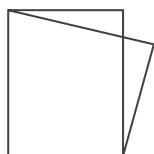


# Lærereens relationskompetence

## er en nødvendig innovativ kompetence



Louise Klinge, ph.d.  
og skolekonsulent

**Artiklen fokuserer på aspekter af lærerprofessionen, der vedrører lærer/-elev-interaktioner og -relationer. På baggrund af empiriske studier i folkeskolelæreres relationskompetence analyseres betingelserne for at agere relationskompetent. I artiklen argumenteres for relationskompetence som en nødvendig innovativ kompetence, der er afgørende for, at elever og lærer sammen videreudvikler klassens læringsfællesskab. I artiklen bringes teoretiske begreber i spil, der er udviklet inden for selvbestemmelsesteori, mentaliseringsteori, omsorgsetik og kommunikativ musikalitet.**

### Forskningsprojektets afsæt

Et forskningsreview fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo et al. 2008) kortlagde forskning fra 1998-2008 om elevers

læring og læreres kompetencer. Reviewet påpegede, at der manglede empirisk og teoretisk forskning om lærerens relationskompetence. Af samme grund blev det vurderet vanskeligt i grund- og efteruddannelsesregi at arbejde systematisk med at kvalificere dette aspekt af lærerens grundfaglighed.<sup>1</sup> Baggrunden for mit forskningsprojekt (Klinge 2016) var at bidrage til denne kvalificering. Kort beskrevet agerer læreren relationskompetent i undervisningen, når der etableres relationer til eleverne individuelt og kollektivt, som understøtter klassens læringsfællesskab og derigennem støtter hver enkelt elevs trivsel og alsidige udvikling.<sup>2</sup>

For at undersøge, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen, har jeg anvendt etnografisk inspirerede metoder med

---

## Kort beskrevet agerer læreren relationskompetent i undervisningen, når der etableres relationer til eleverne individuelt og kollektivt, **som understøtter klassens læringsfællesskab og derigennem støtter hver enkelt elevs trivsel og alsidige udvikling.**



---

observation og videooptagelser af fire læreres undervisning i 5., 6. og 7. klasse på to skoler. Det empiriske materiale, jeg artiklen igennem refererer til, består af to-tre ugers observationer i hver klasse, interviews af lærerne og 50 af eleverne. Forskningsprojektets empiriske analyser viser både at og hvorfor daglige interaktioner imellem lærere og elever er medvirkende årsager til, om skolens formål, som det er formuleret i folkeskolens formålsparagraf, realiseres eller ej. Men samtidig med, at intentioner på politisk makroniveau står og falder med praksis på mikroniveau, er denne praksis i høj grad afhængig af bestemmelser netop på makroniveau, både ministerielt og kommunalt. Politiske afgørelser udgør de strukturelle fordringer, lærere arbejder under, og betinger derved mange af de handlemuligheder, der reelt er til rådighed i den konkrete praksis.

Samtidig er utallige indlejrede præmisser i skolen som institution gået i arv og påvirker lærere og elevers interaktioner med hinanden. Jeg fokuserer ikke i denne artikel yderligere på de givne forhold og overleverede betingelser, men undersøger blot på mikroniveau, hvordan interaktionerne imellem lærere og elever udspiller sig under disse forhold.

### **Lærer-elev-relationens eksistentielle dimension**

Det empiriske materiale viser, at selvom læreren har til hensigt at træffe eleverne i et sagsforhold, så er relationsforholdet vedvarende et vilkår, der skal tages højde for. Eleverne tolker nemlig lærerens handlinger relationelt og intentionelt. Fx beskrev en elev, at når én lærer forklarer noget, siger hun blot, hvordan opgaven skal løses. En anden spørger derimod først, om eleven har forstået det, inden

