

Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted

Anne Kristin Bø og Sylvi Stenersen Hovdenak

Universitetet i Oslo

I artikkelen drøfter vi hva som kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev, vurdert fra elevenes ståsted, og den betydning denne relasjonen har for elevenes holdninger til skolefagene. Begrepene faglig og personlig støtte står sentralt i analysen. Faglig støtte dreier seg først og fremst om hjelp til skolefaglige spørsmål. Personlig støtte handler om at elevene føler seg verdsatt, om å bli møtt med respekt og bli rettferdig behandlet. Artikkelen er basert på funn fra prosjektet «Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø», Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, og bygger på intervjuer med 18 elever i tiende klasse ved to ungdomsskoler i Oslo.

Matematikklæreren min, hun brenner for faget sitt, elsker det hun driver med, og er utrolig entusiastisk. Bare drar oss med, gråter på våre vegne hvis det går dårlig, og – og jubler og! Hun er en utrolig flink lærer, god til å undervise også. Det er kanskje det faget jeg er best i da. Vi gjør mange vanskelige ting, holder på med eksamenssett. Hun er en veldig, veldig bra lærer. Og det synes jeg faktisk at hun også er for de som ikke er så gode. Hun hjelper dem ekstra mye.

Tora, 16 år

Eksempelen ovenfor viser hvilken verdifull ressurs læreren er i skolen, og den betydning en lærer kan ha for en elevs faglige fremgang og interesse for et skolefag. Dette er helt i tråd med hva vi finner i

en rekke studier, både nasjonalt og internasjonalt (se f.eks. Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000, Marzano mfl. 2003, Woolfolk Hoy og Weinstein 2006, Townsend 2007, Hattie 2009, Hovdenak 2010, Throndsen og Turmo 2010). Samlet sett har disse studiene bidratt med verdifull kunnskap om hva som påvirker elevenes prestasjoner og deres deltakelse i skolens aktiviteter. Forholdet mellom lærer og elev peker seg ut som et helt vesentlig bidrag til elevenes resultater og skolefaglige interesser. Gode relasjoner handler om nær og tillitsfull tilknytning til andre. Sett fra elevsynspunkt handler dette om å møte lærere som viser at de har interesse og omtanke for dem, både faglig og personlig (Jang mfl. 2009, Woolfolk Hoy og Weinstein 2006).

Med økonomiske, historiske og sosiale forandringer endres skolens virksomhet. Nøkkelbegreper for å beskrive det senmoderne samfunnet er blant annet globalisering, mobilitet, fleksibilitet, individualisering og kunnskapsakkumulering (se f.eks. Dale og Robertson 2009, Blossing mfl. 2010, Bø og Hovdenak 2011). Dette er forandringer som gir økte valgmuligheter for unge mennesker, samtidig som det øker presset på den enkelte til selv å skape seg sin egen fremtid. Unge mennesker står overfor et liv som rommer muligheter for å inkluderes i samfunnslivet, men også med risiko for marginalisering. Dette er noe de unge ser ut til å ha en sterk bevissthet om, og de slutter opp om den betydning utdanning har i et moderne kunnskaps-samfunn (Heggen og Øia 2005, Hovdenak og Bø 2010). Utdanning blir av mange sett på som inngangsbilletten til en meningsfylt fremtid. På veien til å oppnå disse målene spiller læreren en nøkkelrolle.

Med utgangspunkt i sentrale funn fra prosjektet «Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon – skolen som del av ulike ungdommers oppvekstmiljø» retter vi i denne artikkelen søkelyset mot relasjonen mellom lærer og elev. Intensjonen med prosjektet som helhet er å belyse forholdet mellom skolens kunnskapsformer og utdanningens betydning for elevenes identitetskonstruksjon i ulike oppvekstmiljø. Hva elevene oppfatter som viktige kunnskapsformer i skolen, og hvorfor, er et kjernespørsmål i prosjektet. I arbeidet med analysen av dette materialet pekte relasjonen mellom lærer og elev seg ut som et tema med stor betydning for hva elever oppfatter som sentrale kunnskapsformer i skolen. Mens betydningen av det relasjonelle aspektet ved skolens virksomhet generelt sett har vært godt dokumentert, har det ikke i tilsvarende grad blitt belyst på hvilken måte denne relasjonen kobles tett til elevenes vurderinger av det skolefaglige innholdet. Analysen av våre data er et bidrag til utviklingen av begrepene faglig og personlig støtte i skolen. I hvilken grad det er variasjoner i elevenes erfaringer med

den relasjonelle tilknytningen mellom lærer og elev, gir ikke materialet noe godt grunnlag for å diskutere.

Med de forbehold som her er skissert, har det i denne artikkelen vært viktig å få frem de positive sidene ved relasjonen mellom lærer og elev, fordi elevene har fremhevet denne som særdeles viktig for dem i deres lærings-situasjon. Spørsmålet er hvilke aspekter ved denne relasjonen som er viktige for å stimulere læring og kunnskapsutvikling, sett fra et elevsynspunkt.

Metode

Informantene i dette prosjektet kommer fra to ungdomsskoler og to videregående skoler i Oslo, øst og vest. Denne artikkelen bygger på data fra ungdomstrinnet, en tiendeklasse fra hver av skolene, til sammen to klasser.

