

Veronica Rønning & Lillian Dyhre Lia

Abstract

This article highlights how three young people emphasize the teacher-student relation regarding their academic development. The data were collected through unstructured interviews, based on a qualitative interview technique called the indirect approach. Common for these three youth is how they in different ways have struggled with math at school and talk about several experiences with different teacher-student relationships. The teacher's ability to see them in their academic development zone seems to be crucial. By doing this, the teachers organize and support the student at the right level. Furthermore, they emphasize the importance of how the teacher leads the class. Altogether, the youth stories show that the teacher's ability to see students and be a clear leader in the classroom develops safe teacher-student relationships. To shed light and understand the experience of being seen and supported by the teachers, we have used Vygotsky's theory of the nearest development zone and Wood, Bruner and Ross's scaffolding theory. Furthermore, we highlight how the teacher leads the class through theories illuminating the difference between an authoritarian and an authoritative teacher style, and how these different styles impact the ability to see and help the students in their academic development.

Keywords

Teacher-student relation, academic development, youth, the nearest development zone, scaffolding, authoritative teacher style.

Sammendrag

Artikkelen bygger på tre ungdommers egne historier om lærer-elev-relasjonens betydning for faglige utvikling. Datamaterialet er samlet gjennom ustrukturerte intervjuer, basert på en kvalitativ intervjueteknikk med indirekte tilnærming. Felles for informantene er at de har hatt utfordringer innenfor matematikkfaget, og at de alle forteller om ulike erfaringer med lærer-elev-relasjoner. Ungdommenes historier viser til betydningen av lærerens evne til å se hvor elevene befinner seg i den faglige utviklingssonen. Dette innebærer at læreren legger til rette og støtter eleven på riktig nivå. Videre vektlegger de betydningen av hvordan læreren fremstår som leder, det vil si hvilke lærerstil som benyttes. Disse funnene viser at lærerens evne til å se, støtte og veilede elevene, samt være en tydelig leder i klasserommet, utvikler trygge lærer-elev-relasjoner. For å belyse dette, knyttes det å se eleven i sin faglige utvikling opp mot Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssone og Wood, Bruner og Ross sin scaffoldingteori. Videre knyttes lærerens evne til å lede, opp mot teorier som belyser forskjellen mellom en autoritær og en autorativ lærerstil, og hvordan dette igjen har innvirkning på evnen til å se og hjelpe elevene i deres faglige utvikling.

Nøkkelord

Lærer-elev-relasjon, faglig utvikling, ungdom, den nærmeste utviklingssone, stillasbygging, autorativ lærerstil

Introduksjon

Opplæringsloven (2018) kapittel 9A skal sikre elever et trygt og godt skolemiljø. For å opprettholde og utvikle gode læringsmiljøer som bidrar til å bygge personlig og faglig utvikling hos eleven, legges det

Citation

Rønning, V. and Dyhre Lia, L. (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), pp. 52-59.

blant annet vekt på to faktorer; kompetanse i klasseledelse og evnen til å danne gode og positive relasjoner til hver enkelt elev. For å oppleve mestring og kunne utvikle en god faglig selvtilit og selvspekt, har elevene derfor behov for å bli sett og anerkjent for den de er i klassemiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Utdanningsdirektoratet (2019) påpeker at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes læringsresultat. En lærer som støtter eleven både emosjonelt og faglig er viktig i relasjonsbyggingen. En autorativ lærer støtter og anerkjenner eleven som en aktør i egen læringsutvikling, samtidig som han eller hun er tydelig på hva som forventes. St.meld. nr. 11 (2008-2009) påpeker at læreren har hovedansvaret for å etablere gode relasjoner med elevene. Læreren må arbeide systematisk for å opprettholde og videreutvikle disse relasjonene (Kunnskapsdepartementet, 2008). I den nasjonale utredningen «Å høre til» legges det vekt på emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. Det legges også vekt på at lærerens evne til å skape relasjoner har betydning for undervisningen (NOU 2015:2, 2015).