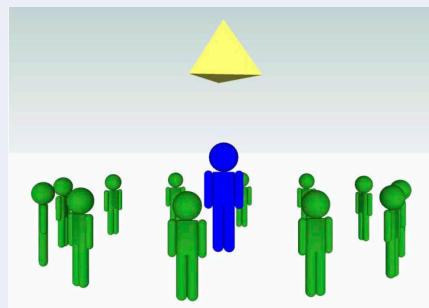
hun går videre, for hun "vil jo gerne have, at vi lærer det". Dvs. at barnet tolker en lille didaktisk forskel som betinget af, om læreren er interesseret i, at eleven lærer noget eller ej. Interaktionen mellem lærer og elever påvirker i høj grad elevernes selv- og omverdensforhold – både deres selvværd, stress-niveau, selvregulering, interaktioner med hinanden og deres faglige engagement. Dvs. at der i interaktionen mellem lærer og elever er tale om et møde af eksistential karakter, hvilket fx fremgår af en udtalelse af en pige i 7. kl., der fik tårer i øjnene, mens hun i et interview sagde: "Jeg vil gerne have, der kommer en ny klasselærer ind, som kan se mig meget bedre, hvis du forstår mig. Fordi at, ja, jeg har lavet ballade det ene det andet, har pjækket, har lavet det ene det andet, men forstår du mig, jeg kan også godt forandre mig. Men det er det, hun ikke tror, jeg kan. Jeg læste tre

bøger på hvad, tre uger, og det er sådan nogle tykke nogen [...] Det eneste jeg får; 'Ja, det er godt, bare gå ned i biblioteket og lån en ny'. Så gad jeg jo ikke. Hvornår er det, jeg sidst har læst – kan jeg ikke engang huske”.

Her fremgår lærer-elev-relationens betydning for både elevens selvforhold og faglige progression. Generelt udtrykker eleverne i interviews ønske om at opleve, at de har en betydning for deres lærer. Læreren kan oplagt imødekomme dette behov ved at vise en menneskelig interesse i barnet, men altså i høj grad også gennem sine didaktiske valg.

### Relationskompetence

Relationskompetencen er den evne, vi alle i forskellig grad besidder til at indgå i positive samspil med hinanden.<sup>3</sup> Om vi er i stand til at agere relationskompetent afhænger bl.a. af, om er trykke, stressede eller i godt humør, og kompetencen kan i løbet af livet både udvikle sig til at blive bedre eller dårligere. Læreren har den særlige opgave, at hun skal udvise relationskompetence i en professionel kontekst, der kan illustreres sådan her: Vi ser en undervisningssituation med



lærer, elever og undervisningsindhold. Det er en stereotyp illustration for eleverne kan naturligvis være samlet i grupper, spredt rundt i udeskolefor-

løb osv. Men det fremgår, at læreren fremstår som den hovedansvarlige i en undervisningssituation. Mit afsæt for at undersøge lærerens relationkompetence i denne kontekst har været normativt; lærerens interaktionelle adfærd, dvs. både hendes verbale og non-verbale udtryk skal understøtte hver elevs trivsel og læring og klassens læringsfællesskab som sådan, for at kunne betragtes som relationskompetent. Herved ses det, at lærerens relationkompetence ikke er det samme som hensynsbetændelse i en stræben efter feel-good-fornemmelser i eleverne. Mange påbud og konsekvenser vil være anledning til frustration hos eleverne, og denne frustration er ikke ensbetydende med, at læreren ikke har ageret relationskompetent. Dette er først tilfældet, hvis påbuddene og konsekvenserne ledsages af skældud og bebrejdelser, hvormed eleverne oplever en frustration, der er større end frustrationen forbundet med at følge fx nødvendige regler. Bebrejdelser og skældud er bl.a. særdeles negative for elevernes læringsprocesser, idet mange elever ikke tør bede læreren om hjælp til sit faglige arbejde, hvis læreren i timen har skældt en anden elev ud.

