



Bachelorgradsoppgave

Læreryrket i et maktperspektiv

The Teaching Profession from a Power Perspective

Hvordan kan lærerens asymmetriske maktposisjon hemme eller fremme elevenes utvikling?

How can a teacher's asymmetrical position of power inhibit or promote students' development?

Ida Grønlid Augdal

GLU 360

Bachelorgradsoppgave i grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn.

Lærerutdanning
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015



HINT

SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e): Ida Grønlid Augdal

Norsk tittel: Læreryrket i et maktperspektiv

Hvordan kan lærerens asymmetriske maktposisjon hemme eller fremme elevenes utvikling?

Engelsk tittel: The Teaching Profession from a Power Perspective

How can a teacher's asymmetrical position of power inhibit or promote students' development?

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning 5-10. Trinn

Emnekode og navn: GLU 360 Bacheloroppgave



Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, HiNTs åpne arkiv



Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 01.06.15

Ida Grønlid Augdal

underskrift

underskrift

Ida Grønlid Augdal

underskrift

underskrift



HINT

Forord

Denne bachelorgradsoppgaven har vært en spennende og lærerik reise. Gjennom å arbeide med denne oppgaven har jeg fått mulighet til å sette meg inn i et tema som har vært lite omtalt i vårt pensum.

Det har vært en fin og innholdsrik læringsprosess som har bydd på utfordringer og gjort at jeg har vært nødt til å reflektere over egen faglig utøvelse, og justere denne under veiledning. I løpet av denne prosessen har jeg opparbeidet meg ny kunnskap rundt temaet makt i læreryrket. Jeg har blant annet fått en ny forståelse for den etiske dimensjonen i mellommenneskelige relasjoner, og det ansvaret jeg som lærer har som følge av det asymmetriske maktforholdet som ligger til grunn.

Det å planlegge, gjennomføre og slutføre en så stor oppgave har vært en interessant prosess jeg ikke ville vært foruten. Jeg har i løpet av dette arbeidet fått en rikere forståelse av teoristoffet sett i lys av praksis, og håper at oppgaven kan være til hjelp for andre lærerstudenter, lærere, folk i andre yrkesgrupper og øvrige interesserte.

Jeg vil gjerne rette en stor takk til Liv Iren Grandemo som har vært min veileder i bachelorarbeidet. Gjennom hennes tilbakemeldinger har hun motivert meg videre i alle fasene av oppgaveskrivingen. En takk går også til Endre Kanestrøm, som har tatt del i veiledningen og kommet med kloke innspill.

Levanger, Juni 2015

Ida Grønlid Augdal

Sammendrag

Et kvalitativt litteraturstudie som tar for seg læreryrket i et maktperspektiv. Oppgaven retter søkelyset mot hvordan lærerens asymmetriske maktposisjon kan hemme eller fremme elevenes utvikling.

Lærere har makt i kraft av sin yrkesrolle og profesjon. Som ledere og kunnskapsbærere i klasserommet har vi et ansvar for å utdanne barn og ungdom til å mestre den hverdagen de er og skal være en del av. I relasjonen som oppstår mellom lærer og elev vil det ligge et asymmetrisk maktforhold, hvor læreren kan velge å bruke makten positivt eller negativt overfor eleven.

Denne oppgaven konkretiserer hvordan makten som ligger i lærer-elev-relasjonen kan brukes til å innvirke på klassemiljø, selvoppfatning, selvværd og motivasjon. Den tar også for seg viktigheten av bevissthet rundt makt som en del av lærerens relasjonskompetanse, hvor refleksjon rundt den etiske dimensjonen i relasjonen vil være et nøkkelord.

Hvor bevisst er vi på maktforholdet som ligger i elev-lærer-relasjonen? Hvordan bruker vi denne makten, og med hvilken hensikt? I hvor stor grad innvirker den på relasjonen du som lærer har til eleven, og hvordan kan vi bruke makten for å skape gode klassemiljø og trygge barn som har lyst til å lære? Hvordan kan makten hjelpe oss å skape gode bærekraftige relasjoner, og hvorfor er det viktig å inneha en relasjonskompetanse hvor bevissthet rundt maktforholdet i lærer-elev-relasjonen står sentralt? Dette er spørsmål som drøftes underveis i denne bacheloroppgaven.

Innhold

1. INNLEDNING.....	1
1.1. Aktualitet og bakgrunn for oppgaven.....	1
1.2. Oppgavens oppbygning	2
1.3. Problemstilling.....	2
1.4. Avgrensing.....	3
2. TEORI	4
2.1. Relasjon.....	4
2.2. Relasjonskompetanse.....	4
2.3. Lærer-elev-relasjonen	5
2.4. Selvoppfatning og selvvord.....	5
2.5. Makt	6
2.5.1. Makt over og makt til	6
2.5.2. Makt i lærer-elev relasjonen	6
2.5.3. Skjervheim – Det instrumentelle mistaket.....	8
2.5.4. Damsgaards maktbegreper	8
3.5.4.1. Definisjons- og stemplingsmakt	8
3.5.4.2. Språk- og forklaringsmakt	9
3.5.4.3 Sanksjons- og vurderingsmakt	9
3.5.4.4. Generaliserings- og overføringsmakt.....	9
3.5.4.5. Kompetanse- og kunnskapsmakt	10
2.6. Meads speilingsteori	10

2.7. Motivasjon.....	10
3. METODE.....	11
3.1. Hva er en metode?	11
3.2. Litteraturstudie som metode	11
3.3. Begrunnelse for valg av metode	12
3.4. Gjennomføring.....	12
3.5. Kildekritikk	13
3.6. Forskningsetikk.....	13
4. DRØFTING	14
4.1. Makt til å forme klasse miljøet.....	14
4.2. Makt til å innvirke på selvoppfatning og selvverd.....	16
4.3. Makt til å innvirke på motivasjon for læring	18
4.4. Bevissthet rundt makt – en del av relasjonskompetansen	20
5. AVSLUTNING.....	23
LITTERATUR	24

ANTALL ORD: 8697

1. INNLEDNING

1.1. Aktualitet og bakgrunn for oppgaven

Den som innehar en profesjon vil bli stående i en relasjon med brukeren av profesjonen. I denne relasjonen vil det oppstå et asymmetrisk maktforhold, hvor den som innehar profesjonen har det største ansvaret for hvordan dette vil prege relasjonen. Dette gjelder i stor grad læreryrket, hvor læreren vil bli stående i en relasjon til elevene. Rammeplanen for allmennlærerutdanningen fra 2003 sier at «Lærerrollen gir makt, og læreren må forvalte denne makten i samsvar med lovverk, erkjente grunnverdier og barns rett til likeverdig behandling» (Bergem, 2014, s.33).

Tidligere gav den faglige makten læreren høy status, da læreren var i besittelse av kunnskap bare noen få utvalgte hadde fått ta del i. I dagens informasjonssamfunn er det i mindre grad slik, noe som fører med seg at samfunnets tillit til at makten utøves på en god måte er noe læreren må arbeide hardere for å holde på. Tidens hang etter å påpeke mangler og feil ved skolen er stort, og det er ofte lærerrollen som må bære byrden av dette. Det er nettopp derfor viktig at vi vet hva vi snakker om, og kan begrunne våre handlinger på en yrkesetisk forsvarlig måte.

Lærerrollen er til stadighet oppe i media som et diskusjonstema. Debatter om hvorvidt norske lærere er gode nok, og hva man skal gjøre for at norske elever skal score bedre på nasjonale og internasjonale tester er i vinden blant politikere, lærere og lærerorganisasjoner. Fokuset på måling og testing i skolen kan etter min mening være med på å gjøre asymmetrien i maktforholdet mellom lærer og elev mer synlig, som en følge av samfunnets jag.

Skolen er en verdibasert virksomhet, noe som kommer til uttrykk blant annet gjennom den generelle delen av læreplanen. Samfunnet ønsker at skolen skal videreformidle bestemte holdninger og verdier til barn og unge, slik at de kan overta og utvikle samfunnet videre. Dette forutsetter fokus på etiske dimensjoner i møtet med eleven, noe som kanskje blir enda viktigere i en skolehverdag der vi opplever økt fokus på måling og testing.

