

Utvikling av lærer–elev-relasjoner i klasserommet: læreropfatning sammenlignet med en teoribasert analyse

Kari Fjell og Bodil Stokke Olaussen

Lærer–elev-relasjonen er viktig for motivasjon og læring, og for atferd i klasserommet. Utvikling av en god relasjon har betydning for på sikt å hindre «drop-out». Hva karakteriserer så en god lærer–elev-relasjon, og hvordan kan vi bidra til å utvikle den? I denne artikkelen presenteres en kasusstudie hvor lærer arbeider for å fremme god relasjon til elevene gjennom å håndhvilse på dem hver morgen. Lærer mener denne strategien er den beste for relasjonsbygging i klasserommet. Vi utfordrer lærers oppfatning ved å sammenligne hva lærer sier og gjør i tre ulike situasjoner: oppstart om morgenen, felles instruksjon og individuell veiledning. Observasjonen er gjennomført med video. Analysen er foretatt i Videograph med kategorier basert på selvbestemmelsesteori, hvor autonomistøtte i kommunikasjon med elevene vurderes som et viktig bidrag til relasjonsutvikling. Resultatene viser at lærer gir god autonomistøtte i både felles instruksjon og individuell veiledning, mens oppstartrutinene domineres av kontroll. Lærers oppfatning av strategivalg får dermed konkurranse gjennom autonomistøtte som alternativ strategi. Selvbestemmelsesteori gir begreper som bevisstgjør og viser en alternativ måte å arbeide med relasjonsbygging inkludert i læringsarbeidet på.

Nøkkelord: lærer–elev-relasjon, selvbestemmelsesteori, autonomistøtte, kasusstudie

Innledning

Lærer–elev-relasjonen har stor betydning for elevers trivsel og framgang i skolen. Det finnes rik dokumentasjon på relasjonens innvirkning på sosial

Kari Fjell
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo og Akershus
kari.fjell@hioa.no

Bodil Stokke Olaussen
Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
b.s.olaussen@ped.uio.no

og kognitiv utvikling og på motivasjon og læring (Davis, 2003; Newberry & Davis, 2008). En god relasjon mellom lærer og elev bidrar til at elevene oppfører seg bedre i klasserommet, og til at klasseledelsen blir enklere (Pianta, 2006). Eksperter fra utviklingspsykologi, medisin og psykiatri er bekymret for at barn og unges psykiske helse forverres (Andrzejewski & Davis, 2008), og mener kjernen i problemet er at institusjonene ikke makter å møte barn og unges behov for tilknytning til voksne. Elever som dropper ut av skolen, viser en felles historie med dårlig forhold til lærere (Pomeroy, 1999). Sosio-økonomiske forhold trekkes ofte fram ved vurdering av utvikling og læring, men god relasjon til minst én lærer ser ut til å ha stor betydning og er et forhold skolen kan influere på (Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, & Reiser, 2008).

Nødvendigheten av å endre negativt samspill mellom lærer og elever er påpekt for lang tid siden (Skinner & Belmont, 1993). Likevel er få studier rettet mot hva vi kan gjøre for å utvikle en god relasjon (Pianta, 1999). I denne artikkelen presenteres en empirisk studie av en lærer som aktivt jobbet for å fremme en god relasjon til elevene ved å håndhils på dem hver morgen. Hilsingen tok mellom 10–13 minutter av timen. I intervju begrunnet lærer tidsbruken med at dette var den beste strategien for å utvikle en god relasjon til elevene. Hun fikk «sett» og «tatt på» alle. Håndhilsing som strategi for relasjonsutvikling har bredt seg i praksisfeltet, og vårt kasus har støtte for sitt strategivalg både blant kolleger (Fjell, 2009) og i lærebøker i lærerutdanningen (Nordahl, 2002). Vår refleksjon etter observasjon i klasserommet var at lærer så til å ha god kommunikasjon med elevene både i felles undervisning og ved individuell veiledning. Hilsingen, derimot, fikk ofte et ritualisert preg. Fra tidligere forskning vet vi at kommunikasjonen mellom lærer og elev kan fremme eller hemme relasjonsutviklingen (Pianta & Stuhlman, 2004), så for å utfordre lærers oppfatning om håndhilsing som beste strategi, bestemte vi oss for å analysere kommunikasjonen i ulike situasjoner. Analysen bygger på selvbestemmelsesteori (SDT) (Deci & Ryan, 2002), hvor autonomistøttende kommunikasjon antas å bidra til positiv relasjonsutvikling (La Guardia & Patrick, 2008; Reeve, 2006). Ifølge internasjonal forskning basert på SDT, er lærere oftest kontrollerende i sin kommunikasjon (Reeve, 2009). Kontroll hemmer positiv relasjonsutvikling. Vi ønsker å undersøke hvorvidt lærers kommunikasjon i ulike situasjoner er autonomistøttende eller kontrollerende. Vår intensjon er å vise en alternativ strategi for å fremme relasjonsutvikling, og på den måten rette et kritisk blikk mot håndhilsingens posisjon. Fokus rettes mot samspillet og dialogen både under læringsarbeid og ved håndhilsingen. Vi stiller følgende spørsmål: I hvilken grad støtter vårt kasus autonomi hos elevene ved oppstart om morgenen sammenlignet med det som skjer i felles instruksjon og i individuell veiledning i klasserommet? Problemstillingen besvares ved å analy-

sere observasjoner i klasserommet gjennomført med videokamera og lyd-opptak.

Før vi utdyper SDT som teoretisk grunnlag, skal vi se hvordan norsk og internasjonal litteratur karakteriserer en god lærer–elev-relasjon, hvilke konsekvenser den har for motivasjon og læring, og hvordan relasjonen kan styrkes.

Lærer–elev-relasjonen i norsk forskning

Styringsdokumenter for ny lærerutdanning vektlegger at lærerstudenters relasjonelle og sosiale kompetanse skal styrkes (Kunnskapsdepartementet, 2009a, s. 21, 2010, s. 16). Konkret kunnskap om hvordan man kan utvikle god relasjon til elevene, er etterspurt.

Nordahl (2000, 2002, 2009) har i en årrekke poengtert betydningen av relasjonen mellom lærer og elev. Nordahl (2002) karakteriserer en god relasjon ved at læreren forstår elevene, kjenner deres interesser og erfaringer, og anvender dette i undervisningen. Lærer må «se» den enkelte elev og verdsette deres sosiale verden.

