

Sølvi Mausethagen

Høgskolen i Oslo
Pilestredet 40, 0130 Oslo
Tlf. 22452761 / mob. 48146191
E-post: solvi.mausethagen@hio.no

Sølvi Mausethagen (f.1976) er stipendiat ved Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
solvi.mausethagen@hio.no

Anne Kostøl

Høgskolen i Hedmark
Campus Hamar, 2418 Elverum
Tlf. 62517875 / mob. 92014283
E-post: anne.kostol@hihm.no

Anne Kostøl (f.1957) er høgskolelektor ved Høgskolen i Hedmark, Campus Hamar, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap.
anne.kostol@hihm.no

Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen

Læreryrket beskrives både som en relasjonsprofesjon og en omsorgsprofesjon, og gode relasjoner mellom lærer og elev blir i mange studier vurdert som en sentral faktor når det gjelder elevenes læring. Dette aktualiserer nærmere utforskning av det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. I denne artikkelen fokuserer vi på hvordan læreren beskriver sin lærerrolle og relasjonen til elevene. Lærerne i studien trekker alle på det vi kan beskrive som en fremtredende omsorgsdiskurs, men variasjonene i de konstruksjonene av lærer-elev relasjonen som lærerne i studien gjør synes viktige å belyse og diskutere. Lærerne plasserer seg spesielt ulikt med hensyn til det vi kan beskrive som omsorgsdimensjonen og læringsdimensjonen ved relasjonen til elevene, og i tillegg synliggjøres hvordan lærerne på ulik måte vektlegger og vurderer relasjonen som en pedagogisk strategi.

Innledning

Både undervisning og læring kan forstås som sosiale praksiser, tett knyttet opp mot mer personlige og følelsesmessige dimensjoner. Slike dimensjoner vil påvirke praksis og samhandling med elevene, og lærerrollen kan eksempelvis vanskelig beskrives uten å legge stor vekt på en relasjonell dimensjon. En fremtredende karakteristikk ved læreryrket er at det nettopp gir muligheter for kontakt med barn og unge over tid, og at svært få yrker involverer denne type kontinuerlig interaksjon (Lortie, 1975). Læreryrket blir omtalt som en relasjonsprofesjon (Moos, Krejsler og Fibæk Laursen, 2004), eller en av de såkalte *caring professions*, hvor det å skape og opprettholde relasjoner til andre er en helt sentral del av arbeidet (Barnett, Becher og Cork 1987). I tillegg har betydningen av relasjonene mellom lærer og elev blitt aktualisert gjennom flere studier som viser hvordan gode relasjoner er en sentral faktor når det gjelder elevenes læring (Cornelius-White, 2007; Nordenbo, Sjøgaard Larsen, Tifkici, Wendt og Østergaard, 2008; Hattie, 2009; Nordahl, 2000).

Relasjoner kan forstås på ulike måter, men må knyttes til det sosiale samspillet som foregår mellom mennesker og i denne sammenheng til hvordan henholdsvis læreren og elevene gir mening til den kommunikasjonen og interaksjonen som til enhver tid foregår i eller utenfor klasserommet. Læreren vil konstruere og skape sin mening om relasjonen til alle elevene i klassen, og hver enkelt elev vil gi mening til sin relasjon til læreren og de andre elevene ut fra sitt eget ståsted og perspektiv. På denne måten blir relasjonen en individuell konstruksjon, men relasjoner både bygger på og blir utviklet i interaksjon og kommunikasjon med andre. Slik kan vi også si at undervisning og læring egentlig handler om å utvikle og ivareta relasjoner til hverandre. Bingham og Sidorkin (2004) argumenterer for hvordan mellommenneskelige relasjoner både påvirker og definerer undervisning og læring, og Noddings (2004) beskriver hvordan elever som blir invitert inn i en omsorgsfull relasjon ofte får en større interesse for fagene, økt selvtillit og mer empati for medelever. Et slikt relasjonelt utgangspunkt for læring kan knyttes til blant annet Dewey og Mead, som er opptatt av kommunikasjon som deltakelse og videre hvordan kommunikasjon handler om å skape forståelse i et fellesskap. Meads speilingsteori tar utgangspunkt i hvordan selvet dannes

gjennom relasjoner til andre mennesker, der de mennesker som betyr mest for oss er såkalte ”signifikante andre” og de som vil ha størst påvirkningskraft i relasjonen. Også Bakhtin er sentral når det gjelder tenkningen rundt hvordan relasjoner skapes og manifesteres gjennom kommunikasjon. Kommunikasjonen kan dermed ses som et instrument for å bygge relasjoner, og relatert til læreryrket vil lærerens undervisningspraksis kunne forstås som kommunikasjon. Videre kan det argumenteres for at kommunikasjonen i klasserommet og dermed også kvaliteten på relasjonen er relativt tett knyttet til kvaliteten på læring (Bingham and Sidorkin, 2004). I lys av dette blir det relasjonelle aspektet ved lærerrollen et interessant tema for nærmere undersøkelse. Hvordan opplever lærere sin lærerrolle og sine relasjoner til elevene?