De fleste studier finner en sammenheng mellom gode lærer-elev-relasjoner og positiv faglig utvikling (Drugli, 2012; Luckner & Pianta, 2011). I følge Dever og Karabenick (2011) består en autorativ lærerstil av både høy grad av omsorg sammen med høye akademiske forventninger. I sin studie fant de at å sette høye forventninger til elevene har en mer positiv innvirkning på akademisk utvikling enn omsorg og varme fra læreren alene. Phillips (1997) fant at der elevene rapporterte at læreren brydde seg om dem i høy grad, gjorde elevene mindre lekser og valgte bort avansert matematikk. Der det fantes akademiske forventninger hadde dette en innvirkning på både oppmøte og akademisk oppnåelse. Slik sett viser forskning til et gjensidig forhold mellom omsorg og varme på den ene siden, og tydelige forventninger og krav på den andre.

På bakgrunn av disse innledende perspektivene via nasjonale styringsdokumenter og tidligere forskning, har vi blitt nysgjerrige på hva elever selv *vektlegger* ved lærerens egenskaper og evne til å skape relasjoner. Vi har derfor undersøkt hva tre ungdommer forteller om dette temaet i henhold til egen faglig utvikling. Dette er undersøkt via kvalitative intervjuer med en indirekte tilnærming. I et av intervjuene, ble følgende uttrykt:

Det viktigste er at enkelte blir sett, mener jeg. Det er det jeg skulle ønske ihvertfall, så får vi se hva fremtiden bringer.

Sitatet fikk oss til å reflektere rundt hva som ligger bak et slikt ønske, og hvilke erfaringene ungdommene har fra skolen. Vår problemstilling er derfor *Hva vektlegger ungdom ved lærer-elev-relasjoner når de forteller om sin faglige utvikling?* For å undersøke dette, må vi først avklare hva som menes med en *lærer-elev-relasjon*.

Lærer-elev-relasjon

En relasjon er et resultat av en samhandling mellom to personer. Røkenes & Hanssen (2006) sier at samhandling som skaper tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning fører til en god relasjon. Et av målene ved pedagogisk arbeid er at elevene internaliserer kunnskap. I praksis handler det om hverdagslige samhandlingene mellom lærer og elev og hvordan partene får best utbytte av de ulike situasjonene de befinner seg i (Spurkeland, 2011). I en god lærer- elev-relasjon nevner Drugli (2012) to sentrale faktorer; anerkjennelse og tillit. 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. Læreren vil lytte, reflektere, stille spørsmål og bekrefte elevenes atferd (Aamodt, 2003).

I en lærer-elev-relasjon vil læreren likevel ha mer makt og derfor et større ansvar i relasjonen. Til tross for denne skjevheten vil anerkjennelse føre til et likeverdig samspill (Drugli, 2012). Å se og anerkjenne eleven er en grunnleggende faktor for å utvikle et godt tillitsforhold mellom lærer og elev (Nordahl,

2010). Tillit kan ses på som et fenomen som oppstår mellom mennesker. Gjensidigheten som finnes i fellesskapet kan ikke lokaliseres i en av partene, men mellom dem (Kristiansen, 2005). Skjervheim (1976) ser på tillit som noe man får, ikke noe man kan kreve. Vi kan derfor si at lærerens yrkeskompetanse består av både relasjonskompetanse og faglig kompetanse (Røkenes & Hanssen, 2006). Det er altså ikke nok at en lærer er faglig dyktig og oppdatert. Læreren må derfor jobbe aktivt med lærer-elev-relasjonen.

Metode

For å undersøke hva ungdom forteller om lærer-elev-relasjoner og faglig utvikling, har vi som medforskere i det internasjonale Erasmus+ prosjektet *Marginalisation and Co-created Education* (MaCE) tatt utgangspunkt i intervjuer fra prosjektets database. Databasen består av empiri hentet inn ved hjelp av kvalitative ustrukturerte intervjuer, som Moshuus og Eide (2016) kaller den indirekte metoden. Ved å intervjuer gjennom en indirekte tilnærming legges det til rette for at ungdommene selv fortelle sin historie uten at intervjueren styrer samtalen. Ved å lytte aktivt og motivere med hjelp av kroppsspråk og korte tilbakemeldinger, kan informantene fortelle sine egne fortellinger på egne premisser og med eget språk, og dermed kan vi få svar på spørsmål vi ikke stiller.