Han hevder videre at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har avgjørende konsekvenser for alle typer undervisning. Han påpeker at elever med et godt forhold til læreren vurderer undervisningen som strukturert, engasjerende og variert. De utvikler en positiv innstilling til skolen, viser mindre problematferd og har bedre sosial kompetanse enn andre elever.

Grunnleggende forutsetninger for å utvikle en god relasjon i Nordahls (2009) perspektiv er at lærer anerkjenner elevens handlinger som rasjonelle og intensjonale, og erkjenner at elevens virkelighetsoppfatning er forskjellig fra den voksnes. Lærer må oppfatte eleven som aktør. Håndhilsing trekkes fram som strategi hos Nordahl (2002, s. 119), med illustrerende eksempler fra praksis. Fjells (2009) undersøkelse om utbredelse av håndhilsing i klasserommet viser at 72 % av de spurte (N = 65) brukte strategien hver morgen for å utvikle relasjoner. De resterende mente andre måter var bedre egnet. Programmet *Respekt* (u.å), utviklet ved Senter for atferdsforskning for å bedre elevatferd i skolen, praktiserer også håndhilsing. I evalueringen av programmet kommenteres imidlertid ikke håndhilsingen spesielt (Vaaland et al., 2006). Håndhilsing ser ut å ha utspring i praksis, men lite tyder på at dette er en forskningsbasert strategi.

Søreide (2006, 2007) berører også lærer–elev-relasjonen i sin studie av læreridentitet. Hun konkluderer at den norske lærer er inkluderende, elevsentrert og omsorgsfull. Denne omsorgsfulle, elevsentrerte læreren er både snill og opptatt av elevenes læring. Data fra norsk klasseromsforskning tyder imidlertid på at norske lærere er bedre på å gi generell ros, som vi vet

har liten betydning (Dweck, 1999), enn på konkret, faglig veiledning, som fremmer motivasjon og læring (Klette, 2003).

Samlet sett ser den norske forskningen på relasjonen mellom lærer og elev som vi har gjennomgått, ut til å mangle et tydelig teoretisk perspektiv. Relasjonen karakteriseres i generelle vendinger det er vanskelig å være uenig i, men det gis få ledetråder til hvordan en god relasjon kan utvikles. Håndhilsing framstår som den mest konkrete strategien, og lærerstudenter møter denne i både pensum og praksis.

Lærer–elev-relasjonen i internasjonal forskning

Karakteristiske trekk

I en gjennomgang av nyere studier viser Davis (2003) at lærer–elev-relasjonen betraktes via tre ulike teoretiske perspektiv: tilknytningsteori, motivasjonsteori og sosiokulturell teori.

Tilknytningsteori støtter seg til begreper som nærhet, konflikt og avhengighet. Beskrivelsen av en god relasjon tar utgangspunkt i forskning på foreldre–barn-relasjonen og omtaler lærer–elev-relasjonen i parallelle termer (Newberry & Davis, 2008). En god relasjon karakteriseres av nærhet i emosjonell forstand, lite konflikt og elever med moderat avhengighet av lærer. Omsorg er et sentralt begrep i tilknytningsperspektivet. Lærere som har kunnskap om elevers personlige, faglige og emosjonelle situasjon, og som reagerer konsistent på atferdsmessige forhold, blir betraktet som omsorgsfulle. Forskere i dette perspektivet hevder barn kommer til skolen med en forforståelse, et såkalt «script» om relasjoner til voksne. Relasjonen til lærer utvikles i møtet mellom barns «script» og lærers måte å reagere på. Barns forståelse av relasjoner nyanseres gjennom ny erfaring i barnehage og skole (Davis, 2003).

Motivasjonsperspektivet rommer oppfatninger som forventning om mestring (Bandura, 1997), verdsetting av oppgaver (Wigfield & Eccles, 2000) og utvikling av selvbestemmelse. I selvbestemmelsesteori oppfattes behov for relasjoner som et grunnleggende behov, sammen med behov for autonomi og kompetanse (Deci & Ryan, 2002). Forskere som bygger på motivasjonsteori, er opptatt av hvordan lærere støtter motivasjon og læring i undervisningen, og på den måten bygger en god relasjon. La Guardia og Patrick (2008, s. 201) hevder at selvbestemmelsesteori er «a fundamental theory of close relationships». Teorien gir perspektiver på motivasjonelle mekanismer i relasjonsutvikling gjennom beskrivelsen av grunnleggende behov og hvordan disse imøtekommes (Knee & Uysal, 2011).

Studier i et *sosiokulturelt perspektiv* er ikke uenige i karakteristikken som framkommer i studier verken fra tilknytningsteori eller motivasjonsteori

(Davis, 2003). Forskere med utgangspunkt i sosiokulturell teori retter fokus mot selve dyaden mellom lærer og elev, og analyserer innholdet i dialogen. Relasjonen forstås ut fra konteksten hvor samspillet skjer (Goldstein, 1999; Turner & Meyer, 2000), hvor klasseroms- og skolekulturen er bakteppe for dynamiske læringsprosesser. Klasserommet som arena for konstruksjon av kunnskap forutsetter gode relasjoner mellom aktørene for å få i gang en utviklende dialog og deltagelse i læringsprosesser.

Davis (2003) påpeker at de ulike perspektivene utvider vår forståelse av hva en god relasjon innebærer. Samlet sett supplerer teoriene hverandre og nyanserer bildet av hva som karakteriserer og konstituerer en god relasjon i ulike aldersgrupper.

Konsekvenser for motivasjon og læring

Internasjonale studier gir god dokumentasjon på at interaksjonen mellom voksne og barn har stor betydning for kognitiv og sosial utvikling, og for motivasjon og læring (Brophy, 2004; Newberry & Davis, 2008; Pianta & Walsh, 1996; Wentzel, 1999). Hamre og Pianta (2001) viser i en longitudinell studie fra «kindergarten» og ut 8. klasse at lærer–elev-relasjonen i barnehagen predikerer både karakterer og sosial atferd i 8. klasse. De samme forfatterne viser i en senere studie (Hamre & Pianta, 2005) at risikoelever som ble plassert i klasserom med mye emosjonell støtte og god struktur, klarte seg mot alle odds. Studiene bygger på et tilknytningsperspektiv og illustrerer hvilken betydning tidlige erfaringer i klasserommet kan ha. Studier ut fra motivasjonsteori viser at lærer–elev-relasjonen er viktig for deltagelse og engasjement i klasserommet. Barn kan forandre aktivitetsmønster og deltagelse i læringsprosesser fra ett år til et annet ved bytte av lærer (Turner & Patrick, 2004), og slike endringer kan få store konsekvenser for skolefaglig læring, emosjonell utvikling (Murray & Malmgreen, 2005) og motivasjon (Reeve, 2006; Wentzel, 2002).