Jeg vil i det følgende redegøre for teoretiske begreber, der på baggrund af empirisk forskning og filosofisk fremanalyserede pointer nuancerer forståelsen af lærerens relationkompetence. Der ses i teorierne en metateoretisk kohærens, idet det gennemgående betragtes, at muligheder og betingelser skabes både indefra og udefra. Et barn betragtes som et kompetent subjekt fra fødslen med medfødte unikke og almenmenneskelige dispositioner, der søger at være i et intersubjektivt felt med omverden. Samtidig understreges det, at men-

neskets fysiske, sociale og kulturelle miljø samt historiske omstændigheder påvirker i hvilken udstrækning, medfødte grundstemninger kommer til udtryk. Vi har indre dispositioner og er på samme tid hinandens vilkår.

### Selvbestemmelsesteorien

Edward Deci og Richard Ryan har udviklet den psykologiske teori *selvbestemmelsesteorien* på baggrund af mere end 30 års empirisk forskning. På baggrund af utallige eksperimenter og omfattende feltforskning har de konkluderet, at menneskers indre motivation til at engagere sig i de sammenhænge, man indgår i, forudsætter understøttelsen af tre grundlæggende, psykologiske behov. Det drejer sig om behovet for at opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed (Deci og Ryan 2000).<sup>4</sup> For at trives og være motiveret for de aktiviteter, man indgår i, har man med andre ord behov for at opleve en grad af fri vilje og personligt initiativ (selvbestemmelse), at kunne håndtere de udfordringer man møder (kompetence) og at føle sig forbundet med andre (samhørighed). Indenfor en uddannelseskontekst er det undersøgt, at i klasser, hvor elevers psykologiske behov understøttes, er det forbundet med større intrinsisk motivation<sup>5</sup>, selvværd, vedholdenhed og bedre læringsresultater (Niemi & Ryan 2009).

Der er forskningsbaserede indikatorer på, om elevers behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed imødekommes i undervisningen, hvormed teorien rummer et operationelt aspekt, da den muliggør en vurdering af, hvorvidt interaktionen mellem lærer og elev hæmmer eller fremmer behovsunderstøttelsen – og dermed elevernes trivsel og engagement. Kort kan man sige, at

understøttelse af elevens behov for selvbestemmelse sker gennem valgmuligheder og begrundelser, når muligheder indsnævres. Man agerer selvbestemt, når man af fri vilje indgår i givne aktiviteter, hvorfor aktiviteternes meningsfuldhed er helt centralt. Understøttelse af elevens behov for kompetence (der i høj grad svarer til Banduras begreb *self-efficacy*) kræver, at tilstrækkelig information og vejledning står til rådighed. Endeligt imødekommes behovet for samhørighed gennem elevens oplevelse af at opleve sig som en værdifuld del af et fællesskab.

Det er vigtigt at fremhæve, at da de tre behov er almenmenneskelige, så er det afgørende, at arbejdsmiljøet på skolen også understøtter lærerens behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed, da det er en central forudsætning for, at læreren trives og er motiveret for sit arbejde (Fernet et al. 2012; Pelletier & Sharp 2009; Skaalvik & Skaalvik 2011). Mine empiriske analyser viser, at hvorvidt lærerens interaktionelle adfærd kan karakteriseres som relationskompetent, dvs. hvorvidt den bidrager til at fremme eller hæmme klassens læringsfællesskab og dermed hver elevs trivsel og alsidige udvikling, i høj grad afhænger af, om eleverne i undervisningen oplever at få imødekommet de tre psykologiske behov (Klinge 2016).

### Mentalisering

I interviews af lærerne og i undervisningen var der markant forskel på, om lærerne generelt lod til opfatte elevernes adfærd som meningsfuld eller ej, hvordan de reagerede på adfærden, om de bestræbte sig på at forstå baggrunden for elevernes adfærd, og hvordan de forholdt sig til deres egen betydning for elevernes adfærd. Mentaliseringsteorien,