I prosjektet har vi benyttet både kvalitative og kvantitative tilnærminger. En spørreskjemaundersøkelse med spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet utgjorde det første trinnet i datainnsamlingen med totalt 133 informanter. For en mer detaljert fremstilling, se Thorkildson (2011) og Bugge (2011). Dette materialet ga videre grunnlag for å finne frem til våre hovedinformanter. På ungdomstrinnet valgte vi ut 18 elever som vi fulgte opp med intervju. Intervjuene bygget på en semistrukturert intervjuguide og foregikk som enesamtaler med informantene. Vi la vekt på å finne frem til informanter som i størst mulig grad avspeilet hele utvalget av elevene i tiende klasse, med tanke på oppfatninger og preferanser når det gjaldt skole og utdanning. Alle elever som ble forespurt, samtykket i å delta som informanter. Siste del av datamaterialet består av videoobservasjon av undervisningen i noen utvalgte fag i hver av de to klassene. Begge forfatterne av denne artikkelen har sammen gått gjennom disse videoopptakene. Det er intervjuene fra våre hovedinformanter som danner forgrunnen for analysen, mens det øvrige datamaterialet har vært benyttet som bakgrunnsmateriale. Hovedinntrykkene fra gjennomgangen av videomaterialet bygger i all hovedsak opp om analysen, som er basert på intervjudata. Det samme finner vi også ved gjennomgangen av det kvantitative materialet fra spørreskjemaene (Thorkildson 2011, Bugge 2011). Studien er ikke generaliserbar, og det gjelder også for den kvantitative delen av dette materialet. Vi har gjort konsistente funn i materialet i den forstand at de ulike tilnærmingene underbygger sentrale funn som peker mot de samme konklusjonene.

Hva forteller forskningen?

Townsend (2007) gjennomgang av det seneste tiårets internasjonale skoleutviklingsstudier viser at lærebokstyrt læreplanarbeid har vært viet stor plass i denne typen utviklingsprogrammer. Dette reduserer lærerens rolle i retning av å levere et forhåndsdefinert innhold, og skolelederen får i oppgave å kontrollere at lærere gjennomfører undervisningen i tråd med disse planene. Townsend peker på at undervisning forstått ut fra en slik tilnærming først og fremst handler om teknikk, mens elevene på sin side etterspør en større grad av artisteri og personlig engasjement. En slik fremgangsmåte reduserer de mellommenneskelige relasjonene mellom lærere og elever til hierarkiske, upersonlige transaksjoner av kunnskap.

Sett fra et profesjonalitetsperspektiv er den utviklingen som her beskrives, lite ønskelig. Rowe (2007) mener dette er et uttrykk for en manglende forståelse av læreren som den mest verdifulle ressursen i undervisningen. Den samme argumentasjonen finner vi også hos Hovdenak (2010). Townsend (2007) viser til undersøkelser som forteller at så mye som 80 prosent av elevene mener at forholdet til læreren er avgjørende for deres læring. Dette perspektivet på fremtidens skole viser at det må gis plass til de mellommenneskelige og relasjonelle aspektene i skolen.

Hovdenak (2004) viser i sin studie av norske elever i ungdomsskolen at de verdsetter lærere som er dyktige faglig og pedagogisk, samtidig som de også har blick for den enkelte elev. Å «se» eleven betyr at læreren viser både faglig og medmenneskelig støtte. Den gode lærer inspirerer og stimulerer sine elever. Hun har humoristisk sans og er selv i godt humør. Sist, men ikke minst, har hun en høyt utviklet rettferdighetssans. Et tilsvarende perspektiv finner vi også hos Nordahl mfl. (2009).

I en metastudie av hva som bidrar til læring hos barn og unge, peker Nordenbo mfl. (2008) på at relasjonen mellom elev og lærer fremstår som en helt sentral faktor. Det gode forholdet mellom lærer og elev er basert på at læreren viser respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Lærerens elevsyn handler i denne sammenhengen om at alle har et potensial for læring og skolefaglig fremgang.

I tillegg til relasjonen mellom elev og lærer blir lærerens klasseledelse og fagdidaktiske kompetanse trukket frem som avgjørende for elevenes læringsresultater (Marzano mfl. 2003, Nordenbo mfl. 2008, Throndsen og Turmo 2010). Marzano og hans kolleger hevder at alle disse tre faktorene er nødvendige, men hver for seg ikke tilstrekkelige komponenter i god undervisning og gode læringsbetingelser i skolen, og de fremhever betydningen av at det er en god balanse mellom de tre faktorene. De mener likevel at deres

metaanalyse av et stort antall klasseromsstudier gir grunnlag for å hevde at «One might make the case that the teacher-student relationships are the keystone for the other factors» (Marzano mfl. 2003:41). De ser relasjonen mellom lærer og elev som et bærende element og i stor grad avgjørende for om lærere lykkes med å styre og lede læringsaktivitetene i klasserommet. Slike internasjonale funn er også kjent fra norske studier. Kvaliteten i de mellommenneskelige relasjonene er en avgjørende faktor for elevenes motivasjon og innsats (Dale og Wærness 2006), den betegnes som en bærebjelke for læringsarbeidet i skolen (Halland 2005), den virker inn på elevenes faglige resultater (Kjærnsli mfl. 2007, Nordahl mfl. 2009) og på deres atferd og opplevelse av skolen (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000).

