



Bachelorgradsoppgave

Læreren – i møte med eleven

En kvalitativ studie av lærerens innvirkning på elevens selvoppfatning.

The Teacher – Meeting the Pupil

A qualitative study of the teacher`s impact on the pupil`s self-perception.

av Mari Stamnestrø

Antall sider: 29

GLD360

Bachelorgradsoppgave i Grunnskolelærerutdanning
for 1.-7.trinn, deltid.

Lærerutdanning
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015



HINT

FORORD

Denne bachelorgradsoppgaven er skrevet som en del av faget Pedagogikk og elevkunnskap i Grunnskolelærerutdanningen for 1-7.trinn ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket å bli lærer og en av hovedgrunnene til det er at jeg hadde en fantastisk lærer i ungdomsskolen. En lærer som ga av seg selv, skapte gode relasjoner til elevene sine og la til rette for at alle sammen skulle ha det bra - «alle fortjener å trives og ha det godt med seg selv», var hennes ord. Jeg ønsker å bli en lærer som skaper og opprettholder trygge og tillitsfulle relasjoner til elevene mine og som møter dem på en måte som virker positivt inn på deres oppfatning av seg selv. Skolen skal være et godt sted å være og jeg som lærer vil gjøre alt som er i min makt for å bidra til at mine elever skal ha det godt med seg selv og trives på skolen. Jeg har valgt å rette fokuset utenom det faglige, fordi jeg mener at trivsel, både med seg selv og på skolen, er en nødvendig forutsetning for læring. I en tid der det er mye fokus på mål og resultater i skolen, som på sin måte kan være viktig, synes jeg likevel at Bergem skriver det godt: «Ikke alt som teller kan telles!» (Bergem, 2011, s. 112). I tillegg er dette et område som engasjerer meg og som jeg ønsker å tilegne meg mer kunnskap om, for å bli best mulig rustet til å møte mine fremtidige elever på en god måte i skolehverdagen. Jeg ønsker at alle mine elever skal få muligheten til å bli den beste versjonen av seg selv, eller som professor i pedagogikk, Tom Tiller, så fint sa det: «**Målet må være at alle barn skal bli vinnere i sitt eget liv**» (Vedvik, u.å.).

Å skrive bachelor har vært en krevende, men lærerik prosess. Jeg vil takke min veileder Liv Iren Grandemo ved Høgskolen i Nord-Trøndelag for raske og nyttige tilbakemeldinger underveis i prosessen. Jeg vil takke lærerne som ga av sin tid og stilte til intervju. Jeg vil også gi en takk til min samboer Stig for hans tålmodighet og støtte, samt mine barn Erica & Liam for glede i hverdagen og naturlig avkobling fra studiene!

Mai 2015,

Mari Stamnestrø

SAMMENDRAG

Skolen er en stor del av hverdagen og livet til barn og unge, og de erfaringene et barn gjør seg i skolen får stor betydning for elevens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 72). Som lærer står man, i følge Løgstrup, ovenfor en etisk fordring om å ta vare på elevenes liv og man har en genuin mulighet til å kunne være med på å forme deres vekst og utvikling (Bergem, 2011). I denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på hvordan læreren som klasseleder kan bidra til å skape en positiv selvoppfatning hos eleven.

Gjennom fordyping i litteratur og bruk av kvalitativ metode (intervju) har jeg kommet frem til noen faktorer hos læreren som viser seg som særlig avgjørende i forhold til innvirkning på elevens selvoppfatning: lærerens væremåte, lærerens relasjonskompetanse og lærerens handlingskompetanse. Disse faktorene er grunnleggende for å kunne gi elevene anerkjennelse og gode mestringsopplevelser, noe som har stor betydning for elevenes oppfatning og verdsetting av seg selv. I tillegg må læreren utvikle en yrkesetisk kompetanse, som har som mål å sikre kvaliteten i det pedagogiske møtet og som setter en i stand til å handle ut i fra hva som tjener den andre part. Bergem skriver at den yrkesetiske kompetansen i praksis må komme til uttrykk gjennom et ekte engasjement for den enkelte elev. En av informantene sa:

«Jeg tror det aller viktigste er at elevene ser at du liker jobben din, at du synes det er artig å være sammen med dem»!

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	1
1.1 Avgrensning og oppbygging	2
2. TEORI	2
2.1 Selvoppfatning	2
2.2 Lærerrollen	3
2.3 Den etiske fordring	4
2.4 Væremåte	5
2.4.1 Lærerens makt	6
2.4.2 Klasseledelse	6
2.5 Relasjonskompetanse	7
2.5.1 Jeg-du-forhold	8
2.5.2 Tillit	8
2.6 Yrkesetisk kompetanse og yrkesetisk rasjonalitet	9
3. METODE	10
3.1 Utvalg, validitet og reliabilitet	10
3.2 Etske betraktninger	12
4. DRØFTING	12
4.1 Lærerens væremåte	12
4.2 Lærerens relasjonskompetanse	16
4.3 Lærerens handlingskompetanse	18
5. OPPSUMMERING	22
REFERANSELISTE	24
VEDLEGG: Intervjuguide	25

Læreren – i møte med eleven

1. INNLEDNING

Skolen er en stor del av hverdagen og livet til barn og unge, og de erfaringene et barn gjør seg i skolen får stor betydning for elevens selvoppfatning. I skolen gis barnet rollen som elev og plasseres i en sosial setting som ikke er selvvalgt, og som man heller ikke kan melde seg ut av (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 72). I den generelle delen av læreplanen står det blant annet at målet for opplæringen er å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Videre står det at opplæringen skal gi hver enkelt elev kompetanse til å ta hånd om seg selv og sitt, og samtidig overskudd og vilje til å være andre til hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2011). I skolen må vi dyrke elevenes håp og forventninger gjennom hele oppveksten, slik at de fremdeles er forventningsfulle når de skal videre i livet. Skolens oppgave er å sette unge mennesker på sporet til et godt liv (Spurkeland, 2011, s. 27).

Forskning viser at både foreldre og elever betrakter trivsel som en grunnleggende forutsetning for læring. Elevene ønsker blant annet at skolen skal være et trygt og godt arbeidssted, og stiller ett ufravikelig krav til skolens lærere på tvers av kjønn og alder: nemlig at «lærerne skal bry seg om dem og ta dem på alvor». I tillegg viser resultater i alle de empiriske undersøkelsene som er foretatt blant foreldre med barn i grunnskolealder i løpet av de 25 siste årene, at et stort flertall av foreldrene mener at det viktigste av alt er at skolen bestreber seg på å utvikle et læringsmiljø som er preget av trivsel og trygghet. Ved vurdering av skolen er lærerens forhold til elevene, altså lærerens væremåte, den viktigste enkeltfaktoren som foreldrene tillegger aller størst vekt og betydning. Foreldrene mener at læreren kan være en kilde til både trivsel og mistrivsel (Bergem, 2011, s.124-127).

I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på hva jeg som lærer kan gjøre for å møte mine elever på en best mulig måte og legge til rette for at alle elevene skal trives, både på skolen og med seg selv. Dette vil jeg belyse gjennom følgende problemstilling: **Hvilke faktorer hos læreren som klasseleder kan bidra til å skape en positiv selvoppfatning hos eleven?**

1.1 Avgrensning og oppbygging

En person sin selvoppfatning kan påvirkes fra mange hold. For å avgrense denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på hvordan læreren kan bidra til å skape en positiv selvoppfatning hos eleven, og da i rollen som klasseleder. Dette innebærer at jeg har valgt å se bort fra andre interessante områder som kan være viktige i forhold til lærerens innvirkning på elevens selvoppfatning, for eksempel elevsamtale og skole-hjem-samarbeid. I denne oppgaven vil jeg ha fokus på hvordan lærerens møte med elevene i klasserommet kan ha en positiv innvirkning på hver enkelt elev sin generelle tro på seg selv og verdsetting av seg selv.

I teoridelen vil jeg først se nærmere på begrepet selvoppfatning og hva det innebærer. Videre vil jeg ha fokus på ulike faktorer hos læreren som gjennom litteratur har utpekt seg som grunnleggende i forhold til det å møte elevene på best mulig måte i skolehverdagen, og dermed ha en positiv innvirkning på elevens selvoppfatning. Jeg har funnet det relevant å vise til Bergem, Spurkeland og Skaalvik og Skaalvik, og benyttet meg av teori fra Buber, Myhre, Lévinas, Løgstrup, Kritsvik og Skjervheim. Jeg kommer også innom Kanestrøm og Taraldsen og forskning gjort av T. Nordahl og M.B. Drugli.

