

# Elevens læringsmiljø i lys av humanistisk og filosofisk perspektiv

Anders Knudsen



Masteroppgave i pedagogikk  
Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016





© Forfatter: Anders Knudsen

År: 2016

Tittel: Elevens læringsmiljø i lys av humanistisk og filosofisk perspektiv

Forfatter: Anders Knudsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

**TITTEL:**

**Elevenes læringsmiljø i lys av humanistisk og filosofisk perspektiv**

**AV:**

**Anders Knudsen**

**EKSAMEN:**

**Masteroppgave i pedagogikk (Ped4391)  
Allmenn studieretning**

**SEMESTER: Vår 2015**

**STIKKORD:**

**Læringsmiljø, lærerrollen, samhandling, sosialkonstruktivisme.**

Temaet for denne oppgaven er lærerrollen og læringsmiljøet i skolen. Valget av tema har gradvis vokst frem gjennom mitt studentliv, hvor jeg gjennom utdanningsperioden har oppdaget hvilken betydning relasjoner og sosiale forhold har for egen læring og trivsel. Vanskeligheten ved å sette ord på disse tankene har gjort at jeg ønsket å gå i dybden på nettopp dette temaet. I perioden med arbeidet på oppgaven dukket det også opp en Norsk offentlig utredning (NOU 2015:8), som har bidratt til å styrke min interesse for temaet. Av hensynet til tidsrammen har jeg valgt å belyse denne oppgavens tema og problemstilling teoretisk. Læringsmiljø som tema er komplekst og består av et mangfold av innvirkningsfulle faktorer. Av den grunn har denne oppgaven en avgrensning til de prosessene som foregår i klasserommet, samhandlingen lærer – elev og samhandlingen elev – elev. Min teoretiske hovedvekt baserer seg på tekstene til Carl Rogers, Abraham Maslow, Emmanuel Levinas og Knud Løgstrup.

Jeg har valgt å avgrense min teoretiske drøfting ved å trekke frem og bruke deres mest sentrale teoretiske perspektiver, som kan hjelpe meg med å belyse min problemstilling:

*Hvilken betydning spiller lærerens rolle i etableringen av et godt læringsmiljø?*

I min gjennomgang av teoretisk litteratur og offentlige utredninger har jeg kommet frem til at lærer – elev relasjon må anses som den mest avgjørende faktoren for etableringen av et godt læringsmiljø. Ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv har det vært relevant å argumentere ut fra Vygotskys perspektiver og vektleggingen av sosiale forhold i klasserommet. Med en sosialkonstruktivistisk tilnærming argumenteres det for at språket og dialogen må anses som en forutsetning for innblikk og forståelse. Det handler om å tenke relasjonelt omkring de sosiale prosessene i klasserommet. Det vil si at atferd, situasjoner og handlinger bør ses som et opphav i relasjonelle prosesser. En relasjonell tenkning ser positivt på mulighetene for å skape et godt læringsmiljø, siden det er endringer i de sosiale forholdene som anses som selve nøkkelen. Masteroppgavearbeidet mitt kan leses som en understrekning av viktigheten av det relasjonelle aspektet, samhandlingen og hjelpens betydning for etableringen av et godt læringsmiljø. Jeg vil til slutt si at dette temaet er svært viktig, men og svært omfattende. Det trenger større tematisering enn det som blir presentert i denne oppgaven. Allikevel har jeg forsøkt innen tidsrammen å belyse temaet på en slik måte som jeg anser som teoretisk forsvarlig, og samtidig gjøre den tidsrelevant for dem som jobber i dagens skole.

# Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en krevende, men samtidig svært lærerik prosess. Min interesse for temaet har vokst gjennom økt innsikt i den teoretiske fordypningen jeg har gjennomført. Kunnskapen jeg sitter igjen med etter arbeidet med denne oppgaven, er forståelse av relasjoner og sosiale forholds betydning for individets utvikling og læring. Jeg er overbevist om at arbeidet med denne oppgaven også har hatt en positiv innvirkning på egen evne til å samhandle med andre mennesker.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Kamil Øzerk. Din hjelp og konstruktive tilbakemeldinger har bidratt til å styrke min egen tro på denne oppgaven. Ellers vil jeg takke min familie for all støtte, spesielt min bror Pål Vermund Knudsen for gjennomlesing av oppgaven. Takk også til Jonas og Pål for hyggelige faglige/sosiale samtaler på Helga Eng.

Anders Knudsen

Oslo, mai 2016





# Innholdsfortegnelse

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Innledning.....   | 1  |
| 1.1   | Problemstilling.....  | 1  |
| 1.2   | Avgrensing.....   | 1  |
| 1.3   | Metode og kilderefleksjoner.....  | 3  |
| 1.3.1 | Primær og sekundærkilder.....   | 5  |
| 1.3.2 | Normative og deskriptive kilder.....  | 6  |
| 2     | Sosialt læringsperspektiv.....  | 7  |
| 2.1   | Sosialkonstruktivistisk læringsforståelse.....                                | 8  |
| 2.1.1 | Det individualistiske og det relasjonelle selvet.....                         | 9  |
| 2.2   | Det relasjonelle, samtalen og elevens nærmeste utviklingszone.....            | 12 |
| 2.2.1 | Elevens nærmeste utviklingszone.....  | 13 |
| 2.3   | Elevens deltakelse og samhandling.....  | 15 |
| 2.3.1 | Situert læring.....   | 16 |
| 2.4   | Oppsummering.....   | 17 |
| 3     | Læringsmiljø.....   | 19 |
| 3.1   | Innledning.....   | 19 |
| 3.2   | Begrepet læringsmiljø og betydningen av et godt læringsmiljø.....             | 20 |
| 3.3   | Undervisning og klasseledelse.....  | 21 |
| 3.3.1 | Normer og regler.....   | 21 |
| 3.3.2 | Fellesskap og tilhørighet.....  | 23 |
| 3.4   | Relasjonen mellom lærer og elev.....  | 25 |
| 3.4.1 | Kommunikasjon.....  | 27 |
| 3.5   | Relasjonen mellom elev og elev.....   | 28 |
| 3.5.1 | Sosialisering og betydningen av jevnaldrende.....                             | 29 |
| 3.5.2 | Elevens deltakelse og læreren som rollemodell.....                            | 30 |
| 3.6   | Funn fra forskning.....   | 31 |
| 3.7   | Oppsummering.....   | 31 |
| 4     | Læring og lærerrollen i lys av Carl Rogers` personsentrerte læringsteori..... | 34 |
| 4.1   | Carl Rogers tanker og ideer.....  | 34 |
| 4.2   | Kvaliteter hos den personsentrerte lærer.....                                 | 35 |
| 4.3   | Veiledning av lærere i personsentrert læringsteori.....                       | 37 |

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 4.4 | Et nytt klima for læring .....  | 38 |
| 4.5 | Morgendagens person.....  | 40 |
| 4.6 | Oppsummering .....  | 42 |
| 5   | Læring og lærerrollen i lys av Abraham Maslows teori.....                     | 44 |
| 5.1 | Våre grunnleggende behov .....  | 45 |
| 5.2 | Individets psykiske helse.....  | 45 |
| 5.3 | En positiv psykologi .....  | 46 |
| 5.4 | Relasjoners betydning for utvikling av personkarakter .....                   | 47 |
| 5.5 | Undervisning og lærerrollen .....   | 48 |
| 5.6 | Oppsummering .....  | 51 |
| 6   | Læring og lærerrollen i lys av Emmanuel Levinas` teori.....                   | 52 |
| 6.1 | Totalitet og uendelighet .....  | 52 |
| 6.2 | Språket, samtalen og møtet med den andre ansikt til ansikt.....               | 53 |
| 6.3 | En ny humanisme .....   | 54 |
| 6.4 | Levinas i dagens skole .....  | 55 |
| 6.5 | Lærerrollen .....   | 57 |
| 6.6 | Oppsummering .....  | 58 |
| 7   | Læring og lærerrollen i lys av Knud Løgstrups teori .....                     | 59 |
| 7.1 | Den etiske fordring .....   | 59 |
| 7.2 | Rettferdighet .....   | 60 |
| 7.3 | Moral .....   | 61 |
| 7.4 | De spontane og suverene livsytringer i undervisning og læringssammenheng..... | 62 |
| 7.5 | Hva kan skolen og dagens lærere hente fra Løgstrups tanker? .....             | 64 |
| 7.6 | Oppsummering .....  | 65 |
| 8   | NOU 2015:8 Fremtidens skole.....  | 67 |
| 8.1 | Innledning .....  | 67 |
| 8.2 | Elevenes kompetanse .....   | 67 |
| 8.3 | Lærerrollen .....   | 69 |
| 8.4 | Læringsmiljø.....   | 70 |
| 8.5 | De fire kompetanseområdene .....  | 71 |
| 8.6 | Implementeringen .....  | 72 |
| 8.7 | Fornyelser fra Kunnskapsløftet til NOU 2015:8 .....                           | 73 |
| 8.8 | Oppsummering .....  | 73 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 9     | Oppsummerende drøfting.....  | 75 |
| 9.1   | Lærerrollen og dens betydning for etablering av et godt læringsmiljø ..... | 75 |
| 9.2   | Lærer – elev relasjonen.....   | 76 |
| 9.2.1 | Den personsentrerte lærer.....   | 77 |
| 9.2.2 | Autentisitet .....   | 77 |
| 9.2.3 | Tillit og anerkjennelse .....  | 78 |
| 9.2.4 | Empatisk forståelse .....  | 80 |
| 9.2.5 | Lærerens holdninger.....   | 80 |
| 9.3   | Læringsmiljøet i et sosialkonstruktivistisk perspektiv .....               | 83 |
| 9.3.1 | Kommunikasjon, samhandling og deltakelse.....                              | 83 |
| 9.3.2 | Den faglige, sosiale og emosjonelle læringen .....                         | 84 |
| 9.3.3 | Relasjonsmodellen .....  | 86 |
| 9.3.4 | Det sosiale grunnlaget .....   | 87 |
|       | Litteraturliste .....  | 90 |

# Figurliste

Figur 1 Læringsmiljø hentet fra (Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, & Tveit, 2009)... 19

# 1 Innledning

I utarbeidelsen av en problemstilling vil alle ha egne referanserammer som en henter ideer fra. Det kan være fra egen bakgrunn og impulser fra eget miljø som en er del av. Det er viktig å være bevisst slike forutsetninger og uttrykke dem, forklarer Solvang og Holme (1996). Jeg har valgt å fokusere på læringsmiljøet i skolen, med et hovedfokus på de prosessene som foregår i klasserommet, og på lærerens rolle i å etablere et godt læringsmiljø for alle elever. Nyere forskning av blant annet Hattie (2013) viser at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevens læring, og dette samsvarer med mine egne opplevelser med forskjellige lærere i skolen. I fagene hvor jeg møtte lærere som har tro på mine muligheter og ble møtt med vennlighet og respekt, var lærere som i mine øyne bidro til at jeg både trivdes og presterte bedre i fagene.

For å gjøre det enklest mulig for leseren har jeg i teksten valgt å skrive «hun» når det er læreren som nevnes, og «han» når det er eleven det er snakk om. Dette er blitt gjort for å slippe gjentatte han/hun - formuleringer, samtidig som det forhåpentligvis kan bidra til å gjøre teksten noe mer personlig.

## 1.1 Problemstilling

Denne oppgaven har følgende problemstilling:

*Hvilken betydning spiller lærerens rolle i etableringen av et godt læringsmiljø?*

Denne problemstillingen har jeg valgt å belyse i lys av de fire teoretiske perspektivene til Carl Rogers, Abraham Maslow, Emmanuel Levinas og Knud Løgstrup. I tillegg til disse teoriene har jeg forsøkt å undersøke nærmere dagens situasjon i den norske skole, nærmere bestemt rettet mot lærerrollen og læringsmiljøets betydning. I den anledning har jeg valgt å se nærmere på en ny utarbeidet NOU (NOU 2015:8) som forklarer mer detaljerte planer for fremtidens skole.

## 1.2 Avgrensning

Læringsmiljø som tema er et stort og komplekst område, av den grunn har jeg sett det nødvendig med noen tydelige avgrensinger. Ønsker en å gå i dybden fremfor i bredden av et

tema, vil det være naturlig med visse avgrensinger (Repstad, 2007). Min vektlegging av læringsmiljø vil av den grunn basere seg på lærerrollen og de prosessene som foregår i klasserommet, samhandlingen elevene imellom og samhandlingen mellom lærer og elev. Dette betyr ikke at skole – hjem samarbeid, kollegialt samarbeid lærere imellom eller skoleleders ansvar er uvesentlig. Tvert imot, dette er også sentrale aspekter i etableringen av et godt læringsmiljø. Av hensynet til temaets kompleksitet anser jeg det allikevel nødvendig med en avgrensing til samhandlingsprosessene som foregår i klasserommet. Denne avgrensingen gjøres for at det skal gi bedre muligheter til å gå i dybden på lærerrollen, relasjonen mellom elevene og relasjonen mellom lærer og elev. Jeg vil i denne oppgaven ha en teoretisk tilnærming i beskrivelsen av læringsmiljø som tema, men i min beskrivelse av læringsmiljø baserer jeg meg mye på forskning gjennomført av Thomas Nordahl. Nærmere ønsker jeg å beskrive læring og lærerrollen i lys av sosialkonstruktivisme, humanistisk psykologi og filosofiske perspektiver. Dette vil danne mitt teoretiske hovedgrunnlag for å beskrive lærerrollen og elevens læring.

Min teoretiske fordypning om læring og lærerrollen, har jeg hentet i tekstene og tankene til: Carl Rogers, Abraham Maslow, Emmanuel Levinas og Knud Løgstrup. Carl Rogers og Abraham Maslow er begge kjent innenfor den humanistisk – psykologiske tradisjon. Emmanuel Levinas og Knud Løgstrup er ikke kjent innenfor en og samme tradisjon, men de har allikevel mange interessante likhetstrekk når de skriver om møtet mellom jeg`et og den andre. Jeg har valgt å basere min hovedteori på disse fire teoretikerne siden de alle er opptatt av relasjoner og samhandlingens betydning for individets utvikling og læring. Løgstrup og Levinas gir begge konstruktive bidrag i sine filosofiske tanker, omkring ansvaret og utfordringen den enkelte lærer vil ha i å etablere gode relasjoner. Rogers og Maslow har gjennom sin psykologiske forskning vist hvilke positive utfall gode relasjoner kan ha for både personens læring og personkarakter. Nyere forskning av blant annet Hattie (2013) og Nordenbo, Larsen, Tifticki, Wendt, & Østergaard (2008), viser viktigheten gode relasjoner i klasserommet har for den enkelte elevs læring. Av den grunn har jeg valgt disse fire teoretiske perspektivene som teoretisk grunnlag for denne oppgaven.

Jeg har valgt å basere meg på et sosialt læringsperspektiv i denne oppgaven, med en vektlegging på sosialkonstruktivisme. Dette innebærer at en må se samarbeid og samhandling som en forutsetning for å skape felles forståelse. Uten felles forståelse i møtet mellom lærer og elev eller elev – elev, vil det være vanskelig å etablere gode relasjoner. Med en

sosialkonstruktivistisk tilnærming vil samhandling og fellesskapets betydning for elevenes læring bli vektlagt, og drøftet ut fra Vygotsky sin teori om elevens nærmeste utviklingszone. Avslutningsvis vil jeg forsøke å forene de ulike teoretiske perspektivene og se dem i lys av utredningen: *NOU 2015: 8. Fremtidens skole* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette gjøres ikke av intensjon om å forene de teoretiske perspektivene og NOU-rapporten til en felles hovedteori, men av intensjon om å se fellestrekk og eventuelle ulikheter dem imellom.

### **1.3 Metode og kilderefleksjoner**

Dette er en ren teoretisk oppgave basert på tekstanalyse. Det vil si at jeg ønsker å gå i dybden på aktuell teori som kan belyse temaet på en helhetlig måte. I oppgaven benytter jeg meg av offentlige utredninger, stortingsmeldinger, sosiale og psykologiske teorier, samt ulike filosofiske perspektiver. Av den grunn ser jeg det naturlig og nødvendig å reflektere nærmere over metoden og de kildene jeg har valgt. Uten ønske om å kategorisere eget metodisk utgangspunkt for denne oppgaven, vil det allikevel være naturlig å plassere meg selv i nær tilknytning til en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Det vil si at jeg ikke ser meg selv som en blank boks uten egen forforståelse i det jeg går inn i en forskningsprosess.

Sosialkonstruktivismen sier ikke at alt er relativt, men bevisstgjør oss i at vi snakker ut fra egen forforståelse og fra et bestemt ståsted. Sosialkonstruktivisme inviterer til en viss ydmykhet omkring egne antagelser om et fenomen, og forskerens verdier bør heller ikke skjules. Selve forskningsprosessen kan like gjerne motiveres av forskerens verdier (Gergen, 2015a). Selv samtykker jeg med Gergen i at noe av det inspirerende med sosialkonstruktivisme, er at en slik forskningstilnærming forlater kravet om en «korrekt» metodisk tilnærming til forskningen (Gergen, 2015a, s. 87). Innsikt i sosialkonstruktivisme anser jeg selv som god hjelp til en refleksiv bevissthet omkring egen forforståelse. Allikevel er det som Repstad (2007) forklarer, viktig at en som forsker går inn i forskningsprosessen med et åpent sinn, hvor en selv er åpen for å endre egen forforståelse underveis.

Ut fra sosialkonstruktivismens vektlegging av språket og dialogens betydning for å etablere mening, vil jeg forsøke å se felles språklige likhetstrekk i ulike tekster, og avslutningsvis forsøke å føre en drøftingsdialog tekstene imellom. En slik tilnærming baserer seg på flere trekk innenfor den hermeneutiske tradisjon. Jeg vil forsøke å føre en dialog med teksten(e), lytte til dem og stille egne spørsmål til dem der det skulle føles nødvendig (Alvesson & Skoldberg, 2009). Arbeidet med denne oppgaven har vært en hermeneutisk prosess, det vil si

en fortolkende prosess. Det har vært en sammenhengende veksling av forståelse av delene og helheten i fortolkningsprosessen (Repstad, 2007). En slik fortolkende prosess innebærer å forsøke å leve seg inn i de ulike kildenes tankegang for å kunne se hvordan de står i forhold til de andre kildene en benytter seg av, og til helheten (Holme & Solvang, 1996). Dette vil bli forsøkt i et avsluttende drøftingskapittel.

Med inspirasjon fra historisk forskningsmetode, hvor en konstruerer et bilde av hvordan noe kan ha vært ved hjelp av et spredt materiale, vil jeg i denne oppgaven ikke fokusere på fortiden, men heller anvende en teoretisk refleksjon om hvordan fremtiden kan være (Kjeldstadli, 1999). Gergen (2015a) er i likhet med Kjeldstadli (1999) enig i at vår kunnskap er konstruert ut fra egen bakgrunn og forforståelse. «Vi har ikke et blankt sinn» (Kjeldstadli, 1999, s. 127). Vårt syn på virkeligheten formes innenfor kulturen vi er en del av. Det er ikke meningen med dette å tro at alt er relativt, men unngå å tro at vi er forutsetningsløse. Derfor vil det være naturlig å forklare egen forhåndsforståelse og teorien en går ut fra (Kjeldstadli, 1999, s. 127 -128). Overraskelsesmomentet i en forskningsprosess bør en også være åpen for, noe jeg selv har erfart i arbeidet med dette temaet. Som Repstad (2007) forklarer;

*«Et enkelt, men ganske brukbart kriterium for empirisk forskning er fremdeles om forskeren har evnen til å la seg overraske av sine data, til å lære noe nytt av det møysommelige forskningsarbeidet ute blant folk»* (Repstad, 2007, s. 123).

Ut fra lesing av de teoretiske tekstene og NOU 2015: 8, har fokuset mitt i gradvis rettet seg mot de sosiale prosessenes betydning for elevens læring, og at sosiale aspekter som relasjonen mellom lærer – elev og elev – elev, trolig må ses som en forutsetning for gode læringsprosesser og individuell utvikling hos elevene. Et teoretisk utgangspunkt som denne oppgaven har, kan fort bli utsatt for kritikk på grunn av manglende empirisk gyldighet. I hverdagstalen kan teori anses som en motsetning til fakta, som noe usikkert, mens fakta er det sikre. En slik definisjon er på mange måter uheldig siden en teori for det første er en helhetsoppfatning, hvor sammenhengen av delene i helheten vektlegges. Teorier kan også hjelpe oss i å forklare spørsmål om hvorfor knyttet til fenomenet som studeres (Kjeldstadli, 1999). «Teori er en begrepsmessig helhetsoppfatning av det vi studerer, der vi uttrykkelig angir hvordan den innbyrdes sammenhengen er mellom delene i helheten» (Kjeldstadli, 1999, s. 125). Repstad (2007) forklarer ellers at bearbeidelsen av et dokumentmateriale vil ha mange av de samme retningslinjene som for eksempel analyse av observasjon eller intervjudata.



### 1.3.1 Primær og sekundærkilder

I utforskningen av kilder vil det være naturlig å utforske de ulike forfatterens forhold til innholdet som blir beskrevet. Om forfatteren har deltatt, opplevd eller sett det som en selv beskriver, så er det snakk om en primærkilde. Om forfatteren derimot har fått informasjonen forklart av andre, så er det snakk om en sekundærkilde (Holme & Solvang, 1996). Om det finnes, er det primærkilder som foretrekkes. Det er denne kilden som ligger nærmest i tid og rom til det som blir drøftet og forklart. Primærkildene er ellers å foretrekke siden de i motsetning til sekundærkildene, ikke står i gjeld til en annen kilde (Kjeldstadli, 1999, s. 169-170). Førstehåndskilden er selve originaldokumenter og er den kilden med mest verdi, siden den i motsetning til andrehåndskilder, ikke har passert gjennom flere ledd. Fortolkninger eller referater av selve primærkilden, vil da være sekundærkilder (Repstad, 2007). Sekundærkilden er altså avhengig av primærkilden, siden det er der informasjonen hentes fra (Holme & Solvang, 1996). Min hovedteori som tar utgangspunkt i tekstene til Rogers, Maslow, Levinas og Løgstrup baserer seg derfor hovedsakelig på primærkilder. Flere uavhengige kilder om samme emne kan bidra med å avgjøre kildens troverdighet. En kan da se de forskjellige beskrivelsene som foretas og sammenligne dem (Repstad, 2007).

Likhetstrekkene mellom mine teoretikere er at de alle diskuterer møtet mellom individer. Om det er overensstemmelse mellom flere uavhengige primærkilder kan det styrke troverdigheten til de funnene som blir gjort (Kjeldstadli, 1999, s. 169-170). Tilliten til en kilde vil også styrkes om den ikke avviker fra helheten og de andre kildene, forklarer Kjeldstadli. Mine utvalgte teoretikere baserer seg alle på samhandling, dialog og møtets betydning, men utenom tekstene til Carl Rogers, nevner de andre teoretikerne i liten grad skole eller samhandlingen i klasserommet. Allikevel ser jeg deres tanker som konstruktive og svært sentrale for etablering av god samhandling og gode relasjoner, både i klasserommet og mellom mennesker generelt. Holme & Solvang (1996) nevner at kildene en benytter seg av ofte er skrevet til andre formål enn å besvare konkret ens egen problemstilling. Av den grunn vil det være naturlig å bruke flere kilder for å få dekkende data om de meningselementene en er interessert i (Holme & Solvang, 1996, s. 127).

Selv om mitt hovedteoretiske grunnlag baserer seg på primærkilder, er det likevel blitt benyttet sekundærkilder, av den grunn at det kan gi et bedre helhetlig perspektiv å trekke inn andre forfatteres tolkninger, i tillegg til mine egne. Formålet med bruk av sekundærlitteratur skyldes også et ønske om å få en bedre totaloversikt over de ulike teoretikernes arbeid.

Repstad forklarer: «*Det er også helt legitimt å bruke lærebøker og sekundærlitteratur for å skaffe seg oversikt over aktuelle arbeider*» (Repstad, 2007, s. 142).

### **1.3.2 Normative og deskriptive kilder**

Normative kilder kan være vurderende og forklare hvordan noe bør være, som i form av lover. De kan være programatiske, i den forstand at de forklarer hvordan ting bør gjøres i fremtiden (Kjeldstadli, 1999, s. 172). NOU 2015: 8 er et eksempel på en normativ kilde som blir vektlagt i denne oppgaven. Stortingsmeldinger er et annet eksempel på normative kilder som vil bli benyttet. Deskriptive (beskrivende) kilder redegjør for noe som var, er eller kan bli. De kan være framtidsrettede i form av prognoser for noe, eller de kan være fortidsrettede i form av beretninger om noe (Kjeldstadli, 1999, s. 172). De fleste dokumenter er en blanding av både normative og deskriptive aspekter, siden vurderinger ofte er en del av de beskrivende tekstene (Repstad, 2007, s. 105).

## 2 Sosialt læringsperspektiv

Det er flere læringsteorier som kan egne seg for å belyse læringsmiljøet, og lærerens betydning for etableringen av et godt læringsmiljø i skolen. Jeg velger her å ta utgangspunkt i sosiale læringsteorier, men kommer ikke til å låse tanker og perspektiver i en bestemt sosial læringsteori. Som Michelet (2011) påpeker så kan en sosiokulturell læringsteori/tilnærming suppleres med andre konstruktivistiske tilnærminger. Dette vil også bli gjort i denne oppgaven. Det er derfor ikke ønskelig å dra noe tydelig skille mellom de kognitive og sosiale aspektene ved læring, men heller se dem som en del av en helhetlig læringsforståelse. Det sosiokulturelle læringsperspektivet bygger på et konstruktivistisk læringsyn. Mer spesifikt vil det si at en ser kunnskap som noe konstruert gjennom samhandling innenfor en bestemt kontekst. Ut fra dette vil vektlegging av samarbeid og interaksjon være positivt for læringsmiljøet og ikke minst for elevens læring. Deltakelse i klasserommets fellesskap blir derfor sentralt for elevenes utvikling og læring (Dysthe, 2001, s. 42).

Hovedtyngden videre vil bli lagt på det konstruktivistiske aspektet ved læring. Dette innebærer at læringen ikke blir ansett som ren overføring av kunnskap, men som noe eleven selv konstruerer innenfor det sosiale fellesskapet han er en del av. En slik tilnærming/forståelse av læring finner vi innenfor en sosialkonstruktivistisk læringsforståelse. Denne læringstilnærmingen vil også kunne være gunstig i møte med kompetanseområdene som fremmes i NOU 2015:8, siden samhandling, kommunikasjon og deltakelse anses som svært viktige forutsetninger for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2015). Både NOU 2015:8 og Moe (2000) påpeker at elevene må lære seg å lære. I et stadig mer komplekst og mangfoldig samfunn blir denne ferdigheten helt sentral. Deltakelse gjennom samhandling og interaksjon i klassens fellesskap vil bidra til å utfordre, utvikle og rekonstruere elevens tanker, ferdigheter og virkelighetsforståelse. Stortingsmelding 30 (2003-2004), fremhever også hvilke positive innvirkninger sosiale forhold vil kunne ha for elevenes individuelle læring og utvikling. Det viser seg at skoler som vektlegger samarbeid som en sentral læringsform, også er skoler som i større grad evner å gi elevene en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger for læring (Utdannings - og forskningsdepartementet, 2004). I arbeidet med å skape gode forutsetninger for interaksjon, samhandling og læring blant deltakerne i klasserommet, vil Vygotsky sine sosialteoretiske perspektiver bli vektlagt. Det hjelpende og samhandlende aspektet en finner i Vygotskys teori om elevens nærmeste utviklingszone, vil kunne ses som et grunnleggende moment i elevenes sosiale og faglige utvikling.

## 2.1 Sosialkonstruktivistisk læringsforståelse

Når en snakker om elevens læring må en også snakke om lærerens undervisning. Det er med andre ord forholdet mellom undervisning og læring som må drøftes, ikke kun et av aspektene. En sosialkonstruktivistisk tilnærming til forholdet mellom undervisning og læring, tar avstand fra en læringsforståelse hvor en anser kunnskapsoverføring og elevene som passive mottakere- som det sentrale (Moe, 2000). Moe betegner forholdet mellom lærerens undervisning og elevenes læring med begrepet «undervisende kommunikasjon». Han tar i stor grad avstand fra det han betegner som en ytre pedagogikk, det vil si en forståelse av elevene som passive mottakere av ferdigprodusert kunnskap. Med en indre pedagogikk derimot ser en elevene som aktive deltakere som ønsker å lære. Moe begrepsfester en slik forståelse av læring for «systemisk konstruktivisme». Innenfor systemisk konstruktivisme ser en elevens læring som situasjon og kontekstavhengig, det vil si at det sosiale miljøet og relasjoner har stor innvirkning på elevens læring (Moe, 2000). Gergen (2015b) vektlegger også det relasjonelle aspektet fremfor det individualistiske, når en skal forstå menneskets læring og utvikling. Slik han ser det, vil det være like naturlig å lete etter årsaksforklaringer tilknyttet elevens atferd og læring i klasserommet ut fra arbeidsforholdene, fremfor individuelle feil eller mangler hos eleven. Det relasjonelle aspektet kan også være et bidrag til et mangfoldig og komplekst samfunn, ved at det er delingen av erfaringer som vektlegges for kunnskapstilegnelse. Fremfor en individualistisk og konkurrerende kultur elevene imellom, vil altså samhandling og dialog være nyttige verktøy for økt forståelse og læring. Dette betyr ikke at individuelle løsninger og arbeidsformer skal utelukkes, det er isteden snakk om å unngå en tydelig dualisme mellom det individualistiske og kollektivistiske.

En sosialkonstruktivistisk forståelse som det her argumenteres for tar altså avstand fra en ren ytrestyrt undervisning. Isteden ser en læring ut fra elevens erfaringer/system, det vil si elevens egne konstruksjoner og forståelse av virkeligheten. Eleven lærer ut fra sine etablerte kunnskaper/konstruksjoner, hvor han kontinuerlig konstruerer og rekonstruerer sine bilder av virkeligheten (Moe, 2000). Dette krever at den enkelte lærer ser læringen gjennom elevens øyne. Elevene har med seg konstruerte virkelighetsoppfatninger til skolen, og om den enkelte lærer ikke setter seg inn i disse oppfatningene, kan det skape hindringer for elevens læring (Hattie, 2013). Dette betyr ikke nødvendigvis en relativistisk holdning til elevens læring. En stor del av elevens etablerte konstruksjoner kan være feilaktige eller destruktive i etableringen av et godt læringsmiljø. Elevene trenger derfor også å utfordres ved å møte motstridende

argumenter. Den sosiale læringen og ens moralske oppfatninger er i stor grad konstruert, det vil si at den er historisk og kulturelt betinget. Derfor er kommunikasjon mennesker imellom sentralt for den moralske læringen. Dialog blir derfor et viktig virkemiddel og grunnleggende for forståelse og moralsk utvikling (Gergen, 2006). Sosialkonstruktivismen avviser ikke at deler læringsprosessene foregår i det enkelte individet, men dette ses heller som noe sekundært, siden det er individets relasjoner som danner premissene for de individuelle prosessene (Dysthe, 2001). En sosialkonstruktivistisk læringsforståelse ser med andre ord til forholdet mellom eleven og det sosiale systemet, altså klasserommet i dette tilfellet. For optimal læring må dette forholdet åpne seg for hverandre, noe som krever at en tar hensyn for hverandre (Moe, 2000). For å kunne etablere en slik åpenhet og hensyn for hverandre, må det skapes gode relasjoner i klasserommet og et fellesskap hvor alle elevene opplever tilhørighet. I lys av en sosialkonstruktivistisk læringsforståelse vil det derfor være naturlig å se nærmere på lærerens og elevenes holdninger og tilnærminger til hverandre, samt hvilke innvirkninger disse kan for den enkelte elevs læring og utvikling.