Woolfolk Hoy og Weinstein (2006) har undersøkt et stort antall studier av elevers oppfatninger om hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan bidra til et produktivt og velordnet læringsmiljø. Dette utgjør en serie med studier hvor elevers tanker, forestillinger og følelser om personer, situasjoner og hendelser som møter dem i klasserommet, har vært sentralt. Et av gjennomgangstemaene hos elevene var betydningen av at lærere var villige til «å være der» for dem, hadde tid til å lytte til dem og viste interesse for elevenes personlige og skolefaglige liv.

De viser til flere ulike eksempler på studier av hvordan elevene definerer og identifiserer hva som kjennetegner støttende lærere. Det som aller hyppigst ble fremhevet av elevene som et uttrykk for læreres støtte, var at de var imøtekommende og villige til å hjelpe dem med skolefagene. Elevene viste at de satte pris på lærere som verdsatte den enkeltes egenart og behandlet dem respektfullt og rettferdig. Det er større sjanse for at elever som opplever gode relasjoner til sine lærere, også vil engasjere seg i skolefaglige aktiviteter og vise prososial og ansvarlig atferd i klasserommet.

Det å oppleve støttende lærere som møter dem med respekt og forståelse, ser ut til å være særlig viktig for elever som står i fare for å bli marginalisert i skolen. For denne elevgruppen kan negative relasjoner mellom lærer og elev være en viktig grunn til at de ikke møter opp til undervisningen eller faller fra utdanningsløpet. For elever som har en vanskelig livssituasjon utenfor skolen, blir det å møte personlig støtte i skolen særdeles viktig, ikke nødvendigvis ved at lærerne engasjerer seg direkte i deres situasjon, men ved å møte voksne som er villige til å lytte til dem (Woolfolk Hoy og Weinstein 2006).

Kombinert med støtte til skolearbeidet er høye forventninger til skolefaglig fremgang en grunnleggende komponent i en fruktbar relasjon mellom lærer og elev. Høye forventninger uten slik støtte kan imidlertid resultere i at det settes mål som er umulige for eleven å oppnå uten bistand fra

en voksen. Motsatt kan støtte uten høye forventninger til elevenes faglige resultater føre til at lærere synes synd på elevene, og at de er altfor tilbakeholdne med å gi dem faglige utfordringer (Woolfolk Hoy og Weinstein 2006). Høye forventninger sammen med støtte og veiledning kan derimot utgjøre en betydningsfull forskjell for elevene.

Woolfolk Hoy og Weinstein (2006) fant at to temaer gikk igjen i mange av studiene i deres analyse. Det handlet for det første om å stimulere faglig aktivitet, og for det andre om å «se» eleven som person. Disse to dimensjonene vil vi, i tråd med Woolfolk Hoy og Weinstein, benevne som henholdsvis *faglig* og *personlig* støtte (*academic and personal caring*). Vi vurderer disse begrepene som fruktbare redskaper som vi vil anvende videre i analysen av relasjonen mellom lærer og elev i undervisnings- og læringssituasjoner.

Med utgangspunkt i Woolfolk Hoy og Weinstein vil vi definere begrepene på følgende måte: *Faglig støtte* viser til at elevene får støtte og hjelp til å løse spørsmål som bidrar til faglig fremgang, utvikling av kunnskap og forståelse for ulike fag og faglige sammenhenger, og at elevene blir møtt med realistiske forventninger til skolefaglig innsats og resultater. Som tidligere nevnt viser studier av hva som fremmer og hemmer elevers skolefaglige interesser, at elevene er mer villige til å engasjere seg i skolen hvis de føler at lærerne viser dem faglig støtte og engasjerer seg i deres arbeid med skolefagene. *Personlig støtte* handler om at elevene føler seg verdsatt som den de er, med sin personlige egenart og sine egenskaper. Det handler om å bli møtt med respekt som elev, og om å bli rettferdig behandlet.

I det følgende presenterer vi funnene fra datamaterialet som forteller hva som kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev, og betydningen denne relasjonen har for å stimulere til videre kunnskapsutvikling vurdert fra elevenes ståsted. Analysen viser også i hvilken grad våre funn harmonerer med den internasjonale forskningen som er presentert ovenfor.

Faglig støtte sett fra et elevperspektiv

Analysen av våre data etterlater seg et tydelig helhetsinntrykk av at de fleste av våre informanter ved begge skolene har mye positivt å si om forholdet til sine lærere. Når elevene føler at de stort sett kommer godt overens med lærerne, kommer det av at de møter lærere som gir dem den hjelpen de trenger, og at lærerne evner å formidle det faglige innholdet i undervisningen på en måte som elevene forstår. De viser interesse for at elevene skal ha et godt faglig utbytte av undervisningen, og de prøver etter beste evne å besvare

spørsmålene de får fra elevene når de trenger hjelp fra en lærer. Elevene føler at de blir møtt av positive og hyggelige lærere som viser at de har respekt for de unge menneskene de har ansvaret for å undervise.