I tillegg til at jeg har fordypet meg i litteratur om temaet, ønsket jeg å se hvordan dette egentlig fungerer i praksis. Jeg valgte dermed å benytte en kvalitativ metode der jeg intervjuet lærere om temaet. Valg av metode og tilnærming til oppgaven er nærmere beskrevet i metodedelens av oppgaven, før resultatet fra intervjuene blir presentert og drøftet i forhold til teori i drøftingsdelen. Til slutt vil jeg foreta en oppsummering av oppgaven i tråd med problemstillingen, samt beskrive mitt læringsutbytte av denne prosessen.

2. TEORI

2.1 Selvoppfatning

Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Begrepet kan best forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv. Den oppfatningen en person har av seg selv, er en viktig forutsetning for personens tanker, følelser, motiver og handlinger. Rosenberg (1979) hevder at en persons selvoppfatning er vedkommendes fundamentale referanseramme, og at en alltid handler ut fra en implisitt eller eksplisitt forestilling om hva slags person man er. De oppfatningene en person har om seg

selv har sine røtter i tidligere selvopplevde erfaringer og hvordan disse erfaringene er forstått og tolket, noe som gjør at oppfatningene er subjektive. Skaalvik og Skaalvik viser til at det er en nær sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon og mellom selvoppfatning og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 72-75).

Når man snakker om selvoppfatning, møter man også ord som selvverd, selvtillit, selvfølelse, og selvbilde. Begrepet selvoppfatning har mange aspekter og brukes i ulike betydninger.

Derfor vil jeg nå avklare noen av de betydningene begrepet kan ha og hvordan jeg har valgt å bruke begrepet i min oppgave. En person kan vise god selvtillit på et område, selv om man generelt har en dårlig selvfølelse. En person kan ha en oppfatning av seg selv generelt som skoleelev, eller på delområder, for eksempel sin evne til å snakke engelsk, skrive norsk stil, tegne eller synge. Noen av oppfatningene en elev har av seg selv er knyttet til prestasjoner og forventninger om fremtidige prestasjoner, mens andre har mindre med prestasjoner å gjøre (eks: oppfatning av eget utseende). Vi har selvoppfatning på ulike, konkrete områder, men man kan også ha et generelt positivt eller negativt syn på seg selv, altså verdsette seg selv høyt eller lavt. Dette er elevenes «selvverd». Selv om en elev i prinsippet har en oppfatning av seg selv på alle områder hvor vedkommende har gjort erfaringer, er det vanskelig å klassifisere begrepet på en måte som fanger opp kompleksiteten av selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 72-77).

Videre i denne oppgaven vil jeg fokusere på den generelle oppfatningen som barn og unge har av seg selv og deres generelle verdsetting av seg selv. Jeg ønsker å se nærmere på hvilke faktorer hos læreren som er viktige for å skape en positiv selvoppfatning hos eleven, eller som min tidligere lærer sa – at «alle skal trives og ha det godt med seg selv».

2.2 Lærerrollen

Elevene tilbringer mye av sin hverdag på skolen og faktisk har barn og unge aldri før tilbragt så mye tid i organiserte pedagogiske aktiviteter som det de gjør i dag (Bergem, 2011, s. 17). Som lærer blir man derfor en stor del av barn og unges liv, der man har en genuin mulighet til å påvirke dem og være med på å forme deres vekst og utvikling. I følge det samfunnsmandatet alle lærere har fått, og som de også er forpliktet til, er lærernes oppgave i skolen å formidle kunnskap, holdninger og verdier til elever med ulik sosial og etnisk bakgrunn og til barn og unge med ulike evner og forutsetninger. Dette skal gjøres på en måte der alle elevene, uansett

hvilke evner og forutsetninger de har, blir respektert og verdsatt (Bergem, 2011, s. 42). Dette er et mandat lærere er betrodd og det blir forventet at alle som arbeider i skolen gjør hva de kan for å ruste elevene for livet, slik at de kan lykkes og oppleve gleden av å leve i fellesskap med andre. Bergem skriver at pedagogisk virksomhet er samspill og interaksjon mellom mennesker, og at lærere må kunne samvirke med barn og unge som møter skolen med ulike forutsetninger, interesser, drømmer og mål (Bergem, 2011, s. 24-30). Louis Jacoby beskriver i sin låt at «alle kommer hjemmefra»:

«Det sitter tretti unger i et trangbodd klasserom,
en er trett, og en er lei, og en er tanketom,
en har en angst i sjela og finner aldri ro,
en annen stolt og fri og hel med håp og framtidstro.

Alle kommer hjemmefra med sjela full av ord
og alt som er blitt sagt og gjort i huset der de bor.
I ranselen på ryggen bærer de et nei, et ja,
et håp, en sorg, en lykkestund, som kommer hjemmefra».
(Louis Jacoby – «Alle kommer hjemmefra»)

2.3 Den etiske fordring

Som nevnt i innledningen av denne oppgaven, har barnet selv begrensede valgmuligheter når det gjelder skolen. Skolesituasjonen er en komplisert og sammensatt mellommenneskelig samhandlingsmyldring, og det lærende barnet befinner seg midt i dette mylderet. Barnet skal møte og forholde seg til en rekke ukjente og utrygge faktorer i omgivelsene, noe som gjør at etablering av trygge relasjoner i sentrum av barnets skoleverden blir avgjørende. Knut Løgstrup (2000) uttrykker vårt ansvar på for andre på denne måten: «den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender» (Spurkeland, 2011, s.13).

Vi er en del av hverandres liv, og dermed også hverandres skjebne, hevder Løgstrup. Derfor blir vårt liv, enten vi ønsker det eller legger opp til det, viklet inn i andres liv og avhengig av hvordan andre møter oss. Løgstrup snakker om interdependens og at vi alle er avhengige av hverandre for at livet skal lykkes. Vi er alle nødt til å ta standpunkt til hvordan vi vil forholde

oss til vår neste, og til dem vi er satt til å leve sammen med. Løgstrup oppfatter den etiske fordring, som er nedfelt i ethvert møte mellom mennesker, som taus, noe som representerer en særlig utfordring i pedagogisk sammenheng. For det første må fordringen oppdages, og dernest må den møtes med et pedagogisk handlingssett som også kan forsvares ut fra en nærmere etisk vurdering og refleksjon. Den etiske fordring som læreren står ovenfor, tvinger han til å tenke gjennom hva som er til elevens beste. Bergem skriver at måten læreren møter eleven på, kan være avgjørende for hvorvidt eleven blir i stand til å mestre livet eller ikke (Bergem, 2011, s. 97-106).

2.4 Væremåte

I L-97 står det at det er læreren, ved sin væremåte, som avgjør om elevenes interesser vil bestå, om de føler seg flinke og om de vil vise iver i skolearbeidet. På samme sted i læreplanen legges det også så stor vekt på lærerens væremåte, at læreren holdes fram som det viktigste av alle læremidler (Bergem, 2011, s. 59). Selv om lærerens væremåte fremholdes som det viktigste av alle læremidler, er det viktig å understreke at det ikke betyr at alle skal opptre og undervise på samme måte - alle lærere har sin egen personlige stil. Lærerens væremåte avslører lærerens holdninger, både til det faglige og til elevene som samtalepartnere og aktører i den pedagogiske situasjonen. Lærerne må være klar over at deres viktigste læremiddel er de selv, noe som innebærer å våge å vedkjenne seg sin personlighet og egenart, slik at elevene kan forholde seg til dem. Elevene må kunne utvikle tillit til dem, åpne seg for dem og stole på at de blir tatt på alvor og respektert for den de er – de må være nære som personer (Bergem, 2011, s. 115-116).

Nærhetsetikken understreker at vår væremåte og våre handlinger har avgjørende betydning for andres livsutfoldelse. Den tilliten som andre har til oss blir påvirket av vår væremåte overfor dem. På samme måte vil elevenes tillit til læreren bli styrket eller svekket som en følge av de erfaringer eleven gjør seg med læreren (Bergem, 2011, s. 105-106). Som lærer møter man utfordringer i samspillet med elevene og uansett om utfordringen er stor eller liten, vil lærerens reaksjons- og væremåte få konsekvenser for elevene. Læreren må ta selv de minste og mest trivielle problemer på alvor, for i elevenes øyne kan ethvert problem, stort eller lite, fortone seg som vondt og vanskelig. Lærerens handling setter spor etter seg i elevenes sinn, og det gjelder å sette gode spor etter seg (Bergem, 2011, s. 25-27).