I denne artikkelen består utvalget av tre informanter i 20-årene. Det ene intervjuet er selvgjort, mens de to andre er utført av medforskere i MaCE prosjektet. Alle har hatt utfordringer innen matematikkfaget. Erlend liker å «game». Han er akkurat ferdig med førstegangstjenesten, har ikke noe jobb nå og vet ikke hva han ønsker å gjøre. Tobias har gått yrkesfag og fått fagbrev. Han skal begynne påbygging til høsten for å få generell studiekompetanse. Eva har gått på forskjellige utdanningsprogram, er nå lærling og tar opp fag for å kunne gå opp til svenneprøven neste sommer. Vi vil på bakgrunn av Erlend, Tobias og Evas fortellinger presentere funnene i to kategorier og drøfte fortløpende med teori. Vi har valgt å se på betydningen av å bli sett i faglig utvikling opp mot Vygotsky (2001) sin nærmeste utviklingssone og Wood, Bruner og Ross (1976) sin scaffolding teori, og hva dette har å si for lærer-elev-relasjonen. Betydningen av lærerstil, autoritær eller autorativ, sees i sammenheng med lærer-elev-relasjonen og hvordan dette påvirker den faglige utviklingen.

Betydningen av å bli sett i faglig utvikling

I Eva, Erlend og Tobias historier snakkes det gjennomgående om ønsket om å bli sett av læreren og deretter få hjelp til faglige utfordringer. I tillegg forteller de om andre klassekamerater og elever som blir hengende etter og gir opp. De snakker om elementer som dårlige karakterer, det å ikke henge med i timen og/eller fått en av foreldrene til å gjøre leksene. Dette er ting de syns at læreren burde ha fanget opp. Ungdommene uttrykker at de synes lærerne burde ha sett dem bedre i sin faglige utvikling. De deler også en felles opplevelse av å ikke ha tilegnet seg grunnleggende kunnskap og ferdigheter før de introduseres for oppgaver med høyere vanskelighetsgrad.

Vygotsky (2001) mener at all læring skjer mellom mennesker. Ved hjelp av kommunikasjonsverktøy, både verbal og non-verbal, oppfatter mennesker verden sammen, for så å internalisere læringen og gjør den om til sin egen. Som nevnt tidligere er et viktig mål i pedagogikken at elevene internaliserer kunnskap. Det er viktig at læreren klarer å utfordre elevene ut fra deres eget nivå og gi gode tilbakemeldinger på arbeidet (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008). En av ungdommene i studien, Eva, forteller at hun ofte syntes det var vanskelig å gjøre lekser hjemme. Som tidligere nevnt, hadde Eva gått på ulike utdanningsprogram, men er nå lærling og tar opp fag for å kunne gå opp til svenneprøven neste sommer. I et av intervjuene påpeker hun at utfordringene med leksene ofte handlet om at de ikke var forklart godt nok i forkant. Hun opplevde på denne måten at lærerne ikke la merke til hennes behov for veiledning og hjelp.

Men det hjelper jo på en måte ikke å legge tilrette visst du ikke får hjelp underveis da, eller blir forklart underveis. Jeg syns ikke det hjelper å bare få litt mindre oppgaver [...] Da har du på en

måte ikke fått noe hjelp. Og når du da ikke skjønnte x i a'an og pi og det greiene her, da blei ikke det lett å gjøre det halve arket hjemme.

Ifølge Vygotsky (2001) er mennesket i konstant utvikling. Når vi erfarer noe og internaliserer dette til ny kunnskap peker det samtidig på hvilken kunnskap som er innenfor rekkevidde. Dette kaller Vygotsky (2001) for den nærmeste utviklingssone. Det er i denne sonen mennesker lærer sammen med en mer kompetent person. Dersom vi ser Evas fortelling i lys av Vygotskys (2001) teoretiske perspektiv, kan det virke som om leksene ikke var tilpasset hennes faglige nivå. Når vi mestrer en oppgave, for eksempel hva som er tiervenner, kan denne kunnskapen bygges videre på ved hjelp av riktig støtte. Vi kan mestre en oppgave sammen med andre før vi kan utføre den på egenhånd (Ness & Danielsen, 2020). Wood, Bruner og Ross (1976) gav betegnelsen scaffolding, stillasbygging, på den støtten som gis av en voksen for å hjelpe et barn i sin utvikling. Her kan man se at læring drar utviklingen med seg. Det sosiale samspillet resulterer i læring og utvikling.

