

Høgskolen i Lillehammer



Masteroppgave

Den pedagogiske relasjonens vilkår i målstyringssystemet  
i lys av Martin Bubers filosofiske tenkning.

av

Liv Ingeborg Golberg

Master i spesialpedagogikk  
Avdeling for pedagogikk- og sosialfag  
Høgskolen i Lillehammer  
Høst 2015



Høgskolen  
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

Dette er lærerens egentlige fag: Å like alle elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og flittige barn, i snille barn og slemme barn. Det er hans métier. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet. (Hvordan kan man være lærer, hvis man ikke tror at alt kan læres?) . . . Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare små hoder. Derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer.

Jens Bjørneboe: «Læreren og eleven».  
Veien til fremtiden, bind I. Oslo, 1961

## Sammendrag

Bakgrunnen for tema i studien var en opplevd vilje og innsats hos mange lærere til å ta vare på grunnleggende verdier i det pedagogiske praksisfeltet. Muligheten til å skape gode relasjoner til elevene er viktig for lærerne. En viktig intensjon med studien har vært å belyse sider ved handlingsrommet for den pedagogiske relasjonen i målstyringsystemet i et pedagogisk filosofisk-perspektiv. Valg av tema har også bygd på den politiske samfunnsdebatten om skolens mål og innhold, der det opplevdes at grunnlagsverdiene i den pedagogiske tradisjonen var lite uttalt. Pedagogisk teori er tydelig på betydningen av den pedagogiske relasjonen i læringsprosessene, der undervisninga skal gi alle elever like muligheter til å utvikle evner og talent ut fra egne forutsetninger. Det teoretiske perspektivet som ble valgt i studien, var Martin Bubers filosofi om mellommenneskelige møter og relasjonens betydning i oppdragelsen av barn. Dette leda til følgende problemstilling: *«Hvordan kan Bubers tenkning styrke den pedagogiske relasjonen?»*

Masterstudien har en kvalitativ design, og tema og problemstilling er undersøkt gjennom en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. En faglig beskrivelse av handlingsrommet til den pedagogiske relasjonen dannet bakgrunn for en empirisk undersøkelse med intervju som metode. Tre lærere ble intervjuet for å få en dypere forståelse for den pedagogiske relasjonens vilkår og handlingsrom. Intervjuene dannet en empirisk realitetsorientering i drøftingene av handlingsrommet for den pedagogiske relasjonen i lys av Bubers tenkning. Det ble søkt etter sider ved Bubers filosofiske nærhetstenkning og hans tanker om oppdragelsen, som kunne gi støtte til de grunnleggende verdiene som den pedagogiske relasjonen bygger på.

Empirien viste lærere som bekrefta betydningen av å ha en god relasjonskompetanse, der relasjonen til elevene i det pedagogiske arbeidet var en forutsetning for læring. Lærerne la vekt på å se hele mennesket for seg i læringsprosessene. De var tydelig på at den generelle delen av læreplanen med det integrerte mennesket fikk mindre oppmerksomhet i skolens planarbeid. Lærerne var opptatt av at kartleggingssystemet kunne ha uheldige konsekvenser for enkelte elever. De frykta at tilliten til elevene kunne svekkes under presset om godt dokumenterte kartleggingsresultater - en tillit de klart mente var viktig for

å bygge og opprettholde en god pedagogisk relasjon til elevene. Empirien viste også at lærerne opplevde at de gikk på akkord med pedagogiske verdier og profesjonskompetanse.

Drøftinga synliggjorde fellestrekk mellom Bubers menneskesyn og filosofisk tenkning om de nære møta mellom mennesker og grunnleggende pedagogiske verdier i skolens intensjonsdokumenter. I realiseringa av disse intensjonene var det viktig for lærerne å ha en anerkjennende kommunikasjon gjennom gode relasjoner i møta med elevene - møter med bekreftende nærhet som forteller at jeg ser deg, til møter der veiledning i læringsaktiviteter var intensjonen. Buber hadde en tenkning om den ujevne asymmetrien i møte mellom elev og lærer, der han beskrev hvordan lærerne må tilnærme seg elevene for å gi relasjonen den nødvendige gjensidigheten som nære møter fordrer. Den pedagogiske relasjonen ble drøfta som en væremåte mellom elev og lærer, der lærerne var bevisst hvilket ansvar de hadde ut fra maktasymmetrien i relasjonen.

Bubers tenkning om oppdragelsen har flere likheter med vårt dannelsesperspektiv og grunnlagsverdier i opplæringa - fellestrekk som bør legge føringer for handlingsrommet til den pedagogiske relasjonen. Empirien synliggjorde lærere med tydelig vilje og bevissthet om å kjempe for muligheten til å møte elevene med nærhet, dialog og omsorg i en tilpassa opplæring. Dette er kvaliteter ved opplæringa som lærerne opplevde fikk mindre oppmerksomhet fra ledelse og myndigheter. Studiens undersøkelse viste at Bubers filosofi hadde en tenkning om menneskelig eksistens med hverandre som var like aktuell i vår tid. En tenkning som kunne være med å styrke den pedagogiske relasjonen og grunnlagsverdiene i skolen.

## **Forord**

Det er en god følelse å være i havn med masteroppgaven. Hele prosessen har vært givende, til tider krevende og kompleks, men aller mest en lærerik reise i et etisk og pedagogisk landskap. Det har vært viktig å finne balansen mellom akademiske krav og samtidig gi oppgaven min personlige stemme og form. Forskerrolla har til tider vært utfordrende, men med god støtte og veiledning kom forskerblikket med i prosessen. Masterstudiet har betydd mye for meg, og mitt ønske er å kunne gi et støttende bidrag til kampen for de eksistensielle verdiene i møte med barnet i skolen.

Det er flere jeg vil rette en stor takk til, spesielt til min veileder, Synnøve Myklestad. Hun har gjennom hele prosessen vært tålmodig og støttende til prosjektet mitt og gitt meg ærlige og konstruktive tilbakemeldinger og faglig veiledning. Hun har i Bubers ånd gitt av seg selv i støttende nærhet og faglig reflektert distanse.

En stor takk rettes også til mine flotte informanter, som med stort engasjement delte sine følelser, meninger og erfaringer i intervjuene. Det er informanter som ser og kjemper for det unike lille barnet på vei gjennom livet i viktige utviklingsprosesser. Uten dere hadde ikke dette vært mulig. Jeg vil også sende en takk til familie, kollegaer og venner, som har vist interesse for studiet mitt og lest korrektur for meg.

Tusen takk til deg Aslak, for all din støtte og forståelse for hva dette har betydd for meg.

Gol, september 2015

Liv Ingeborg Golberg

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	3
Forord .....	5
Innholdsfortegnelse .....	6
1. INNLEDNING .....	10
1.1 Tema for studien .....	10
1.2 Studiens mål og tittel .....	11
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	11
1.4 Studiens aktualitet.....	12
1.5 Studiens teoretiske perspektiv .....	13
1.6 Tidligere forskning .....	13
1.7 Valg av litteratur om Bubers filosofi .....	14
1.8 Oppgavens oppbygging .....	15
2. STUDIENS FAGLIGE KONTEKST.....	17
2.1 Den pedagogiske relasjonen .....	17
2.2 Målstyringssystemet i skolen.....	20
2.3 Grunnleggende pedagogiske verdier og menneskets unikhet.....	21
2.4 Skolens handlingsrom eller handlingstvang .....	22
3. TEORISTUDIE AV MARTIN BUBERS FILOSOFI .....	24
3.1 Martin Bubers liv og tenkning .....	24
3.1.1 Buber i en historisk og kulturell kontekst.....	24
3.1.2 Kort om Bubers mellommenneskelige og dialogiske tenkning.....	25
3.1.3 Bubers bruk av dikotomier i sin tenkning .....	26
3.2 Det individuelle og det kollektive i Bubers filosofi .....	26
3.3 Bubers syn på mennesket .....	27
3.4 Det mellommenneskelige – person og individ .....	27
3.5 Jeg-Du og Jeg-Det – møter med nærhet og distanse .....	27
3.5.1 Livet er forhold – et Jeg-Du mellom mennesker.....	29
3.5.2 Livet er erfaring – Jeg-Det til menneskene .....	30
3.5.3 Jeg’et blir til ved Du’et.....	31
3.5.4 Et Du må bli til et Det.....	31
3.6 Dialog, nærhet og distanse – en værensform mellom mennesker .....	32

3.6.1 Det mellommenneskelige i den dialogiske henvendelsen .....	32
3.6.2 Distansen i det dialogiske møte .....	33
3.7 Bubers tanker om pedagogikken .....	34
3.7.1 Et dialogisk perspektiv på pedagogikkens møter .....	34
3.7.2 Jeg-Du og makten i den pedagogiske relasjonen .....	35
3.7.3 Den pedagogiske dialog og det handlende mennesket .....	36
3.7.4 Bubers tanker om oppdragelse og utdanning .....	38
3.8 Barnets skapende krefter, personlighet- og karakterdannelsen .....	39
3.8.1 Barnets muligheter og fornyelse .....	39
3.8.2 Skapende krefter og utvikling av personlighet og karakter .....	41
4. METODE .....	43
4.1 Forskningsdesign .....	43
4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	43
4.2.1 Et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn .....	43
4.2.2 Fenomenologisk tilnærming .....	44
4.2.3 Hermeneutisk fortolkning .....	44
4.3 Metodevalg .....	45
4.3.1 Kvalitativ metode .....	45
4.3.2 Intervju som metode .....	45
4.3.3 Godkjenningprosedyre .....	46
4.3.4 Intervjuguide .....	46
4.3.5 Utvalg av informanter .....	47
4.4 Gjennomføring av intervjuene .....	47
4.4.1 Intervjuene .....	47
4.4.2 Transkribering .....	48
4.5 Metode for analyse og drøfting .....	48
4.5.1 Koding og kategorisering av empiri .....	49
4.6 Undersøkelsens kvalitet .....	50
4.6.1 Reliabilitet og validitet .....	50
4.6.2 Etisk refleksjon .....	51
5. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN I STUDIENS EMPIRI .....	52

5.1 Elevsynet - aktør i egen læring .....	52
5.1.1 Hele mennesket og den generelle delen av læreplanen .....	52
5.1.2 Informantenes læringssyn.....	54
5.1.3 Følelsmessig betydning av anerkjennelse, nærhet og mestring .....	55
5.1.4 Modning, mangfold og resultatforventninger.....	57
5.1.5 Oppsummering .....	60
5.2 Den pedagogiske relasjonen og målstyringssystemet .....	60
5.2.1 Forståelsen av den pedagogiske relasjonen .....	60
5.2.2 Kartlegging, faglig måloppnåelse og krav om dokumentasjon .....	64
5.2.3 Presset på tida og konsekvenser for elevene .....	68
5.2.4 Oppsummering .....	70
5.3 Balansen mellom idealer og realiteter i den pedagogiske relasjonen .....	70
5.3.1 Idealet om ulikhet, modning og forutsetninger .....	71
5.3.2 Kreativt samspill, bekreftelse og anerkjennelse .....	73
5.3.3 Profesjonstillit, selvstendighet og motivasjon.....	75
5.3.4 Oppsummering .....	77
5.4 Samla oppsummering .....	78
6. DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN I AV LYS BUBERS FILOSOFI.....	80
6.1 Innledning.....	80
6.2 Elevsynet i oppdragelsen - et skapende og lærende virkelighetsbarn .....	81
6.2.1 Synet på eleven – et virkelig og helt lite menneskevesen .....	81
6.2.2 Et dialogisk sosialkonstruktivt læringssyn i møtene .....	83
6.2.3 Den anerkjennende bekreftelsen i synet på eleven.....	84
6.2.4 Bubers syn på barnets skapende krefter og det individuelle og det kollektive ..	85
6.3 Den pedagogiske relasjonen – møter med nærhet og avstand.....	86
6.3.1 Nærhet og profesjonell avstand – asymmetrien i relasjonen.....	86
6.3.2 Bubers verdier i oppdragelsen og vår pedagogiske virkelighet.....	87
6.3.3 Fundamentet i lærer-elev-relasjonen og Bubers nære møter.....	89
6.3.4 Møter med Du’et og Det’et gjennom lærerens væremåte .....	90
6.3.5 Den buberske dialogen i den målstyrte pedagogiske virksomheten.....	93
6.4 Virkelighet eller idealisme i møta med eleven - en oppsummering .....	95
6.4.1 Idealet om de unike og skapende mulighetene i målstyringssystemet .....	96



6.4.2 Bubers dialogiske møter i vår skoles pedagogiske relasjon .....	97
7. AVSLUTNING .....	100
8. Litteraturliste .....	101
VEDLEGG 1 .....	105
VEDLEGG 2 .....	107
VEDLEGG 3 .....	108
VEDLEGG 4 .....	111

# 1. INNLEDNING

Innledningen presenterer tema, bakgrunn og formål med studien og problemstillinga. Det redegjøres for avgrensninger valg av litteratur, og hvilke formål undersøkelsen har. Til slutt beskrives oppbyggingen av oppgaven.

## ***1.1 Tema for studien***

Bakgrunn for valg av tema er samtaler med lærere med en vilje og holdning til å gi elevene undervisning ut fra den enkeltes forutsetninger og knytte gode relasjoner til hver enkelt elev. I all pedagogisk virksomhet er den pedagogiske relasjonen mellom elev og lærer en grunnleggende forutsetning for læring. En utfordring i skolen er å ha tid til å møte elevene med nærhet og anerkjennelse. Mange lærere opplever kravet om målstyring med oppnåelse av gode, dokumenterte fagresultater, og tida og rammene de har til rådighet sammen med den enkelte elev, som en betydelig utfordring. Lærere kan kjenne på at de ikke strekker til i de daglige møtene med elevene som skal bygge på grunnleggende pedagogiske verdier.

Det hviler et stort ansvar på voksne som i sitt daglige virke tar bestemmelser rundt barns oppvekst. Skolen er en viktig institusjon i denne sammenhengen med sterk innflytelse og definisjonsmakt over hvordan barns potensial for utvikling og læring løftes fram. Lærerne kjemper en kamp om å innfri intensjonen om tilpassa og differensiert undervisning med utgangspunkt i den enkelte elev sine forutsetning. Med Kunnskapsløftet (KUD, 2006) fikk skolen et nytt målstyringssystem, der måloppnåelse av definerte krav blir kartlagt gjennom ulike nasjonale og internasjonale kartlegginger. Lærerne kjenner etter hvert på målstyringspresset, og undervisningen får et tydeligere resultatperspektiv (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I dette resultatpresset skal lærerne legge til rette for gode og utviklende skoledager for alle elevene.

Viktige faktorer i gode læringsprosesser er gjensidig respekt, relasjon og dialog mellom elev og lærer. Lærerne setter elevene i sentrum i den pedagogiske relasjonen og gir dem anerkjennelse, tillit og nærhet. Dette er verdier som kan utgjøre en stor forskjell i elevenes læring og utvikling. Denne studien vil undersøke hvordan Martin Bubers filosofiske tenkning kan gi støtte til lærernes pedagogiske verdier og gjennom det styrke den pedagogiske relasjonen. Studien retter oppmerksomheten mot ulike endringer

målstyringssystemet har ført med seg i etablering og opprettholdelse av en konstruktiv pedagogiske relasjon, og hvordan lærerne opplever at utdanningspolitiske krav legger føringer i undervisningen.

## ***1.2 Studiens mål og tittel***

Formålet med studien er å belyse sider ved den pedagogiske relasjonen i lys av Martin Bubers tenkning. Dette blir undersøkt gjennom drøfting av etiske dilemmaer lærerne møter i relasjonen med elevene, og om de opplever endringer i den pedagogisk relasjon etter innføringen av målstyringssystemet. Et fokus vil være om lærerne går på akkord med etiske og pedagogiske verdier i egen profesjon, og hvilke konsekvenser dette får for handlingsrommet til den pedagogiske relasjonen. Ut fra redegjørelsen om forskningens tema, bakgrunn og formål er tittelen på forskningen:

*Den pedagogiske relasjonens vilkår i målstyringssystemet  
i lys av Martin Bubers filosofiske tenkning.*

## ***1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål***

Med bakgrunn i den innledende redegjørelsen av studien undersøkes følgende problemstilling i lys av Bubers filosofi og en empirisk undersøkelse i det pedagogiske praksisfeltet:

*Hvordan kan Bubers tenkning styrke den pedagogiske relasjonen?*

Følgende forskningsspørsmål blir lagt til grunn i masterprosjektet:

1. Hva kjennetegner informantenes syn på eleven?

Med dette forskningsspørsmålet er intensjonen å få innsikt i hvilke syn lærerne har på eleven.

2. Hvordan opplever informantene at det økte fokuset på kartlegging og målstyring har påvirket den pedagogiske relasjonen?

Intensjonen med dette forskningsspørsmålet er om lærerne opplever at relasjonen til elevene er i endring, og hvilke konsekvenser endringen får.

3. Hvordan opplever informantene balansen mellom idealer og realiteter med tanke på den verdi de tillegger den pedagogiske relasjonen?

Med dette forskningsspørsmålet er ønsket å finne ut om endringer i skolen med målstyring og resultatvurderinger utfordrer lærernes grunnlagsverdiene.

4. Hvordan kan Bubers tenkning om dialogen styrke relasjonen mellom elev og lærer?

En god dialog mellom elev og lærer er en forutsetning for å lykkes i relasjonsbyggingen, og intensjonen med dette spørsmålet er å se om Bubers dialogtenkning kan være med å styrke relasjonen i lys av målstyringssystemet.

5. Hvordan kan Bubers mellommenneskelige møter styrke den pedagogiske relasjonen?

Ønsket med dette spørsmålet er å undersøke om tanker fra Bubers filosofi om mellommenneskelige møter kan styrke pedagogiske relasjonen.

### ***1.4 Studiens aktualitet***

Skolen møter en rekke utfordringer, og noen får direkte innvirkning på hvordan elever og ansatte har det i skolen. Det blir hevdet at god kompetanse hos befolkninga er en viktig faktor i et samfunnsøkonomisk perspektiv, spesielt med tanke på landets konkurranseevne internasjonalt. Det er for tiden en bred debatt om norsk skoles målstyrings- og kartleggingssystem med et klart press om stadig bedre prestasjonsutvikling innen kartleggingsfagene. Lærerne kjemper en kamp om å innfri opplæringslovens intensjoner om en tilpassa og differensiert undervisning med utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger.

Samtidig synes det som flere stiller spørsmål ved utviklingen av en resultat- og prestasjonsorientert vurdering av elevenes læring. Skolen har behov for både mål og styring, men spørsmålet er hva formålstjenlig styring er, og hvilke kompetanse vi skal gi våre barn.

Skolen skal både gi danning og utdanning, og det kan oppleves som skolens dannelsingsprosjekt blir mindre verdsatt og det brede kunnskapsbegrepet endres. Lærerne kan kjenne på at deres profesjonelle handlingsrom i større grad blir styrt av andre, og det kan oppleves som tilliten til deres kompetanse svekkes. Betingelsene i det pedagogiske

handlingsrommet har stor betydning for relasjon mellom elev og lærer, og min undring og tema for studien handler om lærernes opplevelse av den pedagogiske relasjonen, og hvordan det gis støtte til relasjonen.

### ***1.5 Studiens teoretiske perspektiv***

Martin Bubers filosofiske tenkning er studiens teoretiske perspektiv, og som studiens empiri drøftes i lys av. Intensjonen med et filosofisk perspektiv er å drøfte om Bubers tenkning kan gi støtte til de pedagogiske relasjonene i en praktisk-pedagogisk virkelighet. Bubers filosofiske tenkning framstilles i et eget kapittel. Bubers filosofi er omfattende, og utvelgelsen av aktuell tenkning fra hans filosofi gjøres ut fra min tolking av hva som oppleves relevant i forhold studiens problemstilling og tema. I de filosofiske tekstene til Buber vil det søkes etter verdier, tanker og meninger som kan være sammenfallende, bygge opp under eller nyansere ulike sider ved den pedagogiske relasjonen.

### ***1.6 Tidligere forskning***

Teoristudiet av Martin Buber bygger primært på hans tekster, som blir presentert i neste delkapittel 1.7. Studien bruker to forskninger som sekundær litteratur til støtte ved i tolkinga av Bubers filosofiske tekster. Det er en svensk doktoravhandling fra Pedagogiska Institutionen Universitetet i Stockholm av Lotta Jons «Till-tal och an-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning » (Jons, 2008). Den andre doktoravhandlinga er fra Institutt for utdanning og helse, Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen av Else Foss «Den omsorgsfulle væremåte: en studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen» (Foss, 2009). Begge forskerne bruker perspektiver fra Bubers filosofi inn i forskningen, og deres tolkinger blir støtte i min tolking og forståelse av Bubers filosofiske tenkning. Ved siden av disse avhandlingene er ulike fagartikler som omhandler Martin Buber brukt som sekundærlitteratur<sup>1</sup>.

Med det filosofiske perspektivet er det ikke søkt etter bred støtte i pedagogisk teori og forskning, men studien bygger på en pedagogisk faglig kontekst, som blir beskrevet i kapittel 2. Denne faglige konteksten forankres hovedsakelig i litteratur fra tre norske

---

<sup>1</sup> Jmf litteraturlista

forskere spesielt. Det er forskningen til Sølvi Mausethagen gjennom boken «Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet» (Mausethagen, 2015), som er et resultat av hennes doktorgradsarbeid. Videre henter den faglige konteksten begrunnninger fra boka «Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer» (Skaalvik & Skaalvik, 2012), som bygger på tidligere norsk og internasjonal forskning. Det er i mindre omfang henvist til annen teoretisk faglitteratur<sup>2</sup>.

### **1.7 Valg av litteratur om Bubers filosofi**

Kapittelet presenterer tekster av Buber, som blir brukt i studien. Grunnboka i teoristudiet er «*Jeg og Du*» (Buber, 1992), som er regnet av mange som hans hovedverk. Denne kom ut i 1923. Hovedtanken i boka er at mennesket har to grunnleggende måter å relatere seg til omverden på. Det er gjennom en «Jeg-Du»- og en «Jeg-Det»-relasjon. Det meste av hans grunnleggende tenkning er samlet i denne boka, og den danner grunnlag for andre tekster der han utdyper og forklarer sine tanker om dialogen og synet på menneskets liv og utvikling. (Hanssen-Bauer, 1963).

Den neste er «*Dialogens Väsen*» utgitt i 1939 (Buber, 1993a). Buber selv sier at denne boka er til hjelp og støtte i tolkningen av boka «*Jeg-Du*» (Björk, 2004, s. 436).

Eksistensielt i Bubers filosofi er dialogen som noe grunnleggende i menneskets tilværelse og sameksistens med andre mennesker. Den tredje boka «*Om Uppfostran*» kom i 1953 (Buber, 1993b), og inneholder følgende 3 foredrag; «Om det pedagogiska» som er hovedforedraget hans fra den tredje internasjonale konferansen om pedagogikk i Heidelberg i 1925. Det neste er «Bildning och världsåskådning» der han sammenfatter erfaringer fra tiden som leder for det jødiske lærehus for voksne i Frankfurt. Siste foredraget er «Om karaktärsfostran» som han holdt på en kongress for jødiske lærere i Palestina i 1939 (Buber, 1993b, s. 8-10).

Neste bok er «*Det mellan-mänskliga*» (Buber, 1995) fra 1954. Denne handler om hans tenkning om det sosiale med overflatiske samtaler og det nære mellommenneskelige med ekte dialog. I årene fra hovedverket «*Jeg og Du*» kom i 1923 fram til boka «*Distans och relation*» (Buber, 2008), som kom i 1951, får tenkningen om menneskets vesen en ny

---

<sup>2</sup> Jmf litteraturlista

dreining. Han definerer mennesket inn i en tydeligere bevegelse mellom nærhet og distanse. Han tar for seg menneskenes evne til å møte andre i ekte relasjoner og oppnå selvstendighet og uavhengighet. Buber forklarer hvordan menneskenes evne til å skape distanse til andre kan utgjøre enten en vei eller ett hinder for å utvikle nye forhold. «Distans och relation» er den siste av Bubers tekster som brukes i teoristudiet.

Dette er litteraturvalget inneholder relevante og grunnleggende sider ved Bubers filosofi, som er aktuell for å belyse problemstillinga i masteroppgaven. Buber er genuint opptatt av menneskets utvikling og tilværelse, der mellommenneskelige relasjoner er essensielt for å være et selvstendige menneske. I skolen er relasjonen mellom elev og lærer av grunnleggende betydning for elevens danning og læring. Læreren er en nødvendig voksen, som skal bidra til mellommenneskelighet på barnas vei mot mestring av et selvstendige liv i samspill med andre. Hanssen-Bauer sier at «ikke alle tolker ham rett» (Hanssen-Bauer, 1963, s. 10), og det er med ydmykhet jeg i studien gir en framstilling av sider ved Bubers tenkning.

## ***1.8 Oppgavens oppbygging***

Masteroppgaven har lagt til grunn en todelt studie gjennom intervju- og teoristudie, som danner grunnlag for drøfting av studiens problemstilling. Oppgaven er bygd opp med syv kapitler, der kapittel 1 «Innledning» presenteres studiens tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Det gis en kort redegjørelse for studiens aktualitet, tidligere forskning som støtte for studien, en redegjørelse for filosofisk litteratur som brukes i teoristudiet før kapittelet avsluttes med en beskrivelse av oppgavens oppbygging.

Kapittel 2 «Studiens faglige kontekst» gir en framstilling av den faglige rammen som studiens tema og problemstilling settes inn i. Studien legger ikke til grunn faglig pedagogisk teori som grunnlag for drøftingen, men knytter tematikken opp mot til et filosofisk studium av Bubers tenkning. Den faglige konteksten beskriver studiens redegjørelse av den pedagogiske relasjonen, målstyringssystemet i skolen, skolens grunnleggende verdier og menneskets unikhet og skolens handlingsrom der lærerne ikke kan velge bort å ta bestemmelser og handle.

Kapittel 3 «Teoristudie av Martin Bubers filosofi» presenterer Bubers filosofiske tenkning som sammen med en empirisk undersøkelse danner grunnlag for studiens drøftinger. Det er spesielt hans tanker om betydningen av det menneskelige i relasjoner, dialogen og oppdragelsen av barn kapitlet presenterer.

Kapittel 4 «Metode» presenterer studiens forskningsdesign og redegjør for vitenskapelig tilnærming og valg av metode for den empiriske undersøkelsen med begrunnelser og gjennomføring. Det redegjøres for metoden for analyse og drøftinger av empiri og hvordan dette knyttes til en samlede drøfting i lys av teoristudiet av Buber. Til slutt i kapitlet redegjøres det for undersøkelsens kvalitet.

Kapittel 5 «Presentasjon og drøfting av funn i studien empiri» presenterer og drøfter funn fra intervjuene etter at datamaterialet er katalogisert og analysert.

Kapittel 6 «Den pedagogiske relasjonene i lys av Bubers filosofi» drøfter studiens tema og problemstilling med grunnlag i analysen og drøftingen av empirisk data og Bubers tenkning slik den er presentert i kapittel 3.

Kapittel 7 «Avslutning» beskriver kort noen avsluttende tanker om studiens intensjon er besvart, og hvilke betydning filosofisk tenkning kan i kampen for de pedagogiske grunnlagsverdiene.



## **2. STUDIENS FAGLIGE KONTEKST**

Studien belyser ulike utfordringer i handlingsrommet til den pedagogiske relasjonen under målstyringssystemet i lys av filosofisk tenkning. Lærerens ansvar i spennet mellom elevenes unike forutsetninger og utdanningspolitiske krav. Kapittel 2 definerer begreper og setter studien inn en aktuell fagpedagogisk kontekst, der det gis et bilde av ulike sider ved handlingsrommet til læreren. Med denne konteksten som bakgrunn skal problemstillinga belyses gjennom noen sider ved Bubers tenkning og studiens empiriske materiale. Med handlingsrommet menes de kulturelle forutsetninger, rammevilkår, ressurser og føringer lærerne må forholde seg til i yrkesutøvelsen, og som de tar sine valg innenfor i de daglige møtene med elevene. Det gis en kort framstilling av om den pedagogiske relasjonen, dagens målstyring i skolen og noen aktuelle sider ved pedagogiske grunnlagstenkning og etikk.

### ***2.1 Den pedagogiske relasjonen***

Relasjoner handler om hvordan en møter andre mennesker og de holdningene og verdiene som ligger til grunn for møtene. Læreryrket kan beskrives som en relasjonsprofesjon, der den pedagogiske relasjonen kan forstås på ulike måter ut fra intensjonen med relasjonen. Den pedagogiske relasjon er grunnleggende for læring og oppdragelse, samtidig som den har et omsorgsaspekt ved seg (Mausethagen, 2015). Studien legger til grunn en forståelse der relasjonen beskrives som et fundament i pedagogikken, en holdning og væremåte og ikke en metode.

Gjennom vår væremåte kommer vår personlighet til uttrykk, som «har et konstant element i seg» (Foss, 1997, s. 78), uavhengig av konteksten en er i. Vår væremåte er formet av livsbetingelser i egen utvikling og vår førkulturelle historie, samtidig som den er situasjonsavhengig og rettet mot mennesker vi møter. «Vi er i vår væremåte» (Foss, 2009, s. 8) med tilgang til en gitt omverden med våre sanser og følelser, der væremåte kan defineres som den vi er gjennom hvordan vi handler, kommuniserer og møter omverden. Vår tidligere utvikling får vi ikke gjort noe med, men vi kan ha en bevissthet om vår væremåte i møte med andre for å møte omverden på en god måte. Om en våger å møte sin egen væremåte gjennom en tankemessig og språklig bevissthet og åpner seg for tilbakemeldinger fra andre, kan en utvikle og endre sin egen væremåte (Foss, 2009). I den

pedagogiske relasjonen vil lærerens bevissthet om egen væremåte over for elevene være av grunnleggende betydning for en god relasjon.

Den pedagogiske relasjonen mellom elev og lærer er selve kjernen i pedagogisk virksomhet, og det hviler et stort ansvar på lærerne å skape gode relasjoner til elevene. Intensjonen til det pedagogiske fundamentet er at den skal bidra til faglig, sosial og personlig utvikling og læring hos elevene. Relasjonen skal fremme forhåndsbestemte mål med gode og sanne hensikter (Sævi, 2007). En annen måte å forstå den pedagogiske relasjonen på er som en eksistensiell kraft (Sævi, 2013), noe unikt, fritt og eget, som bare er der uavhengig av forhåndsbestemte planer. Den pedagogiske relasjonen må gi rom for muligheten til å nullstilles, til at det planlagte kan legges til side så øyeblikkstundene kan fanges, og den voksne kan sanse hva som skjer i de spontane møtene. Sævi mener at «først da kan pedagogisk virksomhet åpne opp livets og fagets muligheter for barnet, og holde mulighetene åpne for nye muligheter» (Sævi, 2013, s. 238). Samspillet og forholdet mellom lærer og elev vil da ha en eksistensiell, mellommenneskelig karakter. Elevene er helt avhengig av lærerens profesjonalitet i de pedagogiske relasjonene, der den voksne ser barnet, hvem det er og hva som skal til for at barnet utvikler seg mot livet og fremtiden.

