises til en annen metode som har vist seg å være relasjonsfremmende.

5.4.2 Fysisk aktivitet

Fysisk aktivitet som en relasjonsfremmende metode er nok dét funnet i denne avhandlingen som jeg er blitt mest overrasket over. Jeg forventet ikke å finne en studie som trakk frem fysisk aktivitet, kanskje fordi vi gjennom lærerstudiet har hatt lite om denne arbeidsmåten, og i hvert fall ikke i sammenheng med relasjonsfremmende metoder.

På den annen side er jeg ikke overrasket over at fysisk aktivitet, eller FYSAK, blir beskrevet som en relasjonsfremmende faktor i Dyrstad et al. (2020) sin studie, mye fordi egen erfaring også tilsier dette. Når man møter elevene på litt andre arenaer utenfor klasserommet skaper det rom for å etablere en annen og dypere relasjon. Egen erfaring tilsier at det ikke er så mye som skal til for å bli kjent med elevene på en annen måte – det holder å endre litt på arbeidsform og klasseromsaktivitet.

Både lærer- og elevinformantene i studien til Dyrstad et al. (2020) forteller om erfaringer også med andre positive bieffekter utover gode relasjoner, som for eksempel mindre uro og bedre konsentrasjon i klasserommet. Studien støtter også oppunder det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som skal lære elevene om hvordan de tar vare på fysisk kropp og helse – her gjennom mer aktivitet i hverdagen. Fra et folkehelseperspektiv synes jeg det er svært gøy at de har fått så gode resultater og positive tilbakemeldinger på prosjektet både av elever og lærere. De gode resultatene ser jeg på som positivt for elevenes helse, og for det helhetlige folkehelseperspektivet, fordi dette kan påvirke andre skoler til å velge å legge inn mer fysisk aktivitet. Til tross for at jeg ikke forventet å finne en artikkel som tok for seg mer

fysisk aktivitet i skolen er jeg svært glad for å ha funnet nettopp dét, fordi jeg selv har god erfaring med fysisk aktivitet og læring.

Dyrstad et al. (2020) viser til flere positive effekter med å implementere 30 minutter obligatorisk FYSAK de dagene elevene ikke har kroppsøving. Elevene og lærerne forteller at det dannet seg flere og bedre relasjoner, både mellom elevene og elevene-lærerne. Kanskje kan denne erfaringen knyttes opp til at elevene opplever å bli anerkjent uavhengig av deres faglige kompetanser og sosiale status (Jordet, 2020) i FYSAK, fordi det her ikke er karakter.

FYSAK er også en metode for å bryte opp undervisningen og skape en mer variert og meningsfull hverdag for alle på skolen (Dyrstad et al., 2020). Ifølge Manger et al. (2015) bør lærerne sørge for å gi elevene både varierte og relevante arbeidsmetoder for å blant annet motivere dem. En av de arenaene hvor man kan gjøre en nokså stor og betydelig forskjell for barn og unge er på skolen. Med utgangspunkt i Dyrstad et al. (2020) sin forskning bør fysisk aktivitet kunne tas i bruk i skolen både for å variere undervisningen, men også for å fremme gode relasjoner.

Tidligere i denne avhandlingen er det blitt vist at det å anerkjenne elevene, lage et godt klassemiljø og å være en trygg og omsorgsfull lærer som stiller forventninger og krav til elevene, er faktorer som spiller positivt inn på lærer-elev relasjonen. Dette støttes av både de fremlagte forskningsartiklene og teorien fremstilt i teorikapittelet. Derfor er det et interessant funn at fysisk aktivitet også blir trukket frem som en positiv relasjonsfremmende faktor. Med andre ord er det altså enda flere faktorer man kan og bør spille på for å etablere og opprettholde gode lærer-elev relasjoner i skolen, enn den teorien som er blitt fremstilt i denne avhandlingen og teorien som sådan.

