

Forord

Tittelen *Jeg blir glad i dem, og de blir glad i meg* er *Gunnars*¹ egne ord. Uttalelsen gir en pekepinn på hva som kjennetegner relasjonen mellom Gunnar og hans elever. Når han videre i det samme intervjuet forteller at ”når du får det til er det så forferdelig artig”, antyder det hans engasjement og motivasjon for arbeidet han gjør som lærer.

Arbeidet med denne masteroppgaven har først og fremst vært spennende og inspirerende. Ved å få være tilstede i klasseromskonteksten med en erfaren lærer har jeg fått verdifull kunnskap om hva som kjennetegner relasjonen mellom lærer og elev, og dermed noen svar i forhold til hvordan det er mulig å arbeide med seg selv for å skape gode relasjoner til menneskene rundt seg. En stor takk må rettes til Gunnar, som lot meg slippe inn i klasserommet sitt. Han åpnet sin verden; sine tanker, følelser og ideer i forhold til arbeidet han gjør med barna. Det har vært svært lærerikt, og interessant å få fordype seg i et tema som engasjerer meg så sterkt.

Å skrive en masteroppgave er krevende og kan til tider være frustrerende. Det er mange valg som skal tas, både i forhold til forskningsfokus, underveis i forskningsprosessen, og ikke minst under analyseprosessen av datamaterialet. I tillegg skal relevant teori trekkes inn for å belyse funnene. En stor takk må rettes til Torill Moen, som har veiledet meg gjennom alt dette. Hun har gitt gode råd og tips, men også stilt kritiske spørsmål og utfordret meg faglig hele veien. Dette har satt i gang refleksjoner og motivert meg til å se empiri og teori på nye måter. Uten Torill Moen hadde nok oppgaven blitt ganske annerledes, og av mye lavere kvalitet enn i dag.

Trondheim, mars 2010

Sigrid Grande Klyve

¹ Alle navn i studien er fiktive

Innhold

1: INNLEDNING	1
2: METODE	5
Mikroetnografisk studie	5
Egen forskningsprosess	7
Valg av forskningsdeltaker	7
Før datainnsamling	7
Datainnsamling	8
Analyse av materialet og utvikling av kategorier	9
Bruk av teori i forskningsprosjektet	11
Kvalitet	12
3: STUDIENS TEORETISKE FUNDAMENT OG TEMATIKK	14
Teoretisk fundament	14
Læring som sosialt mediert	14
Betydningen av den nærmeste utviklingszone	15
Studiens tematikk	16
Den pedagogiske relasjonens særtrekk	16
Tidligere studier av relasjonen mellom lærer og elev i klasserommet.....	17
4: Å GI ELEVENE BEKREFTELSE	19
Teori	19
Bekreftelse som del av anerkjennende kommunikasjon	19
Empiri	21
Illustrasjon fra praksis	21
Utdrag fra intervju	22
Analyse og drøfting	24
5: Å BRUKE JEG-BUDSKAP	29
Teori	29
Jeg- budskap i ros og korrigerings	29
Empiri	31
Illustrasjon fra praksis	32
Utdrag fra intervju	33
Analyse og drøfting	34

6: Å GI ELEVENE ROM	39
Teori	39
Pedagogisk takt.....	39
Empiri	41
Illustrasjon fra praksis	41
Utdrag fra intervju	42
Analyse og drøfting.....	43
7: AVSLUTTENDE KOMMENTARER	47
REFERANSER.....	50
Vedlegg 1: Samtykkererklæring lærer	54
Vedlegg 2: Samtykkererklæring foreldre	55
Vedlegg 3: Beskrivelse av forskningsprosessen.....	56
Vedlegg 4: Beskrivelse av kategorier	58
Vedlegg 5: Eksempel på koding av intervju	60
Vedlegg 6: Beskrivelse av innsamlet datamateriale.....	61

KAPITTEL 1

INNLEDNING

Jeg blir veldig glad i dem, og de blir veldig glad i meg. Dette uttaler *Gunnar*² i et intervju om forholdet til elevene sine. Han føler at han gjennom å tilbringe hele barneskolen med elevene, blir veldig godt kjent med dem. Han mener han får et nært forhold og en god relasjon til dem. Gunnar er 62 år og har arbeidet som lærer hele sitt yrkesaktive liv. Akkurat nå har han en tredjeklasse. Gunnar og hans relasjon til elevene sine er fokus i denne studien.

Røkenes og Hanssen (2006) beskriver den bærende relasjonen som ei bru mellom mennesker, hvor samhandling er trafikken over brua. Kommunikasjonen beskriver de som det samme som å skape mening og utveksle budskap over brua; altså innholdet i samhandlingen. Relasjonen opprettholder samhandlingen og kommunikasjonen. Relasjonen er et resultat av *samhandling* mellom læreren og eleven, den oppstår ikke av seg selv (Røkenes og Hanssen, 2006).

Klasseromsforskning viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for elevenes sosiale og faglige læring (Bae, 1996, 2004; Moen & Gudmundsdottir, 1997 a; Moen & Gudmundsdottir, 1997 b; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Ogden, 2005; Rye, 2007). Clearinghouse- rapporten (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008) er en systematisk gjennomgang og sammenfatting av 70 tidligere undersøkelser som omhandler lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Rapporten ble bestilt av Kunnskapsdepartementet. Rapporten konkluderer med at den enkeltfaktoren som har mest å si for hva elevene lærer er læreren. De understreker også at lærere skal inneha kompetanse til å inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev i klassen. Rye (2007) understreker spesielt relasjonens betydning i arbeid med elever med spesielle behov, og drøfter hvordan relasjonen påvirker elevenes psykososiale og mentale helse.

Bevisstheten om relasjonens, og derunder det sosiale miljøets betydning for utvikling og læring kommer til uttrykk blant annet i Opplæringsloven av 2006. Det fastslås i § 9a-1 at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette legger føringer for at relasjonsarbeidet skal ha en plass i skolehverdagen.

Erkjennelsen av relasjonens betydning for elevenes læring kommer også til syne i den generelle delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2005). Her understrekes

² Alle navn i studien er fiktive

viktigheten av å ha et helhetssyn på barns læring og utvikling. I dette ligger det at læringsmiljøet på skolen strekker seg ut over den formelle opplæringen av fag, og inn i uformelle læringssituasjoner. Pape (2001) trekker inn begrepet medlæring for å illustrere hvordan elever lærer i alle situasjoner i samspill med andre. Dersom læreren ikke er mentalt til stede, og ikke evner å reflektere over egne holdninger og handlinger i samspillet med barnet, hevder Pape (2001) at barna kan lære atferd som er lite hensiktsmessig. Hun mener et helhetssyn på læring innebærer et utvidet ansvar i pedagogers hverdag (Pape, 2001). Hun hevder lærerens evne til å oppdage og utnytte potensielle læringssituasjoner er grunnleggende viktig. Sett i lys av dette blir læreren et viktig medium for barns læring, og ikke minst har de et stort ansvar for å opptre på en måte som fremmer elevenes utvikling og læring på en god måte.

I denne studien retter jeg oppmerksomheten mot relasjonen mellom en lærer og hans elever. Problemstillingen er todelt:

For det første ønsker jeg å se på Gunnars praksis knyttet til hans relasjon med elevene, og for det andre ønsker jeg å få et innblikk i hans perspektiv på egen praksis.

Studien er viktig av flere grunner. I nyere forskning framstår relasjonen mellom lærer og elev som grunnleggende. Den må være på plass før samarbeid kan starte, men også tilstede underveis i samarbeid (Røkenes & Hanssen, 2006). Bae (1992) beskriver relasjonen mellom voksen og barn som en bærebjelke i pedagogisk arbeid i skole og barnehage. Bae (1996) løfter fram at selv om elever møter lærere med mye faktakunnskap er ikke det ensbetydende med at elevene blir kunnskapsrike. Hun hevder at hva elevene lærer i denne situasjonen avhenger av kvaliteten på relasjonen kunnskapen formidles innenfor (Bae, 1996). Døske (2009) hevder at relasjonen alltid vil være det bærende elementet i spesialpedagogisk arbeid, og at det er viktig at den voksne har kompetanse til å se og arbeide med de ulike bidrag til relasjonen.

Sett i lys av at forskningen i stor grad anerkjenner relasjonens betydning i skolehverdagen må det arbeides for å øke kunnskapen om hva som fremmer god kommunikasjon og gode relasjoner. Dette blir viktig for å sikre elever gode muligheter for utvikling og læring. Denne studien kan bidra til å gi en forståelse av hva det er viktig å vektlegge i relasjonsarbeidet i skolen. Dette er viktig for å støtte barn med spesielle behov, for å dempe utagerende atferd, for å styrke det sosiale miljøet i klassen og for å øke læringsutbyttet på skolen. Det må studeres hvorfor de som lykkes får det til, slik at det kan trekkes lærdom ut av dette. Ved å gå

inn i en relasjonsdetalj fra skolehverdagen kan denne studien bidra til å se større sammenhenger (Bae, 1992). Gjennom å knytte teori til praksis for å belyse det som skjer i klasseromskonteksten, blir lærerens praksis løftet fram og satt i et nytt og tydeligere lys (Bae, 2009). Dermed kan studien være med på å utvikle pedagogers relasjonelle praksis, gjennom at det skapes refleksjoner om egen væremåte (Bae, 2009).

For å få svar på problemstillingen ønsker jeg altså å observere Gunnar i klasseromskonteksten. Skolen Gunnar arbeider i ligger i utkanten av en større by i Norge, og har rundt 260 elever. Tredjeklassetrinnet Gunnar arbeider på har 38 barn til sammen. Elevene er fordelt på to klasserom, med noen flere gutter enn jenter på hvert av rommene. På trinnet finnes flere elever med minoritetsbakgrunn, og det er flere elever med ulik grad av atferdsvansker. En av guttene har AD/HD diagnose og store atferdsproblemer. De to klasserommene trinnet befinner seg i er omtrent like. Barna sitter to og to sammen vendt mot tavla. En lyttekrok er plassert i halvsirkel foran tavla i begge klasserom.

I kapittel 2 redegjøres det for valg av metode. Først presenteres teori om mikroetnografiske studier. Videre presenteres egen forskningsprosess, med redegjørelse av valg av forskningsdeltaker, forberedelser før datainnsamling, hvordan datainnsamlingen foregikk, hvordan data ble analysert og hvordan ulike kategorier kom fram. Deretter redegjøres det for hvordan det har blitt arbeidet for å sikre kvalitet i studien.

I kapittel 3 presenteres studiens teoretiske fundament og tematikk. Studiens teoretiske fundament tar for seg teori som kan være med å belyse relasjonens betydning i skolen, i forhold til elevenes utvikling og læring. Jeg anser kapittelet som viktig for å kunne illustrere hvordan læreren er med og påvirker disse prosessene. Videre drøftes kjennetegn ved den pedagogiske relasjonen i klasserommet, samt lærerens rolle og bevissthet i møte med elevene. Dette er med å belyse hva som er unikt med lærerens rolle i relasjonen til elevene, samt hvordan læreren kan påvirke relasjonene. Under overskriften ” Tidligere studier av relasjonen mellom lærer og elev i klasserommet” presenteres nyere studier som belyser ulike sider ved den pedagogiske relasjonen. Empirisk forskning som går direkte på den valgte problemstilling for dette forskningsprosjektet finnes det ikke mye av. De studiene som er aktuelle i forhold til forskningsfunnene blir trukket inn og drøftet under kapittel 4, 5 og 6.

I kapittel 4, 5 og 6 presenteres mine forskningsfunn. Hvert kapittel representerer en kategori konstruert for å belyse et kjennetegn ved Gunnars relasjon til elevene sine. Hvert kapittel innledes med teori som belyser kategorien, før det empiriske materialet fra forskningen

presenteres. Det empiriske materialet består i hvert av kapitlene av et utdrag fra en videoobservasjon i form av en dialog fra klasserommet. I tillegg trekkes utdrag fra Gunnars uttalelser i intervjuer fram for å belyse kategorien. Empirien analyseres og drøftes så i lys av den presenterte teorien. I hvert kapittel trekkes trådene tilbake til studiens teoretiske fundament, samt til kjennetegnene ved den pedagogiske relasjonen og aktuelle empiriske studier.

I kapittel 7 trekkes paralleller mellom de tre kategoriene i en avsluttende oppsummering. Dette omhandler de konsekvenser kjennetegnene ved Gunnars relasjon til elevene ser ut til å ha for konteksten i klasserommet. Videre klargjøres forskningsfunnene i forhold til problemstillingen. Tilslutt foretas en drøfting av hvorvidt denne studien kan relateres til andre klasserom, hvilken lærdom som kan tas av studien, og hva det kan være aktuelt å fokusere på i en senere studie.

For ytterligere beskrivelse og utdyping av forskningen er vedlegg lagt ved. De to første vedleggene viser hvordan forskningsdeltakeren og elevenes foreldre har fått informasjon om forskningen og samtykket til deltakelse. Vedlegg tre beskriver forskningsprosessen, i forhold til bakgrunn for valg og retning på forskningen. En beskrivelse av de tre kategoriene denne forskningsprosessen har resultert i blir presentert i vedlegg fire. Vedlegg fem inneholder en illustrasjon av hvordan kodingen og kategoriseringen av intervjuene er foretatt. Vedlegg seks inneholder en oversikt og kort beskrivelse av det innsamlede materialet i dette forskningsprosjektet.

KAPITTEL 2

METODE

For å få innblikk i Gunnars praksis knyttet til hans relasjon med elevene, og for å få innblikk i hans perspektiv på egen praksis, faller det naturlig å innta klasseromskonteksten. Å studere menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst er et viktig kjennetegn ved kvalitativ metode (Gudmundsdottir, 1992).

Målet med studien er å finne konkrete kjennetegn som kan beskrive hvordan Gunnar ivaretar relasjonene til elevene sine. En egnet innfallsvinkel for å få svar på dette kan være å studere en liten og avgrenset kontekst, nærmere bestemt en aktivitet innenfor konteksten. Dette er definisjonen av en mikroetnografisk studie (Fetterman, 1989).

I dette kapitlet vil det først redegjøres for kjennetegn ved mikroetnografiske studier i klasseromskonteksten. Deretter beskrives forskningsprosessen nærmere med valg av forskningsdeltaker, før datainnsamling, datainnsamling og analyse av datamaterialet. Til slutt gjennomgås de grep som er gjort for å sikre kvaliteten på studien, før forskningskonteksten presenteres.

Mikroetnografisk studie

Den mikroetnografiske forsker skal i sin studie formidle forskningsdeltakerens stemme; det *emiske* perspektiv. Med bakgrunn i at forskeren er den kvalitative forskningens viktigste forskningsinstrument (Postholm, 2005), er det umulig at ikke forskningen påvirkes av henne. Forskerens stemme benevnes som det *etiske* perspektivet i forskningen (Wolcott, 1994). Forskerens forforståelse, eller ”briller”, består av tidligere opplevelser, erfaringer og teori. Den danner grunnlag for beslutninger som tas og fokus som velges gjennom hele forskningsprosessen (Bae, 1996; Gudmundsdottir, 1992; Wolcott, 1994). For å være i stand til å løfte fram det emiske perspektiv bør forskeren være bevisst det etiske perspektivet i sin forskning, og redegjøre for dette i forskningsrapporten (Postholm, 2005). En bevissthet rundt egen forforståelse gjør det enklere å være åpen for andre tegn, løsninger eller mønstre som man på forhånd ikke hadde sett for seg (Bae, 1996).

I en mikroetnografisk klasseromsstudie blir det i følge Hammersley og Atkinson (1997) naturlig å benytte deltakende observasjon hvor forskeren sitter på sidelinjen og følger med.

Mikroetnografiske studier er gjerne induktive. Dette innebærer at forskeren på forhånd vet hva hun vil se etter på bakgrunn av forkunnskaper og tidligere lest teori, men forsøker å møte forskningsfeltet mest mulig åpent for å få tak i hva som virkelig skjer (Postholm, 2005). Teorien bringes inn i ettertid for å forklare, samt for å få ytterligere innsikt i det som observeres (Løkken & Søbstad, 2002). Etter hvert som forskeren får innsikt på observasjonsstedet, blir det naturlig at forskerblikket blir stadig mer fokusert og observasjonene dermed mer strukturerte (Løkken & Søbstad, 2002).

Under selve observasjonene bør forskeren i følge Hammersley og Atkinson (1997) forsøke å nøytralisere sin egen rolle gjennom å betrakte, lytte, stille spørsmål, formulere hypoteser og gjøre tabber. Dette mener de skaper de beste forutsetninger for å få fullstendig innsikt i de sosiale strukturene i miljøet og dermed utvikle en forståelse. Hammersley og Atkinson (1997) understreker at selv om forskeren påtar seg en slik rolle, må hun ha en oppmerksom bevissthet om det som foregår. Postholm (2005) understreker betydningen av å gå kledd så nøytralt som mulig og ha mest mulig lik atferd som deltakerne i forskningskonteksten.

I mikroetnografiske studier foretar forskeren gjerne også intervjuer. Intervjuer er viktige for å få tak i lærerens perspektiv. Dette kan være for å få fatt i bakgrunnsinformasjon om forskningsdeltakeren, eller for å få større innsikt på bakgrunn av de observasjoner som er gjort (Hammersley & Atkinson, 1997). Hammersley og Atkinson (1997) mener at etnografiske forskere ikke på forhånd bør bestemme hvilke spørsmål de skal stille. De bør lage en liste med temaer de ønsker å ta opp. De hevder at bruken av ledende og ikke-ledende spørsmål avhenger av hensikten med utspørringen, og kan brukes omhverandre under intervjuene (Hammersley & Atkinson, 1997). Formålet med intervjuet bestemmer om det blir et strukturert intervju, eller en samtale rundt temaer (Dalen, 2004; Løkken & Søbstad, 2002).

Å bruke video og båndopptaker som hjelpemidler under henholdsvis observasjon og intervju har flere fordeler. Opptakene kan ses og høres flere ganger. Bruk av båndopptaker gjør at forsker kan fokusere fullt på å gjennomføre intervjuet framfor å notere svarene. Videre får videokameraet med seg mange detaljer i lyd og bilde som ellers ville gått tapt for forskeren, noe som er til stor hjelp ved næranalyser av detaljer (Løkken & Søbstad, 2002). Video er alltid en reduksjon av virkeligheten gjennom hva videokameraet har mulighet til å fange opp, og lyd kvaliteten kan være dårlig i en klasseroms kontekst.

Ved å benytte både observasjon og intervju for å få svar på hva som kjennetegner relasjonen mellom Gunnar og hans elever ivaretas en helhetsorientert tilnærming til forskningsfeltet. Dette gir et mest mulig helhetlig bilde av virkeligheten, samtidig som kompleksiteten i det som studeres løftes fram (Løkken & Søbstad, 2002).