Den pedagogiske relasjonen kan defineres som en uopløselig praktisk-moralsk relasjon som innebærer elevens grunnleggende læring og utvikling og lærerens oppdragelse og undervisning» (Sævi, 2007). Det pedagogiske beskriver hva som skapes i relasjonen mellom barnet og den voksne, der relasjonens intensjon er læring, utvikling, undervisning og oppdragelse. Grunnleggende i den pedagogiske relasjonen er samspillet mellom en profesjonell og et barn, som er en måte å møte barn på, der de får oppmerksomhet og omtanke for den de er og gir barnet forståelse for hvem de kan bli. Den voksne er med og åpner barnets muligheter for framtida. Pedagogiske læringssituasjoner forstås som samspill mellom mennesker og ikke bare som individuelle prosesser hos den enkelte.

Sentrale sider ved en pedagogisk relasjon er makt, asymmetri, sårbarhet og avhengighet (Østrem, 2012). Asymmetrien, det ujevne maktforholdet mellom en profesjonell og et barn, kan skape en fare for krenkelser av barnet. I relasjonen mellom barn og voksne, har den voksne den sterkeste maktposisjonen, og barnet er den sårbare. Denne manglende jevnbyrdigheten gir den voksne det etiske ansvaret for relasjonen. Det vil alltid være en risiko at voksnes definisjonsmakt ignorerer barns perspektiv (Østrem, 2012). Dette er sider

ved en relasjon som læreren må være svært bevisst, fordi en anerkjenner elever og samtidig setter grenser. Østrem sier at kjennetegn ved gode læringsarenaer er at de preges av sammenhengen mellom ideal og virkelighet, og anerkjennelse og grenser (Østrem, 2007). Et viktig fundament er lærerens profesjonelle evne til å se barnet på dets egne premisser og væremåte, samtidig som de tar ansvaret for kvaliteten i relasjonen. I den pedagogiske relasjonen er barnet avhengig av lærerens etiske verdier og syn på eleven, sammen med ivaretagelsen av barnet gjennom anerkjennende dialog.

Barn trenger anerkjennelse, bekreftelse, nærhet og trygge rammer i sin utvikling mot å mestre opplæringen og få muligheten til en god livsutfoldelse. I realiseringen av anerkjennelse av barn som subjekt, er skolen en viktig arena, og «anerkjennelse må forstås som et etisk ideal og et mål for menneskelig samhandling» (Østrem, 2007, s. 278). Anerkjennelse og respekt må ligge til grunn i all opplæring mellom elev og lærer. Dette er viktige kvaliteter ved en lærerprofesjon, ikke bare som ideal og mål, men som en holdning og væremåte (Arnesen, 2004). Helt nødvendig er evnen til å ha innlevelse i elevenes situasjon, kunne lytte, skape dialog og være nær og tilstede i øyeblikkene.

Å fange og ta vare på de nære øyeblikkene med mulighet for en nær dialog og kontakt er grunnleggende i samspillet med elevene og av stor verdi for den pedagogiske relasjonen. Dialogen er selve forutsetningen for å forstå hvordan elevene lærer og tenker, og den gir mulighet for gjensidighet når anerkjennelse og bekreftelse skal gis (Arnesen, 2004). Over tid vil en bli kjent med forutsetningene til den enkelte elev for å kunne legge til rette for intensjonen om en tilpassa opplæring. Det hviler et etisk ansvar på lærerne om å virkeliggjøre de læringsprosessene som skal til for å oppfylle denne intensjonen. Samtidig med nærhet i den pedagogiske relasjonen, må de ha en reflektert avstand og oversikt for å kunne gjøre veloverveide valg (Arnesen, 2004). Lærerne skal ha evne til å skape nærhet, omsorg og trygghet for elevene, samtidig som de skal utøve en profesjonell undring og refleksjon rundt ulike sider ved læringsprosessene. I dette spennet mellom nærhet og distanse i det pedagogiske landskapet må læreren skape relasjoner til elevene bygd på etiske grunnverdier.

## ***2.2 Målstyringssystemet i skolen***

Styringssystemet av offentlig tjenestesektor har de sist 10 åra hatt en utvikling fra sentrale statlige bestemmelser til et styrka lokaldemokrati i troen på et bedre og nærere tjenestetilbud til brukerne. Samtidig er offentlig sektor påverka av en annen reform omtalt som New Public Management (NPM), der mål- og resultatstyring er sentrale faktorer (Karlsen, 2006). Skoleverket som en del av offentlig sektor, har innført disse endringene av styringssystemet. De fleste er enige i at skolens opplæring har behov for mål og styring, men hva som er hensiktsmessig styring som ivaretar opplæringas brede samfunnsmandat og lærerprofesjonens grunnlagstenkning og handlingsrom, er et viktig tema i disse endringsprosessene (Utdanningsforbundet, 2013).

Med Kunnskapsløftet (KUD, 2006) kom det nye målstyringssystemet inn i skolens planer og dokumenter, der oppnåelse av forhåndsdefinerte mål blir kontrollert og styrt gjennom ulike tester og kartlegginger. Med bakgrunn i svake resultater på ulike kartlegginger blir dagens skole møtt med økende krav om oppnåelse av gode faglige resultater. Et sterkt element i dette er konkurranse- og prestasjonsfaktorer der sammenligninger med andre mennesker og nasjoner er framtreddende (Pettersvold & Østrem, 2012; Steinnes, 2013). Lærerne kjenner på presset om å styre læringsaktiviteter inn i et målstyrings- og resultatperspektiv med økende krav om dokumentasjon og kontroll av elevens læringsresultater. Det sies også at denne endringen av styringssystemet kan føre til at innflytelsen fra profesjonene ble svekket, og at vi har fått et snevrere og instrumentalisert kunnskapssyn (Karlsen, 2014).

Lærerne står daglig i etiske og pedagogiske valg mellom ulike interesser. Valg om hvilke tilnærminger som må til for å mestre balansen mellom å «ivareta barnets iboende unike kvaliteter og kapasiteter» (Myklestad, 2013, s. 162) og samtidig legge til rette for en læring der myndighetene legger sterke føringer. Skolens oppdragelse- og dannelsansvar er bygd på grunnleggende etiske og pedagogiske verdier, noe som blir tatt opp i neste kapittel. Et sentralt spørsmål er hvordan en kan måle og få rettferdige resultater i skolen der intensjonen i arbeidet er nært knytta til etiske verdier.

## ***2.3 Grunnleggende pedagogiske verdier og menneskets unikhet***

I vår tid kan det oppleves at lærerens handlingsrom står under press, der en undring er til stede om lærerne går på akkord med etiske og pedagogiske verdier de tror på. Læreren kan kjenne på at deres etiske grunnlag er truet av et målstyringssystem, der deres pedagogiske verdier og tenkning kan få liten plass. I stedet for å gi retning i en god danning av små barn, er faren for at pedagogiske verdier og etikk i seg selv blir noe uoppnåelig og har som konsekvens håpløshet og ikke håp. Mange lærere står i en utfordrende posisjon der de kan kjenne på en resignasjon, samtidig som de kjemper en kamp om å gi det beste til våre barn bygd på pedagogikkens grunnleggende verdier.

Grunnleggende verdier i norsk skole er respekten for det unike mennesket og menneskeverdet (Opplæringsloven, 1998). Vår pedagogikk som fagdisiplin kommer fra den tyske «Geisteswissenschaft», som kan forstås som åndsvitenskap (Kunnskapsforlaget), og verdigrunnlaget knyttes til filosofien om hva det vil si å være et menneske (Biesta, 2013). Denne tradisjonen blir også kalt den kontinentale tradisjon med vektlagte verdier som det unike menneske, selvbestemmelse og autonomi (Sævi, 2014; Vik, 2014). Til forskjell fra den angloamerikanske «education»-tradisjonen, som bygger på fagdisipliner som økonomi, sosiologi og psykologi, har den tyske pedagogiske tradisjon framstått som en egen fagdisiplin med egen identitet, autonomi og kunnskapstradisjoner (Biesta, 2013; Vik, 2014).

Disse to paradigmene har ulike historisk røtter og fokus på løsninger av pedagogisk praksis (Biesta, 2013). Den tyske tradisjonen utviklet sine undervisningsteorier med utgangspunkt i relasjonen mellom elev og lærer, der samspill og handling ble tolket og forsøkt forstått blant annet fra dette perspektivet. Den angloamerikanske tilnærmingen bygger i større grad på naturvitenskapen, der forskningsbaserte sannheter og objektivisering er sider ved forståelsen av verden. (Biesta, 2013; Vik, 2014). I vår tid med kontakt og samarbeid mellom forskningsmiljøer på tvers av nasjoner påvirker miljøene hverandre, noe som gir virkning inn i utviklingen av pedagogikken. Disse påvirkningene mellom miljøene gjør at de ulike meningene om hva opplæringen skal bygge på, kan kjennes større enn tidligere (Vik, 2014). Innflytelse fra begge paradigmene synes å legge føringer på dagens pedagogiske praksis, der grunnleggende verdier i lærernes handlingsrom blir satt på prøve.

Opplæringsloven (1998) har respekten for menneskeverdet og det unike mennesket som grunnleggende verdi. I vår tid vil det være aktuelt å definere og synliggjøre i større grad hva som menes med å være unik, det unike mennesket eller barnet. Det er en felles oppfatning at barn er unike for sine foreldre, men forståelsen av hva det innebærer kan ha ulike perspektiv. En forståelse er at *jeg er unik i blant andre*, noe mer verdifullt, fordi jeg for eksempel har bedre forutsetninger, mestrer, lykkes og har mer enn andre (McCullough & Ness, 2014). Vårt velferdssamfunn preges av individualisme og egeninteresser (Nafstad, 2005), der det handles ut fra egen nytte og mennesker oppleves som selvcentrerte. En annen forståelse er å se *det unike som forskjellighet*, der vi har ulike verdier, kvaliteter og forutsetninger med lik verdi. Det er respekten for unikheter forstått som mangfold og ulikhet, der alle er like verdifulle, som er viktige verdier opplæringa skal bygge på. Vår verdi som menneske er ikke knytta til prestasjoner og hva vi oppnår.

Skolen skal styrke barns selvbilde, som er en viktig del av identiteten vår (Øiestad, 2009). Barna skal bli kjent med seg selv og bli trygge på egne kvaliteter, og kjenne at disse forutsetningene og kvalitetene er unike for meg. Selvbildet utvikles i hele oppveksten gjennom påvirkning av tilbakemeldinger fra samspill med andre. Gode, ærlige og konstruktive tilbakemeldinger vil gi et godt og realistisk selvbilde, mens stadig negativ kritikk kan medvirke til utvikling av et dårlig selvbilde. Å gi barna et realistisk selvbilde innebærer at de også får erfaringer med at det å streve og ikke lykkes er like menneskelig som å mestre og prestere. Et godt selvbilde rommer alle følelser og verdier på godt og vondt. Barna må bli kjent med sin egen subjektivitet, for «uten subjektivitet har du ingen å møte de andre med» (Øiestad, 2009). Denne subjektiviteten står ikke i motsetning til å bli et empatisk menneske, der en i tanker og handlinger tar hensyn til andre sine følelser og verdier. Utviklinga av et godt selvbilde skapes blant annet i handlingsrommet til den pedagogiske relasjonen.

## **2.4 Skolens handlingsrom eller handlingstvang**

Den pedagogiske relasjonen utspiller seg i et handlingsrom der elev og lærer må forholde seg til omverden i en kulturell kontekst. Samfunnet stiller forventninger og føringer bygd på tradisjoner og vurderinger av behov for utvikling i framtida. Innenfor denne kulturelle konteksten formes læreprofesjon, elevrollen og forutsetningene for den pedagogiske relasjonen. Et karakteristisk kjennetegn ved lærerprofesjonen er at den har i seg en form

for handlingstvang (Bergem, 2014). Selv i de mest pressede situasjoner i skolehverdagen må bestemmelser tas og gjennomføres med raske avgjørelser. Lærerne står i en posisjon der det kan kjennes uetisk å ikke handle, som pedagoger er vi «... nødt til å reflektere og handle i et landskap av uløselige paradokser og dilemmaer, samt unngå at disse maktstjeler oss» (Steinnes, 2010:100). Denne framstillingen av Steinnes er et godt bilde på lærerens daglige opplevelser i sine handlingsrom, der ulike hensyn og verdier skal veies opp mot hverandre til det beste for alle. Det kan være behov og ønsker med interessemotsetninger, der lærerne kjenner at grunnleggende verdier blir satt på prøve. Lærerne må handle, og disse handlingene setter spor etter seg hos eleven.

Lærernes handlingsrom blir i større grad styrt av andres bestemmelser, og det hevdes av enkelte at lærerens autonomi til å ta selvstendige og gode beslutninger for elevene blir verdsatt i mindre grad (Mausethagen, 2015). Dette vil kunne føre til at relasjonen mellom elev og lærer endres fra «å være en autentisk sosial relasjon til å bli en vurderingsrelasjon» (Bullough Jr., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 20). Videre tar Bullough Jr. (2011) opp at lærerne kan gå en framtid i møte der evnen til å ta egne ansvarlige beslutninger ikke lenger er viktig, og at lærerne heller viser en vilje til å tilpasse seg andre sine bestemmelser. Målstyringssystemet kan gi lærerne en følelse av ytre kontroll og at de blir møtt med mistillit. I hvilken grad grunnlagsverdier skal være med å fylle opplæringas intensjon, er avhengig av hvilke handlingsrom lærerne får i gjennomføringa av sitt arbeid med elevene. Grunnleggende tanker og ideer kan bli fine ord i overordna plandokumenter, strukturer og reformer som omgir skolen, der vilkår og bestemmelser i virkeligheten vanskeliggjør etterlevelsen av disse tankene og ideene i møte med elevene i klasserommene (Mausethagen, 2015).

Et annet hovedtrekk i endringa av lærerprofesjonen ved siden av større vekt på mål- og resultatstyring er spørsmålet om tilliten til lærernes kompetanse, og om den skal være erfarings- eller forskningsbasert (Mausethagen, 2015). Lærerprofesjonen har tradisjon for å utvikle undervisningshandlinger bygd på teori- og erfaringsbaserte begrunninger, som lærerne tilegner seg gjennom utdanning og yrkeserfaring. En endring som oppleves skjer i vår tid, er at definisjonen av undervisningens begrunninger og metoder blir standardisert og bestemt av andre enn lærerne. Det kan oppleves som om tilliten til profesjonsskjønnet blir svekket, og lærerens autonomi til å ta egne metodiske bestemmelser ut fra forutsetninger i elevgruppa svekkes.

### **3. TEORISTUDIE AV MARTIN BUBERS FILOSOFI**

I dette kapittelet blir det redegjort for sider ved Martin Bubers liv og tenkning om mennesket, mellommenneskelige relasjoner, hans dialogiske filosofi og tenkning om pedagogikken. Det blir gjort rede for tema fra hans mangfoldige tenkning som har spesielt relevans for studien.

#### ***3.1 Martin Bubers liv og tenkning***

I søket etter å forstå Bubers filosofiske teori må en se den opp mot den historiske konteksten og tidsepoken han forma sin tenkning i, noe det blir gitt rede for i underkapittel 3.1.1. I underkapittel 3.1.2 gis en kort presentasjon av hans tenkning om mellommenneskelige relasjoner, og 3.1.3 forklarer kort om Bubers bruk av dikotomier i sin filosofiske tenkning.

##### **3.1.1 Buber i en historisk og kulturell kontekst**

Martin Buber(1878-1965) var en jødisk filosof, som har satt spor etter seg i flere forskningsfelt som teologi, pedagogikk, samfunnsvitenskapen, psykologi og psykiatri. Buber studerte vestlig filosofi, kristen mystikk, chassidismen - som er en jødisk fromhetsbevegelse, og østerlandsk filosofi. Hans ideer og tanker formes i en tidsalder med verdenskriger, jødernes kamp om egen stat og immigrasjon til Israel og grusomhetene under Holocaust. Perspektivene han bringer inn i sin filosofi må forstås ut fra både øst- og vesteuropeisk innflytelse, og med bakgrunn i personlige opplevelser da moren forlot han som 3-åring. Han vokste opp hos farfaren, som var en lærd jøde. Han kjente på en rotløshet, søkte sterkere inn i sionist-bevegelsen og ble en bevisst jøde som støttet sitt eget folk (Hanssen-Bauer, 1963).

På denne tiden sto naturvitenskapen og positivistisk filosofi sterkt i vestlig samfunnsutvikling. De politiske og sosiale endringene var store i og med industrialiseringa og urbaniseringa, og at de økonomiske forskjellene i samfunnet økte. Nasjonene ble stadig mer demokratisert, og staten overtok mye av kirkens ansvar. Skolevesenet er et av disse ansvarsområdene, og skolen ble en viktig faktor i formingen av demokratiske tenkemåter og menneskenes nasjonalfølelse. Buber omhandlet denne samfunnsutviklinga som



problematiske, da han ut fra et mellommenneskelige perspektiv frykta at staten ville legge betydelige føringer på menneskenes tilværelse og utviklinga av egen individualitet (Björk, 2004).

Buber vedkjente seg sin jødiske bakgrunn og tro gjennom hele sitt liv, og det var i den chassidiske tradisjonen han fikk ideen til «den fullkomliga människan» (Smith, 1992, s. 14). Denne tradisjonen har hatt en sterk påvirkning i hans liv og tenkning. I tillegg til ulike skrifter og grunnleggende tenkning om menneskers liv har hans tanker om pedagogikken og erfaring fra egen undervisning fått en stor utbredelse i skoler og universitet rundt i verden (Smith, 1992).

### **3.1.2 Kort om Bubers mellommenneskelige og dialogiske tenkning**

Martin Bubers skrifter har en sterk humanistisk forankring, som kommer sterkest til uttrykk i tanken om det autentiske møtet mellom mennesker. «Jeg og Du» fra 1923 har hatt stor innflytelse på filosofi, pedagogikk og teologi. I dette verket tegner Buber et bilde av menneskenes livsverden bestående av ulike relasjoner. Det grunnleggende i tenkningen er at det er relasjoner mellom mennesker og elementer i omgivelsene som definerer hvem mennesket er. Det er opp til mennesket selv hvilke relasjoner til andre mennesker og omverden de går inn i. «Verden er for mennesket tvefoldig, svarende til hans tvefoldige holdning» (Buber, 1992, s. 5).

Buber tegner et bilde av den menneskelige eksistens som et nettverk av relasjoner. Jeg-Du-relasjonen representerer et ekte møte og en dialog, som oppstår når mennesket går inn i dette møtet med hele sitt vesen, og legger alle sine fordommer og betingelser til side. Denne relasjonen er for Buber en refleksjon av menneskets møte med Gud. Sentralt i Bubers tenkning for at den skal være meningsbærende, er den religiøse dimensjon (Hanssen-Bauer, 1963). En religiøs holdning til livet i undring over et gudsnærvær og i fravær av dogmer og teologi.

Denne eksistensielle nærhetsfilosofien får pedagogiske konsekvenser gjennom en dialogpedagogikk, der Buber synliggjør hvor viktig nærhet i forholdet mellom elev og lærer er i læringsprosesser. I det nære forholdet ligger det et frigjøringspotensial for både elev og lærer, som vil være med å styrke elevens egne erfaringer og muligheter i læringen.

Buber viser at opplæringen må ha i seg både det den planlagte undervisningsdialogen og den spontane dialogen eller møtet mellom elev og lærer, som sprenger rammen for det planlagte. Spontane møter er i Bubers pedagogiske tenkning er like viktig i barnets utvikling til et selvstendig og ansvarsfullt menneske som den planlagte dialogen om lærestoffet. Denne korte framstillingen av Bubers tenkning får grundigere redegjørelse med referanser videre i kapittel 3.

### **3.1.3 Bubers bruk av dikotomier i sin tenkning**

I Bubers filosofi brukes dikotomier i framstillinga av sentrale temaer. Disse dikotomiene eller hvert av begrepene i ordpara er like inkluderende og gjensidige i tenkningen, der de er like i verdi og av betydning for mennesket (Björk, 2004). Dikotomier er to begrep som står i motsetning til eller settes opp mot hverandre. Ved å se på ordenes motsetninger kan en komme nærmere forståelsen av et begrep eller fenomen. Ordets mening trer klarere fram i fravær av hva det ikke betyr.

## ***3.2 Det individuelle og det kollektive i Bubers filosofi***

Buber fulgte med på den sterke framveksten til nasjonene, og han så en fare i at denne samfunnsutviklingen skulle legge sterke føringer på menneskenes eksistens og individualitet. Han framstilte dette i sin tenkning gjennom begrepsparet det individuelle og det kollektive. Han fryktet at en ensidig og ekstrem utvikling på begge områdene kunne legge betingelser på menneskenes eksistens. Individualiteten ble svekka gjennom sterke føringer fra staten, der kollektive normer, verdier og ideer ble styrende. Individets utvikling kunne miste sin eksistensielle rett til å ta egne bestemmelser. På den andre sida kunne en ekstrem utvikling av individualiteten føre til uheldige konsekvenser for mennesket. Han mente at en sterk selvhevdelse kunne fjerne mennesket fra fellesskapet eller føre til en individuell egoisme. Ensomhet og isolasjon kunne bli en konsekvens av å ikke være deltakende i samfunnet (Björk, 2004). Skole og utdanning på «ena sidan ger upphov till individuell egoism och å andra sidan inordnar individen i det nationella kollektivet på ett nationsegoistiskt sätt» (Björk, 2004, s. 437). Buber møtte denne frykten for ekstrem individualisme eller kollektiv tilpasning med utviklingen av sitt syn på mennesket og det mellommenneskelige.

### **3.3 Bubers syn på mennesket**

Det er ifølge Buber det dialogiske forhold mellom mennesker som definerer hvem mennesket er. Bubers menneskesyn bygger på en oppfattelse av at mennesket står overfor noe værende, noe eksistensielt i møte mellom mennesker. Mennesket er en psykofysisk enhet, et dynamisk og biologisk vesen, som fødes inn til en realitet, en virkelighet og med muligheter og potensialer for utvikling (Björk, 2004). Mennesket bryter med naturlovenes årsak og virkning gjennom sin evne til delaktighet, ansvarlighet og å være handlende. Menneskets utvikling skjer i de dynamiske relasjonene i sin livsverden, der mennesket alltid er i relasjoner med omverden. Også når mennesket er alene, springer individets tanker ut fra en kontekst av møter og relasjoner. Buber former sin pedagogiske tenkning ut fra denne beskrivelsen av mennesket, der oppdragelsen av barnet ut fra dets virkelighet, mulighet og potensial står sterkt (Björk, 2004). Videre redegjørelse vil utdype disse sidene ved Bubers syn på mennesket og menneskets tilblivelse og utvikling.

### **3.4 Det mellommenneskelige – person og individ**

Buber utvikler sin tenkning om menneskene ut fra begrepene det *mellommenneskelige* og det *sosiale*, der bruken av begrepsparet *individ* og *person* er med og former hans menneskesyn. Begrepet *individ* er retta mot mennesker i kollektive felleskap og strukturer, der individet har en rolle eller funksjon som ikke alltid er selvvalgt (Björk, 2004). *Person* er mennesket som handlende og ansvarlige i egen virkelighet. Relasjonene til personen har den mellommenneskelige karakteren med selvbestemt delaktighet. Det mellommenneskelige i Bubers tenkning er en grunnleggende dimensjon i menneskers væren med hverandre. Det er en særdimensjon mellom mennesker, en eksistensiell kategori som er overordna andre sosiale former. Det primære er dette *mellom*, som er en relasjon mellom et Jeg og et Du.

### **3.5 Jeg-Du og Jeg-Det – møter med nærhet og distanse**

Bubers hovedtanke er at menneskene forholder seg til hverandre og omverden på forskjellige måter. «Verden er for menneskene tvefoldig, svarende til hans tvefoldige holdning» (Buber, 1992, s. 5). I hans bruk av begrepet *grunnord* ligger kjernen i hans filosofi, og disse grunnorda er ikke bare enkle ord, men ordpar. Sentrale ordpar i

tenkningen hans er *Jeg-Du* og *Jeg-Det*, som henholdsvis handler om menneskets *forhold* og *erfaring* til omverden. «Verden som erfaring hører til grunnordet *Jeg-Det*. Grunnordet *Jeg-Du* stifter forholdets verden» (Buber, 1992, s. 8). Subjektet, *Jeg*'et er nært i *forhold* til *Du*'et eller er i *erfaring* med *Det*'et, der begge er relasjoner til noen eller noe utenfor seg selv (Wivestad, 1992). *Jeg-Du*-relasjon beskrives som et nært møte, et subjekt-subjekt forhold med en ekte mellommenneskelig relasjon, der «forholdet til *Du*'et er umiddelbart»(Buber, 1992, s. 13) uten intensjon og beskrivelser. I *Jeg-Det* relasjonen er menneskene i erfaring med hverandre med en avstandsbetraktning og en atskillelse fra *Jeg-Du*, som «objekt for alminnelig erfaring» (Buber, 1992, s. 13). Disse ordparene *Jeg-Du* og *Jeg-Det* får en dypere redegjørelse her i underkapitlene 3.5 1 og 3.5 2.

I åra fra hovedverket «*Jeg og Du*» kom i 1923 fram til boka «*Distans och relation*» kom ut første gang i 1951(Buber, 2008), får tenkningen om menneskets vesen en ny dreining, der han setter definisjonen av mennesket inn i en tydeligere bevegelse mellom nærhet og distanse, et *Jeg-Du* og et *Jeg-Det* (Buber, 2008; Foss, 2009). Han setter disse to bevegelsene eller forhold mellom mennesker inn i en vekselvirkning mellom nærhet og distanse, men betrakter dem som en helhet (Buber, 2008; Foss, 2009). Buber sier at distansen, et *Jeg-Det* forhold er en forutsetning for gå inn i relasjoner med andre, der «fundamentet för en människas liv tillsammans med andra människor är det tvåfoldiga (..)» (Buber, 2008, s. 30). Evnen til å se seg selv som en egen enhet atskilt fra andre, gir en mulighet til å se andre som enheter av en større helhet. Hvert menneske er en unik, verdifull og selvstendig person, et *Det*, som *Jeg*'et har evne til å møte i nærhet, et *Jeg-Du* i en verden av mange selvstendige mennesker (Buber, 2008).

Denne distansen åpner for muligheten til relasjon med det ukjente og unike andre med respekt for andre menneskers grenser og private sfære. Det må skje i en vekselvirkning mellom de to bevegelsene, distanse og nærhet, for å skape en helhet i menneskeskapningens tilblivelse, som er det Buber kaller «dubbelheten i människovarats princip» (Buber, 2008, s. 18). Den første bevegelsen, distansen er ikke opphavet til den andre, nærhet, men distansen er en forutsetning for nærhet. Dette vil si at en kan ikke forutsi når bevegelsen nærhet skjer mellom mennesker ut fra distansen de har til hverandre (Buber, 2008).

Buber omtaler tre sfærer som relasjoner til omverden kan oppstå i. «Tre er de sfærer hvori forholdets verden oppstår» (Buber, 1992, s. 8). De tre sfærene er livet med naturen, menneskene og det åndelige, der mennesket er i relasjon med sfærene både gjennom et Jeg-Du og et Jeg-Det. Mennesket i relasjon til en sfære kan bevege seg mellom et Du-forhold og en Det-erfaring til denne sfæren. Videre i oppgava redegjøres det for én av de tre sfærene som er *livet med menneskene* gjennom dikotomiene *forhold* og *erfaring* eller *nærhet* og *distanse*. Oppgavas valg av sfæren *livet med menneskene* er fordi studien handler om relasjon mellom mennesker i skolen, elev og lærer, den pedagogiske relasjonen. Det betyr ikke at de to andre sfærene er av mindre betydning, men her blir det gjort en avgrensning ut fra relevans for studiens problemstilling.

### **3.5.1 Livet er forhold – et Jeg-Du mellom mennesker**

Ved menneskets fødsel er verden en Jeg-Du-verden. Det er noe *mellom* Jeg'et og Du'et. «I begynnelsen er forholdet» (Buber, 1992, s. 19), der mennesket er i Jeg-Du-*forhold* til elementer i de tre sfærene. Grunnordet Jeg-Du skaper relasjonens verden, en relasjon der Jeg'et og Du'et står fram for hverandre fullt og helt i gjensidighet. «Forhold er gjensidighet» (Buber, 1992, s. 17). Du'et plasseres ikke i tid og sted eller med egenskaper. «Bare gjennom Du'ets nærvær oppstår det nærværende nu'et» (Buber, 1992, s. 14). Jeg'ets umiddelbare forhold til Du-et preges av nærvær, delaktighet og kontakt. Jeg'et registrerer Du'et med alle sanser, og begge åpner seg og er mottakelige for hverandre uten å ha bevisste intensjoner og vurderinger i forholdet. Du'et tar Jeg'et opp i sin sfære og møter Jeg'et mer som et budskap eller bevegelse i en felles sansestemning (Hanssen-Bauer, 1963). Du'et fornemmes som noe helt, en atmosfære mot noe evig. «Du'et fremtrer videre som noe som virker og mottar virkning, ... Du'et kjenner intet koordinatsystem» (Buber, 1992, s. 30). Bubers tenkning om Jeg-Du forholdet er ikke et innhold som kan bevares i bevisstheten, men forholdets møter gir kraft og energi i menneskenes skapelse og erkjenning. Jeg-Du forholdet er noe mellom menneskene som i møte ikke kan beskrives, bare en følelse av kontakt gjennom varhet i tilstedeværelsen. I det Jeg'et trer ut av denne sensitive atmosfæren og begynner å tenke over og sette ord på møte, går relasjonen over til Jeg-Det-erfaring, der den andre kan erfares og vurderes.

### 3.5.2 Livet er erfaring – Jeg-Det til menneskene

Mennesket erfarer sin verden, og verden som erfaring hører til grunnordet Jeg-Det. Hver gang mennesket trer ut av Du'et gjøres erfaringer i Det'et. «Det menneske jeg sier Du til, erfarer jeg ikke, men jeg er i forhold til ham, i det hellige grunnord. Først når jeg trer ut av det, erfarer jeg ham igjen» (Buber, 1992, s. 11). Erfaring er Du-atskillelse, og erfaringene er i Jeg'et og ikke mellom Jeg'et og Du'et. Omverden sanses og oppleves med betraktninger som kan beskrives med ord. Jeg-Det relasjon har uttalte intensjoner og forestillinger (Bråten, 2007; Buber, 1992). Jeg'ets forhold til Det'et innebærer både forhold til virkelige ting som til andre mennesker som «objekt for alminnelig erfaring» (Buber, 1992, s. 13). Jeg'et erfarer mennesker i omverden ved å bli kjent med menneskets bakgrunn, tanker og væremåter. Jeg'et gjør betraktninger der Det'et blir strukturert, adskilt fra noe og satt inn i årsakssammenhenger.