2.4.1 Lærerens makt

I samsvar med det mandat som læreren har fått, plikter læreren å sørge for at eleven får optimale muligheter, både for læring og personlig vekst og utvikling. Dette skal læreren gjøre både i kraft av sin faglige kunnskap og innsikt, og gjennom bruken av den autoriteten og myndigheten som følger av at læreren også har rollen som ansvarlig voksen i forholdet til eleven (Bergem, 2011, s. 27). Autoritet og makt er viktige faktorer i den pedagogiske situasjonen, noe som gjør at læreren må være seg bevisst de muligheter og farer som er knyttet til den posisjonen han har i forhold til elevene (Bergem, 2011, s.101).

Prinsipielt kan makt brukes på en av to måter, i læreryrket enten ved å undertrykke elevene eller til å fristille dem. Læreren må være bevisst sin maktbruk og skal hele tiden spørre seg hvordan han kan, og bør, bruke sin posisjon og autoritet til å hjelpe elevene til å realisere seg selv og utvikle sine evner og muligheter (ibid). Kritsvik og Løgstrup frykter at lærerens eventuelle maktmisbruk kan få skjebnesvangre konsekvenser for de elevene som blir gjenstand for den. Den grensen som læreren, i følge Kritsvik, ikke skal overskride i sin maktutøvelse overfor elevene, er ikke klar og synlig for noen. Læreren må derfor lytte til signaler som kan tyde på at han nærmer seg den usynlige grensen han ikke må overskride når han omgås elevene. Dette utfordrer blant annet lærerens sosiale sensitivitet som jeg kommer inn på senere i oppgaven (Bergem, 2011, s. 34).

2.4.2 Klasseledelse

Nordahl skriver at ledelse av undervisning er en interaksjon med elevene (Nordahl, 2002) og at en avgjørende dimensjon ved lærerens ledelse i klasserommet, og også på andre læringsarenaer, er relasjonen til elevene. Læreren skal være lydhør og sensitiv overfor elevenes behov og forutsetninger. I følge Nordahl innebærer god klasseledelse at læreren må se på elevene som aktører i sitt eget liv, og at elevene får opplevelsen av å bli sett, hørt og respektert som selvstendige mennesker (Nordahl, 2012, s.14-15).

Å være lærer er å fremstå som en autoritet uten å være autoritær, noe som betyr å vinne seg naturlig autoritet gjennom atferd og påvirkning. Spurkeland skriver at naturlig autoritet og påvirkning ikke lenger er regulert av posisjon, men mer og mer av relasjon. Nordahl (2002) skriver at man må ha en tilstrekkelig nærhet til eleven for å påvirke positivt, samtidig som man har kontroll og styring (Spurkeland, 2011, s. 15-33). Læreren må betraktes som en leder og ha kvalifikasjoner som gjør at mennesker ønsker å bli ledet av vedkommende. Lærings-

plakatens (2006) prinsipp om lærere som tydelige ledere og forbilder for barn og unge understreker betydningen av sammenhengen mellom leder- og lærerrollen – to roller som har en felles forankring i relasjonskompetanse (Spurkeland, 2011, s. 15).

2.5 Relasjonskompetanse

Spurkeland skriver at relasjonskompetanse betyr å inngå en sosial relasjon til enkelteleven. Et hovedpoeng i relasjonspedagogikken er at læreren har inngående kjennskap til enkelteleven og kjenner enkeltelevens lærings- og trivselsbehov. Relasjonspedagogikk er å velge å gå et skritt nærmere enkeltmennesket og se hver enkelt elev som en unik person (Spurkeland, 2011, s.69). Barn og unge lærer best fra- og sammen med – personer de liker, i denne sammenhengen betyr det at relasjonene har en gjensidig positiv kvalitet, og at den preges av tillit og trygghet (Spurkeland, 2011, s. 12-15).

Siden elevene er avhengige av lærerens hjelp og støtte, vil de kontinuerlig utlevere seg til læreren i tillit til at læreren vil ta imot dem og imøtekomme deres ønsker og behov. Læreren blir stilt overfor en fordring om å ta vare på elevens liv og kan enten reagere med avvisning eller med omsorg og verdsetting av eleven (Bergem, 2011, s. 56). Verdsetting er av emosjonell karakter og kan uttrykkes gjennom lærerens kroppsspråk. Det hevdes av mange at det nonverbale (kroppsspråket) utgjør mer enn halvparten av vår kommunikasjon. Spurkeland skriver at lærere som er i stand til å signalisere beundring og positive opplevelser gjennom sitt kroppsspråk får sagt mer enn de som må nøye seg med ord og skrift (Spurkeland, 2011, s. 74). Bergem viser også til betydningen av lærerens kroppsspråk og skriver at vi like gjerne kan sette tone på den andres liv gjennom våre holdninger, med vårt blikk og med vår stemme, som med teori og snakk. Han hevder at det ofte er tonefallet og den måten som ordene uttrykkes på som er avgjørende for hvorvidt den annen part opplever oss som avvisende eller aksepterende (Bergem, 2011, s. 105-106).

En lærer vil alltid være det man kaller en signifikant (betydningsfull) voksen for eleven. Dette innebærer at læreren har definisjonsmakt over eleven, på grunn av det asymmetriske forholdet som eksisterer mellom dem. Selv om møtet mellom elev og lærer er basert på likeverdighet, vil læreren alltid ha større makt og ansvar enn eleven i denne relasjonen. Dette er på grunn av at læreren er en voksenperson som utøver en profesjonell yrkesrolle overfor eleven.

Definisjonsmakten til læreren innebærer at det spiller en rolle hva vedkommende tenker og

mener om eleven, og hvordan han oppfører seg i møte dem i mellom. Barn og unge blir kjent med ulike sider av seg selv i møte med signifikante andre og opplever anerkjennelse eller avvisning. Anerkjennelse er et relasjonelt begrep som understreker det gjensidige i relasjonen. Lærerens anerkjennelse er ikke først og fremst det vedkommende sier eller gjør, men mer en genuin respekt for eleven og elevens opplevelser (Drugli & Nordahl, 2014). Ralph Eldo Emerson hevder at «nøkkelen til suksess i samspillet med elevene ligger i respekten for den enkelte» (Bergem, 2011, s. 27).

2.5.1 Jeg-du-forhold

Bergem betegner lærer-elev-relasjonen som grunnlaget for all pedagogisk praksis. Skolen og lærerne er til for elevenes skyld, og derfor må elevene alltid stå i sentrum for oppmerksomheten (Bergem, 2011, s. 79). Lærer-elev-relasjonen forutsetter at læreren tar ansvaret for elevens vekst og utvikling ved å ta del i elevens liv. Med støtte i Martin Bubers jeg-du-filosofi, betegner Reidar Myhre den gode lærer-elev-relasjonen som et «jeg-du-forhold», i motsetning til et «jeg-det-forhold» der den annen part i relasjonen lett kan bli et objekt som kan manipuleres (Buber, 1923, 1967; Bergem 2004, referert av Bergem, 2011, s. 27-28). Den norske filosofen Hans Skjervheim beskriver dette som at læreren skal opptre som en oppdrager i relasjonen mellom partene, og ikke som en produsent som objektiverer en elev og betrakter eleven som en gjenstand som kan, eller bør, omformes (Bergem, 2011, s. 29). Bergem skriver at oppdragelse ikke kan sidestilles med produksjon (Bergem, 2011, s. 59).

Flere ledende filosofer har videreført Bubers jeg-du-tenking, deriblant Emmanuel Lévinas. Han hevder at det i ethvert møte med den andre skapes et behov for å svare på den utfordringen som den andre bringer med seg. På samme måte som Lévinas, mener også Løgstrup at lærerens svar på den etiske fordringen bare kan utledes gjennom bevisst refleksjon omkring hva som i en gitt situasjon kan tjene den andre part på best mulig måte (Løgstrup 1962/1956, referert av Bergem, 2011, s. 28-29).

2.5.2 Tillit

Som tidligere nevnt må elevene kunne utvikle tillit til lærerne. Løgstrup hevder at tillit representerer et grunnforhold i samværet og sameksistensen mellom mennesker og at vi ikke kan vokse og utvikle oss med mindre vi kan stole på, og ha tillit til, dem vi er satt til å leve sammen med (Bergem, 2011, s. 99-100) og får støtte av Spurkeland som betegner tillit som den bærende dimensjonen i samhandlingen mellom lærer og elev. Videre skriver han at

læreren må finne tillitsbyggende veier inn til eleven og nevner i den sammenheng blant annet fortrolige samtaler, forpliktete avtaler og etterlevelse og bekreftelse, anerkjennelse, forutsigbarhet og interesse for den enkelte elev (Spurkeland, 2011, s. 72-73). Mistillit i lærer-elev-relasjonen avskjærer læreren fra muligheten til å bli så nær som person, at elevene åpner seg og skaper grunnlag for den fortrolige samtale, som er en betingelse for at læreren kan hjelpe eleven til å vokse og utvikle seg som menneske (Bergem, 2011, s. 106). Kanestrøm og Taraldsen hevder at læreren må vinne elevenes tillit og respekt gjennom å vise dem akkurat det samme: nemlig tillit og respekt (Kanestrøm & Taraldsen, 2014, s. 26).

