

## Forord

Nå kan jeg endelig si meg ferdig nok til å levere. Denne setningen har jeg brukt flere ganger i løpet av den siste tiden. For slik har det altså vært, at hver gang jeg har følt jeg har kommet meg nesten i mål så har jeg altså funnet noe mer å jobbe videre med. Sånn sett vil denne masterstudien aldri bli helt ferdig. Slik jeg ser det har jeg så vidt smakt litt på forskerrollen, og har en hel verden å utforske innen dette feltet. Denne masterstudien har bidratt til at jeg som lærer har vokst en hel del, og har gjennom å få utforske elevperspektivet åpnet øynene mine for nye sider ved lærerrollen.

Jeg har lært mye, om meg selv, om meg som forsker, om teoretiske perspektiver og om hvordan en masteroppgave skal skrives. Det er nemlig ikke så enkelt som en skulle tro. Veien hit har vært lang. Men til tross for sykdom hos barna, benbrudd hos vesla, våken-netter som minstemanns bidrag så har jeg altså kommet i mål. Jeg må derfor få takke de som har vært rundt meg for den gode hjelpen og støtten på veien. Takk til mannen min som har sittet mange kvelder alene, passet barna og kommet med oppmuntrende ord. Takk til svigermor og mamma for barnepass, og takk til venner for støtte på veien. Takk til de som har lest noen avsnitt og til de som har stilt opp og svart på spørsmål når jeg har trengt det. Og en stor takk til veilederen min ved NTNU, Marit Honerød Hoveid, som til tross for ti timers tidsforskjell både har Skypet og kommet med hurtige tilbakemeldinger i innspurten. Takk for støtte, faglige innspill og tro på at jeg ville klare det!

Camilla Fredrikke Bergh

Trondheim, 10.11.16



## **Sammendrag**

Denne studien ser på samhandlingen som foregår i relasjonen mellom lærer og elev fra et elevperspektiv. Elevenes opplevelse av fellesskapet dem i mellom er også en del av studiens tematikk. Dette drøftes i lys av begrepene sensitivitet, anerkjennelse og fellesskap, som fra et tilknytningsteoretisk grunnperspektiv omhandler den emosjonelle tilknytningen mellom lærer og elev. Gjennom en relasjonell tenkemåte sees samhandlingen på som en mellommenneskelig prosess hvor begge parter inngår i et relasjonsforhold til hverandre. Dette fordrer at man ser på relasjonen ut fra en tosidighet, og ikke utelukkende noe som man kan legge premisser for fra lærerens side. Studiens funn viser at elevenes opplevelse av å bli sett kan ha en sammenheng med lærerens sensitivitet overfor elevenes signaler. Elevene opplever også å bli hørt, gjennom å bli møtt i sin søken etter anerkjennelse og støtte. Opplevelsen av elevenes fellesskap kom til syne gjennom måten forskningsdeltakerne samhandlet på, og gjennom deres oppfatning av underforståtte regler og normer som gjelder i elevgruppa. Dette er blitt drøftet i lys av teori om praksisfellesskap, som også viser hvordan denne meningsskapingen skjer i samhandlingen mellom elevene.



# INNHold

<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL FOR PROSJEKTET .....	8
1.2 PROSJEKTETS RELEVANS .....	9
1.3 ELEVPERSPEKTIVET .....	9
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	10
<b>2. PERSPEKTIVER OG TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>11</b>
2.1 ULIKE PERSPEKTIVER PÅ LÆRER-ELEV-RELASJONEN .....	11
2.2 TIDLIGERE FORSKNING .....	12
<b>3. TEORETISK GRUNNLAG</b> .....	<b>13</b>
3.1 EN RELASJONELL TENKEMÅTE .....	15
3.1.1 Mellommenneskelige forhold .....	16
3.2 DIALEKTISK RELASJONSFORSTÅELSE .....	17
3.3 TILKNYTNINGSTEORI .....	18
3.3.1 Relasjonelle erfaringer og ferdigheter .....	19
3.4 LÆRERENS SENSITIVITET OG STØTTE .....	20
3.4.1 Emosjonell støtte .....	22
3.5 SAMHANDLING I ET PRAKSISFELLESSKAP .....	23
<b>4. METODE</b> .....	<b>25</b>
4.1 VALG AV METODISK DESIGN –REFLEKSJONER .....	25
4.2 VALG AV STED OG FORSKNINGSDELTAKERE .....	26
4.3 FORBEREDELSE .....	27
4.4 PRESENTASJON AV SKOLEN OG FORSKNINGSDELTAKERNE .....	28
4.5 DATAINNSAMLING .....	29
4.5.1 Deltakende observasjon .....	29
4.5.2 Gruppesamtale .....	30
4.6 ANALYSE OG TOLKNING AV MATERIALET .....	31
4.7 MIN FORSKERROLLE .....	32
4.8 KVALITETEN I STUDIEN .....	33
<b>5. PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>35</b>
5.1 OPPLEVELSE AV Å BLI SETT .....	35
5.1.1 Utdrag fra observasjonsnotater og gruppesamtaler .....	35
5.2 OPPLEVELSE AV Å BLI HØRT - ANERKJENNELSE .....	38
5.2.1 Utdrag fra observasjonsnotater og gruppesamtaler .....	39
5.3 OPPLEVELSE AV FELLESSKAP .....	42
5.3.1 Utdrag fra observasjonsnotater og gruppesamtaler .....	42
<b>6. DRØFTING</b> .....	<b>45</b>
6.1 OPPLEVELSE AV Å BLI SETT – SENSITIVITET .....	45
6.2 OPPLEVELSE AV Å BLI HØRT - ANERKJENNELSE .....	47
6.3 OPPLEVELSE AV FELLESSKAP .....	48
<b>7. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR</b> .....	<b>51</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>53</b>
<b>VEDLEGG</b> .....	<b>55</b>
VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA NSD .....	55
VEDLEGG 3 FORESPØRSEL TIL REKTOR .....	57
VEDLEGG 4 SAMTYKKESKJEMA .....	59
VEDLEGG 5 INTERVJUGUIDE TIL GRUPPESAMTALE .....	61

## Figurer

**Fig. 1:** Fire karakteristiske tilnæringsmåter for lærer-elev-relasjon av høy kvalitet

**Fig. 2:** Dimensjoner i et praksisfelleskap

## 1. Innledning

Det er kommet betydelig med forskning rundt relasjoner i skolen i de senere årene som viser sammenhengen mellom relasjonens kvalitet og elevenes faglige og sosiale utvikling (Davis, 2003). Det antydes at mer forskning trengs for å utforske hvilke betingelser som ligger til grunne for en god lærer-elev-relasjon, spesielt angående den økende satsningen på fagspesialisering på barnetrinnet. ”Vi vet for lite om hva det kan bety for forholdet mellom lærer og elev, hvis lærerne på barnetrinnet skal undervise i flere klasser eller grupper og bare ha de enkelte gruppene noen få timer i uka” (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 45). Som lærer i en baseskole på barnetrinnet ser jeg selv viktigheten av å etablere gode relasjoner til mine elever som grunnlag for å fremme både det faglige og det sosiale miljøet i elevgruppa. Å studere ulike sider ved samhandlingen er derfor av betydning for å forstå de relasjonelle forholdene som elevgruppa består av. Relasjonsforholdet mellom lærer og elev, læreren og hele elevgruppa, samt elevene i mellom er alle forhold som har innvirkning på hverandre.

Som lærer vil jeg bare kunne si noe sikkert om min egen opplevelse av relasjonen og samhandlingen med elevene mine. I denne oppgaven vil jeg derfor fremheve samhandlingen i elevgruppa slik elevene selv opplever den, og på den måten vise elevenes perspektiv i relasjonsforholdene. I mitt arbeid med litteratur og tidligere forskning på området oppdaget jeg at flere studier og artikler innehar et lærerperspektiv på relasjonen. Å løfte frem elevenes opplevelse har derfor vært en sentral del av denne studien. I forskningen har jeg valgt å anse læreren som en sentral omsorgsperson, og studert samhandlingen i lys av begreper som emosjonell støtte og sensitivitet (Bowlby, 1969; Davis, 2003), og anerkjennelse (Schibbye, 2009). Opplevelsen av samhandlingen og fellesskapet i elevgruppa sees i sammenheng med elementer fra Wegners (1998) praksisfellesskap. Wadels (2005) begreper om relasjonsforhold belyser det mellommenneskelige i relasjonen, og har vært vesentlige i arbeidet med strukturering og analysering av innsamlet data.

Problemstillingen for studien er:

*Hvordan opplever elevene samhandlingen med lærerne sine og fellesskapet i elevgruppa?*

Samhandling forstås her som kommunikasjonen, både verbal og non-verbal som utspiller seg i og utenfor undervisning, og elevenes opplevelse studeres både gjennom observasjon og i beskrivelser gjennom gruppesamtale. Fellesskapet i elevgruppa sees i lys av Wengers (1998) teori om praksisfellesskapet, og elevenes opplevelse kommer til uttrykk både gjennom det som blir sagt i gruppesamtalene og måten forskningsdeltakerne samtaler på. For å svare på problemstillingen har jeg foretatt en etnografisk feltstudie med deltakende observasjon og gruppeintervju av elever på 5. trinn. Jeg var på besøk på denne skolen i en periode over to uker, og gjennomførte en mikroetnografisk studie med fokus på elevenes opplevelse og refleksjoner.

### **1.1 Bakgrunn og formål for prosjektet**

I mitt arbeid som lærer på barnetrinnet opplever jeg relasjonsbygging som en gjennomgripende arbeidsoppgave. Å kalle dette en ”arbeidsoppgave” i første og innledende setning er fra min side bevisst. For det som føles som en arbeidsoppgave kan til tider virke diffust og vanskelig å få fatt på. Relasjonsbygging og relasjonskompetanse opplever jeg i min lærerhverdag omtales på en slik måte at det er noe jeg skal erverve meg, og noe jeg som lærer skal utføre overfor elevene mine. Likevel ser jeg at det arbeidet jeg legger ned i nettopp å bygge en trygg og god relasjon til mine elever ikke nødvendigvis verken ”går etter boken” eller fungerer på samme måte overfor alle mine elever. Noen elever synes jeg å ha en bedre tone med, uten at jeg egentlig har gått inn for å se på hva som faktisk skjer i denne relasjonen i forhold til i andre, litt vanskeligere relasjoner. Dessuten vet jeg også at elevene har med seg sin forhistorie, sine tanker og følelser inn i relasjonen med meg som lærer. Jeg fikk derfor en økt forståelse og lyst til å undersøke mer om dette da jeg oppdaget det som Cato Wadel (2005) beskriver som et relasjonelt perspektiv på forholdet mellom lærer og elev. Dette handler om å flytte fokus på den ene enden av relasjonen (f.eks. det læreren gjør) og over på det som skjer i samspillet mellom individene (Wadel, 2005). Denne måten å tenke relasjon på gjorde meg interessert i å forske på hvordan elevene opplever samspillet med sine lærere. Formålet med oppgaven er å få en økt forståelse av det mellommenneskelige som opptrer i relasjonen mellom eleven og læreren, med fokus på elevens opplevelse.



## 1.2 Prosjektets relevans

Det er viktig å kunne forstå hvordan relasjonen påvirker partene i møtet med hverandre fordi kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes psykososiale fungering (Pianta, 1999) og læring (Davis, 2003). Flere studier den senere tiden henviser til lærerens profesjonelle rolle i møte med eleven, og vektlegger hva læreren gjør for å tilrettelegge for en god relasjon. May Britt Drugli (2013) har vært medvirkende i en forskningsartikkel forfattet for utdanningsdirektoratet som omtaler nettopp lærerens rolle. ”Når relasjoner har blitt vanskelige, er det derfor læreren som må tilføre relasjonen det som skal til for at den blir bærende og utviklingsfremmende” (Drugli, 2013, s. 2). Her påpeker hun at det er læreren som er den som er ansvarlig for å legge til rette for en god relasjon, og som må møte relasjonelle vanskeligheter ved å endre sin praksis. Artikkelen henviser gjentatte ganger til lærerens ansvar som den profesjonelle aktøren overfor elevene, og at lærerens væremåte betyr mye for å skape en god relasjon. At læreren viser at han/hun liker elevene, respekterer dem og viser interesse overfor dem er det som definerer en god relasjon (Rimm-Kaufmann 2010, i Drugli, 2013).

Å studere samspill og relasjon som noe tosidig vil slik jeg ser det gi meg en større forståelse enn å utelukkende se på hva jeg som lærer kan gjøre for å tilrettelegge for en god relasjon. Gjennom et relasjonelt perspektiv kan man studere den gjensidige påvirkningen man har på hverandre, og jobbe med relasjonen ut fra dette. ”Vi forestiller oss ofte at vi kan løse samarbeidsproblemer i skolen og på andre arenaer ved kun å endre egen atferd uten å sette oss inn i samhandlingen som gjensidig prosess” (Wadel 2005, s. 12). For å forstå samhandlingen kreves det at man bruker en relasjonell forklaring på individenes handlinger, noe som ifølge Wadel (2005) fordrer at man ser på den gjensidige påvirkningen partene har på hverandre. Slik sett vil det elevene forteller om deres opplevelse bli viktig for å forstå denne gjensidigheten.

## 1.3 Elevperspektivet

Skaalvik & Skaalvik (2009) påpeker at elevens opplevelse av skolen er viktig av flere grunner. Skolen er av stor betydning for elevenes livskvalitet, og elevenes opplevelsen av skolen settes i sammenheng med personlighetsutvikling,

læringsutbytte og utvikling av motivasjon for utdanning (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Elevers følelse av at læreren bryr seg om dem trekkes frem som en av sju viktige variabler for den helhetlige opplevelsen av skolen. Det vises til begrepet pedagogisk omsorg, hvor det at læreren bryr seg om elevene er forbundet med elevenes motivasjon for læringsarbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2009). At motivasjon for fag er sammenvevd med relasjonen til læreren er noe også Wadel (2005) forteller om. ”I barneskolen er det ofte slik at de motivene elevene har for å lære fag, er betinget av den relasjonen elevene har til læreren” (Wadel, 2005, s. 66). Sammenhengen mellom hvordan eleven opplever relasjonen er altså knyttet til elevenes motivasjon for å engasjere seg i skolearbeidet, noe som igjen er knyttet til læringsutbytte. Jeg vil med å trekke inn denne sammenhengen mellom elevenes opplevelse av lærerens omsorg og elevenes læring fremstille viktigheten av å studere dette fra et elevperspektiv.