Det ligger ikke noe nedsettende i Jeg-Det relasjon til andre mennesker (Hanssen-Bauer, 1963), men en Det-relasjon betyr at jeg erfarer og beskriver menneskene rundt meg på linje med erfaringer fra naturen og det åndelige. Foss (2009) skiller mellom at andre mennesker kan beskrives som et erfaringsobjekt i en konkret situasjon, «(...) som objektiverte – men ikke som objektiviserte»(Foss, 2009, s. 58). Forskjellen er at det objektiverte fremstiller den andre som et selvstendig menneske, mens det å bli objektivisert kan forstås som at mennesket blir tingliggjort (Buber, 2008; Foss, 2009).

Buber begrunner objektivering som nødvendig for å skape distansen som må til for å se den andre som et selvstendig individ og vise respekt for den andres tilværelse, samtidig åpner det for å bli kjent med den andres unikhhet (Buber, 1993b, 2008). Distanse må være i en dynamisk vekselvirkende kraft med nære relasjoner, for et Jeg-Det som blir stående alene, kan føre til at den andre objektiviseres, også omtalt som tingliggjort. Dette kan hindre muligheten for et Jeg-Du forhold (Buber, 1993b). Dermed møter vi mennesker i vår sfære med en instrumentalistisk holdning, og individet bekreftes ikke som et unikt og selvstendig menneske (Foss, 2009).

### 3.5.3 Jeg'et blir til ved Du'et

Jeg-Du forholdet har en eksistensiell og grunnleggende funksjon i menneskets utvikling i Bubers tenkning. «Jeg blir til ved Du'et. Idet jeg blir Jeg, sier jeg Du» (Buber, 1992, s. 13). Menneskets hele vesen blir ikke til bare gjennom en selv og heller ikke uten seg selv. Det er bare i møte med et Du at menneske blir et virkelig Jeg, der mennesket åpner seg for andre og lar seg berøre gjennom sensitivitet og varhet. Det er relasjonen imellom det snakkes om, som kan oppleves som et åndelig spenningsfelt. Det er ikke følelsene som skaper Jeg-Du forholdet, men «følelsene er ledsagende, ikke konstituerende» (Hanssen-Bauer, 1963, s. 17).

Et menneskes Du-forhold kommer og går, fortettes og oppløses og gjennom denne vekslina i forholdet til Du'et trer Jeg-bevisstheten fram. «Men stadig kraftigere bryter den frem, inntil en gang bindingen er sprengt, og Jeg'et et øyeblikk står overfor seg selv, den løsgjorte, som overfor et Du, ...» (Buber, 1992, s. 29). Med ordene «i begynnelsen er forholdet» (Buber, 1992, s. 19), mener Buber at vi fødes inn i en verdensorden som ligger der forut for egen orden av tilvære. Vi lever i verden før bevisstheten om et eget Jeg er utviklet, der vi gjennom Jeg-Du-forhold til andre og erfaringer i Det-verden utvikler Jeg-bevisstheten (Wivestad, 1992). Barnets fødes og gjennom nære forhold til omsorgspersoner får de en stadig utviklende forståelse av egen bevissthet, der de skiller seg fra det symbiotiske forholdet til omsorgspersonene og oppdager seg selv. I begynnelsen er det nyfødte barnet i et Jeg-Du-forhold, og etter hvert som barnet opplever omverden, begynner det å gå ut i Jeg-Det erfaringer. Barnets Jeg må stadig møte Du'et for å balansere påvirkningen fra Det-erfaringa, da Det'et kan stå i fare for å bli fremtredende og dominerende.

### 3.5.4 Et Du må bli til et Det

Bubers tenkning sier at et Du til omverden ikke kan bli stående, «men det er vår skjebnes opphøyde tragikk at ethvert Du i vår verden må bli til et Det» (Buber, 1992, s. 18). Det er en nødvendig sammenheng mellom Du- og Det-verden, der de to verdene er flettet i hverandre. «Og i sannhetens hele alvor sier jeg deg: Uten Det kan mennesket ikke leve. Men den som lever bare med Det, er ikke et menneske» (Buber, 1992, s. 34). Buber sier her at mennesket må leve i begge verdener i sin menneskeliggjøring. Du-forholdet kan ikke virkeliggjøres og

fastholdes fullstendig, for da vil forholdet bli noe Jeg'et har kontroll over. Du'et blir brukt som et objekt i Jeg'ets utvikling (Skrefsrud, 2014). Du-forholdet blir noe som ikke lenger «møter meg i nåde - ...» (Buber, 1992, s. 12).

Mennesket må samtidig leve i Det-verden, men ved bare å leve i Det'et er faren at vi mister viljen til å leve i Du-forholdet. Livet er en vekselvirkning mellom disse to buberske verdener for å løfte Jeg'et fram som et ansvarlig menneske. En ansvarlighet der mennesket kan ta vare på både seg selv, medmennesker og vår omverden på en god måte. Alle de tre sfærer Buber snakker om skal mennesket utvikle seg gjennom og leve med på en balansert måte.

### ***3.6 Dialog, nærhet og distanse – en værensform mellom mennesker***

Dialogen er grunnmuren for samfunnets dannelse, der menneskene møter omverden i nærhet og distanse. Dialogen begrenses ikke til menneskenes omgang med hverandre, men det er en væremåte mellom menneskene, som kommer til syne gjennom deres handlinger og holdninger. Det dialogiske utgangspunktet har karakter av mottakelighet og åpenhet for det som kommer i de mellommenneskelige møtene. «... äkta dialog ... från den ena öppenhjärtiga personen, till den andra öppenhjärtiga personen. Da först kommer den äkta gemenskapen att visa seg ...» (Buber, 1993a, s. 27). Buber er opptatt av den enkleste, mest åpenbare og hverdagslige dialog - som vi ofte hverken er bevisst eller tenker over at skjer. Den etiske mulighet for dialog er viktig, og hvordan dialogen som en værensform er i hvert vesen (Bråten, 2007).

#### **3.6.1 Det mellommenneskelige i den dialogiske henvendelsen**

Det er dette *mellom* som er karakteristisk og som kjennetegner Bubers forståelse av det dialogiske møte. I den mellommenneskelige dimensjon har han sterke og utdypende betraktninger rundt medmenneskelighet, dialogen og det personlige ansvar for menneskeheten. Det fundamentale i dialogens grunnbevegelser er henvendelsen mellom mennesker. «Dialogens grundrösla är händvändelsen.» (Buber, 1993a, s. 67), der grunnbevegelse betyr en handling ut fra menneskenes eksistensielle væren. Den dialogiske henvendelsen er en eksistensiell handling. Denne henvendelsen er fundamental i



menneskenes eksistens i livet. Buber avviser forestillinga hos mennesker av vår tid om at dette møte, denne vesenshenvendelsen er noe sentimentalt som ikke passer i våre hektiske liv. Det «är ett groteskt misstag» (Buber, 1993a, s. 69), at denne henvendelsen ikke kan praktiseres i vår teknologiske tid. Dialogiske møter kan være tause eller med ord, og Buber beskriver livet som en jevn bevegelse hvor vi hele tiden kommer mennesker i møte eller blir møtt gjennom å bli tiltalt og gir svar.

«I det att vi upplever något är vi föremål för tilltal. I det att vi tänker, talar, handlar, frambringar något och utövar inflytande kan vi ge svar (...) som (...) när svaret flammar upp i respons på det oväntade tilltalet – det är vad vi kallar ansvar » (Buber, 1993b, s. 42).

Denne henvendelsen eller tiltalen må forstås som at vi opplever noe eksistensielt som beveger oss, og som får oss til å gi svar gjennom å tenke, snakke og handle som respons på en uventa henvendelse. Det å gi en form for respons er å ta ansvar i møte med mennesker som henvender seg til oss. Dette er grunnleggende i dialogiske møter, nære Jeg-Du møter, og gi respons blir et etisk ansvar for pedagogen.

### **3.6.2 Distansen i det dialogiske møte**

Dynamikken mellom distanse og nærhet i dialogiske møter er tillagt liten vekt i forståelsen av Buber, og en utvidet forståelse er der «det fortrolige Du-forholdet også innlemmer det distanserende Det-forholdet» (Skrefsrud, 2014, s. 147). Disse to forholdene må ikke forstås som motsatser, der Du-forholdet er en god og positiv relasjon og Det-forholdet forbindes med noe kaldt og ensomt, men de er ulike enheter som virker sammen i en helhet.

«Den byggs så att säga upp av två «rörelser», varvid den ena rörelsen är förutsättningen för den andra. Den första kan benämnas 'upprätta distans', den andra 'träda i relation'. Att det första momentet är förutsättning för det andra, förstås därav, att man endast kan träda i relation till något som existerar på distanserat vis, dvs som man står inför och upplever som helt självständigt i förhållande till en själv. Det är emellertid bara inför människan som varat framträder med denna självständighet» (Buber, 2008, s. 9-10).

Buber snakker her om to bevegelser, to ulike handlinger eller henvendelser. Den ene handlingen skaper distanse og i den andre går en inn i nærhet. Skrefsrud (2014) forstår sitatet over at Buber sier at mennesket bare kan gå inn i relasjon med andre som eksisterer distansert fra en selv. Det vil si selvstendige mennesker som er uavhengige av andre, står atskilt fra noe og kjenner sin egen selvstendige eksistens.

### **3.7 Bubers tanker om pedagogikken**

*”Pedagogiskt fruktbar är inte den pedagogiska ansträngningen utan det pedagogiska mötet”.*  
(Buber, 1993b, s. 113)

Buber arbeidet ved det jødiske lærehuset for voksne i Frankfurt fra 1920 til han flyttet til Israel i 1938. Her utvikler han sin tenkning om pedagogikken gjennom diskusjoner og samtaler i undervisninga. Hans pedagogikk formes både gjennom sterke personlige erfaringer fra barndommen og spenninger i samfunnsutviklinga. Han mener utdanningas grunnlag ut fra bare sosialøkonomiske og politiske føringer gjør mennesket til et Det. Buber ser mennesket i et relasjonelt perspektiv, der utdanningas oppgave er å lære menneskene å leve med hverandre og kjenne verden gjennom ekte og nære dialogiske Jeg-Du møter (Björk, 2004).

#### **3.7.1 Et dialogisk perspektiv på pedagogikkens møter**

Buber legger til grunn i sin pedagogiske tenkning de samme eksistensielle tankene som i sin nærhetsfilosofi, der dialogen er en væren-form mellom mennesker. Han ser eleven fra en relasjonell forståelse, der det karakteristiske i dialogen er betydningen av åpenhet og mottakelighet i møte mellom elev og lærer. Pedagogikken bygger på ideer og refleksjoner rundt menneskets påvirkning på hverandre gjennom relasjoner i deres menneskeliggjøring (Björk, 2004). «Det pedagogiska är inte att undervisa en människa, det är mötet» (Björk, 2004, s. 440). I gjensidighet og tillit utsetter Jeg’et seg for påvirkning i møte med Du’et med eksistensielle forandringer av Jeg’et som en kommende mulighet. Likeens vil Jeg’ets møte med Det’et legge grunnlag for refleksjon og erfaring som vil gi kunnskap. Jeg-Du relasjoner kan pedagogisk beskrives som grunnlaget for utvikling av moralske holdninger

og handlinger, der Jeg-Det erfaringer gir læring av kunnskap og ferdigheter, som er mer prestasjonsrettet (Björk, 2004). I et hvert møte er det en vekselvirkning i bevegelsene mellom et Jeg-Du og et Jeg-Det.

Det er den relasjonelle væren i dialogen og møtet med eleven som konstruerer pedagogiske holdninger, hvem man vil være som pedagog, og konsekvenser det får for hvilke handlinger som former den pedagogiske relasjonen (Jons, 2008). I tolkningen av Bubers mellommenneskelige eksistens kan en snakke om to ulike væremåter i dialogen mellom mennesker, en personlig og en sosial relasjon. Den ene er en personlig sfære med eksistensiell nærhet til medmenneskene, og den andre er et sosialt forhold som handler om et felleskap der individene samhandler. Begrepet *person* bruker Buber når han snakker om utviklingen av *personlighet* og i oppdragelsen av et menneskes *karakter*, mens begrepet *individ* relateres til undervisningen av ferdigheter og kunnskap (Björk, 2004). Bubers tenkning om utviklinga av menneskets personlighet og karakter får en bredere redegjørelse i kapittel 3.8.

I relasjonen mellom elev og lærer kan de ulike relasjonsformene, person og individ, forstås som en undring over hvordan læreren er og hva han gjør i relasjonen med elevene (Jons, 2008). Det gjelder lærerens *holdninger* som bringes inn i relasjonen, og hvilke *handling*er eller hva læreren gjør i møte med eleven. I det dialogiske møte mellom mennesker snakker Buber om en «väsenshållning» og en «väsenshandling» (Buber, 1993a, s. 67; Jons, 2008, s. 45), der det ut fra menneskenes handlinger vokser fram holdninger. Det handler om mennesket som en helhet mellom handling og holdning, der det ikke er nok at en har gitte normer og regler, så kommer handlinga av seg selv.

### **3.7.2 Jeg-Du og makten i den pedagogiske relasjonen**

Jeg-Du relasjon er et forhold mellom mennesker med gjensidighet, som bekrefter hverandre som mennesker. Den nære relasjonen er symmetrisk med balanse i maktforholdet, og partene opplever hverandre likeverdige. I pedagogisk arbeid har læreren de erfaringene, kunnskapene og ferdighetene som barnet skal tilegne seg, og læreren tar bestemmelser ut fra intensjoner og føringer som ligger for opplæringen. Buber mener at med disse ulike utgangspunktene, kan ikke relasjonen mellom elev og lærer ha i seg muligheten for en symmetrisk relasjon med et jevnt maktforhold. Den pedagogiske

relasjonen har ikke den gjensidigheten og friheten til å velge nærhet, som er en forutsetning for Bubers dialog eller et ekte Jeg-Du møte (Björk, 2004).

Det pedagogiske arbeidet kan gjennom lærerens individuelle makt på den ene sida bestemmes ut fra rene statlige føringer, eller på den andre sida kan det utøves en pedagogisk vilkårlighet som ikke er grunnet i elevens potensial og muligheter. En annen fare er at læreren realiserer sin egen sosiale rolle gjennom eleven, istedenfor å ta ansvar og støtte eleven i en pedagogisk Jeg-Du relasjon. Det pedagogiske arbeidet vil i disse sammenhengene bygge på den objektive verden. I begge tilfeller fordreies den pedagogiske relasjonen, og eleven objektiviseres til et Det. (Björk, 2004, s. 446-447).

Buber utvikler forstillingen om at Jeg-Du forholdets grunnholdning overføres til den asymmetriske pedagogiske relasjonen gjennom «vikten av att uppöva erfarenhet av motsidan eller partnerupplevelsen» (Björk, 2004, s. 446). Elevens fortrolighet og tillit til læreren mener Buber er kjernen i det pedagogiske forholdet mellom elev og lærer. Dette skapes i virkelig tilstedeværelse og delaktighet gjennom et nærvær, der barnet blir «en integrerad del av hennes egen verklighet, höra till det som bär upp hennes förbundenhet med världen, vara ett centrum för hennes ansvar inför världen» (Buber, 1993b, s. 61). Eleven må bli en inkluderende del av hennes (les; lærerens) virkelighet i skolen med en nær relasjon ved at læreren ser, blir kjent med og erfarer eleven. Da vil den pedagogiske relasjonen bygge på «den äkta relationens värld» (Björk, 2004, s. 447). Læreren bygger fortrolighet ved en direkte og fri deltakelse i elevens liv som grunnlag for ansvarlighet i utviklingen. Elevens fortrolighet får en ikke gjennom målbevisste anstrengelser, men den skapes gjennom det pedagogiske møtet, som sitatet av Buber i innledningen til kapittel 3.7 sier (Jons, 2008).

### **3.7.3 Den pedagogiske dialog og det handlende mennesket**

Utdanningens formål, mener Buber, må baseres på noe større enn individualistiske og nasjonalistiske mål, når en søker et livs- og verdensanskuende perspektiv på utdanningen. Han mener at målet med utdanningen er ikke at «en viss bestämd världsåskådning ”segrar” eller inte» (Buber, 1993b, s. 97). Det er den aktuelle situasjonen menneskene står i som er utgangspunktet for utdanninga, der vi lever med ulike meninger om hva som er et rett verdensbilde. I dette mangfoldet må utdanninga lede «(...)människan till att leva i

samklang med sin värld(...)» (Buber, 1993b, s. 99)». Menneskene har en felles grunn og virkelighet i verden, der hvert enkelt barn skal vokse inn i sine egne muligheter og potensial for et meningsfullt liv.

«Det är inte fråga om att öva tolerans utan om att påminna sig att trädets många grenar har en gemensam rot; det gäller att erfara och uppleva stammen på ett sådant sätt att man även upplever var och hur de *andra* grenarna börjar och slutar, så att deras framspringande och växtriktning blir lika mycket verklighet för en som den egna grenens (...)» (Buber, 1993b, s. 90).

Treet symboliserer menneskenes felles virkelighet, der røttene er felles grunn som alle vokser ut fra og via stammen forgreiner menneskene seg i ulike nasjoner, etnisiteter, religioner, legninger og politiske ståsted. Med denne framstillinga av et tre vil Buber vise at alle greinene har livets rett og må leve i sameksistens med hverandre, der det må gi rom for vekst hos den enkelte samtidig som den felles grunnen må ivaretas. Skolen er et felleskap, bygd på ulikhet, der alle må lære å leve med hverandre. Dette gir læringsgrunnlag for utvikling av ansvarlighet og handlingskompetanse for ivaretagelsen av mangfoldet i det store verdensbilde.

Buber søker en pedagogisk dialog som tar vare på hele mennesket, der opplæringa skal utvikle mennesket til å handle selvstendig i egen hverdag og mestre utfordringer de møter. Kunnskapen må integreres i det handlende mennesket og ikke leve sitt eget intellektuelle liv uten tilknytning til menneskets virkelige liv. Gjennom en helhetlig tenkning om mennesket blir dialogen en holdning mer enn en metode der «lærerne gjennom sin væremåte viderebringer både en eksplisitt og implisitt kunnskap, ...» (Kristiansen, 2004, s. 198). Buber tar den intellektuelle og kunnskapsmessige dialogen i opplæringa ned til noe konkret i livet, der mennesket må få bearbeide kunnskapen gjennom egne tanker og følelser. Kunnskapen må integreres i mennesket som noe eksistensielt for livet, og ikke bare akademisk kunnskap som kan reproduseres intellektuelt (Kristiansen, 2004). Bubers pedagogiske dialog skal engasjere og hjelpe eleven til å bli kjent med egne behov og muligheter i sin læring.

### 3.7.4 Bubers tanker om oppdragelse og utdanning

Bubers syn på oppdragelse og utdanning bygger på en pedagogisk praksis, der verdier fra menneskenes livsverden og mellommenneskelig eksistens er fundamentet. Barnet skal gjennom dialogiske relasjoner vokse til et selvstendig og handlende menneske. Innholdet i pedagogikken må hentes fra de eksistensielle mulighetene som ligger i hvert enkelt barn. «En norm och fast maxim för uppfostran finns inte och har aldrig funnits» (Buber, 1993b, s. 71). Buber mener at normer, prinsipper eller grunnsetninger om oppdragelsen som blir definert av andre, tilhører bare den gitte kulturen, samfunnet eller tidsalder. Teorier og prinsipper for opplæringa kan ikke komme utenfra påført av andre kontekster gjennom fagfelt. I hans tenkning skal oppdragelse og danning ha tilknytning til menneskelig ansvar som står fast selv ved samfunnsmessige endringer.

«I en värld med fasta värdenormer kan fostran och undervisning i själva verket inte utvecklas efter några egna lagar (även om man ibland kan tala om egen ”byggnad”). Det är möjligt endast i en värld där normer och former är stadda i upplösning. Först i sönderfallet av de traditionella bindningarna, i frihetens virvelström uppstår den ansvarighet som är knuten till person i stället för institution, och inte kan luta sig mot någon kyrka, något samhälle, någon kultur utan er ensam med sin beslutsbörda, ensam inför det varandes ansikte. (Buber, 1993b, s. 72).

Normer og systemer er stadig i forandring og oppløsning, og Buber mener at pedagogikkens innhold, verdier og målsettinger må bygge på noe mer grunnleggende enn samfunnsgitte føringer. Buber er opptatt av at ansvarlighet er knyttet til mennesket gjennom kjærlighet og omsorg, der samfunnsgitte normer og leveregler kun appellerer til forstanden (Foss, 2009). «Det vi bygger med sådana pretentioner visar seg snart vara ett bedrägligt fuskverk» (Buber, 1993b, s. 82). Buber tenker at det pedagogiske må bygge på fundamentale verdier fra «ur-verkeligheten» (Buber, 1993b, s. 82), verdier som har ligget fast siden urminnenes tider. Formende krefter fra menneskenes livsutvikling gjennom historien.

I sitt hovedforedrag på den pedagogiske konferansen i Heidelberg i 1925 sier Buber «att varje barn föds med anlag som formats av «världshistorien», (...) som ärvts efter långa

raden av släktled, (...)» (Buber, 1993b, s. 13-14). Med dette mener han at danning og oppdragelse må knyttes til det menneskelige verdigrunnlaget, formet av menneskene gjennom generasjoner uavhengig av samfunnsmessige kontekster. Det grunnleggende ansvaret for fundamentet i den pedagogiske praksisen ligger i menneskenes eksistensielle verdier og muligheten i det handlende og ansvarlige mennesket. Med disse tankene overført til vår tid, vil fundamentet for det grunnleggende i opplæringen i mye større grad knyttes til skolens pedagogiske grunnlagstenkning, de mellommenneskelige relasjonene og dialogen mellom elev og lærer. «Pedagogen forstås med Buber således mer som en vägledare än som en pedagogisk ingenjör» (Jons, 2008, s. 142). Det dialogpedagogiske fundament skal bygge på elevens menneskelige forutsetninger, potensialer og muligheter for en livsutvikling.

### **3.8 Barnets skapende krefter, personlighet- og karakterdannelsen**

*”All fostran värd namnet er karaktärfostran.  
Ty den sanne fostraren har inte bara enskilda funktioner  
hos sin skyddsling för ögonen; till skillnad från  
den som endast avser att bibringa honom vissa bestämda kunskaper  
eller färdigheter intresserar han sig alltid för hela människan,  
närmare bestämt båda för hela den människa som han just har hatt  
göra med, såsom den människan är och lever i den aktuella situation,  
och för den potentiella människan, för vad det kan bli av henne.  
Gör man det, dvs. omfattar henne som en helhet både i egenskap av  
verklighets- och möjlighetsmänniska, så kan man betrakta  
hennes antingen som personlighet eller karaktär”*  
(Buber, 1993b, s. 103)

I boka «Om uppfostran» handler første del om barns skapende krefter (Buber, 1993b), der Buber snakker om barnets skapende krefter i utviklinga av personlighet og karakter, og hvilke konsekvenser dette får for oppdragelsen. Det gis en kort redegjørelse for Bubers syn på barnet gjennom hans tenkning om barnets muligheter og evne til fornyelse, hans forståelse av barns skapende krefter i utviklinga og dialogisk tenkning.

#### **3.8.1 Barnets muligheter og fornyelse**

Et hvert lite barn fødes inn en virkelig verden, der deres potensial og muligheter skal vokse og formes i et eksisterende og historisk verdensbilde. «...varje barn föds med anlag som formats av «världshistorien», det vill säga med anlag som ärvtts efter den långa raden av

slåktled, och föds in i en viss given situation,....» (Buber, 1993b, s. 13). Barnet blir født inn i en bestemt tilværelse med sine forutsetninger i en utvikling til å bli et selvstendig og handlende menneske. Buber er opptatt av hvordan ansvarlige for barns oppvekst tar vare på mulighetene som ligger i nyskapelsen til hvert nyfødte barn. Han snakker om «Neuung» eller «nyelse» (Buber, 1993b, s. 14), som ligger i framtida hos det lille menneske, og hvilke ansvar og betydning oppdragerne har for denne nyskapningen. I stedet for å snakke om barnet ut fra generelle egenskaper og hva barnet er blitt, ser han på barnet gjennom individuelle egenskaper, hva det kan bli og få til basert på evnen til fornyelse (Jons, 2008).

Hvert barn er et lite menneske med sjel og unikhhet i sitt vesen. «Och här er det inte fråga om någon begreppslig, konstruerad själ utan alltid den i högsta grad verkliga själen hos en enskild och unik varelse, (...)» (Buber, 1993b, s. 66). Buber er tydelig når han i tråd med sin eksistensielle tenkning ikke gjør barnet til et teoretisk konstruert begrep. Barnet er en realitet, en virkelighet som fødes inn i vårt historiske verdensbilde, der det skal utvikle sitt potensial og muligheter mot en ukjent fremtid. Det blir født med «(...) sina karakteristiska drag men också är i hög grad påverkbara, (...)» (Buber, 1993b, s. 13).

Mulighetene som ligger i generasjonene etter oss, kan være til «välsignelse för mänskligheten men också förmörka jorden» (Buber, 1993b, s. 15). Buber er tydelig på at ikke noe er viktigere enn å være bevisst på hvordan framtidens oppdragelse kan ta «bättre vara på denna nåd, hjälpa nyelsen makt att skänka förnyelse» (Buber, 1993b, s. 15). Disse tankene til Buber tydeliggjør hvilke ansvar samfunnet har for ivaretagelsen av mulighetene i oppdragelsen av kommende generasjoner til det beste for hvert menneske, menneskeheten og verden. Samfunnet må gi barna støtte i utviklinga som styrker deres potensial til å bli til å bli ansvarlige og handlende mennesker.



### 3.8.2 Skapende krefter og utvikling av personlighet og karakter

*Barnet, som med halvslutna ögon och utbredd  
själ ligger och väntar på att modern  
skall tala till det – (...) där finns en viljeimpuls  
att erfara förbundenhet, inför nattens  
ensamhet, som svallar bakom fönstret  
och hotar att tränga in.  
(Buber, 1993b, s. 28)*

Bubers definisjon av skapende krefter er noe annet enn formgivende evner av kreativ og kunstnerisk karakter. «*Skapande* betyder ursprungligen ingenting annat än en gudoms anropande av ett väsen förborgat i icke-varat» (Buber, 1993b, s. 17). Skapende krefter finnes iboende eller «förborgat», som betyr gjemt, hos alle mennesker, og som en guddommelig stemme påkaller, skal utvikle seg fra et ikke-værende til et værende menneske. I sin forståelse av menneskenes skapende krefter ser Buber på dette gjennom en guddommelig skapende evne gitt av Gud, der mennesket gjennom denne evnen får mulighet til skape sin eksistens, fra ikke-værende til et værende og eksistensielt menneske.

Alle er i besittelse av skapende og kreative krefter og evner, som må ivaretas gjennom utvikling. Buber skaper forstillingen om at det er barnets skapende krefter som er målet for den pedagogiske inngripen. Bakom de skapende kreftene ligger en drift som Buber kaller «*upphovsmandriften*» (Buber, 1993b, s. 19). En drift der barnet vil drive seg selv til å delta i sin egen utvikling. Barnet er i utgangspunktet nysgjerrig og utforskende, og disse kreftene må bli møtt med muligheter for utfoldelse og erkjennelse av den objektive verden.

Gjennom driften å skape og utforske lærer man seg innenfra den objektive Det-verden, men man lærer ikke gjennom denne driften om subjektets værende til Du'et. Det som leder en fram til erfaring med Du verden er «(...) inte upphovsmandriften utan driften till förbundenhet» (Buber, 1993b, s. 27-28). Driften til forbundenhet er en annen drift Buber sier menneskene har iboende, som med en impuls av vilje knytter oss til mennesker og erfaring med Jeg-Du verden. Pedagogikken må å ta hensyn til barnets egne iboende drifter, og sammen med «*upphovsmandriften*» også retter seg mot «*människans drift till förbundenhet*» (Jons, 2008, s. 144).

Driften til «förbundenhet» (Buber, 1993b, s. 28; Jons, 2008, s. 145) er lengselen etter å møte verden som en nærværende person. Å skape sin tilværelse i verden bare ut i fra

driften i eget opphav eller iboende krefter, kan føre til ensomhet. «Ja, människan som upphovsman är ensam» (Buber, 1993b, s. 26), sier Buber. Derfor snakker han om betydningen av å møte verden i Jeg-Du- og Jeg-Det-relasjoner med nærhet gjennom de tre sfærer i livet: med menneskene, naturen og det åndelige. Denne driften til forbundenhet er livsnødvendig, der egen eksistens knyttes til fellesskap, gjensidighet og tilhørighet til medmenneskene og omverden. Disse skapende driftene eller kreftene skal oppdragelsen gi støtte til gjennom å møte hele mennesket med utgangspunkt i den aktuelle situasjonen og potensial i framtida, som vil si hva barnet er i dag, og hva det kan bli og utvikles mot (Jons, 2008). Buber sier oppdragelsen må omfatte barnet «(...) som en helhet både i egenskap av virklighets- og möjlighetsmänniska, så kan man betrakta henne antingen som personlighet eller karaktär» (Buber, 1993b, s. 103).

I Bubers pedagogiske tenkning fødes barnet som et biologisk og dynamisk vesen, som gjennom påvirkning, beskyttelse og støtte fra omverden utvikler sine muligheter og potensialer. Han snakker om utviklingen av barnets personlighet og karakter gjennom en oppdragelse grunnlagt i hans dialogfilosofiske tenkning. Personlighetsutviklingen har med kognitive, biologiske og psykodynamiske prosesser å gjøre, og barnets karakterdannelse påvirkes av sosiokulturelle prosesser og erfaringer (Björk, 2004). Dette er sentrale aspekter ved Bubers tenkning, der menneskets adferd er en forening av personlighet og karakter.

«Personlighet är något som i huvudsak växer utanför fostrarens inverkan, under det att karaktärsutvecklingen är en sak som fostraren bör se som sin viktigaste uppgift att bidra till. Personlighet är en fulländning, karaktär er en uppgift; en personlighet får man vårda och främja, en karaktär kan og bör man söka dana» (Buber, 1993b, s. 104).

