

Asymmetri i den pedagogiske relasjonen – Uttrykk, dilemma og konsekvensar

Ingrid Helene Kopperstad Raunehaug

Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på pedagogisk leiing
NLA Høgskolen
Bergen, Hausten 2012

Rettleiar: Tone Sævi

Livsropet

“Ta imot meg!” Det er barnet sitt livsrop. Det er det ropet og kravet som kvart barn målber som det mest sjølvsegte i verda. Frå ein vert fødd, er alt avhengig av korleis omgjevnadane svarar på dette ropet. Er det nokon som tek imot? Vi vert fødd vergelause og avhengige med dei gode forholda til andre som ein føresetnad for livet. Vi leitar etter ansikt og hender som ser og tek imot oss, vi er avhengige av ei famn som er der for oss. Relasjonen til andre er ikkje berre bra for oss – dette er livsnødvendig. (Bergstrøm 2003:85)

Forord

Det er ei fantastisk kjensle at eg er i hamn med masteravhandlinga mi! Det gjer meg glad og stolt at eg no kan setje punktum. Heile prosessen har vore krevjande, men mest lærerik. Eg er uendeleg takksam for at eg i gjekk i gang med dette så tidleg i lærargjeringa mi. Utan hadde eg aldri fått sjanse til å reflektere kring mitt pedagogiske virke slik eg har fått gjort no. Tone Sævi er ei klok kvinne som har lært meg å sjå den vaksne i møte med borna på ein ny måte. Ho har lært meg kva det vil seie å sjå med pedagogisk blikk! Ein stor takk vil eg også rette til informantane mine som gjorde studien mogleg! Som lærar og mor, forstår eg no litt meir av kva det vil seie å leve med born. Den kompetansen som eg får på papiret er viktig, men djupare innsikt i det eksistensielle, er det eg sit att med som det mest verdifulle.

Arbeidet med å kome inn i ein akademisk skrivestil, verka krevjande frå starten. Stadig å ha medvit kring kjelder og det skrivetekniske, har vore eit stort arbeid. Eg er svært glad i å skrive, og det har vore nødvendig å finne balansen mellom eit akademisk preg og samstundes sleppe orda fri - gje tekstane ei personleg stemme. Skriveprosessen har switcha mellom engasjement, idear, frustrasjon, skrivestopp, skriveglede, lys og mørke. Ei kompleks reise har det vore! Når eg ikkje har visst korleis eg skulle "løyse flokar", har oppmuntrande ord frå familie og vener vore ei hjelp til å stå på. Det har også inspirert til ein strukturert og målretta prosess. Sidan eg er i familiesituasjon med to små born, har det vore avgjerande at eg har arbeidd strukturert. Medan andre kanskje kan nytte all tid ein ynskjer til skiving, har eg etter beste evne prøvd å gje alt både som masterstudent og mor. Det har vore mange seine skrivekveldar! Sjølv om eg no avsluttar masterarbeidet, er der fleire sider av temaet mitt som eg ikkje kjenner meg ferdig med, og som eg kjenner lyst til å lese meir om og utforske vidare når eg finn tid til det.

Ein spesiell takk til deg Stian for alt du er for meg. Takk for kjærleg støtte og hjelp med tekniske utfordringar - og for gode kveldsmåltid! Til Olivia, Silas og vesle fylgjarinne som snart kjem til oss: De er lukka og gleda vår!

Leiknes, 02. 09. 12

Ingrid Helene Kopperstad Raunehaug

Samandrag

I denne masteravhandlinga er temaet "Asymmetri i den pedagogiske relasjonen". I studien min freister eg å vise korleis fenomenet *asymmetri* kjem til uttrykk gjennom eit utval lærarar sine refleksjonar. Uttrykk som finst i litteratur kjem også fram.

Forskningsspørsmålet mitt er som følger: *Kva er asymmetri i den pedagogiske relasjonen, og korleis kjem denne kvaliteten ved relasjonen til uttrykk gjennom eit utval lærarar sin refleksjon over opplevingar i sin lærarpraksis?*

Forskningsspørsmålet har eg prøvd å ta tak i gjennom å nytte ei hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Eg har plassert meg og arbeidet mitt i den Kontinentale pedagogiske tradisjonen, der oppseding av borna er overordna undervisninga, og relasjonen mellom lærar og elev er utgangspunktet for pedagogisk tenkning og praksis. Denne tradisjonen tek utgangspunkt i ein relasjonell pedagogisk praksis som inkluderer og har fokus på oppseding av *heile* barnet.

Mellom vaksne og born finn ein ulikheiter på mange plan. Korleis læraren eller vaksenpersonen vel å forholde seg til faktiske ulikheiter, avgjer korleis den asymmetriske relasjonen mellom barnet og den vaksne ser ut. Asymmetri kan vere som ein støttande hjelperelasjon på barnet sin veg mot sjølv å bli ansvarleg vaksen. Men den vaksne kan og oppretthalde makt i relasjonen, misbruke makta og sjå eleven som ein leirklump ein sjølv kan forme og lage eit bestemt resultat av. Gjennom ei oppretthalding av makta er den vaksne orientert mot seg sjølv, og ikkje mot barnet som treng ein ansvarleg vaksen til å ta vare på relasjonen mellom dei. I den Kontinentale pedagogiske tradisjonen må utgangspunktet for den pedagogiske relasjonen vere læraren sin *intensjon* om å gjere det gode for eleven. Den vaksne kan gje og vise det gode til barnet. Slik tek den vaksne ansvar for den verda han eller ho formidlar til barnet gjennom oppdraging og undervisning.

Innholdsliste

FORORD	4
SAMANDRAG	5
1 UTGANGSPUNKTET FOR MIN STUDIE	9
1.1 INNLEIING	9
1.2 MITT PERSONLEGE UTGANGSPUNKT	9
1.3 TEMA I AVHANDLINGA	10
1.4 INTENSJONEN MED AVHANDLINGA	11
1.5 AVGRENSINGAR.....	13
1.6 ASYMMETRI – FENOMENET I PEDAGOGISK PRAKSIS	14
1.6.1 Faktisk asymmetri.....	15
1.6.2 Prinsippiell metodisk asymmetri.....	15
2 FORTOLKANDE LITTERATUR-REVIEW: EIT BAKTEPPE FOR ARBEIDET MITT MED FENOMENET	
ASYMMETRI I DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN	17
2.1 INNLEIING	17
2.2 KONTINENTAL PEDAGOGISK TRADISJON	17
2.3 PEDAGOGIKK I DEN KONTINENTALE PEDAGOGISKE TRADISJON	18
2.3.1 Debatten kring pedagogikk	20
2.3.2 Pedagogikk er kjærleik til verda vår.....	23
2.3.3 Det "pedagogiske" i pedagogikken	25
2.4. DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN	26
2.4.1 Den pedagogiske atomosfære.....	29
2.5 ASYMMETRI I DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN	31
2.5.1 Faktisk asymmetri - den faktiske ulikheit mellom barn - vaksen	31
2.5.2 Den faktiske asymmetri etterstrebar likeverd	35
2.5.3 Tilgjeving som eit uttrykk for anerkjening av asymmetri	35
2.5.4. Pedagogisk takt som eit uttrykk for anerkjening av asymmetri	37
2.6 PRINSIPPIELL METODISK ASYMMETRI – RESULTATET SOM DEN EINE SITT "PROSJEKT"	39
2.6.1 Makta som element, og faren for å misbruke makt	41
2.7 FORSKINGSSPØRSMÅLET I AVHANDLINGA	42
2.7.1 Underspørsmål	43
3 METODE OG METODOLOGI	45
3.1 INNLEIING	45
3.2 KVALITATIV METODE	45
3.3 FORSKINGSDESIGN	46
3.3.1 Hermeneutikk og medvit kring mi eiga forståing	46
3.3.2 Den hermeneutiske sirkel.....	48
3.3.3 Fenomenologi som filosofi og min fenomenologiske intensjon	48
3.3.4 Mi Hermeneutisk- fenomenologiske tilnærming til Asymmetri	49
3.4 METODEVAL.....	51
3.4.1 Posisjon ved hjelp av tre "punkt"	51
3.4.2 Litteraturstudium.....	51
3.4.3 Fortolkande litteraturreview – ei presentasjon av kva dette er og kvifor eg nyttar det.....	52
3.4.4 Fokusgruppesamtalen	54
3.5 FORSKINGSETIKK OG ETISKE DILEMMA	56
3.5.1 Er arbeidet påliteleg og gyldig?	59
3.6 ARBEID MED KJELDER	61
3.7 DATAINNSAMLING IGJENNOM FOKUSGRUPPE	62
3.7.1 Eiga usikkerheit knytta til forskning- refleksjonar i forkant av fokusgruppesamtalen	62
3.7.2 Innsirkling av informantar	63
3.7.3 Fokusgruppesamtalen	64

3.7.4 Temaguide	66
3.8 Å FÅ MEINING UT AV MATERIALE.....	66
3.8.1 Transskribering av fokusgruppesamtalen - Å ta vare på det opprinnelege	66
3.8.2 Organisering av materiale	67
4 PRESENTASJON AV MATERIALE.....	69
4.1 INNLEIING	69
4.2 KORLEIS RELASJONEN MELLOM LÆRAR OG ELEV SER UT	70
4.2.1 Om eleven som får bidra med seg sjølv i relasjonen.....	73
4.2.2 Kvaliteten på handlingar varierer	74
4.2.3 Utfordringar i relasjonen til eleven.....	76
4.2.4 Korleis læraren ser på si makt	77
4.2.5 Når den eine har meir makt enn den andre.....	79
5 KVALITETAR VED FENOMENET ASYMMETRI I DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN	81
5.1 INNLEIING	81
5.2 FIRE EKSEMPEL PÅ ASYMMETRI SOM GRUNNLAG FOR <i>DET GODE</i> I DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN	82
5.2.1 Eksempel 1. Glede over å sjå at eleven deltek aktivt.....	82
5.2.2 Eksempel 2. Når læraren bed om tilgjeving.....	84
5.2.3 Eksempel 3. Når læraren ser eleven sitt liv.....	87
5.2.4 Eksempel 4. Når læraren gir eleven tru på seg sjølv.....	89
5.3 KVA "DET GODE" GJELD	91
5.4 Å "AVLYSE" DET GODE	92
5.5 REFLEKSJONEN OVER KORLEIS VI HANDLAR OG ØVER OSS I Å GJERE GODT.....	93
5.6 KORLEIS LÆRAREN SER PÅ SI MAKTT I RELASJONEN MELLOM SEG OG ELEVEN	95
5.6.1 Læraren har makt.....	95
5.6.2 Eksempel på at læraren misbruker makt.....	98
5.6.3 Når lærar kryssar urørlegheitssona	100
5.6.4 Å ha makt treng ikkje vere "negativt"	103
5.6.5 Å "misse kontrollen"	104
6 REFLEKSJON KRING KVALITETAR SOM SPESIELT FÅR PREG ASYMMETRIEN I EIN PEDAGOGISK RELASJON.....	107
6.1 INNLEIING	107
6.2 EIN MOGELEG METAFOR FOR ASYMMETRI I DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN: Å TA IMOT	108
6.2.1 Asymmetri er ansvar for å høyre livsropet og ta imot barnet	108
6.3 ULIKHEIT OG LIKHEIT SOM FORENLEGE ELEMENT I DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN	111
6.4 "SECURITY" SOM FUNDAMENTAL KVALITET OG "THREAT" SOM DET MOTSETTE	113
6.5 "TEIKNA SOM RISS OG IKKJE HUGGA I STEIN" – PÅ VEG MOT "SEG"	114
6.6 Å KOMME TILBAKE TIL DET PEDAGOGISKE I PEDAGOGIKKEN	117
6.6.1 Omtanken for Den Andre.....	120
REFERANSAR	123
VEDLEGG	128

1 Utgangspunktet for min studie

1.1 Innleiing

I starten av avhandlinga vil et trekke fram det personlege utgangspunkt for min studie. Som bakgrunnsteppe til eg ta fram erfaringar eg sjølv har hatt i skulen. Etter det vil eg presentere lesaren for tema og korleis avhandlinga er bygd opp. Kapitlet viser mot slutten mi forståing av fenomenet asymmetri skildra gjennom filmen "Good Will Hunting".

1.2 Mitt personlege utgangspunkt

På barneskulen hadde eg ei lærarinne som eg fekk ha i seks år. I ettertid har eg tenkt at ho var berar av ei heilheitleg oppseding. Denne var karakterisert av omtanke, respekt, god intensjon og tydeleg profil. Ei av strofene frå ein song vi lærte kjem tilbake til meg: "Gjer nokon glad, ja skund deg gjer det no i dag. Det er så mykje du kan gjera om du vil! Og når du gjer det skal du sjå, at det er betre gje enn få. Det største er å gjera andre menneskjer glad". Vi lærte så mykje godt frå henne. Som vaksen har eg skjønna at lærerinna mi ville lære oss noko om livet, og gje oss meir enn det reint fagleg orienterte. Dette gjorde ho mellom anna med songar. Bileta eg fekk gjennom songane lever framleis i minnet mitt. Eg opplevde henne som ekte, og med omsut for meg og dei andre i klassen. Relasjonen til henne var god, fordi eg kjende meg trygg på henne. Ho gav oss ingen grunn til å vere redd læraren. Denne lærerinna hadde stor respekt imellom oss elevar. Samstundes hadde ho autoritet som skapte trygge rammer. Eg kjende tillit til henne og såg opp til henne. Ho gav oss friheit til å tenkje, fundere, lure og spørje.

Lærerinna mi og mitt forhold til ho er ei viktig kjelde til mine refleksjonar omkring kva ein lærar-elev-relasjon inneber, og kva eg sjølv vil vere for eleven. I ettertid ser eg at ho må ha vore klar over den makt ho hadde til å påverke både i god og i negativ forstand. Om ho hadde ordet *asymmetri* i vokabularet sitt, veit eg ikkje. Det var uansett ikkje eit ord ho ville brukt i møte med oss elevar. Mi lærarinne var og slik at ho både tok omsyn til min og dei andre si sårbarheit, manglande erfaring og det at vi var born eller "nykommere" til verda, som Hannah Arendt skriv (1958/1996). Samtidig

såg ho moglegheiter i oss og gav oss oppfordringar og utfordringar til både å lære og leve. I dei daglege situasjonane i klasserommet var ho tydeleg og hadde autoritet utan at eg opplevde at ho misbrakte si makt til å undertrykkje oss.

Slik eg ser det no var forholdet til henne asymmetrisk i og med at ho var klar over makt si, og sidan ho handla ansvarleg for ikkje å misbruke denne makta. Relasjonen til henne var også symmetrisk ved at ho la vekt på at vi alle var likeverdige sjølv om vi som elevar ikkje hadde same ansvar eller dei same oppgåvene som henne. Den danske teologen og filosofen Knud Ejler Løgstrup skriv det slik: "Den enkelte har aldri med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd" (1975: 25). Det er eit sterkt utsegn. Det minner meg om ein liten fugl som gjer seg klar til å flyge, eller eit lite menneskje som gjer seg klar til å bli sjølvstendig og vaksen. I dette pedagogiske spenningsfeltet skal også eg virke som lærar. Gjennom masteravhandlinga mi håper eg å auke den pedagogiske forståinga av kva yrket og oppgåvene mine inneber. Eg ynskjer rett og slett bli betre rusta til å møte born og unge og la dei møte meg.

1.3 Tema i avhandlinga

Tittelen på avhandlinga mi er: *"Asymmetri i den pedagogiske relasjonen- uttrykk, dilemma og konsekvensar"*. Asymmetrien kjem til uttrykk i relasjonen mellom vaksen og barn, og er som regel implisitt uttrykt gjennom måten læraren eller den vaksne er og handlar på. Asymmetri som fenomen er difor ikkje berre lettare å setje ord på igjennom konkrete situasjonar, det er heilt nødvendig å knyte vurderingar av relasjonen sin kvalitet til konkrete kontekstar der barn og vaksne er saman i pedagogisk verksemd. Klaus Mollenhauer peiker på at det ikkje er mogeleg å snakke fornuftig om relasjonen mellom vaksne og born utan at ein har konkrete relasjonar å knyte diskusjonen til (1996: 93). Utan konkrete pedagogiske situasjonar som utgangspunkt, er det vanskeleg å setje ord på kva asymmetri i den pedagogiske relasjonen eigentleg er. Sævi seier om asymmetri at den kan verke usynleg: "Den er som regel usynlig i den forstand at partene vanligvis selv ikke legger merke til den, kanskje bortsett fra relasjoner da asymmetrien arter seg som maktmisbruk eller lignende" (2000: 20). Eg vil freiste å finne konkrete uttrykk som asymmetrien har i den pedagogiske relasjonen. Ikkje berre der den liknar maktmisbruk. Eg vil også

freiste å sjå korleis ulikheita mellom vaksen og barn *faktisk* kjem til syne i relasjonen. Dette kan ein finne uttrykk for igjennom læraren sine historier og erfaringar frå klasserommet. Læraren sine opplevingar med eleven skjer i pedagogiske situasjonar - der pedagogiske relasjonar er moglege. Dette gir både direkte og indirekte uttrykk for det asymmetriske forholdet mellom lærar og elev. Forskningsspørsmålet mitt er som følgjer:

Kva er asymmetri i den pedagogiske relasjonen, og korleis kjem denne kvaliteten ved relasjonen til uttrykk gjennom eit utval lærarar sin refleksjon over opplevingar i sin lærarpraksis?

1.4 Intensjonen med avhandlinga

Intensjonen med dette arbeidet er å setje ord på fenomenet *asymmetri i pedagogisk samanheng*. Det vil eg gjere gjennom å reflektere over eit utval lærarar sine egne opplevingar og refleksjonar frå pedagogisk praksis. Også igjennom pedagogisk litteratur vil eg studere asymmetri. Eg varierer mellom nemningane barn og vaksen - elev og lærar. Slik kan avhandlinga vere relevant også for andre verksemder der relasjonen mellom vaksen og barn er i fokus. Sjølv om eleven mot slutten av grunnskulen kanskje kunne kallast "ungdom", har eg valt å referere til dette som barnet eller eleven, sidan den litteratur eg nyttar i hovedsak viser til barn, og ikkje ungdomar, eller unge vaksne. Som eg seinare kjem tilbake til, er asymmetrien eit fenomen som i likheit med andre kvaliteter i den pedagogiske relasjonen, er vanskeleg å leggje lys over berre igjennom pedagogisk teori. Det krev levande pedagogiske eksempel for å bli forstått på ein pedagogisk måte. Slik vart eg ivrig etter å leite etter desse levande eksempla- og finne dei. Avhandlinga er mitt personlege arbeid med å setje ord på fenomenet asymmetri, samstundes som eg set dette oppimot pedagogisk filosofiske tekstar og tankar eg har valt ut i eit fortolkande litteraturreview. Både det fortolkande reviewet og datamateriale som eg samla inn, har aktualisert ulike tekstar innanfor det pedagogiske feltet. Mitt fortolkande litteraturreview freister å setje fenomenet asymmetri inn i pedagogisk-filosofisk-etisk kontekst i Kontinental pedagogisk tradisjon. Avhandlinga er altså eit forsøk på å reflektere over mi oppgåve som lærar i relasjon til ein oppveksande generasjon.

I ei innleiing har eg no gjort greie for bakgrunnen til arbeidet mitt. Eg vil og kort presentere korleis resten av avhandlinga er bygd opp. Dette gjer eg for å skape heilheit frå starten. No har eg vist mitt personlege utangspunkt for studien. Kapittel 2 gir ei oversikt over det fagfelt eg har freista å setje meg inn i. Det er organisert som eit fortolkande litteratur-review. Eg har valt å dele fagfeltet i tre delar. Den første delen gjer greie for sentrale trekk ved Kontinental pedagogisk tradisjon. Den andre delen skildrar og drøftar omgrepet *pedagogikk*, og forståinga av aspekt ved den pedagogiske relasjonen innanfor den Kontinentale pedagogiske tradisjonen. I den tredje delen, presenterer eg hovedomgrepet for oppgåva: *Asymmetri*. I kapittel 2 blir også forskningsspørsmål og underspørsmål i avhandlinga presentert. I kapittel 3 gjer eg greie for det metodiske; kva metoder eg har valt og kvifor eg har valt slik. Både litteraturstudium, fortolkande review og fokusgruppesamtalen blir drøfta her. I kapittel 4 presenterer eg heilheita i det innsamla materialet frå fokusgruppesamtalen og tematiserer noko av dette. Slik kan eg sjølv og lesaren få eit oversyn over dei tema som det vart samtala om i møte med lærarane. I dette kapitlet gjer eg og særleg greie for kva eg vil stanse opp for av det som vart drøfta i fokusgruppesamtalen. I kapittel 5 reflekterer og drøftar eg uttrykk og dilemma som asymmetrien har. Desse er altså henta frå eit utval lærarar sine egne opplevingar av og refleksjonar over den pedagogiske relasjonen. Heilt til sist, i kapittel 6, viser eg tilbake til forskningsspørsmålet, og ser tilbake på det eg fekk gjort og det eg ikkje gjorde. Kapittel 6 vil forhåpentlegvis verke som eit lim der ein ser dei ulike delane eg har arbeida med i forhold til kvarandre. Intensjonen er at kapittel 6 skal bidra til heilheit og konkludere ein raud tråd i avhandlinga mi.

I spørsmålet om kva som er intensjonen med denne oppgåva, vil eg også understreke at det er å utvide mi forståing av min relasjon til eleven. Temaet er sjølvvalgt og gir meg moglegheit til å gå djupt inn i noko som skaper mange spørsmål i meg og som engasjerer meg. Sjølv om intensjonen min ikkje er å finne ferdige svar på det eg undrar meg over, freister eg å setje meg inn i og iallefall reflektere over spørsmåla. Også saman med andre. Eg ber på ein draum om å formidle vidare det eg måtte finne til andre lærarar. Kanskje kan arbeidet mitt bidra til ein pedagogisk refleksjon for andre enn meg sjølv og.

1.5 Avgrensingar

Som nemnt har eg i denne studien valt å plassere meg og mi forskning innanfor den Kontinentale pedagogiske tradisjonen. Dette ei avgrensing, ved at pedagogisk-filosofisk litteratur viser korleis ein forstår pedagogikk i *europæisk* kontekst. Med dette freister eg å forstå pedagogikken ut ifrå dei filosofar og teoretikarar på Kontinentet har tenkt, skrive og ytra.

Gjennom forskingsspørsmålet har eg freista å spissformulere eit emne, og finne fram til litteratur som er knytt til dette. Forskingsspørsmålet bør ha eit relativt høgt presisjonsnivå. Eit vellukka prosjekt avheng av dette, seier Anne Ryen (2002: 75). Dersom forskingsspørsmålet ikkje er tilstrekkeleg klart, vil dette kreve unødig tid og bli til frustrasjon. Koherensen kan også forsvinne. Arbeidet med å formulere eit forskingsspørsmål var tidkrevjande. Men ved eiga interesse for emnet asymmetri og samtalar med rettleiar, fann eg omsider ei formulering som eg synest er interessant og viktig i pedagogisk samanheng. Underspørsmåla til forskingsarbeidet er utarbeida som ei hjelp til å halde den raude tråden, både når det gjeld samtalen med informantane og når det gjeld skrivinga.

Lesing av litteratur avgrensar og forskinga mi. Ein får ikkje sett seg inn i alt som kunne vere relevant og interessant. Kanskje er det noko tilfeldig kva ein set seg inn i. Min rettleiar har vore til nyttig hjelp i dette. Ho har introdusert meg for mykje som eg tidlegare ikkje kunne kjenne til. At rettleiar legg visse føringar for retning i masterarbeidet, er kanskje vanskeleg å unngå sidan vedkomande har større erfaring og langt større oversikt i feltet. Men dette ser eg heller som ei stor hjelp til å gje arbeidet fagleg tyngde. Det har for meg vore naturleg å henvende meg til dei rettleiar har arbeida med. Eg har satt meg inn i mykje av hennar litteratur- utan tvang sjølvstundt, men av interesse. Samstundes er pedagogar og filosofar som van Manen, Hans Skjervheim og Knud E. Løgstrup blitt heilt sentrale. Eg opplever at dei med sine stemmer har stor relevans for emnet asymmetri i den pedagogiske relasjonen.

Avhandlinga er avgrensa i høve til metode. Eg har nytta ei triangulering i dette forskingsarbeidet ved å bruke: fortolkande review, litteraturstudium og fokusgruppesamtalen. Fokusgruppesamtalen er ein kvalitativ forskingsmetode som

fyrst og fremst vert nytta for å samle inn eksempel frå det levde liv. Gjennom dette freistar eg å finne svar på mitt forskingsspørsmål i møte med lærarar. Oppgåva vil avgrense seg med tanke på at det er eit lite utval eg har hatt i ein fokusgruppesamtale. Sidan avhandlinga vert skrive over eit halvt år, avgrensar dette moglegheita for kor mykje eg kan hente inn av empiri og kor omfattande studien blir.

I kapittel 5 og 6 som skal gje "svar" på asymmetrien sine uttrykk, dilemma og konsekvensar slik dei kom fram igjennom fokusgruppesamtalen, legg eg fokus på *noko* av det som kom fram. Sjølv sagt ikkje alt. Det er ein fordel at dei uttrykk, dilemma og konsekvensar eg finn i litteraturen kan virke relevant i høve til det verkelege livet i klasserommet - slik lærarane sjølv opplever det.

1.6 Asymmetri – fenomenet i pedagogisk praksis

I starten av arbeidet med forskingsspørsmålet fekk eg anbefalt å sjå filmen "Good Will Hunting" (1997). Filmen viser nokre av asymmetrien sine uttrykk i relasjonen mellom ein profesjonell psykolog og ein ung gut som han samtaler med. Eg har valt å ta med mine refleksjoner over filmen for tidleg å kunne gje praktiske eksempel på korleis asymmetri *kan* sjå ut. Både fenomenologi og pedagogikk treng konkrete, praktiske skildringar for at vi skal kunne freiste å forstå og setje ord på eit fenomen som asymmetri (Sævi 2007, Mollenhauer 1996).

Tittelen "Good Will Hunting" har i seg sjølv ein sterk symbolsk effekt. Filmen viser ein gut som i møte med vaksne er på desperat *jakt* og *leitning* etter å forstå seg sjølv, andre og livet sitt. Den viser ulike måtar å møte eit sårbart menneske på. Her handlar det om ein ung gut som har vakse opp under tøffe og vanskelege kår. Han lever utan mor og far og manglar trygge relasjonar til vaksne. Politi og arrestasjonar er han godt kjend med. Det viser seg etterkvart at hovudpersonen, Will Hunting, er eit sjeldant matematisk geni. Dette blir avslørt av professor Gerard Lambeau, som sjølv er ein kjent matematikar og har vunne prisar i faget. Når Will avslører matematiske evner, blir professoren plutsleg svært interessert i å ha med guten å gjere. Professoren Lambeau finn raskt ut at Will er i hendene til politiet med vald som årsak. Han gir ungguten eit val som kan setje han fri frå soning. Kravet er at Will godtek vilkåra hans

- jamne treff med psykologen Sean McGuire, og at han saman med professoren arbeider med matematikk på høgt nivå.

Det er relasjonen mellom Will og psykologen, og Will og professoren som er interessant her og som gir asymmetrien uttrykk. Will treng støtte frå ein vaksen til å finne ut av sitt eige liv. I møtet som kjem til mellom ung og vaksen, blir relasjonen skapt. Og dei vaksne har makt. Kva gjer dei med denne? Dei forhold seg til den på kvar sin måte.