#### 1.4 Oppgavens oppbygning

Innledningsvis har jeg presentert studiens problemstilling, beskrevet formålet og studiens elevperspektiv. Kapittel 2 omhandler studiens perspektiv og tidligere forskning. Her vil jeg først presentere ulike forskningsperspektiver på lærer-elevrelasjonen, deretter hvilket perspektiv denne studien innehar og videre vise til et utvalg av tidligere forskning som jeg anser som relevant. Kapittel 3 presenterer oppgavens teoretiske grunnlag, og hvilken forståelse jeg legger til grunne for de ulike begrepene anerkjennelse, sensitivitet, emosjonell støtte og fellesskap.

Metodekapittelet utgjør kapittel 4. Her redegjør jeg for valg av metode og gir en beskrivelse av forskningsprosessen, min rolle som forsker og kvaliteten i studien. I kapittel 5 presenteres innsamlet data og en analyse, og i kapittel 6 drøftes og tolkes dette. Presentasjonen av data skjer innenfor analyse- og tolkningskategoriene; Opplevelse av å bli sett, opplevelse av å bli hørt, opplevelse av å være en del av noe. Disse begrepsfester jeg i analyse- og tolkningen til henholdsvis; anerkjennelse, sensitivitet, fellesskap. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 7 komme med en oppsummering av analysen og drøftingen, samt en avsluttende kommentar.

## 2. Perspektiver og tidligere forskning

### 2.1 Ulike perspektiver på lærer-elev-relasjonen

Heather A. Davis (2003) hevder at forståelsen for lærer-elev-relasjonen gjerne begrenses gjennom kunnskap om én bestemt tilnærming, og viser videre til at forskning på området bruker ulike tilnærminger. I sin gjennomgang av tidligere forskning viser hun til hvordan forskningen innenfor de ulike områdene belyser forskjellige sider ved relasjonsbegrepet. Å studere relasjoner innenfor tilknytningsteori, motivasjonsteori eller sosiokulturell teori vil gi forskjellig forståelse av begrepet (Davis, 2003). Et motivasjonsteoretisk perspektiv på lærer-elev-relasjonen gir skolekonteksten stor betydning. Det som er sentralt innenfor dette perspektivet er elevens egen opplevelse av støtte, opplevelse av tilhørighet og autonomi i læringen. Relasjonens kvalitet knyttes opp mot lærerens støtte i motivasjon og læring, og hva læreren gjør for å legge til rette for et godt samspill (Davis, 2003).

Sosiokulturelle perspektiver på lærer-elevrelasjonen går ofte inn på både tilknytningsteoretiske og motivasjonsteoretiske perspektiv, men vektlegger i enda større grad skolekonteksten og hvordan læreren og eleven som enhet fungerer innenfor denne konteksten. Forskere innenfor dette perspektivet studerer relasjonen som en dynamisk prosess, og ser på den gjensidige påvirkningen mellom læreren og eleven (Davis, 2003).

Innenfor en tilknytningsteoretisk forståelsesramme sees lærer-elev-relasjonen på som en forlengelse av og/eller komplementerende del av barnets tilknytning til sine primære omsorgspersoner. Barnet har med seg relasjonelle erfaringer i form av indre modeller over sin sosiale verden, og bruker dette som grunnlag til å forstå seg selv i relasjoner med andre. Dette blir grunnlaget for det de tar med seg i framtidige relasjoner, også i møtet med læreren sin og medelevene sine (Bowlby, 1968; & Davis, 2003). Hvordan læreren møter elevenes behov beskrives også som like viktig for kvaliteten på relasjonen som de relasjonelle erfaringene elevene allerede har med seg. Læreren ansees som en omsorgsperson, og gode relasjoner kjennetegnes ved at det er lite konflikter og tilsvarende mye nærhet og støtte (Davis, 2003) Forskning innenfor tilknytningsteorien studerer lærer-elevrelasjonen gjennom begreper som nærhet,

konflikt og avhengighet, og ser på den emosjonelle kvaliteten på samhandlingen som viktig (Davis, 2003).

Gjennom å gå utover perspektivene og se på tvers av dem hevder Davis (2003) at man kan utforske kompleksiteten i lærer-elev-relasjonen, og at de samlet gir oss forståelse for relasjonen på flere alderstrinn. Denne studien vil kunne plasseres i både en sosiokulturell og en tilknytningsteoretisk forståelsesramme. Gjensidigheten i samhandlingen mellom lærer og elev er et viktig fundament i studien, noe som gir elementer fra det sosiokulturelle perspektivet. Et tilknytningsteoretisk perspektiv innehar en omsorgsdimensjon som har vært av betydning for å forstå elevenes opplevelse av relasjonen. Dette perspektivet vil komme til syne i valg av den teoretiske forankringen i tilknytningsteori, samt forståelse av begreper som emosjonell støtte, sensitivitet og anerkjennelse.

## 2.2 Tidligere forskning

I søken på tidligere forskning som er av betydning for denne studien finner jeg gjennom Davis (2003) flere internasjonale studier som setter relasjonens kvalitet i sammenheng med faglig og sosial læring hos elevene. Studier innenfor de tre ulike teoretiske perspektivene viser til en forståelse for hvordan lærerens handlinger er med på å fremme en god relasjon (Davis, 2003). Et lærerperspektiv finner jeg også når jeg ser leter i norsk forskning. Nordenbo et. al. (2008) har gjort en gjennomgang av 70 ulike publiserte undersøkelser fra 1998 til 2007, hvor det i all hovedsak behandles data fra lærerperspektivet. Det beskrives at ulike studier peker på hvilken lærerkompetanse som kan bidra til økt læring hos elevene. Gjennomgangen viser at relasjonskompetansen, både til enkeltelever og til hel klasse, spiller en viktig rolle for å fremme læring (Nordenbo et. al., 2008). Et godt forhold mellom lærer og elev betegnes som å ha respekt, toleranse, empati og interesse overfor elevene. “Synet på elevene er preget av at alle har et potensial for å lære, som individuelt lærende” (Nordenbo et. al., 2008, s. 84).

I en forskningsrapport skrevet i samarbeid Norsk forskningsråd og Høyskolen i Hedemark viser Mausethagen & Kostøl (2009) til at lærernes bevissthet rundt relasjonelle forhold i skolen er svært varierende. I forskningen kom det frem at de lærerne som forstår sin rolle både som en kunnskapsformidler og som en støttende

omsorgsperson har bedre relasjoner til sine elever. Kunnskap om relasjonen mellom lærer og elev betegnes i rapporten som taus, noe som være med på at den underkommuniseres (Mausethagen & Kostøl, 2009). Relasjonen behandles både fra et lærerperspektiv og et elevperspektiv, og den dialektiske prosessen mellom elevenes oppfattelse av relasjon og lærerens oppfattelse av undervisningspraksis fremheves. Gode relasjoner har nær sammenheng med hvordan læreren underviser (Mausethagen & Kostøl, 2009).

Elevperspektivet blir grundig behandlet i en undersøkelse foretatt av Holst (2009) i et samarbeid mellom Dansk Center for Undervisningsmiljø og Børnerådet. Undersøkelsen er foretatt på 7. trinn gjennom spørreundersøkelser og kvalitative intervjuer. Det brukes i forskningen sju indikatorer på god lærer-elev-relasjon; å bli respektert, rost, støttet i initiativer, bli motivert, bli vist interesse, bli vist toleranse og forståelse. Fra intervjuene kommer det fram særlig tre områder som er viktig for elevene i deres relasjon til lærerne: Humor, faglig seriøsitet og interesse. Elevene sier at undervisningspraksisen skal bestå av både humor og faglig seriøsitet, at lærer skal hjelpe dem i konfliktsituasjoner, og at de er opptatt av at læreren skal vise interesse for deres privatliv. Elever som vurderer relasjonen til sin lærer som positiv sier også at de liker skolen og vurderer sine muligheter til å gjøre det bra i skolearbeid som stor (Holst, 2009). I undersøkelsen kommer det også fram at elevene selv er bevisst på at deres holdninger til lærer har innvirkning på relasjonen til læreren. I følge elevene kan de ved å vise respekt for læreren være med på bygge en positiv relasjon (Holst, 2009). Denne rapporten viser at elevene selv trekker fram andre aspekter ved relasjonen som de anser som viktig enn det som indikatorene betegner.

Denne gjennomgangen av tidligere forskning og ulike teoretiske perspektiver viser at relasjoner i skolen er et komplekst fenomen. Hva som trekkes fram som vesentlige aspekter ved en god relasjon kan også variere ut fra om man betrakter relasjonen fra et lærerperspektiv eller et elevperspektiv. I neste kapittel vil jeg redegjøre for det teoretiske perspektivet jeg legger til grunne i denne studien.



### 3. Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet vil jeg først beskrive den relasjonelle tenkemåten som jeg legger til grunn for å forstå samhandlingen mellom lærer og elev. Videre vil jeg vise til en dialektisk relasjonsforståelse og tilknytningsteori, som er utgangspunktet for begrepene som blir gjort rede for i dette kapitlet; anerkjennelse, sensitivitet, emosjonell støtte og fellesskap. Lærerens sensitivitet og støtte omhandler teori som jeg ser relevant i forhold til elevenes opplevelse av samhandlingen, og avslutningsvis viser jeg til teori om praksisfellesskapet.

#### 3.1 En relasjonell tenkemåte

Cato Wadel (2005) omtaler i boken ”Motivasjon og læring i skolen” det han kaller å tenkte relasjonelt. ”*Med hensyn til skolen innebærer det å tenke relasjonelt blant annet å tenke elev når vi tenker lærer og tenke lærer nå vi tenker elev*” (Wadel, 2005, s. 8). Dette innebærer at man ser personene og relasjonen mellom dem som en enhet, og ikke relasjonen som individuelle forhold man kan legge premisser for. I et individuelt perspektiv kan man se på den enkelte persons evne til å endre sin adferd for å løse samarbeidsproblemer, og dens muligheter til å tilrettelegge for et godt samarbeid og en god relasjon. Ut fra et mellommenneskelig perspektiv kan man imidlertid se på samhandlingen mellom to personer som en gjensidig påvirkning på hverandre (Wadel, 2005). Dette perspektivet kan gi en annen forståelse av relasjonen mellom lærer og elev, altså at det eksisterer et relasjonsforhold mellom personene. For å studere samhandlingen mellom elever og lærer har jeg i denne studien sett på hvordan dette kan forstås i lys dette relasjonsforholdet. Som et teoretisk grunnlag i oppgaven har jeg valgt å trekke inn flere elementer av Wadels relasjonstenkning, en dialektisk relasjonsforståelse og elementer fra tilknytningsteorien. Disse tre aspektene har alle en viss likhet i måten å forstå relasjoner på, noe som er et relevant grunnperspektiv i denne studien.

En relasjonell tenkemåte innebærer slik jeg ser det også å se på elevgruppen og lærerne som et helhetlig fellesskap i relasjon til hverandre. I samtaler med forskningsdeltakerne oppdaget jeg at de ofte snakket om lærerne i flertall selv om de som regel hadde sin kontaktlærer i undervisningen. De snakket også oftere ut fra

gruppen som helhet enn fra seg og sitt individuelle perspektiv. Derfor ser jeg det som betydningsfullt å trekke inn Wengers (1998) teori om praksisfellesskap.

### 3.1.1 Mellommenneskelige forhold

Den relasjonelle tenkemåten mangler ifølge Wadel (2005) begreper om relasjonsforhold i skolen. Han har identifisert 5 mellommenneskelige forhold som oppstår i møtet mellom lærer og elev: Undervisningsforhold, læringsforhold, motivasjonsforhold, kommunikasjonsforhold og ledelsesforhold (Wadel 2005, s. 15-16). Innenfor disse 5 områdene beskriver han tre *delforhold* som er av betydning for å opprettholdelse av disse. Det er disse tre *delforholdene* jeg har valgt å ta i betraktning når jeg har analysert mitt datamateriale; Følelsesforholdet, aktelsesforholdet og tillitsforholdet. Slik jeg leser Wadel (2005) er dette forhold som også påvirker og går over i hverandre, og som er av betydning for de 5 øvrige forholdene i skolen.

Det første delforholdet, følelsesforholdet, innebærer at man ser på følelser som noe som ikke er individuelt forankre. En persons følelser avhenger av hvilken fornemmelse man får av den andre personens følelser. Dette betyr at man har en gjensidig forestilling om hvilke følelser hverandre har (Wadel, 2005, s. 38). Wadel (1999) beskriver hvordan man gjennom å se på følelser som et mellommenneskelig forhold kan definere dette som et følelsesforhold mellom partene i en relasjon. Lærer-elev-relasjonen består som nevnt tidligere i teksten av flere mellommenneskelige forhold som er knyttet sammen og som avhenger av hverandre. God kommunikasjon mellom lærer og elev fordrer at man ivaretar disse forholdene, også følelsesforholdet (Wadel, 2005, s. 43).

I likhet med et gjensidig *følelsesforhold* beskriver Wadel (2005) at lærer og elev har et gjensidig *aktelsesforhold*. Et aktelsesforhold innebærer å anerkjenne, ha gjensidig respekt overfor hverandre, og å verdsette hverandre. Kommunikasjon av aktelse handler om å uttrykke anerkjennelse overfor hverandre i samhandlingssituasjonen. ”Aktelseskommunikasjon går i de aller fleste tilfeller i to ulike retninger: Hva vi lar være å gjøre og hva vi aktivt gjør” (Wadel, 1999, s. 61) Det vises videre til Goffman (1956) som sier at handlingene som vedlikeholder aktelsesforholdet varer i små øyeblikk og ”koster lite”, noe som gjør at vi ofte overser denne kommunikasjonen og ser på handlingene som lite meningsfylte. Likevel



beskrives denne kommunikasjonen som veldig innholdsrikt. Blir det vist mangel på aktelse vil vi kunne føle oss fornærmet, krenket, ydmyket eller såret (Goffman, 1956 i Wadel, 1999, s. 62).

Et *tillitsforhold* mellom lærer og elev forutsetter en gjensidighet i opplevelsen av tillit (Wadel, 2005). Kommunikasjon av tillit skjer gjennom nonverbale tegn. Også leting etter tegn på at det eksisterer tillit er en del av tillitskommunikasjonen. Samhandling består alltid av en eller annen form for tillitsforhold, og i etablering av nye relasjoner vil samhandlingen bero seg på å skape tillit. Dette kan skje gjennom bekreftelse på tillit av en tredjeperson som begge har et forhold til. I gode og mer etablerte relasjoner vil kommunikasjonen i tillitsforholdet bli mer personlig (Wadel, 1999). Nærheten i de mellommenneskelige forholdene har slik jeg leser dette betydning for hvordan samhandlingen mellom partene fortøner seg. Måten partene i en relasjon forholder seg til hverandre i samhandlingssituasjoner vil jeg gå nærmere inn på ved hjelp av å en dialektisk relasjonsforståelse.

### 3.2 Dialektisk relasjonsforståelse

I dialektisk relasjonsforståelse legges det vekt på hvordan en person eksisterer i nær og gjensidig sammenheng med omgivelsene sine. I følge Psykolog A.L. Schibbye (2009) utvikles individet i dialog med andre, og det er bare gjennom å studere sammenhenger og relasjoner at man kan få en forståelse av et individ.