25. oktober 2012 vedtok Utdanningsforbundet *Lærerprofesjonens etiske plattform*, som er et dokument som sikrer at førskolelærere, lærere og ledere aldri kan unndra seg sitt profesjonelle ansvar (Nesfeldt, 2013). Det er et poeng å understreke at denne plattformen er utarbeidet av et fagforbund, og dermed ikke gjeldende i samme grad som for eksempel Opplæringsloven. Selv om dette dokumentet kun er ment som en intensjon, mener jeg at det like fullt er et viktig initiativ. Selv om vi som lærere ikke er forpliktet til å følge denne plattformen rent juridisk, burde vi kanskje vært det? Dette er spørsmål som har dukket opp underveis i arbeidet med oppgaven, og som kunne vært drøftet dersom oppgaven hadde hatt større omfang.

Det er på bakgrunn av disse aktualitetene jeg mener at temaet makt i læreryrket gjør seg fortjent til å kunne drøftes og utdypes i en bachelorgradsoppgave. I denne oppgaven vil fokuset ligge på hvordan lærerens asymmetriske maktposisjon kan hemme eller fremme elevenes utvikling. Dette vil jeg komme nærmere inn på og eksemplifisere gjennom ulike teorier og perspektiv, med særlig vekt på ulike maktbegrep og øvrige faktorer som påvirker lærer-elev-relasjonen.

1.2. Oppgavens oppbygning

Som leser vil du først møte teorikapittelet hvor du finner definisjonen på begreper som er sentrale for oppgaven og ulike teorier rundt makt. Videre vil du finne et metodekapittel hvor metoden jeg har brukt i denne oppgaven blir presentert. Drøftingskapittelet inneholder synspunkter på hvordan lærerens asymmetriske maktposisjon kan hemme eller fremme elevenes utvikling, med fokus på klassemiljø, selvoppfatning, selvverd og motivasjon. Her vil det også bli redegjort for hvorfor jeg mener at bevissthet rundt makt bør være en del av lærerens relasjonskompetanse. Avslutningen vil knytte oppgaven sammen, og sørge for at sammenhengen blir tydeliggjort fra oppgavens start til slutt.

1.3. Problemstilling

Hvordan kan lærerens asymmetriske maktposisjon hemme eller fremme elevenes utvikling?

1.4. Avgrensing

Det har vært nødvendig å gjøre diverse avgrensninger i forbindelse med denne oppgaven. Det for å begrense det teoretiske og litterære grunnlaget som er disponibelt, samt sørge for at oppgaven underbygger og belyser den valgte problemstillingen på en god måte. Jeg har valgt å avgrense denne oppgaven ved å trekke ut noen sentrale fokusområder som jeg mener er med på å konkretisere og belyse maktforholdet i lærer-elev-relasjonen på en god måte.

Fokusområdene jeg har valgt er: klassemiljø, selvoppfatning, selvverd og motivasjon.

Fokusområdet motivasjon er valgt ut da jeg ser viktigheten av at læreren bruker den makten som ligger i relasjonen til eleven på en måte som fremmer motivasjon, for å kunne tjene skolens rolle som en kunnskapsformidlende institusjon. Videre er klassemiljø tatt med som et fokusområde da jeg tror at dersom eleven skal være i stand til å lære, holder det ikke bare med motivasjon – men eleven vil også være avhengig av å føle seg trygg og ha tillit til dem rundt seg. Dersom dette ikke er til stede i klasserommet vil eleven bruke energi på så mye annet, at han/hun ikke er mottakelig for læringen som skal skje. Fokusområdet selvoppfatning og selvverd er tatt med fordi jeg finner troen på at man kan mestre, at man er verdt noe og har en god selvoppfatning som sentral for elevens trivsel i skolehverdagen. Min forforståelse er at på dette området kan læreren innvirke en god del gjennom sin relasjon til eleven.

Til slutt i oppgaven velger jeg å drøfte betydningen av bevissthet rundt makt som en del av relasjonskompetansen til læreren. Dette er for å konkretisere hvor viktig jeg mener det er at læreren er bevisst den makten som ligger i relasjonen til eleven, og har kunnskap om hvordan den innvirker – slik at man kan begrunne de etiske valgene som gjøres i skolehverdagen.

Den etiske dimensjonen i relasjonen mellom lærer og elev er noe som må ligge til grunn, og det vil derfor være relevant å trekke dette inn i oppgaven. Dersom man ikke forstår at man må være forsiktig i møtet med den andre, og er klar over sårbarheten som er tilstede i relasjonen – vil man ikke kunne oppnå de resultatene man ønsker. Da oppgaven begrenser seg i omfang har jeg ikke kunnet gå veldig dypt inn på dette. Selv om jeg ser at det finnes flere områder innen emnet jeg kunne valgt å fokusere på, vil ikke dette la seg gjøre ut fra rammene som er gitt for oppgaven. Dersom man ønsker å fordype seg mer i emnet kan Buber, Freire og Foucault være sentrale teoretikere.

2. TEORI

2.1. Relasjon

En relasjon kan defineres som «et forhold mellom to eller flere gjenstander som påvirker hverandre» (Bø & Helle, 2008, s. 259). Når det er snakk om personer, slik som i denne oppgavens sammenheng - henvises det videre til definisjonen av en sosial relasjon: «forhold som oppstår når to personer blir oppmerksomme på tilstedeværelsen av hverandre og inngår i samspill» (Bøe & Helle, 2008, s. 290). Relasjoner mellom voksne og barn/unge kan forstås som et mini-utviklingsmiljø som vil få betydning for hvordan barnet/den unge fungerer og utvikler seg både på kort og lang sikt (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2010, s.138). Dette sier noe om at måten læreren forholder seg til eleven på kan ha mye å si for elevens opplevelse av seg selv og dens videre liv og utvikling.

2.2. Relasjonskompetanse

Den danske familieterapeuten Jesper Juul definerer den profesjonelle relasjonskompetansen slik: «Pedagogens evne til å «se» det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk (ekte) i kontakten» (Juul sitert i Olsen & Traavik, 2010, s.121). Dette handler blant annet om å forstå og samhandle med barn og unge på en god og hensiktsmessig måte. En relasjonskompetent lærer kommuniserer på en måte som gir mening, som ivaretar elevenes interesser i samhandlingen og som ikke krenker eleven (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 9-10).

Relasjonskompetansen er sammensatt og kompetansekravene vil endre seg underveis i et kontaktforløp med eleven. For det første må læreren evne å *etablere en relasjon* til eleven. Videre må læreren være i stand til å stå i relasjonen over tid gjennom å *vedlikeholde relasjonen*. Til slutt må læreren evne å *avslutte profesjonelle relasjoner* på en god måte, dersom dette er nødvendig. Situasjonsforståelse, selvinnsikt og en empatisk holdning er andre viktige sider ved lærerens relasjonskompetanse. Egne erfaringer og personlighet vil inngå som en del av denne (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 10-11).

2.3. Lærer-elev-relasjonen

Det vil gradvis etableres relasjoner mellom elever og lærere når disse møtes i skolen. Dette skjer selv om læreren ikke aktivt går inn for å etablere slike relasjoner. Som lærer kan man ikke velge bort de sosiale og faglige relasjonene til elevene man underviser, og det er derfor nødvendig at læreren har kunnskap om relasjoner mellom voksne og barn/unge – og har en viss kompetanse i å etablere og vedlikeholde positive relasjoner til elevene sine (Lillejord et al., 2010, s.138). Relasjonen som oppstår mellom elev og lærer vil være grunnlaget for all pedagogisk praksis, og i samsvar med det mandatet som læreren er gitt – plikter læreren seg til å sørge for at hver enkelt elev får optimale muligheter både for læring, personlig vekst og utvikling. Dette skal læreren kunne gjennomføre via den autoriteten og myndigheten som følger av at læreren også har rollen som ansvarlig voksen i relasjonen til eleven, samt i kraft av sin faglige kunnskap og innsikt. Det mest grunnleggende ved denne relasjonen er at den stiller eleven i sentrum, og nøkkelen til suksess i dette samspillet vil ligge i respekten for den enkelte (Bergem, 2014, s. 27).