### **2.1.1 Det individualistiske og det relasjonelle selvet**

Vår holdning til menneskets natur vil prege hvilke tilnærminger vi har til andre mennesker. Disse holdningene vil stå sentralt for hvilken grad lærere og elever tar hensyn for hverandre. Ser en individet hovedsakelig som et egosentrisk, selvstendig, autonomt og konkurransedrevet individ, kan det føre til holdninger hvor en anser dårlige/destruktive handlinger som en feil ved individet. En feil som er individets egen skyld og hvor korrigerende eller behandling anses som selve løsningen (Gergen, 2015a). En slik forståelse og forklaring på individets handlinger kan defineres ut fra det Wadel (1990) kategoriserer som en forklaring ut fra egenskap. Det vil si at årsaken til individets atferd skyldes en indre egenskap. Slike forklaringer gjøres av de fleste i ulike hverdagssituasjoner, uten at en nødvendigvis er bevisst over det. Står en lærer ovenfor en vanskelig og utfordrende situasjon i klasserommet, hvor en elev motarbeider de instruksjoner som blir gjort, vil forklaring ut fra elevens egenskap ofte være den mest naturlige.

Aamodt (2003) kategoriserer forklaringer ut fra egenskaper for ekspertmodellen. Denne tilnærmingen kan en eksempelvis se i dialogen mellom lærer og elev, hvor læreren selv følger faste metoder, er trygg på egen virkelighetsforståelse og av den grunn reflekterer i begrenset grad over egne tolkninger i møtet med eleven. Ved vanskeligheter i lærerens dialog med eleven, er det ut fra ekspertmodellen eleven som tilskrives skyld. I motsetning til slike

forklaringer, vil en relasjonell forklaring lete etter alternative forklaringer. Ut fra en relasjonell forklaringsmodell leter en etter forklaringer til elevens atferd i samhandlingsprosesser, det vil si i elevens relasjoner (Wadel, 1990). Relasjonsmodellen Aamodt (2003) presenterer har et lignende syn, hvor læreren gjennom sin dialog med eleven er bevisst på hvilken innvirkning egne holdninger og det en sier, kan ha for elevens læring og atferd. Gergen (2015b) hevder også at det vil være mer naturlig å lete etter forklaringer på elevens atferd ut fra relasjonelle forklaringer, fremfor forklaring ut fra personlige egenskaper.

Hvorfor nevnes dette og hva har det å gjøre med sosialkonstruktivisme? Intensjonen er å argumentere for at individet er et avhengig, trygghetssøkende og sosialt vesen i like stor grad som et autonomt og selvstendig ett. Ut fra Wadel (1990), Aamodt (2003) og Gergen (2015b) sine tanker, vil det trolig være like naturlig å se sosial trygghet og relasjoner som en forutsetning for individets selvstendige utvikling, evne til å ta ansvar for seg selv, egen læring og utvikling. Gjennom samhandlingen og språket skapes gode forutsetninger for felles forståelse. Sosialkonstruktivisme inviterer oss til en viss ydmykhet omkring ens egne antagelser, og erstatter diskusjoner omkring hvem som har rett, til en gjensidig sondering for sammen å finne løsninger (Gergen, 2015a, s. 27).

Overført til klasserommets kontekst innebærer en sosialkonstruktivistisk tilnærming at det relasjonelle perspektivet styrkes. Det vil si at en vektlegger språket og samtalen, hvor mening og forståelse dannes i relasjoner. Dialogen vil anses som selve verktøyet for å skape gode forutsetninger for læring (Gergen & Gergen, 2005). Det relasjonelle perspektivet kan også bidra til å styrke lærerens bevissthet omkring egen atferd i klasserommet. Forklaringer omkring elevenes atferd og læringsutvikling, kan ligge delvis i lærerens egen atferd og tilnærming til elevene. Et slikt perspektiv innebærer fra lærerens side å være åpen og bevisst omkring alternative forklaringer i sin observasjon og tolkning, fremfor kun å velge forklaringer ut fra personlige egenskaper ved elevene. Dette kan være utfordrende siden egenskapsforklaringer ofte kan være lettvinne og mest naturlige når en står ovenfor en stresset og utfordrende situasjon i klasserommet, mens relasjonelle forklaringer vil kreve selvrefleksjon og ydmykhet omkring egen atferd. Allikevel vil den relasjonelle forklaringsmodellen være verdt å streve mot, siden den er åpen for kompleksiteten og mangfoldet omkring elevens atferd og årsaksforklaringer. Det relasjonelle perspektivet retter blikket mot helheten i elevenes klasseromstilværelse, ved å se miljøet og

samhandlingsprosesser som utgangspunkt for å skape forståelse og finne forklaringer (Wadel, 1990).

Ut fra de relasjonelle årsaksforklaringer kan en i klasserommet snakke om en relasjonell læringsforståelse. Mening og forståelse vil skapes i fellesskap og gjennom samhandling. Læreren og elevens tilnærminger og handlinger ovenfor hverandre bør forstås ut fra samhandlingen som foregår (Fuglestad, 1993). Hvis vi ser for oss en situasjon i klasserommet hvor en elev forstyrrer og ikke gjør som han får beskjed om, vil det være lettere å forstå hvordan forklaringer ut fra egenskap eller relasjon/samhandling – kan se for seg i praksis. Forklaringer ut fra egenskap vil rette seg mot de indre prosesser og elevens personkarakter, som for eksempel; atferdsproblemer, tiltaksløs eller lav IQ. En relasjonell forklaring vil peke på ytre faktorer, for eksempel læreren eller medelevens atferd, sagt med andre ord – mot samhandlingsprosessene i klasserommet. Elevens atferd kan ut fra en relasjonell årsaksforklaring skyldes lærerens manglende interesse og tro tilknyttet elevens læring, og eleven kan oppleve seg urettferdig behandlet og ignorert.

I samhandlingen lærer – elev og elev – elev tolker en hverandre, og denne tolkingen danner et grunnlag for eleven og lærerens handlinger. En slik forståelse av atferd kan ses sammen med de allerede nevnte relasjonelle årsaksforklaringer til Wadel (1990), men de har også sterke likhetstrekk til Meads teori om sosial interaksjonisme, hvor omgivelsene og kulturen spiller en sentral rolle i formingen av individets atferd. Individet tolker andres reaksjoner på en selv, og denne tolkingen påvirker egen atferd. Symbolsk interaksjonisme legger altså vekt på at menneskets handlinger er av konstruerende karakter, siden individets handlinger bygger på egne tolkninger. Samhandlingen og kommunikasjonsmønstrene i klasserommet mellom lærer og elev blir altså sosialt konstruert ut fra hvordan en snakker med hverandre og ens handlinger. Fremfor egenskapsforklaringer når en skal tolke elevens atferd og tilpasse læringsaktiviteter, vil en relasjonell tilnærming vektlegge samhandling og kommunikasjon. Tilnærmingen vil også ha fellestrekk med en semiotisk kommunikasjonsteori hvor en ser for seg at mening konstrueres/skapes gjennom samhandling og forhandlingsprosesser. En semiotisk kommunikasjonsanalyse vil også se misforståelser/konflikter som et resultat av kulturelle forskjeller mellom lærer og elev. Lærerkulturer og elevkulturer kan være svært ulike, med forskjellige koder og tegn for samhandling innen de ulike kulturer. Skal det kunne skapes en felles kultur og læringskultur i klasserommet må samhandling og kommunikasjon vektlegges, det er først da forståelse og mening kan etableres (Fuglestad, 1993). Selve

kulturbegrepet kan være mangetydig, men Fuglestad forklarer at kjernen i begrepet omhandler at mennesket er et tolkende og meningsproduserende vesen. Kultur er derfor noe som sitter inne i folks hode, som ens egne ideer, vurderinger og forventninger som en gruppe mennesker deler. Det vil være viktig for den enkelte lærer å arbeide for en god og felles klasseromskultur. En slik kultur bør være bygget på relasjoner, omsorg, tillit og trygghet. Den enkelte lærer har en enorm kraft til å etablere et slikt kulturfellesskap. Utvikling av gode relasjoner mellom lærer og elev og elevene imellom bør ses som et livsviktig behov (Hattie, 2013).

Med denne forklaringen på kulturbegrepet ser en tydelige likhetstrekk mellom kulturelle prosesser og sosialkonstruktivisme. Gjennom samhandlingsprosesser tolker vi hverandre og konstruerer en felles sosial forståelse.

## **2.2 Det relasjonelle, samtalen og elevens nærmeste utviklingszone**

Innenfor sosialkonstruktivisme ser en ikke kunnskap som isolert i individets egne tanker, men at den isteden er en del av individets forhold til andre. Det vil si at kunnskap om verden og en selv etableres gjennom menneskelige relasjoner. Individets kunnskap er igjen skapt gjennom de historiske og kulturelt situerte sosiale prosessene en er en del av. Tanken om individet som et individualistisk og uavhengig vesen, vil ifølge Gergen (2011) medføre et tydelig skille mellom en selv og andre. Samtidig kan et slikt skille medføre anerkjennelse av selvstendighet og autonomi, mens å være avhengig av andres hjelp og støtte vil bli ansett som en mangel eller svakhet ved individet. Istedenfor ser Gergen ideen om det selvstendige individ som et resultat av de sosiale og relasjonelle prosessene en er del av: «*If what we call knowledge emerges from social process, then social process stands as an ontological prior to the individual*» (Gergen, 2011, s. 112).

Det er gjennom lærerens samtale med elevene at deres ulike konstruksjoner møtes (Moe, 2000). Gjennom dialog med elevene kan læreren avdekke kulturelle mønstre som kan gi økt forståelse (Gergen, 2015b). I lys av Vygotskys tenkning må en analysere kulturelle og sosiale prosesser for bedre å forstå elevens tanker og indre verden. Det handler altså ikke om å forsøke å gå inn i elevens hode, men isteden forsøke å forstå ut fra elevens omgivelser (Wertsch & Tulviste, 1998). Skal læreren kunne hjelpe elevene med å beherske ulike



læringsmål, vil det være en forutsetning at læreren har god innblikk i elevenes ulike verdener. Det er først gjennom samhandling og samtalen med eleven at bevissthet og forståelse etableres. Dagens samfunn er preget av raske endringer, økt kompleksitet og mangetydighet. Nettopp dette gjør det å «lære å lære», gjennom elevens rekonstruksjon av egen kunnskap og ferdigheter, til en svært sentral kompetanse i fremtiden ((Kunnskapsdepartementet, 2015). Hvordan kan elevene lære en slik kompetanse? En del av svaret ligger gjennom bruk av språket. Nærmere bestemt gjennom kommunikasjonen og samhandlingen med lærer og medelever. Vygotsky kategoriserer språket som et «psykologisk redskap», det vil si et medierende, eller formidlende om en vil, redskap for læring. Læringspotensialet gjennom språket er svært sentralt innenfor den sosiokulturelle læringsteori. Ut fra ulike sosiokulturelle studier av læring, så er det ikke slik at det er enkeltfaktorer ved læreren, elevene eller miljøet som er avgjørende for elevens læring – men heller hele systemet i klasserommet. Dette vil si aktiviteter bestående av samhandling blant deltakerne, ulike situasjoner, faginnholdet og sosialhistorisk kontekst (Dysthe, 2001, s. 52). «Språk og kommunikasjon er ikke berre eit middel for læring, men sjølve grunnvilkåret for at læring og tenkning skjer» (Dysthe, 2001, s. 49).

Dette betyr ikke at det individuelle arbeidet skal utelukkes, men at elevens læring bør preges av mangfoldige undervisningsmåter. Vektlegges ansvar for egen læring og individuelle prestasjoner, kan det indirekte tolkes som at samarbeid er mindre viktig. Mye av grunnlaget for individuelle ferdigheter og elevens evne til å ta ansvar for egen læring, ligger nettopp i det sosiale. Skal det skapes en felles læringskultur i klasserommet, bør det som Moe (2000) nevner, etableres et forståelsesfellesskap. Dette krever at den enkelte lærer slippes inn i elevenes konstruksjoner, gjennom å respektere, anerkjenne og lytte til eleven (Moe, 2000). Elevenes samarbeid med en lærer eller mer kompetente medelever, vil innvirke positivt på elevens tenkning. Tenkningen etableres i samarbeidet for så å internaliseres av eleven (Wertsch & Tulviste, 1998). Dette er bedre kjent som Vygotskys teori om elevens nærmeste utviklingszone.

## **2.2.1 Elevens nærmeste utviklingszone**

I følge Vygotsky (1962) vil elevene kunne øke sin kunnskap gjennom samarbeid, hjelp og veiledning. Elevene må også bevege seg fra det de behersker til det de ikke behersker. Dette samsvarer godt med prinsippet om tilpasset opplæring. Undervisning som er tilpasset elevens

forutsetninger blir stadig viktig i et komplekst og mangfoldig samfunn, hvor elevene blir mer heterogene i sine forutsetninger for læring (Säljö, 2002). Samarbeidet blir av denne grunn viktig for å skape gode lærings situasjoner. Gjennom samarbeidet er det elevens imitasjon som i stor grad er kilden til læring. Ved å samarbeide med læreren vil eleven kunne lære det han ikke ville behersket på egenhånd. Dette vil gi gode forutsetninger for at eleven senere vil kunne beherske på egenhånd, det han først kun behersket gjennom samarbeid. Det dreier seg om å se mot modningsstadiet i elevens nærmeste utviklings sone (Vygotsky, 1962, s. 288-290). Den nærmeste utviklings sone baserer seg altså på det eleven ennå ikke mestrer, men som ligger innen elevens rekkevidde. Det er selve avstanden fra det som beherskes på egenhånd til det som kan beherskes med hjelp av en dyktig lærer eller medelev. En kan ut fra dette se elevens læringsutvikling ut fra tre stadier: Fra stadiet hvor eleven ikke behersker oppgaven og med det trenger støtte - til at han behersker deler av oppgaven, men fortsatt er avhengig av støtte – hvor han på det avsluttende stadiet gjennomfører oppgaven uten noen støtte fra lærer eller medelev (Säljö, 2002).

Tharp & Gallimore (1998) drar en parallell mellom prinsippene for opplæringen i hjemmet og undervisningen i skolen. Denne parallellen ser de i lys av Vygotskys teori om barnet/elevens nærmeste utviklings sone. I barnets interaksjon med foreldrene læres kognitive og kommunikative ferdigheter. Foreldrene veileder barnet i aktiviteter barnet ennå ikke ville behersket på egenhånd, og denne veiledningen kan ses på som en form for sosial regulering. På lignende måte foregår opplæringen i skolen ved at elevene beveger seg fra en sosial regulering til økt grad av selv-regulering, hvor formålet er å selvstendiggjøre elevene i eget arbeid. Også Bråten (1996) påpeker at avstanden fra dagliglivet til skoleundervisningen bør tettes. Ikke i den forstand at skolen skal etterligne opplæringen/oppdragelsen i familien, men heller at avstanden mellom den primære hverdagskunnskapen og den sekundære/systematiske kunnskapen elevene møter i skolen, ikke skal bli for stor. En kortere avstand mellom disse kunnskapsdimensjonene, vil kunne gi bedre forutsetninger til en omstrukturering av de hverdagslige begrepene.

Formålet med hjelpen som læreren bidrar med, er å veiledende eleven mot økt selvstendighet i eget arbeid. Denne veiledningsprosessen er også kjent gjennom begrepsmetaforen «stillasbygging» («scaffolding»). Innenfor ideen om stillasbygging er lærerens rolle å assistere elevene på vei mot egen mestring (Tharp & Gallimore, 1998). Gjennom lærerens assistanse vektlegges språket og dialogen mellom lærer og elev. Gjennom dialogen vil det

kunne foregå en mediert/formidlet læring, hvor språket er selve redskapet. Ut fra Vygotskys perspektiv skjer elevens læring ved at en internaliserer prosessene som foregår i samhandlingen med lærer, medelever og miljøet som en er en del av. Det er i disse prosessene den medierte læringen foregår, hvor ulike strategier internaliseres gjennom samhandlingen. Nettopp denne internaliseringen av ytre og miljømessige faktorer er helt sentral i Vygotskys tenkning omkring læring. Vygotsky ser elevens utvikling i et helhetlig perspektiv, gjennom forholdet mellom interpsykologiske og intrapsykologiske prosesser. På det interpsykologiske plan behersker eleven oppgaven i samarbeid med læreren eller en kompetent medelev. På neste utviklingstrinn, det intrapsykologiske, internaliserer eleven det medierende budskapet som har foregått i den første samhandlingsprosessen, for så at det blir en del av hans egen ferdighet og noe han klarer på egenhånd (Thurmann-Moe & Bråten, 1996).

Ut fra det som er nevnt ovenfor vektlegges altså det sosiale gjennom lærerens hjelp og veiledning, som en sentral faktor for den selvstendige og faglige utviklingen. Tanken om den nærmeste utviklingssone kan på denne måten ses som en prosess mot en av de fire sentrale kompetansene i NOU 2015:8: «lære å lære». Selve utredningen blir nærmere presentert senere. En kan også ved hjelp av Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone forstå klasserommet som en arbeidsplass bestående av stadig dialog og samhandling. Nærmere bestemt en arbeidsplass preget av ulikhet og forskjellige kompetanser elevene i mellom, hvor samtale og hjelp skaper et godt grunnlag for økt læring og forståelse (Thurmann-Moe & Bråten, 1996).

## **2.3 Elevenes deltakelse og samhandling**

Vygotskys tenkning har bidratt til en revitalisering av et humanistisk perspektiv i psykologien. Dette skjer gjennom vektleggingen av samspillet betydning for individets læring (Bråten, 1996, s. 37). Ut fra en sosiokulturell og sosialkonstruktivistisk læringsforståelse vil det være naturlig å se elevens læring i klasserommet som avhengig av deres deltakelse. Det gjelder både elevens deltakelse i fellesskapets aktiviteter og deltakelse i sosiale interaksjoner. Den sosiale interaksjonen vil kunne være produktiv for elevens faglige læring, siden elevene artikulere kunnskap og forståelse seg imellom. Her ser en hvordan den sosiale samhandlingen vil kunne ha positiv innvirkning på elevenes faglige læringsprosesser. Den sosiale samhandlingen vil også kunne virke positivt inn på elevens sosiale kompetanse, siden det er gjennom interaksjonen elevene imellom at sosial kompetanse kan trenes opp og

utvikles (Michelet, 2011). Gjennom samhandling elevene imellom i arbeidet med fagene, vil altså både faglige og sosiale læringsprosesser kunne utvikles. Dette samsvarer med utredningen NOU 2015:8, hvor det påpekes at arbeidet med kompetansemålene, som blant annet gjelder sosial kompetanse, utvikles gjennom arbeidet i fagene.

Læring og samhandlinger er altså knyttet til den sosiale interaksjonen, og kvaliteten på denne interaksjonen avgjøres blant annet av elevens relasjoner. Skal det kunne etableres felles forståelse blant deltakerne i klasserommet, så må samhandlingen vektlegges. Av den grunn blir intersubjektivitet sentralt. Ikke i form av at en skal oppnå konsensus deltakerne imellom, men at en gjennom samhandlingen kan skape gode forutsetninger for respekt av ulike meninger og ulikhet. Dette kan skje ved at en plasserer seg i en dynamisk posisjon mellom det subjektive og det kollektive. Den sosiale interaksjonen i klasserommet vil være sentral for både den faglige og sosiale læringen. Sosial kompetanse gjennom blant annet elevens moralske handlinger, vil være sentralt i et klasserom preget av et verdipluralistisk fellesskap. Dette betyr ikke at klasserommet bør være preget av en form for verdirelativisme, men heller at den sosiale interaksjonen kan bidra til å skille mellom allmenne og private verdier. Slike allmenne verdier vil blant annet basere seg på demokratiske verdier, solidaritet, respekt og omsorg for hverandre. Dette vil være sentrale verdier for å etablere et elevfellesskap basert på trivsel og trygghet. Et slikt elevfellesskap vil også kunne utvikles til å bli et læringsorientert fellesskap (Michelet, 2011).

Her presenteres det ingen metodisk fasit i å etablere et godt læringsfellesskap, men gjennom de sosiale prosessene i klasserommet kan det dannes en felles verdiutvikling bygget på respekt og forhandlinger, fremfor krangling og trusler. I likhet med Vygostsky vektlegger Michelet (2011) språket og interaksjonens betydning i dannelsen av en læringskultur i klasserommet.

### **2.3.1 Situert læring**

Ut fra ulike forskningstradisjoner har det vært argumentert for at elevenes utdanningsutbytte ikke kun kan vektlegges ut fra skolefag og undervisningen. Utdanningsutbytte bør like gjerne ses i lys av kulturen i klasserommet og samhandlingen som foregår der. Dette innebærer å se læringen i klasserommet som situert. Situert læring ser sammenhengen mellom fellesskapet og elevens læring ut fra et sosialkonstruktivistisk ståsted. Her vektlegges deltakelse i klasserommets fellesskap, hvor samhandlingen og gjensidig avhengighet blir et sentralt aspekt

i læringsaktivitetene. Ut fra situert læring vil en vurdere sammenhengen mellom elevene, lærer og fellesskapet når en forsøker å forstå selve læringssituasjonen. Det konstruktivistiske momentet blir viktig siden det er eleven som konstruerer sin egen forståelse. Læringsmiljøet, elevens faglige og sosiale læring er aspekter som er innvevd i hverandre, derfor bør en se helheten omkring selve situasjonen i klasserommet (Michelet, 2011).

Elevenes læring innenfor teorien om situert læring innebærer med andre ord at en ser læringen som kontekstavhengig. Dette gjør at læringsmiljøet og elevens trivsel i klasserommet blir viktig. Autentiske aktiviteter i klasserommet vil være sentralt om elevene skal kunne oppleve trivsel. Dette kan etableres om en arbeider med å skape et læringsmiljø i klasserommet som ikke er helt ulikt livet utenfor skolen. Den sosiale konteksten i klasserommet vil kunne innvirke på det individuelle nivå, ved at lærere og medelevers rolle i læringsprosessene, gir oppmuntring og stimulering til elevenes individuelle konstruksjoner av kunnskap (Dysthe, 2001).

## **2.4 Oppsummering**

Moe (2000) og NOU 2015:8 fremhever at evnen til «å lære» blir sentral i fremtidens samfunn. Økt kunnskap og forståelse både om en selv og samfunnet vil kunne etableres gjennom elevenes relasjoner til andre. Elevenes deltakelse i klasserommets samtaler blir derfor viktig, siden det er her elevenes ulike konstruksjoner og erfaringer kan møtes (Moe, 2000). Språket og samhandlingen med læreren og medelever bør derfor prioriteres om økt forståelse og kunnskap skal kunne etableres. Samarbeid, veiledning og hjelp vil være sentrale verdier i et klasserom som vektlegger et sosiokulturelt og sosialkonstruktivistisk syn på læring.

Elevenes samarbeid med lærer eller en mer kompetent medelev gjør at eleven kan beherske oppgaver han ikke ville behersket på egenhånd. Selve målet vil være å selvstendiggjøre elevene i deres eget læringsarbeid, slik at alle vil kunne ha bedre forutsetninger for å ta ansvar for sin egen læring. Dette kan ses som en prosess fra sosial regulering til selv-regulering i eget arbeid (Tharp & Gallimore, 1998). Denne prosessen vil basere seg på Vygotskys teori om elevens nærmeste utviklingssone. Gjennom samarbeid med læreren eller en kompetent medelev vil elevens imitasjon av den andre, være selve kilden til læringen. Gjennom samarbeidet vil eleven kunne lære det han ikke ville behersket på egenhånd. Dette gir gode forutsetninger for at eleven senere vil kunne beherske arbeidet på egenhånd, det han tidligere

kun behersket gjennom samarbeid. Det dreier seg for læreren å se etter modningsstadier i elevens nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1962).

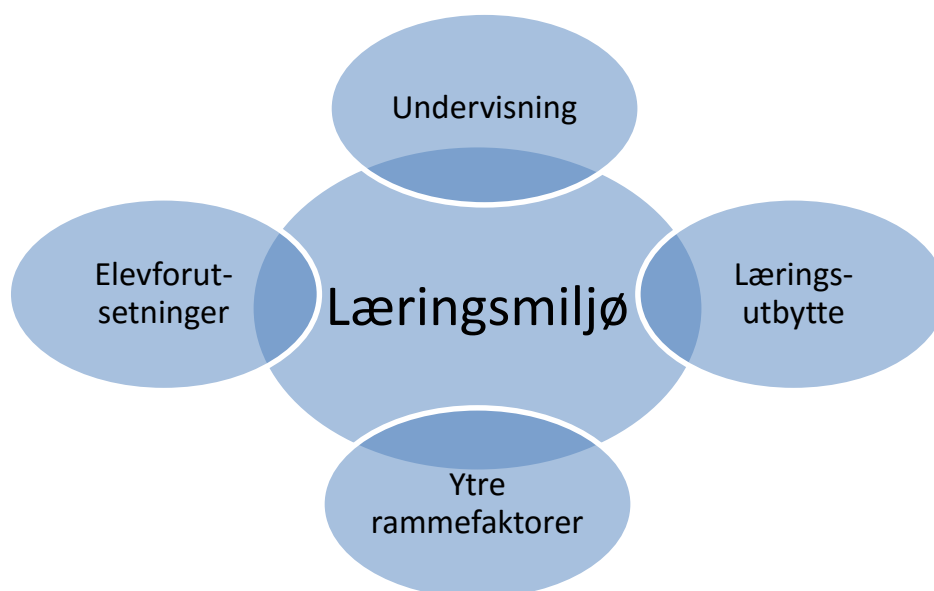
For å kunne forstå læringssituasjonene i klasserommet helhetlig, bør læreren vurdere sammenhengen mellom elevene, en selv og fellesskapet (Michelet, 2011). Dette innebærer at læreren forsøker å finne forklaringer og forståelse ut fra relasjonelle prosesser, og ikke kun baserer seg på egenskaper ved eleven. Det krever at en vurderer egen tilnærming og holdninger, samt fellesskapets innvirkning på elevens læring og atferd (Wadel, 1990). Ut fra perspektivet om situert læring vil det og være viktig å forstå at elevens læring er kontekstavhengig (Dysthe, 2001). I lys av Vygotskys tenkning må en analysere kulturelle og sosiale prosesser for bedre å forstå elevens tanker og indre verden. Den innebærer ikke at en forsøker å gå inn i elevens hode, men isteden forsøker å skape forståelse ut fra elevens omgivelser (Wertsch & Tulviste, 1998). Hattie (2013) peker og på det kulturelle aspektets betydning for miljøet og læringen i klasserommet. Gode relasjoner mellom lærer – elev og elevene imellom vil være et livsviktig behov. Læreren vil her kunne ha en enorm kraft i å etablere en klasseromskultur bygget på gode relasjoner, omsorg, tillit og trygghet.

# 3 Læringsmiljø

## 3.1 Innledning

“Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringsloven, 1998, §9 a-3).

Stortingsmelding 11 (2008 – 2009) fremhever at læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevens skoleprestasjoner – ut over hjemmet og eleven selv (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). Jeg har av den grunn valgt å fokusere på lærerrollen i etableringen av et godt læringsmiljø, siden læreren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevens læring og skoleprestasjoner (Nordenbo et al., 2008). Etableringen av et godt læringsmiljø er en svært kompleks prosess som består av et mangfold av innvirkningsfulle faktorer (Nordahl, 2005). Av den grunn vil jeg legge hovedvekt på det som foregår innenfor klasserommets kontekst, og på hva læreren selv kan påvirke.



Figur 1 Læringsmiljø hentet fra (Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, & Tveit, 2009)

Av figuren ovenfor kan en se faktorer som elevforutsetninger, ytre rammefaktorer, undervisning og elevens læringsutbytte i relasjon til læringsmiljøet. De nevnte faktorene har alle innvirkning på læringsmiljøet, og et godt læringsmiljø vil ha positiv innvirkning på dem. Allikevel er faktorene ikke en del av selve læringsmiljøet (Nordahl et al., 2009).

## 3.2 Begrepet læringsmiljø og betydningen av et godt læringsmiljø

Begrepet «læringsmiljø» er et nokså kompleks begrep bestående av et mangfold av faktorer. Det vil derfor være nødvendig med en avgrensning av begrepet, for at en skal kunne få bedre innsikt og en mer helhetlig forståelse (Nordahl, Hemmer, & Hansen, 2012). Nordahl (2005) påpeker at begrepet «læringsmiljø» bør ses i sammenheng med forhold i skolen som skoleledere og lærere har innflytelse over og kan påvirke. Siden denne oppgaven hovedsakelig tar for seg lærerrollen, har jeg valgt å avgrense begrepet «læringsmiljø» til de faktorene i skolen som læreren har innflytelse over og selv kan påvirke. Det sosiale aspektet er svært sentralt og viktig i etableringen av et godt læringsmiljø. Sommer (2006) påpeker at nyere forskning viser at mennesket er et grunnleggende sosialt individ fra fødselen av. Positiv samhandling og gode relasjoner til både lærer og medelever vil derfor være forutsetninger for elevens læring.

I NOU 2015:8: *Fremtidens skole* (2015), ser en også viktigheten av den sosiale samhandlingen for elevens læring og utvikling. I fremtidens skole anses elevens evne til å kommunisere, samhandle og delta, som en svært sentral kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 22). Elevens samhandlingsevner kan ses i tilknytning til elevens sosiale og emosjonelle kompetanse, som igjen er svært viktig for å kunne etablere et godt læringsmiljø (Amundsen, 2006). Det blir derfor helt naturlig å se begrepet «læring» som et helhetlig begrep. Nordahl (2002) forklarer at den faglige og sosiale læringen er vanskelig å skulle ses adskilt, siden elevens tilhørighet i et jevnalderfellesskap vil være viktig både for elevens sosiale og faglige læring. I etableringen av et godt læringsmiljø må lærere derfor være bevisst på at «*faglig og sosial læring i skolen foregår ikke uavhengig av hverandre*» (Nordahl, 2002, s. 187). Det er viktig at samspeillet mellom elevene og mellom lærer og elev vektlegges i etableringen av et godt læringsmiljø. Det er her elevens faglige, sosiale og emosjonelle kompetanse utvikles. Et godt læringsmiljø vektlegger derfor å styrke elevens relasjoner og opplevelse av trygghet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015).