I relasjoner eksisterer personene i en balanse mellom tilknytning og avgrensning, og hvor avgrenset en person er settes i sammenheng med hvordan denne personen opptrer i relasjonen (Schibbye 2009). Avgrensning handler blant annet om hvor godt en person kjenner til egne tanker, og kan skille disse fra hva som er samhandlingspartneres tanker. I møte med en samhandlingspartner vil man påvirke både seg selv og den andre med sine innspill. I så måte kan ikke personene som står i en relasjon oppfattes som uavhengig av hverandre (Schibbye, 2009).

Jeg ser paralleller mellom det gjensidighetsforholdet som Wadel (2005) beskriver og en dialektisk forståelse av følelser og samhandling. I en relasjon til andre kan man oppleve å ha følelser som tilsvarer hverandre, men som også er ulike (Schibbye, 2002). En person kan gjennom sin egen bevissthet klare å avgrense seg selv fra en annen, og dermed forstå hvilke tanker og følelser som tilhører en selv og

hvilke som tilhører den andre. Denne bevissthetsutviklingen finner bare sted om man kjenner seg selv om likeverdige i forhold til den andre parten. Likeverdighet forstås her som at begge parter har lik rett til å eie sin egen opplevelse, altså en gjensidig respekt for at andre kan ha en annen opplevelse av en situasjon enn seg selv (Schibbye, 2002).

Likeverdighet er også et viktig aspekt i den dialektiske forståelsen av begrepet anerkjennelse. Schibbye (2009) beskriver at man gjennom anerkjennelse gir en annen person verdi for den som den er, uten betraktning av ytre omstendigheter.

Anerkjennelse forstås derfor som noe som oppstår i møte mellom personer, og ikke en rekke handlinger som en person utfører overfor en annen. I teorien refereres det til en kompleks forståelse av begrepet; I gjensidig anerkjennelse forholder personene seg til hverandre som subjekter. ”Anerkjennelse er således bare mulig dersom individet har forstått sin egen subjektivitet, og derfor kan forstå den andres indre subjektive verden” (Schibbye, 2009, s. 259). Dette omfatter en prosess som foregår mellom to personer, som innebærer lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse av hverandre. Gjennom et metaspråk kan anerkjennelse oppleves ved måten en person lytter, nikker eller viser noe i form av ansiktsmimikk (Schibbye, 2009). En dialektisk forståelse av anerkjennelse kan være med å skape trygghet i relasjonen og er av stor betydning for følelsen av et godt fellesskap mellom mennesker. Å føle seg anerkjent vil dermed si at man opplever dette bare fra en som man selv anerkjenner.

Anerkjennelse er derfor en dialektisk prosess, hvor de anerkjennende væremåtene (nikk, smil, mimikk m.m) både skape forutsetning for hverandre og viser til hverandre (Schibbye, 2009, s. 263). Væremåten i samhandlingssituasjonen vil slik jeg leser dette kunne være av betydning for opplevelsen av anerkjennelse hos de ulike partene.

### 3.3 Tilknytningsteori

Tilknytningsteorien er utviklet av en psykoanalytiker ved navn John Bowlby (1969). Denne teorien tar for seg menneskers grunnleggende behov for tilknytning, og hvordan dette utarter seg fra tidlig barndom av. Bowlby (1969) mente man tidlig kan identifiserer et system av skjema over reaksjonsmønster hos barnet. Barnets reaksjoner på omverden systematiseres, og videreutvikles ut fra de erfaringer barnet gjør seg. Et spebarn vil for eksempel gjøre seg erfaringer med at gråt fører til en eller annen form for respons fra foreldrene (Bowlby, 1969). Teorien beskriver også hvordan barnets emosjonelle tilknytning til primæromsorgsgiver kan ha sammenheng

med senere å kunne knytte seg til andre mennesker. De emosjonelle båndene utvikler seg ved at omsorgspersonen er sensitiv for de signaler som barnet sender, og dermed responderer på barnets behov. I tilknytningsprosessen er det avgjørende hvordan omsorgspersonen leser barnets signaler, og barnets evne til å sende signaler. Hvordan barnet oppfatter responsen på dette legger et viktig grunnlag for hvordan det er mentalt innstilt for fremtidige relasjoner (Bowlby, 1969).

Relasjonsutviklingen foregår i faser gjennom barnets første leveår, og vil utvikle seg videre med utgangspunkt i barnets relasjonserfaringer i disse fasene. Når barnet kommer i skolealder vil trolig relasjoner til lærere og medelever også basere seg på disse relasjonelle erfaringene. Et barn som gjennom disse fasene får en sterk tilknytning til sin primæromsorgsgiver vil mest sannsynlig vise en sterk tilknytning til andre og også søke flere relasjoner. Mens et barn som er svakt tilknyttet vil ha større sannsynlighet for å ha svakere tilknytning til andre og på samme måte søke færre relasjoner (Bowlby, 1969). Det må understrekes at selv om barnet har en svak tilknytning til sine foreldre vil det kunne opprette en god og trygg relasjon med lærerne sine. Bakgrunnen for denne antakelsen er at barnet kan skille mellom ulike voksenroller, og derfor vil det karakteriserer læreren som en annen rolle enn foreldrene (Davis, 2003). Hos noen barn vil altså tilknytning til læreren skje i forlengelse av tilknytning til foreldrene, mens det hos andre vil kunne være en komplementær tilknytning som tilfører noe annet (Davis, 2003). Det kan gi nye muligheter til positive relasjonserfaringer som barnet tar med seg videre.

### **3.3.1 Relasjonelle erfaringer og ferdigheter**

I likhet med Bowlby fremstiller Wadel (2005) de relasjonelle erfaringene som erfaringer vi gjør oss når vi ser egen atferd og respons i sammenheng med andres. I forlengelse av dette har vi også handlinger og atferd vi kan observere mellom andre mennesker, og dermed ser sammenhenger hos andre som vi selv kan ta lærdom av. Det kan imidlertid være vanskelig å sette ord på det som kan kalles en iboende, taus kunnskap om disse sammenhengene. Dette fordi vi i følge Wadel (2005) har mangelfulle begreper i vår dagligtale i forhold til hvordan vi omtaler relasjoner generelt, og relasjonen mellom lærer og elev spesielt. Å forklare egne og andres handlinger og atferd ut fra ene og alene sitt ståsted kan gi en dårlig forståelse for den

samhandlingen som faktisk foregår. Wadels (2005) beskrivelse av at de relasjonelle ferdighetene er ikke utelukkende noe som ligger hos læreren, men en ferdighet som læreren og eleven har sammen. Der hvor læreren har sine delferdigheter og eleven har sine, vil de tilsammen utgjøre en felles besittelse av relasjonelle ferdigheter (Wadel, 2005).

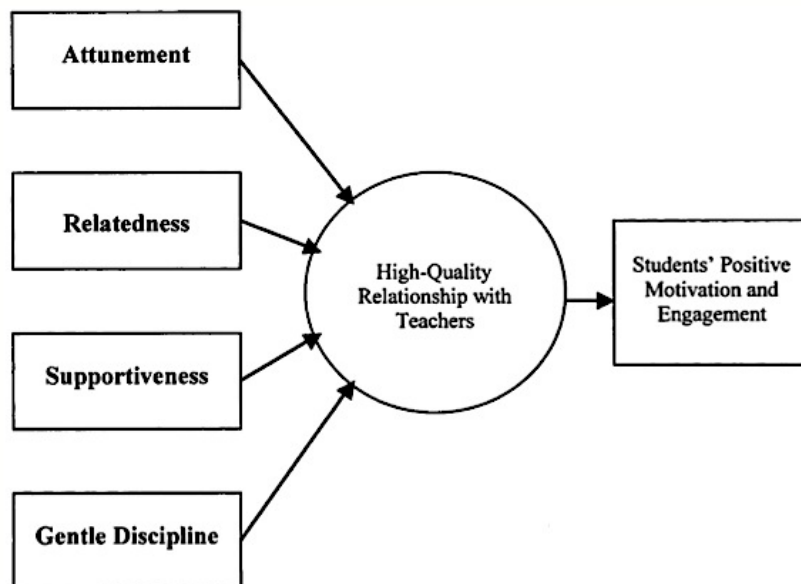
Gjennom å bruke egne relasjonelle erfaringer til å skape god samhandling og godt samarbeid, kan man utvikle de individuelle ferdighetene. Det fordrer imidlertid at vi har kunnskap om samhandlingsprosessen og ikke forklarer handlinger og atferd ut fra et isolert individuelt perspektiv. *”Samhandlingsforklaringer krever blant annet at en er i stand til å sette seg inn i ett eller flere andre menneskers forhold til seg selv”* (Wadel, 2005, s. 12). For å forstå hva som skjer i en vanskelig samhandling kreves det altså mer enn empati alene. Man må i tillegg til å sette seg inn i den andre personens situasjon også kunne se hvilken virkning man selv har på personen (Wadel, 2005). Som lærer kan man bli mer bevisst nettopp sin innvirkning på elevene gjennom å forske på egen praksis. De erfaringene man gjør seg ved å bli sitt språk og sin rolle bevisst vil man kunne bruke til å hjelpe elevene i å gjøre det samme. Det handler om å skape et forhold mellom lærer og elev der man stadig får mer kunnskap om samhandlingen og det som skjer i samspillet (Wadel, 2005). Læreren kan skape rom for at elevene kan utvikle seg som samhandlende individer gjennom å være en trygg base hvor elevene kan prosessere og lære seg å regulere følelser (Pianta, 1999).

### 3.4 Læreren sensitivitet og støtte

Innenfor tilknytningsteorien benyttes begrepet *sensitivitet* for beskrive hvordan de emosjonelle båndene mellom omsorgspersonen og barnet utvikler seg (Bowlby, 1969). Dette begrepet benyttes også av Reeve (2006). I en omfattende gjennomgang av litteratur innen både motivasjon, oppdragelse, tilknytning og utvikling av moral og sosial orientering kom det fram at dette er ett av fire kjennetegn på en lærer-elev-relasjon av høy kvalitet. *”Attunement”* eller *”sensitivity”* overfor elevene er å kjenne elevenes følelser, ser deres engasjement i ulike læringsaktiviteter og oppgaver, og vite om de har forstått oppgavene. *”Attuned teachers know these things because they listen closely to what their students say and make a special effort to be aware of what their students want and need”* (Reeve, 2006, s. 232). En slik evne gjør at læreren kan

respondere på elevenes følelser, atferd og det de uttrykker av ønsker og behov.

*Sensitivitet* utgjør sammen tre andre tilnæringsmåter det som sies å være 4 karaktertrekk hos støttende lærere. Dette fremstilles av Reeve (2006) i følgende figur:



**Fig. 1:** Fire karakteristiske tilnæringsmåter for lærer-elev-relasjon av høy kvalitet

*Relatedness* betegner det andre karakteristiske trekket (Fig.01) som kjennetegner eller fremmer en god lærer-elevrelasjon. Dette beskrives som en følelse av å være nære en annen, og skjer når læreren sørger for at studentene føler seg spesiell og viktig (Reeve, 2006, s. 233). Furrer & Skinner går dypere inn på *relatedness*, og forteller gjennom sin forskning som omhandler barn fra 3 – 6. klasse at opplevelse av *relatedness* henger sammen med elevers engasjement i skolen (2003). De skriver at ”Children who are high on *relatedness* are more likely to show enthusiastic participation in school activities and fewer negative emotions (...)” (Furrer & Skinner, 2003, s. 158). I kontrast til dette hevdes det at barn som føler seg uviktig og avvist vil med større sannsynlighet bli frustrert, lei og trekke seg fra læringsaktiviteter. Barn som føler seg verdsatt av lærer beskriver faglige aktiviteter som morsomme og interessante, og føler seg komfortable i klasserommet (Furrer & Skinner, 2003).

Den tredje tilnæringsmåten, *supportiveness*, er en del av en selvforsterkende prosess mellom læreren og eleven. Læreren anerkjenner elevenes egen evne til styre seg selv gjennom å akseptere dem slik de er, oppmuntre dem og hjelpe dem til å realisere egne mål (Reeve, 2006). *Gentle discipline* er betegnelsen på den fjerde og

siste tilnæringsmåten. Dette handler om at læreren gjennom å forklare hvorfor en type atferd ansees som rett eller feil i ulike situasjoner, oppleves av elevene som støttende heller enn kontrollerende (Reeve, 2006). Dette handler om å møte elevene med et informativt språk og ikke et kontrollerende språk. I motsetning til tilnæringer preget av kontroll og krav fra lærer, vil en autonomi-støttende tilnærming være å rose fremgang, oppfordre til innsats, oppmuntre til å prøve på nytt, og å være lydhør overfor elevenes forslag og kommentarer (Reeve, 2006).

Disse fire begrepene (sensitivity, relatedness, supportiveness, gentle discipline) beskriver hvordan læreren kan legge til rette for en god relasjon til elevene sine, ved at de gjennom støttende handlinger kan gi en opplevelse av nærhet hos eleven. Begrepene er en sammenfatning av tilnæringsmåter som går igjen i ulike teorier, hvor forskning har vist en sammenheng mellom denne typen måte å være på fra lærerens side og hvordan relasjonen oppfattes av elevene (Reeve, 2006). I denne studien kom det i gjennomgangen av datamaterialet fram at noe av det forskningsdeltakerne forteller kan knyttes opp mot begrepene sensitivitet og støtte, som er bakgrunnen for at jeg har valgt å gå dypere inn på dette i denne teoridelen. Den type støtte som kom til syne i datainnsamlingen har slik jeg ser det likhetstrekk med det som omtales som *emosjonell støtte*, noe jeg vil gå videre inn på i neste delkapittel.

### 3.4.1 Emosjonell støtte

Federici & Skaalvik (2013) viser til en definisjonen av emosjonell støtte som sier at denne typen støtte typisk innebærer en opplevelse av tillit, varme, respekt og kjærlighet, samt kommunikasjon av empati og omsorg fra lærerne sine (s. 21). Fra et elevperspektiv vil den opplevde emosjonelle støtten knytte seg til hvordan elevene føler seg når de er sammen med læreren sin, og ikke det lærer gjør (Furrer & Skinner, 2003 i Federici & Skaalvik, 2013). Opplevelsen av emosjonell støtte relateres til hvordan eleven opplever relasjonen til lærerne sine.