Denne artikkelen er basert på noen av funnene i en casestudie av fire klasserom på 7.trinn, som er en del av PraksisFoU - prosjektet ”Tilpasset opplæring og pedagogisk praksis” gjennomført ved Høgskolen i Hedmark. Hensikten med artikkelen er å belyse og drøfte hvordan lærere lager ulike konstruksjoner rundt sin egen lærerrolle, relasjoner og praksis. Vi vil først redegjøre for tidligere forskning rundt læreres posisjoneringer. Deretter vil vi undersøke hvordan lærerne inntar ulike subjektposisjoner og hvordan de konstruerer sin praksis som lærere, med fokus på relasjonen mellom lærer og elev. På bakgrunn av dette vil vi drøfte likheter og variasjoner i konstruksjoner rundt det relasjonelle aspektet ved lærerrollen¹.

Tidligere forskning

Lortie (1975) beskriver i sin klassiske sosiologiske studie om læreren noen trekk som virker tiltrekkende ved læreryrket, og hvor *the interpersonal theme* er mest fremtredende. I intervjuene vektlegger lærerne at det å arbeide med barn og unge er hovedgrunnen til at de har valgt læreryrket. Lortie fremhever hvordan et slikt relasjonelt aspekt også bærer en viss aura med seg, og at dette er med på å definere læreryrket som et verdig yrke. Mange andre studier har støttet påstanden om at lærere går inn i yrket som følge av et slikt mellommenneskelig tema, eller en motivasjon til å jobbe med barn og unge (Rinke, 2008). I Lorties studie vektlegger lærerne det relasjonelle temaet i langt større grad framfor det som omhandler en mer faglig og intellektuell interesse. Denne type respons omhandler fagkunnskap, intelligens, å være velorganisert og å like læring. Mellommenneskelige kvaliteter og preferanser ble nevnt mer enn tre ganger så ofte som mer intellektuelle forhold. Lortie hevder at slike store forskjeller fortjener oppmerksomhet, spesielt med hensyn til at det mellomrelasjonelle temaet er noe som kan formes individuelt og fylles med ulikt innhold. Et annet tema som er fremtredende er det Lortie betegner som *the service theme*, det vil si at mange lærere formidler at de fyller en spesiell rolle i samfunnet og at yrket får en egen moralsk verdi.

O’Connor (2008) vektlegger hvordan læreres forståelse av egne relasjoner til elevene er influert av behovet for å utvikle et profesjonelt godt forhold til elevene, men også av lærernes individuelle oppfattelse av egen lærerrolle. Hun identifiserer tre måter lærere forstår det å vise omsorg og bry seg om elevene på; *professional*, *performative* og *humanistic/philosophical*. Til førstnevnte betegnelse knyttes forestillingen om at det å vise omsorg for elevene er en del av en profesjonell lærerrolle. Det å utvikle et godt forhold til elevene blir forstått som en

uunngåelig del av yrket. En performativ eller prestasjonsorientert forståelse fremhever arbeidet med elevenes resultater, men relasjonene og elevenes trygghet ses som en sentral del av dette arbeidet. En mer humanistisk eller filosofisk forståelse av det å vise omsorg for elevene vektlegger egen lærerrolle som en motvekt mot samfunnsutviklingen, og i dette ligger at læreren innehar en noe kritisk eller normativ forståelse av forhold som preger samfunnet og elevenes hverdag. En slik humanistisk forståelse knyttes til at valgene som enhver tid tas blir styrt av behovene til dem som trenger omsorg og trygghet, og går i retning av at det å bry seg om elevene er en mer privat avgjørelse eller verdisyn.

Søreide (2006) undersøker posisjonering i intervjuer av kvinnelige norske lærere. Hun finner hvordan *the caring and kind teacher* er en fremtredende forståelse, og mange beskrivelser rundt egen lærerrolle og egen praksis knyttes til nettopp denne identitetskonstruksjonen. Konstruksjonen synes å være en viktig ressurs for lærerne når de presenterer seg selv. Den omsorgsfulle og snille læreren har nær kontakt med elevene og viser at hun bryr seg om dem, og i tillegg uttrykkes ansvaret for elevens trygghet og utvikling. Lærernes vektlegging av relasjonen til elevene vises blant annet også i OECD-undersøkelsen TALIS (Teaching and Learning International Survey) fra 2009, som viser at et stort flertall av lærere i alle deltakerland vil svare at de har gode eller svært gode relasjoner til elevene sine (Vibe, Carlsten og Aamodt, 2009). Norge skårer spesielt høyt på det relasjonelle og over 60 % av lærerne på ungdomstrinnet formidler at lærere og elever kommer godt overens. Samtidig er dette lærervurderinger og ikke elevvurderinger, og det er grunn til å tro at elevvurderinger ville nyansert bildet. I forbindelse med læreres konstruksjoner og posisjonering er det likevel interessant med hensyn til at dette perspektivet framheves så sterkt.