primært udviklet af Peter Fonagy og videreudviklet og formidlet herhjemme af Christina Fogtmann, giver indblik i, hvordan læreres forskelligartede indstillinger til eleverne og til sig selv påvirker interaktionens kvalitet. Mentaliseringsteorien handler om, hvordan mennesker indgår i relationer med hinanden og belyser, hvordan vores psykiske sundhed bevares eller øges (Fogtmann 2014:129). Evnen til at mentalisere er en almenmenneskelig mental aktivitet, der gør os i stand til at forsøge at forstå og fortolke vores egen og andres adfærd i forhold til mulige bagvedliggende indre tilstande (Bateman & Fonagy 2012:3). Når vi kan betragte os selv udefra og bestræber os på at forstå den anden indefra, mentaliserer vi, og vi bevæger os alle hele tiden frem og tilbage indenfor et kontinuum mellem god og dårlig mentalisering, da evnen er både relationelt, situationelt og emotionelt betinget (Luyten et al. 2012:51).

Med en mentaliserende indstilling vil man kunne betragte en andens og egen adfærd som meningsfuld, selvom meningen endnu ikke står klart for en. Derfor vil læreren nysgerrigt og uden skråsikkerhed søge at nå til større indsigt i elevens og egne bevæggrunde, intentioner og oplevelser. Det har en stor betydning for interaktionens kvalitet, om læreren mentaliserer: "At være mentaliserende i forhold til den anden fremmer [...] oplevelsen hos den anden af at blive forstået, at blive mødt og at føle sig tryk; trykke relationer etableres således, når mentaliseringen foregår" (Fogtmann 2011:10).

### Omsorgsetik

Nel Noddings har med sin omsorgsetik udarbejdet et solidt fundament til at forstå den eksistentielle dimension

af undervisning, som eleverne gennem interviews viste sig at være dybt optagede af. Noddings beskriver, hvordan det at give og modtage omsorg er et basalt kendetegn ved mennesket og dets fundamentale mål (Noddings 1984). Vores stræben efter at være i omsorgsfulde relationer veksler afhængigt af kulturer, tider og personer – fx fra det påtrængende behov hos spædbarnet til den voksnes ønske om at blive behandlet respektfuldt for at bevare sin værdighed. Men på tværs af kulturer giver menneskets stræben efter at give og modtage omsorg os et etisk ideal, og styrken af det afgør, hvordan vi møder omverden. Noddings' omsorgsbegreb skal forstås bredt, idet det i en undervisningssammenhæng vedrører alle lærerens interaktionelle handlinger af både pædagogisk, faglig og didaktisk karakter, som karakteriseres ved at ske på baggrund af en indføling i barnets virkelighed (Noddings 1986:498).

I klasser, hvor læreren baserer sin undervisning på en omsorgsetik har undersøgelser vist, at det leder til opmuntrende dialoger; sensitivitet ift. elevernes behov og interesser; samt engagerende og meningsfulde materialer og aktiviteter (Rogers & Webb 1991). Eleverne ønsker at efterligne deres lærere, der nu virker som rollemodeller; de tror i højere grad tror på lærerens ord om, hvad de kan opnå; og de har en højere arbejdsmoral (Owens & Ennis 2005:405). Derudover ved man, at det også fører til stor professionel tilfredsstillelse hos lærerne (Hargreaves 1994).

### Kommunikativ musikalitet

Eleverne var både i interviews og i undervisningen meget optaget af, hvordan de bedst lærte, og mange tale om betydningen af undervisningens tempo. Samtidig

# Enhver undervisningssituation vil altid være ny og sprød og kalde på lærerens innovative kompetence for at muliggøre at **klassen kan etableres som et læringsfællesskab, der fremmer hver elevs alsidige udvikling.**



kunne jeg i mine observationer indimellem blive kropsligt ramt af rytmiske fornemmelser eller modsat, fragmenteret abrupthed. Teorien *kommunikativ musikalitet*, udviklet af Colwyn Trevarthen og Stephen Malloch adresserer disse forhold. Teorien udfolder den musikalitet, der er indlejret i al kommunikation på baggrund af minutøse undersøgelser af menneskelig interaktion. Grundmusikalske træk ved vores stemme og vores gestik formidler vores indre tilstand, dvs. bl.a. emotioner, kognitivt fokus og intentioner, og aflæses mere eller mindre vellykket af de tilstedeværende i rummet (Malloch & Trevarthen 2009).

