

Ser du meg? Bryr du deg?

Kjærlighet i profesjonelle pedagogiske relasjoner

Forfatter: Asle Ystebø

*Masteravhandling i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse
ved NLA Høgskolen Bergen*

Høsten 2022

Veileder: Bjarne Kvam

© 2022 Asle Ystebø
asle@ystebo.com
+47 90766585

Sammendrag

Få lærere vil være uenige i at det er viktig å se elevene og bry seg om dem. Alle lærere i norske skoler er også forpliktet på verdiene *omsorg* og *nestekjærlighet* gjennom læreplanverket. Men hvordan kan og bør disse verdiene se ut i konkret pedagogisk praksis? Dette spørsmålet prøver jeg å bidra til å finne svar på gjennom denne oppgaven.

95 elever på VG1-nivå ved to videregående skoler i Norge har svart på åpne spørsmål om hva som skal til for at de opplever seg sett av lærer, og hva som skal til for at de opplever at lærer bryr seg eller ikke. Elevenes svar er analysert ved hjelp av tematisk koding. Gjennom denne analysen har jeg identifisert noe sentrale praksiser og noen viktige områder for at elevene skal oppleve seg sett og at lærerne bryr seg, og noen praksiser som har potensial for å bidra til den motsatte opplevelsen. Disse funnene drøfter jeg opp mot teori fra fagpersoner knyttet til de tradisjonene som skolen er forpliktet på i opplæringslovens formålsparagraf. Jeg undersøker også i hvilken grad elevuttalelsene i min undersøkelse har likhetstrekk med lignende undersøkelser gjennomført for andre elever, i andre aldersgrupper i andre land.

Jeg har ikke prøvd å lage en detaljert oppskrift for omsorg og nestekjærlighet i pedagogisk praksis. Men jeg mener jeg har identifisert noen tema, praksiser og prinsipper som er viktig for at mange elever skal oppleve at lærer bryr seg og ser dem. Disse presenterer jeg i oppgaven på en måte jeg mener kan bidra til utvidelse av den enkelte lærers grunnlag for sitt profesjonelle skjønn i skolehverdagen. Jeg mener også at disse kan bidra til den kollegiale dialogen om hvilke profesjonelle forventninger en kan og bør ha til felles praksis på sin skole.

Abstract (English)

All teachers in Norway are committed to the values of *care* and *love* through the national curriculum. Few teachers will disagree with these values being important to education. But how can these values be expressed in pedagogical practices? In this project I try to contribute to the answer to that question.

95 students from two Norwegian high schools have answered a survey about what makes them feel visible to the teacher, and about what makes them think that the teacher either cares or does not care about them. The students' answers have been analyzed with thematic coding. Through this analysis I have identified practices and areas that are central to promoting the students' perceptions of teachers as loving and caring. I have also identified practices that have the potential of contributing to the opposite experience for students. These findings have been compared to the results from previous surveys in other age groups and other countries, and they are discussed with reference to academic theory on the topic in both Christian and Humanist traditions.

I have not attempted to make a detailed recipe of care and love in educational practice. But I do believe that I have identified topics, practices and principles that are important for many students if they are to experience their teachers as loving and caring. These are presented in a way that I believe can contribute to developing individual teachers' foundations for their professional judgement in face of the situations they encounter in their daily professional practice. I also believe these can contribute to school level discussions on what professional expectations a school organization could and should have to common pedagogical practices.

Forord

Det har vært et spennende prosjekt å jobbe med spørsmålene jeg har fått undersøker i denne oppgaven. Det hadde ikke vært mulig å gjøre dette alene. Det er mange som fortjener takk for å ha bidratt i prosessen.

Takk til de 95 elevene som var villig til å gi meg et lite innblikk i deres tanker og opplevelser gjennom å svare på min spørreundersøkelse. Uten dere hadde det ikke vært mulig å skrive denne oppgaven. Og takk til ledere og lærere ved de to skolene som la til rette for at elevene kunne få svare.

Takk til veileder Bjarne Kvam for raske og gode tilbakemeldinger hver gang jeg har kommet et steg videre. Og takk for velvilje og fleksibilitet når det har skjedd uforutsette ting som har ført til at mitt arbeid ikke har gått så raskt som jeg planla. Takk også til NLA Høgskolen Bergen for nødvendig fleksibilitet for en firebarnsfar som skriver masteroppgave mens han samtidig går i jobb.

Takk til min fantastiske kone Elisabet, for alt du har gjort for at familien skal gå rundt når jeg har sittet på hjemmekontoret og lest fagartikler, analyserer elevuttalelser og prøvd å finne ut av detaljene i APA 7. Takk til mine barn, Aron, Noah, Ella Mari og Mathea Sofie for å være tålmodig med far, og for å skape et levende laboratorium i stuen der jeg møter mange av de samme problemstillingene som jeg i denne oppgaven har prøvd å utforske i klasserommet. Takk til svigerinne Kristine Geitanger for språklige innspill i prosessen.

Takk til min arbeidsgiver, Egill Danielsen Stiftelse, for støtte, studiedager, oppmuntring til å fullføre og stadige tilbakemeldinger om at det jeg holder på med er viktig for arbeidsgiver. Takk til medarbeidere i skolene jeg har jobbet med for tålmodighet når jeg har tatt ut studiedager og måttet utsette involvering i saker som var viktig for dem. Særlig takk til min styreleder Signe Sandsmark og nære medarbeider Dag-Askild Bleka også for faglige innspill i prosessen.

Takk til alle som har gitt meg faglige innspill i prosessen, fra idé til ferdig masteroppgave. Takk til David Smith (Calvin University) og Beth Green (Tyndale University) for kritiske spørsmål i starten, kombinert med oppmuntring om at tematikken er et område hvor det trengs mer forskning internasjonalt. Takk til Ola Hoff Kaldestad (NLA) for bistand i utvikling av

forskningsdesign før Bjarne Kvam tok over som veileder, og takk til Stein Wivestad (NLA) for faglige innspill underveis. Takk til Sean Schat (Redeemer University) og Kathy Freytag (Houghton University) for å inkludere en masterstudent de traff på en konferanse i sitt internasjonale forskernettverk om omsorg i undervisningen (*Think, Share, Care Special Interest Group*), med de muligheter det har gitt meg for å delta i samtaler med erfarne forskere i ulike land om temaet.

Da jeg var barn viste det seg at jeg hadde et krevende startpunkt for læring i norskfaget, særlig i forhold til skriftlig fremstilling. Det var ingen selvfølge at jeg skulle kunne bli trygg på å skrive lengre tekster. Helt avgjørende for at det skulle bli mulig var tidlig innsats fra mine foreldre, og fra min lærer i barneskolen. Jeg vil derfor takke min mor Ella Ystebø og min far Asbjørn Ystebø for at dere leste bøker for meg, lærte meg å lese, og inspirerte meg til leseglede gjennom hele oppveksten. Og takk til min lærer fra 1. til 6. klasse, Bente Krokeide, som særlig i norsk var så dyktig at jeg hadde «tatt igjen» de andre før jeg var kommet til ungdomsskolen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract (English)	4
Forord	5
Oversikt over figurer og tabeller	9
1. Innledning	11
1.1. <i>Min motivasjon</i>	11
1.2. <i>Behovet for faglig arbeid med omsorg og nestekjærlighet i skolen</i>	12
1.3. <i>Etisk og profesjonell forpliktelse</i>	13
1.4. <i>Tidligere forskning om omsorg og læring</i>	14
1.5. <i>Omsorg, nestekjærlighet og profesjonelle forventninger</i>	16
2. Teorikapittel	20
2.1. <i>Fokus og struktur i teoripresentasjonen</i>	20
2.2. <i>Care ethics</i>	21
2.3. <i>Omsorgsagapisme og kristen nestekjærlighetstradisjon</i>	25
2.4. <i>Kjærlighet som pedagogikk</i>	29
2.5. <i>Med fokus på omsorgsopplevelsen</i>	36
2.6. <i>Oppsummering</i>	41
3. Metode	43
3.1. <i>Overordnet metodevalg</i>	43
3.2. <i>Spørsmålsformulering</i>	46
3.3. <i>Utvalg av informanter</i>	48
3.4. <i>Koding og kategorisering</i>	48
4. Resultater	51
4.1 <i>Invitasjon</i>	51
4.1.1. <i>Spør</i>	52
4.1.2. <i>Interesse</i>	54
4.1.3 <i>Elevsamtaler</i>	54
4.2 <i>Lytt</i>	56
4.2.1 <i>Lyttende</i>	56
4.2.2 <i>Respekt</i>	57
4.2.3 <i>Forståelse</i>	58
4.2.4 <i>Empati</i>	59
4.2.5 <i>Oppmerksomhet</i>	59
4.3 <i>Respons</i>	60
4.3.1 <i>Hjelper</i>	60
4.3.2 <i>Responderer</i>	61
4.3.3 <i>Svarer</i>	63
4.3.4 <i>Forklarer</i>	63
4.3.5 <i>Handlekraft</i>	63
4.3.6 <i>Tar hensyn</i>	65
4.3.7 <i>Tilrettelegging</i>	65
4.3.8 <i>Tilpassing</i>	66
4.3.9 <i>Oppfølging</i>	66
4.3.10 <i>Elevmedvirkning</i>	67
4.4 <i>Individuell oppmerksomhet</i>	68
4.4.1. <i>Hilser</i>	68
4.4.2 <i>Individ-oppmerksomhet</i>	69

4.4.3	Navn	69
4.4.4	Kjennskap	69
4.4.5	Vurdering	70
4.4.6	Motivasjon	70
4.4.7	Menneskeliggjøring	71
4.5	<i>Kommunikasjonsstil</i>	71
4.5.1	Kommunikasjonsstil generelt	71
4.5.2	Arroganse	72
4.5.3	Frekkhet	72
4.5.4	Kjeft	72
4.5.5	Hyggelig	72
4.6	<i>Emosjoner</i>	73
4.6.1	Engasjement	73
4.6.2	Humør	73
4.7	<i>Non-verbal</i>	74
4.7.1	Kroppsspråk	74
4.7.2	Blikk	74
4.7.3	Smil	75
4.8	<i>Undervisningsstil</i>	75
4.8.1	Lærermonolog	76
4.8.2	Undervisningsvariasjon	76
4.8.3	Hastverk	76
4.8.4	Streng eller snill?	77
4.8.5	inkludering	77
4.9.6	innsats	77
5.	Drøfting	78
5.1	<i>Invitasjon</i>	78
5.2	<i>Lytting</i>	81
5.3	<i>Respons</i>	83
5.4	<i>Mer enn en i mengden</i>	87
5.5	<i>Kommunikasjonsstil og synlige emosjoner</i>	90
5.6	<i>Undervisningsstil og inkludering</i>	92
5.7	<i>En konfronterende kjærlighet?</i>	94
5.8	<i>Omsorg i eller i tillegg til opplæringen?</i>	95
5.9	<i>Sentrale pedagogiske praksiser for omsorg og nestekjærlighet</i>	96
5.10	<i>En oppsummerende modell</i>	99
6.	Konklusjon	101
7.	Videre forskning	102
8.	Referanser	103
Vedlegg		108
	<i>Vedlegg 1: Spørreskjema</i>	108
	<i>Vedlegg 2: NSD-godkjenning</i>	109
	<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv til deltagere</i>	110
	<i>Vedlegg 4: Kortfattet presentasjon av utvalgte teoretikere</i>	111
	Nel Noddings	111
	Kathryn Wentzel	111
	Nicholas Wolterstorff	111
	Tim Loreman	111

Oversikt over figurer og tabeller

Figurer:

Figur 1: Relationships between perspectives on love for Pedagogy (Loreman, 2011, s. 13)..	29
Figur 2: Thematic Qualitative Text Analysis Process (Kuckartz, 2013, s. 7)	50
Figur 3: Praksis som reflekterer omsorg og nestekjærlighet	100

Tabeller:

Tabell 1: Studentrespons: Lærere som "bryr seg" og "ikke bryr seg" (Wentzel, 1997, s. 416) - oversatt og grafisk bearbeidet av Asle Ystebø.....	38
Tabell 2: Themes and Sample Student Responses (Whitehead et al., 2022, s. 14)	40
Tabell 3: Frekvenstabell elevrespons om invitasjon	52
Tabell 4: Frekvenstabell elevrespons om kategorien «lytt»	56
Tabell 5: Frekvenstabell elevrespons om respons	60
Tabell 6: Frekvenstabell elevrespons om individuell oppmerksomhet.....	68
Tabell 7: Frekvenstabell elevrespons om kommunikasjonsstil	71
Tabell 8: Frekvenstabell elevrespons om emosjoner	73
Tabell 9: Frekvenstabell elevrespons om kategorien «non-verbal»	74
Tabell 10: Frekvenstabell elevrespons om undervisningsstil	75

1. Innledning

1.1. Min motivasjon

25 år gammel ble jeg på kort varsel bedt om å ta over en rektorstilling på en liten yrkesskole i distriktsnorge. Jeg jobbet i en prosjektstilling med tittelen inspektør på skolen. Skolens rektor ble sykmeldt, og siden jeg hadde inspektørtittel måtte jeg ta over. Det som var ment å være et ettårig engasjement utviklet seg til å vare seks år. Jeg fikk ansvar for en skole som spesialiserte seg på å få unge og voksne med rusproblematikk og negative skoleopplevelser gjennom videregående skole og ut i arbeidslivet. I den perioden kom jeg tett på mange elever hvor mangel på opplevd omsorg og gode voksenrelasjoner var en sentral del av deres egen fortelling om hvorfor livet ikke hadde gått som forventet. Videre så jeg at mange av disse klarte å gjennomføre utdanningen hos oss, og at møtet med lærere og miljøarbeidere de beskrev som svært omsorgsfulle var sentral i deres egen fortelling om hvorfor det gikk bedre denne gangen. Jeg ble preget av de såre historiene til elever som ikke hadde lyktes, og ikke mindre preget av å se hvordan elever som tidligere ikke hadde lyktes opplevde å blomstre og mestre både skole og sentrale deler av livet i en ny setting. Skolen hadde et rykte på å utmerke seg ved å ha særlig omsorgsfulle lærere og miljøarbeidere, og jeg ble nysgjerrig på å finne ut av hva det var som gjorde at det ryktet oppstod. Hva var det som gjorde at elever opplevde denne skolen som så annerledes enn tidligere skoleopplevelser? Jeg begynte så smått å undersøke dette temaet i dialog med særlig lærerne, men også elever.

Noen år senere havnet jeg på ny i en rektorstilling på en annen skole som hadde mange elever som ikke hadde lyktes i tidligere skolegang. Igjen hadde skolen et rykte om å være særlig god på omsorg, og hadde svært gode resultater i forhold til gjennomføring sammenlignet med lignende tilbud på andre skoler. Siden ryktet i stor grad baserte seg på enkeltelevers fortellinger, og dette var en skole med over 300 nye elever hvert år, var jeg likevel usikker på hvor mange av elevene som opplevde det slik. Og hva var det som eventuelt gjorde at noen opplevde skolen som svært omsorgsfull, mens andre ikke hadde en opplevelse som var like tydelig preget av det? Hvordan kunne vi jobbe for at alle elevene skulle oppleve seg sett, hørt og at de ansatte bryr seg? Hvordan kunne vi sikre at skolens rykte om å være særlig god på å se og bry seg om eleven ville være der om 10 år også? Med utgangspunkt i disse spørsmålene gjorde vi et skoleutviklingsprosjekt med systematiske undersøkelser og utviklingstiltak med ulike metoder blant ansatte og elever i perioden 2012-2014. Gjennom disse årene så vi en tydelig økning i antall elever som svarte på de høyeste svaralternativene på kvantitative elevundersøkelser på spørsmål om de opplevde at lærerne

bryr seg. Det ble lagt merke til på noen andre skoler, og jeg ble spurt om å presentere noe av arbeidet vi har gjort både på skoler og på konferanser for lærere, forskere og skoleledere. Den undersøkelsen som tilsynelatende skapte mest praksisrefleksjon i vårt utviklingsarbeid i disse årene har fungert som en pilot for undersøkelsen som har gitt empiri til denne oppgaven.

1.2. Behovet for faglig arbeid med omsorg og nestekjærlighet i skolen

”Selv om de fleste lærere anerkjenner behovet for et omsorgsfullt miljø hvor varme, personlige relasjoner blir næret mellom lærer og elev, er det få som har tatt tiden til å finne ut hva det egentlig betyr” (Loreman, 2011, s.1). Tim Loremans uttalelse i åpningen av hans faglige utforskning av forholdet mellom pedagogikk og kjærlighet reflekterer min egen opplevelse. Forskningen som jeg vil gjengi i denne oppgavens kapittel 1.4 tyder på at elevens opplevelse av at lærer bryr seg bidrar positivt til både elevens faglige læring, motivasjon til å studere et fagfelt videre, og til deres dannelse i forhold til sosial ansvarlighet. Det at lærer ”bryr seg” oppleves som essensielt for mange pedagoger enten en tilnærmer seg pedagogikken fra en relasjonsorientert filosofisk vinkel, eller en har en mer effektorientert tilnærming til spørsmålet. Overraskende mange stopper likevel etter å ha konstatert at omsorgen i de pedagogiske relasjonene er viktig.

Nicholas Wolterstorff (2011) kritiserer moderne teoretikere i sin tradisjon, agapisme, for å ha tatt for lett på spørsmålet om hva som er «det gode» for den andre - å ta for gitt at vi alle har en god nok intuitiv forståelse av dette (s. 22). Sosiologen Pitrim Sorokin gav i 1954 ut boken *The Ways and Power of Love*, som har blitt beskrevet som et banebrytende sosiologiske arbeid med kjærlighetsbegrepet (Lee et al., 2013, s. 247). Han konkluderer bl.a. med at gode intensjoner ikke er nok for at kjærligheten skal resultere i noe som faktisk er godt. Kjærligheten kan være utilstrekkelig, upassende og ramme noen negativt dersom den er en *ignorant, uvis og blind kjærlighet*. Sorokin (1954/2002) beskriver at dette kan bli resultatet når «love is not guided by truth and knowledge in the choice of the overt actions and instruments of love» (s. 18).

Andy Hargreaves (2000) peker på økt forskning på emosjonenes rolle i undervisning med ulike tilnærminger på 90-tallet, men påpeker tendensen i denne forskningen til å tenke smalt om dette – i hovedsak som en del av lærerens personlige egenskaper og dyd: “Being tactful, caring or passionate as a teacher is treated largely as a matter of personal disposition, moral commitment or private virtue, rather than how particular ways of organizing teaching shape teachers’ emotional experience” (s. 813). Han påpeker at klasserommets emosjoner

også preges av både strukturer og profesjonelle forventninger i en skole – områder som skoleledelsen har et spesielt ansvar for å jobbe med og løfte frem.

Hva betyr det å bry seg, å utøve omsorg eller preges av nestekjærlighet til elevene i det virkelige liv i skolen? Hvordan kan og bør konkret pedagogisk praksis reflektere de etiske idealene? Hvilke profesjonelle forventninger kan være aktuelle for lærere og andre voksne i skolen som en organisasjon hvis omsorg skal være et kjennetegn ved en skole, og ikke bare ved individuelle lærere? Omsorg forstås i mange tilfeller av dagligtale gjerne først og fremst forstås som en intensjon. Samtidig peker både anerkjente teoretikere på omsorgsområdet som Sorokin og Wolterstorff, og internasjonalt innflytelsesrike stemmer innen pedagogikkfeltet som Noddings og Hargreaves på faren ved å ta for lett på spørsmålet om forholdet mellom den gode intensjonen og en læringsfremmende og genuint omsorgsfull praksis. Særlig Hargreaves (2000) viser også til argumenter for at omsorg har potensial til å virke læringshemmende i noen tilfeller dersom den anvendes uten kritisk vurdering (s. 813). På ulike måter utfordrer disse alle pedagoger til å jobbe faglig, relasjonelt og grundig med hvordan omsorg bør se ut i praksis.

Ut ifra egen praksis som skoleleder har jeg opplevd at det er vanskelig å finne tilstrekkelig forskningsbasert materiale på dette området i ledelsen av utviklingsarbeidet. Gjennom denne oppgaven håper jeg å bidra til tilgjengeligheten av slikt materiale. Målet er at dette forskningsprosjektet skal bidra til at lærere og skoleledere får bedre grunnlag til å jobbe med organisasjonens profesjonelle forventninger til pedagogisk praksis i lys av idealet om å vise omsorg for elevene og møte dem med nestekjærlighet.

1.3. Etisk og profesjonell forpliktelse

Gjennom formålet til opplæringsloven forpliktet den offentlige skolen i Norge på *nestekjærlighet* som en grunnleggende verdi, begrunnet i kristen og humanistisk tradisjon (opplæringsloven, § 1-1, andre ledd). I overordnet del i læreplanverket knyttes *omsorg* til å anerkjenne elevens menneskeverd, og *nestekjærlighet* beskrives sammen med tilgivelse og solidaritet som «nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg». At lærer viser *omsorg* for elevene beskrives også som en forutsetning for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til elevens læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 4 og 18). Lærere har derfor på bakgrunn av lov og forskrift en forpliktelse til å preges av og formidle nestekjærlighet og omsorg i sin profesjonelle praksis. Den største arbeidstakerorganisasjonen for lærere i Norge, Utdanningsforbundet, bygger opp under dette når organisasjonen gjennom

lærerprofesjonens etiske plattform beskriver en forventning om at alle lærere i Norge «er omsorgsfulle» (Utdanningsforbundet, 2012)

I kristen tradisjonen finner vi at både Jesus og Paulus beskriver kjærlighet som den mest fundamentale forpliktelsen for livet. Basert på Jesu ord i Matt. 22, 17-20, hevder for eksempel den anerkjente kristne filosofen James K. A. Smith (2009) at det å følge Jesus ikke primært handler om å tenk rett, men om å elske rett – å orientere seg mot verden med utgangspunkt i kjærlighet til Gud og sin neste (s. 32-33). Den anglikanske biskopen og teologen N.T. Wright (2003) definerer kjærligheten som det mest fundamentale i en dydsetikk inspirert av kristen tradisjon. Kjærligheten er den høyeste kristne dyd, ikke bare det kristne livets plikt, men dets hensikt (s.176-177).

Den humanistiske tradisjonen kan være komplisert å avgrense, da den kommer i mange varianter som i større og mindre grad også er overlappende med religiøse tradisjoner. Utdanningsfilosofen Nel Noddings beskriver seg selv i et intervju som humanist (Halford, 1998). Hun er en filosof som anerkjennes både i sekulære humanistiske publikasjoner og i faglig arbeid med humanistisk tradisjon i utdanning (Reismann-Brill, 2013; Sabrin 2018; Schwarz-Franco, 2016). Hun er muligens den mest prominente stemmen i den pedagogiske grenen av den filosofiske tradisjonen “Care Ethics”. Inspirert av bl.a. den jødiske humanisten Martin Buber og Martin Heidegger hevder hun at relasjonen er ontologisk grunnleggende for det å være menneske, og i en relasjon, som for eksempel mellom lærer og elev, er omsorg det etiske fundamentet (Noddings, 2012, s. 771).

Viktige stemmer både i kristen og humanistisk tradisjon vil definerer nestekjærlighet og omsorg som grunnleggende etiske forpliktelser for alle mennesker, inkludert lærere, uavhengig av lovverk og eventuell nytteeffekt.

1.4. Tidligere forskning om omsorg og læring

Det er ikke en ensartet begrepsbruk i forskningen på forholdet mellom omsorg og læring. Selv om noen forskere bruker omsorgsbegrepet direkte, som for eksempel i bruken av det engelske ordet *care* (Noddings, 2012), bruker andre forskere tilstøtende begrep som synes å være mer eller mindre overlappende med omsorgsbegrepet i sitt innhold. Eksempler på slike begrep er *varme* (Hargreaves, 2000; Hattie, 2009), *kjærlighet*, eller det engelske *love* (Loreman, 2011) og emosjonell støtte (Ertesvåg & Westergård, 2017). I den følgende drøftingen vil jeg derfor inkludere forskning som bruker andre begrep enn *omsorg* (inkludert det engelske begrepet *care*), for så å avklare videre begrepsbruk i oppgaven i kapittel 1.5 samt i oppgavens metodekapittel.

John Hattie (2008) hevder at evnen til å involvere seg i elevens liv, bry seg om eleven og å lytte godt til eleven er egenskaper som kjennetegner lærerekspertise, i motsetning til bare lærererfaring. Han hevder at ett av kjennetegnene på lærere som får høyt læringsutbytte hos sine elever, er at de har kortere fysisk og psykisk avstand til sine elever enn mange andre erfarne lærere (s. 8). I boken *Visible Learning* refererer Hattie (2009) til begrepene *varme* og *empati* som to av variablene som betegnes som vesentlige for lærerens evne til å bygge relasjon til elevene – en evne som han igjen regner som vesentlig for å fremme elevenes læringsutbytte (s. 118-119).

Kommunikasjonsforskerne James C. McCroskey og Jason J. Teven (1997) viser til forskning på høyskolestudenter i USA som konkluderte de med at studentene som opplevde at læreren brydde seg om dem rapporterte å ha lært mer, i tråd med Hatties konklusjoner. De konkluderte videre med at elevene som opplevde at læreren brydde seg, likte faget bedre og hadde økt sannsynlighet for å fortsette studier innen fagfeltet (s. 8). Teven (2001) hevder videre at lærerkarakteristikk som fører til opplevd omsorg styrker lærer-elev-relasjonen og påvirker positivt både elevens fremmøte og hvor godt eleven følger med i undervisningen (s. 166).

Motivasjonsforsker Kathrin Wentzel (1997) hevder, med bakgrunn i forskning hvor hun fulgte 248 amerikanske ungdomsskoleelever fra sjette til åttende klasse, at det er en forskningsmessig robust relasjon mellom elevens opplevelse av at læreren bryr seg på den ene siden, og både elevenes innsats i skolens akademiske opplæring og deres innsats i forhold til sosial ansvarlighet på den andre (s. 415). Hun mener det også er forskningsmessig belegg i hennes forskning for at den motiverende effekten fra den opplevde omsorgen fra lærere gjelder uavhengig av rase eller familiebakgrunn (s. 417).

Andy Hargreaves (2000) snakker om *omsorg* og *profesjonell varme* i kontekst av å drøfte klasserommets emosjoner. Han hevder at bevisst og godt arbeid med klasserommet som en emosjonell arena har potensial til å løfte hele gruppers prestasjoner. Et fundament for å klare dette er lærers evne til emosjonell forståelse – evnen til å tolke elevens emosjoner korrekt. Denne evnen krever sterke relasjoner mellom lærere og elever over tid (s. 815). Med utgangspunkt i analysen av kvalitative intervju med 53 lærere fra 15 skoler, konkluderer han med at grunnskolelærere generelt har et bedre fundament for å få dette til enn lærere i videregående opplæring. Dette er både på grunn av flere timer i fellesskap mellom en elevgruppe og samme lærere, men også på grunn av en sterkere profesjonell forventning til grunnskolelærere om å utvise profesjonell varme (s. 824). Varme er i denne sammenheng et begrep som i hvert fall er delvis overlappende med omsorgsbegrepet.

Parallelt med at han påpeker det læringsfremmende potensialet i omsorg og annet arbeid med klasserommets emosjoner, hevder Hargreaves (2000) også at det er en risiko for at omsorg kan motvirke læring. Dette kan skje gjennom at omsorg kan hindre elever fra å lære seg å mestre utfordringer de må kunne mestre for å vokse som selvstendige mennesker, og gjennom å gi lærere så mye emosjonell makt over elevene at de ikke utvikler sin evne til kritisk refleksjon tilstrekkelig:

In schools themselves, excessive emphasis on emotional caring for poor and marginalized students can also condemn them to a warm yet “welfarist” culture, where immediate comfort that makes school a haven for children can easily occlude the long-term achievement goals that are essential if children are to make their escape permanent. Moreover, in the classroom, excessive emotional emphasis can also support ideological manipulation – developing passionate attachments without critical engagement. (s. 813)

Disse to farene påpeker Hargreaves er en spesielt tydelig risiko i grunnskolene, nettopp fordi disse skolene har en sterkere forventning til profesjonell varme og emosjonell intensitet i klasserommet.

Med utgangspunkt i den emosjonelle dimensjonens både potensial og farer oppfordrer Hargreaves (2000) til kritisk utforskning av den emosjonelle dimensjonen av skolens arbeid. “Given that teaching, learning and leading are emotional practices, it is important to engage with the emotional arena in education; it is also important to do so critically and not sentimentally or self-indulgently” (s. 813).

Det kan legges til at det er mulig for en lærer å fokusere på handlinger i klasserommet som er motivert ut ifra lærers omsorg for elevene, men som erstatter opplæring mer enn å være en del av opplæringen. På tross av omsorgens potensielle læringsfremmende effekt vil det i en slik situasjon være mulig å redusere læringen i faget. Samtidig peker Noddings (2012) på at det å legge læreplanens mål til side for en periode for å jobbe med mer grunnleggende og uttrykte behov hos eleven kan være nødvendig for å lykkes med læring på lengre sikt (s. 774).

1.5. Omsorg, nestekjærlighet og profesjonelle forventninger

Oppgaven har en utforskende tilnærming til omsorgs- og nestekjærlighetsbegrepene. Disse to begrepene er brukt i skolens styringsdokumenter som den offentlige skolens

formålsparagraf og overordnet del til LK20. Begrepene er ikke presist definert av myndighetene. Nestekjærlighet er ett av begrepene som er knyttet eksplisitt til kristen og humanistisk tradisjon (Opplæringslova § 1-1, andre ledd). Nestekjærlighetsbegrepet har stått særlig sentralt i kristen tradisjon, og den teoretiske utforskningen av nestekjærlighetsbegrepet er derfor gjort med et særlig blikk på denne tradisjonen.

I kapittel 1.1. i LK20s overordnede del knyttes det å vise omsorg for eleven til å se den enkelte elev, og dette knyttes igjen til en anerkjennelse av menneskeverdet. I Overordnet dels kapittel 3.5 presiseres det at det å vise omsorg for elevene «innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men Kunnskapsdepartementet sier ikke noe om hva det betyr i praksis å vise denne omsorgen, verken for de gruppene med elever som er særlig nevnt, eller for elever som ikke tar uheldige valg, og heller ikke for elever som føler seg inkludert og lærer det som er ønsket og forventet. Dette overlates i praksis til profesjonsfelleskapet å finne ut av. Det er et ønske at denne oppgaven kan gi et bidrag inn i de prosessene. Det er derfor ikke hensiktsmessig å søke å definere verken omsorgs- eller nestekjærlighetsbegrepet i starten av oppgaven.

Begrepet *profesjonelle forventninger* er et begrep som kan forstås vidt, som alle forventninger en lærer møter, formelt og uformelt fra lov- og rammeverk, arbeidsgiver, kollegaer, elever, foreldre og samfunnet mer generelt. Jeg vil søke å avgrense begrepet noe i forhold til måten jeg vil bruke det opp mot hensikten med denne oppgaven.

Overordnet dels kapittel 3.5 legger nasjonale føringer for skolenes og den enkelte lærers tilnærming til pedagogisk praksisutvikling. Her anerkjennes at lærere individuelt og i fellesskap, daglig må bruke sitt profesjonelle skjønn og faglige dømmekraft til å gjøre praktiske vurderinger i til tider kompliserte situasjoner. Det profesjonelle skjønn skal styrkes og utvikles i profesjonsfelleskapet med basis i skolens verdigrunnlag og et forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Beskrivelsene i kapittel 3.5 i overordnet del presenterer noen overordnede og nasjonale profesjonelle forventninger til lærere, mens disse kan konkretiseres i større grad i profesjonsfelleskapet på den enkelte skole, eller i en gruppe av skoler som samarbeider. I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet *profesjonelle forventninger om praksisforventninger som etableres i profesjonsfelleskapet på den enkelt skole eller i en gruppe av skoler*. Disse forventningene kan være mer konkrete enn de overordnede forventningene beskrevet i lov og rammeverk, men ivaretar samtidig rommet for at den enkelte lærer og grupper av lærere må utvise profesjonelt skjønn i de konkrete situasjonene som oppstår i skolehverdagen.

Selv om ingen dager og opplæringsøkter er like i skolen, og derfor ikke er fullt ut forutsigbare, kan en del situasjoner likevel inneholde forutsigbare forhold og faktorer. Dersom skoler jobber med felles profesjonelle forventninger om hvordan enkeltlærere og grupper av lærere møter elever med omsorg og nestekjærlighet, øker sjansen for at elevenes erfaring av å bli møtt med omsorg og nestekjærlighet ikke kun er avhengig av de personlige egenskapene hos læreren elevene tilfeldigvis har, slik Hargreaves (2000) påpeker.

Jeg tror møtet mellom en gruppe elevers svar på spørsmålet om hva de opplever som viktig, og den teorien som er presentert i denne oppgavens teorikapittel, vil kunne være gode bidrag til både utvikling av felles profesjonelle forventninger i en skole og til kollegial dialog for å styrke og utvikle læreres profesjonelle skjønn på dette området. Elevperspektivet i den individuelle relasjonen mellom lærer og elev er selvsagt viktig, men jeg mener elevperspektivet også er viktig i det forsknings- og erfaringsbaserte grunnlaget det profesjonelle skjønnet skal utøves på bakgrunn av. Modgun Ohm (2020) skriver, i kontekst av barnehagepedagogikk, at profesjonell omsorg innebærer å tenke kritisk gjennom hvordan omsorgen oppleves for både barn og voksne i relasjonen (s. 177). Tone Sævie (2015) sier mer generelt at “Children learn from the situations they are in with adults, and as an adult I ought to ask myself what they learn from being with me” (s. 348). En god plass å undersøke hva elever lærer av å være med en voksen er å spørre dem selv hvordan vi oppfattes, og hvilken betydning de legger i den praksisen de observerer at vi har.