2.6 Yrkesetisk kompetanse og yrkesetisk rasjonalitet

Bergem skriver at man som lærer må ta verdibaserte valg hver dag, som på ulike måter har konsekvenser for medmennesker. Dette gjør at man som lærer må utvikle en kompetanse som setter en i stand til å handle på en måte som en kan forsvare – både ut fra faglige, pedagogiske og etiske overveielser. Lærerens yrkesetiske kompetanse kan kort defineres som medfødte og tilegnede forutsetninger for å mestre de etiske utfordringene som er knyttet til et målrettet og faglig begrunnet møte med barn og unge og som har som mål å sikre kvaliteten av det pedagogiske møtet (Bergem, 2011, s. 146). Selv om den yrkesetiske kompetansen generelt, og alle elementene i den yrkesetiske kompetanse i og for seg er viktig, vil jeg i drøftingsdelen av denne oppgaven særlig komme inn på tre av elementene i Bergems modell: sosial sensitivitet, moralsk dømmekraft og handlekraft (Bergem, 2012, s. 146-148).

Trygve Bergem skriver videre om rasjonalitet som viktig i møte med eleven, noe som primært henspiller på tenking og handling. I tillegg til at læreren må inneha en didaktisk rasjonalitet som er rettet mot det teoretiske grunnlaget for den pedagogiske praksis, må læreren også utvikle en yrkesetisk rasjonalitet. Forskning viser at lærerens sosiale kompetanse, væremåte og vilje og evne til å omgås elevene på en måte som skaper grunnlag for utvikling av gode og tillitsfulle relasjoner, er like viktig som lærerens didaktiske rasjonalitet når det gjelder å fremme elevenes læring på en avgjørende måte (Haug 2008; Kristiansen 2009, referert av Bergem, 2011, s. 143-144). Bergem skriver altså at lærerne må utvikle en pedagogisk handlingsberedskap som er basert på både en didaktisk gjennomtenkning og en yrkesetisk vurdering, for å kunne arbeide ut fra et helhetlig perspektiv på undervisning og oppdragelse (Bergem, 2011, s. 144).

3. METODE

For å se nærmere på hvordan lærerens møte med elevene fungerer i praksis har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode. Nærmere bestemt har jeg brukt metoden intervju for å innhente informasjon om temaet i møte med lærere som arbeider i skolen. Jeg har valgt den vanligste formen for intervju der jeg og intervjuobjektene har sittet i samme rom og hatt et såkalt «ansikt-til-ansikt-intervju». Fordelen med en slik gjennomføring av intervjuet er at det øker muligheten for å etablere relasjonen mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Dette er noe som kan føre til en mer åpen samtale (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 61-69), noe jeg også fikk erfaring av i mine intervju. Jeg har benyttet meg av det som kalles et halvstrukturert intervju, som hovedsakelig er en datainnsamlings-teknikk som baserer seg på en utspørring. Utspørringen foregår enten av flere individer samtidig, eller som jeg har gjort det - hver for seg (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). All data som jeg har samlet inn til min oppgave er såkalt primærdata, det vil si at det er informasjon som er samlet inn for første gang og der jeg, lærerforskeren, har samlet inn dataene (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 45).

Jeg har valgt en pragmatisk tilnærming til intervjuene. Dette innebærer en antakelse om at undersøkelsesprosessen betraktes som en interaksjon mellom det «å gå ut i feltet med et åpent sinn (induktiv tilnærming) og det å vite helt klart hva jeg skulle se etter på forhånd (deduktiv tilnærming) (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Jeg forberedte noen relevante spørsmål til intervjuet på forhånd, for å forsikre meg om at vi belyste de temaene som jeg ønsket å komme inn på i løpet av intervjuet (se vedlegg). I tillegg til å ha et utgangspunkt for intervjuet, var jeg åpen for at det kunne tas opp tema som ikke var planlagt og at intervjuet kunne dreie i en annen retning enn det jeg hadde sett for meg (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75-76). Jeg hadde gjort meg noen antakelser om hva som ville komme frem under intervjuene på forhånd, ut i fra egne praksiserfaringer og teori. Denne forforståelsen lå også til grunn når jeg utformet spørsmålene til intervjuene, og la nok dermed noen føringer for funnene mine, selv om jeg etterstrebet å være så åpen som mulig. I tillegg til å få bekreftet og avkreftet antakelsene jeg hadde på forhånd, kom det også frem informasjon som jeg ikke hadde tenkt på. Dette har gjort at jeg, gjennom mitt forskningsarbeid, har fått en dypere og bredere innsikt i temaet.

3.1 Utvalg, validitet og reliabilitet

Mitt utvalg består av fire informanter, både mannlige og kvinnelige lærere, som alle har mellom 5 og 15 års erfaring i skolen etter endt utdanning som adjunkt. Jeg har intervjuet

lærere på både fådelte og fulldelte grunnskoler, og føler at dette ga meg en bredere innsikt i temaet, spesielt i forhold til klassestørrelse. Intervjuene ga meg tilgang på store mengder interessant informasjon og utfordringen lå i å plukke ut den informasjonen som var mest relevant i forhold til oppgaven.

Postholm & Jacobsen skriver at lærerforskeren bør reflektere åpent om svakheter og styrker knyttet til den måten informasjonen er hentet inn og behandlet på. Validitet går kort og godt på om vi har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater, og kan også betegnes som gyldighet. Det er vanlig å skille mellom indre og ytre validitet. Indre validitet, eller gyldighet, handler om hvorvidt vi har dekning for å si at noe henger sammen som årsak og virkning, mens den ytre validiteten går på hvorvidt vi kan generalisere funn til en gruppe som vi ikke har utforsket (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 226-128). Ved å se mine funn i intervjuene opp i mot teori, mener jeg at jeg har tatt vare på den indre validiteten i min oppgave. Selv om resultatene av mitt forskningsarbeid i stor grad samsvarer med teori om temaet, er det viktig å huske på at jeg har et begrenset utvalg på kun fire lærere. Dette gjør at jeg ikke kan generalisere mine funn til en gruppe som jeg ikke har utforsket, og at den ytre validiteten ved oppgaven min dermed ikke er ivaretatt. Det kan også være en svakhet ved oppgaven min at jeg ikke har intervjuet lærere med mer erfaring i skolen, men de lærerne med mer erfaring som ble spurt var dessverre ikke tilgjengelige i tidsrommet jeg gjennomførte intervjuene.

Reliabilitet, eller pålitelighet, går rett og slett på om vi kan stole på at lærerforskeren har gjort et godt håndverk i forbindelse med undersøkelsen. Jeg har i den forbindelse vært nøye ved både datainnsamling, registrering, renskriving, analyse og fremstilling av funn for å gjøre oppgaven min mest mulig pålitelig (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). Hvis oppgaven hadde vært av større omfang og jeg hadde hatt enda mer tid til rådighet, synes jeg det hadde vært spennende å benytte observasjon i tillegg til intervjuene for å få en bredere innsikt i temaet. En mulighet til videre forskning kunne vært å observere de aktuelle lærerne og deres møte med elevene over tid. Gjerne i forkant av intervjuene, slik at man kunne sett om det man har observert samsvarer med det som lærerne vektlegger i intervjuene. I tillegg synes jeg det kunne vært interessant å gjennomføre intervju med noen elever om temaet. Jeg forstår at en persons oppfatning og verdsetting av seg selv kan være et sårbart tema og at det hadde krevd nøye etiske overveielser og vurderinger av forskeren, men synes likevel det hadde vært interessant å kunne belyse temaet fra flere synsvinkler.