Jeg benævner de verbale og non-verbale udtryk, som formidler emotioner, opfattelser, forventninger og intentioner hos læreren og eleven, der muliggør og er tegn på afstemninger<sup>6</sup> for *afstemmere* og på fejlafstemninger for *fejlafstemmere* (Klinge 2016). Eksempler på afstemmere er: Spejling, timing i turgivning; opadgående toneleje; smil; latter;

øjeblikkontakt og berøring ved god relation; venlige ord; nikken; stille og rolig tale. Eksempler på fejlafstemmere er modsat: Brud på turgivning; nedadgående toneleje; himlen med øjnene; at vende ryggen til den, der taler; råben; kontrollerende tone og ordvalg. En overvægt af afstemmere i lærerens interaktioner med hver elev og klassen som helhed, bidrager til elevernes oplevelse af, at de har en betydning for læreren, og dette bidrager til etableringen af en positiv relation præget af gensidig respekt og tillid, hvilket er yderst befordrende for elevernes trivsel og læring.

### **Karakteristika ved lærerens relationskompetence<sup>7</sup>**

På baggrund af denne begrebsmæssige gennemgang vil jeg i resten af artiklen fokusere på, hvordan man vha. de beskrevne teoretiske begreber mere detaljeret kan beskrive karakteristika ved og betingelser for lærerens relationskompetence. Forskningsprojektets empiriske

analyser (Klinge 2016) viser, at læreren agerer relationskompetent, når tre synlige faktorer og en indre kendetegner undervisningen: For det første imødekommes elevernes tre psykologiske behov for at opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. For det andet er lærerens handlinger præget af afstemmere, sådan at undervisningens parter er på bølglængde med hinanden. For det tredje handler læreren omsorgsetisk, sådan at elevernes etiske ideal understøttes ved at læreren vedvarende lader et hensyn til en faglig og trivselsmæssig dagsorden ledsage hinanden. Dvs. at ingen elever fx ydmyges, og læreren er opmærksom på elevernes fysiske behov, eksempelvis for bevægelse. Ud over de tre synlige faktorer viser mine lærer-interviews, at når læreren agerer relationskompetent har hun en forholdemåde, jeg benævner *receptiv rettetthed*. Det er en modtagende fokusering på både eleverne, undervisningsindholdet og sig selv, som muliggør, at de tre centrale komponenter kan

samstemmes. Når læreren vedvarende samstemmer sine handlinger, både ord og bevægelser, med elever og undervisningsindhold må hun nødvendigvis arbejde innovativt. Som Borgnakke beskrev indledningsvist i indeværende tidsskrift, betyder innovation *fornyelse*, og enhver undervisningssituation vil altid være ny og sprød og kalde på lærerens innovative kompetence for at muliggøre at klassen kan etableres som et læringsfællesskab, der fremmer hver elevs alsidige udvikling. Når læreren agerer relationskompetent kan det ind imellem lykkes, at lærer og elever er fokuseret på undervisningsindholdet i et fælles engagement. En fælles pulsforfølelse sikrer, at alle bidrag stemmes ift. indholdet, der er blevet et fælles tredje, hvorved turgivning- og tagning forløber ubesværet og dynamisk. Selvbestemmelsesbehovet understøttes gennem samværets meningsfuldhed og den respektfulde turtagning. Behovet for kompetence understøttes i og med eleverne får den plads og de input og respons, der gør, at de kan vise sig som kompetente og læreren oplever at lykkes med sin undervisning. Endeligt understøttes begge parter behov for samhørighed gennem de afstemte mikrosamspil i det fælles engagement.

Opmærksomheden ligger ude i rummet imellem alle deltagerne stemt om noget fælles. Den synergieffekt, der opstår, etablerer undervisningen som en innovativ læringskontekst, hvor hver enkelt billedlig talt udtrykker en tone, der skaber en fælles melodi. Eleverne kan i dette fællesskab trives, lære og udvikle sig alsidigt, da lærerens relationskompetente ageren adresserer den eksistentielle dimension af interaktionen, hvormed barnets positive selv- og omverdensforhold fremmes. Lad os se, hvad der er nødvendige betingelser for, at dette lykkes.