Jeg har søkt etter faglige publikasjoner om dette møtet mellom elevperspektivet på opplevd omsorg i læreres pedagogiske praksis og mer teoretisk faglitteratur. Søk har vært gjennomført gjennom litteratursøk med ulike søkeverktøy på internett, undersøkelser av henvisninger i litteraturlistene til forskningsartikler jeg har funnet, spørsmål i store norske digitale lærerforum i sosiale medier, samt gjennom direkte henvendelser til flere av forskerne som er drøftet i denne oppgaven. Jeg har funnet empirisk forskning på elevperspektivet på temaet gjennomført på amerikanske og kanadiske ungdomsskoler, og blant studenter i høyere utdanning i USA. Som Stein Bråten (2004) påpeker har refleksjon rundt og utøvelse av moral både et mer allmennmenneskelig aspekt og en knytning til en spesifikk kulturell kontekst (s. 92). Maureen Sander-Staudt påpeker også at «Because it depends upon contextual considerations, care is notoriously difficult to define» (Sander-Staudt, u.å.). Jeg tenker derfor at selv om noe har vært gjort i en amerikansk og kanadisk kontekst, er det fortsatt nyttig å utforske hvordan en gruppe elever i en norsk kontekst tenker rundt omsorg og nestekjærlighet i pedagogiske relasjoner.

Gjennom analyse av elevuttalelser og drøfting av disse opp mot teoretiske perspektiver håper jeg å kunne bidra til å identifisere noen mulige profesjonelle forventninger som kan tas med inn i lokalt drøftings- og utviklingsarbeid på den enkelte skole. Jeg håper også å kunne identifisere noen fokusområder – noen områder inne pedagogisk praksis det er særlig viktig å drøfte lokalt for å realisere skolens verdimesige forpliktelse til omsorg og nestekjærlighet. Oppgavens omfang legger begrensninger på hvor mange aspekter ved dette som er mulig å utforske her. Jeg har derfor avgrenset min problemstilling til følgende:

*Hva er viktig for at norske elever skal oppleve at lærer ser dem og bryr seg om dem?
Hvordan kan elevenes perspektiv, i lys av etisk og pedagogisk teori spille inn mulige profesjonelle forventninger til pedagogisk praksis? Hvilke områder i pedagogisk praksis er det særlig viktig å ha fokus på i skolers utviklingsarbeid for å realisere skolens forpliktelse til nestekjærlighet og omsorg?*

Operasjonaliseringen av begrepene *omsorg* og *nestekjærlighet* til lærere som *bryr seg* og *ser* elevene drøftes i oppgavens kapittel 3.2.

For å belyse problemstillingen har jeg formulert noen forskningsspørsmål. De er her satt opp i henhold til hvilken rekkefølge jeg belyser dem i oppgaven. Jeg har definert elevperspektivet som det førende i problemstillingen, så rekkefølgen på spørsmålene må ikke forstås som en rangering av hvor viktige de er for å besvare problemstillingen. Da humanistisk tradisjon er et krevende begrep å definere presist har jeg valgt ut en tradisjon som det er gode grunner til å knytte til humanisme – Care Ethics. En av oppgavens hovedteoretikere, Tim Loreman, har en bakgrunn fra kristen nestekjærlighetstradisjon, men drøfter kjærlighetsbegrepet på en måte som i stor grad også vil være i tråd med humanistisk tradisjon:

- Hva kjennetegner den praktiske utøvelsen av nestekjærlighet og omsorg i Care Ethics og i kristen nestekjærlighetstradisjon?
- Hva viser tidligere forskning på elevers beskrivelser av konkret pedagogisk praksis som fremmer omsorgsopplevelsen?
- Hva er sentrale temaer og perspektiver i norske VG1-elevers beskrivelser om hva som kjennetegner lærere som ser og bryr seg om elevene i skolehverdagen?
- Hvordan korresponderer uttalelsene fra elever om lærere som ser og bryr seg med de etiske idealene i Care Ethics og kristen nestekjærlighetstradisjon?

2. Teorikapittel

2.1. Fokus og struktur i teoripresentasjonen

I dette kapitlet drøftes ulike tilnærminger til omsorgs-, og nestekjærlighetsbegrepene i pedagogikk. Begrepene nestekjærlighet og kjærlighet brukes til tider om hverandre, særlig i engelskspråklig litteratur med knytning til kristen nestekjærlighetstradisjon. Jeg inkluderer derfor teori som tar utgangspunkt i det engelske begrepet *love*. Jeg har måtte begrense litteraturtilfanget av hensyn til oppgavens omfang. Jeg har derfor valgt å fokusere særlig plass på tre teoretikere, og strukturere teorikapitlet rundt drøftingen av disse, samt ta med et eget underkapittel om effektorientert forskning på elevens opplevelse av omsorg i pedagogiske relasjoner. Jeg kjenner til andre teoretikere som også har jobbet med spørsmålet, f.eks. Max van Mannen og Tove Sævi innen fenomenologisk tradisjon, og andre fagfolk innen ulike filosofiske og teologiske tradisjoner. Jeg har måttet gjøre et utvalg styrt av at fokuset i min oppgave er begrepene slik de er benyttet i opplæringsloven og i overordnet del, med knytning til humanistisk og kristen tradisjon. Da elevperspektivet er vektet i min oppgave har jeg også prioritert litteraturutvalget ut ifra et ønske om å bruke litteratur som kan fungere godt i dialog med elevuttalelser.

Nel Noddings og Nicholas Wolterstorff er begge sentrale teoretikere i hver sin filosofiske tradisjon (Care ethics og kristen nestekjærlighetstradisjon), og jeg har observert at de har vært sitert av flere forskere innen pedagogikk i fagfelleverderte publikasjoner internasjonalt. Tim Loreman er valgt fordi han prøver å komme til konkrete pedagogiske uttrykk for teoretiske idealer ut ifra en tverrfaglig tilnærming som forholder seg til ulike fagtradisjoner, inkludert både kristen nestekjærlighetstradisjon og tilnærminger anerkjent i humanistisk tradisjon. Hans prosjekt ligger tett på det jeg ønsker at denne oppgaven skal gi et bidrag til, selv om han ikke baserer seg på egeninnhentet empiri. Effekttilnærmingen til kommunikasjons- og motivasjonsforskere som Kathryn Wentzel, James McCroskey og Jason Teven, og til pedagogikkforskere som Jenna Whitehead, Kimberly A. Schonert-Reichl, Eva Oberle og Lara Boyd er tatt med fordi de på ulike måter har prøvd å avdekke det jeg undersøker i en norsk kontekst – hvilke konkrete pedagogiske praksiser som stimulerer elvenes opplevelse av at lærer bryr seg, eller ikke bryr seg. Andre forskere er referert til på noen punkter for å tilføre relevante tilleggsperspektiv eller bidrar til diskusjonen om forholdet mellom de ulike teoretikerne. Siden noen av disse teoretikerne er mindre kjent i Norge har jeg valgt å lage et vedlegg (vedlegg 4) til oppgaven hvor jeg presenterer utvalgte teoretikere jeg bygger på noe mer enn det er plass til i selve oppgaveteksten.

Flere av teoretikerne drøfter lærers omsorgsutøvelse i en sammenheng der de også drøfter arbeidet med moralsk utdanning – å lære elevene til selv å bry seg. Fokuset i denne oppgaven er på forhold mellom elevers opplevelse av omsorg og lærers praksis, med mål om å komme frem til mulige profesjonelle forventninger i skoler for å uttrykke skolens forpliktelse til omsorg og nestekjærlighet. I litteraturgjennomgangen i denne oppgaven har jeg derfor i hovedsak fokusert på den delen av teoretikernes tekster som handler om disse begrepene i lærer-elev-relasjonen.

2.2. Care ethics

Care ethics er en filosofisk tilnærming som særlig har utviklet seg etter publikasjoner av psykologen Carol Gillingham og utdanningsfilosofen Nel Noddings på første halvdel av 80-tallet (Noddings, 2012, s. 771; Sander-Staut, u.å.). Av disse har særlig Noddings drøftet denne tilnærmingen inn mot skole, og peker på noen typer utslag denne tilnærmingen bør få i en skolehverdag.

Noddings (2012) definerer *omsorg* (eng: care) som noe som først og fremst kan kjennetegne ved en relasjon. Som kontrast refererer hun til en forståelse av omsorg som først og fremst bruker begrepet som noe som kan kjennetegne en person. Hun presiserer at «in an encounter or sequence of encounters that can appropriately be called *caring*, one party acts as carer and the other as cared for” (s. 772). Når dette skjer i jevnbyrdige relasjoner, som f.eks. blant voksne venner, vil man veksle på å ha de ulike rollene. I asymmetriske relasjoner, som f.eks. foreldre-barn eller lærer-elev, vil rollefordelingen i større grad være fast. Begge parter i relasjonen bidrar likevel til omsorgsrelasjonen ut ifra sine roller, og omsorg er ikke komplett før begge parter har spilt sin rolle.

Et sentralt skille hos Noddings er mellom det hun kaller *uttalte behov* (eng: expressed needs) og *antatte behov* (eng: assumed needs). Det første er det eleven selv uttrykker som sitt behov, mens det siste er den voksne, skolens eller samfunnets antakelser om elevens behov. Fokuset i omsorgsetikken (eng: Care ethics), er elevens uttalte behov. Hovedkjennetegnet ved omsorgsutøveren i omsorgsrelasjonen er i følge Noddings (2005) lærerens *responsivitet* i møte med de legitime opplevde behovene elevene selv uttrykker: «To listen attentively and to respond as positively as possible are the very hallmarks of caring» (s. xiv).

Når Noddings (2005) utbroderer responsivetsbegrepet knytter hun det til to andre engelske begrep, *engrossment* (alternativt *attentiveness*) og *motivational displacement*. *Engrossment* er en fullstendig tilstedeværelse for den andre i oppmerksom lytting til den

andres behov, hvor «I really hear, see or feel what the other tries to convey» (s. 16).

Motivational displacement skjer i lytteprosessen der den omsorgsgivende lytteren flytter oppmerksomheten og motivasjonen sin fra sine egne prosjekter til samtalepartnerens prosjekt. «Experiencing motivational displacement, one begins to think. Just as we consider, plan, and reflect on our own projects, we now think what we can do to help the other», og videre “we are seized by the needs of another” (s. 16). Lytting involverer også tenking, spørsmål og dialog i Noddings (2012) forståelse. Vi har en tilbøyelighet til at vi lett antar at den andre føler det samme som vi selv ville gjort i en lignende situasjon. Det kan føre til at vi tar for gitt at vi forstår hvordan den andre har det og for raskt antar at vi forstår hva den andre ønsker å oppnå. Det vil derfor ofte være behov for dialog og videre utforsking av elevens første uttalelse for å kunne respondere med *empatisk nøyaktighet* (eng: empathic accuracy) (s. 775).

Siden elevens uttrykte behov ikke nødvendigvis korresponderer med et antatt behov, som f.eks. et mål i en læreplan, kan lærer måtte forholde seg til mulige konflikter mellom disse. Noddings (2012) eksemplifiserer for eksempel med spørsmålet om «When should teachers put aside the assumed need to learn a specific aspect of subject matter and address the expressed need of the student for emotional support, moral direction or shared human interest?» (s. 772). Hun er i behandlingen av det spørsmålet tydelig på at faglig progresjon noen ganger må nedprioriteres for en periode, og at lærer og elev må kunne ha en åpen dialog om hvordan og i hvilken grad eleven skal håndtere de antatte behovene læreplanen definerer på elevens vegne (s. 774).

Læreren kan også komme i situasjoner der det å respondere positivt i møte med elevens uttrykte behov ikke er mulig eller ikke oppleves som forsvarlig. I disse tilfellene gjør omsorgsperspektivet at fokus i situasjonen blir relasjonen, og ikke elevens uttrykte behov:

There are many times when, as carers, we cannot satisfy the expressed need of the cared-for. Sometimes we lack the resources, and sometimes we disapprove of the need or how it has been expressed. In the latter case, it is especially important to find a mode of response that will keep the door of communication open. Instead of meeting the expressed need, the carer’s objective is to maintain the caring relation. (s. 772)

Omsorgsmottakeren i relasjonen spiller i følge Noddings (2012) en enkel, men viktig rolle – å på en eller annen måte vise at omsorgen er tatt imot:

He does not have to express gratitude. He may simply pursue an agreed-upon project with renewed energy, ask further questions, or smile and nod [...] The response from the cared for completes the caring relation. Without it, there is no caring relation – no matter how hard the carer has tried to care. (s. 772-773)

Noddings (2005) presiserer at “No matter how hard teachers try to care, if the caring is not received by the students, the phrase ‘they don’t care’ has some validity” (s. 15). Modgun Ohm (2020) beskriver omsorgsrelasjonen tilsvarende i norsk kontekst inn mot den profesjonelle omsorgsrelasjonen i barnehagepedagogisk kontekst. Barnet er en deltaker, ikke bare en mottaker i omsorgsrelasjonen, og vi kan ikke kalle relasjonen for en omsorgsrelasjon før barnet har respondert positivt på barnehagelærerens omsorgsinitiativ (s. 177).

Noddings (2005) mener omsorgsetikken også bør få konsekvenser for faglige prioriteringer i opplæringen, bl.a. for å gi elever mulighet til å i større grad prioritere områder i faget som interesserer dem. «Not all individual children can learn everything we might like to teach them [...] There are few things all students need to know, and it ought to be acceptable for students to reject some material in order to pursue other topics with enthusiasm” (s.19). Noddings (2005) utfordrer videre skolen til å gi mer plass til eksistensielle spørsmål som er viktige for elevene – spørsmål som hvem vi er, hva som skjer når vi dør, om det finnes en gud eller ikke, hvem som elsker oss, hvordan andre oppfatter oss, hvor vi hører til og hvilken type menneske vi kommer til å bli? Hun mener det er en utfordring at slike spørsmål får mindre tid og plass i skolen enn arbeidet med andregradsligninger (s. 20). Noddings (2012) argumenterer for at lærere vil bli bedre rustet til å vise omsorg for elevene ved å styrke sin kompetanse på områder utenfor sine undervisningsfag slik at en i større grad kan hjelpe elever til å finne koblinger mellom sine interesseområder og faget læreren underviser (s. 776).

Som kontrast til omsorgsetikkens tilnærming beskriver Noddings (2012) to tilnærminger – en dydsorientert og oppskriftsorientert. Den dydsorienterte tilnærmingen Noddings beskriver «concentrates on the conduct or character of the teacher, and not the relation”. Hun kobler denne tilnærmingen til det å fokusere på elevenes antatte behov, i stedet for elevenes uttrykte behov, og til lærere som uttaler til elevene «Someday you’ll thank me for this!» (s. 773). Tilnærmingen knyttes til dydsbegrepet ved å kalle tilhengere av denne for *virtue carers*, i kontrast til *relational carers*, som betegner dem som anvender omsorgsetikkens tilnærming. Det kan sies at en ikke kan ta for gitt at fagpersoner som jobber med dydsbegrepet i dag vil kjenne seg igjen i Noddings beskrivelse. Særlig gjelder dette

kobling mellom dydsbegrepet og en antakelse av at en kjenner den andres behov, og følgelig at dydsetikere ikke er opptatt av den andres uttrykte behov. Den fanger heller ikke opp nyansene i Sorokin (1954/2002) sin sosiologiske behandling av kjærlighet, der han bl.a. hevder vi kan ha en type skala av grader av tilstrekkelighet i kjærlighetens måloppnåelse (s. 17). I sin presentasjon av tidlige greske dydsetikere beskriver Nicholas Wolterstorff (2011) dyder som habituerte ferdigheter for å prioritere mellom de mulige gode handlingene i livet, og handle i tråd med en slik prioritering (s. 8). Noddings begrep som *responsiveness*, *engrossment* og *motivational displacement* – beskrivelser av omsorgsutøveren i omsorgsrelasjonen, kan sies å ligne på dyder sett opp mot Wolterstorffs forståelse. Noddings (2005) anerkjenner også at begrepet dyd (eng: virtue) kan brukes i omsorgsetikken når hun sier: «To be credited properly with the virtue of caring, one must regularly succeed in establishing caring relationships» (s. xv).

Noddings (2005) markerer videre et tydelig skille mellom tilnærmingen i omsorgsetikken og forsøk på å lage detaljerte og universelle oppskrifter for omsorg. Selv om alle mennesker ønsker at noen skal bry seg om dem, foretrekker de at omsorgen vises på ulike måter.

Cool and formal people want others to respond to them with respect and a touch of deference. Warm, informal people often appreciate smiles and hugs.

Everyone appreciates a person who knows when to hug and when to stand apart [...] When we understand that everyone wants to be cared for, and that there is no recipe for caring, we see how important engrossment (or attention) is [...]

Caring is a way of being in relation, not a set of specific behaviors. (s. 17)

Ut ifra Noddings refleksjoner kan noen profesjonelle forventninger til lærere være å lytte oppmerksomt til eleven og sette til side sin egen agenda for å respondere så positivt som mulig på elevens uttrykte behov. Det vil være viktig å bruke nok tid i dialog med den enkelte elev til å forstå hvordan man bør respondere i møte med denne. Omsorg vil bl.a. kunne gi seg utslag i å aktivt søke å finne koblinger mellom faget og elevens interesser og uttrykte behov. Omsorg vil kunne føre til at lærer i noen tilfeller kan nedprioritere planlagt læringsprogresjon mot læreplanenes mål for å prioritere elevens uttrykte mål i stedet. Når læreren ikke kan respondere positivt på elevens uttrykte ønsker og behov, må lærers fokus være å respondere på en måte som ivaretar relasjonen mellom lærer og elev.

2.3. Omsorgsagapisme og kristen nestekjærlighetstradisjon

Agapisme er en filosofisk tradisjon som er tydelig knyttet til nestekjærlighetsbegrepet. Nicholas Wolterstorff (2011) trekker tradisjonen tilbake til de jødiske mosebøkene og til Jesus og andre jødiske lærdes definisjon av dette som hjertet i den jødiske Torah-en (s. 14). To sentrale tekster i tradisjonen er Jesus uttalelser i Matt. 22, 40-43 og Paulus tekst i 1. Kor. 13. Wolterstorff (2011) peker særlig på Søren Kirkegaard som en av de mest toneangivende tenkere i klassisk agapisme de siste 200 årene (s. 16 og 21).

Wolterstorff (2011) definerer agapismen først og fremst som en tradisjon av refleksjon over en etisk forpliktelse til å elske «den andre», selv om «den andre» er din fiende, som deg selv (s. vii og 14). Agapismens sentrale tilnærming er å aktivt søke å fremme et godt liv for andre, som et mål i seg selv, og ikke som et middel for et annet mål. Agapismen aksepterer ikke at man kan ofre hensynet til en person for å fremme hensynet til andre, slik utilitaristiske perspektiver tradisjonelt har akseptert (s. 16). Wolterstorff kritiserer moderne agapister for å ha tatt for lett på spørsmålet om hva som er «det gode» for den andre, og ta for gitt at vi alle har en god nok intuitiv forståelse av dette (s. 22). Denne kritikken kan sies å delvis korrespondere med Noddings kritikk av lærere som tar for gitt at de vet hva som er elevens beste uten å la elevene selv få definere dette i stor nok grad. Det gir også gjenklang til Sorokin (1954/2002) sin tilstrekkelighets-skala for kjærlighet (s. 17). Samtidig peker Wolterstorff (2011) på at agapister som f.eks. Kirkegaard har vært opptatt av at sann kjærlighet uttrykkes på en måte som er tilpasset både den andre individuelle særegenhet (Kierkegaard, 1847/1946, s. 219) og den relasjonen vi har med til vedkommende (Wolterstorff, 2011, s. 34). Dette korresponderer i hvert fall delvis med den individuelt tilpassede tilnærmingen til omsorgsrelasjonen som Noddings tar til orde for.

I den klassiske agapismen vurderes kjærlighet til å være den mest grunnleggende etiske forpliktelsen som alle andre etiske forpliktelser bygges på (Wolterstorff, 2011, s. 16). Det har vært en diskusjon innenfor agapismen om kjærlighet er i konflikt med idealet om rettferdighet, og om de to kan forenes. Wolterstorff (2011), som selv definerer sin tilnærming som agapisme, er opptatt av at disse to begrepene ikke er motsetninger, og at det er vår etiske plikt å forene dem i vår praksis. Mens nestekjærlighet søker den andres gode, anerkjenner rettferdighet den andres verdi (s. 53). Han mener at omsorgsbegrepet (eng: *care*) er et godt begrep for å forene disse. «Care combines seeking to enhance someone's flourishing with seeking to secure their just treatment» (s. 101). Han kaller den versjonen av agapisme han promoterer for *care agapism*, i motsetning til *benevolence-agapism*, som hevder at rettferdighet er underordnet kjærlighet som etiske forpliktelser.

I kontrast til Noddings er Wolterstorff (2011) tydelig på at “The term “care”, as I have been using it and will continue to use it, is not a success term” (s. 103). I likhet med Sorokin adresserer han derfor situasjoner hvor noen med gode intensjoner gjør noe som viser seg å ikke være bra for en annen:

The fact that one sought to promote the good of another makes one’s action an example of care. But when we look at the action in totality, we see that the care is malformed. Well-formed care does not wrong a person in the course of seeking to promote her good. Well-formed care incorporates reverence, respect for the recipient of one’s care. (s. 102)

Han utvider videre til at “Care about someone is malformed if it wrongs anyone, not only if it wrongs the recipient” (s. 102).

Wolterstorff (2011) prøver så å definere det som kan kalles et så lang som mulig realistisk ideal for mennesker i møte med hverandre: *ansvarlig omsorg* (eng: responsible care). All omsorg forutsetter at man tror noe om hvilken effekt en handlinger har på andre. “Fully *responsible* care requires that one be entitled to one’s beliefs in these matters” (s. 102). Vi kan ikke garantere at noe er sant selv om vi har god grunn til å tro det, “for each of us, there are false beliefs scattered among those to which we are entitled” (s. 103), men ansvarlig omsorg er det beste man realistisk kan forvente av noen.

Wolterstorff (2011) er også tydelig på at omsorg ikke handler om å ønske at det skal gå bra med den andre eller at deres verdighet skal respekteres, men å aktivt søke å gjøre noe for fremme det man er overbevist om at er godt og rett for den andre.

If one seeks to promote what one believes to be the good or right of someone, then one is caring about that person whether or not what one is seeking to promote is in fact their good or right and whether or not one succeeds in bringing about what is in fact, or what one believes to be, their good or right. (s. 103)

Wolterstorff (2011) anerkjenner tradisjonen *Care ethics*, som Nel Noddings er en del av. Samtidig påpeker at han hans *Care agapism* ikke vokser ut av denne tradisjonen, men ut av arbeid med sin egen tradisjons svakhet ved at den ikke har funnet en god måte å kombinere nestekjærlighet med rettferdighet. Han påpeker selv at Care Agapism

skiller seg fra Care Ethics i å ikke gi en sentral rolle til empati (s. 104). Care Agapism skiller seg også tydelig fra Care ethics ved at den ikke krever en respons fra en omsorgsmottaker for å si at omsorg har funnet sted. Samtidig vil dialog med eleven være en åpenbar, om enn ikke eneste måte å gå frem for å bidra til at en lærer med gode omsorgsintensjoner kan vise omsorg på en forsvarlig måte, slik dette er forstått i omsorgsagapismen. Wolterstorff (2011) beskriver ikke lytting like konkret som Noddings, men påpeker at å undersøke hva som er den andres gode innbefatter “to listen to the call of the other” (s. 140) - en formulering som innbefatter å lytte til elevens ord, men som også kan romme andre signaler om hva elevens behov er.

Sean Schat og Cathy Freytag (2020) benytter ikke selv agapisme-begrepet, men tar utgangspunkt i de samme sentrale kristne tekstene som Wolterstorff og bruker flere av de samme begrepene når de definerer tradisjonen de står i. De tar utgangspunkt i eksempler på historiske urett og marginalisering som har vært gjort av mennesker med gode intensjoner og en overbevisning om at de har handlet i tråd med nestekjærlighetsbegrepet. Forsøk på omsorgsutøvelse med gode intensjoner kan være «misdirected, misused, misunderstood, malformed and incomplete» (s.3). De mener manglende oppmerksomhet på omsorgsmottakeren er noe av årsaken til dette (s. 12). Oppmerksomhet på omsorgsmottakeren er styrken i omsorgsetikken slik denne er artikulert av Nel Noddings, og denne er derfor en tilnærming som reduserer sjansen for å gjøre urett med gode intensjoner.

Professor Stephen G. Post (2012) knytter seg tydelig til agape-begrepet og den kristne nestekjærlighetstradisjonen. I kristen tradisjon er det et mål at mennesker tilnærmer seg *guddommelig kjærlighet* (eng: Godly love) som modell for praktisering av kjærlighet mellom mennesker, og mellom mennesker og naturen. Han sier at «Love is always a deeply emotional and intellectual recognition of the significance of others” (s. 24), men at den ut ifra denne kjernen strekker seg ut i ulike former, og at kjærligheten er for opptatt av å respondere i møte med ulike behov til at den kan defineres smalt.

Kjærlighet er medfølelse i møte med lidelse og anerkjenner menneskers prestasjoner og dyder på en feirende måte. Kjærligheten er trofast og oppriktig over tid. Kjærligheten er tilgivende, og den er respektfull «for it includes a quiet reverence for the mystery of other lives, and freedom from the desire to manipulate». Kjærlighet er lyttende til og oppmerksom på den andres uttrykte behov. Kjærligheten er konfronterende og holder mennesker ansvarlig for destruktive og selvdestruktive handlinger, og den er kreativ og inspirerer oss til å bruke våre talenter til noe verdifullt (Post, 2012, s. 24-25).

Teologen N.T Wright (2003) anbefaler de som ønsker å utforske nestekjærlighet i kristen tradisjon til å gå til Paulus tekst i 1. Kor. 13, og reflektere over hvilke praksiser i ens egen hverdag som ville følge av de idealene Paulus beskriver, særlig i vers 4-7 (s. 174). I disse versene, i det Wright litterært klassifiserer som et dikt, knyttes kjærlighetsbegrepet til beskrivelser av dydslignende handlingsmønstre, og fravær av andre handlinger:

Kjærligheten er tålmodig, kjærligheten er velvillig,
den misunner ikke, skryter ikke, er ikke hovmodig.

Kjærligheten krenker ikke, søker ikke sitt eget,
er ikke oppfarende og gjemmer ikke på det onde.

Den gleder seg ikke over urett,
men har sin glede i sannheten.

Kjærligheten utholder alt, tror alt, håper alt, tåler alt.

(1. Kor. 13, 4-7, Bibel 2011)

Det er mulig å påpeke en korrespondanse mellom den paulinske velvilligheten og Nel Noddings tilnærming til å imøtekomme elevens uttrykte behov så langt som det er mulig. Nel Noddings *motivational displacement* og Paulus beskrivelse av at kjærligheten *søker ikke sitt eget* kan også minne om hverandre, selv om det bør påpekes at det siste i agapismetradisjonen normalt knyttes tydeligere til en villighet til selvoppofrelse enn Noddings tar til orde for. Paulus er i 1. Kor. 13 samtidig mer eksplisitt enn både Noddings og andre teoretikere i å beskrive negative handlinger som ikke er forenlige med kjærlighetsbegrepet, som hovmodighet, oppfarende, misunnelse og manglende villighet til å legge det negative bak seg.

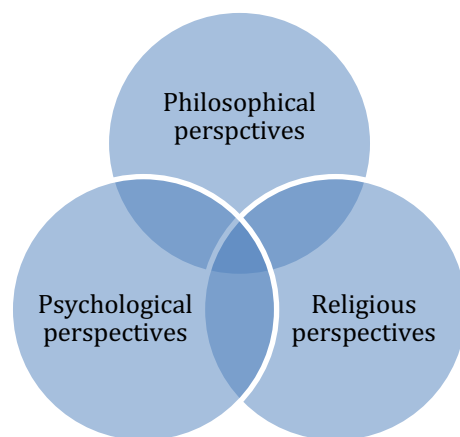
Stein Wivestad (2008) drøfter agape-begrepet i dialog med det greske ordet *phronesis* – et begrep som kan oversettes med *praktisk visdom* på norsk. Han trekker tydelig på kristen nestekjærlighetstradisjon når han sier at agape ikke primært er en følelse, men noe vi gjør (s. 316). Blant uttrykkene for agape han trekker frem er *vennlighet* og *barmhjertighet* (eng: kindness og compassion). Det siste kan medføre en aktiv prioritering av den eleven som har særlig store behov. Hans beskrivelse av den kjærlige personen som vil gjøre det den andre vil som om det var en selv som ville det (s. 320) minner om Noddings *motivational displacement*. Samtidig ser vi en antydning til kontrast til Noddings vektlegging av omsorgsmottakerens respons når han beskriver agape som en inspirasjon til å fortsette å utholdende gjøre godt for en elev som på tydelige måter avviser læreren (s. 321). I møte med en travel hverdag, egne utfordringer og egen irritasjon kan «*Agape* [...] make us more able to

do what we really want to do in our relationship with children, but which we too easily forget or ignore. *Phronesis* can help us to find the most appropriate time, place and way of doing it” (s. 321).

Ut ifra de teoretikerne jeg har drøftet i agapismetradisjonen og den kristne kjærlighetstradisjonen kan en grunnleggende profesjonell forventning til lærere være å reflektere regelmessig og grundig over hvilke konsekvenser forpliktelsen til nestekjærlighet bør få i praksis. Noen av praksisene som mer spesifikt løftes frem er vennlighet, tålmodighet med elever, aktiv lytting, og villighet til å sette den andres gode foran sitt eget. Skolen kan også ha som ideal at ansatte utfordre elever i møte med destruktiv adferd, men uten å bli sint og med vilje og evne til å tilgi. Fagpersoner i agapismetradisjonen tar også til orde for at nestekjærlighet handler om å feire den andre suksess og stimulere den andres kreative skaperevner.

2.4. Kjærlighet som pedagogikk

Tim Loreman utforsker i boken *Love as Pedagogy* (2011) hvordan kjærlighet kan komme til uttrykk i pedagogisk arbeid. Hans tilnærming er å belyse kjærlighetsbegrepet tverrfaglig fra et psykologisk, filosofisk og religiøst perspektiv for så å søke å operasjonalisere begrepet i beskrivelse av pedagogisk praksis. Hans ambisjon har likhetstrekk med denne oppgavens ambisjon, og hans er derfor gitt god plass i dette teorikapitlet.



Figur 1: Relationships between perspectives on love for Pedagogy (Loreman, 2011, s. 13)

I et psykologisk perspektiv drøfter Loreman (2011, s.3) Robert Sternbergs (1986) bidrag til forståelsen av kjærlighetsbegrepet. Sternberg (1986) forsøkte på å definere kjærlighetens tre grunnleggende elementer som *intimitet*, *pasjon* og *forpliktelse* (eng: intimacy, passion and decision/commitment) (s. 119).

I den filosofiske tilnærmingen til kjærlighet peker Loreman bl.a. på Alexander Mosleys oversikt over ulike filosofiske tilnæringer til begrepet i filosofihistorien (Loreman, 2011, s.7). Mosley gjennomgår bl.a. det klassiske greske skillet mellom ulike typer kjærlighet i begrepene *eros*, *filio* og *agape*. *Eros* rommer den begjærende tiltrekningen til den andre som bl.a. kan komme til uttrykk i erotikken. *Filio* betegner den verdsettende og lojale knytningen i vennskap, familie og lokalsamfunn, mens *agape*, i tråd med Stephen Posts (2012) forståelse slik denne er presentert i kapittel 2.3, brukes om en helhjertet og dedikert kjærlighet som ikke er avhengig av å bli gjengjeldt, modellert i kristen tradisjon av Guds faderlige omsorg for mennesker (Mosley, u.å., avsnitt 4-9).

I motsetning til de to andre perspektivene ser Loreman (2011) et behov for å begrunne sin inkludering av religiøse perspektiver. Dette gjør han ved å beskrive den relevans de har bygget opp gjennom århundrer med historie:

In stark contrast to psychology, religious thought has behind it centuries of history of contemplating the meaning of love, and how love is evident and enacted in daily life. It is, therefore, a rich source of ideas about love that should not be ignored, whatever one's religious beliefs (or lack thereof) might be. (s. 4)

Loreman (2011) fremhever også det religiøse perspektivet som et perspektiv som ivaretar at kjærlighetsbegrepet ikke er lett å definere så presist som akademikere gjerne har en tilbøyelighet til å prøve på. Han hevder religiøse tradisjoner søker å utvide begrepers betydning og gi dem vid anvendelse, «rather than to reduce them to precise quantifiable delineations in the way psychology does» (s. 5). Stephen Posts (2012) tilnærming, som er referert i kapitlet over, er et eksempel på dette. Fra de religiøse tradisjonene trekker Loreman (2011) særlig frem at kjærlighet handler om selvoppgifring – der lærere «gives love with no strings attached, in the hope that students benefit» (s. 5), og videre at «A religious definition of love, therefore, is one that supports the unity of teacher and learner in a selfless, virtuous discovery of God's truths» (s. 5).