Teoretiske og metodiske betraktninger

I denne studien blir kritisk diskursanalyse brukt som praktisk analysemetode (Fairclough, 2003; 2008). Gjennom å velge et diskursanalytisk utgangspunkt kan både konstruksjon av posisjoner og praksis undersøkes nærmere. Det sentrale vitenskapsfilosofiske ståstedet for studien er meningskonstruksjon, det vil si at vi skaper mening til virkeligheten gjennom å relatere fenomener til hverandre og gjennom å identifisere oss med bestemte måter å se verden på. Mennesker som deler de samme oppfatninger, verdier eller ideer, er alle en del av en diskurs. Vi reproducerer ulike måter å oppfatte verden på gjennom hvordan vi snakker, leser, skriver og handler. Diskurser produserer sannheter om verden, og en diskursanalyse kan enkelt sies å være en analyse av prosesser hvor mennesker skaper og gir mening til virkeligheten. Fairclough (2003) bruker diskurs på to ulike måter, både som språkbruk som sosial praksis og som en måte å snakke på som gir betydning til opplevelser ut fra et bestemt perspektiv. Språket er dermed ikke bare en kanal hvor informasjon eller fakta kommuniseres, men vi utfører også konstruksjoner av den sosiale virkeligheten gjennom språket (Winther Jørgensen og Phillips, 1999). Hvilke virkelighetsbilder og forståelser blir formidlet av tekstprodusenten? I dette prosjektet handler spørsmålet primært om virkelighetsbildene som blir konstruert av lærerne. Stil er det diskursive aspektet ved måter å være på, eller som er knyttet til identiteten vår (Fairclough, 2003). Diskurser vil delvis være en del av vår identitet,

samtidig som vår stil kan påvirke hvilke diskurser som er tilstede. En operasjonalisering av identitetsbegrepet kan være å si at individer plasserer seg selv i ulike sosiale posisjoner, eller i subjektposisjoner. Subjektposisjoner refererer til posisjoner i diskurser, og som individer inntar for å kunne handle og forstå verden ut fra (Nerland, 2004). Det vil være mange subjektposisjoner til rådighet for den enkelte lærer, og de sosiale posisjonene som inntas som lærer vil påvirke handlingene våre og hvordan praksiser blir iverksatt. I denne sammenheng er det viktig å fokusere på hvordan handling har sammenheng med hvem man ”er”, og på denne måten kan også konstruksjonene rundt lærerrollen knyttes til hvordan vi handler.

Utvalget av de fire lærerne på 7.trinn kan beskrives som tilfeldig, men ut fra prinsippet om variasjon med hensyn til urbaniseringsgrad og skolestørrelse. En skole i en stor by og en skole i et tettbebygd strøk er med i studien, samt to mindre skoler i rurale strøk. Kontaktlærerne i klassene/elevgruppene er informanter, og det ble gjennomført intervjuer av lærerne i forbindelse med videoobservasjon i klasserommene. Det er viktig å formidle at vi selv ikke gjennomførte intervjuene, og vi vil dermed ikke kunne dra fordel av det å ha vært tilstede i intervjusituasjonene og den tilleggsinformasjonen som konteksten kunne ha gitt. Samtidig har vi med oss en form for kulturell kompetanse (Neumann, 2001) inn i arbeidet, noe som blir vurdert som positivt gitt en kritisk tilnærming til egen analyse. Det ble benyttet en semistrukturert intervjuguide tilpasset forskerspørsmålene i studien. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert til tekst i etterkant. Intervjuer kan synliggjøre meninger, begrepsforståelser og vurderinger som lærerne gjør, og en diskursanalytisk strategi på intervjuene fikk frem identifikasjonsmønstre som syntes å være dominerende hos lærerne. Intervjuene gir ingen direkte tilgang til undervisningspraksisen (Nerland, 2004), men tilnærmingen anses som velegnet med hensyn til å fange opp dimensjoner som kan virke konstituerende på praksisen. På tekstnivå brukte vi kategoriene ordvalg og modalitetⁱⁱ i analysen, mens alle intervjuene er analysert med henblikk på undersøkelsesområdene lærerens subjektposisjoner, på hvilke handlinger som vektlegges i egen undervisningspraksis og til slutt hvilke forståelser rundt relasjonene til elevene som synes å være framtrepende i tekstene.

Ulike konstruksjoner rundt lærerrollen

Lærerne i studien vil i fortsettelsen bli omtalt som Kari, Martin, Tore og Petter. De er i ulike aldre og det er relativt store forskjeller når det gjelder antall år i læreryrket. Alle er imidlertid utdannet lærere, er kontaktlærere og underviser i flere fag, dette året på 7.trinn.