### **Betingelser for at læreren agerer relationskompetent**

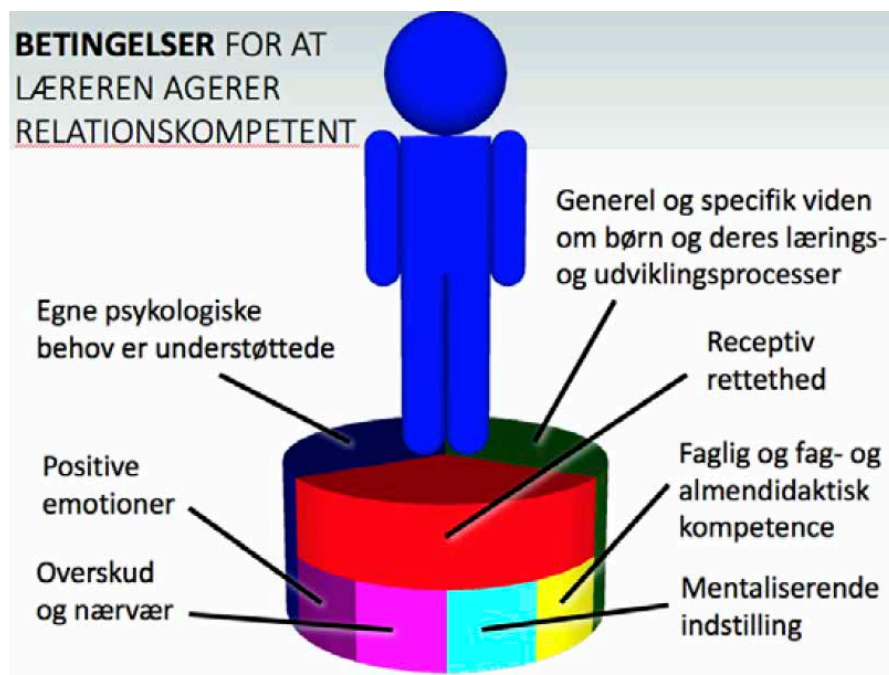
De empiriske analyser leder til den konklusion (Klinge 2016), at betingelser af betydning for, om læreren agerer relationskompetent er for det første, at læreren i sit job oplever sine psykologiske behov imødekommet. I forhold til selvbestemmelsesbehovet, vil det bl.a. sige, at der opleves mening i de arbejdsopgaver, læreren pålægges. Tilfredsstillelsen af kompetencebehovet forudsætter, at der er de ressourcer til rådighed, som matcher behovene i undervisningen. Og i forhold til samhørighedsbehovet betyder det fx, at læreren trives sammen med både kolleger og sine elever. For det andet er det afgørende, at læreren besidder en generel pædagogisk og psykologisk viden om børn og børns lærings- og udviklingsprocesser samt et kendskab specifikt til sine elever. Dette er bl.a. nødvendigt, for at læreren kan stille realistiske krav til sine elever, og for at hun kan tilpasse den faglige formidling til elevernes niveau. Nogle lærere har en enkelt lektion og ugen i mange forskellige klasser, og kan derfor end ikke elevernes navne. Skolestrukturer af den art vanskeliggør læreren mulighed for at agere relationskompetent. Receptiv rettedhed viste sig både som et kendetegn ved lærerens forholdemåde, mens hun underviste og som en betingelse for, at hun kunne agere relationskompetent. Det er krævende at indtage en position af receptiv rettedhed, og det forudsætter fire forhold: 1) positive emotioner, 2) nærvær, 3) en mentaliserende indstilling samt 4) fag- og almindelig kompetence – for kender læreren ikke sit fag til bunds og ved, hvordan hun bedst underviser i det, kan hun ikke formidle det engagerende og understøtte meningsfulde forbindelser mellem faget

og eleverne. Tilsammen sætter dækkede psykologiske behov, generel og specifik viden om børnene i klassen, og receptiv rettedhed læreren i stand til at lade sin interaktionelle adfærd understøtte læringsfællesskabet og elevernes alsidige udvikling – dvs. at agere relationskompetent. Dette kan illustreres således – se næste side.