3.2 Etiske betraktninger

I arbeidet med denne bacheloroppgaven og tilhørende datainnsamling har jeg vektlagt anonymitet. Under punkt 3.1 opplyste jeg om informantenes kjønn, ansiennitet og at mine intervju ble gjennomført ved flere grunnskoler. For å bevare informantenes anonymitet har jeg valgt å ikke komme nærmere inn på dette og heller omtale alle som «lærer» eller «informant» videre i oppgaven. I og med at jeg ikke har berørt noen klasser eller enkeltelever direkte i dette forskningsarbeidet, var det ikke nødvendig å sende ut informasjonsskriv til skolen og hjemmet. Likevel har jeg informert rektorene på de aktuelle skolene om at jeg gjennomfører intervju i forbindelse med bachelor ved deres skole, samt naturligvis også fått samtykke fra de lærerne jeg har intervjuet. Jeg benyttet meg av båndopptaker under intervjuene for å kunne holde bedre fokus på samtalen. Etter at intervjuene var gjennomført og transkribert, ble opptakene slettet. I tillegg har alle som har deltatt på intervju fått muligheten til å lese gjennom oppgaven før innlevering.

4. DRØFTING

På grunn av omfanget på oppgaven har jeg valgt å presentere mine funn, samt analysere og drøfte disse opp i mot teori og problemstilling i én og samme del. Sitat som er hentet fra intervjuene er i drøftingsdelen skrevet i *kursiv*, i den hensikt å gjøre det mer oversiktlig for leseren. I denne drøftingsdelen av oppgaven vil jeg se nærmere på hvordan de faktorene som er beskrevet i teoridelen har vist seg, gjennom intervjuene, å fungere i praksis og hvordan de har innvirkning på elevenes selvoppfatning. For å få best mulig struktur og oversikt over datamaterialet jeg har samlet inn, valgte jeg å fordele den innhentede informasjonen i kategorier. I drøftingsdelen av denne oppgaven, som altså både inneholder de funnene jeg gjorde i intervju og relevant teori, har jeg valgt å ta utgangspunkt i følgende tre kategorier: «lærerens væremåte», «lærerens relasjonskompetanse» og «lærerens handlingskompetanse».

4.1 Lærerens væremåte

I starten av intervjuet fikk lærerne spørsmål om hvordan de ville beskrive seg selv som lærer, sin væremåte og hvordan de ønsker å fremstå som lærere. Det kom frem blant alle informantene at de ønsker å være en trygg voksenperson som har gode relasjoner til elevene sine. Tydelighet og rettferdighet kom frem som to av verdiene og holdningene som informantene legger til grunn for sitt møte med elevene. «Jeg vil være tydelig, hvis jeg ber om at de skal være konsentrert, så vil jeg det, hvis jeg tuller, vil jeg at de skal tulle tilbake». Dette

med tydelighet er noe som også gjenspeiler seg i læringsplakatens (2006) prinsipp om lærere som tydelige ledere (Spurkeland, 2011) og som er med på å skape trygghet hos elevene. En lærer som er tydelig på hva han forventer av elevene vil være lettere å forholde seg til for elevene fordi man vet hva som forventes. Fremstår derimot læreren som utydelig vil det kunne overføre en usikkerhet til elevene, og det kan lett oppstå misforståelser – «ja men du sa at, ja men». Når elevene f.eks. blir konfrontert med noe som de hadde oppfattet som greit fra lærerens side, vil dette kunne få en negativ innvirkning på elevens selvoppfatning, som da oppfatter «å ha trådt feil». Tydelighet er med å skape forutsigbarhet for elevene, en faktor som av Spurkeland betegnes som en tillitsbyggende vei inn til elevene (Spurkeland, 2011).

Blant verdier og holdninger som informantene legger til grunn i sitt møte med elevene, var det flere som nevne tillit og respekt. «*Jeg behandler dem som jeg vil de skal behandle meg*» var det en av informantene som sa. Nettopp dette mener også Kanestrøm og Taraldsen er viktig, og hevder «at læreren må vinne elevenes tillit og respekt gjennom å vise dem akkurat det samme: nemlig tillit og respekt» (Kanestrøm & Taraldsen, 2014). Å vise respekt for den enkelte er viktig, og hevdes å være nøkkelen i samspillet med elevene i følge Ralph Eldo Emerson (Bergem, 2011, s. 27).

En av informantene sa «*jeg håper at alle elevene føler at jeg hjelper hver og en, og ikke overser noen*», mens en annen sa «*jeg ønsker å snakke med alle og oppmuntre dem, bygge opp hele tiden*» og «*jeg vil at de skal føle at de har hatt en bra dag på skolen når de går hjem*». Dette viser at lærerne føler et ansvar for alle elevenes trivsel på skolen og at de ønsker å gjøre skoledagen så god som mulig for barna. De føler et ansvar i tråd med samfunnsmandatet de har fått som lærere og en etisk fordring om å ta vare på elevens liv (Bergem, 2011). De ønsker å hjelpe og se hver og en, snakke med alle og oppmuntre dem – med andre ord, de ønsker å verdsette elevene og gi alle elevene anerkjennelse. Drugli og Nordahl skriver at opplevelsen av å bli anerkjent av signifikante voksne i deres liv, her læreren, er en nødvendig forutsetning for at elevene skal bli i stand til å bygge opp et positivt bilde av seg selv. Hvis eleven derimot ikke blir anerkjent, og får mye negativ bekreftelse eller blir hyppig oversett av læreren, som er en betydningsfull voksen, kan det føre til en uklar eller negativ selvoppfatning hos eleven (Drugli & Nordahl, 2014).

Elevene møter skolen med ulike forutsetninger, interesser, drømmer og mål (Bergem, 2011) og har dermed ulike behov. «*Jeg ønsker å se hver enkelt, hver enkelt sitt behov, alle er*

forskjellige», var det en av informantene som sa. Det blir dermed viktig å utvikle et «jeg-du-forhold» til elevene der man ser på hver enkelt elev som unik og fungerer som en oppdrager i relasjonen mellom partene. Ved å erkjenne at alle elevene er individer, som hver enkelt har ulike forutsetninger og behov, unngår man å utvikle et «jeg-det-forhold» der læreren opptrer som en produsent som objektiverer en elev, og som betrakter eleven som en gjenstand som kan, eller bør, omformes (Bergem, 2011). Den etiske fordring som læreren står ovenfor, tvinger han til å tenke gjennom hva som er til elevens beste (Bergem, 2011), det vil si: til det beste for hver enkelt elev, ut i fra den enkelte elevens behov. En av informantene sa dette med behov for å bli «sett» så godt: «*Vis at du ser dem, for alle har behov. Noen har mer behov, men alle har litt*».

Alle informantene var samstemte om at «*det er ikke bestandig de behøver så mye*», og viser til at det ofte er nok med en kort kommentar eller et anerkjennende blikk. Dette kan vi også finne igjen hos Bergem, som skriver at det like gjerne som med snakk eller teorier, kan være gjennom våre holdninger, med vårt blikk og med vår stemme at vi setter tone på den andres liv. Han vektlegger tonefallet og den måten som ordene uttrykkes på som avgjørende for hvorvidt den annen part opplever oss som avvisende eller aksepterende (Bergem, 2011). Spurkeland legger også vekt på kroppsspråk, og skriver at lærere som er i stand til å signalisere beundring og positive opplevelser gjennom sitt kroppsspråk får sagt mer enn de som må nøye seg med ord og skrift. Dette kan dreie seg om ansiktsuttrykk, øyetrykk, smil, hodebevegelser og kroppens bevegelser i forhold til et annet menneske (Spurkeland, 2011, s. 74-75).

Drugli og Nordahl beskriver anerkjennelse som et relasjonelt begrep som understreker det gjensidige i relasjonen og legger også til at det ikke først og fremst dreier seg om det vedkommende sier, men mer en genuin respekt for eleven og elevens opplevelse som gjør at elevene opplever anerkjennelse eller avvisning. Den enkelte elevs opplevelse av avvisning kan tolkes som undertrykkelse og ødelegge de grunnleggende betingelsene for trivsel og vekst. Hvis elevene derimot opplever omsorg fra læreren kan det skape grunnlag for trygghet og vilkår for vekst hos eleven (Bergem, 2011, s. 56).

Teorien sier altså at det er viktig å «se» og verdsette hver enkelt elev, men hvordan fungerer dette i praksis? Føler lærerne at de har tilstrekkelig med tid til alle? Her sier alle informantene at de, over tid, føler de har tid nok til å få «sett» alle. Likevel var de fleste også innom at de

bestandig kunne tenkt seg mer tid og at «*man, uansett klassestørrelse, tenker på om man kan gjøre mer for den og den eleven*». En annen sier også at mye tid går til de elevene «som gjør mye ut av seg», og at det da går utover resten av klassen i forhold til tid og oppmerksomhet. Jeg intervjuet lærere ved både fulldelte og fådelte skoler, det vil si lærere som underviser både store og små elevgrupper. Er det noen forskjell på store og små klasser når det gjelder «tid til alle»? Blir elevene som er få i klassen, «sett» og verdsatt mer enn elevene i store elevgrupper? Er lærerne som underviser i store elevgrupper mer avhengig av strategier for å få fordelt oppgavene? De av informantene som underviser i store elevgrupper sa, naturligvis, at de skulle hatt mer tid, men at de over tid føler de har nok tid til hver enkelt elev. Likevel så ga informantene et samlet inntrykk av at alle klasser, enten store eller små, er ulike og har ulike behov. Når det gjelder å fordele tid og oppmerksomhet på alle elevene, fremstår dermed klasesammensetningen som viktigere enn klassestørrelsen, selv om antall elever også naturligvis spiller en rolle.