2.4. Selvoppfatning og selververd

Begrepene selvoppfatning og selververd er beslektet og brukes ofte om hverandre. Selvoppfatning kan beskrives som en kognitiv reaksjon hvor eleven danner en beskrivelse av seg selv. Selververd er en mer følelsesmessig vurdering av ens egen verdi som menneske, og handler mer om å «like det man ser» (Lillejord et al., 2010, s.123. Dette handler om å ha et generelt positivt eller negativt syn på seg selv, altså verdsette seg selv høyt eller lavt (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 83). En elev sitt selververd avhenger også av om kulturen eleven er en del av verdsetter hans/hennes egenskaper og kompetanse. Den nære relasjonen mellom begrepene selververd og selvoppfatning kommer til uttrykk gjennom at elevenes selvoppfatning, sosialt og skolefaglig, i stor grad påvirker selververdet (Lillejord et al., 2010, s. 123). Da min oppgave omhandler og har hovedfokus på makt i lærer-elev-relasjonen, vil jeg heretter bruke disse begrepene sammen av hensyn til oppgavens omfang.

2.5. Makt

I dagliglivet blir makt ofte brukt om å utøve sterk innflytelse, hvor én bestemmer – og én blir bestemt over. Noen eier makt, og andre blir utsatt for den. Det er rollen og ansvaret en tar i ulike situasjoner som bidrar til hvordan maktforholdet blir. Maktforholdet vil også alltid være situasjonsavhengig, da en har mulighet til å påvirke det som skjer (Grønliid & Nissen, 2008, s.22). Enhver relasjon preges av et maktforhold. Lærer og elev er likeverdige i relasjonen i den betydningen at begge parter har like stor verdi, men dette vil likevel ikke innebære at de også er jevnbyrdige – da læreren som voksen vil ha mer kunnskap og erfaring enn eleven (Arneberg & Overland, 2013, s. 67). Det er nettopp dette som gjør maktbegrepet til et sentralt og interessant aspekt ved lærer-elev-relasjonen.

2.5.1. Makt over og makt til

I boken *Taushetens Kultur* (1999) skiller Norderhaug mellom positiv og negativ maktutøvelse. Her bruker hun begrepene «makt over» og «makt til» for å skille disse fra hverandre. «Makt over» brukes når makt blir omtalt i negativ forstand, og «makt til» når hun hevder at makten kan brukes positivt for å skape utvikling og vekst hos andre. «Makt over» undertrykker den andre i relasjonen, og vil definere noen som mer verdifull enn andre. Begrepet «makt til» blir en motsetning, hvor relasjonen kjennetegnes ved et gi-og-ta-forhold, samt at alle individer blir sett på som likeverdige og nødvendige for helheten (Norderhaug, 1999, s.112-113).

«Makt til» vil i denne oppgaven være det samme som å fremme elevenes utvikling, slik jeg har formulert det i problemstillingen. «Makt til» kan være den makten som gir læreren muligheten til å gjennomføre det en skal ved å legge til rette for gode relasjoner, klassemiljø og motivasjon. Som en kontrast vil «makt over» være det samme som å hemme elevenes utvikling.

2.5.2. Makt i lærer-elev relasjonen

I den danske professoren Knud Ejler Løgstrups (1905-1981) etikk har maktforholdene en sentral plass. Hans etiske tenking tar utgangspunkt i at vi som mennesker lever i et sosialt fellesskap der vi er avhengige av hverandre. Han hevder at vi alle utøver makt overfor hverandre, og at vårt oppdrag og vår utfordring er å ta vare på hverandre. Hans utsagn «Den

enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd» skisserer dette godt (Løgstrup sitert i Bergem 2014, s. 35).

Løgstrup understreker at bruken av makt i mellommenneskelige relasjoner ikke behøver å oppfattes som noe negativt, eller noe vi bør prøve å redusere mest mulig. Han mener at den makten som ligger til grunn i relasjonen skal brukes til å frigjøre den andre part, og hevder at frihet kan være et resultat av andres maktutøvelse. Slik kan det da sies at det ikke behøver å være en motsetning mellom maktutøvelse og individuell frihet, men at denne motsetningen vil oppstå dersom makt blir brukt som et middel til undertrykkelse (Bergem, 2014, s.101). Dette underbygger denne oppgavens definisjon på makt som noe som kan utøves både for å hemme og for å fremme elevenes utvikling.

Læreren befinner seg i en maktposisjon overfor elevene, som til forskjell fra ulike maktposisjoner mellom elever er institusjonelt fastlagt (Nordahl & Drugli, 2013). Lærer-elevrelasjonen er et komplementært, men samtidig et asymmetrisk forhold. Forholdet er komplementært fordi begge står i et visst avhengighetsforhold til hverandre, men asymmetrien kommer til uttrykk ved at den ene parten befinner seg i en læresituasjon og den andre er den som har erfaring og formell kompetanse til å utøve yrket (Grønliid & Nissen, 2008, s. 71-72).

«Det å være i relasjon til et annet menneske er en naturlig del av det å være menneske» (Grønliid & Nissen, 2008, s. 27). Derfor er maktforholdet i relasjonen lærer-elev naturlig, men likevel krevende og utfordrende. Hvordan relasjonen blir avhenger av hvilken kvalitet den får, og i hvor stor grad lærer og elev tar ansvar for relasjonen (Grønliid & Nissen, 2008, s. 27).

Den fransk/litauiske filosofen Emmanuel Lévinas (1906-1995) er i likhet med Løgstrup representant for nærhetsetikken. Ut fra hans tanker om maktforholdet i relasjonen mellom lærer og elev, må en elev som ønsker å lære noe være nødt til å oppfatte seg selv som underordnet i en asymmetrisk relasjon med læreren (Grønliid & Nissen, 2008). Lévinas sier også noe om det etiske ansvaret i relasjonen, og snakker om «den annens ansikt». Det at vi blir ansvarliggjort overfor andre mennesker når vi møter «dets ansikt», og at vi skal lære oss å se den andre der den er – ikke bestrebe å forstå den andre helt og fullt – da risikerer vi å redusere den andre (Grønliid & Nissen, 2008 s. 27).

2.5.3. Skjervheim – Det instrumentelle mistaket

Den norske filosofen Hans Skjervheim (1926 – 1999) var opptatt av kvalitetene i de mellommenneskelige relasjonene, hevdet at praksis er den viktigste arenaen for etikken – og at det er her man finner kildene til den etiske refleksjonen. Skjervheim innførte begrepet «det instrumentelle mistaket» som tar for seg nettopp hvordan læreren kan objektivere en elev ved å betrakte ham/henne som en gjenstand som kan/bør omformes. Dersom dette skjer begår læreren en instrumentell feil. I et slikt tilfelle vil læreren opptre som en produsent eller tilvirker, og ikke som en oppdrager i relasjonen mellom partene. Her kan det i følge Skjervheim trekkes paralleller til det som skjer i den pedagogiske praksisen som er basert på en behavioristisk virkelighetsforståelse, hvor det er vanlig å se på mennesket som en ting eller et objekt (Bergem, 2014, s. 29). Behaviorismen reduserer mennesket til en biologisk mekanisme uten selvstendig vilje, hvor man kan forme menneskelig atferd gjennom blant annet straff og belønning (Imsen, 2012, s. 29-30).

2.5.4. Damsgaards maktbegreper

Damsgaard hevder at det går an å beskrive flere former for makt slik den kan komme til uttrykk i skolehverdagen. Hun legger vekt på at de følgende beskrivelsene er ment som grunnlag for en analyse av lærerrollen i konflikter, og at de kan være et bilde av maktens mange ansikter. Hun understreker videre at disse beskrivelsene ikke er påstander om hvordan praksis er, og heller ikke påstander om hvordan lærere gjennomgående er (Damsgaard, 2003 s. 68). Damsgaards maktbegreper vil videre utdypes i lys av relasjonen lærer-elev, da flere av hennes beskrivelser trolig kan være gjenkjennbare for både lærere og elever i praksisfeltet.