6 Avslutning og konklusjon

I denne masteravhandlingen har jeg samlet et knippe forskningsartikler for å se etter hva de vektlegger når de skriver om lærer-elev relasjonen. Problemstillingen for denne avhandlingen er som følger: på hvilke måter lærer-elev relasjoner i skolen fremstilles i norske fagfelleverderte artikler i perioden 2013-2022.

Forskningsspørsmålene som har bidratt til å drive arbeidet fremover har vært:

1. Hvilke faktorer trekkes frem i artiklene?
2. Hva er likheter og forskjeller mellom de utvalgte artiklene?

Først vil jeg ta for meg avhandlingens begrensninger og styrker, deretter avhandlingens bidrag til feltet og videre forskning, før jeg avslutningsvis besvarer avhandlingens problemstilling i en konklusjon.

6.1 Studiens begrensninger og styrker

I enhver studie finnes det begrensninger og styrker, og denne avhandlingen er intet unntak.

Til tross for refleksjoner knyttet til transparens tidligere i avhandlingen, utelukkes det ikke at det kan være relevant datamateriell som er forbigått. Det kan blant annet være at man har gått glipp av relevant norsk forskning som er utgitt tidligere enn tidsspennet jeg har brukt i mine inklusjonskriterier. Tross dette skal den valgte litteraturen i denne avhandlingen være et nokså representativt utvalg for å kunne vise til noen fellestrekk, selv om det trengs ytterligere studier for å verifisere funnene.

Som nevnt tidligere under inklusjons- og eksklusjonskriterier er det ikke blitt tatt med artikler på andre språk. Det betyr at det kan være relevant datamateriale som ikke er blitt tatt med i denne studiens datasett. Alle de inkorporerte artiklene i denne avhandlingen er blitt fagfelleverdert og har ifølge Kanalregisteret et vitenskapelig akademisk nivå på 1. Dette er et middels nivå, da de bruker en skala fra 0 til 2. Det ville styrket oppgaven om det også var inkorporert artikler med rangering 2, som altså er et høyere akademisk nivå.

I søkeloggen min, og i de utførte søkene, har jeg kun søkt på «relasjoner». Jeg har valgt, i samråd med universitetsbibliotekar, å ikke spesifisere «gode-» eller «positive-» relasjoner. Årsaken til dette valget handlet om at søket da ble bredere slik at jeg kunne fange opp enda flere artikler. I tillegg ønsket jeg å finne ut av hva artikler på et generelt grunnlag skrev om relasjoner uten at jeg på forhånd skulle definere de som gode eller positive. Dette kan ha påvirket hvilke treff jeg fikk. Likevel var søkeloggen lagt opp på en slik måte at den også antagelig ville fanget opp de eventuelle artiklene som i tillegg benytter beskrivende adjektiver knyttet til relasjoner.

I de utvalgte artiklene denne masteravhandlingen har tatt utgangspunkt i er det noen av forfatterne som går igjen – dette betyr potensielt at artiklene ikke viser så mye bredde som de kunne vist.

Den kvalitative metoden har noen svakheter som ikke er unike for denne oppgaven, men som går igjen i alle kvalitative avhandlinger. I kvalitative forskningsstudier skal datamaterialet kodes av forskere, og gjerne av den forskeren som skriver oppgaven. Dette betyr at forskerens forforståelse og fortolkning ligger til grunn for resultatet. I tillegg til forskerens påvirkning er det som regel for få informanter, eller i denne avhandlingens tilfelle for få artikler, til å kunne generalisere resultatene. Det er i denne avhandlingen blitt benyttet hermeneutisk metode, hvilket betyr at det er skribentens forståelse og tolkning som har ligget til grunn for drøftingen. Likevel har kvalitativ metode i forskning en verdi i det at man kan gå i dybden på ulike fenomen for å skape ny kunnskap og forståelse.

I søkeprosessen har det også sneket seg med tre artikler fra henholdsvis 2010, 2011 og 2012. Disse årstallene er utenfor tidsrammen som opprinnelig ble satt for oppgaven, og betyr derfor at tidsrammen for oppgaven på 2013-2022 kun stemmer delvis, da de tre artiklene fra tidligere år også ble sett på som relevante og derfor inkludert.