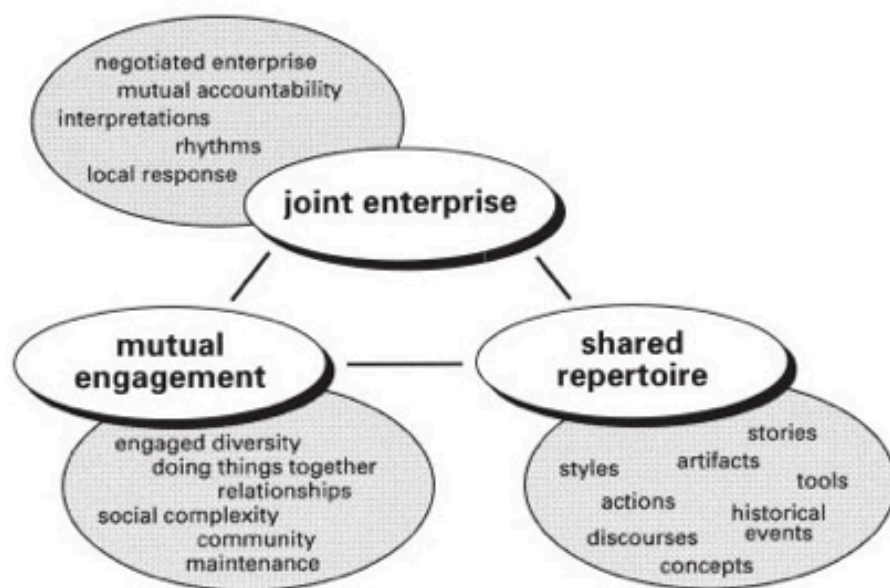
I et tilknytningsperspektiv ansees en god lærer-elev-relasjon nettopp som en støtte i regulering av elevens sosiale, kognitive og emosjonelle ferdigheter (Davis, 2003). En god relasjon kjennetegnes ved opplevelse av støtte og nærhet, avhengighet, samt få eller ingen konflikter. Spesielt er kvaliteten på den emosjonelle støtten viktig for utvikling av barnets sosiale kompetanse, som igjen har innvirkning på barnets

evne til å skape positive tilknytninger til andre barn. Barn med utrygg tilknytning til foreldrene kan utvikle en avvisende og ufølsom atferd overfor andre barn (Bowlby, 1969). Lærerens emosjonelle støtte kan derfor sies å være av stor betydning for at disse barna skal klare å skape positive relasjoner med andre, noe som vil vise seg i hvordan elevene opplever fellesskapet seg i mellom.

### 3.5 Samhandling i et praksisfellesskap

Som elev i en klasse er man en del av et fellesskap som går utover det å inneha en rolle som elev i en elevgruppe knyttet til en eller flere lærere. For å forstå hvordan man som et helt menneske deltar i fellesskapet med alle sine tanker, meninger og ideer vil jeg trekke inn Wengers (1998) beskrivelse av praksisfellesskapet. Et praksisfellesskap er et sted der vi mennesker utveksler, forhandler og utvikler vår forståelse av verden. ”Communities of practice are the prime context in which we can work out common sense through mutual engagement” (Wenger 1998, s. 47).

Et praksisfellesskap består av tre dimensjoner; Joint enterprise, mutual engagement, shared repertoire (Wenger, 1998, s. 73). Disse kan oversettes til: en praksis, et gjensidig engasjement og et delt repertoar. Wenger (1998) viser sammenhengen mellom dem og innholdet i dimensjonene i følgende figur:



**Fig. 2:** Dimensjoner i et praksisfellesskap

I skolesammenheng vil jeg beskrive selve praksisen (joint enterprise) som det elevgruppen i samhandling med læreren skaper som kontekst for læring. Det gjensidige engasjementet er etter min oppfatning selve deltakelsen gjennom meningsskaping, mens det delte repertoaret er de felles regler, normer og strukturer deltakerne (elever og lærere) handler innenfor. Praksisen, det gjensidige engasjementet og det delte repertoaret utgjør til sammen praksisfellesskapet elevene og lærerne er en del av.

Et av de grunnleggende aspektene ved praksisfellesskapet er hvordan vi finner mening i den virkeligheten vi er en del av hver dag. Wenger (1998) viser til hvordan deltakelse i praksisfellesskapet innebærer en forhandling av meninger. Denne forhandlingen av mening er ikke begrenset til en dialog med andre, men oppstår heller i de sosiale relasjonene som omgir oss. Denne konstante meningsforhandlingen i fellesskapet forandrer situasjoner, gir mening til og berører deltakerne. Konteksten for meningen som skapes er også av betydning for hvordan meningen skapes (Wenger, 1998). I skolesammenheng er elevene en del av et fellesskap som seg i mellom deltar i meningsskaping. Samhandlingen som skjer foregår innenfor visse rammevilkår, både implisitte og eksplisitte, som bestemmes av deltakerne. En felles forståelse for disse rammevilkårene betyr ikke nødvendigvis felles enighet, men at det igjennom forhandlinger forekommer en forståelse for hverandres opplevelse av en situasjon (Wenger, 1998). Elevene i en elevgruppe vil innenfor denne forståelsen av et fellesskap konstant forhandle seg frem til hva som oppleves som meningsfylt i skolehverdagen deres. Dette kan omhandle underforståtte måter å løse problem på, rutiner og handlinger, og hvordan fellesskapet griper an ulike situasjoner som oppstår (Wenger, 1998, s. 82).

Samhandling i undervisning er et komplekst felt som rommer både det den enkelte (lærer og elev) har med seg inn i samhandlingen på et intrapsykisk plan, og det som skjer i mellom partene på et interpsykisk plan. Teoriene i dette kapitlet er valgt ut med tanke på å skulle romme elementer fra som omfavner både det individuelle og det mellommenneskelige i samhandlingen. Med bakgrunn i den utvalgte teorien foretar jeg en analyse av samhandlingen slik jeg observerer den, og slik elevene selv beskriver og opplever den. Datamaterialet som bli behandlet er samlet inn gjennom observasjon og gruppesamtaler, noe jeg nå vil presentere.



## 4. Metode

I denne delen vil jeg redegjøre for mitt valg av metode og forskningsdesign. Her vil jeg fortelle om bakgrunnen for valg av forskningsfelt og forskningsdeltakere, samt forberedelsesprosessen. Videre gjør jeg rede for datainnsamlingsmetoder, og ser på etiske problemstillinger og refleksjoner rundt min forskerrolle. Siden jeg kjenner feltet jeg forsker på godt, har det vært viktig for meg å overveie min forforståelse og antakelser som måtte ligge til grunne for fenomenet jeg forsker på. Dette vil også bli tatt opp her.

### 4.1 Valg av metodisk design –refleksjoner

I denne studien har jeg gjennom en kvalitativ tilnærming vært i forskningsfeltet med den hensikt å undersøke samhandlingen mellom lærer og elev, og få en forståelse av dette samspillet gjennom elevenes egne opplevelser. Studiens problemstilling, samt søken etter forståelse omkring sosiale prosesser eller fenomen gjør en kvalitativ tilnærming spesielt egnet (Johannessen, Tuft, Christoffersen, 2010). Som forskningsmetodikk har jeg valgt å foreta en feltstudie. Denne metoden innebærer at man som forsker deltar, åpent eller skjult, i folks dagligliv over en lengre periode (Hammersley & Atkinson, 1996). Jeg har gjennomført deltakende observasjon, hvor jeg har observert en elevgruppe i 3 dager, i til sammen 12 timer. Min studie har et relativt lite omfang og en kort varighet sett i sammenheng med andre etnografiske feltstudier, derfor vil det kunne karakteriseres som et mikrostudium. I Postholm (2005) beskrives et mikrostudium som ”...et nærstudium av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten” (s. 48). Samhandlingen mellom lærer og elev kan betegnes som den identifiserbare aktiviteten, mens den sosiale enheten utgjør elevgruppa hvor jeg observerte. Tidsaspektet er også relativt kort. I mindre forskningsarbeid er det vanlig at den mikrografiske studien begrenser seg både når det gjelder størrelse på enhet, tid i felten og ressurser (Postholm, 2005, s. 48-49).

## 4.2 Valg av sted og forskningsdeltakere

For å komme i kontakt med en skole som hadde mulighet og lyst til å bistå meg i prosjektet mitt tok jeg kontakt med en rektor jeg kjente. Han ble for meg en portvakt som satte meg i kontakt med et aktuelt trinn ved denne skolen. Betegnelsen *portvakt* brukes om de som kjenner til miljøet og kan gi en adgang til forskningsfeltet (Hammersley & Atkinson, 1996; Fangen, 2010). Rektoren hadde i forkant mottatt noen kriterier fra meg, hvor jeg ba om å få gjøre observasjon på et trinn som han visste drev med undervisning i hel og delte klasser. Dette fordi jeg i utgangspunktet for prosjektet hadde et ønske om å se på relasjoner på tvers av elevgrupper og med ulike lærere. Hvorfor jeg tok valget om å gå bort fra dette kommer det mer om senere i dette kapittelet.

Gjennom rektor kom jeg i kontakt med lærerne på trinnet, som var behjelpelig med å dele ut samtykkeskjema til alle elevene. På dette skjema sto det generell informasjon om prosjektet, formålet med forskningen og en beskrivelse om hva deltakelse i prosjektet kunne innebære. I deltakende observasjon vil en aldri kunne gi et totalbilde av hva deltakelse innebærer fordi man i utgangspunktet ikke vet hvordan man vil tolke materialet (Fangen, 2010). At både elever og foresatte skulle skrive under på skjemaet ble derfor viktig for å sikre at elevene forsto hva informasjonen fra observasjon og gruppesamtale skulle brukes til.

Jeg ønsket å gå bredt ut med å informere og få samtykke fra samtlige elever på trinnet, fordi jeg ville holde alle muligheter åpne når jeg gikk i gang med observasjonen. Jeg bad likevel lærerne tenke igjennom om de hadde tre elever som kunne passe beskrivelsene litt tilbaketrukket i muntlig aktivitet, middels aktiv i muntlig aktivitet og meget aktiv i muntlig aktivitet i undervisningen. Ønsket om å ha elever som oppfattes litt ulike på dette området var en bevisst tanke for å kunne få et størst mulig omfang av data. Det gjelder å velge forskningsdeltakere strategisk ut fra hvilken informasjon, posisjon eller profiler personene i gruppen innehar (Fangen, 2010). ”I stedet for å velge mest mulig sammenlignbare i betydningen like subjekter, er det vanlig å velge mest mulig ulike for å kunne få mest mulig dybde og bredde i informasjonen” (Fangen, 2010, s. 57).

### 4.3 Forberedelser

Før jeg tok kontakt med skolen sendte jeg inn meldeskjema om prosjektet, samt vedlegg med samtykkeskjema, til NSD. Etter noen uker fikk jeg et vedtak som sa at behandlingen av personvernopplysninger medførte meldeplikt, og at behandlingen tilfredsstilte kravene (se vedlegg). Denne vurderingen ble tatt på bakgrunn av at det i datainnsamlingen skulle foregå videoopptak av undervisningen, noe som senere ble endret. Jeg tok derfor kontakt med NSD for å varsle om endringene. Siden endringene ikke var av betydelig karakter var det ingenting som trengte å meldes inn. Dermed kunne jeg gå i gang med innsamlingsprosessen.

For å bli litt kjent med elevgruppa som jeg skulle gjøre observasjon hos var jeg innom på et besøk først. Læreren presenterte meg for elevene, og jeg fikk vært en liten stund i klasserommet for å bli litt kjent. Jeg merket meg hvordan elevene var plassert, og hvor jeg kunne sette meg for å få en god oversikt i den første delen av observasjonen. I tillegg fikk jeg en viss oppfatning av stemningen i klasserommet og hvordan de godtok at jeg var der, noe som gav meg en tanke om at dette i utgangspunktet er en rolig elevgruppe som tilsynelatende ikke gjorde noe ut av at jeg kom. På dette tidspunktet valgte jeg også å gjøre en endring i forhold til problemstillingen og planlagt datainnsamlingsstrategi. I innledende samtale med rektor ble det foretatt en vurdering om det var greit å bruke video på det aktuelle trinnet jeg skulle foreta observasjon hos. Dette ble sett på som delvis problematisk, derfor tok jeg et valg om å gå bort fra dette etter å ha besøk elevgruppa. Jeg anså det på dette tidspunktet som sannsynlig å få god oversikt over samhandlingen mellom lærer og elever gjennom å gjøre grundige observasjonsnotater. Dette førte imidlertid til at jeg valgte å endre problemstillingen noe, og dessuten fokusere på én av elevgruppene og ikke hele trinnet. Endringer i problemstilling vil kunne forekomme når man foretar et feltstudium, nettopp fordi man som forsker sjeldent har mulighet til å legge spesifikke føringer for det miljøet man velger (Hammersley & Atkinson, 1996).

#### 4.4 Presentasjon av skolen og forskningsdeltakerne

Skolen jeg besøkte er en baseskole med ca. 300 elever fra første til sjuende trinn. Hvert trinn tilhører sin base som er tilpasset for 60 elever. På femte trinn er det i underkant av 50 elever som er organisert i tre kontaktlærergrupper. Det er i hovedsak disse tre lærerne som underviser på trinnet. Mesteparten av undervisningen skjer i todelte grupper ("A-klassen" og "B-klassen") som er en blanding av kontaktelevene til alle de tre lærerne. Denne elevgruppen har tilsammen hatt tre ulike kontaktlærere i løpet av de tidligere fire årene, hvorav to fortsatt er tilknyttet trinnet. Basen de oppholder seg i er fleksibel, noe som vil si at den kan omorganiseres etter ønske. Det er bare et klasserom og ellers er det opp til trinnets lærere hvordan de vil organisere basen for øvrig. På det tidspunktet jeg besøkte trinnet var de organisert med to lukkede klasserom. Likevel sto dørene inn til klasserommene oppe i en del av timene. Elevgruppen jeg gjorde observasjon av var i alt 23 elever, og de tre forskningsdeltakerne som deltok på samtalene var i denne gruppen. I observasjonsøktene var det kontaktlærer som underviste. Elevene satt to og to med pulter ved siden av hverandre, med unntak av et par elever som satt alene. Lærer brukte White Board tavle og prosjektor i undervisningen, og rundt omkring på veggene var det klistret opp både elevarbeid og læringsstøttene plansjer. Hver elev hadde sin skuffe og hylle, hvor de i løpet av undervisningsøktene hentet både skrive- og lærebøker.

Mine tre forskningsdeltakere hadde alle skrevet under på at de kunne bidra ved eventuell forespørsel om å delta på gruppesamtale i forbindelse med observasjonen. To av elevene ble utvalgt av lærer på bakgrunn av at jeg ønsket meg en som oppleves mer tilbaketrukket og en som oppleves mer aktiv i muntlig aktivitet i undervisningen. Disse to deltok på den første gruppesamtalen. Den tredje eleven valget jeg på bakgrunn av observasjoner gjort i klasserommet. Denne eleven hadde ikke utpreget seg på noe spesielt vis, men jeg ønsket en tredje stemme i den andre samtalen og gjorde et valg ut fra at eleven virket trygg på min tilstedeværelse under observasjon. Eleven satt dessuten på et annet sted i klasserommet enn de andre to, noe som gjorde at jeg fra min utgangsposisjon i observasjonen ofte kunne høre det som ble sagt og som foregikk mellom denne eleven og medelever, samt denne eleven og lærer. Jeg oppfattet generelt elevgruppen som trygg og rolig, slik som jeg også

oppfattet forskningsdeltakerne. Min tilstedeværelse virket ikke å være av stor betydning for deres opptreden i klasserommet, noe kontaktlærer også bekreftet etter besøket.