Betydningen av å ha gode lærere går som en rød tråd gjennom hele datamaterialet. Elever som har byttet skole i løpet av ungdomstrinnet, er en av flere innfallsvinkler til å belyse dette. Flere av dem forteller om sine erfaringer, stort sett fordi flytteprosessen har hatt et positivt utfall. Ikke nødvendigvis i form av bedre karakterer, men først og fremst fordi de ut fra egenvurderinger ser forbedrede resultater i form av økt læringsutbytte og økt faglig forståelse. Positive erfaringer ved skifte av skole begrunnes med at de får mer ut av undervisningen nå enn tidligere. En av våre informanter oppfatter at det er en sterk kontrast mellom hennes nåværende og tidligere skoleerfaringer. På hennes tidligere skole

var det ikke noe bra faglig, og det var ikke noen bra lærere der. Her (på den nye skolen) får jeg utnyttet kunnskapen min mer. Jeg lærer mye mer her, det er veldig bra. Her er det helt andre krav, og vi gjør det på en helt annen måte. På den gamle skolen, det var regelbok i alle prøver og i matte. Vi øvde ikke, vi bare så i regelboken, og da får man ingenting inn. Og jeg kan så mye nå som jeg skulle ha kunnet før jeg kom hit. Jeg har lært så mye, og det er veldig bra sånn sett her at vi må kunne det for å få det til. Ja, jeg er veldig fornøyd med lærerne på denne skolen.

Dette var erfaringer hun gjorde seg, til tross for at hennes resultater i form av karakterer gikk tilbake etter at hun skiftet skole. Dette hadde sammenheng med at lærerne på den nye skolen stilte høyere faglige krav enn det hun hadde vært vant til. Likevel merket hun at hun hadde faglig fremgang. Hun betegner dette som en forandring fra en mer mekanisk forståelse, for eksempel i matematikk, og til det hun beskriver som en dypere forståelse for faget. Det denne eleven peker på, er hvor avgjørende det er å ha flinke lærere som evner å bistå elevene faglig gjennom læreprosessen.

Elevene ser også klare sammenhenger mellom det å ha en flink lærer i et fag, og hvilke resultater klassen som helhet oppnår. Elevene kan fortelle om at de på grunn av en faglærer ligger langt foran elever i andre klasser, fordi de har hatt denne læreren gjennom tre år på ungdomstrinnet: «I andre klasser ligger de etter oss fordi vi har hatt henne hele tiden. Vi lærer mye av henne. Hun er en veldig, veldig bra lærer.» Denne læreren høster stor anerkjennelse blant våre informanter fordi de opplever at de oppnår gode resultater, takket være hennes innsats og undervisning. Andre informanter kan på samme måte fortelle om hvordan de har fått interesse for et fag de

kanskje tidligere ikke likte så godt, eller hvordan deres interesse for et fag forsterkes på grunn av en dyktig lærer.

Under denne overflaten av positive holdninger til lærerne finnes det flere nyanser. Imidlertid vil vi, som allerede sagt, i denne artikkelen konsentrere oss om den gode lærer–elev-relasjonen fordi det er denne som er sentral når det gjelder å stimulere til elevens kunnskapsutvikling. Noen lærere beskrives som flinkere til å undervise enn andre. Det er lærernes evne til å formidle faget sitt og bidra til at elevene føler at de gjør faglige fremskritt, samt lærernes evne til å komme godt overens med elevene, som er avgjørende for hvordan de oppleves av sine elever. Våre informanter gir også eksempler på hvilke konsekvenser det har om man ikke kommer så godt overens med en lærer. En av elevene kan fortelle at religion er et fag han ikke synes er så spennende. Han opplever at han personlig ikke kommer så godt overens med læreren: «Jeg synes han ignorerer meg. Kanskje han har en naturlig forklaring, kanskje han ikke har tid. Noen ganger bare ser han på meg, men han bare venter.» Eleven forteller om fraværet av en liten samtale, en kommentar eller gest som viser at læreren er interessert i å kommunisere med eleven. Det forteller i grunnen om at noe så lite kan utgjøre en så stor forskjell. Dette eksempelet viser at det er tett forbindelse mellom elevenes motivasjon og faglige interesse og lærerens evne til å bygge gode relasjoner til elevene.

I sine beskrivelser av dyktige lærere legger elevene vekt på betydningen av at lærerne har gode fagkunnskaper i de fagene de skal undervise i. Dette er et gjennomgående og tydelig trekk hos våre informanter og innebærer for eksempel at læreren kan svare på det elevene spør om, eller gir dem hjelp til å finne svar. Flere av elevene peker også på betydningen av at lærere med gode kunnskaper har god oversikt over lærestoffet i faget sitt og sørger for at elevene rekker gjennom det de skal i løpet av et skoleår. Dyktige lærere kan også introdusere lærestoffet og gjøre innholdet i lærebøkene mer tilgjengelig for elevene, slik som denne eleven viser til når det gjelder betydningen av å forstå ulike religioner og kulturer:

Jeg synes ikke det står så mye om det i læreboken, men læreren vi har i religion, er veldig flink, og vi snakker mer om det. Vi bruker ikke boken så forferdelig mye, for læreren vår har studert veldig mye av dette. Han kan veldig mye, føler jeg, og er veldig flink til å fortelle og tar med seg ting til klassen.