Forskning gjennomført av Nordahl (2005), Nordenbo et al. (2008) Og Hattie (2013) ,viser at det er en sammenheng mellom et godt læringsmiljø og elevens læring. Det vil derfor bli naturlig å undersøke nærmere hvordan den enkelte lærer kan skape et slik miljø for læring. Lærerens evne til å fremme beskyttelsesfaktorer for elevene, er lærere som vil skape gode forutsetninger for elevens læring og utvikling (Nordahl et al., 2012). De mest sentrale beskyttelsesfaktorene for et godt læringsmiljø er lærerens undervisning og klasseledelse, relasjonen mellom lærer og elev, og relasjonen medelevene imellom (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2013).

### **3.3 Undervisning og klasseledelse**

Målet med lærerens undervisning bør være at elevene er aktive deltakere slik at de på sikt kan bli aktører i eget liv (Nordahl, 2005). God klasseledelse har innvirkning på etableringen av et trygt og godt læringsmiljø. Et slikt læringsmiljø bør bygges på gjensidighet og trygghet, siden elever ofte er mer engstelige for former av sosial krenkelse enn for egne læringsprestasjoner (Bandura, 1997, s. 247). Et trygt læringsmiljø i klassen krever at læreren evner å se læringen gjennom elevens øyne, noe som innebærer et element av desentrering fra lærerens side. Elevene vil kunne oppleve trygghet i klasserommet når det å gjøre feil ønskes velkommen, og hvor det å feile ses på som en naturlig del av læringsprosessen, fremfor noe en må unngå (Hattie, 2013).

Det vil være naturlig at det knyttes en viss usikkerhet omkring egen klasseledelse, om en gjør de rette tingene eller ikke. Det er naturlige fallgroper en kan havne i om undervisningen bærer preg av en for ettergivende eller autoritær undervisningsmåte. Som nevnt innledningsvis bør lærerens fokus i etableringen av et godt læringsmiljø være rettet mot faktorer hun selv har innflytelse over og kan påvirke. Å diskutere hjemmeforhold som en viktig årsak og innvirkning på elevens atferd, vil derfor være til liten hjelp (Nordahl, 2002, s. 55).

#### **3.3.1 Normer og regler**

Læreren har i sin profesjon også et oppdragende ansvar. Det betyr ikke at hun skal ta over foreldrenes rolle som den primære oppdrager, men at det vil være nødvendig å ha tydelige forventninger til elevene i form av klasseregler. Om læreren tillater at enkelte elever forstyrrer i undervisningen og med det velger å unngå ubehagelige konfrontasjoner, så formidler hun

samtidig at hun har lave forventinger både til elevens læring og oppførsel. Om klassereglene sier at elevene rekker opp hånda når de ønsker ordet, så vil det være nødvendig med sanksjoner ved brudd på regelen. Uten sanksjoner vil elevene heller ikke vite hva som er rett eller gal handling. De vil også kunne bli forvirret siden det er en manglende sammenheng mellom det som blir formidlet i form av regler og lærerens faktiske handlinger. Dette er et typisk eksempel på en ettergivende lærerstil, og kan true både lærerens autoritet, struktur i undervisningen og elevenes trygghet siden undervisningen preges av uforutsigbarhet (Dale & Wærness, 2006). Lærerens forventninger til elevenes læring, strukturen på undervisningen og regler som håndheves – er svært sentrale faktorer ved lærerens ledelse i etableringen av et godt læringsmiljø (Nordahl et al., 2012).

Så hvordan skal lærere unngå en slik ettergivenhet uten å falle i den andre gropa, i form av å bli autoritære? Som nevnt ovenfor kan lærerens ettergivenhet true hennes autoritet. Ordet «autoritet» kan by på forvirring, siden det for enkelte kan bli oppfattet som å være autoritær. Foros & Vetlesen (2012) påpeker at det ligger en historisk forklaring bak dette, fra blant annet studentoppgjøret og 68-generasjonen. Den historiske reaksjonen rettet seg mot autoritetspersoner i samfunnet som hadde et mandat ved sin profesjon, blant annet lærere. Det var en reaksjon mot det autoritære i samfunnet. Ulempen ved selve opprøret var at det ikke ble tydelig nok skilt mellom god og dårlig autoritet. Ordet «autoritet» er faktisk positivt ladet, og en god autoritet er ikke noe lærere tildeles i det de starter i sitt yrke. En god autoritet må opparbeides på sikt og den krever elevenes tillit. Vi kan snakke om lærere med en god og moralsk autoritet når det er samsvar mellom det som blir sagt og det som blir gjort. Læreren viser da en tydelig struktur ved at hun håndhever reglene i klasserommet, og hun fremstår også som et moralsk forbilde ved at hun er tydelig på hva som er forventet av elevens atferd. Den autoritative lærer er en som behersker å bygge opp en naturlig autoritet til sine elever. I sin interaksjon og samhandling med elevene er hun hverken ettergivende eller på jakt etter enevelde (Sommer, 2006).

Hvis en ser nærmere på selve utøvelsen av den autoritative lærerrollen, så vil tydelighet og håndhevelse av regler og normer i klasserommet kreve at læreren konfronterer elevene som ikke følger dem. Konfrontasjon er også et begrep en kan få negative og autoritære assosiasjoner til, men Johansen (2006) påpeker at det bør være en konfrontasjon preget av empatisk og mellommenneskelig samhandling. Det innebærer at læreren på en varm og empatisk måte forklarer hvilken innvirkning hans atferd har for resten av klassen. En slik

empatisk tilnærming i konfrontasjon til eleven innebærer at læreren etisk reflekterer omkring hvordan en selv møter den enkelte elev. Denne tilnærmingen vil og være nødvendig for å etablere en god relasjon til elevene, og en avvikende atferd eller brudd på regler fra elevens siden, kan også skyldes en dårlig relasjon til læreren. Elever tenker at de kan lære av voksne hvordan ting skal være og hvordan de bør gjøres. Med det har læreren en forbildefunksjon enten hun vil det eller ikke (Foros & Vetlesen, 2012, s. 25-26).

I NOU 2015:8 fremheves evnen til samhandling som en svært sentral og viktig ferdighet. I et mangfoldig samfunn preget av stor ulikhet i religiøs, kulturell og verdimesig bakgrunn, trengs samhandlingsevner. Dette bør starte i skolen hvor elevene lærer å lytte til andre og ta de andres perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2015). Her kan læreren fremstå som en rollemodell, ved å være sensitiv og empatisk i møte med elevene. Emosjonell og sosial læring krever empatiske lærere som engasjerer seg og bryr seg om sine elever. En slik empatisk tilnærming blir svært viktig ovenfor elever med asosial atferd. En empatisk og mellommenneskelig samhandling i konfrontasjonen med disse elevene vil kunne innvirke positivt på læringsmiljøet, som igjen vil kunne skape gode forutsetninger for både den faglige og sosiale læringen (Johansen, 2006).

### **3.3.2 Fellesskap og tilhørighet**

Et godt læringsmiljø forutsetter at elevene opplever tilhørighet i klassens fellesskap. I lys av individualiseringen i samfunnet, vil det være svært viktig at elevene lærer seg verdien av å ta ansvar for andre, støtte hverandre og hvilken betydning en selv har for andre (Kunnskapsdepartementet, 2015). Sommer (2006) mener at etableringen av et godt læringsmiljø i skolen bør bygge på nyere forskning som først og fremst ser individet som et sosialt, relasjonssøkende og aktivt vesen. Av den grunn vil det være behov for et økt fokus på elevens sosiale kompetanse, slik at alle elever skal ha mulighet til å oppleve tilhørighet i klassens læringsfellesskap. En forutsetning for at elevene opplever tilhørighet i klassen er trygghet. Skaalvik & Skaalvik (1996) forklarer:

*«Et utrygt læringsmiljø er ikke en naturlig konsekvens av klasseundervisning, men visse sider ved denne måten å organisere undervisningen på, vil kunne legge forholdene til rette for situasjoner som vil virke truende på elever med spesielle behov»* (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 155).

Et truende aspekt for elevens trygghet og tilhørighet er økt konkurransementalitet i klasserommet. For faglig dyktige elever kan konkurranse ha en positiv innvirkning på deres innsats og faglige prestasjoner. Men konkurransefokus kan like mye føre til et ekskluderende læringsmiljø for de faglig svakere elevene (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Eidsvåg (2004) tror ikke konkurranseinstinktet er en naturlig og betinget del av menneskets natur. Han ser heller konkurranseinstinktet som noe innlært og kulturbetinget (Eidsvåg, 2004, s. 56). Læreren bør i større grad vektlegge samarbeidet elevene imellom, det kan bedre forutsetningene deres for læring. Konkurranse kan i større grad true elevens opplevelse av tilhørighet, og stå i fare for å redusere fellesskapsfølelsen i skolen til fordel for individualistiske ideer og egenhensyn. Fremfor et læringsmiljø bygget på hensynet til en selv, bør nok skolen i like stor grad vektlegge verdier som hjelpsomhet ovenfor hverandre (Eidsvåg, 2004).

Som nevnt innledningsvis så bør en unngå å se den faglige og sosiale læringen som uavhengige av hverandre. En konkurranseorientert undervisning som legger hovedvekt på det faglige og prinsipper som «ansvar for egen læring», overser sentrale sosiale faktorer som vil være forutsetninger for faglige prestasjoner. I likhet med diskusjonen om autoritetsbegrepet, hvor det ble påpekt å finne en balansegang mellom det ettergivende og autoritære, vil det være nødvendig med en balanse mellom den faglige og sosiale læringen. En balanse mellom autonomi og tilpasning, mellom ansvar for egen læring og ansvar for hverandre. En for sterk vektlegging av det ene vil gå på bekostning av det andre (Nordahl, 2002).

God samhandling mellom elevene vil kunne styrke fellesskapet i klasserommet. Et godt læringsmiljø bygger hovedsakelig på det sosiale og relasjoner mellom lærer – elev og elev – elev. Slike trygge relasjoner er selve fundamentet for god samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2015). Samhandlingen mellom elevene og tilhørighet i det sosiale miljøet vil være viktige forutsetninger for elevens læring (Dale & Wærness, 2006). Gjennom samhandling vil elevene utvikle sin sosiale og emosjonelle kompetanse. NOU 2015:8, påpeker at det bør være et prinsipp at elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse anses som en forutsetning for elevenes faglige prestasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2015). Utvikling av elevens sosiale og emosjonelle kompetanse vil bli utdypet nærmere i avsnittet «relasjon mellom elev – elev».

### 3.4 Relasjonen mellom lærer og elev

En relasjon baserer seg på den innstillingen til eller oppfatningen en har til et annet menneske. Relasjonen vil også være påvirket av hva slags oppfatninger andre har om en selv (Nordahl, 2002, s. 112). Hvordan en kan skape en god relasjon til sine elever, er et naturlig spørsmål å stille seg. Her er det mange ulike svar og metoder som kan fristes til etterfølgelse. Imsen (2005) poengterer derimot: «*Fordi møtet er noe plutselig og spontant, er det umulig å planlegge og «metodisere» et møte* (Imsen, 2005, s. 27). Hva læreren bør gjøre for å knytte gode relasjoner til sine elever, vil avhenge av situasjonen og elevene hun møter. Av den grunn er det vanskelig å spesifisere detaljert en «korrekt» tilnæringsmåte eller teknikk, siden en og samme tilnærming ikke vil være like gunstig i alle situasjoner (Nordahl, 2002).

Det er allikevel mange aspekter som er felles for en god lærer-elev relasjon, men de viktigste fellestrekkene baserer seg på det emosjonelle plan og på elevens behov. Kjernen i en god relasjon vil være lærerens evne til å være et menneske. Det vil si at hun klarer å legge rollen som lærer litt til siden og viser at hun faktisk bryr seg om eleven. Gjennom kommunikasjonen med eleven må hun forsøke å bygge tillit, ved at hun lytter, er bevisst på egne holdninger og fremstår forutsigbar. Elevens tillit er ikke noe læreren kan kreve, det må bygges opp over tid (Nordahl, 2002). Læreren må vise omsorg og evnen til å kunne forestille seg elevens situasjon. Det forutsetter bevissthet om hvilken innvirkning egne holdninger og handlinger kan ha for eleven (Imsen, 2005). Omsorg for den andre er avhengig av følelser, siden det er følelsene som vekker lærerens empatieevne. En empatisk relasjon til eleven krever at læreren lever seg inn i elevens situasjon og følelser, ikke at hun nødvendigvis identifiserer seg med elevens følelser (Linder, Hemmer, Nordahl, & Hansen, 2012). Det er nødvendig med et ønske fra lærerens side i å bli kjent med eleven. Dette initiativet fra lærerens side krever empati, siden hun må sette seg i elevens perspektiv for å kunne bli mer kjent med elevens tanker og følelser. Ønsket og interessen fra lærerens side i å bli kjent med eleven, vil igjen kunne innvirke positivt på elevens opplevelse av å bli anerkjent og respektert for den personen han er (Spurkeland, 2011).

En god relasjon mellom lærer og elev forutsetter god kommunikasjon mellom begge parter. Dette kan for de fleste høres opplagt ut, allikevel påpeker Spurkeland (2011) at lærere ofte har en større tendens til å snakke til sine elever, enn med dem. I etableringen av en god relasjon må læreren først og fremst være interessert i å bli kjent med eleven som menneske. Det

faglige aspektet bør prioriteres først når en god relasjon er blitt etablert. Relasjonen mellom læreren og eleven vil kunne skape gode muligheter for læring, omsorg og oppdragelse i skolen (Linder et al., 2012).

Pianta (1999) forklarer at en trygg relasjon mellom lærer og elev kan hjelpe på elevens utvikling av sosiale ferdigheter og faglige prestasjoner. En slik relasjon vil kunne være reduserende ovenfor ulike risikofaktorer og heller bestå som en ressurs for elevens utvikling. Selv elever som ikke er truet av risikofaktorer, som for eksempel omsorgssvikt, læringsvansker, atferdsproblemer, vil allikevel tjene på en god relasjon til sin lærer. Det vil være nødvendig at lærere knytter en trygg og god relasjon til sine elever fra de starter på skolen. Dette av den grunn at å ta et slikt hensyn fra skolestart av vil kunne begrense utviklingen av risikofaktorer. På denne måten kan en se relasjon mellom lærer og elev som en beskyttelsesfaktor for elevens læring og utvikling. Det vil ta tid å knytte en god relasjon til eleven, derfor vil det være nødvendig med lang kontakttid. Det vil ellers være vanskelig for læreren å forstå eleven om hun kun baserer seg på det hun observerer av hans atferd i klasserommet. Læreren bør heller forsøke å observere eleven i andre kontekster og lete etter mønstre i elevens atferd. En helhetlig konklusjon må derfor basere seg på de ulike delene og situasjonene som observeres, forklarer Pianta. Det legges med andre ord opp til en hermeneutisk tilnærming til lærerens relasjonsbyggende arbeid.

En del av utfordringen i å bygge relasjoner til enkelte elever, kan ligge i hjemlige faktorer og elevens erfaringer derfra. En negativ relasjon og manglende tillit mellom barn og foreldre, som for eksempel skyldes omsorgssvikt, kan medføre store utfordringer når barnet starter på skolen. Barnets erfaringer fra hjemmet kan gjøre det vanskelig å føle tillit til voksenpersoner, i dette tilfellet til læreren. Allikevel er elever med slike risikofaktorer desto viktigere å bygge relasjoner til, siden en god lærer-elev relasjon i en viss grad kan kompensere for manglende oppfølging fra foreldre/signifikante andre (Drugli & Nordahl, 2014). Nordahl (2002) poengterer at de utfordrende elevene i skolen ofte er de elevene som har aller størst behov for empati, verdsettelse og forståelse. Selv disse elevene innehar kvaliteter som kan og bør verdsettes. Jo eldre elevene er, desto flere faglærere vil de trolig møte. I følge Drugli & Nordahl (2014) har tenårings elever et like stort behov for en god relasjon til læreren som det yngre elever har, men møtet med mange faglærere gjør det utfordrende å imøtekomme dette behovet.

Om læreren ikke er glad i sine elever, er sannsynligheten større for at hun ser elevens ufullkommenheter og mangler, fremfor elevens muligheter for læring. Læreren vil fremstå som et moralsk forbilde ovenfor elevene, enten hun vil det eller ikke. Ved å være solidarisk og vise medfølelse ovenfor elevene, øker sjansen for å fremme dette som en gjensidighet. Dette krever at læreren handler ovenfor eleven slik hun selv ønsker at eleven skal handle mot henne. Forutsetningen for en moralsk relasjon som dette er innlevelse og empati fra lærerens side. Slike moralske kvaliteter kan elevene selv lære, men ikke på samme måte som en lærer å løse oppgaver i matematikken gjennom pugging. Det må stimuleres hos eleven gjennom gode eksempler som bevisstgjøres hos han (Eidsvåg, 2004).

En god kommunikasjon mellom lærer og elev står sentralt for å kunne bygge en god relasjon, og for å kunne forstå eleven. Kommunikasjon med elevene er noe lærere alltid må ta seg tid til, hevder Nordahl (2002). Av den grunn kan det være riktig å se nærmere på begrepet kommunikasjon, sånn at en får en mer helhetlig forståelse av hva det innebærer. En god kommunikasjon med elevene vil være nødvendig for at læreren skal kunne tilpasse elevens læring - ut fra hans individuelle behov og forutsetninger for læring. Kommunikasjonen med elevene vil gi læreren et bedre innblikk i elevens verden, men hvordan skaper læreren en god kommunikasjon?

### **3.4.1 Kommunikasjon**

God kommunikasjon vil være avgjørende for elevens læring (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 23). God samhandling og et positivt syn på elevens potensiale fra lærerens side, er nødvendige læreregenskaper. En forutsetning for dette er at det etableres en god kommunikasjon mellom lærer og elev (Kunnskapsdepartementet, 2009). Kommunikasjon er begrepet som ofte blir brukt når vi står ovenfor utfordringer som er vanskelige å løse, men kommunikasjonsbegrepet er vagt definert, mener Blakar & Nafstad (2004). Det er ulike definisjoner omkring hva som anses som kommunikasjon: det er de som anser kommunikasjon som all type atferd, kommunikasjon som flyt av informasjon - både verbal og nonverbal, og det er de som anser kommunikasjon som samhandling og former for interaksjon. Blakar & Nafstad ser slike tvedelinger som unødvendige og forvirrende, siden de i stor grad henger sammen. Allikevel foreslår også de en konkret definisjon av kommunikasjonsbegrepet: «*Kommunikasjon er ei intendert handling med sikte på å gjere noko felles med eller kjent for bestemte andre*» (Blakar & Nafstad, 2004, s. 164)

I skolesammenheng kan en derfor se kommunikasjon som det vi gjør i samhandling med andre, og/eller når vi gjør noe kjent for bestemte andre. Bak denne kommunikasjonen ligger det altså en intensjon om å ville formidle noe. Ut fra observasjon av en elev i klasserommet, så kan vi få informasjon via elevens kroppsspråk og generelle atferd. Denne informasjonen kan benyttes som utgangspunkt for en dialog med eleven, hvor lærerens intensjon blir å finne ut hva som er årsak til elevens atferd. På en slik måte vil kommunikasjonsbegrepet til Blakar & Nafstad (2004) komme til sin rett, siden lærere ved eget initiativ går inn i en dialog med eleven, med ønske om å gjøre noe kjent for dem begge. Om vi velger kun å basere oss på informasjonen vi får gjennom observasjon av eleven, så har vi kun en subjektiv tolkning av elevens atferd, ikke en kommunikasjon. Siden Blakar & Nafstad sitt kommunikasjonsbegrep her er valgt, så anses altså ikke all atferd som kommunikasjon. Deres kommunikasjonsbegrep innebærer en intersubjektiv dimensjon, hvor begge parter blir hørt og hvor det arbeides for en gjensidig forståelse.

Dale (2009) sine argumenter for en kommuniserende fremfor instrumentell målstyring i skolen, kan ses i relasjon til Blakar & Nafstad (2004) sin definisjon av kommunikasjon. Det er i selve læringsprosessen lærere kan gjøre de grep og endringer som må til. Skal målene nås på en helhetlig måte, må prosessen vektlegges like mye som målene. Det er snakk om en forståelsesorientert kommunikasjon, hvor selve målet vil være å etablere en gjensidig forståelse (Dale, 2009). Dialogen mellom lærer og elev, anerkjennelse av elevens innsats og tilpasninger ut fra elevens forutsetninger er svært viktige elementer i elevens arbeid mot læringsmålene.

### **3.5 Relasjonen mellom elev og elev.**

Et godt og inkluderende læringsmiljø skaper gode samarbeidsrelasjoner elevene imellom, hvor en mestrer konfliktsituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2009). Gode relasjoner mellom elevene har innvirkning på elevenes faglige resultater, elevens opplevelse av tilhørighet i et jevnalderfelleskap og for etableringen av et godt læringsmiljø (Drugli & Nordahl, 2014). Elevens sosiale og emosjonelle kompetanse er nødvendige ferdigheter for å etablere gode relasjoner til jevnaldrende. Disse kompetanseferdighetene bør derfor være sentrale for elevens læring (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det er svært mange faktorer som spiller inn i det sosiale samspillet mellom jevnaldrende, og i tillegg er dette samspillet sosialt sett vanskeligere å beherske enn samhandlingen mellom lærer og elev (Frønes, 1998). Lærerrollen



og lærerens relasjon til elevene vil derfor være sentral i elevens tilknytning til jevnaldrende, siden den vil innvirke på elevens faglige sosiale og emosjonelle læring (Luckner & Pianta, 2011).

### **3.5.1 Sosialisering og betydningen av jevnaldrende**

I følge Frønes (1998) er det rimelig å se jevnaldrende som de mest signifikante andre i elevens liv. Noe av årsaken ligger i at eleven er i en fase av livet sitt hvor en gradvis frigjør seg fra foreldrene i ens vei mot voksenlivet. Relasjonene som etableres gjennom samhandlingen med jevnaldrende vil prege elevens holdninger resten av livet (Frønes, 1998, s. 48-49). For å kunne etablere vennskap og gode relasjoner mellom medelever er det en forutsetning at eleven er aktiv deltakende i samhandlingen, og har de nødvendige ferdigheter, holdninger og kunnskaper som han trenger. Disse kunnskapene kan i ett ses sammenheng med emosjonell og sosial kompetanse (Nordahl et al., 2013). Utvikling av ferdigheter, holdninger og kunnskaper innenfor sosial kompetanse, vil for enkelte elever ta tid og bør ses som en målrettet prosess. En nøkkelfaktor i den sosiale læringen er utviklingen av evnen til å sette seg inn i medelevers situasjon. Gjennom samhandlingen med andre elever kan denne evnen utvikles (Nordahl, 2005). I klasserommet kan og bør læreren være bevisst på nettopp dette og sørge for at alle elever er med og deltar i ulike samhandlingsoppgaver. Sosiale ferdigheter kan som sagt læres, derfor bør og skal læreren bidra til at elevene deltar i samhandling og inkluderes i et jevnalderfelleskap. Dette gjelder også utenfor klasserommets kontekst. Hvordan kan lærere hjelpe til med dette? Nordahl et al. (2013) forklarer at det vil kreve aktive lærere som følger med på hva som foregår, ved blant annet å observere i friminuttene og gjennomføring av elevsamtaler. Om elever utsettes for krenkelse i form av mobbing har den enkelte lærer en plikt til å gripe inn og ta affære.

I motsetning til lærer – elev relasjonen, må elevene i større grad på egenhånd etablere gode relasjoner til jevnaldrende (Frønes, 1998). I lærer – elev relasjonen er det læreren som har ansvar for å etablere en god relasjon (Nordahl, 2002). Samhandlingen mellom jevnaldrende er også mer kompleks enn lærer – elev samhandling som preges av en tydeligere struktur og maktforhold. Elevene derimot er i utgangspunktet likeverdige i maktforholdet. Frønes (1998) fremhever elevens empatievne som grunnleggende for god samhandling og relasjonen mellom jevnaldrende. I motsetning til foreldre – barn og lærer – elev relasjonen, så kan uenighet og konflikter mellom jevnaldrende føre til at relasjoner brytes. Oppstår det konflikter mellom

jevnaaldrende skyldes det ofte at det er perspektivulikheter som er selve årsaken. Uten evnen til å ta den andres perspektiv vil slike konflikter sjelden løses.

### **3.5.2 Elevens deltakelse og læreren som rollemodell**

Et sentralt formål med opplæringen er å utdanne elevene til å bli kunnskapsrike, selvstendige og velfungerende samfunnsmedlemmer. Da er det nødvendig at elevene er aktivt deltakende i sin egen læring. Skaalvik & Skaalvik (1996) fremhever betydningen av et læringsmiljø som legger vekt på elevens medansvar i egen læring. Læreren må hjelpe elevene på vei mot selvstendighet og autonomi. Med et slikt medansvar for egen læring vil elevene oppleve at læreren har tillit og tro på deres evner til å mestre fagene. Elevenes aktive deltakelse og medansvar i egen læring, forutsetter altså at læreren hjelper dem på vei mot økt selvstendighet. Et slikt læringsmiljø forutsetter at elevene opplever trygghet og god samhandling med medelever.

God samhandling mellom elevene vil kreve et arbeidsfellesskap basert på solidaritet og respekt for ulikhet. Et slikt arbeidsfellesskap bør vektlegge seg på å etablere et empatisk læringsmiljø (Dale & Wærness, 2006). Et slikt empatisk læringsmiljø bør være opptatt av utviklingen av elevenes prososiale atferd. Her er læreren en nøkkelfaktor siden elevene observerer og legger bevisst merke til lærerens atferd. Av den grunn er det med stor sannsynlighet at elevene vil påvirkes av lærerens holdninger (Stephens, 2006). Skal eleven utvikle evnen til empati så forutsetter det at eleven møter empatiske lærere (Nordahl, 2002). Frønes (1998) bruker begrepet «desentrering», fremfor begrepet «empati». Han definerer evnen til desentrering som å sette seg i den andres posisjon og situasjon. Ikke ved å vurdere hva en selv ville gjort i den andres situasjon, men ved å respektere den andre og leve seg inn den andres perspektiv, uten at en nødvendigvis trenger å være enig. I likhet med Nordahl (2002) påpeker Frønes (1998) at evnen til desentrering først utvikles når en selv erfarer desentrering fra andre mennesker. Om læreren nedvurderer sine egne evner til innvirkning på elevens sosiale læring, siden hun anser hjemlige faktorer og elevens forutsetninger som det avgjørende for hans læring, så viser hun samtidig liten tro på elevens muligheter. Dette vil ha svært negative konsekvenser for læringsmiljøet (Bandura, 1997).

## 3.6 Funn fra forskning

Luckner & Pianta (2011) hadde en hypotese om at lærer – elev relasjonen vil kunne fungere som en modell bestående av holdninger og relasjonelle ferdigheter for elevens møte med medelevene. De anså også at lærer – elev relasjonen vil kunne bidra med en emosjonell trygghet for eleven, slik at en er mindre redd for sosiale aktiviteter og samhandling med de andre elevene. Luckner & Pianta fant medhold i denne teorien gjennom sin forskning. Det viste seg å være en sammenheng mellom en god lærer – elev relasjon og elevens prososiale atferd. Faktorene som hadde størst innvirkning var lærerens emosjonelle støtte bestående av varme og respekt for eleven (Luckner & Pianta, 2011, s. 264). Hughes & Chen (2011) fant at lærer – elev og elev – elev relasjonen hadde en gjensidig effekt. Gjensidighet i den forstand at relasjonen eleven har til læreren vil påvirke relasjonen eleven har til medelever og motsatt. Elever som samhandler godt med læreren viste seg å ha et mer positivt syn til andre elever i klassen. Gode sosiale bånd til for eksempel læreren vil påvirke positivt relasjonen mellom elevene.

Hattie (2013) viser til forskning gjennomført med maorielever i en ordinær skoleklasse på New Zealand. Der ble foreldre, elever, rektorer og lærere stilt spørsmålet om hva de anså som innflytelsesrikt på elevenes prestasjoner på skolen. Det interessante funnet her var at alle som ble spurt, utenom lærerne, mente at lærer elev relasjonen var en betydningsfull faktor. Lærerne derimot så i større grad at årsaken til elevens prestasjoner lå i blant annet elevens holdninger, disposisjoner, hjemlige faktorer eller mangler ved elevene (Hattie, 2013, s. 185). Om slike resultater er overførbart til klasseromsituasjoner her hjemme, kan helt klart diskuteres. Allikevel gir resultatene et interessant perspektiv, siden de har en tydelig sammenheng med Wadel (1990) sine egenskapsforklaringer, og det skaper trolig små forutsetninger for å etablere et godt læringsmiljø og relasjoner i klasserommet med lignende holdninger.

## 3.7 Oppsummering

Sommer (2006) viser til nyere forskning som fremhever at mennesket fra fødselen av er et grunnleggende sosialt individ. Etableringen av et godt læringsmiljø bør ta hensyn til funn som viser at mennesket først og fremst er et relasjonssøkende, sosialt og aktivt vesen, forklarer han. Andre forskningsfunn viser at en god lærer – elev relasjon vil gi elevene en emosjonell

trygghet og styrke deres sosiale samhandlingsevner med medelevene. Lærerens varme og respekt hadde størst innvirkning på elevens emosjonelle trygghet (Luckner & Pianta, 2011). Hughes & Chen (2011) fant og at det var en positiv sammenheng mellom en god lærer – elev relasjon og mellom gode relasjoner elevene imellom

Avgrensning av begrepet læringsmiljø har vært nødvendig siden begrepet er nokså komplekst og består av et mangfold av innvirkningsfulle faktorer. Avgrensingen har her blitt gjort til de mest sentrale beskyttelsesfaktorene og samhandlingen som foregår i klasserommet.

Vektleggingen ligger på lærerens rolle i å etablere et godt læringsmiljø for alle elever, og baserer seg på følgende tre faktorer: Lærerens undervisning og klasseledelse, relasjonen mellom lærer og elev, og relasjonen elevene imellom (Nordahl et al., 2013).