1.6.1 Faktisk asymmetri

Psykologen Sean McGuire set seg inn i og forstår livet til Will. Saman startar dei to på vegen mot ein open samtale. Will forstår at Sean McGuire vil hjelpe han til å ta vare på livet sitt, han vil han det gode. Psykologen ser den unge si sårbarheit og krenkar han ikkje. Han viser berre at han ynskjer å vere der for han som støtte og som hjelp til å bli deltakar i eige liv. Han gir hjelp til å leve. McGuire tilbyr kjærleik igjennom si innsikt, si livserfaring og sin kunnskap. Han er genuint oppteken av at Will skal oppdage sin eigen verdi, vere klar over denne. Mot slutten let Will seg overbevise av psykologen sin ubetinga kjærleik til han. I relasjonen til denne psykologen opplever Will at han får vere fri og tenkje sjølvstendig. Han får vere fri til å *bli* seg sjølv. Samstundes aksepterer han at den vaksne gir han tryggleik, nettopp fordi han har eit levd liv bak seg. Will får ta del i kunnskap og erfaring som den vaksne har erverva.

1.6.2 Prinsippiell metodisk asymmetri

Professoren er ein motsetnad til psykologen. Prestisjemannen jaktar den unge sitt talent. I starten er det lett for han å gje Will ros fordi han er unik. Men etter kvart som han møter motstand i guten misser han tolmod og vi forstår at han er ute etter andre ting enn å *vere hjelp* i den andre sitt liv. Det han vil er å halde kontroll på guten, slik at æra kan kome tilbake til han sjølv. Han vil styre eit menneske inn på ein veg som han sjølv legg opp. For å halde kontroll, speler han på den unge sitt samvit. Ein av kommentarane hans avslører dette: "I wished you would show me some appreciation". Han forventar at den unge skal gje han noko tilbake som takk og betaling for det han sjølv gjer for han. Det er som om han trur han har rett til å ta

kontroll over eit anna liv berre fordi Will ikkje er vaksen sjølv. Professoren Lambeau sin sterke eigartrong til guten er viktigare enn gleda over å sjå guten lære for sitt eige liv. Han held fast ved makta si ved stadig å påpeike fengslet sine murar dersom Will ikkje følgjer *han*. Slik held han sitt eige fengsel for denne unge. Kanskje ubevisst - utan at han er klar over det. For han er ikkje Will meir verdt enn det han syner igjennom prestasjonar og resultat. Professoren har gløymt mennesket. Men Will let seg ikkje kue. Filmen viser eit døme på ein som gjer det. Dette gjeld ein svartkledd assistent som til ein kvar tid er saman med professor Lambeau. Han står som kontrast til ein frittalande Will. Denne fylgjaren har plass *bak* professoren og seier aldri eit ord. Og det er nok også der Lambeau helst vil sjå han. Denne fylgjaren og hjelparen er fullstendig under Lambeau si makt og mynde. Han er eit ekko av herren sin, og lever utan rett til å tenkje sjølv. Han er frårøva friheita si. Lambeau utnyttar denne fylgjaren si tausheit i opptattheita av seg sjølv. Ei sterk lyst til å overføre eigne tankar og meiningar er ei oppretthalding av makt. Det gjeld ein manipulasjon av eit anna menneske.

Som lærar må eg vere klar over korleis eg kjem barnet i møte og kva som er min intensjon med nettopp dette møtet. Er eg tilstades som støtte og hjelp, eller er makta mi det som opptek meg? Gir eg eleven friheit til å tenkje, fundere, spekulere og finne ut? Eller er eg oppteken av å ta styring, og berre bane veg og gjere andre til passive *etterfylgjarar*? For meg vart denne filmen eit synleg og gripeleg døme på kva asymmetri kan vere - på godt og vondt.

2 Fortolkande litteratur-review: Eit bakteppe for arbeidet mitt med fenomenet asymmetri i den pedagogiske relasjonen

2.1 Innleiing

Fyrst her vil eg presentere mitt fortolkande litteratur-review. I metodekapittelet vil eg særleg gjere greie for bruk av litteraturstudie og fortolkande litteratur-review som metode. Innleiingsvis kan eg kort seie at mitt review vil vere eit forståingsgrunnlag for det pedagogisk- teoretiske og praktiske arbeid med masteravhandlinga. Eg har arbeida med eit utval litteratur som eg vil forstå inn i min aktuelle samanheng. I dette kapitlet freister eg å plassere eiga forskning innanfor Kontinental pedagogisk tradisjon ved å vise og argumentere for at mitt forskningsspørsmål har tilknytning til - og relevans for dagens pedagogiske praksisfelt. I Kontinental pedagogisk tradisjon er eksempla ein kan vise til heilt sentrale. Desse kan i seg sjølv demonstrere læraren i relasjonen med barnet. Og vi kan bli i stand til å sjå kva det gode i relasjonen kan vere. Kapitlet her utfordrar det pedagogiske praksisfeltet ved å peike på eit fenomen som i dag kanskje er hugsa i praksis, men delvis gløymt i teoriar og tenkning om praksis. Kapitlet munnar ut i mitt forskningsspørsmål og underspørsmål.

2.2 Kontinental pedagogisk tradisjon

Slik eg forstår den Kontinentale tradisjonen inkluderer den pedagogiske praksis oppsedinga av heile barnet. Oppseding er og overordna undervisning (Wivestad 2007: 294). Max Van Manen foreslår at ein tenkjer på relasjonen mellom vaksen og barn som heile utgangspunktet for pedagogikk (1991: 184). Den pedagogiske relasjonen er ein kvalitet som ifylgje vår humanistisk europeiske arv, kan fungere som ein kanal til formidling mellom meg og eleven, seier Sævi (2005: 2). I denne relasjonen kan læraren formidle innsikt, erfaring og kunnskap. Den vaksne si oppgåve er langt større enn berre å gje eleven fagleg kunnskap. Som vaksen kan ein i relasjonen til barnet også formidle erfaring og kunnskap om livet i seg sjølv. Pedagogisk praksis tek i denne tradisjonen utgangspunkt i den personlege relasjonen mellom vaksen og barn. Relasjonen vert forstått som ein:

uoppløselig praktisk-moralsk enhet som omfatter barnets helhetlige læring og utvikling og den voksnes oppdragelse og undervisning. Den pedagogiske relasjonen er grunnlaget for pedagogisk praksis, og relasjonens intensjon og kvaliteter blir dermed forutsetningen for at forholdet mellom barnet og den voksne, er en pedagogisk relasjon og ikke et annet menneskelig forhold. (Sævi 2007: 107)

Den Kontinentale pedagogiske tradisjonen står for ein pedagogisk praksis som har fokus på barn si oppleving av livet og livsverden. Tradisjonen byggjer og på den voksne si fortolkning av ansvaret for å forholde seg pedagogisk-etisk til barnet og barnet sitt liv (ibid: 123). Ansvaret gjeld mellom anna dette: å gjere det gode for barnet. Eg vil bry meg om barnet slik som det er, og slik som det kan bli (van Manen 2001: 69/70).

2.3 Pedagogikk i den Kontinentale pedagogiske tradisjon

Om pedagogikk har NLA Høgskulen brukt denne formuleringa: "Pedagogikk er læra eller vitskapen om oppseding og undervisning". Denne er nytta sidan 1981 i NLA sine program for pedagogisk utdanning (Wivestad 2007: 294). Det fins mange som har freista å klargjere kva som ligg i omgrepet pedagogikk. Nokre ord som er nytta om pedagogikken er: "formidling, veiledning, læring, belæring, leiing, opplæring, omsorg, utvikling, oppdragelse, oppseding, oppfostring, fostring, grensesetting, sosialisering, undervisning, danning, utdanning, instruksjon, trening, atferdmodifisering" (ibid: 294/295). Nokre av orda kan vel og seiast å vere noko negativt ladd, som til dømes ordet *instruksjon*. Skal borna instruerast, for så å kopiere ein gitt livsførsel? Dei ulike perspektiv på pedagogikk, har endra seg. Ein kan sjå eit historisk spenn. Sjølv om det er mange omgrep som har vore brukt om pedagogikk, gjeld fleire av dei noko av det same. Ordet "belæring" som Stein Wivestad nemner over, er også eit uttrykk som for meg verker å passivisere eleven. Som om eleven berre skal fyllast som ei tom flaske.

Medan pedagogikkomgrepet i England har vore forbunde med ord som "instruction", "curriculum", "teaching" og "education" (van Manen 1993: 26), har ein i Noreg nytta andre termar for pedagogikk. Wivestad omtalar ei verkeleg kjerne i pedagogikken på ein slik måte:

Kjernen er det enkle forholdet at barn trenger hjelp av voksne for å lære å leve menneskelig. Barn må oppdras. Alle former for pedagogisk virksomhet; oppdragelse,

undervisning, opplæring, utdanning , osv, bør bidra til vår danning som mennesker- bidra til at vi blir bedre mennesker- både individuelt og som fellesskap. (2007: 295)

Ifylgje han er kjerna at barnet treng den vaksne for å *lære* å leve. Oppdraginga er å hjelpe borna med den grunnleggjande læring i livet. Van Manen seier at: "Pedagogy is a fascination with the growth of the other" (1991: 13). I dette ligg eit utvida perspektiv for den kjerna Wivestad presenterer. Det er ikkje berre ei hjelp, men ein fasinasjon over det som bur i den andre. Det eineståande. Sjølv har eg igjennom denne prosessen måtte ta eit oppgjær med mine forståingar av den pedagogiske termen. Det er lett å tenkje at pedagogikk er ein slags reiskap som eg bruker for å nå eit mål. Dette er ikkje kjerna. Wivestad skriv om kva pedagogikken er, men han understreker og kva den *bør* vere. Pedagogikk gjeld fyrst og fremst barnet sitt behov for hjelp frå vaksne, hjelp til å lære å leve menneskeleg (Wivestad 2007: 295). Heile essensen er det nyfødte barnet som treng den vaksne som tek imot ein. Det er ei hjelp for barnet til sjølv å bli i stand til å vite korleis ein kan handle godt. Den haldning eg som pedagog har til barnet sitt liv står heilt sentralt (Spiecker 1984: 18).

Mollenhauer peikar på at ein treng dei konkrete eksempla for å forstå og argumentere for kva som er godt og rett i pedagogikken (1997: 93). Nettopp levande dømer kan gjere betre greie for pedagogikken enn historiske og teoretiske antakingar (Sævi & Eilifsen 2008). Difor vil eg her nytte eit døme om eleven Oda:

When my answer is wrong, I know it immediately because Per [the teacher] looks at me with this particular humorous glance and says, after just a little pause: "Yes ...?" Then I understand that he wants me to give the question a second thought. He just leans back comfortably and waits. That's why I like him so much. I feel relaxed and smart with him. (ibid:2)

Dette dømet viser korleis Oda opplever læraren. Det mest interessante her er korleis møtet mellom desse to er prega av tryggleik. Per møter Oda med tålmod. Han kunne lett skapt ei dårleg kjensle hjå denne eleven sidan svaret var feil. Det kunne vore ubehageleg for henne å gje feil svar. Her skjer det motsette. Jenta kjenner ei friheit i at læraren er støtte ikkje berre når ein seier rett, men også når ein feilar. Den pedagogiske handlinga er avhengig av "en form for følsomhet mot den andres unike situasjon og deretter basert på en vurdering av denne ", seier Sævi (2007: 126). I den Kontinentale pedagogiske tradisjonen er det viktig at ein kan vere eit

menneskeleg menneske saman med barnet. Dette personlege, eksistensielle og relasjonelle kjem før alt som har med kompetanse å gjere. Det er viktig at barnet lærer, men det er fyrst og fremst viktig å lære barnet menneskelegheit (Friesen & Sævi 2012: 124). Den gyldne regelen om å gjere mot andre som du vil at dei skal gjere mot deg, er eit døme på slik menneskelegheit. Læraren må handle på ein slik måte at han eller ho ikkje skapar frykt, men tryggleik. Det handlar i stor grad om stadig, igjen og igjen, å gje eleven ein ny sjanse. Essensen er at ein ynskjer å sjå eleven og handle slik ein trur det er best for barnet. Sævi seier: "How we see someone, either for the first time or repeatedly, is always ahead of how we act" (2011: 456). Eg må som lærar reflektere kring mine handlingar. Ei etisk tenking er avgjerande, for kvaliteten på det eg gjer og den eg er. Denne refleksjonen er utgangspunktet for kva vi kan vere for eleven, den er *the starting point* for vår eiga forståing av pedagogikk: "The ability and willingness of adults and teachers to reflect personally and ethically on their pedagogical practice and on their concrete experience with children, is seen in this course as the starting point for pedagogical understanding" (Friesen & Sævi 2010: 141). Pedagogikk er i den Kontinentale pedagogiske tradisjon eit etisk anliggende. Etikken og pedagogikken har heller aldri vore atskilt. Ein kan ikkje handle pedagogisk utan at ein i same augneblink handlar etisk. Om pedagogikken seier Sævi at den pedagogiske handlinga er etisk i sitt vesen (2007: 126). Eg forstår av dette at vi stadig må minne oss på at det er unge, sårbare mennesker vi har med å gjere. Dersom eg misbruker autoritet og den makt læraroppgåva gir meg, handlar eg heller ikkje etisk.

2.3.1 Debatten kring pedagogikk

Stein Wivestad og Jostein Sæther (2010) skriv i ein artikkel om utdanning og trend, at pedagogisk forskning ser ut til å ha endra seg frå å vektlegge barnet si heilheitlege oppseding og undervisning til å fokusere på "utdanning". Lenge var det teologar, historikarar og psykologar som stod for det vi kan kalle pedagogisk forskning. Ein freista å sjå pedagogikk som læra om oppseding og undervisning. Men i dei siste tiåra har ein sett at enkeltpersonar med forskarinteresse har studert skule og utdanning omtrent atskilt frå oppsedarperspektivet og barnet som heil person. Forfattarane sitt utgangspunkt er at omgrepet *utdanningsvitskap*, etter kvart har fått

gjennomslag både i Sverige, Danmark og elles i Europa medan omgrepet *pedagogikk* meir og meir har forsvunne frå ein offentleg diskurs.

Max van Manen (1999), skriv om behovet for ein diskusjon kring termen "pedagogikk". Medan dette har vore til debatt i Skandinaviske land og land som Nederland, Belgia og Tyskland, verker den å vere fråverande og unngått i Anglo-amerikanske samanhengar (ibid: 13). Kanskje er den unngått på grunn av alle beklagelege episodar som kunne bli avsløra i ein slik debatt? Skulesystemet har igjennom dei siste tider hatt så mange interne konflikter og vanskar, og ein ser i desse kulturane meir på problem i forholdet mellom vaksne og born, enn på det alminnelege i at vaksne og born lever i same kultur. Van Manen nemner nokre dømer: "excessive postering, bullying, cruel practices, sexual abuse and rigged routines" (ibid). Sidan dette også kan vere faktum, er ein mindre interessert i at elevar si eiga erfaring med skulesystemet kjem for dagen. Vile ein ikkje då risikere at folk miste trua på skulen?

På trass av uheldige avsløringar og uriktige forhold i skulen, må pedagogikken til debatt. Det van Manen etterlyser er "an interest in the child`s experience and in the relational sphere between teachers and their students" (ibid: 17). Det heile dreier seg altså om ei interesse for å *forstå* barnet og den opplevinga som barnet har. Dette bør vere sentrum i denne debatten. Barnet og relasjonen til lærar er det sentrale her. Van Manen seier at det er relasjonen mellom lærar og elev som eit daglegdags fenomen, som er det interessante. Sidan pedagogikken igjen er blitt eit aktuelt tema, er det interessant å sjå kva som blir sagt. Nokre, også van Manen, hevda at debatten mange stader har tatt gal retning: "Pedagogy has turned into a genuine fashion word. (...). The term now appears that this language of pedagogy very often covers things that have little to do, if anything, to do with understanding the lifeworlds of children" (1999: 14). Debatten kan synast å kretse rundt feil akse. Har ein gløymt at det er borna ein er i virke for? Slik eg ser det må det ein "redningsaksjon" til for å ivareta pedagogikk sitt eigentlege innhald:

Pedagogy has become a term of discourses that have little to do with educational concerns of what is good for children. We need to rescue the language of pedagogy and develop its practice in the service for children, for the sake of our children, the students we teach. (ibid: 26)

Dersom vi vender blikket vårt nokre tiår tilbake, kan ein i Arendt si bok *Between past and future* (1954/2006), lese om årvaringer ho uttrykte for tida ho levde i. Arendt viser til både det europeiske og til det amerikanske utdanningssystemet og peikar på korleis avgjersler som vert gjort frå høgt politisk hald, legg styring for konkret pedagogisk praksis mellom born og lærar. Ho ser faren for at ein i dette gløymer mennesket.

Blant de mest markante kjennetegnene ved den nyere tid - fra dens tidligste stadier og helt inn i den verden vi lever i – gjenfinner vi overalt *homo fabers* typiske adferd: en tendens til å behandle alt forekommende som et middel; en sterk tillit til verktøy og en høy vurdering av produktivitet i betydningen frembringelse av kunstige gjenstander; en oppvurdering av kategorien mål-middel til en absolutt verdi og en overbevisning om at nytteprinsippet kan løse alle problemer og forklare alle menneskelige motiver; det suverene mesterskapet som ser alt som et materiale og betrakter hele naturen som "ett enormt stykke stoff som vi kan klippe det vi ønsker ut fra for å sy det sammen igjen som vi ønsker. (Arendt 1958/1996: 309/310)

Omgrepet "homo faber" gjeld her opphøyinga av den effektiviseringa ein såg i samfunnet då moderne teknologi fekk sterk grobotn. Arendt deler si frykt for at menneskelivet vart gløymt i dette. Mennesket bak handlinga og initiativet, er trass alt det viktigaste. Ho spør her kva som er det verkeleg viktige og det høgaste nivået av menneskelege moglegheiter (ibid: 309). Det er mennesket bak handlingane som er det verdifulle og det viktige. Idag kan omgrepet "høg produksjon" til dømes vere den sterke tilliten til ein målstyrt skule. Sævi seier: "Fokuset på målingen av resultat har de siste årene mer og mer erstattet spørsmål som har å gjøre med hva som er "god" pedagogikk og hva som egentlig er hensikten med pedagogisk virksomhet" (2012a: 2). Arendt deler frykta for at mennesket sin uvurderlege verdi kan synast å bli gløymt, fordi vi gløymer det unike mennesket. Som om mennesket berre er som eit stort stykke tøy som ein kan rive i stykker og gjere som ein vil med. Vi står då overfor ei "tingliggjøring" eller "objektivering"- mennesket misser sin posisjon som ulikt frå alt anna, og blir sett på som ein gjenstand eller eit objekt som berre skal prestere resultat.

I sitt essay *Det instrumentalistiske mistak* (1972), deler Hans Skjervheim også si bekymring over pedagogikken som naturvitskapeleg forskingsemne. Han reiser spørsmål om pedagogikken kan gjerast til politikk, og om det ikkje då er fare for å gløyme eleven i dette, gløyme mennesket. Mennesket kan ikkje tolkast og setjast i

bås. Ein kan ikkje sjå alle elevar under eitt. Lærarar kan ikkje sjå sitt arbeid som velkalkulerte strategiar. Vi treng ei påminning om kven ein faktisk har med å gjere, unge livsspirar. Vi treng og ei åtvaring mot å sjå pedagogikk som noko ein enkelt kan formulere i tal og diagram.

Fleire av dei mest sentrale tenkjarane i vår tid deler eit kritisk blick på samfunnet slik som det er idag. Gert J.J. Biesta er ein nederlandsk pedagog frå vår eiga tid. I boka *Good Education in an age of Measurement* (2010), åtvarer han mot det målstyrte skulesystemet som Sævi nemner over. I ei tid der nasjonale prøvar og konkurranse mellom skular gjeld, er faren for at resultat og nettopp måloppnåing, blir styrande. Den pedagogiske verksemda i dag kan synast å vere prega av fokus på resultat, effektivitet og konkurranse. Er ikkje dette det same som Arendt nokre tiår i forvegen åtvara mot? I staden for å setje fokus på korleis pedagogen på beste måte kan møte eleven, blir ein fokusert på å heve standarden på eit sett med prøvar. Det oppstår ein målekultur skular, distrikt og nasjonar imellom. Spørsmålet blir om vi veit kva vi måler. Ja, for kva kan tal frå ein prøve stadfeste? Personleg tenkjer eg at det seier lite eller ingenting om det unike som kvar einskild elev ber ved å vere seg. Kanskje blir prøvar også ein måte for eleven å forstå seg sjølv på. Ein tenkjer: "Sidan det er dette som blir målt, og det er dette eg ikkje kan... kva kan eg då, kva betyr eg?" Det blir avgjerande viktig at pedagogikk ikkje berre blir pragmatiske finformulerte tankar frå høgtstående politikarar. Vi må tilbake til den opplevde verkelegheita. Det er slik filosofi som til dømes Sævi, Arendt og Biesta, kan representere. Det hjelp lite at politikarar freistar å gjere greie for omgrepet, dersom det ikkje gjeld måten eg er på i møte med elevane mine. Ville det ikkje vore meir interessant å "tune inn" på det som faktisk er eleven sine eigne erfaringar? Ei påminning og ein refleksjon kring kva eleven treng for sitt liv må til. Prøvar eller normerte testar kan vanskeleg minne oss på dette, slik eg ser det.

2.3.2 Pedagogikk er kjærleik til verda vår

Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, expect for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their one devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but

to prepare them in advance for the task of renewing a common world. (Arendt 1954/2006: 193)

Elskar eg verda? Hannah Arendt stiller meg i dette utsegnet overfor eit val. Ho skriv: "Education is the point at which we decide whether we love the world enough..." Dette er ei sterk oppfordring til kjærleik både for verda og for borna i den. Berre ved vår gitte kjærleik, kan barna sjølv lære å ta vare på og oppretthalde det gode for verda og sine egne etterkomarar. Dette må eg både som vaksenperson og pedagog, ta på alvor. Det motsette ville vere å overlata borna til seg sjølve. Dersom eg stiller meg likegyldig til den pedagogiske oppgåva, elsker eg ikkje verda nok og då heller ikkje borna som skal vekse opp i denne. I den pedagogiske verksemda, får vi å gjere med unike menneskjer. Vi har eit potensiale til å gjere det som aldri er blitt gjort før. Ingen kan erstatte kvarandre sine plassar i livet, og kvar enkelt har eit eige sett av tankar, idear og evner. "Den voksne er en unik person som skal hjelpe et barn, som også er en unik person til å vokse opp" (Sævi 2012b: 3). I denne hjelpa ligg min kjærleik til eleven, og til verda. "Responsibility", eller *ansvar* er sentralt her. Ein refleksjon over kva ansvar her gjeld, er nødvendig. Ansvar tek utgangspunkt i den andre sitt behov for hjelp, ikkje i mitt argument for å hjelpe. Sævi stiller spørsmål slik: "Hva er det å ta ansvar for eget ansvar for andres ansvar?" (2012b: 7). I asymmetrien kan eg stå i ein hjelperelasjon der den andre får tilstrekkeleg med rom. I denne hjelpa ligg det at eg er tilstades for ein person som treng å lære å leve. Intensjonen bak hjelpa må få vere at den andre skal få vere eit fritt menneskje:

Det eksistensielle trekket ved denne profesjonelle hjelpevirksomheten er merkbart i det at fleksibiliteten i livet og relasjonene må være tilstede for at den andre skal få tilstrekkeleg rom til å bli sin egen person, og ikke rett og slett tilpasses mine, andres eller systemets mål eller krav. (ibid: 10/11)

Ansvar er som den vaksne i den pedagogiske relasjonen har, gjeld heller inga "transaksjonshandling" (ibid: 13). Dette gjeld ingen byttehandel. Eg skal ikkje forvente av barnet at det tek same ansvaret for meg som det eg gjer for han eller henne. Men eg må forholde meg til at "duet pålegger jeget et ansvar" (Vetlesen 2006: 163). Eleven min legg på meg eit ansvar.

2.3.3 Det ”pedagogiske” i pedagogikken

Van Manen ytrar eit viktig spørsmål gjennom artikkelen “Can Teaching be taught? or Are Real Teachers Found or Made?” (1991). Kan eg lære meg å bli ein god lærar?

Vidare seier han:

Suppose someone had learned all theories of child development, knew all curriculum methods, and had learned all techniques of instruction—isn't it strange that this person can nevertheless be a poor teacher? (ibid: 185)

”Er det ikkje rart?” Slik undrar van Manen seg. Det han her seier er altså at teknikk og metode aldri kan gjere oss pedagogisk utrusta. Kva er det som gjer lærarare pedagogisk og ikkje- pedagogisk? *Blir* ein pedagogisk av å lese alt som angår pedagogikk? Kan ein pugge eit sett av ”teknikkar” og forvente at desse vil gjere ein i stand til å møte og takle alle situasjonar på beste måte? Van Manen fordrar til refleksjon og tanken om å vere tilstades for barnet, heller enn å tenkje på relasjonen som ”teknisk”. Den pedagogiske augneblink er eit sentralt omgrep her. Dette gjeld ein augneblink der det pedagogiske *gode* og *rette* kjem til syne i relasjonen (Sævi 2012 a: 4). Det er viktig å understreke at det då ikkje tyder at alle andre augneblink er dårlege eller krenkjande. Ein situasjon er pedagogisk lada når det vert forventa noko av den vaksne i situasjonen. Van Manen seier:

I hver enkelt situasjon kreves det handling, selv om handlingen kan bestå i ikke å handle. Denne aktive handlingen er det pedagogiske øyeblikk. En pedagogisk situasjon er med andre ord åstedet for dagliglivets pedagogiske handling, dagliglivets pedagogiske praksis. Det pedagogiske øyeblikk befinner seg i sentrum av denne praksis. (1993: 38)

Når eg handlar godt og rett mot barnet, er eg samstundes midt i det *pedagogiske*. Eg er då i sentrum. Mine handlingar må vere forankra i ein intensjon om å gjere det beste for barnet. Sjølve termen *intensjon*, kjem frå det latinske ordet *utvide*, *strekke* eller *rette mot i den hensikt å se mening eller forstå* (Onions 1966:479). I den pedagogiske augneblink er det det vi og gjer. Min relasjon til barnet handlar om at eg strekk meg ut imot barnet med ein hensikt å forstå barnet sitt liv og barnet sin situasjon. Dersom intensjonen frå den vaksne si side ikkje er god, vil vi heller ikkje kalle handlinga *pedagogisk* slik Sævi seier det (2007: 116).

Det er sjølvstendig mogleg at pedagogen ikkje ser barnet pedagogisk. At det gode og rette ikkje kjem til syne i relasjonen. Ingen lærar klarer å handle pedagogisk i alle situasjonar. Ein står stadig i fare for å sjå barnet med eit distansert, profesjonelt syn. Om nokon faktisk er ein god pedagog eller ikkje, kan vere vanskeleg å svare på. Sjølv tør eg påstå at nokon kanskje har det meir i seg enn andre, kanskje berre fordi ein er meir reflekterande enn andre. Ei fintfølande kjensle for den andre sin situasjon, verker å kome meir naturleg for nokon. Når dette er sagt, trur eg at ein og kan utvikle "a sense of tact" (Van Manen 1991: 193), ei taktkjensle. At dette kan kome når ein er villig til å tenkje, reflektere over virket sitt. Kanskje vert det gitt for lite tid til dette i skulen? Kanskje får vi for sjeldan tenkje over korleis livet er for borna vi møter, korleis dei har det og kva dei treng? Og kanskje hadde kvaliteten på våre handlingar vore betre dersom det vart sett av tid til dette? Dette handlar om meir enn tid og rom for refleksjon. Det handlar om ein måte å leve på, vere med barn på. Det handlar om kven vi er og kven vi vil vere.