Egen forskningsprosess

Valg av forskningsdeltaker

Valg av problemstilling er i stor grad bestemmende for hvilket forskningssted og hvilken forskningsdeltaker som velges. Forskeren må finne fram til en forskningsdeltaker og et miljø som kan bidra med den informasjonen som trengs for å belyse problemstillingen (Hammersley & Atkinson, 1997). Skolen ble valgt som forskningsarena framfor barnehage på grunn av et ønske om større innblikk i skolehverdagen. På bakgrunn av min utdanning som førskolelærer ble det naturlig å søke etter forskningsdeltaker i barneskolen. Hammersley og Atkinson (1997) skriver at å få adgang til forskningsfeltet kan være en stor utfordring. Ikke bare skal forskeren finne en person som er villig til å gi innsyn i det som foregår, men forskningsdeltakeren må også være villig til å dele tankene som ligger bak, samt la forskeren få slippe til med sine spørsmål. Jeg møtte på dette problemet. De første forsøk på å skaffe forskningsdeltaker gjennom en spesialpedagogisk-koordinator på en barneskole gikk ikke så bra. Ingen ønsket å stille opp. Det endelige valget av forskningsdeltaker ble foretatt på bakgrunn av samtaler mellom veileder og meg selv, og falt på en felles bekjent lærer.

Gunnar ble i hovedsak valgt som forskningsdeltaker på bakgrunn av sin lange erfaring i skolen, samt at han er kjent som en dyktig lærer med et godt forhold til elevene sine. Han ble kontaktet pr e-post i august, hvor problemstillingen ble presentert. Gunnar responderte at han gjerne stilte opp. Det ble avtalt at datainnsamlingen skulle skje i september, slik at Gunnar rakk å bli kjent med sin nye klasse før de fikk en forsker inn i klasserommet.

Før datainnsamling

Datafaglig sekretariat ble kontaktet tidlig i prosessen for å høre om jeg trengte søke om tillatelse for å forske på den valgte problemstillingen. De fortalte at dersom jeg behandlet datamaterialet på en sensitiv og forsiktig måte, samtidig som jeg hentet inn nødvendige tillatelser og anonymiserte alt, trengte jeg ikke søke. Første ledd i forhold til dette var å skrive en samtykkeerklæring til forskningsdeltakeren (Vedlegg 1). I denne ble det redegjort for intensjonen med forskningen og hva den skulle brukes til. Videre beskrev jeg hvordan

datamaterialet ville bli håndtert, og forskningsdeltakerens rolle i det hele. Gunnar signerte samtykkeerklæringen før datainnsamlingen startet. Videre ble det formulert en samtykkeerklæring til foreldrene (Vedlegg 2). Her ble det informert om at kontaktlæreren hadde sagt ja til å la seg observere i klassen. Det ble forklart hvordan det ville bli brukt video, hvordan opptakene skulle brukes, samt intensjonen med forskningen. Alle foreldre signerte på at de godtok forskningsprosjektet i klassen.

Datainnsamling

Datainnsamlingen er foretatt i tre hovedbolker. En oversikt over det totale datamaterialet finnes i Vedlegg 6. Først gjennomførte jeg et biografisk intervju med Gunnar (Int 1109). Intervjuet var utformet som semistrukturert, med intervjuguide formulert som punkter i stikkordsform. Under intervjuene ble det brukt diktafon for å ta opp det som ble sagt. Målet var å få innsikt i Gunnars bakgrunn, slik som utdanning og arbeidserfaring. Jeg ønsket også å høre hans tanker om jobben han gjør som lærer, samt hva han ellers er spesielt opptatt av i arbeidet sitt. Videre var håpet at det skulle dukke opp elementer eller temaer som de videre observasjonene og det senere intervjuet kunne bygge videre på. Gunnar ble gitt et stort spillerom til å reflektere under intervjuet, og han snakket for det meste på eget initiativ. Et par oppsummerende spørsmål ble stillt tilslutt. Intervjuet (Int 1109) som var på 27 minutter, ble transkribert dagen etter, og ble på åtte sider.

I andre del av datainnsamlingen observerte jeg Gunnar i samspill med elevene i klasseromskonteksten. Prøveobservasjoner med kamera i klasserommet ble gjennomført, for å gjøre både Gunnar og elevene vant til å ha en forsker tilstede (Postholm, 2005). Selve observasjonene i klasserommet ble foretatt med videokameraet to dager i uken i en periode på tre uker. Av praktiske hensyn, og i henhold til avtale med Gunnar, ble opptakene foretatt de to første timene fra morgenen av. Filmingen foregikk stort sett uforstyrret. Videomaterialet ved forskningsprosessens slutt var på 9 timer. Av dette ble tre episoder, på totalt ca. ti minutter transkribert i forhold til oppgaven. Etter hver observasjonsdag i klasserommet skrev jeg et notat med tanker rundt dagens hendelser. Antatte kjennetegn ved Gunnars relasjon til elevene ble antydnet i notatene. Disse ble gjennomlest før neste observasjonsdag, og dannet utgangspunkt for hva det ble sett etter i de neste observasjonene. Det ble seks slike slike notater.

I siste del av datainnsamlingen foretok jeg et semistrukturert intervju med Gunnar (Int 2610), med bare noen få punkter på arket. Tema og samtaleemner for den siste samtalen ble konstruert på bakgrunn av de antakelser og kjennetegn ved Gunnars relasjon til elevene som jeg hadde observert i klasseromskonteksten. Målet var å få innsikt i Gunnars refleksjoner knyttet til relasjonen til elevene. Gunnar stod for det meste av snakkingen. Transkriberingen av intervjuet (Int 2610), som varte 35 minutter, gav elleve sider med tekst. Som forsker søkte jeg å påvirke intervjuene minst mulig, gjennom ikke å stille ledende eller lukkede spørsmål, eller legge ord i munnen på Gunnar. Jeg antydet hva jeg hadde sett av mønster, og spurte om han hadde noen tanker rundt det. Jeg forsøkte å benytte aktiv lytting (Postholm, 2005).

Vedlegg 6 inneholder en oversikt over det totale datamaterialet.

Et grep jeg gjorde for å sikre datamaterialet var å anonymisere alle opplysninger og navn som kunne knyttes til forskningsstedet i alle dokumenter som er formulert i forbindelse med forskningsprosjektet. Alle lyd- og videoopptak har blitt anonymisert kontinuerlig under selve transkriberingsprosessen, og lyd- og bildefilene har blitt slettet direkte fra opptaksenheten så snart de ble transkribert uten å bli lagret noen andre steder.

Analyse av materialet og utvikling av kategorier

I mikroetnografiske studier starter analysen av materialet allerede fra før datainnsamlingen er ferdig, og fortsetter langt inn i prosessen med å formulere oppgaven på papiret (Hammersley & Atkinson, 1997).

Det biografiske intervjuet med Gunnar etterlot et inntrykk av Gunnar som lærer, og hva han som lærer var opptatt av i forhold til elevene sine. Dette ble lagt på minnet, og var sannsynligvis med å påvirke mitt blikk på forskningsstedet da videoobservasjonene startet. Hver dag med videoobservasjoner resulterte i et observasjonsnotat. Der ble tanker, antakelser og mulige mønstre notert. Dette ble gjennomlest og dannet utgangspunkt for hva som ble sett etter den neste observasjonsdagen. Det totale videoobservasjonsmaterialet og notatene dannet utgangspunkt for observerte mønstre som kjennetegnet Gunnars væremåte med elevene. Disse ble brakt på bane i det siste intervjuet med Gunnar, for å få tak i tankene som lå bak væremåtene. Slik sett ble datainnsamlingen og analysen av materialet dynamiske prosesser som gikk hånd i hånd og utviklet seg samtidig (Postholm, 2005).

Hammersley og Atkinson (1997) skiller mellom uformell og formell analysering av datamaterialet. Den uformelle analyseringen handler om forskerens ideer, gjetninger og framvoksende begreper som foregår parallelt med datainnsamlingen. Den mer formelle analyseringen går ut på å gå igjennom analytiske notater og huskesedler for å komme fram til svar (Hammersley & Atkinson, 1997). Den mer formelle analysen i denne forskningsprosessen startet litt ut i observasjonsprosessen, hvor det i observasjonsnotatene ble notert observasjoner som viste antatte kjennetegn ved Gunnars relasjon til elevene sine. Disse ble så plassert i grupper ut fra hva observasjonene beskrev. Slik ble det samlet mange observasjoner som viste følgende kjennetegn ved Gunnar: 1) Han roser mye. 2) Han korrigerer sjelden. 3) Han gir elevene bekreftelse hyppig når de henvender seg til ham. 4) Han ser individene. 5) Han gir elevene tid og rom uten å mase på dem. 6) Han behandler elevene forskjellig. Disse observasjonene dannet så utgangspunkt for spørsmålene som ble stilt Gunnar i det siste intervjuet.

Hammersley og Atkinson (1997) mener at hvordan analysefokuseringen forandrer seg over tid kan beskrives som en trakt. Dette kommer til syne i denne forskningsprosessen gjennom at valg av fokus i observasjonene endret seg over tid (Illustreres i vedlegg 6). I starten bar observasjonen preg av en induktiv tilnærming hvor jeg forsøkte å stille med åpne øyne for å se på relasjonen mellom Gunnar og elevene. Videre ble forskerblikket mitt snevrere etter hvert som ulike observasjoner fanget interessen min. Mot slutten av observasjonsperioden ble det i hovedsak sett etter data som kunne bekrefte de hendelser som allerede var observert med et ønske om å bekrefte eller avkrefte dette.

Gjennom analyseprosessene ble datamaterialet strukturert, for å gjøre det oversiktlig, forståelig og rapportvennlig (Postholm, 2005). Etter hvert som observasjonene viste kjennetegn som karakteriserte Gunnars relasjon til elevene sine, ble observasjoner sortert ut fra hvilke kjennetegn de viste. Videre ble det biografiske intervjuet sammenlignet og sortert i forhold til de samme kjennetegnene. De ble sortert ut i fra hva Gunnar snakket om. Til slutt ble også det siste intervjuet sammenlignet og sortert på samme måte og i de samme bunkene som observasjonene og det biografiske intervjuet. Hvordan jeg har kodet intervjuene vises i vedlegg 5. De uttalelser og observasjoner som ikke var relevante i forhold til de observerte kjennetegnene, ble sortert bort. Denne formen for sammenligning mellom observasjoner, observasjonsnotater og intervju kalles *triangulering*. Det ble sammenlignet hva Gunnar sa om ulike temaer i intervjuet før og etter observasjonene, med det som ble observert i

klasseromskonteksten. Dette gjorde mønstrene mer troverdige gjennom at de viste en klar sammenheng mellom hva Gunnar gjorde, sa og mente.

Videre i analyseprosessen startet arbeidet med å se om noen av kjennetegnene ved Gunnars relasjon til barna kunne slås sammen. Både når Gunnar gir elevene ros, og når han korrigerer dem, sender han jeg-budskap. Dermed ble mønsteret at Gunnar sender jeg- budskap til elevene én kategori. Når Gunnar gir elevene bekræftelse er han også opptatt av at alle har rett til å bli bekræftet, han ønsker å se alle individene i klassen sin. Dermed ble mønsteret at Gunnar gir elevene bekræftelse neste kategori. Tilslutt viser Gunnar når han gir elevene rom, at han behandler elevene forskjellig. Dermed ble mønstret at Gunnar gir elevene rom, til siste kategori. Dermed førte analyseprosessen til at jeg endte opp med tre begreper for å beskrive kjennetegnene ved Gunnars relasjon til elevene;

Dette gjorde at analyseprosessen endte opp med tre begreper for å beskrive kjennetegnene ved Gunnars relasjon til elevene; å gi elevene bekræftelse, å bruke jeg- budskap, samt å gi rom til elevene. Materialet framstod nå som mye mer oversiktlig og forståelig, og det ble tydeligere og enklere å skulle presentere det i denne rapporten.

Bruk av teori i forskningsprosjektet

I kvalitativ forskning brukes teori på en systematisk måte gjennom hele forskningsforløpet, til tross for at forskeren benytter en induktiv tilnærming i selve observasjonene (Gudmundsdottir, 1992). Postholm (2005) hevder at bruk av teori er av stor betydning i mikroetnografiske studier. En teoretisk analyse av forskningsfunn gir en dypere innsikt.

I forhold til den valgte problemstilling var målet å finne teori som kunne sette kjennetegnene ved Gunnars relasjon til barna i et større lys. Postholm (2005) hevder at i startfasen hjelper teori forskeren til å gi forskningsarbeidet retning, samtidig som teori danner utgangspunkt for forskningsspørsmål og antagelser som utvikles. Dette gir fokus for observasjonene (Postholm, 2005). Allerede før forskningsprosessen kom i gang leste jeg litteratur som omhandlet relasjonen mellom voksne og barn. En tekst ledet videre til flere andre ved hjelp av referanselister. Dette gjorde at en del bakgrunnsinformasjon om relasjoner generelt festet seg til hukommelsen. Dette var med på å rette fokus for datainnsamlingen gjennom at det hendte observasjonene brakte fram i bevisstheten begreper fra allerede lest litteratur. Gudmundsdottir (1992) hevder at underveis og etter datainnsamling tar forskeren utgangspunkt i, og analyserer ved hjelp av teori. Etter hvert som forskningsprosessen skred fram og kjennetegn ved Gunnars

relasjon med elevene begynte å bli tydelige, leste jeg litteratur som omhandlet relasjoner i klasserommet. Denne satte navn på begreper som kunne forklare det som skjedde der. Empiriske studier som omhandlet relasjoner i klasserommet ble også lest, og gav næring til forskerblikket i observasjonene. Teorien kan også være til hjelp for å forstå illustrasjoner fra praksis (Postholm, 2005). Etter endt datainnsamling, og når datamaterialet ble stadig mer sortert, ble det stadig tydeligere hvilken teori som kunne belyse empirien. Det ble valgt ut tre eksempler fra empirien som kunne representere de tre kjennetegnene ved Gunnars relasjon med elevene. Videre ble det aktivt søkt etter teori som kunne belyse denne empirien og løfte fram betydningen av denne. Hvert av sitatene som blir brukt i forskningsrapporten har fått sitt eget nummer bak navnet på intervjuet. Dette er gjort for å lette lesingen av rapporten når sitatene drøftes.

Kvalitet

For å sikre kvalitet i kvalitative studier er det viktig å ta vare på visse metodiske kriterier, og benytte seg av ulike kvalitetssikringsprosedyrer (Dalen, 2004). Det er flere grep som kan gjøres underveis i forskningsprosessen for at prosessen i seg selv, samt funnene i en kvalitativ studie, skal framstå med *tillit*. I mikroetnografiske studier bør tilstedeværelsen på forskningsfeltet være over så lang tid at det ikke lenger dukker opp nye elementer å studere (Postholm, 2005). Cresswell (1998) og Fetterman (1989) hevder begge at et nært samarbeid mellom forsker og forskningsdeltaker over lengre tid er med på å styrke verdien av studien, og styrker dens gyldighet. Som allerede nevnt pågikk datainnsamlingen i denne studien to dager i uken over tre uker.

Troverdighet handler i en mikroetnografisk studie om at forskningsdeltakerens stemme løftes fram, at dataene framstår som sannferdige. I denne studien har memberchecking blitt benyttet. Dette innebærer at Gunnar har lest gjennom rapporten for å se om han kjente igjen beskrivelser og utsagn etter at forskeren har tatt dem ut av sin opprinnelige kontekst (Lincoln & Cuba, 1985). Gunnar uttalte at han kjente seg igjen.

Ved bruk av flere innsamlingsstrategier kan materialet trianguleres (Cresswell, 1998), altså kvalitetssikres (Hammersley & Atkinson, 1997). Det handler om at det innsamlede datamaterialet i denne studien har blitt sammenlignet i forhold til ulike fenomener for å se om for eksempel ulike intervjuer viser det samme, og om dette stemmer med observasjoner. Dette gir en validitetssjekk av materialet, samtidig som dybden til beskrivelsen av materialet øker (Hammersley & Atkinson, 1997).

For at studien skal framstå som *overførbar* til andre situasjoner er det nødvendig med tydelige, tykke, og teorimittede beskrivelser. Dette gjelder beskrivelser av kontekst, forskningsprosessen, samt valg som er gjort underveis (Postholm, 2005). Dette er forsøkt ivare tatt i rapporten. Slike beskrivelser gir leseren mulighet til å vurdere om resultatene har overføringsverdi til andre kontekster. Gode beskrivelser og et kritisk blikk på egne valg gjennom hele prosessen er med på å sikre kvaliteten av studien.

Resultatene i en mikroetnografisk studie har *avhengighet* i forhold til den konteksten de framstår i (Postholm, 2005). Det betyr at de er gjeldende der og da under de bestemte forholdene, altså naturalistisk generalisering. Selv om resultatene er kontekstavhengige kan de få stor betydning ut over seg selv gjennom at leseren kan kjenne seg igjen i det som blir beskrevet, kan reflektere over egen undervisning og dermed også utvikle sin egen praksis.

Å sikre kvaliteten i kvalitative studier blir viktig for å sikre at forskningen blir av betydning ut over forskerens læringsprosess. Kvalitativ forskning som foretas i en klassekontekst, kan ikke direkte sammenliknes eller generaliseres til senere situasjoner eller andre klasseromskontekster (Dalen, 2004). Både lærer og elever er i utvikling, og interaksjonen i klasserommet fører til at hver situasjon er ny og enestående. Videre er alle klasser sammensatt av ulike personligheter, som er med å påvirke hver enkelt kontekst. Så lenge det eksisterer sosial interaksjon i forskningsprosessen vil konteksten alltid være forskjellig (Dalen, 2004).

KAPITTEL 3

STUDIENS TEORETISKE FUNDAMENT OG TEMATIKK

I dette kapitlet presenteres først studiens teoretiske fundament. Deretter redegjøres det for studiens tematikk, som omhandler kjennetegn og særtrekk ved den pedagogiske relasjonen. Tilslutt redegjøres det for tidligere forskning som er gjort i forhold til relasjonen mellom lærer og elev i klasserommet.

Teoretisk fundament

Å studere relasjonen mellom lærer og elev handler om å se hvordan de gjensidig påvirker hverandre. Begge parter bidrar både til sin egen og den andres utvikling gjennom interaksjonen som er i stadig utvikling. Dermed ses verden som konstruktivistisk; den konstrueres og oppstår i et samspill mellom mennesker og omgivelsene (Postholm, 2005). Innenfor konstruktivismen er det ingen skarp grense mellom det individuelle og det sosiale, og mennesket blir betraktet som aktivt handlende og ansvarlig i det de gjør (Postholm, 2005). En av de kanskje største og tidligste bidragsyterne som så på relasjonen som gjensidig påvirkbar, var Lev Semyonovich Vygotsky. Han er grunnleggeren av sosiokulturell teori, som er plassert omtrent midt inne i det konstruktivistiske paradigme, hvor samspillet mellom individ og samfunn er sett på som mest gjensidig påvirkbart (Postholm, 2005; Postholm & Moen, 2009).

Læring som sosialt mediert

Vygotskys tanker var at læring er sosialt mediert, altså skjer i sosial interaksjon. Han mente at alle funksjoner i barnets kulturelle utvikling kommer til syne to ganger. Først vises det på det sosiale planet mellom personer (*interpsykologisk*) og deretter på det individuelle planet som en del av barnets indre mentale fungering (*intrapsykologisk*) (Vygotsky 1978). Sosial aktivitet fører på denne måten til høyere psykologiske prosesser. Vygotskys tanker om hvordan barn lærer tydeliggjør relasjonens rolle for barnets læring, og dermed lærerens rolle i barns læringsprosess. Dersom det ikke eksisterer en relasjon mellom læreren og eleven, og de ikke opplever at de har et samspill på det interpsykologiske plan, blir det vanskelig å få lært bort kunnskap, ferdigheter eller holdninger til barnets intrapsykologiske plan. Et godt samspill på det interpsykologiske plan derimot, legger føringer for at kunnskap, ferdigheter og holdninger

på en god måte kan omgjøres til barnets intrapsykologiske plan. Dermed legger Vygotskys syn på læring føringer for hvordan undervisning og læring bør legges opp.