Pomeroys (1999) intervjustudie av ungdommer som droppet ut av skolen, viser at mangelen på et godt forhold til lærerne er en fellesnevner. Når dårlige relasjoner får fotfeste, hindrer det elevene i å delta i sosiokulturelle prosesser hvor læring skjer. Fra annen forskning (Falch & Nyhus, 2009) vet vi at elever som faller fra i videregående skole, har 50 prosent større sjans til å entre en kriminell løpebane enn de som fullfører. Det antyder hvilke samfunnskonsekvenser lærer–elev-relasjonen kan ha.

Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt og Østergaard (2008) har laget en systematisk kunnskapsoversikt over hvilken lærerkompetanse som fremmer læring hos barn og unge. Basert på et utvalg av 70 studier fra hele verden konkluderer de at relasjonskompetanse er ett av tre forhold som er særlig viktig for et godt læringsmiljø. De andre to er kompetanse i ledelse og didaktikk, hvor didaktikk konkretiseres som faglig kunnskap og formid-

lingsevne. Hatties (2009) metaanalyser viser tilsvarende resultater. Forskningen er altså rimelig entydig på betydningen av en god lærer–elev-relasjon.

Hvordan kan lærer–elev-relasjonen utvikles?

Newberry og Davis (2009) påpeker at lærere er lite bevisste på hvordan de bidrar til kommunikasjon og samspill i klasserommet. De vet for eksempel ikke om de favoriserer elever ved å gi noen mer tid og positiv oppmerksomhet. Ut fra bredt anlagt forskning drøfter Pianta (1999) hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan styrkes. Nøkkelordet i Piantas bidrag er «supportive teachers» – lærers støtte til å løse oppgaver, oppleve mestring og utvikle tro på egen innsats er viktig. Også Reeve (2006) påpeker «supportiveness» etter en omfattende gjennomgang av studier fra ulike teorier som handler om lærerkarakteristikk som bidrar positivt til relasjonsutvikling. «Supportiveness» defineres som «a teacher's affirmation of students' capacity for self-direction» (Reeve, 2006, s. 233). I tillegg trekkes tre andre kategorier fram: 1) sensitivitet («attunement»), som innebærer å forstå hva elever tenker og føler, og deretter bruke det i undervisningen, 2) nærhet og aksept («relatedness»), som innebærer en varm atmosfære, og 3) «gentle discipline», som er en sosialiseringstrategi hvor lærer begrunner hva man bør og ikke bør gjøre. Kategoriene overlapper hverandre til dels, men undersøkelser viser at hver av dem gir unike bidrag til framgang i skolen (Reeve, 2006, s. 232).

Reeves kategorier viser aspekter fra både tilknytningsteori, motivasjonsteori og sosiokulturell teori. Reeve diskuterer i flere arbeider hva selvbestemmelsesteori med vekt på autonomistøtte har å bidra med med hensyn til det overordnede spørsmålet om utvikling av lærer–elev-relasjoner.

Utvikling av lærer–elev-relasjonen: selvbestemmelsesteori (SDT)

Selve kjernen i selvbestemmelsesteori (SDT) er grunnleggende behov for relasjoner, kompetanse og autonomi. Behovene må imøtekommes dersom barn skal motiveres til innsats (Ryan & Deci, 2002). Hva lærer sier og gjør, bidrar til å fremme eller hemme grunnleggende behov hos elevene. Gjennom utvikling av en dialektisk modell for samspill i klasserommet, illustrerer Reeve, Ryan, Deci og Jang (2008) en autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil. Lærere er både autonomistøttende og kontrollerende i undervisning. På et kontinuum kan lærere plasseres forskjellig ut fra om hovedtyngden av det de sier og gjør, er autonomistøttende eller kon-

trollerende. I det følgende skal vi se hva som karakteriserer disse to motivasjonsstilene.

Autonomistøttende vs. kontrollerende motivasjonsstil

En autonomistøttende lærer klargjør hva som skal læres, legger til rette for samarbeid, gir muligheter for valg og utfordrer elevenes tenkning. Samspillet i klasserommet er preget av lærers evne til å lytte, utfordre, gi hint om løsninger og mulighet for selvstendig arbeid, slik at elevene er aktive i læringsprosessene. Dårlig atferd og dårlige prestasjoner sees på som problemer som kan løses. Lærer stiller heller spørsmål om hva som er problemet enn å korrigere: «Jeg ser du ikke tar del i arbeidet som gruppen driver. Er noe galt?» (Reeve, 2006, s. 230, egen oversetting). Målet er å få barnet til å se problemet og finne en løsning. Nyanser i dialogen mellom lærer og elev er viktig. Autonomistøttende utsagn gir informasjon som utfordrer. Eksempler er ros med konkret tilbakemelding om hva som var bra eller bedre enn sist, oppmuntring med tro på å mestre pga. innsats, hint om problemløsning når eleven står fast, konstruktive svar på spørsmål, aksept for negative følelser om at noe er vanskelig eller kjedelig, og spørsmål om hva elevene tenker og ønsker.

En kontrollerende motivasjonsstil er styrende med hensyn til aktiviteter og gir løsninger mer enn å utfordre til tenking. En kontrollerende lærer viser og forteller hva som er riktig uten å la eleven prøve selv, gir direktiver om hva som må og skal gjøres, stiller kontrollerende spørsmål og gir ros som ikke er konkret. Å gi konkrete løsninger på oppgaver bidrar lite til refleksjon. Internasjonal forskning viser at lærere domineres av en kontrollerende motivasjonsstil (Reeve, 2009): Lærere er utsatt for krav og påtrykk både «innenfra» og «utenfra», de har forventninger til seg selv om hva man bør og skal gjøre, samtidig som både foreldre og skolemyndigheter stiller krav. Det resulterer lett i kontroll for å forsikre seg at man har gjort alt som forventes. Forskning viser imidlertid at lærere endrer sin motivasjonsstil og blir mer autonomistøttende når de blir gjort oppmerksom på problemet og vist alternativer. Struktur må ikke forveksles med en kontrollerende stil. Reeve (2006) påpeker at undervisning må ha en klar struktur. God undervisning karakteriseres av både god struktur og en autonomistøttende motivasjonsstil (Jang, Reeve, & Deci, 2010).