I lærerens undervisning og klasseledelse er det viktig at en er bevisst på at elever ofte kan være mer engstelige for ulike former for sosial krenkelse enn for egne læringsprestasjoner (Bandura, 1997). Et trygt og inkluderende miljø i klasserommet bør derfor ses som en forutsetning for god læring. Trygghet skapes også gjennom en forutsigbar klasseledelse, det vil si at det er samsvar mellom det læreren sier og gjør og at etablerte klasseregler blir etterfulgt. Et sterkt konkurransefokus kan føre til et utrygt og ekskluderende læringsmiljø for de faglig svakere elevene (Skaalvik & Skaalvik, 1996). I likhet med den sosialkonstruktivistiske tankegangen, så påpeker Eidsvåg (2004) at konkurranseinstinkt trolig må ses som noe som tillæres gjennom kulturelle betingelser, enn noe som ligger som en naturlig del av menneskets natur. Det er også blitt argumentert for en autoritativ lærerrolle, som med andre ord betyr en lærer som finner en balansegang mellom ettergivenhet og autoritær ledelse av klassen. Balanse kan ses som et nøkkelord i elevens tilnærming til undervisningen, mellom elevenes autonomi og tilpasning, og mellom ansvar for egen læring ansvar for andre/fellesskapet. Vektlegges et av aspektene for sterkt, vil det gå på bekostning av det andre (Nordahl, 2002). For at læreren skal kunne ha en positiv innvirkning på elevenes emosjonelle og faglige læring, krever det at hun har en empatisk og engasjert tilnærming til elevene.

I etableringen av en god lærer – elev relasjon er det viktig at læreren er klar over at selve møtet mellom lærer og elev er et spontant og situasjonsavhengig møte. Av den grunn vil det derfor være vanskelig å basere seg på en fast metodisk tilnærming (Imsen, 2005). Allikevel er det mange fellestrekk som går igjen i en god lærer – elev relasjon, som blant annet hensynet til elevens behov og emosjonelle aspekter. Det handler først og fremst om å være et menneske

som bryr seg om sine elever. En må være bevisst på hvilken innvirkning egne holdninger og handlinger kan ha for eleven. Relasjonen baserer seg på hvilken innstilling eller oppfatning en har til eleven (Nordahl, 2002). En god lærer – elev relasjon kan hjelpe elevens utvikling av sosiale og faglige ferdigheter (Pianta, 1999). En god relasjon kan også til en viss grad kompensere for elevers manglende tilknytning til, og oppfølging fra, foreldre eller signifikante andre. I tillegg vil alle elever, uavhengig av alder, ha både behov og godt utbytte av en god relasjon til sin lærer (Drugli & Nordahl, 2014). Lærerens kommunikasjon med eleven kan ses i relasjon til samhandling, siden god kommunikasjon innebærer at en sikter mot å gjøre noe kjent eller for den andre. Gjennom dialog med eleven kan læreren avdekke årsaker og øke sin kunnskap om elevens læring og erfaringer. Målet med kommunikasjonen vil være å skape en gjensidig forståelse og gjøre noe felles kjent (Blakar & Nafstad, 2004).

Gjennom samhandlingen elevene imellom utvikles elevens evne til å ta den andres perspektiv. Empati er med andre ord en ferdighet som kan utvikles, og evnen til å ta medelevers perspektiv er en svært viktig sosial ferdighet siden konflikter elevene imellom ofte skyldes perspektivulikheter. Uten evnen til å ta den andres perspektiv vil konflikter sjelden løses (Frønes, 1998). Et empatisk læringsmiljø vil være viktig for god samhandling mellom elevene i klasserommet. Det forutsetter at det etableres et solidarisk fellesskap med respekt for ulikhet (Dale & Wærness, 2006). Stephens (2006) påpeker at elevene på dette området vil påvirkes av lærerens holdninger. Som en ser gjennom det som har blitt redegjort for her, har læreren en stor innvirkningskraft og påvirkningsmuligheter i å etablere et godt læringsmiljø

# 4 Læring og lærerrollen i lys av Carl Rogers` personsentrerte læringsteori

Det meste av Rogers` teori er hentet fra hans egne erfaringer innenfor psykoterapi, hvor han selv har vært terapeut og samtalepartner. Allikevel påpeker Rogers (1980) at hans teori er overførbart til skolen. Rogers` tanker vil kunne anses som svært aktuelle den dag i dag, siden de baserer seg på en helhetlig forståelse omkring eleven og hans læring. Det vil blant annet være uheldig å skille mellom kognitiv og emosjonell læring, siden de rette valgene sjeldent blir gjort om de to aspektene ses som adskilte. Et godt læringsmiljø vil derfor inkludere både kognitiv og emosjonell læring, og her vil lærerens holdninger være av svært betydningsfull karakter. Disse holdningene innebærer lærerens evne til å være autentisk, vise omsorg og anerkjennelse, samt empatisk forståelse. Disse aspektene vil bli grundigere belyst. Rogers har en ny visjon for skolen som han håper kan vekke til nysgjerrighet for dagens oppdragere og lærere. Denne visjonen, eller nærmest revolusjonen, presenteres gjennom ideen om «morgendagens person» («the person of tomorrow») (Rogers, 1980). Denne ideen retter seg ikke kun mot lærere, men mot folk flest og spesielt personer som arbeider med å hjelpe og veilede andre mennesker.

## 4.1 Carl Rogers tanker og ideer

Carl Rogers (1969) ønsker å ta et oppgjør med den tradisjonelle lærerrollen, som i størst grad er kjent for å være en underviser for elevens læring. Rogers ide er i større grad å aktivere eleven i hans læring. Dagens samfunn er et samfunn preget av stadig endring, derfor vil det være utfordrende å undervise eleven i noe som sikrer fremtidige nødvendige kompetanser. Det vil derfor være svært viktig at læreren hjelper eleven i hvordan en kan lære å lære. Dette skjer ikke gjennom passiv mottakelse av lærerens undervisning, men aktiv engasjement fra lærerens side i å vekke elevens nysgjerrighet. Det er med andre ord en prosessorientert tilnærming til elevens læring, fremfor undervisning av statisk kunnskap. I et samfunn med liten grad av endring vil undervisningsfunksjonen til læreren ha en større funksjon, men i dagens samfunn med raske og stadige endringer er det vanskelig å vite hva elevene bør vite eller kunne, påpeker Rogers (1969). En personsentrert tilnærming til læring vil derfor ikke innebære en ren akkumulering av fakta, men læring også som atferdsendring hos eleven

(Rogers, 1959). Atferdsendringen henger sammen med elevens mer aktive rolle og internalisering av lærerens holdninger.

Disse tankene gjorde Rogers seg for snart femti år siden, allikevel virker de like aktuelle den dag i dag. Elevens kognitive læring vektlegges størst i skolen, mens den emosjonelle læringen nedprioriteres. Den personsentrerte læringsteorien til Carl Rogers retter blikket mot eleven på en mer helhetlig måte, det vil si at følelser og læring ikke kan ses adskilt, men som to faktorer som henger sammen. Med en personsentrert tilnærming til elevens læring blir læreren en tilrettelegger for elevens læring (Rogers, Lyon, Tausch, & Lyon, 2014). Hva legger man i det? Jo, selve læringen må involvere følelser og empati, det vil si at læreren må leve seg inn i elevens situasjon om tilretteleggingen for læring skal være virkningsfull (effective). Hvordan spørsmålet vil det være naturlig å stille seg i denne sammenheng. Her finnes det ikke et fast og entydig svar siden elever og situasjonen en befinner seg i alltid vil være noe forskjellig. Men tre viktige og grunnleggende punkter for en personsentrert tilnærming til elevens læring er nødvendig.

## **4.2 Kvaliteter hos den personsentrerte lærer.**

Disse kvalitetene hos læreren skapes gjennom en mellommenneskelig kommunikasjon med eleven og er viktig for å skape en god relasjon, samt forutsetninger for læring. Lærerens holdninger er det tilnærmingen tar utgangspunkt i: Det første og viktigste punktet er at læreren er autentisk. Det vil si at hun er seg selv i den forstand at hun uttrykker de følelsene hun har, uavhengig om de er positive eller negative. Det motsatte vil være om læreren forblir i rollen som lærer, kun forholder seg til læreplan og måloppnåelse, fremfor å være den hun er som person. Elevene vil lettere kunne identifisere seg med og respektere lærere som uttrykker og fremviser sine ekte følelser og personlighet, fremfor lærere som kommuniserer på en upersonlig og mer selvhøytidelig måte (Rogers, 1969). Læreren er som alle andre mennesker en person som gjør feil og som ikke har de rette svar på alt. Derfor vil det være helt naturlig å anerkjenne om eleven kan noe mer enn en selv på enkelte temaer (Rogers, 1987).

Det andre aspektet er at læreren anerkjenner, viser tillit og virkelig bryr seg om elevene. Det er viktig at læreren bryr seg og viser omsorg for eleven uten at det er noen betingelser for det, det vil si at eleven ikke behøver å oppføre seg ut fra visse kriterier for at læreren viser omsorg (Rogers, 1959). Læreren viser at eleven faktisk har verdi og et potensiale for læring. Læreren

aksepterer at eleven er et selvstendig individ, og viser enkelteleven en grunnleggende tillit. Som seg selv er eleven et feilbarlig menneske med sider som det for læreren kan være vanskelig å forstå, men ved å plassere seg i elevens situasjon, så kan en trolig få et større innblikk og forståelse i elevens verden. Dette bringer oss til det tredje aspektet om lærerens kvaliteter, nemlig empatisk forståelse. Det innebærer at læreren ikke analyserer eller dømmer eleven ut fra egne erfaringer og kunnskap, men heller forsøker å forstå eleven ut fra hans forståelse og erfaringer (Rogers, 1969, s. 100-120). Empatisk innlevelse i elevens situasjon vil si at læreren reflekterer som om hun var i elevens situasjon, uten å miste denne «som om» dimensjonen (Rogers, 1959). Disse tre punktene vil alle påvirke kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev, og er nødvendige aspekter for å bygge en grunnleggende og gjensidig tillit mellom lærer og elev (Rogers, 1977, s. 188).

Aktiv og sensitiv lytting, vil være nødvendig fra lærerens side. Med en slik tilnærming vil en kunne skaffe seg bedre forutsetninger for å kunne avdekke underliggende følelser eller betydninger bak det eleven formidler. Hvilket innhold og sekvenser i elevens læring som vil være mest gunstig, avdekkes i lyttingen og interaksjonen med eleven. Læringen bør tilrettelegges gjennom en prosess ut fra elevens nysgjerrighet, interesser og behov, den kan ikke på forhånd defineres (Rogers et al., 2014). De tre holdningsfaktorene som er presentert ovenfor må ses i relasjon til lærerens interaksjon med eleven. Som nevnt tidligere baserer denne modellen seg på en helhetlig tilnærming til elevens læring, derfor er alle de nevnte faktorene av betydning for elevens læring.

Punktene som er nevnt her kan oppleves vanskelig å innfri blant mange lærere. Det vil nok kunne tenkes vanskelig å vise empati og anerkjennelse til alle elever til enhver tid, spesielt elever som kan være utagerende i sin atferd og oppleves vanskelig å ha med å gjøre. Rogers (1969) forklarer at slike utfordringer vil være helt naturlig. Han henviser til det første punktet som det mest virkningsfulle i slike situasjoner, nettopp å fremstå autentisk ved å være seg selv. Det vil si at læreren uttrykker de faktiske følelsene hun opplever i vanskelige situasjoner, ikke på en dømmende måte, men ut fra hennes opplevelse av situasjonen. Ved å si «dere er den mest bråkete og vanskeligste klassen jeg noen gang har undervist», så kommer læreren med en dømmende påstand og motargumenter fra elevene vil være en naturlig reaksjon. En mer fornuftig tilnærming kan være av typen «jeg blir nokså sliten og oppgitt når jeg opplever at mange snakker med hverandre når jeg har ordet, hvordan kan vi løse dette?». Det vil være



lettere for elevene å forstå og respektere lærerens egne følelser, og motargumenter mot disse følelsene vil ikke være like naturlig som i det første eksempelet (Rogers, 1969).

Det er ellers viktig å påpeke at læreren bør stille seg selv flest mulig spørsmål angående hvordan hun kan bedre tilretteleggingen for elevens læring. Hvordan skaffe de nødvendige ressursene? Hvordan hjelpe til å utvikle elevens emosjonelle og kognitive liv? Og hvordan skal en kunne vekke elevens nysgjerrighet til læring? Dette siste aspektet er viktig for å fremme kreativitet hos eleven. I følge Rogers (1987), bør så mye som 90 % av lærerens forberedelser til skoletimene basere seg på kjennskap til elevens interesser og tilrettelegging med de nødvendige ressurser.

### **4.3 Veiledning av lærere i personsentrert læringsteori**

Enkelte lærere vil nok ha en mer naturlig tilnærming til å se hele eleven, på måten som er blitt presentert ovenfor. For andre lærere vil en ny tilnærming som dette trolig vekke større frustrasjon enn glede. Alle lærere har sin måte å være på ovenfor elevene, og sin egen måte å undervise eller tilrettelegge for elevenes læring. Veiledning kan hjelpe lærere med å forbedre deres holdninger til elever, og evne til å tilrettelegge for deres læring. En forutsetning for veilederne er at de viser et høyt nivå av personsentrerte egenskaper (Rogers, 1977).

Rogers (1969) er opptatt av at deltakelse i gruppemøter blant lærere, med veiledere i en personsentrert læringstilnærming, må være frivillig. Det innebærer trolig at mange ikke ønsker å delta, men Rogers forklarer at de lærerne som deltar i ettertid kan påvirke og endre de andre lærernes holdninger. Slike frivillige gruppemøter/kurs for lærere bør ideelt sett holdes før elevenes semesterstart, og foregå på et annet sted enn skolen. Dette for at lærerne skal møtes så naturlig som mulig, uten deres lærerroller eller jobbsammenhengene interaksjoner. En skal rett og slett møtes så naturlig som mulig, diskutere hvordan hver enkelt føler læringsmiljøet påvirker en personlig og forsøke å forstå hverandres følelser og situasjon ut fra en personsentrert tilnærming som tidligere er blitt presentert. På slike møter vil det være en egen person som veileder og tilrettelegger for dette.

Det kan også innføres klassemøter hvor alle elever deltar og hvor lærere og andre som har en relasjon til klassen deltar. Den som leder et slikt klassemøte kan være lærere med en personsentrert læringskompetanse, eller en utenforstående med disse kvalitetene. Målet vil

være å skape et klassemiljø for frie ytringer, derfor vil det oppmuntres at alle elever aktivt deltar og diskuterer de utfordringene som hver enkelt opplever. Gruppelederen lytter aktivt på hver enkeltes følelser som blir uttrykt, og forhåpentligvis vil resten av klassen plukke opp denne måten å lytte på. Selve målet vil være å skape et klassemiljø hvor hver enkelt elev og lærer føler seg trygge på å uttrykke hva de selv føler, og at de vil bli møtt med forståelse og respekt, uten å bli dømt for deres ytringer (Rogers, 1969).

## 4.4 Et nytt klima for læring

Det ønskelige og fordelaktige med et personsentrert læringsmiljø i klasserommet, er at en får en mer holistisk tilnærming til elevens læring, noe vitenskapen og vitenskapelige funn dessverre kan overse. Formålet er at det legges til rette for elevens vekst og utvikling. Forutsetningen for dette legges i stor grad hos lærerens holdninger og tilnærming til eleven. Som nevnt tidligere innebærer dette at lærere må tørre å være seg selv og være ærlige om sine tanker og følelser, være omsorgsfull og anerkjenne elevene uten at de nødvendigvis må ha gjort seg fortjent til det. De må i tillegg inneha en empatisk forståelse ved å kunne lytte til eleven og formidle tilbake til eleven denne forståelsen (Rogers, 1980). Alt dette høres sikkert for noen enkelt og flott ut, men det er som Rogers påpeker en større utfordringen enn som så. Det krever at læreren er ydmyk, åpen for selv å lære gjennom å feile, tør å gi slipp på den behagelige fasaden som lærerrollen kan ha, og lytter til de underliggende følelsene som ligger bak det eleven sier, fremfor å lytte etter de delene som kan passe inn i ens egen teoretiske forståelse. Kort fortalt innebærer alt dette at læreren gjør seg mer sårbar enn det hun ville følt i en fasade-tilværelse som den tryggere og mer tradisjonelle lærerrollen innehar.

På denne måten vil fremveksten av et nytt klima for læring først vokse frem når læreren er villig til å endre deler av sin praksis og måten hun er på i møte med elevene. Hun må arbeide internt med seg selv før hun iverksetter nye tiltak eksternt mot elevene. Et nytt personsentrert klima for læring vil forhåpentligvis bidra til en gjensidig bevisstgjøring av at ens egne holdninger har påvirkning på elevenes holdninger. Det blir derfor et moralsk tema omkring hva slags person en selv ønsker å være, og om hva slags personer en ønsker å være med å utdanne. Læreren blir en del av klassen og er åpen for å dele om seg selv i form av følelser og tanker, både samlet til hele klassen og på tomannshånd med eleven (Rogers, 1969). Hyppige vurderinger og evalueringer av elevene kan ha uheldige konsekvenser for enkelte. Disse uheldige konsekvensene vil det være vanskelig å oppdage siden de ofte setter sine spor i

elevens følelser og angst. Dette gjelder spesielt for de elevene som stadig får tilbakemeldinger på sin manglende mestring i ulike fag. Konsekvensene for disse elevene kan være lav selvtillit, begrenset mulighet for vekst og lavere trivsel. Det er ikke ment at vurderinger og tilbakemeldinger skal unngås, men heller at en hyppig forekomst av dem kan begrense elevens selvstendige utvikling, siden hyppige vurderinger kan gjøre eleven mer avhengig av andres vurderinger. Et støttende læringsmiljø bør nedjustere hyppigheten av evalueringer, slik at elevens aktive deltakelse og læringsprosess blir størst vektlagt (Rogers, 1969).

Hva innebærer dette, kan flere spørre seg. Er det snakk om en fri struktur? Nei, forklarer Rogers et al. (2014). Det er overhodet ikke snakk om en fri struktur. Det er snakk om å bevege seg fra en statisk til en mer organisk struktur. Det er i interaksjonen og samhandlingen med eleven(e) at strukturen organiseres. Graden av struktur vokser ut av selve situasjonen. Det er altså snakk om bruk av skjønn når en skal bestemme struktur, siden noen elever er mer selvstendige enn andre. Læreren skal ikke pålegge elevene mer frihet til de elevene som ikke behersker eller har behov for mer frihet. Noen elever trenger mer veiledning og instruksjoner enn andre. «Ansvar for egen læring» skal ikke skyves over på alle elever, derfor må en skille mellom de elevene som er mer selvstyrte, og de som trenger mer hjelp og veiledning (Rogers, 1969). Ønsket er at elevene skal være mer autonome og frie, derfor må de også være frie til selv å velge om de skal lære passivt gjennom undervisning og mer veiledning, eller om de skal være mer aktive og utforske selv (Rogers, 1969, s. 134).

Hovedmålet er å skape et klima i klasserommet hvor elevenes naturlige driv og nysgjerrighet til å lære kan bli fremhevet. Dette innebærer et aktivt og deltakende klima hvor eleven får følelsen av å være del av et fellesskap. Et fellesskap hvor det å feile anses som naturlig i læringsprosessen, hvor læreren har en grunnleggende tillit til enkeltelevens naturlige nysgjerrighet og ønske om å lære, og hvor en ikke ønsker makt over hverandre. Rogers (1980) nevner flere eksempler på hvor et personsentrert fellesskap har blitt dannet. Flere av kjennetegnene ved det som hadde vist seg å være et dårlig klima og hvor personer følte manglende tilhørighet i et fellesskap, viste seg å komme fra manglende opplevelse av omsorg fra andre. Manglende anerkjennelse for den en er, gjør det vanskelig for personer å være seg selv. Det er derfor ikke uvanlig at elever (og også lærere) inntar ulike roller på grunn av manglende sikkerhet og anerkjennelse. Det er slike trygge roller som Rogers ønsker at en tør å gi slipp på. Dette bør starte med at læreren selv ikke mangler omsorg, anerkjennelse eller

andre grunnleggende behov i sitt liv, eventuelt at hun evner å heve seg over det i interaksjonen med elevene.

Det bør gjøres plass til både kognitive og følelsesmessige erfaringer i læringsprosessen. Dette innebærer å gjøre plass til hele personen, og kompetanser eleven kan utvikle som personer og ikke kun i fag. Denne mer personsentrerte tilnærmingen til læring, hvor følelser er like mye inkludert som det kognitive, skaper ifølge Rogers (1980) en ny revolusjon i lærerutdannelsen, og han viser til forskning fra tidlig på 1970-tallet, som igjen bekreftes i nyere tid gjennom forskningen til John Hattie (2013). Det er snakk om endring mot en mer human og personlig atmosfære i klasserommet. En slik atmosfære kan komme direkte fra læreren, og det er hennes atferd og holdninger som påvirker og vil danne mye av grunnlaget for elevens læring. Hennes autentiske, omsorgsfulle, anerkjennende, lyttende og empatiske evner i elevens læringsprosess, vil kunne plukkes opp av elevene og formidlet videre dem imellom. Med andre ord, en lærer av hverandre og det er vel så viktig som å lære fra bøker (Rogers, 1980).

## 4.5 Morgendagens person

I «*A way of being*», presenterer Rogers (1980) det han kaller for: «the person of tomorrow». Denne personen defineres med personsentrerte kvaliteter, samtidig som personen defineres som ny og forhåpentligvis raskt fremvoksende i samfunnet. Rogers påpeker at kjennetegnene ved denne morgendagens person er nødvendige i et samfunn i stadig endring og utvikling. Dette er en rettferdig og moralsk person med integritet, som ikke er redd for å gå imot strømmen så lenge det er til fellesskapets beste. Dette er en person det er sårt behov for i alle yrker hvor hjelp, omsorg og veiledning av andre mennesker er en del av jobben. Dette gjelder ikke minst i skolen, og denne morgendagens person gjenkjennes med holdningene til den personsentrerte lærer.

Denne morgendagens person (og lærer) kjennetegnes blant annet ved åpenhet i møte med nye erfaringer, og måter å se ting på. Hun er autentisk og verdsetter kommunikasjon for å danne forståelse, hun ser etter helhet blant annet ved å ikke skille mellom intellekt og følelser, enkelteleven og klassen, læring og lek, samt andre tvedelinger. Kommunikasjonen og undervisningen hennes er både følelsesmessig og intellektuell, hun er prosessorientert og bevisst på at statisk og innholds-bestemt læring har liten plass i en verden som er i stadig utvikling. Hun er omsorgsfull med ønske om å hjelpe de elevene som trenger hjelp, fremfor å

være dømmende eller moraliserende. Hun ser skolen som en institusjon som er dannet for elever og lærere, ikke motsatt. Hun har en indre trygghet og stoler på egne erfaringer. Det innebærer at hun gjør egne moralske vurderinger og er åpen for å overse regler som hun anser som urettferdige mot elevene. Det er nok få, om ingen, lærere som kjennetegnes ved alle disse punktene, men det er heller ikke Rogers ambisjon. Det ønskelige er bevisstgjøringen om den moralske læreren (Rogers, 1980).

Hvordan vil denne læreren mottas og vil hun overleve i dagens skolesystem? Det er ingen tvil om at hun vil møte motstand, ikke minst fra kollegaer, rektor og andre ansatte som allerede er tilfreds med sine veletablerte og trygge roller. Skolers tradisjoner kan være svært sterke og yte motstand mot personer som står i opposisjon eller ønsker endring. Dette gjelder ikke minst i troen på at eleven må formes til læring og utvikling. Endringer kan være smertefullt for flere lærere og det kan i tillegg medføre usikkerhet. Hvem er det som ønsker en slik ubehagelig endring? Svaret er dessverre: trolig svært få (Rogers, 1980, s. 354). Selv med denne motstanden kan det vise seg at gevinsten for en mer personsentrert tilnærming vil være større. Det kan bidra til et paradigmeskifte i skolen, med mer humane verdier og hvor omsorg og anerkjennelse vil anses som en av våre største ressurser. En endring som kan produsere mer hele personer, hvor både følelser og kunnskap har en sentral plass. Formålet vil bli å legge til rette for elevens vekst (Rogers, 1980).

Denne morgendagens lærer kan med sine kvaliteter skape et miljø i klassen hvor hennes kvaliteter vil kunne vokse over på elevene, slik at de vil ha en styrket effekt på fellesskapet. Morgendagens lærer er en modig og sterk lærer som bryr seg så mye om sine elever, at en ikke gir opp, men alltid er villig til å hjelpe. Dette er empatiske og lyttende lærere som klarer å avdekke om eleven trenger hjelp til mer enn kun å mestre faget. Denne læreren legger til rette for et omsorgsfullt miljø hvor hun samtaler med eleven(e) om hva de bekymrer seg over eller måtte slite med (Rogers et al., 2014).

Den personsentrerte tilnærmingen som morgendagens lærer/person inntar, har som Rogers (1980) påpeker, en overraskende nær tilknytning til eksistensiell filosofi (Rogers, 1980, s. 39). I relasjonen mellom lærer og elev innebærer det en tillit til eleven, at en stoler på at han kan forstå seg selv og utforske så lenge miljøet/klimaet i klasserommet er bygd på forståelse og varme. Læreren må stole både på seg selv og elevene. Spesielt må hun stole på sine egne følelser for at hun skal kunne fremstå autentisk, ekte og forståelsesfull i interaksjonen med eleven. Endringene som har blitt presentert er nødt til å ses i et prosess-perspektiv om de skal

iverksettes. Det tar nemlig tid og krever tålmodighet å skulle gjennomføre endringer. Med tålmodighet kan forhåpentligvis læreren bidra til å skape et miljø for vekst, hvor elevene kan utvikle seg kreativt ut fra egne ferdigheter, nysgjerrighet, interesser og forutsetninger for læring.

## 4.6 Oppsummering

Med Rogers' tanker om den personsentrerte lærer, vil en forhåpentligvis bedre kunne sikre en helhetlig forståelse og tilnærming til elevens læring. Det er ikke nødvendigvis gjennom tradisjonell undervisning at den signifikante læringen oppstår. Derfor vil en personsentrert tilnærming hos læreren avdekke hvilke læringsmetoder som best er egnet. Gjennom interaksjonen med elevene vil de pedagogiske spørsmålene omkring hva, hvordan og hvorfor kunne avdekkes. Tradisjonell undervisning og formidling av statisk kunnskap kan ses som delvis kritikkverdig i et samfunn som er i stadig endring og utvikling. Hvilke kompetanser dagens elever vil måtte trenge om tjue år er derfor vanskelig å avdekke (Rogers, 1969). Innsikten som læreren får gjennom interaksjon med eleven, om hans interesser, nysgjerrighet og forutsetninger for læring bør derfor danne hovedgrunnlaget for lærerens forberedelser til skoletimene. De nødvendige tiltak og ressurser bør iverksettes ut fra denne innsikten (Rogers, 1987).

Formålet vil være å legge til rette for elevens vekst og utvikling. Dette krever en lærer som er autentisk, omsorgsfull og empatisk forstående. Alle punktene er svært sentrale og viktige. Men om en måtte prioriteres, måtte det vært lærerens evne til å være autentisk (Rogers, 1969). Det vil si at hun tør å gi slipp på den trygge, og muligens overfladiske, rollen som hun har som lærer. Hun må tørre å være ærlig omkring sine egne følelser når hun kommuniserer med elevene, det gjelder både negative og positive opplevelser. Det viktigste er at hun formidler følelsene ut fra hvordan hun selv opplever situasjonen, og ikke ut fra en dømmende holdning mot elevene. Den personsentrerte lærer danner en struktur som ikke er statisk, men som vokser organisk ut fra hennes interaksjon med elevene. Ikke alle elevene ønsker mer frihet og ansvar, og derfor skal denne friheten heller ikke tvinges over på disse elevene. Læreren skal hjelpe alle elevene mot vekst og selvstendighet, og det vil innebære at noen vil måtte trenge mer hjelp og veiledning enn andre. Alle kvalitetene Rogers' fremhever som kjennetegn på den personsentrerte lærer, kan vi igjen finne i det han defineres som «morgendagens person» (Rogers et al., 2014). Dette er en person som kan evne å møte de hyppige endringene som

skjer i samfunnet, innenfor læringsmetoder, teknologi o.l. Med sin integritet, kritiske, moralske og selvstendige kvaliteter kan denne personen fremstå som et godt forbilde for dagens elever. Med sine kvaliteter kan denne læreren selv bli beriket av kunnskapen som hun får gjennom interaksjon med sine elever, hun kan bidra med at elevene åpner seg mer, blir mer trygge på seg selv og vekstorienterte. Det er som Rogers (1980) fremhever det, mer eller mindre snakk om en revolusjon innen utdanningen av lærere, i retning mot en mer personlig og human væremåte hos læreren, hvor viktigheten av å lære av hverandre blir et sentralt og viktig aspekt.

## 5 Læring og lærerrollen i lys av Abraham Maslows teori

Gjennom undervisningen og læringen som foregår i skolen, så ønsker en i størst mulig grad å hjelpe elevene mot selvstendighet. Frihet og autonomi som vil være en del av elevens selvstendighet, er aspekter som det derfor vil være nødvendig å kunne beherske på egenhånd. Det er læreren som bør sitte med ansvaret for at eleven er klar for et slikt medansvar for egen læring, som målet om selvstendighet innebærer. Det krever at læreren har god innsikt i elevens behov og forutsetninger for læring. «Ansvar for egen læring» er derfor ikke et ansvar en kan skyve over på elever som ikke føler seg trygge nok til å påta seg et slikt ansvar, men bør isteden ses på som en prosess, hvor større ansvar for egen læring er målet hos den enkelte elev. Hva krever dette av læreren? Først og fremst vil det være nødvendig med en tydelig bevissthet om elevenes grunnleggende behov. Om elevens fundamentale behov som trygghet, tilhørighet og anerkjennelse ikke blir møtt, så vil det være vanskelig å se for seg at eleven er klar for selvstendigheten som et ansvar for egen læring vil kreve. Slik jeg ser det er Maslows (1954) teori om menneskets grunnleggende behov, noe som kan hjelpe lærere til i større grad forstå elevens atferd i klasserommet, og hvordan en kan hjelpe dem mot vekst og selvrealisering.