Når det gjelder ulike strategier for å få fordelt oppmerksomheten på elevene, er det ingen av informantene som sier at de har noen spesielle strategier, men alle kommer inn på at de har overordnede regler som gjelder ved f.eks. oppstart av time der elevene står ved pulten og hilser på læreren. Flere av informantene sier at de, etter å ha hilst på hverandre, går gjennom mål. «*Jeg prøver å være tydelig på mål, så det vet hva de skal lære i dag*» og legger til at det da «*kanskje er enklere for elevene å takle de utfordringene som kommer i løpet av dagen*». Når man vet hvilke mål man skal nå, vil det på den ene siden være lettere for elevene å forholde seg til i og med at de vet hva som kreves og forventes av dem. På den andre siden, opplever en del av elevene sannsynligvis at målene er vanskelige å nå, noe som fort kan gå utover elevens selvoppfatning, særlig om det er snakk om gjentatte situasjoner der eleven ikke føler mestring.

Mangel på mestringsfølelser vil påvirke elevens oppfatning og verdsetting av seg selv. En person kan ha en generell oppfatning av seg selv generelt som skoleelev, eller på delområder (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hvis mangel på mestringsfølelser viser seg særlig på ett område, vil det kunne ha en negativ innvirkning på elevens oppfatning av seg selv på dette området. Hvis dette delområdet omfatter en stor del av skolehverdagen, eller hvis det er noe som foregår over lengre tid, vil det også kunne få negative konsekvenser for elevens generelle oppfatning av seg selv som skoleelev og dermed også elevens verdsetting av seg selv. Skaalvik skriver at vi har selvoppfatning på ulike, konkrete områder, men at man også kan ha

et generelt positivt eller negativt syn på seg selv, altså verdsette seg selv høyt eller lavt (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

For å kunne legge til rette for mestringsopplevelser, må læreren ha inngående kjennskap til enkelteleven og kjenne enkeltelevens lærings- og trivselsbehov – et hovedpoeng i relasjonspedagogikken (Spurkeland, 2011). Når læreren kjenner enkeltelevens lærings- og trivselsbehov vet han hva eleven innehar av fagkunnskaper, samtidig som han kjenner eleven såpass godt at han vet hvor langt eleven kan presses for stadig å kunne utvikle seg videre. En av informantene sier at *«jeg forventer at de aller fleste når målene, men at de som ikke gjør det får fokus på mindre mål»* og legger til: *«mens andre har 10 oppgaver, kan du gå til eleven å si at du gjør ferdig disse 3. For da ser det kanskje overkommelig ut, men da forventer jeg at disse oppgavene gjøres. Man må kreve litt, strekke de lenger»*. En annen informant sa at *«jeg starter med høye forventninger, og senker ambisjonsnivået om jeg ser at eleven blir umotivert»*.

Gode mestringsopplevelser gir et godt grunnlag for elevens tro på seg selv knyttet til prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005) og dermed også elevens motivasjon for å prestere. Samtidig med gode mestringsopplevelser, vil et læringsmiljø med rom til å feile eller ikke mestre alt også kunne være gunstig for elevens selvoppfatning. Et læringsmiljø som ikke har et sterkt, synlig fokus på mestring vil kanskje kunne medvirke til at elevenes selvoppfatning ikke påvirkes negativt i like stor grad som i et læringsmiljø der det er et sterkt fokus på mestring og måloppnåelse. Den generelle delen av læreplanen kommer inn på dette, og skriver at man må skape *«tro nok på seg selv for å våge å mislykkes»* (Utdanningsdirektoratet, 2011). I tillegg til å *«ha rom for å feile»* og våge å mislykkes, kommer en av lærerne også inn på å akseptere at alle er forskjellige og har forskjellige måter å lære på. *«Jeg forklarer det flere ganger, i alle fall i oppstarten av året, at det er ikke alle som får de samme oppgavene bestandig. Forklarer at styrkene deres varierer fra fag til fag og at alle har avtaler med læreren»*. Forpliktete avtaler og etterlevelse og bekreftelse er en av faktorene som Spurkeland beskriver som en *«tillitsbyggende vei inn til eleven»* (Spurkeland, 2011).

4.2 Lærerens relasjonskompetanse

I skolen gis barnet rollen som elev og plasseres i en sosial setting som ikke er selvvalgt og som man ikke kan melde seg ut av (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I møte med en rekke ukjente

og utrygge faktorer i omgivelsene, blir det avgjørende å etablere trygge relasjoner i sentrum av barnets skoleverden (Spurkeland, 2011). Alle informantene sier at de føler at de har et godt forhold, eller gode relasjoner, til elevene sine. Når det gjelder å skape og opprettholde disse relasjonene, er alle enige om at det er viktig «å bruke tid sammen» og «snakke sammen» for å lære de å kjenne.

En av informantene sier at «det er viktig å bli kjent med hver enkelt og lage sitt eget bilde, viktig å la de få starte med blanke ark». I følge Spurkeland er relasjonspedagogikk å velge å gå et skritt nærmere enkeltmennesket og se hver enkelt som en unik person (Spurkeland, 2011, s. 69). Den samme informanten tilføyer at det er viktig «å ta de på alvor. Hvis de har slått seg, ikke bare puff de bort og si at det går bra, men faktisk å ta seg tid til å sette seg ned litt sammen med dem og spørre hvordan det går». Måten som læreren er på, og reagerer på, vil være viktig for elevens opplevelse av å bli tatt på alvor. Bergem skriver at lærerens reaksjons- og væremåte vil få konsekvenser for elevene, og at ethvert problem, lite eller stort, kan fortone seg som vondt og vanskelig hos eleven (Bergem, 2011).

Et problem som eleven ser på som vondt og vanskelig, men som ikke blir tatt på alvor fra lærerens side, kan tenkes å ha en negativ innvirkning på elevens verdsetting av seg selv. Hvis læreren, som en signifikant andre, gir inntrykk av at dette ikke er viktig, kan det føles som en «feil» av eleven å oppfatte det som viktig. Hvis læreren derimot tar seg tid til å snakke med eleven og tar eleven på alvor, vil eleven kunne få opplevelsen av at hans eller hennes følelser er akseptert og at han eller hun er møtt med forståelse. Dette kan tenkes å gi trygghet til å være seg selv og tro på at man kan være slik man er. I tillegg til å vise respekt og forståelse for at elever reagerer forskjellig følelsesmessig, må man også huske at elevene har ulike forutsetninger, drømmer, mål og interesser (Bergem, 2011). En annen av informantene kom inn på at det i tillegg til å «ta seg tid til å høre på elevene», også er viktig å «vise interesse for elevenes interesser» for å skape en god relasjon til elevene. Lærerens væremåte blir viktig, i følge Bergem avslører den lærerens holdninger, blant annet til elevene som samtalepartnere (Bergem, 2011). Å vise individuell interesse er også en av hovedveiene som Spurkeland beskriver når det gjelder å finne tillitsbyggende veier inn til eleven (Spurkeland, 2011).

Videre kommer flere av informantene inn på humor som viktig i relasjonsbygging: «Barna trenger å flire og ha det litt artig innimellom, selv om skolen er viktig». Dette mener også Spurkeland, som hevder at humor er ett av de beste virkemidlene som læreren har til

disposisjon når det gjelder relasjonsbygging (Spurkeland, 2011, s. 74). To av informantene kommer inn på dette med å finne en balanse mellom å være en «kompis» og en «autoritet». *«Jeg vil at de skal være så trygg på meg at de kan si hva de vil, men samtidig passe på at det ikke blir for nært. Synes det er bra at vi har helsesøster o.l. som elevene kan snakke med, kanskje trenger ikke jeg å vite alt, kanskje skal ikke forholdet være så nært»*. Nordahl (2002), referert av Spurkeland, beskriver dette som å ha en tilstrekkelig nærhet til eleven til å påvirke positivt, samtidig som man har kontroll og styring. Man må være en autoritet uten å være autoritær (Spurkeland, 2011, s. 15-33). Dette vil også si at læreren må være bevisst sin maktbruk og medvirke til å gi den enkelte tro på seg selv og sine muligheter, og ikke brått og brutalt undergrave dem (Bergem, 2011).