I begge skolene finner vi et tydelig flertall av elevene som peker på betydningen av å ha godt utdannede og kunnskapsrike lærere. Mange sier også at de

synes at de fleste lærerne de har, er flinke fagpersoner med gode kunnskaper i de fagene de underviser i. Elevene vet å verdsette lærere med gode fagkunnskaper som også kan spille på et variert sett av undervisningsstrategier:

At lærerne forklarer på forskjellige måter. At om du ikke skjønner det på den måten, kan læreren bruke bilder og bruke ting du kan relatere det til. Ja, forklare det på forskjellige måter.

Her er elevene inne på nøyaktig det samme som det Hattie (2009:23) betegner som en av hovedingrediensene i god undervisning. Den består i at lærere

[are] knowing enough about the content to provide meaningful and challenging experiences in some sort of progressive development. It involves an experienced teacher who knows a range of learning strategies to provide the students when they seem not to understand, to provide direction and re-direction in terms of the content being understood and thus maximize the power of feedback, and having the skill to «get out the way» when learning is progressing toward the success criteria.

Elevene viser forståelse for at det kan være vanskelig for en lærer å rekke rundt til alle elevene i klassen, samtidig som de er meget tydelige på den betydningen læreren har for at deres utbytte av arbeidet med lærestoffet skal bli best mulig. Lærers fagkunnskaper styrker introduksjonen av et lærestoff, og lærers fagkompetanse betyr en form for kvalitetssikring ved at elevene løser de oppgavene de får, på en tilfredsstillende måte, og at de er på rett vei i arbeidet med å tilegne seg et nytt lærestoff.

Et gjennomgående trekk ved gode lærere er at de viser at de både er opp-tatt av å forstå elevenes spørsmål, og at de kan komme med forklaringer som gjør lærestoffet tilgjengelig for elevene. Det er nettopp denne kommunikasjonen mellom lærer og elev denne informanten beskriver her:

Læreren bryr seg veldig mye om meg. Jeg fikk tilbake en stil. Jeg fikk en treer på den og var ikke fornøyd. Da sa hun at jeg burde skrive det i rekkefølge, ikke sant. Hun tok veldig lang tid på stilen min. Og hun kopierte den og klippet ut det som skulle være først, og så alt det der, ikke sant. Og hun vil at jeg skal lære, og hun vil at jeg skal lære mer, ikke sant. Og det er det som er å forstå eleven, ikke sant. Hun satte det i rekkefølge, og da så jeg på stilen og forstod hva jeg skulle gjøre neste gang, da. En god lærer må forstå elevene.

Det at lærere tar seg tid og viser interesse for hver og en av elevene, deres skolefaglige fremgang og resultater, er et tydelig tema i våre informanters beskrivelser av gode lærere som stimulerer kunnskapsutvikling. Dette innebærer blant annet at det er rom for å gjøre feil og lære av dem, slik som denne eleven uttrykker det.

Faglige tilbakemeldinger til elevene er også en del av dette bildet. Tilbakemeldingen må være konkret knyttet til elevenes arbeid, og den må ha faglig substans. I denne sammenhengen er ros også noe som flere elever peker på som et viktig bidrag til faglig fremgang, dette gjelder ros både til klassen som helhet og til den enkelte elev. Ros gir en form for positiv oppmerksomhet og anerkjennelse. Den bidrar til å gi elevenes faglige innsats en retning og fungerer best når den er oppriktig og konkret. Den kan rettes til klassen som helhet, men enda viktigere ser det ut til å være at elevene føler at den er rettet personlig til dem. Mer overfladiske og generelle kommentarer blir ikke på tilsvarende måte verdsatt hos elevene. En av elevene uttrykker dette slik:

Men det er noen av de andre lærerne som er litt sånn «ja, det funket helt ålreit, men du burde kanskje fikset litt på det der ...», men så sier de ikke hva jeg burde fikse på og sånn.

Gode og presise tilbakemeldinger gir retning på elevenes arbeid, peker ut veien i retning av det som er «kriteriene for suksess», slik Hattie (2009) uttrykker det, eller de gir konkret informasjon om hva som er bra, og hva som kan gjøres bedre. Hattie hevder at noe av det viktigste ved at lærere gir tilbakemeldinger til elevene, er at læreren samtidig får en tilbakemelding til seg selv om hvordan han eller hun evner å formidle faget sitt, gjøre seg forstått og samtidig lese hvordan dette blitt mottatt av elevene. Dette er en komplisert prosess som læreren ofte må gripe i øyeblikket, det skjer umiddelbart der og da i klasserommet. Et av kjennetegnene ved prosessene i klasserommet er at de er umiddelbare. Elevene oppfatter og skiller mellom de lærerne som behersker denne kompleksiteten og de hurtige skiftningene i dette arbeidet, og de som ikke mestrer dette fullt så godt.