2.4. Den pedagogiske relasjonen

Ben Spiecker (1984), rettar merksemda mot ein pedagogisk relasjon som "Sui generis", som er latin og tyder "i sitt slag" (Sævi 2007: 109). Den pedagogiske relasjon skil seg frå andre relasjonar. I den pedagogiske relasjonen ser og forstår ein vaksen den unge. Ikkje på den måten at ein førebur barnet på ein bestemt posisjon i sitt liv. I den pedagogiske relasjonen er den vaksne tilstades for at barnet sjølv ein dag kan bli sjølvstendig (ibid: 127) og sjølv finne retninga i sitt liv. Relasjonen er "the loving relationship of a mature person with a developing person, entered into for the sake of the child, so that he [or she] can discover his [or her] own life and form. (Nohl 1970: 134 /i Sævi 2007: 115). Når eg er saman med born, står eg og i ein *relasjon* til barnet. Måten eg er på i denne relasjonen, varierer. Er eg tilstades, fråverande, interessert, humørfylt, autoritær? For at ein relasjon skal kunne seiast å vere ein pedagogisk relasjon, er der fleire kvalitetar som må vere tilstades. *Faktisk asymmetri* er ein kvalitet for den pedagogiske relasjon, sidan asymmetrien gjeld korleis den vaksne nyttar si eiga erfaring og innsikt, til det gode for barnet og barnet sitt beste. I relasjonen mellom barnet og den vaksne som tek ansvar for barnet sitt liv, kan barnet ved hjelp frå omstendighetene lære å leve sitt eige liv. Det er den vaksne som er ansvarleg for sin måte å vere og handle på mot barnet som då "er på veg".

Vaksenpersonen er ansvarleg for det pedagogiske innhald og det læringsmessige som kan kome utifrå relasjonen.

Den pedagogiske relasjonen er møtet mellom meg og eleven. Om eit møte med eit anna menneske seier Levinas: "Det er møtet med Den Andre, og det ansvar for Den Andre som er inneholdt i, ja som er uatskillelig fra, ethvert møte med en annen" (Vetlesen 1996: 15). Den Andre sitt ansikt peikar ut meg til å ta ansvar idet møtet mellom meg og barnet skjer. Ansvarer går også berre i ei retning. Den går frå meg og til Den Andre. Den pedagogiske relasjonen er eit forhold mellom barn og vaksen, der utgangspunktet for relasjonen er oppdragelse og undervisning. I denne relasjonen er *intensjonen* avgjerande og ein forutsetnad. Den pedagogiske intensjon har ifylgje Sævi å gjere med korleis den vaksne ser forholdet mellom seg sjølv og barnet (2007: 116). Om ein relasjon skal vere pedagogisk, må intensjonen frå den vaksne si side utan tvil vere å gjere *det gode for den andre*. Ein vil det gode for barnet med heile sin person, haldning og handling. Det gode kan til dømes gjelde at den vaksne hjelper barnet til å forstå kven ein er og kva som er meining med livet. Dette sjølv sagt utan primært å ha til hensikt å fremje egne formål.

Den pedagogiske relasjonen gjeld meg og eleven saman. Men den gjeld også meg og ein klasse, der eg er i relasjon til mange samstundes. Å forholde seg til fleire relasjonar på same tid, krev improvisasjon. Van Manen kallar det "improvisational readiness" (1991: 189). Vi forstår at timen ikkje ville vore særleg god dersom læraren overser dette at det er mange tilstades og starta ei planlagt tavleundervisning, utan å ta hand om det som skjer i klasserommet fyrst. Korleis ein kan gå fleire situasjonar imøte på same tid, kjem an på barna og kva det gjeld. I klasserommet fins det mange relasjonar samstundes. Samtale ein til ein, kan verke uoverkomeleg fordi tid ikkje strekk til. Alternativet blir for kvar enkelt lærar å finne måtar å samle tankar og fokus på. Og dette må skje utan at enkeltelevener stadig kjenner seg neglisjert eller forbigått i relasjonen. Dersom denne kjensla stadig oppstår hjå eleven, ville det i seg sjølv vere eit dårleg utgangspunkt for relasjonen mellom meg og han eller henne. Nettopp fordi barnet ikkje kjente seg *sett*.

Nokre gongar kan ein kjenne det problematisk å ta vare på relasjonen mellom meg og enkeltelevener, nettopp fordi alt skjer samtidig. Klasserommet er eit mylder av liv og

det verker vanskeleg å vite korleis eg kan handle *godt* ikkje berre for enkeltpersonen der og då, men mot alle. Augneblinken i klasserommet er kompleks. Kanskje kunne den sjå slik ut:

Lise kjem seint til timen.

Åsne ertar Per.

Olav stel penalet til Siri.

Elise rekk opp handa.

Siv hiv viskelær på Cato.

Vivian gret.

Stian leitar etter bøker.

Maria vil lese høgt.

Kristian vil vise kor fint han har teikna heime.

Relasjon til mange samstundes krev ein fleksibilitet hjå pedagogen. Ofte må ein vente med eller utsetje planen for timen. Van Manen seier at dette er å vere i ein dynamisk prosess med barnet:

Good teachers experience classroom events with students as something that continually changes their actual plans and expectations. In the dynamic process of teaching children, things rarely go according to plan. Teacher who nevertheless try to stick to their plans (rather than continually reminding themselves of the deeper pedagogical intents) inevitably discover how shallow their pedagogical intents or reasons really are. (1991: 187)

Dersom denne dynamiske prosessen og evna til å endre planen ikkje eksisterer, kan det vere egoistisk tenkning frå læraren si side. Som lærar opplever eg ofte at det ikkje går slik eg hadde planlagt og tenkt. Dersom eg likevel durar i vei med min plan, nyttar eg mi makt på ein negativ måte. Eg held makta tett til mitt bryst ved fyrst og fremst å ta omsyn til mitt eige behov for å gjennomføre fordi eg har lagt arbeid i noko. Nokon opplever kanskje at det å måtte gå bort i frå planen verker skremmande. Det trekk oss ut ifrå eiga komfortsone. Sjølv trur eg at det må vere rom for å øve på dette. Evna til dette kan kome over tid. Det er nok ikkje alltid slik at ein *ynskjer* å vere lite fleksibel berre for sin eigen del, det kan ha med manglande erfaring å gjere. Det kan vere ubevisst fordi ein ikkje ber med seg nok arbeidserfaring. Eg trur erfaringa må kunne vekse fram litt etter litt, til ein kjenner seg tryggare på slike dynamiske

planendringar. Læraren er sjølv i ein prosess der ein lærer og kan utvikle seg, etterkvart også vite betre korleis ein kan handle godt mot den enkelte.

2.4.1 Den pedagogiske atmosfære

"The pedagogical atmosphere" (1989), er ein artikkel skriva av Otto Friederich Bollnow. Her reflekterer han over dei kjenslemessige og sensitive kvalitetane i den pedagogiske relasjonen.

I take the term pedagogical atmosphere to mean all those fundamental conditions and sentient human qualities that exist between the educator and the child and which form the basis for every pedagogical relationship. (1989: 5)

Bollnow nyttar omgrepet *fundamentale forhold*, og viser til den pedagogiske atmosfære som eit "klima" (ibid: 7) som den pedagogiske relasjonen får leve i. Humør og sinnstemning er dømer som Bollnow knyt til eit såkalla klima. Desse verker inn på den pedagogiske verksemd. Samstundes synes eg den fornemninga ein får av atmosfære i klasserommet og er relevant her. Ein kjenner stemninga i rommet. Eit klasserom kan vere svært godt å kome inn i. Stemninga kan vere lett eller tung i romma. Vi får ei kjensle – god eller dårleg - av alt det som skjer der. Kva er det som gjer at vi opplever det slik? Når eg kjenner etter på mi eiga oppleving av å "kome inn" i eit klasserom, tenkjer eg helst på korleis eg sjølv opplever vaksenpersonen i møte med borna. Korleis er han eller ho i dette møte? Blir borna sett? Kjenner dei seg trygge?

Den atmosfære som barnet kjenner er deira oppleving av korleis verda er, skriv Bollnow (ibid: 5). Vår oppgåve blir då å skape ei trygg kjensle av verda, framfor at barnet opplever denne motsett - utrygg og skremande. Den tryggleiken barnet kjenner, er kanskje det aller mest fundamentale forholdet for barnet i møte med verda.

Only in an atmosphere of security can the child grow in the right direction, and only in this medium does the world reveal itself to the child in all its reasonable order. Should this atmosphere of security be missing, then the world remains a shocking, threatening, encroaching power. (ibid)

Fleire kvalitetar kan lyftast fram når det gjeld den pedagogiske atmosfære. Tryggleiken er eit døme, og humøret er eit anna. "Each of the lifemoods makes a unique contribution to the child`s growth and must be thought of in this way" (ibid: 11). Om humøret seier Bollnow at dette er sjølve fargelegginga av livet. Glede, sorg, lengt, latter, einsemd er dømer på kjensler barnet har. Eit komplekst kjenslespekter er ein viktig del av den pedagogiske atmosfæra, og barnet si forståing av livet i sitt mangfald. Det treng ikkje vere langt mellom gråt og latter, spøk og alvor, irettesetting og oppmuntrande ord.

Eg vil her dele eit døme frå mi tid i ungdomskulen. Læraren vår var ekspert på å sense stemninga i rommet. Ho visste korleis ho kunne snu den og fülle rommet og atmosfæra med glede og latter. Ho kunne kunsten å fargeleggje. Lærarinna mi var glad i musikk. Med jamne mellomrom ropte ho høgt ut: "Reis opp, no skal vi danse!". Vi kvapp til og vart litt shaky. Dette gjorde ho helst dersom ho sensa at vi var trøytt, ukonsentrerte og leie. Det kom brått på, og vi spratt opp - nokre meir frivillig enn andre. Vi lo av dei rare rørsleane ho hadde, og at vi og måtte gjere dei same. Vi såg på henne og kvarandre og eg kan hugse at smila hjå dei aller fleste av oss måtte fram, sjølv om ein kanskje var sliten. Dersom nokon nekta å gjere seg sjølv så rar, kom lærerinna gjerne bort. Stilte seg rett framfor. Då kunne ein vel heller ikkje gjere anna enn å le og vere med. Desse augneblinka var fulle av liv og glede! Og eg opplevde at læraren på ein slik måte kunne møte oss. Skiljet mellom lærar og elev verka for ein augneblink så utviska. Gjennom humor gav ho oss ei sterk felleskapskjensle. Og på ein måte kjendes det so om ho steig ned til oss, eller inn i vår verd. Det vart ein måte å vere *saman* på, ei "togetherness", slik Sævi ville sagt det (2005: 98). Det var ein måte for henne å gjere meg til sin likemann. Dette er eit mål også i ein asymmetrisk relasjon. Noko som eg vil kome tilbake til seinare i avhandlinga.

Historia eg deler om den spøkefulle læraren, om humør i klasserommet gjeld ei atmosfære eller eit klima som Bollnow kallar det. Han hevdar at det verker å vere for lite fokus på humør i skulen idag (Bollnow 1989: 19). Eg spør meg sjølv kvifor, sidan den emosjonelle delen av mennesket avgjer så mykje for korleis det er for oss å leve. Slik som den lille historia viser, er humøret ein felles kanal for både lærar og elev. Det blir ein møteplass eller ein nøkkel i elev – lærarrelasjonen. Då tenkjer eg ikkje

berre på dei lystbetonte stundene og det ein saman kan le av, men og på dagar der ein opplever sorg, sinne eller vonde ting. I dette må ein også møtast. Dette må eg kunne setje ord på i felleskap med elevar. Slik eg ser det, er dette *fundamentale* viktigheiter på barnet sin veg mot å bli vaksen. Det er ein stor del av å forstå seg sjølv og kva livet inneber.

2.5 Asymmetri i den pedagogiske relasjonen

2.5.1 Faktisk asymmetri - den *faktiske* ulikheit mellom barn - vaksen

Den pedagogiske relasjonen inneber ifylgje Skjervheim ein faktisk asymmetri (1992: 29). Skjervheim seier at asymmetri fins på mange måtar i samfunnet.

Undervisningssituasjonen i skulen er eit døme. Omgrepet oppstår i kraft av den sanning at "innsikt ikkje er likeleg fordelt" (ibid) mellom to partar. Barnet og den vaksne representerer eit slikt forhold. Skjervheim sitt poeng gjeld ei faktisk og reell ulikevekt i relasjonar. I ein refleksjon over Levinas sin etikk, seier Vetlesen om asymmetri at det gjeld noko som ikkje "balanserer, en ulikevekt" (2006: 33). I eit moralsk ansvar som Arendt trekk fram og eg viser i punkt 2.3.2, er asymmetri gitt som det fyrste ved ein moralsk relasjon. Om asymmetri i pedagogisk verksemd seier Sævi:

I det pedagogiske forholdet mellom vaksne og barn er nettopp en forskjell i kunnskap og innsikt begrunnelsen for at relasjonen er nødvendig, både ut fra samfunnsmessig og et moralsk synspunkt. Av de praktiske situasjonene som er basert på asymmetri er nettopp oppdragelse og undervisning av de mest basale. Barn og unge er del av asymmetriske forhold gjennom hele sin oppvekst. (2000: 19)

Barn og unge er del av asymmetriske forhold igjennom heile sin oppvekst. Den faktiske asymmetri er tilstades i relasjonar der det *faktisk* er ulikheit i erfaring og kunnskap. Denne ulikeita er ifylgje Sævi nødvendig utifrå eit samfunnsmessig og eit moralsk synspunkt slik ho seier i avsnittet over. Oppgåve, ansvar og profesjon er ulikt mellom eit barn og ein vaksen, det er i ikkje likt fordelt. Erfaringa og kunnskap er også ulik. Barn er noko anna enn ein vaksen. Den vaksne er i stand til å innta både eit perspektiv frå vaksent hald, men også barnet sitt perspektiv (Buber 1953/1993: 59). Når det gjeld ulikeita mellom vaksen og barn er den "ikke til at tage fejl af" ifylgje Løgstrup (1997: 75). Den er eit faktum, og den foreligg allereie frå barnet og

den vaksne har begynt å forholde seg til kvarandre. Dersom relasjonen skal "fungere" uproblematisk, må eleven akseptere og anerkjenne læraren sin autoritet. I relasjonen mellom vaksen og barn, er det barnet som gir den vaksne autoritet, det kan den vaksne ikkje krevje. "Autoritet får en person af de andre. Som regel vet han ikke af det. Det autoritære kommer derimod fra personen selv" (ibid: 74). Autoritet blir gitt meg som vaksen i den pedagogiske relasjonen, mens utøving av makt, det å vere autoritær er noko eg sjølv set i gang og fastheld. Løgstrup sin tanke om *gitt* autoritet og det å vere autoritær som ei oppretthalding av makt, har samanheng og gjev meining til faktisk asymmetri som grunnlag for den pedagogiske relasjonen. Dette gjer meg og istand til å forstå kva prinisppiell metodisk asymmetri er.

Utifrå mine eigne, tidlegare opplevingar med lærar, var det sjølv sagt for meg å akseptere autoritetspersonen når han eller ho gav meg kjensla av å vere trygg. Dersom eg var respektert som meg, verka det også uproblematisk å godta at den vaksne hadde eit overordna ansvar. Når det er sagt, kan elevar velje å sabotere autoriteten. Sjølv om den vaksne kan ynskje å *møte* barnet, er det ikkje sikkert at barnet vil gå ein vaksen i møte. Kanskje har barnet også problem med å forholde seg til vaksenpersonar. Årsaka til dette kan vere kompleks. Men dersom ein har opplevd såre svik frå andre vaksne, kan dette site i. Slike erfaringar hjå den unge kan gjere møte mellom vaksen og barn, ein pedagogisk relasjon, krevjande. Læraren kan aldri *insistere* på at ein elev godtar ein, eller oppgåva ein har. Vaksenpersonen kan likevel freiste å bygge den bru som trengs for at ein kan gjere møtet mogleg. Å gå i dialog med barnet, kan vere ein måte. Som eg tidlegare viste med eksempel frå film i kapittel 1, kan tolmod og tid vere nøklar som åpnar sjansen for ein trygg relasjon. Då kan barnet etterkvart også erfare at det treng den vaksne (van Manen 1991: 70). Barnet treng den vaksne for sjølv å bli vaksen og lære å leve. Den vaksne har eit levd liv bak seg, medan barnet ikkje har hatt like mange år til å skaffe den erfaring som vaksne har. Dette gjeld kunnskap som den andre treng om livet. Barnet treng den vaksne som vegleiar- ei hand som hjelp slik at barnet sjølv etterkvart kan bli i stand til å ta ansvar for sitt eige liv, til å lære og til å leve (Sævi 2012b: 10). Heilt til barnet og den unge sjølv kan ta ansvar for sitt eige liv, godtek han eller ho hjelp frå den vaksne på vegen mot sjølv å bli vaksen. Dette er meininga med den pedagogiske autoritet (Sævi 2007: 124).

Det kan vere trygt for eleven at den vaksne verker ansvarsfull og meir erfaren. Samstundes må den vaksne også vere open og lydhør overfor kritikk og innvendingar som måtte kome frå elevane. I ei analyse av autoriteten, seier Løgstrup at sjølvstendigheita hjå ein person, hentar sin styrke i ein slags kamp mot autoritetspersonar (1997: 70). Her tenkjer eg ikkje på ein kamp som er prega av uvenskap. Nei, dette gjeld idet autoriteten gir den andre sjans til å utfordre egne tankar. Ulike tankar kan møte kvarandre i respekt. Ulikheita mellom barn - vaksen fordrar at den vaksne ikkje berre ivaretek dei konkrete situasjonar med barnet, men og det forholdet at makt og ansvar er ulikt fordelt mellom dei. Verkeleg autoritet kan ikkje vere basert på den vaksne si makt til å krevje autoritet, men på at barnet eller den unge gir den vaksne autoritet over seg ved å la seg undervise og oppdra. Autoritetsomgrepet gjeld at ein er i ein posisjon der ein har påverknadskraft på andre, nettopp som i den asymmetriske relasjonen mellom vaksen og barn, lærar og elev.

Den franske filosofen Emmanuel Levinas (1906-1995), oppfordrar til å ta møte med Den Andre på alvor og at dette møtet i seg sjølv kallar meg til *ansvarlegheit* (Vetlesen 1996: 15). Mitt pedagogiske ansvar er å "svare på barnets uuttalte henvendelse til den voksne om pålitelig ivaretagelse og beskyttelse" (Sævi 2007:123). Om den vaksne si forståing av barnet sitt behov for hjelp, seier van Manen: "We have felt our caring responsibility even before we have made a commitment" (2002: 273). Møte med eit barn, fordrar i alle tilfeller ansvarlegheit, og van Manen seier i tråd med Levinas at ansvaret ligg der allereie *før møtet*. Barn verker som sentrum for meg som vaksen si merksemd, medan eg ikkje kan forvente ei slik merksemd frå barnet mot meg. Barnet sitt behov for å bli sett i livet, treng ikkje vere uttalt. Løgstrup oppfordrar oss til å vise *grunnlaus* godheit mot kvarandre. Han held fram ei "suveræn livsytring" (1997: 128). Kjærleik, miskunnsamheit og tillit er suverene livsytringar som forhåpentlegvis vert iverksett av seg sjølv, utan at vi planlegg eller har baktankar for dette. Vi kan handle godt berre fordi vi veit at vi har litt av den andre sitt liv i vår hand. Då kan det gode kome tilsyne utan at vi planlagte det på førhand. Det gode kan skje automatisk.

Barnet treng den vaksne til å vere med å vise veg. For den vaksne har dette å gjere med korleis han eller ho møter barnet. I den pedagogiske relasjonen er *utgangspunktet* at den vaksne vil det gode for barnet og at det gode er retta mot

barnet sitt liv og framtid (Sævi 2007: 115). Altså er det gode ikkje fyrst og fremst retta mot den vaksne sitt liv. Eleven skal ikkje strekke seg mot kunnskap for å blidgjere meg som lærar, dei kan strekke seg mot kunnskap for eigen del. Eg underviser eleven for eleven si eiga skuld. Eg må hugse at det er barnet som står i fokus i denne relasjonen, og ikkje eg sjølv. Relasjonen er ikkje gjensidig i den forstand at ein som vaksen forventer det same av barnet som det ein gjer av seg sjølv. Dette er vanlegvis ikkje noko ein reflekterer over i møte med eleven på skulen, dersom undervisning og oppdraging går meir eller mindre "problemfritt". Det er fyrst i dei tilfella der det er problem med undervisning eller oppdraging at forholdet mellom makt og ansvar i relasjonen står på spel. Det er når ting mislukkast at det er lett for lærar å skulde på eleven og unndra seg det pedagogiske ansvaret. Slik kan ein la vere å ta omsyn til ulikheita i maktforholdet. I situasjonar der noko står på spel, kan spørsmål kring asymmetri og makt få vere ivaretatt og viktig. Sjølv om den asymmetriske relasjonen forutset at makt, ulikheit og gjensidigheit ikkje er likt fordelt, kan den vaksne gje barnet moglegheit til å bidra etter sine forutsetnader, og på sin måte i relasjonen (van Manen 1993: 68).

Den faktiske asymmetri gir hjelp for barnet til å bygge bru over mot sitt vaksne liv. Når ein blir tatt vare på av ein som veit om at ein er sårbar og kan utnyttast, og likevel ikkje utnyttar makt, viser ein barnet kva makt er. Ein viser også korleis ein i relasjon til ein «svakare» part kan handle for å ivareta mennesket. Asymmetrien skal kunne opphevast i konkrete situasjonar der barn og vaksne er saman, slik at barnet og den vaksne er likeverdige, om ikkje likestilte i oppgåver og ansvar. For det er ein ikkje. Barnet er framleis barn og den vaksne er framleis vaksen, med det dette inneber av ulikheit i ansvar og oppgåve. Forholdet mellom dei kan fyrst bli symmetrisk når barnet blir vaksen og likestilt med den vaksne. Då blir barnet sjølv istand til å ta ansvar for makta si i mellommenneskelege relasjonar (Sævi 2000: 19). Etter kvart som borna blir vaksne, tar dei altså (vanlegvis) ansvar for eige liv. Dette varierer ut frå kven barnet er og i kva grad han eller ho kan ta ansvar for seg sjølv og andre. I situasjonar der det gjeld mennesker med omfattande funksjonshemmingar, vil den faktiske asymmetri gjerne bestå. Ved nedsette kognitive funksjonar, vil den faktiske asymmetrien også gjerne bestå. Dette fordi vedkomande treng veilleiing og hjelp lenger, kanskje livet ut. "Både hjelpens omfang og og varighet har vanligvis større omfang for mennesker med funksjonshemming, og gjør at de oftere, over lengre tid

og i meir omfattende grad, er avhengige av å være i asymmetriske relasjonar med andre” (Sævi 2000: 20). Slik Sævi seier, varer asymmetri mellom ein vaksen og eit barn med funksjonshemming lenger. Asymmetrien kan også synast å vere større i desse relasjonane samanlikna med born i almennheit.

2.5.2 Den faktiske asymmetri etterstrebar likeverd

I arbeidet med å gjere greie for asymmetri, oppstår det eit behov for å understreke ulikheitene i forholdet. I same stund oppstår behovet for å gjere greie for begge partar sin *like verdi*. Er den vaksne meir verdt enn eit barn fordi innsikta er djupare? Nei. Sjølv sagt ikkje. Løgstrup seier om den vaksne at det er hans eller hennar si oppgåve ”at göre eleven til sin ligemand” (1982: 71). Dette er ei aktiv handling som ein gjer for den andre. ”Med ligestilling vil vi skabe rum omkring folk, råderum og spillerum” (1976: 3). Dette er eit utsegn til vitne om at den faktiske asymmetri etterstrebar *likeverd*. Det er eg som kan gi barnet friheit og sjølvstendigheit, midt i det faktum at den andre treng meg som ein vaksen. Sjølv om ansvar, innsikt, kunnskap, oppgåve og erfaring ikkje er hjå barnet slik som hjå den vaksne, er ein sjølv sagt lik i verdi. Mollenhauer seier om mennesket at verdien er heilt uavhengig av evne til rasjonalitet og refleksjon (1996: 26). Verdien er lik, ganske enkelt ved at vi er født som menneske og er til som menneske. Den vaksne si oppgåve er ikkje å stadfeste eit sprik mellom seg og barnet. Det ville være å fasthalde en prinsipiell metodisk asymmetri (Skjervheim 1992) og å insistere på sin autoritet. Det vil seie å vere autoritær (Løgstrup 1997). ”Utfordringen i den pedagogiske relasjonen må vere eit forsøk på å etablere eit ”jeg – du forhold” (Sævi 2000: 24). Slik kan eg etablere eit møte mellom meg og barnet, der faktisk asymmetri vert teken omsyn til og tryggleik får vere kvalitet. I ein pedagogisk relasjon har begge partar friheit til å vere i sine oppgåver som vaksen og som barn.

2.5.3 Tilgjeving som eit uttrykk for anerkjenning av asymmetri

Idet vi ber om tilgjeving, innrømer vi våre feil, kanskje innrømer vi ei uklok handling. Tør eg som autoritetsperson å ”fornedre” meg sjølv ved å innrømme manglar og feil? Asymmetri i den pedagogiske relasjonen understrekar ulikheita i innsikt mellom barn og vaksen. Ein kan i pedagogisk samanheng peike på viktige aspekt ved pedagogisk

asymmetri dersom ein ser at den vaksne er ein person som i likheit med barnet har manglar og svakheiter. Sjølv om innsikta til den vaksne vanlegvis er djupare og strekk seg langt lenger enn barnet si, opplever vi nokre gonger å feile og at vi skuffar borna. Svakheitene våre *vil* kome til syne igjennom våre handlingar og dei skiftande kvalitetar som våre handlingar har. Somme gonger vil vi som vaksne trenge barnet si forståing for våre feil og manglar. Forståing for at vi kjem til kort. Vi vil kanskje og trenge barnet si tilgjeving i konkrete situasjonar der vi har handla uriktig mot den andre. Når det gjeld tilgjevinga er det ifylgje Arendt farleg å oversjå dette som ein nødvendig kvalitet ved relasjonen. Arendt seier:

Om vi ikke tilgir hverandre, dvs. løsriver hverandre gjensidig fra følgene av våre gjerninger, ville vår evne til å handle, til en viss grad begrense seg til en eneste handling, med konsekvenser som ville følge oss – i ordets rette forstand- til vår dødsdag, på godt og vondt. (1958/1996: 243)

Tilgjeving er altså eit viktig haldepunkt for at relasjonen mellom vaksen og barn og mellom menneske generelt skal gje rom og moglegheiter for begge partar. Den er eit haldepunkt for mennesker som lever saman. Tilgjeving betyr ikkje at ein *aksepterer* det som er urett. Tilgjevinga er at vi bestemmer oss for å gløyme eller leggje dette bak oss. Arendt skriv at: "Tilgivelse retter seg bare mot personen, aldri mot saken" (ibid: 248). Dette tyder at vi gløymer saken, medan personen får fortsetje å vere viktig. Vi veit at det mange gongar er vanskeleg å gløyme ein urett som er gjort imot oss. Det heile handlar om likevel å bestemme seg for å kome den som gjorde uretten i møte. Denne kvaliteten er ifylgje Arendt, aldri blitt tatt nok på alvor. Ho viser til politisk samanheng og hevdar at årsaka til forbigåinga av tilgjeving, er at fenomenet fyrst vart knytt saman med religion og stod forankra i kjærleiken. Men like interessant og viktig som i det politiske liv, er det å knyte tilgjeving til livet i klasserommet. Er eg sjølv som lærar oppteken av å be om tilgjeving når eg kjenner det krevst? Dersom konsekvensane er så store som Arendt hevdar over, er det grunn nok til å ta dette på alvor i pedagogisk verksemd. Arendt kritiserte i si tid den "moralske ansvarsløsheten" (1954/1996: 226). Kanskje er vi mest opptekne av at elevane skal tilgje kvarandre og ordne opp seg imellom. Men tek eg mitt eige moralske ansvar?