## 4.5 Datainnsamling

### 4.5.1 Deltakende observasjon

Jeg gikk inn i rollen som deltakende observatør i en elevgruppe med et ønske om å lære om, og forstå deres opplevelse av samspillet med sin lærer. Gjennom deltakende observasjon vil man i følge Fangen (2010) kunne få tilgang til informasjon som man vanligvis ikke får gjennom intervjuer, og man vil kunne prøve det som sies ut fra hva man ser i ulike situasjoner. Med bakgrunn i det jeg så ønsket jeg å bruke samtalene til å få fatt på deltakernes forståelse av utvalgte hendelser. Det å være tidvis deltakende i observasjonen var også en gylden mulighet til å få små, uformelle samtaler omkring samhandlingen mellom lærer og elev der og da. Gjennom å gradvis øke min deltakelse i observasjonen har forsøkt å gjøre at min tilstedeværelse ikke påvirker elevenes naturlige væremåte. Jeg har gått fra å være tilskuer til å være mer deltakende i løpet av de tre dagene i observasjon. Det er slik Fangen (2010) sier lurt å innta en tilstedeværelse som ikke virker påtrengende gjennom å gradvis gå fra ren observatør til mer aktiv deltaker. Det trenger ikke være et mål å være full deltaker, men å delta så mye at man forstår nok. ”Generelt kan vi si at du må selv finne det til enhver tid beste nivået av involvering ut fra hva slags kunnskap du er ute etter å oppnå” (Fangen, 2010, s. 77).

Samhandlingen som foregår i møtet mellom lærer og elev kan studeres gjennom observasjon, mens elevenes egen opplevelse av hvordan samspillet oppfattes er ikke direkte observerbart. Å samtale med elevene underveis under observasjon ble derfor en naturlig del av datainnsamlingen. Også gruppesamtalene ble avgjørende for å få frem elevenes opplevelser. Som forsker blir jeg gjennom denne studien forskningsdeltakernes stemme utad, og skal søke etter mening i både det som observeres og det som kommer frem i samtale med deltakerne. Det elevene sier kan også fortelle om deres perspektiv og si noe om hvem de er. Forskningsdeltakernes beretninger er en del av den sammenhengen de forekommer i (Hammersley &

Atkinson, 1996). Derfor var det bemerkelsesverdig å fange opp noe av det forskningsdeltakerne sa i klasserommet da jeg observerte. Å sette dette i sammenheng med svar de gav i gruppesamtalen var tidvis til hjelp for å forstå hva de snakket ut fra. En slik kombinasjon mellom deltakende observasjon og intervju hevder Fangen (2010) at har den fordel at data fra den ene metoden kan belyse data fra den andre metoden. Intervjuet vil gi den subjektive forståelsen som deltakeren har om det som har foregått, mens observasjon gjør det til en viss grad mulig å gå utover deltakerens selektive perspektiv (Fangen, 2010, s. 15).

#### 4.5.2 Gruppesamtale

Formålet med å gjøre intervju i denne studien har vært å få en innsikt i forskningsdeltakernes perspektiver på samspillet mellom seg og sine lærere. Intervju som datainnsamlingsmetode er spesielt egnet når forskeren har som mål å forstå verden fra intervjupersonenes side (Kvale, 2002). Innen etnografiske studier er intervju en mye brukt innsamlingsstrategi. Hammersley og Atkinson (1996) beskriver at intervjuene i etnografisk forskning varierer fra de mer spontane samtaler, til formelt arrangerte møter. Det at intervjusituasjonen oppleves som mer formell trenger ikke problematiseres, men i likhet med observasjon må jeg som forsker ta hensyn til min påvirkning på forskningsdeltakerne. Mine deltakere var fullt klar over at jeg selv var lærer, da dette ble introdusert av læreren deres i mitt første besøk. Derfor var jeg bevisst at svarene deltakerne kom med kunne være et forsøk på å ”fortelle meg det jeg ville høre”. Min holdning til det som ble sagt og mitt kroppsspråk var noe jeg prøvde å være bevisst. Slik som Hammersley og Atkinson (1996) sier vil de som blir intervjuet ofte gjøre et forsøk på å se om svarene er ”riktige” eller lete etter tegn på dømmende reaksjoner (s. 169). For meg ble det derfor viktig å gjøre et godt forsøk på å la intervjuene bli samtaler hvor deltakerne kunne snakke mest mulig fritt.

Jeg utarbeidet en intervjuguide ut fra noen utvalgte situasjoner jeg hadde skrevet ned fra observasjonen, samt tema som gikk på begreper jeg ønsket at de skulle snakke rundt. Som etnografisk forsker har man gjerne en fleksibel tilnæringsmåte i intervjuet, og metoden kan variere fra ledende til ikke-ledende alt etter hvilken funksjon spørsmålene har (Hammersley & Atkinson, 1996). Ikke-ledende utspørring, slik som begrepene jeg spurte om, ble brukt for å stimulere deltakerne til å prate fritt.

Intensjonen var å se hvordan forskningsdeltakerne selv tolket disse begrepene og hvilken forståelse de la til grunne for disse når de fikk spørsmål om konkrete situasjoner senere i samtalen. Et eksempel er at jeg spurte ”Hva betyr ros da? Å bli roset av noen?”. Et svar jeg fikk var: ”At du får hør at du får til noe.. ” (Samtale01, tema 3.2). Når jeg senere eksemplifiserte hendelser som de skulle snakke om så hadde jeg en viss innsikt i hva de la i de ulike begrepene.

At jeg foretok gruppesamtaler var et bevisst valg med tanke på aldersgruppen jeg snakket med. I gruppesamtaler har man den fordelen at det kan myke opp situasjonen og gjøre deltakerne mer pratsomme (Hammersley & Atkinson, 1996). Å komme i tale med 5. Trinns-elever trenger ikke være et problem, men jeg hadde som intensjon at det trygget situasjonen ved at de kunne spille på hverandres utsagn. Det at noe av informasjonen kan bli forvrent eller tapes fordi de tilpasser seg hverandre kan derfor kompenseres. Jeg forstår Hammersley & Atkinson (1996) slik at man gjennom å overvære samtalen deltakerne i mellom kan få innsikt i deres tanker og måte å kommunisere på, noe jeg opplevde å få. Dette gav også et innblikk i deres opplevelse av fellesskapet i elevgruppa, som jeg vil gå nærmere inn på i drøftingen.

#### 4.6 Analyse og tolkning av materialet

Analysen av datamaterialet startet allerede da jeg var ute å gjorde observasjon i feltet, og etter første gruppesamtale. Det var avgjørende å komme i gang med denne prosessen tidlig da dette var med å forme prosjektet videre. Slik Hammersley & Atkinson (1996) beskriver den etnografiske studien så det er ikke data-analysen atskilt fra forskningsprosessen (s. 223). Analysen er med på å bestemme hvordan datainnsamlingen skal være. Dette var av stor betydning da jeg under første observasjon ennå ikke hadde helt klart for meg hvilke tema jeg skulle ta opp under første gruppesamtale. Da første observasjonsdag var slutt transkriberte jeg feltnotatene og delte refleksjonene inn i det som etter hvert skulle bli kategorier jeg jobbet videre ut i fra. I gruppesamtalen tok jeg utgangspunkt i noen av disse kategoriene, og lagde tema som forskningsdeltakerne fikk snakke rundt. Dermed ble forskningen stadig mer fokusert, og etter alle observasjonsøktene og før siste gruppesamtale hadde jeg en ferdig formulert problemstilling. Slik den etnografiske forskningstradisjonen beskrives har denne studien en ”trakt”-struktur, hvor fokuset

snevres inn etter hvert. Problemstillingen må ofte utvikles eller endres over tid, og man er kommet langt inn i prosessen før man ser hva prosjektet egentlig handler om (Hammersley & Atkinson, 1996). Jeg ser likevel i ettertid at jeg nok kunne hatt enda mer tid i forskningsfeltet for å utforske kategoriene, senere begrepene, som skulle inngå i drøftingen, for å få problemstillingen ennå mer fokusert rundt disse. Dette tar jeg også opp under kapittelet om studiens kvalitet.

Det neste steget i analyseprosessen var en grundig gjennomgang av all innsamlet data. Målet var å finne gjennomgående mønster og å gjøre oppdagelser som jeg i innsamlingsprosessen ikke hadde sett eller fått reflektert nok rundt. Jeg brukte refleksjonsnotatene aktivt opp mot observasjonsdata og samtalene for å finne de komponentene jeg på daværende tidspunkt fant merkelige, interessante eller ikke helt klarte å plassere. Da all data var gjennomgått og plassert begynte arbeidet med å koble teori sammen med funnene. Her hadde jeg som utgangspunkt et teoretisk grunnperspektiv innen den dialektiske relasjonsforståelsen (Schibbye, 2009) og tilknytningsteori (Bowlby, 1969), og etter hvert annen teori som supplerte og utdypet dette grunnperspektivet. Til slutt satt jeg igjen med begrepene ”sensitivitet”, ”anerkjennelse” og ”fellesskap”, som tolkningen av analysen ble foretatt innenfor.

#### 4.7 Min forskerrolle

En kvalitativ forsker beskrives som det mest sentrale verktøyet i forskningsprosessen, og må derfor være bevisst sin forforståelse og teoretiske ståsted (Johannessen, Tuft, Christoffersen, 2010). Da jeg selv er lærer i barneskolen er forskningsfeltet i denne studien godt kjent for meg. Dette kan slik Wadel (1991) beskriver være utfordrende fordi man som forsker må gripe tak i forhold ved kulturen som man selv kanskje tar for gitt. Min oppgave som forsker i egen kulturkrets blir derfor å fremme det som ikke er synlig ved første øyekast. Å stille spørsmål til ting i egen kultur er ikke like naturlig fordi de ofte oppleves som selvsagte (Wadel, 1991, s. 19). I denne studien var det av stor betydning at jeg så utover det jeg hadde med meg av lærererfaringer. For å få et begrep om elevenes perspektiv så jeg det som nødvendig å stille spørsmålsteget ved elevers handlinger som jeg i utgangspunktet kan forklare fra et lærerperspektiv. Eksempelvis ville det vært naturlig å forklare at elevene jobber selvstendig og rolig fordi de har fått beskjed om å gjøre dette, og at de vet hvilke forventninger som stilles



til dem under arbeidsøkter. I observasjonen gjorde jeg funn som var med på å utfordre dette perspektivet, hvor jeg også fikk bekreftet under gruppesamtalen at elevene hadde andre refleksjoner rundt dette.

I denne studien foretok jeg observasjon av samhandlingen slik jeg så den fra mitt ståsted og med min førforståelse, og på den måten valgte jeg ut de elementene som jeg gjorde. Som forsker er jeg altså i observasjonssituasjonen også selektiv. Men som Fangen (2010) beskriver kan jeg samtidig reflektere over seleksjonen og bruke dette i analysen av materialet (s. 15). I studiens teoretiske grunnperspektiv ligger allerede en form for seleksjon, fordi dette er med på å styre hva jeg som forsker ser etter under observasjonen. Ifølge Hammersley & Atkinson (1996) trengs ikke dette problematiseres. En del av det å være feltforsker handler om refleksivitet. Forskeren kan ikke sees på som isolert fra feltet, men er en del av den verden han eller hun studerer (Hammersley & Atkinson 1996). Dette bringer meg over på det som omhandler studiens kvalitet.

#### **4.8 Kvaliteten i studien**

For å sikre studiens kvalitet finnes en rekke grep man som forsker kan ta. Et av disse er å gi en grundig beskrivelse av hele forskningsprosessen, gjennom en detaljert beskrivelse av kontekst og fremgangsmåter (Johannessen, Tufte, Christoffersen 2010). I denne oppgaven er det gjort et forsøk på å nettopp dette ved å beskrive elevgruppa, skolekonteksten, og prosessen helt fra første kontakt med skolen og til ferdig analyse. Triangulering av data om samme tema samlet inn under observasjon og gruppesamtale er også foretatt der hvor det har vært mulig som ledd i kvalitetssikringen. Triangulering kan gi mulighet til å kontrollere om ulike kilder avkrefter eller bekrefter hverandre (Postholm, 2010), og avdekke hvilke slutninger basert på de ulike kildene som er valide (Hammersley & Atkinson, 1996). Et eksempel på en slik triangulering gjort i denne studien er at jeg gjennom observasjon gjorde meg en antakelse om at elevene opplevde det som trygt å rekke opp handa og snakke høyt i klassen, og i gruppesamtalen fikk dette bekreftet ved at de snakket om en generell oppfattelse av at dette ikke var skummelt. Å bruke flere innsamlingsstrategier blir en måte å triangulere og dermed kvalitetssikre data på

(Hammersley & Atkinson, 1996). Ved å dratt flere av situasjonene som jeg observerte inn i gruppesamtalen ville trianguleringen av data vært mer solid.

Det henvises også til respondentvalidering i litteratur om kvalitativ forskning. Dette bør i henhold til Hammersley & Atkinson (1996) betraktes som en god kilde til data og innsikt, og ikke direkte godkjenning eller forkastning av slutninger (s. 258). Læreren som var til stede under observasjon, og som også er kontaktlærer til forskningsdeltakerne, fikk lese gjennom observasjonene og analysen for å si om hun kjente igjen seg selv og sine elever i teksten. Dette ble gjort som et ledd for å sikre at mine beskrivelser av situasjoner var gjenkjennbar for lærer, og derfor gav et så riktig bilde som mulig av konteksten som studien forstås innenfor. Respondentvalideringen handlet altså ikke om mine tolkninger av elevenes opplevelser var gjenkjennbare, men om kontekst og observasjonene var et godt bilde av virkeligheten. Dette kunne læreren bekrefte at hun kjente seg og sine elever igjen i, men at jeg måtte rette opp noe informasjon som gikk på organisering av kontaktlærergruppene (kap. 4.4).

I intervjusituasjonen kan kvalitetssikring handle om å få en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis fra de som intervjues (Kvale, 2002). I gruppesamtalene brukte jeg parafrasering av forskningsdeltakernes svar for å stadig høre om jeg hadde oppfattet det de sa riktig. Avslutningsvis gikk vi også kort igjennom samtalen for at de skulle få kommentere det de selv hadde sagt.