Kari

Kari arbeider ved en middels stor barneskole i et tettbebygd strøk på Østlandsområdet. På spørsmål om hvordan hun ser sin egen lærerrolle, beskriver hun den som en kunnskapsformidler og en veileder. Kari vektlegger det faglige arbeidet i stor grad gjennom intervjuet, hvor hun legger vekt på å stille forventninger til elevene og å gi dem gode tilbakemeldinger. Denne kommunikasjonen går begge veier;

(...) ikke avfeie et ”galt” svar – at ungene sitter igjen og føler at de er mislykket, men at jeg godt kan være ærlig å si at – til dem at dette kunne du ha gjort bedre. Altså liksom ikke rose bare for å rose – Men at du skal vite hvor du står.

Jeg – ja, jeg kan ikke utvikle meg uten å få tilbakemelding.

Hun formidler at hun synes det er positivt at man er resultatorientert i skolen, og synes å knytte sin praksis opp mot dette. Hun beskriver hvordan hun stiller krav til elevene, og at hun ser viktigheten av å fange elevenes oppmerksomhet. Når det gjelder forventinger til elevene, og elevenes forventninger til seg selv, gir hun eksempler på hvordan hun snakker om dette både med den enkelte elev, i klassen og med foreldrene på konferansetimen.

Og da lar jeg alltid de få komme med sine først (...) Både foreldre og barn. Og at – jeg bruker gjerne, for at jeg skal kunne være en best mulig lærer for deg eller overfor din sønn eller datter, så må jeg vite litt om hva jeg kan gjøre bedre. Eller er det noe jeg kan jobbe mer med.

Kari formidler at refleksjon rundt praksis er viktig for henne, og en slik refleksjon kjennetegner også intervjueteksten. Hun gir mange eksempler fra egen praksis og reflekterer og diskuterer rundt valg hun tar. Kari beskriver videre at hun lykkes med klassene sine og at hun ofte overtar vanskelige klasser. Hun sier at hun er trygg i rollen sin.

Kari uttrykker at hun ønsker å se alle elevene sine, og vektlegger at hun bruker tid på elever og foreldre utover undervisningstiden. Teksten formidler imidlertid hvordan hun ser på omsorgsdimensjonen med en viss distanse.

Jeg kan godt være varm, men jeg er ikke noe sånn dikke-dikk.

Kari formidler videre at hun bruker mye humor med elevene, og hun er tydelig på at hun tør å vise følelser.

Jeg flirer og skriker – altså jeg tør å vise følelser.

Kari synes å posisjonere seg som kunnskapsformidler og veileder først, som en omsorgsperson deretter. Hun vektlegger det faglige arbeidet, og formidler at hun synes det er flott å være resultatorientert. Dette ordvalget blir også et eksempel på interdiskursivitet, ved at hun tar i bruk ord som er hentet fra andre diskurser enn den pedagogiske. Ord som *kunnskap*, *veiledning* og *læring* brukes i stor grad i intervjuet. Kari framstår videre som en trygg lærer, og tryggheten i lærerrollen forsterkes av at det er liten grad av modalitet i språket. Ved flere anledninger henviser Kari til viktigheten av pedagogisk refleksjon, og også når det gjelder egen praksis framstår hun som sikker og trygg i egne valg. Teksten formidler videre hvordan hun ser på omsorgsdimensjonen med en viss distanse, og at relasjonene til elevene kan knyttes til strategier Kari tar i bruk i arbeidet med elevenes læring.

Martin

Martin er kontaktlærer på 7.trinn ved en liten barneskole i et ruralt område på Østlandet. På tekstnivå knyttes Martins forståelse av sin rolle som lærer tett opp mot det å være en trygg voksenperson som viser omsorg for elevene. Martin snakker gjennomgående og mye om viktigheten av å legge til rette for at elevene skal føle seg trygge og at han bryr seg om dem.

Det er viktig at de er trygge – DET synes jeg er veldig viktig, det med å være seg trygg i klassesituasjonen.

Jeg bryr meg om alle da – sjøl som menneske (...) men da må en prøve å jobbe med det, at en skal prøve å gå innom alle elevene.. gi en klapp på skuldra eller prate litt med dem og – (...) særlig i dag tror jeg det er viktig. Det er mange unger som har behov for kontakt og noen å snakke med. Ikke bare at jeg er en kunnskapsformidler som står der.

Trygghet fremstår som en slags forutsetning for det faglige arbeidet, og han formidler at han prioriterer å bruke mye tid på dette. Samtidig formidler Martin at han ønsker at elevene skal prestere og yte sitt beste, ut fra egne forutsetninger.