Ut ifra disse tre perspektivene konkluderer Loreman (2011) med at kjærlighet i pedagogisk perspektiv inkluderer *vennlighet* (eng: kindness) og *empati*, *intimitet* og *knytting av bånd* som skaper lojalitet, *selvoppgivelse* og *tilgivelse*, *aksept* og *felleskap*, samt *pasjon* som gir energi til alle kjærlighetens aspekter. Momentene her danner overskrifter for resten av bokens kapitler, og jeg vil utdype dem mer med sikte på drøftingen i denne oppgaven. Unntaket er begrepet *pasjon*, som han ikke gir et eget kapittel. Etter sin drøfting av de andre

begrepene kommer han tilbake til dette, definerer det som «super-heated enthusiasm for the idea of a loving pedagogy» og sier: «While it has not been mentioned explicitly, the idea of passion has not been absent from this book. Indeed, it has been everywhere, underlying every suggestion.» (s. 107).

I sin definisjon av *vennlighet* lener Loreman (2011) seg til Aristotles filosofiske beskrivelse av noe som også kan kalles sjenerøsitet: hvor en hjelper en annen som har behov, uten følbart personlig gevinst av å gjøre dette (Loreman, 2011. s. 15). Han hevder at vennlighet i pedagogisk praksis ikke handler om ferdig innøvde teknikker, men om en atmosfære der mennesker som bryr seg om hverandre gjør vennlige handlinger. Otto Friedrich Bollnows (1989) drøfter atmosfære-begrepet i pedagogikk og beskriver det til bl.a. å oppsummere de grunnleggende emosjonelle aspektene ved interaksjonen mellom lærer og elev, inkludert en beskrivelse av graden av harmoni mellom disse (s. 5-7). For å skape en vennlig atmosfære hevder Loreman (2011) at læreren må kontemplere vennlighet personlig, oppmuntre det hos andre, og skape strukturer i læringsarbeidet preget av denne verdien som etter hvert blir selvfølgelige i klasserommets praksiser. Behovet for å reflektere over egen vennlighet begrunnes av Loreman med at det kan være et gap mellom ens egen selvforståelse og mønsteret av handlinger en faktisk har (s. 17). Målet med slik refleksjon er i følge Loreman (2011) å skape korrespondanse mellom egne intensjoner og ens normale handlingsmønster (s. 18). Det kan være vanskelig å se seg selv klart nok til å gjøre denne refleksjonen alene, og han anbefaler derfor at denne refleksjonen gjøres i samarbeid med nære kollegaer som kan bidra med et blikk utenfra på ens handlingsmønster i møte med elever. Han anbefaler videre at refleksjonen følges opp med å sette seg og følge opp konkrete handlingsmål som bidrar til bedre korrespondanse mellom ens egne intensjoner og ens normale handlingsmønster. Dette gir gjenklang fra Sorokin (1954/2002) sin drøfting av kjærlighetens tilstrekkelighet, referert i 1.2 i denne oppgaven, og hans drøfting av mulige gap mellom subjektiv intensjon og objektiv effekt (s. 17).

Loreman bygger på Roselyn Arnold (2006) sin definisjon av *empati*: “Empathy is an ability to understand the thoughts and feelings of self and others. It is a sophisticated ability involving attunement, decentering and introspection: an act of thoughtful, heartfelt imagination» (Arnold, 2006, s.7). Med dette utgangspunktet beskriver Loreman (2011) den empatiske lærer som en lærer som “understand their students to a greater degree, and are perhaps more sensitive and able to respond to strengths, and needs in affective, academic, emotional behavioral, and other areas» (s. 17). Loreman (2011) påpeker at utvikling av empati ofte også kan fungere som en katalysator for å bli mer vennlig. Hans beskrivelse av denne

koblingen minner om Noddings vektlegging av oppmerksom tilstedeværelse i dialogen med elevene og responsivitet til elevens behov, uten at Loreman knytter forståelsen av elevens behov like tydelig som Noddings til at eleven selv eksplisitt setter ord på disse.

Loreman (2011 s. 34) vender tilbake til Robert Sternberg (1986) når han drøfter sin forståelse av *intimitet*. Sternberg (1986), beskriver som tidligere nevnt intimitet som en av tre sider i det han kaller kjærlighetsrelasjonens triangel (de to andre sidene er pasjon og forpliktelse). Han beskriver i den forbindelse intimitet til å ha følgende komponenter:

a) Et ønske om å fremme det gode for den man elsker, b) erfaring av lykke sammen med den man elsker, c) høy grad av respekt for den som man elsker, d) en trygghet på at man kan stole på den andre i situasjoner når en har behov, e) en felles forståelse, f) deling av seg selv og sine eiendeler med den man elsker, g) å gi emosjonell støtte til den man elsker, h) initiativ til kommunikasjon med den man elsker og i) en verdsettelse av relasjonen til den man elsker. (s. 120-121, min oversettelse)

Loreman (2011) hevder at denne beskrivelsen er like relevant for pedagogisk kjærlighet som romantisk kjærlighet, og sier at det skaper psykologisk trygghet hos eleven når han/hun er trygg på at «the teacher is an intimate partner in the learning process, who understands them, and is present to provide support not out of obligation, but out of a genuine feeling of regard for who they are» (s. 34). Dette fører til at det bygges bånd mellom lærer og elev som gjør at studenten opplever seg “comfortable coming to his or her teacher when they have troubling academic or other issues (safe haven), or when they want support for taking some sort of initiative (secure base)” (s. 38).

Loreman (2011) peker videre på forskning som viser at i elevers øyne har deres relasjon til lærere unike særtrekk i forhold til relasjonene de har til andre voksne som ikke er deres foreldre. De forventer en mer personlig relasjon til læreren enn til andre voksne. De ser på lærer som en viktig person i forhold til sin sosiale, emosjonelle og intellektuelle utvikling, og hjelp til behov de ikke ser til andre voksne enn sine foreldre for hjelp til.

Loreman (2011) anbefaler flere praksiser for å fremme utvikling av disse båndene mellom elev og lærer. Han presenterer bl.a. en oversikt over 10 anbefalinger for relasjonelle praksiser som fremmer intimitet og nære relasjoner av Roland og Lawhon (1994), og knytter disse til barns utviklingstrekk (Loreman 2011, s. 41-42). Jeg mener det er særlig tre av Roland og Lawhon (1994) sine anbefalinger som fremstår som særlig relevante: (1) aktiv bruk av

parafrasering tilbake til eleven av det du har hørt dem si, for å sjekke og bekrefte at du har forstått dem, (2) ærlige, oppriktige og positive meldinger fra lærer og (3) aktiv tilrettelegging av muligheter for elevene til å bli hørt i fellesskapet i situasjoner som ikke er konkurransepreget (s. 39-40). Loreman (2011, s. 43) peker også på forskning gjort av Mihalas et al. (2009) på lærer-elev-relasjon i spesialundervisning. Mihalas et al. (2009) peker på det de mener er sentrale pedagogiske praksiser for å skape omsorgsfulle relasjoner mellom elev og lærer. Disse praksisene er at lærere antar rollen som elevenes advokat, blir kjent med elevene og livene de lever, inviterer elevene til å bli partnere i opplæringen, lytter aktivt til elevene, spør elevene om tilbakemeldinger, skriver journal med elevene, setter av regelmessig tid til problemløsning med elevene og feirer suksess (s. 116-119).

Loreman (2011, s. 43) utdyper hva han mener med de ulike momentene Mihalas et al. (2009) trekker frem kan bety i klasserommet også i møte med elever uten spesielle behov. Fra denne utdypingen er det verdt å merke seg at han mener det å være elevenes advokat handler om å la dem merke at lærer vil deres beste, og at der lærer er overbevist om at elevens beste ikke er identisk med det eleven spør om, så gir lærer en skikkelig og forståelig begrunnelse for det. Dette kan man anta at vil være noe av det Noddings (2012) vil vektlegge når hun vektlegger ivaretagelse av relasjon i situasjoner der en ikke kan imøtekomme elevens behov (s. 772). Med regelmessig avsatt tid til problemløsning med elevene mener han en struktur der eleven regelmessig får individuell samtale med lærer, gjerne uformelt, men 5-10 minutter der eleven har lærers fulle oppmerksomhet. Innholdet i slike samtaler må handle om å bistå eleven i å nå sine mål eller løse sine utfordringer, og Loreman mener dette virker mest relasjonsforsterkende dersom lærer bidrar til at eleven finner løsning på personlige problemer.

Selvoppofrelse (eng: sacrifice) er i Loreman (2011) sin fremstilling særlig knyttet til de religiøse tradisjonenes bidrag til forståelsen av pedagogisk kjærlighet. Han begynner med å henvise til Patricia Nollers (1996) arbeid med å utforske kjærlighet som en positiv og vekstfremmende kraft i familiesituasjon og konkluderer med at selvoppofrelse er et essensielt element i en definisjon av sann kjærlighet, som sitter ved siden av omsorg, respekt og lojalitet (Loreman, 2011, s. 49). Loreman (2011) går videre og kobler selvoppofrelse til pedagogisk kjærlighet i og sier at

A loving pedagogy.... involves at times engaging in some measure of personal suffering and therefore sacrifice, on behalf of students. The continuum ranges from small but important sacrifices such as giving up a recess coffee break to comfort an upset student, to more significant sacrifices. (s. 50)

Selvoppofrelsen kan ha en aktiv form, der en gjør noe en ikke har lyst til av hensyn til noen andre, f.eks. når lærer jobber ut over lønnet arbeidstid for å tilpasse og tilrettelegge opplæringen til individuelle behov blant elevene eller møte foreldre på kveldstid for å samarbeide om elevens behov. Selvoppofrelsen kan også ta en mer passiv form når man lar være å gjøre noe som vil være til ens fordel. Selv om ikke alltid den enkelte handlingen i selvoppofrelsen fremstår som betydelig, så vil likevel et mønster av hyppige, men tilsynelatende små offer, over tid kunne bli en vesentlig faktor, og at selvoppofrelse i dette perspektivet ikke alltid er langsiktig positivt. Dette korresponderer med det som sies av Stephen Post (2011), som bl.a. har forsket på helseeffekten av altruisme og selvoppofrelse. Han peker på at selvoppofrelse statistisk sett har en positiv effekt på mange faktorer innen både fysisk og psykisk helse. Samtidig minner han på at særlig når mennesker opplever seg kalt til en oppgave «it is hard for them to acknowledge their physical and emotional limitations [...] we need to learn to say enough, and entrust others to take over for a while» (s. 49).

Loerman presiserer videre at en selvoppofrende lærer som tilsynelatende strekker seg langt for elevene også kan få en respons hos elevene som kan oppleves som en belønning, og at det kan være en sammenheng mellom hvor stor grad av verdimesig forpliktelse til og trivsel i jobben en har og hvor villig en er til selvoppofrelse i lærerrollen. Dag Askild Bleka (2003) undersøkte dette forholdet blant lærere ved kristne internatskoler. Han fant at de lærerne som opplevde at læreryrket også var et kall isolert sett hadde en begrenset, men signifikant korrelasjon med høyere selvrappertert utbrenthet (BBI – Bergen Burnout Indicator). Samtidig var den positive samvariansen mellom kallsbevissthet og både grad av verdimesig forpliktelse på organisasjonens målsetninger og grad av jobbtilfredsstillelse tydelig sterkere. Disse faktorene «så å si «opphever» kallsbevissthetens signifikante negative unike bidrag til predikasjon av BBI» (s. 126).

I hvilken grad lærere handler selvoppofrende henger også sammen med hva de tror er effekten av den selvoppofrende handlemåten. Loreman (2011) beskriver en proaktiv tilnærming til selvoppofrelse, der en strekker seg langt for å styrke et område som allerede er akseptabelt, f.eks. elevens læring om et tema. Selvoppofrelse kan også skje av det Loreman (2011) kaller unngåelses-motivasjon, der lærer opptrer selvoppofrende for å unngå en negativ konsekvens, f.eks. for å unngå at en elev stryker i et fag. Begge motivasjonstypene er i følge Loreman (2011) legitime, men de kan ha ulik

emosjonell effekt på lærer over tid. Loreman (2011) presiserer også at det er viktig å tenke gjennom om selvpoffrelsen er nødvendig: «The sensible approach to sacrifice is to examine what alternatives exist, and if better options are available to take advantage of those» (s. 59).

I oppsummeringen av sin drøfting av selvpoffrelse i pedagogisk kjærlighet knytter Loreman (2011) også lærers selvpoffrelse til elevens opplevelse av at lærer bryr seg om dem. «In additions to the direct benefits that result from the sacrifice, it also shows those we sacrifice for just how much we care about them» (s. 64).

Under overskriften fellesskap og aksept drøfter Loreman (2011) behovet for å forstå pedagogisk kjærlighet som mer enn en faktor mellom lærer og elev, men som noe som henger nøye sammen med hvordan læringsfellesskapet i klassen og på skolen fungerer. Sentralt i hans drøfting av dette er begrepene *aksept* og *inkludering*, som han foretrekker fremfor begrepet toleranse som «can be seen as merely putting up with someone, perhaps begrudgingly» (s. 67).

Loreman (2011) beskriver aksept som «finding a comfortable mutual foundation on which to build a relationship» (s. 67). Aksept medfører videre «reconciling ourselves with differences in others that might initially cause some dissonance, and to some degree recognize the inherent value of that difference» (s. 67). Et inkluderende perspektiv i opplæringen medfører at “everybody has the same opportunities to participate in the same activities in the same context, even if adaptations need to be made to facilitate this” (s. 67). Pedagogisk kjærlighet kan i følge Loreman (2011) ikke lykkes fullt ut uten at læringsmiljøet i en klasse i hvert fall et stykke på vei kjennetegnes av et aksepterende og inkluderende fellesskap, og en del av lærers arbeid med å en pedagogikk preget av kjærlighet vil være aktiv og strategisk klasseledelse for å fremme dette. Dette inkluderer etablering av felles forståelse av akseptabel adferd i klassen (klasseregler), stimulering av individuell relasjonsbygging mellom elever og videre teambygging i klassemiljøet som en helhet (s. 70-76).

Oppsummert beskriver Loreman (2011) flere praksiser som er mulig å formulere som profesjonelle forventninger i skoleorganisasjoner, selv om de i litt varierende grad er konkretiserte og spesifikke. Han beskriver lærere som vektlegger å bli kjent med elevene og livene de lever, lytter til dem, søker å forstå dem, responderer aktivt på deres synlige styrker og behov og gir gode begrunnelser når en ikke kan imøtekomme elevens ønsker. Han beskriver lærere som betrakter elevene som partnere i læringsprosessen, setter regelmessig av dedikert tid til korte samtaler med den enkelte elev, med rom til å

også bistå i møte med både personlige og faglige utfordringer, gir dem aktiv støtte i deres prosesser og feirer deres suksess. Loremans lærerideal spør elevene om tilbakemeldinger og sjekker og bekrefter at de har forstått elevene rett. Læreren sier eksplisitt til elevene at de bryr seg, og formidler at de er motivert av respekt for eleven og ikke bare sin egen plikt, samtidig som læreren har et bevisst forhold til spørsmål om selvpoppofrelse - når, hvordan og i hvilken grad en kan eller bør strekke seg ut over det som er profesjonelt forventet av dem. Læreren tilgir elevene og hjelper dem å tilgi andre i læringsmiljøet. Jobber aktivt for at læringsfellesskapet skal være støttende og inkluderende. Dette gjøres gjennom å skape muligheter for elevene til å bli hørt i fellesskapet i situasjoner som ikke er konkurranse-preget. Det gjøres også gjennom å etablere inkluderende klasseregler, bidra til relasjonsbygging, om nødvendig til tilgivelse mellom elever, og å jobbe for at elevs ulikhet ikke skal oppleves som en trussel overfor hverandre. Andre praksis som bygger opp under et inkluderende læringsmiljø vil være å skape positive møtepunkt med eksterne ressurspersoner som tilhører de ulike minoritetsgruppene i klasserommet og aktivt bidra til å styrke elevenes syn på seg selv som kulturelle agenter og ikke bare etterfølgere i møte med negative trekk i kulturen skolen er en del av. Litt bakenfor elevmøtepunktene beskriver han lærere som hjelper hverandre gjennom observasjon og kollegaveiledning til å bevege egen praksis nærmest mulig egen intensjon om vennlighet og omsorg.

2.5. Med fokus på omsorgsopplevelsen

Kommunikasjonsforskerne Jason Teven og James C. McCroskey (1997) fokuserer i sin tilnærming på hvilken effekt elevens opplevelse av at lærer bryr seg har på elevenes læring og måten elevene evaluerer sine lærere på. De anerkjenner at det trolig er best at læreren bryr seg om den enkelte elev, men påpeker at det i praksis er utopisk ideal, særlig for lærere som har mange elever, og konkluderer med at

«[I]t is important for a teacher to learn how to *communicate* in such a manner that students will perceive that he or she cares about them, whether or not that is the case in reality. It is not the caring that counts; it is the *perception* of caring that is critical. If a teacher cares deeply, but does not communicate that attribute, he or she might not care at all.” (s. 1)

Deres tilnærming gir assosiasjoner til Sorokins (1954/2002) begrep *objektiv altruisme* – en anerkjennelse av at handlinger kan ha en effekt som en kjærlighetshandling uten at den trenger være utført ut ifra en kjærlig intensjon (s. 19). Teven og McCroskey (1997) sin tilnærming fremstår samtidig som potensielt spenningsfullt i forhold til både agapismens vektlegging av omsorgsintensjonen, og Care ethics avstandtaking fra oppskrifter på omsorg.

Teven og McCroskey (1997) trekker frem tre aspekt som de mener tidligere forskning har vist at stimulerer omsorgsopplevelsen hos eleven: empati, forståelse og responsivitet. Begrepene defineres videre: «Empathy is the capacity to see a situation from the point of view of another person and feel how they feel about it ... When a teacher is able to not only understand a student's view, but also respect it, the teacher may be granted more credibility, and the students are more likely to believe that the teacher cares about them” og “Understanding is the ability to comprehend another person's ideas, feelings and needs” (s. 2). Dette knytter de særlig til lærers evne til å oppdage når elevene har et problem, enten personlig eller faglig. Responsivitet defineres som evnen til å respondere på elevs behov og problemer raskt, og en lærer som er god på responsivitet «modifies her or his behavior throughout a class depending on how the students are reacting in that class» (s. 2-3).

Jason Teven (2001) har videre forsøkt å undersøke kvantitativt sammenhengene mellom elevs opplevelse av at lærer bryr seg og spesifikke kjennetegn ved lærers kommunikasjonsstil. Dette gjorde han ved å gjennomføre en undersøkelse med 249 studenter på bachelor-nivå i USA som respondenter. Den tydeligste positive korrelasjonen han fant var mellom opplevd omsorg og lærers responsivitet. Faktorer som inngikk i en responsiv kommunikasjonsstil var “initiating one-to-one interaction with students, by talking with students on a personal basis, calling students by name, by showing respect and empathy for students, and by telling students that they care” (s. 166). Han fant videre en tydelig positiv korrelasjon mellom *non-verbal nærhet* (eng: nonverbal immediacy) og elevs opplevelse av at lærer bryr seg. Non-verbal nærhet inkluderte bl.a. øyekontakt, smil og fysisk nærhet (s. 162). Teven (2001) fant ikke støtte i materialet for sin hypotese om at det ville være en positiv korrelasjon mellom lærers *selvsikkerhet* (eng: assertiveness) og elevs opplevelse av at lærer bryr seg, men han fant en klar negativ relasjon mellom elevs opplevelse av *verbal aggresjon* fra lærer – negative og demotiverende budskap (eng: discouragement) til og om eleven, og elevs opplevelse av at lærer bryr seg (s. 167).

Jeg har tidligere referert til psykolog og motivasjonsforsker Kathryn Wentzel (1997) sitt forskningsprosjekt om forholdet mellom opplevd pedagogisk omsorg og motivasjon for deltagelse i akademisk og sosial læring i amerikansk ungdomsskole. I dette prosjektet

undersøkte Wentzel også hvordan 375 åttendeklassinger beskrev lærere som brydde seg om dem. Elevene ble bedt om å besvare med inntil tre momenter per spørsmål i forhold til spørsmålene:

- "How do you know when a teacher cares about you? List three things that teachers do to show that they care about you." og
- "How do you know when a teacher does not care about you? List three things that teachers do to show that they don't care about you" (s. 414).

Elevenes svar ble deretter forsøkt kategorisert i henhold til forhåndsdefinerte kategorier med utgangspunkt i Noddings og faglitteratur om familiesosialisering: Modellering, demokratisk kommunikasjonsstil, adferdsforventninger, regelsetting og støtte (eng: nurturance). Ingen av de 375 elevene responderte med referanse til regelsetting. Ut ifra responsene utelot hun derfor denne kategorien fra oversikten over resultatene, men delte opp kategoriene demokratisk kommunikasjonsstil og adferdsforventning i to underkategorier for å få frem nyanser i svarene.

Tabell 1: Studentrespons: Lærere som "bryr seg" og "ikke bryr seg" (Wentzel, 1997, s. 416) - oversatt og grafisk bearbeidet av Asle Ystebø

Beskrivelse av kategori	Eksempler	% av svar: "Lærere som bryr seg"	% av svar: "Lærere som ikke bryr seg"
Modellering: Fokus på indikasjoner på at læreren bryr seg om undervisningen	Eksempler på "bryr seg": <ul style="list-style-type: none"> • Gjør en spesiell innsats • Underviser på en spesiell måte • Gjør timene interessante Eksempler på "bryr seg ikke" : <ul style="list-style-type: none"> • Bryr seg ikke om karakterer • Kjedelige timer • Bruker tiden på annet enn det vi skal • Underviser mens elever ikke følger med 	23	7
Demokratisk interaksjon - Kommunikasjonsstil: Fokus er på kommunikasjonen i seg selv – at kommunikasjonslinjene er åpne og gjensidige – heller enn på innholdet i kommunikasjonen	Eksempler på "bryr seg": <ul style="list-style-type: none"> • Snakker med deg • Er oppmerksom • Stiller spørsmål • Lytter Eksempler på "bryr seg ikke": <ul style="list-style-type: none"> • Skriker • Roper • Ignorerer • Avbryter 	16	31
Demokratisk interaksjon - Likebehandling og respekt: Fokus er på ærlighet,	Eksempler på "bryr seg": <ul style="list-style-type: none"> • Stoler på meg • Forteller sannheten 	4	12

rettferdig behandling og å holde løfter	Eksempler på "bryr seg ikke": <ul style="list-style-type: none"> • Ydmyker/gjør forlegen • Fornærmer • "Plukker på" 		
Individuelle forventninger – eleven som person: Fokus er på anerkjennelse av elevens individualitet, og bryr seg med hvordan eleven fungerer ut over det faglige	Eksempler på "bryr seg": <ul style="list-style-type: none"> • Spør hva som er galt? • Snakker med meg om mine problemer • Oppfører seg som en venn Eksempler på "bryr seg ikke": <ul style="list-style-type: none"> • Glemmer navnet mitt • Spør meg ikke hvorfor jeg er trist • Gjør ingenting når jeg er trist 	13	4
Individuelle forventninger – den lærende eleven: Fokus er på anerkjennelse av eleven som besitter av unike akademiske ferdigheter, problemer og noe å tilføre til resten av klassen	Eksempler på "bryr seg": <ul style="list-style-type: none"> • Spør om jeg trenger hjelp • Tar seg tid til å forsikre seg om at jeg forstår • Gir meg ordet Eksempler på "bryr seg ikke": <ul style="list-style-type: none"> • Forklarer ikke ting • Svarer ikke på spørsmål • Prøver ikke å hjelpe 	30	24
Støtte (eng. "nurturance"): Fokus er på lærerens formelle og uformelle evaluering av elevens arbeid	Eksempler på "bryr seg": <ul style="list-style-type: none"> • Sjekker lekser • Forteller deg når du har gjort en god jobb • Gir meg skryt Eksempler på "bryr seg ikke": <ul style="list-style-type: none"> • Sender til rektor • Gir dårlige karakterer • Retter ikke innleveringer 	10	12
Annet: Vage svar ("snill med meg, hjelper meg", referanser til personlige egenskaper og svar som ikke passer inn i de andre kategoriene)		5	11

Jenna Whitehead, Kimberly A. Schonert-Reichl, Eva Oberle og Lara Boyd publiserte i 2022 en artikkel om en studie som langt på vei følger opp Wentzels studie fra 1997. 199 sjetten- og syvendeklassinger i British Columbia (Canada) svarte på det åpne spørsmålet «What are three things that teachers do to show they care?». Svarene ble analysert med både kvalitative og kvantitative metoder, og forskerne ville særlig undersøke i hvilken elevenes respons passer i mindfulness-rammeverk. Dette rammeverket vektlegger at lærer skal være «calm, clear and kind». *Calm* (eng) handler om god evne til selvregulering av eget stress slik at lærer klare å holde roen i kroppsspråk i krevende situasjoner. *Clear* (eng) innbefatter lærers evne til å ha et klart sinn og full tilstedeværelse i møte med elevene, slik at lærer oppdager elevens behov, lytter og klarer å opprettholde en klar og demokratisk interaksjon med elevene. *Kind* (eng) handler om å ikke dømme elever, formidle varme, støtte, og respekt, og å

møte elevers behov (Whitehead et al., 2022, s. 4). De kodet elevenes svar med 18 ulike tema. Disse ble igjen kategorisert under de tre overskriftene *Calm*, *Clear* og *Kind*, samt i en fjerde kategori *General Teaching*. Den kvantitative analysen viste at blant de 18 temaene var det *hjelpsomhet*, *empati*, *demokratisk kommunikasjon* og *vennlighet* som samlet flest responser fra elevene, og 78% av svarene passet inn i den overordnede kategorien *Kind*.

I sin artikkel presenterer Whitehead et al. (2022, s. 14) følgende oversikt over eksempler på elevsitater knyttet til de ulike temaene og kategoriene:

Tabell 2: Themes and Sample Student Responses (Whitehead et al., 2022, s. 14)

Table 4. Themes and Sample Student Responses.

Category	Themes	Sample Student Responses ^a
Calm	Calm/not reactive	“Does stuff calmly like not yelling,” “She uses a calm and kind voice with everyone”
	Patience	“Be patient when someone doesn’t understand material”
Clear	Democratic communication	“Listens to you,” “Talk to the students as if they’re her friend”
	Presence/attunement	“Seeing if someone needs something,” “They listen with their eyes”
	Classroom management	“Creates a calming environment to work in,” “Resolve a problem before it gets big”
Kind	Kind/nice	“Kind to you,” “They are kind,” “Being nice to me”
	Caring	“Cares for you,” “She always shows that she cares about us”
	Nurturance	“They congratulate what you do,” “They show me support,” “Says positive words”
	Helpful: School related	“Help you to learn more,” “Help with work,” “Help you to understand more clearly”
	Helpful: Personal	“Help with friends,” “Help you calm down”
	Helpful: Generic	“Help us,” “She is helpful,” “They help you”
	Friendliness/warmth	“They say good morning,” “She smiles a lot,” “Greet you”
	Compassion	“They comfort you when the person is sad,” “They help you when you’re hurt”
	Generosity	“Giving me supplies if I need some,” “They are generous,”
	Empathy: Person-related	“Notice when you’re upset,” “Try to understand you and your problems”
	Empathy: School-related	“Makes sure you understand,” “Give us breaks when we need them”
	Equal treatment & respect	“Inclusion,” “My teacher respects us,” “Respecting boundaries”
	Trustworthy	“I can trust her,” “They are trustworthy,” “They are not a fake teacher”
General Teaching	“Teach,” “Teach us,” “They educate you,”	

^aExamples in quotation marks are original responses from participants in this study. Spelling errors have been corrected for clarity. Each phrase in parentheses is a codable unit.

Fra den teoretiske gjennomgangen av effektorientert forskning her kan vi se flere mulige profesjonelle forventninger til lærere: Evne til å oppdage og respondere på elevers reaksjoner i opplæringen, som f.eks. kjedsomhet eller tristhet, grunnet i kognitiv og

emosjonell empati som vektlegger å forstå elevenes tenkning, følelser og behov. Videre kan mulige profesjonelle forventninger være bruk av elevens navn, personlige samtaler med elevene, en praksis av å stille spørsmål, lytte og respondere på det elevene sier, hjelpe eleven, fortelle elevene at lærer bryr seg om dem, samt smile, ha øyekontakt med og komme fysisk nær elevene. Det er også viktig å unngå hevet stemme, å avbryte eleven og å gi negative, ydmykende, fornærmende og demotiverende budskap til eleven.

2.6. Oppsummering

Alle tilnærmingene til omsorg og nestekjærlighet jeg har drøftet hittil har som felles at de på en eller annen måte har et fokus på å møte elevenes behov. Det er samtidig noen grunnleggende forskjeller i tilnærmingen til nestekjærlighet og omsorg mellom agapisme, care ethics og den mer effektorienterte tilnærmingen til omsorg i klasserommet. En sentral forskjell er i hvilken grad omsorgsutøverens intensjoner er avgjørende for å definere en handling eller en praksis som omsorg eller nestekjærlighet. Mens agapismen tradisjonelt har fokusert på den gode intensjon uttrykt i praktisk handling som et hovedkriterium for omsorg og nestekjærlighet, ser de mest effektorienterte teoretikerne bort fra denne i det hele tatt, og er primært opptatt av elevens behov for en subjektiv og individuell opplevelse av omsorg.

Noddings ideal om vektleggingen av den individuelle relasjonen og respondering på elevenes uttrykte behov er én måte å forebygge det Wolterstorffs *malformed care* – negative handlinger gjort med gode intensjoner. Samtidig er det noe legitimt i poenget til McCroskey og Teven, om at det relasjonsorienterte idealet fort vil fremstå som utopisk i møte med tidspress og antall relasjoner en lærer forholder seg til i hverdagen. Det er ikke alle lærere som har tidsmessig handlingsrom til å bli godt nok kjent med alle sine elever til å finne ut hvordan de individuelt kan skreddersy sin adferd i møte med den enkelte elev i alle situasjoner. Profesjonelle praksis må slik forholde seg til spennet mellom Noddings tydelige avvisning av oppskrifter på omsorg, og McCroskey og Tevens påstand om behovet for forhåndsdefinert læreadferd for å fremme elevens opplevelse av at lærer bryr seg. Dette perspektivet er det rom for i Wolterstorffs begrep *ansvarlig omsorg* – et ideal som fremstår som mer realistisk enn Noddings ideal. Dette begrepet rommer også tydeligere muligheten for at en ut ifra omsorg for eleven kan gjøre noe «objektivt» godt for eleven som eleven der ikke anerkjenner som omsorg – en mulighet jeg synes Noddings, på grunn av sin definisjon av omsorg som avhengig av respons, ikke trenger å forholde seg grundig nok til.

Den teoretiske gjennomgangen i dette kapitlet har synliggjort noen mulige profesjonelle praksiser i møte med elevene. Samtidig viser den tydelig at en lærer som skal praktisere omsorg og nestekjærlighet i tråd med verdiene i opplæringsloven og overordnet del av læreplanverket må navigere med visdom, i et spenn mellom ulike idealer. Det er et spenn mellom idealet om tett relasjon og godt kjennskap til hver enkelt av sine elever, sine egne omsorgsintensjoner og det faktiske handlingsrommet de har i møte med tidsbegrensninger og antall elever. Det er til tider et spenn mellom den individuelle elevs uttrykte behov og det samfunnet, skolen eller læreren selv antar er elevens behov. Jeg tror noen felles profesjonelle praksiser, begrunnet i utforskning av elevperspektivet fra større grupper elever vil kunne bidra positivt til lærerens navigering i dette praksislandskapet med det Stein Wivestad beskriver som *praktisk visdom*.

3. Metode

3.1. Overordnet metodevalg

Jeg har valgt å innhente skriftlige elevuttalelser som respons på åpne spørsmål i et spørreskjema (vedlegg 1). Undersøkelsen er godkjent av NSD (vedlegg 2), og fulgt av et informasjonsskriv om hensikten med undersøkelsen (vedlegg 3).

Tematisk koding brukes som et primært analyseverktøy. Cresswell (2014) beskriver i utgangspunktet denne metoden som en kvalitativ metode (s. 242). Dette kan problematiseres ut ifra om hensikten med undersøkelsen er å generalisere funn for å anbefale pedagogiske metoder, eller for å utforske et begrep for å bidra til mer større forståelse av det. Kuckartz (2013) påpeker at tematisk koding av tekst er en metode brukt i både kvalitativ og kvantitativ forskning. Han definerer forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ bruk av metoden ved at kvantitativ forskning ikke forholder seg til de opprinnelige tekstene etter at de er kodet og tema-funnene er representert med tallverdier i tabell(er). Når tematisk analyse gjøres kvalitativt beholder forskeren interesse for de faktiske ordene som er brukt i det analyserte materialet, og i teksten som en helhet, og tar med seg dette inn i både presentasjon av og analyse av funnene (s. 2). Det er dette siste jeg gjør, og etter Kuckartzs definisjon er den derfor primært kvalitativ. Samtidig har den også er en kvantitativ dimensjon. Min oppgave er primært utforskende, men jeg vil også kode og kategorisere responsene slik at det potensielt kan resultere i metodiske anbefalinger for lærere og skoleledere. Behovet for slike anbefalinger har blitt ytterligere aktualisert gjennom mitt møte med Hargreaves (2000) sitt fokus på etablering av profesjonelle forventninger om lærerens tilnærming til klasserommet som en emosjonell arena. Profesjonelle forventninger knyttet til pedagogisk praksis vil fort ha en metodisk dimensjon ved seg. I tillegg er min erfaring fra å presentere funnene fra pilotundersøkelsen (omtalt i kap. 1.1.) for lærere på egen og andre skoler at kombinasjonen av frekvenstabeller og utforsking av temaene gjennom møtet med elevens egne ord skaper mer engasjement og refleksjon hos mange enn om kun statistikk eller kun elevens ord blir presentert. Saldana (2016) bygger opp under at dette kan være tilfelle når han sier «Sometimes words say it best; sometimes numbers do; and sometimes both can work in concert to compose a richer answer and corroborate each other” (s. 87).