I en etnografisk feltstudie er det i følge Hammersley & Atkinson (1996) nødvendig å gjøre audiovisuelle opptak, da hukommelsen ikke er en sikker nok kilde. Dette fordi notater gjort under observasjon kan være farget av forforståelse. Det at det ikke ble gjort videoopptak vil kunne betegnes som en begrensning i studien. Derfor har jeg tidligere i oppgaven gjort rede for min forforståelse og hvordan denne kan være med å påvirke studien. Også her er det av betydning at læreren som var tilstede under observasjon foretok en gjennomlesning av de transkriberte observasjonsnotatene og fortalte at hun kjente igjen de utvalgte sekvensene.

## 5. Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres funn gjort under feltobservasjon og gruppeintervju. I arbeidet med kategorisering av materialet fant jeg særlig tre områder som jeg undersøkte nærmere; Opplevelse av å bli sett, opplevelse av å bli hørt - anerkjennelse og opplevelse av fellesskap. Både i observasjonsnotatene og i transkripsjonsnotatene fra gruppesamtalene finner jeg tema som jeg velger å kategorisere innenfor disse tre områdene. For hver av de tre kategoriene er det gjort et utvalg av observasjoner og utdrag fra gruppesamtaler. Jeg viser til utvalgte sekvenser, og foretar fortolkning av disse løpende i teksten.

### 5.1 Opplevelse av å bli sett

Det at elevene selv opplever å bli sett er det første jeg legger merke til i gjennomgangen av transkripsjonen av gruppesamtalene. I arbeidet med observasjonsnotatene og de transkriberte gruppesamtalene fant jeg tre sekvenser fra andre observasjonsdag og siste gruppesamtale som jeg anså som interessant i forhold elevenes opplevelse av å bli sett av læreren. Først presenteres to sekvenser fra observasjonsnotatene, deretter en sekvens fra gruppesamtalen.

#### 5.1.1 Utdrag fra observasjonsnotater og gruppesamtaler

##### *Sekvens 1*

I starte av andre observasjonsdag oppstår det prat mellom elevene som går inn i klasserommet. Lærer hilser på elevene ved inngangen til klasserommet, og får trolig med seg det som det snakkes om. I observasjonsnotatet finner jeg:

Elevene som går inn i klasserommet snakker seg i mellom om ”brannalarmen som gikk i går”. Noen sier at vann fra sprinkleranlegget har dryppet ned på pulten, andre snakker om hva årsaken var til at alarmen gikk. En elev sier at noen ”var inn da den gikk”. (Tydelig noe som elevene er veldig opptatt av der og da.) Når lærer ”ber om oppmerksomhet” ved å stå og se utover elevgruppa, finner elevene plassene sine og kommer til ro i løpet av ca 10 - 15 sekunder. Lærer starter med ”What day is it

today”, det er stille og mange rekker opp handa. En elev får svare på spørsmålet (OBS.29.09.01).

Samtalen mellom elevene avsluttes når de oppfatter at lærer søker etter deres oppmerksomhet. Elevene setter seg på plassene sine, og det er stille til tross for engasjementet rundt brannalarm-saken. Følgende observasjon ble gjort minutter senere:

Etter litt praktisk info og gjennomgang av dagsplanen kommer læreren inn på brannalarm-saken. Utsagn 01, lærer: ”Dere gjorde det riktige der som var her inne. Dere trakk ut. Det er vår oppgave (les: de voksne) å gå over å sjekke om noen er igjen her” (OBS.29.09.02)

Læreren tar opp tema som elevene snakket om på vei inn i klasserommet, før de fant plassene og kom til ro. Utsagnet er et svar på noe elevene snakket om på vei inn. Praten går videre rundt dette tema, og enkelte elever rekker opp handa og får fortelle litt om hva de har sett og hørt i saken. Det kan virke som om at lærer fikk med seg praten på vei inn til klasserommet, og vet at dette opptar elevene. Ganske raskt etter oppstarten tar altså lærer tak i dette, til tross for at ingen kommenterte saken under oppstarten av undervisningen. I situasjonen kunne hun valgt, i og med at hun hadde tilsynelatende elevenes oppmerksomhet rettet mot engelsk, å fortsette med engelsk.

I refleksjonsnotatene har jeg undret meg over om dette var for å unngå uro senere i timen, at læreren visste at dette opptok elevene denne morgen, eller at læreren ville at riktig informasjon om saken skulle komme ut. Lærer avkrefter at det var brann:

Utsagn 02, lærer: ”Det var bare et rykte. Det stemmer ikke. Det var ikke en øvelse, men brannalarmen gikk av. Ingen vet hvorfor. Så vet alle dere det nå”  
Etter en kort kommentar fra en elev, går lærer videre til gjennomgang av engelskoppgavene (OBS.29.09.02).

## *Sekvens 2*

Under observasjon av en engelsk-økt går læreren igjennom en rekke oppgaver som elevene har jobbet med denne økten. I gjennomgangen stiller hun også spørsmål, slik at elevene kan svare ved å rekke opp handa. Det kan virke som om lærer har et ekstra blikk på enkeltelever, og følger med på når disse elevene rekker opp handa så de kan få svare. Dette skjer flere ganger, og i observasjonsnotatet har jeg funnet denne observasjonen:

Lærer stiller faglige spørsmål ang. klokka på engelsk, mange av elevene rekker opp handa. En elev som hun ofte setter blikket på følger med på det læreren sier, men rekker ikke opp handa. To spørsmål – andre elever svarer. Det tredje spørsmålet rekker eleven opp handa på. Han får ordet. Utsagn 01: Elev1: ”A quarter to one”. Lærer parafraserer. Utsagn 02: ” det her var jo veldig greit” – Generelt til klassen (OBS.29.09.04)

I samme gjennomgang finner jeg nok en observasjon hvor det kan virke som om lærer har et ekstra øye på en elev.

Eleven rekker ikke opp handa, læreren stiller spørsmål og andre elever rekker handa i været. I stedetfor å ta disse kommer læreren med et oppfølgingsspørsmål, ser på eleven, eleven rekker handa i været og kommer med svar (OBS.29.09.05).

Ved å gi eleven litt støtte i gjennom å gi et oppfølgingsspørsmål svarer eleven. Læreren overser andre elever som rekker opp handa, noe som kan virke bevisst fra lærerens side nettopp for å få denne eleven til å svare. Gjennom et blikk på eleven, rekker eleven handa i været. Dette kan virke betryggende nok på eleven slik eleven velger å rekke opp handa og komme med et svar.

## *Sekvens 3*

I andre gruppesamtale snakket elevene litt rundt dette med krangling mellom elever i friminutt. De tre elevene er litt uenige om det er lite eller ingen krangling blant elevene på trinnet, men når krangling oppstår er de enige i at det må løses opp. Dette kom fram i samtalen:

E2: Nei , men at vi krangler egentlig ikke, det er nå som ikke skjer egentlig.

E1: Men det er noen som krangler da.

E3: Ja, noen ganger..

E2: Ja, det er noen som er litt mer.. Det er sånn at hvis de krangler også får de ikke til å løse det opp i friminuttet, så kommer de inn og snakke litt med lærerne. Også lager de ei gruppe og snakker om det.

**Meg: Så lærerne snakker med de som har kranglet i friminuttet når timen har startet?**

E2: Ja, så løser de det opp. Så er det på en måte letter å jobbe igjen etterpå.

(Samtale02, tema 11).

Ut fra dette utdraget av gruppesamtalen virker det som om E2 opplever at man kan henvende seg til lærer og få hjelp til å løse opp i krangler som oppstår mellom elever. Og at dette gjøres for å kunne fokusere på arbeidet som skal gjøres etterpå. E2 snakker ut fra en opplevelse om at ”det er sånn” og slik løser de sånne saker. Det kan betraktes slik at eleven regner med at læreren som møter dem etter en slik krangel skal ta dette på alvor ved å ordne opp i det der og da.

Disse tre sekvensene kan vitne om en samhandling hvor lærer møter elevene ved å se deres behov, og elevene opplever å bli sett. Dette vil jeg i drøftingskapitlet gå videre inn på, og drøfte med bakgrunn i teori som belyser opplevelse av *sensitivitet* og *støtte*.

## 5.2 Opplevelse av å bli hørt - anerkjennelse

En opplevelse av å føle seg hørt og anerkjent er noe jeg finner belegg for de neste sekvensene som presenteres. Dette var i utgangspunktet en antakelse fra min side i etterkant av en observasjons-økt hvor det å få bekreftelse eller en form for ros for arbeidet virket å være noe som elevene selv søkte etter. I den første gruppesamtalen valgte jeg derfor å ta tak i dette og stille elevene noen spørsmål rundt det. Jeg presenterer en utvalgt sekvens fra to observasjonsøkter, en sekvens fra første gruppesamtale som omhandler dette med ros. Den siste sekvensen har jeg også valgt å plassere under en opplevelse av anerkjennelse fordi den kan si noe om elevenes opplevelse når læreren møter dem på den beskrevne måten. Sekvensen er hentet fra en observasjonsøkt.

### 5.2.1 Utdrag fra observasjonsnotater og gruppesamtaler

#### *Sekvens 1*

Under første observasjonsdag sitter elevene og jobber med individuelt arbeid i en norsktime. Det er stille i rommet, med unntak av litt hvisking mellom noen elever innimellom. Lærer går rundt i rommet og hjelper enkeltelever som rekker opp handa, eller ser over arbeid og kommer med kommentarer. Dette notatet er hentet fra denne økten:

En elev viser engelskboken til medelev. Peker nedover siden og spør ” Hvor langt har du kommet?”. Deretter rekker han opp handa. Lærer kommer bort til pulten, eleven viser frem skriveboka. Læreren roser eleven, noe med ”Oj, ja du har skrevet mye...” (Fanger ikke opp resten). Smil fra lærer, elev smiler tilbake og går i gang med arbeidet igjen (OBS.26.09.11)

Dette notatet er ikke unik i den forstand at flere observasjonsnotater viser til liknende situasjoner hvor lærer roser elevenes arbeid. I dette utdraget søker eleven læreren ved å rekke opp handa, og fra det jeg kan se så er dette for å vise frem arbeidet sitt. Eleven stiller ikke spørsmål til lærer, men peker og viser frem skriveboka si. Dette kan tyde på en søken etter bekreftelse på arbeidet, muligens fordi eleven selv synes h\*n har gjort mye og kommet langt.

Under arbeidsøkt i engelsktimen går læreren rundt i klasserommet på samme måte som den forrige økten. Selve arbeidsøkten varer i ca. 40 minutter, og læreren vandrer rundt og er i kontakt med elevene under hele økten. Også her kommer lærer med tilbakemeldinger på elevers arbeid. I observasjonsnotatene står dette:

Elevene har kommet i gang med arbeidet, det er stille i rommet. Læreren går fra pult til pult, kommer med bemerkelser på arbeidet som er gjort, hjelper hvis noen står fast, roser arbeid som enten er gjort godt eller riktig, eller om noen har kommet langt. Læreren bruker en rolig tone når hun snakker, og kommer med nikk og smil. Noen rekker opp handa, og andre går hun bort til uten at de har gitt tegn til at de trenger hjelp (OBS.29.09.06).

Tilbakemeldingene som gis fra lærer går både direkte på det faglige innholdet i form av at det er riktig svar, eller løst på en god måte, men også på arbeidsinnsats eller

mengde. I samhandlingen vises nikk og smil fra lærers side, og smil og en lyttende holdning fra elever side.

### *Sekvens 2*

I den første samtalen med elevene snakker vi litt om begrepet ”ros”. Dette ble tatt tak i etter den første observasjonsøkt, hvor jeg gjorde meg noen tanker rundt det at lærer stadig roset elevene, både direkte til enkeltelever og i henvendelse til hele elevgruppa. I følgende sekvens får vi et innblikk i deres tanker:

**MEG: Hva betyr ros da? Å bli roset av noen?**

E3: At du får høre at du får til noe..

E1: Sånn at du vet.. for eksempel hvis at du har gjort noe bra, så forteller de deg det og sånt.

**MEG: Hvem er de? Hvem får du ros av?**

E1: Eeh, det kan vær de andre i klassen, eller lærerne..

E3: For eksempel hvis man gjør noe riktig.. eller si noe riktig når vi rekker opp handa.

E1: Eller hvis at du har gjort mye.. Da sier de ofte ”Godt jobba” og sånt.

**MEG: Men hvordan kjennes det da? Å få ros?**

E1: Godt!

E3: Eeh.. greit.. litt flaut av og til

**MEG: Flaut?**

E3: Ja.. eller.. hvis lærer sier det mye. Eller høyt... men det er jo bra og da. For at da vet man at man har gjort det bra!

E1: Også ...på en måte så.. vil du gjøre det igjen kanskje. (Samtale01, tema 3.2).

I følge forskningsdeltakerne handler altså rosen som de opplever om at de har jobbet godt, gjort eller sagt noe riktig. De forteller videre i samtalen at ros føles både ”flaut” og ”godt, og en av dem legger til at det er greit å vite at man har gjort det bra. E1 forteller at hvis man får ros vil man kanskje gjøre det igjen, noe som kan tyde på at ros også oppleves som en form for støtte til å jobbe mer eller gjør noe enda en gang.



### *Sekvens 3*

Som avslutning på engelskøkta i sekvens 1 gjennomgår lærer oppgavene som elevene har jobbet med. For å avslutte arbeidsøkten løfter læreren blikket og ser utover elevgruppa. Sier med en rolig stemme at de straks skal avslutte. Jeg opplever på den måten at læreren forbereder elevene på at de går mot en avslutning, og lar elevene gjøre ferdig det de skriver med for ikke å forstyrre eller avbryte dem midt i en oppgave. Læreren starter gjennomgangen uten at alle elevene er ”med”. Noen sitter fortsatt og jobber. Her er utdraget fra observasjonsnotatet:

Utsagn 01: Lærer: ”Da skal vi straks avslutte. Bare noen få minutter igjen. Du avslutter den oppgaven du holder på med”. En liten pause før hun fortsetter:

Utsagn 02: ”Well done! Nå har dere jobbet kjempebra!”

Lærer starter en felles gjennomgang av oppgavene. Fokus fra flere og flere etter hvert, gjør ikke noe for å samle alle. (OBS.29.09.08)

(...)

Noen av de som jobbet i tidligere er nå ”påkoblet” og følger med på gjennomgangen. Noen rekker opp handa. En elev begynner å jobbe igjen/skriver i boka. Denne gangen påpeker lærer:

Utsagn 01: ”Skjønner at dere er ivrige, men følg med litt her no” Igjen ”Følg med alle sammen no.” (OBS.29.09.09)

Denne måten å starte gjennomgangen før alle er ”påkoblet” virker å være bevisst fra lærerens side. Læreren tidligere har avsluttet arbeidsøkter med en tydelig beskjed om at alle skal lukke boka og følge med, så jeg anser denne avslutningen før gjennomgang som litt annerledes. Det at sekvensen for meg oppleves som litt annerledes gjorde at jeg valgte ut dette for å se nærmere på hva som kan være en mulig forståelse av det som skjer her. Alle de tre sekvensene viser det som jeg antar at elevene vil kunne oppleve som en del av en anerkjennende samhandling. Dette vil jeg i lys av en dialektisk forståelse av begrepet gå inn på under drøftingen.