Som tidligere nevnt, er Erlend akkurat ferdig med førstegangstjenesten og er nå arbeidsledig. Han mener at mennesket liker å finne ut av ting. Elever liker å lære, men trenger lærere som hjelper de videre i sin utvikling slik at fagstoffet blir forståelig og spennende.

Men en lærer skal jo være der for å lære og veilede til at den eleven får de aha-øyeblikkene. Sånn at han skjønner det, og da kan gå hjem og lese gjennom og okei – det her blir mye mer spennende for nå kan jeg det.

At lærerne bidrar som en stillasbygger, som støtte i elevens kognitive utvikling, er et viktig bidrag for å hjelpe eleven til selvstendig læring og mestring (Hattie, 2013). Erlend fremhever betydningen av riktig støtte i den faglige utviklingen. I forskning gjort av Hamre & Pianta og Mason, Hajovsky, McCune & Turek (2001; 2017) fant de sammenheng mellom kvaliteten på lærer-elev-relasjonen fra starten av skoleløpet og elevenes resultater senere i skolen. Relasjonen påvirker elevenes faglige engasjement og motivasjon. En god lærer-elev-relasjon har størst effekt på faglig svake elever. Mason, Hajovsky, McCune & Turek (2017) fant i sin longitudinell studie at relasjon mellom lærer og elev har en gjensidig påvirkning. Elever med svake ferdigheter i matematikk så ut til å ha grad av konflikt og liten grad av nærhet i sin relasjon til lærer. Når lærer-elev-relasjonen har en høy grad av konflikt og liten/varierte grad av nærhet, vil dette kunne være en risikofaktor som virker negativt på den faglige utviklingen.

Støtte fra læreren og toleranse for egne initiativer vil fremme faglig utvikling (Hattie, 2013; Nordenbo et al., 2008). Det er av essensiell betydning at støtten skjer i den nærmeste utviklingssonen. Tidligere ble det nevnt at Tobias skal starte påbygging. Da han begynte på ungdomsskolen, opplevde han utfordringer med matematikk. Han skulle ønske at lærerne hadde oppdaget han. De gangene lærerne så at han trengte hjelp og tilbydde han hjelp, følte han at han mestret oppgaven.

Det var jo bare det der å kunne se eleven å kunne tilby han litt ekstra hjelp. For når jeg fikk ekstra hjelp så hjalp det jo veldig [...] det er viktig det der å se eleven.

I sin forskning fant Drugli (2012) at elever som både fikk faglig og emosjonell støtte fra læreren, påvirket elevenes selvoppfatning, motivasjon, trivsel og innsats for læring i en positiv retning. Videre fant Federici og Skaalvik (2014) at de elevene som fikk faglig støtte i matematikk, la mere vekt på matematikkfaget enn de som ikke fikk slik støtte.

Som en helhet, ser vi at Eva, Erlend og Tobias vektlegger betydningen av at lærerne ser dem i sin faglige utvikling og hvordan lærerne på best mulig måte kan legge til rette for riktig faglig støtte. Dette er en faktor som påvirker hvordan lærerne klarer å se eleven i dens faglige utvikling, og har en innvirkning på lærer-elev-relasjon. Lærerne bør derfor til enhver tid ha en viss oversikt over hvor elevens nærmeste utviklingssone befinner seg, slik at de kan gi tilstrekkelig støtte som fører til

mestringsopplevelser. Det er viktig at det pedagogiske arbeidet i skolen blir gjennomført med kommentarer, oppmuntrende ord, stille spørsmål, veilede og vurdere hvordan elevens læringsutvikling er. En lærers intensjon er å hjelpe elevene til å nå målene. Om læreren er for lite sensitiv overfor elevenes behov kan det oppstå misforståelser mellom lærer og elev. Læreren kan ignorere eller tvile på elevens kompetanse til selv å ta fornuftige valg i det faglige innholdet (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Betydningen av lærerstil