Betydningen av den nærmeste utviklingszone

Vygotsky (1978) presenterer begrepet *den nærmeste utviklingszone* for å beskrive den situasjonen som han mener skaper den beste læringssituasjonen og det beste utviklingspotensialet for elevene i skolen. Samspillet mellom lærer og elev står sentralt også innenfor dette begrepet. Det utviklingsnivå eleven ligger på for øyeblikket gav Vygotsky (1978) navnet barnets *aktuelle utviklingszone*. Barnets kunnskaper og ferdigheter i denne utviklingssonen handler om kognitive prosesser som alt har funnet sted, og altså hva barnet mestrer på egenhånd. Det er i forlengelsen av det aktuelle utviklingsnivå at Vygotsky (1978) ser potensial for videre utvikling. I dette, som kalles *den nærmeste utviklingszone*, ligger det utviklingsmuligheter for barnet dersom betingelsene legges til rette. Barnet trenger på dette utviklingsnivået støtte eller hjelp av noen med mer kompetanse for å få utnyttet sitt potensial (Vygotsky, 1978). I lys av dette blir relasjonen til læreren av avgjørende betydning for at elevene skal få utnyttet sin nærmeste utviklingszone. En god relasjon øker sjansene for at barnet får utnyttet sitt potensial gjennom at det er en god dialog og kommunikasjon i forhold til hvilken støtte barnet trenger.

Vygotsky mener i følge Dale (1996) at undervisningens læreprosess er god dersom den går forut for barnas utvikling og vekker en rekke funksjoner som befinner seg på et modningsstadium som ligger i sonen for den nærmeste utvikling. Eleven utfører gjennom å delta i undervisningen et handlingsmønster gitt av læreren, som konstruktivt fremmer elevens utvikling (Dale, 1996:55) Dette legger føringer for hvordan man bør legge opp undervisningen i skolen. Vygotsky (1978) mente at ulike former for systematisk og pedagogisk påvirkning er av avgjørende betydning for at elever skulle gjøre kulturhistoriens produkter til en del av sin intrapsykologiske verden. Han mente altså at oppdragelse og undervisning er nødvendige aspekter ved elevenes utvikling (Vygotsky, 1978). Samtidig understreket han at effektiv undervisning bærer preg av dialog (Bråten, 1996 b). Dette understreker relasjonens betydning i undervisningen. En god relasjon mellom lærer og elev vil helt klart gjøre det enklere å ha en dialog i undervisningen enn om samhandling ikke finner sted.

Studiens tematikk

Den pedagogiske relasjonens særtrekk

Den pedagogiske relasjonen er på mange måter annerledes enn andre relasjoner. Den er unik i sin form (Sævi, 2007). Sævi definerer den pedagogiske relasjonen som ”en oppløselig praktisk-moralsk enhet som omfatter barnets helhetlige læring og utvikling og den voksnes oppdragelse og undervisning” (s.107). Videre nevner hun seks kvaliteter som hun mener er unik for den pedagogiske relasjonen: 1) Den pedagogiske relasjonen er rettet mot barnet. 2) Den pedagogiske relasjonen vil det gode for barnet. 3) I den pedagogiske relasjonen er den voksne taktfull. 4) Den pedagogiske relasjonen påvirker retningen for barns utvikling. 5) I den pedagogiske relasjonen handler den voksne ansvarlig. 6) Den pedagogiske relasjonen opphører. Flere av disse punktene understreker at de voksne har et stort ansvar i den pedagogiske relasjonen.

Et av ansvarsområdene hos læreren ligger i bevisstheten om bruken av sin *definisjonsmakt*. Definisjonsmakten viser til at lærerne er i en mektig posisjon i forhold til barnet (Bae, 1996). Måten læreren svarer på elevenes kommunikasjon er et eksempel på hvordan definisjonsmakten utøves (Bae, 1996). Læreren kan velge å definere alle situasjoner og oppgaver selv, eller han kan la elevene få komme til med sine forståelser og tolkninger. Slik kan definisjonsmakten brukes både til å henholdsvis hemme og fremme barnets utvikling (Bae, 1996). Bråten (2004) hevder at riktig bruk av definisjonsmakt i undervisning kan utgjøre et viktig grunnlag og danne rammer for elevenes opplevelse av trygghet og faglige læring, noe som etter hvert kan medføre at elevene i større grad bidrar selv. Bråten (2004) beskriver definisjonsmakten som en del av en lærers *modellmakt*. Med modellmakt sikter Bråten (2004) til den innflytelsen en lærer har på elevene i kraft av rollen som lærer. Han sier at for å ”nøytralisere” denne modellmakten må læreren bli den bevisst, og erkjenne at andre har sine subjektive sannheter, samt at kunnskap kan formidles og utvikles som en dialogisk prosess. Dersom læreren erkjenner dette, og lar elevene bidra i en dialog med sine kunnskaper og erfaringer, vil opplevelsen by på utvikling og berikelse for begge parter (Bråten, 2004).

Lærer- elevforholdet kan, som alle mellommenneskelige samspill, betraktes som en gjensidig avhengighetsrelasjon (Bae, 1992; Hundereide, 2003; Ramvi, 2009). Det emosjonelle klimaet i klasserommet er selvfølgelig ikke bare avhengig av læreren, det foregår gjensidige forhandlinger mellom lærer og elev og mellom elev og elev. Det foregår kontinuerlig en identifisering og tilpasning til hverandre (Hundereide 2003; Ramvi, 2009). En slik

avhengighetsrelasjon mener Ramvi (2009) kan tilby vekst, men også det motsatte; regresjon, både for lærer og elev. En god relasjon får både lærer og elev til å føle seg bra, mens en dårlig relasjon kan påvirke begge inn i en negativ spiral. Bae (1992) beskriver hvordan læreren ikke bare påvirker elevenes utvikling, men han skaper også betingelser for egen profesjonell utvikling gjennom sin væremåte og hvordan barna responderer på denne (Bae, 1992). Elevene påvirker også læreren ut i fra valg de gjør i relasjonen. Ved å erkjenne denne avhengighetsrelasjonen vil læreren kunne se sammenhenger i samspillsmønstre og dermed kunne se hvordan han selv kan bidra til å gjøre endringer i relasjoner.

Tidligere studier av relasjonen mellom lærer og elev i klasserommet

Som nevnt innledningsvis finnes mye forskning som understreker at relasjonen mellom lærer og elev er viktig, og som konkluderer med at relasjonen har stor betydning for elevers vekst og utvikling (Bae, 1996; Juul & Jensen, 2003; Moen & Gudmundsdottir, 1997; Nordahl mfl, 2005; Røkenes & Hanssen, 2006; Van Manen, 2006). Clearinghouse- rapporten er av de siste i rekken (Nordenbo mfl, 2008). Barn som vokser opp i dag, tilbringer mye tid på skolen, og skolegangen blir en sentral del av deres oppvekst. Læreren får dermed betydning for barna utover et utdannings- og oppvekstperspektiv. Relasjonen blir en opplevelse som får betydning i kraft av seg selv (Van Manen, 2006).

Van Manen (2006) uttaler at ”for at den voksne skal ha pedagogisk innflytelse på et barn, må autoriteten ikke være fundert på den voksnes makt, men på barnets kjærlighet, hengivenhet og indre bemyndigelse av den voksne”(s: 70). Nordahl mfl (2005) mener at lærere som har en god relasjon til elevene sine opplever mindre atferdsproblemer enn andre lærere.

Håkenstad (2008) understreker at utagerende elever ikke vil gjøre som de blir bedt om dersom de ikke stoler på, liker eller respekterer læreren. Er en tillitsfull relasjon opparbeidet, føler elevene at de kan skade relasjonen ved ikke å høre etter. Dette legger føringer i arbeid med barn og ungdom som opplever problemer rundt seg. Det kan være helt nødvendig å bruke lang tid for å bygge en solid relasjon for å ha en sjanse til å påvirke vedkommende på noen som helst måte (Håkenstad 2008; Røkenes & Hanssen, 2006). Nordahl mfl (2005) understreker at en relasjon godt kan være preget av konflikter og kringling, mens Røkenes og Hansen (2006) skriver at en trygg og stabil relasjon vil kunne tåle mer.

Spedbarns- og relasjonsforskningen har lagt grunnlag for mange begreper som søker å forklare hva som skaper gode relasjoner mellom lærer og elev. Røkenes og Hanssen (2006)

nevner spesielt *trygghet, troverdighet og tilhørighet*. Håkenstad (2008) beskriver i tråd med Nordahl mfl (2005) viktigheten av *å komme i posisjon* til sine elever slik at det skapes en relasjon preget av *tillit*, og at eleven videre føler seg *sett, verdsatt, anerkjent, akseptert og betydningsfull*. De understreker videre viktigheten av *å lytte* til eleven uten å vurdere å dømme. Ramvi (2009) nevner at et *tillitsforhold* hvor begge viser at de bryr seg om hverandre er viktig for en god relasjon, eleven ved at han forteller om seg selv, og læreren gjennom at han viser omsorg og bekymring. Sollesnes (2004) nevner *dialog, intersubjektivt klima*, samt *å ta på alvor* som viktige aspekter i relasjonen.

Jakobsen (2009) konkluderer med at *relasjonskompetanse* er den viktigste egenskapen i møtet med barn med atferdsvansker, herunder evnen til å skape *trygghet og tillit*, og å vise elevene *anerkjennelse*. Også egenskaper som *empati, omsorg, respekt og evnen til å bygge relasjoner* nevner hun som viktige. Dette er i stor grad i tråd med Baes (1996, 2004, 2007) forskning, som handler om *anerkjennende kommunikasjon* og å se og behandle barnet som *subjekt*, med rett til sin egen opplevelsesverden. Bae (1996, 2004) har gjort forskning i barnehagen hvor hun har knyttet samhandlingen som foregår der opp mot kjennetegn ved relasjoner hun mener beskriver en anerkjennende væremåte. Ved å knytte dialoger og samspill til teori har hun vist hvordan ansatte anerkjenner eller ikke anerkjenner barna i sin kommunikasjon med dem. Hun nevner flere karakteristiske måter å være på hos læreren som hun mener skaper forutsetninger for elevenes selvutvikling. Disse er *forståelse og innlevelse, bekreftelse, åpenhet- å kunne oppgi kontrollen*, samt *selvrefleksjon og avgrensethet* (Bae, 1996). Moen og Gudmundsdottir (1997 b) har gjort studier som viser at en anerkjennende holdning i relasjonen mellom lærer og elever legger til rette for at læreren blir kjent med elevene både faglig og sosialt. Samtidig får elevene trening i dialog og kommunikasjon. De får sette ord på egne tanker, reflektere og resonere på egne uttalelser (Moen & Gudmundsdottir, 1997 b). Dette kan ses som viktig i forhold til at elevene blir kjent med og bevisst egne meninger og følelser.

Moen, Nilssen og Weideman (2007) har foretatt empirisk forskning som viser hvordan en lærer skaper et inkluderende fellesskap gjennom å legge tilrette hverdagen på en slik måte at alle mestrer å delta i konteksten. Å legge tilrette for en slik hverdag har læreren i studien klart gjennom at hun ser hver enkelt elev, tilpasser undervisningen så den passer for alle, og behandler elevene ut fra de forutsetningene de har faglig og sosialt. Moen, Nilssen og Weideman (2007) understreker at læreren bruker en anerkjennende kommunikasjon for å få til dette inkluderende fellesskapet.

KAPITTEL 4

Å GI ELEVENE BEKREFTELSE

I analysen av datamaterialet kom det fram at et gjennomgående mønster i Gunnars praksis er at han er opptatt av å gi individene i klassen sin bekreftelse. I dette kapitlet vil det bli presentert empiri som illustrerer dette mønsteret. Innledningsvis vil det bli presentert relevant teori. Til slutt i kapitlet vil empirien bli analysert og drøftet i lys av teorien.

Teori

Bekreftelse som del av anerkjennende kommunikasjon

En av de viktigste oppgavene for en lærer er å opprettholde elevens motivasjon og initiativ til å lære gjennom positiv bekreftelse og oppmuntring (Hundeide, 2003). Bekreftelse er en ingrediens i det Schibbye (1988) kaller *anerkjennende kommunikasjon*. Anerkjennelse kan ses som et grunnleggende behov hos alle mennesker (Nordal mfl, 2005; Schibbye, 1988; Bae 1992). Anerkjennelse er et stort og omfattende fenomen som Schibbye (1988) hevder ikke kan reduseres til noen enkle kommunikasjonsmåter. Uttrykket blir forskjellig i ulike kontekster. Anerkjennelse må ses som en grunnleggende holdning eller ideal i mennesket, og som rommer mange væremåter. Schibbye (1988) omtaler flere kjennetegn ved relasjoner som hun mener er nødvendige for vekst og utvikling. Hun skriver at anerkjennelse omfatter *empati, forståelse, akseptasjon, toleranse, lytting, bekreftelse og interesse* (Schibbye, 1988). Empati handler om å kunne se hendelser fra andres synsvinkel. Forståelsen kommer til uttrykk gjennom erkjennelse og en empatisk innlevelse i den andres fenomenologiske verden. Akseptasjonen kommer til syne gjennom at den andre ikke bedømmes. Toleransen vises gjennom en evne til å la barnet være, samt å tolerere barnets væremåte. Bekreftelse handler om å gi kraft til den andres opplevelse gjennom å vise at læreren har hørt hva barnet forteller. Lytting handler like mye om å oppfatte hva barnet prøver å få sagt og ikke sier, som hva barnet faktisk sier. Det handler om ikke bare å høre det som passer den voksne. Interessen i anerkjennelse handler om å være sammen med barna og la seg oppsluke, og samtidig beholde oversikten (Schibbye, 1988).

Baes empiriske studier (1996, 2004) i barnehagen viser hvordan relasjoner preget av anerkjennelse tar vare på barnas behov for både avgrensning og tilknytning, likhet og ulikhet, samtidig som det gis mulighet for overskridende utvikling. En anerkjennende relasjon er basert på likeverd (Bae, 1992), noe som innebærer at den andre "ses som autoritet i forhold til egen opplevelse" (Schibbye, 1988). For å ha en anerkjennende holdning er det sentralt at man må være i stand til å reflektere og forstå den andres handlingsvalg, og at disse foretas på bakgrunn av deres egne erfaringer, tanker, følelser og intensjoner.

Bae (1996; 2004) drøfter begrepet *bekreftelse*. Hun beskriver dette som en av flere måter å opptre på som skaper forutsetninger for selvutvikling. Basert på empiriske studier i barnehagekonteksten (1996, 2004) mener Bae at bekreftende kommunikasjon som er basert på forståelse og lytting, vil gjøre at barn opplever at de har rett til sine egne tanker og følelser, og dermed sin egen opplevelse. Hun mener det er trygghetsskapende når læreren kommuniserer at han forstår og aksepterer hva barnet er opptatt av (Bae, 2004). Trygghet gjør elevene friere til å handle, føle, tenke og lære.

Bekreftelse må ikke forveksles med ros, og det handler heller ikke om enighet eller umiddelbar tilfredsstillelse (Bae, 2004). Bekreftelse inneholder ingen vurdering av eleven, det handler om å stille spørsmål på en undrende og aksepterende måte som får barna til å forholde seg til det de selv uttrykker. Den voksne skal ikke definere hva eleven kommuniserer, men få eleven til selv å reflektere over hva utsagnet eller handlingen betyr (Schibbye, 1988).

Bekreftelse kommer til uttrykk både nonverbalt og verbalt. Det kan være hele setninger, korte oppmuntrende ord, en lyttende holdning, blikket og ansiktsuttrykk som hjelper eleven til å tenke og kjenne etter hva han tenker og føler (Bae, 2004). På denne måten forteller læreren at han er tilstede, og er interessert i å lytte til barnet.

For å kunne bekrefte og inneha en åpenhet i forhold til elevens opplevelsesverden hevder Bae (1996) at læreren må være i stand til å se seg selv i perspektiv. Det handler ikke bare om å være reflektert i forhold til egne opplevelser, men også å kunne skille mellom egne og andres opplevelser (Bae, 1996). Dette er viktig, da det er elevens opplevelse av tilbakemeldingen som er avgjørende. Det holder ikke alltid at intensjonen er god fra den voksnes side (Nordahl mfl, 2005). Dermed blir det viktig å være tydelig og direkte i bekreftelsen av barnet. Samtidig er det viktig å skille mellom hva eleven er og hva eleven gjør. Dette er av særlig stor verdi for barn som oppleves som atferdsvanskelige. Disse trenger i enda større grad enn andre barn å få

positive bekreftelser på seg selv som noe annet enn atferdsvanskelige (Nordahl mfl, 2005). Alle barn har noe de kan verdsettes for.

Van Manen (2003) drøfter bruken av å håndhilse på elevene ved døra når skoledagen starter som en fin anledning til å se alle barna på en pedagogisk måte. Slik sett trenger ikke det å gi bekreftelse, og skulle se alle elevene, å ta mye tid. Han framhever at øyeblikket når læreren tar eleven i hånden og de ser hverandre i øynene, da er læreren der kun for dette barnet, og barnet for læreren (Van Manen, 2006). Videre drøfter Van Manen (2006) hvordan det å legge til en meningsfull kommentar til håndhilsingen med barnet, gjør øyeblikket enda mer meningsfullt. Gjennom kommentaren viser læreren interesse for hvordan barnet har det, noe barnet har gjort, eller er opptatt av.

Empiri

Videomaterialet inneholder mange eksempler på episoder hvor Gunnar gir elevene sine bekreftelse i hverdagen. Dette gjelder både i formelle og uformelle undervisningssituasjoner i klasserommet. For å illustrere dette kjennetegnet ved Gunnars relasjon til elevene sine presenteres et eksempel i form av en dialog fra klasserommet. I tillegg presenteres utdrag fra intervju hvor Gunnar reflekterer over sin bruk av bekreftelse i sin relasjon til barna.

Illustrasjon fra praksis

Illustrasjonen er hentet fra en norsktime i klasserommet en tidlig morgen i slutten av september. Elevene sitter på plassene sine to og to. De arbeider selvstendig etter en gjennomført undervisningsøkt på tavla. De arbeider med å skrive navn i bøkene sine. I omtrent fem minutter har Gunnar diskutert lavt med et par gutter hvordan navnet på noen fotballspillere skrives. Navnene blir skrevet opp på tavla for å tydeliggjøre det for de interesserte guttene. Jens har sittet stille og arbeidet for seg selv i en annen del av klasserommet fram til nå. Han løfter plutselig blikket og ser på Gunnar. Han henvender seg så til Gunnar som står et par meter fra ham. Når Jens har fanget Gunnars oppmerksomhet kommer Gunnar bort til han.