Jeg vurderte innledningsvis å heller benytte metoden fokusgruppeintervju. Denne tilnærmingen har den fordelen at det er sannsynlig at jeg ville fått ganske fyldige

beskrivelser. Dette øker sannsynligheten for å finne igjen tema fra det de teoretiske tilnærmingene i materialet. Det er likevel en risiko med fokusgruppeintervju at metoden vil kunne legge begrensninger på hva elevene sier når de er til stede i en gruppesetting med andre elever. Ønsker om lærers adferd for å se og bry seg om en kan berøre ganske personlige spørsmål. Jeg er derfor usikker på om de sosiale mekanismene i en gruppesetting vil kunne redusere både ærligheten og dybden i materialet. Dette ville påvirket både reliabiliteten (stabiliteten) og validiteten (gyldigheten) til materialet negativt og har vært avgjørende for at jeg har landet på individuelle skriftlige, åpne spørsmål i stedet.

Når jeg inviterer elever til å svare på åpne spørsmål vil flere faktorer kunne påvirke resultatenes reliabilitet og validitet. En kan forvente at den vil være avhengig av elevenes forestillingsevne og forventninger. Elevene må komme på noe å svare, og det forutsetter at de kan forestille seg svaret som en mulighet. Det vil derfor kunne være praksiser som elevene ville ha oppfattet som uttrykk for omsorg og nestekjærlighet som ikke dukker opp i svarene rett og slett fordi ikke elevene forestiller seg disse praksisene som en mulighet. Jeg kan derfor ikke anta at jeg vil få en uttømmende liste over relevante pedagogiske praksiser i elevenes besvarelse. Samtidig er det grunn til å tro at elevenes forestillingsevne er påvirket av erfaringer de selv har gjort i opplæringen, sekundært fortellinger om praksiser de har hørt fra andre. Dette øker sannsynligheten for at praksiser de beskriver er realistiske i den forstand at de er inspirert av faktiske hendelser og praksiser fra norsk skolehverdag. Dette styrker materialets relevans.

En annen side ved dette er at hendelser kort tid før undersøkelsen blir gjennomført i en klasse kan øke sannsynligheten for at noen praksiser får større fokus i elevenes beskrivelser enn de ville fått om undersøkelsen var gjennomført bare uker eller måneder tidligere i samme elevgruppe. I den grad antall elever som har beskrevet et tema blir vektlagt i analysen vil det potensielt kunne svekke materialets reliabilitet noe. Jeg tenker likevel det er en akseptabel reliabilitetsrisiko i denne oppgaven da det eksakte antall elever som beskriver et tema ikke tillegges avgjørende vekt i min analyse.

Elevenes forventninger kan også prege resultatene. Dersom f.eks. en undersøkelse gjennomføres i en periode der det er mye offentlig debatt og snakkes mye i skolen om viktigheten av elevmedvirkning, vil dette temaet kunne få større fokus i elevmaterialet enn dersom elevene ikke hørte mye snakk om dette fra autoritetspersoner i skolen og offentligheten. Jeg kan derfor ikke utelukke at

elevmaterialet er påvirket av den offentlige samtalen om skole rundt tidspunktet for gjennomføringen av undersøkelsen, og at reliabiliteten i forhold til i hvert fall noen av temaene i materialet vil kunne svekkes over tid. Undersøkelsen ble gjort i 2017. Siden da har vi jobbet med innføringen av LK20. Dette kan påvirke reliabiliteten noe, men jeg regner det som sannsynlig at eventuelle forventningsendringer på grunn av LK20 vil prege elevers opplevelse av disse temaene i større grad om noen år - når denne læreplanendringen har kommet lengre i implementeringen, enn den vil ha påvirket elevers forventninger på nåværende tidspunkt.

En annen side knyttet til elevenes forventninger kan også påvirke både resultatenes reliabilitet og validitet. Praksiser som elever forventer så sterkt at de tar dem for gitt, og som de ikke savner fordi lærerne konsistent møter elevens forventning, kan falle utenom det elever kommer på å svare i en slik undersøkelse. Dersom f.eks. elevene forventer at lærerne kan og bruker deres navn, og opplever at alle lærerne faktisk gjør det, kan praksisen bli tatt så for gitt at den ikke oppleves som en praksis som skiller lærere som bryr seg fra lærere som ikke bryr seg. Dersom en elev opplever at noen lærere husker og bruker navnet, men en eller flere ikke gjør det, er det større sannsynlighet for at eleven kommer på bruk av navn som en praksis de vil inkludere i sitt svar. Dette vil svekke dataenes reliabilitet hvis en skal bruke dem som utgangspunkt for en uttømmende liste over relevante praksiser. Samtidig styrker det validiteten av dataene fra et skoleutviklingsperspektiv da nettopp områder hvor elevene opplever ulikhet i praksis mellom lærerne kan være spesielt viktig å drøfte og jobbe med i profesjonsfellesskapet.

For å styrke reliabiliteten i mine avsluttende drøftinger vil jeg også undersøke om det er samsvar mellom tema i elevmaterialet i min undersøkelse med tema i elevmaterialet i andre undersøkelser som er presentert i teorikapitlet. I den grad slikt samsvar foreligger bygger det opp under materialets reliabilitet som relevant forskning for andre enn lærerne og skolelederne til de konkrete elevene som gjennomførte undersøkelsen.

Min tilnærming har en hermeneutisk dimensjon. Gjennom forskningen prøver jeg å få en gradvis økende forståelse av hvordan to verdibegrep – omsorg og nestekjærlighet, kan og bør komme til uttrykk i profesjonell pedagogisk praksis. Jeg har beskrevet egen bakgrunn i oppgavens innledning, og søker å være åpen på at det skjer fortolkning både i mitt møte med teori, min analyse av elevuttalelser og min drøfting av

elevuttalelser opp mot teori. Selv om jeg har gått flere runder i min analyse av elevenes uttalelser, har jeg ikke gått tilbake til slutt og restrukturert resultatkapitlet for å få det til å passe eksakt med oppsummeringene i slutten av drøftingskapitlet. Dermed synliggjør jeg i oppgaveteksten i hvert fall delvis den utviklingen i forståelsen av de to verdibegrepene jeg har hatt i prosessen.

3.2. Spørsmålsformulering

I denne oppgaven utforsker jeg begrepene med særlig fokus på elevperspektivet – hva skal til for at elevene opplever at lærer viser den omsorgen og nestekjærligheten som forventes? For å utforske dette har jeg måtte søke å finne måter å formulere spørsmål på som jeg tror vil tilveiebringe elevuttalelser som faktisk bidrar til utforsking av begrepene. Jeg må operasjonalisere begrepene på en måte som ivaretar behovet for definisjonsmessig validitet (Hellevik, 2002, s. 52). Det er i denne sammenhengen vesentlig at begrepene skal utforskes i forhold til konteksten av profesjonell yrkesutøvelse av lærere i skolen. Det er grunn til å tro at begrepene *omsorg* og *nestekjærlighet* vil kunne vekke ulike konnotasjoner hos elever, også fra arenaer utenfor skolen. Det kan tenkes at en elev ikke tenker udelt positivt om å bli definert til å ha behov for *omsorg*, og at elevens forståelse av *nestekjærlighet* ikke reflekterer f.eks. forståelsen av forholdet mellom det greske *agape* opp mot andre kjærlighetsbegrep som *eros* og *philio* (McClymond, 2012, s. 34-35). Forholdet mellom disse begrepene har vært viktig i utviklingen av den faglige forståelsen av nestekjærlighetsbegrepet i kristen og humanistisk tradisjon.

Kunnskapsdepartementet (2017) knytter selv omsorg til opplevelsen av at lærer *ser* den enkelte elev i overordnet del 1.1. I elevundersøkelsen benytter Utdanningsdirektoratet (u.å) videre spørsmålet «opplever du at lærerne *bryr seg* om deg» (min utheving) i møte med elever, under den generelle overskriften *Støtte fra lærer*. Lærer som *bryr seg* er et konsept som jeg mener det er grunn til å tro at elever flest vil tenke på som en positiv beskrivelse, og som trolig vil kunne gi elevuttalelser om opplevelser som bidrar til en større forståelse av både omsorgsbegrepet og nestekjærlighetsbegrepet slik disse er brukt i opplæringsloven og læreplanverket. For best mulig definisjonsmessig validitet i spørsmålene som gir utgangspunkt for empirien har jeg derfor valgt å kombinere de to begrepene lærer som *bryr seg* og opplevelsen av å *bli sett* av lærer. For å styrke validiteten i dataene ytterligere har jeg valgt å stille både et positivt og et negativt vinklet spørsmål knyttet til begrepet *bryr seg*. Jeg har dermed formulert tre åpne spørsmål til elevene:

1. Hva skal til for at du opplever deg sett av lærer?
2. Hva skal til for at du opplever at lærer bryr seg?
3. Hvordan merker du at en lærer ikke bryr seg om elevene?

De to begrepene *sett av* og en lærer som *bryr seg* vil kunne fremkalle delvis overlappende svar fra eleven, men også få frem en større bredde av nyanser i forhold til omsorgsbegrepet enn f.eks. bruken av bare begrepet *å bry seg*. Samlet tror jeg disse spørsmålene er egnet til å gi empiri som er relevant, og dermed har validitet i forhold til oppgavens utgangspunkt – å utforske verdibegrepene *omsorg* og *nestekjærlighet* med fokus på pedagogisk praksis.

Et ønske har vært å få innsikt i hvilke konkrete pedagogiske praksiser spørsmålene får elevene til å tenke på. Samtidig er det viktig å ta hensyn til at det kan variere mye mellom ulike personlighetstyper hvor lett det er å knytte konkret innhold til abstrakte begrep. Dersom spørsmålene blir for avgrensede inn mot konkret praksisbeskrivelse vil det også kunne avgrense hvilke stemmer som får komme til sin rett. Jeg har derfor valgt å stille spørsmålene så åpne at elevene kan besvare dem på ulikt vis. Dette øker sannsynligheten for at svarene vil kunne variere vesentlig i konkretiseringsgrad. Dette kan gi utfordringer i koding, kategorisering og sammenligning av responser med tanke på materialets reliabilitet som grunnlag for metodiske anbefalinger, men styrker den utforskende dimensjonen i undersøkelsen ved å gjøre det lettere for flere elever å komme med sitt perspektiv. Samtidig har jeg invitert respondentene til å være konkrete og vise til eksempler i innledningen til spørsmålene for å øke sjansen for at de elevene som kan komme med konkrete praksisbeskrivelser i møte med spørsmålene velger å gjøre dette.

I sin undersøkelse blant amerikanske ungdomsskoleelever ba Kathryn Wentzel (1997, s. 414) elevene konkret om å komme med tre punkter til hvert spørsmål. En slik presisering i spørsmålene øker sjansen for at responsene blir sammenlignbare i lengde, og egnet for kvantitativ rapportering slik hun også har gjort. Jeg har valgt å ikke gjøre en slik styring av responsenes lengde. Det øker sannsynligheten for at svarene varierer mer i lengde, og kan svekke materialet i forhold til kvantitativ rapportering. Samtidig gir også dette grepet større frihet for ulike personlighetstyper blant elever til å komme til orde på egne premisser, og styrker den utforskende dimensjonen ved undersøkelsen. Den tidsramme som avsettes til gjennomføring av undersøkelsen vil for øvrig uansett ha en begrensende effekt på eventuelle respondentene som kunne tenke seg å skrive lengre tekster, og bidra til å holde materialets samlede omfang håndterbart.

3.3. Utvalg av informanter

I samarbeid med skoleledere har jeg valgt å invitere elevene i to klasser ved to ulike skoler (totalt fire klasser) til å respondere på spørsmålene i spørreskjemaet. I utvalg av informanter er flere forhold vurdert, både antall, alder, geografisk distribusjon og studieprogram. Gitt potensialet for variasjon i både responsenes lengde og konkretiseringsgrad drøftet over, har jeg innledningsvis vurdert at 70-100 respondenter er et antall respondenter som vil sannsynliggjøre at det blir et tilstrekkelig stort materiale til at analyse kan gjennomføres. Min tidligere erfaring med kategorisering av elevuttalelser på åpne spørsmål tilsier at det er overkommelig å gjennomføre kategorisering av et slikt antall responser, men at det samtidig er en risiko for at det ikke er rom for å drøfte alle nyansene i de ulike uttalelsene fullt ut i de begrensningene som følger av formatet til en masteroppgave. Jeg har vurdert at denne risikoen er akseptabel, da det også vil være mulig å jobbe videre med det innsamlede materialet, enten for meg eller andre, for å gå dypere inn i dimensjoner ved det på andre måter.

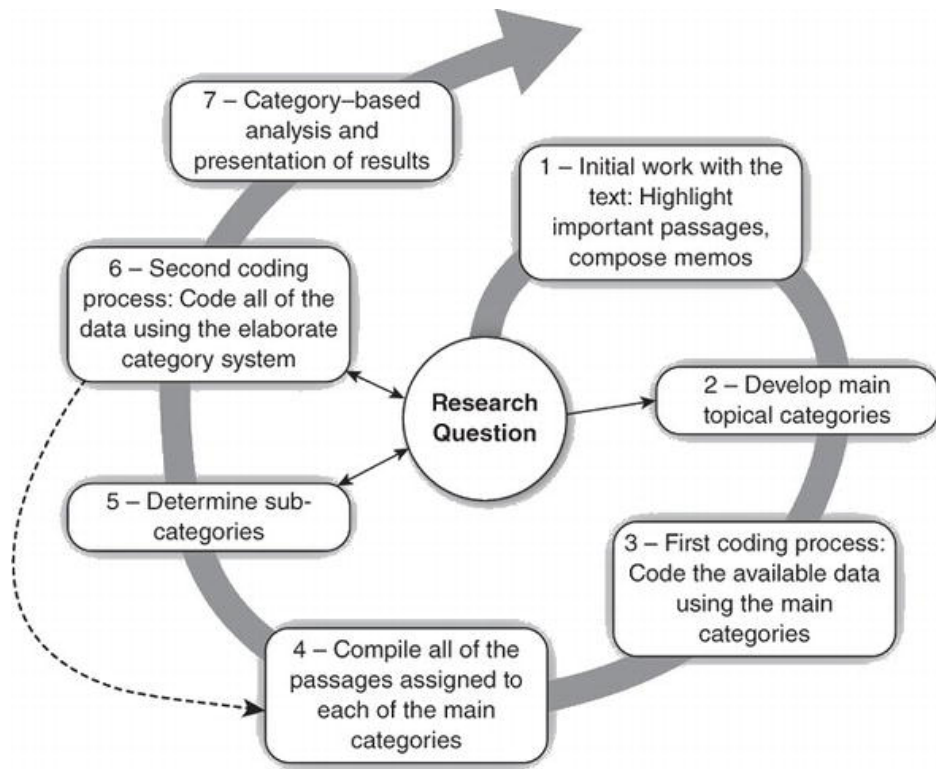
For at materialet skal oppleves som relevant i størst mulig grad for flere skoleledere og lærere har det vært et poeng at de to skolene har ulik geografisk plassering, og at klassene er hentet fra ulike utdanningsprogram. De to skolene er derfor i ulike landsdeler. En av dem er lokalisert i en av Norges største byer, men den andre er plassert i en mindre by i det som tradisjonelt blir omtalt som distriktsnorge. På begge skolene er det valgt en klasse i studieforbereende program, og en klasse fra Helse- og oppvekstfag. Undersøkelsen er gjort i VG1-klasser ut ifra en vurdering om at elevens refleksjoner på dette trinnet vil ha større relevans også for ungdomsskoler enn om det var hentet fra VG2 eller VG3.

3.4. Koding og kategorisering

Som et verktøy for utforskning og analyse av elevenes besvarelse har jeg innledningsvis kodet elevenes besvarelse med tematisk koding, (også kalt deskriptiv koding eller hashtag-koding). Saldaña (2016) beskriver kjernen i denne kodingsmetoden som å oppsummere «in a word or short phrase – most often a noun. The basic topic of a passage of qualitative data» (s. 102). Tesch (1990) presiserer i den sammenheng at det er viktig å skille mellom å identifisere et tema i en uttalelse og å oppsummere uttalelsens innhold. Det er temaet (eng: *topic*) som skal defineres gjennom den tematiske koden (s. 119). Tekstene og kodene er satt opp i tematisk matrise (Kuckartz, 2013, s. 3) for å gi gode muligheter til å jobbe i samspill mellom de konkrete tekstene og frekvenstabellene.

Koding er ikke nøyaktig vitenskap, men en tolkningshandling (Saldaña, 2016, s. 5) som på mange måter er første steg i den hermeneutiske utforskningen av elevens uttalelser. Tesch (1990) peker på to hovedtilnærminger til utvikling av kodene og kodesystemet i analysearbeidet – et kodesystem som i hovedsak konstrueres i forkant av analysen, f.eks. på bakgrunn av teori, tidligere forskning eller prosjektets forskningsspørsmål, eller et kodesystem som konstrueres fra tekstmaterialet som skal kodes. Hun påpeker at det siste ofte er idealet i utforskende forskning, men at kodesystemet i praksis ofte blir konstruert i en kombinasjon av de to tilnærmingene (s. 119). I mitt tilfelle, der jeg har undersøkt teoretiske tilnærminger og tidligere forskning før jeg har gjennomført kodingen, og endog har gjennomført en lignende undersøkelse i et skoleutviklingsprosjekt i forkant, er det lite realistisk å påstå at jeg vil evne å konstruere koder og kodesystem som ikke er påvirket av dette forarbeid. Jeg har forsøkt å være bevisst på at forarbeid om temaet ikke må bli for styrende for min fortolkning i analysearbeidet. Av respekt for kompleksiteten og subjektiviteten i kodingsprosessen og påvirkningen fra teori og tidligere forsøk har jeg gått gjennom materialet fra elevene flere ganger med noe tids mellomrom, for å vurdere kodebruken grundig og gjøre rekoding (Saldaña, 2016, s. 11) ved behov. Jeg mener jeg i det minste har lyktes med å la kodesystemet utvikle seg gradvis i gjentatte møter med elevtekstene, slik Tesch (1990) beskriver hvordan kodeprosessen normalt gjøres i slik forskning (s. 124).

Det er en svakhet ved min forskning at jeg i utgangspunktet har kodet alene, og ikke kunnet gjennomføre det Kuckartz (2013, s. 11) kaller *consensual coding*, koding i samarbeid mellom minimum to forskere for å øke kvaliteten i og reliabiliteten til kodingen. Kuckartz (2013) nevner også spesifikt masteravhandlinger som eksempel på forskning hvor det er vanskelig å finne andre løsninger enn at materialet kodes av en person. For å kompensere for dette har jeg gjennomført ekstra omganger med rekoding, med tidsintervall på flere måneder imellom. Jeg har i utgangspunktet fulgt en kodeprosess tilsvarende den som presenteres i følgende figur hos Kuckartz (2013), men gjennomført re-koding ytterligere to ganger etter steg seks i figuren:



Figur 2: Thematic Qualitative Text Analysis Process (Kuckartz, 2013, s. 7)

4. Resultater

95 av de inviterte elevene responderte på undersøkelsen ved å levere skriftlige svar. Resultatgjengivelsen her er gjort på to måter. Innenfor hver hovedkategori presenterer jeg først statistikk over antall elevuttalelser som er kodet innenfor den aktuelle hovedkategorien. Uttalelsene er i statistikken sortert etter hvilket tema i kategorien de er kodet med og hvilket av undersøkelsens tre spørsmål de er responser på. Deretter refererer jeg et representativt utvalg av konkrete elevuttalelser for å både illustrere kategoriene og få frem nyanser i elevens formuleringer.

Elevuttalelsene er gjengitt med et respondentnummer (e1-e95) og et spørsmålsnummer (s1-s3). Det første identifiserer hvilken respondent som har kommet med uttalelsen, mens det andre identifiserer hvilket av de tre spørsmålene som er blitt besvart med den konkrete uttalelsen:

- S1: Hva skal til for at du opplever deg sett av lærer?
- S2: Hva skal til for at du opplever at lærer bryr seg?
- S3: Hva skal til for at du opplever at en lærer ikke bryr seg om elevene?

Innholdet i responsene innenfor samme tema skiller seg i de fleste tilfeller i liten grad mellom de som er kommet på spørsmål 1 og spørsmål 2, så selv om disse presenteres hver for seg i oversiktstabellene behandles svarene på disse to spørsmålene samlet i gjengivelsen av representative eksempler. I kategorier hvor det er mange svar gjengir jeg i hovedsak svar på spørsmål 3 – det negativt vinklede spørsmålet, for seg. I kategorier med færre responser eller lite nyanseforskjeller mellom elevenes ord gjengir jeg respons på alle tre spørsmålene samlet.

4.1 Invitasjon

I kategorien *invitasjon* presenterer jeg en oversikt over ulike typer svar som beskriver at læreren aktivt inviterer eleven til å uttrykke seg, enten direkte gjennom *spørsmål*, gjennom strukturer som *elevsamtaler* eller gjennom det eleven beskriver mer generelt som *å vise interesse* for eleven.

Tabell 3: Frekvenstabell elevrespons om invitasjon

Tema	Hva skal til for at du opplever deg sett av lærer?	Hva skal til for at du opplever at lærer bryr seg?	Hva skal til for at du opplever at en lærer ikke bryr seg om elevene?	Totalt
Spør	22	27	8	57
Interesse	5	5	5	16
Elevsamtaler	6	6	5	17

4.1.1. Spør

Det temaet som totalt sett trekkes frem flest ganger av elever i denne undersøkelsen er at lærer inviterer enkeltelever eller grupper av elever til å uttrykke seg gjennom å stille dem spørsmål. 47 av elevene beskriver lærere som spør i sine besvarelser. Seks av disse inkluderer slike beskrivelser i sine svar på to av spørsmålene, mens to av elevene inkluderer temaet i svaret sitt på alle tre spørsmålene. Dermed er totalt 57 elementer kodet med dette temaet.

Noen beskriver relativt generelle spørsmål, som at «han eller hun spør hvordan eg har det...»(e4-s1), og «At de spør hvordan det går...»(e51-s2). Noen elever knytter spørsmålene spesifikt til det mer fagspesifikke læringsarbeidet. Dette gjør noen generelt, f.eks.: «Jeg føler at en lærer bryr seg når læreren spør meg hvordan jeg synes det går i de forskjellige fagene uten at læreren egentlig må.» (e45-s2) og «Spør om vanlige ting for eksempel om hvordan fagene går og ikke bare under fagsamtaler.» (e95-s1). Andre knytter det til spørsmål om de forstår faget, f.eks. «At læreren kom til meg å spørre om jeg skjønnte det han/hun forklarte til oss, og stille spørsmål til meg.» (e46-s2). Noen knytter det videre opp til at lærer spør om eleven trenger hjelp, enten til fagstoff generelt: «for at jeg skal oppleve å bli sett vil jeg at læreren skal komme bort og spørre litt av og til om jeg trenger hjelp til noe av fagstoffet» (e34-s1), eller knyttet til konkrete oppgaver eller prosjekter, som f.eks.: «Gjerne spørre underveis på prøver eller oppg. som skal gjøres om det går bra eller om jeg trenger hjelp.» (e35-s1). Andre elever igjen beskriver her lærere som spør etter hvordan de lærer og om de lærer nok, som f.eks. «kanskje at de spør under fagsamtalen hvordan du lærer best» (e42-s1)

Andre elever er igjen tydelig på at de legger merke til om læreren er opptatt av dem også ut over det som skjer i læringssituasjonen. Noen er opptatt av at lærer stiller spørsmål om forhold både på og utenfor skolen, f.eks. «at læreren tar kontakt med meg og spør kossen

det går med meg i faget og ellers.» (e27-s2), «at læreren spør hvordan jeg synes det går i faget, om jeg lærer nok eller om jeg trenger flere utfordringer. Det som også hadde hjelper er hvis de spør hvordan det går hjemme, eller at de virker grei å snakke med. for hvis en lærer er sånn at jeg klarer å åpne meg er det lettere å bli sett.» (e10-s1), og «At læreren spør hvordan det går med meg (ikke bare med skolearbeid, men utenom det). Eller så enkelt som "Har du hatt en fin dag?"» (e56-s1). Det er også elever som kun referere til spørsmål om forhold utenom skolehverdagen, som f.eks.: «Spørre om hvordan jeg har det og hva jeg skal i helgen f.eks.» (e37-s2), og «...at de snakker med deg ikke bare om skole» (e41-s2).

Og til sist er det verdt å merke seg at noen elever knytter læreres aktive invitasjon til å si noe om noe er galt eller vanskelig, som f.eks. «spørre om det er noe som er galt prøve og spør om det er noe som er lit vanskelig for meg som er vanskelig å snakke om» (e14-s2). Spesielt hvis lærer har mistanke om at noe ikke er som det skal: «Det som skal til for at jeg føler at læreren bryr seg er at han/hun snakker med meg om de tror det er noe galt.» (e89-s2), mens andre igjen knytter det til at læreren også følger med og klarer å fange opp at eleven sliter med noe, f.eks. «At de legger merke til at du har en tøff dag, og kan da spørre om hva som er galt og om det er noe de kan gjøre for å hjelpe.» (e75-s2).

Åtte elever trekker også frem temaet spørsmål når de skal beskrive hva som skal til for at de skal oppleve at en lærer ikke bryr seg om elevene. I disse svarene beskriver elevene lærere som ikke inviterer elevene til å ytre seg gjennom å stille dem spørsmål. Noen beskriver dette ganske generelt, som f.eks.: «Merker fort om læreren interesserer seg i hvordan den enkelte eleven har det. Spør ikke, og bryr seg ikke.» (e93-s3). På dette spørsmålet beskrives det også lærere som ikke spør elevene om de trenger hjelp når de jobber med faget i opplæringssituasjonen, f.eks.: «de kommer ikke bort til enkelt elever og spør om de trenger hjelp.» (e34-s3). Elever beskriver også situasjonen opp hvor eleven mener en lærer bør oppdage at noe er vanskelig: «Når de ser at du sliter eller ikke har det så bra, men ikke spør eller viser interesse for å finne ut hvordan en har det» (e64-s3). En situasjon som ikke er berørt i svarene på de to første spørsmålene er situasjonen hvor lærer ser behov for å irettesette en elev: «[lærer] kjefter bare uten å vise forståelse eller spørre hvorfor noen gjorde det de gjorde» (e17-s3).

4.1.2. Interesse

11 elever bruker begrepet (å vise) interesse i sine svar. To av disse gjentar temaet på to av spørsmålene, og en elev beskriver temaet i sine svar på alle tre. Totalt 15 elementer i elevuttalelsene er dermed tildelt denne koden.

Noen elever beskriver at lærere viser interesse mer generelt, som «At lærer viser interesse til meg og hjelper meg om jeg ber om det. Også at lærer viser interesse for hvordan jeg har det.» (e70-s1). Noen elever knytter interessen til å være interessert i det eleven har å si eller spør om, som f.eks. «At læreren er interessert i det jeg har å si/spørre om.» (e34-s2). Noen knytter lærers viste interesse til faglig utvikling eller mestring av oppgaver i skolehverdagen, som f.eks. «Viser interesse for min læring og gir gode tilbakemeldinger.» (e15-s2) og «At læreren bryr seg om jeg får til det vi holder på med eller ikke.» (e12-s1). En elev knytter interessevisingen spesifikt til hva som skjer utenfor skolearenaen: «virker interessert i hva jeg gjør og ellers utenfor skolen» (e1-s1), mens noen knytter det spesifikt til skolearenaen, selv om de ikke knytter det eksplisitt til faglig læring eller mestring: «For at jeg skal oppleve meg sett av lærer må læreren virke interessert i hvordan jeg har det på skolen og i timene.» (e45-s1).

Fem elever trekker frem manglende opplevelse av at lærer er interessert når de svarer på hvordan de merker at en lærer ikke bryr seg om elevene. Også her uttrykker noen elever det relativt generelt, mens andre knytter det å vise interesse til mer spesifikke områder. Noen uttalelser er: «Ikke interessert i hvordan eleven har det. Ikke opptatt av elevene sin faglige utvikling.» (e40-s3), eller «de ikke bryr seg om hvordan du gjør det i fage, eller psykisk og sosialt.» (e55-s3).

Seks av de elleve elevene som bruker begrepet «vise interesse» kommer også med formuleringer om å stille spørsmål – enten i svaret på samme spørsmål som de brukere interesse-begrepet, eller i svaret på et annet av de tre spørsmålene, som f.eks. «Merker fort om læreren interesserer seg i hvordan den enkelte eleven har det. Spør ikke, og bryr seg ikke.» (e93-s3) og «Ved at de ikke er veldig interessert i å lære bort fagstoffet til elevene, at de ikke bryr seg. de kommer ikke bort til enkelt elever og spør om de trenger hjelp.» (e34-s3)

4.1.3 Elevsamtaler

14 av elevene beskriver elevsamtaler i sine svar. En av elevene kommer inn på temaet i svar på to av spørsmålene, men en elev har det med i sitt svar på alle tre

spørsmålene i undersøkelsen, slik at totalt 17 elementer i elevens uttalelser er blitt kodet med dette temaet.

Begrepet «elevsamtale» er et begrep som tradisjonelt har vært brukt om situasjoner der kontaktlærer setter av planlagt samtale tid med elever individuelt. Tilsvarende brukes begrepet fagsamtale når det er faglærer og ikke kontaktlærer som gjennomfører en slik planlagt individuell samtale med en elev. Under dette temaet har jeg kategorisert uttalelser der elever bruker begrepet «elevsamtaler» på en måte som tilsynelatende korresponderer med den tradisjonelle betydningen av begrepet. Noen av disse beskrivelsene peker på at elevsamtaler i det hele tatt skjer, som f.eks.: «At han/hun har elevsamtaler med meg og spør hvordan jeg har det.» (e9-s1). Andre snakker om hyppigheten av elevsamtaler, som f.eks. «At vi har elevsamtaler ofte, sånn at lærerne får snakket ordentlig med oss.» (e53-s2) og «Elevsamtalene mellom meg og lærer gjør at jeg opplever meg sett av lærer. Dessverre skjer dette veldig sjeldent.» (e48-s1). En elev peker også på innholdet i elevsamtalen når vedkommende skriver «Elevsamtaler som fokuserer på min oppnåelse og fremgang istedenfor bare generelt om faget.» (e74-s2)

Under dette temaet har jeg også kategorisert uttalelser der elever har brukt den mer generelle formuleringen «å snakke», eller bare «samtaler». Disse formuleringene brukes i beskrivelser som tilsynelatende peker mot den daglige skolehverdagen mer enn de strukturerte og formelle elev- og fagsamtalene. Eksempler på slike beskrivelser er: «De må også vise at de bryr seg og har tid til deg om du trenger noen å snakke med» (e11-s1), «At læreren faktisk kommer bort til deg når du ber om det/ eller sjekker at en får til arbeidet som skal gjøres. Og at læreren tar seg tid til å snakke.» (e65-s1) og «At man kan snakke med læreren om det er noe ikke bare i timene læreren med deg, men også utenfor lærerens time.» (e78-s2). En elev beskriver dette også som noe mer eksplisitt mer enn de formelle og strukturerte fagsamtalene: «At læreren snakker med meg. Spør om vanlige ting for eksempel om hvordan fagene går og ikke bare under fagsamtaler.» (e95-s1)

I svarene på det mer negativt ladede spørsmålet er det ingen elever som bruker begrepet «elevsamtaler», men fem elever som bruker begrepet «å snakke». Dette brukes tilsynelatende relativt generelt, som i «Når de ... ikke er interessert i å snakke noe med elevene» (e51-s3). En elev beskriver også en overbevisning om at en lærer vet om at noe er problematisk for en elev, men ikke vil snakke om det med eleven: «Kanskje når de vet

at man ikke har det så bra, men ikke vil hjelpe til eller snakke om hva som kan være problemet.» (e64-s3)

4.2 Lytt

I kategorien *lytt* presenterer jeg ulike typer svar som beskriver hvordan læreren fremstår mens eleven uttrykker seg. Det at eleven opplever læreren som *lyttende* er en beskrivelse som brukes av over 1/4 av respondentene, men også begrep som *respekt*, å *vise forståelse* og å *vise empati* blir presentert her. Til sist i kategorien er også beskrivelser av lærere som er *oppmerksomme* på det som formidles på andre måter enn i klare ord. Til sammen 50 av elevene har kommet med uttalelser som er representert i denne kategorien.

Tabell 4: Frekvenstabell elevrespons om kategorien «lytt»

Tema	Hva skal til for at du opplever deg sett av lærer?	Hva skal til for at du opplever at lærer bryr seg?	Hva skal til for at du opplever at en lærer ikke bryr seg om elevene?	Totalt
Lyttende	13	10	13	36
Respekt	4	6	6	16
Forståelse	4	4	3	11
Empati	0	5	2	7
Oppmerksomhet	4	13	10	27

4.2.1 Lyttende

24 av elevene beskriver opplevelse av om og hvordan lærer lytter, i sine svar på spørsmålene. 8 av elevene beskriver dette på i sine svar på to av spørsmålene, mens to av elevene inkluderer dette temaet i sine svar på alle tre spørsmålene i undersøkelsen. Det fører til at totalt 36 elementer i elevenes uttalelser er blitt kodet med dette temaet.