Autonomistøtte og lærer–elev-relasjonen

For å være eksplisitt om hvordan autonomistøtte bidrar til utvikling av en god lærer–elev-relasjon, vurderer Reeve (2006) autonomistøtte mot de nevnte lærerkaraktistikkene vi vet bidrar til relasjonsbygging. Noen autonomistøttende aktiviteter som å lytte og ta studentens perspektiv viser sen-

sitivitet («attunement»). Andre autonomistøttende aktiviteter og utsagn som å utfordre til tenking viser «supportiveness». Autonomistøtte kan også uttrykke positiv imøtekommenhet og respekt mellom personer («relatedness»), og tre fram som begrunnelse for forventet atferd («gentle discipline»). Autonomistøtte bidrar mest i kategorien «supportiveness», men variasjonen i hva autonomistøtte kan romme, viser aspekter som bidrar også i de andre tre kategoriene.

Utviklingen av en god lærer–elev-relasjon er selve forløperen for utvikling av motivasjon og engasjement i klasserommet. Reeve og Jang påpeker:

[T]eachers can provide students with high-quality interpersonal relationships – relationships rich in attunement and supportiveness – and out of that relationship context, students can experience and begin to exercise their own sense of autonomy. (Reeve & Jang, 2006, s. 217)

En kontrollerende motivasjonsstil, derimot, hemmer relasjonsbygging:

Instead of trying to establish and build a positive, high-quality interpersonal relationship between teacher and students, controlling instructional behaviors seem to forgo relationship-building qualities. (Reeve & Jang, 2006, s. 217)

Autonomistøtte i Reeve og kollegenes forskning inneholder konkrete eksempler på hvordan man kan «se» elever og verdsette deres innspill, og derigjennom utvikle en god relasjon (Reeve & Jang, 2006; Reeve et al., 2008). I flere prosjekter har disse forskerne operasjonalisert og validert aktiviteter og utsagn som autonomistøttende eller kontrollerende. Vi har valgt selvbestemmelsesteori som teoretisk ramme for vår empiriske analyse fordi operasjonaliseringen av hva autonomistøtte innebærer, gir mulighet til å presisere et forskningsspørsmål knyttet til hva lærere sier og gjør for å fremme relasjoner, og til å være konkrete i observasjonen. Reeve konkluderer: «[A]n autonomy-supportive style represents the prototype of the sort of interpersonal relationship that facilitates students' autonomous motivation and classroom engagement» (2006, s. 234).

Forskning med basis i SDT argumenterer for at autonomistøtte er viktig for å tilfredsstille de grunnleggende behovene, ikke bare for autonomi, men også for relasjoner og kompetanse. Det fremmer motivasjon og engasjement hos elevene, og bidrar til læring. Derfor er teorien spesielt interessant for vår analyse.

Metode

Utvalg og kontekst

Arbeidet er del av en større observasjonsstudie på småskoletrinnet. Denne delstudien er designet som en kassustudie med $N = 1$ (Yin, 2009) og retter fokus mot hva lærer sier og gjør i klasserommet. Vårt kasus er en lærer med god utdanning og mer enn fem års praktisk erfaring, og vedkommende er praksislærer knyttet til en lærerutdanningsinstitusjon. Klassen vi besøkte, består av 20 elever på 3. trinn og ligger i et område som sosioøkonomisk kan karakteriseres som variert.

Datainnsamling

Vi fulgte klassen i fire dager og var til stede fra oppstart om morgenen og de to første arbeidsøktene. Vi har data fra tre situasjoner i skoledagen: oppstart om morgenen; felles instruksjon samt individuell veiledning. Undervisningen ble filmet med videokamera fra starten av en arbeidsøkt til økten sluttet. Kamera var plassert på et frittstående stativ og ble styrt med «joy stick» via en pc. Lærer bar trådløs mikrofon, slik at all verbal kommunikasjon ble fanget opp. To observatører var til stede i klasserommet. Den ene betjente kamera, mens den andre tok notater. Lærer er i etterkant intervjuet om begrunnelsen for valg i undervisningen. Videofilmene, som i det vesentlige fokuserte på lærer, utgjør hoveddelen av datamaterialet. Filmene er sammenholdt og utdypet med notater og intervju. Elevene fikk se på det tekniske utstyret første dagen og ble informert om at vi var til stede for å se hvordan de arbeidet i norsk.

Design

Analysene av videoopptakene er basert på fire utvalgte sekvenser à 5 minutter fra hver av de tre situasjonene. Total varighet på analysen er 60 minutter, med en serie på 4 x 5 minutter fra oppstart om morgenen, 4 x 5 minutter fra felles undervisning og 4 x 5 minutter fra individuell veiledning. Sekvensene er valgt ut pga. rikholdig kommunikasjon mellom lærer og elever. Yin omtaler dette som et «single-case design with embedded multiple units of analysis» (2009, s. 46). Sekvensene fra de ulike situasjonene konstituerer multiple enheter for analyse. De valgte situasjonene er av ulik art, men vi ønsker å vurdere hvorvidt autonomistøtte forekommer i hver av dem.

Analysen

Analysen er foretatt med dataprogrammet Videograph (Rimmele, 2002), hvor man koder aktiviteter og språklige utsagn langs en tidslinje i filmen og kan foreta enkle analyser. Analysekategoriene er videreutviklet fra Reeve et al. (2008) sitt arbeid med seks kategorier for autonomi og sju for kontroll (se vedlegg). Eksempler på utsagn kodet som autonomistøttende, er 1) konkret tilbakemelding om hva som er bra, 2) oppmuntring og hint om problemløsning, 3) svar på spørsmål fra elevene, 4) empatisk forståelse når elever opplever noe vanskelig eller kjedelig, 5) spørsmål om hva elevene ønsker, og 6) begrunnelser. Eksempler på utsagn kodet som kontrollerende, er 1) å gi løsninger på oppgaver uten at elevene utfordres til å prøve selv, 2) direktiver og kommandoer om hva de skal og må gjøre, 3) kontrollerende spørsmål, 4) tidsfrister, 5) skryt knyttet til å være flink mer enn til innsats, 6) å kritisere elevene, og 7) å ignorere spørsmål. I denne studien er kategoriene for autonomi og kontroll brukt om verbale utsagn. Lytting regnes som en autonomistøttende aktivitet (Reeve et al., 2008), men er kodet som egen kategori for å tydeliggjøre aktiviteten. Aktiv lytting henpeiler på lytting utover vanlig lydhørhet ved spørsmål og svar i løpende kommunikasjon.