- (1) Jens: Gunnar, jeg vet hvem som har vært den beste i tippeligaen jeg. (Jens ser ned mens han snakker, fikler med et eller annet).
- (2) Gunnar: Hvem synes du har vært best? (Smiler, løfter øyebrynene, bøyer seg nedover mot Jens og støtter seg på pulten hans).
- (3) Jens: Det er nok Harald Martin Brattbakk det, for vi kjenner jo mammaen og pappaen (Gutten er stolt i stemmen, ser fremdeles ned).
(Gunnar klapper Jens på ryggen og smiler).
- (4) Gunnar: Åja, det gjør du jo det. Jeg er enig med deg, toppscorer i tre år vettu! Det er ikke hvem som helst som blir det (Gunnar begynner å rydde opp noe søppel på nabopulten mens samtalen pågår).
- (5) Jens: Scoret mot AC Milan også!
- (6) Gunnar: Han er skikkelig god, det er bare en ting å si på det. Helt imponert. Og så var han veldig koselig også da.
- (7) Jens: Ja (Samtalen avsluttes i form av at Jens blir distraherert av en av de andre guttene, og går inn i samtale med han i stedet). Gunnar fortsetter å rydde).

(Vid 3009)

Utdrag fra intervju

Gunnar forteller i intervjuene at han opplever dette med å gi elevene bekræftelse som et dilemma i hverdagen. Han ønsker å gi elevene bekræftelse, men det er ikke i alle situasjoner det passer å gjøre det. Som eksempel kan nevnes når han skal undervise. Han forteller at han er veldig glad i å prate med elevene om det som interesserer dem og å følge opp deres innspill. Han er også klar over at det er et problem når for mye tid blir brukt på utenomfaglig prat.

Selv uttrykker han at:

Det er på godt og vondt, fordi at du kan ofte miste tråden i det du kanskje holder på med hvis innspillene er på sida. Samtidig kan det være positive innspill. Da kan det bli en sånn artig samtale av det, at du får virkelig nye vinklinger gjennom det ungene sier. Da er det viktig at man hiver seg på det og bygger videre på det. Kanskje fortsetter vi samtalen på tråden som ungene har kommet med (Int 2610:2).

En av grunnene til at han velger å gi barna bekræftelse og svare på deres henvendelser i løpet av en skoledag er bevisstheten om at det er viktig for barna å bli bekreftet for hvem de er. Samtidig uttrykker han at han er glad i å bruke dialogen i undervisningen. Elevene kan bidra med mye.

Jeg har stor tro på at de ikke føler seg avvist i alle fall. At de får lov til å komme med sitt. For, selv om det er litt på kanten så... Så kan de få et skikkelig svar. I alle fall av

og til. Men samtidig så har jeg en sånn tanke om hva jeg skal gjøre den timen, et mål om hvor vi skal ende henne. Så da bør jeg ikke være for langt ut på siden. Det er kanskje en svakhet også, jeg vet ikke, men jeg bruker litt tid på sånne ting. Jeg gjør nok det. Jeg tror jeg er litt sånn, kan være impulsiv og hvis ungene kommer med noe artig så er jeg med på det. Jeg liker det egentlig; å få positive innspill, da er det så utrolig gøy å være lærer og bygge videre på det vi sier. Det synes jeg er så spennende (Int 2610:3).

Han forteller også at han opplever at barna søker bekreftelse hele tiden.

Barna vil jo hele tiden ha bekreftelse på ”hvem er jeg”. ”Ser du meg nå” Og så kommer de og viser fram bøkene sine. Jeg må se dem i svømmehallen ”se på meg nå”, ”se på meg nå”. Hele tiden. Jeg må se hver enkelt. De vil det. Og alle vil ha bekreftelse på at de er bra (Int 2610:4).

Elevene får også rom, særlig i lyttekroken, til å fortelle om det de ønsker. Dette håper Gunnar gjør at de ikke føler seg avvist på skolen, samtidig som han føler at de blir ”mer med” i det som skjer i undervisningen når de har fått sagt sitt. Gunnar er opptatt av at når noen vil si noe når de sitter i lyttekroken, så skal alle høre etter, selv om det er på siden av det de holder på med.

Gunnar har flere grep i hverdagen for å sørge for å få gitt alle elevene bekreftelse i løpet av en dag. Grep som skal hjelpe ham til å få sett hver enkelt av elevene. Som eksempel kan det trekkes fram at han hver morgen tar elevene i hånda og hilser på dem når de kommer inn i klasserommet. Han benytter også anledningen av og til når elevene sitter i lyttekroken, til å gå en runde hvor hver enkelt får si noe om enten hva de har lest i det siste og hvor mye, og Gunnar gir dem individuelle tilbakemeldinger på det de forteller (Ref 2909). Gunnar forteller at han ønsker at alle elevene hans skal ha det bra på skolen. Han framstår som opptatt av å hjelpe elever som har det vanskelig, slik at de kan få det bedre. I forhold til en gutt som har det vanskelig hjemme, og som er under utredning for sin problematikk sier han:

Jeg tenker mye på hva jeg kan gjøre for å hjelpe han. Hvordan kan vi hjelpe dem, i alle fall når de er på skolen. Vi vil i alle fall at de skal ha det brukbart her på skolen hos oss (Int 1109:2).

Han forteller at selv de barna som gjør ham frustrert til tider gjennom deres utfordrende atferd får han et godt forhold til. Han er opptatt av at elevene er mer enn bare den atferden de utviser til tider.

Selv om jeg sliter med en av de guttene som er i opposisjon til meg og har AD/HD og er kjempevanskelig for oss, de vil ha kontakt, og de gir kontakt. Selv om jeg kan være sur og streng til dem, eller kan virke sur og streng på dem, og kan kjefte på dem og sånne ting, så kommer de allikevel når vi er i svømmehallen og sånt, er glad i han

Gunnar likevel. Det kan være tungt å være 62 år da, men når du får det til så er det forferdelig artig igjen (Int 1109:3).

Analyse og drøfting

Det er Jens (1) som tar initiativ til dialogen, og sagt med Baes (2004) ord dermed inviterer Gunnar til å ta del i sin opplevelsesverden. Jens ser ned, kanskje litt sjenert, men det virker som han har lyst til å dele noe med læreren. Gunnar (2) svarer med først å smile, så komme nærmere Jens, han løfter øyebrynene, og bøyer seg ned mot pulten til Jens mens han nysgjerrig og interessert lur på hvem Jens synes er best. Responsen fra Gunnar kommer til uttrykk både nonverbalt og verbalt. Det er slik Bae (2004) beskriver at en bekreftende holdning kommer til uttrykk. Gjennom at Gunnar lytter og er interessert i hva Jens har å si, viser læreren at han forstår og aksepterer hva Jens er opptatt av. Lytting, interesse, forståelse og aksept er også begreper Bae (2004) bruker for å beskrive hva en bekreftende holdning innebærer.

Gunnar stiller et oppmuntrende spørsmål (2) til Jens for å få ham til å fortelle mer. I følge Schibbye (1988) er dette en måte å gi elevene bekreftelse på. I måten Gunnar henvender seg til Jens på (2), forsøker ikke læreren å definere hva eleven er opptatt av. Han oppmuntrer Jens til å fortelle mer. Schibbye (1988) hevder dette er kjernen i det å gi elevene bekreftelse. Etter at Jens forteller hvilken fotballspiller han synes er best (3), responderer Gunnar positivt på Jens' utspill gjennom nonverbal kommunikasjon. Videre utdyper Gunnar responsen (4) gjennom å være enig med Jens. Slik lar Gunnar Jens få ha sin egen mening om, og opplevelsesverden av, Harald Martin Brattbak. Gunnar dømmer ikke Jens' uttalelser. Dette er i følge Bae (2004) typisk ved bruk av bekreftelse. Dialogen mellom Jens og Gunnar framstår her som likeverdige gjennom at Jens får ha sin egen mening og opplevelsesverden, og fordi Gunnar ikke sender ut noe vurderende budskap. Gunnar signaliserer slik at Jens mening er av verdi. Schibbye (1988) er opptatt av at en bekreftende holdning ikke er vurderende, samtidig som den framstår som likeverdig mellom de deltagende parter. Gunnars (4) respons framstår som konkret og direkte, på Jens' utsagn. Bae (2004) understreker at bekreftelse må være direkte og konkret for å framstå som ekte. Dermed kan det antas at Gunnars respons også framstår som ekte for Jens.

Jens (5) svarer på Gunnars' respons med å utdype enda mer hva han mener om Harald Martin Brattbak. Dette kan tolkes som at Gunnars responser oppmuntrer Jens til å fortelle mer, slik

Schibbye (1988) beskriver at en bekreftende holdning gjør. Gunnar responderer på Jens' opplevelse (6) av Harald Martin Brattbakk ytterligere ved å støtte ham. Jens' siste kommentar kan tolkes som at han nå har fått sagt det han ønsket, og han har fått den responsen eller bekreftelsen han ville ha. Samtalen avsluttes naturlig og de går hver til sitt. Gunnar ser gjennom denne væremåten ut til å se på Jens som et subjekt, med rett til sine egne meninger, holdninger og opplevelser, slik Bae (2007) mener er viktig for barnas utvikling.

I intervjuene formidler Gunnar at han er opptatt av å følge opp elevenes innspill (Int 2610:2; Int 2610:3; Int2610:4). Gunnar viser gjennom sine refleksjoner at han har en bevissthet om hvilken betydning bekreftelse har for barna (Int 2610:3; Int 2610:4). Gunnar bringer selv uttrykket bekreftelse på bane, uten at dette bringes inn i samtalen gjennom intervju spørsmål (Int 2610:4). Når Gunnar bruker uttrykket "bekreftelse" på eget initiativ kan det tyde på at han har bevissthet om begrepet og har reflektert mye over hva det innebærer. I intervjuene kommer det også til syne elementer som kan ses i sammenheng med begrepet "å se elevene som subjekt" slik Bae (2007) beskriver det. Dette kommer til uttrykk gjennom måten Gunnar uttrykker at han aksepterer og tolererer hver elevs opplevelsesverden og meninger på. Han gir uttrykk for han forstår at elevene kan se ting annerledes og oppleve ting på en annen måte enn han selv. Han ønsker ikke at barna skal føle seg avvist (Int 2610:3). Utsagnet kan tyde på at Gunnar er i stand til å se seg selv i perspektiv, og se hvordan han påvirker barna. Dette mener Bae (2004) er en forutsetning hos læreren for å kunne framstå som bekreftende. I sin bekreftelse av elevene ser Gunnar dermed ut til å behandle elevene som likeverdige og dialogiske samtalepartnere slik Bae (2004) beskriver som viktig.

Gunnar formidler i intervjuene (Int 2610:2; Int 2610:4) at han opplever dette med bekreftelse som et dilemma i hverdagen. Han er usikker på hvor mye tid han skal bruke på å gi barna bekreftelse. Han vet hvor viktig det er for barna, og mener de blir mer "med" i undervisningen av det. Samtidig ser Gunnar at det ofte fører til at mye undervisningstid går bort hvis han skal bekrefte alle som ønsker det. Problemet som Gunnar her opplever kan ses i lys av Baes (2004) og Nordahl mfl (2005) formuleringer om at anerkjennelse, og dermed bekreftelse, som et grunnleggende behov. I lys av dette vil Gunnars bekreftelse av barna kunne være viktig for at barna skal kunne fokusere på utvikling og læring i skolen. Dermed kan Gunnars følelse av at barna blir mer med i undervisningen når de har fått bekreftelse på hvem de er muligens stemme. Kanskje har de fått en del tanker "ut av systemet". Samtidig kan det antas at dersom Gunnar gir bekreftelse til noen barn, blir det flere som melder seg på og ønsker å motta bekreftelse.

Gunnar gir (Int 2610:2; Int 2610:3) et inntrykk av at dialogene som oppstår i forbindelse med bekreftelse av elevene er av stor betydning også for ham. Han sier det gir ham mye personlig, og at han kan få mange fine innspill fra barna. Innspillene kan gi spennende elementer til undervisningen. Gunnar mener også at han blir godt kjent med elevene gjennom disse samtale. Han synes å vise en genuin interesse og nysgjerrighet for barnas innspill og opplevelsesverden, og virker opptatt av å gi alle barna bekreftelse ut fra hvordan de er og hva de opplever og interesserer seg for. Gunnar virker opptatt av å se alle elevene i hverdagen, og han legger inn små grep i hverdagen for å få sett og bekreftet alle. Som tidligere sagt håndhilser han på morgenen, og han går ofte runder i lyttekroken hvor alle får fortelle. Alle får da individuelle tilbakemeldinger, slik Van Manen (2006) understreker og beskriver dette med håndhilsningen. Gunnar ser ut til å ha en ekte, oppriktig interesse i å samtale med elevene, han virker som han engasjerer seg i deres hverdag og interesser. Dette mener Bae (2004) er en forutsetning for å kunne bekrefte elevene.

Gunnar forteller at barna søker til ham (Int 2610:4). Sett i sammenheng med Nordahls mfl (2005) tanker om ekte bekreftelse, kan det at elevene søker å bli bekreftet av Gunnar tolkes som at tilbakemeldingene oppleves som ekte. Når Gunnar (Int 1109:3) forteller at også gutten som har store atferdsproblemer kommer for å få bekreftelse, styrkes denne antakelsen. Slik Slåttøy (2008) hevder, får barn med atferdsproblemer flere negative tilbakemeldinger enn andre barn. At gutten søker bekreftelse tyder på at han opplever å få positive tilbakemeldinger fra læreren sin, som oppleves ekte. Også når Gunnar uttaler (Int 109:2) at han er opptatt av å hjelpe han som har det vanskelig hjemme og ønsker at han i det minste skal ha det bra på skolen, viser det at han har en interesse for barna, og at han evner å se forbi barnas atferd.

De små grepene Gunnar bruker i løpet av dagen for å sikre at han ser alle elevene, som også Van Manen (2006) drøfter, kan ses som et resultat av hans bevissthet rundt viktigheten av bekreftelse. De individuelle tilbakemeldingene sikrer at alle møtes ut fra sine forutsetninger noe som i følge Bae (2004) blir viktig for en oppriktig bekreftelse.

Den bekreftende måten Gunnar møter elevene med, får på mange måter konsekvenser for Gunnars elever i hverdagen. De får formidlet og bekreftet at de har rett til å ha sin egne opplevelsesverden, og at de og deres egne meninger og interesser teller. Gunnar ser ut til å bry seg om at barna skal ha det bra, og de føler seg sannsynligvis sett og verdsatt som individer. Dette gjør at barna får tro på seg selv som individer, og de får dekket det Nordahl mfl (2005) mener er et grunnleggende behov. Barna ser ut fra datamaterialet ut til å ønske å bli bekreftet

av Gunnar, og han ser ut til å bruke ganske mye tid på det. Samtidig mener Gunnar å merke at når han lytter til det barna har å si, så lytter de i større grad til ham når han underviser. Hos Gunnar ser det ut som en bekreftende væremåte er en grunnleggende holdning eller ideal, som har mange uttrykk, nettopp slik Schibbye (1988) beskriver.

Gjennom Gunnars bevissthet rundt bruk av bekreftelse, samt hans bruk av det i hverdagen, gjenspeiler dette som nevnt tidligere de likeverdige relasjonene som Bae (1992) beskriver. En likeverdig relasjon er som nevnt i kapittel tre, basert på dialog (Bråten, 1996 b). Dialogen synes å være av betydning for Gunnar i hans undervisning. Også avhengighetsrelasjonen i lærer- elevforholdet som beskrives i kapittel tre kommer til uttrykk i studiens datamateriale, særlig gjennom intervjuene. Som Gunnar selv forteller (Int 2610:2; Int 2610:3; Int 2610:4) gir samtaler med elevene ham veldig mye. Han fremholder også at elevene til tider kan bidra med nye og spennende vinklinger i undervisningen. For en lærer som er glad i å bruke dialogen (Int 2610:2) fører dette til en stor avhengighet av respons fra elevene. Videre er elevene avhengig av Gunnar for å få blant annet bekreftelse.

Relasjonen mellom Gunnar og elevene synes å være preget av en god stemning dem i mellom. Det blir naturlig å anta at kjennetegn ved Gunnar i møte med elevene er en av grunnene til dette. Det kan virke som Gunnar og elevene i stor grad påvirker hverandre i en positiv spiral slik Ramvi (2009) beskriver at de i en god relasjon kan.

Ved å gi elevene sine bekræftelser ser Gunnar ut til å kunne være i stand til å ”nøytralisere” sin egen definisjonsmakt slik Bae, (1996) og Bråten (2004) hevder i kapittel tre. Dette gjør han gjennom å vise at han har en bevissthet rundt bruken av bekreftelse. Gunnar definerer ikke hva elevene formidler, nettopp slik Schibbye (1988) beskriver som viktig. Han lar elevene selv få definere hva de mener, og lytter heller. Slik sett kan man tenke at Gunnar er bevisst også modellmakten som Bråten (2004) nevner, og blir i stand til å bruke både den og definisjonsmakten på en positiv måte som kan få ringvirkninger for miljøet i klassen. Gjennom bruk av dialogen og det gode samspillet som oppstår ved bruk av bekreftelse, kan også forholdene i Gunnars klasserom ligge til rette for gode samspills-situasjoner hvor interpsykologiske prosesser kan bli intrapsykologiske i tråd med Vygotsky (1978). Ved at elevene føler seg bekreftet er sannsynligheten stor for at de føler seg trygge, og dermed kan føle seg friere til å handle, føle, tenke og lære ut fra seg selv i sin nærmeste utviklingszone slik Bae (2004) hevder.

Ved å knytte Baes (1996; 2004) og Schibbyes (1988) tanker om bekreftelse opp mot Gunnars væremåte i dialoger med barna, har lærerens bekreftende væremåte blitt løftet fram. Ved å gå igjennom dialogen fra praksis, og knytte den opp mot Baes (2004) og Schibbyes (1988) tanker er det her vist at Gunnar i dette eksemplet framstår med en bekreftende væremåte i møtet med Jens. I intervjuene vises det også elementer hos Gunnar, som kan ses i lys av Baes (2004) og Schibbyes (1988) bekreftende holdning. Det har blitt analysert og drøftet hvordan den bekreftende væremåten kommer til uttrykk i hverdagen med barna, og hvordan barna påvirkes av at Gunnar har en slik væremåte. Tilslutt har det blitt drøftet hvordan dette påvirker elevenes utvikling og læringsprosess.

KAPITTEL 5

Å BRUKE JEG-BUDSKAP

I analysen av datamaterialet kom det fram at et annet gjennomgående mønster i Gunnars praksis er at han roser barna mye, og sjelden hever stemmen for å korrigere dem³. Et kjennetegn ved Gunnars kommunikasjon i disse situasjonene er at han sender jeg-budskap til elevene. I dette kapitlet presenteres empiri som illustrerer dette mønsteret. Innledningsvis presenteres teori som kan belyse Gunnars måte å korrigere og rose elevene på. Tilslutt i kapitlet vil empirien bli analysert og drøftet i lys av teorien.

Teori

Jeg- budskap i ros og korrigerings

En av lærerens viktigste oppgaver er å sørge for å ha et læringsmiljø med ro og med mulighet for læring (Halland, 2005). Dette innebærer at en lærer også må korrigere elevens atferd innimellom. Måten læreren kommuniserer med barna på spiller i følge Gordon (2008) en stor rolle for hvordan elevene opplever relasjonen mellom læreren og seg selv.