Tilgjeving er ein verdifull kvalitet som vi får vise som vaksenperson, trur eg. Dette er ein kvalitet framfor ein svakheit hjå meg som vaksenperson. Igjennom tilgjeving tek eg mitt moralske ansvar for verda og borna i den. Manglande evne til å tilgje kan ha

store konsekvensar. Ja, faktisk så store at dei kan fylgje oss til vi døyr. Og sannsynlegvis er det ikkje berre meg konsekvensane fylgjer, men også eleven. Tilgjeving er ikkje fyrst og fremst eit tema vi snakkar om med elevane, men ein måte vi lever saman på. I motsetnad til ei "moralsk ansvarsløyse" er moralske handlingar knytta til moglegheita for menneskelegheit, ansvar, omsorg og tillit (Sævi 2000: 61). Zygmunt Bauman, ein polsk sosiolog og filosof, seier at ei moralsk handling viser seg i den augneblinken då ein vel det gode eller det vonde. I rett eller gal handling er det at moralen oppstår (1996: 113). I pedagogisk samanheng er det i konkret praksis at eg har moglegheit til å *vise*, heller enn å snakke om kva som er rett og galt. Slik som å be den andre om tilgjeving for det gale eg har gjort.

2.5.4. Pedagogisk takt som eit uttrykk for anerkjenning av asymmetri

Det var Johann Friedrich Herbart (1766-1841) som introduserte termen *pedagogisk takt* i 1802 (Sævi 2007: 117). Van Manen forstår takt som ei menneskeleg samhandling der ein person er kjenslemessig merksam på den andre sin oppleving av situasjonen (1993: 116). Takt handlar ikkje om teknikkar. Det handlar om ein måte å vere på. I asymmetrien gjeld det min måte å vere vaksen på mot barnet. I takta er vaksne oppmerksame på barnet si oppleving av situasjonen. Sævi peikar på at "Takt og taktfullhet er termer som brukes i situasjoner som på en eller annen måte er sensitive, som fordrer finfølelse og omtenkksomhet overfor den andre" (2007: 117). Denne "fintfølelsen", må også kunne stå som eit uttrykk for korleis asymmetrien ser ut. Den vaksne si årvakenheit for barnet sitt behov, må vere tilstades dersom barnet sin posisjon som den «svake part» i relasjonen skal bli ivaretatt.

Personleg forbind eg takta med mi erfaring innanfor musikk, som i bandet eg spelar og syng i. Dersom ein ikkje fylgjer kvarandre og lyttar, finn ein ikkje flyten ilag. Då forsvinn ein potensiell harmoni. Pedagogisk takt har å gjere med måten eg er på i møte med sensitive situasjonar som barnet er i. Det gjeld måten eg då handar på. Ord som "hensynsfullhet" eller "omtenksomhet" er dekkjande i eit forsøk på å gjere greie for omgrepet (ibid). Taktkjensla hjå meg er avgjerande for korleis eg ser mitt virke som lærar, korleis eg ser elevane og korleis eg forstår meg sjølv i møte med ein som treng meg. Van Manen viser også det motsette av å møte barnet slik det treng meg. Om ein taktlaus lærar seier han: "en taktløs lærer behandler alle barn på

samme måte ut fra den feilaktige oppfatningen om at dette er det samme som rettferdighet og konsekvens” (1993: 152). Dersom oppfatninga til læraren byggjer på likheit for alle, er dette altså eit feilaktig utgangspunkt. Dette verker som ei utfordring idet ein har med ei stor klasse å gjere. At kvar enkelt barn treng meg på ulik måte, er verkeleg noko å stanse for i refleksjonar omkring handlingane mine.

Ifylgje Van Manen dreier takt seg om ei handling der læraren går aktivt inn i situasjonen: kjenslemessig, responderande og med merksemd. Takta viser seg som ”innleving i andre sin subjektivitet” (1993: 139). Det betyr at ei taktfull handling og kan vere at ein *ikkje* gjer noko – ein let situasjonen gå forbi i stillheit, dersom det tjener barnet eller den unge best. Pedagogiske handlingar varierer når det kjem til kvalitet, vi ser ikkje alltid eleven slik han eller ho treng det. Sjølv om eg kanskje ynskjer å vandre i pedagogisk takt, vandrar eg likevel i utakt. Slik vil det nok alltid vere i læraren sin kvardag og, trur eg. Vi veit ikkje alltid å gjere det gode, og nokre gongar tek vi oss ikkje tid til å vere merksam på den andre. Eit døme kan vere at vi ikkje viser støtte til eit barn som tydeleg har vist sårbarheit. Det kan verke ekstra vanskeleg å vere taktfull sidan ikkje alt som eleven kjenner er uttalt ved ord heller. Nokre gongar er det kroppsspråket ein må tolke for å kunne møte ein som treng meg.

Van Manen seier om takt at vi aldri kan sjå den som ei ferdigheit: ”Takt er ikke en ferdighet vi anvender, men noe vi er” (1993: 184). Han omtalar likevel takta som ein kunnskap som kroppen kan – takt kan vere del av den eg er og det eg gjer. Dersom kroppen kan eller veit kva ein skal gjere, kan eg handle godt utan at eg rekk tenkje meg om kvifor eg handla slik. Eit medvit kring kven ein har med å gjere, kan gjere oss taktfull slik at vi og veit kva situasjonen med eit barn krev. Den pedagogiske takt er asymmetrisk i sitt vesen. Ein kan ikkje forvente det same frå barnet som ein kan frå ein vaksen. Eg skal ikkje forvente at eleven er orientert mot mitt liv og at han eller ho er istand til å vite kva situasjonen krev igjennom ei fintfølande kjensle. Van Manen seier om takt at det er ei fornemning frå den vaksne si side. Denne innlevinga er totalt avskjært frå eigainteresse. Den er retta mot barnet åleine. Den *haldninga* som eg inntek i forhold til barnet (van Manen 1993: 135) er viktig. Stadig må eg kome tilbake til mi oppgåve og kven det er eg er til for. Stadig må eg kome tilbake til det gode, og korleis eg kan handle godt imot den andre. Kristin Motos (2009) seier om det gode i takta at det gjeld moglegheita eg gir barnet til å *bli*, vidare seier ho at dette

også er den *eigentlege* lærargjeringa (ibid: 179). Dette vil eg seinare kome tilbake til.

2.6 Prinsippiell metodisk asymmetri – resultatet som den eine sitt ”prosjekt”

Avhandlinga mi tek utgangspunkt i Skjervheim si forståing av to typar asymmetri. Eg har allereie freista å gjere greie for den faktiske asymmetri i punkt 2.5. Men det finns altså i fylgje Skjervheim og ein annan type asymmetri som eg no vil vise. Det er ein asymmetri mellom to mennesker der den eine *insisterer* på å ha ein maktposisjon. Ein slik asymmetri kallar Skjervheim ”prinsippiell metodisk asymmetri” (1992: 28). Den vaksne insisterer på makt, held fast på og utnyttar makta. Som vaksen *skaper* og opprettheld ein asymmetri – ein opprettheld og forsterkar ulikheita overfor barnet, og gjer dermed barnet meir utsett og sårbart idet ein gjer seg sjølv autoritær og mektig. Ein slik ”metodisk opprettholdt asymmetri er taktisk og manipulerende”, seier Sævi (2007: 123). Den strir imot tanken om det gode for barnet. Insisteringa frå den eine parten gjeld eit ynskje om å styre den andre, her eleven. Skjervheim seier at ein slik ”kastar seg opp til tyrann over andre” (1992: 169). Eg skal ikkje med eigne hender forme barnet som om det var leire. Eleven er ingen leireklump som eg som lærar kan lage eit resultat av slik eg bestemmer og vil, utan at eleven er med i denne prosessen. Eleven kan ikkje sjås som mitt prosjekt, der eg styrer han eller henne til eit resultat etter mitt hjarte. Denne formen for asymmetri er av negativ art og er:

begrunnet i den enes ønske om et bestemt resultat. Resultatet er den enes prosjekt uavhengig av om den andre er enig eller ikke. Denne taktiske og gjennomgripende autoritære holdningen er avgjørende for relasjonen og skaper og opprettholder asymmetrien ved makt. (Sævi 2007:123)

”Resultatet” som Sævi trekk fram, gjeld mål som ein sjølv har skapt overfor eleven. Det er uttrykk for ei forståing av barn og unge som eit produkt som eg som vaksen bestemmer over. Skjervheim skriv at dette er som om ein kan handle mot mennesket ut ifrå ein ”kalkulasjon” (1992: 170) over kva som vil henda dersom ein gjer det eller det. Den autoritære asymmetri gjeld ikkje autoritet slik ein ser den i faktisk asymmetri. Nei, då er autoriteten ”rana”, som Løgstrup skriv (1997: 70). I filmen eg viste til innleiingsvis, tar den vaksne på seg oppgåva med å bane ein veg for den unge, slik professor Gerald Lambeau gjorde. Men han oppfattar seg sjølv som subjekt og den

andre, Will, som objekt. Han gjer guten til eit prosjekt som han freister å rå over. Denne haldninga og handlinga kan karakteriserast som eit mistak i seg sjølv. Intensjonen er ikkje å gje hjelp slik at Will kan finne sin eigen veg. Istaden har den vaksne, professor Lambeau, ynskje om å styre og ha kontroll på målet for Will sitt liv. Slik misser Will eigen friheit, fordi ein annan person set seg til herre over hans liv.

Medan den faktiske asymmetri er forankra i pedagogiske takt, gjeld ein manipulerande asymmetri ikkje takt, men *taktikk* (Sævi 2007: 124). Denne taktikken, gjeld strategiar for å få fram sin eigen vilje på bekostning av den andre sin. I filmen kjem dette til uttrykk ved at professor Lambeau freistar å skape frykt hos Will for kva som kan skje dersom ikkje denne unge guten gjer som han krev. Slik festar han grep, tek kontroll og opprettheld det som Skjervheim kallar prinsipiell metodisk asymmetri. I prinsipiell metodisk asymmetri, er det altså berre den vaksne som får vere fri, om ein kan kalle det fri det at ein er autoritær i møte med andre. Eg spør meg sjølv i lys av Skjervheim sine tankar: Byggjer eg "fengsel" for barnet eller den unge? I såfall vil mitt fengsel vere at barnet eg har med å gjere blir frårøva den menneskelege gåve som det er å vere fri. Arendt hevdar at det kan setjast likheitsteikn mellom det å vere menneske og det å vere fri: "to be human and to be free are one and the same" (Arendt 1954/2006: 166). Ingen kan noko gong frårøve meg tankane mine. Dei lever fritt. Dette minner meg om songen eg kan, "Din tanke er fri"- ei opprinneleg tysk vise som er omsett til norsk. Eg tar denne med her for å vise kva ein fri tanke er:

Din tanke er fri,
hvem tror du den finner.
Den flykter forbi,
slik skygger forsvinner.
Den kan ikke brennes,
av fiender kjennes.
Og slik vil det alltid bli:
Din tanke er fri!

Tanken er vår friheit. Friheitskjensla kan kome hjå eleven ettersom tryggleik er gitt. I same augneblink som nokon har tatt tryggleiken frå oss, har dei også då tatt vår kjensle av friheit, slik eg forstår det. Dette gir meg grunn til særleg å fokusere på korleis eg kan vere for at barnet *kjenner* seg trygg i relasjonen.

2.6.1 Makta som element, og faren for å misbruke makt

Løgstrup seier at det i alle forhold mellom mennesker vert utøva makt.

At vort liv med og mod hinanden består i, at den ene er udleveret den anden, betyder, at vore innbyrdes forhold altid er et magtforhold. Den ene har mer eller mindre af den andens liv i sin magt. (1975: 65)

Den makt eit menneske øver overfor ein annan, er knytta til realiteten i menneskelege relasjonar; det er alltid makt tilstades i alle relasjonar. Innanfor denne kontekst ligg også freistinga til pedagogisk maktmisbruk og undertrykking av den andre (Sævi 2000: 36). Løgstrup seier om makt at ein alltid står i fare for at den eine parten utnytter makta i forholdet (1972/1993: 137). Makta er misbrukt der den får vandre fram på eigahand, seier Løgstrup: "Magten kan nemlig gå på egenhånd, den kan rive sig løs fra sine oppgaver, slå dem over ende, vælte sig hen over dem og blive til magt for magtens skyld" (ibid: 141/142). Dersom den makt som er gitt meg slit seg laus frå intensjonen om å gjere det gode, har den fått vandre fram på eigahand. Då er den lausriven frå intensjonen om å gjere det gode for barnet. Læraren kan igjennom si makt ta avgjersler som er gode. Slik eg forstår makta kan den vere noko godt i relasjonen mellom barnet og den vaksne. Til dømes kan læraren ta avgjersler som berre ansvarlege vaksenpersonar tek. Kanskje ser ikkje flokken med 1.klassingar meininga med å gå saman to og to, der bilane susar forbi. Dei vil helst vandre fritt. Men den vaksne er istand til å sjå noko som barnet ikkje ser endå. Ein handlar slik ein ser det best for barnet. Det er difor læraren bed borna om å gå saman i par. Det er fordi ein ivaretek dei.

Makt treng altså ikkje vere eit negativt fenomen. Men det oppstår eit klart skilje mellom meg som *autoritet* og meg som *autoritær* i samanheg med den makt som er gitt meg. Van Manen seier om autoriteten at den nettopp understreker asymmetrien i relasjonen. Han skriv: "Autoritet viser i sin kjerne til en viss asymmetri, til forskjell, til ulikheter i forholdet mellom to eller flere personer" (1993: 65). Barnet *treng* den vaksne som autoritet, fordi autoritet ivaretek det svake, det som treng å bli ivarettatt. Men eg kan som vaksen ikkje krevje autoriteten, då ville autoriteten gå over til å bli autoritær. Som autoritær, umyndiggjer eg den andre (Sævi 2000: 40), og set meg sjølv til herre over hans eller hennar liv. Den autoritære pedagogen forsømmer barnet ved å utnytte at barnet er svakare enn ein sjølv. Ein vaksen kan også gå så

langt som å skade eller mishandle barnet, noko som er eit åpenbart uttrykk for maktmisbruk. Då er misbruk av makt og av barnet sin sårbarheit lett å sjå og ta avstand frå. Men det treng ikkje vere snakk om alvorlege dømer som mishandling og direkte synleg psykisk eller fysisk utnytting av vaksen makt, og autoritet. Ei autoritær haldning vil også kunne omhandle relasjonar der den vaksne utnyttar si rolle til å setje seg sjølv i sentrum. Den vaksne tek stadig avgjersler overfor klassa si. I samband med ei så daglegdags handling treng ein stadig medvit om korleis ein stiller seg til makta ein har. Bergem skriv:

Den som er tildelt et oppdragermandat og makt til å utføre de oppgaver som springer ut av dette, skal altså hele tiden utøve sin virksomhet ut frå en vurdering av kva som tjener til den annens parts beste. Dette forutsetter bevissthet og ansvarlighet. (1993: 102)

Makt er altså eit sentralt omgrep og fenomen innanfor fenomenet asymmetri og pedagogisk asymmetri. Det er openbart at ein ved å ha makt står i fare for å misbruke den. Misbruk av makt kan skje både ubevisst eller bevisst (Sævi 2000), og nokre gongar er vi ikkje merksam på at vi utnyttar vår makt og vår posisjon. Den vaksne sitt temperament er eit døme på at makt kan brukast utan at ein klarer å styre den. I læraroppgåva har eg ein synleg framtrede. Reint fysisk er eg sett framfor klassa, og kroppsspråket mitt vert lett lagt merke til. Saman med dette er det eg seier og måten eg seier det på avslørande. Læraren har stadig ordet. Det får meg til å tenkje på uttrykket "ordets makt". Har eg medvit kring verknaden av mine ord? Korleis treff orda elevane mine? Igjennom mitt eige temperament avgjer eg i mange tilfeller den tryggleik barnet kjenner overfor meg som vaksen. Det er mitt ansvar at denne tryggleiken er tilstades og at eit hissig temperament ikkje kjem i vegen for dette.

2.7 Forskingsspørsmålet i avhandlinga

Forskingsspørsmålet mitt knyttar seg til relevant teori og tidlegare forskning i det pedagogiske feltet. Tove Thagaard seier at forskingsspørsmålet ein vel må kunne bidra *i forhold* til den forskning som fins i feltet (2003: 51). Det er min intensjon at forskingsspørsmålet kan bidra til ei auka forståing av kva asymmetri er og korleis dette fenomenet kjem til uttrykk i den pedagogiske relasjonen. Mitt forskingsspørsmål er som fylgjer:

Kva er asymmetri i den pedagogiske relasjonen, og korleis kjem denne kvaliteten ved relasjonen til uttrykk gjennom eit utval lærarar sin refleksjon over opplevingar i sin lærarpraksis?

Studien min er ein empirisk studie som tek for seg asymmetri slik den er forstått og fortolka i lys av pedagogisk- etisk litteratur knytt til den Kontinentale pedagogiske tradisjonen. Fenomenet asymmetri er i oppgåva mi forankra i i den pedagogiske relasjonen. Dette freistar eg vise i det fortolkande litteraturreviewet. I dei neste kapitla vil det bli presentert og drøfta korleis eit utval lærarar tenkjer om eigen pedagogisk praksis når det gjeld direkte og kanskje mest indirekte uttrykk for asymmetri. Deira tankar knytt til forskningsspørsmålet mitt er med å lyfte fram nokre av kvalitetane som asymmetri ber med seg. "Kvalitetar" er her eit nøytralt omgrep som både kan vere av positiv, men og av negativ karakter. Det blir ei utfordring å halde prosjektet opent, og ikkje stadig sjølv svare og meine. Sjølv om ein kanskje kunne vere freista til å prøve å gjere det. Gadamer skriv det slik: "the essence of the question is to open up possibilities and keep them open" (1960/1989: 299). Eg ynskjer å halde spørsmålet mitt om kva asymmetri er og korleis det uttrykkjer seg, opent gjennom heile arbeidet. Eg ynskjer *ikkje* å konkludere på ein måte som "avsluttar" den pedagogiske drøftinga av asymmetri og den pedagogiske relasjonen. Spørsmålet må haldast ope for ny forskning. Gjennom det eg kjem fram til i mi empiriske undersøking, håper eg å kunne bidra til ei forståing av asymmetri, altså utan å konkludere fast og avsluttande. Eg ynskjer å gjere greie for mine informantar sine tankar, fortolke desse ved hjelp av eigne refleksjonar over pedagogisk- etisk litteratur frå den Kontinentale pedagogiske tradisjonen.

2.7.1 Underspørsmål

Eg har freista å utarbeide nokre underspørsmål. Saman med forskningsspørsmålet er dette spørsmål som er meint å skape ei tydeleg ramme i prosjektet. Samstundes vil dei halde avhandlinga ope for å røre ved andre relevante spørsmål som gjeld emne asymmetri. Eg håper at underspørsmåla kan verke for å skape betre heilheit og eit meir fullstendig bilete. Underspørsmåla er:

- Korleis forstår ein pedagogikk i den kontinentale tradisjonen?
- Kva er asymmetri i pedagogisk samanheng?
- Kva for konsekvensar har asymmetrien i relasjonen mellom lærar og elev?

3 Metode og metodologi

3.1 Innleiing

Eg vil i dette kapitlet gjere greie for mine metodiske val. Dei metodiske vala vil vere med å forsvare korleis eg har tenkt at eg best kan finne aktuell litteratur og dei interessante pedagogiske dømene som gjeld fenomenet asymmetri i den pedagogiske relasjonen. Her vil eg vise korleis eg har gått fram for å søke å svare på forskingsspørsmålet mitt. Lesaren vil få innblikk i *korleis* eg har tenkt og handla. Det er viktig for meg å vise spørsmål som dukka opp undervegs og korleis eg har arbeida løysingsorientert med desse. Nokre gongar har eg og vore usikker i framgangsmåtar, og då har hjelp frå vegleiar vore svært nyttig. Eg freister og stadig vise korleis eg stiller meg til etiske overvegingar. Det etiske perspektivet er avgjerande for heile forskingsprosessen og for dei som deltek i den.

Kapitlet presenterar og drøftar dei metodologiske vala eg har gjort i den hermeneutiske og fenomenologiske tilnærminga eg freistar å ha. Kva desse vitenskapane gjeld, vil eg fyrst gjere greie for. Eg har utforska fenomenet asymmetri ved hjelp av kvalitative metodar som fortolkande litteratur-review (kap. 2) og fokusgruppesamtale. Kvalitative metodar generelt søker å gå i djupna. Elles er oppgåva generelt eit litteraturstudium for å finne ut kva pedagoger og filosofer frå den Kontinentale pedagogiske tradisjonen har tenkt og skrive direkte og indirekte om fenomenet asymmetri i den pedagogiske relasjon. Sidan eg igjennom fokusgruppesamtale med lærarar har forsøkt å gjenkjenne, finne igjen og forstå fenomenet asymmetri, er det relevant å ta for seg resultata av fokusgruppesamtalen spesielt, og vise kva for dilemma samtalen bringa på bana i forskingsarbeidet. Dette gjer eg i kapitla 4, 5, og 6.

3.2 Kvalitativ metode

I kvalitativ forskning freister ein gjerne å nærme seg eller forstå sosiale, menneskelege og relasjonelle fenomen. Denne forståinga søker djupna framfor talfesting, statestikk og generaliseringar (Thagaard 2003: 17), noko som gjerne er karakteristisk for kvantitativ forskning. Sjølve ordet "kvalitativ" skaper assosiasjonar til omgrepet kvalitet,

som også vitnar om noko meir djuptgåande samanlikna med mengder og størrelsar som det kvantitative byggjer på (ibid: 16). Sjølv sagt kan kvantitativ forskning vere meir nyansert enn det eg framstiller her. Dette vil eg likevel ikkje gå vidare inn i. Her vil eg setje fokus på ei kvalitativ tilnærming, sidan det er ei slik eg sjølv har i mitt forskingsprosjekt.

Den kvalitative forskingstradisjonen tek utgangspunkt i metodar som byggjer på kontakt mellom dei som vert studert og den som forskar. Den baserer seg på eit subjekt-subjekt-forhold mellom informanten og forskaren (ibid: 18). Utifrå målsetnaden om å oppnå ei *forståing* for det ein studerer, har fortolkinga ein sentral plass innanfor eit kvalitativt studium. Slik kan kvalitative tilnærmingar knyttast til fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapsteoretiske fortolkingsrammer.

3.3 Forskingsdesign

Designet på forskingsprosjektet blir lagt opp etter det forskingsspørsmålet som eg har valgt for mitt arbeid (Gjærum 2012: 194). Studien min er kvalitativ og planen eller skissa for korleis forskinga er lagt opp, er det som gjeld forskingsdesignet (Thagaard 2003: 46). Avhandlinga mi er vekta på ei hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Intensjonen min er å freiste å sjå fenomenet asymmetri direkte og indirekte i den pedagogiske relasjonen. Dette gjer ein ifylgje det hermeneutiske perspektiv, igjennom eige fortolkingsapparat, og gjennom å lese og forstå andre sine syn på det fenomenet ein undersøker.

3.3.1 Hermeneutikk og medvit kring mi eiga forståing

Vitskapar som fokuserer på å sjå samanhengar forbi det vi umiddelbart erfarer og overfladisk fornemmer, er ifylgje Skjervheim hermeneutisk vitskap (1992: 204). Hermeneutikk er ein filosofi som høyrer inn under det ein kallar for åndsvitskap, og her er eiga *tolking og forståing* av menneska sine handlingar, liv og forhold det viktige. Ifylgje Hans - Georg Gadamer (1900-2002), er forståinga karakteristisk for oss som menneske: "Understanding is the original characteristic of the human life itself" (1960/ 1989: 259). Gadamer seier at vår eiga forståing alltid vil kome til syne i det vi freistar å undersøke, fordi det er ein del av mennesket sin natur å forstå. Som menneske er vi fortolkande av vesen (ibid). Van Manen seier det slik: "Hermeneutics

describes how one interprets the "texts" of life" (1997: 4), altså er hermeneutikk kvar enkelt person si forståing og kvar enkelt person si tolking. Ordet "text", kjem hjå van Manen i anførselsteikn, og kan likegodt gjelde erfaringsbasert forskning, som til dømes observasjonsstudier eller som hjå meg, fokusgruppesamtalen.

Forståinga mi i dette arbeidet, vil vere farga av kven eg er og av mine egne oppfatningar av tilværet. Medan det i hermeneutikken synes viktigare å forstå, har det i naturvitskapeleg forskning verka viktigast å *forklare* (Bø & Helle 2002: 97).

Skjervheim seier at det å forklare mennesket er umogleg. Medan ein i naturvitskapen prøver å forklare korleis noko verkar, kan aldri mennesket bli forklara fullt ut, som Skjervheim seier. I denne avhandlinga er ikkje intensjonen å forklare, men å freiste å forstå nokre av dei uttrykk som *asymmetrien* har direkte og indirekte i den pedagogiske relasjonen mellom lærar og elev. Måten eg undersøker fenomenet på, vil naturleg nok og skje igjennom mi personlege tolking. Asymmetrien sine ulike uttrykk vil kunne kome til syne igjennom dei erfaringane lærarane i utvalet mitt deler med meg og kvarandre i fokusgruppa.

Sidan ein hermeneutisk studie ber preg av mi personlege forståing, er eit medvit kring egne fordommar viktig. Gadamer seier noko om dette når det gjeld eiga fortolking av tekst, men det same vil gjelde for mitt møte med mennesker i samtale. Gadamer skriv: "The important thing is to be aware of one`s own bias, so that the text can present itself in all its otherness and thus assert its own truth against one`s own fore- meanings" (1960/ 1989: 269). Våre fordommar treng ikkje her vere noko negativt, men dei er del av våre føresetnader for arbeidet. Dette må eg som forskar ha eit medvit omkring. Mitt perspektiv og mi forståing, mine haldningar og kven eg er, vil skine igjennom arbeidet med denne avhandlinga. Men eg har freista å tilstrebe ei opa haldning til det eg møter, både til tekst og til menneska eg har møtt. Dette har eg til tider opplevd krevjande, sidan min horisont kan vere snever. På tross av dette har målet mitt vore å utvide forståingshorisonten min gjennom å lese, reflektere og fortolke datamaterialet og tekstane i avhandlinga.

3.3.2 Den hermeneutiske sirkel

Det er problematisk å freiste å gjere greie for hermeneutikken utan i same høve å leggje lys over omgrepet "Den hermeneutiske sirkel". Det fins fleire forståingar kring kva denne sirkel gjeld. Eg knyt mi forståing til sirkelen som eit ontologisk prinsipp. Gadamer hevder at dette prinsippet gjeld ein måte å forstå verkelegheita og vår eigen eksistens på (1960/1989). Han seier om det ontologiske vilkår at vi heile tida freistar å forstå. Vi vil forstå fortida. Forståinga vil vere forma av meg som menneske, mitt liv i den tid eg lever, og med min bakgrunn. Eg les med mine briller, og har ei heilt eiga førehandsforståing. Føresetnadene som er i meg formar spørsmål og fargar svara, slik Gadamer skriv i verket *Wahrheit und Methode* (1960), på norsk omsett *til Sannhet og metode*.