### **Relationskompetence som grundkompetence**

Det fremgår, at lærerens relationskompetence er afgørende for undervisningens faglige progression. Lærerens fag- og almindeligdidaktiske valg kan kun understøtte elevernes trivsel og læring, hvis læreren agerer relationskompetent. Her kvalificerer den sensitive registrering af elevens virkelighed de undervisningsmæssige valg. Samtidig afgør graden af faglighed og didaktisk kompetence, om læreren kan forholde sig receptivt rettet og agere relationskompetent i undervisningen.

Den teoretisk funderede og empiriske begrundede analyse viser, hvorfor relationskompetencen må betragtes som en grundkompetence både i lærerens grundfaglighed og i undervisningsfagene. De to typer af fag bør vedvarende samtænkes for at styrke det praksisforankrede fundament for de lærerstuderende. Faglig og almindeligdidaktisk viden skal kobles med psykologisk og pædagogisk viden. Dybdegående behandling af emner knyttet til de specifikke fag skal fastholdes, men viden om børns læring og udvikling og betydningen af lærerens interaktionelle adfærd bør gennemsyre det fagdidaktiske indhold i undervisningsfagene. Konkluderende fastholder jeg derfor, fx i lighed med Secher Schmidts afhandling om inklusionsbestræbelser i matematikundervisningen



(2015), at almenpædagogik må kombineres med fagdidaktik for at blive relevant for udviklingen af lærernes grundlæggende kompetencer.

#### **En nødvendig, men ikke tilstrækkelig betingelse**

Selvom mine analyser peger på lærerens relationskompetence som en nødvendig betingelse, er den ikke en tilstrækkelig betingelse til at etablere klassen som et læringsfællesskab. De mangesidige udfordringer, ikke mindst knyttet til børn med vanskelige livsvilkår, kalder på forstærket læreropmærksomhed, som ikke nødvendigvis kan honoreres af lærerne i situationen. Efter at inklusionsloven var blevet vedtaget, geninterviewede

jeg to af lærerne fra forskningsprojektet. En af dem, der i høj grad agerede relationskompetent, da jeg fulgte hendes undervisning, fortalte om en klasse, hvor en af eleverne havde ADHD og sagde: "Ham rummer jeg rigtig fint, men der er også kun én. I den anden 4. klasse er der otte! Og der har jeg erkendt, at det kan jeg ikke. Jeg kan ikke få otte børn med diagnoser ind. Der sidder otte børn uden for klassen, som nægter at gå ind i undervisningen. Det er helt vanvittigt. [...] Jeg kan se, at de to lærere, som er knyttet til klassen som primær-lærerne er rigtig slidt allerede. Selvom der er to pædagoger knyttet til".

En meget velkvalificeret lærer, der normalt var i stand til at etablere positive

relationer til alle sine elever og undervise med et højt fagligt niveau, skulle nu virke under arbejdsforhold, der hindrede, at hun kunne vise sig som kompetent. Det er afgørende, at man på læreruddannelsen systematisk begynder at kvalificere de studerendes relationskompetence. Tilsvarende er et systematisk blik for lærernes arbejdsvilkår afgørende. Lærerne behøver vilkår og strukturer i skolehverdagen, der gør det muligt at præge undervisningen med positive interaktioner, der er nødvendige for udvikling af læringsfællesskaber, som understøtter elevernes trivsel og alsidige udvikling. ♦