I følge Gordon (2008) består et virkningsfullt jeg- budskap av tre deler. For det første inneholder det en ikke-dømmende beskrivelse av problemet. For det andre inneholder det konkrete og forståelige virkninger denne atferden har på læreren. For det tredje inneholder det en forklaring på hvilke følelser elevens atferd vekker hos læreren (Gordon, 2008). Dersom en korrigerings budskap blir formidlet slik, vil sannsynligvis ikke eleven i så stor grad føle at han må forsvare atferden sin. Gordon (2008) understreker viktigheten av å lytte aktivt til det eleven har å si etter en slik korrigerings budskap.

En lærer som sender et jeg- budskap, tar ansvar for det han sier (Gordon, 2008). I en korrigerings situasjon vil det si at læreren selv tar ansvar for at han føler atferden til eleven plager ham i for eksempel undervisningen. Dermed formidler han at dette er noe han føler, i stedet for at eleven får en negativ bedømmelse av seg selv (Gordon, 2008). I en ros- situasjon kan et jeg-budskap bety at rosen eleven får føles mer ekte. Ved å bruke jeg- budskap overlater

³ Heving av stemmen ble observert to ganger de tre observasjonsøkene.

læreren ansvaret for elevens atferd til eleven selv. Dersom det er ros eleven får, betyr det at han kan ta til seg rosen selv. Dersom det er korrigerende eleven mottar, betyr det at det er opp til ham å ordne så læreren får gjort det han skal (Gordon, 2008). I følge Gordon (2008), skal dette øke sjansen for at elevene endrer sin oppførsel framfor situasjoner der det brukes du-budskap, slik som ”du bråker”.

Jeg- budskapet inneholder i følge Gordon (2008) tre betingelser som er viktige for effektiv konfrontasjon i en korrigeringssituasjon. For det første oppmuntrer det viljen til å forandre seg. For det andre inneholder det minimal negativ vurdering av eleven. For det tredje skader ikke jeg-budskapet relasjonen mellom lærer og elev. Gordon (2008), hevder at de fleste blir overrasket over hvor positivt selv tøffe og hensynsløse elever reagerer på jeg-budskap.

Gjennom at læreren bruker jeg-budskap mener Gordon (2008) elevene vil oppleve læreren som et naturlig menneske som kan være både svak og sårbar, og føle seg underlegen, slik som elevene kan innimellom. Slik sett skaper bruken av slike budskap nærhet i relasjonen mellom lærer og elev. Gordon (2008) hevder at jeg- budskapet ivaretar elevenes trygghet i klasseromskonteksten på en helt annen måte enn du-budskap. Et du-budskap fra læreren kan føre til at elever føler seg hengt ut.

Når det gjelder bruken av ros i klasserommet handler det i veldig stor grad om hvordan læreren presenterer rosen til elevene. Tveit (2009) argumenterer for at barn roses for lite, og når de roses, så gjøres det på en upresis og lite hjelpsom måte. En lærer må være klar over at ros inneholder en vurdering, og at vurderende kommunikasjon understreker den voksnes maktposisjon i forhold til barnet (Bae, 1996). Ros kan underdeterminere barnets egen definisjon og oppfattelse av sin egen handling (Bae, 1996). Dette understreker at eleven ikke nødvendigvis trenger å ta til seg den rosen som blir gitt, med mindre eleven føler at rosen er fortjent. Det er dermed viktig at rosen oppleves som ekte og oppriktig. Er læreren en viktig person i elevens liv har hans mening sannsynligvis stor betydning for barnet. Tveit (2009) hevder at ros er viktig som motivator, forsterker og relasjonsbygger.

Å bruke jeg-budskap når elever roses, er et av flere grep som ivaretar relasjonen mellom lærer og elever. Jeg-budskapet formidler at rosen er ekte, gjennom at læreren viser at han føler og setter pris på at eleven gjør som han gjør (Gordon, 2008). Et annet og like viktig grep for å formidle at ros er ekte, er den nonverbale delen av kommunikasjonen. Den må virke ekte og entusiastisk for at barnet skal tro på den (Webster-Stratton, 2007). Videre er det viktig å være spesifikk og konkret på hva som er bra, rosen må gis raskt, og den må gjerne være knyttet til

den konkrete handlingen eleven har utført (Ogden, 2005; Webster-Stratton, 2007). Det er viktig å rose underveis i prosessen og ikke bare resultatet. En skal rose sosial atferd så vel som faglig. Ogden (2005) understreker at ros må bygge på kunnskap om eleven og tilpasses deretter, samtidig som den fungerer best når den kommer spontant. Læreren kan lære barna å rose seg selv ved å være et foregangseksempel (Webster-Stratton, 2007). Det er også viktig ikke å blande ros og kritikk i samme uttalelse. Dette fordi sjansen er stor for at barnet ikke ser rosen men heller fokuserer på kritikken dersom de kommer samtidig. Webster-Stratton (2007) er også positiv til bruk av grupperos.

Dersom ros formidles på en måte som tar hensyn til punktene over, hevder Tveit (2009) at det å få positiv tilbakemelding og ros fra en lærer kan bidra til å styrke relasjonen mellom læreren og eleven. Samtidig vil den allerede eksisterende relasjonen påvirke om eleven velger å ta rosen til seg. Tveit (2009) understreker at tålmodig og systematisk innsats over tid er viktig for å bygge tillit og trygghet. Slik mener Ogden (2005) effektiv bruk av ros har stor atferdskorrigerende effekt. Han mener at barn som viser atferdsproblemer ofte oppleves som vanskelige å rose, men understreker at de trenger å bli rost mer enn barn flest. De mottar sjelden ros nettopp på grunn av sin atferd (Ogden, 2005). Den eneste måten et barn lærer en spesiell atferd på er ved at atferden forsterkes gjennom oppmerksomhet. Hensikten med ros er å styrke positiv atferd med barns vitende og vilje, det er ikke manipulerende og falskt (Webster-Stratton, 2007).

Barn blir ikke bortskjemt av ros (Tveit, 2009; Webster-Stratton, 2007). Barn som bare strever etter ytre belønning er barn som mottar relativt lite ros eller bekreftelse fra voksne. Ros påvirker selvbildet (Webster-Stratton, 2007).

Empiri

Videomaterialet inneholder mange eksempler på episoder hvor Gunnar benytter jeg-budskap i sin kommunikasjon med elevene. Han bruker jeg-budskap både ved ros og korrigerende. Dette gjelder gjennom hele dagen, og ikke bare i de formelle undervisningssituasjonene. For å illustrere dette kjennetegnet ved Gunnars praksis presenteres et eksempel i form av en dialog fra kasserommet. I tillegg presenteres utdrag fra intervjuer hvor Gunnar reflekterer rundt hvordan han roser og korrigerer.

Illustrasjon fra praksis

Videopptaket er fra en undervisningsøkt helt i starten på dagen, tidlig i oktober. Klassen har norsk. Elevene sitter på plassene sine, to og to, og arbeider med å skrive navnet sitt på en lapp. Lappene skal klippes opp i bokstaver og sorteres, for å finne ut hvilke bokstaver som er vanligst i klassen. Gunnar står ved tavla og forklarer hva de skal gjøre:

- (1) Gunnar: Dere må ha en god blyant, tusj eller en farge. (Han tar lappene og begynner å dele dem ut. Han går rundt i klassen. Han passerer Morten, som holder opp en gul fargeblyant.)
- (2) Morten: Jeg bruker den.
- (3) Gunnar: Neimen..., Ikke ta gult, ta en som vises godt. Ikke ta gult.
(Gunnar går videre og deler ut lappene)
- (4) Marte: (Holder opp en fargeblyant). Den her vises ikke godt!
- (5) Gunnar: Da må du ikke ta den da (Gunnar passerer og smiler, Marte tar en annen farge). Gunnar er akkurat ferdig med å dele ut lappene da han igjen passerer Morten).
- (6) Morten: Gjør den ikke det den her da? (Holder opp lappen hvor han har skrevet med gult, og lurert på om ikke den vises).
- (7) Gunnar: Jeg ser nesten ikke det som står jeg, jeg synes ikke den er noe god. Den vises godt, når den er på gulv og sånn, som sånne merker. Har du ikke en... (ser ned på fargene gutten har). Det er jo mye bedre å bruke den røde, grønne, svarte eller...
- (8) Morten: Ok, men da må jeg skrive det på andre siden.

Gunnar begynner så å dele ut sakser til elevene.

Litt senere ut i opptaket er klassen ferdige med denne delen av oppgaven. Elevene sitter nå og skriver ulike navn i boka si. Gunnar har akkurat sagt at klassen har jobbet ”kjempebra” og de har vært ”kjempeflinke”. Han sier at de som har lyst kan fortsette, og de som har lyst kan sette seg å lese i stedet. Elevene setter i gang å arbeide igjen, Janne reiser seg opp og går fram mot Gunnar som står ved tavla. Hun viser ham boka hun har sittet og skrevet i. Gunnar tar boka og ser i den.

- (9) Gunnar: Ååååh, kjempekoselig. Flott skrevet. Flink har du vært. Tusen takk!
(Gunnar gir henne boka tilbake, klapper Janne på skuldra i det hun snur seg og går tilbake til plassen sin med boka i hånden. Janne smiler stolt).

(Vid 0610)

Utdrag fra intervju

Gunnar har gjennom sin tid som lærer fått en god del erfaring med hvordan kritikk og korrigerende kan virke inn på elevene. Han forteller her hvordan han en gang fikk klar beskjed da han tråkket over streken.

Det var sikkert i andreklassen, og de (klassen) hadde penskriving. Og så tok jeg inn penskrivebøkene, og så igjennom dem sånn fort. Så kom Guro med sin bok. Så sa jeg oppgitt, jeg glemmer det ikke; ”Nei, dette var ikke bra gjort”. Så sa Petter; ”Gunnar! Det der var stygt sagt, tenk deg hvor lei seg Guro ble nå”. Det glemmer jeg ikke. Nei, så jeg gjør mine brølere jeg altså. Jeg husker han ble veldig indignert han Petter. Da var han bare åtte da. Så det at jeg sa så negativt og stygt om det som Guro hadde gjort da, og det var ikke noe pent gjort, men jeg... kanskje jeg ikke burde sagt noe overhode. Men jeg gjorde nå det da (Int 2610:5).

Gunnar mener at han fikk en oppvekker av denne episoden, og han sier selv at han prøver å ikke gjøre det samme igjen. Han forsøker å være bevisst dette i hverdagen med elevene gjennom hvordan han formulerer korrigerende til barna. Han er opptatt av å formulere dem positivt, og på slik måte at barna ikke blir såret av dem.

Jeg prøver å være konstruktiv da, i min kritikk. Jeg må unngå å såre i alle fall. Ja, å ikke henge ut noen, det prøver jeg å unngå. Jeg skal jo gå foran som et godt eksempel. Jeg prøver, jeg har ei veldig dyktig ei i klassen nå, veldig flink i matematikk. Men hun slurver sånn med det hun skriver. Klassen har ikke jobba godt nok med det i første og andreklassen synes jeg da. Så jeg sa til denne jenta at sånne flinke gutter og jenter, de forventer jeg at skal skrive fine tall. Det sa jeg til henne mens noen andre hørte på. Jeg synes det hjalp da, for da jeg fikk inn boka hennes neste gang så synes jeg det var mye penere gjort (Int 2610:6).

Under intervjuene skinner det igjennom at Gunnar er opptatt av at måten han opptrer på, påvirker barnas samspill med hverandre. Han sier:

Jeg skal jo gå foran som et godt eksempel da. Vi må tro det at læreren kan være et godt eksempel og at ungene kanskje kan ta etter litt. Håper på det. Det er jo et av disse dilemmaene våre det. Er det noen vits i det vi holder på med. Men jeg synes jeg prøver å være et godt eksempel da. Så vi snakker om masse sånne ting i RLE (Int 2610:1).

Analyse og drøfting

Første del av dialogen viser hvordan Gunnar korrigerer Morten. Andre del viser hvordan Gunnar roser Janne. Dialogen starter med at Gunnar (1) gir en beskjed om hvordan barna bør skrive navnet sitt på lappen. Han gir elevene valget mellom hva de skal skrive med. Morten (2) holder opp en fargeblyant og viser Gunnar hva han har tenkt å skrive med. Gunnar korrigerer (3) Mortens valg av farge. Gunnar er konkret på hva det er som ikke fungerer ved den fargen Morten har valgt, og han forteller Morten hva han kan gjøre for å ordne opp i problemet. Dette stemmer i stor grad med det første punktet som Gordon (2008) bruker for å beskrive et virkningsfullt jeg- budskap, Gunnar kommer med en ikkedømmende forklaring på hva som er problemet.

Senere i dialogen (6) viser Morten fram at han har skrevet lappen med gul farge. Gunnar (7) forteller at han nesten ikke ser hva som står, og at han ikke synes det ble så bra. Han forteller videre at i noen sammenhenger passer det fint med den fargen, men ikke i denne sammenhengen. Gunnar formidler (7) hvilke konsekvenser skriften får for ham når det er skrevet i gult, gjennom å si at han klarer ikke å lese det (Gordon, 2008). I dette budskapet ligger også hvilke følelser det vekker hos læreren (Gordon, 2008). Beskjeden Gunnar sender (7) inneholder dermed alle de tre punktene Gordon (2008) bruker for å beskrive et virkningsfullt jeg- budskap. Beskjeden inneholder både en ikkedømmende beskrivelse av problemet, den forklarer hvilke konsekvenser det å skrive med gul farge får for Gunnar, og impliserer hvilke følelser som vekkes hos læreren. Gunnar (7) viser gjennom svaret han gir til Morten i dialogen, at han lytter til det Morten sier, og forstår at han ikke skjønner hvorfor han ikke kan skrive med gul farge. Dermed velger Gunnar å utdype svaret og formidle at det ikke er noe galt i å bruke gul farge i noen sammenhenger, men at det i denne settingen er problematisk. Morten (8) ser ut til å forstå at det er et poeng at læreren må kunne lese bokstavene, slik som Gordon (2008) hevder at en mottaker av et jeg- budskap vil.

Etter Gunnars innspill har ikke Morten lenger noe imot å rette opp skriften med en blyant som vises tydeligere. Det er sannsynlig at han skjønnte hvorfor Gunnar ba om det. Det kan se ut som om Morten føler seg oppmuntret til å forandre på skriften gjennom at læreren forteller hvorfor den må endres slik som Gordon (2008) hevder at elevene vil føle seg ved bruk av jeg- budskap. Det er sannsynlig å anta at Morten i denne situasjonen ikke føler at det er han som er problemet, det er Gunnar som ikke klarer å lese gul skrift. Dette er et av hovedpoengene hos Gordon (2008) i forhold til at Gunnar selv tar ansvar for problemet; at Morten slipper å føle at

han taper ansikt. Med bakgrunn i dette kan det se ut som at forholdene ligger til rette for at relasjonen mellom Gunnar og Morten ikke tar skade av korrigeringen i denne situasjonen. For Gordon (2008) er dette en av hovedgrunnene til å benytte jeg- budskap framfor du- budskap; relasjonen mellom læreren og eleven ivaretas. Når Morten sannsynligvis opplever å ikke bli hengt ut av at han blir korrigert av Gunnar, er sjansen også stor for at Morten føler seg trygg i klasserommet i forhold til hvordan læreren ivaretar ham, også etter denne korrigeringen. Dette er også noe Gordon (2008) er opptatt av. Det blir også naturlig å anta at Morten oppfatter Gunnar som et menneske som kan ha både feil og behov gjennom at Gunnar bruker jeg- budskap. Morten viser i dialogen at han evner å ta hensyn til at Gunnar har behov. Forholdene ligger dermed også tilrette for å tro at Gunnar og Morten har, og gjennom denne dialogen utvikler, sin forståelse for, samt nærhet til hverandre slik Gordon (2008) hevder at jeg- budskapet virker inn på relasjonen.

Slik som dialogen utvikler seg er det ingen ting som tyder på at Morten skulle ha behov for å forsvare seg. Dette hevder Gordon (2008) er et annet kjennetegn ved jeg-budskapet. Videre i dialogen (9) roser Gunnar Janne for arbeidet hun har gjort. Gunnar beskriver hva Janne har gjort bra når han sier ”Flott skrevet”. Han (9) formidler at han leser og kommenterer innholdet i det hun har skrevet. Han er dermed spesifikk og konkret, og rosen kommer hurtig. slik som Ogden (2005) og Webster-Stratton (2007) mener er viktig.

Tilslutt takker (9) Gunnar henne for innsatsen og arbeidet som er gjort. Han formidler at innsatsen hun har lagt ned gjør han glad. Dermed bruker Gunnar også her Gordons (2008) tre punkter for et virkningsfullt jeg- budskap, men på en litt mer indirekte måte enn ved korrigeringen av Morten. Gjennom at Gunnar tydelig verbalt og nonverbalt viser at han setter pris på arbeidet Janne har gjort viser han at han virkelig mener det han sier, slik som Ogden (2005) og Webster-Stratton (2007) hevder. Det blir på bakgrunn av dette naturlig å anta at rosen fremstår som ekte for jenta, slik som Gordon (2008) og Webster- Stratton (2007) trekker fram som helt nødvendig når ros gis. Gunnar (9) smiler, klapper Janne på skulderen, og ikke minst framstår rosen som mer ekte når han virkelig tar seg tid til å se på det Janne skrev før han kommenterte det. Kommunikasjonen virker dermed ekte og entusiastisk slik som Webster-Stratton (2007) understreker som viktig.

Når Gunnar (9) utbryter ”så koselig” viser han at han virkelig har lest teksten. Det er en direkte og konkret tilbakemelding. Videre får jenta rosen med en gang og den er knyttet til innsatsen hun har lagt ned, noe som Ogden (2005) og Webster-Stratton (2007) trekker fram

som viktig ved ros. Dette siste utsagnet kan også tolkes som at Gunnar ikke bare er opptatt av å rose produktet, men også innsatsen som er lagt ned i prosessen, samt det jenta formidler i teksten. Innledningsvis til uttalelsen Gunnar har til Janne (9) bruker Gunnar grupperos. Han forteller at elevene har jobbet kjempebra og at de har vært kjempeflinke. Grupperos fremhever Webster- Stratton som nevnt tidligere som viktig.

I intervjuene virker det som om Gunnar er veldig opptatt av måten han korrigerer barna på (Int 2610:5; Int 2610:6), og han virker opptatt av å rose barna (Int 2610:6). Gjennom historien han selv forteller fra klasserommet (Int 2610:5) viser han hvordan han fikk en oppvekker og virkelig ble klar over hvordan elever kan reagere på kommentarer fra lærere. Han virker opptatt av å lære av sine feil (Int 2610:6), og prøver nå å ”vinkle kritikken positivt” slik at elevene ikke settes i dårlig lys og ikke blir såret.

Episoden (Int 2610:6) hvor Gunnar forteller hvordan han prøvde å formulere seg konstruktivt i kritikken av jenta, viser hvordan han ikke dømmer jenta direkte. Han forteller heller jenta hva han forventer og føler at hun kan klare. Gunnar ser (Int 2610:6) ut til å gjøre problemet til sitt eget, og gjennom dette kan det synes som at han oppmuntrer eleven til å forandre seg. Videre inneholder budskapet (Int 2610:6) her ingen negativ vurdering av jenta. Det blir naturlig å anta at korrigeringen sannsynligvis ikke skader relasjonen mellom Gunnar og eleven. Det er sannsynlig å anta at jenta her ikke opplever å bli hengt ut. Dersom dette stemmer vil hun med stor sannsynlighet fremdeles føle seg trygg i klasseromskonteksten. Gunnar formidler (Int 2610:6) sine forventninger, og det kan antas at gjennom denne situasjonen blir lærer og elev bedre kjent, noe som kan føre til en større nærhet og forståelse mellom dem. Alle de her presenterte og analyserte uttalelsene fra Gunnar kan sies å stemme med Gordons (2008) beskrivelse av hvordan jeg- budskapet kommer til uttrykk og påvirker relasjonen mellom lærer og elev. Ut i fra dette kan det virke som om Gunnar er klar over den makten han innehar når han roser og korrigerer, slik som Ogden (2005) beskriver som viktig for å kunne rose og korrigere på en god måte. Det virker som Gunnar forsøker å ta hensyn til dette i sin kommunikasjon med elevene.

