



# Bachelorgradsoppgave

## Å møte eleven med tillit og respekt

*Hvordan kan jeg som lærer møte eleven med tillit og respekt i lys av etisk pedagogikk?*

## Meeting the learner with trust and respect

*In light of ethical pedagogy, how can I as a teacher meet the learner with trust and respect?*

Julie Vikestad Olsen

GLU360

Bachelorgradsoppgave i Grunnskolelærerutdanning  
for 5.-10. trinn

Avdeling for lærerutdanning  
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015



**HINT**

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

**Forfatter(e):** Julie Vikestad Olsen

**Norsk tittel:** Å møte eleven med tillit og respekt  
*Hvordan kan jeg som lærer møte eleven med tillit og respekt i lys av etisk pedagogikk?*

**Engelsk tittel:** Meeting the learner with trust and respect  
*In light of ethical pedagogy, how can I as a teacher meet the learner with trust and respect?*

**Studieprogram:** Grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn

**Emnekode og navn:** GLU360 Lærerutdanning

**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:** 26.05.15

Julie Vikestad Olsen  
underskrift

*Det er vanskelig å si noe om lærerens forhold til elevene som ikke også generelt gjelder for ethvert menneskes ideelle forhold til andre mennesker overhode. For lærerens stilling er sentralt menneskelig; det stilles i grunnen først og fremst krav til hans menneskelighet. Han er ingen spesialist, i betydning fagmann, på et eller annet område. Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare små hoder, – og derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer.*

- Jens Bjørneboe (1962, s. 744)

# Innholdsfortegnelse

<b>1. PROLOG</b> .....	<b>1</b>
1.1. TEMATIKK OG OPPBYGGING .....	1
1.2. PROBLEMSTILLING .....	2
<b>2. MIN VEI</b> .....	<b>3</b>
2.1. FENOMENOLOGISK HERMENEUTIKK: FRA DELFORSTÅELSE TIL HELHETSFORSTÅELSE .....	4
<b>3. CASE: DA VÆREMÅTE TRUMFET FAGDIDAKTIKK</b> .....	<b>6</b>
3.1. EN OPPLEVELSE TIL ETTERTANKE .....	7
<b>4. Å MØTE ELEVEN MED TILLIT OG RESPEKT</b> .....	<b>8</b>
4.1. TILLIT OG RESPEKT – BARE FINE ORD? .....	8
4.2. ETISK PEDAGOGIKK .....	9
4.2.1 Dydsetikk .....	10
4.2.2. Pedagogisk dømmekraft og klokskap .....	11
4.3. PROFESJONALITET .....	12
4.3.1 Refleksjon, didaktikk og yrkesetikk .....	12
4.4. INTERSUBJEKTIVITET – SUBJEKT-SUBJEKT-FORHOLD .....	15
4.4.1. Buber: Jeg-du, jeg-det .....	15
4.4.2. Lévinas: Appellen i den andres ansikt .....	16
4.5. PERSPEKTIVTAKING .....	17
4.5.1. Egenperspektivet (min verden) .....	18
4.5.2. Andreperspektivet (din verden) .....	18
4.5.3. Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (vår verden) .....	19
4.5.4. Samhandlingsperspektivet (metaperspektivet) .....	19
4.5.5. Yrkeskonteksten: Kommunikasjon og relasjon .....	19
4.6. EN HERMENEUTISK PRAKSIS .....	21
<b>5. KONKLUSJON</b> .....	<b>22</b>
<b>6. EPILOG</b> .....	<b>22</b>
<b>7. REFERANSELISTE</b> .....	<b>24</b>

**ANTALL ORD: 8233**

## Forord

Denne bacheloroppgaven kan betegnes som en dannelsesreise, der jeg søker å utvide mitt egenperspektiv med det formål å bli en lærer som evner å møte mine elever med tillit og respekt. Til tross for at problemstillingens ordlyd er snevret inn til å gjelde eleven og læreryrket spesifikt, kan denne oppgaven og dens framstillinger forhåpentligvis være til nytte og inspirasjon også for andre yrkesgrupper og øvrige interesserte.

I og med at oppgavens empiriske grunnlag delvis baseres på en selvopplevd hendelse fra praksisfeltet, vil teksten tidvis inneha metakommentarer og bære tydelig preg av min egen subjektive stemme i koblingen mellom teori og det praksisrelaterte perspektivet.

En stor takk rettes til min eminente veileder, Eldar Taraldsen, som gjennom hele prosessen har hatt tro på mitt prosjekt, og som gjennom uvurderlig veiledning og gode samtaler har vist meg hva tillit og respekt betyr i praksis. Takk til min kjære samboer for all tålmodighet og oppmuntring, og til min herlige storfamilie for alle gode stunder med samtaler, diskusjoner og refleksjoner. En generell takk til alle som har inspirert meg både på godt og vondt

– og en spesiell takk til min kjære mamma, som gjennom hele min oppvekst har lært meg å se bak det ytre og møte mine medmennesker med respekt og forståelse.

Levanger, mai 2015

Julie Vikestad Olsen

## Sammendrag

I denne bacheloroppgaven har hovedmålet vært å drøfte hvordan jeg som lærer både kan og bør forholde meg til begrepene tillit, respekt og etisk pedagogikk. Tematikken er hovedsakelig forankret i Opplæringslovens paragraf 1-1., og beviser ellers sin aktualitet gjennom både skolens og samfunnets økende fokus på målbarhet og resultater i et vitenskapsparametrisk perspektiv.

Gjennom fenomenologisk hermeneutikk som tilnærming har jeg drøftet hvilke verdier innenfor etikk og pedagogikk som underbygger viktigheten av å fokusere på tillit og respekt som en naturlig del av en lærers bevissthet i møte med eleven. En selvopplevd episode fra praksisfeltet har i den forbindelse tjent som bindeledd mellom teori og praksis.

Til tross for at jeg i denne oppgaven ikke har søkt å komme fram til et entydig svar på problemstillingen, har det likevel vært mulig å samle trådene og peke på noen tendenser: For å forholde seg til kravet om å møte eleven med tillit og respekt kreves først og fremst kunnskap om og innsikt i hva disse begrepene innebærer – vi må *forstå* for å kunne utøve, og denne forståelsen kan vokse fram av nettopp fenomenologisk hermeneutikk. Fenomenologisk hermeneutikk kan og bør dermed ikke utelukkende tjene som tilnæringsmåte til litteratur og teori – men også, og kanskje *særlig*, som fyrtårn i utøvelsen av etisk pedagogikk.

## 1. Prolog

”Det sterke grepet som behaviorismen<sup>1</sup> hadde på pedagogikken i store deler av den vestlige verden på 1900-tallet, stilte den åndsvitenskapelige pedagogikken i skyggen og fortrenget den etiske dimensjonen i pedagogikken” (Bergem, 2014, s. 58). Pedagogikk ble med andre ord presentert som en atferdsvitenskap forankret i en naturvitenskapelig forståelse av mennesket – og helt fram til 1970-tallet ble pedagogikkfaget omtalt som ”anvendt psykologi” (ibid.). På 1970-tallet fortsatte dessuten den sterke kritikken av positivismen<sup>2</sup> som hadde begynt å vokse fram på 1960-tallet, hvilket førte til et oppgjør med behaviorismen og samtidig innledet en nyorientering innen pedagogisk tenkning. Dette skapte ”en renessanse for den etiske dimensjonen i pedagogikken”, slik Bergem beskriver det (ibid.). Behovet for perspektivforskyving var også av sentral interesse på 1990-tallet, blant annet hos filosofen Gary Fenstermacher<sup>3</sup>, som tok til orde for å skape en pendelsving fra ”metode” til ”væremåte” (ibid., s. 58-59). En pendel vil imidlertid svinge i motsatt retning på ett eller annet tidspunkt – og med økt fokus på måling og testing i skolen<sup>4</sup> og større krav til lærernes faglige kompetanse, er det mye som tyder på at pendelen allerede er i ferd med å svinge tilbake. I en selvopplevd skolehverdag (både som elev og lærerstudent) der nettopp undervisningsfaglig kompetanse, målbare verdier og effektivitet synes å bli tillagt størst vekt, finner jeg det særdeles relevant å trekke fram nettopp ”væremåte” som en vital del av en sunn lærerpraksis.

### 1.1. Tematikk og oppbygging

Tematikkens relevans begrunnes hovedsakelig i Opplæringslovens paragraf 1-1. (1998), der det presiseres at ”Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst [...]”. Det vil i denne oppgaven legges størst vekt på paragrafens formulering om ”tillit og respekt” som en del av lærerens lovpålagte yrkespraksis. Viktigheten av å belyse dette begrunnes i det faktum at en ikke bare må ha *lest* slike lovformuleringer for å kunne utøve dem i praksis: En må også

---

<sup>1</sup> Behaviorisme: Psykologisk (skole-)retning startet av John B. Watson (1878-1958). Studie av den ytre, observerbare atferd (Bøe & Helle, 2008, s. 38).