Noen av disse uttalelsene er relativt generelle, som «Det er når de lytter til deg og hører hva du har å si.» (e58-s2) og «Læreren er en god lytter» (e67-s2). Andre elever knytter lytting sammen med andre begrep som å vise interesse, ta ting på alvor, være oppmerksom, følge med, ta ting seriøst eller prøve å forstå. «At læreren bruker aktiv lytting, hører på noe du/dere har og si, å at læreren tar ting på alvor.» (e73-s2), «At de lytter og er oppmerksom» (e71-s1), «Læreren viser at han/hun følger med på det du har

å fortelle.» (e72-s2) og «De tar seg tid til å lytte til hva du sier. De prøver å lege til rette og hjelpe. De prøver å forstå hva du prøver å si.» (e43-s1)

Noen elever knytter begrep som lytting og å høre til konkret synlig adferd, eller til fravær av adferd, som f.eks. «Læreren må vise interesse for å lytte om jeg trenger hjelp og om det er nødvendig og mulighet, legge fra seg det de holder på med» (e11-s2) og «At de ikke avbryter deg hvis du snakker og viser interesse for det du har å fortelle.» (e64-s1).

Flere av respondentene kobler lytting og respons sammen i samme setning. Eksempler på dette er: «Læreren må høre på hva jeg har å si og ta det seriøst eventuelt ta det videre og ikke la det fordufte.» (e45-s1) og «At han/hun bryr seg og hører på hva jeg har å si, at den personen hjelper meg med det jeg trenger hjelp med.» (e90-s1) og «Når de husker ting du har sagt, og kommer med innspill til hvordan det kan bli bedre/hvordan vi kan finne løsninger på det.» (e13-s2)

13 av elevene har respondert på det negative spørsmålet med beskrivelser som har blitt kodet med temaet *lytting*. Her finner vi uttalelser som bruker lytte-begrepet direkte, som i «Læreren lytter ikke på det elevene sier.» (e67-s3). Vi finner også beslektede begrep som *hører ikke etter* – «De hører ikke etter. Vil bare bli fortest ferdig med timen og bryr seg bare om å sette karakter.» (e44-s3) og *legger ikke merke til*, som i «Jeg merker at læreren ikke bryr seg ved at de ikke legger merke til meg og det jeg snakker med de om.» (e47-s3). To elever knytter lyttebegrepet til avbrytelser, som i «Avbryter eleven når han/hun snakker...» (e50-s3), og en kobler lytting til diskusjon i «Ikke lytter. Diskuterer imot» (e43-s3).

4.2.2 Respekt

13 av elevene beskriver opplevelse av at lærer viser respekt for eleven i sine svar på spørsmålene. 3 av disse beskriver kommer inn på temaet i sine svar på to av spørsmålene i undersøkelsen. Det fører til at totalt 16 elementer i elevenes uttalelser er blitt kodet med dette temaet.

To av elevene bruker ordet *respekt* selv, som i at «de hilser på meg på en hyggelig og respektfull måte» (e14-s1). To av elevene knytter svaret til opplevelsen av å bli *tatt seriøst*, som i «At læreren hører det du har å si, og tar det seriøst» (e50-s1), mens tre elever beskriver opplevelsen av å bli *tatt på alvor*, som i «At læreren bruker aktiv lytting, hører på noe du/dere har og si, å at læreren tar ting på alvor» (e73-s2). En elev svarer at

opplevelsen av å bli sett kommer av «At jeg blir trodd og svart» (e66-s1), mens en setter ord på at lærer møter eleven på en måte som gjør at han eller hun ikke føler seg dum. «At om jeg har et problem med ham, tar han det seriøst og ikke bare ignorerer det. Og om jeg spør om hjelp i timen eller etter timen, at han hjelper meg på en god måte som gjør at jeg ikke føler meg dum» (e6-s1)

Seks av elevene har kommet med beskrivelser som er blitt kodet med temaet respekt på det negative spørsmålet. Tre av disse er de tre elevene som har svar som er kodet med samme tema på ett av de to positive spørsmålene også, og alle tre bruker det samme begrep, men med negativt fortegn, som de bruker i den positive beskrivelsen av en lærer som gjør at de opplever seg sett, eller at lærer bryr seg. Dette gjelder begrepene *å føle seg dum*, *å bli trodd*, og *å bli tatt seriøst*. To elever bruker begrepet *respekt* i sine svar på dette spørsmålet også, som i «hvis læreren ikke respekterer elevene eller hører etter» (e12-s3). Det siste svaret som er kodet med dette temaet er uttalelsen «Henger ut elever foran klassen» (e76-s3).

4.2.3 Forståelse

Det tredje temaet i kategorien lytting er knyttet til koden *forståelse*. 9 elever har elementer i sitt svar som er blitt kodet med denne koden, og tre av disse svarene har blitt kodet med samme kode i svarene på to av spørsmålene, slik at koden totalt sett er brukt 11 ganger. Disse svarene inneholder begrepet *forståelse* i en eller annen versjon. Noen eksempler er «De tar seg tid til å lytte til hva du sier. De prøver å lege til rette og hjelpe. De prøver å forstå hva du prøver å si.» (e43-s1), «Lærer gir oppmerksomhet og har forståelse for at jeg ikke forstår.» (e30-s1), «At vedkommende forstår og legger opp til hver enkeltes behov» (e38-s2) og «At læreren gjør litt mer for å løse problemene jeg har, og ikke bare legger det til sides. De må være forståelsesfull overfor oss elever.» (e48-s2).

En lignende nyanseforskjell i bruken av begrepet finner vi i de tre svarene knyttet til dette temaet på det negative spørsmålet, som i «Læreren har null forståelse for elevene, bryr seg ikke når elevene ikke forstår, bare fortsetter undervisning og satser på at de forstår.» (e30-s3), og «Læreren er ignorant, går kjapt igjennom, kjefter bare uten å vise forståelse eller spørre hvorfor noen gjorde det de gjorde» (e17-s3).

4.2.4 Empati

Fem av elevene har gitt beskrivelser som er kodet med temaet empati. Alle fem har enten brukt begrepet *empati* (3) eller *medfølelse* (2) i svaret på spørsmålet om hva som skal til at du opplever at en lærer bryr seg? Eksempler på uttalelser er «At de viser medfølelse og kan sette seg inn i en situasjon og at de snakker med deg ikke bare om skole.» (e41-s2) og «De viser empati om det er noe du sliter med.» (e55-s2)

To av disse fem elevene bruker samme begrep også som svaret på hva som skal til for å oppleve at en lærer ikke bryr seg om elevene? Disse skriver «viser ikke medfølelse» (e68-s3), og «er litt usikker men der at de gjør det motsatte av å være empatisk og snill og hyggelig og bare farer gjennom skole stoffet uten og ta hensyn til eleven skal i det hele tatt holde lærerens tempo» (e2-s3).

4.2.5 Oppmerksomhet

22 elever har respondert på spørsmål med beskrivelser som handler om at lærer er oppmerksom og får med seg ting som skjer i klasserommet eller elevmiljøet mer generelt. Tre elever svarer med dette på to av spørsmålene, og en har det med i sitt svar på alle tre spørsmål. Dermed er totalt 27 elevuttalelser kodet med dette temaet. Jeg har valgt å kategorisere dette også som lytting, selv om lytting her kan handle om å legge merke til elevens kroppsspråk, handlinger og prestasjoner – ikke først og fremst ord elever bevisst og åpenbart uttaler i dialog med lærer.

På de positive spørsmålene er det noen av elevene som beskriver opplevelsen av lærers oppmerksomhet generelt, som i «At de legger merke til små ting» (e79-s1), «At de er våkne og flink til å ta opp signaler» (e71-s2), «at de legger merke til meg» (e35-s2) og at lærer «ser etter hva jeg viser med kroppsspråket mitt» (e40-s2). En elev sier «De ser om man gjør noe i timene» (e55-s1), mens ti av elevene på ulike måter beskriver opplevelsen av om en lærer oppdager at noe er galt eller negativt, som i: «at de legger merke til at noe er galt» (e82-s1), at lærer «ser hvis noen ikke har en bra dag.» (e17-s2), «Hvis en lærer ser hvis jeg sliter med noe» (e5-s2), «at de snakker til meg hvis de ser at jeg har det dårlig» (e64-s2)». To av elevene er tydelig på det faglige aspektet ved å beskrive lærere som «ser faktisk at vi sliter med stoffet» (e76-s2) og «Hvis dem ser at jeg gjør det dårligere på en prøve enn jeg bruker å prestere» (e49-s2).

På det negative spørsmålet er det også to elever som spesifikt påpeker en lærer som «ikke legger merke til at en elev har det vondt eller sliter» (e75-s3), mens to

beskriver lærere som «ikke legger merke til når du rekker opp hånden» (D14-s3). En elev sier «f.eks. under mange prøver sitter lærerene på pc-en og gjør ett eller annet og hvist jeg sitter fast på en opg tar jeg opp hånden og kan ta flere minutter før lærer merker dette.» (e35-s3), mens en beskriver at lærer «ikke virker interessert i å følge med» (e87-s3). Flere av responsene her er for øvrig også relativt generelle, som at lærer er «uoppmerksom» (e71-s3) og lærere som «har ikke øynene åpne for eleven». (e86-s3).

4.3 Respons

I kategorien *respons* presenterer jeg ulike elevbeskrivelser av hvordan deres uttalte ønsker eller behov følges opp av lærer. Her presenteres ganske konkrete uttalelser om at lærer *hjelper*, *svarer* og *forklarer* eller enkelt og greit *responderer* og gir *oppfølging*. Her presenteres også uttalelser om at praktiske konsekvenser i opplæringen som *elevmedvirkning*, *tilpassinger*, *hensyn* og *tilrettelegging*.

Tabell 5: Frekvenstabell elevrespons om respons

Tema	Hva skal til for at du opplever deg sett av lærer?	Hva skal til for at du opplever at lærer bryr seg?	Hva skal til for at du opplever at en lærer ikke bryr seg om elevene?	Totalt
Hjelper	21	23	9	53
Responderer	11	1	18	30
Svarer	7	1	5	13
Forklarer	2	1	0	3
Handlekraft	5	9	10	24
Hensyn	0	5	5	10
Tilrettelegge	1	7	5	13
Tilpassing	3	7	6	16
Oppfølging	5	0	0	5
Elevmedvirkning	5	5	15	25

4.3.1 Hjelper

35 elever knytter opplevelsen av å bli sett og at lærer bryr seg, eller ikke bryr seg til deres opplevelse av at lærer *hjelper* dem. 18 av disse elevene beskriver denne opplevelsen i sin respons på to av spørsmålene. Dette gjør at totalt 53 elementer i elevenes uttalelser er blitt kodet med dette temaet.

I elevenes svar kommer det frem litt ulike nyanser i hvilken setting ordet *hjelper* blir brukt. Noen knytter begrepet til å få hjelp når det er noe de ikke får til, som f.eks. «når de viser at de bryr seg om oss og hjelper oss når vi ikke får ting til» (e8-s1). Andre knytter det til å få hjelp når det er noe man ikke forstår, som i «Han/hun hjelper deg med ting du ikke forstår.» (e68-s2). Andre igjen knytter det å få hjelp til at de lurer på noe, som i «At jeg får hjelp når jeg spør om ting jeg lurer på.» (e20-s1), mens noen knytter begrepet til at man på ulike måter *sliter*, enten i møte med fagstoffet, som i «Hjelper oss når vi virkelig sliter. Ser faktisk at vi sliter med stoffet.» (e76-s2), eller mer generelt, som f.eks.: «Hjelper hvis det er noen som sliter på skolen.» (e71-s1). Noen elever beskriver å få hjelp til å løse problemer, som i «Hvis jeg forteller noe til læreren så skal han/hun ta tak i det og hjelpe meg å finne på en løsning på det.» (e9-s2).

Noen knytter det til å få hjelp på det tidspunktet man trenger det, som «At man får mulighet til å ta ordet og får hjelp når man trenger det i timen.» (e75-s1) mens noen elever beskriver opplevelsen de sitter igjen med etter at læreren har hjulpet dem, som i «...om jeg spør om hjelp i timen eller etter timen, at han hjelper meg på en god måte som gjør at jeg ikke føler meg dum.» (e6-s2). En elev setter opp en kontrast, og sier «Å få ordentlig hjelp og ikke bare kjappe svar» (e29-s2). Flere av eksemplene ovenfor peker spesifikt på klasse- og læringssituasjonen, mens noen også presiserer at det handler om å få hjelp både i forhold til læring og spørsmål knytte til trivsel, skolemiljø og psykisk helse, som f.eks. i «At de spør om det går bra om de ser at du virker nedfor en dag. Om de hjelper deg om der er noe du sliter med, enten på skolen eller psykisk.» (e79-s2).

Ni av elevene har kommet med beskrivelser som er blitt kodet med temaet *hjelper* på det negative spørsmålet. Syv av disse har også besvarelser som er kodet med samme tema på ett av de to positive spørsmålene. Gjennomgående handler disse responsene om at lærer ikke hjelper elevene når elevene opplever at de trenger det, og i noen tilfeller at de spør om hjelp uten at de får det, f.eks. «Hvis man spør om noe eller trenger hjelp med noe og de ikke tar seg tiden til å hjelpe eller svare på det du trenger.» (e80-s3).

4.3.2 Responderer

27 elever knytter opplevelsen av å bli sett og at lærer bryr seg, eller ikke bryr seg til deres opplevelse av at lærer responderer generelt på signaler, henvendelser eller

uttalelser fra dem. Tre av disse elevene beskriver denne opplevelsen i respons på to av spørsmålene, slik at totalt 30 elevuttalelser er blitt kodet med dette temaet.

Ni av elevene knytter opplevelsen av å bli sett av lærer til situasjonen der de rekker opp hånden, som «At de ser på deg når du prater, lar deg prate når du rekker opp hånda ...» (e42 -s1), «At læreren ser meg når jeg rekker opp hånden. Svarer når jeg spør om ting. Spør meg om ting og ikke alle andre.» (e49-s1) og «At læreren ikke overser deg hvis du holder opppe hånden.» (e64-s1). En respondent knytter responsen mer generelt til at en ber lærer om oppmerksomhet: «At læreren faktisk kommer bort til deg når du ber om det/ eller sjekker at en får til arbeidet som skal gjøres. Og at læreren tar seg tid til å snakke.» (e65-s1). En siste respondent på første spørsmål skriver «Hører på hva som bli sakt, og tar problemet/saken videre.» (e54-s1).

12 av de 18 elevene som har blitt kodet med dette temaet på svaret på det tredje (negative) spørsmålet, bruker enten orden *ignorerer* eller *overser* når de beskriver sin opplevelse. To elever bruker begrepet å *ikke bry seg*, og to andre bruker begrepet *ikke legger merke til*. Noen av uttalelsen er relativt generelle, som «Jeg merker at lærer ikke bryr seg hvis dem prøver å overse deg.» (e68-s3), mens andre knytter det til mer spesifikke situasjoner der eleven søker lærers oppmerksomhet, som for eksempel: «om hun eller han ikke ser på meg når eg snakker eller ikke velger deg om du tar opp hånden eller ignorerer denne personen» (e4-s3), «at de ikke leger merke til er når du rekker hånden opp og de ikke kommer til deg» (e14-s3). En elev knytter det spesifikt til at lærer er opptatt med andre ting enn å følge med på elevene under prøver: «f.eks. under mange prøver sitter lærerene på pc-en og gjør ett eller annet og hvist jeg sitter fast på en oppg tar jeg opp hånden og kan ta flere minutter før lærer merker dette.» (e35-s3). En elev eksemplifiserer sitt svar ved å henvise til digital respons fra lærer: «Når de ikke svarer på viktige ting (på blant annet it's learning)» (e13-s3).

Tre av elevene har uttalelser som peker på en opplevelse av at lærer vet at noe ikke er som det skal være, men at de ikke gjør noe i forhold til det: «Hvis det ikke blir tatt tak i noe som det burde vært tatt tak i. At lærer ikke sørger for at elevene forstår eller ignorerer hvis noen ikke har det bra.» (e70-s3), «Når læreren ikke hører på deg, ikke legger merke til/gjør noe når du tydelig er nedfor. Og at de ikke gjør noe hvis du sier du sliter i faget eller psykisk.» (e79-s3) og «Når jeg ser eller merker at elevene ikke blir sett. Om man sliter i et fag og læreren er klar over det, men likevel overser problemet.» (e81-s3).

4.3.3 Svarer

10 av elevene knytter sin opplevelse av å bli sett, og av at lærer bryr seg om elevene til måten lærer svarer eller ikke svarer på spørsmål fra elevene. 3 av disse beskriver dette temaet i svarene sine på to av spørsmålene, slik at totalt 13 elevuttalelser har blitt kodet med dette temaet.

Blant svarene på de to positivt vinklede spørsmålene finner vi uttalelser som peker både på det å faktisk få et svar, «At de hører etter og virkelig prøver å svare, isteden for å si at vi kommer tilbake til det senere og aldri gjør det» (e17-s1). Andre peker på kvaliteten i svaret og måten svaret blir gitt på, som i «At hvis jeg lurte på noe får jeg så godt svar som mulig. Hvis jeg rekker opp hånden for å spørre om noe får jeg spurt.» (e74-s1) og «At hun faktisk svarer med et ok tonefall uten å virke nedlatende» (e23-s2).

På de negative spørsmålene er fire av uttalelsene knyttet til om lærer faktisk svarer eller ikke, som i «Hvis man spør om noe eller trenger hjelp med noe og de ikke tar seg tiden til å hjelpe eller svare på det du trenger.» (e80-s3). Den femte uttalelsen i denne kategorien adresserer også lærers måten lærer svarer på: «Kjappe svar og et dårlig kroppsspråk som sier at dette bryr jeg meg ikke om. Går forbi elevene uten et smil og et hei.» (e59-s3)

4.3.4 Forklarer

Tre av respondentene bruker formuleringen *tar seg tid til* enten i forbindelse med ordet å *forklare* eller at *eleven forstår*. «At lærer tar seg tid til å få meg til å forstå.» (e30-s2) og «Det som skal til er at læreren tar seg tid til å forklare om det er noe som ikke er forstått, at ha*n viser at h*n bryr seg eller ikke om alle.» (e36-s1). Ingen av elevene hadde svar på det negative spørsmålet som ble kategorisert med dette temaet.

4.3.5 Handlekraft

19 av respondentene har svar som peker på tilstedeværelse eller fravær av handlekraft hos lærere. 5 av disse har svar på to av spørsmålene som har blitt kodet med dette temaet, slik at det totalt er 24 uttalelser som er kodet med dette temaet.

Fire elever trekker frem at lærere griper inn i eller tar tak i situasjoner som generelt er eller burde vært synlig for lærer.: «...om eleven...ikke gjør noe i timen i stedet

for å ignorere de siger over pulten, burde lærerne være mer obs på dem...» (e50-s1), «at lærer gjør alt i sin makt for å skape god trivsel. DVS at han/hun griper inn i ting slik at det ikke skaper ubehag å være på skole.» (e70-s2), «tar tak i problemet og konflikter mellom elever og lærere.»(e42-s2) og «At de er våkne og er flink til å ta opp signaler. Setter i gang tiltak om noen sliter på skolen og hjelper eleven. Jobber mot mobbing i klassen.» (e71-s2).

Fem andre respondenter beskriver lærers handlekraft i kontekst av at de selv har gitt uttrykk for problemer overfor lærer, og at lærer følger dette opp, f. Eks. «At han/hun viser at han/hun bryr seg om jeg kommer med noe, så om læreren tar tak i det, mener jeg at læreren ser meg» (e62-s1), «Hvis jeg forteller noe til læreren så skal han/hun ta tak i det og hjelpe meg gå finne på en løsning på det.» (e9-s2) og «At de følger opp det jeg har sagt,» (e44-s2).

Tre respondenter peker på situasjonen hvor de har sagt noe til lærer som de mener lærer må ta videre til andre ved skolen, for eksempel «For at jeg skal føle at læreren bryr seg må de videreformidle og faktisk ta opp saken jeg har snakket med de om, ikke bare si "okei skal si det videre", men ikke gjøre det.» (e47-s2)

I de ti beskrivelsene på det negative spørsmålet som er kodet med dette temaet finner vi også beskrivelser av lærers manglende respons på konflikter og problemer generelt i klassen. Eksempler på dette er «vist de er sjikkelig bråkete i klassen og at læreren ikke sier noe.» (e83-s3) og «tar ikke tak i problemer og konflikter.»(e42-s3). Flertallet av disse ti responsene peker mer spesifikt på opplevelsen av at en som individ opplever eller formidler et problem til lærer og så opplever at lærer ikke responderer på dette på ønsket måte, enten faglig eller psykisk. Eksempler er «spør ikke om elevene klarer stoffet tar ikke tak i problemet når eleven ikke forstår stoffet og viser ikke handlingskraft» (e21-s3), «Når læreren ikke hører på deg, ikke legger merke til/gjør noe når du tydelig er nedfor. Og at de ikke gjør noe hvis du sier du sliter i faget eller psykisk.» (e79-s3) og «Om du forteller lærer noe du synes er vanskelig/sliter med, og læreren ikke gjør noe med det.» (e56-s3).

En elev setter også ord på måten lærer responderer på en melding om en konflikt «At læreren bare sier under en konflikt "jaja, prøv å se. Du har vel misforstått" (e62 – s3).

4.3.6 Tar hensyn

Syv av elevene bruker begrepet *å ta hensyn*, og ytterligere en respondent har en beskrivelse som er kodet med det samme temaet. Alle disse svarene har kommet på de to spørsmålene som bruker begrepet *å bry seg* eller *å ikke bry seg*. To av respondentene har svart med samme tema på begge disse spørsmålene, slik at totalt 10 uttalelser er kodet med dette temaet.

Noen av elevene beskriver opplevelsen av at lærer tar hensyn til elever generelt som «At læreren snakker med den enkelte og ta hensyn.» (e77-s2), mens noen av elevene peker på opplevelsen av at lærer tar hensyn til variasjoner i dagsform eller for en periode, som «At læreren tar seg tid til oss elever, og ser hvis noen ikke har en bra dag. Spesielt at de tar hensyn til om noen er litt av en dag» (e17-s2) og «Kanskje at de tar hensyn til at man ikke har det så bra og ikke trenger alt og alle på meg.» (e64-s2).

På det negative spørsmålet finner vi også uttalelser om det å generelt ikke ta hensyn, ikke ta hensyn spesifikt til svingninger i elevenes form, som «Hvis du er litt dårlig, men læreren ikke bryr seg.» (e92-s3), og noen av disse knytter det her til begrepet «elevens behov», som for eksempel «Overser elever, tar ikke hensyn til behov.» (e62-s3)

4.3.7 Tilrettelegging

10 elever beskriver opplevelsen av at lærer tilrettelegger for dem i sine svar. Tre av disse har svart med dette temaet på to av spørsmålene, og til sammen 13 uttalelser er dermed blitt kodet med dette temaet totalt. Noen av disse er relativt generelle, som «At lærer spør hvordan jeg selv synes det går, både på skolen, men også ellers. At læreren legger til rette for hver enkelt og er villig til å strekke seg til et visst nivå for hver enkelt elev.» (e10-s2). Noen peker spesielt på å tilrettelegge for elevens behov eller problemer, som «At vedkommende forstår og legger opp til hver enkeltes behov. At du tilrettelegger for meg slik som jeg trenger det» (e38-s2), og «At de spør hvordan det går, og at de vil bli kjent med elevene sine, at de kan tilrettelegge og tar (problemene) til elevene på alvor.» (e51-s2). En elev knytter det tydelig til lærers arbeidsmetode når vedkommende svarer «Hvis læreren tilrettelegger undervisningen for sine elever, og ikke bare gjør tavleundervisning for eksempel» (e85-s2).

Svarene på det negative spørsmålet adresserer lignende opplevelser, som for eksempel «Når de ikke vil tilrettelegge for elevene eller ikke er interessert i å snakke noe

med elevene.» (e51-s3) og «Den er dårlig til å kommunisere, tilrettelegge, tar ikke til seg det vi som en klasse sier.» (e73-s3). En elev peker her også spesielt på at lærer tilrettelegger for sosialt ubehag og variasjoner i dagsform «Hvis læreren setter deg i situasjoner ofte som du ikke liker. Snakke høyt i timene for eksempel. Hvis du er litt dårlig, men læreren ikke bryr seg.» (e92-s3).

4.3.8 Tilpassing

12 av elevene bruker begrepet tilpassing, eller beskriver en opplevelse av at lærer tilpasser opplæringen til elevers behov, nivå, læringsstil eller forståelse. Fire av disse elevene har kommet inn på dette temaet i svarene på to av spørsmålene, slik at til sammen 16 elevuttalelser er kodet med dette temaet.

Eksempler på uttalelser på de positive spørsmålene her er «At vedkommende forstår og legger opp til hver enkelts behov» (e38-s2), «at læreren spør hvordan jeg synes det går i faget, om jeg lærer nok eller om jeg trenger flere utfordringer [...] en lærer skal bry seg om hver elev som er på hvert sitt nivå og jobbe og vurderer ut ifra det.» (e10-s1), «når det tar hensyn til at folk lærer forskjellig og gjør noe med det.» (e8-s2), og «At læreren bruker tid på å finne ut hva som er den beste lære metoden for vær elev.» (e12-s2)

På det negative spørsmålet kommer uttalelsene i hovedsak i form av beskrivelser av lærere som ikke tilpasser undervisningen til om elevene forstår, og til elevenes opplevde læringsstil: «Lærerne gjør bare det de vil, uten å høre på elevenes ønsker eller hvordan de lærer best.» (e85-s3), «når læreren er sløv og viss han ser at klassen sliter og gidder ikke finne en annet løsning for at folk skal greie det.» (e8-s3), «Læreren har null forståelse for elevene, bryr seg ikke når elevene ikke forstår, bare fortsetter undervisning og satser på at de forstår.» (e30-s3)

4.3.9 Oppfølging

Fem elever har enten brukt ordet *oppfølging* eller beskrevet en aktiv oppfølging fra lærer overfor eleven i sine svar. Alle disse svarene har kommet på spørsmålet om hva som gjør at eleven føler seg sett av lærer. Eksempler er: «At læreren bryr seg, spør deg og følger deg godt opp i fagene.» (e77-s1), «At læreren holder seg litt oppdatert på hvordan jeg har det.» (e27-s1) og «...Lærererne på denne skolen er veldig flink til å se

alle elevene. Det er veldig tett oppfølging hvis noe hender på skolen. De glemmer deg aldri av.» (e72-s1)

4.3.10 Elevmedvirkning

16 elever knytter beskrivelsene på ulike måter til elevmedvirkning – at eleven påvirkes av det eleven sier i forhold til det som skjer i opplæringen. Fem av disse har uttalelser som har blitt kodet til samme tema på to av spørsmålene, mens to av elevene har svart med samme tema på alle tre spørsmål. Det gjør at totalt 25 elevuttalelser i materialet er kodet med dette temaet.

8 av respondentene har svart med dette temaet på ett eller begge de to positive spørsmålene. Her finner vi uttalelser som er relativt generelle, som «Læreren må også ta til seg det vi sier og ta oss med respekt. (e73-s1)», og uttalelser som knytter temaet mer spesifikt til opplæring og vurderingssituasjoner: «At de tar til seg tilbakemeldinger, prøver å gjøre undervisningen bra for alle» (e42-s2) og «At den hører hva jeg har å si. Hører på mine ønsker når det gjelder undervisning og prøver.» (e76-s1)

15 av elevene har trukket dette temaet frem når de har besvart det negative spørsmålet. Også her finner vi noen generelle kommentarer, som «Når læreren ikke vil inkludere elevene i avgjørelser om ting man skal gjøre.» (e63-s3), men de fleste svarene knytter seg tydelig til opplæringen, som f.eks.: «når de ikke vil høre på elevene og bryr seg bare om å gjøre ting på sin måte.» (e3-s3), «De respekterer sjelden elevenes ønsker om hvordan elevene mener de lærer best. Lærerne gjør bare det de vil, uten å høre på elevenes ønsker eller hvordan de lærer best.» (e85-s3) og «Visst enkelte elever ikke blir spurt. Visst han/hun ikke bruker metodene vi foreslår.» (e87-s3).

To av elevene trekker spesifikt frem situasjonen hvor elevene gir uttrykk for en klage til lærer, og skriver at de opplever at lærer ikke bryr seg om elevene dersom en «ikke tar en klage på alvor» (e6-s3), og «hvis vi elever forteller noe til læreren som vi ikke syntes er greit, og læreren ikke tar tak i det, så bryr han/hun seg ikke.» (e9-s3). Respondent nr. 6 har denne situasjonen også med i sitt svar på det positive spørsmålet om lærere som bryr seg: «At om jeg har et problem med ham, tar han det seriøst og ikke bare ignorerer det.» (e6-s2).

4.4 Individuell oppmerksomhet

I kategorien *Individuell oppmerksomhet* presenterer jeg elevers beskrivelser av ulike typer individuell oppmerksomhet der det er tydelig at det er de som individer har en plass i lærers bevissthet. 20 elever beskriver generelt det å bli sett som et *individ* av lærer, men her presenteres også beskrivelser av at lærer har *kjennskap* til eleven, *hilser* på eleven, bruker elevens *navn* og gir individuell *veiledning*.

Tabell 6: Frekvenstabell elevrespons om individuell oppmerksomhet

Tema	Hva skal til for at du opplever deg sett av lærer?	Hva skal til for at du opplever at lærer bryr seg?	Hva skal til for at du opplever at en lærer ikke bryr seg om elevene?	Totalt
Hilser	6	2	3	11
Individ-oppmerksomhet	13	4	3	20
Navn	7	0	1	8
Kjennskap	2	3	1	6
Vurdering	7	6	7	12
Motivasjon	5	2	1	8

4.4.1. Hilser

Syv elever responderer på minst ett av spørsmålene ved å referere til at lærer hilser eller sier hei. To av disse refererer til dette på to spørsmål, mens en tredje har det med i svaret sitt på alle tre spørsmålene. Dermed er totalt 11 elevuttalelser kodet med dette temaet.

I svarene til både de positive og det negative spørsmålet er de fleste beskrivelsene generelle av typen «At lærer for eksempel sier hei når vi møtes» (e59-s1), mens noen spesifikt peker på arenaen utenfor klasserommet eller den organiserte opplæringstiden, som i «Jeg føler at en lærer bryr seg når en lærer tar kontakt med elevene ikke bare i timene, men også i friminuttene, om så et lite hei» (e75-s2) og «At han/hun for eksempel hilser på meg i gangen på skolen.» (e53-s1). På det negative spørsmålet møter vi samme generelle beskrivelse, komplettert av denne uttalelsen: «Står fremme ved kateteret å kun snakker, er i sin egen verden. Har ikke øynene åpne for eleven. Smiler ikke. Spørr ikke. Hilser ikke» (e86-s3).

4.4.2 Individ-oppmerksomhet

18 elever beskriver opplevelsen av at lærer gir eleven individuell oppmerksomhet i sine svar. To av disse elevene har beskrevet dette på to av spørsmålene, slik at det totalt er 20 elevuttalelser som er kodet med dette temaet.

I svarene på de positive spørsmålene finner vi generelle referanser som «lærer gir oppmerksomhet» (e30-s1), «bruker tid på alle» (e78-s1) og «ser meg som en enkelt person» (e6-s1). Flere elever knytter det til at læreren snakker til eller med eleven individuelt, som i «At læreren prater til meg direkte og ikke som om det skulle vert felles til klassen.» (e1-s1), og «Prater med hver enkelt elev om ting» (e68-s2). Noen spesifiserer ytterligere, som i «At lærer snakker til deg. Snakker om noe som engasjerer oss begge.» (e86-s2), og «Jeg føler jeg blir sett når læreren kommer innom pulten min» (e94-s2).

4.4.3 Navn

Syv elever beskriver lærerens bruk eller kjennskap til elevens navn på spørsmålet om hva som skal til for å oppleve seg sett av lærer. En av disse har også med dette temaet i sin respons på spørsmålet om hva som skal til for at du opplever at lærer ikke bryr seg om elevene. Totalt åtte elementer i elevuttalelsene er derfor kodet med dette temaet.

Elevene knytter navn til ulike verb, som at lærer «Kan navnet ditt» (e86-s1) og «Bruker navnet mitt» (e1-s1). To elever setter bruk av navn opp i kontrast til bruk av «du», som i «Læreren ser meg inn i øynene og bruker sier navnet mitt istedenfor "du".» (e15-s1), eller i negativ variant: «Viser liten interesse i å huske hva vi heter, kaller oss for "du, i rød genser".» (e94-s3)

4.4.4 Kjennskap

Seks elever beskriver opplevelsen av at lærer har individuelt kjennskap til den enkelte elev i sine svar. Ingen gjentar dette temaet i flere av sine svar, så det er totalt seks elevuttalelser som er kodet med dette temaet. Tre beskrivelser er mer generelle, som «At læreren prøver å se elevene som enkeltpersoner, og blir kjent med dem.» (e65-s2) og den negative «Ikke tar seg tid til å lære å kjenne eleven» (e60-s3), mens tre elever beskriver kjennskap til noe mer konkrete sider av eleven: «Læreren skal kunne navnet mitt og vite litt hvilken rolle jeg har i klassemiljøet, hvordan jeg er.» (e34-s1), «At de ser

hva jeg er flink til og bruker det til motivasjon og ser det jeg sliter med og hjelper meg med det.» (e41-s1) og «At læreren ser meg og mine behov.» (e63-s2).

4.4.5 Vurdering

16 elever gir beskriver praksiser, eller fravær av praksiser som vanligvis er knyttet til begrepet vurdering. De fleste av disse beskriver praksiser som er viktige i *formativ vurdering (vurdering for læring)*. To av disse elevene kommer inn på dette temaet i sine svar på to av spørsmålene, og en elev i sine svar på alle tre spørsmålene. Det er derfor totalt 20 elevuttalelser som er kodet med dette temaet.