De valgte sekvensene er transkribert. Kodingen for halvparten av materialet fra hver situasjon er foretatt i samarbeid mellom forskerne for å diskutere fram enighet om fortolkningen av aktiviteter. Kodingen er overført til SPSS for testing av interrater-reliabilitet. 25 % av materialet i hver situasjon er tilfeldig trukket ut og kodet av en utenforstående, trent person for reliabilitetsvurdering. Interrater-reliabiliteten er beregnet ved korrelasjoner mellom koding foretatt av forskerne og den trente, utenforstående koderen. Korrelasjonene ligger mellom $r = .73$ og $r = .82$. Styrken på korrelasjonene for interrater-reliabilitet er på tilsvarende nivå som Reeve og Jang (2006) hadde ved koding av denne typen utsagn.

«Pattern matching» eller mønstersammenligning (Yin, 2009, s. 138) er anvendt som strategisk grep i analysen i to runder. I første runde sammenligner vi aktiviteten innen hver sekvens ved oppstart, felles instruksjon og individuell veiledning. Denne runden gir et bilde av stabiliteten i handlingsmønstrene i hver situasjon (Yin, 2009, s. 41). I andre runde sammenligner vi representative mønstre på tvers av situasjonene for å vurdere likheter og forskjeller i hva lærer sier og gjør. Denne runden gir mulighet å vurdere hvorvidt lærer er mer autonomistøttende i felles instruksjon og individuell veiledning enn ved oppstart.

Intervjuet med lærer er transkribert og analysert med meningsfortetting rundt begrunnelser for valg i undervisningen (Kvale, 1997). Lærer har lest analysen og er invitert til å kommentere den fortolkningen vi har foretatt (Kvale, 1997).

Det teoretiske utgangspunktet for analysen styrker muligheten for å drøfte hvorvidt SDT er et teoretisk perspektiv som kan gi dypere innsikt i problemfeltet (Yin, 2009, s. 43).

Resultater

Resultatene presenteres i prosentandel av tidsbruk til autonomistøttende vs. kontrollerende utsagn/aktiviteter i hver tidssekvens ved oppstart, felles instruksjon og individuell veiledning. Summerte skårer for delkategoriene presenteres i tabellene. Prosentandelen av anvendt tid til ulike utsagn/aktiviteter i sekvensene danner grunnlag for å sammenligne aktivitetsmønstre (Yin, 2009).

Oppstart om morgenen

For å få en forståelse av dialogen mellom lærer og elever ved oppstart er lytting, et ritualisert «God morgen» og direktiver om plassering, satt i egne kategorier. Et ritualisert «God morgen» uten videre kommunikasjon eller kontakt utover et håndtrykk framstår verken som autonomistøttende eller kontrollerende. «God morgen» supplert med personlige kommentarer som «Kommer du alene i dag?» er kategorisert som autonomistøttende under delkategorien «empati». Kommentarene om plassering var for det meste direktiver om hvor elevene skulle sitte. Eksempler er: «Sett deg sammen med Hanne på den gruppa!»; «Per skal sette seg der!»; «Ola, kan du flytte deg bort ved siden av Petter?» Direktiver om plassering vurderes som kontrollerende når de ikke inneholder noen valg (Reeve et al., 2008). Oversikt over tidsbruken til ulike utsagn/aktiviteter under oppstart presenteres i tabell 1.

Tabell 1: Oppstart: Prosentandel av kodet tid brukt til autonomistøttende og kontrollerende aktivitet¹

	1. dag ²	2. dag	3. dag	4. dag
Autonomistøtte	14 %	2 %	10 %	6 %
Lytting		13 %		
Kontroll	9 %	27 %	22 %	18 %
Plassering	43 %	36 %	34 %	33 %
'God morgen'	26 %	9 %	27 %	29 %

¹ Aktiv lytting, direktiver om plassering, samt et ritualisert 'God morgen' er satt i egne rubrikker.

² Fire sekvenser á 5 min.

Den verbale autonomistøtten ved oppstart dag 1 og dag 2 ser ved første blick ut til å være forskjellig, med 14 % dag 1 og 2 % dag 2. Når vi summerer 2 % autonomistøtte for dag 2 med 13 % lytting som autonomistøttende aktivitet, er summen autonomistøtte for dag 1 og 2 tilnærmet lik. Lyttingen i dag 2 er lærers reaksjon på en uoverensstemmelse mellom elever, hvor hun inviterte hver av partene til å presentere sin versjon av hendelsen. Denne dagen utgjør hilserutinene kun 9 % av tiden. I oppstartsekvensen på dag tre utgjør læreres autonomistøttende utsagn 10 % av kodet tid, mens autonomistøtten den fjerde dagen utgjør kun 6 % av tiden (se tabell 1). De fleste verbale, autonomistøttende utsagnene kom i kategorien «respons til elevenes innspill». Her er et eksempel:

E: Vi glemte å synge bursdagssang til Jens.

L: Ja, det gjorde vi. Skal vi gjøre det i dag?

Her blir elevens budskap lyttet til og tatt på alvor, og bursdagssang blir sunget når klassen er samlet. For kontrollerende utsagn ser vi lignende variasjon mellom dagene. Dag 1 går 9 % av tiden til kontroll, mot 27 % dag 2. Summerer vi verbale kontrollerende utsagn med direktiver om plassering, utgjør det over 50 % av kodet tid hver dag. Autonomistøtten favner maks 14–15 %. Eksempel på frekvente kategorier av kontrollerende utsagn er «direktiver om hva man må gjøre» som: «Nå må du forte deg!»; «Ta av deg!»; «Den legger du bort på en flekk!» Ytterlige eksempler på utsagn kodet som plassering er: «Du skal sitte med Hanna i dag.»; «Der skal det bare sitte jenter!».

De analyserte sekvensene ved oppstart er dominert av kontrollerende utsagn. De utgjør over halvparten av kodet tid i hver sekvens. Hilserutinene kommer på andreplass med tre relativt like sekvenser mellom 26 og 29 % av kodet tid. Dag 2 varierer med kun 9 %, men til gjengjeld er tallet for kontrollerende utsagn (direktiver om plassering) høyt, med 36 % av kodet tid. Autonomistøtten ved oppstart utgjør maksimalt 14 og 15 % av kodet tid, mens kontroll overstiger 50 % i hver sekvens. Tidsbruken må i denne situasjonen begrunnes med håndhilsingen og mulighetene for å «se» og «ta på» som grunnlag for relasjonsbygging. Kommunikasjonen domineres av kontroll.