Personligheten mener han hovedsakelig utvikles uten direkte påvirkning, men den må fremmes og beskyttes av oppdragerne. Menneskets karakter er sammenhengen mellom personligheten og hvordan mennesket står fram gjennom sine handlinger og holdninger. Karakterutviklingen mener Buber skjer gjennom dannelsesprosesser i relasjon med oppdragerne, og utviklingen av karakter er muligens mest utfordrende i oppdragelsen (Jons, 2008). I karakterdannelsen ligger læringen av kunnskap og ferdigheter. Selv om kunnskap og ferdigheter framstilles som «sekundært i förhållande till människoblivandet, men det er inte oviktigt» (Björk, 2004, s. 444).

## **4. METODE**

Kapittelet beskriver framgangsmåten jeg har valgt for å besvare problemstillinga. Delkapittel 4.1 beskriver kort forskningsdesignet for studien, delkapittel 4.2 sier noe om den vitenskapsteoretiske tilnærminga og delkapittel 4.3 gir en redegjørelse for valg av metode med begrunninger. Neste delkapittel 4.4 beskriver hvordan undersøkelsen blir gjennomført, og delkapittel 4.5 metoden for analyse og presentasjon av empirisk data opp mot det teoretiske perspektivet. Siste delkapittel 4.6 tar opp forskningens kvalitet og etiske perspektiv.

### ***4.1 Forskningsdesign***

Forskningsdesign sier noe om hvordan jeg som forsker vil legge opp undersøkelsen for å finne svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillinga gir føringer for hvordan undersøkelsen legges opp, samtidig som de innsikter forskeren får i løpet av prosjektet utvikler problemstillinga (Thagaard, 2009). Studiens teoretiske perspektiv er Martin Bubers filosofisk tenkning, og undersøkelsen har en kvalitativ tilnærming. Intervju er metoden for innsamling av empirisk data, som aktualiserer tematikken og danner grunnlag for analyse og drøfting.

### ***4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming***

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet sier noe om meg som forsker, og hvordan jeg oppfatter at kunnskap blir konstruert. Videre redegjøres det for teoretisk tilnærming og fortolkningsramme i studien.

#### **4.2.1 Et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn**

Studien defineres innenfor et sosial konstruktivistisk vitenskapssyn, der kunnskap og viten blir sett på som en konstruksjon av forståelse og mening, som utvikles i møtet mellom mennesker. Verden er en sosial konstruksjon, der virkeligheten skapes gjennom definisjon av mennesket og sosial samhandling, og kunnskap blir konstruert ved at mennesket er aktivt deltakende i sosiale og kulturelle sammenhenger (Ryen, 2002). Skolen er en sosial konstruksjon skapt av mennesker gjennom historien, der «historien er menneskets eget verk; det er mennesket som driver historien framover» (Thomassen, 2006, s. 156).

Sentralt i subjektivistiske teorier er intensjonaliteten i menneskers handling, der menneskene skaper mening og har en intensjon i all sin aktivitet. I det sosiale fellesskapet kan en ikke innta en objektiv tilskuerplass (Skjervheim, 1996). Det en gjør får konsekvenser for andre, og en kan ikke stille seg utenfor fellesskapet. Forskerne er også en del av den sosiale helheten (Ryen, 2002). Et sentralt spørsmål, som er viktig å ha et bevisst forhold til, er hva det vil si å tolke og forstå den menneskeskapt virkelighet som en forsker er i (Thomassen, 2006). Dette er ulike perspektiver og tilnærminger jeg må ta med meg inn i min undersøkelse.

#### **4.2.2 Fenomenologisk tilnærming**

Fenomenologisk tilnærming i kvalitativ forskning bygger på forståelse av fenomen ut fra informantenes egne perspektiv, der de beskriver hvordan de forstår og opplever sin virkelighet. Det karakteristiske ved tilnærminger til fenomen er at det skjer gjennom å se på skjulte eller bakenforliggende meninger i sammenheng med den konteksten fenomenet har oppstått i, og hvordan fenomenet tolkes av deltakerne. Forskeren arbeider mot å forstå meningen med et fenomen via andre. Tolkningen av fenomen må sees i sammenheng med konteksten det skjer i, da det ikke er mulig å forstå mening uavhengig av hvor den skapes (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). I den kvalitative analysen av intervjuene blir det viktig å holde oppe det sosialkonstruktivistiske synet på virkeligheten, der stemmene til informantene representerer deres virkelige livsverden. Ryen (2002) bruker begrepet naturalistisk tilnærming der kjernen i metodesamtalen er «troen på at den sosiale virkeligheten er virkelig» (Ryen, 2002, s. 62). Det blir viktig i min tolking av datamaterialet å søke informantenes forståelse, perspektiver og kontekst inn analyse og drøfting.

#### **4.2.3 Hermeneutisk fortolkning**

Hermeneutikken knyttes til tolking av ulike tekster, å finne en gyldig forståelse for meningsinnholdet i tekstene. En grunntanke i hermeneutikken er at mennesket skaper og tolker mening ut fra en forforståelse, der vi møter verden med en forventning i en eller annen form. Fenomener som studeres kan tolkes på flere nivå og forstås i den sammenhengen og konteksten den tolkes i. «Hermeneutikken fremhever betydningen av å

fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard 2009: 39). Tolkingen i studien vil bygge på min egen forforståelse, mønstre som trer fram i empirien som belyses mot filosofisk tenkning.

### **4.3 Metodevalg**

Ordet metode betyr opprinnelig «veien til målet» (Kvale et al., 2009, s. 99), og en vitenskapelig metode er framgangsmåten som brukes for å finne pålitelig kunnskap og teorier innenfor et tema (Grønmo, 2004). Metodisk tilnærming må være i samsvar med valgt teoritilfang, problemstillinga og hvordan en velger å analysere det innsamla datamateriale.

#### **4.3.1 Kvalitativ metode**

Et overordna mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomen knytta til mennesker og tilværelsen i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). Kvalitativ metode handler om å få innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Målsettinga med studien er å få en dypere forståelse av den pedagogiske relasjonen i målstyringssystemet, og undersøke om Bubers filosofiske tenkning kan gi støtte til relasjonen. Det er valgt et kvalitativt forskningsdesign for studien, som gir muligheter for forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av data fra informantenes opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2009). I kvalitativ metode søker en andre menneskers meninger og oppfatninger.

#### **4.3.2 Intervju som metode**

En kvalitativ tilnærming med intervju som metode er et naturlig valg for få lærernes opplevelse av den pedagogiske relasjonen. En enkel definisjon av intervju er «utveksling av synspunkter» (Dalen, 2004), der intervjuet er en samtale mellom informant og forsker med utgangspunkt i erfaringer, følelser og tanker informanten har. Kvale og Brinkmann sier at «Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt (...) Temaet for intervjuet gis av intervjueren, som også kritisk følger opp intervjupersonens svar på spørsmålene» (Kvale et al., 2009, s. 23).

I studien blir det valgt et semistrukturert forskningsintervju som betyr at tema og spørsmål er planlagt på forhånd i en intervjuguide uten faste, detaljerte formuleringer og rekkefølge på spørsmålene. Det blir viktig å ivareta spontaniteten, informantenes egne formuleringer og initiativ i løpet av intervjuet, for å få fram nyanserte og sammensatte forståelser. Denne fleksibiliteten må ikke bli fortrent av å være godt forberedt til intervjuet. Å være godt forberedt mener jeg er viktig for å våge å stå i fleksibiliteten (Ryen, 2002).

### 4.3.3 Godkjenningsprosedyre

Forskningsprosjektet er godkjent av til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD)<sup>3</sup>. Informasjonsskriv med samtykkeskjema<sup>4</sup> blir sendt til de forhåndsspurre (se pkt. 4.3.5 Utvalg av informanter) informantene med kopi til skolens rektor, og tidspunkt for intervju vil bli avtalt. En viktig del av forberedelsene er å tenke godt igjennom hvor mye forhåndsinformasjon informantene skal få. Det er viktig å gjøre refleksjoner om det er ønskelig med umiddelbare svar ut fra en opplevd livsverden i skolen, eller om informantene skal ha mulighet til å forberede seg systematisk på tematikken. Valget blir å sende et lite notat<sup>5</sup> i forkant, for å sikre at informantene har forstått tematikken.

### 4.3.4 Intervjuguide

Intervjuguiden<sup>6</sup> blir laget på bakgrunn av teori, problemstilling og forskningsspørsmålene. Kvale og Brinkmann sier at «En *intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt*» (Kvale et al., 2009, s. 143). Det lages guide for et semistrukturert intervju med åpne temaer, som skal få informantene til å fortelle mest mulig fritt om sine meninger, tanker og erfaringer. Guiden bygges opp etter «*traktprinsippet*» (Dalen, 2004, s. 30), der første tema er om bakgrunn og erfaring. Dette for å skape trygghet og innlede mot hovedtema, samtidig som det er viktig for analyse og refleksjon å kjenne informantenes yrkeserfaringer. Videre har guiden fire hovedtema ut fra forskningsspørsmåla. I tillegg har guiden åpne spørsmål og stikkord for hvert tema, som kan brukes for å gi støtte til samtalen underveis. Stikkordene vil være sjekkpunkter under

---

<sup>3</sup> Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD

<sup>4</sup> Vedlegg 1 Informasjons- og samtykkeskjema

<sup>5</sup> Vedlegg 2 Forberedende notat til informantene

<sup>6</sup> Vedlegg 3 Intervjuguiden

intervjuet for å sikre at det blir snakka innenfor ramma av undersøkelsen. Dette mener jeg er viktig for å gi trygghet og flyt i intervjuet.

#### **4.3.5 Utvalg av informanter**

Kriteriene for hvem som skal intervjues i studien, baseres på strategisk utvalg, der utvelgelsen av informanter har betydning for konklusjoner om overførbarhet og aktualitet (Thagaard, 2009). Problemstillinga har et teoretisk fokus på den pedagogiske relasjonen i skolen, og kriterier for utvelgelse av informanter er erfaring og kjennskap til det pedagogiske fagfeltet i skolen. Med bakgrunn i dette er aktuelle informanter lærere som har gjennomført begynneropplæring og fulgt elevene i 2-3 år etter at målstyringa kom inn i skolen med Kunnskapsløftet (KUD, 2006).

Metoden for utvelgelse av informanter er den Thagaard (2009) betegner som snøballmetoden eller flere små snøballer, der kontaktpersoner med innsikt i studiens pedagogiske tema kontakter aktuelle informanter i skolene. Kontaktpersonene får informasjon om hva de skal vektlegge når de spør aktuelle lærere. De forhåndsspørte lærerne gir kontaktpersonene tillatelse til å videreformidle kontaktinformasjon (Thagaard, 2009). Antall informanter i utvalget blir tre lærere fra tre kommuner av ulik størrelse på Østlandet. Tre informanter blir vurdert som tilstrekkelig ut fra studiens omfang.

### ***4.4 Gjennomføring av intervjuene***

#### **4.4.1 Intervjuene**

Det ble først gjennomført et prøveintervju, for å se om temaene i guiden ble forstått og gav hensiktsmessige svar i forhold til studiens målsetting. Erfaringer fra prøveintervjuet gav meg mulighet til å redigere intervjuguiden og korrigere begrepsbruken. Prøveinformanten gav konstruktive tilbakemeldinger på ulike faglige begrep, noe som gjorde at jeg hadde mulighet til å korrigere begrep og språklig framstilling. Prøveintervjuet gav også gode innspill på hvor mye forhåndsinformasjon jeg skulle gi informantene.

Intervjuene ble gjennomført på skolen eller hjemme hos informantene, og det ble gjort opptak av intervjuet som ble transkribert rett i etterkant. Hvert intervju tok ca en time og

informantene opplevdes rolige, engasjerte og villige til å dele sine tanker og erfaringer. De stilte spørsmål underveis for å få utdypa hva det ble spurt etter. Informantene hadde sammenfallende innfallsvinkel til tematikken og snakka nært om tema de ble spurt om. Dette gjorde at temaene i guiden fungerte gjennom alle intervjuene. Støttespørsmål og stikkord ble i liten grad benyttet, men i ettertid ser jeg at det var tema som kunne vært utdypa grundigere.

Endringer etter første intervjuet gikk på å bli tydeligere og gi temaene ei enklere framstilling. Erfaringer fra prøveintervjuet med endringer av begrepsbruken, gjorde meg noe usikker på om informanten forsto spørsmåla, slik at jeg noen ganger gav en for omfattende forklaring på meningen med spørsmålet. Dette gjorde at intensjonen med spørsmålet kunne bli litt borte, og informanten fulgte opp den siste forklaringen jeg gav. Dette endret jeg på i de to neste intervjuene ved å være bedre forberedt på hvordan jeg framstilte spørsmålene.

#### **4.4.2 Transkribering**

Det ble gjort lydopptak under intervjuene for å dokumentere datamaterialet, og opptakene ble transkribert umiddelbart etter intervjuene. *«En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst»* (Kvale et al., 2009, s. 192). Et mål ved transkribering er å ta vare på størst mulig gyldighet og pålitelighet av datamateriale. Transkribering er en form for datareduksjon, der en i tillegg til transkribert tekst må forholde seg til lydfilene, og det optimale er at forskeren selv utfører transkriberingen. (Kvale et al., 2009). Inntrykk utover muntlig informasjon som tenkepauser og stemninger, ble gjengitt ved at de settes i parentes. Intervjuene ble skrevet med normert skriftspråk for å anonymisere og ta vare på informantens integritet. Transkribering var en god måte å bli kjent med materialet før analyse og drøfting av resultatene, samtidig som jeg lytta til opptakene flere ganger for å få med det ikke-verbale engasjementet gjennom følelsene i informantens stemmer.

#### **4.5 Metode for analyse og drøfting**

Gjennom valg jeg gjør i prosessen er målet med analysen å belyse problemstillinga i lys av Bubers filosofiske tenkning om mennesket, den mellommenneskelige væren og hans



pedagogiske tanker. Informantenes fortellinger og stemmer i forhold til fenomener de beskriver fra sin praktisk-pedagogiske hverdag bygger opp under og aktualisere tematikken i problemstillingen. Kvalitativ dataanalyse handler ofte om meningsinnhold og fortolkning av mening (Kvale et al., 2009), og det finnes ulike tilnærminger og metoder ved analyse av kvalitative data. I kvalitativ forskning er en fortolkende tilnærming felles for ulike analysemetoder, der «*en hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer*» (Thagaard, 2009, s. 39). Studien har en fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk fortolkning, der det blir viktig å finne en dypere forståelse og fortolkning av informantenes uttalelser. Funn fra intervjuene skal være med å forankre tematikken gjennom drøftinger av det filosofiske perspektivet i en praktisk-pedagogisk virkelighet.

#### **4.5.1 Koding og kategorisering av empiri**

De transkriberte tekstene blir først gjennomlest i et overordna perspektiv for å få et helhetsinntrykk over innholdet. Videre blir informantenes utsagn koda til analyseenheter som blir systematisert i ulike tematiserte kategorier. I søk etter meningsbærende analyseenheter vil uttalt mening som er relevant for problemstillinga og forskningsspørsmåla bli koda og kategorisert. Koding vil si at tekstelementene ordnes i kategorier ut fra sentrale begreper for analysen (Kvale et al., 2009). Tekstelementer markeres i marginen med kodeord som knytter elementene opp mot informasjonen som gis. En eller flere setninger eller avsnitt kan utgjøre en analytisk enhet. Og «*hver enhet skal gi mening uten at den trenger støttes av supplerende informasjon*» (Ryen, 2002, s. 147). Kategoriene blir sentrale tema i studien, og de må ha i seg meningsbærende betegnelser eller begreper (Thagaard, 2009).

Det koda materialet settes sammen til kategorier som er «*en samling eller klasse av fenomener med bestemte felles egenskaper*» (Grønmo, 2004, s. 248). Definisjon av de felles egenskapene er bestemmende for hvilke kategori fenomenene knyttes til. Etterhvert som fellestrekk blir oppdaga og definert, blir stadig nye definerte kategorier utviklet. Parallelt danner problemstillinga grunnlaget for vurderinga av hvilke kategorier som er mest relevante og nyttige. Videre handler det om å sammenfatte det koda materialet slik at det kan dannes nye begrep og beskrivelser. «*Et begrep er en betegnelse på en bestemt type*

*fenomener»* (Grønmo, 2004, s. 249), for eksempel de fenomen som inngår i en kategori og begrepet kan bli navnet på kategorien.

For å tydeliggjøre sentrale kategorier og meninger i datamaterialet vil sitater fra intervjuene bli brukt. *«I intervjustudier utgjør informantenes uttalelser i form av sitater den egentlige empirien»* (Dalen, 2004, s. 96). I analyseprosessen blir det viktig hvordan sitatene velges ut og fremstilles, og sitater som tydelig bygger opp under en belysning av problemstillingen vil bli valgt. I en drøfting er det tre ulike måter sitater kan brukes på. Det er *«sitater som fanger opp det essensielle, sitater som kan stå som eksempel for mange og sitater som forekommer sjelden»* (Dalen, 2004, s. 97). Ved bruk av sitater vil informantens egne utsagn bli fremhevet, men utvelgelsen av sitat er påvirket av forskernes egne oppfatninger (Grønmo, 2004).

Forskerens tanker om studien, notater som skrives underveis og kontekstuelle sammenhenger som kommer fram under kategorisering og analyse utgjør også en del av analysen, i tillegg til selve kodingen. Datamaterialet fortolkes ut fra hva jeg står for som forsker og hvilke påvirkning materialet har på meg. Min egen forforståelse som forsker vil også kunne endre seg i løpet av forskingsprosessen (Grønmo, 2004).

## **4.6 Undersøkelsens kvalitet**

Ved gjennomføring av intervju kommer det opp epistemologiske spørsmål, som handler om karakter og kunnskapens objektivitet i intervjuforskningen. Det stilles spørsmål ved om *«kunnskap som er produsert via et intervju, kan være objektiv»* (Kvale et al., 2009, s. 246). I all forskning er det krav om reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, men dette får ulikt innhold i kvantitativ og kvalitativt forskning.

### **4.6.1 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet vil si at forskningen ideelt sett skal kunne etterprøves av andre for å sjekke ut påliteligheten. I kvalitativt intervju er dette kravet vanskeligere å stille da forskeren er i interaksjon med informanten. En mellommenneskelig interaksjon vil aldri gjenta seg på samme måte og vil ikke kunne etterprøves på samme måte. Krav til reliabilitet vil da være

å gi nøyaktige beskrivelser av forskningsarbeidet, slik at det i prinsippet kan bli gjort et tilsvarende forskningsarbeid. (Dalen, 2004).

Spørsmålet om i hvilken grad forskningen «undersøker det den er ment å skulle undersøke» (Kvale et al., 2009, s. 251) handler om validitet, noe som griper inn i hele forskningsprosessen. Det handler om kontroll av tolkningen, slik at den ikke er skjev eller gir en utvelgende forståelse. Det handler også om å stille spørsmål for å validere funn. En må ha et kritisk blikk på egne tolkninger og gi nærmere forklaringer på perspektiver av det som blir undersøkt. En må være bevisst å ikke stille ledende spørsmål og gi tydelig signaler om at informantenes meninger og erfaringer er viktig. Gyldigheten av datafunnene forutsetter at jeg spør meg om hva og hvorfor informantene sier det de gjør. Det forsterker validiteten at funnene har sammenfallende resultat, samtidig som uforenelige funn vil indikere at erfaringer og meninger er nyanserte. Det er en fare for at forskeren overser særtrekk eller spesielle kjennetegn, om feltet som beskrives er kjent for forskeren. (Dalen, 2004). En bevissthet om distanse til forskningsfeltet blir viktig.

#### **4.6.2 Etisk refleksjon**

Forskningen må følge gjeldene retningslinjer for god forskningsetikk for å ivareta informantenes personvern. (Ryen, 2002). Opplysninger om informantene skal ikke lagres sammen med datamaterialet. Personopplysninger blir anonymisert og behandlet konfidensielt slik at den enkelte informant ikke kan spores. Det blir viktig å gå varsomt fram rundt spørsmål som kan oppleves privat og personlig. Balansegangen i spørsmåla må være slik at informanten kjenner på en følelse av mestring etter intervjuet. I samsvar med etiske retningslinjer blir det innhenta skriftlig informert samtykke av informantene. Informasjon om forskningens formål, og muligheten for å trekke seg som informant blir gitt før de samtykker. Det er viktig at en gjennom hele forskningsprosessen er bevisst og tar hensyn til etiske utfordringer.

## 5. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN I STUDIENS EMPIRI

I dette kapitlet blir funn fra empirien om informantenes tanker, meninger og erfaringer fra intervjuene om den pedagogiske relasjonen under målstyringssystemet presentert og drøftet. De tre første delkapitlene tar opp hvert av de tre første forskningsspørsmåla.

Informantenes utsagn er koda til analyseenheter som er systematisert i kategorier med ulike tema. Disse tematiserte kategoriene danner hver underkapitlene. Analysering og drøfting av funnene kommer etter presentasjonen av kategoriernes funn fra empirien. Drøftinga tar utgangspunkt i presenterte funn fra informantenes egne fortellinger fra sine handlingsrom for den pedagogiske relasjonen sammen med studiens faglige kontekst, kapittel 2.

Studien har tre informanter som blir benevnt; Informant I, Informant II og Informant III i presentasjonsdelen, og sidehenvisninger etter sitater viser til de transkriberte tekstene for hver informant. Sitater fra informantene blir satt i kursiv, for at de skal tre tydeligere fram i teksten.

### 5.1 Elevsynet - aktør i egen læring

*«Det er viktig å ivareta det barnet  
som det er, ikke sant,  
med den kvaliteten det har»  
(Informant II, s.8).*

Delkapitlet presenterer og drøfter funn i datamateriale relatert til forskningsspørsmålet: «Hva kjennetegner informantenes syn på eleven»? Kodinga av funn er knytta til syn på eleven i læringsprosessene utviklet fire kategorier, som presenteres og drøftes i hvert sitt underkapittel.

#### 5.1.1 Hele mennesket og den generelle delen av læreplanen

Alle informantene kommer inn på den generelle delen av læreplanen og de mål, idealer og verdier som står i denne planen. Den generelle delen av læreplanen er gjeldende på linje med de fagspesifikke planene, der begge læreplandokumentene skal gi retning for lærerne og fungere sammen. Informant II sier: «Jeg tror du må ha hele mennesket foran deg hele tida» (Informant II, s.13), der samtalen handler om å stå i presset om kartlegginger av alle elevene og oppnåelse av gode og spesifikke fagresultater. Informanten er tydelig på hvor

viktig det er å ha tanken om det hele mennesket med seg i synet på elevene og i elevenes læringsprosesser.

Informant I tar opp en bekymring for at den generelle delen av læreplan blir mindre vektlagt. «*At blikket går så over på faglige mål at den generelle delen blir litt for ullen for deg*» (Informant I, s.4). Informant III viser til ledelsen som ikke er like opptatt av eller etterspør synliggjøringa av den generelle læreplanen i skolens plandokumenter på samme måte som plan for å oppnå gode fagresultater. «*Vi hører jo aldri noe om den generelle delen. Vi skal ha inn de ulike mennesketyperne, når vi skriver de planene, men da bare ta det litt sånn .... ledelsen er ikke så opptatt av det*» (Informant III, s.17).

Informant II mener det kan være avhengig av den enkelte lærer hvor vidt den generelle læreplanen er en integrert del av opplæringa. Lærere som kjenner seg pressa av målstyringssystemet om gode resultater, kan komme til å legge mindre vekt på hele elevens utvikling. «*Da tenker jeg at det igjen er litt personavhengig hvor viktig en ser på det hele mennesket. I perioder og i med den farta som en har nå i forhold til å være så resultatorientert, der en ofte bare ser på resultater så kan en glemme det*» (Informant II, s.14).

I mellommenneskelige relasjoner er synet på mennesket grunnleggende, og funn i empirien viser at informantene er opptatt av å se hele mennesket i opplæringa. Det tenkes da på både faglig, sosial og emosjonell utvikling. Informantene snakker om målsettingene i den generelle delen av læreplanen og ser på den som en viktig intensjon i opplæringa på linje med de fagspesifikke måla. Elevene er små mennesker både i livet her og nå og i utvikling mot å bli et voksent ansvarsfullt menneske. Mennesker som skal utvikle sine evner og muligheter til å ta ansvar for egen og andres eksistens. På vei mot dette målet vil det ikke bare være fagspesifikk kunnskaper elevene må lære seg.

En bekymring informantene delte er at den generelle delen av læreplan blir mindre vektlagt i dagens skole. De opplever at ledelsen har tydelig fokus på faglige mål og er mindre opptatt av å synliggjøre den generelle delen av planen. Informantene kjenner på et gap mellom læreplanens intensjon om det integrerte og hele menneske, og den virkeligheten de møter i skolens hverdag.

### 5.1.2 Informantenes læringssyn

Informantene har et sosialkonstruktivt syn på læring som skjer i relasjonens samspill. «*Jeg tenker at hvis jeg ikke har en god relasjon til elevene, vil det ikke foregå noen læring heller, det er helt grunnleggende*» (Informant III, s.7). Relasjonens betydning for læring kommer fram hos alle informantene, ved siden av et læringssyn der elevene er aktive i læringsprosessene og i tilegnelsen av ferdigheter og kunnskap. «*Jeg er veldig opptatt av at elevene er aktiv i sin egen læring, og at de lærer mest der i forhold til all ny læring og at de tar det til sine begreper. Jeg har jobba mye med akkurat en sånn type pedagogikk*» (Informant II, s.8).

Viktigheten av å bygge innholdet i opplæringa på det elevene er opptatt av kommer fram. En informant sier: «*Du ser kanskje emner der ungene virkelig gløder for noe og tenker at dette her kunne jeg, bør jeg egentlig bruke 14 dager til på*» (Informant I, s.16). Samme informant tar opp hvor viktig det er å reflektere sammen med elevene over egen læring, men som er noe lærerne kjenner de har for liten tid til. «*En får vel ikke nok tid til trene med de, på det med å jobbe med hvordan lærer jeg best*» (Informant I, s 8).

Læringssynet som trer fram i empirien har to fellesnevner for informantene. Det er eleven som aktiv i egne læringsprosesser og betydningen av relasjonen mellom elev og lærer. Informantene har et sosialkonstruktivt syn på læring, der mennesket konstruerer sin kunnskap i samspill med omgivelsene. Med bakgrunn i dette læringssynet er sosiale interaksjoner viktige prosesser i læringa, og kvaliteten på relasjonene er av vesentlig betydning. Lærernes evne til å se og møte elevene i gode pedagogiske relasjoner, og hvordan de tilrettelegger for et godt læringsmiljø står sentralt. I tilrettelegginga er rammevilkåra i handlingsrommet for den pedagogiske relasjonen og lærerens væremåte viktige faktorer - som studien kommer inn på senere i oppgaven.

Ei viktig side ved den pedagogiske relasjonen underveis i elevenes læringsprosesser blir refleksjoner mellom elev og lærer, som er en dialog informantene kjenner de har for liten tid til. Mangel på tid til samspill med elevene og å la eleven få stå i utviklingsprosesser er funn som stadig kommer fram i empirien, og informantenes opplevde press på tidsfaktoren blir drøfta i et seinere kapittel. Eleven som aktiv i egen læring i samspill og relasjon med lærer er læringssynet som ligger til grunn i den videre drøftinga.

### 5.1.3 Følelsesmessig betydning av anerkjennelse, nærhet og mestring

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv blir kunnskap konstruert i samspill med mennesker i miljøet og betydningen av lærerens rolle og handlinger stadig trukket fram av informantene. Et fenomen de snakker mye om er betydningen av god anerkjennelse og bekreftelse for styrking av elevenes selvbilde, uavhengig av hva de presterer og for elevenes motivasjon i læringsprosessene. «Får du nok respons på at dette her er all right, at du er all right eller blir det for tidlig for mye fokus på det jeg forventer at du kan, men som du faktisk sitter og føler at du ikke kan» (Informant I, s.4).

Informantene trekker fram betydningen av anerkjennende tilbakemeldinger til elevene. En undring er om dagens barn har et større behov for å bli sett og bekrefta enn tidligere.

*«Noen må nok heies en del på. Jeg tror det er veldig mange barn som krever eller har behov for å få en sånn anerkjennelse i dag. Det handler om å bli sett» (Informant II, s.4).*

Samme informant tok opp betydningen av dialogen mellom elev og lærer for å skape motivasjon i læringsprosessene. «Det å gi dem hele tida den der lærings samtalen, som du er i og du er underveis og dette får du til og dette klarte du bra og ikke sant. Det å heie på dem, det er så mange barn som faktisk må bli heia litt på, og da innbiller jeg meg at de også får en god del motivasjon, og at ting blir lystbetont i det møte der» (Informant II, s.4).

Informant III forteller om hvordan elevene blir bekrefta med nærhet i møta med dem. «Tid er veldig, veldig viktig, men også det å vise ungene at jeg liker deg, og at jeg ser deg, og jeg er litt sånn fysisk, hvis jeg ikke merker at ungene trekker seg, jeg klemmer dem, jeg klapper på dem, jeg gir de konkrete tilbakemeldinger, og ikke bare det er bra, men jeg prøver så godt jeg kan å si at det du gjorde er kjempebra fordi(...)» (Informant III, s.8).

Samme informant beskriver videre hvordan elevene plasseres i klasserommet, slik at elever som trenger sterkere støtte fra en voksen kommer i nær kontakt med lærer. Det gjelder betydningen av å få et anerkjennende blick, ei hand på skulderen eller andre former for signaler som positive og bekreftende tilbakemeldinger. Informanten legger til rette for læring, der betydningen av den nære relasjonen mellom elev og lærer i læringsprosessen blir tatt hensyn til innenfor rammene av det mulige. «Og særlig de som har konsentrasjonsvansker ramler helt ut. De trenger å ha en som ... De trenger å sitte litt langt fram i klasserommet, de trenger at det står en voksen. Ja, hvis jeg prater, jeg går

*alltid, langs midtgangen i klasserommet og der sitter de som bråker. Ikke nødvendigvis foran, men sånn at jeg kan gå ikke sant, og bare være i nærheten. Legge en hånd på pulsen eller skulderen, så roer de seg. Eller at jeg kan ha blikk-kontakt med dem» (Informant III, s.20).*

Informant II trekker fram betydningen av mestring og motivasjon i elevens læringsprosesser. «*Jeg ser det med denne motivasjon, det med å mestre, det med mestring, hvor viktig det er at de får masse overlæring og masse mestringsopplevelser» (Informant II, s.18). Informant I sier det på denne måten: «Jeg tenker at alle unger i løpet av en skoletime skal ha opplevd noe mestring» (Informant I, s.5).*

Det kom opp at barn trenger å bli heiet på, og en kan undres om dette er et stigende behov hos dagens barn. Noen barn trenger å bli heiet på mer enn andre barn er et av funnene i empirien. I vår tid med stigende krav til å prestere på ulike arenaer sett i forhold til hvilken betydning gode tilbakemeldinger har for utviklingen av et godt selvbilde, vil barn kanskje ha behov for bekreftelse i stigende grad. Det forventes at barn skal mestre og prestere tidligere enn før på mange områder, og de møter forventninger som de ikke mestrer å leve opp til ut fra modning. Informantene er opptatt av å legge til rette for gode og forutsigbare læringsmiljøer med struktur og fasthet for at elevene skal kjenne seg trygge og oppleve mestring.