## 5.3 Opplevelse av fellesskap

At elevene har en opplevelse av å være en del av ”noe” eller har en oppfattelse av et fellesskap med seg, elevgruppa og lærerne sine fikk jeg en fornemmelse av under hele min tid i feltet. Også under gruppesamtalene, i måten elevene snakket om ”vi” og ”oss” på, var mitt inntrykk at elevene hadde en fellesskapsfølelse. Under analysen av gruppesamtalene ble det klart for meg at elevene kommuniserte utover nettopp tema som ble tatt opp, noe som jeg synes var interessant å se litt nærmere på. I følgende del refereres det til to sekvenser, et utdrag fra gruppesamtalen og en observasjonssekvens etterfulgt av samtale rundt samme tema.

### 5.3.1 Utdrag fra observasjonsnotater og gruppesamtaler

#### *Sekvens 1*

I den andre gruppesamtalen snakker elevene litt om det er flaut å gi feil svar på en oppgave høyt i klassen. Videre leder jeg dem inn på om det er greit å komme frem på tavla og vise noe. Dette er også noe vi snakket om i første samtale. Her forteller elevene dette:

E1: Jeg syns ikke det er noe flaut jeg og gå opp på tavla og skriv ned noe på oppgaven også gjør jeg feil

**MEG: Nei, det er altså helt greit å kom fram på tavla.. det sa du noe om sist gang og!?** (refererer til første samtale)

E1: De sier bare at det er tøft at vi kommer fram.

E3: Ja!

**MEG: Hvem er det som sier det da? Læreren eller de andre elevene?**

Alle: Lærerne.

E3: At det er tøft å kom opp selv om man gjør en liten feil.

E1: Det er tøffere det enn å på en måte ikke....

E2: .. kom opp fordi du e redd for å gjør en feil

E3: Ja. (Samtale02, tema 10).

Forskningsdeltakerne forteller at lærerne sier de er tøffe om de kommer frem på tavla og løser oppgaver, også når man gjør feil. Det beskrives som tøffere å komme opp og gjøre feil, enn å ikke komme opp fordi man er redd. Elevene som sier dette fullfører

hverandres setninger (E1 og E2) og snakker ut fra det som kan forstås som en generell oppfattelse hos elevene i elevgruppa. Man kan ikke ut fra dette si at alle elevene synes det er greit å komme fram på tavla og gjøre feil, men ut fra måten deltakerne snakker om dette på kan den generelle oppfattelsen blant elevene likevel være slik. De forteller at lærerne sier de er tøffe, noe som også virker som en felles forståelse hos disse elevene.

### *Sekvens 2*

Denne observasjonen ble gjort i løpet av den første økten jeg var inne i. I ettertid har jeg merket meg at dette er noe lærere kun gjorde én gang i løpet av alle timene med observasjon:

Elevene går i gang med arbeidet, lærer poengterer at det er ”rød tid” dvs ”stille arbeid”, og klistrer opp en rød sirkel på tavlen. Ingen kommentarer. (OBS.26.09.09)

Elevene har, til tross for at læreren bare bruker denne røde sirkelen én gang, mye individuelt arbeid i løpet av min observasjonstid. De foregår på lik linje like stille og rolig som ved denne økten. Dette bemerker jeg meg nettopp fordi det skjer bare én gang at lærer setter opp den røde sirkelen. Det kan virke som om det sirkelen representerer, ”stille arbeid” virker som en allmenn forståelse i denne gruppa under deres arbeidsøkter. Dette går jeg nærmere inn på under drøftingen.

Elevene kommer i andre gruppesamtale inn på dette med individuelt arbeid og ro i klassen. Da får de spørsmål om hvorfor de tror det er så rolig og stille i arbeidsøktene:

E1: mmm.. fordi kanskje vi vil jobbe mer

E3: Tror kanskje at vi har begynt å bli flinkere til å jobbe og..

E2: At vi er mer selvstendig på en måte.

E3: At vi trenger liksom ikke å alltid..

E2: Ja, før så rakk vi kanskje opp handa fordi vi ikke skjønt det. Og vi kun ikke å lese enda og sånt. Og skjønnte ikke hva som sto og hva vi skulle gjør og sånt. Nå får vi jo t il å lese oppgavene og sånt. Så da blir det jo mindre bråk, og vi slipper å rekke opp handa for å få hjelp (Samtale02, tema 14).

De svarer altså at de tror de er blitt flinkere, mer selvstendige og ikke trenger så mye hjelp til å forstå oppgaver. Det interessante under denne samtalen er at elevene virker å spille videre på hverandres innspill, og i samtalen bli ”enige” om hva som kan være grunnen. Slik jeg opplever dette utdraget, og gruppesamtalene generelt så snakker deltakerne med hverandre, bruker ”vi” og viser til flere lærere enn bare sin kontaktlærer når de snakker rundt de forskjellige temaene.

Jeg forstår det slik at disse elevene ikke selv har konkrete begreper om fellesskapet dem i mellom, men at det likevel kommer til syne i måten de samhandler på. Her vil jeg i drøftingen referer til teorien om Wengers praksisfellesskap, samt teori som omhandler både emosjonell støtte og *relatedness* (tilhørighet).

## 6. Drøfting

I drøftingen vil jeg med bakgrunn i de utvalgte sekvensene og det teoretiske grunnlaget svare på studiens problemstilling; *Hvordan opplever elevene samhandlingen med lærerne sine og fellesskapet i elevgruppa?*

Elevenes opplevelse av samhandlingen fremstilles ut fra de observasjoner som er gjort og uttalelser fra gruppesamtalene. Opplevelsen av fellesskapet i elevgruppa kommer til uttrykk gjennom gruppesamtalene og i måten forskningsdeltakerne samhandler i samtalene.

### 6.1 Opplevelse av å bli sett – Sensitivitet

I analysearbeidet av disse utvalgte sekvensene jobbet jeg opp mot teorier for å finne begreper som var dekkende for dette området. Elevenes opplevelse av å bli sett satte jeg deretter i sammenheng med min antakelse om at lærer er følsom overfor de signaler, både verbale og nonverbale, som elevene sender ut. I teorien finner jeg Reeves (2006) begrep ”attunement”, som på norsk blir ”sensitivitet”, som et dekkende begrep i denne sammenhengen. Jeg betrakter sekvensen med brannalarmen som en situasjon hvor lærer er sensitiv overfor elevene (OBS.29.09.02). Læreren responderer slik jeg ser det enten på elevenes behov for å gå inn på saken, eller det hun tror kan være et behov for å få klarert saken. En slik respons handler om å være sensitiv overfor det elevene uttrykker (Reeve, 2006). Dette opptar eleven, og det kan virke som om lærer forstår og ser dette. I utgangspunktet er ikke brannalarmen en alvorlig hendelse, slik som lærer påpeker har det ikke vært brann. Likevel er dette noe elevene kanskje opplever som litt dramatisk, i og med at ryktene antydte at det kunne ha vært en brann. Å vise forståelse for at elevene kan ha en opplevelse av situasjonen enn seg selv (læreren) vitner om respekt (jmf. Schibbye, 2009). At elevene i denne situasjonen blir tatt på alvor, kan tyde på at de gis en rett til å ”eie” sin egen opplevelse, noe som igjen kan føre til at forholdet mellom lærer og elev kjennes likeverdig (jmf. Schibbye, 2009).

Sekvensen hvor læreren gjennomgår oppgaver og elevene svarer (OBS.29.09.04/05) anser jeg også som en situasjon med sensitivitet fra lærerens side.

Det kan forstås slik at læreren gjennom å stadig følge med på om nettopp denne eleven rekke handa i været, har en tanke om at dette er noe eleven kan og vet svaret på (OBS.29.09.04). En mulig årsak til at læreren velger å heller stille et oppfølgingsspørsmål rettet mot denne eleven (OBS.29.09.05) kan være for å støtte eleven i å komme med et svar som lærer tror eleven har. At læreren vet at de har forstått oppgaven kan vise en sensitivitet overfor elevene (Reeve, 2006). Likevel vil jeg ikke kunne si noe om elevenes opplevelse av sensitivitet fra lærernes side bare ved å betrakte disse sekvensene hentet fra observasjon. I gruppesamtalen har jeg ikke gått direkte inn på disse to observasjonssekvensene, men gjorde et annet funn som kan settes inn i en sammenheng med sensitivitet og det å bli sett av lærer.

Slik elevene beskriver i gruppesamtalen opplever de å få hjelp fra lærerne når det oppstår kranter mellom elever (Samtale02, tema 11). Å tilsidesette det faglige og ta tak i denne situasjonen kan tyde på at lærer fornemmer hvilke følelser elevene har i en slik situasjon (Wadel, 2005), tar de på alvor og respekterer deres opplevelse av den (Schibbye, 2009). Elevenes opplevelse ser ut til å være at lærerne tar de på alvor ved å vente med undervisningen og løse opp i saken. Det kan virke som om elevene tar det som en selvfølge at lærer møter dem på denne måten, noe jeg oppfatter som en trygghet hos elevene. Hvis lærer fungerer som en trygg base i slike situasjoner, gis elevene mulighet til å prosessere opplevelsen og lære å regulere følelser (Pianta, 1999). Ut fra et tilknytningsspektiv kan læreren i slike sammenhenger bli sett på som en voksenperson som elevene får en nærhet til og knytter emosjonelle bånd med (jmf. Bowlby, 1969).

De tre sekvensene som jeg nå har drøftet kan betraktes som tegn på at samhandlingen kan romme sensitivitet fra lærernes side og en opplevelse av å bli sett fra elevenes side. Her kan det trekkes paralleller til det som i et tilknytningsteoretisk perspektiv beskrives som utvikling av emosjonelle bånd gjennom å respondere på signaler fra barnet (Bowlby, 1969). Et slikt samspill vil slik jeg ser det kunne ivareta en del av det Wadel (2005) betegner som *følelsesforholdet* og derfor også bidra til å bygge opp under en god relasjon mellom lærer og elev.

## 6.2 Opplevelse av å bli hørt - anerkjennelse

Under observasjon kunne jeg se at elevene gav uttrykk for et ønske om å bli hørt gjennom å søke lærers oppmerksomhet eller anerkjennelse. Enkelte elever viser dette ved å spørre om hjelp eller bekreftelse på om arbeidet er gjort godt eller riktig. Andre ”fortalte” gjennom å vise det som oppfattes som engasjement eller arbeidslyst. Å se dette som en søken etter anerkjennelse var en antakelse da jeg sammen med teori prøvde å plassere disse funnene. I denne studien har jeg valgt en dialektisk forståelse av begrepet anerkjennelse, som sier noe om en gjensidig anerkjennende prosess i relasjonen (Schibbye, 2009).

Ros kan forstås som en ytre bekreftelse som gis til en andre part, og er derfor i seg selv ikke noe som gjør at man føler seg anerkjent av en annen. Ros vil derimot kunne være en del av en anerkjennende prosess. Slik jeg ser det opplever en av forskningsdeltakerne rosen som en bekreftelse fra lærer på at man har gjort noe bra. Læreren gir ros samtidig som hun nikker og smiler. Hvis læreren er en person som eleven selv anerkjenner, vil denne bekreftelsen kunne oppleves anerkjennende. Å oppleve seg anerkjent vil si at en føler anerkjennelse fra den man selv anerkjenner (Schibbye, 2009). Rosen kan derfor forstås som en del av en helhetlig prosess av anerkjennelse sammen med mimikk som smil, nikking og en genuinitet i ansikstuttrykket. Disse små handlingene beskrives også som aktelseskommunikasjon (Wadel, 1999), og er av stor betydning for utøvelse av anerkjennelse mellom to individer. Hadde lærer i denne situasjonen roset uten denne typen anerkjennende mimikk ville det trolig ikke oppleves på samme måte hos eleven heller. Oppleves dette som genuint hos elevene er det heller ikke av så stor betydning akkurat hva læreren sier. Måten det blir sagt på, og også tolkningen hos mottakeren er viktigere enn det som faktisk blir sagt eller gjort (Pianta & Hamre, 2001).

Som avslutning på engelskøkt gjennomgår lærer oppgavene som elevene har jobbet med (OBS.29.09.08). Lærer gjør som nevnt ingenting for å samle fokus fra alle elevene, men forbereder elevene ved å si høyt at det snart er gjennomgang og at de avslutter den oppgaven de holder på (Utsagn01, OBS.29.09.08). Dette kan fra mitt ståsted forstås som at lærer viser respekt for elevenes arbeid ved å la de få avslutte det de holder på med. Denne antakelsen strykes av at lærer senere sier at hun skjønner at de er ivrige (Utsagn01, OBS.29.09.09). Elevene forteller gjennom det at de fortsetter arbeidet sitt at dette er en oppgave de ønsker å jobbe videre med eller vil fullføre.

Læreren sier at hun forstår hvorfor enkelte jobber videre, men at hun nå ønsker fokus i gjennomgangen. Dette innebærer flere av de elementene som Schibbye (2009) beskriver som en anerkjennende prosess. Lærer lytter, respekterer og viser forståelse overfor elevene. Flere elevene lytter til læreren og avslutter oppgaven, ”kobler seg på” og følger med på gjennomgangen. Enkelte elever velger å fortsette og viser gjennom dette slik jeg ser det sitt engasjement for oppgaven, noe læreren lytter til og igjen bekrefter at hun ser. Elevenes opplevelse av å bli hørt kommer til uttrykk gjennom at de ikke protesterer når læreren igjen ber de følge med. Det man *lar vær* å gjøre i slike situasjoner er også en del av kommunikasjonen som uttrykker anerkjennelse overfor hverandre (Wadel, 1999).

Å oppleve å bli hørt handler i disse situasjonene om at det elevene forteller at de ønsker bekreftelse fra lærer, og mottar denne bekreftelsen på måte som kjennes genuin for dem. Også det at læreren anerkjenner enkeltelevers uttrykk for å ville jobbe mer ved å respektere og vise forståelse kan være med på at de kjenner at de blir hørt. Denne antakelsen styrkes slik jeg ser det gjennom at det ikke kommer protester når de blir bedt om å følge med.