Interesse for å formidle faget sitt og dele sin kunnskap med elevene ser ut til å være en viktig komponent i utviklingen av gode relasjoner mellom lærer og elev. Et tydelig faglig engasjement fra lærerens side er en måte å vise vilje til kommunikasjon med elevene på, og det understreker at faget læreren underviser i, er interessant og viktig. Elevene verdsetter lærerens engasjement for faget sitt. De må vise at de har tro på det de gjør, og at det de arbeider med, er betydningsfullt og viktig.

Den siste faktoren vi vil ta frem fra vårt materiale når det gjelder faglig støtte, er betydningen av å ha faglige forventninger til alle elever. Det gjelder hele spekteret, fra de aller flinkeste elevene og til de som strever med et eller flere fag i skolen, slik dette sitatet er et eksempel på: «Utfordringer er viktig. Det kan være vanskelig, og når du klarer det, så får du en aha-oplevelse, du føler at ja!» Fravær av utfordringer og faglig progresjon trekker i motsatt retning. Flere elever viser til at det er viktig å arbeide grundig, at de får en dypere faglig forståelse og ikke bare arbeider rent mekanisk. Det er en hårfin balansegang her som forutsetter at læreren har evne til å fange opp hva som er god progresjon for klassen sett under ett, og hva som er god faglig progresjon for den enkelte elev. En av elevene uttrykker dette på følgende måte: «En god lærer er veldig opptatt av elevene og hjelper dem på riktig måte. Å klare å få det beste ut av elevene og at man får veldig mye ros, det synes jeg er veldig viktig.» Dette viser hvilke utfordrende oppgaver og kompliserte prosesser læreren står overfor i undervisningen og tilretteleggingen for hver enkelt elevs faglige fremgang og arbeid med fagene.

Personlig støtte sett fra et elevperspektiv

En god relasjon mellom lærer og elev hviler blant annet på i hvilken grad elevene føler at de blir forstått og lyttet til. Dette betyr blant annet at læreren viser at han forstår elevene, at de får anledning til å uttrykke sine egne meninger, blir forstått og respektert. Det er viktig at lærere tar elevene på alvor og viser at de har respekt for elevene og gir støtte og veiledning ut fra det som er den enkeltes ståsted:

Ja, de tar spørsmåla mine på alvor. Det er viktig at du blir tatt på alvor av læreren uansett hvor dumme spørsmål man spør. Ikke le på en litt sånn hånlig måte, det er ikke noe bra. For det kan gi veldig lav selvtillit.

Rettferdighet inngår også som en del av den personlige støtten. I den ene av de to klassene hadde elevene tatt dette oppe til diskusjon i klassen flere ganger, fordi de hadde erfart at enkelte lærere ut fra et førsteinntrykk lett gjorde seg opp en mening om hver enkelt av elevene. Disse lærerne hadde en tendens til å favorisere elever som var arbeidsomme, plikttoppfyllende og viste prososial atferd i klasserommet. De fikk lettere anerkjennelse og ble oftere lyttet til av lærerne. Disse elevene kunne også lettere oppnå belønning i form av gode karakterer. De elevene som er mest utsatt for forskjellsbehandling i negativ retning, er elever som er urolige og forstyrrer undervisningen.

Lærerne er ganske rettferdige, det er i noen ting at jeg føler de har favorisert, men alt i alt synes jeg de gir rettferdige karakterer ut fra hva du presterer. Det kan være forskjellsbehandling noen ganger, om det er en som har vært bråkete lenge. Da er det lettere for at han får lettere kjeft igjen, men det er jo sånn det er i virkeligheten også. Så hvis man gjør noe gjentatte ganger. Men alt i alt synes jeg lærerne er veldig rettferdige, en ny dag med nye muligheter.

Som det pekes på i dette sitatet, opplever elevene at lærerne i det store og hele er rettferdige overfor elevene, og at de som ikke er det, tilhører mindretallet. Elevene har til en viss grad forståelse for at det skal mindre til for en lærer å reagere på elever som over lang tid viser lærings- og undervisningshemmende atferd.

Samtidig er det belastende for de elevene som virkelig har fått erfare hva det vil si å bli urettferdig behandlet:

Noen lagde alle mulige sånne lyder for å mobbe en i klassen. De sier at jeg var med. Jeg jobbet hele tiden. Jeg var ikke med. Jeg snakket med sidemannen min. Så får jeg skylda, og så er det bare jeg som får anmerkning. Det var to, tre andre som var med, men det var ingen av dem som fikk anmerkning, og jeg går til læreren. Hun sa at det er ikke noe å diskutere, og bare går.

Som det fremgår av dette elevsitatet, er det belastende å være en av de elevene som føler at de blir urettferdig behandlet av enkelte lærere, og at det kan være vanskelig å bli hørt. Denne eleven innrømmet at han gjennom de første årene på ungdomsskolen hadde vært urolig og forstyrret undervisningen, men at han nå hadde et ønske om å forbedre både sin klasseromsatferd og sin innsats med skolearbeidet. Men han fikk erfare at det overfor enkelte lærere ikke var helt enkelt å snu dette. Det var vanskelig å møte forståelse og å bli lyttet til.