3.5.4.1. Definisjons- og stemplingsmakt

Dette kan omfatte makt til å definere hva et problem handler om, hvordan en elev er – og hva slags behov eleven har. Dersom læreren aktivt bruker en slik makt vil det være vanskelig for eleven å definere verden slik den ser ut for ham eller henne, eller å fremstå som annerledes enn det læreren har definert ham eller henne som. Det kan med et slikt utgangspunkt være tøft for eleven å prøve å ta opp kampen mot de ensidige beskrivelsene som er gitt. På bakgrunn av dette kan man fastslå at det ligger mye makt i å stemple, stigmatisere og tillegge elevene egenskaper på denne måten (Damsgaard, 2003, s. 68-69). Dette kan dessuten knyttes opp mot begrepet «selvoppfyllende profeti», som omhandler at noe som forventes eller spås, har en

tendens til å bli realisert gjennom de signalene som ligger i selve forventningen (Bø & Helle, 2008, s. 274).

3.5.4.2. Språk- og forklaringsmakt

I relasjonen mellom lærer og elev vil læreren være den som best kan presentere forklaringer som er godt formulert og gjennomtenkt, og elever vil komme til kort da de ikke har det samme språkverktøyet som den voksne har. Denne språk- og forklaringsmakten fører til at lærerens forklaringer vil bli lettere anerkjent og akseptert, og i større grad blir brukt som grunnlag for den virkelighetsoppfatningen som dannes. Når voksne ber barn om forklare hvorfor noe skjedde, og hvorfor de handlet/reagerte som de gjorde, stiller de høye krav til elevenes evne til å kunne analysere egne handlinger samt å forklare dette på en måte andre kan forstå og akseptere. Dette er ferdigheter det ikke er sikkert elevene har, noe som åpner opp for den voksnes forklaring – ikledd et voksent språk. Dette kan føre til at elever resignerer og gir opp å prøve å forklare, etter å flere ganger ha erfart at de ikke blir hørt. Damsgaard hevder også at elevenes synspunkter og opplevelser av situasjonen ofte heller ikke blir etterspurt (Damsgaard, 2003, s. 69).

3.5.4.3 Sanksjons- og vurderingsmakt

Sanksjons- og vurderingsmakt er knyttet til den muligheten lærere har til å bruke vurderingsmetoder, samt iverksette straffetiltak eller andre negative sanksjoner mot elever. Dersom læreren iverksetter sanksjoner i et problembilde som er definert og forklart av den voksne, vil situasjonen bli komplisert for eleven det gjelder. Her vil læreren kunne sette inn sanksjoner som passer med ens egen virkelighetsoppfatning, uten at eleven har noen mulighet til å komme med sin forklaring eller versjon av hendelsen. Læreren har en rekke muligheter til å sanksjonere overfor elever. Han/hun kan for eksempel sette eleven ned i ordenskarakter, gi anmerkninger, utvise eleven – eller gi eleven dårligere karakterer eller vurdering enn det han/hun reelt fortjener (Damsgaard, 2003, s. 70).

3.5.4.4. Generaliserings- og overføringsmakt

Ved å ta utgangspunkt i en enkeltelevs atferd eller begrensede avvik, og opptre på en slik måte at eleven assosieres med et generelt negativt bilde eller en problematisk rolle utøver læreren generaliserings- og overføringsmakt. Dette kan føre til at eleven oppfattes som en avviker eller en problemelev, selv om det i utgangspunktet var en enkelthendelse/handling som var avvikende. Dersom en konfliktsituasjon overføres til neste situasjon med samme

lærer, eller får overføringsverdi til elevens relasjon med en annen person vil det være fare for at eleven vil bli oppfattet som «problemelev» eller «umulig» (Damsgaard, 2003, s.70). Denne formen for makt henger tett sammen med definisjons- og stemplingsmakt.

3.5.4.5. Kompetanse- og kunnskapsmakt

Gjennom sin utdanning og erfaring har lærere en kompetanse som elevene ikke har. Dette gjør elevene til svake motspillere når det kommer til å vite best eller å argumentere sterkest.

Lærerens makt til å definere, og til å ha det riktige svaret kan lett misbrukes. Damsgaard hevder at det å kunne fremstå som en faglig og menneskelig autoritet kanskje er en av de viktigste kvalitetene hos en klasseleder (Damsgaard, 2003, s.70). For å unngå å havne i en autoritær maktposisjon er det derfor viktig at læreren er bevisst på sin makt, og venter seg til å reflektere over og begrunne handlingene sine.

2.6. Meads speilingsteori

George Herbert Mead (1863-1931) er en kjent amerikansk filosof og sosialpsykolog. Mead la særlig vekt på den betydningen andres reaksjoner har på oss, og hvordan det kan ha seg at vi danner oss en oppfatning om oss selv. I speilingsteorien beskriver han hvordan individets oppfatning av seg selv formes nettopp ved andres reaksjoner. Vi ser og forstår oss selv ved å tolke andres reaksjoner på oss, og korrigerer ustanselig selvbildet vårt gjennom tilbakemeldingene vi får på oss selv (Lillejord et al., 2010, s.122). For at en annen person sin tilbakemelding skal angå oss, må dette være en person som betyr noe for oss på en eller annen måte (Imsen, 2012, s. 420). Mead kaller slike betydningsfulle personer for «signifikante andre». Foreldre, andre slektninger, venner og lærere er eksempler på hvem slike signifikante andre ofte kan være (Olsen & Traavik, 2010, s. 53-54).

2.7. Motivasjon

I denne oppgaven vil begrepet motivasjon konsentrere seg om motivasjon for læring. Her vil tanker som at det stilles krav ut fra de forutsetningene hver enkelt elev har, at det er åpenhet, respekt og toleranse i relasjonen med læreren – samt at lærerens tilbakemeldinger er preget av omsorg være nødvendige for å skape motivasjon for læring (Lillejord et al., 2010, s. 142).

3. METODE

3.1. Hva er en metode?

I boka *Metode og oppgaveskriving* av Olav Dalland (2013) siteres sosiologen Vilhelm Aubert på sin definisjon av metodebegrepet: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Aubert, sitert i Dalland 2013, s.111).

En metode forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Metoden vi velger er redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke, og derfor bør begrunnelsen for å velge én bestemt metode være at vi mener den vil gi oss gode data – samt belyse problemstillingen vår på en faglig interessant måte. Metoder kan være både kvantitative og kvalitative. De kvantitative metodene har den fordelen at de gir oss data i form av målbare enheter, som gir oss muligheter til å foreta regneoperasjoner. De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2013, s. 111-112).

3.2. Litteraturstudie som metode

Gjennom litteraturstudie som metode tilegner man seg ny kunnskap gjennom å samle flere delforståelser til en større, videre og sterkere helhetsforståelse. Dette er essensen i hermeneutikk; forståelseskunst (Taraldsen, 2011). Litteraturstudiet gir mulighet til å orientere seg i stoff som er kjent rundt et tema fra før. Man må finne, vurdere og henviser til informasjon og fagstoff slik at dette underbygger og belyser den valgte problemstillingen. Litteraturstudie er en kvalitativ metode, og ligger som et viktig grunnlag for alle studentoppgaver (Dalland, 2013). Litteraturstudiet gir mulighet til å få satt fagstoff inn i en konseptuell kontekst, og fungerer som et grunnlag som bygger opp under oppgavens troverdighet.

Utfordringen med denne metoden er å avgrense teorien man har til rådighet. Litteratur finnes det mye av, så her må man velge med omhu – ut fra hva man tror kan tjene oppgavens formål. Internett gir en særlig utfordring ved at man har en nesten ubegrenset mulighet til å søke etter litteratur, noe som setter oss i fare for å kunne drukne i informasjon (Dalland, 2013).