Både Eva, Erlend og Tobias henter fram historier rundt betydningen av lærerstil i deres faglige utvikling. Det vil si at de forteller om erfaringer rundt lærernes evne til å lede klassen og hvordan dette har vært med på å fremme eller hemme læringsutviklingen. Der det har vært erfaringer med en streng lederstil har de opplevd et utrygt klassemiljø med lite omsorg og respekt. I motsatt tilfelle har de opplevd hyggelige og positive lærere med en holdning om at alle elever kan klare og dermed har det vært rom for å kunne spørre om hjelp.

Klasseledelse handler om hvordan læreren formidler sine verdier, holdninger og forventninger. Viktige nøkkelord vil være relasjoner, struktur og fag. Hvilke verdier som blir vektlagt vil derfor være forskjellig fra lærer til lærer. Noen legger hovedvekten på å bygge opp sosiale relasjoner, andre på regler og rutiner for atferd i klasserommet. Andre igjen kan være mest opptatt av didaktikken og hvordan det faglige utføres i klasserommet (Ogden, 2012). Undervisning som motiverer eleven til å delta aktivt i læringsaktivitetene, positive relasjoner til eleven og evne til å ha kontroll over hva eleven gjør på en demokratisk måte er uløselig knyttet til god klasseledelse (Manger & Lillejord, 2015). Man kan dele lærestiler inn i tre; autoritær, autoritativ og ettergivende. I denne artikkelen blir de to første belyst videre. En autoritær lærestil innebærer ofte at læreren er kontrollerende og har liten omtanke og interesse for eleven. Elevene kan oppleve at læreren bruker ironi, er høyrøstet og trakasserende, som for noen elever fører til frykt og engstelse for å gå på skolen (Nordahl, 2015).

Tobias for eksempel, har erfaringer med både en autoritativ og en autoritær lærerstil. Tobias forteller om et utrygt klassemiljø der lærerne utøvde makt. Lærerne hang ut elever som ikke gjorde en god jobb og brukte sinne og disiplin som virkemidler. Tobias fikk ikke respekt for disse lærerne fordi han mente fremgangsmåten var gal.

Vi blei nesten skjelt ut, for hvis det var en som ikke hadde gjort leksen sin så var det liksom høyt ut hvem som ikke hadde gjort det og hvem som skulle sitte igjen etter timen [...] det var nesten frykten som fikk deg til å gjøre leksene.

Elevenes læringsutbytte i fagene på skolen har en sammenheng med hvordan læreren leder klassen og undervisningsforløpet (Nordenbo et al., 2008). Fortellingen til Tobias viser hvordan en autoritær lærerstil kan føre til frykt. Denne lærerstilen legger ikke vekt på elevene som selvstendig aktører i egen fagutvikling. Det var frykten som fikk elevene til å gjøre leksene, ikke motivasjon og mestring.

En autoritativ lærer ser hver enkelt elev og møter de med et smil og godt humør. De elevene som opplever en smilende og blid lærer trives ofte bedre i klassen (Drugli, 2012). Å være en autoritativ lærer vil si å være en trygg voksen som viser elevene at han eller hun bryr seg om hver enkelt elev, og som samtidig stiller elevene klare krav til læringsmål de kan strekke seg etter (Manger & Lillejord, 2015; Nordahl, 2015). Erfaringene Tobias har med autoritativ lærerstil bygger på relasjoner basert på gjensidig respekt, samarbeid og en positiv holdning til å mestre. I et slikt miljø er han mer villig til å lytte og lære.

Hvis man på en måte kjenner læreren ordentlig og du vet at den ikke kommer til å skjelle deg ut i timen og du vet at dere to er på samme nivå når det kommer til respekt så er det mye større sannsynlighet for at det er lettere å si ifra om ting, og at det er lettere å lære.