Maslow (1954) ønsker å ta et oppgjør med det han anser som en negativ psykologi. Hans teori baserer seg om menneskets indre natur og dens potensialer. Et overdrevent fokus mot normalitet og tilpasning, ved hjelp av diagnostisering eller leting etter feil/mangler hos individet, begrenser mulighetene for at individets indre og sunne natur skal kunne vokse frem (Maslow, 1954). Dette kan anses som et skille mellom indre og ytre verdier hos individet, hvor de ytre verdiene er de krav, forventninger, ferdigheter og kompetanser som samfunnet etterspør, mens de indre verdiene er de som ligger latent lagret i personen i form av blant annet egenskaper, talenter og grunnleggende behov. Hovedpoenget i Maslow sin teori er at vår indre natur, eller vår autentiske personlighet, ikke kan realiseres før våre grunnleggende behov har blitt tilfredsstilt. Om de grunnleggende behovene ikke er tilfredsstilt, så er det de som styrer vår motivasjon og atferd. Denne motivasjonsformen definerer Maslow (1968c) som mangelmotivasjon. Personer som har fått de grunnleggende behovene tilfredsstilt beveger seg høyere opp i behovshierarkiet mot det høyeste behovsnivået, nemlig selvrealisering. Denne motivasjonen defineres som vekstmotivasjon.



## 5.1 Våre grunnleggende behov

Maslows behovsteori er en holistisk dynamisk teori. Det vil si at våre ulike behov må ses helhetlig og i relasjon til hverandre, ikke hver for seg. De ulike behovene fra nederst til øverst er som følger: Fysiologiske behov; mat, drikke, søvn. Trygghetsbehov; forutsigbarhet. Kjærlighet og tilhørighetsbehov; venner, trygge relasjoner. Emosjonelle behov; bli anerkjent, oppleve mestring. Selvrealisering; våre evner, talenter og muligheter for utvikling (Maslow, 1954).

Som nevnt tidligere styres atferden vår oss mot et av de grunnleggende behovene om de ikke er tilfredsstilt. Manglende tilfredsstillelse av trygghet vil føre til at trygghet blir individets hovedmotivasjon, og om individet opplever at muligheten til å motta trygghet fratras en, så vil det ofte slå ut i negativ atferd og frustrasjon. Det er viktig med en bevissthet omkring unge mennesker/barn og deres grunnleggende behov, siden selvrealisering ikke er like aktuelt som hos voksne, av den grunn at barn er i stadig vekst og utvikling (Maslow, 1954). Det vil derfor være liten nytte å jobbe mot at individet skal nå formelle standarder, i form av allmenne ferdigheter, kompetanser og krav – om individet ennå ikke har fått tilfredsstilt sine grunnleggende behov, i hvert fall om en ønsker å ta hensyn til individets psykiske helse.

## 5.2 Individets psykiske helse.

Maslow (1968c) har to syn på menneskets psykiske helse. Det er de sunne og friske på den ene siden og de syke menneskene med reduserte forutsetninger for vekst på den andre siden. Den siste kategorien mennesker defineres som reduserte siden deres evner, talenter og muligheter begrenses. Disse menneskene kjennetegnes i større grad av en kopierende atferd, det vil si at de motiveres mer mot tilpasning og tilstrekkelighet. De sunne kjennetegnes med en mer uttrykkende atferd, de styres av sin indre natur, er mer autentiske og søker mot vekst og selvrealisering. Vår indre natur består av våre grunnleggende behov som er felles for alle individer, men den består også av noe som skiller seg ut hos hver enkelt, nemlig individets unikheter. Sunne mennesker har fått sine grunnleggende behov tilfredsstilt i såpass stor grad at de trygge og sikre nok på seg selv til å utvikle sin indre natur, som består av personens forutsetninger, talenter, evner og ferdigheter som det unike individet innehar (Maslow, 1968c).

Tilfredsstillelse av individets behov er altså nødvendig om en ønsker å fremme vekst og sunnhet. En slik tilfredsstillelse innebærer ikke en form for overbeskyttelse/ettergivenhet i oppdragelse eller undervisningssammenheng. Barnet/eleven trenger også å møte utfordringer slik at hans selvtillit og motstandsdyktighet kan vokse. En overbeskyttelse kan i verste fall vende individet til å bruke andre mennesker som midler fremfor å respektere dem som mål i seg selv (Maslow, 1968c, s. 215-216). Det er med andre ord et moralsk aspekt ved spenningen mellom frihet og begrensning. For mye frihet eller for mye begrensning av individets natur vil begge trolig ha negative konsekvenser for personens psykiske helse og/eller moralske utvikling.

### **5.3 En positiv psykologi**

Maslow (1968c) anser mennesket som et grunnleggende godt menneske. I det legger han at de negative mennesketrekkene som: ondhet, fiendtlighet, hat osv. er et resultat av menneskets frustrasjon over manglende tilfredsstillelse av grunnleggende behov, og begrensning i utvikling av ens egen indre natur. Med dette tar Maslow (1954) et oppgjør med det han definerer som en negativ psykologi, nemlig en psykologi som streber etter normalitet og diagnostisering. Faktisk anser han gjennomsnittlige «normale» mennesker som ikke noe mer psykisk friske enn andre, siden de ofte er motivert mot tilpasning fremfor uavhengighet og integritet.

Det ønskelige er å verdsette mangfoldet av verdier og personlighetstyper som finnes der ute, ikke å plassere personen/situasjonen i en bestemt teori/kategori. Det som bør anses som normalt bør derfor ses i kontekst, nemlig i selve personens kontekst. En positiv psykologi ser på personens vekst og muligheter fremfor mangler. Den retter fokuset like mye mot personens indre og subjektive liv, som mot den ytre observerbare atferden. Menneskets personlighet består nemlig av flere lag; personer som oppfører seg uhøflige eller dårlig mot andre mennesker, kan faktisk være omsorgsfulle under disse ytre observerbare lag av personligheten. For at denne mer medmenneskelige og personlige egenskapen skal kunne vokse frem, så er individet avhengig av forhold som fremmer utvikling av ens indre natur (Maslow, 1954).

I undervisningssammenheng vil en positiv psykologi forutsette at læreren ser positivt på den menneskelige natur. En slik lærer har den respekten og forståelsen som trengs i møte med de

regressive krefter som hun møter i sin undervisning. Dette innebærer ikke en direkte konfrontasjon av elevens forsvarsmekanismer, men en forståelse og respekt for dem (Maslow, 1968c, s. 67). Videre bør læreren være en hjelper for de elevene som ikke har fått tilfredsstilt sine grunnleggende behov, i like stor grad som hun hjelper de vekstorienterte elevene i deres videreutvikling. Ingen spesifikk løsning kan benyttes i møte med elevene, til det er de for ulike. Men forståelse og respekt er verktøy som bør anses som universelle og nødvendige i møtet med mangfoldet av personligheter (Maslow, 1968c).

## **5.4 Relasjoners betydning for utvikling av personkarakter**

Menneskets individuelle styrke dannes i et fellesskap, siden vi i utgangspunktet er sosiale vesener og avhengige av hverandre. Det vil derfor være virkelighetsfjernt å snakke om vekst og selvrealisering uten en bevissthet omkring nødvendigheten av at det er andre mennesker som legger grunnlaget for vår egen vekst og utvikling. Det er via andre mennesker vi får den tryggheten, kjærligheten, omsorgen, anerkjennelsen og respekten som vi er avhengige av for å vokse som mennesker. Det gode mennesket er et menneske som har fått tilfredsstilt sine grunnleggende behov. Dette mennesket har med det utviklet en mer altruistisk, hjelpsom, forståelsesfull og ydmyk personlighetskarakter. En slik person vil møte det andre mennesket med et helhetlig blikk, og forstå den andre ut fra hans indre natur, ikke ut fra ens egen subjektive virkelighetsoppfattelse. I undervisningssammenheng er det derfor nødvendig med lærere som innehar slike kvaliteter, slik at elevens evner, talenter, muligheter og indre natur kan vokse frem, og slik at eleven selv kan strekke seg mot slike moralske kvaliteter som læreren innehar (Maslow, 1968c).

Maslow (1954) har selv forsket på selvrealiserende personer. Blant de han studerte var det flere lærere som var med. I møtet med situasjoner bestående av frustrasjon, trusler eller konflikter viste det seg at disse lærerne tolket situasjonen annerledes enn det andre personer gjorde. De vekstmotiverte lærerne så situasjonen som et grunnlag for samarbeid, fremfor et autoritetsspørsmål. Disse lærerne så heller ikke sine elever som konkurrenter seg imellom (Maslow, 1954, s. 231). Generelt når det gjelder barn vil en nokså vanlig reaksjon blant voksne å tenke: «Typisk, nå skal han ha oppmerksomhet igjen», og heller velge å se vekk når barnets atferd blir høylytt eller plagsom. Det som ofte viser seg å være tilfellet er at barnet rett og slett søker tilfredsstillelse av grunnleggende behov som blant annet trygghet og

anerkjennelse (Maslow, 1954, s. 135). Som nevnt tidligere, det er ikke ønskelig med en overbeskyttelse av barnet, men det er nødvendig med en tydelig bevissthet omkring at mye av barns atferd er en reaksjon av individets indre natur og grunnleggende behov (Maslow, 1954).

## 5.5 Undervisning og lærerrollen

Det er ikke uvanlig å se læring som assosiasjon, evner og ferdigheter som skal tilegnes. Det Maslow etterspør er en læring som er tilknyttet det indre aspektet, nemlig menneskets karakter og personlighet, med andre ord en læring som er rettet mot eleven som person. Det er snakk om en indre læring, hvor formålet er å hjelpe eleven til å bli det beste som nettopp han kan bli. Assosiasjonslæring, evner og ferdigheter er også viktige læringsmomenter, men i målet om personlig utvikling i form av å bli en bedre person – så er personlige læringserfaringer grunnleggende. Skolens verdier bør ut fra dette bygges på elevens behov, som allerede er nevnt (Maslow, 1968b, s. 74).

En undervisning preget av tydelig styring i form jevnlig vurdering, testing og sammenligninger, kan begrense elevens muligheter til å føle seg kreative og fri i egen læring. Maslow (1968b) ønsker en ny skole uten strenge rutiner og ytre forventninger. Skolen bør heller legge til rette for at eleven kan finne ut av egne evner og talenter, blant annet ved å støtte opp under elevens behov, slik at han føler seg trygg på seg selv, stoler på egen magesfølelse og kreativitet. Det er snakk om å skape et læringsmiljø hvor eleven i større grad opplever seg selv som en aktør fremfor brikke.

Skolen kan ha lett for i større grad anerkjenne den tilpassede eleven, fremfor eleven som styres av sin egen personkarakter. Ord som mestring, tilpasning og kompetanse er ikke dekkende nok til å beskrive hele menneskets/elevens psyke. Derfor bør en tillate å kutte deler av ytre krav for at elevens indre karakter/bevissthet skal kunne vokse frem (Maslow, 1968a). Et spørsmål Maslow (1954) stiller er hvorfor skolen er så opptatt av karaktergiving og graderinger fremfor mål om elevens forståelse, kunnskap og god dømmekraft (Maslow, 1954, s. 364). Det bør vektlegges læring fra hjertet, hvor en er opptatt av elevens vekst og fremtidige selvrealisering. En vektlegging/tro om at elevens motivasjon for læring kan økes med fokus på prøver, karakterer og konkurransementalitet, kan like sannsynlig skape en motsatt effekt. Dette av den grunn at eleven kan føle utrygghet, lav selvtillit og med det heller motiveres mot å unngå nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

For et sunt psykososialt læringsmiljø vil det være nødvendig at flest mulig elever opplever at deres grunnleggende behov blir møtt, slik at de blir vekstmotiverte og søker selvrealisering. Hvordan kan vekstmotiverte elever bidra til et sunt psykososialt læringsmiljø? Her skal en være forsiktig med å trekke noen håndfaste konklusjoner. Men ut fra Maslow (1954) sin forskning på vekstmotiverte/selvrealiserende personer, så fant han ut at de var mer tolerante ovenfor konflikter, ulikhet og forskjeller mellom personer ble av dem ansett som naturlig, og de var mindre fiendtlige/i forsvarsposisjon. I et klasserom med et mangold av ulike elever med ulik bakgrunn (sosial, kulturell, religiøs), så vil et læringsmiljø bygd på respekt og toleranse for annerledeshet være grunnleggende nødvendig. Dette krever en lærer som ikke forsøker å fremstå som allvitende og med all makten i klasserommet.

Maslow sine lærerkandidater nektet å anse sine elever som konkurrerende individer seg i mellom, og de insisterte på å fremstå så medmenneskelige som overhode mulig. Disse nevnte aspektene viste seg å skape et læringsmiljø og atmosfære i klasserommet hvor selvbeskyttelse av egen person, angst og mistenksomhet var faktorer som alle forsvant. Det ble rett og slett mindre trusler når selve truslene elevene opplevde i klasserommet forsvant (Maslow, 1954). En kan derfor se det slik at lærere som møter elevene med mistenksomhet, manglende tillit og respekt, trolig vil bli møtt med nøyaktig samme holdning fra elevens side. Dette viser igjen hvor viktig det er å være bevisst på egne holdninger i møtet med elevene.

Så langt kan vi trekke frem at en god psykologisk relasjon mellom lærer og elev, støtter oppunder eller forbedrer elevens opplevelse av tilhørighet, anerkjennelse, trygghet og selvrealisering. En slik støtte kan eleven kun få gjennom andre mennesker, det kan han ikke støttes oppunder på egenhånd. Det er en relasjon som må baseres på en gjensidig tillit, åpenhet og størst mulig grad av ærlighet. Relasjonen bør bære preg av en toleranse, avslappethet og humor, siden det vil bidra til elevens opplevelse av trygghet og respekt for den personen han er. Denne tryggheten kan igjen bidra til at eleven ikke finner det nødvendig å tre inn i ulike roller for egen beskyttelse, eller på grunn av ytre forventninger. Selv læreren bør kunne fremstå usikker og fleipete, det gjør at hun fremstår som at det er lov å feile samt mer personlig/autentisk (Maslow, 1954, s. 314 - 315).

Det kan muligens for flere lærere oppfattes som enkelt og greit å følge Maslows teori om våre grunnleggende behov. En forenkling av teorien tar Maslow avstand fra, siden teoriens intensjon er at en først og fremst må forstå menneskelig atferd som et resultat av et kompleks samspill av grunnleggende behov. Det vil derfor være nødvendig at læreren er åpen for et

mangfold av ulike forklaringsmuligheter tilknyttet elevatferden (Imsen, 2005). I undervisningssituasjonen er det grunnleggende å bygge trygghet, først og fremst gjennom struktur og forutsigbarhet. Det krever at eleven er bevisst på forventninger læreren har til hans arbeid, samt at eleven føler seg trygg på lærerens væremåte og reaksjoner. Om eleven er usikker på læreren, kanskje redd for å ta ordet i frykt for å bli latterliggjort, så er ikke trygghetsbehovet møtt (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Utrygge elever vil i større grad være engstelige, derfor vil deres motivasjon være størst rettet mot å bli kvitt angsten.

Det vil være en negativ sammenheng mellom elever som opplever angst og deres prestasjoner i skolefagene. Som nevnt er opplevelse av trygghet fra læreren viktig, men også fra medelevene og vennegjengen. Utstøting og mobbing er faktorer som også vil true elevens trygghetsfølelse på skolen (Imsen, 2005). Tilhørighet vil elevene oppleve når han føler seg som del av skole og venne-miljøet, mens det vil være vanskelig for elever som opplever seg som ensomme og uønsket å konsentrere seg om fag. Elevens selvoppfatning, anerkjennelse og selvspekt krever at eleven opplever mestring. Mestringserfaringer forutsetter at læreren tilpasser undervisningen og innholdet til elevens ferdigheter og læringsforutsetninger, samt at hun anerkjenner elevens innsats i arbeidsprosessen. Elevens selvoppfatning og motivasjon for læring henger med det tett sammen (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Elevens vekstbehov som er forutsetningen for motivasjon mot selvrealisering, krever at mangelbehovene som ovenfor er nevnt, har blitt tatt hensyn til av læreren. Vekstmotiverte elever vil representere en sunn personlighet, med større åpenhet i møte med andre og med et positivt bilde av seg selv (Imsen, 2005). Vekstmotivasjonen vil fremme økt nysgjerrighet og innsats hos eleven (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Avslutningsvis kan det være greit å gjenta at det er andre personer som må sørge for at elevenes behov blir møtt. I undervisningssammenheng er det hovedsakelig læreren som står ansvarlig for dette. Utenfor klasserommet er det vennegjengen og elev – elev relasjonen som støtter opp under eller undergraver elevens behov. En god lærer – elev relasjon kan bidra til økt innsikt i elevens situasjon utenfor klasserommet. Gode sosiale relasjoner vil være en forutsetning i målet om selvrealisering. Målet er trivsel og en sunn personlighet hos eleven. Maslow sin teori tar hensyn både til elevens opplevelse av å være del av et fellesskap og til enkeltelevens selvstendighetsutvikling og autonomi (Imsen, 2005).

## 5.6 Oppsummering

Maslow (1954) bidrar med en positiv psykologisk teori med tro på mulighetene for godhet om menneskets indre natur får utvikle seg. Maslow (1968c) ønsker seg en tilnærming mot individet hvor en ønsker å dyrke frem de indre verdiene som består av grunnleggende behov, egenskaper, talenter og unikheter. Ytre verdier i form av de samfunnskrav/forventninger som individet møter, vil være vanskelig for personen å møte om de grunnleggende behovene ikke er tilfredsstillt. I skole og undervisningssammenheng, så er hensynet til den enkelte elevs behov ikke snakk om ettergivenhet, ved å gi eleven det han til enhver tid måtte etterspørre. Eleven må også oppleve utfordringer slik at hans motstandsdyktighet og selvstendighet skal kunne utvikles. Lærerautoriteten bør derfor ses i spenningsfeltet mellom frihet og begrensning. Noen elever kan inneha en utagerende atferd som lærere kan finne vanskelig å håndtere. Maslow gir ingen tydelige svar på hvordan en bør imøtekomme dette, men han bidrar til en økt bevisstgjøring omkring elevens indre natur. Negative trekk ved elever kan i mange tilfeller være et resultat av krenkelse av hans grunnleggende behov og indre natur. Mennesket er i utgangspunktet sosiale vesener og avhengige av hverandre. Det er derfor andre mennesker som må sørge for at elevens behov bli møtt, og muligheter for vekst dannes. En antisosial atferd skyldes derfor ikke nødvendigvis ikke at eleven er asosial av natur, men at hans sosiale og emosjonelle behov ikke er blitt møtt.

Det gode mennesket, forklarer Maslow, er en person som har fått sine grunnleggende behov tilfredsstillt, som ikke er mangelmotivert, men vekstmotivert. Disse personene viser seg å være mer hjelpsomme, altruistiske, forståelsesfulle og ydmyke. Dette skyldes at deres grunnende og egosentriske motivasjonsbehov er tilfredsstillt, og de med det får et økt fokus mot sine omgivelser. Dette er personer som møter andre på en helhetlig måte, ikke dømmer andre ut fra enkeltsituasjoner eller ytre observerbar atferd, men er bevisste på at personligheter består av flere lag og at negative trekk kan skyldes krenkelse av egen indre natur (Maslow, 1968c). For å utvikle en slik sunn personlighet hos elevene, trenger læreren kunnskap omkring sammenhengen mellom mangelmotivasjon og vekstmotivasjon. Læreren må ta hensyn til den første og grunnleggende motivasjonstypen, før hun kan forvente at eleven motiveres til ulike krav og forventninger som vil forutsette vekstmotivasjon. Maslows teori vil også bidra en bevisstgjøring blant lærere omkring hva slags person en selv ønsker å være, og hva slags elever en ønsker å være med å utdanne. Med andre ord kan teorien bidra til de nødvendige forutsetninger for elevens faglige og moralske læring.

# 6 Læring og lærerrollen i lys av Emmanuel Levinas` teori.

I denne delen ønsker jeg å se nærmere på Emmanuel Levinas` filosofi. Jeg vil basere meg på det nokså markante skillet Levinas trekker mellom Jeg`et og den andre. Levinas sin filosofi som her vil bli presentert, retter seg ikke spesifikt mot skolen, læring eller lærerrollen (selv om det nevnes ved få unntak). Allikevel vil jeg forsøke å argumentere for at Levinas bør ha en plass omkring tankene og ideene vi måtte ha om lærerrollen og læringsmiløet i skolen. Hans tenkning kan bidra til en forståelse omkring lærerens begrensninger knyttet til innsikt i elevens verden. Levinas kan og bidra med en moralsk refleksjon i møtet med mangfoldet av elever i skolen. Formålet er å fremme en ettertanke rettet mot eleven, noe som vil kreve at læreren kritisk reflekterer omkring seg selv - i møtet med den andre.

Først vil jeg presentere primærlitteratur av Levinas. Hovedsakelig er denne litteraturen basert på skillet mellom jeg`et og den andre. Dette skillet som Levinas ser som totalitet og uendelighet vil derfor bli nærmere belyst. Senere vil noe sekundærlitteratur bli presentert for at en kan få et mer helhetlig inntrykk av Levinas sin filosofi, og hvordan hans ideer kan være aktuelle i forhold til læring og lærerrollen. Totalitet og uendelighet er to begreper som trolig for mange vil kreve en nærmere utdypning for at en skal forstå hva de innebærer. Levinas (1996), bruker mange eksempler, og ikke minst tid i å forklare forskjellen på de to begrepene. Nedenfor vil jeg forsøke å vise nettopp hvordan disse begrepene vil kunne ha betydning i skolen, ikke minst i forhold til hvordan relasjoner naturlig knyttes og et godt læringsmiljø kan etableres. Noen nøkkelord for en slik tilnærming, ut fra Levinas filosofi om totalitet og uendelighet er: refleksjon, objektivitet og kommunikasjon.

## 6.1 Totalitet og uendelighet

Totalitet består av det som allerede er kjent for oss. Det kan bestå av alt av våre erfaringer, teoretisk innblikk og normer en forholder seg til. Levinas (1996) bruker begrepet «det samme», om totalitetens innhold. En tilnærming til eleven ut fra en slik tenkning innebærer å redusere det ukjente, uforståelige, uerfarte som eleven representerer til noe som fra før av er oss kjent. En forsøker dermed å forstå den andre personen ut fra vår egen subjektive virkelighetsforståelse, og innordner den andre inn i kategorier som fra før av er oss kjent. I



følge Levinas er denne tilnærmingen den som kjennetegner ontologien, og den regjerende vestlige filosofi. Ontologien blir derfor en urettferdig filosofi, forklarer Levinas, siden den reduserer den andre til det samme og nøytraliserer den andre for at en selv skal kunne forstå (Levinas, 1996, s. 36).

Ideen om uendelighet retter seg mot en selv, og mot den uendelige kunnskapen som vi aldri kan klare å nå, og derfor kritisk må vurdere det vi tror vi kan (Levinas, 1996, s. 200). En ide om uendelighet vil derfor innebære en ny tilnærming mot den andre. Den andres verden (for eksempel eleven om vi ser dette i skolesammenheng, hvor en selv er lærer) må tolkes upersonlig. Det krever at en går over en grense for hva som er kjent for oss fra før, gjennom en transendens, det vil si noe som ligger fjernt fra vår egen virkelighet. En slik transendens er et metafysisk forhold mot den andre, forklarer Levinas (1996), og nettopp derfor kommer metafysikken før ontologien. Det som er ukjent for oss kommer først, for så at vi internaliserer det slik at det blir en del av vår oppfattelse av verden. Ideen om det uendelige forutsetter at jeg`et og den andre er adskilt, de er to forskjellige personer som ikke kan reduseres til det samme. Men om en som lærer og elev er adskilt og ikke kan reduseres til noe som er kjent, hva er det da som skaper en forbindelse, en relasjon og økt innsikt? Det er det språket som gjør, forklarer Levinas (1996).

## **6.2 Språket, samtalen og møtet med den andre ansikt til ansikt**

Forbindelsen mellom jeg`et og den andre krever en avstand fra vår totalisering av den andre. Det uendelige som den andre representerer krever en avstand fra våre indre monologer omkring det som fra før av er kjent for oss, mot en tilnærming til den andre gjennom språket og samtalen. Økt innblikk og forståelse mellom det samme og det som er annerledes og mangfoldig i den andre person, kommer til oss gjennom samtalen ansikt til ansikt. Dette møtet krever en selvkritisk holdning og refleksjon, ved å være bevisst på egen ufullkommenhet. Selve vilkårene for samtalen er adskillelsen mellom jeg`et og den andre. Ved jeg`ets bevissthet om uendelighet, vil den andre personen rette seg mot en, enten det er snakk om en venn, fiende, lærer eller elev. Møtet krever som sagt en kritisk refleksjon hos jeg`et, ved at en setter spørsmål ved seg selv i møtet med den andres autoritet (Levinas, 1996, s. 74).

Dette er en rettferdig tilnærming som tar utgangspunkt i den andre personens situasjon, som igjen forutsetter desentrering. Hos en lærer vil dette innebære at en må overskride egen bevissthet, økt tilstedeværelse og evnen til å samtale med elevene. En økt moralsk bevissthet krever innblikk i elevens verden, og det moralske skjer ved å sette kritiske spørsmål omkring seg selv og egne holdninger. Møtet med elevene preges av ulikhet og annerledeshet, derfor bør ulikheten anses som normaliteten og ikke noe som skal bekjempes. Levinas (1996), forteller at det er i samtalen med den andre at fornuften til å gjøre de rette valg oppstår, i motsetning til i våre individuelle tanker.

Samtalen med elevene krever en objektiv tilnærming. Objektivitet oppstår når våre tanker baserer seg på en referanse til elevens tanker (Levinas, 1996, s. 207). Disse referansene kan vi kun få tak i gjennom samtalen. I samtalen lever vi oss inn i den andres situasjon/verden, men det betyr ikke at jeg`et mister seg selv. Det å skulle miste seg selv i samtalen er det ingen fare for, forklarer Levinas, siden jeg`et og den andre er adskilt vil aldri jeg`et kunne bli den andre. Relasjonen mellom jeg`et og den andre vil basere seg på nærhet, men også avstand, siden en er adskilte subjekter og ikke vil kunne bli like (Levinas, Heeg, & Wallenstein, 1992). Med dette viser Levinas at relasjonen, for eksempel mellom lærer og elev, er basert på asymmetri.

Den objektive tilnærmingen som ideen om uendelighet og samtalen representerer, er en tilnærming basert på rettferdighet. Det rettferdige er å bli inkludert i samtalen (Levinas, 1996). Subjektiviteten som totaliteten representerer er en tolking, eller antakelse om man vil, av hvordan virkeligheten til elevene faktisk er.

## **6.3 En ny humanisme**

Med Levinas beveger vi oss mot en humanistisk tilnærming, som ikke baserer seg på å tolke og forstå den andre ut fra våre subjektive erfaringer og kunnskap, men mot en tilnærming hvor en lar den andre undervise oss. Gjennom samtalen med den andre er det den andre som underviser jeg`et . I skolesammenheng betyr ikke dette at elevene skal ta seg av undervisningen. Det betyr heller at for å kunne møte mangfoldet av ulike elever, så må læreren være transparent, det vil si sette seg inn i noe som for læreren fra før av er ukjent og utenfor egen erfaring. Dette ukjente er det eleven formidler gjennom samtalen ansikt til ansikt med læreren (Levinas, 1996).

Hva krever dette av jeg`et? Jo, det forutsetter at en stiller seg uselvvisk og ydmyk i møtet med den andre, ikke ved at jeg`et glemmer seg selv, men at en reflekterer over egen holdning mot det uendelige som den andre representerer. En må med det ikke være ute etter egne fordeler for seg selv. Vår søken etter kunnskap som den andre bringer oss vil øke i samtalen med den andre, men kunnskapen vil aldri kunne fylles fult ut. Møtet bør bestå av et sterkt ønske av å forstå noe ved den andre, fremfor en tilfredstillende av egne subjektive behov. I møtet med den andre ansikt til ansikt vil det oppstå en følelse av ansvar hos den andre, påpeker Levinas . Dette ansvaret tømmer jeg`et for sin egoisme, og skaper en moralsk bevissthet mot den andre (Levinas, Kolstad, & Aarnes, 1993)

Til slutt skal det nevnes at Levinas (1996), ikke betviler at vi som mennesker både har og utfører egoistiske handlinger, fremfor altruistiske. Det Levinas ønsker er heller en økt allmenn bevissthet om nettopp dette. Det er altså snakk om en økt kunnskap om at vår frihet er truet av våre egoistiske, selvtilfredsstillende handlinger fremfor moralske og ansvarsbevisste handlinger mot andre personer. Levinas sitt håp er at nettopp en slik bevissthet kan øke sjansen for at vi i fremtiden har en mer moralsk tilnærming mot den andre (Levinas, 1996).

## 6.4 Levinas i dagens skole

I *Totalitet og uendelighet* viser Levinas (1996), at våre erfaringer, subjektivitet og forståelse av andre mennesker ikke er holdbart i møtet med nye elever. Lærere generelt har som regel sin måte å undervise på, kanskje en undervisningsmetode de prioriterer eller/og læringsteorier de tror på. Dette er helt naturlig og ikke noe galt med. Det Levinas allikevel bidrar med er en økt refleksjon i sin filosofi. Teorier og metoder som tilnæringsmetoder til elevens læring må derfor ses som sekundært i forhold til elevenes mangfoldighet, som er det primære. Samtalen med elevene, ansikt til ansikt, vil kunne bidra til innsikt i deler av denne mangfoldigheten, som igjen vil være en god forutsetning for å knytte relasjoner og skape gode forutsetninger for elevens læring.

I motsetning til Aristoteles påpeker ikke Levinas hvordan jeg`et skal gjøre seg selv ansvarlig for den andre. Kravet om utøvelse av skjønn i våre handlinger ovenfor eleven er ikke belyst av Levinas. Det moralske aspektet derimot fremheves som viktig, siden vi alle er sårbare individer. Men lærere vil ikke få en spesifikk skildring av den moralske relasjonens innhold, derfor bør en være noe forsiktig når en drøfter hvordan-spørsmålet ut fra Levinas sin filosofi

(Vetlesen, 1998). Det er heller i selve møtet med eleven, ansikt til ansikt, at det etiske aspektet vekkes hos læreren. I møtet med eleven og gjennom samtalen dannes grunnlaget for å kunne hjelpe, og det er i språket at fellesskapet etableres (Levinas, 1996).

Selve undervisningen bør ikke anses som en instrumentell handling, men som en handling ut fra lærerens ansvar for eleven (Säfström, 2003). Dette aspektet er svært sentralt hos Levinas. I vår relasjon til elevene, og gjennom møtet/samtalen ansikt til ansikt, så vekkes det forhåpentligvis et ansvar hos oss. Et ansvar basert på å la eleven bli hørt, rettferdig behandlet og at en tar vare på elevens annerledeshet.