I møte mellom tekst, gjenstand og meg, fortolkar, skjer der noko. Det fins ei rørsle mellom gjenstand og fortolkar- ei vekselvirking (Lunde 2011: 31). Ved lesing av tekst verker teksta på fortolkaren. Og fortolkaren verker tilbake på teksta, fordi ein sit med si eiga personlege forståing av det ein leste. Vekselverknaden er sirkulær, eller som ein evig spiral (ibid). I mi avhandling gjeld "gjenstanden" det eg studerer av litteratur om asymmetri i den pedagogiske relasjonen. Også det eg møter igjennom læraren sine eigne uttrykk er fortolkande, i det eg set meg ned og vil prøve å forstå det som informantane sa. På same måte er det i samtale eller diskusjon med min vegleiar.

3.3.3 Fenomenologi som filosofi og min fenomenologiske intensjon

Sævi skriv slik om fenomenologi: "Phenomenology has to be understood and practised in the taking up of a certain attitude and attentiveness to the things of the world as we live them, rather than as we conceptualise or theorize them" (2005: 81). Fenomenologi har til hensikt å utforske fenomen i praksis utifrå slik fenomenet sjølv viser seg i levande live for augo våre. Det er dei konkrete skildringane av praksis (Levering & Van Manen 2002: 274) og ei slags "livsverdanalyse" (Fuglseth 2012: 215) som karakteriserar fenomenologien. Fenomenologi er ei retning innanfor filosofi og humanistisk forskning som voks fram som ein reaksjon på den trend der den vestlege vitskapsverda lyfta fram ei naturvitskapleg tenking om mennesket, som om ein kunne forstå og *forklare* det på same måte som med andre fenomen.

Fenomenologien var den dominerande retninga i Mellom-Europa i etterkrigstida. Vitskapen byrjar med fenomenet i seg sjølv, slik at teoretisering og abstraksjon kjem i andre rekkje. Van Manen (1991), hevdar at der er ein klar samanheng mellom det fenomenologiske og pedagogikk, og at denne samanhengen er etablert på grunnlag av "lived experience and interpretation of life" (ibid: 2). Fenomenologi er i pedagogikken "dei konkrete skildringane av praksis", ifylgje Sævi (2007: 108). Ho skriv:

Pedagogy, like phenomenology, intends to understand human beings and their lifeworld, from the starting point of the concrete lived experience of situations and relations. The *situations* of life are already there, in pedagogy and in phenomenology, before we are aware of them and can consciously reflect on them. (2005: 100)

"The situations of life are already there"... Fenomenet ein studerer er der allereie. Idet vi erfarer det, *ser* vi korleis fenomenet kan sjå ut og fyrst då kan vi freiste å setje ord på det. Sjølv har eg ein fenomenologisk intensjon med oppgåva mi. I mi forskning ynskjer eg å sjå korleis fenomenet *asymmetri* ser ut i levande live i pedagogiske samanhengar og i den pedagogiske relasjonen. Gjennom pedagogisk – etisk litteratur om fenomenet, kan eg freiste å nærme meg ei forståing av korleis fenomenet kjem til uttrykk i pedagogisk praksis og kva det inneber for barn og vaksen. Idet fenomenet *asymmetri* kjem til uttrykk i praksis, kan eg erfare det, og freiste å forstå det. Det som særleg kjenneteiknar fenomenologien er den vekta som vert lagt på den menneskelege subjektiviteten. Det denne gjer reknskap for er korleis sanninga kjem til syne for subjektiviteten (Skjervheim 1976:111). Dette gjeld og for meg, og har å gjere med korleis eg som forskar freistar forstå kva *asymmetri* er. Slik vil også mi fenomenologiske tilnærming til *asymmetri* bli forma av min måte å forstå verda rundt meg på.

3.3.4 Mi Hermeneutisk- fenomenologiske tilnærming til *Asymmetri*

The hermeneutical phenomenological approach implies a rejection of all techniques and objective methods, but implies rather an affirmation of the human lifeworld. The human lifeworld is essentially to be understood as intentional and as such can best be investigated through the lived experience of human beings, interpreted through the medium of language and art. (Sævi 2005: 80)

Ei hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, vender seg ikkje til teknikkar og metoder for å forstå eit fenomen. Ei slik tilnærming gjeld heller at eg som forskar, nærmar meg "the human lifeworld", eller verda slik eg ser henne for å freiste å forstå. Sævi seier at det er *etter* "lived experience", *etter* at ein har sett eit fenomen, at ein kan setje ord på det igjennom ord og språket. Slik blir språk "a handy tool for practice" (ibid: 5). Men utan at språket i denne samanheng skildrar det praktiske, er språk og lite nyttig. Det er asymmetrien sine uttrykk eg ynskjer å finne, og desse uttrykka er direkte og indirekte henta frå det levande livet mellom lærar og elev, barn og vaksen. Mellom anna vil eg freiste å knyte læraren sine praktiske erfaringar til kva *faktisk ulikheit* gjeld i møtet mellom lærar og elev. Denne ulikheita forsøker eg å forstå igjennom å lese og fortolke litteratur. Men korleis læraren sjølv erfarer asymmetrien sine konsekvensar og eventuelle dilemma, verker for meg kanskje desto meir interessant. I forkant av erfaringa kan det virke vanskeleg å setje ord på asymmetri på ein måte som gjer fenomenet verkelegheitsnært. Eg vil sjå korleis asymmetri ser ut i pedagogisk praksis for verkeleg å forstå noko meir i djupna. I etterkant av fokusgruppesamtalen vil dei språklege skildringane bli nyttige for kunne "å setje ord på" det erfaringsbaserte.

Min intensjon er at eg igjennom ei hermeneutisk fenomenologisk tilnærming kan freiste å skape samanheng mellom "liv og lære", igjennom erfaring og det som er på papiret - teorien om erfaringa. Noko som er intensjonen for dei fleste som driv kvalitativ forskning (Sævi 2005: 96). Ei hermeneutisk tilnærming vil likevel ikkje gi "forutsigbare" resultat slik sitatet nedanfor indikerer. Einkvar som forskar vil forstå det ein gjer på ulike måtar og nærme seg det på ulikt vis. Slik er åndsvitskapen i sitt vesen, fordi menneska som tolkar er forskjellige og har ulikt forståingsgrunnlag.

Hermeneutisk tilnærming til et fenomen gir ikke forutsigbare resultat. Ulike mennesker og nye forsøk vil gi kvalitativt ulike svar på samme spørsmål. Åndsvitenskap forholder seg til materiale som er fremstilt av mennesker eller er mennesker selv. (Andersen & Sævi 1993: 32)

3.4 Metodeval

3.4.1 Posisjon ved hjelp av tre ”punkt”

Eg har i dette prosjektet valt ei tredeling når det gjeld metode, ein kombinasjon av tre metodar. Denne *triangulering* gir assosiasjonar til navigering, der ein finn posisjonen ved hjelp av fleire punkt. I mitt tilfelle nyttar eg tre. Med berre eit punkt, kunne posisjonen verke meir usikker (Ryen 2002: 194). Trianguleringa gjeld altså bruk av meir enn ein metode i forskingsarbeidet. Mitt metodiske val er slik tufta på ynskje om breidde, djupn og større rikdom i avhandlinga. Fyrst har eg valt å nytte det fortolkande litteratur-reviewet for å setje meg inn i den forskningstradisjonen eg knyt meg til. ”Når forskeren har bestemt seg for hvilket tema som skal studeres, må temaet settes inn i en teoretisk referanseramme” (Dalen 2004: 27). Den teoretiske referanseramma i avhandlinga er utforska i eit fortolkande litteratur-review. Sidan eg har lest mykje litteratur og nyttar litteratur i heile oppgåva, vil den også vere eit litteraturstudium. Dette er den andre metoden i trianguleringa. Den tredje metoden eg har valt, er fokusgruppesamtalen. Samtalen blir å ”låne andre sine opplevingar” for å forstå mitt fenomen betre. Så er det og min måte å *hente* inn empiri på. Ordet *empiri* kjem frå det greske ”*empeiria*”, som vanlegvis er oversett med ”erfaring”, eller kunnskap som byggjer på erfaring (Kleven, 2002). Eg ynskjer å låne ei gruppe lærarar sine erfaringer og kunnskap om pedagogisk praksis for å freiste å forstå betre kva asymmetri er, korleis den kjem til uttrykk og kva dilemma og konsekvensar som er knytt til asymmetri i den pedagogiske relasjonen

3.4.2 Litteraturstudium

Litteraturstudium er ein av dei tre metodane eg nyttar for å utforske forskningsspørsmålet mitt. Eg har lest og gjort meg kjent med mykje pedaogisk – etisk litteratur, både i litteratur-reviewet i kapittel 2, og elles i avhandlinga. Sjangeren ”interpretive review” vil eg vil gjere greie for som ein særskilt metode seinare i dette kapitlet. Eit fortolkande review gjer meg sjanse til å skape meining av litteraturen som eg les og har lest, eller som Ologi skriv: ”to make sense of the different literature available in the field in order to create a holistic impression of the field” (2012: 35). Sjølv om det er fokusgruppesamtalen som i hovedsak hjelper meg til å

samle materiale om asymmetrien sine uttrykk, vil ein i dei fleste avhandlingar finne at det i forkant må leggjast eit littærert grunnlag for det ein vil studere, mellom anna for at ein i det heile kan stille gode spørsmål til informantane sine. Litteraturstudien i seg sjølv skaper ingen "ny" kunnskap, sidan ein studerer litteratur som allereie fins. Men imøte med eit nytt forskningsspørsmål og ny empiri kan nye vinklingar og tankar kring det ein har lest likevel gjere at litteraturen likevel kan få verke "ny". Eg synes det er særst interessant og ekstra lærerikt sidan eg får sjansen til å kombinere allereie "etablert" litteratur med "ny" empiri. Slik kan eg utforske fenomenet asymmetri ut frå det eg høyrer av opplevingar og refleksjonar frå utvalet lærarar som har erfaringa si frå pedagogisk praksis.

3.4.3 Fortolkande litteraturreview – ei presentasjon av kva dette er og kvifor eg nyttar det

"A literature review is a summery of what is currently known about some issues or field on the basic of research evidence, and/or what lines of argument there are in relation to that issue" (Hammersley 2004: 577/578). Litteratur-reviewet gir ei oversikt over litteratur som gjeld ei bestemt sak, eller eit felt. I eit review kan ein sjå ei slags "linje" (ibid: 577) av argument frå ulike perspektiv knytta til ulike syn og intensjonar. Ein set gjerne teoretikarar eller filosofar opp imot kvarandre, og viser ulike tilnærmingar som fins innanfor eit gitt emne. Det fortolkande litteraturreview er brukt meir hyppig i det siste (ibid).

Schwandt peikar også på at reviewet har eit fortolkande element i seg. Eg freistar å forstå eit "issue", *finne meaning* i det utifrå det som fins av litteratur i feltet:

All reviews involve combining multiple studies for the purpose of demonstrating their collective relevance for solving som problems, for understanding som issue, for explaining some relationship, and so on. Reviewing is an interpretive undertaking insofar as it is an effort to make sense of these studies and to establish their meaning. (1998: 409)

Eg har valt å skrive eit "interpretive" - fortolkande - review for å freiste å setje prosjektet inn i ein forskingsmessig samanheng, slik eg forstår samanhengen. Reviewet sitt formål her er å leggje eit grunnlag for det eg studerer, og vise korleis forskingsspørsmålet er knytta opp imot ein større forskings- og samfunnsmessig

sammenheng av eksisterende forskning og forskningslitteratur. Det fortolkande litteratur-reviewet kjem, som Schwandt seier i sitatet over, ofte saman med andre metodar. Dette gjeld også hjå meg. Mitt fortolkande litteratur-review er nytta som ei kvalitativ metodisk tilnærming til emnet asymmetri saman med litteraturstudium og fokusgruppesamtale. Intensjonen er at eg verkeleg kan gå i djupna i staden for å gape over for mykje. Ein kan ikkje orientere seg i heile feltet, og difor har eg freista å velje som eg har gjort i det fortolkande reviewet. Eg grunngir mine val ut frå kva eg ser sentralt, og kva som har tilknytning til asymmetri som pedagogisk fenomen. Mitt fortolkande review er utvelgande og inneber mi personlege tolking av det eg møter igjennom tekstane eg har lese og reflektert over i denne avhandlinga.

Det fortolkande litteratur-reviewet som eg har presentert, dreier seg om korleis pedagogar og filosofar i ein Kontinental tradisjon forstår pedagogikk og pedagogisk praksis. Eg har valt å konsentrere avhandlinga om ein tradisjon. Dette gir ein betre koherens enn om eg hadde plukka litt og litt frå fleire ulike tradisjonar. Eg opplever at litteratur innanfor *ein* tradisjon kan gje meg eit slags foffeste til å undersøkje asymmetri i den pedagogiske relasjonen. Eit review kan nokre gongar stå åleine, som til dømes i ei bok. Då er hensikta å gje lesaren oversikt over eit emne. Slik at han veit kva som er gjort allereide på feltet. Reviewet mitt presenterer eit utval forskning og litteratur som fins i det pedagogiske feltet innan Kontinental pedagogisk tradisjon. Ved å bygge på det som andre før ein har gjort, kan ein brikke for brikke etablere eit kanskje meir truverdig forståing av eit issue eller eit emne, og samstudens vere klar på at utvalet er fortolka. I mi avhandling er intensjonen at det fortolkande reviewet skal vere eit grunnlag for fenomenet *asymmetri knytt til den pedagogiske relasjonen*.

I arbeidet med å velje litteratur, har eg vore i nær dialog med min vegleiar. Stoffet ein vel å nytte må sjølvsagt vere av relevans (Hammersley 2004: 577). Dette står og i samanheng med omgrepa validitet og reliabilitet som eg vil gjere greie for seinare i metodekapitlet. Kva det vil seie å velje og fortolke litteratur, har eg freista å vise gjennom det hermeneutiske aspektet. Forskinga vil ikkje vere fri for forskaren sine personlege verdiar. Som forskar vil ein bere med seg haldningar, meiningar og erfaringar inn i arbeidet ein gjer (Ringdal 2001: 67). Eg vil ikkje gå djupare inn i dette enn å nemne det, og understreke at eg i prosessen har freista å ha eit medvit kring

mi forståing og dei fordommar som eg har. I forskingsarbeid må ein freiste å studere emnet med andre intensjonar enn berre det å stadfeste det *ein sjølv* frå før trudde. Dette har eg ettersteba.

Slik eg ser det, kan mitt fortolkande litteraturreview vere med å samstemme ulike pedagogar og filosofar som har skrive om asymmetri direkte eller indirekte. Når desse stemmene kjem i kontakt med kvarandre, forstår ein kanskje betre fenomenet asymmetri og kompleksiteten i det. Ifylgje Eisenhart er det særst viktig at ein i forskningssamanheng gjer seg kjent med tidlegare arbeid nettopp av denne årsak: "After all, how would educational research get better if people didn't produce or read reviews of previous work?" (1998: 391). At forskar set seg inn i tidlegare arbeid vil skape samheng mellom tidlegare og nyare forskning, og det er samstundes med på å utvide forskaren sin eigen forståingshorisont. Eg synes dette gjer prosessen med avhandlinga ekstra spennande, sidan eg har sjanse til å sjå mitt eige arbeid inn i ein større forskningssamanheng. Eg lar mitt eige forskings spørsmål bli prøvd mot tidlegare forskning.

3.4.4 Fokusgruppesamtalen

Eg har nytta fokusgruppesamtalen som metode i feltarbeidet mitt. Fokusgruppesamtalen tilbyr ei unik innsikt, og gir heilt spesielle moglegheiter for å freiste å forstå "the real-world", i ein samtale med andre (Dimitriadis og Kamberelis 2005: 887). Fokusgruppesamtalen som feltarbeid er forskarens eigne erfaringar med fenomena i feltet (Engen & Fuglseth 2012: 33), her det pedagogiske felt. Forsking som knyt seg til empiri frå fokusgruppesamtaler har ein erfaringsbasert karakter. Erfaringa i denne samheng vil knyte seg til det som kjem fram i ein samtale. Vi er vant til samtale - som er ein stor og naturleg del av kvardagen. Ein fokusgruppesamtale deler trekk med kvardagssamtalen. Gjennom samtalen vil eg som forskar freiste å "forstå eller tolke fenomenar utifra den mening folk gir" (Ryen 2002: 18). Utifra fokusgruppesamtalen vil eg altså freiste å forstå eller tolke asymmetri gjennom mening informantane skaper.

I boka *De undertryktes pedagogikk* (1970), seier Freire at menneska som seier si mening, gir verda namn (1970: 72). Dette er Freire si eiga dialogiske

metodetilnærming, og i praksis vil dette og gjelde det som vi i dag vil kunne kalle "fokusgruppesamtale". Her blir dialogen eit "reiskap" som ein nyttar til å setje ord på kva ein tenkjer, kjenner og erfarer. I min studie gjeld dialogen tankar kring den pedagogiske relasjonen, og asymmetri som indirekte og direkte uttrykk i ein slik relasjon. Intensjonen for dialogen må aldri vere berre ei overføring av idear men vere ei skapande handling (ibid: 73). Freire hevdar at dialogen er eksistensielt nødvendig, fordi den er sjølv møtepunktet mellom menneska. I mitt forskningsarbeid kan dialogen bli eit møtepunkt for tankar kring ein pedagogisk relasjon.

I fokusgruppesamtalen var det mitt mål at informantane reflekterte og tenkte høgt om sine pedagogiske erfaringar. Slik håpa eg at gruppa kunne drøfte dilemma og utfordringar som kjem fram i asymmetri mellom lærar og elev. I samtalar om pedagogisk praksis, makt, ulikhet, autoritet og andre uttrykk som asymmetri i pedagogisk samanheng kan ha, håpa eg og at praktiske eksempel som gjeld forskingsspørsmålet mitt kunne kome fram. Til dømes var eg oppteken av korleis læraren avgrensar eiga maktutøving. Saman med litteratur eg har lest, vart lærarane si drøfting av asymmetri ei kjelde til kunnskap for meg. Samstundes med fokus på å hente informasjon, ville eg at samtalen skulle bidra til informantane sitt eige medvit kring emner som makt, autoritet, tryggleik og ansvar. Ofte ligg tankar om den pedagogiske relasjonen i underbevisstheita hjå læraren, og eg ynskja at dei i fokusgruppa skulle få setje ord på noko av dette. Slik håpa eg at deltakarane sjølv opplevde samtalen vi hadde som viktig for sitt møte med elevar og inspirerande for sitt vidare pedagogiske arbeid i skulen.

Det fins kritiske innvendingar mot fokusgruppesamtale som metode. Ein av dei er at samtalen (som i utgangspunktet er naturleg) kjem i ein unaturleg setting (Ryen 2002). Det er tross alt forskar som har arrangert eit møte for å ha fokus på *si* forskning. Deltakarane kan gjerne bli meir opptekne av å framstille seg sjølv mest mogleg omtenksame og reflekterande, framfor å samtale konstruktivt om emnet dei er invitert til å snakke om. Sjølv tenkjer eg at samtalen *er* naturleg: Ei gruppe som arbeidar pedagogisk i ein lærar-elev-relasjon har mykje til felles. Lærarane deler mange av dei same erfaringane, og kan kjenne seg att idet dei deler desse med kvarandre. Ved utveksling av tankar må dialogen vere forankra i tillit mellom dei som deltek. Det må

vere rom for eit "meningsmangfald" (Gjærum 2010: 36) Det må vere aksept for ulike forståingar kring emner ein set fokus på.

3.5 Forskingsetikk og etiske dilemma

I alle høver må eg som forskar forholde meg til dei etiske sidene ved forskingsprosjektet. Mitt prosjekt krevde at eg melde det til NSD, Norsk Samfunnsvitenskapeleg Datatjeneste, sidan eg ville samle lærarar til samtale. "Enhver forsker som skal gjennomføre et prosjekt som involverer personer, må sende inn et utfylt meldeskjema til Datafaglig sekretariat som er knyttet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste" (Dalen 2004: 111). Meldeskjema har krav om samtykke for det ein vil undersøke, krav om å informere informantar og krav om konfidensialitet. Alt ein gjer i forskingsprosessen må kunne forsvarast etisk, til dømes gjennom NSD sine retningslinjer. Informantar skal i forkant av fokusgruppa vere informert om kva prosjektet gjeld. Dette fekk informantane mine klarheit i igjennom eit informasjonsskriv som eg leverte ut i god tid før sjølve samtalen. Deltakarane i eit slikt forskingsprosjekt er fri til å trekkje seg frå prosjektet når som helst, og innsamla data skal slettast etter ei viss tid. Dette var det også naudsynt å lage avtale om.

Frå eit møte er avtalt, er ein som forskar og informant i ein relasjon til kvarandre. Eit medvit kring korleis eg ville møte dei andre, vart viktig. Ein har med mennesker å gjere. Den nærleik som oppstår må vere prega av respekt og tillit. Eg ynskja ikkje sjølv å leggje unødige føringar for dei som deltok. Eg ville at dei kjende seg fri til å bidra på sin måte og ikkje på min, sjølv om det var eg som forskar som stod bak prosjektet og hadde invitert dei til å drøfte mitt forskingsfokus. I etterkant av fokusgruppesamtalen har eg tenkt at det kan vere interessant å sjå på kva som *ikkje* blei sagt. Dei "tause tonane eller tabubelagte emna" (Gjærum 2010: 48) er på sin måte også ein del av samtalen, utan at ord er nytta. Nokre gongar kan ord vere tause fordi dei verker sjølv sagt. Andre gongar unngår ein emner fordi dei kan gje kjensle av skuld eller skam. Det vart mi etiske utfordring å trå varsamt i høve til urørlege soner i møte med dei utvalte informantane.

Ivaretaking av konfidensialitet har vore viktig for forskinga mi. Det fins fleire sider av forskingsprosessen som krev ivaretaking av informanten. Også i feltarbeid kan ein vise til asymmetri mellom informant og forskar. Dette er fordi forskar har planlagt prosjektet og veit kva som foregår og kvifor, i større grad enn informantane. Forskaren skriv og om forskningsemnet og dermed indirekte "om" informanten i etterkant. Bandopptakaren kan på sin måte skape eit preg av ulikheit mellom den som forskar og den som deltek. På ein måte får ein ei slags rolle som kan minne om ein "spion". Ein er tilstades berre ei kort stund, før ein forsvinn igjen. Ei gjensidig tillit må som sagt liggje til grunn for samtalen (ibid: 127). Både når eg oppretta kontakt med informantane og rett før sjølvfokusgruppesamtalen, fekk vi tid til å bli betre kjent. Tonen var lett og vi snakka om andre ting enn det som direkte gjekk på mitt emne. Dette trur eg gjorde deltakarane meir avslappa og rolege for si deltaking.

Eg var også oppteken av å klargjere rolla mi som forskar. Ikkje for å gjere forskjellen mellom oss større, men for å gje informantane tilstrekkeleg informasjon til å forstå intensjonane mine med det heile. Istadenfor ei uvisse om kva eg "ville med dei", opplevde eg at dei etterkvart verka sikker på situasjonen. Eg fortalte at etter å ha studert asymmetrien som fenomen i pedagogisk teori, er det interessant å få levande eksempel frå lærarar. Og sjølv om lærarane ikkje hadde særleg kunnskap om sjølv termen asymmetri, forstod dei at ved å skildre relasjonen mellom lærar og elev, kan dette gje grunnlag for å vise til fenomenet i seg sjølv. Dei var på førehand svært interessert i kva slags skildringar eg var ute etter. Då fekk eg sjansen til å understreke at det heile gjeld både gode opplevingar med eleven, utfordringar med eleven, konsekvensar som oppstår som fylgje av ei ulikheit...og om dei ynskja kunne dei dele det som er vanskeleg i møte med eleven i klasserommet.

Sjølv om eg opplevde den tida vi hadde ilag som god, verka det for meg problematisk at informanten skulle dele av sine kjensler om til dømes ubehaglege opplevingar. Ein kan ikkje sjå bort ifrå at frykten for å dele for mykje, kan oppstå hjå ein som har takka ja til å delta i eit slikt prosjekt. Dette er kanskje mest problematisk sidan informant og eg ikkje er i kontakt i etterkant av fokusgruppesamtalen. Slik misser informantar sjansen til å rette opp eventuelle misforståingar som ein kan ha tenkt på i etterkant av sjølvfokusgruppesamtalen. Med dette i bakhovudet var det viktig for meg at fokusgruppesamtalen ikkje var brått avslutta, og at vi kunne ha litt tid til å prate rett

etterpå. Eg tenkte at dette kunne gje informantane sjanse til å føye til eller understreke ting som kom opp. Dette gav dei rom for oppklaringar om det verka naudsynt. Med dette i tanken var eg og den siste som gjekk frå lokalet. Likevel var det ingen som i etterkant såg ut til å ha behov for å opprette eventuelle misforståingar. Etter møtet gjekk praten omkring andre ting, Det at dei også verka så engasjert og glad for å få vere med, kan ha vore ein indikasjon på at dei kjente seg trygge på situasjonen og på meg.

Informantane som deltok vil gjerne lese avhandlinga i ettertid. Dersom dei kjenner seg att i det dei har sagt og opplever at innhaldet er bevisst omgjort og behandla utan respekt, er dette uheldig. Dersom eg hadde konstruert stadige avvik frå kva informanten *faktisk* sa, kan informanten oppleve dette som eit overgrep mot seg sjølv. Den fortolking som skjer igjennom meg som forskar, kan gjere at informanten kjenner seg alvorleg misforstått. For å motverke dette har eg stadig spurt meg sjølv korleis eg kan ivareta informanten sin integritet. At eg på førehand ikkje mistenkte informantane for å ha vonde intensjonar, var viktig. Sjølv om eg ynskja å leggje lys over eventuelle utfordrande sider ved relasjon mellom vaksne og born, tyder ikkje dette at ein kan skulde informanten for å vere autoritær eller misbruke makt. Eg ville heller ikkje at dei skulle fortelje meg det eg ville høyre. Dette ville isåfall gjelde ein "forventingseffekt" der informanten freistar å svare i samsvar med med det ein trur intervjuaren eller forskaren ynskjer å høyre (ibid: 215). I etterkant er det vanskeleg å vite om dei kunne kjenne ei total tryggleik for å dele også det meir problematiske i relasjonen med elev. Men eg trur at det faktum at eg sjølv delte mine erfaringar kring vanskelege episodar, verka tryggjande. I allefall håper eg at dette kunne leggje tilrette for ein tryggleik, at det ikkje skulle verke som ei slags felle. Eg ville uansett ikkje verke fordømmame. Min måte å delta i samtalen på, kunne kanskje også vere viktig for kjenslene informantane hadde for å dele. Det er klart at ein ikkje rister på hovudet, vrir seg motvillig i stolen og stønnar over det som vert delt. Eg etterstreba å gje kjensla av respekt og tillit til den andre ved å lytte å verke forståande til det som blei sagt. Uansett kva.