Elevenes beskrivelser knyttet til dette temaet peker i hovedsak på elevens opplevelse av å få faglige tilbakemeldinger og faglig veiledning. Noen eksempler er «Hvis jeg gjør noe bra, kan lærer si at jeg gjør noe bra» (e37-s2), «Visst læreren snakker direkte til deg, veileder deg som enkeltperson i faget, hjelper med ting du strever med og gir det komplimenter for det du selv er flink til» (e38-s1), «Forteller hva du kan gjøre for å bli bedre, få hjelp» (e18-s2), og «At læreren gir god tilbakemelding på ting som blir gjort, snakke/diskutere med meg og ikke bare gi karakter. Hjelp til å forklare hva som skal til i det og det faget på en ordentlig måte.» (e95-s2). På det negative spørsmålet beskrives en lærer som «forteller bare hva som er feil og ikke hva som er riktig» (e33-s3).

På det negative spørsmålet er det også fire elever som påpeker lærers treghet til å rette prøver, som i «Når de bruker evigheter på å rette prøver» (e31-s3), og «om han/hun ikke gidder å rette prøver» (e18-s3)

4.4.6 Motivasjon

Seks elever har på ulike måter beskrevet opplevelsen av at lærer motiverer dem i sine svar. To av disse elevene har inkludert dette i sine svar på to av spørsmålene, og totalt åtte elevuttalelser er dermed kodet med dette temaet.

I elevuttalelsene finner vi generelle beskrivelser til en lærer som «heier på meg» (e9-s1) og lærere som «gjør at jeg får mestringsfølelse (e7-s1). Mens noen elever blir litt mer spesifikke og sier «Lærerne må motivere meg til å arbeide» (e11-s1), «oppmuntrer meg til å gjøre så godt jeg kan» (e35-s2), «oppmuntrer meg til å jobbe med det jeg synes er vanskelig» (e5-s2), og til slutt: «At de ser hva jeg er flink til og bruker det til motivasjon.» (e41-s1).

4.4.7 Menneskeliggjøring

Tre elever har svart på ett av de to positive spørsmålene med beskrivelser som har blitt kodet med temaet *menneskeliggjøring*. I disse svarene finner vi formuleringene: «At de snakker til meg som et menneske og ikke bare en del av klassen som de vil få gitt leksene og være ferdig med det» (e44-s1), at lærerne «ser på dem som ungdommer som skal lære, og ikke bare noen som skal ha 6 på alle prøver» (e42-s1) og «At læreren prøver å se elevene som enkelt personer» (e65-s2).

4.5 Kommunikasjonsstil

I kategorien *kommunikasjonsstil* trekker jeg frem elevers beskrivelse av kjennetegn på lærers kommunikasjonsstil generelt, og mer spesifikke beskrivelser av å oppleve lærer som *hyggelig*, *frekk*, *arrogant* eller at lærer gir *kjeft*

Tabell 7: Frekvenstabell elevrespons om kommunikasjonsstil

Tema	Hva skal til for at du opplever deg sett av lærer?	Hva skal til for at du opplever at lærer bryr seg?	Hva skal til for at du opplever at en lærer ikke bryr seg om elevene?	Totalt
Kommunikasjon generelt	2	0	5	7
Arroganse	0	1	4	5
Frekkhet	0	0	4	4
Kjeft	0	0	2	2
Hyggelig	2	2	1	5

4.5.1 Kommunikasjonsstil generelt

Syv av elevene har svart med beskrivelser av lærers kommunikasjon mer generelt. To av disse er i svar på spørsmålet om å oppleve seg sett av lærer, der en beskriver generelt «...at vi har god kommunikasjon...» (e53-s1), og en peker på hvor lett det oppleves å åpne seg for lærer: «at læreren virker grei å snakke med. for hvis en lærer er sånn at jeg klarer å åpne meg er det lettere å bli sett.» (e10-s1).

Blant de fem uttalelsene som har blitt kodet med dette temaet i svarene på det negative spørsmålet er det to som er tilsvarende generelle, som for eksempel «Den er dårlig til å kommunisere» (e73-s3). Tre av respondentene har andre nyanser med i sine

svar: «Har en attitude når den snakker med meg» (e76-s3), «snakker ikke forståelig» «e33-s3» og «Ikke lytter. Diskuterer imot» (e43-s3).

4.5.2 Arroganse

Fire av elevene responderer med å beskrive opplevelsen av en lærer som er arrogant. En av disse elevene har svart med denne opplevelsen på to spørsmål, slik at totalt fem elevuttalelser har blitt kodet med dette temaet.

Eleven som har svart med denne beskrivelsen på to spørsmål bruker orden «nedlatende» i begge svar, og sier bl.a. «At hun faktisk svarer med et ok tonefall uten å virke nedlatende» (e23-s2). De andre respondentene på det negative spørsmålet beskriver opplevelsen av at lærer «får oss til å føle oss dumme, alltid tror at han har rett» (e6-s3), «Hvis en lærer er overlegen, og kanskje ignorerer en» (e20-s3) og «Når de setter seg som om de vet alt og ikke er åpne for andre meninger.» (e75-s3).

4.5.3 Frekkhet

Fire av respondentene har beskrevet opplevelsen av at læreren «snakker frekt» (e39-s3) eller «kanskje er spydig» (e32-s3). En av respondentene setter dette i kontekst av å kun bry seg om det faglige: «Når læreren er frekk og ikke gidder å bryr seg, men kun om det faglige.» (e58-s3)

4.5.4 Kjeft

To av elevene har brukt begrepet «kjeft» i sine beskrivelser av hva som skal til for at de opplever at lærer ikke bryr seg om elevene, med litt nyanseforskjeller i situasjonene de beskriver: «kjefter bare uten å vise forståelse eller spørre hvorfor noen gjorde det de gjorde» (e17-s3) og «Hvis de kjefter uten grunn og er kjipe bare for å være kjip.» (e20-s3).

4.5.5 Hyggelig

Fem av elevene responderer med å bruke begrepet hyggelig, enten på ett av de to positive spørsmålene, eller på det negative spørsmålet. De bruker begrepet relativt generelt, som i «lærer opptrer hyggelig» (e15-S1), mens en knytter det spesifikt til situasjonen av «at de hilser på meg med en hyggelig og respektfull måte» (e14-s2)

4.6 Emosjoner

I kategorien *emosjon* beskrives elevens tolkning av om lærer har et synlig *engasjement*, *humør*, eller mer spesifikke emosjoner som *sinne* eller *glede*

Tabell 8: Frekvenstabell elevrespons om emosjoner

Tema	Hva skal til for at du opplever deg sett av lærer?	Hva skal til for at du opplever at lærer bryr seg?	Hva skal til for at du opplever at en lærer ikke bryr seg om elevene?	Totalt
Engasjement	2	4	0	6
Humør	0	2	5	8

4.6.1 Engasjement

Seks av elevene setter ord på opplevelsen av å bli møtt med engasjement av en lærer på ett av de to positive spørsmålene. I svarene finner vi henvisning til engasjement generelt, som «interesse og at læreren viser engagement» (e21-s2) og knyttet til situasjoner som «at lærer er engasjert i samtaler» (e73-s1) og «engasjert når han/hun kommer til timen» (e34-s2). Andre knytter engasjementet spesifikt til trivsel og/eller læring: «når en lærer underviser på en engasjerende måte, og er opptatt av at elevene skal følge med. Ikke med tvang, men fordi læreren underviser på en bra måte» (e16-s2) og at læreren «er opptatt av at vi skal trives og lære på skolen» (e3-s1).

4.6.2 Humør

Seks elever refererer på ulike måter til opplevelsen av lærers humør på spørsmålene om hvordan de opplever at læreren bryr seg, eller hva som skal til for at de opplever at lærer ikke bryr seg om eleven. En av disse beskriver opplevelsen på både det positive og det negative spørsmålet knyttet til «å bryr seg». Elevene beskriver ulike humør-opplevelser på det positive spørsmålet, som «læreren er i godt humør» (e67-d2) eller «Læreren er glad og engasjert når han/hun kommer til timen og at læreren ikke roper og/eller er streng eller sint i timene.» (e34-s2). På det negative spørsmålet beskrives en opplevelse av lærer som «bare er sint og irritert» (e38-s3) eller «de er alt for følelsesløse» (e48-s3). Tre av elevene beskriver her en opplevelse av at lærer «er sur» (e37-s3). En av disse legger til en opplevelse av lærer med en «...passiv aggressiv holdning mot elevene» (e71-s3).

4.7 Non-verbal

I kategorien Non-verbal presenteres elevens uttalelse av lærers *kroppsspråk*. Noen elever bruker begrepet kroppsspråk selv, mens andre er mer spesifikke og beskriver *blikkontakt*, *smil* og *nærhet*.

Tabell 9: Frekvenstabell elevrespons om kategorien «non-verbal»

Tema	Hva skal til for at du opplever deg sett av lærer?	Hva skal til for at du opplever at lærer bryr seg?	Hva skal til for at du opplever at en lærer ikke bryr seg om elevene?	Totalt
Kroppsspråk	2	0	4	6
Blikkontakt	7	3	4	14
Smil	4	2	3	9

4.7.1 Kroppsspråk

Fem elever beskriver mer eller mindre generelle opplevelser av lærers kroppsspråk i sine svar, enten i spørsmålet om hva som skal til for at de opplever seg sett av lærer eller i spørsmålet om hva som skal til for å oppleve at lærer ikke bryr seg om elevene. En elev kommer inn på dette temaet i sine svar på begge disse spørsmålene, og til sammen seks elevuttalelser er dermed kodet med dette temaet.

På det positive spørsmålet beskrives generelt «viser et kroppsspråk som bekrefter at læreren har sett deg» (e59-s1) og «For at jeg skal føle at jeg bli sett av læreren må de vise det med kroppen og øynene dems, at de gir meg bevissthet med øynene og at kroppen deres er vendt mot meg» (e47-s1).

På det negative spørsmålet sier en elev generelt at eleven «Ser det veldig på kroppsspråket» (e1-s1), to beskriver «At læreren viser med kroppsspråk at han/hun ikke bryr seg når eleven snakker.», (e88-s3) og en at lærer «Har et kroppsspråk som sier at de ikke er interessert i å være til stede.» (e72-s3).

4.7.2 Blikk

11 elever beskriver på ulike måter opplevelsen av blikkontakt eller at lærer fysisk ser på eleven i sine svar. En kommer inn på dette i sine svar på to spørsmål, mens en elev har dette med i sitt svar på alle tre spørsmålene. Til sammen 14 elevuttalelser er derfor kodet med dette temaet.

På de positive spørsmålene ser vi at noen av elevene har bruker ord relativt generelt som «Øyekontakt» (e40-s2), «Blikk» (e86-s2) og «Lærer ser meg inn i øynene» (e15-s1). Andre knytter opplevelsen av lærers blikk til gitte situasjoner, som «ser på meg når jeg spør om noe» (e52-s1), «se på deg når du prater» (e42-s1). På det negative spørsmålet finnes også generelle uttalelser som at «Øyekontakt er veldig vesentlig» (e89-s3) og mer knyttet til situasjon som i «ser ikke på deg i undervisningen» (e42-s3).

4.7.3 Smil

Seks elever trekker frem lærerens smil i sine beskrivelser. Tre av disse inkluderer lærerens smil i sine besvarelser på to spørsmål, slik at totalt ni elevuttalelser er kodet med dette temaet. Beskrivelsene er i hovedsak ganske generelle, som enkelt og greit «at de smiler» (e32-s2) eller «Gir deg et smil» (e59-s1). En elev knytter det til blikkontakt og skriver «ser deg inn i øynene å smiler hver dag» (e68-s1). På det negative spørsmålet er to av de tre svarene generelle som «smiler ikke til elevene» (e68-s3), mens eleven som på det første spørsmålet knytte smil til blikkontakt, på det negative spørsmålet beskriver en lærer som «går forbi elevene uten et smil» (e59-s3)

4.8 Undervisningsstil

I kategorien *undervisningsstil* beskrives ulike trekk ved lærerens faglige formidling og metodiske tilnærming til opplæringen. Her beskrives *lærermonologer*, og *undervisningsvariasjon*, sammen med begrep som *hastverk*, *karakterfokus* og hvordan en lærer oppleves på en akse mellom *streng* og *snill*.

Tabell 10: Frekvenstabell elevrespons om undervisningsstil

Tema	Hva skal til for at du opplever deg sett av lærer?	Hva skal til for at du opplever at lærer bryr seg?	Hva skal til for at du opplever at en lærer ikke bryr seg om elevene?	Totalt
Lærermonolog	0	0	9	9
Undervisningsvariasjon	0	1	4	5
Hastverk	0	0	6	6
Streng eller snill	1	2	3	6
Inkludering	8	0	1	9
Innsats	0	1	4	5

4.8.1 Lærermonolog

Ni av elevene beskriver en undervisningsstil der lærer står for det meste av snakkingen i klasserommet i sine svar på det negative spørsmålet. Eksempler på uttalelser er: «Jeg merker det når en lærer går inn i timen snakker ren teori gjennom hele og ikke går inn i dialog eller diskusjon med elever.» (e75-s3), «Står fremme ved kateteret å kun snakker, er i sin egen verden. Har ikke øynene åpne for eleven.» (e86-s3), «Læreren er mer opptatt av hva læreren selv har å si, enn hva elevene har å si. Læreren er mer opptatt av å gi ut informasjon enn å passe på at elevene tar til seg informasjonen.» (e15-s3) og «Kun interessert idet faglige. Går gjerne gjennom temaet på tavlen uten å spørre om vi henger med. Lærere som ikke er interessert i å lære bort, men heller bare vil vise hva de kan.» (e54-s3)

4.8.2 Undervisningsvariasjon

Fem av elevene beskriver forhold knyttet til variasjon av undervisningen. En av disse svarer på det positive spørsmålet om lærer som bryr seg at de «Hvis læreren tilrettelegger undervisningen for sine elever, og ikke bare gjør tavleundervisning for eksempel» (e85-s2). Fire beskriver fravær av undervisningsvariasjon på det negative spørsmålet, som for eksempel: «ikke ha varierte arbeidsmetoder men bare gjør det som er lettest for læreren» (e6-s3) og «varierer aldri undervisningen. Vi gjør bare det samme hver time.» (e37-s3).

4.8.3 Hastverk

Seks av elevene svarer med å beskrive en opplevelse av lærers hastverk når de svarer på det negative spørsmålet. To av elevene knytter beskrivelsen av tempo til ulike antatte ambisjoner hos lærer, som «Hvis det alltid handler om å bli ferdig med timen.» (e36-s3) og «De hører ikke etter. Vil bare bli fortrest ferdig med timen og bryr seg bare om å sette karakter.» (e44-s3). De andre setter lærers hastverk opp mot andre forhold som de opplever blir nedprioritert på tidspressets alter, som «har dårlig tid, eller vil bare bli ferdig fortrest mulig. ikke tid til noe annet enn undervisning og ser ikke hver enkelt elev» (e10-s3), «bare farer gjennom skole stoffet uten og ta hensyn til eleven skal i det hele tatt holde lærerens tempo» (e2-s3) og «Hele tiden går videre med arbeidet, selv om eleven sier ifra at han/hun ikke forstår.» (e50-s3)

4.8.4 Streng eller snill?

To elever beskriver en opplevelse av at lærer er «snill mot meg» (e25-s1), mens fire elever beskriver en opplevelse av «at lærer ikke er alt for streng» (e7-s2) for å oppleve seg sett eller at læreren bryr seg. En elev kobler til stemmevolum og skriver «at læreren ikke roper og/eller er streng» (e34-s2), en annen knytter det til sanksjonering ved å beskrive lærere som «hiver anmerkninger i hytt og pine» (e33-s3) som et tegn på at lærer ikke bryr seg. En siste knytter opplevelsen av at lærer ikke bryr seg til en lærer «som absolutt må følge «regler» helt etter boka» (e48-s3)

4.8.5 inkludering

Syv elever har gitt svar på spørsmålet om hva som skal til for å oppleve seg sett av lærer med beskrivelser av inkludering i læringsmiljøet. En av disse har også besvart med samme tema på det negative spørsmålet, slik at totalt åtte elevuttalelser er blitt kodet med dette temaet.

Tre av uttalelsene er mer generelt bruk av inkluderingsbegrepet, som i at lærer «inkluderer meg» (e4-s1) og lærer «inkluderer alle i timen» (e67-s1). Resten av uttalelsene kodet med dette temaet beskriver mer spesifikt lærers interaksjon med eleven som «at de gir meg mulighet til å vise hva jeg kan» (e51-s1), «At man får mulighet til å ta ordet» (e75-s1), «Spør meg om ting og ikke alle andre» (e49-s1), «At læreren snakker til deg/inkluderer deg» (e86-s1) og «Hvis jeg rekker opp hånden for å spørre om noe får jeg spurt» (e74-s1).

4.9.6 innsats

Fem elever beskriver en opplevelse av lærers innsats – fire av disse på det negative spørsmålet. Her er beskrivelsen av en lærer som «er villig til å strekke seg til et visst nivå for hver enkelt elev» (e10-s1) som det som skal til for å oppleve at lærer bryr seg. På det negative spørsmålet finner vi opplevelser om at lærer ikke bryr seg om elevene dersom «undervisningen er lat gjort» (e74-s3), når «læreren er sløv» (e8-s3), når læreren «ikke tilrettelegger og planlegger timen ordentlig» (e45-s3), og at «de gidder gjerne ikke...gi innsats for at elevene skal få gode karakterer» (e23-s3)

5. Drøfting

I dette drøftingskapitlet vil jeg drøfte elevtilbakemeldingene i møte med teorien presentert i oppgavens teorikapittel. Jeg vil først gjennomføre en drøfting i hovedsak med utgangspunkt i kategoriene i elevmaterialet, slik dette er presentert i resultatkapitlet. Dette er for å holde fokus på elevperspektivet, i tråd med problemstillingen. Jeg har egne underkapitler for de kategoriene som har flest respondenter, men slår sammen drøftingen av kategorier med færre elementer der det er hensiktsmessig av hensyn til drøftingen. Det er i tillegg noen tema og uttalelser som underbygger mer enn en kategori. Slike tema har jeg inkludert i drøftingen der jeg mener de tilfører drøftingen mest, noe som medfører at de kan bli behandlet under en annen overskrift i drøftingskapitlet enn i resultatkapitlet. I denne gjennomgangen vil jeg først undersøke i hvilken grad det er samsvar mellom responsen til elevene i min undersøkelse og andre elevundersøkelser som har prøvd å undersøke elevperspektivet på omsorgsbegrepet. Dette er for å kunne drøfte sannsynligheten for at beskrivelsen i mine data er representative for elever mer generelt. Videre vil jeg drøfte underkapitlets tema i elevuttalelsene opp mot de teoretiske tilnærmingene fra teorikapitlet for å se om elevmaterialet skiller seg vesentlig fra de mer teoretiske tilnærmingene, og eventuelt tilfører noe nytt på mer overordnet nivå. Til slutt vil jeg peke momenter i elevuttalelsene jeg mener kan berike forståelsen av begreper og prinsipper presentert i teorien inn mot pedagogiske praksiser som er tilstrekkelig konkrete til at de kan fungere som profesjonelle forventninger på skolenivå. Etter denne gjennomgangen vil jeg se på spørsmålet om omsorg og nestekjærlighet først er noe som kan uttrykkes i den «ordinære» opplæringen i faget, eller om verdiene i hovedsak trenger å komme til uttrykk utenfor denne arenaen. Til sist i dette kapitlet jeg vil forsøke å oppsummere sentrale pedagogiske praksiser ut ifra noen mer gjennomgående tendenser og fokusområder i materialet, og søke å oppsummere dette grafisk i en modell.

5.1 Invitasjon

Det enkelttemaet som går igjen i flest elevuttalelser er, som påpekt i resultatdelen at lærer *stiller spørsmål* til elevene. Begrepet *å vise interesse for*, som har fått en egen kode i resultatanalysen er et bredere begrep. Å stille et spørsmål for å undersøke hva eleven tenker om noe er en måte å vise slik interesse på. Det kommer også frem i noen av svarene på spørsmålene om hva som skal til for at eleven blir overbevist om at lærer ikke bryr seg, som i «Merker fort om læreren interesserer seg i hvordan den enkelte eleven har det. Spør ikke, og bryr seg ikke» (e93-s3). Det er derfor fullt mulig at flere av elevene som har brukt det bredere

interessebegrepet har tenkt på samme praksis som de elevene som har beskrevet lærere som stiller dem spørsmål. Samtidig har seks av respondentene også brukt begge begrepene i sine uttalelser, noe som kan tyde på at de hører sammen, men samtidig ikke er brukt som helt synonyme begrep. Det ser vi f.eks. i dette svaret på det negative spørsmålet: «Når de ser at du sliter eller ikke har det så bra, men ikke spør eller viser interesse for å finne ut hvordan en har det» (n64-s3). Temaet *elevsamtaler* er også viktig for en del elever, enten de klart refererer til de strukturerte forhåndsavtalte elevsamtalene mellom kontaktlærer og elever, eller bruker mer åpne begrep som *samtaler* som også kan omfatte mer uformelle samtaler i skolehverdagen. Elevsamtalene inneholder normalt i sin struktur en invitasjon til at elevene skal uttale seg om sine perspektiver på skolen.

Det fremgår av Wentzel (1997, s. 416) sin presentasjon at lærere som aktivt stiller spørsmål til elevene også var et synlig tema i elevuttalelsen på lignende spørsmål fra amerikanske ungdomsskoleelever på 90-tallet. Lærere som tar initiativ til dialog med elevene og både strukturerte og uformelle elevsamtaler var også et tema som Teven (2001) fant at var viktig for at amerikanske college-studenter skulle oppleve at lærerne bryr seg. Dette bygger opp under at temaet er relevant også for flere elever enn norske VG1-elever.

Disse temaene har klart større plass i elevuttalelsene enn i det teoretiske materialet. Noddings er opptatt av måten vi responderer på behovene eleven selv uttrykker. Agapismetradisjonen har vært opptatt av å møte behov, og Post (2012, s. 24-25) vektlegger å lytte til den andre. Wolterstorff (2011, s. 34) sier ansvarlig omsorg kjennetegnes av at en omsorgsutøver i tilstrekkelig grad skaffer seg belegg for sine antakelser om hva som er den andres gode, og henviser til Kirkegaards perspektiv om å tilpasse omsorgen til den individuelle omsorgsmottakeren. Loreman (2011, s. 43) trekker også frem aktiv lytting til elevene som et tegn på omsorg, og vektlegger at læreren må søke å bli kjent med elevene og livene de lever. Dette forutsetter at elevene kommer til orde, og slik sett kan vi si at flere av teoretikerne som er opptatt av dialog med og lytting til elevene implisitt forutsetter at læreren skaper settingen hvor det er mulig og naturlig for elevene å uttrykke sine behov.

Loreman (2011) blir noe mer konkret i sin beskrivelse. I tillegg til å beskrive en lyttende lærer adresserer han eksplisitt behovet for å skape en trygghet for eleven til å komme til læreren og uttrykke sine behov (s. 38). Han kommer også inn på å aktivt å invitere elevene til å uttale seg når han knytter omsorg til å be elevene om tilbakemeldinger og til å aktivt undersøke med elevene om læreren har forstått det eleven sier rett. I tillegg påpeker han viktigheten av elevsamtaler, forstått som dedikert, individuell samtaleid mellom lærer og enkeltelever for å jobbe med problemløsning ut ifra hva som er viktig for eleven (s. 41-43).

Dette siste temaet underbygges også av elevuttalelser i min undersøkelse, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 5.4.

Vi vil senere se at det er noen praksiser som får overraskende liten plass i elevmaterialet, som f.eks. praksiser som bruk av elevens navn og blikkontakt. En mulig forklaring på dette kan, som påpekt i metodekapitlet, være at noen elever som egentlig tenker det er viktig ikke kommer på det fordi de tar det for gitt. Dersom praksisen til lærerne er så konsistent på dette området at det i liten grad savnes kan det øke sannsynligheten for et slikt utslag i materialet. En slik effekt ser ikke ut som den i særlig grad har slått inn på temaene i denne kategorien. Når så mange av elevene vektlegger lærere som spør såpass tydelig i sin beskrivelse av lærers praksis tenker jeg det er et tema det er grunn til å gi større plass i drøftingen av omsorg og nestekjærlighet i pedagogisk praksis, og gjerne også mer generelt, enn teoretikerne presentert i teorikapitlet gjør. Jeg tenker derfor at dette er ett av områdene hvor elevperspektivet slik dette kommer frem i denne oppgaven tydelig kan bidra med noen viktige perspektiver til den profesjonelle dialogen om pedagogisk praksis. Elevperspektivet spiller generelt inn at det å stille spørsmål til elevene er viktig. Elevuttalelsene i denne oppgaven viser også en bredde av eksempler på hvilke typer spørsmål ulike elever ønsker å møte – eksempler jeg tror det kan være hensiktsmessig å trekke inn i drøftinger mellom lærere om temaet.

Elevmaterialet inneholder som sagt eksempler på ulike typer spørsmål. Vi finner svært åpne og generelle spørsmål som hvordan det går (e51-s2), hvordan eleven har det (e4-s1) eller om eleven har hatt en fin dag (e56-s1). Også det å vise interesse brukes tilsvarende generelt, som i «å vise interesse for hvordan jeg har det» (e70-s1), og det åpne innledende spørsmål om hvordan eleven har det trekkes også frem i beskrivelse av ønsket innhold i elevsamtalenes innhold (e9-s1). Materialet har samtidig flere eksempler på spørsmålsformuleringer som tydelig handler om opplæringen, som at lærer spør hvordan det går i fagene (e45-s2 og e95-s1) og hvordan de lærer best (e42-s1). Noen av disse opplæringsorienterte spørsmålene er også mer spesifikke, som spørsmål om elevene forstår det læreren har prøvd å forklare (e46-s2), om de trenger hjelp til noe av fagstoffet (e2-s1), om de trenger flere faglige utfordringer (e10-s1), og konkret om de trenger hjelp i settinger der elevene jobber med oppgaver (e34-s3 og e35-s1). Også det mer generelle temaet om å vise *interesse* dukker opp i formuleringer tydelig rettet mot opplæringsarbeid, som når en lærer «viser interesse for min læring» (e15-s2) eller «bryr seg om vi får til det vi holder på med eller ikke» (e12-s1). Disse formuleringene bygger opp under Loreman (2011) sitt perspektiv om at en kjærlighetspreget pedagogikk handler om lærer og elev som partnere i læringsprosessen (s. 34). For flere elever kommer lærers omsorg og nestekjærlighet til uttrykk gjennom spørsmål om hvordan man

opplever at det går med læringsarbeidet, og ikke først og fremst om forhold utenfor opplæringen.

Andre elever svarer med å beskrive lærere som spør hvordan en har det også utover læringssituasjonen (e27-s2 og e56-s1). Noen nevner også eksempler på spørsmål som mer konkret viser interesse for livet utenfor skolen, som hvordan en har det hjemme (e10-s1) eller hva eleven skal gjøre i helgen (e37-s2). Vi ser også det mer generelle begrepet *å vise interesse* brukt opp mot arenaer utenfor skolen generelt (e1-s1) og spesifikt opp mot hvordan eleven har det «psykisk og sosialt» (e55-s3). I tillegg finner vi i elevmaterialet eksempler på spørsmål som eksplisitt inviterer eleven til å fortelle om det er noe som er vanskelig å snakke om (e14-s2), eller å fortelle om noe er galt, som f.eks. i «At de legger merke til at du har en tøff dag, og kan da spørre om hva som er galt og om det er noe de kan gjøre for å hjelpe.» (e75-s2).

5.2 Lytting

Lytting er en kategori som samler elevuttalelser hvor enten begrepet *lytting* er brukt av elevene, eller elevene har beskrevet en opplevelse av å bli møtt med *respekt*, *forståelse* eller *empati*. I tillegg beskriver elever en opplevelse av lærere som er *oppmerksomme* og klarer å fange opp signaler som ikke nødvendigvis uttrykkes i klare meldinger med ord. Totalt 50 av elevene har tatt med beskrivelser som er talt med i denne kategorien, og tematikken den samler er derfor blant det mest fremtredende i elevmaterialet. I Teven (2001) finner vi også begrepene respekt, empati og forståelse i materialet fra amerikanske college-elever (s. 165-167), og i Wentzel (1997) sine undersøkelser hos amerikanske ungdomsskoleelever finner vi igjen formuleringer om lærere som lytter til elevene og lærere som oppleves som oppmerksomme (s. 416). Whitehead et al. (2022) trekker frem eksempler på uttalelser om lærere som lytter, også med øynene, som prøver å forstå elevene og som legger merke til om elever synes å ha behov (s. 14). Dette samsvaret peker i retning av at også opplevelsen av en lærer som lytter, respekterer og klarer å uttrykke empati og forståelse i møte med elevene vil være viktig for mange flere elever enn dem som har besvart min undersøkelse.

Lytting som tema er svært sentralt hos Noddings (2005), fanget opp i begrepet *engrossment* eller *attentiveness* – en fullstendig tilstedeværelse for den andre gjennom oppmerksom lytting til den andres uttrykte behov (s. 16). Wolterstorff (2011) beskriver ikke den individuelle samtalen, og dermed heller ikke lyttingens rolle like konkret som Noddings, men sier litt mer overordnet at omsorgsagapismen «lytter til kallet fra den andre» i sitt arbeid med å finne ut av hvordan man kan fremme den andres gode (s. 140). Han påpeker at begrepet *empati* ikke er sentralt i omsorgsagapismen (s. 104), men at den vektlegger å møte

den andre preget av *ærbødighet* (eng: reverence) og respekt (s. 102). Både Post (2012, s. 24-25) og Schat og Freytag (2020, s. 12) tar til orde for tilstedeværende og respektfull lytting som et tydelig ideal i kristen nestekjærlighetstradisjon. Loreman (2011, s. 17 og 43) vektlegger empati, forståelse og aktiv lytting i sin beskrivelse av en pedagogikk preget av kjærlighet.

Selv om lytting, respekt og empati i varierende grad konkretiseres av teoretikerne, er det grunnlag for å si at både elevmaterialet og teoripresentasjonen i denne oppgaven bygger opp om hverandres vektning av at disse begrepene er sentrale i beskrivelsen av relasjoner preget av omsorg og nestekjærlighet. I elevmaterialet finner vi flere uttalelser som bruker begrepene generelt på en måte som minner om hvordan det brukes av teoretikere, som at lærer «er en god lytter» (e67-s2) og «[er] respektfull overfor meg» (e40-s1), og beskrivelser av lærere som viser forståelse, medfølelse eller empati når elevene ikke forstår fagstoffet, har det vanskelig, eller sliter med noe på eller utenfor skolen (e41-s2, e48-s2 og e55-s2). Men vi finner også beskrivelser som knytter disse begrepene sammen med andre begrep, og i noen tilfeller noen mer konkrete praksiser. I disse elevuttalelsene mener jeg vi finner eksempler på pedagogiske praksiser, beskrevet fra elevens perspektiv, som er verdt å vurdere i den profesjonelle dialogen på en skole om hvordan «honnørord» som lytting, empati og respekt kan få konkrete praktiske uttrykk i skolen.

En tydelig tendens er at alle begrepene i denne kategorien blir koblet til respons fra lærer i elevuttalelser. Det at eleven oppfatter at lærer på en eller annen måte responderer på det eleven sier, henger sammen med at elever opplever at lærer lytter, respekterer, forstår og har empati med eleven. Et relevant eksempel er: «lærer må høre på hva jeg har å si og ta det seriøst eventuelt ta det videre og ikke la det fordufte» (e45-s1). Elevmaterialet inneholder videre beskrivelser av å huske det eleven har sagt og prøve å finne løsninger (e13-s2). *Respekt* knyttes til å bli «trodd og svart» (e66-s1) og at lærer «tar [...] det seriøst, og ikke bare ignorerer det [eleven sier]» (e6-s1). Både lytting og forståelse blir knyttet til at lærer «prøver å legge til rette og hjelpe» (e43-s1) og «legger opp til hver enkeltes behov» (e38-s2), mens empati beskrives sammen med snillhet og hyggelighet som det motsatte av en lærer som ikke tar hensyn til elevene som ikke henger med på lærerens tempo i timen i opplæringen (e2-s3). Sentralt i elevers beskrivelser av oppmerksomhet i materialet er opplevelsen av at lærere viser at de legger merke til om noe er galt (e82-s1), om de har en dårlig dag (e17-s2) eller om noen sliter med noe (e5-s2). Det siste brukes spesifikt også om lærere som viser at de legger merke til elever som sliter faglig (e76-s2).

Noen elever knytter *lytting* til hvordan lærer fremstår i situasjonen, som at læreren viser interesse for (e64-s1) eller følger med på det du har å fortelle (e72-s2), er oppmerksom (e71-s1), «tar seg tid til å lytte til det du sier» (e43-s1) og i den grad det er mulig og nødvendig «legger fra seg det de holder på med» (e11-s2). Begrepet *respekt* knyttes til å *bli trodd* (e66-s1). Noen av elevuttalelsene om forståelse synes å beskrive lærere som gjør en innsats i dialogen for å forstå elevene, hvor en elev opplever seg sett dersom en lærer «prøver å forstå det du prøver å si» (e43-s1). En slik elevuttalelse minner om Loreman (2011) sin oppfordring til å aktivt benytte parafrasering for å undersøke om du som lærer har forstått eleven (s. 41-42). Den minner også om Noddings (2012) sin poengtering av at det noen ganger er behov for dialog og videre utforskning for å følge opp en elevs uttalelse dersom en skal kunne respondere med empatisk nøyaktighet (s.775).