<sup>2</sup> Positivisme: Filosofisk retning, oppr. utgått fra Auguste Comte (1798-1857). Legger stor vekt på objektive metoder i likhet med naturvitenskapene (Bøe & Helle, 2008, s. 236)

<sup>3</sup> Personalia ikke funnet tilgjengelig

<sup>4</sup> Jf. bl.a. Arneberg & Overland (2013, s. 49)

*forstå* hva de innebærer. Denne forståelsen har jeg valgt å søke gjennom ulike teoretiske tilnærminger, som bekrefter sine røtter i virkeligheten blant annet gjennom en selvopplevd episode fra praksisfeltet. Oppgavens strukturelle oppbygging vil bære preg av gjennomgående kontinuerlig vekslning mellom teori og drøfting, da jeg anser dette for å være den beste løsningen i henhold til oppgavens tematikk og metodiske tilnærming. Mye interessant og nevneverdig materiale er naturlig nok valgt bort av hensyn til oppgavens omfang. De teorier og perspektiver som trekkes fram vil imidlertid stå som sentrale grunnpilarer i det jeg vil karakterisere som god pedagogisk praksis i møte med eleven.

## **1.2. Problemstilling**

*Hvordan kan jeg som lærer møte eleven med tillit og respekt i lys av etisk pedagogikk?*

Bakgrunnen for problemstillingen bunner i min genuine interesse for mennesket og mellommenneskelige relasjoner. Denne interessen gir seg til kjenne på mange ulike måter og arenaer generelt i hverdagen min – og gjennom min tid som lærerstudent har den naturlig nok fått særlig stor betydning for hva jeg ønsker å vektlegge av verdier i mitt fremtidige virke som lærer.

I tillegg til en bakenforliggende interesse for mennesket har problemstillingen også vokst fram på bakgrunn av en bestemt episode fra min første praksisperiode som lærerstudent. Denne episoden vil presenteres i kapittel 3, og tjene som et bindeledd mellom teori og praksis.

Å finne et entydig svar på problemstillingen er naturligvis vanskelig og heller ikke verken ønskelig eller mulig å etterstrebe. Oppgaven vil derfor, som nevnt, ta form av en kontinuerlig drøftingsprosess med teori, empiri og fortolkning i balansert forening.



## 2. Min vei

At dette kapitlet har tittelen ”Min vei” i stedet for ”Metode” er ingen tilfeldighet, da min tilnærming til oppgavens problemstilling vil være å samle en helhetsforståelse gjennom delforståelser fra ulik litteratur/teori – en form for tilnærming som ikke kan observeres, veies, måles eller telles, og som således tjener mer som en ”antimetode” enn ”metode” i ordets vitenskapsteoretiske forstand.

Nettopp vitenskapen er, ifølge Espen Schaanning (i Gadamer, 2012, s. 9), det viktigste kjennetegnet ved moderniteten – og i så måte faller det naturlig å gi en kort beskrivelse av vitenskapens utvikling og dens betydning for det human- og samfunnsvitenskapelige feltet:

Med Kepler, Galilei og Newton begynte det på 1500- og 1600-tallet en vitenskapelig revolusjon som i særlig stor grad endret vårt syn på universets krefter, og ikke minst oss selv og vår plass i verden (Gadamer, 2012, s. 9). Medisinen og evolusjonsbiologien er andre eksempler på vitenskaper som har vært med på å endre våre livsvilkår og vår selvforståelse. Felles for disse vitenskapene er at de er underlagt metoder som sikrer at det som blir sagt kan belegges og etterprøves – og på 1800-tallet ble også studier av samfunnet og historien ”vitenskapeliggjort” og underlagt slike metoder (ibid.) Det var vanlig å tenke seg at naturvitenskapen måtte danne et slags mønsterbilde: ”Den som pretenderte å være vitenskapelig på disse feltene, måtte helst baserer seg på empiri som kunne observeres, veies, måles eller telles, og argumentasjonen måtte følge faste metodiske regler” (ibid., s. 9). Ut ifra denne forståelsen kunne også menneskets handlinger og ytringer forklares med vitenskapelige midler – hvilket igjen kunne fortelle oss noe om hva mennesket er og hvorfor det handler som det gjør. Boken *Sannhet og metode*<sup>5</sup> av Hans-Georg Gadamer (1900-2002) fra 1960 kan leses som et oppgjør mot nettopp 1800-tallets vitenskapeliggjøring av human- og samfunnsvitenskapene. Han hevder imidlertid ikke at vitenskapene er uvitenskapelige eller tar feil, heller ikke at de er oss mer til skade enn til gagn; hans kritikk er snarere rettet mot at ”human- og samfunnsvitenskapene gjør menneskene til vitensobjekter” (ibid., s. 10). Studiet av mennesket som et handlende, talende og skrivende vesen krever ”en særegen vitenskapelig tilnærming” – og det er nettopp en slik særegen vitenskapelig tilnærming – nærmere bestemt

---

<sup>5</sup> Originaltittel: *Wahrheit und Methode*.

fenomenologisk hermeneutikk – som vil danne hovedgrunnlaget for økt forståelse og innsikt i drøfting av denne oppgavens problemstilling.

## 2.1. Fenomenologisk hermeneutikk: Fra delforståelse til helhetsforståelse

Uttrykket *fenomenologi* er satt sammen av de greske termene *fainómenon* (det som viser seg for oss/det åpenbare) og *lógos* (fornuft/dom/begrep/grunn/forhold) (Taraldsen, 2011, s. 63-65). *Fenomenologi* kan derfor betegnes som *læren om fenomenene*, eller *vitenskapen om fenomenene*. Fenomenologien regnes for å være grunnlagt av den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938), som et tilsvarende til naturvitenskapens dominerende induktive<sup>6</sup> metode – og i likhet med sin assistent, Martin Heidegger (1889-1976), legger Husserl vekt på at fenomenologi like mye handler om å se det som er tildekket, som å se det som er synlig (ibid., s. 65). I et fenomenologisk perspektiv blir det derfor naturlig å benytte begrep som *mentalisering*<sup>7</sup> og *empati*<sup>8</sup>. Fenomenologien er dessuten en hovedretning innen *subjektivismen*; en filosofisk måte å betrakte menneskelig væren på som legger til grunn at ”mennesker aldri kan kategoriseres og settes inn i skjema etter de vanlige vitenskapelige parametre” (ibid., s. 36). Den norske filosofen Hans Skjervheim (1926-1999) trekker linjer tilbake til Edmund Husserl i sin presisering av *bevissthet* og *intensjonalitet* som to sentrale komponenter i definisjonen av et subjekt: Et subjekt er en bevissthet som retter seg mot noe annet (objektet), og dette subjektet har en intensjon – en mening – med sin handling (ibid., s. 33). Den franske filosofen Blaise Pascal (1623-1662) hevder på sin side at vi aldri kan bevise hva denne menneskelige intensjonen eller bevisstheten rommer – hvilket underbygger hans påfølgende tese om at en erkjennelse av subjektivitet gir en erkjennelse av at all menneskelig aktivitet er uforutsigbar og usikker (ibid., s. 36).

Hermeneutikk betyr *fortolkningskunst* eller *forståelselære* (Taraldsen, 2011, s. 71), og har sin opprinnelse som ”den klassiske disiplinen som tar for seg kunsten å forstå tekster” (Gadamer, 2012, s. 197). Hva har så denne disiplinen å gjøre i en oppgave som omhandler mellommenneskelige relasjoner? Svaret ligger i disiplinens semantiske utvikling:

---

<sup>6</sup> Induktiv metode: Fra det spesielle til det generelle, fra det nære til det mer abstrakte (Lyngsnes & Rismark, 2011)

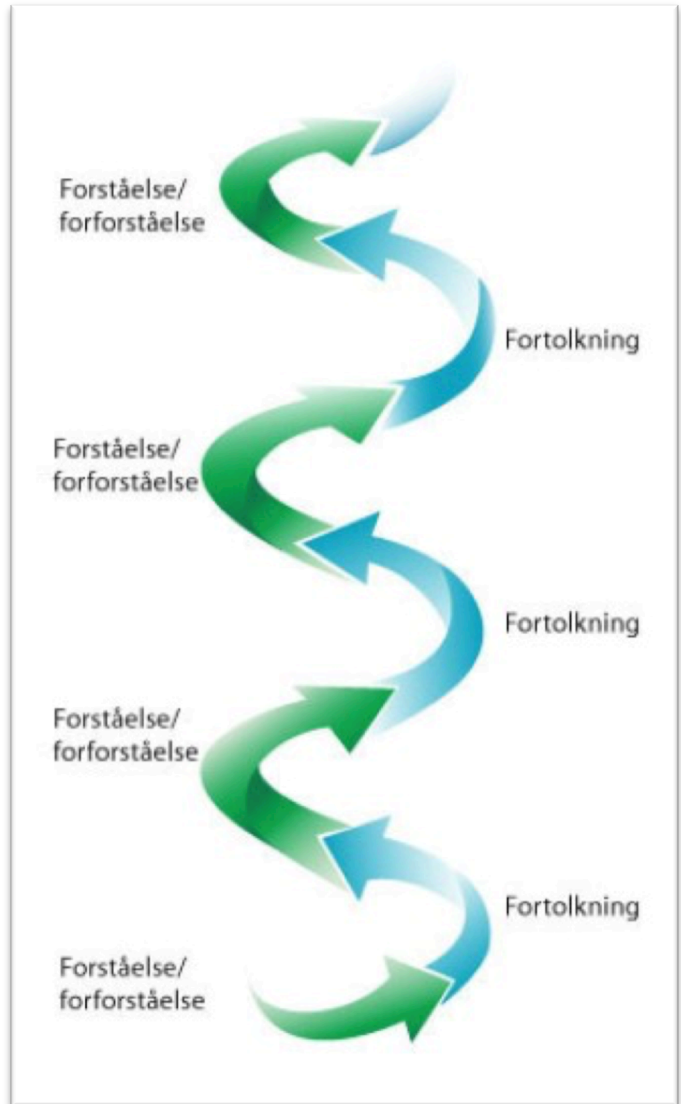
<sup>7</sup> Mentalisering: “[...] et forsøk på å forstå hva som ligger bak det som sies, og motivene for det som gjøres.” (Kvelling, 2011, s. 166)