Jeg tror at hvis du skal yte noe, må du være trygg. Du må ha det godt. Ta ting, og er det problemer så er en opptatt av det, og at en klarer ikke å arbeide hvis en har noe trist å tenke på. Så det er i hvertfall viktig å rydde opp i ting før vi kan komme i gang med jobbing.

Jeg tenker mye på det at unger i dag trenger en person som bryr seg om dem og som viser det. Det gjør de.. stiller forventinger til dem, så de skjønner at jeg stiller litt krav.

Videre fremhever han at det er viktig å ha engasjement i undervisningen, og hvordan han opplever at det å være engasjert i noe er viktig for elevene.

Å formidle noe, altså kunnskap, og det å være engasjert, det er noe ungene liker. De synes det er morsomt at læreren er engasjert, og liksom viser at han er ivrig (...) Det er nesten så de begynner å le noen ganger, for de synes det er morsomt.

Og det der med kommunikasjon, det prøver jeg å være flink i.

Martin synes å ta en subjektposisjon som omsorgsperson først, deretter som kunnskapsformidler. Ord som *trygghet* og *bry seg om* blir gjennomgående brukt i teksten. Han formidler at han ser det å skape trygghet som et grunnlag for sitt arbeid med elevene, og at denne tryggheten er forutsetning for læring. Martin har videre relativt lite modalitet i språket, noe som kan implisere at han er sikker og trygg i sin lærerrolle. Martin snakker relativt lite om faglig utvikling og det å støtte elevene i deres læringsarbeid. Fokuset på eget engasjement i undervisningen og at elevene liker engasjerende formidling, tyder likevel på at han er opptatt av kunnskap og læringsarbeid, selv om han vektlegger hvordan tryggheten må komme først.

Tore

Tore er kontaktlærer på 7.trinn ved en barneskole i en liten bygd på Østlandet. På tekstnivå kan Tores forståelse av egen rolle som lærer knyttes til det å være en leder spesielt. Han vektlegger at han er sjef og leder.

Altså. Du kan ikke la det bli noen tvil om hvem som bestemmer da.

Tore legger vekt på å bestemme hva som skal gjøres, og hvordan. I tillegg mener han det er viktig å kjenne elevene, og vise at han bryr seg og er interessert i dem.

Så klart du skal være sjef, men du skal være (...) en som er der for ungene når de trenger det.

Han forteller at han synes det er viktig å snakke med dem om det de er opptatt av og interesserer seg for. Han setter av litt tid til å snakke og forteller at han ofte kjenner både

foreldre og besteforeldrene til elevene. Dette skaper trygghet og ”usynlige linjer”, som han selv sier.

Det er jo en fordel for oss, eller meg da, at jeg kjenner jo fryktelig mange oppi her etter hvert (...) Og mange av foreldrene til disse har jeg jo også vært borti i skolesammenheng.

Jeg kjenner deg litt fra før, eller foreldrene dine, eller onkel, tante, besteforeldrene eller hvem det måtte være. [Tore forteller hva han kan si til elever for å oppnå en god relasjon.]

Han forteller videre at han er en lærer som bruker humor, og at han ønsker at elevene på den måten skal oppleve at ikke alt som foregår på skolen er så alvorlig. Videre uttaler han at han er glad i elevene, og at han føler ansvar for dem. Tore formidler at han ser viktigheten av å bygge gode relasjoner mellom seg og elevene, og at han vektlegger dette i det daglige arbeidet. Han fremhever egen rolle som leder.

Unger er vel slik at (...) dess tryggere rammene er, dess bedre de vet hvor grensene går, dess bedre trives de.

Og hvis du da, du bør være tydelig nok, og [pause] at de får de grensene, så [pause] så blir det en slags trivsel av det, tror jeg.

Intervjuet med Tore kan tolkes i retning av at en sentral del av hans lærerrolle knyttes til det å være en leder, men samtidig også en omsorgsperson som ønsker å være i dialog med elevene. Han snakker relativt mye om ledelse og at elevene arbeider ”under hans oppsyn”, og han snakker om elevene som skal arbeide. Videre knytter han relasjonen til elevene til det at han kjenner deres slektninger. Ordvalget ”usynlige linjer” kan forstås slik at Tore ser det å formidle til elevene at han kjenner deres slekt og familie som viktig. Tore kan synes å formidle at han ser på lærer-elev relasjonen i en mer strategisk forstand, og med hensyn til å nå målet om struktur og arbeidsinnsats. Han snakker imidlertid lite om elevenes læring og om egen rolle som kunnskapsformidler.

Petter

Petter arbeider som kontaktlærer ved en barneskole i en stor by. Han er relativt nyutdannet, og har arbeidet ved denne skolen i ett år. Petters forståelse av egen rolle som lærer kan på tekstnivå knyttes til å fremheve omsorgsdimensjonen. I intervjuet vektlegger Petter at tryggheten til elevene er veldig viktig, og han ønsker at elevene skal være trygge både på hverandre og på han som lærer.