Trygghet, trivsel og mestring gjennom anerkjennende dialog er gjentakende funn i empirien. Informantene snakker om hva anerkjennelse og positiv bekreftelse betyr for elevenes selvbilde, uavhengig av hva de mestrer. Det handler om å se elevene med sine forutsetninger og kunne ha den gode dialogen og samspillet. Nærhet til elevene ser informantene på som viktig, der de er fysisk nær med blikk, et klapp på skulderen, tommel opp eller andre fysiske og muntlige bekræftende tilbakemeldinger. Mange elever har behov for tett oppfølging av en voksen for å holde på motivasjon og konsentrasjon i skolearbeidet. Gjennom respons og anerkjennelse fra nære voksne danner elevene seg et bilde av egen verdi. De er avhengige av anerkjennelsen for å utvikle tro på seg selv og sine muligheter.

Samtidig som nærhet i de daglige møta og dialogen med elevene er av betydning for elevenes utvikling, vil en profesjonell pedagogisk undring og refleksjon over



læringsprosessene være nødvendig. (Jmf kap. 2.1 siste avsnitt). Denne undringa fordrer at læreren mestrer å skape en reflektert avstand til elevene. Dette for å få en helhetlig oversikt over elevens opplæring når det skal tas ulike bestemmelser om tilrettelegging i undervisninga. En helhetlig oversikt handler om mer enn fagspesifikke undervisningsopplegg og faglige resultater, da det er hele barnet ut fra elev- og menneskesynet som skal ligge til grunn for undringa en undring over hvordan barnet trives på skolen både emosjonelt og sosialt i ulike aktiviteter. Lærerne skal vise en profesjonell undring, og i spennet mellom nærhet og avstand skal hver enkelt elev ivaretas faglig, sosialt og emosjonelt.

Den pedagogiske relasjonen har et følelsesmessig aspekt som disse funnene sier noe om, der informantene er bevisst på og opptatt av å ivareta elevens følelser. Den følelsesmessige sfæren i den pedagogiske relasjonen har betydning for barns trivsel, tro på seg selv og egenaktivitet i læringsprosessene. Denne ivaretagelsen av elevene følelsesmessig viser en respekt for det hele mennesket og barnet i en dannelsesutvikling. I en god undervisning der barn skal være aktør i læringsaktivitetene, ligger mye omsorg, tålmodighet, bekreftelse, tillit, respekt og håp. Barn som tidlig opplever gode relasjoner vil utvikle egen evne til å knytte kontakter med andre mennesker. Evnen til å knytte mellommenneskelige kontakter er grunnleggende viktig i et menneskes liv. Tid, kompetanse og god mulighet til bekreftende nærhet og reflekterte avstand til eleven er sentralt i en god pedagogisk relasjon.

#### **5.1.4 Modning, mangfold og resultatforventninger**

Innledningen til kapittel 5 starter med et sitat som forteller hvor viktig det er å ta vare på barnets kvaliteter som de er, og sitatet sier mye om synet på barnet i elevrolla og læringsprosessene. I ei elevgruppe er det et mangfold av modning og læringsforutsetninger, noe som kan utfordre muligheten for en god ivaretagelse av hvert enkelt barn. Lærerne kan være alene med store klasser, der alle har rett på tilpassa opplæring. En av informantene sier at dette har vært en krevende utfordring. *«Da tenkte jeg, hvordan kan jeg jobbe her, hvis jeg skal gi disse 1.klassingene noe, som det er så ulik modning på. Det er det jeg tenker som har vært det tøffeste, det at de er så ulike i sin utvikling»* (Informant II, s.5). Samme informant snakker om ulikheten blant elevene, og hvordan det kan oppleves at dagens skole ikke har den samme romsligheten for mangfoldet

i en elevgruppe. «Vi er ikke like, og det må være plass for ulikheter, og det med ulikheter tenker jeg, det er ikke så stort rom for det, fordi de ønsker å være litt like, men det hadde vi mere rom for før» (Informant II, s.16).

Med læreplanen som kom i 2006 ble målsettinger flyttet ned et trinn, der blant annet leseopplæringa skulle begynne på 1.trinn mot tidligere 2.trinn. Informantene tar opp dette, og de sier bl.a. følgende: «Ungene er ikke eldre de er akkurat like umodne mange av dem, når de kommer, og den tenker jeg nok at vi som pedagoger i hvert fall må være fryktelig bevisst på» (Informant I, s.6). Krav og forventninger om tidlig mestring av ferdigheter legger press på både elever og lærere.

*«Alle forventer, ikke sant, bestemor og bestefar og mamma og pappa, alle forventer at nå skal jeg sitte i ro på stolen min og skal vente på tur. Jeg skal lære å lese og jeg skal skrive, og at de som sliter og som kanskje har veldig mye uro, som disse barna du tenker at det er noe spesielt med. De utagerer på en litt spesiell måte, og jeg tror at det er fordi de ikke mestrer. Det er for store krav til dem og de klarer ikke å innfri de krava som vi rundt har, og kanskje satt en forventning til dem slik at det blir for tøft» (Informant II, s.6).*

Informantene har en tydelig kompetanse og erkjennning av at elevene lærer ulikt, og at de må møte elevene med ulike forventninger ut fra elevens modning og forutsetninger i utviklinga. «Vi kan ikke forvente at de skal komme likt, men at de har en utvikling ut i fra der de var når de begynte» (Informant I, s.14). Kunnskapen lærerne har om barns utvikling ut fra modning utfordres sterkt i møte med krav om systematiske måloppnåelser og tidlig mestring av ferdigheter.

I respekten for eleven som aktør i egen læring, må hvert barn bli møtt i sin unikheter, forstått som et menneske med egne forutsetninger og kvaliteter. I en klasse er det et stort mangfold av forutsetninger som undervisninga skal ta hensyn til. Dette mangfoldet opplever informantene som en tydelig utfordring, der ønsket om å ivareta hvert enkelt barn er klare uttalte målsettinger hos dem. Det oppleves som om dagens skole ikke har den samme romsligheten for mangfoldet av modning og læringsresultater som den hadde tidligere. Dette kan ha flere årsaker, men det er spesielt to fenomen som trer fram studien.

En årsak kan være ulike faktorer rundt foreldrenes forventninger til sine barn og skolen. Barn i dag vokser opp i et samfunn med krav om gode resultater. Foreldre møter skolen med forventninger og prestasjonskrav om at deres barn skal lykkes på skolen. Dagens samfunn preges av et press om å leve opptil et vellykkethetsbilde, der barnas prestasjoner også er et bilde på vellykkethet. Samtidig må ikke barna skille seg ut fra andre. Det kan være vanskelig for foreldre å innse at deres barn må mestre og utvikle seg ut fra egne forutsetninger og ikke ut fra sammenligninger med andre sine resultater. Disse forventningene om vellykkethet kan føre til endringer i synet på mangfoldet, der ulikhet ikke lenger er en positiv verdi i samfunnet.

Kravet om gode faglige resultater med forhåndsbestemte mål i kartleggingsfagene er en annen faktor som kan føre til mindre romslighet for ulikhet i skolen. Elevene måles etter de samme kriteriene der realiteten er at elevene er ulike, noe som tilsier at de ikke kan nå de samme målsettingene på samme tidspunkt i læringsprosessen. Funn i empirien viser at skolens handlingsrom for å legge til rette for et mangfold av forutsetninger og modning får dårligere vilkår. Skolen bør være med å senke prestasjonspresset, der elevene opplever at det å streve, lykkes, oppleve nederlag og mestre i en skjønn forening er en del av det å være mennesket.

Styrking av barns selvbylde er grunnleggende viktig i relasjon med barn (Øiestad, 2009), og derfor vil forståelsen for det unike og en bevisstgjøring på hvordan vi møter det unike barnet være et nødvendig tema. Å møte det unike barnet vil si å bygge på barnets egne forutsetninger og kvaliteter, der det unike forstås som det å være et vanlig, men verdifullt menneske. Like viktig som å møte mestring med gode tilbakemeldinger, vil det å akseptere og gi støtte ved ikke-mestring være nødvendig i styrking av et selvbylde.

Å forvente at barn skal leve opp til det unike i forståelsen av det perfekte, vil være å legge inn forventninger om et selvbylde de ikke kan leve opp til. I en klasse er det et mangfold av forskjellige og unike barn, som til enhver tid vil mestre ulikt innenfor sine forutsetninger. Det er dette som er det menneskelige i et liv, der både opplevelsen av å lykkes og føle nederlag hører med. Disse aspektene ved ulikheten hos menneskene gjør ikke noen til mer verdifulle, og menneskeliv må ikke bli rangert etter en verdiskala.

### **5.1.5 Oppsummering**

Elevsynet i studiens empiri er en aktiv, sosial og unik elev som i sine læringsprosesser utvikler seg som et helt menneske, der relasjoner til andre er viktige faktorer i læringsprosessene. Elevens utvikling til et integrert menneske skjer i en sosial kontekst, der skolens handlingsrom må gi mulighet for gode relasjoner til lærerne. Et handlingsrom der det er rom for en anerkjennende dialog som skaper motivasjon og læringslyst. Den nære lærings samtalen, med tid til refleksjon og bekreftelse, er viktig for å styrke den aktive elevs læring. Mennesket utvikler sin identitet og subjektivitet i møte med andre. Gjennom anerkjennelse og nærhet i disse møta speiles mennesket, som bekrefter hvem jeg er.

## **5.2 Den pedagogiske relasjonen og målstyringssystemet**

Delkapittel 5.2 presenterer og drøfter funn i empirien som viser hvordan ulike sider ved målstyringssystemet kan føre til endringer av vilkåra til den pedagogiske relasjonen. Forskningsspørsmålet er *«Hvordan opplever informantene at det økte fokuset på kartlegging og målstyring har påvirket den pedagogiske relasjonen?»* Kodinga av funn blir systematisert i tre kategorier som presenteres i underkapitlene.

### **5.2.1 Forståelsen av den pedagogiske relasjonen**

Den pedagogiske relasjonen mellom elev og lærer har stor betydning for læring, og lærerens evne til å skape og etablere gode relasjoner til elevene var viktig for informantene. Informant III sier det på følgende måte: *«Jeg tenker at det med relasjonsbygging er kanskje det viktigste av alt, det er den viktigste jobben vi gjør her»* (Informant III, s.6). Videre sier samme informant at relasjonsbygging er helt grunnleggende for læring. *«Jeg tenker at hvis jeg ikke har en god relasjon til elevene, vil det ikke foregå noen læring heller, det er helt grunnleggende»* (Informant III, s.7).

Dette synet på betydningen av den pedagogiske relasjonen deler også de andre informantene. Informant I tar opp at tydelig struktur og fasthet gir ei trygg ramme for etablering av relasjoner i det pedagogiske arbeidet. *«Det å bygge opp en fasthet kombinert med en positiv relasjon, at du har noen faste, veldig tydelige rammer både i praktiske sammenhenger i et klasserom men også faktisk faglige»* (Informant I, s.7). I tillegg til faste

rammer og god struktur som en grunnmur i et godt læringsmiljø, tar Informant II opp kommunikasjonens betydning for en god pedagogisk relasjon.

*«Det å få til en god relasjon, og det å få til god struktur, det med god klasseledelse er rett og slett grunnmuren og ut fra det igjen får du et godt læringsmiljø. Sånn tenker jeg. Det er relasjonsbygging som nummer en, struktur og veldig mye det med anerkjennende kommunikasjon»*

(Informant II, s.4).

Samme informant snakker om hvor viktig det er å ha riktige og tilpassa forventninger til elevene, forventninger om at dette får du til og noe som skaper motivasjon og bekrefter eleven. *«Jeg tenker også en annen ting i forhold til det med relasjon. Så er det veldig viktig det med forventninger også, at man har forventninger til disse elevene»* (Informant II, s.13). Samtidig trekker informant fram barn som trenger god tid til å knytte relasjoner til lærerne. En av informantene sier: *«Det er noen barn som ikke slipper helt den voksne inn eller de nye inn på seg, og de har det nok litt tøft. Der tenker jeg at en må bruke lang, veldig lang tid i møte med de barna»* (Informant II, s11). Informanten snakker her om det å ha god tid og muligheter til å se læring og utvikling i et langsiktig perspektiv bygd på elevenes premisser.

Muligheten til å fange øyeblikkstundene og ha et handlingsrom der opplevelser skapt i øyeblikkene, trekkes fram av Informant II som betydningsfullt for relasjonen mellom elev og lærer. *«I øyeblikket, det må inn for å fange den gode relasjonen»* (Informant II, s.13). Samme informant trekker fram betydningen av tillit og respekt, når elevene introduseres for nye utfordringer i undervisninga. *«Det er jo gjensidighet, gjensidighet og tillit på en måte. Og jeg ser at når du får den gode tilliten og respekten til disse ungene, de føler seg veldig trygg på deg, så har jeg begynt med noe jeg aldri har gjort før»* (Informant II, s11).

I drøftingen av den pedagogiske relasjonen rettes søkelyset mot informantenes opplevelse av relasjonen i den praktiske skolehverdagen i lys av en mer teoretisk forståelse av relasjonen skissert i kapittel 2.1. Læreryrket kan beskrives som en relasjonsprofesjon, der gode relasjoner til elevene er det mest grunnleggende i elevenes utvikling, læring og trivsel. Den pedagogiske relasjonen er kjernen eller fundamentet i pedagogisk virksomhet

og bør ikke forstås som en pedagogisk metode. Det spesielle er at læreren skal etablere og fastholde gode relasjoner til ei gruppe med elever på samme tid, der relasjonene skal skapes innenfor gitte rammer og forutsetninger.

Empirien viser funn der det er en felles forståelse for at relasjonsbygging kanskje er den viktigste jobben en lærer gjør. Personlig, sosial og faglig utvikling og læring hos elevene er viktige intensjoner i den pedagogiske relasjonen. Lærerens grunnleggende profesjonsverdier og rammefaktorer i det pedagogiske handlingsrommet er med å legge betingelser for den pedagogiske relasjonen. En utfordring ved de relasjonelle verdiene er at de ikke forblir idealer og målsettinger, men de må etterleves i de daglige møta med elevene. Et relasjonelt forhold til elevene er en mellommenneskelig væremåte, noe eksistensielt, og relasjonen bør ikke bli satt i et motsetningsforhold til de fagspesifikke sidene ved læreryrket.

Barn tilbringer store deler av barndommen i pedagogiske institusjoner, og kvaliteten på relasjonene er av uvurderlig betydning. Informantene er tydelig på at deres viktigste oppgave er å bygge gode relasjoner til elevene for å skape et godt grunnlag for læring. God struktur, tydelige og faste rammer, anerkjennende kommunikasjon og forventninger til elevene var faktorer som ble trukket fram. Informantene har en pedagogisk forståelse av relasjonen mellom elev og lærer, der de mener samspillet i relasjonen er grunnleggende for læring. Samspillet mellom elev og lærer er med på å sette i gang læringsprosesser med en målretta intensjon gjennom forhåndsbestemte mål og planer.

Funn i empirien trekker også fram betydningen av å fange øyeblikkstundene, der informantene opplever nærhet til elevene skapt i øyeblikka – en nærhet som kan bære i seg muligheter for styrking av den pedagogiske relasjonen. En annen måte å forstå relasjonen på er som en eksistensiell kraft (Sævi, 2013), noe mellom to mennesker som bare er der uten det planlagte og målretta aspektet; noe unikt og nært uten ord eller samspill gjennom blikk; en relasjon av en eksistensiell og mellommenneskelig karakter, som skjer spontant og må fanges i øyeblikket. Bevisstheten om relasjonen som en eksistensiell kraft kan oppleves som mindre til stede hos informantene. Det er likevel vanskelig å si at et eksistensielt perspektiv på den pedagogiske relasjonen er fraværende hos dem.

Funn kan tolkes til at informantene har forståelse av relasjonen som noe eksistensielt. Del kapittel 5.1.3 viser funn der informantene er opptatt av nærhet i møta, bekreftende dialog gjennom ord og kroppsspråk, og seinere i dette kapittelet vil oppgaven komme inn på manglende tid til å kunne få være i samspill med elevene, og hvordan informantene er opptatt av å se på seg selv som en beskytter i relasjonen for å ivareta elevene i målstyringspresset. Dette er funn som kan tolkes til at lærerne har en forståelse av sin rolle i relasjonen som noe nært og eksistensielt for elevene og ikke bare en intensjon om generering av faglige læringsprosesser.

I det ujevne maktforholdet mellom et lite barn og en profesjonell voksen vil barnet være den sårbare, som har krav på beskyttelse og en relasjon fri for krenkelse (Østrem, 2012). Det hviler et stort ansvar på læreren å se alle elevene i etableringa av relasjoner i en klasse med mange elever. Å bli eller kjenne seg oversett er ikke en god følelse, og om det ikke er en direkte krenkende handling, kan det kjennes sårt for elever som opplever å ikke bli sett.

I etableringa av en pedagogisk relasjon vil elevene trenge ulik tid på å knytte nærhet til læreren. En informant sier at noen barn ikke slipper de voksne inn på seg, og at det kan være vanskelig for disse barna. En faktor som trekkes fram er å bruke god tid og se utviklingen i et langsiktig perspektiv. Ansvar for å skape relasjonen og legge forholdene til rette for relasjonsbygging ligger hos læreren, og etableringen er avhengig av lærerens profesjonalitet. Evnen til innlevelse og søke forståelse for hvorfor noen elever trenger lengre tid på knytte en relasjon er en viktig forutsetning. Det samme er god tid og stabilitet der kjennskap til eleven blir lagt til grunn i etableringa av relasjonen.

En av informantene snakket om hvor viktig det var å ha selvstendighet til å ta egne bestemmelser i undervisninga, og at det har betydning for vilkåra til den pedagogiske relasjonen. Det blir viktig å legge til rette for innhold og organisering ut fra forutsetninger i elevgruppa, der nærhet og anerkjennende ord og kroppsspråk fra lærer løfter elevenes motivasjon og konsentrasjon gjennom undervisningsøkter. De selvstendige bestemmelsene rundt ulike valg undervisninga, bygger på opplevelser og erfaringer lærer gjør i relasjonen med den enkelte elev. Disse erfaringene som gjøres gjennom samspillet med hver enkelt elev, skal tas inn i undervisningens handlingsrom for å tilpasse skoledagen til elevenes ulike forutsetninger.

### 5.2.2 Kartlegging, faglig måloppnåelse og krav om dokumentasjon

Informant I er tydelig på at det er store faglige krav som møter elevene når de begynner på skolen. *«Det kan variere hvordan de har jobba med ting, men det er jo ingen tvil om at det er store krav som møter en 1.klassing, når målsettingene er høge og, ..... jeg tenker vel at vi sånn reint faglig kjører noe hardere enn tidligere»* (Informant I, s.3). Organiseringa av undervisninga mener samme informant har endra seg for å oppnå kravet om bedre og raskere resultater. Det har blitt mindre av den frie og kreative leiken. *«Jeg tror nok at presset ligger der i forhold til at 1.klasse nå har mye mindre av den mer kreative aktiviteten. Den frie leken er borte i veldig stor grad»* (Informant I, s.6).

Informant III sier det må snakkes om prestasjonskravet og resultatpresset på mange arenaer både med barn og foreldre. *«Ja, vi må jo snakke om det på alle arenaer. Vi må snakke om det med foreldre også, og vi må jo fortelle ungene det hele tiden»* (Informant III, s.10). Samtidig sier informanten at i forberedelsen til de ulike kartleggingsprøvene dempes presset rundt kartleggingene. *«Jeg prøver heller å ufarliggjøre de prøvene. Både til foreldre og..., jeg sier, ikke stress med det hjemme. Det er en gjenganger på foreldremøter, vi kaller det ikke for prøver. Vi kaller det for oppgaver, men nå skal dere jobbe alene, og det gjør ingenting om vi ikke får det til, for det her er for at jeg skal kunne se hvordan dere jobber, hvordan jeg skal hjelpe dere videre»* (Informant III, s.10).

Informant III snakker mye om en kommende kartleggingsprøve. *«Den skal alle innoventen de er klare for det eller ikke, og den form for målstyring som det er, er ganske nedbrytende for mange»* (Informant III, s.4). Informanten er tydelig i sin mening at dette kan være lite heldig for noen elever. Videre forteller informanten om to elever som ikke kommer til å mestre den kommende kartleggingen. Ved å sette elevene i en testsituasjon som alle vet de ikke mestrer, kan tilliten mellom elev og lærer settes på prøve. Elevene blir påført mestringsstap av en voksen de har tillit til.

*«Det er ikke noen all right følelse, sånn som nå i år, nå begynner de å forstå enda mer, når det er 4.klasse. Nå har jeg sagt fra til ledelsen, at det er to jeg ikke vil ..., de skal ikke ha prøven. Og hvis vi må gjennomføre det med dem, så vil ikke jeg gjøre det. Nettopp fordi jeg vil ikke de skal ha den. Jeg vil ikke miste tilliten deres, de bli fortvila, de*



*mestrer det ikke, de vet det og jeg vet det. Så skal de få nok en oppgave som de bare føler at dette klarer jeg ikke. Og sånn tror jeg det er en del som føler med prøvene» (Informant III, s.4).*

Informant III forteller videre at ledelsen raskt er oppmerksomme på elever som ikke har den forventede måloppnåelsen ved kartleggingene. *«Hvis de ikke kan det de skal til de gitte tidene, så blir vi litt pusta i nakken av ledelsen, og da kommer de og spør hva kan du gjøre nå, tror du det er noe med det barnet, skal vi kontakte PPT, skal vi ta tettere oppfølging med foreldre» (Informant III, s.3).*

Samme informant opplever at de ikke alltid får forståelse fra ledelsen at undervisninga skal tilpasses den enkelte elev, og at måloppnåelse må ses ut fra elevenes utvikling og ikke sammenligninger med tidligere år.

*«Mmh, nei vi har jo strategisk plan og vi skal jo sette mål, hvor mange er innenfor nivå 3, nivå 2 og nivå 1 i din klasse nå da, til høsten? Sånne spørsmål får vi, og du kan ikke sette noe dårligere enn i fjor. Vi må forbedre oss. Og da er litt sånn, jammen elevmassen den tilsier ikke det. Jeg har mange som strever. Nei, vi kan ikke bli noe dårligere, hva skal du gjøre for å løfte de opp. Da må du legge en plan for det» (Informant, III, s.19).*

Opplæringa bygger på grunnleggende verdier knyttet til et helhetlig syn på mennesket. Informant II snakka om skolens overordna plan som skal stimulere utviklinga av hele mennesket, der den viktigste oppgaven er å gi eleven tillit til egne evner og tro på at de er i utvikling. Dette er det ingen som etterspør resultatene av. Videre sier hun følgende: *«Det er alt rundt strukturen, det er kommunen, det er samfunnet alt som styrer, og jeg tenker på læreplan. Vi har fortsatt den generelle delen med alle mennesketypene i læreplan, men det er ingen som kommer og etterspør hvordan er dette her, hvordan blir det målt, hele mennesket blir målt, det blir ikke målt» (Informant II, s.14).* Det kommer fram at det kjennes frustrerende å legge til rette for en undervisning der oppdrags- og danningsperspektivet må vike plass for kravet om fagspesifikke føringer og resultater. I informantens utsagn overfor ligger det mye fortvilte og ironiske tanker om målstyring og

hvorfor ikke «det hele mennesket blir målt». Det forsterker lærernes opplevelse av hvor meningsløst den dokumenterte målstyringa kan kjennes for lærerne.

Kravet om dokumentasjon av elevenes resultater er økende, og informantene stiller seg kritisk til hva det gjør med elevene. «*Det er jo den vurderinga hele tida, som det har blitt mer av. Du skal dokumentere all ting, det ligger jo, de har så tjukke mapper når de går ut av 1.klasse. Jeg ser jo en del betenkelighet i det*» (Informant I, s.11). Det ligger mange etiske aspekter bak de betenkelighetene informantene har til denne formen for dokumentering av elevene Informant II tar også opp dilemmaer ved vurderingssystemet og økningen i kartlegging og testing. Vurderingene skal være skriftlig og bør derfor bygge på standardisert testmateriell. «*Det skal være litt profitt tenker jeg, de vurderingene som skal være skriftlig, og da må du faktisk teste de. Det må du gjøre, og når det blir veldig mye, så kan jeg godt tenke meg at det er et voldsomt dilemma*» (Informant II, s.4).

Ved spørsmål om denne dokumenterte kartlegginga er nyttig for henne i lærerjobben er svaret: «*Nei, dette hadde jeg oversikten på før*» (Informant II, s.22). Informanten opplever at vurderingssystemet med mye testing setter henne i etisk krevende dilemmaer. «*Jeg har tenkt at jeg kan ikke bruke så mye energi på det. Jeg må heller bare tenke at det er et system, sånn er det systemet nå, og det må jeg bare akseptere. Så får jeg bare gjøre det beste ut av det, men jeg kjenner at den der stikker i meg, det gjør det*» (Informant II, s.23).

En utfordring i handlingsrommet til den pedagogiske relasjonen er det opplevde presset på kartlegging og dokumentering av måloppnåelse. Prestasjonspresset på gode faglige resultater som funn i empirien viser, fører til endringer i organiseringa av undervisninga. Lærerne kjenner de blir pressa til å ta timer fra fag det ikke kartlegges i for å styrke kartleggingsfaga, noe som lærerne ikke gjør med god samvittighet. Dette går spesielt utover de elevene som har sin styrke i faga som blir valgt bort, og lærerne kjenner på at dette ikke er etisk riktig over for disse elevene. Funn viser også at presset på en sterkere fagretta progresjon i undervisninga er tydeligere enn tidligere. Mål og innhold i opplæringa som tidligere lå på 2.trinn, er flytta ned til 1.trinn, noe som har ført til at innholdet i undervisninga det første skoleåret har mindre av den frie aktiviteten. Informantene savner de kreative aktivitetene med leik, der de hadde muligheten til mer spontan nærhet i samspillet med elevene. Dette er faktorer som er med på å gi et positivt grunnlag for utvikling av gode relasjoner.

Funn i empirien viser at presset på kartlegginger kan føre til stress hos både elever og foreldre. Stresset skapes gjennom forventninger og krav om gode resultater fra foreldre, ledelse og politisk hold. Vi lever i et samfunn der det å prestere, vise at du mestrer og lykkes setter status og gir en verdi på hvem du er. Den offentlige publiseringa av resultatene er med på å stresse denne situasjonen ytterligere. Dette er noe lærerne snakker med elever og foreldre om på flere arenaer, som elev- og foreldresamtaler, felles i klassen og på foreldremøter.

Disse samtalene handler mye om å dempe forventningspresset og ufarliggjøre testene. En informant sier hun kaller det ikke for tester eller prøver, men oppgaver som de skal jobbe alene med og ikke får hjelp til. Samtidig sier hun at det gjør ingenting om de ikke får til alt, for da ser jeg hva jeg ikke har lært dere og hva vi må jobbe videre med. Gjennom å møte kartleggingene på denne måten, der det snakkes om at jeg som lærer ikke forventer at dere får til alt, er med på å lage rom for at det er vanlig at noen oppgaver kan kjennes vanskelige. Det blir tatt et ansvar bort i fra elevenes mestring, gjennom at de oppgavene de ikke får til er det læreren som ikke har lært deg ennå. Dette er en måte å dempe presset på som kan fungere for yngre elever.

Å sette elevene i en sånn type kartlegging gjør noe med lærerens forhold til elevene, og det kan oppleves som nedbrytende for noen elever. Elevenes reaksjon kan være; Du som min lærer, setter meg i en testsituasjon der begge på forhånd vet at dette blir vanskelig å mestre. Det er ingen god følelse for læreren å gjennomføre en testing med dette utgangspunktet, der et barn som har tillit til læreren, opplever at den trygge voksne setter seg i en testsituasjon med påfølgende mestringstap. Dette er en krevende situasjon der lærerne vil kjenne på at grunnleggende verdier i deres profesjon blir satt på prøve. Den tilliten, tryggheten og omsorgen som skal være i relasjon mellom elev og lærer blir utfordra eller mista, som en av informantene fryktet.

Målstyringssystemet har ført med seg et system med gradert måloppnåelse gjennom ulike nivå. Det snakkes om låg, middels eller høy måloppnåelse, som elevenes ferdigheter og resultater blir vurdert opp mot. Ved en skole etterspør ledelsen resultatene på måloppnåelsen ut fra faste terminer. Funn tyder på en endring i ledelsens holdning og vilje til å tilpasse undervisninga om elevene ikke oppnår forventa resultater etter de strategiske

målplanene skolene har utarbeidet. Det er liten forståelse for at klassen har mange elever som strever, og det forventes at læreren lager en plan på hvordan elever som ikke lever opp til skolens målplan skal løftes fram til måloppnåelse.

Elevene blir i større grad enn tidligere vurdert opp mot ytre kriterier og i mindre grad ut fra sine egne forutsetninger og egen progresjon i utviklinga. Det kan oppleves som opplæringa har fått et mer instrumentelt preg, der det å møte elevene som små mennesker med sine iboende muligheter for utvikling og læring har endra seg. Det er nærliggende å spørre om læringsprosessene i mindre grad bygger på aktiviteter der elevenes initiativ, handlinger og løsninger er utgangspunktet for samspillet med lærer. En undervisning der innholdet og rammene for undervisninga blir tilrettelagt ut fra egenaktiviteten til elevene. Det pedagogiske handlingsrommet som skal bygge på eleven som aktør i egen læring ut fra en tilpasning til elevens forutsetninger, blir i større grad styrt av mål og føringer fra et skjematisk måloppnåelsessystem.

Kvaliteten på relasjonen utvikles i nært samspill med eleven, gjennom muligheten til å gi gode tilbakemeldinger og i fellesskapet som skapes i en klasse med gode relasjoner. Elevenes initiativ, signaler og aktivitet skal fanges, reflekteres over og gis tilbake som veiledning og bekreftelse som styrker identiteten og selvfølelsen. Dette er med på å motivere for videre læringsaktiviteter som styrker relasjonene mellom elev og lærer. Når læreren i tillegg kjenner seg pressa på tid og kjenner på en travelhet for å nå raske resultater, vil det være et uheldig utgangspunkt for den pedagogiske relasjonen.

### **5.2.3 Presset på tida og konsekvenser for elevene**

Informantene kjenner på manglende mulighet for en undervisning uten tidspress. Tydelige krav om måloppnåelse presser gjennomføringa av opplæringa, og progresjonen blir for rask for mange elever. Informantene kjenner de må ha styrke til å stå imot tidspresset og krav fra ledelsen. Informant III svarer følgende på spørsmål om tidsressursen. «*Jeg tar meg tid*» (Informant III, s.7). Informant II gav dette svaret: «*Ja, og det er det som puster deg i nakken hele tida i dag, så før i 1997, da var det mere slik at du tenkte at vi har god tid, og nå er det noe som puster deg i nakken hele tiden*» (Informant II, s.5).