Korleis eg la tilrette for at informantane fekk delta i samtalen på *sin* måte, var viktig i fokusgruppesamtalen. Var spørsmåla leiande eller fekk informanten forme sitt eige svar utan at eg hadde innverknad? La eg orda i munnen på dei andre? Eg freista å

stille konkrete spørsmål framfor generelle. Slik tenkte eg at ein kan sikre at informanten svarar på det han ynskjer å svare på. Enkle forslag til korleis ein kan unngå feiltrinn i ein forskingsprosess, fins kanskje ikkje. Men det gjeld kanskje heller ein *streben* etter å ivareta respekt. Thagaard foreslår at ein kan unngå ein del feil ved at forskaren i forkant klargjer sin pedagogiske ståstad (2003: 129), og oppnår ein slags aksept mellom dei andre. Ei klargjering av mine intensjonar kan og gje informanten eit forståingsgrunnlag for fortolkingar av gruppesituasjonen og samtalen.

For å ivareta anonymitet, har eg freista å unngå å nemne geografiske stader i fortolkinga av datamaterialet. Alder, yrke og kvar informantane arbeider eller bur, er heller aldri nemnt. Mine informantar har fått fiktive namn, noko som er ei sikkerheit i seg sjølv. Eg var i ein periode usikker på om eg skulle gjere transkripsjonen dialektbasert, sidan eg tenkte at dette kan gi lesaren ei nærheit til teksta mi og til informantane sjølve. Men eg valgte å gå bort ifrå dette med tanke på best mogleg ivaretaking av den enkelte sin anonymitet.

Fleire etiske dilemma blir synlege idet eg kjem tett på informantane eg møter. Det er til dømes vanskeleg å unngå at eg som forskar har påverknad. Det var min intensjon å inviterte til samtale om den heilehtlege pedagogiske situasjonen og dermed også om dei gode opplevingane med eleven. Dette trur eg sette ei trygg ramme for samtalen. Det er klart at det at ein ikkje berre er ute etter skildringar av makt-«overgrep», dårlege erfaringar eller uheldige situasjonar, verka viktig. Eg ynskja at samtalen også kunne fortone seg med eit positivt pedagogisk preg.

3.5.1 Er arbeidet påliteleg og gyldig?

Det å nytte ei form for metodisk triangulering i mi avhandling, meiner eg kan bidra til å heve kvalitetskriteria validitet og reliabilitet – eller gyldigheit og pålitelegheit. Desse forskingskriteria gjeld mange sider ved prosjektet mitt. Mellom anna gjeld det pålitelege mitt møte med informantane. Gjorde eg det mogleg for dei å uttrykkje seg ærleg og direkte? Eit velkjent forhold ved forskning er at ”forskingen påvirker den som forskes på” (Gjærum 2010: 215). Kan eg på nokon måte ha manipulert deltakarane til å seie noko dei ikkje stod inne for, til dømes igjennom leiande spørsmål? Forskaren kan stå i fare for å minske pålitelegheita og truverd i forskingsarbeidet. Eg har allereie

freista å vise korleis eg prøvde å unngå å styre arbeidet. Dette har eg peika på i punkt 3.5 som gjeld det forskningsetiske aspektet.

Kritikken mot mi forskning kunne vere at eg med mi forståing bidrar til at forskinga aldri kan bli objektiv. Gjensvaret mitt på ein slik kritikk er at forskar uansett vil vere delaktig i forsking, slik som også Gadamer seier (1960/1989) om at ein alltid tolkar omverda. Det er for meg umogleg å stille meg utanfor forskinga. Mine val vil farge prosessen med heile avhandlinga. Som ved fleire andre høver, vil eg ta fram intensjonen som det avgjerande. At eg framstiller det eg får vite kring emnet asymmetri så nært det verkelege som mogleg, er ein måte for meg å jobbe påliteleg og gyldig. Transkripsjonen kjem her inn som eit viktig døme.

Kvale (2001: 102) seier om dette at dersom ein annan transskriberte intervjuet du gjorde, og så samanlikna transskripsjonen med din, skulle desse vere tilnærma identiske. Dette har vore ein motivasjon for meg til nøyte arbeid. Tid og tålmod har vore viktig i mitt forsøk på å ivareta pålitelegheit gjennom transskribering. Det kan verke fristande å gjere små justeringar, endre, for å få transkripsjonen til å passe betre med tildømes det teoretiske grunnlaget ein har lagt. Dette meiner eg sjølv at eg naturleg fekk hjelp til å unngå. Ei av årsakene til det er at informantane nytta så mange ord og uttrykk som verka relevant, som eg allereie hadde møtt gjennom lest litteratur. Slik såg eg raskt at ein kunne sjå samanheng mellom det teoretiske grunnlag og det som kom fram i fokusgruppesamtalen. Utan at eg hadde oppmoda eller gitt innføringar om særskilte uttrykk, kom dei fram, eit etter eit i samtalen. Termar som makt, tillit, intensjon og relasjon er dømer på uttrykk som informantane uoppfordra nytta seg av. Kanskje hadde faren vore større for å tillegge informantane meiningar, dersom eg sjølv fekk store problem med å knyte det som kom fram i fokusgruppesamtalen til eit pedagogisk-teoretisk grunnlag?

Dei val og vurderingar forskaren tek i prosessen, er med å avgjere gyldigheita i prosjektet (Kvale 2001). Det som kom fram i fokussamtalen er ikkje mine eigne, men andre sine refleksjonar og tankar kring tema. Sidan dette er unike utspel frå andre enn meg sjølv, er det viktig at utspela får leve sine eigne liv og representere det dei i utgangspunktet var meint for. Framfor å sjå andre innfallsvinklar som ein trussel for mi eiga forståinga av asymmetrien i den pedagogiske relasjonen, trur eg at dei ulike

vinklingar kan få vise den kompleksitet som fins i fenomenet asymmetri. Det er informantane som av meg er blitt bedt om å dele sine opplevingar og uttrykk. Difor er det også så viktig for meg ikkje å knyte det informantane sa til litteratur som berre stadfestar det eg sjølv måtte tenkje. Dette kunne frårøva gyldigheita i arbeidet mitt. Mine eigne refleksjonar kring kva iformantar kan ha meint, må vere ei genuin opptattheit av å ivareta sanning og ektheit. I arbeidet med tematisering, planlegging, intervjuing, transskribering og analysering må uttalingane medføre riktighet og "sanning" (Kvale 2001: 165).

3.6 Arbeid med kjelder

I det førebuande kurset til sjølve masterskrivinga, P3Pro, fekk vi tips om kor vi kunne finne litteratur som held nivå for mastergrad. Noko av det første eg vart introdusert for var "Google Scholar". Medan Google tek for seg "rubbel og bit" kan Scholar vere ei slags sil når det gjeld søkemotorar på nett. Bibsys ask har og vore til hjelp i arbeidet med å finne kjelder. Vegleiar har og tipsa og hjelpe meg med litteratur, og det har vore ein tryggleik, sidan ho har ei oversikt over det faglege felt som eg ikkje har. Sidan eg plasserer arbeidet i ein Kontinental pedagogisk tradisjon, har eg også trengt stadfestingar på at teoretikarane er innanfor tradisjonen, og slik relevant for mitt arbeid. Eg har håpa å gje ei bredde når det gjeld å bruke kjelder frå ulike årstal. Og det er naturleg at eg i eit arbeid som vektlegg pedagogisk-filosofisk litteratur vender meg til kjelder som også angår det etiske. Eg har nytta mykje eldre litteratur, og litteratur som etterkvart er blitt det ein kan kalle klassisk. Det kan gje ei betre oversikt å lyfte fram det klassiske som fins for feltet. Litteraturen er som sagt spredd i "alder". Det ville virke kunstig, og eg vil seie umogeleg, berre å forhalde seg til pedagogisk litteratur som har blitt skrive akkurat dei siste åra i ei oppgåve som mi. Då ville ein misse oversikta over tradisjonen som har oppstått over tid, og diskusjonar som sterkt vedkjem asymmetri i pedagogiske relasjonar ville vore utilgjengeleg for meg.

Nokre av kjeldene har eg arbeida med på det opprinnelege språket, og dei har vore på engelsk eller dansk. Eg har og nytta litteratur som er omsett frå tysk til norsk. Noko av den litteratur som eg tidlegare fann sentral er etterkvart i prosessen blitt forkasta, fordi det blei mindre relevant. Slike vurderingar må ein gjere undervegs for best å halde seg til emnet og skape ein raud tråd. Biblioteket ved NLA har vore aktivt

i bruk i arbeidet med kjelder. Det lokale bibliotek vart også nyttig, sidan dei har sjanse til å skaffe bøker etter ynskje.

Gjennom P3Pro opplevde eg å få ei innføring i fleire pedagogiske teoretikarar som eg tidlegare ikkje kjente til. Slik vart eg gjort kjent med relevant pedagogisk litteratur for mitt arbeid. Her fekk vi og tips om tidlegare masteravhandlingar som kunne vere noko lik i tematikk. Eg har kikka i fleire av desse for å sjå korleis dei har løyst oppgåvene. Dette har også inspirert meg til å tørre å tenkje kreativt på min personlege måte, sjølv om masteroppgåver har sine formelle rammer.

3.7 Datainnsamling igjennom fokusgruppe

3.7.1 Eiga usikkerheit knytta til forskning- refleksjonar i forkant av fokusgruppesamtalen

Å bruke fokustruppesamtale som metode kom eg fram til i samråd med vegleiar. Sjølv hadde eg inga erfaring når det gjaldt forskning. Eg opplevde det trygt at vegleiar kunne vere med å gje råd, sidan eg kjende meg rådvill i starten. Saman fann vi ut at det er igjennom intervju og samtale ein som forskar kan finne fram til dei unike eksempel og historier for eit fokus. Og det var nettopp desse eg brann for å finne. Eg ynskja å bidra til ei levandegjering av fokuset "pedagogisk asymmetri" gjennom læraren sine egne levde opplevingar i klasserommet og deira refleksjonar over desse. Eg var inne på tanken om å gjere berre eit litteraturstudium, men kjende at min motivasjon fyrst og fremst gjaldt læraren sine egne levande opplevingar, dei praktiske eksempla. Gjennom arbeid med pedagogisk, filosofisk-etisk teori om fenomenet asymmetri og den pedagogiske relasjonen, ville eg uansett ha moglegheit til å utforske litteraturen.

Det kan vere fleire bekymringar knytta til kvalitativ forskning og empirisk arbeid. Eg bekymra meg for om eg utan særleg erfaring, kunne arrangere eit fokusgruppemøte med erfarne lærarar, vaksnare enn meg. Eg lurte på om eg hadde sirkla inn ei rett gruppe informantar, og om deltakarane ville engasjere seg og delta i samtalen. Eg var uroleg for kva eg skulle gjere dersom eg sat att med data av dårleg kvalitet. Vidare tenkte eg på om det ville vere for vanskeleg å ivareta deltakarane sin anonymitet i heile forskingsprosessen, og korleis eg best skulle gjere det. Slike

spørsmål jobba eg mykje med. Etter ei gjennomgang av slike tankar, kom eg fram til at eg må tørre tenkje at arbeidet med masteroppgåva også er for å lære. Sidan det var det ekte møtet med andre lærarar eg brann for, ville det vere mindre lystbetont å velje ein annan metode i frykt for å feile. Støtte og råd frå vegleiar var for meg ein tryggleik og ein stor motivasjon til å prøve. Godkjenning frå den offentlege instansen NSD fungerte også som ei stadfesting på prosjektet, og på at det var gjennomførbart. Alt dette verka som ein tryggleik i ein prosess med mange spørsmål.

3.7.2 Innsirkling av informantar

Der fins ulike argument for kva som gjer ei fokusgruppe mest mogleg "komplett". Det er naturleg at ein etterstrebar å vere noko *strategisk* med utvalet, for å vite litt om kva ein kan forvente (Thagaard 2003: 53). Fyrst og fremst er det gode argument for at informantane er like kvarandre på ein eller fleire måtar, at gruppa kan virke å vere noko homogen (Krueger og Casey 2009: 7). Av mitt forskingsspørsmål fann eg det viktig at utvalet bestod av utdanna lærarar. Homogeniteten kan på si side vere vid eller brei definert (ibid). Eg valte å variere informantane i til dømes, alder kjønn og arbeidserfaring. Eit av måla mine var å kunne finne eit så breitt spekter som mogeleg, sjølv om gruppa var liten og på fleire måtar også verka lik.

Det kan virke mykje å be om informantane si dyrebare tid. Dette samtala eg og min vegleiar om. Ho understreka at det berre er slik forskning kan halde fram - ved at personar faktisk seier seg villig til å delta, og bidra frivillig. Eg hadde invitert to skular til å delta i studien. Begge skulane eg inviterte takka ja. Men rett før eg skulle igang med fokusgruppesamtalen, fekk eg beskjed om at den eine skulen hadde problem med å stille informantar til disposisjon sidan tida var travel med møter og liknande. Slik stod eg igjen med fire informantar, fem med meg, medan anbefalingane er 6-7 (Kamberelis og Dimitriadis 2005: 891). Sidan tida eg hadde til rådighet var heilt avgrensa, og dei andre stod klare til samtale, valte eg å gå igang sjølv om eg gjerne skulle hatt fleire med. Eg tok ei rask vurdering på om det kunne vere ei løysing å invitere andre skular. Men det ville tatt for lang tid og verka slik lite gjennomførbart. Eg reknar med at variasjonen i lærarane sine eksempel og erfaringar *kunne* ha vore større dersom fleire var med, men sidan fokusgruppa blei som ho blei, valde eg å gå i djupna med dei lærarene eg hadde fått. Men eg må medgje at eg var redd for å ikkje

vere istand til å oppfylle "krava" for forskning, og at eg ville sitje igjen med data av dårlegare kvalitet.

Sjølv om det var noko frustrerande då, kunne eg i etterkant sjå at den lille fokusgruppa hadde sine positive sider. Deltakarane frå den eine skulen var trygge på kvarandre. Samtalen flaut lett, sidan dei på førehand var godt kjent. Kanskje hadde det vore annleis dersom gruppa var heilt ukjent for kvarandre. Eg opplevde at alle fekk sleppe til slik dei ville. Og sidan dei var ivrige etter å dele, synes eg at tida strakk betre til når vi ikkje vart så mange. Det kom i tillegg opp så mange viktige aspekt knytt til forskingsfokuset mitt, at eg sjølv ikkje opplevde det naudsynt å arrangere meir enn eit treff oss imellom. Eg ynskja å ta tak i det som kom fram då, fordi eg opplevde stor relevans i det. Å samle inn meir "berre for å gjere det", var uaktuelt idet eg skjønnte at det var så mykje ein kunne ta fatt på frå fyrste samtale.

3.7.3 Fokusgruppesamtalen

Informantane og eg møtte kvarandre på eit lyst og middels stort konferanserom. Eg hadde fått løyve av rektor ved skulen til å låne dei aktuelle informantane under skulen sitt lærarråd. Dette gjorde jobben med å samle gruppa langt lettare. Som takk for dette har eg tilbudt skulen å seie litt om emnet mitt og masterarbeidet ved eit seinare høve. I og med at samtalen kunne finne stad i det som er lærarane si arbeidstid, opplevde eg at dei hadde god tid. Kanskje hadde det vore annleis å arrangere møtet på ettermiddagen når folk ventar på å gå heim. Det vart servert frukt, sjokolade og mineralvatn i stettglass for å gjere litt "stas på". Eg ynskja å legge trivelege rammer for tida vi hadde ilag. Eg tenkte og at dette kunne lette stemninga og gje møtet eit litt meir avslappa preg.

Ryen (2002) anbefalar å ta seg tid til å småprate litt i forkant av sjølve samtalen. Dette rådet tok eg med meg. I ein uformell samtale før vi sette oss til bordet, nevnte eg omgrepet asymmetri og to utgåver av dette, som er mitt emne i masterarbeidet. Informantane bad meg sjølv om å seie litt om tema. Eg sa kort at asymmetrien må vere tilstades fordi vi som er vaksne har eit ansvar for barnet og eit levd liv bak oss. Eg understreka så at ansvaret ikkje er barnet sitt og skisserte til slutt korleis

asymmetrien kan røre seg mot ei negativ oppretthalding av makta vi som vaksne har. Dette gjennom misbruk eller feilbruk av vår eigentlege oppgåve.

Eg opplevde at foksugruppesamtalen på ein måte levde sitt eige liv. Eg ville vere deltakande, men samstundes vokta eg meg for å ta for stor plass i samtalen og styre for mykje. Nokre gongar vart det stille. Eg konsentrerte meg for ikkje å stresse med dette, men velje å vente, bruke tid. Dette hadde eg tenkt igjennom på førehand. Ved å vente litt kan nokre ha fått nye tankar, og dei sjølve kunne få vere med å forme samtalen utan at det heile tida var meg som styrte emna. Det var ei naturleg rørsle i kommentarskifte, slik eg opplevde det. Sjølv sagt seier nokon meir enn andre, men alle deltok med sine tankar. Så det med dominans av nokon eller at nokon ikkje deltok, vart aldri eit problem i gruppa. Dersom nokon *hadde* tatt ordet for «ofte», ville eg nytta diskre strategiar for å engasjere fleire enn den eine. Undervegs var eg noko bekymra for at stemmene ikkje skulle kome inn på bandet i opptakaren. Tekniske hjelpemiddel kan det jo vere trøbbel med. Nokre gongar sat gjerne den som hadde ordet tilbakelent, og eg var ikkje sikker på om eg ville oppfatte samtalen ved transkribering. Men dette var ikkje eit problem når eg hørte opptaket. At bandet gjekk, såg ikkje ut til å gjere informantane nervøse. Eg var veldig letta når det tekniske gjekk såpass smertefritt! I tilfelle det hadde skore seg, tok eg nokre notatar undervegs. Eg nytta stikkord då, slik at det i verste fall skulle vere mogleg å sitje att med noko av det som var sagt. Dersom teknikken hadde svikta meg ville eg uansett ha arrangert ein fokusgruppesamtale til.

Møtet varte i ein og ein halv time og ordet var fritt mot slutten av økta. Eg opplevde då at informantane hadde fått sagt det dei umiddelbart tenkte, og vi hadde rørt ved ulike sider av fenomenet asymmetri i den pedagogiske relasjonen. I etterkant takka dei for eit inspirerande treff, og dei sjølv understreka viktigheita av ein refleksjon kring det vi hadde samtala om. Dette var jo også eit delmål for meg. Eg ynskja å engasjere og vekke til liv nye tankar kring den pedagogiske relasjonen. Leggje grunnlag for medvit imellom dei som deltok. Eg opplevde sjølv møtet svært inspirerande!

3.7.4 Temaguide

Ei lita veke på førehand hadde eg levert ut ei liste over aktuelle emner vi kunne samtale om i fokusgruppa. Eg valte bevisst eit slikt tidsrom, sidan dei då kunne få nokre dagar til å tenkje, reflektere og undre seg – og ha desse tankane friskt i minnet når vi skulle møtast. Eg valte å nytte ord og omgrep som eg kunne rekne med at informantane kjende . Å nytte framande termar kunne ha bidratt til meir usikkerheit og sprik imellom meg som forskar og gruppa, slik eg ser det.

Der er argument for og imot når det gjeld å levere ut ei liste med emner på førehand. Kanskje kunne nokre bli bekymra for at eins svar ikkje er ”rett” eller slik som det burde vere. Eg valte likevel å gje informantane litt tid til å førebu seg mentalt. Slik eg såg det, kunne informantane kjenne seg tryggare igjennom ei lita førebuing. Visst eg ikkje hadde levert ut emner, kunne det vere at ein brukte unøding mykje tid i oppklaringar for kva emnet mitt gjaldt. Det fins fleire slike tips til korleis fokusgruppesamtalen kan arrangerast. At vi starta samtalen med nokre opne spørsmål, var eit liknande tips. Også dette kunne føre mine informantar inn i tematikken, inn i det som angår asymmetri.

3.8 Å få meining ut av materiale

3.8.1 Transskribering av fokusgruppesamtalen - Å ta vare på det opprinnelege

Det kan verke utfordrande og kunstig å strukturere det muntlege om til skriftleg arbeid (Kvale 2001: 102). Transkripsjon krev tid og har også med kvalitetskriteria validitet og reliabilitet å gjere. Noko som kunne sikra ei ivaretaking av gyldigheit og troverdighet i materialet var dersom eg hadde fått fleire til å gå igjennom det same materialet saman med meg i etterkant. Dette var det ikkje moglegheit for. Eg valte å høyre igjennom tapen fleire gongar, for best mogleg å sikre at det eg transkriberte vart så tett opp til det opprinnelege som mogleg. Det som kjem fram igjennom kroppsspråk, pausar i dialogen, mimikk og emosjonar er ikkje mogleg å gjengi på same måte som ein såg det. Ei korrekt transkribering, kan verke vanskeleg å oppnå sidan desse kvalitetane ved munnleg kommunikasjon er problematisk å overføre til papir. Kvale seier at: ”Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse frå muntlig til skriftlig form”

(ibid: 105). Likevel kan intensjonen vere sann. Dersom denne gjeld å gjere sitt beste, og ein strever for å få fram det som faktisk vart sagt, verker ein å vere langt på veg, slik eg ser det. Eg må i alle høver ikkje gjere om for å "få det til å passe", og slik kan eg, langt på veg i dette arbeidet sei at eg har etterstreba "sanninga" også igjennom transkripsjon av materialet.

3.8.2 Organisering av materiale

I etterkant av samtale og transkripsjon sat eg igjen med cirka femten tettskrivne sider. Det fyrste eg gjorde var å ta bort det eg sjølv meinte ikkje hadde relevans. Dette gjaldt mellom anna ufullførte setningar og tøyning kring andre saker enn emnet, som til dømes med kven som åt kva. Deretter freista eg å plassere utsegna til dei ulike informantane saman med fiktive namn. Hovedarbeidet vart å plassere det som var sagt innforbi eit emne, og på den måten freiste å tematisere materialet. I byrjinga konstruerte eg ikring ti emner for å få oversikt i kva vi hadde samtala om og diskutert. Deretter freista eg å plassere kvart relevante utsegn frå informantane under eit av emna. Slik kunne eg finne samanheng i emna og det dei ulike informantane sa om den enkelte sak. I denne prosessen streba eg etter å la utsegnen få ha sin opprinnelege plass. Om eg derimot hadde switcha og satt ting som ikkje hørte saman oppimot kvarandre, ville det etiske aspektet stått i fare. Då hadde eg fjerna integriteten til mine informantar, og eg hadde sjølv stilt meg til herskar over det innsamla materialet.

Etterkvart freista eg å innsnevre emna, slik at dei kunne bli færre og meir spesifikke. Det vart på eit tidspunkt problematisk å forholde seg til så mykje. Eg korta ned og sto så att med dei emna som er vist i presenteringa av mitt materiale i kapittel 4. Desse kan, slik eg ser det, sjåast i lys av den pedagogiske relasjonen - til direkte og indirekte uttrykk for asymmetri i møte mellom lærar og elev .

4 Presentasjon av materiale

4.1 Innleiing

I dette kapitlet vil eg gi presentere materialet frå fokusgruppesamtalen med utvalet mitt på fire lærarar. Her vil eg gjere greie for ein meir heilheitleg presentasjon av samtalematerialet. Uansett vil eg heller ikkje her få vise alt som kom opp under samtalen. Eg har nytta fiktive namn på informantanene av omsyn til personvern. Namna eg har nytta er Beate, Maria, Christer og Helena. Ingrid er meg. Uttrykka som eg presenterer rommar på same tid sine dilemma, slik at uttrykk og dilemma går på mange måtar hand i hand.

I forkant av samtalen leverte eg ut ei liste over dei emna eg hadde planlagt til samtalen. Lista hadde eit språk som verka enkelt og nært til det eg forvente at informantane kjende, og eg unngjekk "ukjente" fagtermar knytta til asymmetri. Nokre av informantane verka litt engsteleg i forkant av samtalen. Den eine sa til meg: *"Men du? Eg hugsar ikkje lenger noko om Vygotsky og Piaget... Burde vi kunne dette veldig godt? I tilfelle er eg ikkje særleg nyttig for ein slik samtale. Og i tillegg, så har eg minne som ein gullfisk..."*. Eg måtte understreke at det var erfaringar og dei levande eksempel som gjeld relasjonen mellom lærar og elev, som eg var ute etter. Ikkje kunnskap om Vygotsky.

I punkt 3.8.2 fortel eg om korleis eg organiserte transkripsjonen, og emna eg tematiserte etter transkriberinga såg slik ut:

- Korleis relasjonen mellom lærar og elev ser ut
- Gode opplevingar med eleven
- Om eleven som får vere fri i relasjonen. Å la elevane "sleppe til" med seg sjølv
- Kvaliteten på våre handlingar varierer - å vise det gode, eller motsett
- Utfordringar vi møter i relasjonen til eleven
- Korleis vi bruker makt – negativ og positiv makt
- Å ta vare på seg sjølv for å kunne vere der for andre

Eg vil i dette kapitlet ikkje gå konkret inn i kvart av desse punkta, men presentere sentrale emner under hovedoverskrifta "Korleis relasjonen mellom lærar og elev ser ut". Eg meiner eg kan forsvare denne måten å gjere det på, sidan uttrykka for asymmetrien då blir direkte og indirekte plassert i relasjonen mellom vaksen og barn. Dette er også mitt utgangspunkt for asymmetri i den pedagogiske relasjonen som eg har presentert og grunngjeve tidlegare i avhandlinga.

4.2 Korleis relasjonen mellom lærar og elev ser ut

Det fyrste som kom opp i samtalen var relasjonen mellom lærar og elev og korleis denne ser ut. Denne relasjonen er ramma for asymmetri som er mitt fokus, og det fall difor naturleg å byrje med spørsmål om dette. Lærarane var einige om at læraren idag er annleis, samanlikna med lærarar for fleire tiår sidan. Før prega ein *autoritær* veremåte, læraren: "*Når du tenkjer på korleis lærarrolla var før, så er vi kome langt. Då var det jo autoritært og that`s it. Det var ingen sosialarbeidertanke i lærerolla*". Informantane synes å vere einige om korleis lærarar var før i tida. Tidlegare gjaldt det å dure på med sitt, bestemme. Så lenge eleven gjorde som ein sa, så var det det viktigaste – "*That`s it*". Ein djupare tanke omkring kva ein kunne vere for den andre, verka fråverande, slik som det vart skildra i fokusgruppesamtalen. No derimot, er "*sosialarbeidertanken*" tilstades. Dette verka deltakarane svært opptekne av. Ein av informantane sa det slik: "*Det ligg i vår kultur at vi skal sjå mennesket*".

Kultur kan kanskje her vere lærarkultur? I tilfelle gjeld dette at ein som lærar i vår tid, i Noreg, har ein tanke som strekk seg lenger enn berre det reint faglege: "*..vi skal sjå mennesket*". Ein annan seier om dette at: "*Så er det noko å vise at du er oppriktig interessert i eleven, at du bryr deg om eleven både fagleg og sosialt*". Sjølv om vi har kome lenger enn før, og sjølv om ein ynskjer å sjå eleven, er det ikkje alltid vi gjer det likevel. Vi må vakte oss for å bli for oppteken med berre pliktene, planlegginga og papirarbeidet. Om dette seier Beate: "*Det er kanskje noko å få med. At krava er så store. Nettopp som på eit legekantor og han sit med ansiktet i dataen. Han ser ikkje pasienten. Slik går vi i same grøft*". Maria fortset tankerekkje: "*Det gjeld til slutt ikkje eleven, berre krava*". At ein ikkje ser eleven, blir her samanlikna med å gå i ei grøft. Å gå i grøfta kan ikkje gjelde så mykje anna enn at vi er på avvegs som lærar, slik eg

forstår informanten. Dersom eg ikkje er istand til å sjå mennesket, er det nettopp i ei grøft eg er. Då har eg bomma og er på feil kurs.