Elever beskriver også praksiser knyttet til temaet lytting som de forstår som et uttrykk for en lærer som ikke bryr seg om eleven. Blant disse finner vi bla. lærere som avbryter eleven (e50-s3 og e64-s1), ikke legger merke til det elevene sier (e47-s3,) ikke hører etter, vil bli fort ferdig og synes bare å være opptatt av karakterer (e44-s3). Vi finner også beskrivelsen av lærere som «diskutere imot» elevene (e43-s3). En lærer som ikke bryr seg «går kjapt igjennom, kjefter bare uten å vise forståelse eller spørre hvorfor noen gjorde som de gjorde» (e17-s3), og «bryr seg ikke når elevene ikke forstår, bare fortsetter undervisningen og satser på at de forstår» (e30-s3).

5.3 Respons

Respons er tittelen på kategorien som samler beskrivelser av en type respons på behov elevene enten har uttrykt eller som de mener lærer burde oppfattet. Totalt 79 av de 95 respondentene har inkludert beskrivelser i sine besvarelser som har blitt kodet til ett av temaene innenfor denne kategorien, og kategorien samler derfor beskrivelser av den typen tema som går igjen hos flest av respondentene. De fleste beskrivelsene handler om å få hjelp eller svar når man signaliserer behov for det og spør om noe man lurer på eller ikke får til. Ganske mange av svarene på det negative spørsmålet beskriver hendelser der det er liten eller ingen respons eller handlekraft fra lærer i situasjoner der eleven forventer det, mens temaene hensyn, tilpassing og tilrettelegging på ulike måter fanger opp spørsmålet om i hvilken grad lærerens praksis klarer å tilpasse opplæringen til bl.a. spesielle situasjoner i elevens liv, elevens forutsetninger og elevens måte å lære på. Tilbakemelding og oppfølging handler på ulike måter om å følge opp eleven over tid, mens elevmedvirkning handler om praksiser av å

la elevens innspill om måten opplæringen skjer på få praktiske konsekvenser for det som skjer i klasserommet.

I Wentzel (1997) sin tabell med eksempler på svar på lignende spørsmål i amerikanske ungdomsskoler finner vi igjen flere av de samme begrepene som norske vg1-elever i min undersøkelse benytter. Dette er særlig i eksemplene hun trekker frem fra responsene på de negative spørsmålene. Her er f.eks. beskrivelser av lærere som ignorerer elever, ikke svarer, forklarer eller prøver å hjelpe elevene som trenger det, fortsetter å undervise selv om elevene er falt av lasset, og ikke gjør noe når en elev tydelig er trist (s. 416). Teven (2001) bruker også kategoribeskrivelsen *responsivitet* på den kategorien som rommer flest av responsene fra amerikanske college-elevs svar. Det må samtidig sies at han definerer denne kategorien bredere enn jeg gjør, og eksemplifiserer den i større grad med beskrivelser som handler om lærers invitasjon og respektfulle lytting enn med handlinger som responderer på uttrykte behov (s.166). Whitehead et al. (2022) trekker frem eksempler på elevuttalelser om lærere som hjelper elevene i faget, i relasjon til sine venner og til å løse problemer (s. 14). Særlig den klare likheten mellom svarene til elevene i denne undersøkelsen og elevene i Wentzel (1997) og Whitehead et al. (2022) sine undersøkelser underbygger viktigheten av denne kategorien fra elevperspektivet.

Responsivitet er sentralt hos flere av teoretikerne. Noddings (2005) beskriver kombinasjonen av oppmerksom lytting og det å respondere så positivt som mulig i møte med elevens uttrykte behov som det viktigste kjennetegnet på omsorg (s. xiv). Noddings (2012) sier videre at når det ikke er mulig å møte behovet eleven uttrykker er målet å respondere på en måte som ivaretar omsorgsrelasjonen (s. 772). Wolterstorff (2011) definerer omsorg i en kristen nestekjærlighetstradisjon som å aktivt søke å fremme det man er overbevist om at er godt for den andre (s. 103). Loreman (2011) kommer på ulike måter inn på responsivitet i sin drøfting av en pedagogikk preget av kjærlighet. Det å hjelpe eleven som har behov, uten at det gir følbart nytte for læreren, er et viktig trekk ved vennlighetsdimensjonen ved kjærligheten (s. 15). Han knytter videre den empatiske forståelsen av elevens perspektiv til å respondere på elevens behov (s. 17), mener en pedagogikk preget av kjærlighet finner tid til å hjelpe den enkelte elev med problemløsning, og at en lærer i en slik pedagogikk gir eleven en skikkelig begrunnelse dersom det ikke er mulig å møte elevens behov (s. 43).

Elevmaterialet og teorien synes å være enig i at responsivitet er vesentlig i en pedagogisk praksis preget av omsorg og nestekjærlighet. Elevmaterialet kan likevel berike teorien ved å gi mer konkrete beskrivelser av praksiser elever opplever som bærere av disse verdiene, og i noen tilfeller også sette ord på praksiser de mener bryter med verdiene slik de forstår dem. Jeg

mener elevmaterialet i denne oppgaven inneholder flere uttalelser som kan være hensiktsmessig å reflektere over i den profesjonelle dialogen på en skole som jobber med at responsivitet skal reflekteres i pedagogisk praksis.

Et stort antall av besvarelsene peker på praksiser der lærere hjelper, svarer eller forklarer når det er noe elevene ikke får til (e8-s1), ikke forstår (e68-s1) eller lurer på (e20-s1), og gjør dette «på en god måte som gjør at jeg ikke føler meg dum» (e6-s2). Disse uttalelsene synes i hovedsak å peke på konkrete situasjoner i den faglige opplæringen. Som en kontrast til en lærer som bryr seg finner vi beskrivelser av lærer som «ikke tar seg tiden til å hjelpe eller svare på det du trenger» når du har spurt om noe (e80-s3), lærere som ikke gir «ordentlig hjelp», men bare «kjappe svar» (e29-s2), eller sier at «vi kommer tilbake til det senere og aldri gjør det» (e17-s1). Noen elever trekker i denne sammenhengen også frem lærers kroppsspråk og tonefall som noe som kan hindre at svar på spørsmål oppleves som et uttrykk for at lærer bryr seg, f.eks. en lærerpraksis med «et dårlig kroppsspråk som sier at dette bryr jeg meg ikke om» (e59-s3) og svar med nedlatende tonefall (e23-s2).

Noen elever knytter dette til begrepet å *ta seg tid*, som i «Det som skal til er at læreren tar seg tid til å forklare om det er noe som ikke er forstått» (e36-s1). Dette kan sees i sammenheng med at seks av elevene i materialet har svart på det negative spørsmålet med beskrivelser av lærere med hastverk i undervisningen, som f.eks. en praksis der lærer «Hele tiden går videre med arbeidet, selv om eleven sier ifra at han/hun ikke forstår.» (e50-s3). Dette perspektivet minner om Paulus beskrivelsen av en tålmodig kjærlighet (1. kor. 13, 4-7) – en tålmodighet som i disse beskrivelsene av pedagogisk praksis handler om elevens læringsprosess.

Det er flere uttalelser fra elever om responsivitet som adresserer situasjoner hvor de løfter hånden som et signal til lærere, enten for å få ordet i en gruppe med elever, eller for å få markere at de trenger hjelp fra lærer når de jobber med fagstoffet individuelt eller i mindre grupper. Pedagogisk praksis som knyttes til å bli sett eller til at lærer bryr seg er at lærer *ser* at du har hånden oppe (e64-s1), lar eleven med løftet hånd komme til orde i fellesskapet (e42-s1 og e49-s1) og kommer bort til eleven som løfter hånden for å signalisere behov for hjelp til det man holder på med (e65-s1). Kontrasten tegnes opp til lærere som ignorerer en hevet hånd eller ikke lar en elev med hevet hånd få ordet i klassen (e4-s3), og til lærere som enten ikke kommer i det hele tatt (e14-s3) eller bruker lang tid på å komme bort til en elev som spør om hjelp ved å løfte hånden (e35-s3). Slike praksiser oppleves av noen elever som uttrykk for at lærer ikke bryr seg om eleven.

Videre er det noen uttalelser i elevmaterialet som sette spesielt fokus på situasjoner der en elev *sliter* med noe – et begrep som er vanlig å bruke om utfordringer som har en viss varighet. I slike situasjoner opplever flere elever at dersom lærer ikke responderer på dette for å prøve å hjelpe eleven og sette inn tiltak, er det et uttrykk for at lærer ikke bryr seg om eleven. Dette beskrives relativt generelt i forhold til elever som «sliter på skolen» (e71-s1/s2 og e56-s3), i forhold til elever som sliter faglig (e76-s2 og e81-s3), og i forhold til elever som sliter psykisk (e79-s2). Det siste er et tema hvor det er omdiskutert i forhold til hva som er en lærers kompetanse og oppgave, men det er tydelig at det å tilsynelatende ignorere det at en elev sliter psykisk eller ikke har det bra er noe som av elever kan oppleves som et kjennetegn på en lærer som ikke bryr seg om elevene.

Knyttet til temaet handlekraft finner vi også uttrykk for at en lærer som bryr seg om elevene ikke kan la problemer, konflikter og utfordringer ligge. Elever er opptatt av at lærere generelt tar tak i problemer elevene forteller om (e71-s2), hjelper til med å finne en løsning på slike problemer (e19-s2), følger opp det eleven har sagt (e44-s2), og tar ting videre der saken ikke skal være på lærers bord. Det siste er i følgende elevuttalelse: «For at jeg skal føle at læreren bryr seg må de videreformidle og faktisk ta opp saken jeg har snakket med de om, ikke bare si "okei skal si det videre", men ikke gjøre det» (e47-s2). Elever er videre opptatt av at lærer faktisk gjør noe dersom det er bråkete i klassen (e83-s3), griper inn når det skjer noe som er egnet til å skape ubehag for elever (e70-s2) og tar tak i konflikter, også når lærere er involvert (e42-s2). Disse to siste eksemplene er det nærmeste vi i dette elevmaterialet kommer en beskrivelse av en lærer som etablerer og opprettholder klasseregler for et inkluderende læringsmiljø, slik Loreman (2011, s. 70-76) beskriver dette.

Begrepene *hensyn*, *tilpassing* og *tilrettelegging* er beslektede begrep som jeg må ta høyde for at forstås og brukes på ulike måter. Utdanningsdirektoratet (2022) definerer f.eks. *tilpasset opplæring* som undervisning som *tilrettelegger* for ulike faktorer hos eleven og i klasse miljøet, og bruker dermed begrepene tilnærmet synonymt. Vikens elev- lærlings- og mobbeombud brukes som fagperson på Bufdirs offentlige informasjonskanal for ungdom, Ung.no. Hun skiller tydelig mellom de to begrepene. Tilpassing av opplæringen skal skje for alle, mens tilrettelegging er individuelle tiltak for enkeltelever etter sakkyndig dokumentasjon (Ung.no, 2021). Det er også en gråsoner mellom disse tre begrepene og *elevmedvirkning*, som handler om å at elevene får påvirke opplæringen, bl.a. i forhold til undervisningsmetoder. Selv om jeg har klare nyanseforskjeller mellom begrepen i kodeprosessen, velger jeg å behandle dem samlet her.

Noen elever bruker de tre første begrepene her relativt generelt, eventuelt knyttet til «elevens behov» (e62-s3). Noen spesifiserer noe mer, som å ta hensyn til at en dårlig dag (e17-s2), og kanskje derfor trenger å få være litt i fred (e64-s2). Det siste minner om Nel Noddings (2005) sin beskrivelse av lærer som klarer å forstå hvilke elever som trenger en klem og hvem som trenger fred på en dårlig dag (s. 17).

Det er flere uttalelser som særlig knytter opplevelsen av at lærer *bryr seg* til lærers vilje og evne til å gjøre tilpasninger i opplæringen til individuelle særtrekk og forutsetninger. Elever knytter omsorg til det at lærer tilpasser opplæringen til ulike elevers måter å lære på (e8-s2 og e12-s2) og faglige nivå (e10-s1). Andre elever trekker frem at en lærer som ikke bryr seg om elevene er en lærer som fortsetter med sitt planlagt opplegg selv om det viser seg at elevene ikke lærer det de trenger (e30-s3). Delvis overlappende er de mer generelle beskrivelsene av elevmedvirkning, som at lærere som ikke bryr seg om elevene kjennetegnes av at lærer «Ikke inkluderer elevene i avgjørelser om ting man skal gjøre» (e63-s3), «ikke hører på elevene og bare vil gjøre ting på sin måte» (e3-s3) ikke tar til seg tilbakemeldinger fra elevene (e42-s2 og e9-s3) og «ikke tar en klage på alvor» (e6-s3).

5.4 Mer enn en i mengden

I kategorien *Mer enn en i mengden* finner vi beskrivelser av praksiser hvor den enkelte elev opplever seg sett, anerkjent og fulgt opp som individ – læreren viser kjennskap til eleven individuelt, ikke bare som «en i mengden». Det er en del av uttalelsene som er drøftet i kategoriene inviter, lytt og responder som også har et individuelt fokus, men samtidig er det flere beskrivelser i materialet om individuell anerkjennelse og oppfølging som ikke åpenbart passer inn i de tre første kategoriene. Disse drøftes her, og blant temaene finner vi hilsning, bruk av navn og fokus på og kjennskap til eleven individuelt som et menneske – ikke bare en i mengden. Videre er også beskrivelser knyttet til motivasjon, vurdering og oppfølging av eleven samlet i denne kategorien, da disse beskrivelsene i hovedsak har et tydelig individuelt fokus hos elevene. Temaet elevsamtaler underbygger overskriften både i dette underkapitlet og i kapittel 5.1. Jeg synes det tilfører drøftingen mest her, og gir det derfor mer plass i dette kapitlet.

Teven (2001) inkluderer flere av disse temaene i sin oppsummering av hovedfunnene i sin undersøkelse, bl.a. initiativ til en-til-en-kontakt mellom lærer og elev, bruk av navn og personlige samtaler med elevene (s. 160). Wentzel (1997) har også med noen eksempler fra temaene i sin gjengivelse av elevuttalelser på, selv om hun ikke vektlegger denne kategorien like mye som Teven i sin presentasjon av sine funn. Blant Wentzels relevante eksempler her

er å snakke med elevene om problemene deres, ikke glemme navn og forteller en elev når eleven har gjort en god jobb med noe (s. 416). Whitehead et al. (2022) tar med eksempler på elevuttalelser om lærere som hilser, behandler elevene som venner og anerkjenner elevens gode prestasjoner (s. 14). Samlet underbygger parallellene i tidligere funn hos Wentzel, Teven og Whitehead et al. at også denne kategorien handler om aspekter som er viktig for flere elever enn akkurat de norske VG1-elevne som var invitert til å besvare denne undersøkelsen.

Noddings (2005) vektlegger generelt at læreren må bruke tid i dialog med og bli kjent med den enkelte elev. Selv om hun ikke beskriver prosessene for dette i detalj, er mange elevuttalelser knyttet til denne kategorien i oppgavens empiriske materiale som vil passe med Noddings grunnleggende perspektiv på den individuelle omsorgsrelasjonen. Wolterstorff (2011) har mindre fokus på relasjonen enn Noddings, men også han, og de andre teoretikerne i en kristen nestekjærlighetstradisjon har en tilnærming preget av at det individuelle møtet er sentralt i praktisering av nestekjærligheten. Loreman (2011) er opptatt av at lærer må bli kjent med den enkelte elev og livene de lever, gi elevene positive tilbakemeldinger og regelmessig setter av individuell tid til å bistå den enkelte elev med problemløsning (s. 43). Disse beskrivelsene korresponderer godt med noen av elevbeskrivelsene i denne kategorien. Generelt kan vi si at den individuelle relasjonen på litt ulike måter er grunnleggende viktig i alle de teoretiske tilnærmingene til omsorg og nestekjærlighet i klasserommet. Dette fremstår som viktig for en vesentlig andel av elevene. I det følgende viser jeg til elevuttalelser som jeg mener kan bidra til en bedre forståelse av hvilke praksiser som kan være hensiktsmessig å vurdere i profesjonsfellesskapet på en skole.

Beskrivelsene av en lærer som hilser er ikke veldig utbroderende, men noen av elevene poengterer at det betyr noe for opplevelsen av å bli sett og om at lærer bryr seg at lærer sier hei «når vi møtes» (e59-s1), «i friminuttene» (e75-s2) og «i gangen» (e53-s1). Dette er et punkt der flere elever presiserer at praksisen som signaliserer omsorg er knyttet til arenaen utenfor klasserommet.

Syv av elevene beskriver praksisen av bruk av elevens navn. Dette kunne en kanskje forventet at skulle få større plass i elevmaterialet. Samtidig kan det være viktig for flere enn de elevene som skriver det i min undersøkelse, men de kommer ikke på å ta det med fordi det i liten grad savnes. Dersom lærerne har en rimelig konsistent praksis av å bruke elevens navn, er det en sjanse for at den kan tas for gitt. Bruken av navn illustreres gjerne best med en av uttalelsene om en situasjon hvor lærer ikke gjør det. Det oppleves som et tegn på at lærer ikke bryr seg om elevene når lærer «Viser liten interesse i å huske hva vi heter, kaller oss for "du, i rød genser"» (e94-s3).

Individuell oppmerksomhet, kjennskap og menneskeliggjøring er tema som henger sammen, selv om det er nyansforskjeller mellom dem. Vi finner generelle uttalelser her som setter det å bli sett som kontrast til en lærer som kun adresserer elevene som en del av gruppen, som f.eks. en lærer som «prater til meg direkte, og ikke bare som om det skulle vært felles til klassen» (e1-s1) og «At de snakker til meg som et menneske og ikke bare en del av klassen som de vil få gitt leksene og være ferdig med det» (e44-s1). Videre finner vi uttalelser om at lærer finner rom for de individuelle samtale i opplæringen, som å komme «innom pulten» til den enkelte elev (e94-s2) og som «prater med hver enkelt elev om ting» (e68-s2). I uttalelser kodet med temaet *elevsamtaler* finner vi beskrivelser av «At vi har elevsamtaler ofte, sånn at lærerne får snakket ordentlig med oss.» (e53-s2) og «Elevsamtalene mellom meg og lærer gjør at jeg opplever meg sett av lærer. Dessverre skjer dette veldig sjeldent.» (e48-s1). I de svarene på det negative spørsmålet som er kodet med temaet *elevsamtaler* finner vi noen litt åpnere formuleringer som synes å peke mer generelt på dialog mellom lærer og elev, som i lærere som «ikke er interessert i å snakke med elevene» (e51-s3)

En konsekvens av individuell dialog mellom lærer og elev knyttes også til det Loreman (2011) beskriver som «å bli kjent med elevene og livene de lever» (s. 43). I elevenes uttalelser finner vi noen generelle beskrivelser som bygger opp under Loremans formulering, som at lærere som ikke bryr seg om elevene «Ikke tar seg tid til å lære å kjenne eleven» (e60-s3). Men noen av elevene blir mer konkrete og beskriver f.eks. at lærer skal «vite litt hvilken rolle jeg har i klassemiljøet, hvordan jeg er.» (e34-s1) og «At de ser hva jeg er flink til og bruker det til motivasjon og ser det jeg sliter med og hjelper meg med det.» (e41-s1).

Anerkjennelse og feiring av den andres suksess, styrker og positive egenskaper trekkes frem som et trekk ved nestekjærlighet av både Loreman (2011, s. 17 og 41-42) og Post (2012, s. 24-25). I elevuttalelsene kommer dette mest til uttrykk i beskrivelsene av den individuelle dialogen mellom lærer og elev om motivasjon (som i e41-s1 i avsnittet over), og vurdering. Disse uttalelsene synes i hovedsak å fokusere på det som skjer i opplæringssituasjonen, mer enn om forhold utenfor opplæringen. I denne konteksten finner vi f.eks. formuleringer som «Hvis jeg gjør noe bra, kan lærer si at jeg gjør noe bra» (e37-s2), «gir deg komplimenter for det du er flink til» (e38-s1) og hjelper eleven til å få mestringsfølelse (e7-s1). Motsatsen finner vi på spørsmålet om lærere som ikke bryr seg om elevene, der lærer ««forteller bare hva som er feil og ikke hva som er riktig» (e33-s3). Blant de andre uttalelsene på disse temaene finner vi formuleringer som passer inn i beskrivelsen av klassisk formativ vurderingspraksis – uttalelser om lærer som «gir god tilbakemelding på ting som blir gjort, snakke/diskutere med meg og ikke bare gi karakter. Hjelp til å forklare hva som skal til i det

og det faget på en ordentlig måte.» (e95-s2), «veileder deg som enkeltperson i faget, hjelper med ting du strever med» (e38-s1) og «oppmuntrer meg til å jobbe med det jeg synes er vanskelig» (e5-s2).

5.5 Kommunikasjonsstil og synlige emosjoner

I dette avsnittet vil jeg fokusere samlet på beskrivelsene i elevmaterialet om lærers kommunikasjonsstil, inkludert lærers non-verbale kommunikasjon og synlige emosjoner. Noen av uttalelsene her er berørt i drøftingen av temaet lytting, men da materialet inneholder beskrivelser som favner videre enn dette vurderer jeg det hensiktsmessig å se på temaet mer helhetlig.

Blant elevenes uttalelser om lærers kommunikasjonsstil og emosjoner finner vi uttalelser om lærer som fremstår som engasjerte, hyggelige og i godt humør – om lærere som smiler, har blikkontakt med elevene, og som avstår fra kjeft, arroganse og frekkhet. I sin college-undersøkelse fant Teven (2001) korrelasjon mellom blikk-kontakt og smil fra lærer og opplevelsen av at lærer bryr seg, og tilsvarende at den litt vide kategorien *verbal aggresjon* som inkluderer ulike negative budskap fra lærer til elev fører til den motsatte opplevelsen (s. 162). I Wentzel (1997) sin undersøkelse trekker hun ikke frem eksempler som korresponderer direkte med de positive beskrivelsene vi finner i denne oppgavens materiale på disse områdene. Det kan henge sammen med at hun avgrenset elevene til å kunne ta med tre momenter hver i sine beskrivelser, og at elevene dermed har måttet prioritere mer om hva de kan ta med. I eksemplene på momenter som hindrer at læreren fremstår som omsorgsfull finner vi samtidig flere begrep som minner om det elevene beskriver i denne oppgavens materiale: lærere som roper, fornærmer, avbryter, og har kjedelige timer. Whitehead et al. (2022) trekker derimot frem eksempler på elevuttalelser om lærere som beholder roen og ikke skriker, som snakker med en vennlig stemme og som smiler mye (s. 14). Selv om det ikke er full korrespondanse mellom elevmaterialet jeg utforsker og alle tidligere forsøk på lignende utforskning, så er det i det minste på litt mer overordnet nivå en tydelig likhet. Og det er noen veldig klare likheter mellom noe av materialet i min undersøkelse og særlig noen av eksemplene til Whitehead et al. (2022). Elevens opplevelse av om en lærer bryr seg påvirkes av lærers kroppsspråk og kommunikasjonsstil, og det er tydelig at det er potensial for å bryte ned elevens opplevelse av at en lærer er omsorgsfull med en kommunikasjonsstil og med synlige emosjoner som elevene opplever som negative.

Noddings adresserer i liten grad kommunikasjonsstil direkte, men legger opp til at den må tilpasses personligheten og behovene hos omsorgsmottakeren. Noen trenger en klem mens

andre trenger mer formell avstand og respekt i samme situasjon (Noddings, 2005, s. 17). En kan si at mye av det som kommer frem i elevenes beskrivelser er implisitt i hennes fokus på ivaretagelse av relasjon og utøving av empati, men fokuset hennes er på andre sider ved omsorgsrelasjonen. På mange måter kan vi si det samme om Wolterstorff (2011), som har et mer overordnet fokus i sin drøfting av nestekjærlighet. Det kan påpekes at i disse kategoriene kommer det noen ganske tydelige elevuttalelser om læreradferd som ikke oppleves omsorgsfullt. Dette er generelt et tema som i liten grad adresseres av teoretikerne jeg har trukket frem, med et unntak av Paulus som i 1. kor. 13, 4-7 adresserer bl.a. oppfarenhet, skryt, krenking og hovmodighet som motsatser til kjærlighet. Disse adferdstrekkene finner vi igjen i eksempler fra eleven, om enn i en litt annen språkdrakt. Loreman (2011) adresserer også i liten grad disse praksisene som elevene trekker frem, men det er mulig å si at hans fokus på etablering av en vennlig atmosfære, skapt av de mange små vennlige hendelsene i klasserommet over tid, implisitt handler om noe av det som elevene i min undersøkelse setter ord på.

Blant de positive beskrivelsene av lærere som oppfattes som omsorgsfulle innen disse temaene finner vi flere eksempler der elevene beskriver praksis – i noen tilfeller også så konkret at uttalelsene kan bidra til den profesjonelle dialogen på den enkelte skole om temaet. Ikke minst gjelder dette i denne kategorien i elevbesvarelsene på det tredje spørsmålet. Vi finner beskrivelser som oppleves som *engasjerte* (e16-s2), og en kobling mellom det å være engasjert og det å være *glad*, særlig i fasen når lærer ankommer klasserommet for å starte timen (e34-s2). Den mest konkrete beskrivelsen av et positivt kroppsspråk er en lærer som møter eleven med «bevissthet med øynene» og «kroppen vendt mot meg» (e47-s1). Beskrivelsene av blikk-kontakt og smil er ganske generelle, og kan illustreres av beskrivelsen av en lærer som «ser deg inn i øynene å (sic) smiler hver dag» (e68-s1).

I beskrivelsene av hvilke praksiser som gir elevene opplevelsen av at lærer ikke bryr seg finner vi flere mer konkrete beskrivelser. Vi finner her beskrivelser av lærere som har «en attitude» (e76-s3), «ikke snakker forståelig» (e33-s3) og «diskuterer imot» (e43-s3). Vi finner beskrivelser av lærere som «får oss til å føle oss dumme, alltid tror at han har rett» (e6-s3), «er overlegen, og kanskje ignorerer en» (e20-s3) og «setter seg som om de vet alt og ikke er åpne for andre meninger.» (e75-s3). Videre beskrives lærere som er «sint og irritert», «sure» (e37-s3), «følelsesløse» (e48-s3) og «spydige» (e32-s3). Det beskrives også lærere som kjefter «uten å vise forståelse eller spørre hvorfor noen gjorde det de gjorde» (e17-s3), «går forbi elevene uten et smil» (e59-s3) og «ikke ser på deg i undervisningen» (e42-s3).

5.6 Undervisningsstil og inkludering

I kategorien *undervisningsstil* finner vi beskrivelser av tema knyttet til hvordan lærer organiserer opplæringen. Her er positive beskrivelser av lærere som inkluderer elevene og er snille, og i hovedsak negative beskrivelser av lærere som underviser ved monolog, på en ensformig måte, har hastverk, er strenger, og tilsynelatende ikke gjør jobben med tilstrekkelig innsats. Wentzel (1997) sine eksempler er litt mer generelle enn de vi finner i elevuttalelsene i denne undersøkelsen, men i hennes kategori *modellering*, som inneholder 23% av de positive svarene i hennes undersøkelse, finner vi flere av de samme temaene som er inkludert i denne kategorien hos elevene i min undersøkelse (s. 416). Whitehead et al. (2022) presenterer elevuttalelser om lærere som er tålmodige med elevens læring, er snille og vennlige, inkluderer og respekterer elever og som gir elevene en pause i undervisningen når de trenger det (s. 14). Teven (2001) presenterer ikke like tydelige paralleller til mitt materiale, men heller ikke noe som går i motsatt retning. Samlet sett mener jeg det er grunn til å tro at det ikke er unikt for elevgruppen jeg har undersøkt at lærers metodevalg og undervisningsorganisering kan påvirke elevers opplevelse av om lærer bryr seg eller ikke.

Teoretikerne drøftet i teorikapitlet går ikke i veldig stor grad inn på valg av undervisningsmetoder i sine drøftinger. Samtidig er det elevuttalelser i denne kategorien som peker på pedagogiske praksiser som står i tydelig kontrast til lærere som spør, lytter og responderer på en god måte i møte med elevene. Jeg gjentar ikke her de teoretiske momentene som er trukket frem i drøftingene av disse praksisene tidligere i drøftingskapitlet. Noen momenter fra teoretikerne er likevel verdt å trekke frem i møte med tema i elevers uttalelser. Noddings (2012) løfter frem en praksis der lærer kan legge vekk læreplanens antatte krav for å møte elevenes uttrykte behov, motivasjon og interesser (s. 772-774). Dette korresponderer godt med det noen elever trekker frem om at lærermonolog og en pedagogisk praksis som er mer opptatt av at læreren skal komme gjennom pensum enn at elevene skal klare å henge med på lærerens tempo. Paulus vektning av tålmodighet som et kjennetegn ved nestekjærighet (1. kor. 13, 4) resonnerer godt med elevuttalelser om at lærere som er utålmodige med elevers læring og oppleves som lærere som ikke bryr seg om elevene. Loreman (2011, s. 43) drøfter sammenheng mellom nestekjærighet og en partnerskaps-tilnærming mellom lærer og elev i læringsarbeidet. En slik tilnærming er en tydelig kontrast til noen av de monologorienterte undervisningspraksisene som elever trekker frem som uttrykk for at lærere ikke bryr seg. Loreman (2011, s. 70-76) drøfter sammenheng mellom nestekjærighet og en pedagogisk praksis som fremmer et inkluderende læringsmiljø. I denne sammenhengen trekker han også frem praksiser som handler om å løfte den enkelte elev opp i status og synlighet i

klassemiljøet – i hvert fall delvis i tråd med noen av elevuttalelsene om en inkluderende undervisningspraksis i denne oppgaven.

De fleste temaene i denne kategorien finnes i hovedsak i svarene på det negative spørsmålet i undersøkelsen – hvilke lærerpraksiser som overbeviser elevene om at lærer ikke bryr seg om dem. Jeg tenker flere av elevuttalelsene om disse temaene kan være gode påminnelser for en lærer og gi gode innspill til profesjonell dialog om pedagogisk praksis som uttrykker omsorg og nestekjærlighet. Det temaet som har flest respondenter er *lærermonolog*, hvor vi finner beskrivelser som «Jeg merker det når en lærer går inn i timen snakker ren teori gjennom hele og ikke går inn i dialog eller diskusjon med elever.» (e75-s3), «Står fremme ved kateteret å kun snakker, er i sin egen verden.» (e86-s3), «Læreren er mer opptatt av hva læreren selv har å si, enn hva elevene har å si. Læreren er mer opptatt av å gi ut informasjon enn å passe på at elevene tar til seg informasjonen.» (e15-s3) og «Kun interessert i det faglige. Går gjerne gjennom temaet på tavlen uten å spørre om vi henger med. Lærere som ikke er interessert i å lære bort, men heller bare vil vise hva de kan.» (e54-s3). Vi finner videre beskrivelser av lærere som «varierer aldri undervisningen. Vi gjør bare det samme hver time.» (e37-s3), også knyttet til antakelsen at manglende undervisningsvariasjon er «det som er lettest for lærer» (e6-s3).

Lærerpraksis preget av hastverk er også et tema vi finner i elevuttalelser. Elevene beskriver lærerpraksis «hvor det alltid handler om å bli ferdig med timen» (e36-s3). Dette hastverket knyttes til en opplevd kostnad for elevene, med lærere som ikke har tid til å lytte og «bryr seg bare om å sette karakter» (e44-s3), lærere som ikke har «tid til noe annet enn undervisning og ser ikke hver enkelt elev» (e10-s3), og lærere som «bare farer gjennom skolestoffet uten og ta hensyn til eleven skal i det hele tatt holde lærerens tempo» (e2-s3).

Inkludering fremstår som en kontrast til lærermonologen overfor klassen som en enhetlig gruppe. I dette temaet beskriver elever praksiser hvor alle elevene blir involvert, blir snakket til individuelt (e86-s1), får komme til orde (e75-s1), blir spurt om ting (e49-s1), og det en elev beskriver som «at de gir meg mulighet til å vise hva jeg kan» (e51-s1). Noen av uttalelsene knyttet til dette temaet synes å handle om at lærer hjelper den enkelte elev til å bli synlig i klassefellesskapet, ikke bare være synlig for lærer.

Knyttet til temaet *innsats* finner vi også noen formuleringer som peker på elevenes opplevelse av hvor høyt lærer prioriterer lærerjobben i sin hverdag, som f.eks. beskrivelsen av en lærer som «er villig til å strekke seg til et visst nivå for hver enkelt elev» (e10-s1). Opplevelsen av lærers innsats kommer tydeligst frem i svar på det negative spørsmålet, der lærer beskrives som «lat» (e74-s3) og «sløv» (e8-s3), en som «ikke gidder» å gjøre en innsats

for elevene (e23-s3) og en lærer «ikke tilrettelegger og planlegger timen ordentlig» (e45-s3). Vi kan ikke vite om beskrivelsene fra elevene her dreier seg om personer med lav grad av selvoppofrelsen, slik Loreman (2011) drøfter det, eller om lærere som av andre årsaker ikke klarer å gjøre jobben som forventet. De peker likevel på at elever kan sitte med en oppfatning av i hvilken grad lærer «strekker seg» og gjør en innsats i opplæringsarbeidet, en opplevelse som minner om det Loreman (2011) beskriver i sin drøfting av selvoppofrelse som tema. Det må samtidig presiseres at Loreman (2011) sin drøfting av begrepet selvoppofrelse inkluderer eksempler på praksiser som vi finner knyttet til andre tema i materialet enn undervisningsstil, som f.eks. det å *ta seg tid* selv om det kan gå på bekostning av f.eks. lærers normale pausetid (s. 50).