## REFERENCER

- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Glerups Utbildning AB.
- Bateman, A. W., & Fonagy, P. (Red.). (2012). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Arlington: American Psychiatric Pub.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). *Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors*. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Grene, D. (2003): Pres på personligheden. I: Weicher, I., & Fibæk Laursen, P. *Person og profession*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hart, S. (2006) *Betydningen af samhörighed. Om neuroaffektiv udviklingspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fogtmann, C. (2011). *Mentaliseringsteori og interaktionsanalyse. Integration af sprog og psykologi*. NyS, Nydanske Sprogstudier, 41, 10-39.
- Fogtmann, C. (2014). *Forståelsens psykologi – mentalisering i teori og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence: Fra lydighed til ansvarlighed*. København: Pædagogisk Bogklub.
- Juul, J., & Jensen, H. (2004). *Lærernes relationskompetence*. I: Hermansen, M., & Jensen, E. (Red.), *Udfordringer til undervisningen – i didaktisk perspektiv*. København: Alinea.
- Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Københavns Universitet, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab. Ph.d.-afhandling.
- Korthagen, F. A. (2004). *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Luyten, P., Fonagy, P., Lowyck, B., & Vermote, R. (2012). Assessment of Mentalization. I: Bateman, A.W., & Fonagy, P. (Red.), *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice* (s. 43-65). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). *How do simple positive activities increase well-being?* *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57-62.
- Merrild, L. (2012). *Problemadfærd og konflikthåndtering i skolen*. I: Løw, O. & Skibsted, E. (Red.), *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. København: Akademisk Forlag.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford University Press.
- Murayama et. al. (2010): Neural basis of the undermining effect of monetary reward on intrinsic motivation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(49), 20911-20916.
- Møller, L. (2014). *Professionelle relationer*. København: Akademisk Forlag.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom. Applying Self-Determination Theory to educational practice. *Theory and Research in the Classroom* 7(2), 133-144.
- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1986). *Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching*. *Harvard Educational Review*, 56(4), 496-511.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et Systematisk Review Utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforslag & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.



## ENDNOTES

Owens, L. M., & Ennis, C. D. (2005). *The ethic of care in teaching: An overview of supportive literature*. *Quest*, 57(4), 392-425.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Red.). (2014). *International handbook of emotions in education*. New York/London: Routledge.

Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). *Administrative pressures and teachers' interpersonal behavior in the classroom*. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174-183.

Rogers, D. & Webb, J. (1991). *The Ethic of Caring in Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, 5 (42), 173-181.

Secher Schmidt, M. C. (2015). *Inklusionsbestræbelser i matematikundervisningen: En empirisk undersøgelse af matematiklærerens klasseledelse og elevers deltagelsesstrategier i folkeskolen*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Ph.d.-afhandling.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011b). *Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion*. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.

<sup>1</sup> Siden mit forskningsprojekts start i 2011 er iværksat et 7-årig forskningsprojekt sm. UC VIA, Århus Universitet og Foreningen for Børns Livskundskab. Forskere følger undervisning, der skal bidrage til øget relationskompetence hos lærerstuderende, undervisere og praktiklærere.

<sup>2</sup> Begrebet 'alsidig udvikling' refererer i min anvendelse både til elevens faglige, personlige og sociale udvikling.

<sup>3</sup> Jf. Korthagens redegørelse (2004:80) af kompetencer som en syntese af viden, færdigheder og holdning, samt potentialet til en kvalificeret adfærd.

<sup>4</sup> Det menneskelige behov for selvbestemmelse var det første, som grundlæggerne af teorien blev opmærksomme på, hvorfor den netop hedder Self Determination Theory.

<sup>5</sup> Intrinsic motivation fører generelt til viden, der huskes længe, hvor ydre motivation leder til kortvarig viden (Murayama et al. 2010).

<sup>6</sup> Daniel Sterns begreb afstemning refererer til overensstemmelse mellem personers indre følelses tilstande, og oplevelsen af at være på bølgelænge med hinanden. Menneskelige interaktioner bevæger sig mellem afstemninger og mangel på afstemninger – dvs. mellem koordinerede til fejlkoordinerede tilstande (fejlafstemninger).

<sup>7</sup> I undersøgelsen (Klinge 2016) udfoldes de enkelte pointer og deres nuancer.