Tobias forteller oss hvor viktig lærernes måte å lede på, var i klasserommet. Ifølge Hattie (2013) har det en betydning for læringsmiljø og læringsresultatene hva lærerne gjør. Å vise respekt og anerkjennelse fører til et likeverdig forhold. Lærernes atferd er relevant når det gjelder å skape tillit mellom lærer og elev. Et godt tillitsforhold vil gjøre det lettere å spørre om hjelp, og kan være positivt for den faglige utviklingen. Walker (2008) hevder at elever med størst positiv akademisk og sosial utvikling befinner seg i et autoritativt klassemiljø bestående av konsekvent klasseledelse, anerkjennelse av elevenes autonomi og personlig interesse i elevene. En autoritær lærerstil, konsekvent klasseledelse med lite anerkjennelse og personlig interesse i elevene, førte til at elevene hadde mindre tro på seg selv.

I utvikling av relasjon er tillit, anerkjennelse og genuin interesse for andre sentrale elementer (Grimen i, Skrøvset, Mausestaden & Slettbakk, 2017). Alle ungdommene i studien beskriver hvilken betydning lærernes interesse, entusiasme og humør har hatt for deres utvikling. Erlend reflekterer over at man er ansvarlig for egen læring, men at engasjerte lærere, som er til stede og ser dem, er nødvendig. Tobias forteller om hyggelige lærere som hadde lyst til å høre på han. Han opplevde en relasjon der de fikk innblikk i hverandres hverdag, og han kunne dermed være åpen om personlige utfordringer. Når hverdagen ble vanskelig, med sykdom i familien, viste lærerne forståelse og omsorg. Eva vektlegger betydningen av at lærerne er tilgjengelig og gir tilbakemeldinger. I en av hennes fortellinger kommer det å bli sett, på andre arenaer enn de som er knyttet til fag, fram; «Og da er det kanskje viktig å, kunne se litt mennesker også, ikke bare tenke fag hele tida». Alle elever trenger å bli sett. Å møte elevene med et godt blikk, humor og et klapp på skulderen, spørre om elevens interesser utenfor skolen og vennerelasjoner er viktig for å utvikle en positiv lærer-elev-relasjon. Å se eleven som et helt menneske og ikke bare som en elev er viktig for elevens identitetsutvikling. Å føle tilhørighet i skolen betyr mye for elevene, og for å oppnå dette er det en forutsetning at de blir sett (Nordahl, 2010).

I Eva, Erlend og Tobias fortellinger kommer det fram at forskjellige lærerstiler har hatt en betydning for elevenes skolehverdag. Motivasjon og lyst til å lære ble påvirket av kvaliteten på lærer-elev-relasjonen. Der lærerne benytter en autoritativ lærerstil følte elevene seg sett. Lærerne viste interesse for deres liv, og elevene følte de fikk en mer positiv faglig utvikling. Lærerne la til rette for at elevene var trygge og kunne komme til dem med sine utfordringer. Elevene hadde et ønske om å lære.

Avslutning

I fortellingene ser vi at ungdom vektlegger hvorvidt lærerne klarer å tilrettelegge undervisningen innenfor den nærmeste utviklingssonen og gi tilstrekkelig støtte. De skulle ønske at lærerne så at de ikke fikk det til. At de trengte litt ekstra hjelp med å forstå det faglige. De trengte støtte for å mestre oppgavene, ikke mindre oppgaver som lå utenfor deres nærmeste utviklingszone. Her ser vi at lærerens egenskaper til å gi tilstrekkelig faglig støtte i riktig sone har noe å si for den faglige utviklingen. Læreren må ha både faglig dybde, samtidig som de har kunnskap om å tilrettelegge undervisningen på et nivå der eleven kan være egen aktør, og tilføre riktig støtte for at eleven skal ha mulighet til å mestre.