Gunnar formidler (Int2610:1) at han er klar over, og opptatt av, at han skal gå foran som et godt eksempel for elevene sine. I denne sammenhengen, hvor det er snakk om kommunikasjon, nevner han hvordan han av og til opplever å bruke tid på å rose som et dilemma. Sett i lys av Tveits (2009) formulering om at det er nødvendig med tålmodig og systematisk innsats over tid, kan Gunnars dilemma forstås som et uttrykk for at han vet det er

viktig å rose. Samtidig tyder det på at Gunnar føler han bruker mye tid på å rose uten å se resultater. Likevel framstår Gunnar som en lærer som roser mye, og som er opptatt av hvordan han kommuniserer med barna. At dette får konsekvenser for hvordan barna kommuniserer seg i mellom, og at Gunnar dermed er et godt forbilde, er dermed sannsynlig.

Når elevene vet at de blir møtt med jeg- budskap, er sannsynligheten stor for at de slapper av og føler seg trygge i forhold til relasjonen med Gunnar. Dette hevder Gordon (2008), og det ser ut til å stemme med denne studien.

Historien Gunnar forteller (Int 2610:5) om den gangen han fikk ”passet påskrevet” av Petter blir det naturlig å anta at var et engangstilfelle. Dette kan hevdes på bakgrunn av at Petter reagerte sterkt på at Gunnar kritiserte Guro, samtidig som Gunnar husker episoden godt. Kanskje var det fordi Petter aldri hadde hørt Gunnar snakke på denne måten at han reagerte på det. Fortellingen stemmer uansett ikke med observasjonene gjort i denne studien og kan heller ses på som en måte Gunnar ble bevisst hvordan han påvirker barna med sine kommentarer. Det som er sikkert er at Petter må ha vært trygg i relasjonen med Gunnar for å tørre å si det han gjorde.

Både Gunnars bruk av jeg- budskap og måten han snakker om elevene på i intervjuene, viser at han synes å ivareta elevene på en god måte, som subjekter og individer, slik både Bae (2004), Gordon (2008), og Van Manen (2006) understreker som viktig. Når Gunnar velger å bruke jeg- budskap i sin ros og korrigerer av elevene, kan det se ut til at rosen blir gitt på en god måte slik Tveit (2009) beskriver. Når ros gis på denne måten hevder Tveit (2009) at det ikke går an å rose for mye. Gunnars korrigeringer blir også gitt på en måte som elevene ikke tar skade av. Dermed blir det naturlig å anta at det ikke skader elevene å bli korrigert innimellom.

Gunnars bruk av jeg-budskap og hans bevissthet rundt sin egen rolle når han roser og korrigerer elevene, viser at han tilpasser seg elevene sine. Han ser ut til å ta hensyn til dem i sin kommunikasjon. Dermed ivaretas relasjonen mellom ham og elevene. Når relasjonene ivaretas, påvirker dette helt klart undervisningssituasjonen. Grunnlaget er lagt i forhold til at Gunnar skal være i stand til å legge tilrette for hver enkelt elev i deres nærmeste utviklingszone. Bevisstheten Gunnar viser gjennom empirien gjør at han tilsynelatende blir i stand til å ”nøytralisere” både definisjonsmakten og modellmakten han har i klasserommet. Når Gunnar gjør dette, skaper han en likeverdige relasjon slik Bae (1992) beskriver at begge parter ses som autoritet i forhold til sin egen opplevelse.

Ved å trekke inn Gordons (2008) tanker om jeg- budskap og Webster- Strattons (2007) ideer om bruk av ros, har Gunnars praksis blitt løftet fram. Det har blitt framhevet hva som karakteriserer Gunnar når han korrigerer eller roser elevene sine. Analysen og drøftingen har vist hvordan Gunnar benytter jeg- budskap, samtidig som mulige ringvirkninger for barna har blitt pekt på. Gunnar viser i intervjuene en tydelig bevissthet rundt hvordan hans måte å kommunisere med elevene kan påvirke dem positivt eller negativt. Gunnar virker opptatt av å ivareta elevene sine.

KAPITTEL 6

Å GI ELEVENE ROM

I analysen av datamaterialet kom det fram at et tredje gjennomgående mønster i Gunnars praksis er at han gir elevene rom og tid til å få ta egne beslutninger i hverdagen. I dette kapitlet presenteres empiri som illustrerer dette mønsteret. Empirien består av en dialog skrevet ut fra videomaterialet, samt utdrag fra intervjuer. Innledningsvis presenteres relevant teori. Til slutt i kapitlet vil empirien blir analysert og drøftet i lys av teorien.

Teori

Pedagogisk takt

Van Manen (2006) er opptatt av at gode lærere har *pedagogisk oppmerksomhet* i relasjonen med elevene. For å kunne ha pedagogisk oppmerksomhet mener han at læreren må være bevisst den definisjonsmakten han innehar. Videre må læreren ta et ansvar for at definisjonsmakten brukes slik at den bidrar til å støtte barna i deres vekst, utvikling og læring. Han definerer pedagogisk oppmerksomhet til å omfatte en viss omtenkksomhet og *takt* i møte med barn (Van Manen, 2006). Takt beskriver han som et komplekst begrep som består av flere deler: En taktfull person kan tolke tanker, oppfatninger, følelser og ønsker hos den andre ut fra indirekte signaler som gester, holdning, kroppsspråk og ansiktsmimikk. Videre består takt av en evne til å tolke den psykologiske og sosiale betydningene av disse trekkene. En taktfull person har en innebygd fornemmelse i forhold til normer, grenser og balanser hos den andre. Dette gir en intuitiv evne til å vite hvor mye man skal involvere seg eller holde seg unna i ulike situasjoner. Til sist ser den taktfulle ut til å intuitivt vite hva som er det rette å gjøre i oppståtte situasjoner (Van Manen, 2006). Det er ingen tvil om at slike ferdigheter hos en lærer påvirker relasjonen og samspillet mellom han selv og elevene i klasserommet i positiv retning.

Denne takten kommer i følge Van Manen (2006) til uttrykk i klasserommet gjennom at læreren viser *tilbakeholdenhet* i situasjoner, en *åpenhet* overfor barnets opplevelse av situasjonen, og som en *innlevelse i den andres subjektivitet*. Videre mener han det viser seg som en *umerkelig innflytelse*, som en *trygghet* i situasjonen samt som en *evne til å ta ting på*

sparket (Van Manen, 2006). Disse trekkene som karakteriserer en taktfull lærer gir altså elevene rom og tid til å ta vare på sin egen opplevelse, eller til å ”ta seg inn igjen”. Det er ingen tvil om at det å bli møtt på en slik måte får konsekvenser for hvordan eleven opplever situasjonen. Elevene vil i følge Van Manen (2006) sannsynligvis føle at læreren verner om deres personlige rom, han beskytter deres sårbare områder, han griper inn når de har det vondt. Lærerens takt reparerer når noe har gått i stykker, styrker det gode, og det unike, samtidig som det støtter elevenes vekst og utvikling (Van Manen 2006). Pedagogisk takt handler om å være orientert mot barnet, og ”berøre” det. Takt ledes av innsikt, men hviler på følelser. Samtidig som takt styrer praksis kan ikke takt planlegges. Det oppstår spontant (Van Manen, 2006). Pedagogisk takt formidles i klasserommet på flere måter, for eksempel gjennom tale, taushet, blikk, bevegelser, den atmosfæren vi skaper, og det personlige eksempel. Van Manen (2003) understreker at taktfulle lærere utvikles over tid. Gjennom å vise omsorg i relasjonen med elevene kan læreren utvikle takt. Den taktfulle lærer utvikler en omsorgsfull oppmerksomhet for det unike i hvert barn, i hver situasjon og hvert individs liv. Det handler om en kunnskap som kommer fra hjertet like mye som fra hodet, og det handler like mye om hva vi er som hva vi gjør (Van Manen, 2003).

Den pedagogisk taktfulle lærer har i følge Van Manen (2006) en intuitiv forståelse for hvorfor barn handler som de gjør. De aksepterer og tolererer barnets syn og reaksjon og handler ut i fra dette. Dette er i stor grad overlappende med flere av begrepene Schibbye (1988) bruker for å beskrive hva som kjennetegner en anerkjennende væremåte; slik som forståelse, aksept og toleranse. I definisjonen av begrepet anerkjennelse ligger det flere aspekter som også beskriver det rommet som skapes for eleven ved en slik væremåte. I en anerkjennende relasjon er det rom for å uttrykke både likhet og ulikhet, og det skal være rom både for nærhet og innlevelse i tillegg til avgrensning og forskjellighet (Bae, 2004). Det er sentralt i anerkjennelse at den andre ses som ”autoritet i forhold til sin egen opplevelse” (Bae, 2004), noe som også innebærer å gi hverandre rom og aksept til å være seg selv. Bae (2007) kaller dette å se og respektere barnet som subjekt, som et likeverdig medmenneske med rett til sin egen opplevelsesverden (Bae, 2007) Også dette samsvarer med Van Manen (2006), som hevder at takt og finfølelse overfor barnets subjektivitet er en viktig egenskap for en god pedagog. Schibbye (1988) og Bae (1992) understreker nødvendigheten av en anerkjennende kommunikasjon for at barnet skal kunne være seg selv. Studier (Moen & Gudmundsdottir, 1997 a; Moen & Gudmundsdottir, 1997 b; Moen mfl, 2007) viser at lærerens anerkjennende

kommunikasjon med enkeltelever bidrar til læring og utvikling i den nærmeste utviklingssonen.

Van Manen (2006) nevner at barna utvikler en trygghet når de blir møtt med pedagogisk takt. Man kan anta at denne tryggheten er viktig for at barna skal tørre å være seg selv, stole på seg selv og kunne utvikle seg innefor sin nærmeste utviklingszone. Slåttøy (2008) nevner trygghet, oversikt, deltakelse og mestring når hun beskriver hva som er viktige behov for elever med problematferd. Pedagogisk takt tar for seg alle disse begrepene gjennom at det som nevnt gir elevene en trygghet i form av at elevene vet de får være seg selv, de vet de får delta på egne premisser, og det er stor sjanse for at de opplever mestringsfølelse når de ikke blir presset til å delta eller gjøre ting som de ikke ønsker der og da. Som nevnt i kapittel fire, som omhandler bekreftelse, nevner Bae (2004) trygghet som viktig fordi det gjør elevene friere til å handle, føle, tenke og lære ut fra seg selv i sin nærmeste utviklingszone. Gjennom at læreren gir elevene det nødvendige rom, blir læreren stadig bedre kjent med elevene sine, noe som igjen gjør det enklere for læreren å gi elevene det rommet de trenger.

Empiri

Videomaterialet inneholder mange eksempler på episoder hvor Gunnar gir elevene rom, litt ekstra tid. Dette gjelder både i formelle og uformelle undervisningssituasjoner i klasserommet. For å illustrere dette kjennetegnet ved Gunnars relasjon til elevene presenteres et eksempel i form av en dialog fra klasserommet. I tillegg presenteres utdrag fra intervju hvor Gunnar reflekterer over dette med å gi elevene rom, litt ekstra tid.

Illustrasjon fra praksis

Illustrasjonen er hentet fra en undervisningssituasjon. Elevene sitter ved pultene sine, plassert to og to rundt i klasserommet. Gunnar står foran ved tavla. *Karin*, en assistent, sitter ved siden av en elev ganske langt bak i klasserommet. Klassen har norsk, og de arbeider med temaet spøkelsesvitser. De har akkurat hatt høytlesing av vitsene. Alle barna har lest. Gunnar, Karin og en gutt har akkurat dramatisert en av vitsene sammen, foran klassen. Gunnar vil nå ha tre gutter til å gjøre en dramatisering med den samme vitsen.

- (1) Gunnar: Nå vil jeg ha, nå skjønte dere hva det gikk ut på. Jeg syntes du Leon, du leste så bra...jeg syne...(blir avbrutt av Leons svar).
- (2) Leon: (Rister kraftig på hodet) Nei, jeg vil ikke!
- (3) Gunnar: Har du ikke lyst? (overrasket i stemmen).
- (4) Leon: Nei (Rister fremdeles jevnt på hodet).
- (5) Karin: Vet du, jeg ville ikke jeg heller, men jeg synes nå jeg måtte gjøre det da. Det gjør du og (hun smiler og prøver å vinke han opp).
- (6) Leon: Nei, nei (snakker bestemt og rister på hodet). Ser ned).
- (7) Gunnar: Hvem har lyst til å (ser seg rundt etter hender i været), Petter har lyst ... og selvfølgelig vil Ole. Kom igjen, ta opp boka og kom.
- (8) (Petter og Ole tar opp boka og går opp mot tavla).
- (9) Gunnar: Jeg skulle hatt en til. (tar et skritt fram mot klassen og ser seg rundt). David, kom.
- (10) David: Nei.
- (11) Gunnar: (Vinker han opp) du skal få den letteste du David.
- (12) David: Nei.
- (13) Leon: (Har sittet og fiklet med boka si og sett ned mens samtalen har pågått mellom de andre). Men det er greit, jeg kan gjøre det jeg.
- (14) Gunnar: (Smiler og nikker til Leon, peker på han og sier) Han gjør det.
- (15) Karin: Så bra Leon!
- (16) Leon går så opp til de andre med boka i hånda. De framfører dramatiseringen.

(Vid 3009)

Utdrag fra intervju

Det kommer tydelig fram i intervjuene at Gunnar er opptatt av å gi elevene rom til å være seg selv. Det han sier viser at han er bevisst dette mønsteret i sin praksis. Han sier:

Noen unger reagerer veldig negativt med at de blir ”nei, nå må du sette deg”, altså at de blir påtalt sånn. Og så kommer de etter hvert, ja jeg gir litt sånn rom til enkelte. Mens hos andre er det greit å si det at ”nå skal du ta opp boka di”. Jeg føler på at hvis man kjenner ungene, så reagerer de veldig forskjellig. Noen knytter seg og låser seg hvis de blir sånn i fokus, og da er det ikke vits å ta den kampen med dem, for det vil ende med tårer. De kommer etter, om ikke så brått. Vi snakker jo mye om at vi er forskjellig, at vi må takle hverandre på en forskjellig måte (Int 2610:7).

Gunnar synes å være opptatt av at barna er forskjellige, og han mener det må få konsekvenser i forhold til at man også må takle hverandre på ulike måter. Noen barn må man snakke

tydeligere til enn andre. For å ivareta dette mener Gunnar at det er nødvendig for ham å være litt ”rund i kantene”.

Jeg har tro på at det er kjempeviktig at ungene får den tida, for at, altså den skolen vår er kanskje litt firkantet. Så da tror jeg det kanskje er lurt å gi litt rom til dem som kanskje er litt rund, og ikke er firkantet og passer inn i den her skolen. Jeg synes skolen vår er en veldig raus skole og kan ta i mot hvem som helst. Vi godtar at ungene er forskjellige. Jeg prøver i alle fall å gi rom til ungene, de får være litt som de er, og så får de etter hvert tilpasse seg mer og mer (Int 2610:8).

Gunnars bruk av begrepet ”rund i kantene” kan altså best beskrives som at han mener at skolen og læreren må tilpasse seg elevene. Gunnar mener at det ikke bare er elevene som skal tilpasse seg skolen og læreren. Gunnar forteller selv om hvordan han bruker dette i hverdagen. Nedenfor beskriver han en situasjon hvor han føler han møter ei jente ved å gi henne rom:

Jeg hadde en jente en gang som var litt sår. Og når hun ble lei seg så satte hun seg under pulten. Jeg lot henne bare sitte der, hun kom da fram etter hvert, det gikk over. Hun forstyrra jo ingen, det var bare et behov hun hadde. Det skal være rom for det. Når jeg treffer jenta i dag, så tenker jeg at jeg har i alle fall ikke gjort noe veldig galt, for hun har blitt ei fin jente (Int 2610:9).

Å opptre på en slik romslig måte er tydelig viktig for Gunnar. Han tror det betyr mye for barna at de blir som de er med de behov de har.

Analyse og drøfting

Dialogen fra klasserommet viser hvordan Leon (1) blir bedt om å komme fram foran klassen for å utføre en dramatisering. Leon ønsker ikke dette (2), og sier bestemt nei. Gunnars svar (3) kan ses som at han respekterer og tolererer Leons beslutning. Når Gunnar (3) tilsynelatende respekterer og tolererer Leons beslutning i forhold til at han ikke ønsker å gå opp på tavla, kan dette ses som et uttrykk for at Gunnar ser Leon som subjekt, med rett til sin egen opplevelsesverden, i tråd med Bae (2007).

Når Gunnar (7) velger å gå videre for å få med andre barn framfor å presse Leon til å komme fram, kan dette forstås i lys av Van Manens (2006) beskrivelse av pedagogisk takt. Gjennom at Gunnar opptre tilbakeholdent, er åpen overfor Leons opplevelse av situasjonen og ser ut til å leve seg inn i Leons subjektive situasjon, hevder Van Manen at sjansen er stor for at Leon vil kunne oppleve Gunnar som taktfull (2006), selv om Leon mest sannsynlig ville benyttet

andre ord for å beskrive opplevelsen. Dersom Leon opplever Gunnar som taktfull, hevder Van Manen (2006) at Leon føler seg respektert, at han får rom til å være seg selv. For Gunnar innebærer taktfullheten at han forstår at han nærmer seg et sårbart område hos Leon, og han lar være å presse gutten for å unngå at han kommer i en vanskelig situasjon.

Karin prøver først å overtale gutten til å gå opp til tavla (5), men gir opp etter ett forsøk. Gunnar prøver ikke å overtale gutten i det hele tatt. Dette kan være et uttrykk for forskjellighet i deres pedagogiske takt. Ut i fra Gunnars reaksjon når Leon sier nei, var dette en uventet reaksjon. Kanskje er det derfor Karin velger å prøve å presse han litt lenger før hun slutter. En annen mulighet er at Karin kjenner Leon på en annen måte enn hva Gunnar gjør, enten bedre eller dårligere. En forklaring på forskjellen i Gunnars og Karins måte å respondere på Leons nei, kan ligge i at pedagogisk takt er noe som ligger i individene. Som Van Manen (2006) uttaler, læres pedagogisk takt gjennom å vise omsorg. Dermed kan Gunnars lange erfaring være en del av forklaringen på at han ikke presser Leon. Det er mulig hans pedagogiske takt stoppet ham tidligere enn Karins pedagogiske takt stopper henne. Hun har ikke like lang erfaring i skolen, og har dermed kanskje ikke utviklet like mye takt.