For at en bedre skal kunne forstå en moralsk tilnærming mot eleven, så kan en skille mellom det Levinas ville ansett som umoralsk og det han ville ansett som moralsk: Om vår tenkning søker å få alt det vi opplever omkring eleven til å falle på plass i våre egne kategorier, det vil si, om vi velger å møte eleven ved å forsøke å forstå han ut fra vårt subjektive syn på hvordan ting henger sammen, så handler vi ikke nødvendigvis ut fra et moralsk hensyn til eleven. En slik tilnærming kan like gjerne anses som en trygg, egosentrisk tilnærming som ikke krever alt for stor ytelse fra lærerens side. Problemet med en slik totalitets-tenkning er at den ikke vil kunne se alt, men heller kun det som befinner seg innenfor det som fra før av er kjent. Mange vil trolig se det som fremmed å skulle ta utgangspunkt i noe annet enn egen erfaring. Det Levinas allikevel kan bidra med er en forståelse av våre egne erfaringers begrensninger (Eide & Eide, 1996). Kilden er ikke læreren, men eleven selv, derfor bør en ikke anta hva eleven føler. Elevens atferd kan ha mange forklaringsfaktorer (Todd, 2015).

En moralsk tilnærming til eleven vil innebære at læreren respekterer at det finnes sider ved eleven som en ikke kan redusere til noe som fra før av er kjent. Læreren respekterer elevens annerledeshet og fremmedhet, og at eleven som en kommuniserer med representerer noe genuint annet enn en selv. Dette krever en ydmyk lærer, en som er bevisst på egne tanker om eleven, og som er klar over at egen persepsjon av eleven ikke vil føre til helhetlig forståelse, men heller kan hjelpe henne å nærme seg innblikk og forståelse i elevens verden (Eide & Eide, 1996). Læreren bør være åpen for å erfare sider ved eleven som hun ikke kan knytte opp mot kjent teori. Dette betyr ikke at hun skal unngå å analysere eleven, det betyr heller at det i tillegg bør ryddes plass for nye erfaringer som ikke er påvirket av ens egen forforståelse. Fordelen med en slik åpenhet i møte med eleven er at den åpner oss for et mangfold av ulike årsaksforklaringer (Todd, 2015).

## 6.5 Lærerrollen

Som tidligere nevnt, bør en være noe forsiktig når en diskuterer hvordan-spørsmålet ut fra Levinas sin filosofi. Biesta (2015) påpeker at Levinas ikke må leses som en teori om subjektet eller om etikk, men at vi med Levinas beveger oss fra et egosentrisk logisk syn til en åpenhet mot den andre, i form av en radikal generøsitet. Det blir dermed en mer altruistisk tilnærming til eleven, men ikke i den forstand at en handler altruistisk ut fra at det «lønner seg». Dette krever en lærer som selv ikke mangler noe i form av tilfredsstillelse av egne behov, eventuelt en lærer som er såpass reflektert at hun evner å heve seg over det. Selve undervisningen bør importere et eksistensialistisk fokus hvor oppmerksomheten rettes ut fra en selv og mot elevens individualitet. Det er ikke snakk om full frihet eller kontroll, men en mellomting i form av å fremstå som en autoritet og inngå i en subjekt-subjekt relasjon til eleven (Biesta, 2015).

Det er dialogen som bør binde læreren og eleven sammen, ikke eventuelle likhetstrekk dem imellom. Denne dialogen innebærer også at læreren passivt lytter til eleven ved at en er fullt tilstede og åpen. En slik passivitet betyr ikke likegyldighet, men en respekt for elevens individualitet. Lærerens passivitet vises når hun i samtalen med eleven lytter og faktisk bryr seg om han. Dette er både en etisk og rettferdig måte å møte eleven på ut fra Levinas` filosofi. Læreren viser med dette et ansvar for eleven ved å forsvare hans rettigheter ut fra hva som er rettferdig, nemlig ivaretagelse av elevens individualitet og integritet. Med Levinas vil lærerrollen forhåpentligvis bidra med en oppvåkning mot mer medmenneskelighet, hvor læreren beveger seg fra hensynet til seg selv, til en holdning om å være der for den andre. Dette vil innebære en risiko hos læreren siden hun med Levinas` tanker, beveger seg noe vekk fra det kjente og trygge i form av egenerfaringer og teorier - til en deltakelse i åpen dialog med eleven (Säfström, 2003).

Som det har blitt presisert, bringer ikke Levinas en ny teori om eleven eller elevens læring. Allikevel er det mange aspekter ved Levinas tanker som kan knyttes opp mot, eller ses i relasjon til relevante læringsteorier. Velger en å gjøre nettopp dette kan en stå i fare for å bryte med et av Levinas sine hovedprinsipper, som innebærer at vi bør unngå å redusere det nye/ukjente til noe tidligere erfart og kjent. Eide & Eide (1996) viker muligens litt vekk fra dette prinsippet når de påpeker at Levinas sin etikk kan oppfattes som en kommunikasjonsteori, siden den forteller oss at det primære for vår eksistens er vår

kommunikasjon og relasjon til andre mennesker (Eide & Eide, 1996, s. 102). Dette er det vanskelig å være uenig i, samtidig er det viktig å være klar over som Vetlesen (1998) påpeker at «Levinas` etikk er tung; den gjør intet lettere» (Vetlesen, 1998, s. 189). Som Biesta (2015) påpeker så bør en unngå å lese Levinas som en form for ny teori om subjektet eller om etikk.

## 6.6 Oppsummering

Et gjennomgående tema i presentasjonen av Levinas har vært menneskets tendens til å redusere det nye, ukjente og uerfarte til noe kjent og erfart. Levinas er svært klar over at våre tilnærminger mot andre mennesker i stor grad er egosentrisk motivert, fremfor altruistiske. Allikevel ønsker han at en økt bevissthet omkring dette, forhåpentligvis kan bidra til mer moralske og altruistiske tilnærminger i fremtiden. Disse tankene har igjen overføringsverdi i klasserommet og i møtet mellom lærer og elev. Levinas bidrar, som Vetlesen (1998) presiserer, ikke med svar på alle spørsmål lærere måtte ha i arbeidet med å knytte moralske relasjoner til elevene. Sånn sett kan Levinas frustrere, siden relasjonen mangler forklaring knyttet til de valg eller dilemmaer som relasjonen kan belemre partene med (Vetlesen, 1998, s. 189). Allikevel forklarer Levinas (1996) at det er i samtalen med eleven (den andre) at vår fornuft og evne til å gjøre de rette valg, vil kunne oppstå. På denne måten kan samtalen med eleven, ansikt til ansikt, hjelpe læreren i hennes usikkerhet omkring eleven. Samtalen vil legge et rettferdig handlingsgrunnlag og fremme avgjørelser basert på skjønn.

Læreren bør være åpen for å bli undervist av eleven, noe som vil innebære å lytte til elevens tanker, følelser og erfaringer. Som tidligere nevnt betyr ikke å bli undervist av eleven at lærer og elev bytter posisjon, men at læreren er bevisst på egen begrensning når det gjelder kunnskap og innsikt om eleven. En slik åpenhet definerer Levinas (1996) som å være transparent. Forhåpentligvis kan Levinas bidra til at lærere gjør seg moralske og bevisste valg ut fra ansvaret en har for eleven. En slik bevissthet kan forhåpentligvis vekkes i ansikt til ansikt møtet og i samtalen med elevene.

# 7 Læring og lærerrollen i lys av Knud Løgstrups teori

Knud Løgstrup er kjent som teolog og filosof. Store deler av hans tenkning og ideer finner vi omkring menneskelig samhandling og medmenneskelighet. Hans teologiske bakgrunn har ført til flere innvendinger omkring hvor overførbart hans tenkning er til dagens mer sekulære samfunn. Løgstrup (1961) legger selv ikke skjul på at hans tekster kan forvirre lesere, siden hans språkbruk varierer mellom både det humane og religiøse, men han forklarer allikevel at hans hovedbudskap er basert på det humane og ikke det religiøse. Løgstrup sine tanker anser jeg som svært aktuelle i en skole og læringssammenheng, siden det kan hjelpe lærere til en økt bevissthet omkring det mellommenneskelige aspektets betydning for elevens trygghet og utvikling.

Som Løgstrup (1993) påpeker så er ikke våre liv isolert eller uavhengige av andre mennesker, men foregår innenfor personlige relasjoner og i en gjensidig avhengighet – og dannes innen et fellesskap. Mitt formål med å benytte meg av Løgstrup sine tanker i skolesammenheng, er ikke å drøfte for eller imot mer individualisme eller fellesskap, men å se nærmere på hvilke aspekter ved lærerens tilnærming til eleven som vil være forutsetninger for en god relasjon mellom de to. Løgstrups hovedverk finner vi i: *Den etiske fordring* (1991), og det er denne fordringen som her vil bli nærmere belyst.

## 7.1 Den etiske fordring

I møtet med andre mennesker knytter vi bekjentskap og ansvar. Den etiske fordring krever at vi tar imot den andres tillit i bevissthet om at vi alle bærer deler av hverandres liv i våre hender. Det er dermed en avhengighet og et ansvar for den andre som en må være bevisst på i dette møtet. Den etiske fordring er ikke en normbasert etikk, det vil si at pedagogiske spørsmål som hva, hvordan og hvorfor bør avgjøres ut fra den konkrete situasjon og i møte med den enkelte person. Dette krever refleksjonsevne og bruk av skjønn, samtidig som en hele tiden må tenke ut fra hva den andre person er best tjent med. Dette siste aspektet fører til at Løgstrup (1991) definerer den etiske fordring som en radikal fordring, hvor det ikke er hensynet til en selv eller subjektivitet som skal komme først, men hensynet til den andres velferd og hva personen er best tjent med. Det å handle ut fra faste definerte sosiale normer, er

kun riktig om disse handlingene er de som tjener den andre best. Slike normer kan være et utgangspunkt for selvrefleksjon, men selve fordringen i seg selv er taus, så det er den enkelte person som må avgjøre hvordan en best skal ivareta den andre personens liv (Løgstrup, 1991).

*«Den enkelte må bruke sin egen erfaring og innsikt, sin bedømmelse af den andres situation og deres inbyrdes forhold (...)»* (Løgstrup, 1991, s. 125).

Selve fordringen er ikke kjennetegnet av gjensidighet. Det vil si at det ikke er snakk om en forventning om at våre nærmest altruistiske handlinger ovenfor den andre, skal tilbakebetales av den andre. Men ved å hjelpe den andre, så hjelper en også sitt eget liv, forklarer Løgstrup (1991). Det er med andre ord hverken en ren egoistisk eller altruistiske motiv som er grunnlaget for fordringen. Jo mer en fokuserer på gjensidighet i relasjonen til andre personer, jo mer gjør vi relasjonen til et middel for vår egen del og for det vi måtte ønske å få ut av den (Løgstrup, 1991, s. 142-147).

## 7.2 Rettferdighet

For våre nærmeste relasjoner føler vi en naturlig grunnleggende omsorg, den bare er der til stede i oss. Det Løgstrup (1991) etterspør er en moral som baserer seg på anvende denne omsorgen også på personer som ikke er en del av våre primære relasjoner (Løgstrup benytter originalt begrepet kjærlighet, men her benyttes begrepet omsorg, av den grunn at det hører mer naturlig til vårt hverdagspråk). Ut fra den etiske fordring handler vi rettferdig om vi viser andre den samme omsorg som vi viser til våre nærmeste. Her forsvinner tydelig skillet mellom egoisme og altruisme, siden ved å handle som om den andre var en del av vårt liv, viser en hensyn både til den andre og oss selv (Løgstrup, 1961).

En rettferdig handling ovenfor andre mennesker, vil derfor basere seg på en refleksjon omkring hva vår naturlige omsorg for våre nære relasjoner ville gjort i den gitte situasjon. Spørsmålet en bør stille seg blir av typen; «hva ville jeg gjort om personen var et familiemedlem?». En slik refleksjon blir en forutsetning for å handle rettferdig, og ikke minst for å ta hensynet til den etiske fordring. Fremfor bruk av begreper som; kjærlighet eller omsorg, så kan en faktisk nøye oss med å bruke ordet ansvar, siden ansvar i seg selv er en fordring (Løgstrup, 1991, s. 164-166). I ansvaret for den andre person knyttes det tillit, og vi er nødt til å ta imot den andre og vise personen tillit, hvis ikke vil usikkerhet og/eller fiendtlighet vokse frem. Våre holdninger ovenfor den andre har innvirkning på personens liv,



derfor må ven være bevisste på egne holdninger og handlinger ovenfor den andre, siden de kan ha stor innvirkning på personens liv, atferd og tanker (Løgstrup, 1991). I utgangspunktet møter vi hverandre først med tillit, deretter mistillit. Det skal særegne omstendigheter til for en annen tilnærming enn denne. Mistillit er derfor et resultat av den andre personens manglende mottakelse av ens tillit. Jo yngre personen er, jo større tillit har han til den andre person, men negative erfaringer med tillit til andre mennesker i oppveksten, kan føre til en økt mistillit hos individet (Løgstrup, 1961).

## 7.3 Moral

Den etiske fordring og de handlinger den krever, er ansett som rettferdige og moralske handlinger. Som nevnt er den radikal blant annet fordi det ikke er et gjensidighetsmoment i den. Den trekker en tydelig parallell til den gyldne regel: «Det en vil at andre skal gjøre mot seg, skal en selv gjøre mot andre». Det er med andre ord et tydelig nødvendig fantasielle knyttet til en slik moralsk handling. En må forestille seg at en er den andre personen, og stille seg spørsmålet: «Hvordan ville jeg likt å bli behandlet i denne situasjonen?». Det er altså et rollebytte via vår fantasi, men det betyr ikke at en skal innta den andres rolle og bli som den andre. Om en person gråter og er lei seg, betyr det ikke at en selv skal gjøre det samme, det er neppe den andre personen tjent med. Lytte og forsøke å forstå vil være en mer naturlig tilnærming. Den moralske handlingen krever altså en bevissthet om at den omtanken en selv ønsker seg fra sine omgivelser, skal en selv også vise ovenfor andre (Løgstrup, 1996).

Den etiske fordringen forutsetter altså at vi retter blikket mot den andres situasjon, og at vi forsøker å handle ut fra det en mener den andre er best tjent med. Det er hverken en ren egosentrisk eller altruistisk tilnærming til den andre, siden en handler som om den andre personen var den del av vårt eget liv, og at en derfor gjør noe som både den andre og en selv er tjent med. Det er heller ikke en gjensidig fordring hvor en skal forvente å bli behandlet på samme måte, eller tro at vi skal få noe tilbake av den andre for vår sjenerøse væremåte. Det er snakk om å hjelpe personer som faktisk trenger vår hjelp. Personene som virkelig trenger vår hjelp er også de som har lavest forutsetninger for å kunne gjengjelde den handlingen/hjelpen som en gjør/bringer (Løgstrup, 1996, s. 50-51).

Uselvskheten som fordringen krever kan som Kristiansen (2003) påpeker ikke anses som en ren altruistisk tilnærming til den andre personen. Kristiansen legger samtidig frem ulike

definisjoner på altruisme, men velger å basere seg på definisjonen av altruisme som vil innebære at en gir slipp på seg selv. Da vil en ikke kunne oppfylle den etiske fordring, siden den krever at en fastholder seg selv når en benytter seg av egen erfaring og fantasi i møte med den andre (Kristiansen, 2003). Uselvisk tilnærming er nok derfor et mer treffende begrep enn altruisme, samtidig vil det være vanskelig å argumentere imot at uselviskhet og altruisme er mer synonyme begreper enn hva uselviskhet og egosentrisme er.

## 7.4 De spontane og suverene livsytringer i undervisning og læringssammenheng

Vi beveger oss nå mot sentrale aspekter innenfor den etiske fordring som baserer seg på våre holdninger i møtet med den andre/eleven. Lærerens spontane og suverene livsytringer vil være en forutsetning for det ansvaret som den etiske fordringen er basert på. De spontane og suverene livsytringer finner en i samtalens (talens) åpenhet, barmhjertighet, nestekjærlighet og kanskje viktigst av alt - i tilliten til den enkelte eleven (Løgstrup, 1993). Før en går konkret inn i livsytringenes betydning for lærer – elev relasjonen, så vil det være nødvendig å utdype hva som ligger bak Løgstrups analyse av disse ytringene. Med de suverene og spontane livsytringene ønsker Løgstrup å ta et oppgjør med relativismen i samfunnet. Det er nemlig ikke slik at ingen moral er feil i den gitte situasjon, og at det derfor er opp til oss selv å avgjøre hva vi synes er rett eller galt. Nei, for det finnes ifølge Løgstrup forskjell mellom rett og galt, for eksempel er tillit utelukkende positivt og mistillit negativt.

Løgstrup er klar over de subjektive bestemmelsene vi gjør oss, ikke minst i et samfunn hvor relativismen står sterkt. Det han ønsker er at en også må anerkjenne visse bestemmelser som er gitte og utgår fra verden i seg selv. De suverene livsytringer er eksempler på nettopp dette, mener Løgstrup . De er en realitet, vi er avhengige av andres tillit, omsorg og barmhjertighet, og om vi velger å lukke våre øyne for dette, så vil det anses som å svikte moralen (Vetlesen & Nortvedt, 1996). «Å møte tillit med mistillit, den andres nød med likegyldighet, er å øve vold mot livsytringene, det er å miskjenne fenomenets egenart» (Vetlesen & Nortvedt, 1996, s. 176).

Livsytringenes spontanitet ivaretar fordringens ensidighet. Det vil si at våre handlinger ovenfor eleven skjer i situasjonen og i den naturlige settingen vi befinner oss i. De planlegges ikke på forhånd ut fra umiddelbare eller fremtidige fordeler for oss selv eller en eventuelt

tredjeperson. Det er altså de suverene livsytringene som må være forutsetninger for den etiske fordring. En handler ikke ut fra elevens beste om en møter eleven med mistillit eller skepsis. Livsytringene kan ikke endres på eller rasjonaliseres, de må anses som konstante (Løgstrup, 1993).

*«Rasjonaliteten er i undervisningen båret af elevens tillid til læreren, til hans kompetence og oprigtighed, og det er båret af lærerens tillid til eleven, til hans åpenhet og lærervillighed. Og den er en oprindelig i vor tilværelse, som vi ikke kan gå bag om, og den er en konstans i vor tilværelse, som vi ikke kan udveksle eller erstatte» (Løgstrup, 1993, s. 37).*

Det er med andre ord snakk om en gjensidighet her, nemlig en gjensidig tillit. Elevens tillit kommer blant annet fra lærerens oppriktighet som en finner blant annet i samtalens åpenhet. Nettopp hva en slik oppriktighet og åpenhet i dialogen med elevene innebærer, får vi ikke svar på, av den enkle grunn at fordringen er taus. Som tidligere nevnt bestemmes innholdet i den gitte situasjon med enkelteleven, og ved bruk av skjønn. Det er snakk om en situasjonsetisk vurdering fra lærerens side, hvor en baserer seg på unikheten i situasjonen og at handlinger i en konkret situasjon ikke nødvendigvis kan overføres til en annen (Løgstrup, 1993).

Livsytringene, som for eksempel tillit, bør altså ses på som det primære, mens mistillit som noe sekundært og som et resultat av manglende tillit. Disse påstandene til Løgstrup om livsytringenes primære betingelser for vår eksistens vil kunne bidra med et positivt blikk på menneskelivets natur. De primære livsytringene vil fremme det positive omkring vår tilværelse, altså som de gode handlinger (Kristiansen, 2003). Elevens utlevering av seg selv i forventingen om å bli møtt med tillit, kan altså fra lærerens tilsvar på utleveringen ha to ulike utfall; mottakelse eller avvisning. Avvisning fører til mistillit og kan igjen resultere i moralske dommer fra elevens side mot andre, rett og slett for å skjule sin egen emosjonelle krenkelse. En slik avvisning fra læreren kan i verste fall bygge en mistillit hos eleven rettet mot lærere generelt. Dette kan igjen føre til at eleven trer inn i ulike roller, av redsel for å utlevere seg og igjen bli avvist (Eide & Eide, 1996).

## 7.5 Hva kan skolen og dagens lærere hente fra Løgstrups tanker?

Løgstrup (1993) peker på at ordet «skole» opprinnelig er gresk og betyr «å ha fri», og at en kanskje kan lære noe fra nettopp dette. Ikke i betydningen at en ikke gjør noe konkret, men at en i større grad ser skolen som en fristed hvor elevene sammen og aktivt kan finne ut av ting. Et viktig aspekt ved skolens oppgave er å kvalifisere elevene til deres fremtidige arbeidsliv, og oppdra elevene til demokrati. Hovedformålet, påpeker Løgstrup ligger i tilværelsesopplysning. Det er viktig ikke å redusere skole til kun en faglig utdanning som skal kunne kvalifisere til jobb. I skolen kan en, og bør en, også lære om det som hører med til opplysning om vår egen tilværelse og personlige læring. Det innebærer også en opplæring til samhandling og deltakelse i fritidssamfunnet (Løgstrup, 1993).

Av Løgstrup kan lærere hente forståelse og innsikt i tillitens konstans. En mellomting ved å velge å forholde seg nøytral når eleven utleverer seg selv, og med det gjør seg sårbar i håp om at læreren tar imot hans tillit, finnes nemlig ikke. Om en forholder seg nøytral i en slik situasjon, så avviser en eleven indirekte og eleven opplever mistillit. Å vise eleven tillit, og samtidig ta imot elevens tillit, kan ses på som utelukkende positivt. En handler med det ut fra det gode, siden å vise eleven tillit er noe en i motsetning til å vise mistillit, ikke er nødt til å måtte begrunne. Det gode er ikke ment som automatisk å gjøre det eleven selv ønsker og har lyst til, i form av ettergivenhet, men det gode bør ses som vårt ansvar for å gjøre det vi anser som det beste er for eleven. De rette handlinger må ses i lys av livsytringene og situasjonen må eleven. Et ellers svært viktig aspekt er at læreren evner å skille mellom handlinger og situasjonen (Vetlesen, Bauman, Nortvedt, & Andersen, 1996). Det vil i skolesammenheng si at vi må skille mellom elevens atferd og de underliggende årsaksforklaringer som måtte ligge bak. Den ensidige etiske fordring er som nevnt radikal og utfordrende å imøtekomme. Den krever at læreren jobber med å skape relasjoner bygget på tillit til hver enkelt elev, uten at hun forventer å gjengjeldelse. Spesielt vil som tidligere nevnt de personene/elevene som opplever størst utfordringer, være de som har vanskeligst med å skulle gjengjelde tilnærmingen i den etiske fordring.

Som Vetlesen et al. (1996) påpeker så vil evnen til empati være en forutsetning for at en skal kunne svare på den etiske fordring om ansvar og omsorg for den andre (eleven). Det krever innlevelse for å kunne være en moralsk lærer. Det er i vår relasjon og samhandling med andre

at vi kan utvikle vår empati. Det er gjennom vår erfaring av å ha mottatt empati at vi vil kunne utvikle evnen til å formidle empati til andre (Vetlesen & Nortvedt, 1996). Med dette ser vi hvor viktig og hvor stor effekt lærerens holdninger og tilnærming til eleven, kan ha på elevens holdninger og personlige utvikling av empati.

## 7.6 Oppsummering

Løgstrups tanker og ideer om det ensidige og uselviske aspektet ved den etiske fordring, kan for mange anses som utfordrende i undervisningssammenheng. Fordringen etterspør en moral blant lærere hvor en innehar en omsorg for eleven, som vil være inspirert av omsorgen vi føler for våre nærmeste relasjoner (Løgstrup, 1991). Lærere som opplever utfordrende elever, kan merke utfordringen som vil ligge i å føle en slik varm omsorg for disse elevene, som jo fordringen etterspør. Ansvar for den andre er det en bør ha i tankene, og ikke minst å skille mellom elevens (problem)atferd og selve personen. De vanskeligste elevene kan ofte være de elevene som trenger mest hjelp og opplevelse av tillit. Det er ellers verdt å merke, som Løgstrup (1996) påpeker, at det ofte er de personene som trenger mest hjelp som har lavest forutsetninger for å kunne gi noe tilbake. Nettopp dette gjør den ensidige etiske fordringen mer mottakelig for mangfoldet av elever i skolen, ved at en ikke skal forvente noen form for gjengivelse fra elevens side. Det er ansvaret og bevisstheten om at vi holder noe av den andres liv i vår hånd, for å bruke Løgstrups terminologi (1991) som bør være lærerens motivasjon til fordringen.

Kanskje er det nettopp manglende opplevelse av tillit som kan anses som underliggende årsaksforklaring til elevens problem(atferd). Som resultat av å fornekte en livsytring, for eksempel tillit, som jo Løgstrup (1993) anser som det primære, så vil det trolig isteden vokse frem en mistillit, usikkerhet og/eller fiendtlighet hos eleven. Dette viser igjen hvor viktig det er med bevissthet og selvrefleksjon omkring ens egne holdninger. En holdningsbevissthet blant lærere vil være viktig, siden ens person holdning kan ha svært stor innvirkning på den andre personens atferd og tanker (Løgstrup, 1991). Den moralske og empatiske lærer vil derfor stille seg spørsmål av typen; «om jeg var eleven, hvordan ville jeg da blitt ønsket å bli snakket til og møtt på?». En slik moralsk og empatisk refleksjon er hentet fra Løgstrup (1996) sin fremhevelse av den gyldne regel; « det jeg vil at andre skal gjøre mot meg, skal jeg gjøre

mot andre». Løgstrup sitt valg av å benytte seg av den gyldne regel som et moment ved den etiske fordring, legger ikke skjul på Løgstrup sin kristlige og teologiske inspirasjon. Allikevel påpeker Løgstrup (1961) at hans hovedbudskap er humant, ved at han forklarer at den etiske fordring er humant bygd på at vårt liv er «skænket» oss. For dem som tolker det som en kristelig eller religiøs tankegang og tro, så svarer Løgstrup at det i beste fall vil være snakk om en human tro/religiøsitet (Løgstrup, 1961, s. 238 - 253).

# 8 NOU 2015:8 Fremtidens skole

## 8.1 Innledning

Ludvigsen-utvalget presenterte i juni 2015 sin NOU-rapport: *NOU 2015:8 Fremtidens skole – fornyelser av fag og kompetanser* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Rapporten presenterer fire kompetanseområder som elevene trenger i møte med fremtidens samfunn. Kompetansene er som følger: 1) Fagspesifikk kompetanse, 2) å kunne lære, 3) å kunne kommunisere, samarbeide og delta, 4) å kunne utforske og skape. Det er ikke ønskelig her å gå i dybden på alle disse kompetanseområdene, men heller forsøke å se sammenhengen mellom dem og hvordan de påvirker hverandre. Utvalget fremhever et helhetlig læring og kompetansebegrep, som baserer seg på både den faglige, sosiale og emosjonelle læringen. Som det nevnes i rapporten anbefaler utvalget at samhandling og deltakelse inkluderes i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2015). Derfor vil hovedfokuset her være rettet mot elevenes kompetanse i å kommunisere, samarbeide og delta.

Samarbeid og samhandling er et gjennomgående tema i utredningen, og det er en viktig faktor både for elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring, samt for å etablere et godt læringsmiljø. Videre vil jeg se nærmere på hvordan utredningen forklarer lærerens rolle til å tilrettelegge for at kompetansene kan utvikles hos elevene, med vektlegging på samhandling som den sentrale faktoren. Derfor vil det være nødvendig med et nærmere blikk både på læreren og elevenes rolle og kompetanser for fremtidens skole, og hvordan disse vil kunne bidra til et trygt og godt læringsmiljø for alle. Det vil også være nødvendig å se nærmere på hvordan utvalget ser for seg implementeringen av retningslinjene for Fremtidens skole.

## 8.2 Elevens kompetanse

*«Elevenes sosiale og emosjonelle utvikling er viktig for deres egen læring i fag, men også sett i lys av alles ansvar for og innvirkning på et godt skole-, klasse og læringsmiljø»*  
(Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 13).

Det er altså tydelig å se at den sosiale og emosjonelle læringen har betydning for elevenes faglige læring. Gjennom lesing av rapporten er det naturlig å se det sosiale aspektet som et grunnlag og forutsetning for elevenes faglige og sosiale læring. At elevene lærer å respektere,

hjelp og ta ansvar for andre enn kun seg selv, vil være nødvendig med den økte individualiseringen og mangfoldet i dagens samfunn. Skal en klare å leve sammen i fellesskap på tvers av ulikheter, trengs slike holdninger å vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 2015). Av denne grunn blir elevens sosiale og emosjonelle kompetanse viktig både for deres faglige læring i klasserommet, men også for deres personlige utvikling og for samfunnet i fremtiden.

Det foreslås at de fire kompetansemålene utvikles i arbeidet med fagene. I den fagspesifikke kompetansen innebærer det elevens engasjement og holdning til faget, for å kunne lære kreves det en forventning om å mestre faget, kommunikasjon, samarbeid og deltakelse forutsetter at elevene tar hensyn til fellesskapet ved at samhandling verdsettes, og for å utvikle evnen til å skape og utforske kreves utholdenhet og initiativ fra elevens side. Som vi ser er det sosiale og emosjonelle aspektet sentralt innenfor alle de fire kompetansene.

Det vil være vanskelig, og muligens virkelighetsfjernt for noen, å tenke at disse kompetanse utvikles på egenhånd uten støtte, hjelp eller samhandling med medelever eller lærere. I NOU 2015: 8 forklares det at begrepet «ansvar for egen læring» feilaktig kan tolkes av enkelte lærere som at læreren skal trekke seg unna, og at mye av ansvaret skal ligge hos eleven. Eleven har et visst ansvar for egen læring, men det betyr ikke at en skal ignorere den hjelpende effekten og betydningen medelever eller lærere har. Begrepet kan faktisk virke mot sin hensikt, siden det risikerer at elevene ikke får den nødvendige hjelpen de trenger (Øzerk, 1996, s. 112). Det er faktisk læreren som sitter med ansvaret for å tilrettelegge for elevens læring. Skal en utvikle gode læringsstrategier kreves blant annet god metakognisjon og selvregulering. Disse evnene utvikles først og fremst gjennom samspillet eleven har med medelever og/eller lærere. Godt samspill og god samhandling er viktig for den faglige læringen, det gjør at elevens deltakelse og samarbeid vektlegges i utredningen (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Lærerens innsyn i elevenes samhandlingskompetanse med andre elever kan styrkes ved at elevene gir hverandre vurderinger på hverandres arbeid. Vurderinger av hverandre vil ha betydning for elevenes læring, og vil ifølge utvalget være viktig i fremtidens skole (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 81). Ut fra det som her er blitt nevnt, vil det være naturlig å se at de fire kompetansemålene i høy grad tilegnes og utvikles gjennom samhandlingen i klasserommet. Ansvar for egen læring utvikles derfor trolig gjennom en samhandlende og hjelpende prosess.