### 6.3 Opplevelse av fellesskap

I den første sekvensen forstår jeg det slik at elevene har en slags felles opplevelse av at det er trygt å komme frem på tavla, fordi de får støtte og oppmuntring fra lærerne sine (Samtale02, tema 10). Kommunikasjon av tillit i slike situasjoner vil være av betydning for opplevelsen av tillitsforholdet mellom læreren og eleven (Wadel, 2005). I og med at dette er noe forskningsdeltakerne forteller om, og ikke en observasjon som er foretatt kan jeg ikke si noe om nonverbal kommunikasjon av tillit i en slik situasjon. At elevene beskriver dette som en slags forventning om oppmuntring kan, fra slik jeg ser det, være med på å skape tillit til at de vil få støtte hvis de kommer frem på tavla.

I det forskningsdeltakerne forteller ligger også en forståelse av følelsen om at det kan oppleves skummelt å komme frem på tavla i frykt for at man skal gjøre noe feil. Dette kan oppleves som en emosjonell støtte i form av at de viser respekt og forståelse overfor denne frykten (jmf. Federici & Skaalvik), og viser elevene støtte gjennom å kommunisere at det er tøft å prøve. Sistnevnte støttende tilnærming har visse likhetstrekk med det som Reeve (2006) viser til som *supportiveness*.



Forskningsdeltakerne opplever at lærerne forstår at enkelte synes det kan virke skummelt og støtter de gjennom å oppmuntre dem til å prøve. Elementene i denne støtten viser til en anerkjennelse av enkelte elevers opplevelse, en oppmuntring til å prøve og videre til å realisere seg (Reve, 2006).

Det som kan forstås som en felles opplevelsen av trygghet kan være forbundet med det å ha en felles meningsskapning. I samtalen snakker elevene som om at det er slik det er i denne elevgruppa. E1 fullfører setningen til E2, noe som kan tyde på at E1 mener h\*n vet hva som kommer (Samtale02, tema10). Jeg forstår det slik at det gjennom det som Wegner (1998) kaller meningsforhandling skapes en underforstått regel om at det skal være slik i denne elevgruppa. Slike regler eller rammevilkår for hvordan ulike situasjoner skal være i fellesskapet er noe som bestemmes av deltakerne i fellesskapet (Wenger, 1998).

Dette bringer meg videre til den andre sekvensen hvor elevene jobber under det som av lærer kalles ”rød tid” (OBS.26.09.09). At denne betegnelsen ikke blir bruk ved lignende arbeidsøker, men at det likevel jobbes som om samme premisser er lagt kan også tyde på en felles meningsskapning i elevgruppa. Det kan oppfattes slik at elevene ikke lenger trenger denne ”påminnelsen” om at de skal jobbe stille, fordi de har skapt en felles forståelse om at det er slik det skal være under arbeidsøker. Det at de vil jobbe mer (E1), er mer selvstendige og ikke trenger så mye hjelp (E3) legges til som en mening bak dette (Samtale02, tema14). E1 og E3 uttrykker en litt forskjellig opplevelse av hvorfor det er sånn, men viser likevel en enighet om at det er rolig og skal være rolig i elevgruppa under slike arbeidsøker. Dette betrakter jeg som en del av elevgruppas *delte repertoar*, hvor meningen skapes rundt dette i et *gjensidig engasjement* (Wenger, 1998).

Gjennom det som kan forstås som en emosjonell støtte mellom læreren og eleven kan det skapes en felles opplevelse av trygghet i visse situasjoner, noe jeg mener å finne belegg for å den første sekvensen. Dette er igjen med å opprette en følelse av tilhørighet i elevgruppa. Det kan virke som om disse elevene også har en felles forståelse for visse, underforståtte regler eller rammevilkår i fellesskapet, som de sammen tillegger mening. Å se dette i lys av elementer fra teorien om praksisfellesskapet gir, slik jeg ser det, et begrep om hvorfor elevene virker samstemte i måten de kommuniserer rundt ulike tema uten å ha konkrete og fastsatte regler å vise til. Dette er likevel få, men visse indikasjoner på at elevene opplever fellesskapet slik.



## 7. Oppsummering og avsluttende kommentar

*Hvordan opplever elevene samhandlingen med lærerne sine og fellesskapet i elevgruppa?*

For å svare på problemstillingen har jeg foretatt en etnografisk feltstudie i en elevgruppe på 5. trinn. Datainnsamlingsmetodene som ble benyttet var observasjon og gruppeintervju. Gjennom observasjon alene kan jeg som forsker ikke si noe om hvordan elevene opplever samhandlingen. Derfor var det avgjørende å foreta en samtale med et utvalg forskningsdeltakere om opplevelser knyttet til situasjoner som ble observert i undervisningen.

Jeg har tolket det dithen at elevene kan oppleve en sensitivitet i samhandlingen ved at læreren ser dem gjennom å fornemme og forstå følelsene deres i enkelte situasjoner. Jeg går i drøftingen inn på situasjoner fra observasjonen som kan vitne om sensitivitet fra lærerens side, og har gjennom et utdrag fra gruppesamtalen forsøkt å si noe om opplevelsen forskningsdeltakerne viser i forhold til å bli sett av læreren sin. I et følelsesforhold sees følelser som noe som ikke er individuelt forankret (Wadel, 2005), og gjennom å fornemme elevenes følelser kan lærer møte dem og ta de på alvor. At det de har med seg av tanker, bekymringer og følelser blir møtt med en forståelse og rett til å eie disse opplevelsene kan forstås som en anerkjennende prosess mellom lærer og elever (jmf. Schibbye, 2009).

Elevenes opplevelse av å bli hørt har jeg tolket på den måten at det viser en samhandling hvor lærer ”hører” hva elevene uttrykker gjennom et ønske om anerkjennelse. I gruppesamtalen kom det frem at elevene opplevde å få ros, og at dette kjennes godt (Samtale01, tema 3.2). Ros har jeg i denne sammenhengen tolket slik at kan oppleves som en del av en anerkjennende prosess gjennom måten det kommer frem i kommunikasjon fra lærerens side, og gjennom måten elevene mottar (gjennom positiv mimikk i form av nikk og smil). De gir også uttrykk for at de opplever støtte gjennom å bli oppmuntret til å komme frem på tavla til tross for at dette kan virke skummelt for enkelte (Samtale02, tema 10). Dette har jeg i drøftingen satt i sammenheng med det å oppleve emosjonell støtte, hvor lærer viser respekt og forståelse for denne frykten og kommer med oppmuntring til å tørre og prøve (jmf. Federici & Skaalvik). Ut fra måten forskningsdeltakerne samhandlet om dette på kan det virke som om elevene har en felles forståelse for underliggende regler og

rammevilkår i en slik situasjon. Dette satte jeg i drøftingen inn i Wengers (1998) beskrivelse av det som skjer i et praksisfellesskap gjennom en felles og forhandlende meningsskaping, noe som kan gi en viss forståelse for hvordan elevene opplever fellesskapet i elevgruppa.

Gjennom samtale med forskningsdeltakerne har jeg forsøkt å fremme elevenes perspektiv og opplevelse av samhandling med lærer og fellesskapet i elevgruppa. I datainnsamlingen kunne jeg tatt visse grep for å fått en bredere empiri, noe som kunne ha styrket studiens kvalitet ytterligere, og gitt en enda bedre forståelse av elevperspektivet. Bakgrunnen for studien var et ønske om å lære mer om elevenes oppfattelse av det som skjer i samhandling mellom lærer og elev, og i gruppa som helhet. Gjennom det teoretiske perspektivet har jeg fokusert på samhandlingen som foregår i mellom partene, og forsøkt å drøfte situasjoner i lys av en relasjonelt tenkemåte. Med utgangspunkt i tilknytningsteori har jeg forstått lærerrollen som en forlengelse av foreldrerolle; en omsorgsperson hvor eleven gjennom å oppleve nærhet og støtte i relasjonen kan utvikle de emosjonelle båndene.

## LITTERATURLISTE

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol 1. Attachment.* (2. utg.). New York: Basic Books.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development, *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234, DOI: 10.1207/S15326985EP3804\_2
- Drugli, M. B. (2013). *Relasjoner i skolehverdagen.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies* 7 (1), 21-36, DOI: 10.5539/ies.v7n1p21
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance, *Journal of educational psychology*, 95(1), 148-162, DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Holst, L. R. (2009). *Relasjoner mellom lærere og elever.* En undersøgelse i 7.klasse. Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag A/S
- Kvale, S., (2002). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifkikci, N., Wendt, R.E., Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole : et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

- Mausethagen, Sølvi & Kostøl, Anne (2009). *Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis*. Rapport nr. 18, Høgskolen i Hedmark. Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Postholm, M.B., (2005). *Kvalitativ metode*. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Schibbye, A.- L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk*, 74(8), 36-47.
- Wadel, C. (1999). *Kommunikasjon: et mangfoldig samspill*. Flekkefjord: SEEK
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wadel, C. (2005). *Motivasjon og læring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Flekkefjord: Hegland Trykkeri AS
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Marit Honerød Hoveid  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 11.05.2016

Vår ref: 48278 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.04.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>48278</i>	<i>Samhandling og tilhørighet i en baseskole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marit Honerød Hoveid</i>
<i>Student</i>	<i>Camilla Fredrikke Bergh</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.10.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 48278

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Foreldre samtykker for sine barn. Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant ved filmopptak i skoletiden.

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger NTNU sine regler for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 31.10.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Personvernombudet legger til grunn at du søker om og blir innvilget nødvendige tillatelser fra skoleledelsen.



## Vedlegg 3: Forespørsel til rektor

### Gjennomføring av forskningsprosjekt ved Sveberg skole.

Viser til hyggelig telefonsamtale. Her kommer som avtalt litt informasjon.

#### Litt om prosjektet:

Masteroppgaven omhandler samhandling og tilhørighet i en baseskole.

Jeg ønsker å undersøke hvordan elevene opplever undervisning på fullt trinn, i elevgruppa si og eventuelt andre gruppesammensetninger. Hovedfokus vil være på hvordan elevene samhandler seg i mellom, og med lærerne sin. Deres opplevelse av tilknytning til kontaktlærer og andre lærere på trinnet er også et tema som vil bli berørt.

#### Valg av forskningsdeltakere:

Jeg ønsker i utgangspunktet å gjøre et videoopptak av ulike undervisningssituasjoner (over to dager) og bruke dette i en gruppesamtale med elever i etterkant. Jeg ser for meg elever på mellomtrinnet, men er fleksibel i forhold til dette. En faktor for utvelging av trinn eller elevgruppe vil være mest mulig stabilitet i lærerstand og elevgruppe. Dette for å få et realistisk bilde av elever i interaksjon med en lærer som de kjenner godt, samt et fyldig bilde av elevenes opplevelse av samhandling i en elevgruppe de tilhører til vanlig. Det er også ønskelig, slik vi snakket om pr. telefon, at lærerne jobber på tvers av klassene på trinnet - og at trinnet er delt inn i ulike gruppesammensetninger i løpet av uka.

Forskningen er meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata -personvernforbund for forskning)

Vedlagt ligger skriv til foreldre ang. deltagelse i prosjektet.

Jeg ser for meg at dette deles ut til alle. De som eventuelt reserverer seg vil ikke bli med på videoopptaket, og heller ikke delta på gruppesamtale i etterkant. Filmingen vil derfor bare foregå når elevene sitter på plassene sine, og eventuelt i grupper, slik at de som må skjermes ikke kommer på videoen. Annen observasjon (f.eks ute av trinnarealet) vil da ikke bli filmet.

Ta gjerne kontakt for spørsmål.

Min veileder på NTNU er Marit Honerød Hoveid.

Mvh Camilla Fredrikke Bergh



## Vedlegg 4: Samtykkeskjema – uten forespørsel om video (revidert)

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### ”Samhandling og tilhørighet i en baseskole”

#### Bakgrunn og formål

I mitt mastergradsprosjekt i pedagogikk – utdanning og oppvekst ønsker jeg å undersøke hvordan elevene samhandler med lærerne sine i løpet av ulike undervisningsøkter, om det finnes ulike former for kommunikasjon og samhandling i ulike fag, og hvordan de selv vil beskrive dette.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Som deltaker vil elevene bli observert i utvalgte undervisningsøkter, både i praktisk-estetiske fag og i andre fag. I etterkant av observasjonen vil tre elever bli spurt om å delta i en samtale som handler om hvordan de opplever kommunikasjonen med lærerne sine i ulike fag. De vil bli bedt om å beskrive sitt forhold til lærer i ulike situasjoner (praktisk-estetiske fag, klasseromsfag, individuelt arbeid eller undervisning i full klasse). Intervjuguide med spørsmål kan fremvises ved forespørsel.

#### Hva skjer med informasjonen om eleven?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Eventuelt lydopptak fra gruppesamtale vil oppbevares på eksternt, kryptert disk innlåst på instituttet. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt og lydopptak slettes etter transkribering. Prosjektet skal etter planen avsluttes i november 2016.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og eleven kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom eleven trekker seg, vil alle opplysninger om eleven bli slettet og ikke anvendt i studien.

Dersom elev eller foresatte har spørsmål til studien, ta kontakt med

Veileder Marit Hoveid

[marit.hoveid@svt.ntnu.no](mailto:marit.hoveid@svt.ntnu.no)

73591945

Mastergradsstudent Camilla Fredrikke Bergh

[camilla@imla.no](mailto:camilla@imla.no)

92420346

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### Samtykke til deltakelse i studien

#### Foresatte i samarbeid med barnet

#### Signatur foresatte, dato

Jeg kan delta på samtale i etterkant av observasjon hvis jeg blir spurt om dette.

.....

Jeg ønsker ikke å delta på samtale i etterkant av observasjon.

#### Signatur elev, dato

.....

Mvh Camilla Fredrikke Bergh

*Master i pedagogikk – utdanning og oppvekst*



## Vedlegg 5: Intervjuguide til gruppesamtale 1 og 2

### Intervjuguide til 1. gruppesamtale

1. Favorittfag

Hva vil du beskrive som ditt favoritt fag? Hvorfor?

2. Hva liker du best av det som skjer i løpet av en skoledag? Hvorfor?

3. Aktivitet i klasserommet

- Rekker du opp handa når lærer stiller spørsmål i fag?
- Går fram på tavlen?

4. Plassering i klasserommet

5. Ros, tilbakemelding på arbeid, tilbakemelding på lekser

6. Spørre om hjelp når man står fast

7. Elevsamtaler, utviklingssamtaler – tanker om dette

- Hvorfor har dere elevsamtaler med læreren?

8. Hva gjør en lærer til en god lærer?

9. ”Drømmeskoledagen”

10. Hva bestemmer du og hva bestemmer lærer?

- Valg av bok på biblioteket
- Spor 1, 2 og 3 i fag

## Intervjuguide til 2. gruppesamtale

1. Opplevelse av å bli sett

- Hva betyr ”min opplevelse av..”

- Ros

- Støtte

2. Motivasjon for skolefag

- Hva vil det si å være motivert?

3. Å våge å prøve

4. Å våge å si feil

5. Ro under arbeidsøkter

6. Snakke med lærer om interesser

7. Å kjenne læreren og kjenne medelevene