Jeg tenker først på at jeg skal få dem til å ha det bra på skolen. Det blir min hovedrolle, synes jeg.

Mitt fokus er i hvert fall at tryggheten kommer først, og at de føler seg trygg på meg, at de føler seg trygg på trinnet.

Petter er opptatt av kommunikasjon, og vektlegger et personlig og nært forhold til elevene. Han relaterer dette til å være åpen om privatlivet sitt.

Forteller mye om mitt liv da.

Petter beskriver at han kjenner foreldrene til sine elever godt, og at han vet mye om dem. Han viser til at noen av jentene trenger spesielt omsorg av ham, og at han kan føle seg mer som en

storebror for guttene. Gjennom beskrivelsen av andre læreres konstruksjoner tydeliggjør han også sin forståelse av egen rolle.

Men det er flere forskjellige typer [lærere]. Noen som sier at du skal på en måte passe på at du har litt avstand til elevene, ikke knytte deg for mye. Og så er det noen som sier at, herlighet, vis nå elevene at du er glad i dem! Det er det viktigste. At de føler at (...) at hvis elevene vet at de er elsket på skolen, da har de det bra og da lærer de mye bedre (...). Jeg knytter meg veldig lett til elevene da. Jeg kjenner at jeg får litt mer beskyttelse rundt dem.

Petter synes å fremheve det og bry seg om elevene som nært knyttet til individet, deres psykiske helse og hjemmesituasjon, og relaterer i liten grad egen rolle til skolearbeid eller læring. Petter reflekterer over egen lærerrolle ved i stor grad å ta i bruk begreper som *føle*, *kjenne* og *tenke*, noe som kan være et uttrykk for at han er noe usikker på rollen sin. På spørsmål om han kjenner seg selv godt som lærer, svarer han:

Nei, ikke i det hele tatt. Det synes jeg ikke. Jeg føler at jeg prøver å få en klarhet, det gjør jeg.

Sentrale aspekter ved Petters subjektposisjon synes å være knyttet til omsorg og et ønske om å opptre som en venn ovenfor elevene. Han snakker mye om egen rolle i forhold til enkeltelevens psykiske og mentale helse, og det å forstå eleven synes sentralt. Petter formidler ikke egen rolle knyttet til undervisning eller læring, men mer i retning av å ta vare på enkeltindivider som strever. Når han ved et enkelt tilfelle snakker om læring, legges det vekt på elevenes egenaktivitet. Petter synes først og fremst å fremstå som en hjelper og en ”beskytter” for elevene.

Meningskonstruksjon rundt lærer-elev relasjonen

Alle lærerne i studien trekker på det vi kan beskrive som en omsorgsdiskurs, i betydningen at de formidler det å vise omsorg som en sentral del av sin lærerpraksis. Omsorgsdiskursen synes å være preget av et relasjonelt ideal knyttet til selve lærerrollen. Selv om lærerne posisjonerer seg ulikt, vektlegger alle lærerne det å vise omsorg og skape gode relasjoner til elevene. Vi kan også si at gode lærer-elev relasjoner vurderes som en del av det å være profesjonell som lærer, og slik vil det være naturlig at en subjektposisjon som omsorgsperson er fremtredende hos de fleste lærere. Omsorgsdimensjonen og relasjonen til elevene kan derfor knyttes til idealer rundt lærerrollen og hva denne skal inneholde.

Vektleggingen av det vi her beskriver som en omsorgsdiskurs synes i stor grad å bekrefte eksisterende forskning rundt hvordan lærere posisjonerer seg selv og sin praksis. Funnene i studien viser at omsorgsdimensjonen er mangesidig, og at de ulike lærerne posisjonerer seg ulikt i forhold til hvordan de forstår og praktiserer det å gi omsorg til elevene og hvordan de ser på og arbeider med relasjonen til elevene. Kari ser relasjonen til elevene som tett knyttet opp mot ønsket om å motivere elevene og legge til rette for faglig innsats. Hennes konstruksjoner kan knyttes til det å være prestasjonsorientert, blant annet gjennom hvordan hun beskriver viktigheten av å være målrettet i arbeidet. Hun beskriver eget arbeid opp mot å skape optimale læringsbetingelser for alle elevene, samtidig som hun vurderer relasjonene som en sentral del av dette arbeidet. Tore vektlegger det å være en tydelig leder i

klasserommet, men omsorgsdimensjonen er også tilstede. Martin og Petter synes i større grad å beskrive egne roller og egen praksis til det å være en motvekt mot samfunnsutviklingen, og vektleggingen av deres egen viktighet i forhold til elevenes trygghet relateres til det å vise omsorg for elevene og at de inntar en rolle som en slags beskytter for elevene. I denne forståelsen relateres også lærerrollen til mer moralske verdier.