<sup>8</sup> Empati: “[...] evne til innlevelse; 1) brukes vanligvis i vid betydning om en persons evne til å sette seg inn i hvordan andre har det.” (Bøe & Helle, 2008, s. 68)

Hermeneutikken ble utviklet systematisk som en teologisk og filosofisk hjelpevitenskap i det nittende århundret, og dannet slik grunnlaget for all åndsvitenskapelig virksomhet. ”Den overskred dermed sitt opprinnelige pragmatiske formål, som var å muliggjøre eller fremme forståelsen av litterære tekster” (ibid.). Hermeneutikken som inngang til forståelse av åndsvitenskapelige emner framstilles gjerne i en figur kalt *den hermeneutiske spiral*:

Slik figuren viser, innebærer den hermeneutiske tilnærmingen en kontinuerlig veksling mellom forståelse/forforståelse og fortolkning. Der den *historiske* hermeneutikken har som krav at alle fordommer må elimineres for fullt ut å kunne fortolke det vi opplever, sier den *eksistensielle* hermeneutikken at våre fordommer er en forutsetning for å oppnå en best mulig fortolkning (Taraldsen, 2011, s. 76-77). En av de som står i spissen for den eksistensielle hermeneutikken, er Hans-Georg Gadamer. Han hevder at våre fordommer – eller vår *for-forståelse* slik Heidegger benevner det – uansett vil farge vår fortolkning, og at det beste vi kan gjøre i dette henseende er å være oss dette bevisst, og la det prege vårt helhetlige forståelsesbilde (ibid., s. 77). Trekker man linjer til andre teoretikere og faglige disipliner ser man at dette prinsippet legges til grunn hos flere enn Gadamer og Heidegger:

Grunntanken om at man møter ny informasjon med allerede eksisterende kunnskap finner vi også igjen i Jean Piaget (1896-1980) sin skjemateori (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 56-57). Piaget hevder at alt nytt vi står overfor, forstår vi ut fra det vi allerede kan (*skjema*) – og vi kan fortolke all ny informasjon ut fra de skjemaene vi allerede har (*assimilasjon*) eller la den nye kunnskapen erstatte eller utvide vår forståelse (*akkomodasjon*). Prinsippet gjenfinnes også



*Den hermeneutiske spiral* (Friis-Mikkelsen 2012)

i litteraturvitenskapen, i form av *resepsjonsteori*<sup>9</sup>: Leseren bruker egen bakgrunnskunnskap og –erfaring i sitt arbeid med å fortolke tekster (Roe, 2011, s. 30). På samme måte kan vi si at lærere bruker sin egen bakgrunnserfaring i møtet med eleven – nettopp derfor blir forståelse og fortolkning viktige nøkkelbegreper i en lærers yrkespraksis.

De foregående framstillinger av fenomenologi og hermeneutikk kan oppsummeres på følgende måte: Med en bevisst for-forståelse i møte med ny informasjon og nye inntrykk kan vi legge til rette for både assimilering og akkomodering av ny kunnskap, og dernest forsterke vår evne til fortolkning – som igjen vil forsterke vår forståelse.

### **3. Case: Da væremåte trumfet fagdidaktikk**

”Praksis er den viktigste arenaen for etikken.”, hevder Hans Skjervheim; ”Det er der vi finner kildene til den etiske refleksjonen.” (Bergem, 2014, s. 29). Det var nettopp praksisfeltet som ble grobunn for min voksende interesse for etisk pedagogikk. Følgende skildring tar utgangspunkt i en selvopplevd episode fra min første praksisperiode som lærerstudent, og vil gjennom hele oppgaven være et sentralt referansepunkt for drøfting og belysning av problemstillingen. Episoden ble nedskrevet i loggform samme dag som hendelsen inntraff. Noe av innholdet er i forbindelse med denne oppgaven modifisert, men store deler av teksten presenteres i original form, da det er ønskelig at den subjektive framtoningen i beskrivelsen framstår så autentisk som mulig:

Jeg var i praksis på 5.-trinn, og hadde denne dagen ei dobbeløkt med samfunnsfag. Elevene skulle bidra til å lage et tankekart på tavla om Athen og Sparta gjennom BISON-metoden og muntlig aktivitet. De fleste var ivrige og hadde konstruktive innspill. På fremste rad helt inntil veggen satt den aktuelle eleven, som jeg i denne sammenheng velger å kalle ”Ole”. Han hadde ved flere anledninger testet grensene mine, uten at jeg har latt meg påvirke noe særlig av det – men denne gangen ble jeg virkelig utfordret til det ytterste. Utover i timen begynte han å slenge kommentarer til innspillene som kom på tavla, uten verken å ha bedt om eller fått ordet. Jeg valgte bare å bruke blikket for å irettesette ham, slik at det ikke skulle bli for merkbart for de andre elevene og ubehagelig for Ole. Den utfordrende oppførselen vedvarte

---

<sup>9</sup> En av grunnleggerne av disse resepsjonsteoriene i litteraturvitenskapen, Hans Robert Jauss, var elev av nettopp Hans-Georg Gadamer (Roe, 2011, s. 31).

imidlertid, og ble etter hvert til kommentarer som gikk direkte på meg og det faktum at jeg ikke ”hørte på ham”. Han sa ting som: ”Du hører jo ikke på meg, for faen!”, ”helvete!” og ”jeg må jo faen meg få svare jeg også!”. Som fersk lærerstudent var dette naturlig nok ganske ubehagelig; jeg hadde aldri opplevd å stå i en så pressende situasjon. Undervisningsopplegget gikk heller ikke etter planen; følelsen av nederlag og maktesløshet var sterk. Pulsen slo hardt i kroppen, og jeg kjente jeg ble rød og varm i ansiktet og oppover ørene – men jeg greide på ett eller annet vis å tenke at ”nå får jeg puste med magen og holde maska – det verste jeg kan gjøre nå er å *vise* usikkerhet”. Så sa jeg tydelig (mens jeg hadde blikkontakt med eleven): ”Jeg vil veldig gjerne høre på hva du har å si, men da må du følge reglene som gjelder for å få ordet”. Han fnyste av det først, men tok det tydeligvis innover seg. Etter hvert kom hånda i været, og innspillet som kom var av den ”morsomme” sorten – men jeg tok både ham og innspillet på alvor, og viste ham at han faktisk hadde et godt poeng med det han sa. Innspillet hans ble også skrevet opp på tavla. Fra dette punktet avtok den utfordrende atferden, Ole ble en flittig og mer seriøs deltaker i timen, og vi avsluttet økta med en god tone oss i mellom.

### **3.1. En opplevelse til ettertanke**

Slik det kommer fram i beskrivelsen, opplevde jeg denne situasjonen som svært utfordrende og ubehagelig. Den største utfordringen var å holde hodet kaldt og tenke rasjonelt, til tross for at jeg følte meg utrygg pga. manglende erfaring med å takle utfordrende atferd. Det som likevel var viktigst for meg der og da, var å sørge for at Ole skulle komme ut av situasjonen på best mulig måte, både med tanke på hans egen selvfølelse og de andre elevenes oppfatning av ham. I stedet for å forverre situasjonen med selv å bli aggressiv, kunne jeg – ved hjelp av å *se* eleven og ta innspillene hans på alvor – snu denne negative opplevelsen til noe positivt for eleven.

Denne spesifikke opplevelsen, og ikke minst akkurat denne eleven, har gitt meg verdifulle erfaringer på mange nevneverdige måter, blant annet ved å vise meg at lærerrollen er kompleks; at relasjonskompetanse<sup>10</sup> og evne til å takle utfordrende atferd også inngår i det å være en god lærer – og kanskje tidvis også overgår betydningen av teorifaglig dyktighet? Karl A. Menninger har sagt at ”What a teacher *is*, is more important than what he teaches.”