## 8.3 Lærerrollen

*“Lærerens kompetanse og profesjonalitet er avgjørende for å realisere innholdet i fremtidens skole”* (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 74). En del av fagfornyelsen i fremtidens skole vil kreve en ekstra vektlegging av elevens forutsetninger for læring. Læreren bør ta hensyn til elevens psykologiske, kognitive, sosiale, kulturelle og faglige forutsetninger for læring. Dette krever en aktiv lærerrolle som er bevisst på sin betydning for elevens sosiale og emosjonelle utvikling i deres samhandling. Skal elevene ha en aktiv og deltakende rolle i klasserommet, må læreren fremme trygghet og en samarbeidskultur. Gode relasjoner til læreren og til medelever vil være sentralt for at elevene skal oppleve en slik trygghet og positiv holdning til samarbeid. Utredningen vektlegger videre at dialogen læreren har til sine elever må være en inkluderende dialog, og lærer-elev dialogen vil være viktig for elevenes faglige, sosiale og emosjonelle utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Læreren skal planlegge hva opplæringen skal inneholde og hvordan den organiseres. Dette krever at læreren benytter seg av relevant forskning og egne kunnskaps erfaringer.

Utredningen vektlegger kollegialt samarbeid lærerne imellom, som en svært sentral måte å innhente relevant kunnskap om den enkelte elevs læring og kompetanser. Undervisningen bør bygge på elevenes kunnskap, læringsbehov, samt sosiale og emosjonelle kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 74-76). Dette stiller store krav til den enkelte lærer og vil også kreve at hun er bevisst på, og opptatt av, å skape gode relasjoner til hver enkelt elev.

Samhandlingen og relasjonen mellom lærer og elev er viktig og presisert i utredningen, når det gjelder etableringen av et godt læringsmiljø. Allikevel virker det som om samhandlingen og relasjonen mellom lærer og elev, ikke vektlegges i like stor grad når det kommer til betydningen den kan ha for innhenting av informasjon om elevens kompetanser, og for tilpasning av undervisningen ut fra elevens forutsetninger og behov. På dette området vektlegger utvalget at det i fremtidens skole vil være ulike tilnærminger en kan ha for å innhente informasjon om elevens kompetanse og læring. Av eksempler nevnes det i forslag for implementering i kapittel 6, at lærerens tilnærming krever at en tar hensyn til det brede kompetansemålet i arbeidet med fagene. Kollegialt samarbeid, forskningsbaserte undersøkelser og standardiserte prøver foreslås for å innhente kunnskap om elevens kompetanse og læring. Det ser med andre ord ut som at samhandlingen lærerne imellom vektlegges i større grad enn samhandlingen lærer-elev når det gjelder innhenting av

informasjon om elevens læring og kompetanser. Allikevel påpekes det i utredningen at det ikke finnes en universell metodisk tilnærming som vil fungere i møte med alle elever. Så selv om kollegialt samarbeid og utveksling av metodiske erfaringer lærere imellom kan være til hjelp for den enkelte lærer, så betyr det ikke at en slik konkret tilnærming fungerer i alle situasjoner eller på alle elever.

## 8.4 Læringsmiljø

NOU 2015:8 presiserer at skolen sitt samfunnsoppdrag ikke kun dreier seg om faglige kompetansemål. Det skal også legges til rette for gode mellommenneskelige relasjon ved å arbeide med det sosiale miljøet i klasserommet. Utredningen forklarer nærmere, med underbygning fra forskning, at et godt læringsmiljø bygget på trygghet og gode relasjoner vil innvirke positivt på elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 20). God samhandling elevene imellom og mellom lærer og elev kjennetegnes ved et godt læringsmiljø. Elevenes samhandlingsevne/kompetanse vil være svært viktig i fremtidens skole siden samarbeid er en sentral arbeidsform både i skolen, arbeidslivet, og samhandling blir enda viktigere i et mangfoldig samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2015).

For den observante leser benyttes begrepene samhandling og samarbeid om hverandre, noe de også gjør i utredningen. Av den grunn kan det være naturlig å se nærmere på betydningen av de to begrepene. Johansen (2009) skiller mellom samhandling og samarbeid ut fra uformell og formell karakter. I samhandling er det samtalen og handlingene i samværet mellom mennesker som vektlegges. Samhandlingen er kjennetegnet ved nærhet og empatisk interaksjon i et sosialt samvær. Samarbeid kan ha et noe mer formelt preg over seg, der det blant annet benyttes strategier for å nå felles mål. For eksempel i situasjoner hvor lærer og elev samarbeider om å sette og nå mål i undervisningen (Johansen, 2009, s. 44-45). Ut fra denne definisjonen av de to begrepene vil det være naturlig å se at de begge har plass i etableringen av gode relasjoner mellom lærer - elev, elev – elev og gode lærings situasjoner.

Til slutt presenteres her de mest sentrale kjennetegnene ved et godt læringsmiljø som fremmer læring. Dette er læringsmiljø hvor elevene er aktive i egen læring, deltar i samarbeid og kommunikasjon med andre, møter utfordringer som de kan strekke seg mot og en undervisning som er tilpasset deres kunnskap, erfaring og forutsetninger for læring. Fra

lærerens side kreves det at hun har tydelige forventninger til hva eleven skal lære, og at hun tar hensyn til elevenes følelser og relasjoner i undervisningen. Disse nevnte faktorene er igjen underbygget av forskning (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 74).

## 8.5 De fire kompetanseområdene

Her vil jeg forsøke å se de fire kompetanseområdene med en helhetlig tilnærming. Som utvalget påpeker vil det være behov for utvikling av både fagspesifikke og fagovergripende kompetanser i arbeidet med de ulike fagene i skolen. Allikevel ser en tydelig at fagovergripende aspekter også innvirker på det fagspesifikke. For eksempel innen samfunnsfag og etikkfag vil sosial ansvarlighet og holdninger til demokratiet være sentralt, noe som gjør at samhandlingskompetanse bør prioriteres. Elevens metakognisjon og selvregulert læring vil utvikles gjennom elevens samspill med medelever og læreren. Selvregulert læring som vil virke avgjørende for elevens evne til å ta ansvar for egen læring og læringsprosess, er en ferdighet som utvikles gjennom samarbeid med andre. Her ser en tydelig sammenhengen mellom kompetansen «å lære» og «kommunisere, samhandle og delta». Det vil også være viktig at elevene utvikler sine sosiale og emosjonelle kompetanse for å kunne lære. Det sosiale miljøet i klassen er med på å påvirke elevens evne til å lære, siden metakognisjon og selvregulert læring utøves sammen med andre. Det vil derfor være gunstig med en klasseromskultur hvor det anses som naturlig å be om hjelp, og at en selv lærer av å hjelpe andre (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det er ellers viktig å legge merke til at elevens sosiale og emosjonelle kompetanse står sentralt innen alle de fire kompetanseområdene (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 22).

Kompetansen å «kommunisere, samhandle og delta» viser gjennom samhandlingsbegrepet viktigheten av elevens relasjoner til andre. En sentral del av elevens samhandlingskompetanse innebærer å kunne lytte til andre, deres synspunkter og anerkjenne deres ulike perspektiver. Samhandlingskompetanse vil være viktig som del av en demokratisk kompetanse, ved å kunne ytre seg selv, delta, vise respekt og lytte til andres meninger i diskusjoner. Det innebærer å se verdien av et fellesskap, respektere ulikhet og la andres meninger bli hørt (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 30). «Å kunne utforske og skape» er avhengig av elevens evne til kreativitet, noe som kan utvikles gjennom samarbeid med andre. Det krever at en evner både å gi og motta tilbakemeldinger til/fra andre, og på en hensiktsmessig måte kunne samarbeide sammen (Kunnskapsdepartementet, 2015). I et forsøk på å presisere så konkret

som mulig betydningen av et helhetlig læringssyn og det brede kompetansebegrepet i utredningen, så tas det nedenfor med et lengre sitat:

*«Skolen er et samfunn i miniatyr, der elevene lærer, samhandler og deltar i ulike fellesskap. Forskning tilsier at strategier for samarbeid, å våge å ytre seg og å forstå at ens egen deltakelse betyr noe for andre, kan læres og utvikles og bør få økt oppmerksomhet i skolen. Både i skolen, i arbeidslivet og på ulike samfunnsarenaer må elevene kunne kommunisere, samhandle og delta. Utviklingstrekk som økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21).*

I et forsøk på å summere opp de fire kompetansemålene, vil en kunne se et tydelig og svært sentralt aspekt, nemlig samarbeid og samhandling. Elevens utvikling av individuelle faglige, sosiale og emosjonelle ferdigheter må ses i lys av elevens samhandling og samarbeid med medelever og lærere. Dette viser igjen hvor viktig det er å arbeide for et trygt og godt læringsmiljø for alle elever.

## **8.6 Implementeringen**

Ifølge utvalget vil fremtidens kompetansebehov legge grunnlag for bedre læring i skolen. Endringene som foreslås krever engasjerte og motiverte lærere, som har forståelse for hvordan og hvorfor en bør utvikle egen undervisningspraksis (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 89). God undervisningspraksis og profesjonskompetanse utvikles blant annet gjennom kollegialt samarbeid, hvor en veiledes og sammen diskuterer elevenes behov, læringsstrategier og aktuelle metoder (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 91).

Utvalget påpeker at det i fremtidens skole vil være ulike tilnærminger en kan ha for å innhente nødvendig informasjon om elevenes kompetanser og læringsforutsetninger. Forskningsbaserte undersøkelser, nasjonale prøver, kollegialt samarbeid, observasjon av elevenes samhandlingsevner med andre elever og egne kunnskapserfaringer, er av de ulike tilnærmingene som foreslås. Endringene utvalget foreslår vil kreve en kompetanseutvikling blant lærere i form av etter- og videreutdanning. Det trengs og en nasjonal satsning på lærerutdanningen.

## **8.7 Fornyelser fra Kunnskapsløftet til NOU 2015:8**

Her vil jeg kort sammenfatte noen sentrale forslag til fornyelser som NOU 2015:8 kommer med i lys av dagens læreplan Kunnskapsløftet. Dette blir gjort med en vektlegging på de endringene som er tenkt for elevenes læringsmiljø og for lærerrollen. Det viktigste arbeidet med fornyelsen av fagene er prioriteringer, noe som mer presist betyr at en skal kunne gjøre lokale pedagogiske vurderinger. For læreren innebærer det økt profesjonell frihet i valg av innhold, arbeidsmåter og organisering (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 63). Utvalget ønsker færre, men mer likt utformede kompetansemål. Samtidig ønskes mer fleksible og stadig utviklede kompetansemål. I motsetning til kunnskapsløftet presiseres det i utredningen at de sosiale og emosjonelle sidene ved elevenes læring skal inkluderes i de faglige kompetansemålene

Lærerens profesjonelle frihet stiller ekstra store krav til hennes evne til å planlegge og gjennomføre undervisningen, som igjen har avgjørende betydning for at elevene skal kunne tilegne seg kompetansene som anbefales. Et godt læringsmiljø vil ha en positiv effekt på elevens læring og tilegnelsen av de ulike kompetansemålene. Læringsmiljøet er viktig for elevens faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling, som igjen er tre områder som er sentrale momenter i de fire kompetansemålene i NOU 2015:8. Det er med andre ord snakk om en videreutvikling av den kompetanseorienterte læreplanen som vi har i dag, men med en økt vektlegging på helheten, sammenhengen og de ulike kompetansemålenes forutsetninger for hverandre, enn hva en ser i kunnskapsløftet.

## **8.8 Oppsummering**

I utredningen fremheves et helhetlig læring og kompetansebegrep, som baserer seg på den faglige, sosiale og emosjonelle læringen. Dette ser sen tydelig ved at elevenes samhandling og deltakelse inkluderes i alle fag. Samhandling er viktig for den helhetlige læringen, og for tilegnelse av de fire kompetanseområdene utvalget mener bør utvikles i arbeidet med fagene. Samhandling elevene imellom og mellom lærer – elev, ses og som en svært viktig faktor for å kunne etablere et godt læringsmiljø. God samhandling i klasserommet krever at en respekterer ulikhet og viser ansvar for fellesskapet og hverandres læring. Hensyn til fellesskapet blir

spesielt viktig i lys av den økte individualiseringen og mangfoldet i dagens samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Læreren må være klar over den hjelpende effekten og betydningen hun og andre medelever har for den enkelte elevs læring. Økt selvstendighet i for av metakognisjon og selvregulert læring, utvikles gjennom en samhandlende og hjelpende prosess. Det er først når elevene har lært seg slike ferdigheter at han har gode forutsetninger for å ta ansvar for sin egen læring. I møtet med fagfornyelsen og de nye kompetanseområdene må læreren ha en ekstra vektlegging på elevens forutsetninger for læring. De innebærer ikke kun elevens faglige forutsetninger, men også hensyn til de kognitive, psykologiske, sosiale og kulturelle. For å ta hensyn til alle disse faktorene i planleggingen av undervisningen og den enkelte elevs opplæring, vil det kreve at læreren blant annet baserer seg på relevant forskning, kollegialt samarbeid og egne kunnskapsferinger. Disse tilnærmingene foreslås for at lærere kan innhente kunnskap om den enkelte elevs læring og kompetanser, det vil si elevens læringsbehov samt faglige, sosiale og emosjonelle kompetanser (Kunnskapsdepartementet, 2015). Hensynet til elevenes faglige, kognitive, psykologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger for læring, vil være en stor utfordring for den enkelte lærer. Det vil uten tvil avhenge av en god relasjon mellom lærer og elev, men dette nevnes kun delvis i selve utredningen. Kollegialt samarbeid lærere imellom presiseres i større grad når det kommer til lærerens innhenting av informasjon om elevens læring og kompetanser. Det samme gjelder for hensynet til tilpasset opplæring/undervisning, som jo nevnes som enda viktige enn tidligere imøte med fornyelsen av fag og kompetanseområdene i NOU 2015:8.

Betydningen av en god lærer – elev relasjon blir tydelig fremhevet i utredningen, men hovedsakelig når det kommer til etablering av et godt læringsmiljø. God samhandling og relasjoner elevene imellom og mellom lærer og elev, fremheves som grunnleggende. Videre kjennetegnes et godt læringsmiljø av elever som er aktive i egen læring, kommuniserer og samarbeider med andre, møter utfordringer de kan strekke seg mot, og en undervisning som er tilpasset egen kunnskap, erfaringer og forutsetninger for læring (Kunnskapsdepartementet, 2015). Samhandling er et gjennomgående tema i utredningen, siden en gjennom samhandling og hjelp vil ha gode forutsetninger for å lære seg de fire nye kompetanseområdene. Av den grunn blir samhandlingskompetanse viktig for fremtidens elever, siden det vil kunne ha en positiv innvirkning på deres faglige, sosiale og emosjonelle læring.

## 9 Oppsummerende drøfting

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere i dybden på oppgavens problemstilling, og trekke frem de mest sentrale teoretiske funnene tilknyttet lærerrollen. Hvordan læreren kan bygge et godt læringsmiljø og lærerrollens betydning for etablering av et godt læringsmiljø, vil bli nærmere utforsket. Dette vil bli gjort ved å se hvordan Rogers, Maslow, Levinas og Løgstrup sine tanker og teorier, kan utfylle hverandre. Målet er ikke etablere en ny teori, men trekke frem likheter. Forhåpentligvis kan det hjelpe leseren til en mer helhetlig forståelse.

Underveis i drøftingen vil jeg forsøke å se likheter og ulikheter mellom mine teoretiske funn og utredningen NOU 2015:8. Jeg har valgt å se mine teoretiske funn i lys av denne utredningen, siden planene og ideene for fremtidens skole, vil få konsekvenser for lærerrollen og lærerens kompetanser. Utredningens tanker om læringsmiljøet, det vil si undervisning og klasseledelse, lærer – elev og elev – elev relasjoner, er de aspektene som vil bli vektlagt.

### 9.1 Lærerrollen og dens betydning for etablering av et godt læringsmiljø

Ut fra John Hattie sine undersøkelser av over 800 metaanalyser tilknyttet elevers skoleprestasjoner, fant han at den faktoren som hadde aller størst betydning og innvirkning på elevenes læring, var læreren og lærerens interaksjon med elevene (Nordahl, 2013). Luckner & Pianta (2011) fant i sine undersøkelser at lærer – elev relasjonen vil kunne fungere som en modell for elevene, ved at relasjonen kan bidra til å utvikle holdninger og relasjonelle ferdigheter for elevene i deres møte med medelever. En god lærer – elev relasjon vil også bidra med å gi elevene en emosjonell trygghet som vil hjelpe elevene i deres sosiale samhandling med medelever i klasserommet. Lærerens emosjonelle støtte bestående av varme og respekt for elevene, var den faktoren som hadde størst betydning for en god lærer – elev relasjon. Hughes & Chen (2011) fant i sin forskning at det var en gjensidig effekt mellom en god lærer – elev relasjon og elev – elev relasjoner. De elevene som hadde gode sosiale bånd til sine lærere, hadde også gode sosiale bånd til sine medelever.

Ut fra prosesser som foregår i klasserommet har jeg funnet lærerens undervisning og klasseledelse, relasjonen mellom lærer og elev, og relasjonen elevene imellom – som de tre mest sentrale faktorene for å etablere et godt læringsmiljø (Nordahl et al., 2013).

Hovedansvaret vil ligge på læreren og lærerrollen, siden det som Stortingsmelding 11 (2008 – 2009) påpeker er læreren som er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes skoleprestasjoner, om en ser utover eleven selv og hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12). Det er læreren som har ansvaret for å skape gode relasjoner til sine elever (Nordahl, 2002), og det er ovenfor vist gjennom både teori og forskning hvilken innflytelse læreren har for elevenes trygghet og utvikling av gode relasjoner elevene imellom.

I NOU 2015:8 fremheves lærerens kompetanse og profesjonalitet som helt avgjørende for at innholdet for fremtidens skole skal kunne realiseres. Gode relasjoner mellom lærer – elev og medelevene i mellom fremheves også som viktig for elevenes faglige, sosiale og emosjonelle utvikling. Samtidig legges det store forventninger på den enkelte lærer når en skal ta hensyn til den enkelte elevs psykologiske, kognitive, sosiale, kulturelle og faglige forutsetninger for læring. Med et slikt helhetlig og stort hensyn å ta, vil trolig enkelte lærere trenge litt flere ideer til hvordan slike hensyn bør tas. Ut fra mine utvalgte teoretiske perspektiver har jeg funnet flere likhetstrekk og tilnærminger den enkelte lærer kan og bør ha i møte med eleven, for etableringen av gode relasjoner og skape et godt læringsmiljø. Ut fra forskningen til Hattie (2013), Luckner & Pianta (2011), Hughes & Chen (2011) og Nordenbo et al. (2008) er fellestrekket at de alle fremhever lærerrollen og relasjonen til eleven som avgjørende for læringsmiljøet og elevenes læring. Selv om NOU 2015:8 fremhever lærerens profesjonalitet og metodefrihet i møtet med elevgruppen og den enkelte elev, vil det slik jeg ser det være viktig å se nærmere på hvordan den enkelte lærer kan etablere en god relasjon til sine elever

## **9.2 Lærer – elev relasjonen**

Det nærmeste en kommer spesifikke beskrivelser av en god lærer – elev relasjon i NOU 2015:8 er at relasjonen for eleven må oppleves som støttende, tillitsfull og at den tar hensyn til elevens følelser (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 76). Denne beskrivelsen er svært kort, men allikevel grunnleggende og viktig. Hvordan den enkelte lærer viser støtte, tillit og tar hensyn til elevenes følelser er tre momenter som er blitt nevnt mer spesifikt av blant annet Carl Rogers. Rogers tanker har generelt svært mange likhetstrekk med ideene som presenteres i NOU 2015:8, og kan ses som grunnleggende for etablering av en god lærer – elev relasjon.

Maslow, Levinas og Løgstrups tanker har alle likhetstrekk med Rogers grunnleggende teoretiske perspektiver. Lærerens holdninger i møtet med den enkelte elev er et



gjennomgående tema i mine teoretiske funn. Lærerens holdning og tilnærming til elevene vil være avgjørende for å skape en god relasjon til elevene. Mine teoretiske funn skal jeg forsøke å forklare nærmere ut fra Carl Rogers tre grunnleggende holdningsmomenter hos den personsentrerte lærer. De grunnleggende holdningene i en personsentrert tilnærming bygger på lærerens evne til å være autentisk, vise tillit og anerkjennelse, og empatisk forståelse.

### **9.2.1 Den personsentrerte lærer**

Kjennetegnet ved den personsentrerte lærer er hennes mellommenneskelige tilnærming til elevgruppen og den enkelte elev. Rogers (1980) ser kvalitetene hos den personsentrerte lærer som nødvendig i møtet med et samfunn som stadig er i endring og utvikling. Sånn sett vil denne læreren også kunne møte de retningslinjene som presenteres i NOU 2015:8. I møtet med de krav og kompetanser som vil være nødvendige i fremtiden er det kvalitetene hos den personsentrerte lærer, med sine holdninger og persontrekk, som vil kunne stå rustet å møte det nye og ukjente. Ut fra Rogers tanker vil denne læreren kjennetegnes som «morgendagens person». Med den personsentrerte læreren i møtet med fremtidens skole vil en få økt vektlegging på mer humane verdier, hvor omsorg og anerkjennelse vil ses som en av lærerens største ressurser. Endringene kan bidra til å produsere mer hele personer, hvor både følelser og kunnskap vil ha en sentral plass. Den personsentrerte lærer kan med sine holdninger og kvaliteter bidra til å etablere et læringsmiljø hvor hennes kvaliteter vokser over på elevene, og med det bidrar til å styrke fellesskapet i klassen (Rogers, 1980).

En ser også i NOU 2015:8 et fokus på helheten til elevenes tilværelse og læring i fagene, ved at den faglige, sosiale og emosjonelle læringen må ses i sammenheng og utvikles i arbeidet med fagene. Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse vil ha betydning for deres evne til å skape gode relasjoner til læreren, medelever og til å ta medansvar for læringsmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2015).

### **9.2.2 Autentisitet**

Lærerens evne til å være autentisk vil innebære at en fremstår som den personen en er, på godt og vondt. Det krever at en er ærlig ved å vise sine sanne følelser. Dette er en lærer som kommuniserer med elevene på en personlig måte, viser at det er naturlig å gjøre feil og er åpen om egne følelser i sin kommunikasjon med elevene. Åpenheten innebærer å forklare seg ut fra egne opplevelser og følelser i ulike situasjoner (Rogers, 1969). Lærerens rolle i møtet

med eleven bør først og fremst basere seg på å fremstå som et menneske. En er med det inne på viktigheten av det eksistensielle aspektet ved lærerrollen, for hva er vel viktigere enn å være et menneske, spør Foros & Vetlesen (2012). Ved at læreren er autentisk og fremstår som det mennesket hun er, vil hun kunne fremstå som det medmennesket hun er. Spurkeland (2011) forklarer: «*Våre medmennesker representerer en eksistensiell verdi for oss, og kvaliteten på relasjoner kan ikke overlates til tilfeldigheter*» (Spurkeland, 2011, s. 47).

Det er viktig med ærlighet i samtalen mellom lærer og elev, det innebærer at læreren tør å konfrontere elevene med sannheten og gir ærlige tilbakemeldinger (Spurkeland, 2011). Ærlighet om egne opplevelser og følelser er altså viktig, men selve tilnærming bør ta utgangspunkt i egne følelser og relasjonelle vurderinger, ikke ut fra tolkninger og personegenskaper ved eleven (Wadel, 1990).

### **9.2.3 Tillit og anerkjennelse**

I likhet med NOU 2015:8 nevner ikke Løgstrup spesifikke detaljer i innholdet i lærerens tillit til elevene. Både utredningen og Løgstrup er allikevel klare på tillitens betydning for å etablere gode relasjoner. I motsetning til utredningen vil en med Løgstrup få en mer detaljert forklaring på hva det er med lærerens tillit som er av avgjørende betydning for en god relasjon mellom lærer og elev. Den etiske fordring innebærer at den enkelte lærer har et ansvar for deler av elevens liv i sin hånd. Hvordan en ivaretar ansvaret for eleven vil avgjøres i møtet med den enkelte elev og gjennom lærerens bruk av skjønn. Som Løgstrup nevner, så er selve fordringen taus (Løgstrup, 1991). I lærerens ansvar for eleven krever det at hun møter eleven med tillit, og tar imot elevens tillit for at en skal kunne etablere en god relasjon. En elevs mistillit til en lærer kan eventuelt skyldes negative erfaringer og manglende tillit fra tidligere lærere (Løgstrup, 1961).

Med Løgstrups tanker bør lærere i en relasjonsbyggingsfase være bevisst på at det finnes forskjell mellom rett og galt i egne moralske handlinger. Tillit er utelukkende positivt, mens mistillit vil være utelukkende vil være negativt (Løgstrup, 1993). På lignende måte som Løgstrup ser tillit som det primære, ser Levinas (1996) åpenhet som grunnleggende nødvendig i møtet med et annet individ. Åpenhet i den forstand at en ønsker å forstå den andres/elevens verden, ikke lukkethet ved at en forsøker å forstå han ut fra egen subjektive virkelighetsforståelse. Om læreren i møtet med en utfordrende elev velger å tolke han ut fra tidligere negative erfaringer med en lignende elev, og av den grunn også viser eleven økt

mistillit, vil en bryte med både Levinas og Løgstrups tanker om åpenhet og tillit som det primære. I likhet med Løgstrup påpeker også Levinas (1993) at det er i møtet mellom jeg`et og den andre at ansvaret for den andre oppstår. Gjennom den enkelte lærers åpenhet i møtet med eleven, skapes det gode forutsetninger for en moralsk bevissthet og tilnærming til eleven.

For å skape en god relasjon til sine elever er det viktig at den enkelte lærer viser eleven tillit og anerkjennelse. Det innebærer at en bryr seg om sine elever og viser dem omsorg uten noen betingelser eller kriterier om at det skal være gjensidig (Rogers, 1959). Dette samsvarer med Løgstrup sine tanker om den etiske fordring. Handlingene er ikke kjennetegnet med gjensidighet, så læreren kan ikke forvente å bli tilbakebetalt på lignende måte som egne handlinger ovenfor eleven. Fokuserer den enkelte lærer på at det skal være en gjensidighet i relasjonen, står en i fare for å redusere relasjonen til et middel for hva en selv ønsker å få ut av den (Løgstrup, 1991). Det er også viktig å være klar over at elever som virkelig er avhengig av en god relasjon og hjelp fra sin lærer, trolig er de elevene som har lavest forutsetninger for å gjengjelde selve handlingen (Løgstrup, 1961).

Trygghet, tillit og anerkjennelse vil være selve grunnlaget i relasjonen, og det vil være en del av den enkelte elevs grunnleggende behov. I likhet med Maslow (1954) er Rogers (1980) klar på at individets grunnleggende behov i det minste bør være delvis tilfredsstilt før en kan strekke seg mot andre behov og ferdigheter. Det er snakk om en vekst mot realisering av individets eget potensial og muligheter. Både Maslow og Rogers har en konstruktiv forståelse av individets muligheter til vekst og utvikling, og de er begge opptatt av tillit og anerkjennelse som et nødvendig grunnlag for at individets indre natur skal kunne vokse frem og utvikles. Av eksempel nevner Rogers at individets iboende behov for å utforske er en del av en vekstorientert/selvrealiserende tilnærming hos personen. Grunnlaget og energien til å utforske og delta i miljøet en er del av, vil forutsette at en opplever trygghet, tillit og anerkjennelse. Dette eksempelet nevnes på grunn av NOU 2015:8 sitt kompetansemål om «å kunne utforske og skape». Generelt vil det være viktig at lærere møter elevene med en trygg, tillitsfull og anerkjennende holdning, før en begynner å fokusere på det fagspesifikke og de konkrete kompetansemålene for fremtidens skole.

## 9.2.4 Empatisk forståelse

Læreren viser empati når hun reflekterer som om hun var i elevens situasjon, uten at hun mister denne «som om» dimensjonen (Rogers, 1959). Mange elever kan ha sider ved seg som for den enkelte lærer kan være vanskelig å forstå. Dette krever fra innsats fra lærerens og et ønske om å forstå mer, gjennom å plassere seg i den enkelte elevs situasjon. Lærerens empatiske tilnærming og forståelse av eleven forutsetter åpenhet, og at en ikke nødvendigvis analyserer eller dømmer eleven ut fra egne erfaringer og kunnskap, men søker forståelse ut fra elevens egne forståelser og erfaringer (Rogers, 1969). Lærerens evne til å unngå å analysere eller dømme eleven ut fra det som er kjent for en selv, er det sentrale budskapet i Levinas' filosofi. Hver enkelt elev representerer en uendelighet, for å benytte seg av Levinas' terminologi. Dette betyr at lærerens kunnskap og forståelse av eleven vil være begrenset. Allikevel vil en kunne nærme seg et innblikk og forståelse i elevens situasjon, gjennom egen åpenhet i samtalen – ansikt til ansikt. Lærerens åpenhet og ønske om å inngå i dialog vil være grunnleggende for etablering av en god relasjon. Selve åpenheten i dialogen vil kreve at hun har en selvkritisk refleksjon til sine egne holdninger. Relasjonen krever både nærhet og distanse, siden en er adskilte subjekter og av den grunn ikke kan bli like (Levinas et al., 1992). Av den grunn vil lærer – elev relasjonen være asymmetrisk.

Lærerens åpenhet i sin dialog med eleven, krever at hun aktivt lytter ved å la eleven undervise henne om seg selv. Det er eleven som er selve kilden til kunnskap. Tolkninger og vurderinger blir derfor risikabelt, siden det ofte vil finnes et mangfold av forklaringsmuligheter tilknyttet elevens personlighet (Todd, 2015). Det vil være i samtalen med elevene og den enkelte elev at et fellesskap vil kunne etableres, og grunnlaget for å hjelpe hverandre blir dannet (Levinas, 1996).

I Rogers' og Levinas' teorier ser en at de begge etterspør empati fra jeg`et/læreren i møtet med den andre/eleven. Vektleggingen av språket og samtalen har og mange likhetstrekk med sosialkonstruktivisme. Gjennom dialogen mellom lærer og elev vil ens ulike konstruksjoner møtes, og grunnlaget for å konstruere en felles forståelse blir dannet.