Informant III snakket også om følelsen av å ha hatt bedre tid tidligere, og hvordan ledelsen forventer at manglende læringsresultater raskt skal utredes. Tidligere kunne en la elevene få lenger tid i læringsprosessene. «*Vi blir veldig pusha nå fra ledelsen sin side på at vi skal jo ikke vente å se veldig mye lenger. Det skal tas fatt i ting veldig, veldig tidlig føler jeg. Før så hadde litt mere tid, da hadde vi 1.klasse da, mens nå, det er 15 år siden jeg begynte her og da var det et helt annet opplegg*» (Informant III, s.2).

Dokumentasjon tar tid og informantene undrer seg over nytten av dokumenteringa. «*Vi har noen tidstyver i forhold til alle disse litt mer formelle tinga som jeg forstår at må inn, og som vi på en måte må forholde oss til. Men der du resignerer og tenker, okei, vi må gjøre det, leser noen det, blir det brukt til noe*» (Informant I, s.16). Samme informant sier videre: «*Det er jo tross alt hverdagen og ungene du har lyst til å bruke tid på*» (Informant I, s. 16). Informant II kommer inn på det samme: «*Det er et sånt stress og du bruker så mye tid på det. Og det er sånt som kollegaer og kan prate om, når du bruker så mange timer på den skriftlige halvårsvurderinga*» (Informant II, s.17).

Den siste faktoren som blir drøfta rundt vilkår for den pedagogiske relasjonen, er empiriens funn om tidspresset lærerne kan kjenne på i dagens undervisningssituasjon. Kravet om måloppnåelser etter et forhåndsbestemt målsystem gjør at informantene snakker om et press på gjennomføringa av undervisninga. Det må styrke til for å stå imot tidspresset fra ledelsen, og evnen til å stole på og være trygg i egne pedagogiske prinsipper blir viktige. Lærerne kjenner på at de stadig kjemper mot ledelsens meninger og føringer, og de kan kjenne på en illojalitet når de velger å ta den tiden de mener er riktig i samspillet med elevene. Det uttales at dette er en forskjell fra hvordan det var med Læreplan fra 1997, der de ikke kjente på dette tidspresset.

En annen konsekvens som presset på tida og raske resultater kan føre til, er at elever som ikke når de oppsatte målene blir meldt opp til spesialpedagogisk utredning tidligere enn før. Diskusjonen om tidlig innsats og å tidlig oppdage mulige vansker i læringsprosessene er et viktig og aktuelt tema. I disse vurderingene vil det være et dilemma om årsaken til de manglende resultatene er sen modning eller en type læringsvanske. Informantene kunne kjenne på at deres faglige kompetanse i disse vurderingene ikke alltid ble stolt på.

### **5.2.4 Oppsummering**

Det er to faktorer som trer fram i empirien som sier noe om hvordan målstyringssystemet påvirker de pedagogiske relasjonene. Informantene er klar på betydningen deres relasjon har for eleven, både i læringen og som eksistensiell støtte i barns helhetlige utvikling. Relasjonen har en sterk betydning i et menneskeligjørende perspektiv, som funn i empirien viser at informantene har forståelse for. Den ene faktoren som bygger opp under informantens tanker om målstyringens påvirkning av relasjonen, er hva kartleggingsomfanget gjør med tilliten som må være mellom elev og lærer. De var opptatt av konsekvensen for tryggheten og beskyttelsen relasjonen skaper i læringa, og at denne blir svekket gjennom at de må sette elevene i testsituasjoner.

Den andre konsekvensen informantene trekker fram er presset fra ledelsen, både i forhold til faglige gode resultater og presset på tida, der resultatene må komme tidlig i læringsforløpet. De snakka om en styrke de må ha for å stå imot kartleggingspresset og holde på intensjonen og verdiene i å se hele barnets utvikling, der en konsekvens kan være å måtte kjenne på en illojalitet mot ledelsen om de beskytter elevene fra mestringsstap. De kjemper om å få tid til samspill med elevene både i strukturerte læringsaktiviteter og mer frie kreative stunder der nærheten er viktig. Lærerne må møtes med tillit til at de har kompetanse til realisere opplæringa. Forståelse for at handlingsrommet til den pedagogiske relasjonen har en vesentlig betydningen i denne realiseringen.

### ***5.3 Balansen mellom idealer og realiteter i den pedagogiske relasjonen***

Det snakkes som endringer i skolen som følge av målstyringssystemet, og neste forskningsspørsmål spør om informantene opplever endringer i forståelsen av den pedagogiske relasjonens verdier i den praktiske gjennomføringa av opplæringa.

*«Hvordan opplever informantene balansen mellom idealer og realiteter med tanke på den verdi de tillegger den pedagogiske relasjonen»?* Informantene kommer inn på sider ved sin undervisning, der de opplever avstand mellom etiske og pedagogisk idealer i den daglige relasjonen med elevene. Funn fra datamaterialet blir kodet i tre kategorier, som presenteres og drøftes i underkapitlene.

### 5.3.1 Idealet om ulikhet, modning og forutsetninger

Grunnleggende i lærerprofesjon er å se den enkelte eleven og legge til rette ut fra elevens forutsetninger. Elevene er ulike og utvikler seg forskjellig, og skolens lovverk krever tilpassa opplæring. Denne intensjonen oppleves å være under press i målstyringssystemet, noe informantene har tanker om. Informant I sa det slik: *«Det er selvfølgelig slik at jeg ser hvor godt det fungerer for de som det blir godt for, og så er det dette med hvor mye skal vi kreve, hvor mye skal vi forlange og hvor mye er det ideelt at alle skal igjennom»* (Informant I, s.8).

Elevene måles etter det samme kartleggingssystemet uansett forutsetninger, og dette setter idealet om tilpassa undervisning på prøve. Realiteten er som Informant II sier: *«De skal faktisk inn i samme trakta, for de skal måles etter det samme»* (Informant II, s.15). Under samtalen videre om tema kommer samme informant inn på at det var større plass for ulikhet tidligere. *«..., men det er faktisk sånn, vi er ikke like, og det må være plass for ulikheter, og det med ulikheter tenker jeg, det er ikke så stort så stort rom for det, fordi de ønsker å være litt like, men det hadde vi mere rom for før»* (Informant II, s.15).

Tidligere var en mer opptatt av hvordan barn utvikla seg ut fra alder og modning. *«Og da tenker jeg at hvem er det som tar ansvar for det der med aldersutvikling, alderspsykologi som en har jobba mye med opp gjennom åra og plutselig nå skal alle ned i samme trakt»* (Informant II, s.4). Dette er informanten opptatt av og forsetter med følgende: *«Det var sånn som du hadde veldig respekt for, at de kunne få lov til å modnes og ha litt god tid. Men nå skal alt, som jeg sier, de skal inn i en trakt og det er så store forventninger, samfunnet, skole, kommune alt er der hele tida. Forventningene er der, og da må du enten bare være i det og jobbe med det, og tenke at dette skal du gå fint, dette skal vi få til»* (Informant II, s.20). Informant III har de samme meningene rundt tematikken modning i et utviklingsperspektiv. *«Så vi har ikke den tiden til å la de modnes, men jeg tenker at dette er sikkert et modningsproblem eller utfordring her, dette vil komme seg. Jeg tror det er verre for de som ikke har noe erfaring»* (Informant III, s.3).

Empirien viser at tilrettelegging ut fra mangfold av forutsetninger og ulikhet i modning kan føre til etiske dilemmaer i lys av målstyringssystemet. To av informantene var tydelige på

at tidspresset om tidlig måloppnåelse og ikke kunne la elevene utvikle seg i sitt eget tempo, var dilemmaer de kjent på følelsesmessig. Lærerne opplever at de står i spennet mellom intensjon om tilpassa opplæring ut fra forutsetninger og myndighetenes forventninger om bedring av kartleggingsresultatene. Idealet om tilpassa opplæring kan oppleves utfordrende å praktisere når alle elevene må gjennomføre de samme kartleggingene og vurderes etter de samme mål- og vurderingskrava.

Å møte eleven ut fra forutsetninger og se barnet med sine behov er grunnleggende i lærerprofesjonen, der pedagogiske vurderinger har elevens forutsetninger, læringsprosesser og utvikling som grunnlag for behov i tilrettelegginga. Det er signaler om eventuelle vansker etter en grunnleggende og brei vurdering av elevens utvikling i læringsprosessene som skal danne grunnlag for spesialpedagogisk utredning, og ikke manglende måloppnåelse mot et ytre definert målsystem. Lærerne opplever at presset fra myndighetenes målstyring setter dem i situasjoner, der de bruker mye energi på ivareta elever som ikke mestret kartleggingene. De kan kjenne på en manglende tillit til sin kompetanse, som er bygd opp gjennom mange års erfaring i læreryrket.

Lærerne blir satt i en posisjon der deres valg enten er å ha styrke til å stå imot press fra ledelsen og beskytte elevene, de gir etter for presset og utsetter elevene for ikke-mestringsopplevelser i kartlegginga - eller de melder elevene opp til spesialpedagogisk utredning, selv om lærernes kompetanse sier dem at dette kan være et modnings- og utviklingsspørsmål. Dette er etiske dilemmaer som lærerne opplever utfordrende, der en konsekvens av kartlegginga kan være at tilliten mellom elev og lærer i den pedagogiske relasjonen blir satt på prøve ved at elevene opplever at de ikke mestrer på linje med andre. Myndighetenes krav fører til at betingelser for den pedagogiske relasjonen som er et viktig fundament i læringa står i fare for å bli svekka.

En av informantene mente at det var mindre rom for ulikhet enn tidligere, og bakgrunnen for denne opplevde endringa kan være tosidig. Krava fra myndighetene om måloppnåelser etter det samme systemet, gjør at undervisningsopplegget blir mer ensretta lagt opp og likt for hele elevgruppa. Samtidig er det en fare for at valg av innhold og fag blir styrt mot kartleggingene og ikke etter breie vurderinger ut fra hele læreplanen. Faren ved dette kan være at det skjer noe med holdninga og viljen til å kjempe for verdiene i vår grunnlagstenkning.



I relasjon med elevene er lærerne rollemodeller i oppdragelsen av barns etiske verdier. Hvordan barn opplever at lærerne praktiserer disse verdiene om ulikhet og mangfold i den pedagogiske relasjonen har betydning i elevens danning. Skolens ansvar er å skape aksept og gode holdninger til at mangfold og ulikhet er en del av vår biologiske natur. Lærernes holdninger og væremåte i møte med elevene avspeiler deres holdninger til ulikhet og mangfold. I gjennomføringa av kartleggingssystemet blir det ikke tatt hensyn til ulikhetene i forutsetninger, der lærer kjenner på presset om at alle elever skal kartlegges med samme tekstmateriale. Det er da forståelig at lærerne opplever dilemmaer når de i gjennomføringa av krav i målstyringa opplever at de ikke etterlever verdier de skal lære barna oppdragelsen.

### 5.3.2 Kreativt samspill, bekreftelse og anerkjennelse

Handlingsrom og tid til å skape den gode pedagogiske relasjonen i samspill gjennom ulike aktiviteter, der sosiale læringsmål kan få plass, opplever informantene blir tatt fra dem. Ved en av skolene hadde årets resultater på trivselsundersøkelsen vist dårligere resultater enn tidligere år. *«Det har kommet fra elevundersøkelsen, så det er også målstyring. Så rektor har nå fått kjempetyn for hvorfor dette her har skjedd»* (Informant III, s. 18). Rektor må forklare det dårlige resultatet over for skoleeier. Informanten ved denne skolen forklarer resultatet på følgende måte:

*«Det handler om at vi er så orienterte mot resultater og mål at vi har ikke hatt tid til å ta vare på barna, barnas oppførsel og trivsel og individene her. Nå har det rakna, så nå driver vi og jobber det tilbake igjen. Før hadde vi mye mere den fellesskapsfølelsen, og vi gjorde ting felles på hele skolen. Vi satte opp Hakkebakkeskogen, hvor hele skolen var involvert, vi hadde mange flere aktivitetsdager på kryss og tvers så vi var godt kjent med hverandre. Så ble dette sånn gradvis plukka bort. Dette har vi ikke tid til. Vi må fokus på matte, norsk, naturfag og engelsk»* (Informant III, s.6).

Den mindre organiserte aktiviteten eller frie leken er det lite eller ikke noe av i skolen lenger, og dette opplever informantene gir dem mindre mulighet til et variert samspill med

elevene. «Det er et tankekors at vi i mindre grad ser ungene i den uorganiserte leken, som vi faktisk hadde mulighet til - jeg tenker at noe plukket vi opp der» (Informant I, s.7).

Informanten sier videre at en mer uformell tid med elevene, der den systematiske undervisninga er tona ned, må i større grad planlegges. «Du må i større grad planlegge den relasjonen som du bygger gjennom f.eks. en fjelltur eller en skitur og disse tinga her, der du kan bygge noen relasjoner på et litt anna grunnlag. Den må du planlegge inn i en undervisning, at du skal ha ..... Det er måten du har en bevissthet rundt det fordi du har mindre av den uformelle tida sammen med elevene, enn jeg syns du hadde tidligere» (Informant I, s. 19).

Ved spørsmål om dette tema i intervjuet med Informant III forteller informanten at hva du velger å bruke tida på har endra seg. «Jeg kjenner at det som har forandra seg for meg, er det at jeg har mer dårlig samvittighet hvis jeg ikke jobber kun fag» (Informant III, s.12). Informanten opplever at tid brukt til anna aktivitet enn den målretta undervisningen fører til dårlig samvittighet. «Ja, man gjør jo det, men så ser jeg jo at - jeg bruker mye tid på relasjoner, og jeg bruker mye tid på å kose meg med ungene. Jeg leser mye for dem, jeg leser veldig mye for dem, og da sitter de ikke på pultene sine de flokker seg rundt, de fletter håret mitt, de ligger på puter og det gjør jeg hver dag» (Informant III, s.12).

Anerkjennelse og oppmerksomhet er viktige ideal for informantene, og de er bevisste på elevenes utvikling. «Det er klart at du tidlig ser at de ikke henger helt med og de som klorer seg fast og som du tenker hele veien får de nok positiv oppmerksomhet» (Informant I, s.4). Barn trenger anerkjennelse og en kan undres om dagens barn trenger det mer enn tidligere. «Jeg tenker nok at det kanskje er litt mere i dag. Men jeg har sett det som viktig i hele min karriere det med anerkjennelse og det med god kommunikasjon. Det møte der mellom den voksne og det barnet at hvis du får til det så er du godt på vei» (Informant II, s.5).

Funn i empirien viser at lærerne får dårlig samvittighet om de velger kreative aktiviteter i læringa framfor systematisk jobbing med kartleggingsfaga. En skole hadde i flere år hatt aktiviteter på tvers av trinna, for å styrke fellesskapsfølelsen og den sosiale utviklinga ut fra prinsippet om at nærhet, kjennskap til hverandre og gode felles opplevelser er forebyggende mot dårlig oppførsel og mobbing. Disse felles aktivitetene ble tatt bort, for å prioritere tida til kartleggingsfag. Ved den påfølgende trivselsundersøkelsen ved skolen

viste resultatene dårligere trivsel hos elevene enn tidligere undersøkelser. Skolen mente at en av årsakene til dårligere trivselsresultat var at sosiale fellesaktivitetene ble tatt bort.

Disse aktivitetene skapte konstruktive sosiale samspill mellom elevene på tvers av trinna og med alle lærerne, der alle hadde en kreativ og åpen innstilling til et sosial fellesskap bygd rundt et felles pedagogisk opplegg. De ble kjent på tvers av klassene, motiverte hverandre, opplevde glede sammen og fellesskapsfølelsen ble styrka. En sosial arena der det ble lagt til rette for gode muligheter for emosjonelle og sosiale erfaringer, ble tatt fra elevene. Dette viser hvordan intensjonen om å gi støtte til alle sider ved et barns utvikling kan bli nedprioritert i presset på oppnåelse av spesifikke fagresultater. Samtidig blir kvaliteten ved et variert handlingsrom for den pedagogiske relasjon redusert, og lærerne kan kjenne på at autonomien i yrket svekkes. Dette blir drøftet videre i neste underkapittel 5.3.3.

Informantene forteller at de har mindre tid til aktiviteter uten den sterke fagsystematiske undervisninga. De snakker om muligheten for nærhet i det ikke-planlagte samspillet med elevene, der de kan gi anerkjennelse og bekreftende dialog ut fra andre temaer enn fagspesifikk undervisning. Dette vil være møter med elevene som er med å styrke tryggheten, tilliten og gjensidigheten. Informantene kjenner på en dårlig samvittighet, om de velger andre metoder og innhold enn ledelsens forventninger og føringer. Det må styrke til for å velge å kose seg med ungene i friere aktiviteter, der de kommer i posisjoner til hverandre, noe som gir muligheten for en annen tilnærming i systematisk undervisning.

### **5.3.3 Profesjonstillit, selvstendighet og motivasjon**

Handlingsrommet til lærerne kan oppleves som sterkere styrt av andres bestemmelser, og at tilliten til lærernes selvstendighet er under endring. Rundt dette opplever informantene det ulikt, der Informant I svarer følgende: «*Målsettingene ligg der, og så tenker jeg, jeg syns jo at jeg står fritt til å bruke mitt skjønn på hvordan jeg går fram*» (Informant I, s.19).

Informant III opplever en annen hverdag i skolen og svarer følgende:

*«Så profesjon vår, vi føler jo at den har blitt tatt fra oss, vi er mer umyndiggjort nå enn noen gang. Det er vi, vi blir fulgt opp tettere, tida vår blir bundet mer, ledelsen er med på teammøtene våre, vi ja, de*

*overvåker det vi gjør, eller overvåker jeg skal ikke – de følger med da. De bestemmer mye mere over tiden vår og hvordan undervisninga vår skal foregå. Og jeg tror igjen da at nyutdanna de går rett inn og gjør akkurat det de får beskjed om» (Informant III, s.15).*

Informant III sier videre at dette kan føre til endringer i motivasjon for å bli i læreryrket. «Og det har noe med hva vi liker. Hvis du har en lærer som har fått tredd et eller annet nedover hode, hva det enn måtte være. Dette skal du gjøre, vær der. Du får ikke en motivert lærer, men hvis du har en lærer som får lov til å jobbe med noe han brenner skikkelig for» (Informant III, s 22). Informanten er klar på at motivasjon ligger i selvstendigheten til å ta egne bestemmelser ut fra kompetanse og elevenes forutsetninger. Første gang informanten vurderte å slutte var da ledelsen krevde at alle lærerne på småskoletrinnet skulle ta i bruk en bestemt metode i undervisningen. Informanten sier at «..., og det er første gang jeg har vurdert om jeg skal slutte» (Informant III, s.22). Informanten hadde elever som ikke fungerte med den aktuelle metoden og fikk liten forståelse for det av ledelsen. Informanten ville kommet i et etisk dilemma, da metoden skulle forsvares over for foreldra til disse elevene. «Ja, og så stå og forsvare dette overfor foreldregruppa. Sånn her jobber vi fire dager i uka, med noe jeg ikke tror på i det hele tatt. Særlig ikke får ditt barn, det har det ordentlig ille når vi har dette her» (Informant III, s.21).

Det hevdes at målstyringssystemet har ført med seg endringer av lærerprofesjonen, og at det er økende oppmerksomhet på lærerrollen i møte med den nye styringsformen (Bullough Jr., 2011; Mausestagen, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Lærerne i empirien har ulike skolehverdager, som gjør at de har forskjellige opplevelser på om de opplever en lærerrolle i endring. Funnene spenner i fra de som fremdeles opplever å ha autonomien i klasserommet til de som kjenner på at profesjonen blir tatt fra dem. Noen sier det så sterkt at de kjenner seg umyndiggjort i lærerrollen mer enn noen gang. Endringen som er mest utfordrende, er at den didaktiske selvstendigheten i klasserommet blir tatt fra dem.

Hovedsakelig kan en si at det norske skolesystemet har en historisk tradisjon med nasjonale føringer på overordna mål og innhold gjennom læreplanene, og lærerne med sin didaktiske kompetanse har ansvaret for lokal tilpasning av læreplanen og metodene i gjennomføringa av undervisninga (Mausestagen, 2015). Et nærliggende spørsmål er om

målstyringssystemet har satt forholdet mellom sentrale styresmakter, skolens ledelse og lærerne i et endret relasjons- og maktforhold. Empirien viser funn på endringer i utøvelsen av lederfunksjonen ved skolene, der ledelsen i mindre grad stiller spørsmål ved myndighetenes føringer. Lærerne kjenner seg tettere fulgt opp på en kontrollerende måte gjennom at ledelsen deltar mer på ulike teammøter og kravet om skriftlig dokumentasjon av resultater. Ledelsen binder opp lærernes tid mer enn tidligere, og de kan bestemme metodene i undervisningen.

Dette gjør noe med lærerne i empirien, de viser liten fortrolighet med disse endringene ved lederformen. Den sterkeste årsaken til motstanden ligger i hensynet til elevene. Spesielt føringer fra ledelsen i metodevalg er vanskelig å akseptere, da valg av metode må bygge ulike verdier og hensyn gjennom en didaktisk tenkning. Er en viktig faktor i metodevalg er elevenes forutsetninger og behov for voksenstøtte og ledelse, noe som vil si en god pedagogisk relasjon for å styrke elevens læring. Argumenter om hensynet til elevenes tilpasning og behov kan informantene oppleve at de får liten forståelse for fra ledelsen.

Sider ved selvstendigheten til lærerne endres, og tilliten til deres faglige kompetanse opplever de blir svekket. Den faglige konteksten under delkapittel 2.4 beskriver at et kjennetegn ved lærerprofesjonen er at lærerne daglig står i posisjoner der de må handle og ta raske bestemmelser i øyeblikket. Om trivsel og motivasjon i læreryrket skal opprettholdes, må lærerne ha trygghet i lærerrollen og tro på at ledelsen støtter de daglige prosessene av valg og bestemmelser. Funn viser at lærerne kan oppleve at deres selvstendige beslutninger ut fra nærhet til elevene gjennom daglige relasjonsprosesser blir mindre verdsatt. Det å stadig måtte kjempe for sine verdier og dokumentere sin evne til ansvarlighet og kompetanse i egen profesjon kan føre til frafall lærere i læreryrket. Dette viser funn i empirien, der lærere har vurdert å slutte eller var i krevende refleksjoner over hvordan de kunne stå oppreist i de prosessene som målstyringssystemet fører med seg.

### **5.3.4 Oppsummering**

I det tredje forskningsspørsmålet blir balansen mellom idealer og realiteter med tanke på den verdi informantene tillegger den pedagogiske relasjonen undersøkt. Den pedagogiske relasjonens verdi står sterkt i studiens empiri, der informantene er tydelig på relasjonens betydning for elevene i deres læring. En viktig verdi som den pedagogiske relasjonen skal

ivareta, er elevens unike forutsetninger og muligheter. Denne verdien viser empiriens funn at stadig blir utfordra i dagens skole, der lærerne må kjempe mot ledelsen i flere sammenhenger for å beskytte elevene i gjennomføringen av et kartleggingssystem, som ikke er tilpassa elevene. Det kan virkelig oppleves som balansen mellom idealet tilpassa opplæring utfordres i målstyringssystemet.

Dette utfordrer også verdien av og intensjonen om mangfold og ulikhet i blant skolens elever, der en viktig oppgave i skolen er å styrke holdninger og væremåter i når det gjelder å respektere mangfoldet. Lærerens arbeid med mangfoldet krever ulike arbeidsmåter og metoder tilpassa elevgruppa, slik at muligheten for bekreftelse og anerkjennning kan komme nært på hver elevs læringsprosesser. Informantene opplever at tilliten til profesjonen svekkes gjennom at ledelsen tar metodebestemmelser ut fra andre kriterier enn den didaktiske tenkningen rundt elevene og klassen.

#### ***5.4 Samla oppsummering***

Mellommenneskelige verdier og relasjoner er grunnleggende i vårt utdanningssystem, der respekten for det unike mennesket og menneskeverdet er viktige verdier i møte med elevene. Grunnlagstenkningen bygger på eksistensiell filosofi som blir en ramme rundt relasjonene i skolen. Den pedagogiske relasjonen er en væremåte, som ikke kan velges bort, men en kan velge hvilke verdier, holdninger og handlinger som den pedagogiske relasjon skal grunnlegges på. Den pedagogiske relasjonen er ingen motsats til fagdidaktikk, erfarings- eller forskningsbasert kunnskap i skolens metodevalg.

Med dagens målstyringssystem kan det oppleves som vårt grunnleggende verdisystem gitt i opplæringsloven blir utfordra. De siste åra har ikke norsk skole oppnådd samfunnets krav om gode resultater på nasjonale og internasjonale kartlegginger. Dette har ført til at myndighetene har grepet sterkere inn i med føringer for skolens innhold, som et ledd i å forbedre resultatene. Skolen har fått en styringsform som er mål- og resultatorientert med et dokumentasjonssystem, som kontrollerer og offentliggjør resultatene på kartleggingene. På grunn av de dårlige kartleggingsresultatene oppleves det som lærernes kunnskap og undervisning blir trukket i tvil, og lærerne blir i større grad enn tidligere ansvarliggjort for opplæringa. Dette gjør noe med lærerprofesjonen og funn i empirien er med og viser tanker

og opplevelser informantene har om denne utviklinga og konsekvensen for den pedagogiske relasjonen.

Informanter viser i empirien at de har en grunnleggende forståelse for den pedagogiske relasjonens betydning i barns læringsprosesser. Gjennom fortellinger fra deres daglige møter med elevene i skolehverdagen trer det fram et bilde av lærere som kjemper for å ivareta en grunnleggende opplæring av våre elever ut fra viktige verdier, som det hele mennesket, unikhhet, forskjellighet, mangfold, anerkjennelse og bekræftelse, for å nevne noen av de mest sentrale funnene, som er kommet opp i studien. Flere perspektiver i studien sier noe om presset på den pedagogiske relasjonen i dagens skole.

I dagens skole opplever lærerne at de står i en situasjon der verdier og betingelser i handlingsrommet til den pedagogiske relasjonen kan svekkes i gjennomføringa av krav i målstyringssystemet. Lærerne kjemper både for den enkelte elevs unike forutsetninger og iboende muligheter og selvstendigheten til lærernes profesjonalitet. I denne kampen vil en kunne finne støtte ved å gå tilbake til filosofien, der våre verdier er hentet fra, for å finne styrke i kampen om å få beholde de mellommenneskelige perspektivene med nærhet og omsorg som en overbygning på forholdet mellom unike mennesker i skolen.

## 6. DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN I AV LYS BUBERS FILOSOFI

*«I skolen skal man træde varsomt  
for her bliver mennesker til»*

H.C. Andersens skolen i Odense

Kapittelet samler trådene i studien og drøfter ulike sider ved den pedagogiske relasjonen, slik de trer fram i studiens empiri i lys av perspektiver fra Bubers filosofiske tenkning og studiens faglige kontekst. Tema som drøftes, er utleda fra presentasjonen av empiriske funn og drøftingene i kapittel 5, og som danner grunnlag for de to første delkapitlene 6.2 og 6.3. I siste delkapittel 6.4 gjøres en oppsummerende drøfting gjennom perspektivet: hva er idealisme og virkelighet i vurderingen om Bubers tenkning kan gi styrke til dagens pedagogiske relasjon. Gjennom denne oppsummeringa er målet å vise om studien har gitt svar på problemstillinga *«Hvordan kan Bubers tenkning styrke den pedagogiske relasjonen»*.

### 6.1 Innledning

Studiens tema er den pedagogiske relasjonen i vår målstyrte pedagogiske virkelighet i lys av Bubers filosofiske tenkning inn mot vår målstyrte skole. Det handler om forholdet mellom barn og voksne i en skolehverdag, der de er i relasjon med hverandre i spennet mellom daglige praktisk-pedagogiske hendelser, pedagogisk teori og metoder, verdifilosofiske tradisjoner og etiske tankesett, som grunnlag i arbeidet med elevenes opplæring (Foss, 1997). Dette pedagogiske og etiske grunnlaget rammer inn den pedagogiske virksomheten sammen med føringer gitt av myndighetene gjennom lover og planverk. I spennet fra daglige hendelser til overordna verdier, teori og føringer, skal lærerne legge til rette for barns læring. Den pedagogiske relasjonen blir av flere omtalt som en væremåte (Arnesen, 2004; Foss, 1997, 2009; Kristiansen, 2004), og studien tematiserer ulike sider ved skolens handlingsrom som legger føringer for relasjonen og væremåten i relasjonen.

Bubers har i sin filosofiske tenkning grunnleggende tanker om pedagogikken eller oppdragelsen og karakterfostring, som er de begrepene han bruker. Det er menneskets evne til å møte andre personer i nære relasjoner som legger grunnlag for utviklingen til et selvstendig menneske. Mennesket er et tvefoldig vesen som forholder seg til andre i ulike



relasjoner<sup>7</sup>, Jeg-Du og Jeg-Det-forhold til verden. Denne evnen til å opprette dialogisk nærhet og distanse til andre i en vekselvirkning skaper en helhet i menneskets tilblivelse. Drøftingene i dette kapittelet knytter Bubers tenkning om mellommenneskelige relasjoner og oppdragelse sammen med funn i studiens empiri, og drøfter dette opp mot den pedagogiske relasjonen slik relasjonen beskrives i studiens faglige kontekst.

Empiriens informanter er flotte og reflekterte lærere som ønsker å stå elevene nær, og som kjemper en kamp for kunne legge til rette for en opplæring ut fra elevenes potensial og muligheter. Lærerprofesjonen er i endringsprosesser og under press fra mange kanter (Mausestagen, 2015), og det er med respekt og ydmykhet jeg går inn på en drøfting av betingelser rundt lærerens væremåte i den pedagogiske relasjonen i lys av Bubers filosofiske tenkning. Det er et stort pedagogisk filosofisk landskap jeg beveger meg inn i, som jeg gjennom utvalgte deler løfter fram og gir et reflektert innblikk i. Mitt ønske er å anvende en filosofisk tenkning som kan være med å gi støtte til det nære mellommenneskelige forholdet som må være mellom elev og lærer i den pedagogiske relasjonen.

## ***6.2 Elevsynet i oppdragelsen - et skapende og lærende virkelighetsbarn***

Elevsynet er et viktig perspektiv i den pedagogiske relasjonen. Ulike sider ved elevsynet slik det trer fram i empirien, blir nå drøftet opp mot Bubers syn på barnet og barnets virkelighet og potensial i oppdragelsen.