---

<sup>10</sup> (...) en type sosial ferdighet, evne, holdning og kunnskap en person bruker ved etablering, utvikling og vedlikehold av egne relasjoner og eget nettverk (...) (Bøe & Helle, 2008, s. 259)

(goodreads.com, 2015). Erfaringsmessig har Menninger et godt poeng: Etter denne undervisningsøkta var min helhetsopplevelse basert på at det faglige ikke hadde gått helt etter planen, og ikke på det faktum at jeg hadde blitt stilt overfor en særdeles utfordrende situasjon og taklet dette på en måte som kom eleven til gode. Det var først i den påfølgende veiledningssamtalen, da jeg ble bedt om å reflektere omkring opplevelsene, at oppvåkningen kom: Kanskje greide jeg ikke å gjøre klassen så interessert i og opplyst om Athen og Sparta som jeg hadde håpet, men for iallfall én av elevene ble dette en god time likevel. Ikke nødvendigvis rent undervisningsfaglig – men fordi han ble møtt med tillit og respekt.

## **4. Å møte eleven med tillit og respekt**

Å mestre kravet om å møte eleven med tillit og respekt uansett omstendigheter er naturlig nok en kompleks oppgave å gi seg i kast med. Likevel synes dette å være noe av det viktigste vi gjør i jobben som lærere. Etter mitt skjønn bør vi derfor være på offensiven og tørre å orientere oss i det pedagogiske landskapet, og således trosse den eventuelle frykten for å måtte akkomodere vår forforståelse (jf. pkt. 3.1.) og endre en allerede eksisterende praksis. Med oppgavens problemstilling som bakenforliggende motivasjon har jeg med et selektivt blikk valgt å trekke fram ulike tilnærminger og perspektiv jeg mener har særlig stor betydning for en lærers væremåte og utøvelse av tillit og respekt overfor eleven.

### **4.1. Tillit og respekt – bare fine ord?**

Dersom vi ikke legger ned en innsats i å forstå ordene og begrepene som brukes i lover og konvensjoner, risikerer vi at innholdet reduseres til en tirade av flotte ord og gode intensjoner uten handlekraftig substans. Én inngang til å forstå nye ord og begrep kan være å søke til etymologien; ”den delen av språkvitenskapen som beskjeftiger seg med ordenes avstamning, opprinnelse, slektsforhold og betydningshistorie.” (SNL, 2009). I Norsk etymologisk ordbok står følgende skrevet om ordet ”respekt”: ”Av la-tin respectus, som egentlig betyr «det å se til-bake, ta hensyn», perfektum partisipp av re-spicere «se tilbake», som bygger på re- «igjen, tilbake» + specere «se».” (De Caprona, 2013, s. 2202). Vi kan ut ifra denne definisjonen si at det å respektere noen handler om å se forbi det umiddelbare og unngå forhastede konklusjoner basert på førsteinntrykk. Dette sammenfaller dessuten med øvrige begrep som benyttes i pedagogikken, eksempelvis mentalisering.

Tillit kan være vanskelig å definere i korte drag – og kanskje er det nettopp slik at ord som er vanskelige å deifinere også blir vanskelige å etterleve? Likevel er det mulig å samle sammen språklige fragmenter til en større helhetsforståelse (jf. hermeneutikk), og ofte kan det å søke til andre språk være en god inngang til dette. Det engelske språket kan her tjene som eksempel: Det engelske ordet ”trust” er trolig av nordisk opprinnelse, avledet av norrønt ”treysta” som blant annet betyr ”feste, styrke, oppmuntre” (De Caprona, 2013, s. 416). Ordet ”lit” (som i *tillit*) har også norrønt opphav (*hlíta*), og har den komplekse betydningen ”være fornøyd med; ha tiltro til; underkaste seg (en befa-ling)” (ibid., s. 2181). Definisjonene er mange og ulike – og for å sammenfatte en generell forståelse for begrepet refereres det her til tre sentrale punkter knyttet til tillit, formulert av Aslaug Kristiansen i artikkelen *Tillit – hva betyr det for samtalen* (gjengitt i Arneberg & Overland, 2013, s. 48):

1. Tillit er ensbetydende med at vi har et sikkert håp om noe
2. Det andre kjennetegnet er at å vise tillit innebærer at mennesker er personlige eller gir noe av seg selv til den andre
3. Det tredje kjennetegnet er nært forbundet med det foregående, nemlig [at] det å handle tillitsfullt inkluderer et vågestykke og en mulighet til å bli skuffet og såret

Tryge Bergem (2014, s. 99) legger vekt på at tilliten ”representerer et grunnforhold i samværet og sameksistensen mellom mennesker”. Bergem understreker også at tillit aldri kan utledes fra posisjon eller rang alene; men er noe den enkelte må gjøre seg fortjent til (ibid., s. 56). Tillit utgjør altså grunnlaget i menneskelig samvær og sameksistens, og lærer-elev-relasjonen utgjør igjen grunnlaget for all pedagogisk praksis (ibid., s. 27). Således blir tillit en uunngåelig brikke i en lærers etisk-pedagogiske puslespill.

## **4.2. Etisk pedagogikk**

”Begrepet etikk er avledet av det greske ordet *ethos*” (Bergem, 2014, s. 15) og ”henspiller på den sedvane og sum av dyder som danner standard for en gruppes leve- og væremåte.” (ibid.). Den etiske dimensjonen i pedagogikken kommer altså til uttrykk i nettopp lærerens væremåte: Det er *den etiske kvaliteten* i lærerens samspill med elevene som avgjør hvorvidt elevene opplever faglig interesse og mestring og det å bli møtt med respekt og følsomhet (ibid., s. 115). Etikens inntreden på det pedagogiske området blir av Fenstermacher trukket fram som én av årsakene til den nevnte pendelsvingen fra ”metode” til ”væremåte” (ibid., s. 116).

Denne pendelsvingen gjenspeiler seg dessuten i læreplanverkets ”gjenoppdagelse” av læreren som den viktigste ressursen i skolen, blant annet i presiseringen om at ”Lærernes viktigste læremiddel er de selv” (LK06, s. 14). Fenstermacher trekker videre fram to komplementære faktorer i lærerens yrkesatferd: *Moralske* og *intellektuelle* dyder (Bergem, 2014, s. 116). De moralske dyder manifesteres i form av ærlighet, omsorg, toleranse og engasjement, mens de intellektuelle dydene i første rekke henspiller på lærerens forhold til fagene og arbeidsformene; hvilket innebærer søken etter sannhet, åpenhet, vilje til nytenkning og vilje til utforskning (ibid.).

Dydsetikken representerer langt ifra et nytt tankesett. Den har imidlertid manifestert seg som et gjenoppstått fokusområde innen moderne pedagogisk grunnlagstenkning.

#### **4.2.1 Dydsetikk**

Dydsetikken har røtter tilbake til Aristoteles, og ”sentralt i hans tenkning sto oppfatningen om at dydene er forankret i en helhetlig person (det integrerte mennesket), som også *praktiserer* de dydene som er blitt en integrert del av personligheten.” (Bergem, 2014, s. 95). I læreplanens generelle del står nettopp ”Det integrerte mennesket” oppført som én av 7 ”mennesketyper” en har som mål å oppfostre gjennom opplæring i skolen, og dette innebærer blant annet ”å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter” (LK06, s. 23). Kort sagt: Det integrerte mennesket er et menneske som realiserer seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode (ibid., s. 24). Aristoteles mente at det ikke gir noen mening ”å tale om dyder, med mindre de kommer til uttrykk i personens være- og handlemåte”; holdning, handling og liv hører sammen og må vurderes ut fra et helhetlig perspektiv (Bergem 2014, s. 95). Med bakgrunn i Aristoteles’ dydsetikk kan en derfor kalle oppfostringen av ”Det integrerte mennesket” et overordnet mål for opplæringen: Det er gjennom oppfostring av det integrerte mennesket at dydene først forankres og kommer til uttrykk, og holdning, handling og liv forenes. Følgende erkjennelse danner så et viktig pedagogisk prinsipp: ”[...] den som skal oppdra andre, må selv være underveis i sin etiske dannelsen.” (Bergem, 2014, s. 96). Når det gjelder dydsetikken spesifikt, betyr dette at ”Lærerens dyder må komme til uttrykk i et læringsmiljø som elevene opplever som åpent og inkluderende og preget av respekt og forståelse for den enkelte elevs integritet.” – ergo blir tillit og respekt stående som grunnpilarer i (dyds)etisk pedagogikk.



Av de dydene som Aristoteles legger særlig vekt på (mot, klokskap, rettskaffenhet og måtehold), rangerer klokskap aller høyest (Bergem, 2014, s. 95). ”Ut fra hans forståelse er klokskap knyttet mer til væremåte og praksis enn til kunnskap om prinsipper”, og ”valget av den «beste» løsningen i en gitt situasjon.” (ibid.). Vi aner her et tankesett som skaper et tydelig bånd mellom klokskap og dømmekraft.