Lærarane verka opptekne av å sjå enkeltpersonar i klassa. Ein må også hugse på at alle er ulike. Borna er ulike, akkurat som oss vaksne. Elevane er like forskjellige som vi er: *"Ja, altså alle elevar er jo like forskjellig som det lærarar er. Eg synes det er veldig utfordrande, fordi det ein opplever med ein elev er aldri likt som med ein annan elev. Difor synes eg det er viktig å forstå korleis eleven fungerer"*. Beate omtalar dette som ei utfordring. Kvar enkelt kjem berre i eit eksemplar, har ulike behov til ulike tider. Dette gir grunn til å ta seg tid til å lære eleven betre å kjenne, freiste å setje seg inn i kven han eller ho er og forstå korleis vedkomande fungerer. Dette er det fyrste som må skje i relasjonen - ein må bli kjent med eleven. Tida til dette er kort. Kortare enn den var i den tida då klasseleiar gjerne fylgde si klasse frå dei kom til barneskulen, heilt til dei gjekk ut. Informantane samtala om sjansen for at det då var betre tid til å bygge relasjon. Ein vart svært godt kjent då. *"Før var det jo og slik at læraren kanskje hadde elevane i mange år. Då hadde dei betre tid på desse tinga. No er det jo slik at vi har dei kanskje to år. Kanskje kjenner ein at ein ikkje kom så langt som ein ville med dei. Fordi det heile er ein prosess."* Ein annan svarar på dette at ein ikkje har *"tid til å byggje relasjon"*. Tid til relasjonsbygging verker altså avgrensa. Det er ein travelheit som pregar kvardagen. Arbeidskrava er så mange, og mange ting ein kunne tenkt seg å nytte tid på, må vike. Ingen nemner noko om at relasjonane og finn sin stad midt i aktiviteten med sjølve faget. Det verker her å vere lagt meir vekt på tid til å berre vere saman. Kanskje ta med klassa ut i det fri? Midt i travelheita kjenner ein at det blir mykje plass til ein sjølv, og mindre til eleven: *"Det er læraren som kjem veldig mykje fram"*. At elev og lærar fysisk kjem seg ut av skulen sine fire veggjar kan synes å vere styrkande for relasjonen mellom lærar og elev. Dette blir omtalt som ein *"arena for relasjonsbygging"* og ein får høve til samtale utanfor klasserommet. Christer seier om dette: *"Når det gjeld ungdomstrinnet føler eg at det går fortare dersom ein kunne ta seg tid til å reise på tur tidleg... det blir ein arena for relasjonane. Det må begynne der. Ikkje berre mellom lærar og elev, men og mellom elevane"*. For det fyrste går det fortare å kome i kontakt, slik Christer seier det, og for det andre gir ein tur klassefelleskapet eit løft.

På tur er det ikkje berre lærar og elev- relasjonen som kan byggjast. Informanten foreslår at det som skjer elevane imellom også er avgjerande for livet saman i klasserommet. Lærar kan ikkje vere del av alt, og det synes viktig at lærar også kan trekkje seg tilbake. Det er viktig at lærar ikkje alltid må ha ein inngripen i alle situasjonar. Det ville likne eit behov for å styre og ha kontroll over meir enn det ein har rett til eller i utgangspunktet treng. Relasjonen mellom lærar og elev, samanlikna med relasjonen elev til elev – skil seg forøvrig også frå kvarandre på fleire måtar. Christer seier at det ikkje er sikkert lærar kan vere så oppteken av ein kameratsleg tone mellom seg og eleven. Han fortel om si oppleving med dette då han begynte som lærar. Hans oppgåve forandra seg, og gav han eit anna preg. Om dette seier han:

Slik følte eg det var i fjor. Eg hadde 10.klasse. Det var mitt fyrste år. Nokre av elevane kjente eg frå før fordi eg hadde vore på skulen litt. Eg hadde spelt fotball med dei og slik. Dei fleste synes det var kjekt. Spesielt gutane. Det var litt sånn kompis-stil. Men så plutseleg skulle eg vere fast lærar og få respekt. Ha klare rammer og reglar. Det var ikkje sjans å holde same linja. Eg kan godt spøke og tulle, men der var eksempel på folk som trudde eg skulle vere meir kamerat..litt chill.. dei trudde liksom det.

Nokre av gutane vart altså svært skuffa over at han verka så sjefete, når dei tidlegare hadde hatt det så greit eller "chill". Idet ein trer inn i læraroppgåva gjer det noko med relasjonen. Den får eit anna preg. Ulikheita som asymmetri ber med seg, kan vere utfordrande, utifrå det Christer seier. Ein opptrer og verker ansvarleg sidan ein har sine tankar om kva lærar skal vere. Idet ein kjem i ein slags "høgare posisjon", oppstår det eit skilje. Og sjølv om intensjonen ikkje er å ruve over andre, verker det utifrå det Christer seier om dette, som om at det kan vere problematisk å halde ein slags open tone. Likevel må det vere mogleg. Det er tydeleg igjennom spesielt eit av utsagna som vert delt: "Det er ei god oppleving når du når inn til eleven. Når du på ein måte finn ein nøkkel inn til han". Kva denne nøkkelen gjeld, kan nok vere forskjellig, og informanten nevner heller ikkje dømer. Men i utsagnet ligg det eit underliggende innhald, trur eg. Ein nøkkel treng ein berre for å opne noko. Kanskje kan denne opninga gjelde døra til ei trygg felleskjensle? Nøklar til relasjonen prega av ulikheit? Kanskje gjeld nøkkelen ei kjensle for felles tone eller felles takt?

4.2.1 Om eleven som får bidra med seg sjølv i relasjonen

To av informantane delte ei erfaring som dei hadde med å vere ueinig med lærar. Det kan ein jo også vere, sjølv om læraren er meir vaksen. Dette er interessante eigenopplevde erfaringar med læraren som "meir opplyst" enn det den unge er. Fyrste døme gjeld eleven som får vere fri. Så kjem døme der lærar ser ut til å ville ta kontroll, overstyre og overtale, som i prinsippiell metodisk asymmetri. Sjølv om dette er opplevd i høgskule versus barneskule, gjeld det i begge tilfeller læraren sin reaksjon på eleven som tenkjer sjølv.

Beate: Det var ein lærar på høgskulen. Det var diskusjon i eit fag. Eg var ueining. Og vi kom til å diskutere ganske friskt. Eg tenkte at han kom til å bli irritert på meg. Eg hugsar at eg opplevde han så moden. Han respekterte at eg meinte det stikk motsatte av han sjølv. Ein kan vere ueinig. Eleven kan vere det. Ein må vere så dyktig... å klare det kjenslemessige. At eleven likevel opplever at ein bryr seg. Det var for meg ei skikkelig solid erfaring.

Dømet viser korleis begge partar får vere frie. Ein har rett og sjanse til å meine sitt, sjølv om dette skulle bety at ein var totalt ueinig. Informanten seier her at ho i fyrste omgang var redd for kva reaksjon som ville kome, men at redselen gjekk raskt over i ein tryggleik. I ettertid verka dette på ho som ei solid erfaring. At ho framleis har dette i minne, verker også å vere ei stadfesting på noko rett og godt som kom til syne i relasjonen. I det andre dømet som kom fram delte eg sjølv ei personleg erfaring med å vere ueinig med lærar. Opplevinga var totalt ulik frå Beate si:

I barneskulen... eg kom på eit døme sjølv. Eg var oppvokst med ein sterk tanke om Skapinga. At der var ein som stod bak. Det var noko eg sjølv var oppteken av. Eg opplevde ein gong ein lærar som trass min alder, gjekk i diskusjon med meg om dette. Framfor resten av klassa måtte eg forsvare mi tru... medan han omtrent lo, og ville overbevise meg om det han sjølv tenkte. Det var så ubehageleg. Han var jo vaksen, og eg kjente meg så liten. Kvifor tok han ei slik rolle? Eg har tenkt på det i ettertid...

Det er umogleg å unngå å sjå to vidt forskjellige måtar å møte eleven på her. Beate nyttar ikkje omgrepet asymmetri i denne samanheng, kanskje kjente ho ikkje denne termen særleg nok. For meg vart dette to konkrete dømer på asymmetri; det fyrste er eksempel på den faktiske asymmetri som blir respektert og tatt hensyn til. Det andre eksempelet gjeld prinsippiell metodisk asymmetri der den med makt utnytta makta til å krenke. For begge informantane sat opplevingane tydeleg i minne. For Beate, som

delte det fyrste eksempelet, vart dette ei god erfaring med den vaksne som tok imot henne med hennar tankar om ei sak. Christer skyt etter dette inn kor viktig det er med respekt for kva den andre tenkjer: *"Det minner meg på at vi har respekt for dei som tenker annleis. At vi har respekt for andre tankar enn det vi sjølve har"*. Læraren til Beate gjorde det mogleg for henne å meine sitt eige og vere fri til dette. Han gjorde det mogleg å bidra i relasjonen, sjølv om dette betydde ei ueinigheit. Beate seier vidare om den rausheit som ho kjende: *"Det gjeld å vere raus... Vere rause med elevane. Vi skal lytte og respektere. Det er raushet. Forholdet mellom autoritet og friedom. Vi er mennesker og ikkje robotar"*.

4.2.2 Kvaliteten på handlingar varierer

Lærarane delte fleire gongar ein slags frustrasjon over situasjonar der ein ikkje veit korleis ein *bør* handle imot eleven. Dei fortel om konkrete opplevingar med å mislukkast. Ein feiler og nokre gongar tek ein dårleg samvit med heim fordi ein tok feil valg til feil tid. Oppgåva som lærar er ofte krevjande å fyller fordi ein ikkje blir nøgd med korleis ein handla i den enkelte situasjon. Om dette fortel den eine at det verste er at vi viser med heile oss, på ein negativ måte, kva vi tenkjer om eleven. Helena fortel:

No var her nett ein ny elev. Det var i KRL- undervisninga. Denne eleven var så stille. Men no ein dag...når han først sa noko, så bomma eg heilt. Eg angra med ein gong. Eg signaliserte tydeleg at dette var heilt feil. Så utruleg dumt.

Ein gjer ting som ein kjenner blir feil. Ofte angrar ein med ein gong, medan ein ikkje alltid er klar over kva ein gjorde mot den andre. Kvardagen er hektisk, og dette gir endå mindre tid til å tenkje gjennom det ein seier og gjer. Nettopp dette hektiske preget kan gjere lærarar stressa. Travelheita øydeleggjer, slik som den eine seier det. For eksempel tyr ein nokon gonger til truslar for at elevane skal gjere som ein seier. Eg fortalte sjølv om ein slik trussel. Denne vart eit konkret døme på korleis ein ofte handlar mindre igjennomtenkt:

Eg tenkjer på no ein dag. Eg sa noko heilt dustete. Dei skulle levere inn stil, så er det så mange gongar dei ikkje har levert inn i tide. Og det at dei gjer det synes eg er så viktig. Så sa eg slik: Viss du ikkje har levert inn då... Då stryk eg deg. Det var jo eit innfall eg fekk der og då...men eg tenkte etterpå: Kva er det å seie? Kvifor sa eg det? Eg bør jo aldri seie at eg stryk dei allereie på førehand! Eg skal vise at eg naturlegvis

forventer det av dei. Det er slik eg kan seie til dei i ettertid, at det var dumt sagt. At dei berre kan gløyme det.

For elevane kan det vere synleg at ein lærar feilar, og læraren sjølv er gjerne og klar over at han eller ho har handla uklokt. Ein er som lærar ikkje nøgd med alle val ein tek. Dessutan har ein ofte intensjonar eller ynskjer som ein opplever problematisk å setje ut i livet. Særleg sidan planar og pensum nokre gonger verker så uoverkomeleg. Ein kjenner seg stressa som lærar. Mangel på tid og det at ein har med mange å gjere på ein gong, verker å vere grunn til at handlingar blir av dårlegare kvalitet. *"Mange ting tenkjer vi slik... det skulle eg sagt der og det skulle eg gjort der"*. Beate fortel om korleis ho synes det er vanskeleg å leggje andre ting tilsides for å møte eleven slik han eller ho treng det der og då:

Den balansen er vanskeleg. Det å vere streng med ein elev, og så veit eg at den eleven slit med mange ting. Som... "Du har ikkje gjort lekse" og så vidare. Så veit eg at den eleven har det vanskeleg. Eg veit jo at den eleven ikkje treng hardheit utifrå den livssituasjon som den står i. Det synes eg er veldig vanskeleg. Eigentleg vil du halde rundt dei, men så er du litt i faglærarrollen. Men når du veit at eleven ikkje har fokus...det er vanskeleg. Eg liker ikkje det. Eg vil heller spørje "Går det bra med deg?". Ofte kjenner eg at det er vanskeleg å holde slikt fagleg fokus når du egentleg føler at der var andre ting som var viktigare å ta tak i. Det blir nokre ting ein føler ein må. Men i det lange løp, kjenner eg at det berre er tull. Der er mange ting vi gjer fordi vi må.

Spesielt dersom ein har dagar der ein er sliten, er faren stor for å vere mindre merksam overfor eleven som er sårbar. Faren for å seie dumme ting er sterkare tilstades då. Om å seie sårande ting kjem det også fram kor viktig det er å hugse at: *"Ein negativ ting treng åtte positive ting for å vege opp"*. Lærarane verka einig i at ein aldri kan kome til det punkt at ein alltid veit å handle "perfekt". Den eine seier om dette at ting *"berre skjer i farta"*. Handlingar som er av dårleg kvalitet, vil alltid henge ved læraren. At lærarane likevel er oppteken av å handle rett verker viktig i samtalen. Ofte kan ein som lærar verkeleg lure på kva det rette og gode er. Midt i alle arbeidskrava lengtar ein etter å formidle noko godt. Men så feilar ein. Ikkje berre igjennom det ein seier, men også igjennom eksempelet ein lever ut. Dersom lærar viser eit godt eksempel, kan elevane få lyst til å gjere det same. Fleire av lærarane skildra konkrete episodar - korleis dei blei minna på at ein ikkje alltid treng ord for å gjere det gode. At ein lærar har ei tilgjevande haldning kom som eit døme på korleis

vi kan vise noko godt igjennom levd eksempel. Christer sa det slik om ikkje å gje opp. Om å bli betre til å handle godt seier han: *"Vi må trene, bli betre... vi kan utvikle oss"*.

4.2.3 Utfordringar i relasjonen til eleven

Noko av det eg tenkte ville vere ekstra interessant å spørje lærarane om, var kva for utfordringar dei fyrst tenkjer på imøte med eleven. Kanskje var interessa for dette stor hjå meg sidan eg ofte tenkjer på kva eg synes er utfordrande. Eg har allereie freista å vise at eg opplevde ein ibuande god intensjon hjå dei eg samtala med. Eg tolka det slik at dei verka å vere interessert i å bety noko for eleven og klassen. Ein ynskjer ikkje vere tilstades berre for å ta avgjersler og undervise i fag. Men kva skjer når ein som lærar møter motstand hjå eleven? Når der er uro? Når nokon set seg mot ein? Kva skjer med oss når tålmodet vert sett alvorleg på prøve? På dette svarar Maria svært så kontant: *"Det er jammen ikkje lett. Når du er i kampens hete. Du blir irritert. Får ikkje gjort det du skal... og ein er veldig klar over kor problemet ligg. Det er vanskeleg. Eg veit ikkje. Eg busar ut"*. Christer hiv seg raskt på, og seier at det er ikkje noko anna enn ein *"tålmodsprøve"*. Beate fortset: *"Kor lenge skal ein sitje på ryggen deira når dei ikkje vil? Når ein har brukt dei kanalane ein kan? Det er så vanskeleg"*.

Sidan svara kom så raskt, forstod eg at alle informantane hadde opplevd frustrasjon og utfordringar. Fleire seier at dette er *"vanskeleg"*. *"Kor lenge skal ein sitje på ryggen deira når dei ikkje vil?"*, kva informanten her meiner, er usikkert. Men eg forstår uttrykket som om at ein nokre gongar får lyst til å gje opp. Kanskje til og med slutte å bry seg? Eg trur at dette verker vanskeleg fordi ein må ha med alle elevane å gjere, også dei som ikkje er interessert i å vere på skulen. Over tid er det krevjande å vite korleis ein kan møte desse elevane på ein god og ansvarleg måte: *"Det blir ei utfordring å vere audmjuk så lenge"*, som den eine seier. Sjølv om elevar set tålmodet kraftig på prøve møter ein dei kvar dag. Relasjonen er der. God eller mindre god. Kva ein kan gjere for å ivareta denne på best måte, heng her noko laust. Men Beate tek etter kvart krevjande elevar i forsvar. Ho seier: *"Kanskje mistolkar vi og elevane. Det kan vere ein annan grunn til at eleven lagar uro enn det vi veit"*. Uroen kan ifylgje Beate kome av andre grunnar, enn det vi sjølve er istand til å tenkje ut. Då kan det verke svært urettferdig at vi mistenkjer eleven for berre å vere frekk. Som

sagt blir det ikkje foreslått ei løysing for utfordrande situasjonar eller relasjonar. Men at ein leitar etter nøklar, er det ikkje tvil i. Det kjem opp eit forslag for korleis ein kan gå situasjonen i møte:

Christer: Ofte er det vanskeleg når eleven ikkje bryr seg likevel...

Ingrid: (...) Hadde ein episode no ein dag. Eg tok ein elev til side. Vedkomande hadde laga mykje støy, og gjentatte gonger vist negativitet ved slengkommentarar. Det var irriterande. Då eg konfronterte henne med dette, såg ho ut til å gje blaffen. Ho snudde til og med ryggen til. Det var så frustrerande når ho ikkje lytta. Kva gjer dette med oss? Kva seier vi då? Når eleven ikkje vil?

Christer: Vanskeleg.

Helena: Det er inga god oppleving. Men kanskje kan det vere betre å stille spørsmål til eleven, framfor å kome med ei lekse...

Ingrid: Ja?

Helena: Ein prøver å kome under... det er lettare for eleven visst ein spør : "Kan du fortelje meg kva som hendte no?" Eleven får kome med sin versjon visst ein ikkje kjem inn. Nokre gongar kjem ein ikkje inn under heller. Det er spesielt vanskeleg visst heimen heller ikkje vil jobbe.

Maria: Ein må uansett gå i samtale. Det å gje tydelege rammer med ein gong, utan å seie det høgt i klassen nødvendigvis.

Det at ein gjennom samtale gir eleven sjanse til å forklare kvifor han eller ho skaper uro, kan vere ei moglegheit. Men sidan alle situasjonar er unike, verker det somme gonger berre "vanskeleg". Kort sagt ser det ut som om at slike utfordringar alltid vil møte og utfordre oss. Dersom heimen heller ikkje kjem oss i møte, verker det heile å vere ekstra tungt for lærar som står i det. Gode løysingar kan vere vanskelege å sjå.

4.2.4 Korleis læraren ser på si makt

Spørsmålet om korleis vi nyttar makta vår kom og opp i samtalen. Bruker vi makta vår for mykje? For lite? Kva er nødvendig utøving av makt og kva er misbruk? Og kva gjeld eigentleg den makta vi har som lærar? Eg opplevde at dette vart opplyst frå mange hald i samtalen, og på ein ærleg måte. Det var tydeleg eit dilemma og eit tankekors for samtlege. Nokre gongar bruker dei sjølve uttrykket *makt*, medan andre gongar blir fenomenet tatt opp utan at ein nevner ordet *makt*. Informantane verker å vere redd for å misbruke makt. Det kjem fram eksempel på korleis ein sjølv har utnytta den og korleis lærarar ein hadde utøva makt på negativ måte. Likevel deler

fleire av informantane helst korleis andre har utøva makt overfor dei. Kanskje er det ikkje så lett å seie noko om korleis ein sjølv kan ha brukt og kanskje og misbrukt makt som er gitt ein. At ein sit med makt, er det imidlertid ikkje diskusjon kring. Helena seier: *"Men det er jo det der... Vi utnyttar makta vår. Vi har makt og utnyttar ho når vi må. Og kanskje utnyttar eg den for mykje. Og det må vi vel spørje oss sjølv om".* Det ho konkret snakkar om her er å få elevane til å arbeide ved å gje truslar om anmerkning. Ein av dei andre seier at det heile tida er ein fare for å misse kontrollen og at det er difor ein tyr til makt. Makt verker i denne samanheng å dreie seg om "reiskap" som ein tyr til for å halde på kontroll: *"Vi tenkjer at vi fort misser grepet på klassen om vi ikkje held stramt om dei...Sant?"*.

Helena seier vidare at ein sikkert ofte kunne gått inn i situasjonen på andre måtar og *"få slutt på det på ein annan måte enn å utnytte makta mi. Det går sikkert an. Berre det at der og då..."* Eg forstår det slik at informanten meiner at det fins ulike måtar å vere mot barnet på, og at vi ikkje alltid handlar gjennomtenkt sidan vi så ofte må handle raskt i augneblinken. Der og då handlar vi iallefall, men kanskje godt eller mindre godt. Mogegeita for ein negativ maktbruk er tilstades utan at ein sjølv er klar over det. Læraren seier at vi har eit behov for å ha ein viss kontroll og gjer det vi må for å halde kontrollen. Ein av lærarane brukar ordet "Sjølvforsvar", om dette: *"Det er vel litt sjølvforsvar. I begynnelsen er vi gjerne usikker. Kven er i rommet? Vi må ty til makt for å overleve. Det er sjølvforsvar."* I dette finn ein ei viss tryggleik i å markere seg sjølv. Slik at elevane veit "kor bordet skal stå", som ein av dei seier. Den eine informantan seier ein stadig treng ei påminning om korleis ein nyttar makt: *"Vi gløymer at vi ikkje skal vere så opptatt av makta i seg sjølv"*. Informantan går ikkje vidare inn i dette, men for meg ligg der ein moglegheit for kva dette kan bety - rettar vi fokus mot oss sjølv eller barnet? Er vi oppteken av å vere trygge sjølv, eller er det eleven si tryggleikskjensle vi fokuserer på? Kanskje ligg det i dette at vi gløymer kven vi er der for? At vi nokre gongar blir for fokusert på å oppretthalde vår kontroll? Ein refleksjon kring dette verker naudsynt, som den eine av deltakarane også seier. I spørsmål om kvifor vi er oppteken av makta, seier ein om dette: *"Det ligg i rolla"*. Ein knyt altså eit fast og avgjort innhald til korleis "rolla" til læraren ser ut. Den eine seier at *"ein skal vere fast og tydeleg"*. Christer seier: *"Ein må kjenne at ein verkeleg kan vere tydeleg. Det er bra"*. Informantane er einige i at ein i starten vil markere seg. Beate fortel om å vere nyutdanna lærar:

Eg hugsar i byrjinga når eg var lærar. Eg var grådig streng. (Ler). Eg skulle liksom vise kor målet sto. Då tenkte eg at eg kunne slappe meir av etter kvart og le litt og slik. Eg kjenner at når eg får nye elevar er eg slik. Ein blir litt slik "bordet skal stå der", så kan ein heller slappe litt av etter kvart. Eg trur eg er slik framleis fordi du ikkje kjenner eleven, eller kjenner klassa. Så er det jo nokon som for eksempel begynner og le, og så får du dei aldri inn igjen. Sant, så har du den. Du må liksom prøve deg fram.

Maria fortel og om korleis ho opplevde det då ho byrja som lærar i grunnskulen:

Eg hugsar sjølv... Eg jobba på folkehøgskule i mange år. Så var det eit år eg skulle prøve å jobbe i ungdomsskulen også. Det var veldig vanskeleg for meg. Det var problematisk, fordi på folkehøgskulen var elevane meir vaksne... eg kunne snakke, vere meg sjølv, dei var motivert. Men plutselig i ungdomsskulen følte eg at eg måtte ta på meg sånn der... eg måtte vere litt meir heks. Det blir veldig kræsje. Eg meiner... du har ikkje lyst å vere slik!

Det verker altså viktig for læraren at ein markerer ei slags makt idet ein er ny lærar i klassa. At ein då: " *fyrst kjører ei litt stram linje, og så kan ein slappe litt av etter kvart*". Altså vil ein vere fast og tydeleg spesielt i starten. Når elevane har fått klarheit i kven som bestemmer eller har makt, kan ein "slappe litt av". Som ein av dei andre seier om dette: "sleppe opp". At ein føler ein må vere heks, er kanskje ein overdrive versjon frå informanten si side. Maria grunngir ikkje kva ho her meiner, men at ei heks som regel verker skremmande, veit vi. Og at det ikkje var slik Maria ynskja å vere, understreka ho sjølv. *Kvifor* vi markerer oss og skaper slike avstander verker skremmande, sidan vi på same tid verker å vere oppteken av at vi har med sårbare menneskjer å gjere. Utifrå det Maria seier *er* og *handlar* vi annleis enn det vi ynskjer.

4.2.5 Når den eine har *meir* makt enn den andre

Lærarane verker å ha ei ganske tydeleg meining om korleis ein skal vere. Dei er også opptekne av korleis eleven opplever relasjonen sidan den eine har "meir" makt. Det kjem uansett tydeleg fram at makta ikkje må vere på den måten at ein elev kjenner det ubehageleg. Beate seier:

Eg tenkjer faren ligg i å henge ut elevar, bruke dei som negative eksempel overfor dei andre i klassa. Då utnyttar vi som autorietar makta på dårleg måte. Vi drar dei ned i gjørma. Slik var det før... i foreksempel norsk. Ein leste eksempel på dårlege stilar.

Det kjem her fram at elevane har ei var kjensle for korleis lærar møter ein. Elevar kjenner på kroppen korleis vi "styrer" eller korleis vi faktisk er "fast og tydeleg". Her kjem uttrykket autoritet opp. Maria seier: "Det har jo litt med autoritet å gjere. Nokon vil vel foretrekke ein lærer som er svært tydeleg på for eksempel grenser, medan nokon har det heilt opp i halsen". Det synes utifrå dette som om nokon aksepterer autoritetspersonen, medan andre elevar vel å ikkje gjere det. Nokre elevar tek kanskje avstand fordi ein kjenner frykt til den vaksne. Idet nokon har autoritetspersonar "heilt oppi halsen", vil eg tru at dette som helst gjeld situasjonar der lærar faktisk er urimeleg og i ustand til å møte eit barn. Men kanskje meiner informanten at nokre elevar har problem med autoritetar, eller vaksne i det heile? I tilfelle er utgangspunktet for relasjonen meir krevjande, samanlikna med ein elev som anerkjenner læraren sin autoritet.

Vi diskuterte og om makta ein har treng å vere "negativt ladd". Kan ein bruke makt på ein positiv måte? Den eine stadfestar på si side dette: "Makt treng ikkje vere negativt". Då eg spurte informantane om det alltid er ein fare med makt, svara ein av dei at makta som ligg i våre hender må brukast til å byggje opp eleven og slik gjere det gode for den andre. Konkret gjaldt dette at læraren fortel elevar kva dei kan og kva dei er gode til. Framfor å trekkje fram dårlege stilar, kan ein trekkje fram den gode stilen. I slike høver må ein då sjølv sagt fordele det gode slik at det ikkje berre blir prakteksemlara ein byggjer opp. Ein av informantane seier at ein også kan vise igjennom kroppsspråk at ein er imponert over... set pris på og anerkjenner. Gjennom kroppsspråk, smil og latter brukar ein også seg sjølv og sin "posisjon" til å respondere overfor eleven.