Forskjellene med hensyn til hvordan lærerne konstruerer og gir mening til relasjonen til elevene, kan knyttes til det vi vil beskrive som en omsorgsdimensjon og en læringsdimensjon. Mens Kari vektlegger læringsdimensjonen i relativt stor grad, er denne dimensjonen lite synlig hos de andre lærerne, noe mer hos Martin. Hos Martin og Petter fremheves først og fremst omsorgsdimensjonen. Dersom relasjonen ses som et fenomen som inneholder begge disse dimensjonene, ser vi videre hvordan lærernes konstruksjoner vektlegger ulike elementer. Et sentralt spørsmål å stille blir dermed; hvordan fylles relasjonsbegrepet med innhold? Dette blir blant annet synlig når det gjelder hvilke ord lærerne tar i bruk. Mens Kari gjennom intervjuet anvender begreper som læring, forventninger, veiledning og resultater, blir ord som trygghet, omsorg og bry seg om dominerende i intervjuene av Petter og Martin spesielt. Tore vektlegger ledelse og struktur. Martin knytter imidlertid læring og faglig engasjement hos elevene til relasjonen, mens det hos Petter og Tore i intervjuene synes å skje en form for ”frakobling” når det gjelder læringsdimensjonen. I tillegg til de to dimensjonene omsorg og læring, ser vi at lærerne snakker om relasjonen til elevene i ulike retninger. Disse vil vi beskrive som *relasjonen som en pedagogisk strategi* og *relasjonen som en forutsetning for læring*. Førstnevnte kategori blir spesielt synlig hos Kari og hvordan hun vurderer relasjonen til elevene som tett knyttet opp mot elevenes motivasjon og elevenes faglige resultater. Videre synes hun å formidle at relasjonene blir strategier som hun benytter seg av i sin undervisningspraksis. Tore synes også å formidle en forståelse av relasjonen som en pedagogisk strategi, men derimot knyttet til å oppnå kontroll og struktur. Den andre kategorien er tydelig hos Martin og Petter, som formidler hvordan deres omsorg og elevenes trygghet er en forutsetning for arbeid med fagene. Videre kan vi si at mens Kari også legger vekt på relasjonen som noe som blir til i undervisningssituasjonene og i den stadige kommunikasjonen med elevene, formidles hos Petter og Martin i større grad en forståelse av relasjonen som noe som kommer forut for undervisningen. Dersom vi tar utgangspunkt i at undervisning handler om å bygge relasjoner som fremmer læring, kan det være grunn til å problematisere et slikt skille mellom relasjonen som et fundament og relasjonen som blir styrket eller svekket i den kontinuerlige kommunikasjonen i og utenfor klasserommet.

Ordvalg og begreper vil også kunne si noe om prosesser som vektlegges i den sosiale praksis (Fairclough 2008), og det er sannsynlig at lærernes oppfatninger rundt egen lærerrolle og relasjonen til elevene vil påvirke de faktiske handlingene som gjennomføres i klasserommet. Dette kan videre knyttes til at ulike kommunikasjonsmønstre i lærerens undervisningspraksis fører til at mulighetene for faglig og sosial læring blir ulik. De ulike konstruksjonene som lærerne i denne studien gjør kan tyde på at elevene vil oppleve forskjellige handlings- og kommunikasjonsmønstre, som igjen vil påvirke læringsmiljøene de er en del av. Vi kan si at lærernes praksis i klasserommet influeres både av lærerens subjektposisjoner og diskursive praksis, og som på denne måten blir systemer for handling (Nerland, 2004). De ulike

konstruksjonene aktualiserer dermed også spørsmål som hva som vil være læringsfremmende relasjoner og i hvilken grad vi kan oppøve en form for relasjonskompetanse.

I studien formidler alle lærerne at de opplever å ha gode relasjoner til elevene, men de legger ulikt meningsinnhold til hva denne relasjonen er og hvordan de arbeider med å skape og opprettholde gode relasjoner til elevene. I denne sammenheng vil det i forskningen være viktig å vektlegge praksisnære observasjoner av hva som kjennetegner den diskursive og sosiale praksisen i klasserom der elevene opplever å ha gode relasjoner til læreren. Gjennom beskrivelser av det som synes å være hensiktsmessig kommunikasjon mellom lærer og elev, kan vi få økt kunnskap om forhold som kan bidra til å forbedre relasjonene. Relasjonen kan slik også ses på som en kunnskap, eller som en del av lærerens kunnskapsgrunnlag. I hvilken grad kan denne kunnskapen utvikles? Den erfaringsbaserte kunnskapen rundt relasjonen til elevene vil kunne beskrives som delvis taus kunnskap (Eraut, 2000), og også være forhold ved yrkesutøvelsen som er preget av bruk av skjønn (Grimen og Molander, 2008). I tillegg kan vi ikke skille relasjonene fra det personlige. Det kan likevel være grunn til å tone noe ned fremhevingen av personlighetstrekk, og også vektlegge hvordan personlig stil, kommunikasjon og hvordan vi framstår som lærere kan trenes opp. Ulike former for trening og refleksjon rundt egen praksis og væremåte vil være viktig for å utvikle det vi kan beskrive som kunnskap om relasjonelle forhold i en videre forståelse. Selv om både lærere og studenter i stor grad vil fremheve omsorgsdimensjonen ved lærerrollen, betyr ikke det nødvendigvis at de kan sette ord på og operasjonalisere hva gode relasjoner til elevene kan være og hvordan praksis og kommunikasjon kan forbedres med henblikk på å skape og opprettholde gode relasjoner. Det kan derfor synes viktig å legge økt vekt på dette aspektet ved lærerrollen, både i lærerutdanningen og også i etter- og videreutdanning.