#### **4.2.2. Pedagogisk dømmekraft og klokskap**

”En lærer som har all den kompetanse en lærer måtte trenge, men som ikke er i stand til å vurdere hvilken kompetanse som behøves når, er en ubrukelig lærer.” (Biesta, 2014, s. 158). Gert J. J. Biesta (f. 1957) er tydelig i sitt syn på kompetanse; en evne til å gjøre ting er aldri nok i seg selv – det må også en dømmekraft til. Biesta påpeker at hans forståelse av dømmekraft er noe annet enn kompetanse, gjennom å vise til begrepet *pedagogisk dømmekraft*; evnen til å vurdere hva som må gjøres, med utgangspunkt i utdanningens formål (ibid.). Denne dømmekraften kan ifølge Biesta ikke ”utøves gjennom offisielle dokumenter om utdanningspolitikk, men utgjør selve kjernen i det som foregår i klasserommet og i relasjonen mellom lærer og elev – og er noe som skjer igjen og igjen og igjen.” (s. 159). Skjervheim sier, som tidligere nevnt, at praksis er den viktigste arenaen for *etikken*. Med utgangspunkt i Skjervheims ordlyd og Biestas argumentasjon kan en dermed hevde at praksis også er den viktigste arenaen for utvikling av den pedagogiske *dømmekraften*.

Den pedagogiske dømmekraften er også essensiell i Aristoteles’ forståelse av pedagogisk praksis. En lærer må naturligvis besitte kunnskap både innen teori/vitenskap (*episteme*) og didaktikk (*techne*), men disse må utfylles av en tredje kategori, som innebærer ”en fornuftsbasert og sann evne til å agere for menneskets gode”; *phronesis* (Biesta, 2014, s. 162). Det er dette Biesta kaller *pedagogisk dømmekraft*, og som Aristoteles forfekter som *praktisk klokskap*. Praktisk klokskap kan ikke ses på som ”et sett ferdigheter eller evner eller kompetanser”; den praktiske klokskapen ”reflekterer visse personlige kvaliteter eller fremstående egenskaper”. Både intellektuelle og moralske dyder spiller således en stor rolle i utviklingen av pedagogisk dømmekraft og klokskap.

Episoden med Ole fikk mye å si for min oppfatning av læreryrkets etiske dimensjon, og særlig for min forståelse av begrepet profesjonalitet sett i lys av *phronesis* som en sentral verdi i pedagogisk praksis. Denne erfaringen ble en oppvåkning som for meg genererte flere nye

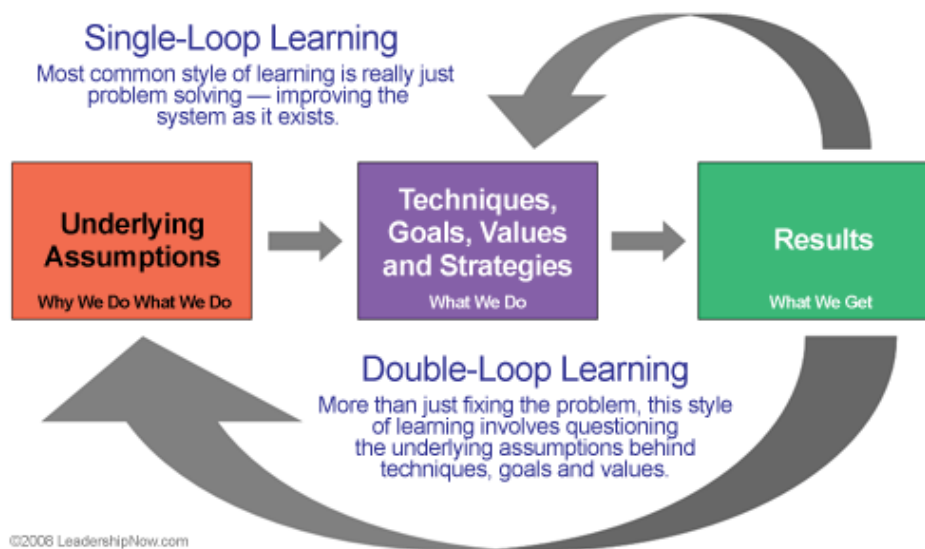
spørsmål av skjellsettende art: Hva vil det egentlig si å være en profesjonell lærer? Kan man gjennom å ta en profesjonsutdanning garantere at man blir en *god* lærer?

### **4.3. Profesjonalitet**

”I samspillet med elevene og de øvrige partene i skolen og barnehagen opptrer læreren både som privatperson og som *profesjonell yrkesutøver*.” Slik innledes første kapittel i boka *Læreren i etikkens motlys* av Trygve Bergem (2014, s. 21). At lærerrollen således er flersidig er det ingen tvil om. Det kan imidlertid versere ulike tanker rundt det profesjonelle aspektet ved læreryrket, og dette har vist sin dagsaktualitet på flere nivå og arenaer: Vedtak om 5-årig mastergradsutdanning for kommende lærerstudenter, og debatter omkring etterutdanning og lærernes arbeidsoppgaver. Det snakkes generelt mye om lærernes profesjonalitet, uten at dette nødvendigvis defineres eksplisitt – og samtidig kan det se ut som om utøvelsen av etisk pedagogikk blir litt forsømt i denne debatten. Det blir derfor her viet plass til å redegjøre for hva begrepet profesjonalitet innebærer, og hvordan vår forståelse av dette begrepet står i relasjon til utøvelsen av etisk pedagogikk.

#### **4.3.1 Refleksjon, didaktikk og yrkesetikk**

Begrepene ”profesjonell” og ”profesjon” er honnørord i dagligtalen, og andelen yrkesgrupper som omtaler seg som profesjonelle blir bare større og større (Postholm et.al., 2012). Arneberg & Overland (2013, s. 18) skriver at ”kompetanse og dyktighet kjennetegner en som kan kalles profesjonell, i motsetning til amatøren som ikke vurderes etter så strenge kriterier.” I tillegg skiller de mellom teknisk profesjonalitet og kritisk profesjonalitet, der den tekniske baserer seg på gitt kunnskap som ikke endres gjennom refleksjon over gjennomførte handlinger, mens den kritiske ”innebærer at det er et samspill mellom kunnskap og handling.” (ibid., s. 19). Denne forskjellen kan illustreres ved hjelp av Argyris & Schöns teori om organisatorisk læring. Modellen illustrerer to former for læring – ”single-loop” og ”double-loop” – og framstilles slik på nettsiden til Kunnskapscenteret (2015):



Arneberg & Overlands begrep om teknisk profesjonalitet sammenfaller her med deres ”single-loop learning”, og den kritiske profesjonaliteten med ”double-loop learning”.

”Double-loop learning”, altså kritisk profesjonalitet, er i mine øyne det mest hensiktsmessige verktøyet å ta i bruk for å utøve en god profesjonell og pedagogisk praksis. Spørsmålet er om den kritiske profesjonaliteten kanskje blir skjøvet litt bort i lærerhverdagen, da vi ser en økende grad av byråkratisering og ”en lærerrolle som raskt beveger seg mot det å være funksjonær i en målstyrt kunnskapsvirksomhet med økende grad av ytre kontroll og vekt på testresultater, samtidig som betydningen av lærernes egne vurderinger [...] svekkes” (Arneberg & Overland, 2013, s. 18-19). Det synes som om vi har en tendens til å sette likhetstegn mellom fagkunnskap og profesjonalitet, blant annet gjennom en tro på at ”økt forskningsaktivitet innenfor og en bredere vitenskapeliggjøring av utdanningssektoren vil komme lærernes yrkesutøvelse til gode” (Steinsholt, 2014, s. 34).

Den stadig mer teoretisk funderte kunnskapsbasisen for lærerarbeid og lærerprofesjonalitet henger nok tett sammen med de siste 15-20 årenes arbeid med å styrke lærernes *didaktiske rasjonalitet*; ”tenkning som er rettet mot det teoretiske grunnlaget for den pedagogiske praksis, og hvordan den bør organiseres og utformes” (Bergem, 2014, s. 143). Dette tjener som nok en bekreftelse på relevansen i denne bacheloroppgavens problemstilling; det var nettopp den didaktiske rasjonaliteten som dominerte i den gitte praksisepisoden. I min vurdering av meg selv etter endt undervisningsøkt hadde jeg utelukkende fokus på at jeg ikke hadde lyktes med *det undervisningsfaglige* (jf. Aristoteles’ *techne* og *episteme*) – derfor var også helhetsopplevelsen utelukkende negativ. Det var underveis i den påfølgende veiledningssamtalen, der jeg ble gjort oppmerksom på måten jeg forholdt meg til Ole på, at jeg greide å vende blikket mot det jeg virkelig hadde lyktes med denne timen; den yrkesetiske

rasjonaliteten – eller den pedagogiske dømmekraften. Dette representerte et vendepunkt i mitt utdanningsløp: Jeg gikk fra å være nervøs for ikke å prestere godt nok i undervisningsfagene, til å bygge opp en større selvtillit gjennom tryggheten i min egen yrkesetiske rasjonalitet og praktiske klokskap.