Den siste dimensjonen ved relasjonen lærer–elev som vi vil peke på når det gjelder personlig støtte, er humor. At lærere har et mentalt overskudd og kan nærme seg elevene med glimt i øyet, er noe som mange elever vet å verdsette. Humor sprer glede, også arbeidsglede, og er et godt middel til å komme i kontakt med elevene. En god lærer kan kombinere både fleip og alvor, slik det pekes på her: «Den kuleste læreren vi har, er litt fleipete, og noe som er bra, er at han kan så mye.» Humor er en av de strategiene lærere kan spille på i kommunikasjonen med elevene, det skaper variasjon, og det kan være med på å underbygge eller fremheve også faglige poenger.

Elevene setter til en viss grad pris på at lærere viser interesse for hva elevene er opptatt av på fritiden. Noen elever synes det er viktig at lærere viser interesse for hva de har gjort i ferier, eller hva som er deres aktiviteter på fritiden. Likeså at de snakker med elevene i uformelle situasjoner når de møter elevene utenfor klasserommet.

Samtidig sier flere elever at her går det en grense for hvor personlig de ønsker at relasjonen til læreren skal være. Stort sett foretrekker elevene å holde en viss avstand til læreren i spørsmål som ikke direkte angår det skolefaglige. Det er helt greit at lærere stiller elevene spørsmål om hvordan de har det, også i for eksempel elevsamtaler eller konferansetimer. Det finnes elever som aldri har opplevd at lærere har kommet bort til dem med en hyggelig kommentar eller spørsmål. Elever som bruker mye av fritiden på idrett, kan for eksempel sette pris på at lærerne vet litt om hva de holder på med, eller er interesserte i eleven ut over skolefagene. Men som denne eleven uttrykker det, er utgangspunktet for relasjonen det faglige:

Det er selvfølgelig viktig at det er faget som får hovedfokus, da, at det er det de fokuserer mest på, men det er jo hyggelig at de bryr seg litt om deg sånn ellers også. Men det med faget er kjernen, jeg synes det.

Dette viser at det å lytte til elevene, ha humor og vise interesse for elevenes livssituasjon, uten å vite for mye, er viktige dimensjoner ved en god relasjon mellom lærer og elev når det gjelder det vi har kalt personlig støtte.

Oppsummering og utfordringer videre

Vår studie viser at for de 18 tiendeklassingene som utgjør datamaterialet, er en god relasjon mellom lærer og elev et nødvendig fundament for å stimulere til videre kunnskapsutvikling for den enkelte. En god relasjon sett fra elevenes ståsted er kjennetegnet av både faglig og personlig støtte. Disse to aspektene er sammenvevd når elevene forteller hva som kjennetegner den gode lærer i dagens skole. Men vi ser også at det kan synes som den faglige støtten utgjør kjernen i relasjonen, et forhold som kan ha sammenheng med elevenes alder og en livsfase hvor de foretar viktige utdanningsvalg. I denne sammenhengen skal det også nevnes at andre funn fra prosjektet viser at elevene er positivt innstilt til å ta videre utdanning, og at utdanning blir vurdert som særdeles viktig for dem i et fremtidsperspektiv (Hovdenak og Bø 2010, Thorkildson 2011, Bugge 2011). For oss som forskere har det vært tankevekkende å registrere i hvor stor grad elevene har lagt vekt på læ-

rer–elev-relasjonen for sin faglige utvikling. I utgangspunktet var ikke dette et tema som var spesielt fokusert i prosjektet. Imidlertid har det gjennom datainnsamlingen vist seg å bli et av hovedfunnene om elever i ungdomsskolen.

Elevene gir i stor grad uttrykk for at de kommer godt overens med sine lærere, og at lærerne har en betydelig tillit å bygge på i etableringen og vedlikeholdet av et godt og solid forhold til elevene. Likevel er ikke denne kapitalen jevnt fordelt fra én lærer til en annen, noen besitter en større kapital enn andre, og tillit er noe som må bygges overfor hver enkelt elev. Vi finner at det er et lite mindretall blant elevene som føler at de kommer i en marginal posisjon i møtet med en eller flere av klassens lærere. Dette er elever som står relativt svakt faglig, eller som har det problematisk grunnet forhold utenfor skolen. Materialet gir imidlertid ikke grunnlag for en mer utførlig diskusjon om hvorvidt elevene erfarer at de får god faglig og personlig støtte fra sine lærere. Dette er et viktig spørsmål som bør belyses nærmere.

Elever knytter *faglig støtte* til lærere som har bred faglig oversikt, et variert repertoar av forklaringsmåter og undervisningsstrategier, og som er tydelige i sitt engasjement både for faget sitt og for å dele denne kunnskapen med elevene. Videre handler faglig støtte om at lærere stiller realistiske forventninger om læring og skolefaglig fremgang til alle elever, at dette følges opp med hjelp og veiledning, at det er rom for å gjøre feil og lære av dem, og at elevene får gode og presise tilbakemeldinger som peker ut veien videre og kvalitetssikrer deres faglige aktiviteter. *Personlig støtte* sett fra et elevsynspunkt handler om å bli rettferdig behandlet, om å føle at de blir forstått, respektert og lyttet til, at de føler at lærerens interesse er rettet personlig til dem, og at de verdsettes som den de er, med sine personlige egenskaper og sin egenart. Humor fremheves som et viktig element for å skape en glede som virker inkluderende og styrker fellesskapet dersom den brukes på rett måte.