3.3. Begrunnelse for valg av metode

Litteraturstudie som metode var et naturlig valg for meg da min problemstilling var ferdig formulert, da det er denne metoden jeg føler best kunne gi meg svar på problemstillingen min. Jeg synes det var interessant å se hvilken forskning som eksisterer på dette feltet fra før, og litteraturstudiet gav meg muligheten til å trenge dypere ned i materialet. Jeg valgte også denne metoden fordi det er en kjent arbeidsmåte for meg, da det er slik jeg har arbeidet med oppgaver tidligere i studiet.

I og med at det er jeg som skriver denne oppgaven, er det min forforståelse som vil ligge til grunn i møte med allerede eksisterende litteratur for å kunne utvide perspektivet mitt som lærerstudent. Min problemstilling byr ikke automatisk inn til intervju eller spørreundersøkelse, derfor har jeg valgt å søke svaret på denne i rommet mellom meg og litteraturen.

3.4. Gjennomføring

I denne oppgaven har jeg valgt litteraturstudie som metode for å samle inn informasjon. Før jeg startet jobben med å lete etter litteratur jeg kunne anvende i oppgaven, noterte jeg ned hva jeg allerede visste om emnet jeg skulle skrive om. Her kunne jeg etter hvert fastslå hvilke fokusområder jeg ønsket i oppgaven, og hvilke emner jeg skulle konsentrere meg om å lete etter i litteraturen. Jeg har benyttet meg av både nyere og eldre litteratur, både på papir og elektronisk. Samtaler med ressurspersoner som har delt sine kunnskaper med meg, og vært med å drøfte oppgaven min underveis har også gitt meg inspirasjon og nyttige tips til hvor jeg kan finne relevant litteratur. Jeg har under dette arbeidet benyttet meg av både lærebøker, ordbøker, tidsskrifter, forskningsrapporter og offentlige dokumenter. Det finnes både gode og mindre gode arbeider innenfor alle disse områdene, så her har jeg måttet ha en kritisk gjennomgang av kunnskap fra de ulike kildene, og sammenfattet disse via drøfting og diskusjon.

Etter at jeg hadde valgt blant de mulige kildene måtte jeg sortere dem og relatere dem innbyrdes. Videre var også det å bringe meg selv på banen med tanke på kildene, altså det å forholde meg til dem, uttale meg om dem og vurdere dem noe jeg så på som en utfordring – men samtidig en lærerik prosess (Rienecker & Jørgensen, 2006, s. 222).

3.5. Kildekritikk

Kildekritikk omhandler det å gjøre rede for litteraturen jeg har benyttet i oppgaven, og er en metode som brukes for å fastslå om en kilde er sann. Underveis i arbeidet var jeg nødt til å vurdere, karakterisere og forholde meg kritisk til kildene jeg tok i bruk (Dalland, 2013). Dette vil ikke si at de nødvendigvis måtte kritiseres hardt, men jeg måtte vurdere dem opp mot det jeg ønsket å bruke dem til. Forfatterens troverdighet og faglige autoritet, samt forklaringens grunnlag og kildens faglige status er noe av det jeg måtte vurdere (Rienecker & Jørgensen, 2006, s. 231). Når man bruker denne metoden er det viktig å være klar over hvilke kilder som er primære og hvilke som er sekundære. De fleste lærebøker og tidsskrifter er sekundærkilder, og man bør derfor inneha en forståelse for at en tolkningsprosess av teksten allerede kan ha skjedd, fra primærkilden til sekundærkilden.

3.6. Forskningsetikk

Underveis i oppgaven min vil all litteratur, forskning og sitater være merket med kildehenvisninger, både i løpende tekst og i litteraturlista. Dette gjøres for å utøve god forskningsetikk ved å vise respekt for de forfatterne jeg har benyttet meg av, og for å overholde skolens retningslinjer for oppgaveskriving. I tillegg til å dokumentere min bruk av kildene vil referansene også være til hjelp for lesere av denne oppgaven som ønsker å finne mer informasjon.

4. DRØFTING

4.1. Makt til å forme klassemiljøet

Læreren er en viktig rollemodell når det gjelder sosial samhandling i skolen. I rollen som profesjonell er det læreren som har mest makt i klassen, og på bakgrunn av dette kan det stilles særlige krav til lærerens væremåte overfor elevene. For at elevene skal behandle hverandre med respekt og velvilje, er det en forutsetning at læreren alltid skal være høflig, vennlig og respektfull i sin omgang med både elevgruppe og enkeltelever. Elevene fanger raskt opp signaler om hvordan læreren forholder seg til ulike elever, og bruker dette som en referanse for hvordan de selv kan tillate seg å oppføre seg ovenfor hverandre (Nordahl & Drugli, 2013).

Læreren kan opptre som et forbilde og en rollemodell på en rekke ulike måter. Som nevnt ovenfor er læreren en identifikasjonsfigur for elevene, og kan via sin rolle formidle bestemte verdier som han/hun ønsker at elevene skal internalisere. Elevene kan velge å forkaste eller akseptere lærerens væremåte, slik de gjør med rollemodeller som opptrer på andre arenaer i elevens liv (Bergem, 2014). Læreren kan i samsvar med Meads speilingsteori være en signifikant andre for sine elever. Makten som ligger i dette kan lett misbrukes, og læreren bør derfor være seg bevisst både makten og påvirkningskraften som ligger i det å være et forbilde, et «speil» og en rollemodell.

I og med at maktforholdet i lærer-elev-relasjonen er asymmetrisk, og læreren i besittelse av størst makt – kan læreren velge å bruke denne makten til å forme klassemiljøet i en klasse. Hughes, Cavell & Willson sier ifølge Nordahl & Drugli (2013) at i deres undersøkelse fra 2001 ble det funnet at dersom en lærer har en negativ, avvisende eller ignorerende væremåte overfor en elev, kan dette bidra til at de andre elevene avviser den samme eleven (Nordahl & Drugli, 2013). Dette kan knyttes opp mot Damsgaard sin forståelse av det hun kaller generaliserings- og overføringsmakt. Dersom læreren har en avvisende, negativ eller ignorerende væremåte ovenfor en elev, kan dette ha overføringsverdi til de andre elevene i klassen. Videre kan dette føre til at de andre elevene i klassen vurderer eleven negativt og oppfatter eleven som vanskelig å samarbeide med eller føre til at eleven ikke blir inkludert i gruppearbeid og lignende. Dette kan påvirke klassemiljøet, og hemme den utsatte elevens sosiale og faglige utvikling (Nordahl & Drugli, 2013).

Her mener jeg det er nærliggende å drøfte det som skjer når en lærer kaller en elevgruppe urolige, når det i realiteten kun gjelder et fåtall av elevene. Dette har jeg selv vært vitne til ute i praksisfeltet, og en slik form for generalisering tenker jeg er utøvelse av makt over elevene, da den vil ramme elever som ikke har gjort seg fortjent til lærerens kritikk. Hughes, Cavell og Willson fant videre at elever som har mye negativ atferd, men som på tross av dette har en positiv relasjon til læreren, blir langt bedre likt av andre elever enn elever med like mye negativ atferd og en negativ relasjon til læreren. Dersom læreren velger å være respektfull og inkluderende i sin omgang med elevene, vil dette derfor kunne være med å legge et godt grunnlag for positivt samspill også elevene i mellom, og fremme elevenes sosiale utvikling (Nordahl & Drugli, 2013).

Det er grundig dokumentert gjennom forskning fra de siste tiårene at det er nær sammenheng mellom kvalitet på lærer-elev-relasjonen og elevenes læring, atferd og trivsel i skolen. At læreren er bevisst sin maktposisjon i denne relasjonen, og vet hvordan hans/hennes makt kan innvirke, og være med på å forme klassemiljøet er derfor viktig (Nordahl & Drugli, 2013). Løgstrup sier at det først er når man føler tillit i relasjonen at man også føler seg som en deltager i fellesskapet. Når eleven har tillit til læreren vil eleven vise hvem den er, og være tilstede i undervisning med spørsmål og tanker (Grønliid & Nissen, 2008, s. 75). Han mener også at vi ikke kan vokse og utvikle oss med mindre vi kan ha tillit til, og stole på de vi er sammen med. Her kan det trekkes linjer til skolen og klassemiljøet, der elever og lærere har stor betydning for hvordan fellesskapet formes (Bergem, 2014, s. 100).