Didaktisk rasjonalitet er en nødvendighet, men den er langt ifra tilstrekkelig alene (Bergem, 2014, s. 144). For fullt ut å kunne møte læreryrkets kompleksitet må en supplere det didaktiske perspektivet med en *yrkesetisk rasjonalitet*, hvilket innebærer ”lærerens sosiale kompetanse, lærerens væremåte og lærerens vilje og evne til å omgås elevene på en måte som skaper grunnlag for utvikling av gode og tillitsfulle relasjoner.” (ibid.). Det er altså her vi finner nøkkelen vi trenger for å møte eleven med tillit og respekt. Sagt med Aristoteles’ ord: Techne og episteme kan ikke alene danne bildet på god pedagogisk praksis; da *praxis* betyr *handling*<sup>11</sup>, og god/riktig handling i en gitt situasjon fordrer *phronesis* i henhold til moralsk og intellektuell dyd. Spørsmålet er imidlertid ikke hvordan man kan lære av *phronesis* – det er snarere hvordan man blir en *phronimos*; en klok praktiker (Biesta, 2014, s. 163). For å kunne bli en klok praktiker taler Biesta blant annet for en dydsbasert og dømmekraftbasert/-fokusert tilnærming til undervisning og til lærerutdanning, og vektlegger fordelen med å få øvd på å foreta vurderinger ved å vurdere flest mulig forskjellige typer pedagogiske situasjoner (ibid., s. 164). Ut fra dette synet blir episoden med Ole stående som én av de viktigste hendelsene på min vei mot å bli en *phronimos*.

Aristoteles’ inndeling i techne, episteme og *phronesis*, samt Bergems skille mellom didaktisk og yrkesetisk rasjonalitet, viser at utdanning helt klart befinner seg på området for det variable – men hele veien dreier det seg likevel om ”menneskelig samspill, og ikke samspill mellom mennesker og den materielle verden” (Biesta, 2014, s. 162). Intersubjektiviteten er med andre ord en grunnleggende forutsetning for å utvikle god profesjonalitet innenfor en ramme av pedagogisk dømmekraft og klokskap.

---

<sup>11</sup> Aristoteles’ bruker ordet *praxis* om den type handling som ”bidrar til det gode liv generelt”; ”Den gode handling er et mål i seg selv.” (Biesta, 2014, s. 161)

#### 4.4. Intersubjektivitet – Subjekt-subjekt-forhold

Hans Skjervheim hevder at vi kan forholde oss til andre mennesker på to ulike måter: ”Vi kan enten betrakte dem som en gjenstand ut fra en naturvitenskapelig holdning, eller som medmennesker ut fra en samfunnsvitenskapelig holdning.” (Bergem, 2014, s. 29). Skjervheim henviser til det skillet som Aristoteles gjør mellom *poiesis* og *praxis*; der *poiesis* henspiller på ”den relasjonen som oppstår når vi i en gitt situasjon vil gjøre noe med en gjenstand”, og *praxis* på sin side refererer til ”den relasjon som oppstår når det er mennesker på begge sider i relasjonen” (ibid.). Praxis, i ordets rette forstand, innebærer altså at vi ser på mennesker som subjekter, og at det dermed foreligger en *intersubjektivitet* – et samspill mellom mennesker. Skjervheim advarer mot det motsatte, det han kaller *det instrumentelle mistak*; når asymmetrien i makt- og styrkeforholdet mellom lærer og elev fører til at eleven både betraktes og behandles som et objekt (ibid.). Ved å objektivisere eleven tar vi fra ham de kvaliteter som gjør ham til et subjekt, til et menneske – og dermed fjerner vi alt grunnlag for å møte eleven med tillit og respekt.

##### 4.4.1. Buber: Jeg-du, jeg-det

Den jødiske filosofen Martin Buber (1878-1965) har satt ord på noe av det som utfordrer intersubjektiviteten og det gode møtet:

*Forholdet til Du'et er umiddelbart. Mellom Jeg og Du står intet begrepsmessig, ingen forhåndsviten og ingen fantasi, og selv erindringen forvandler seg, når den fra det oppstykkede styrter seg ut i helheten. Mellom Jeg og Du står ingen hensikt, intet begjær og ingen antepasjon, og selv lengselen forvandler seg når den fra drømmen styrter seg ut i åpenbarelsen. Ethvert middel er hindring. Bare hvor ethvert middel er falt bort, skjer møtet.* (Buber, 1992, s. 13).

Buber taler i utgangspunktet for en ”jeg-du-filosofi”, der møtet mellom et ”jeg” og et ”du” betegnes både som et vågestykke og en mulighet på grunn av subjektivitetens uforutsigbarhet og sårbarheten ved det å investere noe av seg selv i dette møtet<sup>12</sup> (Bergem, 2014, s. 28). Samtidig sier han at ”ethvert middel” er en hindring for et ”jeg-du”-møte. I en lærer-elev-relasjon kan Skjervheims advarsel om *det instrumentelle mistak* fort bli et faktum, dersom

---

<sup>12</sup> Dette ligner for øvrig ordlyden i Aslaug Kristiansens definisjon av tillit, der vi leste at tillit blant annet ”inkluderer et vågestykke og en mulighet til å bli skuffet og såret”.

læreren har en hensikt med møtet (hvilket vil være et vanlig scenario i en lærer-elev-relasjon) og denne hensikten er definert av læreren selv; læreren blir målstyrt, og først fornøyd når målet er nådd (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 50). Eleven blir ikke lenger behandlet som et subjekt, og møtet reduseres til et ”jag-det”-forhold.

Den danske teologen Knud E. Løgstrup (1905-1981) har tatt til orde for *nærhetsetikken*<sup>13</sup>, der nettopp ”jag-du”-forholdet settes i sentrum for menneskelig sameksistens (Bergem, 2014, s. 96). En sentral tanke i denne etiske tradisjonen er at vi som mennesker er satt inn i en sosial sammenheng vi ikke kan trekke oss ut av (ibid.) – og også Hanna Arendt (1906-1975), som i likhet med Martin Buber var en jødisk filosof, legger nettopp dette faktum til grunn i sin forståelse av menneskelig samhandling:

*Menneskelig handling forutsetter et fellesskap hvor det er mulig å tre frem på en måte hvor man bekrefter sin samtidige likhet og ulikhet med andre mennesker. Man kan derfor ikke handle isolert fra andre mennesker. Det er i kraft av denne pluraliteten at vi er i stand til å fremtre på måter som er unike, og dermed delta i etableringen av et nettverk av relasjoner som er uendelig komplekse og uforutsigbare. (Øverenget, 2003, s. 97)*

Videre sier Arendt at ”Det å være menneske innebærer at man ikke er identisk med noen som har levd, lever eller noen gang vil leve – og man er dømt til å tre frem som nettopp dette unike individet.” (Øverenget, 2003, s. 130). Med andre ord: Ifølge både Buber, Løgstrup og Arendt er det først når vi inntar en subjektivistisk holdning og omfavner det komplekse og uforutsigbare at vi evner å møte og behandle oss selv og våre medmennesker med genuin tillit og respekt.

#### **4.4.2. Lévinas: Appellen i den andres ansikt**

”Det vi vet, er viktig, men hvem vi er, er viktigere. Å være, snarere enn å vite, krever at vi stiller oss opp og gjør oss synlige. Det krever at vi utviser stort vågemot, og gjør oss sårbare.” (Brown, 2014, s. 34). Buber talte om at man i møtet mellom et ”jag” og et ”du” investerer noe

---

<sup>13</sup> ”Løgstrup har aldri selv brukt betegnelsen nærhetsetikk. Den er kommet senere. [...] Han står som representant for en såkalt *ontologisk etikk* (ontologi = det som er, det værende).” (Bergem, 2014, s. 96)

av seg selv, og at det dermed foreligger en gjensidig sårbarhet. Denne sårbarheten vil imidlertid kunne fremtre sterkere hos eleven enn hos læreren på grunn av det asymmetriske makt- og styrkeforholdet i lærer-elev-relasjonen, og denne erkjennelsen er én av flere faktorer som stiller krav til etisk bevissthet fra lærerens side.

Den fransk/litauiske filosofen Emmanuel Lévinas (1906-1995) taler om ”den appell som ligger i den andres ansikt” (Bergem, 2014, s. 103). Ifølge Bergem (2014, s. 104) sier Lévinas at vi i den andres ansikt umiddelbart gjenkjenner ”den sårbarheten som vi deler med våre medmennesker”, og at dette ”vekker vår etiske bevissthet og appellerer til vår ansvarlighet”. I verket *Den annens humanisme* er Lévinas tydelig i sitt budskap hva gjelder ansvarligheten hos den som møter en annens ansikt: ”Ansiktet lever, det taler, det har sitt sted på kroppen, men det kunne ha sittet et annet sted, i *nakken* f.eks. Det ville likefullt ha talt. Det vidunderlige ved ansiktet er at det *sier*, det sier: nød, sårbarhet, det ber, bønnfaller *meg* om hjelp, det setter meg under ansvar.” (Lévinas 2008, s. XXII). Læreren tvinges faktisk til, og har således et ansvar for, å tenke gjennom hva som vil være elevens beste. Å fullbyrde dette ansvaret krever en evne til å innta ulike perspektiv i kommunikasjon og relasjon med andre mennesker.