I følge Kritsvik har alle elevene en egen, usynlig grense som læreren ikke må overskride i sin maktutøvelse (Bergem, 2011). Flere av informantene snakker om at det er vanskelig å vite hvor elevens «grenser» går før man har blitt ordentlig kjent med elevene og at de har opplevd å såre en elev. En av lærerne sier at *«man må trække litt feil for å finne ut hvordan man skal få frem det beste i elevene. Har tråkket over streken, noen har blitt lei seg, men det skjer ikke nå lenger, når jeg kjenner dem»*. En annen informant sier at *«jeg reagerte ganske likt på de fleste i starten, det var ikke alle som tålte det. Men nå har jeg justert meg etter som jeg vet hva de tåler, for jeg kjenner de så godt»*. Alle informantene er samstemte i at det er en fordel å være kontaktlærer når det gjelder å skape gode og tillitsfulle relasjoner til elevene og bli kjent med elevenes «grenser». De sier at det gir bedre oversikt og kontroll, at man da har mange timer sammen med klassen, kontakten med hjemmet og at man som kontaktlærer lærer å kjenne elevene på en helt annen, og mer spesiell og nær måte, i forhold til om man er faglærer/timelærer. I følge Bergem må man være nære som personer for at elevene skal kunne utvikle tillit til dem, åpne seg for dem og stole på at de blir tatt på alvor og respektert for den de er (Bergem, 2011).

4.3 Lærerens handlingskompetanse

Som lærer må man daglig forholde seg til forventninger om at man både skal være effektiv og resultatorientert, samtidig som man gir enkeltelever både oppmerksomhet og omsorg (Bergem, 2011, s. 62). Hver dag må man ta verdibaserte valg, ofte raskt og spontant, som på ulike måter har konsekvenser for medmennesker (Bergem, 2011, s. 146). Lærerens handling setter spor etter seg i elevenes sinn (Bergem, 2011). Hvordan skal man kunne utvikle en god

handlingsberedskap og vite at man handler «rett» - både i forhold til klassen og enkelteleven?

Bergem skriver at den yrkesetiske kompetansen hos lærerne har som mål å sikre kvaliteten av det pedagogiske møtet og lærer-elev-relasjonen. Ett av elementene i Bergems modell er betegnet som «sosial sensitivitet». I pedagogisk sammenheng omfatter dette lærerens evne og vilje til å fange opp signalene som elevene sender ut, både enkeltvis og som gruppe, og reagere på disse ut fra en helhetlig vurdering om hva som tjener klassen, eller enkeltelever (Bergem, 2011, s. 146-159). Dette har klar relevans til Løgstrups tenkning om den tause fordring som må gis «mund og mæle», som beskrevet tidligere i oppgaven. Den enkelte lærers evne til sosial sensitivitet blir tillagt stor betydning ved vurderingen av lærerdyktighet, noe som samsvarer godt med elevenes hyppige utsagn om at «gode lærere er de som bryr seg om elevene». At lærerne viser omsorg for elevene, viser interesse for hvordan det går med dem og tar alle elever på alvor, er absolutte krav fra elevenes side (Bergem, 2011). Dette vil også kunne ha en positiv innvirkning på elevens oppfatning og verdsetting av seg selv. Å bli tatt på alvor og bli vist interesse for, altså bli anerkjent, er noe Drugli & Nordahl beskriver som en nødvendig forutsetning for å kunne bygge et positivt bilde av seg (Drugli & Nordahl, 2014).

Alle informantene er enige i at man som lærer står ovenfor en rekke valg, som ofte må tas der og da. Konsekvensene av handlingen viser seg ofte først i etterkant, særlig før man blir godt kjent med eleven, og kjenner til grensene for hver enkelt elev (Bergem, 2011). Lærere står i en kontinuerlig interaksjon med elevene og kan aldri trekke seg ut fra den, aller minst i kritiske og vanskelige situasjoner. I vanskelige situasjoner, når det virkelig røyner på, kan en godt underbygd handlingsberedskap gi lærerne trygghet. Bergem skriver i denne sammenheng om rasjonalitet, som primært henspiller på tenking og handling. I tillegg til den didaktiske rasjonaliteten som er rettet mot det teoretiske grunnlaget for pedagogisk praksis, snakker Bergem også om en yrkesetisk rasjonalitet. Forskning viser at lærerens sosiale kompetanse, væremåte og vilje og evne til å omgås elevene på en måte som skaper grunnlaget for utvikling av gode og tillitsfulle relasjoner, er like viktig som kompetanse innenfor den didaktiske rasjonaliteten når det gjelder å fremme elevenes læring på en avgjørende måte (Bergem, 2011, s. 143-144). For å kunne arbeide ut fra et helhetlig perspektiv på undervisning og oppdragelse må lærerne utvikle en pedagogisk handlingsberedskap som er basert på både en didaktisk gjennomtenkning og en yrkesetisk vurdering (Bergem, 2011, s. 144).

De lærerne jeg har intervjuet sier at de ikke bestandig føler at de har handlet «rett», men at

man etter hvert lærer å kjenne elevene og *«vet litt hvilke knapper man skal trykke på»*. I tillegg sier en av informantene at *«du ikke alltid vet når du har såret noen, mens andre kan man lese som en åpen bok»* og viser til at elevene er forskjellige. Alle informantene er opptatt av at de må snakke med de elevene det gjelder hvis man har handlet, eller «trådd» feil. *«Jeg tror det er kjempeviktig å ikke bare gjøre noe uten å forklare hvorfor du sa det du sa akkurat da, eller hvorfor du gjorde sånn, men forklare hvorfor»*. Man må bygge gode relasjoner til elevene og bli kjent med elevenes grenser. Den grensen som læreren ikke skal overskride, er ikke klar og synlig for noen, i følge Kritsvik (Bergem, 2011, s. 34). Å lytte til signaler fra elevene utfordrer lærerens sosiale sensitivitet (Bergem, 2011), men er viktig for å fange opp signaler som kan tyde på at man nærmer seg den usynlige grensen man ikke må overskride. Nordahl skriver også at det er viktig at læreren er lydhør og sensitiv overfor elevenes behov og forutsetninger (Nordahl, 2012, s.14-15).

En av informantene så det som en utfordring å ikke skulle *«skjære alle under en kam»* og fortsetter med at *«det ofte er slik at man sier «nå må dere være stille» eller «nå bråker dere», så er det noen som sitter der å tenker «ja, men jeg rolig», da får du så vondt inni deg»*. Informanten avslutter med at disse elevene får følelsen av *«at de ikke er flinke, at de får kjeft, for noe de ikke har gjort»*. Å snakke om klassen som helhet, kan bidra til å unngå direkte irettesetting av elever som viser uønsket atferd i klasserommet og dermed også unngå å ha en negativ innvirkning på selvoppfatningen til disse elevene. Dette gjelder de fleste situasjoner, med unntak av de elevene som har et sterkt behov for å ha strenge rammer for å oppnå følelsen av trygghet. Det informanten derimot peker på når det snakkes om å *«skjære alle under en kam»*, er hvordan elevene som alltid gjør som læreren sier, reagerer når læreren omtaler hele klassen på en negativ måte. Ved å få en felles irettesettelse kan enkelte elever føle at de gjør som læreren sier og dermed føle at deres gode oppførsel ikke blir verdsatt og anerkjent. Å vise en god oppførsel som ikke blir anerkjent, og i verste fall, som man opplever å bli urettferdig irettesatt for, kan åpenbart ha en negativ innvirkning på elevens selvoppfatning.

Moralsk dømmekraft er ett av elementene i Bergems modell av den yrkesetiske kompetansen. Dette omfatter en persons evne til å kunne vurdere konsekvensene av ulike handlingsalternativer i en gitt situasjon (Bergem, 2011, s. 159). Å utvikle en god moralsk dømmekraft og en god handlingsberedskap krever refleksjon og erfaring. Bergem skriver at vår være- og handlemåte overfor andre må bestemmes ut fra hensynet til hva som tjener den

andre part (Bergem, 2011). Dette betyr at en trygg og tillitsfull relasjon der læreren har inngående kjennskap til enkelteleven må ligge i bunnen (Spurkeland, 2011).