I følge Lévinas er det først i møte med *den andres ansikt* at vi oppdager hvem den andre er (Grønliid & Nissen 2008, s. 21). Derfor er det viktig at læreren ser og lytter til elevene, og oppretter et tillitsforhold til dem, fylt av omsorg og respekt for deres ståsted. Det er læreren som setter dagsordenen i klasserommet, og kan si noe om hvilken sosial kompetanse som blir etterspurt og verdsatt. Læreren kan bruke sin makt til å legge til rette for positiv sosial omgang elevene mellom, blant annet gjennom klasseledelse og ved å bevisst jobbe med å fremme elevenes sosiale ferdigheter. Dette vil være en styrke for klassemiljøet (Nordahl & Drugli, 2013).

Som nevnt i teorikapittelet mener Lévinas at det er en forskjell i ansvarsforholdet mellom lærer og elev. Det at vi som lærere er ansvarlige i relasjonen er ikke noe vi har i oss, men noe vi blir «kalt til å være» i kraft av *den andres* møte med oss. I klasserommet vil eleven være

mer avhengig av læreren enn omvendt. Ut fra Lévinas tenkemåte vil læreren være den som representerer høyest kompetanse og mest erfaring, og eleven blir den som må ta imot dette for å lære og komme videre i sin utvikling (Grønli & Nissen, 2008 s, 21). Det krever en anerkjennelse hos begge parter på at relasjonen er tuftet på det grunnlaget.

For å skape tillit er det viktig å ta eleven på alvor, vise respekt, og skape et klima som er åpent og ærlig. Å møte elevenes undring med åpenhet, omsorg og forståelse vil være avgjørende for å skape en god relasjon til den enkelte – og for å skape et godt klassemiljø. Jeg tror at dersom læreren bruker sin makt til å skape et miljø hvor elevene blir bevisste på egne, og hverandres sterke sider – vil dette bidra til å forme et klassemiljø som fokuserer på vekst, muligheter og utvikling.

4.2. Makt til å innvirke på selvoppfatning og selvverd

3% av alle norske elever fra 5. klasse til og med Vg3 rapporterte i 2012 at de hadde blitt mobbet av lærere to-tre ganger i måneden eller oftere. 60% av de mobbede elevene som gjentatte ganger var blitt utsatt for verbale ufinheter fra en klasselærer eller en annen lærer, oppgir at de ble utsatt for dette i klasserommet – med andre elever til stede (Nordahl & Drugli, 2013). Som nevnt tidligere viser det seg at lærerens oppfatning av eleven har mye å si for hvordan klassemiljøet utarter seg. Dersom læreren utviser krenkende atferd overfor en bestemt elev slik at medelevene ser det, øker dette sjansen for at eleven får problemer med jevnalderrelasjonene. Læreren legitimerer med sin atferd at dette ikke er en attraktiv elev. En velvillig tolking av slik krenkende oppførsel kan være at enkelte lærere ikke har kunnskap rundt hvilke negative konsekvenser dette kan ha for elevens sosiale og personlige utvikling (Nordahl & Drugli, 2013).

Meads speilingsteori har skapt bevissthet rundt at andres vurderinger er avgjørende for barn og unges selvoppfatning og selvverd (Lillejord et al., 2010, s. 123). Det er ikke slik at alle personer betyr like mye for oss i speilingsprosessen. Dersom en annen person sin vurdering skal angå elevens selvoppfatning og selvverd, må det være en person som betyr noe for eleven på en eller annen måte (Imsen 2012, s. 420). Disse personene danner elevens sosiale speil, hvor han/hun kan hente impulser for å utvikle selvoppfatningen. Som nevnt i teorikapittelet kan læreren være en signifikant andre for eleven (Olsen & Traavik, 2010, s. 53-54). Læreren

har derfor makt til å fremme vekst og utvikling, samt styrke elevens selvoppfatning og selvverd ved å være en signifikant andre for eleven.

Ved å anerkjenne elevens egenskaper og handlinger gjennom å gå på «lysglimtjakt» eller ved det Webster-Stratton kaller å «ta dem på fersken i å være god / catch them being good» kan læreren fange opp elevens sterke sider – og bruke disse for å styrke relasjonen (Drugli, 2013). Dersom læreren ser etter og legger vekt på elevens sterke sider, samt uttrykker dette til eleven - kan man si at læreren bruker sin makt til å styrke og fremme elevens selvoppfatning og selvverd. En slik maktbruk handler om å være opptatt av å gjøre den andre god og få frem potensialet deres. Når eleven føler at han/hun mestrer skolens oppgaver, har venner og er godt likt av andre elever og lærere øker sannsynligheten for at eleven utvikler høyt selvverd i skoletiden (Lillejord et al., 2010, s. 123).

Lærerens definisjons- og stemplingsmakt kan brukes negativt overfor eleven ved at læreren stempler, stigmatiserer eller tillegger eleven egenskaper på en nedverdiggende måte (Damsgaard, 2003). Jeg har selv sett dette skje i praksisfeltet, og da særlig gjeldende for elever med utfordrende atferd. I disse tilfellene har læreren (mer eller mindre ubevisst) stilt visse negative forventinger til en elev. Eksempel: læreren forventer at en elev kommer til å bråke i timen, da den aktuelle eleven ofte gjør dette. Eleven oppfatter at læreren har definert og stemplet ham/henne som en bråkmaker, og vil da oppføre seg slik han/hun tror det er forventet. Slik kan man si at de forventningene som stilles av læreren vil realiseres gjennom en «selvoppfyllende profeti». Grunnet det asymmetriske maktforholdet i lærer-elev-relasjonen kan det derfor oppleves tøft for eleven å skulle motsi læreren, eller fremstå annerledes enn det læreren har definert han eller henne som (Damsgaard, 2003).

Gjennom å definere, stemple og tillegge elever negative egenskaper uttrykker læreren at han/hun har en mal det er ønskelig at elevene skal passe inn i for å bli anerkjent. Gjennom dette ser jeg at Damsgaard sin definisjons- og stemplingsmakt kan knyttes opp mot det Skjervheim kaller «det instrumentelle mistaket», hvor læreren objektiviserer eleven ved å betrakte ham/henne som en gjenstand som kan eller bør omformes (Bergem, 2014). Jeg tenker at dersom læreren overser verdien av elevens kompetanse, eller velger å overhøre elevens stemme vil han/hun objektivisere eleven. Ved å redusere eleven til en passiv mottaker av lærerens undervisning, eller hele tiden legge vekt på at eleven skulle vært omformet til å passe inn i skolehverdagen eller lærerens mal, vil eleven fremstå som et objekt heller enn et

subjekt for læreren. Ved å bruke en slik type makt over eleven kan læreren være skyld i at eleven utvikler lav selvoppfatning og selvverd, og hemme elevens utvikling.

4.3. Makt til å innvirke på motivasjon for læring

Læreren har makt til å innvirke på elevenes motivasjon for læring ved å legge til rette for mestringsopplevelser hos hver enkelt elev. Mestringsopplevelser vil styrke elevens evne til å takle motgang og medgang. Det ligger også i lærerens makt å tilpasse undervisningen slik at den gjøres mest mulig engasjerende og motiverende for elevene. Dette kan gjøres ved å ta i bruk ulike arbeidsmetoder, lære elevene å bruke læringsstrategier som fungerer for dem - samt jobbe aktivt med elevmedvirkning. Ved å lære elevene å bruke ulike læringsstrategier fremmer man motivasjonen for læring og evnen til å løse vanskelige oppgaver, ikke bare i skolesammenheng, men også videre i arbeidsliv og fritid. Målet bør være å gi elevene lærelyst, og en positiv gjennomgående mestringsfølelse (Utdanningsdirektoratet, udat.).