#### 4.5. Perspektivtaking

Røkenes & Hanssen (2012, s. 39) har i boka *Bære eller bryte* fremstilt en perspektivmodell for kommunikasjon, som er forankret i både subjektiv tenkning, fenomenologi og hermeneutikk. Modellen gjengis her slik den er framstilt i boka:



”I møtet mellom mennesker kan vi tenke oss fire grunnleggende perspektiver eller posisjoner som situasjonen kan oppleves fra”, og som er ”grunnleggende i all kommunikasjon og samhandling.” (ibid.). Konteksten har naturligvis mye å si for det som skjer i en samhandlingsprosess, og den fysiske og sosiale omverdenen oppleves forskjellig av forskjellige personer – hvilket understreker den vesentlige betydningen av å anerkjenne denne modellen som en grov forenkling av noe veldig komplekst (ibid.). Likevel anser jeg fireperspektivmodellen for å være et nyttig verktøy i min utforskning av intersubjektivitetens ulike forutsetninger og konsekvenser.

#### **4.5.1. Egenperspektivet (min verden)**

”Vi ser verden fra vårt eget perspektiv, på bakgrunn av vår egen erfaring, vår personlighet, våre holdninger og kunnskaper.” (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 40). Dette utsagnet finner vi igjen i hermeneutikkens grunnholdning, der for-forståelse legges til grunn for hvordan vi tolker og forholder oss til omverdenen. I arbeid med mennesker er det særlig viktig å bli kjent med seg selv, for nettopp å ”kunne være til stede med seg selv i yrkesrollen på en måte som er til beste for den andre, og som ivaretar både brukerens og fagpersonens ve og vel.” (ibid.). Røkenes & Hanssen påpeker at det å bli kjent med seg selv og reflektere over hva det betyr i yrkessammenhengen *at du er den du er*, bør være en del av utdanningen. Dette handler blant annet om ”å reflektere over betydningen av egne erfaringer, kulturbakgrunn, for-forståelse, menneskesyn, verdisyn og personlighet.” (ibid.). Et utvidet egenperspektiv henger således nøye sammen med utviklingen av god yrkesetisk rasjonalitet; lærerens væremåte blir igjen stående som et viktig nøkkelbegrep i skolekontekstens intersubjektivitet.

#### **4.5.2. Andreperspektivet (din verden)**

I samhandling må vi også forholde oss til andres opplevelse av verden. Røkenes & Hanssen (2012, s. 41) siterer Søren Kierkegaard som en innledning til beskrivelsen av andreperspektivet:

*At man, naar det i sandhed skal lykkes en at føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest maa passe paa at finde han der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden ved al hjælpkunst.*

En elevgruppe representerer en diversitet av mennesker som er svært forskjellige fra hverandre, og som også er forskjellige fra læreren selv – i alt fra personlighet og alder, til kulturbakgrunn og kjønn. Det vil derfor være en grunnleggende oppgave, for alle som



arbeider med mennesker, ”at finde han der, hvor han er, og begynde der”. Som lærer har man altså et ansvar for at andreperspektivet, elevens perspektiv, blir ivaretatt i samhandlingen.

#### **4.5.3. Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (vår verden)**

Å delta i gjensidig kommunikasjon med andre er et grunnleggende behov hos mennesket, og gjennom å dele meninger og opplevelser og arbeide sammen om å gjøre flere sider ved egenverdenen felles, skaper vi et opplevelsesfellesskap; en slags *indre, psykologisk ramme* for kommunikasjon (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42). ”Å kjenne at man blir *møtt* av et annet menneske, forutsetter at det er mulig å skape et slikt opplevelsesfellesskap.” (ibid.) – en lærers evne til å kommunisere med eleven og skape en kontekst for et godt opplevelsesfellesskap, blir dermed en del av forutsetningen for å kunne *møte* eleven på en god måte.

#### **4.5.4. Samhandlingsperspektivet (metaperspektivet)**

Samhandlingsperspektivet handler om å forstå samhandlingsprosessen og relasjonen mellom partene. Vi har i denne sammenheng bruk for kunnskap om kommunikasjonsteoretiske begreper og modeller, og vi har behov for trening i å kommunisere på en måte som passer inn i den yrkesmessige konteksten og relasjonen – og dernest trening i å reflektere over det som skjer i samhandlingen; vi trenger å ha et metaperspektiv<sup>14</sup>.

#### **4.5.5. Yrkeskonteksten: Kommunikasjon og relasjon**

Det som skjer i en kommunikasjonsprosess, er et resultat av samspillet mellom *person(er) og situasjon(er)* (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42). Konteksten er den sammenhengen kommunikasjonen skjer i, og har avgjørende betydning for kommunikasjonsprosessen. I yrkessammenheng forholder vi oss til flere typer kontekst, blant annet den fysiske konteksten. Plasseringen av pultene i et klasserom er ett eksempel på en fysisk kontekst som kan være av stor betydning for kommunikasjonen mellom lærer og elev og mellom elevene (ibid., s. 43). I tilfellet med Ole kan nettopp plasseringen ha hatt mye å si for hvordan situasjonen utartet seg: Ole satt på fremste rad inntil veggen, og jeg hadde derfor et godt utgangspunkt for å kommunisere med ham non-verbalt og uten å ta for mye fokus fra de andre elevene. På den andre siden var det kanskje nettopp den fysiske konteksten som trigget ham til å være offensiv; han fikk lett kontakt med meg, og hadde de andre elevene bokstavelig talt i ryggen. Dessuten vil nok en elev som ofte utviser utfordrende atferd og såkalt ”uro” sannsynligvis selv være smertelig klar over hvorfor han er plassert fremst – og en slik erkjennelse kan derfor

---

<sup>14</sup> ”Et perspektiv på perspektivene” (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42)

fungere som en selvoppfyllende profeti<sup>15</sup>. Det samme gjelder for måten vi bruker språket på overfor eleven: Formuleringer som ”elev med atferdsvansker”, ”mistilpasset elev” og lignende, medfører en umiddelbar ansvarsfraskrivelse fra lærerens side og plasserer problemet hos eleven – når det derimot med stor sannsynlighet er hos læreren kilden til problemet ligger (Kanestrøm & Taraldsen, 2014, s. 38). Dermed blir det mer naturlig og riktig å snakke om en ”lærer med atferdsproblemer”, en ”problem-lærer”, hvilket er ”et langt større handicap for skolen enn noe problem-barn kan være” (Bjørneboe, 1962, s. 734).

I tillegg til fysiske omgivelser har den sosiale konteksten og meningskonteksten betydning for hvordan vi kommuniserer. Vi bruker forskjellig terminologi og talemåte når vi er på fest, enn når vi er på et møte – og vi forholder oss annerledes under et jobbintervju enn i en kaffepause (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 43). Vi bruker språket på ulike måter i ulike sosiale kontekster. En lærer vil således forholde seg annerledes til sine elever enn til sine egne barn, og dette har naturligvis konsekvenser for hvordan en vil takle situasjoner med der utfordrende atferd oppstår. Selv hadde jeg reagert annerledes på Oles oppførsel om han hadde vært min lillebror og vi ikke hadde vært i en klasseromssituasjon; både den sosiale konteksten og meningskonteksten skiller seg fra den jeg opptre i som lærer. Bevisstheten omkring ulike konteksters betydning for kommunikasjonen bør være en del av en lærers yrkesetiske profesjonalitet – og er derfor noe vi ikke kan se forbi i våre møter med barn og unge i skolen.

Å ha en bevissthet omkring hvilken betydning en kontekst har for samhandlingen, faller inn under det å ha *relasjonskompetanse* i arbeid med mennesker. Dette innebærer i tillegg ”å kjenne seg selv, å kunne leve seg inn i hvordan andre mennesker opplever verden, og å kunne legge til rette for fruktbare relasjoner og samspill.” (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 43).