Tidligere i artikkelen har vi blant annet vist til Townsend (2007), som peker på det problematiske i at internasjonale studier knyttet til skoleutvikling i stor grad handler om undervisning som teknikk. Våre data viser med tydelighet at elevene etterspør faglig dyktige og engasjerte lærere som ikke bygger på en «teknisk» forståelse av undervisning. Tvert imot.

Flere av våre funn i denne studien finner blant annet støtte hos Thronsdalen og Turmo (2010). De trekker frem tre forhold av særlig betydning for elevenes læringsutbytte: at læreren har positive relasjoner til elevene, at læreren signaliserer forventninger til elevene, og at læreren har kunnskaper om og anvender varierte tilnærminger til undervisningen.

Det faktum at læring er en komplisert prosess som inkluderer ulike aspekter ved elevens personlighet, er kommet klart til uttrykk gjennom elevenes uttalelser. Her er tette koplinger mellom kognitive, sosiale og emosjonelle aspekter når det gjelder å stimulere til læring og videre kunnskapsutvikling. I denne prosessen blir læreren tildelt en nøkkelrolle.

Denne studien forteller oss at hvordan læreren opptrer i møtet med eleven, er grunnleggende for elevens læringsmotivasjon og videre kunnskapsutvikling. Dette gir grunn til å rette søkelyset mot lærerutdanneres og skoleeieres ansvar for å bygge opp og vedlikeholde lærernes kompetanse på dette området. Skolen har et viktig mandat. Den skal ivareta den enkeltes utvikling, samtidig som den har en samfunnsbyggende oppgave. Det å rette søkelyset mot forhold som stimulerer elevenes læring og kunnskapsutvikling, vil imøtekomme begge nivåene. Trolig bør lærer-elev-relasjonen vies større oppmerksomhet også i diskusjonen om elevers frafall og bortvalg i videregående skole.

Litteratur

- Blossing, U. mfl. (2010). *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Fafo-rapport 2010:01. Oslo: Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning.
- Bugge, V. (2011). *Selvvurdering i skolekonteksten*. Masteroppgave (pedagogikk). Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Universitetet i Oslo.
- Bø, A.K. og S.S. Hovdenak (2011). *Elever som verdensborgere. Norsk pedagogisk tidsskrift*. Under utgivelse.
- Dale, E. og J.I. Wærness (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, R. og S. Robertson (2009). *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books.
- Halland, G.O. (2005). *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heggen, K. og T. Øia (2005). *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt Forlag.

- Hovdenak, S.S. og A.K. Bø (2010). Kunnskapsteoretiske tilnærminger relatert til elev- og lærerperspektiv. I Hovdenak, S.S. og O. Erstad (red.): *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hovdenak, S.S. (2004). *Elev i ungdomsskolen. Om ungdom, utdanning og identitet*. HiO-rapport nr. 11. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hovdenak, S.S. (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole: krav, forventninger og muligheter. Mellom forskning og politikk. I Riksaasen, R. (red.): *Læreren i skolen og samfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jang, H. mfl. (2009). Can Self-Determination Theory Explain What Underlies the Productive, Satisfying Learning Experiences of Collectivistically Oriented Korean Students? *Journal of Educational Psychology*, 101:664–661.
- Marzano, R.J., J.S. Marzano og D.J. Pickering (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA-rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., S. Mausethagen og A. Kostøl (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordenbo, S.E. mfl. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Rowe, K. (2007). School and Teacher effectiveness: Implications of Findings from Evidence-Based research on Teaching and Teacher Quality. I Townsend, T. (red.): *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Sørli, M.A. og T. Nordahl (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». NOVA-rapport 12/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thorkildson, F. (2011). *Sosial kompetanse og relasjoner i skolen*. Masteroppgave (pedagogikk). Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Universitetet i Oslo.

- Thronsdén, I. og A. Turmo (2010). Læringsmiljøet i skolen. I Kjærnsli, M. og A. Roe (red.): *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Townsend, T. (2007). School effectiveness and improvement in the twenty-first century: Reframing for the future. I Townsend, T. (red.): *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Woolfolk Hoy, A. og C.S. Weinstein (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. I Evertson, C.M. og C.S. Weinstein (red.): *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Summary

Academic and personal caring: the relation between teacher and student considered from the student's point of view

The article discusses the importance of building a good relationship between student and teacher in school considered from the student's point of view. The data material is qualitative interviews with 18 students from two different lower secondary schools in the area of Oslo. The concepts of academic caring and personal caring play the key role as analytical tools in the analysis. The content of the concepts of academic and personal caring is concretised through the findings, and the connection between them as expressed by the students is discussed. The findings tell us that the student's relation to the teacher is crucial regarding her/his attitude to school subjects. The study is part of a project called «Knowledge production and identity construction – school as part of different youth environments», University of Oslo.