5.7 En konfronterende kjærlighet?

Det er noen momenter som trekkes frem av teoretikere som i liten grad kommer frem i elevenes beskrivelser. Den kanskje mest åpenbare er det Stephen Post (2012) beskriver som en konfronterende kjærlighet som holder mennesker ansvarlig for destruktive og selvdestruktive handlinger (s. 24-25). Loreman (2011) sin beskrivelse av klasseledelse som etablerer og opprettholder klasseregler for adferd som sikrer et inkluderende og omsorgsfullt læringsmiljø (s. 67-76) inneholder momenter som også er verdt å se på i denne sammenhengen. Det er relevant å påpeke at Kathryn Wentzel (1997) ikke fikk noen elevresponser som beskrev regelsetting – et tema hun hadde forventet å finne. Teven (2001) fant heller ikke grunnlag for å si at en selvsikker og tydelig lærer korresponderte med elevenes opplevelse av en omsorgsfull lærer i sitt materiale (s. 166-167). Heller ikke i Whitehead et al. (2022) kommer det frem eksplisitte eksempler på lærerpraksiser avgrensesetting eller det å utfordre negativ adferd hos elever.

I elevmaterialet i min undersøkelse finner vi ingen uttalelser som tydelig beskriver at en praksis av å bli møtt med grensesetting for egen del knyttes til opplevelsen av å bli møtt med omsorg. To knytter «kjeft» til den motsatte opplevelsen. Hos disse knyttes det spesifikt til å få kjeft «uten grunn» (e20-s3) og uten forståelse og uten at lærer spør eleven hvorfor denne gjorde noe galt (e17-s3). En elev beskriver som negativt en lærer som «hiver anmerkninger i hytt og pine» (e33-s3) og en annen tilsvarende negativt en lærer som «absolutt må følge «regler» helt etter boka» (e48-s3). Selv om disse adresserer grensesetting er det tydelig at elevene i situasjonene de beskriver ikke opplever begrunnelsen for grensesetting som forståelig, og muligens heller ikke at grensesettingen gjøres på en respekterende og empatisk måte. Disse faktorene vil være vesentlig for å ivareta de andre idealene som

fremheves av Post (2011) i en situasjon der man holder elevene ansvarlig for destruktive og selvdestruktive handlinger (s. 24-25). Det er her også verdt å nevne Noddings (2012) fokus på å ivareta relasjonen når man ikke kan imøtekomme elevenes uttrykte behov (s. 772) og Loreman (2011) sin presisering av viktigheten av å gi en god begrunnelse når man ikke kan gjøre det eleven vil (s. 43). Elevene i min undersøkelse tar ikke direkte til orde for den typen ansvarliggjøring Post (2012) beskriver, men når de kritiserer lærers grensesetting og ansvarliggjøring er dette i hovedsak en kritikk av måten det gjøres på – ikke en kritikk av at lærer holder eleven ansvarlig og setter grenser i seg selv.

5.8 Omsorg i eller i tillegg til opplæringen?

I Hargreaves (2000) sin undersøkelse blant 53 lærere i Canada kommer det frem at lærere på videregående skole i hovedsak rapporterer å ha sine positive emosjonelle opplevelser i møte med elevene på arenaer utenfor den ordinære opplæringen i klasserommet (s. 823). Ut ifra dette antar han at klasserommets emosjoner oppleves som en forstyrrelse i læringsprosessen for mange lærer på videregående nivå. Elevenes opplevelse av omsorg og nestekjærlighet er et tema som i hvert fall delvis kan være overlappende med det vide begrepet *klasserommets emosjoner*. Hargreaves (2000) kobler selv det å skape positive emosjoner i undervisningen til å organisere opplæringen på en måte som møter alle elevenes motivasjon og emosjonelle behov (s. 823). I lys av Hargreaves drøftinger om lærerperspektivet vurderer jeg det som hensiktsmessig å se på elevenes uttalelser med blikk for om omsorgsopplevelsen knyttes til måten opplæringen skjer på, eller om elevene opplever at omsorg er noe de opplever med fokus på andre sider ved livet.

I min undersøkelse av elevtilbakemeldinger fra VG1-elever er det tydelig at en betydelig andel av elevenes beskrivelser av praksis som reflekterer omsorg og nestekjærlighet handler om måten den faglige opplæringen gjennomføres på. Flere av beskrivelsene om lærere som spør handler om lærere som spør elevene om de opplever at de forstår og mestrer faget. Respons-temaet handler i veldig stor grad om å hjelpe elevene faglig, og tilrettelegge undervisningen når det er grunner som gjør at det er vanskeligere for elevene å henge med. I temaene jeg her har drøftet under overskriften *mer enn en i mengden* finner vi eksempler som handler om å kjenne elevene ut over det faglige, men også flere uttalelser som peker på lærere som kjenner og adresserer sine elever individuelt i deres faglige læringsprosess. I kapitlene *kommunikasjonsstil og synlige emosjoner* og *undervisningsstil og inkludering*, er nesten alle elevenes beskrivelser knyttet til lærers praksis i opplæringssituasjonen.

Et av hovedfunnene i denne undersøkelsen er at når elevene bes beskrive hva som kjennetegner en lærer som bryr seg og ser dem, og tilsvarende en lærer som ikke bryr seg, så trekker de i veldig stor grad frem lærers praksis knyttet til gjennomføringen av opplæringen. Det er færre beskrivelser av lærere som gjør ting som kommer i tillegg til opplæringen, som f.eks. sosiale aktiviteter uten læringsfokus og samtaler om forhold utenfor skolen. Det er viktig å ikke undervurderer hvor viktig samtaler om forhold utenfor skolen kan være for enkeltelever. Likevel verdt å merke seg at for mange elever er det i opplærings situasjonen de legger merke til praksiser som de opplever som uttrykk for at lærer ser dem, bryr seg og eventuelt ikke bryr seg.

5.9 Sentrale pedagogiske praksiser for omsorg og nestekjærlighet

De temaene som omtales flest ganger er at lærer inviterer eleven til å uttale seg, f.eks. gjennom et spørsmål, lytter til det som blir sagt og responderer på elevens budskap på en måte som oppleves som god. På mange måter kan prosessen av å spørre, lytte og respondere sees på som det mest sentrale i elevens beskrivelser. For mange elever er omsorgsopplevelsen relatert til denne prosessen i hovedsak knyttet til opplæringsarbeidet, selv om elever i varierende grad også trekker frem at muligheten til å snakke med lærer om forhold utenfor skolen kan være betydningsfull. En praksis av å spørre elevene om hvordan det går, gjerne faglig, lytte på en fokusert og tilstedeværende måte og så respondere, f.eks. ved å hjelpe eleven med noe av det eleven ikke forstår eller får til, vil kunne være vesentlige praksiser for å reflektere omsorg og nestekjærlighet i møte med eleven. I elevmaterialet i denne undersøkelsen finner vi ulike eksempler på praksisbeskrivelser som kan være nyttig å reflektere over for lærer i utvikling av sitt profesjonelle skjønn.

Invitasjons-fasen i denne prosessen vektlegges tydeligere av elevene enn det Noddings gjør i sin presentasjon av omsorgsetikken, som ellers har et tydelig fokus på lytte- og responsfasen i denne prosessen. Teoretikerne som er trukket frem i den kristne nestekjærlighetstradisjonen har en sterkere vektlegging av responsfasen, og har en bredere tilnærming til elevens behov enn Noddings. Dette gjør igjen at lytting til elevens budskap blir viktig, men mindre vektlagt enn hos Noddings. Både Wolterstorff (2011, s. 22) og Schat og Freytag (2020, s. 3 og 7) påpeker at kristen nestekjærlighetstradisjon har hatt en tendens til å ta for gitt at man kjenner til hva som er den andres gode, og at lytting og respekt for omsorgsmottakeren er viktig for å motvirke denne svakheten i tradisjonen. Det kan gi grunnlag for å si at skoler som har vektlagt kristen nestekjærlighetstradisjon kanskje bør være ekstra obs på lytte-fasen i denne prosessen.

Mange av de andre momentene som trekkes frem hos elevene handler om samspill mellom lærer og elev som oppleves som beslektet med spør-lytt-responder-prosessen, da de på ulike måter handler om å anerkjenne og verdsette elevens perspektiv, livssituasjon og kompetanse på en måte som minner om Wentzel (1997, s. 416) sin kategori av demokratisk interaksjon, og Loreman (2011, s. 43) sitt konsept om lærer og elev som partnere i elevens læringsprosess. Med et partnerskaps-perspektiv i opplæringen vil man kunne anerkjenne at lærer og elever har ulike roller og kompetanse, men som partnere forventes det at man har et felles mål med tilslutning fra begge parter, en avhengighet av hverandres innsats for å lykkes, og en anerkjennelse av og respekt for at begge har noe å tilføre til prosessen som er avgjørende for å lykkes. Dette kommer særlig frem i beskrivelsene knyttet til elevmedvirkning, men også knyttet til temaene tilpassing og tilrettelegging, og særlig de negative kommentarene knyttet til lærers undervisningsstil. En kan her også merke seg at noen elever er enig med Paulus (1. Kor. 13,4) i at tålmodighet er et kjennetegn på nestekjærlighet og omsorg, og at dette særlig trekkes frem i møte med elevens læringsprosess. Forståelsen og praktiseringen av partnerperspektivet mellom lærer og elever i opplæringsarbeidet kan derfor sies å være et viktig område å ha fokus på i skolens profesjonsfellesskap for å utvikle felles praksiser som fremmer verdiene av omsorg og nestekjærlighet.

Loreman (2011) bruker begrepet en vennlig atmosfære, for å beskrive en situasjon der klasserommets praksiser, fra overordnede strukturer til små handlinger i øyeblikket er preget av at alle vil hverandre vel (s. 17). Noen av de elevbeskrivelsene som minner om vennlighetsbegrepet, som f.eks. smil, blikkontakt og hilsning vil i fra noen elevers perspektiv være viktige faktorer for en slik atmosfære. De kan også delvis henge sammen noen av de andre beskrivelsene om emosjoner og kroppsspråk i elevmaterialet. Innen disse temaene kommer det også tydelig frem noen negative kommentarer om at det motsatte overbeviser elever om at lærer ikke bryr seg. Selv om dette i liten grad vektlegges av teoretikerne, og selv om antallet elever som trekker det frem ikke er like stort som med spørre-lytte-responder-prosessen, er det nok beskrivelser i elevmaterialet til at temaet vennlighet og emosjoner ikke bør ignoreres i en skoles arbeid med å komme frem til profesjonelle pedagogiske praksiser som uttrykker verdiene omsorg og nestekjærlighet. Blant temaene som trekkes frem på dette området i elevbesvarelsene er smil, hilsener, glede, engasjement, og ikke minst det som kalles emosjonell empati – evnen til å vise medfølelse når elevene opplever noe som er vanskelig.

Et tredje fokusområde som elevenes uttalelser peker på er rollen til den individuelle oppmerksomheten i en pedagogisk praksis som i elevens øyne skal reflektere omsorg og

nestekjærlighet. Dette kan sies å være selvsagt når en kjerne i slik praksis er en prosess av å stille spørsmål til elevene, lytte til dem og respondere på det de sier. Det er samtidig verdt å se på dette temaet ut over den prosessen. Elever vektlegger ikke minst vurderingsarenaen som en arena der de merker om eleven ser og bryr seg om dem som individ, og beskrivelsene elevene gir minner tydelig om grunnleggende elementer i formativ vurderingspraksis. Delvis overlappende med vurderingsarenaen er den formelle individuelle elevsamtalen, som også er en strukturert invitasjon til elevene til å snakke om det som betyr noe for dem. Videre ser vi at noen elever trekker frem lærerens synlige anerkjennelse av dem i gruppen ved f.eks. å gi dem ordet i timen, og videre betydningen av at elever kan få individuell tid med lærer. Det siste kommer til uttrykk i ulike settinger, både i den formelle elevsamtalen, i rommet for den uformelle samtalen, men også i den individuelle oppmerksomheten i opplærings situasjonen når elevene f.eks. jobber selvstendig med oppgaver og problemløsning.

Til sist er det verdt å trekke frem et perspektiv som ikke dominerer i antall ganger de tematiske kodene har blitt brukt, men som samtidig fremstår som viktig for noen elever – lærerens kjennskap til elevene som individer og mennesker som lever hele liv. Det å bruke elevens navn, huske det eleven har sagt, kunne noe om eleven som ikke bare handler om det faglige, og ha en interesse for, eller i hvert fall en åpning for å snakke med elevene om livet også utenfor skolearenaen trekkes frem av nok elever til at det er et aktuelt tema å reflektere over for profesjonsfellesskapet på en skole når man skal jobbe med hvordan omsorg og nestekjærlighet skal få utslag i pedagogisk praksis.

Gjennomgående på disse områdene mener jeg det er grunnlag for å trekke frem noen grunnleggende verdier som er vanskelig å skille fra nestekjærlighet og omsorg i elevenes perspektiv. Disse er

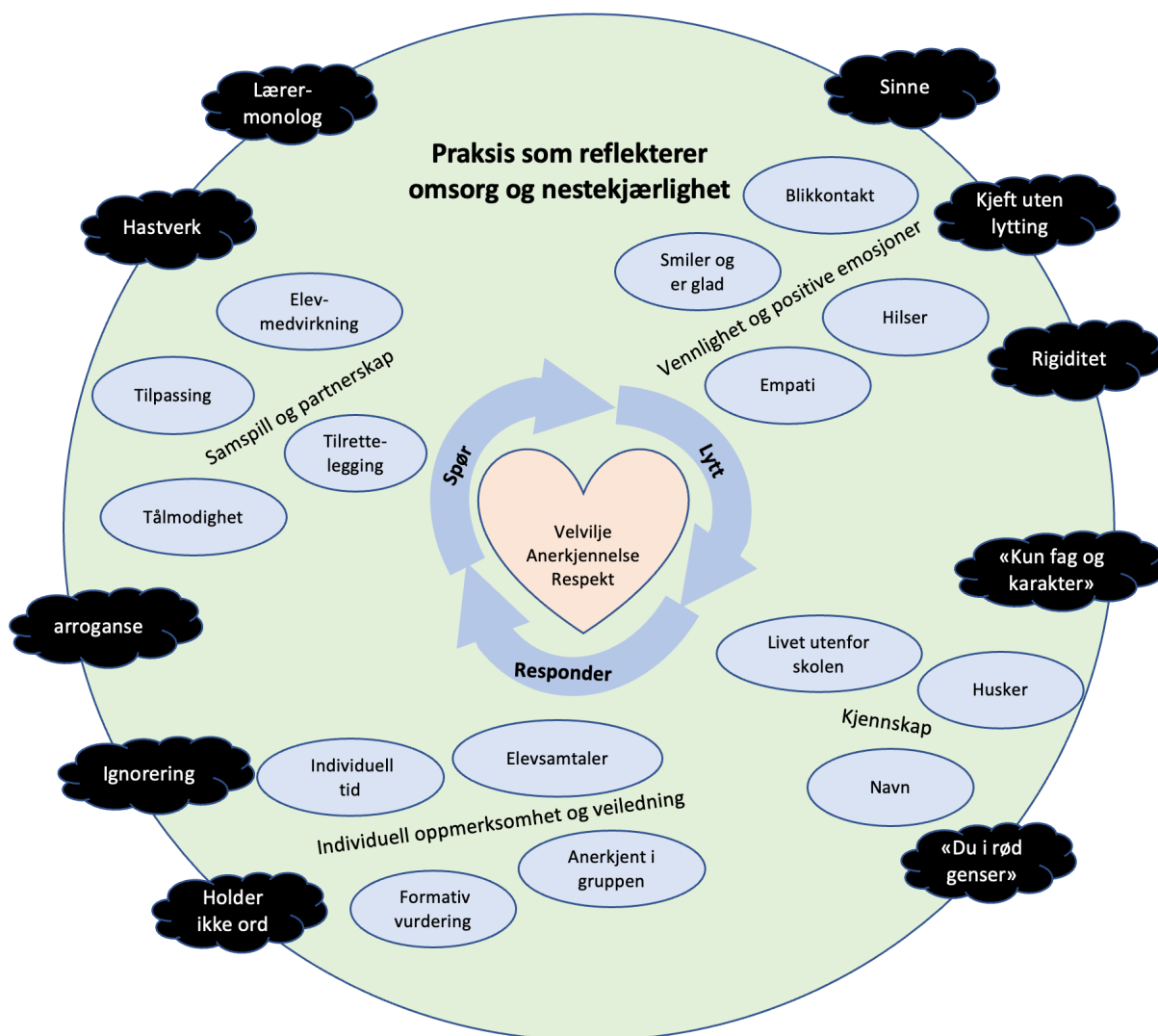
- en grunnleggende *velvilje* – å ønske og søke å gjøre det som er godt for eleven
- en grunnleggende *respekt* for eleven som medmenneske og selvstendig subjekt – at eleven er mer enn en i mengden.
- en *anerkjennelse* av eleven som partner i opplæringen som det er verdifullt å lytte til. Dette forutsetter en forståelse av at elevens ord, forståelse og perspektiv på opplæringen og egen hverdag er nødvendig for å få til god opplæring og et godt læringsmiljø.

Disse tre verdiene er sentrale for at prosessen med å spørre, lytte og respondere skal oppleves som reelt omsorgsfull for elevene. Det er vanskelig å se for seg at lærere over tid vil fremstå

som konsistente i mange av de praksisene som elevene knytter til en opplevelse av at lærer ser dem og bryr seg om dem uten en betydelig grad av autentisk forpliktelse på disse verdiene.

5.10 En oppsummerende modell

I modellen nedenfor har jeg prøvd å oppsummere den forståelse av elevperspektivet på omsorg og nestekjærlighet i pedagogisk praksis jeg har utviklet gjennom arbeidet med elevperspektivet på disse verdiene. I kjernen finner vi de tre sentrale og beslektede verdiene av velvilje, anerkjennelse og respekt. Denne kjernen omgis av en sirkulær dialogprosess der lærer spør, og lytter til elevene, og responderer på det elevene kommuniserer. Denne dialogen er på mange måter navet i det elevene trekker frem som en omsorgsfull praksis. I tillegg inneholder modellen fire fokusområder med beslektede tema elevene på ulike måter peker på som viktige for praktisering av disse verdiene: *Samspill og partnerskap, vennlighet og positive emosjoner, individuell oppmerksomhet og veiledning* og lærers *kjennskap* til eleven (som «mer enn en i mengden»). I modellen er det i tillegg lagt inn noen mørke skyer som beskriver praksiser elevene opplever som tegn på at lærer ikke bryr seg. På alle disse områdene mener jeg elevuttalelser gjengitt i denne oppgaven har potensial til å spille inn til og utfordre dialogen i profesjonsfellesskapet om hvilke praksisforventninger en bør ha i en skole som ønsker å formidle omsorg og nestekjærlighet for den enkelte elev.



Figur 3: Praksis som reflekterer omsorg og nestekjærlighet

6. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg søkt å gi et bidrag til arbeidet med å omgjøre honnørordene nestekjærlighet og omsorg til konkret pedagogisk praksis i norske skoler. Utgangspunktet for mine undersøkelser og drøftinger har vært oppgavens problemstilling:

*Hva er viktig for at norske elever skal oppleve at lærer ser dem og bryr seg om dem?
Hvordan kan elevenes perspektiv, i lys av etisk og pedagogisk teori spille inn mulige profesjonelle forventninger til pedagogisk praksis? Hvilke områder i pedagogisk praksis er det særlig viktig å ha fokus på i skolers utviklingsarbeid for å realisere skolens forpliktelse til nestekjærlighet og omsorg?*

Jeg mener undersøkelsen i denne oppgaven har fått frem beskrivelser av viktige prinsipper og praksiser for at norske elever på VG1-nivå skal oppleve en skolehverdag preget av verdien omsorg og nestekjærlighet, slik disse er beskrevet i skolens formålsparagraf og læreverkets overordnede del. Likhetsstrekkene mellom elevbesvarelser fra norske VG1-elever i 2017, amerikanske ungdomsskoleelever (Wentzel, 1997), Amerikanske college-elever (Teven, 2001) og nylig også kanadiske ungdomsskoleelever (Whitehead et al., 2022) tyder på at elevmaterialet i denne oppgaven i stor grad peker på praksiser som er viktig for mange flere elever enn akkurat de elevgruppene som var invitert til å besvare min undersøkelse.

Generelt mener jeg elevperspektivet slik det fremkommer i denne oppgaven utfordrer lærere til å ha mer fokus på å invitere elever til å uttale seg, f.eks. gjennom aktiv bruk av spørsmål og andre måter å vise interesse for elevens perspektiv enn det som er vektlagt i litteraturen jeg har funnet på temaet. Elevmaterialet i denne oppgaven peker også på at omsorg og nestekjærlighet i stor grad handler om hvordan lærere og skoler organiserer og gjennomfører opplæringen i faget – kanskje i større grad enn å skape rom for å snakke om livet utenfor skolen – selv om det siste også er viktig for flere elever. En praksis med å invitere elever til å uttrykke seg, lytte til dem og respondere med velvilje, respekt og anerkjennelse er en kjerne i en opplæringspraksis som uttrykker omsorg og nestekjærlighet. I denne oppgavens elevuttalelser kan vi finne mange formuleringer som kan bidra til læreres profesjonelle dialog om hvilke profesjonelle praksiser en kan og bør forvente på skolenivå, i tillegg til at møtet med disse kan bidra til å utvikle fundamentet for den enkelte lærers pedagogiske skjønn i møte med skolehverdagens mer og mindre forutsigbare situasjoner.

7. Videre forskning

Denne oppgaven har utforsket sentrale verdier for både norsk skole og viktige religiøse og filosofiske tradisjoner som preger idealene til samfunn og skoler i mange andre land. Jeg har også pekt på tidligere forskning som tyder på at elevens opplevelse av at disse verdiene kommer til forståelige uttrykk i pedagogisk praksis er viktig for å fremme både elevenes faglige og sosiale læring. I lys av hvor sentrale verdiene omsorg og nestekjærlighet er for mange mennesker og viktigheten de synes å ha for elevenes utvikling og læring synes jeg det er overraskende lite forskning å finne på hvordan disse verdiene kan og bør få konkrete utslag i pedagogisk praksis. Noe av grunnen til dette kan være at det ikke er lett å se hvordan en kan lage konkrete oppskrifter og programmer som sikrer dette, og at det er andre tema det er lettere å se for seg at forskning kan munne ut i klare metodiske anbefalinger. Jeg mener likevel vi bør få mer forskning på dette feltet, og gjennom denne oppgaven har jeg prøvd å bidra til dette.

Jeg mener det generelt er behov for mer forskning på temaet med ulike innfallsvinkler og metoder. Jeg mener det særlig vil være nyttig med utforsking av lærerperspektivet på dette spørsmålet. Det kan utforskes i fokusgrupper, dybdeintervju og gjennom analyse av svar på åpne spørsmål som i denne undersøkelsen. En mulig tilnærming vil kunne være å identifisere noen lærere som elevene opplever som særlig omsorgsfulle, og gjennomføre dybdeintervju av eller fokusgruppesamtaler med disse. Klasseromsobservasjon i deres klasserom vil også kunne være hensiktsmessig, og noen av praksisene eleven har beskrevet i elevmaterialet i denne oppgaven vil kunne gi innspill til praksiser en kan se etter i slik klasseromsobservasjon.

8. Referanser

- Arnold, R. (2006). Empathic Intelligence: The phenomenon of intersubjective engagement. J.B. Son & S. O'Neill (red). *Enhancing learning and teaching: Pedagogy, technology and language* (s. 1-15). Post Pressed.
- Bleka, D.A. (2003). *Arbeidslivspsykologiske perspektiver på lærerrollen i kristne videregående internatskoler* [Hovedoppgave i pedagogikk]. NLA Høgskolen Bergen.
- Bollnow, O. F. (1989). The Pedagogical Atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7(1), 5-76. <https://doi.org/10.29173/pandp15111>
- Bråten, S. (2010). *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Cresswell, J.W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. utg.). Pearson Education Limited.
- Ertesvåg, S. K. & Westergård, E. (2017). Observert klasseromsinteraksjon som grunnlag for profesjonell utvikling. *Psykologi i kommunen*, (6). <https://psykisk-kommune.no/observert-klasseromsinteraksjon-som-grunnlag-for-profesjonell-utvikling/19.22>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*. 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hattie, J.A.C. (2002). What are the attributes of excellent teachers? *Teachers make a difference: What is the research evidence?* s. 1-17, New Zealand Council for Educational Research.
- Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning*. Routledge
- Halford, J. M. (1998), Longing for the Sacred in Schools: A Conversation with Nel Noddings. *Educational Leadership Magazine*. <https://www.ascd.org/el/articles/longing-for-the-sacred-in-schools-a-conversation-with-nel-noddings>
- Hellevik, O., (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget.

- Kierkegaard, S. (1946). *Works of Love* (D. F. Swenson & L. M. Swenson, Overs.). Princeton University Press. (Opprinnelig utgitt 1847)
- Kuckartz, U. (2013). Three Basic Methods of Qualitative Text Analysis. *Qualitative Text Analysis: A guide to method, practice and using Software*. SAGE Publications Ltd. (Digital kapittelkopi gjort 15.12.2012. Sidehenvisninger til digital kopi vil fravike fra sidetall i fysisk bok, hvor artikkelen står på s. 65-120)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lee, M. T., Poloma, M. M. & Post, S. (2013). *The Heart of Religion*. Oxford University Press.
- Loreman, Tim. (2011). *Love as Pedagogy*. Sense Publishers.
- McClymond, Michael J. (2012). Agape, Self-Sacrifice, and Mutuality – An exploration into the Thought of Jonathan Edwards and the Theme of Godly Love. I M. T. Lee & A. Young (red), *The Science and Theology of Godly Love* (s. 33-55). Northern Illinois University Press.
- McCroskey J. C. & Teven J.J. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1-9.
<https://doi.org/10.1080/03634529709379069>
- Mihalas, S., Morse W. C., Allsopp, D. H. & McHatton, P. A. (2009). Cultivating Caring Relationships Between Teachers and Secondary Students With Emotional and Behavioural Disorders. *Remedial and Special Education*, 30(2), 108-125.
<https://doi.org/10.1177/0741932508315950>
- Moseley, A (u.å). Philosophy of Love. *Internet Encyclopedia of Psychology*,
<https://iep.utm.edu/love/>
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools – An Alternative Approach to Education* (2. utg). Teacher's College Press.

- Noddings, N. (2012). The Caring Relation in Teaching. *Oxford Review of Education* 38(6), 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Ohm, M. (2020). “Jeg hater barnehager og i alle fall barn» - Profesjonell omsorg som forebygging mot mobbing. I L. T. Grindheim & G. Aaserud (red), *Barnehagelæreren – en verdibygger*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Post, S. G. (2011). *The Hidden Gifts of Helping: How the Power of Giving, Compassion and Hope can Get Us Through Hard Times*. Jossey Bass.
- Post, S. G. (2012). Godly Love – why we cannot endure without it. I M. T. Lee & A. Young (red), *The Science and Theology of Godly Love* (s. 17-32). Northern Illinois University Press.
- Reisman-Brill, J. (2013). The Ethical Dilemma: Should I Respect or Ridicule Religion. TheHumanist.com, <https://thehumanist.com/news/hnn/the-ethical-dilemma-should-i-respect-or-ridicule-religion>.
- Roland, S.D. & Lawhon, T.C. (1994). How do I love thee: enhancing intimacy in children. *Childhood Education*, 71(1), 38-41. <https://doi.org/10.1080/00094056.1994.10521064>
- Sabrin, M. (2018). Ethical Care in Education: A Secular Humanist vs. an Islamic perspective. (والاجتماعية والنفسية التربوية للبحوث محكمة علمية مجلة: (الأزهر) التربية, 37. <https://doi.org/10.21608/jsrep.2018.27090>
- Sander-Staudt, M. (u.å.). Care Ethics. *Internet Encyclopedia of Psychology*. <https://iep.utm.edu/care-eth/>
- Schat, S & Freytag, C. (2020). What Can Christians Learn From Care Theory? I P. Schotsberg & C. Freytag (Red), *How Shall We Then Care? A Christian Educator's Guide to Caring for Self, Learners, Colleagues, and Community*. Wipf and Stock Publishers.

- Schwarz-Franco, O. (2016). Touching the challenge: Embodied solutions enabling humanistic moral education. *Journal of Moral Education*. 45(4), 449-464.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1230052>
- Smith, J. K. A. (2009). *Desiring the Kingdom*. Baker Academic.
- Sorokin, P. A. (2002). *The Ways and Power of Love – Types, Factors and Techniques of Moral Transformation*. Templeton Foundation Press. (Opprinnelig utgitt 1954)
- Stenberg, R. J. (1986). A Triangular Theory of Love. *Psychological Review*, 93(2), 119-135.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.93.2.119>
- Sævi, T. (2015). Learning and Pedagogic Relations. I D. Scott & E. Hargreaves (Red.), *The Sage Handbook of Learning* (s. 342-352). Sage Publications.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781473915213.n32>
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research Analysis Types & Software Tools*. The Falmer Press.
- Teven, J. J. (2001). The relationship among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education*, 50(2), 159-169.
<https://doi.org/10.1080/03634520109379241>
- Ung.no (2021). *Tilrettelegging på skolen*. Hentet 30.06.2022 fra
<https://www.ung.no/oss/likestilling--og-diskriminering/499353>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Støtte fra lærer*. Hentet 03.06.2022 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Stotte-fra-larer/>
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Tilpasset opplæring*. Hentet 30.06.2022 fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*.
<https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf>
- Wivestad, S. M. (2008). The Educational Challenge of *Agape* and *Phronesis*. *Journal of Philosophy of Education*, 43(2), 307-324. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00626.x>

Wentzel, K. R. (1997) Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>

Whitehead, J., Schonert-Reichl, K.A., Oberle, E. & Boyd, L. (2022). What do Teachers do to Show They Care? Learning From the Voices of Early Adolescents. *Journal of Adolescent Research* (online first). <https://doi.org/10.1177/07435584221076055>

Wolterstorff, N. (2011). *Justice in love*. Wm. B. Eerdmans Publishing Co.

Wright, N. T. (2003). *Paul for Everyone – 1 Corinthians*. Society for Promoting Christian Knowledge

Vedlegg 2: NSD-godkjenning



Bjarne Kvam
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 07.02.2017

Vår ref: 51656 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51656</i>	<i>Ser du meg? Bryr du deg?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Bjarne Kvam</i>
<i>Student</i>	<i>Asle Ystebø</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til deltagere

Informasjonsskriv om forskningsprosjekt

Hei

Forskningsprosjektet *Ser du meg? Bryr du deg?* kartlegger hva elever ved videregående skoler i Norge synes er viktig for å oppleve seg sett av lærer, og oppleve at lærere bryr seg om elevene. Formålet er å hjelpe lærere til å bli bedre på å se elevene, og vise dem at de bryr seg.

Sammen med ca. 100 andre elever blir du spurt om du kan bidra til dette prosjektet ved å besvare tre skriftlige spørsmål om temaet med dine egne ord. Etter avtale med skolen vil det bli satt av tid for deg til å gjennomføre undersøkelsen i en skoletime i løpet av den neste uken.

Svarene går direkte til meg, og det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til disse. Alt du skriver blir behandlet konfidensielt. Undersøkelsen er anonym. Hvis du likevel skriver noe som gjør at noen kan forstå at det er du som har skrevet svaret, vil jeg ta ansvar for å anonymisere svaret innen prosjektslutt. Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og du kan når som helst trekke deg fra den uten begrunnelse. Prosjektet forventes å være avsluttet 31.12.2017.

Asle Ystebø
Masterstudent i Pedagogikk ved NLA Høyskolen
Daglig leder Egill Danielsen Stiftelse

Kontaktinformasjon:

- Faglig ansvarlig institusjon for prosjektet: **NLA-høyskolen**, e-post: post@nla.no
- Student: **Asle Ystebø**, e-post: asle.ystebo@danielsen-skoler.no
- Veileder: **Bjarne Kvam**, e-post: bjarne.kvam@nla.no

Vedlegg 4: Kortfattet presentasjon av utvalgte teoretikere

Nel Noddings

Nel Noddings er nylig avdød professor emeritus ved Department of Education ved Stanford University. Hun er særlig kjent for sitt arbeid innen utdanningsfilosofi og sitt arbeid med omsorgsetikk. Hun skriver i en tradisjon preget av feministiske teoretikere som Carol Gilligan, samt av filosofer om Martin Buber og Johns Dewey.

Kathryn Wentzel

Kathryn Wentzel er i dag Professor Emerita ved Department of Human Development and Quantitative Research ved University of Maryland. Hun har sin doktorgrad i psykologi fra Stanford University, og har hatt akademiske stillinger ved University of Illinois og University of Maryland. Hennes forskning har fokusert på motivasjon og relasjoner i skole og tidlig ungdomstid.

Nicholas Wolterstorff

Nicholas Wolterstorff er professor emeritus ved Yale, hvor han jobbet som professor fra 1989 til 2002. Han tok sin doktorgrad i filosofi ved Harvard, og har hatt sine lengste akademiske engasjement ved Calvin University og Yale University. Han har også hatt kortere engasjement og «visiting professor»-rolle ved Harvard University, Oxford University og University of Notre Dame. Han har sitt utgangspunkt i reformert skoletradisjon og har skrevet og publisert bredt innen filosofi, med bl.a. anerkjente arbeid innen epistemologi og skjæringsfeltet mellom filosofi og teologi. Han har også publikasjoner innen utdanningsfeltet, da med fokus på høyere utdanning.

Tim Loreman

Tim Loreman er i dag president ved Concordia University of Edmonton og professor ved samme universitets Department of Education. Han har sin doktorgrad i *educational psychology* fra Monash University i Melbourne, Australia. Hans hovedområde for forskning er knyttet til inkluderende opplæring (eng: *inclusive education*). Full CV finner en forøvrig [her](#).