Med lærerrollen følger også et vurderingsansvar overfor eleven. Jeg tror lærerens vurderingsansvar kan utfordre opplevelsen av makt i relasjonen, da eleven vil stå i et avhengighetsforhold til læreren. Lærerens evne til empatisk forståelse for hvordan eleven tenker og opplever sin virkelighet, samt lærerens innlevelse med tanke på elevens ståsted – er noe jeg vil fremheve som vesentlig i dette vurderingsansvaret. En slik innlevelse mener jeg er mulig og nødvendig, og vil slik jeg forstår det – ikke stå i motsetning til Lévinas sin tanke om at det ikke kan være mulig for et menneske å forstå den andres tanker og perspektiv fullt ut. Det asymmetriske maktforholdet vil tre tydelig frem i en vurderingssituasjon. Ved å kunne se seg selv som annerledes fra den andre i relasjonen, og ved å gi eleven rom til å diskutere og reflektere over eget arbeid kan læreren bruke sin makt til å fremme elevens motivasjon og utvikling. Det å dyrke ulikheter og samtidig likeverdighet, respekt, empati og åpenhet kan være gode nøkkelord å forholde seg til når vi ser på hvilket rom læreren gir eleven i møte med seg (Grønliid & Nissen, 2008).

Gjennom det Damsgaard kaller sanksjons- og vurderingsmakt har læreren makt som kan hemme motivasjonen hos eleven. Dersom denne formen for makt utøves negativt, kan læreren bryte ned elevens motivasjon ved å for eksempel gi eleven dårligere karakter eller vurdering enn han/hun reelt fortjener. Dette vil gi eleven en avmaktsfølelse, hvor eleven tenker at det ikke er noen vits i å prøve (Damsgaard, 2003).

Motivasjonsteoretikere i dag ser motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av erfaringer, verdier, selvvurdering og forventninger. Tilretteleggingen av læringssituasjonen og elevenes miljø vil derfor ha stor betydning for elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Lærerens kompetanse- og kunnskapsmakt ligger i det at læreren har faglig kunnskap som eleven ikke besitter (Damsgaard, 2003). Hvordan læreren velger å bruke denne makten vil påvirke elevens motivasjon for læring. Dersom læreren bare blir opptatt av kunnskapsformidlingen, og anser seg selv som mye mer kompetent enn eleven, kan relasjonen bli preget av en ovenfra-og-ned-holdning. En slik mangel på respekt fra lærerens side vil danne et dårlig grunnlag for en god relasjon videre, og vil hemme elevens motivasjon. Lærerens kompetanse- og kunnskapsmakt kan være positiv i form av at læreren er trygg i faget sitt, og har mye kunnskap å øse av. Dette vil i kombinasjon med en god relasjon til elevene være et godt grunnlag til å kunne fremme elevenes motivasjon og faglige utvikling.

Sammen med kompetanse- og kunnskapsmakt er også lærerens språk- og forklaringsmakt nærliggende. Samtaler og diskusjoner overfører og produserer makt. I relasjonen mellom lærer og elev er det læreren som har den juridiske, eller formelle autoriteten, samtidig som han/hun også i kraft av sin rolle er kunnskapsautoriteten. Læreren vil være den som besitter språkets makt i størst grad, da han/hun har en fagterminologi som eleven ennå ikke behersker. Språkbruken kan ha som funksjon å holde eleven utenfor kommunikasjonsfellesskapet, eller for å hevde sin posisjon i samtale med eleven. Måten læreren velger å bruke språket på (være imøtekommende/uinteressert eller bruke et voksent språk for å gjøre kommunikasjon vanskelig for eleven) vil være en form for språk- og forklaringsmakt.

Dersom læreren ikke er bevisst språket kan det bli et misforhold i relasjonen mellom partene som kan være med på å skape utrygghet. Dersom eleven ikke forstår hva læreren ønsker å kommunisere, kan dette skape usikkerhet og tvil om egen tilstrekkelighet (Grønli og Nissen, 2008). Dette underbygger det oppgaven har sagt om lærerens innvirkning på elevens selvoppfatning og selvverd.

Som nevnt tidligere ligger det i lærerens makt å bestemme hva som skal skje i klasserommet. Ved å legge til rette for målrettede og varierte aktiviteter, som både utfordrer og trigger elevenes nysgjerrighet – kan læreren bruke denne makten til å fremme elevenes motivasjon.

Læreren bør hele tiden prøve å ha en bevissthet rundt de valgene som tas i klasserommet, og opp mot hver enkelt elev – slik at makten som ligger som et grunnlag i relasjonen ikke hemmer vekst og utvikling hos eleven. Dersom læreren utøver makt over eleven, kan denne makten virke så undertrykkende at eleven opplever maktesløshet. Dette kan igjen føre til at eleven gir opp, og motivasjonen vil synke (Grønli & Nissen, 2008).

4.4. Bevissthet rundt makt – en del av relasjonskompetansen

Det er mange måter å være en god lærer på, og det er ikke så lett å definere hva som egentlig ligger i nettopp dette. Jeg mener at foruten lærerens faglige kompetanse, er evnen til å skape gode relasjoner den aller viktigste egenskapen læreren må ha. Gode relasjoner er selve fundamentet for trygghet og trivsel, og for at gode relasjoner skal kunne oppstå – kreves relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse er sett på som så viktig at det er understreket i Storingmelding 11, og kommer til syne i NOU: 2009:18 *Rett til læring* som et nødvendig kompetanseområde for en pedagogs profesjonsutøvelse (Olsen & Traavik 2010, s. 121).

Relasjonskompetanse bygger på vår evne til empati, og hvordan vi i møte med eleven kan sette oss inn i deres tanker, følelser og perspektiv. Elevene på sin side lærer å skape gode relasjoner når de omgås voksne som kan det, og som opptrer som gode rollemodeller i dette arbeidet. Læreren er den profesjonelle i relasjonen, og dermed vil ansvaret for relasjonskvaliteten og en eventuell endring av denne ligge hos læreren (Drugli, 2013).

Som tidligere nevnt ligger det et maktforhold til grunn i alle relasjoner. Løgstrup hevder at maktforholdet er et uttrykk for et av de grunnvilkårene vi lever under, og viser til hvordan den enkeltes livsutfoldelse alltid vil være en utfoldelse av makt over andre. Med makten vil også faren for maktmisbruk følge med, og det som blir avgjørende er hvordan makten blir brukt (Bergem 2014, s. 101). Læreren er tildelt et oppdragermandat og en makt til å utføre oppgaver som springer ut fra dette. Dette forutsetter bevissthet og ansvarlighet hos læreren, slik at han/hun hele tiden skal utøve sin virksomhet ut fra en vurdering om hva som tjener den annen parts beste. Lærere må kunne stilles til regnskap for hvordan de utøver den makt som er betrodd dem. Løgstrup mener i midlertid at hvordan makten konkret bør utøves er noe det ikke kan stilles regler for, men at dette må den enkelte som er betrodd makt vurdere og ta standpunkt til (Bergem 1994, s. 102).

I lærer-elev-relasjonen har læreren makten til å sette fokus, til å stille spørsmål, til å velge hva han/hun vil anerkjenne eller overse og til å prege hvilke verdier og holdninger som skal gjelde (Grønlid & Nissen, 2008). Bevissthet rundt maktbrukens rolle og betydning i lærer-elev-relasjonen vil derfor være viktig. Dersom læreren ikke er bevisst sin maktposisjon, er mulighetene til stede for at han/hun hemmer eller begrenser elevens utvikling. Jeg mener at lærere bør se på sin maktposisjon som en tillitserklæring, og ikke minst en unik mulighet til å være med på å forme og danne grunnlag for elevenes vekst og utvikling. Læreren må bruke makten i relasjonen konstruktivt for å støtte og utfordre elevene i sin utviklingsprosess.