Felles instruksjon

En karakteristikk av hva lærer sier og gjør i felles instruksjon presenteres i tabell 2.

Tabell 2: Felles instruksjon: Prosentandel av kodet tid brukt til autonomistøttende og kontrollerende aktivitet¹

	1. sekvens ²	2. sekvens	3. sekvens	4. sekvens
Autonomistøtte	46 %	43 %	41 %	5 %
Lytting				44 %
Kontroll	14 %	6 %	5 %	7 %

¹ Aktiv lytting fra lærer er satt egen rubrikk.

² Fire sekvenser á 5 min.

Interrater-reliabilitet $r = .82$

De første tre sekvensene rommer over 40 % av kodet tid til autonomistøttende utsagn. For den fjerde sekvensen er autonomistøtten kun 5 %. Summerer vi denne med lærers aktive lytting, er summen for autonomistøttende aktivitet 49 %. Undervisningstemaet i fjerde sekvens utfordret elevene til meningsytringer, og lærer var lydhør og aksepterende. Eksempel på autonomistøttende utsagn i felles instruksjon var «hint for å komme videre» som: «Hva er det som kjennetegner et brev? Vi lagde et brev i går. Det er tre ting som kjennetegner det.» Lærer oppmuntrer eleven til å foreslå starthilsen i et brev de arbeider med, ved å gjenta elevens svar på en aksepterende måte som: «Ja. Til Bibben! Det er en starthilsen.»

Kontrollerende utsagn utgjør 14 % i den første sekvensen, mot kun 5–7 % de følgende tre sekvensene. Eksempel på kontrollerende utsagn i felles instruksjon er: «Husk og rekk opp hånda, Trine!» Dette er et direktiv om hva man skal gjøre. Et annet eksempel på direktiver er å bestemme sted i brevet. Ut fra oppgaven kunne elevene velge, men lærer tar en kontrollerende variant:

L: Hva heter byen?

E1: Byen heter Hamar.

E2: Kan vi ikke skrive Bergen?

L: Jo, vi kan det. Men vi skriver Hamar!

Sammenligning mellom sekvensene i felles instruksjon viser at alle domineres av autonomistøtte, med over 40 % av kodet tid i hver sekvens, mens kontroll utgjør maksimalt 14 %. Det er kun tilfelle i én sekvens. De valgte sekvensene fra felles instruksjon domineres av autonomistøtte, selv om annen forskning tilsier at lærere stort sett er kontrollerende.

Individuell veiledning

Også ved individuell veiledning samvarierer mønstrene av autonomistøtte og kontroll ved at autonomistøtten er høyest med unntak av første sekvens. Her utgjør kontrollerende utsagn 38 % av kodet tid, mens autonomistøtten utgjør 24 %. Autonomistøtten varierer noe i andre og tredje sekvens med henholdsvis 41 % og 16 %, mens fjerde sekvens er tilnærmet lik første sekvens med sine 23 % av kodet tid til autonomistøtte. Det vesentlig her er at autonomistøtten overgår kontrollerende utsagn med ett unntak. Resultatene fra de kodede sekvensene finnes i tabell 3.

Tabell 3: Individuell veiledning: Prosentandel av kodet tid brukt til autonomistøttende og kontrollerende utsagn

	1. sekvens ¹	2. sekvens	3. sekvens	4. sekvens
Autonomistøtte	24 %	41 %	16 %	23 %
Kontroll	38 %	14 %	10 %	2 %

¹ Fire sekvenser á 5 min
Interrater-reliabilitet er $r = .73$

Ifølge Yin (2009) er den første sekvensen en såkalt negativ enhet. Bildet som framstår, er likevel at autonomistøtte dominerer over kontroll ved individuell veiledning i flertallet av de valgte sekvensene. Eksempler på autonomistøttende utsagn knyttet til individuell veiledning, var spørsmål om hva elevene ønsker og tenker:

L: Hva skulle du si om den anda?

E: Det er en sjøand, den driver og dukker langt ned til bunnen, der det er krabber og ting.

L: (til ny elev): Har dere funnet noe interessant?

Andre eksempler på autonomistøttende utsagn er oppmuntringer og hint om løsninger:

L: (til elev): Det høres morsomt ut! Du kan skrive det du har lyst til!

E: (annen elev): Vet ikke hva jeg skal skrive...

L: Skriv det du fortalte om i går! Husker du hva det var?

Elevene oppfordres til å tenke selv og finne løsninger på oppgavene de står overfor. Lærer gir dem hint om hvor de kan starte, ut fra kjennskapet hun har til den enkelte.

Eksempler på kontrollerende utsagn er å gi løsninger i stedet for å fremme tenking:

L: Husk at den heter Bibben!

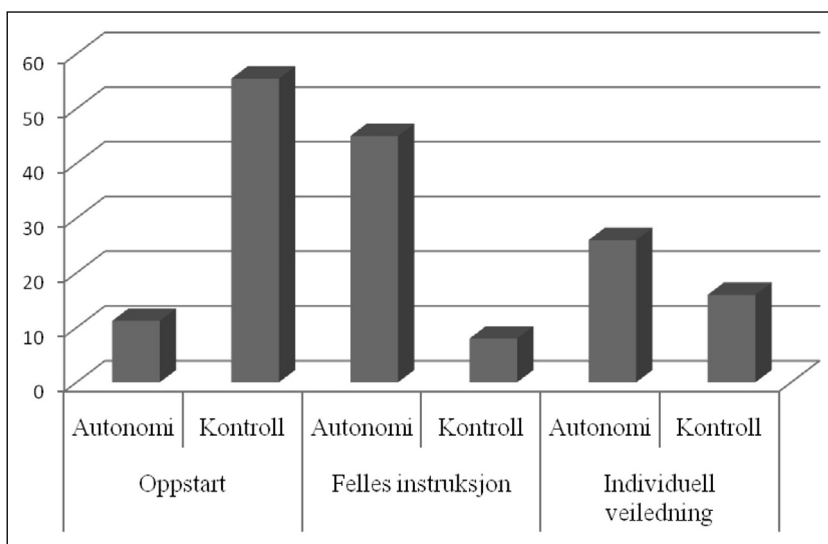
E: Å, ja?

L: Stor B! Og så to b-er. Du må viske, altså! Nei, der ble det feil... Også den er feil vei.