Videre i fortellingene kommer det fram at hvordan lærerne leder klassen er av betydning. En autoritær lærer kan føre til liten mestringsfølelse og frykt. Utrygghet og å være redd for å bli uthengt kan ha en negativ innvirkning på den faglige utviklingen. En autoritativ lærerstil gir elevene større mulighet for en positiv faglig utvikling. Ungdommene forteller om større sannsynlighet for å spørre om hjelp når samspillet er bygd på respekt og anerkjennelse. Dette kan føre til at det er lettere å lære. Å utvikle gode læringsmiljøer, bestående av konsekvent klasseledelse, anerkjennelse av elevens autonomi og genuin interesse i eleven, kan føre til positiv faglig utvikling. Ungdommene forteller om betydningen av det å bli sett og få emosjonell støtte. Det vil si at ungdommene ønsker at lærerne er interessert i dem generelt. Ikke bare innen det faglige, men også på det sosiale og hva som skjer i hverdagen. Det handler om å vise omsorg, nærhet og interesse.

Alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø. Hvordan læreren etablerer og vedlikeholder relasjonen mellom hver enkelt elev er av betydning. Læreren har hovedansvaret for lærer-elev-relasjonen. Å jobbe systematisk for å etablere og vedlikeholde relasjonen er en del av lærerens yrkeskompetanse. Det er derfor lærerens ansvar at de hverdagslige samhandlingene mellom lærer og elev bygger på anerkjennelse. Å se eleven som en aktør i egen faglige utvikling er en stor del av dette. Det er en sammenheng mellom en god lærer-elev-relasjon og faglig utvikling. Relasjoner er et resultat av samhandling i ulike situasjoner. Her kan anerkjennelse og tillit oppstå. Læring skjer også mellom mennesker. En god relasjon fører til større faglig engasjement der det blir lettere å internalisere kunnskapen og gjøre det om til sitt eget. En god faglig utvikling er avhengig av en trygg voksen som ser eleven og setter klare akademiske krav som fører til mestring.

Kildeliste

- Aamodt, L. G. (2003). Sosialt arbeid og anerkjennelse. En problematisering av grunnlagstenkningen i sosialt arbeid. *Nordisk sosialt arbeid*, (03), 154-161. Hentet fra https://www.idunn.no/nsa/2003/03/sosialt_arbeid_og_akerkjennelse_en_problematisering_a_v_grunnlagstenkningen
- Dever, B. V. & Karabenick, S. A. (2011). Is Authoritative Teaching Beneficial for All Students? A Multi-Level Model of the Effects of Teaching Style on Interest and Achievement. *School Psychology Quarterly*, 26(2), 131-144. <https://doi.org/10.1037/a0022985>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Federici, R. & Skaalvik, E. (2014). Students' perception of instrumental support and effort in mathematics: The mediating role of subjective task values. *An International Journal*, 17(3), 527-540. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9264-8>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring : Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng : Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipubforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreren Rollen og utdanningen* (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22 (2010 – 2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Manger, T. & Lillejord, S. (2015). *Livet i skolen*. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen : Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1 : Undervisning og læring* (2. utg., s. 9-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mason, B. A., Hajovsky, D. B., McCune, L. A. & Turek, J. J. (2017). Conflict, Closeness, and Academic Skills: A Longitudinal Examination of the Teacher-Student Relationship. *School Psychology Review*, 46(2), 177. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0020.V46-2>
- Moshuus, G. H. & Eide, K. (2016). The indirect approach: How to discover context when studying marginal youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1609406916656193>
- Ness, I. J. & Danielsen, A. G. (2020). Sosiokulturell teori - Vygotsky, Lave og Wenger. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevenes beste : Pedagogiske perspektiver* (s. 98-124). Oslo: Gyldendal.

- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2015). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1 : Undervisning og læring* (2. utg., s. 105-136). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevens læring i barnehage og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (2018). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Phillips, M. (1997). What Makes Schools Effective? A Comparison of the Relationships of Communitarian Climate and Academic Climate to Mathematics Achievement and Attendance During Middle School. *American Educational Research Journal*, 34(4), 633-662. <https://doi.org/10.3102/00028312034004633>
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller bryte : Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : Selvsoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Norli.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerenes relasjonsarbeid : Perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis : Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Säljö, R. (2016). *Læring : En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Støtte elevene sosialt og faglig*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/stott-elevene-emosjonelt-og-faglig/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218-240. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.218-240>
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>