Bergem sier at læreren skal være «tjener – aldri herre». Med dette mener han ikke at læreren ideelt sett bør holde en lavest mulig profil overfor elevene, men heller spørre seg selv hvordan man kan, og bør, bruke den posisjonen og autoriteten man er gitt gjennom læreryrket til å hjelpe elevene til å realisere seg selv, og utvikle sine evner og muligheter (Bergem 2014, s. 101). Dersom læreren aldri bruker sin makt til å sette grenser, ser jeg utfordringer ved at forholdet mellom lærer og elev kan bli for nært. Læreren må vite når det er riktig å sette tydelige grenser og når eleven kan utfordres litt ekstra, slik at ikke omsorgen læreren viser blir til hinder for elevens vekst og utvikling. Det ligger mye god og ekte omsorg i å forvente og utfordre, selv om man noen ganger må fortelle nettopp hva som forventes i klartekst til eleven. Dette skal alltid gjøres med respekt. For å konkretisere hva jeg mener vil jeg understreke viktigheten av at læreren er personlig og tilstedeværende i relasjonen, men likevel legger fokus på at det er elevens utvikling av selvstendighet relasjonen er knyttet opp mot (Grønlid & Nissen, 2008).

Det er læreren som har ansvar for at eleven får en undervisningssituasjon som medfører læring, og at eleven får vokse opp i et miljø fritt for krenkelse, mobbing, indoktrinering og overgrep. Dette gjelder både blant medelever, lærere og andre voksenpersoner. For å kunne etterleve dette ansvaret er det en forutsetning at læreren utøver en yrkesetikk der elevens beste er utgangspunktet. En lærer må aldri ta i bruk hersketeknikker for å overvinne elever på noe som helst vis. Dette forutsetter høy etisk standard, kunnskap om hva hersketeknikker er – og hvordan disse kan gi utslag i klasserommet (Arneberg og Overland, 2013, s. 67). Autoritet og makt vil være viktige faktorer i den pedagogiske situasjonen, hvor det vil ligge både muligheter og farer knyttet til den posisjonen læreren har i relasjonen med eleven. Dette forutsetter bevissthet og ansvarlighet rundt maktbruken fra lærerens side (Bergem, 2014, s.101).

Løgstrup mener på samme måte som Lévinas, at lærerens svar på *den etiske fordringen* kan utledes gjennom bevisst etisk refleksjon omkring hva som i en gitt situasjon kan tjene den andre part på best mulig måte (Bergem, 2014). I følge Trygve Bergem består *den etiske fordringen* av tre kjennetegn. Den springer ut fra det faktumet at vi alle er innviklet i hverandres liv, og at vårt eget liv er avhengig av hvordan andre møter oss. Den etiske fordringen krever at vi handler, og at vi tar standpunkt til hvordan vi skal og bør forholde oss til vår neste – og at vi til slutt er villige til å gå inn i den andres situasjon før vi handler (Arneberg & Overland, 2013, s. 50).

For å hindre negativ maktbruk, det Norderhaug kaller «makt over» tror jeg det er viktig at man lærer seg å hele tiden reflektere over - og begrunne egne handlinger. Dette forutsetter at etisk refleksjon er en del av lærerens yrkesforståelse. For at den etiske refleksjonen skal kunne gjennomføres på en god måte er det derfor viktig at forholdene legges til rette, slik at det blir en kontinuerlig del av arbeidet i skolen (Arneberg & Overland, 2013, s. 53).

Den etiske refleksjonen Løgstrup og Lévinas etterspør mener jeg bør være en sentral del av lærerens relasjonskompetanse. Det å ha en tanke for hvordan makten i relasjonen utøves og hvordan den kan hemme eller fremme elevenes utvikling, samt innvirke på blant annet klassemiljø, selvpåfatning, selvverd og motivasjon - kan være avgjørende for at læreren skal kunne utøve god yrkesetikk. Først når den etiske refleksjonen er tilstede, vil jeg si at læreren har oppnådd bevissthet rundt makt i lærer-elev-relasjonen som en del av sin relasjonskompetanse.

5. AVSLUTNING

Gjennom denne oppgaven har jeg sett at det er flere måter lærerens asymmetriske maktposisjon kan hemme eller fremme elevenes utvikling. Denne oppgaven har gitt meg muligheten til å kunne drøfte positiv og negativ maktutøvelse opp mot fokusområdene klasse miljø, selvoppfatning, selvverd og motivasjon – samt se på betydningen av lærerens bevissthet rundt makt som en del av relasjonskompetansen. Det er et maktforhold i alle relasjoner, og med makten vil også faren for maktmisbruk følge med. Det som blir avgjørende er hvordan makten blir brukt, og om den utøves for å fremme eller hemme den andre i relasjonen. Læreren ansvar i lærer-elev-relasjonen er sentral, og det er den voksne som har hovedansvaret for å skape god kvalitet i møtet mellom elev og lærer.

Jeg ønsker å poengtere at det å være voksen, eller ha en formell makt og myndighet ikke nødvendigvis vil være nok til at eleven bryr seg om det du sier eller gjør. For å oppnå respekt, må du selv vise respekt. Dersom man ikke greier å skape tillit og gjensidig respekt i en relasjon vil man ofte «tape» på forhånd, og det er i slike tilfeller det kan friste og ty til negativ maktutøvelse for å tvinge eleven i ønsket retning. Er det én ting jeg ønsker at du som leser skal sitte igjen med, så er det at en etisk refleksjon må være til stede for at læreren skal kunne utvikle bevissthet rundt makt i lærer-elev-relasjonen. Det er først når denne bevisstheten er en del av lærerens relasjonskompetanse man kan tro og håpe at denne vil hindre negativ maktutøvelse – men heller føre til at makten fremmer utvikling og vekst hos eleven.

Som nevnt innledningsvis dukket det opp nye problemstillinger og interessant litteratur under arbeidet med denne oppgaven, men som dessverre har falt utenfor av hensyn til oppgavens omfang. For å sette denne oppgaven inn i et større faglig perspektiv og en større sammenheng kunne det vært interessant å sett på hvordan skolen på organisasjonsnivå forvalter den makten de er gitt. Thomas Nordahl har skrevet en artikkel med navn *Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom*, hvor hensikten er å vise at det i skolen eksisterer en skjult læreplan som innebærer at tilpasningsorienterte elever verdsettes. Dersom det er slik at skolen trakter etter en A4-elev, og ser på de elevene som ikke passer inn som noe som burde passet inn – ser jeg tydelige paralleller til Skjervheim og «det instrumentelle mistaket». Dette vil være en form for negativ maktutøvelse hvor man ønsker at eleven skal passe inn i skolen, og ikke skolen som ønsker å passe inn for eleven – og er noe som gjerne kunne vært en videreføring av denne oppgaven.

LITTERATUR

Arneberg, P. & Overland, B. (2013). *Lærerrollen – om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys – Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bergem, T. (1994). *Tjener – aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Bergen: NLA-forlaget.

Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok – praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving*. 5. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne – Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Drugli, M.-B. (2013). *Relasjoner i skolehverdagen*. Hentet 29.05.15 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/>

Grønlid, G. N., & Nissen, K. (2008). *Makt og etikk i veiledning – En studie av hvordan makt oppleves i relasjonen mellom øvingslærer og student i førskolelærerutdanningen*. (Mastergradsoppgave, NTNU). Trondheim: NTNU, Dronning Mauds Minne.

Imsen, G. (2012). *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2 – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nesfeldt, H. (2013). *Sentralstyret vedtok lærerprofesjonens etiske plattform høsten 2012.*

Hentet 02.06.15 fra

<https://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Akershus/Lokallag/As/Profesjonsetikk/Profesjonsetisk-plattform---/>

Nordahl, T., & Drugli, M.-B. (2013). *Relasjonen mellom elever.* Hentet 23.05.15 fra

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/?read=1>

Norderhaug, L. (1999). *Taushetens kultur – Om makt, flyktninger og frigjørende pedagogikk.*

Oslo: Kulturbro Forlag.

Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen – Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak.* Bergen: Fagbokforlaget.

Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2006). *Den gode oppgaven – håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole.* Bergen: Fagbokforlaget.

Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte – Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker.* 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring.* 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Taraldsen, E. (2011). *Homo libero – En pedagogisk filosofisk dannelsesreise.* Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag.

Utdanningsdirektoratet. (Udatert). *Prinsipper for opplæringen.* Hentet 29.05.15 fra

http://www.udir.no/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_1_k06.pdf