Avslutning

Denne artikkelen har tatt utgangspunkt i spørsmålet om hvordan lærere opplever sin lærerrolle og sine relasjoner til elevene, og har videre hatt som mål å belyse og diskutere de ulike konstruksjonene som lærerne gjør. Den relasjonelle dimensjonen ved lærerrollen framstår naturlig nok som helt sentralt for lærerne i studien. Alle lærerne trekker på en omsorgsdiskurs, preget av det vi kan beskrive som et relasjonelt ideal knyttet til selve lærerrollen. Samtidig er variasjonene i meningskonstruksjonen viktig å belyse, noe som også viser hvordan det å være en ”relasjonsarbeider” må fylles med innhold. Det er det derfor grunn til å fremheve det flertydige og det mangesidige ved lærernes konstruksjoner rundt det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. Spesielt vil vi fremheve hvordan to retninger synes å være knyttet til relasjonen som en pedagogisk strategi og relasjonen som en forutsetning for læring.

Analyse av lærernes konstruksjoner og subjektposisjoner har gitt muligheter til å undersøke de ulike identifikasjonsmønstrene og posisjonene som er til rådighet for den enkelte lærer. Den sosiale praksisen i skolen vil være påvirket av diskurser i skolefeltet, det vil si måter å være på, handle på og forstå på som ligger som en del av institusjonen skole og som lærere på ulike måter vil forholde seg til. Både omsorg, klasseledelse, kunnskapsformidling, læring,

veiledning etc. vil være elementer i en diskursorden som vi vil finne innenfor lærernes oppfatninger av egen rolle. De fleste lærere vil fremheve mange slike elementer i en beskrivelse av lærerrollen og egen praksis, som lærerne i denne studien også viser. Samtidig vil aktørene vektlegge ulike forståelser, roller og handlinger i sin praksis. Vektleggingen og artikuleringen av forholdet mellom de ulike posisjonene blir dermed interessant, og med bakgrunn i at ulike konstruksjoner kan implisere ulik praksis i klasserommet, blir også kunnskap om hva som kan bidra til å skape og opprettholde gode relasjoner viktig. Relasjoner er komplekse og det vil være viktig å studere læreres kommunikasjon i klasserommet, samt hvordan elevene opplever relasjonen til læreren sin.

Litteratur

- Barnett, R. A., Becher, R. A. & Cork, N. M. (1987). Models of Professional Preparation: Pharmacy, Nursing and Teacher Education. *Studies in Higher Education*, 12(1), 51-63.
- Bingham, C., & Sidorkin, A. M. (2004). *No education without relation*. New York: P. Lang.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). *Profesjon og kjønn*. I: Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier: en introduksjon*.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *St. meld.11 (2008-2009). Læreren: rollen og utdanningen*. Oslo: Departementet.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moos, L., Krejsler, J., & Fibæk Laursen, P. (2004). *Relationsprofesjoner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforl.
- Noddings, N. (2004). Foreword. In C. Bingham & A. M. Sidorkin (Eds.), *No education without relation*. New York: P. Lang.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener / et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifkikci, 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.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching & Teacher Education*, 24(1), 10p.
- Rinke, C. R. (2008). Understanding Teachers' Careers: Linking Professional Life to Professional Path. *Educational Research Review*, 3(1), 1-13.
- Søreide, G. E. (2006). Narrative Construction of Teacher Identity: Positioning and Negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547.
- Vibe, N., Carlsten, T. C., & Aamodt, P. O. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Noter

ⁱ I studien har vi valgt å bruke begrepet lærerrolle, som her knyttes til de sosialt og kulturelt bestemte forventningene til ”selvet” som lærer (O’Connor 2008). St.meld 11 (2007-2008) definerer lærerrollen som ”summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket”, og som blir konkretisert gjennom den daglige lærerpraksis.

ⁱⁱ Modalitet kan fortelle noe om forholdet mellom den som sier noe og det som blir sagt. Modale ord kan uttrykke for eksempel usikkerhet og antakelser, og de kan brukes til å få fram perspektiver, holdninger, reservasjoner etc.