Oppsummert sier Røkenes & Hanssen (2012, s. 43-44) at vi oppnår dette på følgende måte:

*For å utvikle relasjonskompetanse må vi forholde oss til utfordringer på mange områder. Egenperspektivet handler om å bli kjent med seg selv og å forholde seg til seg selv. Den som ikke kjenner seg selv, kan ikke være menneskekjenner. Andreperspektivet handler om den andres opplevelse og de utfordringene som ligger i å leve seg inn i og forholde seg til den andres verden. Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet handler om å utvikle en felles forståelse, et felles*

---

<sup>15</sup> ”(...) det at noe forventes eller spås, har en tendens til å bli realisert gjennom de signalene som ligger i selve forventningen.” (Bøe & Helle, 2008, s. 274)

*samhandlingsrom. Samhandlingsperspektivet handler om å forstå kommunikasjonsprosessen og å utvikle samhandlingsferdigheter.*

Med disse ordene kan også min håndtering av situasjonen med Ole beskrives: Med mitt egenperspektiv til grunn, møtte jeg situasjonen og eleven med den relasjonskompetansen jeg hadde tilegnet meg på daværende tidspunkt. I min forforståelse lå blant annet (mer eller mindre ubevisste) refleksjoner omkring samhandlingsperspektivet, hvilket gjorde meg i stand til å mentalisere og ta standpunkt fra et andreperspektiv i denne saken; den utfordrende atferden kunne sannsynligvis være et signal på noe annet enn det som eksplisitt kom til uttrykk fra elevens side der og da – og derfor ble mine handlinger styrt av tanken om at eventuelle sanksjoner og motsvar ville kunne gjøre vondt verre (uten at jeg nødvendigvis visste hva dette ”vondt” var). Det at jeg greide å snu situasjonen til noe positivt vitnet om at jeg faktisk var interessert i tilstedeværelsen og bidragene hans, og gjorde det sannsynligvis lettere for ham å se at måten jeg behandlet ham på ikke dreide seg om å gjøre situasjonen verre, men at han tvert imot ble sett for noe annet enn negativ atferd: Han ble vist tillit og behandlet med respekt.

#### **4.6. En hermeneutisk praksis**

*Kanskje er det umulig å oppnå tillit i en oppstykket skolehverdag der fag følger fag, der tester får en stadig mer dominerende plass, der den ene læreren avløser den andre i rask rekkefølge, der det enkelte faget er overordnet en helhetlig tilnærming til skolens innhold.*

Som Arneberg & Overland (2013, s. 49) her påpeker, byr det på utfordringer å oppnå tillit i den skolehverdagen mange lærere kjenner i dag. Likevel vil jeg ta til orde for at verken tillit eller respekt er *umulig* å oppnå, selv i et innskrenket handlingsrom, så lenge man er seg bevisst viktigheten av å *forstå* sine omgivelser; det være seg både sine elever og ordlyden i lovverk. Respekt handler, som tidligere nevnt, om å ”se tilbake”, eller ”se igjen” – i bunn og grunn ligger dermed nøkkelen til respekt i praktiseringen av *mentalisering* og *empati*; vi må evne å ”lete etter det skjulte” (jf. Kanestrøm & Taraldsen, 2014) og se bak det som umiddelbart åpenbarer seg for oss. Fenomenologisk hermeneutikk kan og bør dermed ikke utelukkende tjene som tilnæringsmåte til litteratur og teori – men også, og kanskje *særlig*, som fyrtårn i utøvelsen av etisk pedagogikk.

## 5. Konklusjon

*Hvordan kan jeg som lærer møte eleven med tillit og respekt, i lys av etisk pedagogikk?*

Som nevnt innledningsvis, har det verken vært ønskelig eller mulig å etterstrebe et bastant svar på denne problemstillingen. Ut ifra de foregående framstillinger og drøftinger er det dog mulig å samle trådene med det formål å peke på noen tendenser:

For å kunne møte eleven med tillit og respekt, kreves først og fremst kunnskap om og innsikt i hva disse begrepene innebærer – vi må *forstå* for å kunne utøve, og denne forståelsen kan vokse fram av fenomenologisk hermeneutikk. ”Tillit” og ”respekt” som begrep viser seg å sammenfalle med flere av grunnpilarene innen etisk pedagogikk; væremåte og dyder, pedagogisk dømmekraft og klokskap – disse er alle områder der tillit og respekt kan opptre både som forutsetninger og konsekvenser, og er dermed også arenaer for bevisstgjøring av profesjonsetiske holdninger og handlinger. Med et godt utviklet egenperspektiv, en subjektivistisk innstilling og en evne og vilje til empati, legger vi et godt fundament for å ansvarliggjøre oss selv i møte med eleven – og gjøre store ord om til håndgripelig handling.

## 6. Epilog

I forordet står det at ”Denne bacheloroppgaven er en dannelsesreise” – og det har den virkelig vært. Gjennom drøfting av problemstillingen har jeg fått utfordret mitt egenperspektiv og min bevissthet omkring etisk pedagogikk, og fått tro på at problemstillingen ikke representerer en utopi; men tvert imot er et fullt oppnåelig mål. I søken etter sannhet og forståelse har valg og bortvalg naturligvis vært en smertelig vanskelig prosess; rammevilkår og omfangsbegrensning har flere ganger underveis vært i hard kamp mot min genuine interesse og mitt brennende engasjement. I lys av fenomenologisk hermeneutikk kan denne oppgaven nå sees på som en delforståelse, som jeg tar med meg i min videre søken mot en større helhetsforståelse som blivende lærer. Konsentreringen omkring tillit og respekt har dessuten gitt grobunn for spørsmål innenfor flere områder jeg mer enn gjerne skulle hatt mulighet til å drøfte som en del av denne oppgavens problematikk: Måling og testing i skolen, diagnostisering av elever, kvaliteten på lærerutdanningen, læreryrket i et maktperspektiv – for

å nevne noe. Det føles enormt godt å sitte igjen med et overskudd av ideer og refleksjoner etter endt oppgaveskriving.

Nevneverdig er det også å meddele at jeg og Ole avsluttet praksistiden min med en veldig god tone. Vi hadde en ”farvel”-runde i klasserommet på slutten av siste dag, og han var den siste jeg gikk til. Jeg fortalte ham at han aldri måtte glemme hvor mye han er i stand til å oppnå, og at jeg syntes at han er en kjempeflott gutt på mange måter. Så kom svaret: ”Takk, det er du også. Altså – bare at du er jente, da.”

Jeg hadde altså lyktes med *noe*. Jens Bjørneboe (1962, s. 744) har kanskje svaret på *hva*:

*Dette er lærerens egentlige fag: Å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og i flittige barn, i snille barn og i slemme barn. Dét er hans métier. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet. (Hvordan kan man være lærer, hvis man ikke tror at alt kan læres?!)*

[...]

*Det er dessuten ingen kunst å være glad i barn,  
det er tvertimot en sykdom å ikke være det.*

## 7. Referanseliste

- Arneberg, P., & Overland, B. (2013). *Lærerrollen – om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Oversatt av A. Sjøbu, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke. Oversatt fra *The beautiful risk of education*, the United States: Paradigm Publishers
- Bjørneboe, J. (1962). "Læreren og eleven". I *Veien til fremtiden* (s. 732-744). Oslo: Norske Oppslagsverker AS
- Brown, B. (2014). *Uperfekt: Våg å vise hvem du er*. Oversatt av B. Windt-Val. Oslo: Cappelen Damm. Oversettelse fra *Daring Greatly*, 2012.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Oversatt av H. Wergeland. Oslo: Cappelen Forlag. Oversettelse av *Ich und Du*, Leipzig: Inse-Verlag, 1923
- Bøe, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- De Caprona, Y. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge forlag
- Friis-Mikkelsen, M. Grafisk framstilling av "Den hermeneutiske spiral", i artikkelen *Hva er hermeneutikk?* av N. Edrup (2014). Hentet 21.04.15 fra <http://forskning.no/filosofiske-fag/2012/02/hva-er-hermeneutikk>

Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt av L. Holm-Hansen. Oslo: Pax Forlag, 2012. Oversettelse av *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Deutschland: Mohr Siebeck GMBH & CO. KG Tübingen, 6. Auflage, 1990

Goodreads. Sitat av K. A. Menninger. Hentet 07.05.15 fra [http://www.goodreads.com/author/quotes/1222827.Karl\\_A\\_Menninger](http://www.goodreads.com/author/quotes/1222827.Karl_A_Menninger)

Kanestrøm, E., & Taraldsen, E. (2014). *Å lete etter det skjulte*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag

Kunnskapscenteret. *Aksjonsvitenskap ("action science") og organisasjonslæring*. Hentet 24.04.15 fra <http://kunnskapscenteret.com/aksjonsvitenskap-organisasjonslaering/>

Kvello, Ø. (2011). "Å utvikle sin identitet og å finne en plass i det sosiale fellesskapet". I Postholm, M.-B., Munthe, E., Haug, P., & Krumsvik, R. J. (red.). *Elevmangfold i skolen: 5-10* (s. 163-190). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Lévinas, E. (2008). *Den annens humanisme*. Oversatt av A. Aarnes. Oslo: Bokklubben

LK06. (2013). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Pedlex, Norsk Skoleinformasjon

Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2011). *Didaktisk arbeid*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Opplæringsloven (1998). (2015, 24.04). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*.

Hentet 25.04.15 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

Postholm, M.-B., Haug, P., Munthe, E., & Krumsvik R. (red.). (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk*. 2. utgave. Oslo. Universitetsforlaget

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

SNL (Store Norske Leksikon). (2009). Hentet 19.05.15 fra <https://snl.no/etymologi>

Steinsholt, K. (2014). *Profesjonell lærer – muligheter og begrensninger*. Inderøy: Norsk Pedagogisk Forlag

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

Øverenget, E. (2003). *Hanna Arendt*. Oslo: Universitetsforlaget