### **6.2.1 Synet på eleven – et virkelig og helt lite menneskevesen**

Det grunnleggende ved elevsynet i empirien er eleven som en sosial og relasjonell aktør i egne læringsprosesser, der informantene er opptatt av å se barnet som et helt menneske, med de forutsetninger de kommer med til skolen. Læreren har et betydelig ansvar for de ulike sidene ved et barns utvikling og ikke bare den fagretta opplæringa. Informantenes syn på eleven som et helt menneske med unike muligheter er nært Bubers syn på barnet i

---

<sup>7</sup> Jmf kap. 3.5 s.27

oppdragelsen. Han snakker om at oppdrageren står over for noe virkelig og eksistensielt<sup>8</sup>. Barnet fødes til verden med dynamiske krefter, som grunnlag for utvikling av sin virkelighet, mulighet og potensial. Buber ser hver elev som et unikt lite barn med sjel og potensial, som ikke kan fanges og defineres i teoretisk konstruerte begrep<sup>9</sup>. Elevsynet i empirien og hos Buber har til felles at det må tas utgangspunkt i barnets forutsetninger og potensial som et helt, aktivt og skapende menneske.

Empirien viser at det kan være et gap mellom læreplanenes intensjon om det hele og unike mennesket og den virkelighet som eksisterer i dagens handlingsrom i skolen. Lærere kan oppleve at ledelsen er mindre opptatt av den generelle delen av læreplan med intensjonen om det integrerte mennesket. Opplevelsen av en manglende støtte fra ledelsen i en helhetlig opplæring bygd på eget elevsyn kan føre til at lærerne kommer i etiske dilemmaer mellom lojalitet til ledelsens føringer og egne grunnleggende verdier<sup>10</sup>. Buber snakker om oppdragerens ansvar for å ta vare på mulighetene i nyskapelsen som fødes med hvert enkelt barn, der en positiv utvikling vil kunne bli til velsignelse for både barnet og omverden<sup>11</sup>. Bubers syn på oppdragerens ansvar har mye likhet med informantenes ønske om å støtte alle sider ved barns utvikling for å legge til rette for et godt liv.

Å se barnet som unik i sin væren som et helt menneske, innebærer å se hvert barn i egen modning blant et mangfold av barn. Empirien viser også at dette kan oppleves utfordrende i skolen, der romsligheten for et mangfold kan oppleves mindre i dagens skole<sup>12</sup>. Hver elev må få lære å utvikle seg ut fra forutsetninger i egen modning, der lærerne må ha ressurser i det pedagogiske handlingsrommet til å følge alle elevene med en tilpassa tilrettelegging. Buber mener at barna fødes med iboende skapende krefter<sup>13</sup>, som sammen med barnets kreative evner er målet for den pedagogiske inngripen. Disse kreftene og evnene må bli møtt med muligheter for utfoldelse og læring av den objektive verden<sup>14</sup>. Gjennom egen

---

<sup>8</sup> Jmf kap. 3.3 s.27

<sup>9</sup> Jmf kap. 3.8.1 s.39-40

<sup>10</sup> Jmf kap. 5.3.3 s.75-76

<sup>11</sup> Jmf kap. 3.8.1 s.40

<sup>12</sup> Jmf kap. 5.1.4 s.57-56

<sup>13</sup> Jmf kap. 3.8.2 s.41-42

<sup>14</sup> Ibid

utfoldelse fra Jeg'ets forutsetninger erfares den objektive Det-verden, der eleven er aktiv i egen læring ut fra egne unike premisser.

### **6.2.2 Et dialogisk sosialkonstruktivt læringssyn i møtene**

Menneskene forholder seg til hverandre og verden gjennom ulike sfærer, som er grunnleggende i Bubers tenkning<sup>15</sup>, der han ser på det dialogiske forholdet mellom mennesker som noe av det viktigste i defineringa av hvem menneskene er. Det er fundamentalt i hans pedagogiske tenkning at barn utvikler seg og lærer i de dynamiske møta mellom mennesker. Dette har mye til felles med funn i empirien der betydningen av relasjonen mellom elev og lærer er tydelig i et sosialkonstruktivt læringssyn, der samspill og dialog mellom elev og lærer er en forutsetning for gode læringsprosesser.

I det sosialkonstruktive læringssynet konstruerer eleven sin kunnskap i interaksjon og dialog med omverden, noe som er mye sammenfallende med Bubers pedagogiske dialog i møta mellom elev og lærer. Den buberske dialogen er mer en holdning enn en metode, der lærerne gjennom holdninger og handlinger i sin væremåte skal engasjere elevene, som skal bli kjent med egne læringsprosesser. Gjennom konstruksjonen av egen kunnskap integreres denne kunnskapen i mennesket som noe eksistensielt gjennom tanker og følelser.

Viktig i Bubers dialogiske møter mellom elev og lærer er elevens medfødte skapende krefter og drifter. Den ene er «upphovsmannadriften»<sup>16</sup>, som er en drift der eleven evner å drive og motivere seg selv i læringsprosessene, og den andre er viljen til «forbundenhet»<sup>17</sup>, det er iboende krefter og vilje til å søke nærhet til andre mennesker. Begge disse driftene er viktige for barns erfaringer i utviklinga mot et selvstendig menneske, der de skal ha vilje til å møte verdens tvefoldighet. Læreren er viktig i elevens læringsprosesser, der disse kreftene skal ivaretas og stimuleres. Flere funn i empirien tar opp hvilke betydning anerkjennelse, nærhet og bekreftelse har for elevene i skolehverdagen, og det kommer også opp behovet for å bli heiet på<sup>18</sup>. Informantene har kompetanse om betydningen av nærhet

---

<sup>15</sup> Jmf kap. 3.5 s.29

<sup>16</sup> Jmf kap 3.8.2 s.41-42

<sup>17</sup> Ibid

<sup>18</sup> Jmf kap. 5.1.3 s. 55-56

og bekreftelse i relasjonen mellom elev og lærer, noe Buber også mener er en forutsetning i de nære møter mellom barnet og oppdrageren i erfaring og læring av den tvefoldige verden.

### **6.2.3 Den anerkjennende bekreftelsen i synet på eleven**

Funn i empirien viser at lærerne er opptatt av å ha nære, trygge relasjoner til elevene for å ivareta deres følelser, der anerkjennende dialog og tilbakemeldinger er viktig for elevens muligheter og tro på seg selv<sup>19</sup>. Lærerens muligheter og vilje til å møte elevene i nære og bekreftende møter er av grunnleggende betydning i barns utvikling og læring.

Mellommenneskelige møter mener Buber er fundamentet for menneskets eksistens, der menneskene møter hverandre gjennom dialog i Jeg-Du-forhold og Jeg-Det-erfaring<sup>20</sup>. Jeg-Du-forholdet er grunnleggende i et menneskes utvikling, der han sier at «Jeg blir til ved et Du» (Buber, 1992, s. 13). Disse Jeg-Du-møta gir kraft og energi både til barn i utvikling og mennesket gjennom hele livet<sup>21</sup>, der barnets identitet skapes i møte med andre. Det karakteristiske med Jeg-Du-forholdet er dette spontane og umiddelbare uten bevissthet i en følelsesmessig nær atmosfære.

Bubers tenkning ligger nær informantenes tanker om å ha et anerkjennende syn på hele barnet i relasjonen, og dette er noe de ønsker å etterleve i samspill med elevene. Elever er ulike, og empirien synliggjør tanker hos informantene at i det pedagogiske handlingsrommet må de ha mulighet til å møte mangfoldet av elever med varierte metoder. Dette for å tilpasse for hver elev i et sosialt felleskap med mulighet for gode læringsprosesser i en anerkjennende atmosfære. Informantene opplever at føringer fra ledelsen på metoder i undervisningen, kan ta fra dem muligheten til å skape disse anerkjennende læringsmiljøene. I Jeg-Du-møta ligger muligheten for spontan dialog og bekreftelse, som oppstår i varierte aktiviteter, der Jeg-bevisstheten hos eleven trer fram i forhold til lærerens Du<sup>22</sup>. Hvilke betingelser må til for at Bubers tenkning skal kunne

---

<sup>19</sup> Jmf kap. 5.1.3 s.55

<sup>20</sup> Jmf kap. 3.5.1 s.29

<sup>21</sup> Ibid

<sup>22</sup> Jmf kap. 3.5.3 s.31

etterleves i ei elevgruppe, blir nærmere drøfta i delkapittel 6.4. Om Bubers tenkning i skolen kan bli virkelighet eller om det bare er en idealistisk tenkning.

#### **6.2.4 Bubers syn på barnets skapende krefter og det individuelle og det kollektive**

Buber ser på barns evner og skapende krefter som muligheter og potensialer de fødes med inn i et historisk og eksisterende verdensbilde. Hos de nyfødte barna ligger muligheten til «fornyelse» og positiv utvikling, ikke bare for barnet selv, men også for de gode krefter i samfunnet<sup>23</sup>. Skal dette potensialet bli til fornyelse og endringer av positiv karakter, hviler et betydelig ansvar på oppdragerne. De voksne skal hjelpe barnet til å oppdage og reflektere over egne erfaringer, som gir dem kunnskap og ferdigheter bygd på eget potensial og skapende krefter.

Dette kan knyttes opp til funn i empirien der informantene opplever at det er gode resultater på de fagspesifikke måla som har størst betydning, der utviklinga av det hele mennesket ikke oppleves like viktig. I sin tenkning snakker Buber om balansen mellom den individuelle utviklingen og kollektive føringer i oppdragelsen<sup>24</sup>, der en for sterk vektlegging av begge disse nevnte perspektiva vil kunne føre til uheldige betingelser for menneskets liv. Den faglige konteksten i kapittel 2 viser til at myndighetene legger sterke føringer på innholdet i skolen, gjennom et målstyringssystem bygd på prinsipper i New Public Management. Samtidig som funn i empirien synliggjør at målstyringssystemets faglige føringer og resultatpress kan virke nedbrytende på elever<sup>25</sup>. Dette har mange likheter med Bubers tanker om at faren ved de kollektive bestemmelsene er at individet kan miste sin eksistensielle mulighet til å ta egne valg ut fra sitt potensial for å få en god utvikling i eget liv.

Det er ulike forståelser av det unike: enten som jeg er unik, noe mere og bedre enn andre eller det unike i forståelsen at vi er forskjellige, men har samme verdi. I møte med disse to forståelsene av det unike i oppdragelsen hviler det et betydelig ansvar på oppdragerne.

---

<sup>23</sup> Jmf kap. 3.8.1 s.40

<sup>24</sup> Jmf kap. 3.2 s.26

<sup>25</sup> Jmf kap. 5.2.2 s.67

Barnets utvikling skal bygge på respekten for individets rett til medbestemmelse, på deres forutsetninger og potensial, samtidig som en skal være klar over faren for at de skapende krefter kan føre til utvikling av ensomhet eller en negativ egosentrisme. Dette omhandler Buber blant annet i sin pedagogiske tenkning om utviklinga av personlighet og karakter gjennom de skapende krefter og i dikotomien det individuelle og kollektive. Buber snakker om at mennesket har i seg et dannelsesberedskap til å drive egen utvikling og har medfødte evner til å knytte relasjoner, men for at disse kreftene skal føre til en god utvikling må oppdragerne gi støtte til denne utviklingen gjennom å møte det hele menneskets kvaliteter<sup>26</sup>.

### ***6.3 Den pedagogiske relasjonen – møter med nærhet og avstand***

Kapittelet drøfter Bubers tenkning om mellommenneskelige møter med nærhet og avstand til eleven opp mot vilkår for den pedagogiske relasjonen gjennom perspektiv fra studiens faglige kontekst og funn fra empirien.

#### **6.3.1 Nærhet og profesjonell avstand – asymmetrien i relasjonen**

*«En profesjonell holdning er å kunne  
balansere nærhet og avstand,  
å være nær nok til å berøre og bli berørt,  
å ha avstand nok til å kunne forstå  
og ikke la seg blinde av medlidenhetens tårer».*

- forelesning<sup>27</sup>-

En god pedagogisk relasjon preges av en profesjonalitet der læreren mestrer balansen mellom blikk for nærhet, der opplevelser i øyeblikket fanges, og samtidig evner å skape en mental avstand for faglig undring over lærings- og samspillprosessene. En undring på hvordan en kan forstå de ulike prosessene hos elevene, og en reaksjon på denne undringa - en reaksjon som generer videre utvikling i elevens læring.

Med respekt for menneskeverdet som kjerneverdi, skal det unike barnet skape og utvikle sin identitet som menneske i nære relasjoner med profesjonelle voksne. Samfunnets lovpålagte føringer, etiske tenkning og pedagogisk teori danner forutsetninger og rammer

---

<sup>26</sup> Jmf kap. 3.8.2 s.41-42

<sup>27</sup> Amundsen, Anne R., forelesing HIL 13.11.09

om barns læring og danning. Profesjonell kompetanse legger til rette for utvikling gjennom evnen til nære mellommenneskelige relasjoner og en faglig distansert undring over den pedagogiske virksomheten. Det er en kontinuerlig veksling mellom nærhet og avstand i relasjonen mellom elev og lærer. Lærerne skal motivere og veilede gjennom nærhet og med undring få innsikt i elevens læring. I nærheten må også øyeblikkstundene fanges, der det planlagte kan legges til side og en ser mulighetene som oppstår i øyeblikket.

Forholdet mellom barn og voksne har et ujevnt maktforhold naturlig ut fra faser i livet. Denne asymmetrien finner en i den pedagogiske relasjonen. I nære relasjoner mellom barn og voksne ligger det muligheter for krenkelser og ignorering av barns perspektiver<sup>28</sup>, og læreren har et ensidig ansvar for å skape og beskytte eleven i relasjonen. Buber sier at i utgangspunktet har ikke elev-lærer-relasjonen i seg muligheten for den gjensidige og frie nærhet, som er en forutsetning for møtene i Jeg-Du-forholdet på grunn av relasjonenes ujevne maktforhold<sup>29</sup>. Dette løser Buber ved å si at den gjensidige grunnholdningen i Jeg-Du-forholdet overføres til elev-lærer-relasjonen, gjennom lærerens evne til å bli kjent med og inkludere eleven i sin sfære. Viktige element i denne inkluderende sfæren er tillit, fortrolighet, tilstedeværelse og delaktighet. Det nære Jeg-Du-forholdet er viktig i elevens identitetsutvikling, fordi Jeg'et blir bare til gjennom møte med et Du<sup>30</sup>. Denne framstillinga av den pedagogiske relasjonen i vekselvirkning mellom nærhet og distanse ligger til grunn i drøftingene av de neste underkapitlene 6.3.2.

### **6.3.2 Bubers verdier i oppdragelsen og vår pedagogiske virkelighet**

Grunnleggende verdier i pedagogikken bygger på respekten for menneskeverdet knytta til filosofiske tanker om det å være et menneske<sup>31</sup>. Våre pedagogiske røtter som kommer fra den kontinentale tradisjonen, legger til grunn verdien av det unike mennesket med likeverdige kvaliteter og forutsetninger. Mennesket settes høyt i vår tenkning, samtidig kan det kjennes som om verdiene rundt det unike mennesket endres i vårt samfunn. Empirien viser funn der det hevdes viktig å se hele mennesket for seg i opplæringen, men at dette

---

<sup>28</sup> Jmf kap. 2.1 s.18

<sup>29</sup> Jmf kap. 3.7.2 s.36

<sup>30</sup> Jmf kap. 3.5.3 s.31

<sup>31</sup> Jmf kap. 2.3 s.21

kan oppleves problematisk. Det etterlyses et tydeligere fokus på den generelle delen av læreplanen<sup>32</sup>.

Buber setter også respekten for det unike mennesket som det mest grunnleggende i oppdragelsen. Hans tenkning om menneskets utvikling bygger på fundamentale verdier fra ur-virkeligheten, som er formet av menneskene uavhengig av skiftende samfunnsutvikling og rådende paradigmer<sup>33</sup>. Fundamentet i oppdragelsen ligger i eksistensielle verdier og menneskenes potensial til å bli handlende og ansvarlige mennesker. Gjennom Jeg-Du og Jeg-Det møter og formes menneskene i sin væren i verden.

Bubers tenkning om skolens ansvar har et oppdragende perspektiv, der oppdrageren skal legge til rette for en fostring av både personlighet og karakter. Denne utviklinga av hele mennesket er sentralt i Bubers tenkning. Både Bubers filosofi, vår skoles verdigrunnlag og informantenes tanker om verdier i sin pedagogiske virksomhet har mange likheter med tenkningen rundt utviklinga av det hele mennesket. Derimot kan funn i empirien gi en opplevelse av at disse verdiene ikke står like sterkt i gjennomføringa av de sentrale styringsdokumentene, som blir synliggjort gjennom bestemmelser gjort av skolens ledelse. Informantene opplever et press fra ledelsen om sterkere fokus på kartleggingsfaga, eller de kan oppleve at ledelsen legger føringer på bestemte metoder som lærer opplever ikke ivaretar alle elever i klassen<sup>34</sup>.

Skolens pedagogiske virkelighet står under tydelige krav om forbedringer av resultata i kartleggingsfaga, og skoleledelsen er ansvarlig for virksomheten overfor myndighetene. Dette gjør at ledelsen også kan komme i ulike dilemmaer i valg de må ta i bestemmelser rundt skolens opplæring. Dette er dilemmaer der hensynet til grunnleggende pedagogiske verdier blir satt opp mot presset på dokumenterte resultater, som bør vise forbedringer i skolens måloppnåelser. I forhold til den skjematiske framstillinga av den pedagogiske relasjonen i underkapittel 6.3.1, er dette med på å vise hvordan samfunnsgitte krav kan være med å legge betingelser for forholdet mellom elev og lærer.

---

<sup>32</sup> Jmf kap. 5.1.1 s.52-53

<sup>33</sup> Jmf kap. 3.7.4 s.38-39

<sup>34</sup> Jmf kap. 5.3.2 s.74-75 og kap. 5.3.3 s.75-76



### 6.3.3 Fundamentet i lærer-elev-relasjonen og Bubers nære møter

Det er fellestrekk mellom Bubers tenkning om mennesket og våre pedagogiske verditradisjoner, der Bubers tenkning kan ha påvirket den kontinentale tradisjonen gjennom sin innflytelse på skoler og universiteter i Europa<sup>35</sup>. Det er derimot ett perspektiv som kan oppleves mindre sammenfallende mellom Bubers og vår pedagogiske tenkning, og det er Bubers tydelige framstilling av de mellommenneskelige møtene, og hvilke grunnleggende betydning dette har for menneskene. I Bubers tenkning er dette mellommenneskelige *i* og *mellom* eksistensielt for menneskenes forhold til omverden og utvikling av egen identitet, der hans filosofiske og dialogiske tenkning er grunna på menneskets tvefoldige forhold til omverden<sup>36</sup>.

Dette er tenkning som kan løftes fram i vår grunnlagstenkning og brukes i argumentasjon for å ivareta verdier i vår pedagogiske virksomhet, noe som studien omtaler kan stå under press fra ytre samfunnsmessige og politiske føringer.

I Bubers filosofi tegnes den menneskelige eksistens som et nettverk bestående av ulike relasjoner mellom mennesker. De ulike relasjonene er autentiske møter, som er med og definerer hvem mennesket er, og mennesket bestemmer selv hvilke relasjoner de går inn i. Skolen har også et nettverk av ulike relasjoner som er fundamentalt viktig i elevens læring, og Bubers tenkning om mellommenneskelige relasjoner, dialogen og oppdragelsen er med og bekrefter hvor viktig nære relasjoner er i barns opplæring. Bubers tenkning på begynnelsen av 1900-tallet har et grunnleggende verdisyn med flere fellestrekk med pedagogiske verdier i den kontinentale tenkningen<sup>37</sup>.

Relasjonen mellom elev og lærer er grunnleggende for læring, utvikling og trivsel i skolen. Læreryrket har blitt omtalt som en relasjonsprofesjon, der relasjonen har en planlagt og forhåndsbestemt intensjon rettet mot oppdragelsen av barn. I møte med elevene ligger personlighet, menneskesyn, verdier, holdninger og virkelighetsforståelse til grunn i lærerens væremåte, og dette formidles gjennom det vi gjør og uttrykker i relasjon med elevene (Foss, 1997). Funn i empirien er tydelig på at den pedagogiske relasjonen er et

---

<sup>35</sup> Jmf kap. 3.1.1 s 25

<sup>36</sup> Jmf kap. 3.1.2 s.25

<sup>37</sup> Jmf kap. 2.3 s.21

sterkt fundament i informantenes pedagogiske virksomhet, der relasjonsbygging til elevene er noe av det viktigste de gjør - sammen med en anerkjennende kommunikasjon i nært samspill med elevene<sup>38</sup>.

#### **6.3.4 Møter med Du'et og Det'et gjennom lærerens væremåte**

Buber bruker begrepene person og individ når han snakker om de to grunnleggende former for møter mellom mennesker, der det ene møte er et personlig Jeg-Du-forhold med nærhet og den andre en distansert Jeg-Det-erfaring i et sosialt fellesskap<sup>39</sup>. Buber snakker om at Jeg-Du- forholdet er gjensidighet ved at begge åpner seg og er mottakelige for hverandre<sup>40</sup>, der gjensidigheten og viljen til nærhet er en forutsetning for ekte Jeg-Du-møter.

Menneskene må åpne seg for henvendelsen, som en grunnleggende og eksistensiell handling<sup>41</sup>. Viljen til nærhet i møta med omverden må komme fra menneskets frie vilje og grunnleggende forståelse for relasjonenes eksistensielle betydning. Læreren som person i de nære og personlige Jeg-Du-relasjonene støtter elevens utvikling av personlighet og karakter, mens læren som individ i Jeg-Det-relasjoner knytter Buber til undervisninga av ferdigheter og kunnskap<sup>42</sup>.

En annen måte å beskrive Jeg-Du- og Jeg-Det-relasjoner mellom elev og lærer er gjennom lærerens væremåte. Buber er opptatt av menneskenes holdninger og handlinger, som kommer til syne i hvem du er og hva du gjør<sup>43</sup>. Læreren har med seg sin personlighet inn i den pedagogiske relasjonen, som er noe mer enn en væremåte definert gjennom begreper i en profesjon. Den læreren velger å være har betydning for hvordan tilnærminger og handlinger er i nær relasjon med elevene<sup>44</sup>. Lærerens bevissthet rundt egen væremåte, hvordan ens framtoning oppleves av andre og viljen til å endre og tilpasse sin væremåte, vil være kvaliteter som gir gode muligheter for en god pedagogisk relasjon.

---

<sup>38</sup> Jmf kap. 5.2.1 s.60ff

<sup>39</sup> Jmf kap. 3.7.1 s.34-35

<sup>40</sup> Jmf kap. 3.5.1 s.29

<sup>41</sup> Jmf kap. 3.6.1 s.33-33

<sup>42</sup> Jmf kap. 3.8.2 s.41-42

<sup>43</sup> Jmf kap. 3.7.1 s.34-35

<sup>44</sup> Jmf kap. 2.1 s.17 og 3.7.1 s.34-35

Empirien viser at informantene er opptatt av å ha tid og mulighet til å være i samspill med elevene. De snakker om betydningen av nærhet i relasjonen med bekreftelse gjennom anerkjennende dialog og kroppsspråk. De er opptatt av å ivareta elevene følelsesmessig i skolehverdagen og i forhold til kartleggingspresset om gode resultater i målstyringssystemet<sup>45</sup>. Det er viktig å ha et handlingsrom der de kan legge til rette for en optimal opplæring ut fra elevens potensial og muligheter og samtidig gi elevene medmenneskelige møter med omsorg og støtte. Læreren er et viktig Du for eleven, og et aktuelt spørsmål er om atmosfæren i skolehverdagen gir en motivasjon og ro, og dermed gir rom for disse ulike møta.

Funn i empirien viser at noen elever trenger god tid når de skal knytte relasjoner til læreren, og med disse elevene må en bruke god tid<sup>46</sup>. Informanten sier at disse elevene kan ha det vanskelig, og de trenger forståelse i bevegelsen fra et distansert forhold til en nært og trygg relasjon til læreren. Buber sier at viljen til nærhet i relasjoner må bygge på fri vilje og selvbestemt delaktighet<sup>47</sup>. Elevene må få være i sin distanse til læreren med forståelse for deres personlige grenser, der distansen er en forutsetning for en kommende nærhet. Eleven er en unik, verdifull og selvstendig person, et Det, som læreren skal ha evne og mulighet til å bli kjent med og møte i nærhet, et Jeg-Du<sup>48</sup>, når eleven er klar for denne nærheten. Gjennom elevens drift til forbundenhet vil det skapes en veksling mellom Jeg-Det og Jeg-Du møter, der respekten for det unike hele mennesket er til stede, skapes fortrolighet.

Det kan trekkes fram fire former for relasjoner mellom elev og lærer som kan belyses opp mot Bubers tenkning om mellom-menneskelige møter. Det er de spontane ikke-planlagte møta i øyeblikket som skjer underveis i læringsaktivitetene, relasjonen i den planlagte undervisningen og den nære og udefinerbare kjemien eller atmosfæren mellom elev og lærer i kraft av egen tilstedeværelse. I drøftinga av disse relasjonsformene i møte med Bubers tenkning, vil de framstå adskilte fra hverandre, men i den faktiske skoledagen vil

---

<sup>45</sup> Jmf kap. 5.1.3 s.5ff og 5.2.3 s.68ff

<sup>46</sup> Jmf kap. 5.2.1 s.60ff

<sup>47</sup> Jmf kap. 3.4 s.27

<sup>48</sup> Jmf kap. 3.5 s.27ff

disse relasjonsformene mellom elev og lærer opptre i en stadig vekselvirkning eller samtidig.

Den første relasjonsformen er i de spontane ikke-planlagte møtene, som ofte er handlinger i øyeblikket, der avgjørende er lærerens evne til å fange disse øyeblikkene og være åpen for kontakt med eleven enten gjennom ord og kroppsspråk, som gode blikk og smil. Dette er situasjoner der eleven trenger følelsesmessig bekreftelse på at de er sett både ut fra noe de har prestert, er lei seg for eller trenger støtte i læringsaktiviteten. Informantene er opptatt av tid og mulighet til å bekrefte elevene hele tiden<sup>49</sup>, og ser en det i lys av Bubers tenkning vil det i disse øyeblikksmøtene ligge potensial for nære Jeg-Du-atmosfærer. Læreren møter eleven gjennom et Du og bekrefter elevens Jeg, og gjennom gjentatte møter med et Du trer Jeg-bevisstheten fram<sup>50</sup>. Pedagogisk kan Jeg-Du-møta beskrives som grunnlaget for utviklinga av våre moralske verdier<sup>51</sup>. Samtidig innebærer disse øyeblikksmøta også lærende Jeg-Det møter.

Den neste relasjonen er forholdet mellom elev og lærer i den planlagte undervisninga, som kan være det utgangspunktet som den pedagogiske relasjonen hovedsakelig defineres ut fra. Dette er samspill i planlagt undervisning ut fra skolens planer og føringer, der lærerens væremåte gjennom personlighet, kompetanse og erfaringer i læreryrket er grunnleggende for relasjonen. Dette er hva Buber sier er Jeg-Det erfaring, der Jeg'et, læreren, møter eleven som et unikt og anerkjennende Det i pedagogiske sammenheng, som vil legge grunnlag for erfaring og læring av kunnskap<sup>52</sup>. I denne Jeg-Det-relasjonen er eleven et selvstendig og unikt erfaringsobjekt, som gjennom relasjon til læreren erfarer og erkjenner verden<sup>53</sup>.

Det tredje forholdet mellom elev og lærer er den ubevisste nærhet og tryggheten som ligger i atmosfæren mellom elev og lærer i kraft av egen tilstedeværelse. Det er noe mellom dem som er helt og fullt gjensidig, som er der i nået uten bevisste intensjoner og vurderinger<sup>54</sup>.

---

<sup>49</sup> Jmf kap. 5.1.3 s.55

<sup>50</sup> Jmf kap. 3.5.3 s.31

<sup>51</sup> Jmf kap. 3.7.1 s.34-35

<sup>52</sup> Ibid

<sup>53</sup> Jmf kap. 3.5.2 s.30

<sup>54</sup> Jmf kap. 3.5.1 s.29

Det er ikke et møte som kan bevares i bevisstheten, men det kan gi hverandre kraft og energi. Dette er møter som i en pedagogisk relasjon vil gi elevene sterke bekræftelser på deres rett til tilstedeværelse som unike mennesker. Vi snakker om en ubevisst sanselighet i atmosfæren mellom to, der de to selv ikke er bevisst hva som skjer. Eleven blir bekreftet i egenskap av sin tilstedeværelse som elev i din klasse.

En siste relasjonsform er der eleven blir objektivisert, det vil si at eleven blir tingliggjort<sup>55</sup>. Eleven vil da oppleve en lærer som ikke ser de fundamentale menneskelige behov og verdier i gjennomføringa av opplæringa. Det er pedagogiske handlinger som bygger på ytre intensjoner og betingelser, som ikke er grunnlagt i etiske verdier knytta til det unike mennesket. De gjøres en grundigere drøfting av denne relasjonsformen i neste underkapittel, der Bubers ulike møter drøftes opp mot kartlegginger i målstyringsystemet.

### **6.3.5 Den buberske dialogen i den målstyrte pedagogiske virksomheten**

Bubers dialog blir definert som en værensform mellom mennesker<sup>56</sup>, der han er opptatt av den nære og daglige dialogen. Ut fra Bubers tenkning er den pedagogiske dialogen vesentlig i skolens læringsgrunnlag, der elevene gjennom dialog skal bearbeide kunnskapen gjennom egne tanker og følelser. Dialogen mellom elev og lærer skal engasjere og motivere eleven til å bli kjent med egne behov og muligheter i læringa<sup>57</sup>. Det grunnleggende ved dialogen mellom elev og lærer er at begge må åpne seg og være mottakelige for hverandres henvendelser.

Empirien viser at det er forståelse for hvor viktig relasjonsbygging og gode relasjoner til elevene er. Den viser funn som forteller om betydningen av å ha et handlingsrom som gir muligheter for gode dialoger med hver enkelt elev i en klasse med mange elever. Informantene kjenner et sterkt påtrykk fra ledelsen<sup>58</sup> til å undervise systematisk i kartleggingsfaga. De møter et undervisningspress med uheldige konsekvenser for tilrettelegginga ut fra elevenes forutsetninger. Lærernes selvstendighet til å ta metodiske

---

<sup>55</sup> Jmf kap. 3.5.2 s.30

<sup>56</sup> Jmf kap. 3.6 s.32ff

<sup>57</sup> Jmf kap 3.7.2 s.35-36

<sup>58</sup> Jmf kap. 5.2.3 s.68-69

bestemmelser endres, og ledelsen legger større føringer enn tidligere på organiseringa av undervisning. Informantene opplever at de har mindre mulighet og tid for gode dialoger med hver elev. En dialog som bygger på elevenes behov og muligheter, slik at de kan bli kjent med egne læringsprosesser og få følelsesmessig støtte og motivasjon gjennom ulike bekreftelser. Intensjonen om tilpassa undervisning mener informantene får dårligere vilkår i målstyringssystemet<sup>59</sup>.