Videre i dialogen (13) blir andre gutter tildelt roller. Når en annen gutt ikke vil opp, benytter Leon sjansen til å tilby seg å komme opp likevel. Her kan Van Manen (2006) trekkes inn for å prøve å forklare denne helomvendingen. Det at Leon ombestemmer seg og ønsker å delta, kan ses som et uttrykk for at gutten har fått det rommet han trengte for å tenke gjennom hva han ville. I dette tilfellet ser det ut til at han fant ut at han kunne ta utfordringen å gå opp foran klassen. Gjennom at Gunnar der og da skapte det rommet han gjorde ved å respektere et nei, fikk Leon tid til å tenke seg om. Han fikk tid til å finne ut om han ønsket å delta. Han fikk tid til å finne ut at han kunne mestre oppgaven. Både lærer og assistent gir han positiv respons når han velger å komme (14, 15).

Gunnar viser i det han uttaler i intervjuene at han er sensitiv overfor hvordan elever reagerer ulikt på tilsnakk og i ulike situasjoner (Int 2610:7). Dette er et av punktene Van Manen (2006) tar opp som en viktig egenskap hos en taktfull lærer. Gunnar viser i uttalelsen (Int 2610:9) at han har en sensitivitet for, og forstår, at jenta trenger å få være i fred. Han aksepterer og tolererer dette. Han gir henne dette rommet uten å stille spørsmål. Aksept og toleranse er igjen kjennetegn i det Schibbye (1988) benevner som anerkjennende kommunikasjon. I uttalelsen (Int 2610:9) forteller Gunnar at han lot jenta være i fred under pulten uten å sette fokus på dette. Dette kan tolkes dit at Gunnar aksepterer jenta som subjekt, med rett til sin egen

oppfattelse og forståelse av situasjonen, noe som understrekes som viktig både av Bae (2007), Schibbye (1988) og Van Manen (2006).

I situasjonen Gunnar beskriver med jenta (Int 2610:9), lar han være å sette fokus på jenta og hennes atferd. Det blir naturlig å anta at jenta opplever situasjonen som relativt trygg når hun ikke får negativt fokus på seg. Van Manen hevder at elever utvikler trygghet når de blir møtt med pedagogisk takt (2006).

Gunnar formidler (Int 2610:8) at han er opptatt av å framstå som ”rund i kantene” ved å gi elevene rom og la dem være forskjellige. På mange måter illustrerer denne uttalelsen pedagogisk takt, gjennom at han formidler at han behandler elevene ulikt i forhold til hvem de er. Når Gunnar er opptatt at de skal få være den de er, kan både Baes (2007) beskrivelse av barnet som subjekt, og Van Manens (2006) tanker om å betrakte barn som subjekt, brukes for å illustrere hva dette innebærer for barna. Tilsynelatende ser det ut til at Gunnar lever opp til sitt ønske om hva som skal kjennetegne ham i relasjonen til sine elever i forhold til å gi dem rom og behandle dem forskjellig. Dette beskrives godt av Van Manen (2006) som sier at pedagogisk takt er et levesett, det er noe vi er.

Gunnar velger å gi elevene sine rom og behandle de forskjellig ut fra hva han mener de trenger. Dette gjør han gjennom å opptre med en rund væremåte. Det blir naturlig at dette får ringvirkninger i klasseromskonteksten, slik Van Manen (2006) og Bae (2004) hevder. Grunnlaget er lagt for at elevene i Gunnars klasse skal kunne oppleve å bli tatt på alvor, for å bli hørt og sett, og det virker som de får rom til å være seg selv. De blir på dette viset bekreftet som individer. Dermed er sjansen stor for at elevene opplever klasserommet med Gunnar som et trygt sted å være. Dette er i tråd med Baes (2004) empiriske studier. Gunnars romslige måte å framstå på gir elevene trygghet ut i fra at de vet at læreren ikke vil stille dem i et dårlig lys. Det er på linje med hva Van Manen (2006) hevder. Sjansen er stor for at det ivaretar elevenes selvfølelse, selvverd og selvtillit i klasseromskonteksten. Dersom Gunnar i dialogen hadde startet å presse Leon til å gå fram til tavla kunne det som han selv sier, endt med tårer for gutten. Det hadde fått gutten til å ”tape ansikt” i forhold til resten av klassen. Elevene i klassen synes å være trygge på det å delta i klasseromskonteksten, og det kan antas at en årsak er at de vet at de ikke står i stor fare for å miste ansikt dersom Gunnar skulle henvende seg til dem.

På bakgrunn av at så mange kjennetegn av det Van Manen (2006) beskriver som den pedagogiske takt er å finne igjen i hva som karakteriserer Gunnars relasjon til barna blir det

naturlig å antyde at Gunnar innehar pedagogisk takt i sitt arbeid med elevene. Gunnar gir elevene rom til å være seg selv. De får tid til å tenke og reflektere og han presser dem ikke til å delta på noe de ikke ønsker selv. Gunnar lar elevene være som de er, og samhandler med elevene sine ut i fra dette. Videre ser hans syn på barnet ut til å sammenfalle med Baes (2007), Schibbyes (1988) og Van Manens (2006) beskrivelse av å betrakte barnet som subjekt.

Som Gunnar selv gir uttrykk for (Int 2610:8) er han opptatt av å gi elevene rom, å behandle dem forskjellig etter hvem de er, og å møte dem gjennom å være rund i kantene. Han sier (Int 2610:8) at de formes etter hvert og at de må få være seg selv. Han er (Int 2610:8) opptatt av hvordan dette kjennetegnet ved ham selv påvirker barna på en positiv måte. Gunnars uttalelser her kan knyttes til Vygotskys (1978) teori om den nærmeste utviklingszone. Dette gjennom at han beskriver hvordan han tilpasser sin måte å forholde seg til elevene sine, og dermed tilpasser undervisningen til hver enkelt elev.

Gunnar viser gjennom intervjuene at han kjenner seg selv godt, og framstår som bevisst den definisjonsmakten (Bae, 1996) og den modellmakten (Bråten, 2004) han innehar i kraft av sin rolle. Dette gjør at han blir i stand til å ”nøytralisere” den og skape en likeverdig relasjon slik Bae (1992) beskriver det. Dette igjen legger igjen forholdene til rette for at elevene opplever trygghet i konteksten (Van Manen, 2006). Man kan anta at elevene blir i stand til å utvikle seg og lære i den nærmeste utviklingssonen ved hjelp av de interpsykologiske prosesser som omformes til intrapsykologiske i tråd med Vygotsky (1978).

Ved å trekke inn Van Manens (2003, 2006) pedagogiske takt-begrep, har Gunnars væremåte i møte med barn som enten ikke ønsker å høre etter Gunnar, eller som ikke ønsker å delta i det som skjer, blitt løftet opp og fram. Gunnars væremåte gir rom og tid til barna. Hva en slik væremåte innebærer fra lærerens side, og hvilke konsekvenser væremåten får for Gunnars elever har blitt analysert og drøftet. Tilslutt har det blitt drøftet hvordan Gunnars væremåte virker inn på og påvirker elevenes utvikling og læringsprosess.

KAPITTEL 7

AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Problemstillingen for denne studien var todelt. Jeg ønsket å se på Gunnars praksis knyttet til hans relasjon med elevene, samtidig som jeg ønsket å få et innblikk i hans perspektiv på egen praksis. Hensikten med studien var å få ytterligere innsikt og forståelse av forhold til relasjonen mellom lærer og elev i klasserommet.

For å få svar på problemstillingen gjennomførte jeg en mikroetnografisk studie i klasseromskonteksten. Her observerte jeg og brukte videokamera, for å se på Gunnars praksis knyttet til hans relasjon med elevene. For å få innblikk i hans perspektiv på egen praksis foretok jeg to intervjuer.

Jeg kom fram til tre kjennetegn som karakteriserer Gunnars relasjon til elevene. Disse kom til uttrykk både i observasjonene, i intervjuene og i observasjonsnotatene. Gunnar framstår i studien som opptatt av å gi elevene bekreftelse i hverdagen, og å se individene som hvem de er. Dette ble til kjennetegnet ”å gi elevene bekreftelse”. Gunnar formidler også at han er opptatt av måten han kommuniserer med elevene på. Gjennom å sende jeg- budskap ivaretar han elevene i klassen sin når han korrigerer dem, og det ligger til rette for at rosen skal oppleves som ekte. Dette ble til kjennetegnet ”å sende jeg-budskap”. Til slutt framstår Gunnar som opptatt av å gi elevene rom og tid til å bestemme selv. Han er opptatt av at elevene må behandles forskjellig ut fra hvordan de er. Dermed ble kjennetegnet ”å gi elevene rom” til.

I lys av teori kan følgende konklusjoner trekkes: Gunnar framstår som en lærer som innehar pedagogisk takt, slik Van Manen (2006) beskriver den. Han bekrefter elevene på samme måte som Bae (2004) beskriver fenomenet. I tillegg roser og korrigerer han elevene slik Gordon (2008) beskriver jeg- budskap.

Det må understrekes at disse tre kjennetegn ved Gunnars relasjon til elevene må ses i sammenheng, i et helhetlig perspektiv. Det er alle disse sidene ved Gunnar sett under ett, som gjør at relasjonen mellom han og elevene er slik som den er. Samtidig inneholder hvert av kjennetegnene elementer som påvirker relasjonen og elevene på hver sine måter.

Alle tre kjennetegnene ved Gunnar gjenspeiler det samme synet på barnet. Alle bringer de på ulike måter opp begrepet likeverd og uttrykket ”barnet som subjekt”. I alle eksemplene fra

empirien framstår relasjonen mellom Gunnar og elevene som likeverdig, og alle har rett til sine egne meninger og sin egen opplevelse. Gunnar ser på elevene sine som likeverdige mennesker som har mye å bidra med i klasserommet. Dette til tross for de ulike rollene de innehar som lærer og elever. Sett ut fra dette perspektivet viser denne studien hvordan Gunnar ser ut til å ivareta individene i klassen og skape en likeverdig relasjon basert på dialog mellom lærer og elever i klasserommet. Det ser også tilsynelatende ut som dette skjer uten at det går på bekostning av elevenes læring og utvikling.

Et annet fellestrekk ved de tre kjennetegnene ved Gunnars relasjon til elevene er at de på hver sin måte ivaretar elevenes trygghet. Trygghet er på denne måten en rød tråd gjennom studien, og framstilles med dette som grunnleggende viktig for at elevene skal kunne utvikle seg og lære på best mulig måte. Det blir naturlig å anta at også Gunnar føler seg trygg i denne konteksten, og dermed kan utvikle sin egen pedagogiske kompetanse.

Som nevnt framstår Gunnar i denne studien som opptatt av å se individene og gi dem bekræftelse. Han er opptatt av å gi elevene rom, å behandle dem forskjellig etter hvem de er, og å møte dem gjennom å være rund i kantene. Han ønsker å kommunisere med dem på en måte som ivaretar dem som individer, og bruker jeg-budskap som ledd i dette. Denne beskrivelsen av Gunnar er også en beskrivelse av begrepet tilpasset opplæring, slik det står presisert at det skal drives i lovverk (Kunnskapsdepartementet, 2009) og læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2005). Dette viser sammenhengen mellom relasjoner og tilpasset opplæring, og dermed viktigheten med å arbeide med relasjoner for å lykkes med tilpasset opplæring. Dermed kan møtet med en lærer som Gunnar med de kjennetegn som her beskrevet, få stor betydning for en del elever.

Ved å gå igjennom kjennetegn ved den pedagogiske relasjonen og knyttet disse til de empiriske funn i de tre kategori- kapitlene, har jeg vist at en bevissthet rundt hva en pedagogisk relasjon innebærer, kan være avgjørende for å legge forholdene til rette for en god utviklings- og læringskurve for elevene i skolen.

En mikroetnografisk studie som denne har sine begrensninger. Studien kunne vært styrket gjennom lengre opphold på stedet, og gjennom å foreta flere intervjuer. Studien kunne også valgt å fokusere mer på tilpasset opplæring, eller på hva det vil si å se barn i fag. En studie av større omfang ville kunne finne flere kategorier, samtidig som en studie av en annen lærer vil kunne komme fram til andre kjennetegn ved relasjonen. Å studere flere lærere for så å

sammenligne relasjonene i de ulike kontekstene hadde vært interessant. Det hadde også vært spennende å få med elevenes stemme i et forskningsprosjekt.

Håpet er at denne forskningsrapporten kan bidra til en bevisstgjøring hos de som arbeider med barn i forhold til hvordan vi som voksne forholder oss til, og kommuniserer med barna.

Forhåpentligvis kan de illustrerte kjennetegnene ved Gunnars væremåte og drøftingen rundt disse være en bevisstgjøring i forhold til enkle grep lærere kan gjøre for å bedre sin egen praksis. Det må understrekes at å lese studier er en ting, det virkelige arbeidet starter når teori skal realiseres i praksis.

REFERANSER

- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I: Bae, B. & Waastad, J. E.(red) *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner* (s.33-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt, noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Lastet ned 04.03.2009, fra <http://regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/A-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvenser-for-pedagogisk-arbeid-i-barnehage-.html?id=440489> .
- Bae, B (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn –en beskrivende og fortolkende studie* Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2009). Utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle praksis- samarbeid mellom teori og praksis. I: *Tidsskriftet FOU i praksis, 1*, 21-36.
- Bråten, I (1996 a). Om Vygotskys liv og lære. I: Bråten, I (red) *Vygotsky i pedagogikken*. (s.13-42) Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Bråten, I (1996 b). Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. I: Bråten, I (red) *Vygotsky i pedagogikken* (s.74-96).Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Bråten, S (2004). *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. (2 utgave) Oslo: Universitetsforlaget.
- Cresswell, J.W (1998). *Qualitative Inquiry and research design. Choosing Among five Traditions*. California: Sage Publications Inc.
- Dale, E.L (1996). Læring og utvikling- i lek og undervisning. I: Bråten, I *Vygotsky i pedagogikken*. (s.43-73). Gjøvik: Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Dalen, M (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Døske, B (2009). Relasjonen som bærende element i spesialpedagogisk arbeid. *Spesialpedagogikk, 2*, 24-32.

- Fetterman, D.M (1989). *Etnography: Step by Step*. Newbury Park, CALIF: Sage Thousand Oaks.
- Gordon, T (2008). *Snakk med oss lærer. Trening i kommunikasjon og konfliktløsning*. Oslo: Grøndahl og Dreyers Forlag AS.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5, 266-276.
- Halland, G.O (2005). *Læreren som leder. Perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1997). *Etnography. Principles in practice*. (2.utgave) London: Routledge.
- Hundeide, K (2003). Guided Interaction in the Classroom. I: Arnesen, A (red) *The Resilient Child. How coping and resilience promote and develop the capacity to learn*. (s.66-92). Lillehammer: The Norwegian Educational Therapist Association.
- Håkenstad (2008). *Er nå godt at hun bryr seg*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Pedagogisk institutt: Universitetet i Trondheim.
- Jacobsen, L. H (2009). *Med blick for den enkelte og rom for alle...* Masteroppgave i spesialpedagogikk. Pedagogisk institutt: Universitetet i Trondheim.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven)* Lastet ned 17.09.2009 fra http://www.regjeringen.no/nb/dok/lover_regler/lover/opplæringsloven.html?id=213315
- Lincoln, Y., S & Guba, E., G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2002). *Observasjon og intervju i barnehagen* (2. utgave) Otta: Universitetsforlaget.
- Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (1997 a). *Det å sende han Tom ut av klassen, er ikke en løysing. En kasusstudie av inkluderende prosesser*. Trondheim: Tapir Forlag.

- Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (1997 b). Anerkjennende prosesser. Studie av interaksjon mellom en lærer og hennes elev med spesielle behov i ordinær klassekontekst. I: Grankvist, R., Gudmundsdottir, S & Rismark, M. (red) *Klasserommet i sentrum: Festskrift til Åsmund Lønning Strømnes*. Trondheim: Tapir, 197-222.
- Moen, Nilssen & Weideman (2007). An aspect of a teacher's inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions *Teachers and Teaching: Theory and practice*, vol.13. No3, s. 269-286.
- Nordenbo, S., E, Larsen, M., S, Tiftikci, N., Wendt, R.,E., & Østergaard, S. (2008) *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* Kjøbenhavn: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Nordahl, T., Sørli, M.A, Manger, T.& Tveit,A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger* Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T (2005). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag.
- Pape, K (2001). *Læreren- pedagog eller omsorgsarbeider. Sosial kompetanse i skolen* Oslo: Kommuneforlaget.
- Postholm, M. B (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B & Moen, T (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramvi, E (2009). Læreren som relasjonsarbeider. *Bedre skole*, 2, 8-13.
- Rye, H (2007). *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Røed Hansen, B (1991). *Den første dialogen: en studie av spedbarn*. Oslo: Solum Forlag AS.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H (2006). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2. Utgave) Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A-L., L.(1988). *Familien: Tvang og mulighet* Oslo: Universitetsforlaget.

- Sjøvoll, J. (2009). Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, 2, 4-16.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. I: *Spesialpedagogikk* 8, 36-47.
- Slåttøy, A (2008). *Problematferd i klasserommet. En lærerveiledning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sollesnes, T. (2004). *Relasjonen mellom lærer og elev i vellykkede tiltak mot problematferd* Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Universitetet i Bergen: Det psykologiske fakultet.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen- en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: Kaldestad, O. H, Reigstad, E, Sæther, J & Sæthre, J (red) *Grunnverdier og pedagogikk* (s.107-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, A (2009). Roser vi barn for mye? *Spesialpedagogikk* 10, 4-13.
- Utdanningsdirektoratet (2005). *Den generelle delen av læreplanen* Lastet ned 31.01.2010 fra <http://www.udir.no/Tema/Lareplaner/Generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/> .
- Van Manen, M (2003). *The Tone of Teaching* (2 utgave) Canada: The Althouse Press.
- Van Manen, M (2006). *The Tact of Teaching. The meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.
- Vygotsky, L. S (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolcott, H.F (1994). *Transforming qualitative data. Description ,analysis and Interpretation* USA: SAGE publications.
- Webster- Stratton (2007). *De utrolige årene. En foreldreveileder* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring lærer

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsfag og teknologiledelse. Pedagogisk institutt

Sigrid Grande Klyve

E-post: [REDACTED]

Telefon: [REDACTED]

SAMTYKKE TIL INTERVJU OG OBSERVASJON I KLASSEN

09.09.2009

Ved min underskrift samtykker jeg til deltakelse i intervju, og tillater observasjon i klasserommet i forbindelse med masteroppgaven ”Relasjonens betydning, lærer - elev”.

Jeg har fått informasjon om at min deltakelse er frivillig og at jeg når som helst kan trekke meg fra min rolle i forhold til masteroppgaven dersom dette skulle være ønskelig. Jeg er informert om at video- og lydopptak vil bli brukt i prosjektet. Jeg har også blitt opplyst om at jeg vil bli anonymisert i masteroppgaven, mitt navn og hvilket lærested jeg tilhører vil ikke bli presentert.