Vårt kasus har nok som lærere flest en tendens til å kontrollere, slik Reeve (2009) påpeker. Hun framtrer allikevel som mer autonomistøttende enn kontrollerende i tre av de valgte sekvensene under individuell veiledning.

Sammenligning av aktivitetsmønstre ved oppstart, i felles undervisning og i individuell veiledning

Når vi sammenligner representative mønstre fra de ulike situasjonene basert på gjennomsnittet i de valgte sekvensene (se Fig.1), er det oppstart-rutinene som trer fram som minst autonomistøttende.



Figur 1. Gjennomsnittlig prosentandel av tid anvendt til autonomi og kontroll

I felles instruksjon og individuell veiledning utviser lærer evne til å lytte og gi tilbakemeldinger som er autonomistøttende på en god måte. Autonomi-

støtte som alternativ strategi brukes av vår lærer uten at hun er klar over det. Mulighetene for autonomistøttende relasjonsbygging forekommer hyppigst i samspill under skolefaglig læring. Noe autonomistøtte finnes i oppstartrutinene, men disse domineres av kontroll.

Diskusjon

Læreroppfatning i kontrast til en teoribasert analyse

Den empiriske analysen av lærers autonomistøtte ved oppstart, i felles instruksjon og i individuell veiledning viser at autonomistøtten i både felles undervisning og individuell veiledning er høyere enn ved oppstart. Under forutsetning av at autonomistøtten bidrar til utvikling av en god relasjon, slik SDT påpeker (Reeve, 2006), ser lærer ut til å bidra til relasjonsutvikling ved både felles instruksjon og individuell veiledning. Det er dermed ikke sagt at hilserutinene, som inneholder lite autonomistøtte, er uten betydning for relasjonsbyggingen, men kommunikasjonen er dominert av kontroll. Hilserutiner har verdi for skikk og bruk, som i programmet «Respekt», men som strategi for relasjonsbygging har vi ikke funnet forskning om det. Strategiene man velger, må være tjenlig for målet man vil oppnå, og det er derfor viktig å spørre seg om tiden er bedre anvendt ved å gå raskt i gang med undervisningen.

Selvbestemmelsesteori: et samlende perspektiv

Analysen i dette arbeidet har et motivasjonsteoretisk perspektiv på hvordan relasjoner mellom lærer og elev utvikles. SDT, med utgangspunkt i grunnleggende behov for kompetanse, autonomi og relasjoner, gir en konkret og praksisnær ramme for å forstå hva som skjer i klasserommet. Spesielt viktig er Reeve og Jangs (2006) arbeid for å konkretisere hva autonomistøtte og kontroll er. SDT rommer momenter fra både tilknytnings-teori og sosiokulturell teori. Nærhet og omsorg står i fokus, og det dialektiske samspillet i klasserommet har en grunnleggende sosiokulturell dimensjon (Reeve et al., 2008). Det er i spillet mellom aktørene at relasjoner utvikles. Det betyr ikke at autonomistøtte er eneste måten å bygge relasjoner på, men det er et alternativ som utvider vår forståelse og bevisstgjør handlingsmuligheter.

Autonomistøtte vs. kontroll

Til tross for internasjonal diskusjon om at lærere i det vesentlige har en kontrollerende motivasjonsstil (Reeve, 2009), viser vårt kasus overveiende

grad av autonomistøtte i de valgte sekvensene med rik kommunikasjon. Kun én sekvens i individuell veiledning rommer flere kontrollerende enn autonomistøttende utsagn. Undervisning gir utallige muligheter til autonomistøttende tilbakemeldinger, spørsmål, hint om problemløsning og empatisk forståelse, og det dialektiske samspillet i klasserommet gir mulighet for å inkludere elevene i læringsprosesser, hvor gode relasjoner og kompetanse utvikles.

Deltagelse i læringsprosesser

Deltagelse i aktiviteter som grunnlag for læring poengteres både i SDT og i sosiokulturell teori. Samspillet i Reeve et al. (2008) sin dialektiske modell er av samme art som «ledet deltagelse» hos Rogoff (1990, 2003). En forutsetning for deltagelse i læringsprosesser ser ut å være en trygg relasjon til lærer og medelever, som gjør at barn tør å ytre sine tanker. Dårlige forhold fører lett til manglende deltagelse i læringsprosesser. Hos Pomeroy (1999) var dårlige lærerrelasjoner den avgjørende faktoren for at ungdommer forlot skolen. Ryan og Deci poengterer: «SDT suggests that people are more active, thriving, and fully functioning in contexts where they can experience competence, relatedness and autonomy» (2011, s. 48). Årsakslinjer er sjelden enkle, men lærere kan påvirke samspillet i klasserommet ved å være klar over konsekvensene av hva de sier og gjør.

Kritisk blikk

Hensikten med vår studie var å utfordre en lærers oppfatning av strategi for relasjonsutvikling mot en teoretisk forankret analyse, og på den måten vise et alternativ. Studien omfatter et kasus, vi har analysert et begrenset utvalg av undervisningssekvenser, over begrenset tid. Studiens gyldighet må diskuteres ut fra metodiske kriterier for kasusstudier. Yin (2009) argumenterer for en validitetsvurdering mot teori. SDT gir begreper og bidrar med en forståelse for sentrale prosesser i samspillet i klasserommet.

Videre forskning

Et viktig moment i videre forskning er å følge ulike lærere over tid og vurdere lærernes motivasjonsstil med spesielt fokus på veiledning mot økt autonomistøtte. Forskning viser at lærere endrer motivasjonsstil når de blir oppmerksomme på betydningen av autonomistøtte, og på hvordan de kan bidra (Reeve, 2006, 2009). Lengre tidsperspektiv og oppfølging i klasserommet gir mulighet til å se autonomistøtte i sammenheng med utviklingen av lærer–elev-relasjoner samt relasjoner elevene imellom. Planen for ny lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2009a) med krav om relasjonell

kompetanse viser nødvendigheten av at morgendagens lærere utvikler kunnskap om temaet. Reeve og Assors (2011, s. 120) refleksjoner over «What would an autonomy-promoting school look like?» byr på gode ideer som kan prøves ut i norsk skole.