Empirien viser funn der lærerne er bekymra ved gjennomføringer av kartlegginger, der det er elever som vil oppleve manglende mestring, og hvilke uheldige konsekvenser det kan få for relasjonen til disse elevene<sup>60</sup>. Det kan oppleves følelsesmessig vondt for både elev og lærer å gjennomføre kartlegginger der de gjensidig vet at det blir for vanskelig å mestre. Læreren har gjennom relasjonsbygging med en distansert tilnærming til eleven kommet i posisjon for et nært forhold med gjensidig tillit. Relasjonen har fått den posisjonen som Buber sier er forutsetninga for et Jeg-Du-forhold<sup>61</sup>. Den gjensidige innsikten om hverandres viten om hva som vil skje i testsituasjonen, gjør det ekstra utfordrende for tilliten i den pedagogiske relasjonen. Eleven kan oppleve det som om læreren svikter i stedet for å respektere, beskytte og ta vare på elevens følelser gjennom den nære relasjonen. Dette setter lærerne i etiske dilemmaer når det gjelder lojaliteten til både elev og ledelse, der det må gjøres bestemmelser ut fra hvem kartlegginga skal ta hensyn til.

Ulike former for vurdering og kartlegging vil være et nødvendig verktøy for å tilpasse og legge til rette undervisninga ut fra forutsetninger og progresjon i læringa. Det er intensjonen bak og hensyn i gjennomføringa av kartlegginger som har mye å si for tilliten mellom elev og lærer. Kartlegginger som læreren tar bestemmelser om og gjennomføres med hensynsfull respekt for det unike barnet, kan være innenfor det Buber omtaler som Jeg-Det-erfaring til mennesker. Læreren tar et distansert tilbakeblikk og med tilpassa kartleggingsmateriale, gjør han faglige vurderinger av elevens læring og utvikling til det beste for barnet. Buber kaller det også for «objekt for alminnelig erfaring»<sup>62</sup>(Buber, 1992, s. 13). Den objektiverte eleven som et selvstendig og unikt individ blir respektert i de

---

<sup>59</sup> Jmf kap. 5.3.1 s.71ff

<sup>60</sup> Jmf kap. 5.2.2 s.64ff

<sup>61</sup> Jmf kap. 3.5.1 s.29

<sup>62</sup> Jmf kap. 3.5.2 s.30

pedagogiske kartleggingsprosessene gjennomført til det beste for elevens utvikling til et selvstendig menneske.

Myndighetenes intensjon for kartleggingssystemet er en forbedring av faglige resultater for å hevde seg på linje med andre nasjoner. Funn viser at skolens ledelse er mindre villig til å ta individuelle hensyn til sårbare enkeltelever<sup>63</sup>. Ut fra Buber (2008) og Foss (2009) kan en si at elevene objektiviseres eller blir tingliggjort<sup>64</sup> i målstyringssystemets kartlegginger, der respekten for enkeltindividet kan oppleves som fraværende. Buber mener objektiviserte handlinger fører til hindringer for nære Jeg-Du-relasjoner med gjensidig tillit og respekt. Dette er med å vise hvilke utfordringer den buberske dialogen med gjensidighet, åpenhet og mottakelighet vil møte i det pedagogiske handlingsrommet som trer fram i empirien. Det er handlingsrom som preges av tidsmangel, press på kartleggingsfaga, sviktende tilpasninger og kartlegginger med potensial for mestringstap.

I delkapittel 2.4 redegjøres det for forskning som stiller spørsmål om lærernes selvstendighet til å ta gode bestemmelser blir mindre verdsatt, med fare for at relasjonen mellom elev og lærer endres fra å være en autentisk sosial relasjon til å bli en vurderingsrelasjon (Bullough Jr., 2011; Mausethagen, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2012) Det er i spennet mellom å få være i gode og nære relasjoner med elevene og presset på resultater i kartleggingsfaga gjennom føringer fra ledelsen, at informantene kjemper om å få beholde selvstendigheten klasserommet. Dette er en viktig autonomi for et handlingsrom der gode pedagogiske relasjoner skal gi eleven læring og utvikling i et trygt og anerkjennende miljø.

#### ***6.4 Virkelighet eller idealisme i møta med eleven - en oppsummering***

Delkapittelet samler trådene og ser drøftingene i lys av de to siste forskningsspørsmåla for å se om problemstillinga er besvart. Det gjøres en oppsummerende drøfting gjennom perspektiva hva virkelighet og idealisme i Bubers filosofiske tenkning er som støttende for vår tids pedagogiske relasjon

---

<sup>63</sup> Jmf kap. 5.2.2 s.64ff

<sup>64</sup> Jmf kap. 3.5.2 s.30

### **6.4.1 Idealet om de unike og skapende mulighetene i målstyringssystemet**

Både elev- og læringssynet som kommer fram i empirien har mye til felles med Bubers tenkning om det skapende og unike barnet i utviklinga mot å bli et voksent og ansvarsfullt menneske. Betydningen av å støtte alle sider ved et barns utvikling i et helhetlig perspektiv, både sosialt, emosjonelt og faglig, ligger nært Bubers tanker om å se barnets muligheter og potensial for utvikling i den eksistensielle virkeligheten de fødes inn i. Buber er tydelig på at ansvaret i oppdragelsen handler om å ta vare på mulighetene i de nyskapende kreftene som følger med et nyfødt barn, samtidig som han har klare tanker om hvilke premisser oppdragelsen skal bygge på<sup>65</sup>. Fundamentet i oppdragelsen skal hentes fra barnets eksistensielle potensial, samtidig som barnet må tilegne seg ferdigheter og kunnskap for å mestre livet som mennesket i et historisk og eksisterende verdensbilde.

Buber sier at normer og samfunnssystemer er i stadig forandring og oppløsning, og han mener at opplæringa må bygge på noe mer grunnleggende enn føringer og teorier fra en gitt samfunnskontekst. Opplæringa må bygge på eksistensielle verdier i et danningsperspektiv sammen med kunnskap som ivaretar menneskenes liv med de tre sfærer; mennesket, naturen og det åndelige. Dette har mye til felles med grunnleggende verdier i vår opplæring og intensjonen om det integrerte mennesket. Med bakgrunn i Bubers tenkning om en opplæring bygd på noe mer enn bestemte kontekstuelle- og samfunnsgitte føringer, opplever dagens skole samfunnspolitiske debatter der skolens innhold drøftes ut fra markedsstyrte reformer. Samfunnet er under påvirkning av en økonomisk- og resultatorientert ideologi omtalt som New Public Management<sup>66</sup>. Skolen kan oppleve at målsettinger og innhold i større grad påvirkes av denne styringsideologien med tydelige resultatkrav gjennom ulike nasjonale og internasjonale kartlegginger. En opplæring bygd på elevens potensiale og forutsetninger er noe lærerne i dagens skole kjenner de må kjempe for.

Læreren kan oppleve at skolens ledelse i sterkere grad legger føringer for metode og progresjon i opplæringa. Empirien viser funn som sier noe om hvor krevende det er å legge til rette for en undervisning der progresjon i måloppnåelse og metode er bestemt av ytre

---

<sup>65</sup> Jmf kap. 3.7.4 s.38-39

<sup>66</sup> Jmf kap. 2.2 s.20



føringer. Lærerne opplever at muligheten til individuell tilrettelegging ut fra de unike forutsetningene hos elevene har fått dårligere vilkår<sup>67</sup>. Informantene sier de opplever det utfordrende å gjennomføre en opplæring de ser ikke fungerer for alle elever. Dette gjør at de kommer på akkord med sitt pedagogiske grunnsyn, der de er bekymret for hva det gjør med den gjensidige tilliten mellom elev og lærer i den pedagogiske relasjonen. Bubers grunnleggende tanker om en oppdragelse ut fra barnets potensial gjennom utvikling av personlighet og karakter<sup>68</sup>, vil kunne være styrkende i debatten om hvilke verdigrunnlag og kunnskap skolen skal bygge danning og utdanning på. Bubers tenkning har mye til felles med pedagogikkens grunnlagstenkning i den generelle læreplanen.

#### **6.4.2 Bubers dialogiske møter i vår skoles pedagogiske relasjon**

Den pedagogiske relasjonen vil alltid være til stede i pedagogiske virksomheter, der elev og lærer virker sammen i læringsprosesser. Relasjonen har et handlingsrom som gir muligheter og begrensninger i den praktiske gjennomføringa av relasjonens intensjon. I studien trer den pedagogiske relasjonen fram som en væremåte i de ulike møta med eleven. Gjennom nærhet, avstand, dialog og undring ønsker lærerne å legge til rette for en tilpassa undervisning. Denne muligheten til å tilpasse undervisningen til forutsetninger og få være i en bekreftende dialog med elevene viser flere funn i empirien at er viktig for informantene. Dette er viktig både av hensyn til elevens unikheter og potensial og for å skape et gjensidig tillitsforhold som gir trygghet og støtte til eleven.

Gjennom en bubersk tenkning i opplæringen står læreren i en situasjon der han skal realisere både Jeg-Du-forhold og Jeg-Det-erfaringer med eleven. I Jeg-Du-møta ligger muligheten for spontan dialog og bekreftelse i ulike situasjoner, der Jeg-bevisstheten hos eleven trer fram i forhold til et Jeg-Du med læreren<sup>69</sup>. Det skal skapes en atmosfære der læreren kommer eleven i møte med nære og bekreftende engasjement i Jeg-Du-forhold, der dialogen er anerkjennende og løfter elevens motivasjon for læring. Bubers Jeg-Du-møter oppstår spontant uten noen form for plan, der en må ha et åpent sinn og gjensidig vilje til å ta imot henvendelser fra hverandre.

---

<sup>67</sup> Jmf kap. 5.1.4 s.57ff

<sup>68</sup> Jmf kap. 3.8 s.39ff

<sup>69</sup> Jmf kap. 3.5.3 s.31

Det er likheter mellom Bubers tenkning om en manglende gjensidighet i forholdet mellom elev og lærer og studiens beskrivelse av asymmetrien i den pedagogiske relasjonens maktforhold. I Bubers nære Jeg-Du-forhold må det være en gjensidighet og frihet i mellom menneskene, for at relasjonen skal være av eksistensielle karakter. Buber mener at denne gjensidigheten finner en ikke det umiddelbare forholdet mellom elev-lærer, og han sier det hviler et ansvar på læreren for å tilnærme seg eleven slik at denne mellommenneskelige Jeg-Du-nærheten utvikles i den pedagogiske relasjonen<sup>70</sup>. Dette fordrer lærerens evne og vilje til å se og bli kjent med eleven. Det handler om lærerens væremåte, der eleven blir en inkluderende del av lærerens virksomhet i skolen. Buber sier at tillit og fortrolighet skapes gjennom tilstedeværelse mer enn i målbevisste anstrengelser. Det skapes gjennom det pedagogiske møtet, der lærerens verdier, holdninger og håndtering av egen posisjon og væremåte i den pedagogiske relasjonen er viktige betingelser i forholdets karakter.

I den daglige relasjonen med elevene vil lærernes bevissthet om hvilke pedagogiske verdier de legger til grunn i sin lærerprofesjon være viktig i møte med elevene. Lærerne står i et mangfold av verdier, forståelser, målsettinger, interesser og behov som skal realiseres gjennom intensjonen til den pedagogiske relasjonen. Dette fordrer en innsikt hos lærerne om hvilken makt de har til å legge premisser for de pedagogiske møta. I undervisninga kan tilnærminga til elevene bygge på ulike begrunninger, som læreren legger premissene for ut fra egne pedagogiske verdier og ytre føringer.

Lærerne kan tilnærme seg elevene lik Bubers møter, som et Jeg i møte med et nært Du og et erfarende Det, der væremåten i møte med elevene er en vekselvirkning mellom nærhet og avstand. Hensyn til elevenes unike forutsetninger og verdier blir ivaretatt gjennom alle sider ved opplæringa. Lærerne kan også legge til rette for en opplæring ut fra en pedagogisk vilkårlighet, der pedagogiske begrunninger er lite relatert til forutsetninger og utviklingen hos den enkelte elev.

Systematikken i læreverkene til de ulike fagene styrer undervisningen progresjon, og hensynet til elevens læringsutvikling er mindre til stede i begrunningene. Lærere kan også ha vilje til å etterleve statlige føringer i målstyringssystemet, for å realisere og bekrefte sin

---

<sup>70</sup> Jmf kap.3.7.2 s.35-36

egen sosiale rolle som en dyktig lærer. I disse valga er elevenes behov og forutsetninger av underordna betydning. I Bubers tenkning vil elevene da være et objekt i opplæringa, som gjennomføres ut fra ytre oppsatte mål og innhold gjennom fagplaner og kartlegginger. Hensynet til elevenes unikheter oppleves fraværende i undervisninga - som bygger på den objektive verden. Den pedagogiske relasjonen endres og eleven objektiviseres eller tingliggjøres<sup>71</sup>.

Det er nærliggende å stille spørsmål om respekten for det integrerte hele mennesket svekkes som verdi i dagen samfunn, der mellommenneskelige relasjoner og hensynet til enkeltmenneskets sårbarhet har mindre betydning. Her er verdier som blir fine ord i skolens intensjonsdokumenter, men fraværende eller mindre vektlagt i gjennomføringa av den praktiske opplæringa. Empirien viser funn der skolen har lærere med høy bevissthet og vilje til å kjempe for verdiene i den generelle delen av læreplanen. De er engasjerte lærere som gir nærhet og omsorg til elevene sammen med en tilpassa opplæring. Bubers filosofiske tenkning kan gi støtte til informantenes ønske å være på i relasjon med elevene. Samtidig er det nærliggende å reflektere over om vi er nær et tidspunkt der lærerne gir opp kampen om de nære mellommenneskelige verdiene.

Styrken og likheten i Bubers tenkning med skolens grunnlagsverdier og informantenes pedagogiske tenkning vil kunne være med å bygge opp under argumentasjonen om betydningen av de nære relasjonene og et styrka dannelsesperspektiv i opplæring. Forsknings spørsmål fire og spør om Bubers tenkning om dialogen og de mellommenneskelige møta kan styrke relasjonen mellom elev og lærer. Empirien og drøftingene viser at det er fellestrekk både om verdiene til det unike mennesket, synet på oppdragelsen og grunnleggende opplæring i et dannelsesperspektiv og dialogens betydning i relasjoner mellom elev og lærer. Disse likhetene styrker troen på at kjennskap til Bubers tenkning bidrar med en tenkning som setter ord og begreper på viktige verdier ved vår tids pedagogiske relasjon. En tenkning som kan styrke verdiene i de pedagogiske relasjoner i tider der de blir sterkt utfordra av ytre samfunnsmessige påvirkninger. Dialogen har en sentral plass både i Bubers filosofi og skolens hverdag slik den trer fram i empirien.

---

<sup>71</sup> Jmf kap. 3.7.2 s. 35-36

## 7. AVSLUTNING

Den pedagogiske relasjonens vilkår i målstyringssystemet i lys av filosofisk tenkning har vært tema for denne studien. I starten på oppgaven står en kort tekst av Jens Bjørneboe, der han beskriver lærernes egentlige fag er «å like alle elever». Denne beskrivelsen av lærernes fag, informantenes fortellinger og meninger om den pedagogiske relasjonens betydning og vilkår og Bubers tenkning om de nære dialogiske møta forteller noe om hvor enkelt, men likevel så vanskelig det kan være å møte elevene i gode relasjoner. I opplæringa møter lærerne hele virkelighetsbarn, og de må selv stå fram som hele og engasjerte mennesker i de pedagogiske prosessene. Skolen skal utvikle og oppdra elevene til selvstendige mennesker, som skal mestre livet ut fra egne forutsetninger i den samfunnskonteksten de fødes inn i.

Studien bekrefter en tendens der mangfoldet av forutsetninger ikke blir møtt med forståelse og respekt, som skolens intensjonsdokumenter fordrer. Sterke samfunnskrefter kan svekke verdifundamentet i skolen gjennom en målstyringsideologi med krav om måloppnåelser etter forhåndsgitte kriterier. Studien viser lærere som kjemper for et handlingsrom bygd på den enkelte elevs forutsetninger og ikke gjennom et utvalg av målbare og tidfesta kriterier. Lærerne mener at det skal jobbes målretta, de kjemper for at verdiene om elevenes unikhet skal ligge til grunn i den målretta opplæringa. I denne kampen om de pedagogiske grunnlagsintensjonene viser studien at disse verdiene kan løftes fram og styrkes gjennom en filosofisk tenkning og framheve etiske verdier som viser betydningen av å bekrefte og se det enkelte barnet i læringsprosessene.

## 8. Litteraturliste

- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forl.
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys: innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: - Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(03), 172-183.
- Björk, G. (2004). *Martin Buber : med livet som centrum*. I (Oslo: Universitetsforl., cop. 2004.
- Bråten, S. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forl.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du* (H. Wergeland, Trans. 2. utg. utg. Vol. 10). Oslo: Cappelen.
- Buber, M. (1993a). *Dialogens väsen: traktat om det dialogiska livet*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1993b). *Om uppföstran*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1995). *Det mellanmänskliga*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (2008). *Distans och relation : bidrag till en filosofisk antropologi*. Ludvika: Dualis.
- Bullough Jr., R. V. (2011). Hope, Happiness, Teaching, and Learning. I C. A. C. P. Day & J. C.-K. Lee (Red.), *Professional learning and development in schools and higher education* (Vol. vol. 6 Dordrecht: Springer. Hentet 09.12.14 fra [http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.springer.com%2Fcd%2Fcontent%2Fdocument%2Fcd\\_downloaddocument%2F9789400705449-c2.pdf%3FSGWID%3D0-0-45-1089940-p174076992&ei=ahGHVIT8NMO\\_ywP3moHIDA&usg=AFQjCNHaWNecYU74m\\_rywzdCe6n1Uh5kpg&sig2=kcyoLN4LAYHFvTUa1wwARw](http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.springer.com%2Fcd%2Fcontent%2Fdocument%2Fcd_downloaddocument%2F9789400705449-c2.pdf%3FSGWID%3D0-0-45-1089940-p174076992&ei=ahGHVIT8NMO_ywP3moHIDA&usg=AFQjCNHaWNecYU74m_rywzdCe6n1Uh5kpg&sig2=kcyoLN4LAYHFvTUa1wwARw)
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Foss, E. (1997). Vår væremåte er vår arbeidsmåte. *Barn*(1).
- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte: en studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen*: Institutt for utdanning og helse, Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen CY - [Bergen].

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Hanssen-Bauer, S. (1963). *Martin Buber - en jødisk eksistensfilosof*. Oslo: Kirkeakademiet Fredriksborg.
- Jons, L. (2008). Till-tal och an-svar: En konstruktion av pedagogisk hållning: A construction of pedagogical creed.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked : norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Karlsen, G. E. (2014). Nye trender - konsensus og konflikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(06).
- Kristiansen, A. (2004). Martin Bubers dialog blant andre undervisningsdialoger: Egenart og muligheter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(02-03).
- KUD. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 02.05.15 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Kunnskapsforlaget. *Ordnnett.no : Kunnskapsforlagets blå språk- og ordboktjeneste*. Hentet 09.09.15 fra <http://www.ordnett.no.ezproxy.hil.no/search?search=Geisteswissenschaften&lang=de>
- <http://www.ordnett.no/search?drillPub=2&search=pedagogikk&lang=en&searchmodes=1>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforl.
- McCullough, D., Jr., & Ness, O. E. (2014). *Du er ikke unik! : en superlærers oppmuntringer til lærere, foreldre og tenåringer*. Oslo: Flux.
- Myklestad, S. (2013). Zaum, fremtidsdisiplin og pedagogikk : galskap satt i system? Et Et kalkulerende blick på pedagogikkens kalkuleringer. I (Oslo: Universitetsforl., cop. 2004.
- Nafstad, H. E. (2005). Forholdet mellom individualisme og fellesskap : en utfordring for positiv psykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*(Vol. 42, nr 10), 903-908 : port.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 21.10.14 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>

- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke : jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass : trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforl.
- Skjervheim, H. (1996). Deltakar og tilskodar og andre essays *Idé og tanke*. ([Ny utg.]. utg. Oslo: Aschehoug. Hentet 19.02.14 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/e2b2a205200b02a4c9c6203f67981fba.nbdigital?lang=no#0>
- Skrefsrud, T.-A. (2014). Distansens betydning hos Martin Buber. *Norsk Filosofisk tidsskrift*(02).
- Smith, R. G. (1992). *Martin Buber*. Ludvika, Sverige: Dualis förlag.
- Steinnes, J. E. (2013). Om håpets muligheter i kunnskapens Europa. I J. Steinnes & S. Dobson (Red.), *Pedagogikk under livets tre* (Oslo: Akademika, cop. 2013.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen : en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I *Grunnverdier og pedagogikk* (Bergen: Fagbokforl., cop. 2007.
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon – Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 9(03).
- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling - Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 ER(04).
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsforbundet. (2013). *Målstyring eller styring etter mål – utfordringer og muligheter*. Temanotat Hentet 19.02.15 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Publikasjoner/Temanotat/2013/Temanotat-42013-Malstyring-eller-styring-etter-mal--utfordringer-og-muligheter/>
- Vik, S. (2014). Fra "early intervention" til tidlig innsats : utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. *Spesialpedagogikk*(Årg. 79, nr. 6), 45-57.

- Wivestad, S. M. (1992). Tolking av Martin Buber: Jeg og du. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(2), 82-84.
- Øiestad, G. (2009). *Selvfølelsen*. Oslo: Gyldendal.
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena – Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordic Studies in Education*, 27 E(03).
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.



## VEDLEGG 1

### Forespørsel om deltakelse i intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg er student ved Høgskolen i Lillehammer og holder på med avsluttende masteroppgave i spesialpedagogikk. Overordna tema for oppgava er:

*Den pedagogiske relasjonen i møte med barn som vekker bekymring ved skolestart – filosofiske utfordringer og dilemmaer i lys av skolens målstyring og resultatvurdering.*

For å belyse tema ønsker jeg å bruke intervju som metode, der informanter er lærere som har gjennomført begynneropplæring av 6-åringer fra skolestart de siste årene. Spørsmålene vil dreie seg om den pedagogiske relasjonen til elever som strever ved skolestart, i lys av de siste års endringer innen målstyring og resultatvurderinger. Min undring er om denne målstyringen fører til nye og endrede utfordringer og dilemmaer i den pedagogiske relasjonen til disse elevene, og om lærere går på akkord med pedagogiske verdier og grunnsyn de har i sin lærerprofesjon. Jeg ønsker å få innblikk i hvilke tanker og erfaringer lærere har om tema. Jeg kommer til å bruke lydopptak i tillegg til notater, og disse vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Når oppgaven er ferdig vil innsamlet informasjon bli slettet. Intervjuet er beregnet til ca. 1 time og ønskes gjennomført i løpet av februar. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefon 911 29 475 eller e-post [golberg.livingeborg@gmail.com](mailto:golberg.livingeborg@gmail.com) Du kan også kontakte min veileder Synnøve Myklestad på e-post [synnove.myklestad@hil.no](mailto:synnove.myklestad@hil.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Utvelgelse av informanter skjer ved henvendelse pr e-post til skoler og følges opp med telefon.

Håper du ønsker å være med!

Med vennlig hilsen

Liv Ingeborg Golberg,

Golbergsgutu 30,  
3550 Gol

**Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Dato og underskrift av informant)

## VEDLEGG 2

### Forberedende notat til informantene

Tema i intervjuet har dreiningspunkt rundt synet på eleven og læring, og spesielt den pedagogiske relasjon til elever som strever ved skolestart. Vår pedagogiske tradisjon bygger på en humanistisk og demokratisk praksis, der menneskeverdet står sterkt, og med en forståelse der den pedagogiske relasjon mellom barn og voksen er utgangspunktet for oppdragelse og undervisning.

En positiv elev-lærer relasjon er en av de viktigste forutsetningene for læring, samtidig som forskning sier at gode voksenrelasjoner for barn er av de beste beskyttelsesfaktorene de kan få med seg på veien videre i livet.

I lys av de siste års utvikling av skolen der målstyring og resultatvurderinger står sterkt, er min undring at om denne utviklingen fører til nye og endrede utfordringer og dilemmaer i den pedagogiske relasjon til elevene.

Skolens formål, verdier og oppgave slik de er presentert i den generelle delen av Kunnskapsløftet og i Læringsplakaten, er relativt generelle. Dette generelle og abstrakte skal omsettes til praktisk undervisning med utgangspunkt i en bestemt klasse og kjennskap til hver enkelt elev. Dette gir skoleeier, den enkelte skole og lærere en betydelig frihet til å definere verdiforståelse, innhold og metode. Lærerne har gjennom dette arbeidet en mulighet til å påvirke perspektiv og fortolkninger som skal ligge til grunn.

Et tema er om lærerne går på akkord med pedagogiske verdier og grunnsyn de har i sin lærerprofesjon? Og hvilke konsekvenser kan dette få for den pedagogiske relasjon til elevene og spesielt de som strever? Står den pedagogiske relasjonen i spennet mellom å være «en autentisk sosial relasjon» til å få karakter av en «vurderingsrelasjon»?

## **VEDLEGG 3**

### **Intervjuguide**

#### **Før intervjuet**

- Presentasjon av meg selv og oppgaven
- Ønske om åpne og konstruktive svar
- Informasjon om lydopptak
- Anonymt (transkriberes bort gjenkjennelige momenter)
- Spørsmål og ønsker rundt intervjuet.

#### **I. LITT OM DEG SJØL**

##### **Kan du si litt om din utdanning og yrkeserfaring.**

- Hvilken stilling har du i dag?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor mange års erfaring har du som lærer?

##### **Hvis du skulle beskrive (for en student, en ukjent) hva som er viktig i ditt arbeid som pedagog. Hva ville di si da?**

- Hva vektlegger du i arbeidet som lærer?

#### **II. ELEVER SOM VEKKER BEKYMRING VED SKOLESTART**

##### **Det legges mye arbeid i å gjøre skolestarterne klare for 1.klasse.**

##### **Er alle 5-6 åringer forberedt og klare for skolestart?**

Kan du si noe om din erfaring med det?

Kan du beskrive elever som vekker bekymring ved skolestart.

##### **Hvilke tanker gjør du deg rundt ansvaret for elever som vekker bekymring med kravene i dagens skole?**

### **III. VERDIER I SYNET PÅ ELEVEN OG ELEVEN SOM DELTAKENDE OG AKTIV I EGEN LÆRING**

#### **Hva kjennetegner ditt syn på eleven?**

- «Barnet som subjekt» «det unike barnet»
- Kan du beskrive verdier du legger til grunn i synet på eleven?
- Hvilke utfordringer eller motstand kan en møte i arbeid for å ivareta på det unike barnet?
- Kan du si noe om tanker du har om å ivareta eller styrke det «*unike*» og «*den individuelle egenart*» i dagens skole?

#### **Kan du beskrive ditt syn på læring?**

- Hvordan ivaretar disse elevene som aktiv og deltakende – aktør i opplæringen?

### **IV. DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN TIL ELEVEN OG TID OG MULIGHET TIL Å BYGGE DEN**

#### **Kan du beskrive hva en god pedagogisk relasjon er for deg?**

- Et godt og konstruktivt forhold til eleven?
- Hvilke faktorer tenker du må være til stede for å bygge en god pedagogisk relasjon?
- Kan du si noe om asymmetrien eller maktrelasjon i den pedagogiske relasjonen?
- Kan du beskrive noen tanker rundt om den pedagogiske relasjonen til elever som vekker bekymring?
- Hva med elever som setter relasjon på prøve?

#### **Tid er en betydningsfaktor i bygging av gode pedagogiske relasjoner.**

- Hvordan opplever du tiden du har til å bygge gode relasjoner til elevene
- Hvordan er tiden du har til elever som bekymrer?

#### **Kan du si noe om muligheten til å ta vare på ikke planlagte, spontane læringsøyeblikk?**

- Eller er skolehverdagen så travel at disse øyeblikkene går en forbi eller vanskelig å fange?

## **V. SKOLENS STERKE MÅL- OG RESULTATVURDERING OG DENS BETYDNING FOR DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN**

**Hvordan opplever du disse politiske føringene og kravet om sterkere målstyring og resultatvurdering i skolen?**

- Hva gjør resultatpresset med deg som lærer?

**Opplever du at din pedagogiske relasjon til elevene i lys av økt fokus på kartlegging og resultatvurdering?**

- Opplever du å gå på akkord med verdier du mener er viktig i en pedagogisk relasjon eller virksomhet i forhold til krav om gode resultat?
- Hvordan opplever du dette opp mot ivaretagelsen av de svake elevene?
- Kan du si noe om det å vurdere elever etter nivå i måloppnåelser og det verdsette alle sider ved det unike barnet?

## **VI. Å HENTE GRUNNLEGGENDE STYRKE I EGEN PROFESJON OG FÅ VÆRE EN SJØLVSTENDIG LÆRER**

**Kan du si noe om tankene dine rundt det denne innføringen?**

**Hva betyr pedagogisk filosofi for deg i opplæringen og omsorgen av elever som strever?**

**Kan du si noe om de pedagogisk grunnlagstanker og verdier du bygger din profesjonsutøvelse på?**

**Opplever du at det er rom for ditt pedagogiske grunnsyn i din yrkesutøving med resultat og målstyringskravet som er i skolen?**

- Gjennomfører du noe i yrkesutøvelsen din som går på akkord med noe du ikke tror på?

**Hvordan opplever du din metodefrihet og selvstendighet i utøvelsen av læreryrket?**

- Er det åpent for det ikke-planlagte og spontane i din skolekultur?

## **VII. EGNE TANKER OM TEMAET TIL SLUTT**

## **VEDLEGG 4**

Se neste side



Synnøve Myklestad

Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer

Postboks 952

2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 22.01.2015

Vår ref: 41489 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41489

*Den pedagogiske relasjon i møte med barn som vekker bekymring ved skolestart – filosofiske utfordringer og dilemmaer i lys av skolens målstyring og resultatvurdering*

*Behandlingsansvarlig*

*Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig*

*Synnøve Myklestad*

*Student*

*Liv Ingeborg Golberg*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne H. Myhren

Kontaktperson: Marianne H. Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Liv Ingeborg Golberg golberg.livingeborg@gmail.com

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no





## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 41489

Av hensyn til taushetsplikten kan informantene ikke omtale enkeltelever i identifiserbar form. Vi anbefaler at intervjuer tar dette opp med informanten før intervjuet.

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.