6.2 Denne avhandlingens bidrag til feltet og videre forskning

Denne avhandlingen har vist hva fagfellevurderte norske artikler i perioden 2013-2022 skriver om når de nevner lærer-elev relasjoner i skolen. Selv om det ikke er revolusjonerende eller uventede funn, er det helt åpenbart at det må arbeides med å skape gode lærer-elev relasjoner for slik å kunne fremme elevenes sosiale- og faglige læring.

Arbeidet med denne oppgaven har gjort meg tryggere og sikrere på mitt valg om å bli lærer. Som vist tidligere, har min største motivasjon for å bli lærer vært grunnet i et stort ønske om å være en betydningsfull, trygg voksen for barn og unge. Kort og godt har det handlet om at jeg både har en iver og et ønske om å gjøre en forskjell. Denne kunnskapsoppsummeringen viser meg at en profesjonell lærer kan gjøre en stor forskjell for barn og unge. Jeg sitter nå med enda flere verktøy som kan benyttes i arbeidet for å bli en betydningsfull omsorgsperson for barn og unge.

Kanskje kan et videre forskningsprosjekt finne ut mer om hvordan vi kan implementere enda mer fysisk aktivitet i skolen, både fordi det er relasjonsfremmende, men også fordi det er bra for den generelle folkehelsen og for elevenes psykiske- og fysiske helse.

Det vil også kunne være en interessant studie å se på utviklingen av lærerens lederstil og sette dette inn i en mer samfunnsfaglig kontekst.

6.3 Konklusjon

Det er ikke nytt og revolusjonerende for utdanningsfeltet at mine funn vektlegger relasjoner som ekstremt viktig, og ikke minst grunnleggende, for alt vi gjør i skolen. Fagfellevurderte norske artikler vektlegger mye av det samme når de skriver om lærer-elev relasjoner.

Gjennomgående i de tolv artiklene denne avhandlingen har sett nærmere på, trekkes det i hovedsak frem fire kategorier når det skrives om lærer-elev relasjoner i skolen: klasseledelse, læringsmiljø, atferd samt dialog og fysisk aktivitet.

Måten læreren leder klassen på viser seg å ha betydning for lærer-elev relasjonen. Det å være en leder av en klasse er en kompleks oppgave hvor lærerinformantene i flere av forskningsartiklene trekker frem det relasjonelle aspektet som svært viktig i lærerutøvelsen. Det er den autoritative lederen med varme, omsorg, forventninger og struktur som kommer ut som den lederstilen som fremmer gode lærer-elev relasjoner.

Artiklene vektlegger også at lærerne besitter en påvirkningskraft som i stor grad enten kan fremme eller hemme faglig- og sosial utvikling. Læreren kan eksempelvis, med gode lærer-elev relasjoner i bunn, fremme ønsket atferd hos elevene. I tillegg vises det til at gode relasjoner i alle ledd påvirker læringsmiljøet positivt.

Det er gjennomgående enighet i forskningen om at lærer-elev relasjoner påvirkes positivt av anerkjennelse og gode og trygge læringsmiljøer, og av en trygg, omsorgsfull leder som samtidig stiller forventninger og krav til elevene. Forskningen viser også at fysisk aktivitet er en relasjonsfremmende faktor som potensielt bør implementeres i skolen i større grad enn hva det er nå.