Konklusjon

Lærer-elev-relasjonen har stor betydning for motivasjon og læring i skolen, og den er viktig for å inkludere elevene i læringsprosesser. I denne studien har vi analysert en lærer som brukte håndhilsing hver morgen for å fremme god relasjon til elevene. Lærers oppfatning om håndhilsing som god strategi for relasjonsutvikling har støtte både i lærebøker og blant kolleger. Med utgangspunkt i SDT, som antar at lærers autonomistøtte er sentral for å tilfredsstille behov for relasjoner, kompetanse og autonomi, har vi analysert hva læreren sier og gjør ved oppstart om morgenen, i felles instruksjon og ved individuell veiledning. Vi ønsket å utfordre lærers oppfatning ved å vise en alternativ strategi. Resultatene viser at denne læreren er autonomistøttende både ved felles instruksjon og i individuell veiledning, mens ved oppstart er læreren mer kontrollerende. Håndhilsingen får et ritualisert preg og er oftest uten personlige kommentarer. Det betyr ikke at håndhilsing er uten verdi. SDT viser imidlertid et alternativ og utvider strategirepertoaret gjennom begreper som bevisstgjør og viser konkret hva vi kan si og gjøre for å bygge gode relasjoner i skoledagen. Læreren vi observerte, bygget relasjoner i situasjoner der hun ikke var klar over at hun gjorde det, og hun gjorde det på en måte som ikke stjal tid fra læringsarbeidet. Tidsbruk er et viktig poeng, da lite effektiv bruk av tid er et problem i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Håndhilsing er et snevert perspektiv på relasjonsutvikling som kan begrense vår forståelse (Davis, 2003) og etterlate et inntrykk av at et hilseritual kan løse oppgaven med å utvikle et komplekst forhold som relasjoner mellom mennesker er¹.

Litteratur

- Andrzejewski, C. E., & Davis, H. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24, 779–794.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

1 Etter gjennomlesing av resultatene kommenterte vårt kasus at hun ville endre oppstartrutinene. Hennes replikk var: «Tiden kan anvendes bedre ved straks å gå i gang med dagens oppgaver.»

- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207–234.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (red.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2009). *Frafall i videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. SØF-rapport nr. 07/09. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Fjell, K. (2009). *Kartlegging av håndhelsing blant øvingslærere ved lærerutdanningen*. Internt notat. Oslo: Institutt for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo.
- Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36, 647–673.
- 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, 625–638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first- grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588–600.
- Knee, C. R., & Uysal, A. (2011). The role of autonomy in promoting healthy dyadic, familial, and parenting relationships across cultures. I V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (red.), *Human autonomy in cross-cultural context. Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (s. 95–110). New York: Springer.
- Klette, K. (red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter reform 97. Synteserapport*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). *St.meld. nr. 11 (2008–2009) Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Rapport fra tidsbrukutvalget*. Oslo: Forfatteren.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen*. Oslo: Forfatteren.
- La Guardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology*, 49, 201–209.
- Murray, C., & Malmgreen, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional and academic adjustment and lessons learned. *The Journal of School Psychology*, 43, 137–152.

- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1965–1985.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Upublisert doktorgradsavhandling, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2009). Eleven som aktør. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland (red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 59–88). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (red.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (s. 685–709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology*, 33, 444–458.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools*. New York: Routledge.
- Pomeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insight from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 465–482.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106, 225–236.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159–175.
- Reeve, J., & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy – promoting contexts across the globe. I V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (red.), *Human autonomy in cross-cultural context. Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (s. 111–132). New York: Springer.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. I D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (s. 223–244). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Respekt (u.å). Senter for atferdsforskning. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Rimmele, R. (u.å). *What is Videograph?* Kiel: IPN, Universitetet i Kiel. Lastet ned 20.09.2012 fra <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/videograph>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural context of human development*. Oxford: Oxford University Press.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (red.), *Handbook of self-determination research* (s. 3–33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. I V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (red.), *Human autonomy in cross-cultural context. Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (s. 45–64). New York: Springer.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 527–547.
- Søreide, G. E. (2007). *Narrative construction of teacher identity*. Upublisert doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen.
- Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, 35, 69–85.
- Turner, J. C., & Patrick, H. (2004). Motivational influence on student participation in classroom learning activities. *Teacher College Record*, 106, 1759–1785.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100, 67–77.
- Vaaland, G. S., Ertesvåg, S. K., Størksen, S., Veland, J., Roland, P., & Flack, T. (2005). «I fjor ville jeg slått, men i år er det ikke lov». Rapport fra gjennomføringen og evalueringen av ConnectOslo 2002–2005. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Wentzel, K. R. (1999). Social relationships and motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287–301.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Los Angeles, CA: Sage.

English summary: Development of teacher-student relationships in classrooms: teachers' beliefs compared with a theory-based analysis

Teacher-student relationships are important for motivation and learning, as well as for classroom behavior. Development of a good relationship can prevent the incidence of school dropouts. This article looks at theoretical perspectives characterizing a good teacher-student relationship, and presents a case study where a handshake every morning is used as a strategy for building a good relationship. The purpose of the present study was to challenge the teacher's beliefs by comparing what she said and did during three different classroom situations: greeting routines in the morning, whole group instruction, and individual guidance. The analysis is based on the self-determination theory, where autonomy support is presumed to enhance teacher-student relationships. The results show that the teacher is autonomy supportive both during group instruction and individual guidance, while the greeting routines are dominated by control. The teacher's strategy choice is questioned, and autonomy support as an alternative strategy is suggested. Self-determination theory offers concepts for enhanced awareness as to what we can say and do during our daily teaching routines to enhance our relationships with our students.

Keywords: teacher-student relationships, self-determination theory, autonomy support, case study

Vedlegg

Kodekategorier: Oversikt over hoved- og delkategorier (bearbeidet etter Reeve et al., 2008)

Autonomi	6	Gi begrunnelser og forklaringer
	5	Spørre hva studenter ønsker
	4	Vise empatisk forståelse
	3	Være lydhør for spørsmål fra studentene
	2	Gi oppmuntring og hint til å tenke selv mht. løsning av oppgaver
	1	Gi skryt som konkret informasjon om innsats
Kontroll	7	Ignorere elevs spørsmål
	6	Kritisere elever
	5	Gi skryt betinget til det å være flink eller til prestasjon
	4	Gjenvendende uttalelser om tidsfrister
	3	Stille kontrollerende spørsmål
	2	Gi direktiver/kommandoer om hvordan saker skal eller må være
	1	Vise og gi løsninger / ytre løsninger uten å utfordre eleven
Plassering	2	Individuelle arrangementer (kaotisk struktur)
	1	Individuelle arrangementer (positiv informasjon)
Aktiv lytting	1	Tid til aktiv lytting
Rutinehilsing	1	«God morgen»