Handling krever også motivasjon, i følge Bergem. Den erkjennelsen som Ibsen legger i Per Gynts munn: «Ja, tenke det; ønske det; ville det med; men gjøre det! Nei: det skjønner jeg ikke», kan være med på å forklare det spriket mellom moralsk tenkning og handling som vi ofte opplever i hverdagen. Moralske handlinger krever ofte sterk handlekraft, noe som igjen krever både vilje, mot og karakterstyrke (Bergem, 2011). Informantene sier at det er utfordrende å skulle «handle rett» i alle de valgene må man ta i løpet av en dag, både i forhold til enkelteleven og i forhold til klassen som helhet. Hvordan jobber de med å evaluere den jobben de gjør for hver enkelt elev, er dette noe de tenker bevisst på?

En av informantene beskriver det å være lærer som en *«tankeprosess og at man merker fort hvis det er noen du ikke har snakket nok med, eller gitt nok oppmerksomhet. Du kjenner det på deg om det er noe du har gjort feil og tenker på om du kunne gjort bedre»*. Den samme læreren tilføyer at *«jeg tror det er viktig å nullstille seg når man går fra en elev til en annen hele tiden»*. En av lærerne sier at man *«som lærer tenker bestandig»*, mens en annen forteller at det er *«spesielt når jeg skal skrive vurderinger at jeg tenker «hmm, har jeg sett den eleven nok i det faget?»*. Alle informantene forteller at de ofte tenker på elevene sine og evaluerer seg selv i forhold til om de har fordelt oppmerksomheten godt nok. En av lærerne sa at *«noen dager kjenner jeg at, jo, i dag har jeg klart å snakke med alle, mens andre dager har du dårlig samvittighet for at du ikke har rukket innom alle»*, mens en annen sa *«gjorde jeg egentlig rett i den situasjonen? Hvordan skal man vite at man har handlet rett? Bergem skriver at vilje og evne til å lytte til elevenes behov og møte behovene ut fra en vurdering om hva som kan tjene den enkelte best, er absolutte forutsetninger for at læreren kan handle rett i møtet med alle de elever han har i sin hånd (Bergem, 2011, s.107)*

En yrkesetisk forankret kompetanse, som er bygget på hva som til enhver tid kan sies å være til det beste for den enkelte elev, må i praksis komme til uttrykk gjennom et ekte engasjement for den enkelte. Engasjementet må være kjennetegnet ved åpenhet og vilje til omstilling, og engasjementet for den enkelte elevs behov må kunne tilpasses mangfoldet og skiftende krav og forventninger (Bergem, 2011, s.187). Det faglige og personlige engasjementet læreren viser må skape den nærheten og den tryggheten som er nødvendige forutsetninger for at læreren skal kunne være elevens fortrolige veileder og oppdrager (Bergem, 2011, s. 187-188).

En av informantene kommer inn på dette med ekte engasjement og legger til at «*jeg tror det aller viktigste som lærer er at elevene ser at du liker jobben din, at de ser at du synes det er artig å være sammen med dem, det tror jeg er med på å gjøre de mer trygge også*».

5. OPPSUMMERING

Elevene tilbringer mye av sin hverdag på skolen og de erfaringene et barn gjør seg i skolen får stor betydning for elevens selvoppfatning. I denne oppgaven har jeg sett nærmere på hvilke faktorer hos læreren som er viktig for å kunne bidra til å skape en positiv selvoppfatning hos eleven. Gjennom fordyping i litteratur og bruk av kvalitativ metode (intervju) har jeg kommet frem til noen faktorer som i den forbindelse viser seg særlig avgjørende: lærerens væremåte, lærerens relasjonskompetanse og lærerens handlingskompetanse.

Å utvikle en positiv oppfatning og verdsetting av seg selv krever gode mestringsopplevelser og anerkjennelse. Læreren må gjennom sin *væremåte* vise interesse for den enkelte og utøve en klasseledelse der alle elevene får opplevelsen av å bli sett, hørt og respektert. Man må være bevisst sitt kroppsspråk, for verdsetting og anerkjennelse kan like gjerne skje gjennom lærerens kroppsspråk, som med ord og skrift. For å kunne legge til rette for gode mestringsopplevelser er det nødvendig å bli kjent med elevens lærings- og trivselsbehov. Dette setter et krav til lærerens *relasjonskompetanse*, som setter en i stand til å etablere trygge og tillitsfulle relasjoner til hver enkelt elev. Man må velge å gå et skritt nærmere og se hver enkelt elev som unik. Som lærer står man hver dag ovenfor en rekke verdibaserte valg som får ulike konsekvenser for de elevene det berører, noe som gjør at læreren må utvikle en *handlingskompetanse* som setter en i stand til å handle ut i fra hva som tjener den andre part. I tillegg må læreren utvikle sin *yrkesetiske kompetanse*, som har som mål å sikre kvaliteten i det pedagogiske møtet. I praksis må lærerens yrkesetiske kompetanse komme til uttrykk gjennom et ekte engasjement for den enkelte. En av informantene i oppgaven sa: «*jeg tror det aller viktigste er at elevene ser at du liker jobben din, at du synes det er artig å være sammen med dem*»!

Å skrive bachelor har vært en krevende prosess med mange endringer og justeringer underveis. Selv om det har vært krevende, har det først og fremst vært givende og lærerikt å fordype seg i et område som man interesserer seg for og ønsker å lære mer om. Jeg har i løpet av denne prosessen fått utvidet min kunnskap og bevissthet om et tema som vil bli nyttig for

meg som fremtidig lærer, uansett fag og trinn. Jeg føler meg bedre rustet til å møte og ta vare på mine fremtidige elever i skolehverdagen og legge til rette for at de skal «trives og ha det godt med seg selv». Jeg går ut i skolen med et mål om at alle mine elever skal få muligheten til å bli den beste versjonen av seg selv - at «alle elevene skal bli vinnere i sitt eget liv»!

REFERANSELISTE

Drugli, May Britt og Nordahl, Thomas. (2014). Dyrk lærernes relasjonskompetanse. Hentet

10.03.15 fra: <http://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>

Bergem, Trygve (2011). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 3.utgave,

1.opplag 2014.

Jacoby, Louis. Alle kommer hjemmefra (sang).

Kanestrøm, Endre og Taraldsen, Eldar. (2014). *Å lete etter det skjulte*. Inderøy: Norsk

Pedagogisk Forlag

Nordahl, Thomas. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

1.utgave, 4.opplag, 2013.

Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i*

vitenskapelig metode for lærerstudenter. Oslo: Høyskoleforlaget AS. 1.utgave, 6.opplag 2014

Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel. (2005). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning,*

motivasjon og læring. Oslo: Universitetsforlaget AS, 5.opplag 2011.

Spurkeland, Jan. (2011). *Relasjonspedagogikk – samhandling og resultater i skolen*. Bergen:

Fagbokforlaget AS. 2.opplag 2014

Utdanningsdirektoratet (2011). Generell del av læreplanen. Hentet 21.01.15 fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Vedvik, Kari Oliv. (u.å.). Brent av skolen. Publisert i Høgskoleavisa Trøndelag. Hentet

09.03.15 fra:

http://hit.hist.no/arkiv_3_08_bakover/HA.182005/REDAKSJON/tomtilleren.html

VEDLEGG: Intervjuguide

Ønsker å ha noen spørsmål å gå ut i fra, i tillegg til at jeg er åpen for evt. nye spørsmål underveis. «Væremåte», relasjoner, å «se»/verdsette alle elever – **hvordan fungerer dette i praksis?**

- Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer og din væremåte? Hvordan ønsker du å fremstå?
- Hvordan møter du dine elever? Hvilke verdier og holdninger legger du til grunn for ditt møte med elevene?
- Er du bevisst din måte å lede klassen på, i så fall hvordan leder du klassen? Hvilken ledertype er du?
- Hvordan vil du beskrive din relasjonskompetanse? Hvordan føler du ditt forhold til elevene er?
- Hvordan jobber du med å skape og opprettholde gode relasjoner til dine elever?
- Føler du at du har gode relasjoner til alle elevene dine?
- Evt. hvilke type elever er det vanskelig å skape gode relasjoner til? Og hvordan jobber du i forhold til relasjonsbygging med disse?
- Teorien sier at det er viktig å få «sett» hver enkelt elev, hvordan fungerer dette i praksis?
- Føler du at du får verdsatt hver enkelt elev og har tilstrekkelig med tid til alle?
Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan jobber du for å få fordelt oppmerksomheten på alle elevene? Har du noen strategier? (f.eks. håndhilsning, blikk-kontakt osv.).
- Hvordan jobber du for å evaluere den jobben du gjør for hver enkelt elev?