Litteraturliste

- Akershus fylkeskommune. (2014). *Den gode akershuskolen: Praksisprinsipper for pedagogisk ledelse og læring*. <https://www.statsforvalteren.no/siteassets/utgatt/fm-ostfold/dokument-fmos/barnehage-og-opplaring/den-gode-akershuskolen-hefte-2014.pdf>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerga, E. (2018). Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 12(1), 47-68. <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1766>
- Bjørkelo, B., Sunde, E., Fjeld, G. & Lønningen, K. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veien til bevisstgjøring i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97, 28-39. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-01-04>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Se eleven innenfra: trygge barn i en mentaliserende skole. *Bedre skole*, 1, 10-15. [Bedre Skole 1 2017.pdf \(utdanningsnytt.no\)](https://www.utdanningsnytt.no/Bedre-Skole-1-2017.pdf)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Byrkjedal-Sørby, L.J. & Tharaldsen, K.B. (2021). Orden og atferd i videregående skole: - er karakterer hensiktsmessige? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105, 156-171. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-05>
- Christensen, H. & Godø, H.T. (2021). *Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105, 17-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (Utg.6). Oxford University Press.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.

Danielsen, A.G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 32, 115-125.

<https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1891-5949-2012-02-04>

Dyrstad, S.M., Stråtveit, I., Thoresen, E., Leibinger, E. (2020). Daglig fysisk aktivitet i ungdomsskolen: elever og læreres erfaringer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104, 95-108.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-02>

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Helstad, K. & Øiestad, P.A. (2022). *Læreren som regissør: Ledelse og læring i klasserommet* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Hsieh, H.-F. & Shannon S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Johannessen, A., Tufte P.A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.).

Jordet, A.N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm AS.

Kostøl, A. & Mausestagen, S. (2011) Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap – kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer. *Paideia*, 2, 38-48. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/129406>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](https://www.udir.no/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen)

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2015). *Livet i skolen 1*. (2. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Mausestagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94, 231-243. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-05>

Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.

[St.meld. nr. 11 \(2008-2009\) - regjeringen.no](#)

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. Kunnskapsdepartementet. [Meld.](#)

[St. 28 \(2015–2016\) - regjeringen.no](#)

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 6 \(2019–2020\) - regjeringen.no](#)

Moen, T. (Red.). (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet*.

Gyldendal Akademisk.

Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I

C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 48-64). Cappelen Damm

Akademisk.

Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen?: Læreres fortellinger om praksis i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper. I M.V.D. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. (s. 62-83). Universitetsforlaget.

<https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-03>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet. [NOU 2015: 8 - regjeringen.no](#)

NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*.

Kunnskapsdepartementet. [NOU 2015: 2 - regjeringen.no](#)

Otnes, H., Riis-Johansen, M.O. & Solheim, R. (2022). Samtale, samskrive, samhandle. I M.O.

Riis-Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 11-19). Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-

07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>

Postholm, M.B. (2014). Hvordan læreren som klasseleder kan fremme læring i prosjektarbeid. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8, 89-103. [How-the-teacher-as-a-class-leader-can-enhance-learning-in-project-work.pdf \(researchgate.net\)](#)

Postholm, M.B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen: Fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97, 121-140. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-05>

Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen – en tilknytningsbasert intervensjon. Om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre-barn-forhold*. Gyldendal Akademisk.

Prøitz, T. S. (2023). Forskningsoversikt mellom systematikk og kreativitet. I T-S. Prøitz (Red). *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap: Systematikk og kreativitet*. (s. 11 – 22). Vigmostad & Bjørke AS.

Rønning, V. & Lia, L. D. (2020). Å bli sett = å lære: lærer-elev-relasjon og dens betydning for faglig utvikling. *The journal of Youth Voices in Education: Methods Theory Practice*, 2 (1), 52 – 59. <https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/Youth/article/view/625/707>

Solem, M.S. (2022). Elevinitiativer i helklassesamtaler. I M.O. Riis-Johansen. (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 95-115). Universitetsforlaget.

Steffe L. P. & Gale, J. (2012). *Constructivism in education*. <https://doi.org/10.4324/9780203052600>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehage-, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser: En felles plattform for statlige aktører*. Revidert utgave. <https://www.statsforvalteren.no/contentassets/513fa156aaa64eb3a20965a0d79c1d1a/grunnlag-sdokument-barnehage-skolemiljo-mobbing-og-krenkelser.-revidert-utgave-15.09.17.pdf>