## 9.2.5 Lærerens holdninger

Ut fra det som har blitt nevnt ovenfor om den personsentrerte lærer, så er det et svært sentralt og avgjørende aspekt for at en skal kunne etablere en god lærer – elev relasjon, og det er:

lærerens holdninger. Elevenes selvstendighet, autonomi og evne til å ta ansvar for egen læring, krever en hjelpende lærer som er bevisst på egne holdninger i møtet med elevgruppen og den enkelte elev. Lærerens holdninger ved å være autentisk, vise tillit, anerkjennelse og empati i møtet med elevene, vil være nødvendig for hensynet til elevgruppen og den enkelte elevs behov. Rogers nevner at lærerens evne til å fremstå autentisk vil være den aller viktigste holdningen. Både Rogers (1969) og Maslow (1954) fremhever den autentiske lærer/person som viktig for å danne en grunnleggende trygghet i relasjonen. Det skjer ved at hun selv viser at det er naturlig å gjøre feil, at også hun er usikker i enkelte situasjoner, har humor, er avslappet og tolerant. Slike holdninger vil kunne gi elevene en grunnleggende trygghet til selv å fremstå autentiske. En slik gjensidig effekt av lærerens holdninger ser en også gjennom lærerens anerkjennelse, tillit og empati i møtet med elevene. Manglende tillit fra lærerens side, vil trolig møtes med mistillit av eleven (Løgstrup, 1991). Manglende empati vil ikke skape tilgang til det unike ved eleven eller mangfoldet av forklaringsfaktorer tilknyttet hans atferd og persontrekk (Levinas, 1996).

Det er kun gjennom andre mennesker elevene blir møtt med den tryggheten, omsorgen, anerkjennelsen og respekten vi alle har behov for. Først når læreren tar hensyn til disse behovene skapes det gode forutsetninger for å skape et fellesskap og godt læringsmiljø. I etableringen av gode relasjoner, og gjennom hensynet til den enkelte elevs behov, forklarer Maslow (1968c) nødvendigheten av en balanse hos oppdrageren mellom overbeskyttelse og ettergivenhet. Mister en denne balansen vil det kunne ha negative konsekvenser for elevens moralske utvikling og/eller psykiske helse. Disse nevnte trekkene ser en igjen hos den autoritative læreren, som ble nevnt som sentral i kapittel 3, for etableringen av et godt læringsmiljø. Den autoritative læreren fremstår som en naturlig autoritet ved at hun finner den rette balansen mellom frihet og kontroll, skaper trygghet gjennom sin forutsigbarhet ved at det er samsvar mellom det hun sier og det som blir gjort. Gjennom forutsigbarheten i interaksjonen og samhandlingen med elevene, skaper hun den grunnleggende tryggheten som er nødvendig for å etablere et godt læringsmiljø for alle elevene.

For å summere opp kan en forsøke å nevne de viktigste teoretiske funnene for å etablere en god lærer – elev relasjon. Funnene bygger på Carl Rogers personsentrerte læringsteori og tanken om «morgendagens person». Denne morgendagens person kan ses som fremtidens lærer i møtet med de kompetansene som blir fremhevet i NOU 2015:8. Dette er en lærer som møter den enkelte elev med autentisitet, ved at hun fremstår som en person som også gjør feil

og er ærlig omkring egne følelser og opplevelser. Hun er klar over og tar hensyn til elevenes grunnleggende behov, gjennom bevissthet om egne holdninger i møtet med elevgruppen og den enkelte elev. Tillit, anerkjennelse og empati vil være grunnleggende momenter i etableringen og vedlikeholdelse av relasjonen. Holdningene må ses i sammenheng med lærerens interaksjon med elevene. Det er gjennom samhandlingen og samtalen mellom lærer og elev at elevenes ulike behov og forutsetninger for læring blir kjent. Læreren må lytte til elevenes underliggende følelser og fremstå som et medmenneske (Rogers, 1980). En fremstår først og fremst som et menneske, deretter som lærer. Det eksistensielle aspektet vil være viktig, og lærergjerningen vil kreve et ansvar for å være et menneske ved at en deler av seg selv og ens egne erfaringer (Foros & Vetlesen, 2012). På grunn av den enkelte lærers metodefrihet, vil det være gjennom sterke relasjoner en best kan konstruere læringsstoff og metoder tilpasset den enkelte elev (Spurkeland, 2011). Med det ser en tydelig at lærerens relasjon vil være viktig for innhenting av lærestoff tilpasset den enkelte elev.

I NOU 2015:8 virker det som om en i større grad er opptatt av det kollegiale lærersamarbeidet når det gjelder hensynet til å tilpasse undervisningen ut fra det enkelte elevs forutsetninger og behov. Utredningen er opptatt av lærer-elev relasjonens betydning for å etablere et godt læringsmiljø, men den presiserer ikke like tydelig som mine teoretiske funn det medmenneskelige aspektet og holdningseffekten som relasjonen kan ha for elevenes sosiale læring og personlighet. Relasjonen vil også kunne ha en positiv innvirkning på elev-elev relasjonene, ved at den sosiale og emosjonelle kompetansen kan styrkes gjennom en god lærer-elev relasjon. NOU 2015:8 sin vektlegging av det kollegiale lærersamarbeidet er underbygget av forskning, og med det tilfører utredningen et ekstra sentralt moment som mine teoretiske funn ikke vektlegger. Dette skyldes at oppgavens avgrensning av begrepet læringsmiljø er rettet mot de mest sentrale læringsprosessene som foregår i klasserommet. Mine teoretiske funn og funn fra forskning kan tilføre mer konkret informasjon om lærerrollen, innholdet i lærer-elev relasjonen, og hvilken positiv effekt denne relasjonen kan ha for relasjoner elevene imellom. Innenfor klasserommets kontekst, er det trolig disse faktorene som vil ha størst innvirkning på etableringen av et godt læringsmiljø.

## 9.3 Læringsmiljøet i et sosialkonstruktivistisk perspektiv

NOU 2015:8 forklarer at i fremtidens skole vil skolen få en større betydning som et fellesareal enn tidligere. Samhandlingen elevene imellom og mellom lærer – elev, blir viktigere for å utvikle kunnskapene elevene vil trenge for å delta på livets arenaer. Enda mer konkret forklares det at: «Skolen skal bidra til å utvikle elevenes potensial som mennesker» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 7).

I et samfunn med høy grad av kompleksitet, større mangfold og hurtige endringer, stilles blant annet ekstra krav til elevenes utvikling av demokratiske holdninger og samhandlingsevner. I utredningen presiseres det nærmere sammenhengen mellom et godt læringsmiljø og elevenes helhetlige læring. Et godt læringsmiljø bidrar ikke kun til elevenes faglige utvikling, men og til deres personlige utvikling. Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse blir viktig å styrke, siden disse kompetansene vil bidra til å styrke læringsmiljøet, elevenes evne til å ta medansvar for læringsmiljøet og den faglige læringen. Elevenes evne til å «kommunisere, samhandle og delta» har betydning for deres sosiale og emosjonelle utvikling/kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2015). Siden den sosiale og emosjonelle kompetansen er viktig for et godt læringsmiljø og elevenes læring, så vil det være naturlig å se nærmere på hvordan elevene kan utvikle denne kompetansen.

### 9.3.1 Kommunikasjon, samhandling og deltakelse

Elevenes evne til å samhandle, uttrykke egne meninger og tanker, er viktige egenskaper både i skolen, hverdagslivet og arbeidslivet. Elevene må lære å samhandle med hverandre på tvers av ulikheter i verdier, synspunkter og bakgrunn. Dette vil være viktig for å kunne inngå i positive relasjoner, skape trygghet og en samarbeidskultur. En må kunne ta imot og gi tilbakemeldinger på hverandres arbeid. I samarbeidet med andre må elevene kunne regulere egne følelser og handlinger, noe som krever utvikling av holdninger om sosial ansvarlighet. Sosial ansvarlighet kjennetegnes blant annet ved elevenes evne til å sette seg i andres situasjon, gjøre etiske vurderinger av egne og andres holdninger og vurdere konsekvensene av disse. Gjennom samhandlingen og deltakelsen vil elevene også trenge å respektere og vise omsorg for medelever, samt revurdere egne standpunkter i møtet med andre elevers perspektiver. Det er en nær sammenheng mellom den sosiale og emosjonelle kompetansen

som utvikles gjennom kommunikasjon, samhandling og deltakelse, og utvikling av demokratisk kompetanse. Det er med andre ord ikke kun læringsmiljøet og den faglige læringen som vil styrkes gjennom kommunikasjon, samhandling og deltakelse, men og læringen i et helhetlig perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 27-31).

I NOU 2015:8 fremheves de mest sentrale kjennetegnene ved et godt læringsmiljø. Dette er klasserom hvor elevene er aktive i egen læring, deltar i samarbeid og kommunikasjon med andre, møter utfordringer de kan strekke seg mot og en undervisning som er tilpasset deres erfaringer, kunnskaper og forutsetninger for læring (Kunnskapsdepartementet, 2015). Disse tankene samsvarer med den sosiokulturelle og sosialkonstruktivistiske tilnærmingen som ble presentert i kapittel 2. Gjennom samhandling, hjelp og veiledning vil elevene kunne øke sin egen kunnskap (Vygotsky, 1962). Vygotsky sine læringsteorier er nærmest identisk med NOU 2015:8 sin presentasjon av de mest sentrale kjennetegnene ved et godt læringsmiljø. Læreren og medelevenes hjelpende rolle på hverandres læring blir fremhevet, og underbygget av forskning. Utredningen etterspør en klassekultur hvor det er naturlig å be om hjelp og hvor en lærer gjennom hverandres hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 70).

### **9.3.2 Den faglige, sosiale og emosjonelle læringen**

Elevenes evne til å lære står sentralt i NOU 2015:8. Et stadig mer mangfoldig og endrende samfunn vil kreve fornybare kompetansemål, samt elever som er aktive deltakere i egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette samsvarer med Carl Rogers tanker når han forklarer at det vil være vanskelig å forutse fremtidens kompetanser, og at en av lærerens viktigste roller derfor bør være å hjelpe elevene til å lære (Rogers, 1969). NOU 2015:8 etterspør både et bredt kompetansebegrep og en helhetlig forståelse av begrepet læring. Dette ser en ved at den sosiale og emosjonelle læringen fremheves ved å ha en sammenheng med den faglige læringen, og at det foreslås at sosial og emosjonell læring utvikles i arbeidet med fagene.

Generelt er det svært mange kompetanser fremtidens elever skal lære seg, noe som det har medført enkelte innvendinger mot i høringen av NOU 2015:8. I høringen pekes det på at skolens mandat består av mer enn kun kompetanser. Skolens verdier som skal formidles, kan for eksempel ikke gå inn under en definisjon av kompetanse. Det nevnes også at en med inkluderingen av sosial og emosjonell kompetanse i fagene, kan stå i fare for at målfokuset kan føre til en instrumentell tilnærming mot den enkelte elevs sosiale og emosjonelle



utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28). Ut fra Maslow (1968a) sine tanker, så vil heller ikke begreper som kompetanse være dekkende nok for å beskrive hele eleven.

Fra lærerens side er det viktigste at en vektlegger en kommuniserende målstyring i arbeidet med å styrke elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter. I lys av sosialkonstruktivisme og kommunikasjonsbegrepet til Blakar & Nafstad (2004), vil en kommuniserende målstyring innebære at læreren i kommunikasjonen med elevgruppen og den enkelte elev, arbeider ut fra ønsket om å gjøre noe felles kjent. Gjennom dialog ønsker en å finne årsaker, forståelse og innblikk i elevens verden. Motsetningen til en instrumentell tilnærming til utviklingen av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, kategoriserer Dale (2009) for en forståelsesorientert kommunikasjon. Utfordringer tilknyttet samhandlingssituasjoner og elevens sosiale utvikling, vil ikke løses gjennom lærerens faste strategier og utfylling av standardiserte skjemaer, men gjennom et ønske om å skape en gjensidig forståelse gjennom kommunikasjon. Dette vil igjen kreve gode dialogferdigheter hos den enkelte lærer. Kunnskapen en henter ut av dialogen vil kunne danne grunnlag for å knytte en god relasjon, men og for å tilpasse opplæringen ut fra den enkelte elevs behov og forutsetninger. En vil med det kunne planlegge gode samhandlingssituasjoner for eleven, hvor den sosiale kompetansen kan styrkes og utvikles. Med en god relasjon til læreren vil elevene kunne føle en grunnleggende trygghet, som vil være nødvendig for å inngå i gode samhandlingssituasjoner med andre elever.

Læreren bør av den grunn være klar over betydningen, og den hjelpende effekten, hun kan ha på elevens læring og utvikling. Lærerens hjelpende rolle for elevens læring og utvikling kan nærmest ses på som en rød tråd i mine teoretiske funn, og hos den personsentrerte lærer som ble presentert ovenfor. Vektleggingen av aktiv deltakelse og samhandling ser en og igjen innenfor den sosialkonstruktivistiske læringsforståelsen. Gjennom språket og samhandlingen mellom lærer – elev og elev – elev, vil klasserommets deltakere møte hverandres konstruksjoner og erfaringer, som igjen vil kunne skape gode forutsetninger for læring og forståelse (Moe, 2000).

Gjennom elevens samarbeid med læreren eller en mer kompetent medelev, kan han beherske oppgaver han selv ikke ville behersket på egenhånd. Denne tilnærmingen som er kjent gjennom Vygotskys (1962) teori om elevens nærmeste utviklingssone, kan ses som en prosess fra sosial-regulering til selvregulering i eget arbeid (Tharp & Gallimore, 1998). Slik ser en at tanken om «ansvar for egen læring», bør ses på som en prosess, fremfor å tolkes bokstavelig.

Øzerk (1996) forklarer at selve begrepet kan virke mot sin hensikt, siden elevene står i fare for ikke å få den nødvendige hjelpen de trenger (Øzerk, 1996, s. 112). Lærerens forståelse av begrepet vil trolig ha stor betydning for læringsutfallet. Foros & Vetlesen (2012) forklarer: «Ansvaret forstått som forpliktelse til å innfri kompetansemål i kombinasjon med streng kontroll er noe annet enn forpliktelse i en meningsfylt læringsprosess innenfor et sosialt fellesskap» (Foros & Vetlesen, 2012, s. 233). For stort ansvar for egen læring, og for mye frihet kan skape psykiske utfordringer, men også usikkerhet omkring hva den individuelle friheten skal brukes til. Kommunikasjonen og støtten læreren gir er derfor viktig om eleven skal kunne utvikle evnen til å ta ansvar for sin egen læring. Målet bør være at eleven på sikt skal utvikle en grunnleggende faglig og selvstendig kompetanse, slik at han evner å ta ansvar for egen læring. Da kreves det både anerkjennelse av eleven, samt innsikt og forståelse i elevens forutsetninger for læring. Det vil være individuelle forskjeller omkring elevens behov for støtte og hjelp i skolen, derfor bør balansegangen mellom autonomi og støtte vektlegges ulikt fra elev til elev.

### 9.3.3 Relasjonsmodellen

For å etablere et trygt læringsmiljø hvor læreren kan tilpasse opplæringen ut fra den enkelte elevs forutsetninger og behov, trengs samtalen og dialogen å vektlegges. Aamodt (2003) skiller mellom to ulike tilnæringer i lærerens møte med eleven; ekspertmodellen og relasjonsmodellen. Enkelte lærere kan føle seg fristet, eventuelt presset, til å velge standardløsninger i form av forhåndsbestemte metoder i etableringen av gode relasjoner til sine elever. En slik tilnærming finner vi innen ekspertmodellen; en ser da eleven som et objekt for lærerens handlinger, er ofte ukritisk til seg selv og drives av en mål-middel-tenking. Tilnærmingen til eleven blir fort instrumentell med den sterke troen på egne kunnskaper, tolkninger og tro på bestemte metoder. Ved manglende effekt i sitt forsøk til å etablere gode relasjoner til eleven, vil en ut fra ekspertmodellen trolig tilskrive egenskaper ved eleven som årsak. Slike forklaringer ut fra egenskaper hos eleven ser en også hos Wadel (1990), hvor forklaringer tilknyttet elevens atferd og handlinger tolkes ut fra indre egenskaper hos eleven.

Denne oppgaven er i stor grad bygget på et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og innen denne tradisjonen finner en også relasjonsmodellen. Sosiale utfordringer tilskrives med det ut fra interaktive prosesser, og vurdering av konteksten vil være nødvendig for å kunne forstå eleven. Læreren er bevisst over betydningen hennes egen atferd og tilstedeværelse har for hva

som blir sett og tolket i klasserommet. Eleven kan først forstås når en selv betrakter påvirkningen en selv har på eleven (Aamodt, 2003). I samhandlingsprosesser er det derfor viktig å reflektere omkring innflytelsen og påvirkningen en kan ha på hverandre. Ut fra relasjonsmodellen (Aamodt, 2003), relasjonelle forklaringer (Wadel, 1990) og sosialkonstruktivistisk perspektiv (Gergen, 2015a) vil det være viktig å være klar over samhandlingssituasjoners gjensidighet. For den enkelte lærer betyr det at i møtet med den enkelte elev og i samtalen dem imellom, så påvirker en hverandre gjensidig. Selvrefleksjon og vurdering av egne holdninger i møtet med eleven, vil være viktig for å kunne skape gode relasjoner. Hattie (2013) fremhever viktigheten av at den enkelte lærer er åpen for nye erfaringer, lærer av elevens tilbakemeldinger og av sine egne feil (Hattie, 2013, s. 72).

### **9.3.4 Det sosiale grunnlaget**

Både ut fra NOU 2015:8 og mine teoretiske funn er det naturlig å se sosiale prosesser som en forutsetning for elevens selvstendige utvikling og evne til å ta ansvar for egen læring. Sommer (2006) mener at et godt læringsmiljø bør bygges på nyere forskning som først og fremst ser individet som et sosialt, relasjonssøkende og aktivt vesen. Individualistiske tanker om en konkurranseorientert undervisning og ansvar for egen læring, kan virke mot sin hensikt. I likhet med Eidsvåg (2004) fremhever NOU 2015:8 betydningen av et læringsmiljø bygget på hjelpsomhet og ansvar for hverandre. Utredningen peker på at elevens samhandlingsevner vil bli helt grunnleggende i møtet med kompetansene for fremtidens skole og etableringen av et godt læringsmiljø. Samhandlingsevner kan igjen ses i tilknytning til elevens sosiale og emosjonelle kompetanse.

Et godt læringsmiljø bør bygge på samhandlingen i klasserommet, og bestå av støttende og tillitsfulle relasjoner. Elevene vil i større grad kunne ta medansvar for et godt læringsmiljø ved at deres sosiale og emosjonelle kompetanse styrkes. Av denne grunn vektlegges vurdering av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, i NOU 2015:8. Samtidig nevnes det i utredningen at slike vurderinger kan ha både positive og negative innvirkninger på elevenes selvfølelse og læring. Som konsekvens av dette stilles det høye krav til den enkelte lærers vurderingsevne og praksis. Fremfor vurderinger av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse ut fra personlige egenskaper ved eleven, så forklarer utvalget at det trengs tydelige mål og kriterier (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 80). Dette samsvarer med Wadel (1990) sin presisering av å unngå egenskapsforklaringer når en skal forstå individets atferd.

Samtidig ser det ikke ut til at utvalget søker mot relasjonelle forklaringer i vurderingen av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser, når det er tydelige mål og kriterier som vektlegges. Om alle elever måles på samme grunnlag, tas det da egentlig hensyn til prinsippet om tilpasset opplæring, som utvalget presiserer viktigheten av i møtet med fremtidens kompetanser?

Utvalget i NOU 2015:8 nevner at vurderingen av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse kan være utfordrende, siden det finnes lite kunnskap der ute om nettopp slik vurdering. Det vil også være et etisk aspekt ved slike vurderinger. Utvalget viser til forskning som viser at vurdering av sosial og emosjonell kompetanse vil kunne forsterke denne kompetansen hos elevene, men en har samtidig lite forskningsbasert kunnskap om tilnærminger til slike vurderinger. Det virker som utvalget fremhever underveisvurdering av sosial og emosjonell kompetanse, fremfor sluttvurdering, siden disse kompetansene heller bør ses som en forutsetning for elevenes faglige kompetanse. Kompetansemålet om «å kommunisere, samhandle og delta», vil være viktig i alle fag, og viktig for utviklingen av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Samhandlingen mellom lærer - elev og medelevene imellom nevnes som et viktig grunnlag for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

Gjennom lesing av utredningens innhold om læringsmiljøet og hva som fremmer læring, får en tydelig kunnskap om hva som er viktig, og hvorfor noe er viktig. Allikevel savnes noen flere eksempler og ideer tilknyttet spørsmål om hvordan etablere et godt læringsmiljø og gode læringssituasjoner. De teoretiske funnene som har blitt presentert om den personsentrerte lærer, har flere likhetstrekk med innholdet og kompetansene NOU 2015:8 fremhever. Det gjelder blant annet læreren som en hjelper for elevenes læring og utvikling, viktigheten av holdninger, å ta den andres perspektiv og generelt om sosial ansvarlighet. Utredningen retter seg mot kompetanser elevene bør inneha, mens mine teoretiske funn retter seg hovedsakelig mot lærerens kompetanser. På denne måten kan de på mange områder utfylle hverandre. Utredningen fremhever behovet for endringer av lærerutdannelsen samt etter og videreutdanning av lærere, i møtet med fremtidens kompetansemål. Det stilles store krav til den enkelte lærer i møtet med fremtidens kompetansemål i NOU 2015:8, noe som på sikt vil kreve noe mer konkret innhold om lærerrollen, hvordan en etablerer gode relasjoner og et godt læringsmiljø.

Stortingsmelding 28 (2015-2016) bygger i stor grad på NOU 2015:8 sine tanker og ideer om fremtidens skole. I stortingsmeldingen får en bekreftet inntrykket av at utredningen i liten

grad drøfter hvordan-spørsmålet knyttet til etableringen av gode relasjoner, utviklingen av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse samt etableringen av et godt læringsmiljø. Utredningen kommer med flere anbefalinger og aspekter på utfordringer, men foreslår ikke detaljerte tiltak. Stortingsmeldingen viser også til forskningen gjennomført av Nordenbo et al., (2008) som fremhever betydningen lærerens relasjonskompetanse som en viktig kompetanse ved siden av den faglige (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 68). NOU 2015:8 kunne i større grad vektlagt lærerens rolle for elevens sosiale og emosjonelle utvikling. I utredningen fremheves det hovedsakelig at denne utvikling foregår gjennom samhandlingen elevene imellom. Som en ser gjennom mine teoretiske funn kan en god lærer-elev relasjon skape gode forutsetninger for elevsamhandlingen. Som Frønes (1998) nevner er det sosiale samspillet elevene imellom vanskeligere å håndtere enn samhandlingen mellom lærer og elev. Lærerens relasjon til elevene kan hjelpe på elevens utvikling av faglige og sosiale ferdigheter, forklarer Pianta (1999).

Eidsvåg (2004) mener relasjonen kan ha en gjensidig effekt; ved at læreren kan fremstå som et moralsk forbilde gjennom å vise solidaritet, medfølelse og empati. Slike holdninger kan stimuleres hos eleven gjennom gode eksempler fra læreren. Læreren og lærerens relasjon til sine elever vil kunne ha innflytelse på elevenes tilknytning til hverandre, siden kvaliteten på relasjonen vil innvirke på elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring (Luckner & Pianta, 2011). Med det ser en at lærerens holdninger og kvaliteten på lærer – elev relasjonen, vil ha innvirkning på det helhetlige læringssynet som fremmes i NOU 2015:8. Utredningen vektlegger et behov for endringer i lærerutdannelsen, samt etter og videreutdanning av lærere, i møtet med kompetanseområdene som foreslås. Av det som her har blitt nevnt, bør lærerens relasjonskompetanse være en viktig lærerkompetanse i fremtidens skole.

# Litteraturliste

- Aamodt, L. G. (2003). Sosialt arbeid og anerkjennelse. En problematisering av grunnlagstenkningen i sosialt arbeid. *Nordisk sosialt arbeid*, 23(03), 154-161.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research* (2. utg.). London: Sage.
- Amundsen, P. (2006). Liv og læring i skolen - skolens dannelsingsmandat. I D. Sommer & J. B. Johansen (Red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 87-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Biesta, G. (2015). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 1-19. doi: 10.1080/00131857.2015.1041442
- Blakar, R. M., & Nafstad, H. E. (2004). Kommunikasjon, etikk og motivasjon. I A. Bastiansen & H. E. Nafstad (Red.), *Det omsorgsfulle mennesket* (s. 150-175). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten, A. C. Thurmann-Moe, K. Z. Øzerk & E. L. Dale (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 13-41). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dale, E. L. (2009). Utdanningens samfunnsmandat og velferdsrett om skolefaglig læring for alle. I E. L. Dale, E. Elstad, B. U. Engelsen, F. Hjørdemaal, I. Morken, B. Karseth & K. Sivesind (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 187-212). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2006). Sosialisering og oppdragelse i skolens læringsmiljø - en forutsetning for elevens danning. I D. Sommer & J. Johansen (Red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 59-72). Oslo: Universitetsforl.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2014, 27.10.2014). Dyrk lærernes relasjonskompetanse. Lastet ned 27.12.2015, fra <http://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eide, H., & Eide, T. (1996). *Kommunikasjon i relasjoner : samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Eidsvåg, I. (2004). *Menneske først!* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Foros, P. B., & Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelse : Et samfunnsetisk perspektiv på danning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (1998). *De likeverdige : om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. (1993). *Samspel og motspel : kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Samlaget.
- Gergen, K. J. (2006). Social construction as an ethics of Infinitude: Reply to Brinkmann.(Svend Brinkmann). *The Journal of Humanistic Psychology*, 46(2), 119-125.
- Gergen, K. J. (2011). The Self as Social Construction. *Psychological Studies*, 56(1), 108-116. doi: 10.1007/s12646-011-0066-1
- Gergen, K. J. (2015a). *An invitation to social construction* (3rd ed. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Gergen, K. J. (2015b). Toward a Relational Humanism. *Journal of Humanistic Counseling*, 54(2), 149-165. doi: 10.1002/johc.12009
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2005). *Social konstruktion : ind i samtalen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring : et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). Oslo: TANO.
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal Effects of Student-Teacher and Student-Peer Relatedness: Effects on Academic Self Efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278-287. doi: 10.1016/j.appdev.2010.03.005
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, J. B. (2006). Konfrontasjonen med elevene. I D. Sommer & J. B. Johansen (Red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 160-179). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, J. B. (2009). *Sosialt utviklende prosesser i små og større læringsmiljøer : sosial kompetanse i fådelte skole*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var : en innføring i historiefaget* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansen, A. (2003). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng : med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. (Doktoravhandling), Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11. 2008 - 2009.). Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015: 8). Oslo.: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld.St. nr. 28. 2015 - 2016.). Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Levinas, E. (1996). *Totalitet og uendelighet : et essay om exterioriteten*. København: Hans Reitzel.
- Levinas, E., Heeg, E. , & Wallenstein, S. O. (1992). *Tiden och den andre* (Vol. 14). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Levinas, E., Kolstad, H., & Aarnes, A. (1993). *Den annens humanisme*. Oslo: Aschehoug : I samarbeid med fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur.
- Linder, A., Hemmer, K. J., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. doi: 10.1016/j.appdev.2011.02.010
- Løgstrup, K. E. (1961). *Kunst og etik*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring* (2. udg. utg.). Copenhagen: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1993). *Solidaritet og kærlighed : og andre essays* (2. utg.). København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1996). *Etiske begreber og problemer*. København: Gyldendal.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1968a). Health as transcendence of environment. *Pastoral Psychology*, 19(9), 45-49. doi: 10.1007/BF01835090

- Maslow, A. H. (1968b). Music Education and Peak Experience. *Music Educators Journal*, 54(6), 72-171.
- Maslow, A. H. (1968c). *På vej mod en eksistenspsykologi* (2. utg.). Kbh: Nyt nordisk forlag Arnold Busck.
- Michelet, S. (2011). *Elevene imellom : elevkultur og deltakelse i læringsprosesser på småskole- og ungdomstrinn*. (Doktoravhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Moe, S. (2000). *Læredikt : systemisk-konstruktivistisk pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse : en beskrivelse og evaluering av LP-modellen NOVA-rapport* (online), Vol. 2005:19.
- Nordahl, T. (2013). Gjør læring synlig. I Hattie, J. (Red.), *Synlig læring : et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* (s. 17-21). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T., Ertesvåg, S. K., Gustavsen, A., Nergaard, S., & Tveit, A. (2009). *Helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2013). Relasjoner mellom elever.
- Nordahl, T., Hemmer, K. J., & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Lastet ned 09.01.2016, fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, C. R. (1959). Significant learning in therapy and in education. *Educational Leadership*, 16, 232-242.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn : a view of what education might become*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Rogers, C. R. (1977). *Carl Rogers on personal power*. New York: Delacorte Press.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being* (Vol. 88). Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1987). On the Shoulders of Giants: Questions I Would Ask Myself if I Were a Teacher. *The Educational Forum*, 51(2), 115-122. doi: 10.1080/00131728709339275
- Rogers, C. R., Lyon, H. C., Tausch, R., & Lyon, K. (2014). *On becoming an effective teacher : person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London: Routledge.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Sommer, D. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformiddling i senmoderniteten - nye perspektiver. I D. Sommer & J. B. Johansen (Red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 23-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.



- Stephens, P. (2006). Å utvikle og fremme barns prososiale atferd. I D. Sommer & J. Johansen (Red.), *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 73-84). Oslo: Universitetsforlaget.
- Säfström, C. (2003). Teaching Otherwise. *An International Journal*, 22(1), 19-29. doi: 10.1023/A:1021181326457
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring : i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-58). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tharp, R., & Gallimore, R. (1998). A theory of teaching as assisted performance. I D. Faulkner, K. Littleton & M. Woodhead (Red.), *Learning relationships in the classroom* (Vol. 2, s. 93-111). London: Routledge.
- Thurmann-Moe, A. C., & Bråten, I. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten, A. C. Thurmann-Moe, K. Z. Øzerk & E. L. Dale (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-142). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Todd, S. (2015). Education Incarnate. *Educational Philosophy and Theory*, 1-13. doi: 10.1080/00131857.2015.1041444
- Utdannings - og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30. 2003 - 2004). Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1&q=>.
- Vetlesen, A. J. (1998). Moral, den uvelkomne grense. I E. Levinas, A. Aarnes, I. H. Knudsen & R. Johnsrud (Red.), *Underveis mot den annen : essays av og om Levinas : ved Asbjørn Aarnes Debatt* (Vol. b. 5, s. 185-193). Oslo: Vidarforlaget.
- Vetlesen, A. J., Bauman, Z., Nortvedt, P., & Andersen, S. (1996). *Nærhetsetikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Vetlesen, A. J., & Nortvedt, P. (1996). *Følelser og moral* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T Press.
- Wadel, C. (1990). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten* (2. utg.). Flekkefjord: SEEK.
- Wertsch, J. V., & Tulviste, P. (1998). L.S Vygotsky and contemporary developmental psychology. I D. Faulkner, K. Littleton & M. Woodhead (Red.), *Learning relationships in the classroom* (Vol. 2, s. 13-31). London: Routledge.
- Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten, A. C. Thurmann-Moe, K. Z. Øzerk & E. L. Dale (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97-119). Oslo: Cappelen akademisk forlag.