Sted/dato _____ Navn _____

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring foreldre

Til foreldre/foresatte:

29.09.2009

Jeg har sagt ja til å delta i forskningsprosjektet ”relasjonen mellom lærer og elev” i regi av NTNU. Det er snakk om et mastergradsprosjekt, hvor en student kommer inn i klasserommet for å observere meg i undervisningssituasjonen over et par uker. Studenten, Sigrid Grande Klyve ønsker å observere og intervju meg i forhold til mine tanker rundt min væremåte og samhandling med elevene, samt observere hvordan dette kommer til uttrykk i det daglige arbeidet i klasserommet. Hovedfokuset i studien vil være på meg, og ingen barn vil bli beskrevet. Det vil bli benyttet video for å fange opp det som skjer i klassen, og opptakene vil bli tatt fra bak i klasserommet. Videoopptakene vil bli destruert etter bruk. Alle opplysninger som kommer fram i studien vil bli behandlet som konfidensielle, og alle opplysninger vil bli forsvarlig anonymisert.

Dersom du/dere tillater at barnet deres er med i dette prosjektet, vennligst skriv under på den vedlagte samtykkererklæringen og send dette tilbake til meg innen.... Dersom dere har spørsmål angående prosjektet kan dere ta kontakt med Sigrid Grande Klyve på telefon [REDACTED]

Med vennlig hilsen

[REDACTED]

-----klipp her-----

Samtykkeerklæring:

Returslipp returneres til [REDACTED].

Jeg ønsker/ ønsker ikke at mitt barn skal delta i prosjektet ”relasjonen mellom lærer og elev”. (stryk det som ikke passer).

Foreldre/foresattes underskrift

Foreldre/foresattes underskrift

Vedlegg 3: Beskrivelse av forskningsprosessen

Bakgrunnen for at relasjonen mellom lærer og elev ble valgt som fokusområde for dette mastergradsprosjektet i spesialpedagogikk, var blant annet en søken etter mer kunnskap om temaet. Gjennom førskolelærerutdanning og arbeid som pedagogisk leder i barnehage framstod relasjonen mellom lærer og elev som viktig. Samtidig stod spørsmålene om hvorfor det er viktig, og hva det er som er viktig, ikke like klart fram. Særlig gjennom arbeidet med barn med spesielle behov ble ønsket om å forstå hvordan jeg selv kan bidra til en god relasjon stort. Hvordan kan jeg ivareta en god relasjon til barna og påvirke dem på måter som ivaretar dem som mennesker. Erfaring fra egen barnehage fortalte meg at alt for ofte blir problemene større for enkelte barn fordi de ikke blir ivaretatt på riktig måte. Svaret på dette måtte ligge i erfaring og i praksis. Dermed ønsket jeg å studere noen som tilsynelatende så ut til å lykkes med å ivareta relasjonene i sin nærhet. Det ble viktig å studere en som var dyktig, for å kunne lære av det, og kanskje bidra til en bevissthet og positiv endring hos lesere av mastergradsprosjektet. På grunn av studiens omfang falt valget på å studere en lærer. Tiden før datainnsamlingen startet gikk med til å lese bakgrunns litteratur om temaet. Målet med studien var å løfte fram lærerens praksis og perspektiv, men bakgrunns litteratur er likevel nødvendig for å kunne se på praksis med nye øyne.

Intervjuene bar preg av at lærerens stemme skulle opp og fram. Jeg forsøkte etter beste evne å stille få, men gode spørsmål som ikke ledet læreren for mye. Jeg brakte på bane temaer som jeg lurte på hva han tenkte rundt. Læreren jeg kom i kontakt med var reflektert og åpen, noe som førte til at han i intervjuene snakket på eget initiativ om temaer som var aktuelle for studien. Min oppgave ble i stor grad å gi ham bekreftelse underveis og komme med oppmuntrende kommentarer og oppfordringer om utdyping.

De tre ukene hvor videoobservasjonene ble foretatt var oppslukende. Samspeillet mellom læreren og elevene så ut til å være godt. Under de første observasjonene kom flere mønstre til uttrykk i forhold til hva som kjennetegnet lærerens relasjon til elevene. Disse mønstrene ble etterhvert studert med et mer kritisk blikk. Refleksjonsnotatene etter hver dag var med på å strukturere tanker og antyde mønstre, og å rydde i et hode fullt av inntrykk. Ved å gå fra helheten til delene ble det tydelig hvor stor virkning små ting har på helhetsbildet. Samtidig ble det klart at læreren ikke på noen måte var perfekt, men han framstod som ekte og oppriktig både i forhold til egne følelser og egenskaper i møtet med barna.

Det siste intervjuet gav muligheten til å få innsikt i de observerte mønstre og lærerens bevissthet om disse. Dette viste seg å være verdifullt for å forstå og kunne løfte fram lærerens praksis i forskningsrapporten. Parallelt med datainnsamlingen ble metodekapittel, innledning, samt teorikapittel skrevet. Arbeidet med disse ble enklere utover i prosessen, ettersom feltet åpnet seg.

De tre kategoriene som presenteres i forskningsrapporten dukket opp litt etter litt. En periode med noe frustrasjon i forhold til hva som skulle brukes, hva som passet sammen, og hvordan det skulle presenteres falt ting på plass ved å lese teori. Veileder var behjelpelig med å sette

ord på det jeg beskrev og var dermed viktig i prosessen for å gi navn til kategoriene. Kategoriene ”å gi elevene bekreftelse” og ”å gi elevene rom” var klare ganske tidlig. Den siste kategorien ”å sende jeg- budskap” fikk navn noe senere, etter at jeg hadde lest noe mer teori og dermed funnet noen koblinger. Fordi teori var lest på forhånd, var prosessen med å finne teori for å illustrere kategoriene enkel og relativt lite tidkrevende.

Arbeidet med å formulere forskningsrapporten startet for alvor etter endt datainnsamling, og skjøt fart etter dette. Gjennom at ord kom på papiret ble nye sammenhenger oppdaget og formen på rapporten stod snart tydelig fram. Mange ord og teorier har vært skrevet for så å bli slettet igjen.

Vedlegg 4: Beskrivelse av kategorier

Å gi elevene bekræftelse

Denne kategorien inneholder data som viser hvordan Gunnar gir alle elevene i sin klasse bekræftelse. Den inneholder videomateriale som viser situasjoner hvor Gunnar gir elever bekræftelse, den inneholder utdrag fra intervjuer som viser Gunnars refleksjoner i forhold til bekræftelse av elevene, samt refleksjoner om viktigheten av å se alle individene.

Barna vil jo hele tiden ha bekræftelse på ”hvem er jeg”, ”ser du meg nå” Og så kommer de og viser fram bøkene sine. Jeg må se dem i svømmehallen ”se på meg nå” ”se på meg nå”. Hele tiden, jeg må se hver enkelt, de vil det, og alle vil ha bekræftelse på at de er bra (Int 2610:4).

Jeg har stor tro på at de ikke føler seg avvist i alle fall. At de får lov til å komme med sitt, for, selv om det er litt på kanten så.. så kan de få et skikkelig svar, i alle fall av og til (Int 2610:3).

Å bruke jeg- budskap

Denne kategorien inneholder data som viser hvordan Gunnar kommuniserer med elevene sine ved hjelp av jeg- budskap både når han roser og når han korrigerer. Videomaterialet viser hvordan bruken av jeg- budskap foregår i klasseromskonteksten, mens intervju-utdragene under denne kategorien formidler Gunnars tanker og refleksjoner om ros og korrigering av elevene.

Jeg prøver å være konstruktiv da, i min kritikk. Jeg må unngå å såre i alle fall. Ja, å ikke henge ut noen, det prøver jeg å unngå. Jeg skal jo gå foran som et godt eksempel. Jeg prøver, jeg har ei veldig dyktig ei i klassen nå, veldig flink i matematikk. Men hun slurver sånn med det hun skriver. Klassen har ikke jobba godt nok med det i første og andreklassen synes jeg da. Så jeg sa til denne jenta at sånne flinke gutter og jenter, de forventer jeg at skal skrive fine tall. Det sa jeg til henne mens noen andre hørte på. Jeg synes det hjalp da, for da jeg fikk inn boka hennes neste gang så synes jeg det var mye penere gjort (Int 2610:6).

Å gi elevene rom

Denne kategorien inneholder data som viser hvordan Gunnar gir elevene rom og tid i hverdagen. Videomaterialet knyttet til denne kategorien viser i praksis hvordan Gunnar skaper rom og gir elever tid der de trenger det. Samtidig viser videomaterialet at Gunnar ikke behandler elevene likt, han gir ikke det samme rommet til alle elevene. Utdragene fra intervjuene som er plassert under denne kategorien viser hvordan Gunnar tenker og reflekterer over dette med å behandle elevene forskjellig og rundt dette med å gi elevene rom og tid gjennom å opptre som rund.

Jeg har tro på at det er kjempeviktig at ungene får den tida, for at, altså den skolen vår er kanskje litt firkantet. Så da tror jeg det kanskje er lurt å gi litt rom til dem som kanskje er litt rund, og ikke er firkantet og passer inn i den her skolen. Jeg synes skolen vår er en veldig raus skole og kan ta i mot hvem som helst. Vi godtar at ungene er forskjellige. Jeg prøver i alle fall å gi rom til ungene, de får være litt som de er, og så får de etterhvert tilpasse seg mer og mer (Int 2610:8).

Vedlegg 5: Eksempel på koding av intervju

Intervjuuttalelser	Kategori
G: mm... det er, det er noe vi prøver oss fram. Men noen unger reagerer veldig negativt med at de blir ” nei nå må du sette i gang”, altså at de blir påsatt sånn. Og så kommer de etterhvert	Å gi elevene rom
S: ja	
G: ja så jeg gir litt sånn rom til enkelte. Mens hos andre er det greit å si det at ”nå skal du ta opp boka di”. Så gjør de det. Mens andre igjen, de kommer etterhvert	Å gi elevene rom
S: det er sånn som du føler på?	
G: jeg føler på, hvis at man kjenner ungene, så reagerer de veldig, noen knytter seg og låser seg hvis de blir sånn i fokus. Og da er det ikke noen vits å ta det, den kampen. for det vil ende med tårer, vil det gjøre	Å gi elevene rom
S: mm..Hvordan tror du det påvirker ungene?	
G: jeg tror at det, vi snakker jo om at vi er forskjellig, og at vi må takle hverandre på en forskjellig måte. Det kan føles litt urettferdig av og til For jeg kan si bestemte ting til noen at de må gjøre det, mens andre ikke får den påtalen.	Gi elevene rom
S: ja	
G: Så da snakker vi om det at rettferdighet, det er ikke så enkelt. Sånn at vi må ta hverandre på forskjellige måter. Vi prøver å behandle jevnt. Ungene skjønner det, jeg tror at akkurat det er kjempeviktig.	Gi elevene rom
S: mm. Hvordan synes du den der balansen mellom å se individene i klassen og gruppa som fellesskap er?	
G: Ja, det er jo det vi jobber veldig bevisst med på skolen da. Rektor snakker jo mye om det at det er ingen av oss som er lærer for a-klassen eller b-klassen, men at vi har gruppa. Vi må se alle, vi må kjenne alle. Så vi lærere sitter jo etter arbeidstid og jobber, og da snakker vi om unger, om sånne episoder, slik at vi skal lære disse ungene bedre å kjenne. Og vi to som er nye her, og han tredje, vi er ny i klassen, vi kjenner ikke ungene så riktig godt enda, sånn som de to gamle lærerne gjør. Så vi lærer jo nytt hele tida om ungene. Men det... det å se individet i den store gruppa, det er viktig. Og jeg ser jo selv, de vil jo hele tida ha bekreftelse på ”hvem er jeg”. ”ser du meg nå”	Å gi elevene bekreftelse
G: så de kommer jo, viser fram bøkene sine. Jeg må se dem i svømmehallen ”se på meg nå”, ”se på meg nå”. Hele tiden, jeg må se hver enkelt. De vil det, og alle vil ha bekreftelse på at de er bra Så det prøver vi virkelig. I klassen også, at jeg går rundt og ser på alle, med en liten kommentar til alle.Så det, det er viktig. For det sier, det er litt artig, det sier foreldrene på konferanser og sånt at ” du må se dattern min, Gunnar, du må se henne”. De sier det altså. Så det gjør vi.	Å gi elevene bekreftelse

Vedlegg 6: Beskrivelse av innsamlet datamateriale

Her gis en kort beskrivelse av det samlede datamaterialet fra forskningsprosessen. Ikke alt dette materialet benyttes i selve forskningsrapporten, men oversikten over det totale materialet kan illustrere viktige aspekter ved forskningsrapporten.

Intervju

Under intervjuene ble båndopptaker brukt. De to intervjuene er foretatt med godt over en måneds mellomrom. Begge intervjuene er bygget opp som semistrukturerte intervjuer, basert på å bringe på bane temaer som Gunnar kunne reflektere over. I forskningsrapporten er intervjuene merket int (dato).

- Int 1109 Biografisk intervju for å få tak i bakgrunnsinformasjon om Gunnar, slik som utdanning, erfaring, arbeidsoppgaver samt hva som opptar han i arbeidet med elevene.
- Int 2610 Intervjuet omhandlet Gunnars tanker og refleksjoner over temaet å gi elevene bekræftelse, å se individet, å rose elevene, å korrigere elevene, å gi elever rom, samt å behandle elever forskjellig.

Video-opptak

Alle video- opptakene er foretatt om morgenen, fra kl.08.30 og varer til kl 10.00. Alle opptakene følger den samme dagsrytmen. Læreren hilser først på elevene i døra. Deretter samles de i lyttekroken for å synge en sang. Videre er det gjennomgang av dagens program før elevene går til plassene sine og undervisningsøkter starter. Noen dager har elevene et fag fram til frukt kl 09.45, andre dager har de to fag. Mens elevene spiser frukt, leser Gunnar enten en bok, eller han går rundt og prater med elevene. I den videre presentasjonen av hvert enkelt videoopptak presenteres kun det som skiller opptaket fra de andre. I forskningsrapporten er videoopptakene merket vid (dato).

- Vid 1509 Elevene tas imot på vanlig måte, setter seg i lyttekroken og sangen synges. Deretter presenterer Gunnar forskeren med filmkamera som står i et hjørne. Det blir noe snakk rundt dette før dagens program gjennomgås. Deretter har klassen norsk med høytlesning og matematikk hvor de øver på pluss. Under frukten går Gunnar rundt og ser hva hver enkelt elev har med seg av frukt og veksler noen ord med alle.
- Vid 1609 I videoopptaket følges den angitte dagsrytmen fram til etter lyttekroken. Videre er det en matematikkøkt med plussregning. Deretter er det bibliotekstid, mens noen elever blir sittende igjen i klasserommet. Avsluttes med frukt, hvor Gunnar leser for barna.

- Vid 2909 I dette videoopptaket varer sekvensen i lyttekroken lenge. Elevene har mye å formidle, de spør og undrer rundt Gunnars formulering av bokstaver under gjennomgang av dag, dato og måned. Dermed går det hele 20 minutter før dagens program blir presentert. Videre blir elevene sittende i lyttekroken og hver enkelt forteller Gunnar hvordan de synes det går med lesingen, om de finner bøker som passer dem, om hvor mye de leser. Gunnar gir individuelle tilbakemeldinger til hver enkelt. Tilbake på pultene har elevene høytlesing av norsk-lekse, og Gunnar gjennomgår ny leselekse med elevene. Deretter går elevene til biblioteket for å finne seg nye bøker. Under frukten leser Gunnar.
- Vid 3009 I videoopptaket følges den angitte dagsrytmen fram til etter lyttekroken. Gunnar har en liten sekvens helt tilslutt hvor han snakker med elevene om et oppstått problem med hærverk på noen toaletter. Tilbake på pultene har elevene høytlesing av leseleksa (Vitsen), før det blir dramatisering av vitsene. Tilslutt leser Gunnar en skummel historie som er leselekse til neste gang. Gunnar samtaler med elevene under frukten.
- Vid 0610 Den angitte dagsrytmen følges fram til etter lyttekroken. Undervisningsøkten dreier seg om matematikk, og elevene får utdelt lekepenger som de teller og veksler seg i mellom. Denne økten varer lenge, da både lærer og elever leker seg en god stund. Fruktilslutt som vanlig, mens Gunnar leser for elevene.
- Vid 0710 Den normale dagsrytmen følges. Sekvensen i lyttekroken varer noe lenger enn vanlig, da elevene begynner å stille spørsmål ved ukas ord. Dermed blir det en liten økt hvor Gunnar går igjennom dette. Videre har klassen matematikkundervisning med gjennomgang av økta med pengene, og hvordan dette kan relateres til brøk. Tilslutt er det frukt mens Gunnar leser.

Refleksjonsnotater

I refleksjonsnotatene ble umiddelbare tanker etter videoobservasjonene skrevet ned, og mulige mønstre ble notert for videre observasjon. Utover i observasjonsperioden dreide refleksjonsnotatene seg stadig mer om enkelte episoder som illustrerte mønstre, og om ting som kunne bekreftes/avkreftes/eller unntak. I forskningsrapporten er refleksjonsnotatene merket ref (Dato)

- Ref 1509 Førsteintrykket fra forskningskonteksten omhandlet at det så ut til å være en veldig positiv stemning, et positivt ladet miljø i klassen, og mellom Gunnar og elevene. Han så ut til å rose mye og det var ikke noe kjefting. Det noteres at han ser ut til å svare veldig ofte og utdypende på elevens henvendelser. Videre ble det observert at han overså en del uønsket atferd.
- Ref 1609 Refleksjonsnotatet omhandler bruken av ros, samt håndteringen av uønsket atferd ved å overse. Dette framstår som mønstre, men noteres som noe som må observeres videre. Hvordan Gunnar møter elevene når de henvender seg til

ham nevnes også i notatet, elevene henvender seg ofte til ham for å fortelle og vise ting.

- Ref 2909 Notatet omhandler hvordan Gunnar ser individet, hvordan han går rundt for å se alle elevene i klassen og gi dem tilbakemeldinger. Han ser ut til å bruke en del tid på å gi elevene bekreftelse i hverdagen. Likevel framstår det som det foregår mye undervisning, og elevene ber stort sett ikke om bekreftelse når Gunnar underviser.
- Ref 3009 Notatet omhandler at mønstre som foreløpig er notert ser ut til å stemme, det har vært to episoder til nå hvor Gunnar har hevet stemmen. Han korrigerer elevene i hverdagen, men framstår ikke som krass. Videre bekrefter han elevene mye, og han roser dem. Notatet omhandler også hvordan Gunnar ser ut til å behandle elevene forskjellig i forhold til når han ignorerer uønsket atferd. Noen elever sier han fra til i situasjonen, andre ikke. Han ser ut til å gi elevene rom når de trenger det.
- Ref 0610 Refleksjonsnotatet omhandler dette med å behandle elevene forskjellig. Det ser ut til å framstå som et mønster. Videre inneholder refleksjonsnotatet episoder fra dagen som kan illustrere de ulike mønstrene som ser ut til å eksistere, hendelser som viser at Gunnar gir elevene rom, at han behandler elever ulikt, at han bekrefter elever, at han roser elever og at han ser individene. Samtidig observeres det at Gunnar korrigerer elevene, men han hever ikke stemmen, og det blir ikke dårlig stemning av det. Det stilles i notatet spørsmål om hva det er som gjør dette.
- Ref 0710 I dette refleksjonsnotatet er det notert ned episoder som kan knyttes til de ulike mønstre, slik som det forrige notatet. Når det gjelder Gunnars korrigeringsmåte av elevene noteres det her at Gunnar i situasjonene tar på seg ansvaret for problemet, og om ikke Gordon (2008) kan brukes for å forklare dette. (Denne boka ble lest i sommer).