5 Kvalitetar ved fenomenet *asymmetri* i den pedagogiske relasjonen

5.1 Innleiing

Eg har freista å gjere greie for heilheita i det innsamla datamateriale i kapittel 4. No vel eg å trekkje fram to aspekt som eg finn heilt sentrale frå materialet eg samla inn. Desse aspekta viser eg i to hovedpunkt nedanfor. No stansar eg ved det i datamaterialet som eg opplever meningsfylt for forskingsspørsmålet mitt, og i dette kapitlet får dermed relevante aspekt møte pedagogisk – etisk litteratur frå den Kontinentale tradisjonen. Noko av litteraturen har eg tidlegare toucha i det fortolkande litteratur-reviewet, og noko er litteratur om asymmetri i den pedagogiske relasjonen frå den Konitinentale pedagogiske tradisjonen som eg finn særleg aktuell for det eg ser som viktig i datamaterialet. Det eg her presenterer har utfordra mine egne pedagogiske tankar og refleksjonar, og refleksjonane mine vil difor og vere forma av min eigen pedagogiske praksis og mi oppleving med sjølv å vere elev.

Målet mitt er både å gje "mine" svar, freiste drøfte refleksjonar på min måte, og å drøfte pedagogisk litteratur og informantane sine måtar å forstå asymmetri direkte og indirekte i pedagogisk praksis. Korleis ein tolkar det andre seier, varierer mellom oss. Og idet eg hadde valt å trekkje faste og avsluttande konklusjonar ville eg ha gått bort ifrå min eigen intensjon med dette arbeidet. Intensjonen er at eg vil utfordre både meg sjølv og lesaren til personleg refleksjon. Eg ynskjer halde ope døra for vidare refleksjon ved å drøfte spørsmåla på ein måte som opnar opp istadenfor å stenge (Gadamer 1960/1989).

I kapittel 4 viste eg korleis informantane i fokusgruppa opplever og reflekterer over relasjonen til elevar, og korleis dei grunngjev og argumenterar for eigen praksis. Eg har freista vise både kva dei opplever som utfordringar og kva som kan vere gode opplevingar med eleven. I kapittel 4 presenterte eg det store bilete. No vil eg snevre inn og trekkje ut det konkrete, og eg vil særskilt gå inn i korleis ein kan finne igjen fenomenet *asymmetri* i det som informantane seier. Det er slik oppgåva kan få ei fenomenologisk tilnærming som eg etterstrebar. Her prøver eg vise korleis

fenomenet ser ut i praksis, i "levande live" både direkte og indirekte uttrykt i den pedagogiske relasjonen. Eg ynskjer i kapittel 5 å ha fokus på fylgjande "store" tema:

- Asymmetri som grunnlag for *det gode* i den pedagogiske relasjonen
- Korleis læraren forholder seg til makt, og står i fare for å misbruke den

Fyrst vil eg presentere fire eksempel på kva det gode i den pedagogiske relasjonen kan vere. Så vil eg drøfte korleis det gode har samanheng med den vaksne si forståing av asymmetri i ein pedagogisk relasjon. Eg reflekterer vidare over korleis vaksne kan møte det gode anten ved å øve seg i å gjere det gode, eller å «avlyse» det gode - velje å ikkje strebe etter det. Utifrå punkt to presenterer eg fire eksempel på makt i pedagogisk samanheng, og drøfter desse i lys av asymmetri i den pedagogiske relasjonen.

5.2 Fire eksempel på asymmetri som grunnlag for *det gode* i den pedagogiske relasjonen

5.2.1 Eksempel 1. Glede over å sjå at eleven deltek aktivt

Maria: Når det gjeld gode opplevingar.. vi har jo fleire elevar her på skulen som kanskje ikkje har fungert særleg godt tidlegare, men så har vi klart å skape tryggleik som gjer at dei får lyst å lære. For eksempel ein elev som ikkje ville vere med. Målet mitt var fyrst og fremst å møte han med godheit og respekt. Det å sjå når han var med å spele i band... Han lærte enkelt på gitar, og satt der med resten av gjengen. Det var ikkje sjølvstøtt at han ville vere med. Eg blei rørt. Heile kollegiet må lyfte fram slike opplevingar. Vi jobbar på lag.

Christer: Ofte kan ein sjå eksempel på folk som ikkje tør å stille seg fram. Om vi kunne klare å gje dei kjensla av at det er trygt og godt! Det er lov å seie feil og dei som høyrer på må ikkje kome med krasse kommentarar... Det å sjå eleven tørre å ta nye steg, det er veldig gøy. Samtidig kan det vere sårbart, visst det kjem kommentarar. Då spring dei kanskje ut døra.

Helena: Det er ei god oppleving når du når inn til eleven. Når du på ein måte finn ein nøkkel inn til han.

Beate: Eg tenkjer at visst elevane går ut ifrå skulen med den haldninga at eg er viktig, eg er verdifull... eg kan noko, eg utgjør ein skilnad. Då har vi luktast. Om vi klarer å så dette. At dei kjenner at dei kan bidra i samfunnet. Då har vi nådd noko. Ein gong fekk eg brev av ei mor. Eg satt på konoret... eg var sliten og trøtt. Ho takka meg for at eg såg elevane. Fordi eg

hadde sett. Ofte får vi høyre når ting ikkje går så bra. Det var som balsam for sjela. Å få vite når ting går bra. Det er så viktig.

Læraren Maria fortel om sterke kjensler når ho og kollegaer ser eleven ta del aktivt i relasjonar og aktivitetar på skulen. I det fyrste utsegnet handla det om ein elev som elles syntes å vere utanfor klassefelleskapet. At eleven tek del, meistrar, er i felleskap med andre og gjer seg sjølv til deltakar i eige liv (Skjervheim 1976:81), vart for Maria ei stor glede å sjå. Det var rørende, sa ho. Å leggje til rette for at eleven kan delta gir ei kjensle av glede hjå læraren. Christer nemner eit liknande høve. Det å vere med å gje tryggleik til elevane, og sjå at dei leitar fram motet til å stille seg fram, verker motiverande og til glede. Å etablere eit rom der takhøgda er stor nok til å feile, er også viktig. Sjansen for å mislukkast vil vere tilstades. Nokon kan le av ein. Men dersom læraren kan skape ei *trygg atmosfære*, der det er rom for å feile, er dette eit grunnlag for eleven til å stå på. Dette handlar ifylgje Bollnow om fundamentale kvalitetar i den pedagogiske relasjonen (1989: 5). Dersom frykta for å trå feil rår, vil eleven kjenne dette som ei klam hand om nakken. Det er vanskeleg å leggje til rette for eleven si deltaking, dersom det ikkje er rom for å feile. Eleven må få erfare at han eller ho kan finne styrke til å reise seg igjen når det går gale. Slik kan ein heve seg over eit nederlag ved å lære å kjenne si eiga indre drivkraft (ibid: 15). Sjølv om eleven har ei ibuande indre kraft, vil eg tru at sjansen for å misse den og er tilstades. Dette kan skje i møte med jamnaldingar og i møte med mange som kanskje verker betre enn ein sjølv. Dersom lærar og foreldre ikkje *hjelper* barnet til å lære å kjenne si indre drivkraft, er det ikkje sjølvsgatt at barnet lærer å kjenne den heller. Når læraren gir barnet hjelp til å bli trygg, verker læringa meningsfylt.

Beate legg til kor viktig det er å så gode ting i dei unge.

(Sukkar). Vi lærer jo at karakteren vår blir danna... tidlegare sa dei fram mot 3-årsalderen, men no er det heva til dei 7 fyrste åra. Etterpå forandrar vi oss mest når vi opplever kriser i liva våre. Ein negativ ting treng åtte positive ting for å vege opp. Det spørst jo kva ein har på innsida. Men det skulle minne oss på å vere bevisst på å så ut gode ting. Gir eg kritikk, så haustar eg kritikk. Vi har elevane kort tid på dagen, og kanskje berre eit par år. Det er jo ikkje sikkert at vi ser fruktene, folkens. Det tenkjer eg på. Men mi oppgåve er å så ut gode ting. Kanskje kan ein ikkje sjå kva som skjer lengre fram.

Beate peikar på at det å gjere godt og seie gode ting til barnet må skje frå tidleg alder. Uttrykket "å så" kunne ein kanskje stanse opp ved. Betyr dette at vi plantar det vi sjølv vil i eleven, at vårt "prosjekt" som lærarar er eleven? Kan vi gjere eleven til

vårt eige *resultat*? Eg opplever ikkje at det er dette informanten meiner. Mi oppfatning er at det heller gjeld korleis ein kan gi av det gode, og håpe at det gode kan få bety noko for eleven no og i framtida. Dersom vi ikkje umiddelbart ser "frukter" av arbeidet ein gjer, undrar vi oss kanskje over om det vi gjer er mislukka. Beate minner om at det ikkje er sjølvsgagt at vi ser eleven ta til seg det gode som vert gitt. Likevel kan ein håpe at fruktene "tek plass" i eleven, og at dei seinare kan bli viktige og verdifulle. Sjølv om den pedagogiske relasjonen på eit tidspunkt tek slutt (Sævi 2007: 128), håper ein at det ein fekk gje eller bety kan virke viktig seinare i livet.

5.2.2 Eksempel 2. Når læraren bed om tilgjeving

Mitt andre eksempel på det gode, er situasjonar der læraren ber ein elev eller ei klasse om tilgjeving. Då vi kom inn på dette med tilgjeving, oppstod spørsmålet om læraren sin autoritet kan verke å stå i fare idet ein viser ei slags sårbarheit eller svakheit. Løgstrup (1991) seier at nærver mellom menneske rører oss, samstundes som det alltid trekk fram det sårbare i oss. Slik forstår vi at sårbarheit har ein sjølvsgagt plass i relasjonen mellom to menneske. Å hevde det motsette ville ifylgje Løgstrup vere ei løgn om livet. Det å vise sårbarheit treng ikkje vere ei svakheit. I samtalen eg vil vise, trer sårbarheita fram som ei svakheit som på ein måte vert til ein "styrke"; eit gode i relasjonen mellom lærar og elev.

Ingrid: Det kan jo vere interessant. Om vi tør og ta ei tilgivande rolle. Gjer det noko med autoriteten eller er det ein styrke? Korleis opplever dei ein lærar som ber om tilgjeving?

Helena: Eg tenkjer det at nettopp slikt kan lære dei noko for livet. At det er positivt for utviklinga til eleven. Det er ingenting som seier at dei har foreldre som ber om tilgjeving! At dei ser at vaksne ber om tilgjeving.

Beate: Vi er jo modellar for elevane. Anten vi vil eller ikkje. Det er vi kvar dag. Men klart vi skal ikkje gå rundt å be om det heile tid: "Å, tilgje meg for at..." Men vi taper ikkje på det. Då er vi vel litt ute å køyre.

Nokre elevar vil sjeldant bli bedt om tilgjeving. Iallefall ikkje ifrå vaksne. Men også i klasserommet vil behovet for tilgjeving oppstå. Arendt seier:

Om vi ikke tilgir hverandre, dvs. løsriver hverandre gjensidig fra følgene av våre gjerninger, ville vår evne til å handle, til en viss grad begrense seg til en eneste handling, med konsekvenser som ville følge oss – i ordets rette forstand - til vår dødsdag, på godt og vondt. (1996: 243)

Handlingane våre får fylgjer. Idet eg bed om tilgjeving riv eg den andre laus frå vonde konsekvensar som mine handlingar kan få. Det som er uoppgjort mellom to partar vil likne ei brølande løve som ein ikkje får fred for; om vi *ikkje* tilgjev kvarandre er konsekvensane store. Manglande evne til tilgjeving er døme på den moralske ansvarsfråskivinga som Arendt også set ord på. Det er vanskeleg å oversjå det som er vondt, det som ikkje er gjort opp. Arendt går så langt som å seie at det i nokre høver vil fylgje oss til døden. Slik blir tilgjeving ein livslærdom som kan skåne mennesket for vondt. Ein gjer opp, kjem kvarandre i møte, og kan gå vidare. Det einaste rette når vi har gjort gale, er å be om tilgjeving. Beate hevdar at det å sjå gode eksempel i læraren, er utviklande for eleven. Korleis kan vi vite at andre vaksne ber dei om tilgjeving? Kanskje bed foreldra aldri om dette. Dette blir ei stadfesting av kor viktig relasjon til ein lærar kan vere.

Van Manen sier at lærarar er "In loco Parentis" - i foreldra sin stad (1993: 6). Mindre tid med barna er i mange tilfeller situasjonen for foreldre i dag. Ein har lange arbeidsdagar og i motsetning til før, er både mor og far gjerne i arbeid. Antal oppløyste ekteskap er og høgare samanlikna med tidlegare (ibid: 5). I ei tid der foreldre er mindre heime, er det særskilt viktig å stanse opp ved det ansvaret som då fell på læraren, som gjerne deler like mange timar av dagen med barna som detforeldra sjølv gjer. Van Manen drøftar dette at læraren møter barna i foreldra sin stad slik:

Det å vere foreldre og det å være lærer springer ut av den samme grunnleggende pedagogiske erfaring—den menneskelige oppgave som består i å beskytte å lære opp den unge generasjonen til å leve i denne verden og til å ta ansvar for seg selv, for andre og for verdens vidare skjebne. (1993: 6)

Med dette peikar han på at skulen i dag må hjelpe foreldre til å oppfylle dei kvalitetane oppdraginga bør ha. "Den som har oppdragelse og opplæring som yrke må, så sant det lar seg gjøre prøve å hjelpe foreldrene med å oppfylle sitt primære pedagogiske ansvar" (ibid). Dette skaper eit større behov for at lærarar reflekterer over kva det inneber at ein står i eit *In loco parentis-forhold* til barnet. Sjølv sagt tenkjer dei fleste lærarar ikkje slik at ein i skulen kan fråskrive seg ansvar for alt anna enn det reint faglege. Vi tenkjer ikkje at "heimen tek seg av dette" dersom

det er behov for å hjelpe eleven med noko han eller ho ikkje ser ut til å klare sjølv. I allefall bør vi ikkje tenkje slik. Ein pedagogisk praksis gjeld å gi hjelp til barnet eller den unge med å leve. Som pedagogar kan vi ikkje oversjå behovet som ligg der så åpenbart framfor oss. Det er vårt ansvar. Vi må, ifylgje van Manen, engasjere oss: "lære opp den unge generasjonen til å leve i denne verden og til å ta ansvar for seg selv, for andre og for verdens vidare skjebne" (1993: 6).

I eksempelet om tilgjeving ser det ut til å vere fleire sider ved saka som vedgår makt, ulikheit og asymmetri. Kva skjer med *tilliten* til læraren som autoritet, når han eller ho "fornedrar" seg sjølv ved å be om tilgjeving? Kanskje blir vi redde for at vår profesjonelle fasade fell i grus. Slik eg forstår Beate, taper vi ikkje på å vise at vi og kan kome til kort som menneske. Helena seier at dette kan vere å gjere det gode mot den andre. Læraren som har makt til å vere mektig og halde fasaden, vel å vise at han eller ho treng eleven si støtte og omtanke. Dette er å sjå si eiga makt som noko som er gitt til meg av eleven.

Det er ein annan ting eg og vil stanse ved her. Beate seier at ein ikkje til einkvar tid skal angre openlyst. Kvifor? Det kan sjå ut som om vi ikkje er like interessert i alltid å la ein "lytelaus" fasade falle: "*Klart vi skal ikkje gå rundt å be om det heile tida.. Å, tilgje meg for at...*". Eg forstår kva informantene meiner. Det er eit sunt teikn at vi openlyst angrar, og treng tilgjeving. Men dersom eleven heile tida (av læraren sjølv) blir gjort bevisst på svakheit, kan dette gjere at ein tek til å tvile på handlingane og dømekrafta hjå autoritetspersonen. Nokre gongar kan angeren vår operere i det stille. Vi kan la det gå forbi utan å ta det i plenum. Pedagoggen skal ikkje gjere elevane til offer for eige samvit. Dei ville då vere til for oss, medan det er det motsette som er meininga i ein pedagogisk relasjon. Sævi minner om at "den pedagogiske relasjonen er rettet mot barnets liv (...), ikke mot den voksnes" (2007: 115).

Tilgjevinga trengs særleg der ein har trådt over eleven sin urørlege soner, og på ein eller annan måte krenka han eller ho. Den faktiske asymmetri mellom lærar og elev er nødvendig, fordi eleven treng omtanke og respekt for dei områda som er sårbare og vanskelege, og som andre ikkje *ubedt* skal gå inn i (Sævi: 2000). Tråkkar vi stadig henynslaut over i det personlege hjå eleven, er dette ein måte for oss å skape sprik i relasjonen. Vi brukar den pedagogiske relasjonen til å utnytte makt og myndigheit

som vi har, og ikkje eleven. Når vi skjønner at vi som lærar har trådt over og kryssa soner vi ikkje skulle vere i, kan dette vere eit konkret døme på korleis vi igjen må finne vegen tilbake til eleven.

Løgstrup peikar på at både vaksne og born har ei urørlegheitssone (1982: 163). Born er likevel mindre kritisk til kva dei seier. Dei er også gjerne uvitande om effekten av det ein gjer og seier. Jo yngre barnet er, desto mindre kritisk sans har han eller ho. Det er ynskjeleg at barnet etter kvart legg av seg kvasse og lite gjennomtenkte kommentarar og utspel. Læraren kan her gje hjelp til å lære å kjenne både si eiga og andre si urørlegheitssone. Ein kan som lærar omtenksomt vise overtramp og gje eleven medvit om andre si sårbarheit. Og når det krevst, kan ein vende seg mot tilgjevinga. Her ligg ein problematikk eg vil ta tak i. Som lærar er ein gjerne fokusert på kva eleven gjer imot andre elevar. I det fortolkande litteratur-reviewet, nemner eg eit paradoks knytt til dette: det kan virke som om vi vaksne lettare kryssar urørlege soner hjå barnet enn hjå ein annan vaksen. Vi invaderer eller "overfell" barnet, men respekterer vaksne si urørlegheitssone. Det er alvorleg om det er slik. Kva er det som gjer dette? Ein skulle meir enn noko anna vere varsam mot barnet! Born set gjerne ikkje ord på si eiga sårbarheit, og kanskje bygg smerte seg opp utan at vi veit det. I tillegg vil det kunne vere vanskeleg for barn i ein asymmetrisk relasjon å argumentere for seg. Kanskje verker det *umogleg* for den svake parten å ta opp noko vanskeleg. Ein veit jo ikkje korleis den vaksne tar det. Dette kan vere eit uttrykk for at barnet *kjenner* at makta er ulikt fordelt i relasjonen. Når makt blir misbrukt av den vaksne, kan det vere vanskeleg å vite korleis ein kan stanse maktutøvinga.

5.2.3 Eksempel 3. Når læraren ser eleven sitt liv

Christer: Så er det noko å vise at du er oppriktig interessert, at du bryr deg om eleven...både fagleg og sosialt. At du er oppriktig interessert i korleis dei har hatt det i ferien, korleis det går med familien og dei tinga der.

Christer seier at eleven treng å bli *sett*. I barnet ligg håpet om dette. Det fins eit ynskje om at læraren skal spørje korleis ein har det. Når den vaksne spør, kjenner barnet det ofte godt. Han eller ho blir glad og vil fortelje. Sævi seier: "Some kinds of seeing seem to support good pedagogical practice, while other ways of seeing can be pedagogically destructive" (2005: 11). Eksemplet over gjeld utvilsomt ein

pedagogisk måte å sjå barnet på. Det å handle godt mot barnet forutset at pedagogen er i stand til å forstå barnet sitt liv, seier van Manen (1993: 50). Å setje seg inn i korleis han eller ho har det, er viktig. Den franske filosofen Emmanuel Levinas, minner meg på det sårbare hjå kvart enkelt menneske. Det gjeld å møte dei vi har rundt oss, sjå ansiktet deira og vere klar over at det er vårt ansvar å ta vare på den andre i dette møtet. Vi snakkar om ei etisk handling som ber med seg sjansen til å gjere det gode for Den Andre, slik Levinas seier (Vetlesen 1996: 15). Vi møter den andre slik han eller ho treng det. Omgrepet "konsentrert oppmerksomhet" (Cambell 2007: 71) kan vere meiningsfylt her. Konsentrert merksemd fortel om ein måte å vere på som gjer at barnet kjenner seg sett, elska og verdifull. Det gir ei kjensle av å vere viktig for andre.

I merksemd kan ein spørje eleven korleis han eller ho har det. Å bry seg om kva eleven gjorde i skuleferien, er berre eit døme. Lærar kan kanskje oppleve dette som eit "must". Å spørje med ei genuin interesse for barnet sitt liv, er noko anna enn eit must. Slik kan læraren vise eleven eit praktisk eksempel på korleis ein kan bry seg om kvarandre. Det er *godt* å kjenne at andre har interesse for livet ditt. At nokon *ser deg* og spør. Når eleven har identifisert kva som er godt for seg, vil han og ho kunne vite kva godt dei kan gjere for andre. Slik syrgjer ein faktisk asymmetri for at eleven litt etter litt kan ta ansvar i andre mellommenneskelege relasjonar. Christer uttrykker kor viktig det er å vise at ein er oppriktig interessert i andre. Vidare seier han at ein må gjere seg kjent med eleven for å vere i stand til å la han eller henne kjenne seg møtt. Kva skjer dersom vi bortprioriterer eit møte og det potensiale som ligg i dette? Dersom vi neglisjerer moglegheita vår, overser vi iallefall sjansar til å gjere det gode. Her kan det gode for eksempel gjelde evna til å vera saman her og no (Van Manen 1991: 74) og respondere på barnet sitt ynskje om å dele frå sitt liv. Eg meiner ikkje at det er fatalt dersom vi gløymer å spørje korleis ein elev har hatt det i ein ferie. Det dette gjeld er *interessa* for å delta i barnet sitt liv, og kome barnet i møte når vi kan. Det er ikkje alltid at vi gjer dette. Når ropet og ynskjet ikkje er uttalt, krevs det at eg likevel tolkar og forstår. Om å sjå andre nyttar Sævi omgrepet "blinded seeing" (2005: 172). Eit kontrastfylt uttrykk: Nokre gongar trur vi at vi ser, medan barnet sjølv ikkje opplever det slik. Andre gongar ropar barnet etter å bli sett, medan vi er døde for ropet, og blinde for barnet.

Utsegnet over tek også opp korleis ein som lærar viser at ein er interessert i å møte eleven i det faglege. I faget er gjerne ulikheita i innsikt stor mellom barn og lærar. Læraren kan og veit ein heil del meir. I kapittel 4 punkt 4.2.1, fortel Beate om ein diskusjon i klassen. Dette skjedde då ho sjølv var student. Det vart ein luftig diskusjon mellom lærar og elev. I diskusjonen kjente Beate seg trygg på trass av at ho var mykje yngre og langt meir uerfaren. Beate si oppleving er satt oppimot eit motsett døme. Her nyttar lærar sarkasme på eleven si bekostning, fordi dei er ueinige om ei sak. Då kjenner eleven seg liten og latterleggjort. Skjervheim hevdar at unge *treng* utfordringar og "tankemotstand" (1976: 70). Det er ikkje noko galt i å utfordre eleven. Det er faktisk motsett, slik Skjervheim seier. Tankemotstand er godt for ein som skal lære å leve. Det er nødvendig. Utfordringa her er likevel ikkje kor godt eleven tåler at nokon trer over urørlegheitssona. Det gjeld ikkje kor godt eleven tåler å bli såra. Nei, utfordringane, tankemotstanden, må finne stad på ein slik måte at det verker trygt og eleven opplever seg ivaretatt på trass av usemd. Det er læraren sitt ansvar å syrgje for at "der er plads til et avvigende standpunkt ved siden af hans eget" (Løgstrup 1997: 39). Eit sentralt omgrep i asymmetrien er å legge til rette for det "Habermas kallar ein herredømfri samtale" (Sævi 2000: 33). Slik eg forstår omgrepet, må ein unngå å tenkje på seg sjølv som herre over den ein er i dialog med. Dersom lærar har herredøme i samtalen, verker dette som hersketeknikk og oppretthalding av makt i den asymmetriske relasjonen. Herredømet karakteriserer den læraren som tviheld på ein høg posisjon, slik at han eller ho kan vise kven som har rett og kven som tek feil. Læraren må ha respekt for korleis eleven resonnerer og tenkjer. Slik gjer læraren det mogleg for eleven å delta på sin måte i relasjonen.

5.2.4 Eksempel 4. Når læraren gir eleven tru på seg sjølv

Christer: Det er viktig å vere konkret med positive tilbakemeldingar og oppmuntringar. Ofte blir det berre: "Du er flink. Du er så flink". Vi må vere konkret. Då sit det i.

Ved å verdsetje og påpeike gode eigenskapar, talent og evner hjå eleven, kan eg gi den andre tru på eiga mestring. Og meir enn det, eg kan bidra til at eleven ser at ein betyr noko. Når eleven kjenner med seg sjølv at: "Eg kan noko", vil dette stimulere trongen til å engasjere seg i verda ein lever i. Kanskje kan eleven kjenn lyst til å delta, fordi ein ser at ein ved bruk av seg sjølv utrettar noko. Beate understrekar verdien av dette:

Eg tenkjer at visst elevane går ut ifrå skulen med den haldninga at eg er viktig, eg er verdifull... eg kan noko, eg utgjer ein skilnad. Då har vi lukkast. Om vi klarer å så dette. At dei kan kjenner dei kan bidra i samfunnet. Då har vi nådd noko.

Det går tydeleg fram av utsegnen at vi "har nådd noko", dersom eleven kjenner seg viktig og verdifull. Kva dette "noko" er, seier ikkje Beate. Men kanskje gjeld det at vi har lukkast i å få gjere det gode og gi det gode? Kanskje kan det her seiast at den faktiske asymmetri er tatt hensyn til og respektert, reint og utan baktankar eller strategiske mål. Det er likevel ikkje lett å vite kva ein skal seie når det positive i situasjonen ikkje er like opplagt. Ikkje alle elevar er "prakteksempel" som leverer det riktige svaret. Dette krev hjå pedagogen at ein likevel leiter etter noko godt og aldri gir opp å tru på eleven. Konsekvensane for elevar som stadig prøver, men kanskje stadig leverer andre svar enn fasit, er fleire. Anten opplever ein læraren si misnøgd, og ein sluttar ta initiativ, eller så kan læraren etablere tryggleik, også når svar ikkje er etter boka. I samtalen kom det fram eit konkret eksempel på dette:

Ingrid: Det er jo slik som eg har lest om ulike pedagogiske episodar. Der til dømes eleven blir spurt om noko og svarar feil. Korleis reagerer lærar i denne situasjonen -når eleven gjerne vil, men svarar feil. Ein god situasjon eg las om, var når læraren skal gi respons på eit slikt galt svar. Han høvlar ikkje over, men seier "Jaaa?" I eksempelet kjenner eleven at ein kanskje ikkje heilt traff med svaret. Men eleven ytrar sjølv, at det kjendes trygt fordi læraren taklar dette utan å gje eleven kjensla av at ein er mislukka. Det å klare å forholde seg til eleven når dei vil, men ikkje får til... Ofte blir vi oppslukt av prakteksemplaret. Korleis kan vi få alle til å kjenne seg trygge?

Helena: Det må kunne kome ein positiv kommentar sjølv om dei seier feil. "Flott!" Ein treng ikkje alltid seie om noko er feil eller rett. No var her nett ein ny elev. Det var i KRL-undervisninga. Denne eleven var så stille. Men no ein dag...når han fyrst sa noko, så bomma eg heilt. Eg angra med ein gong. Eg signaliserte at det var feil. Så utruleg dumt. Men det berre skjer i farta.

Ingrid: Kva skal vi seie?

Helena: Så flott at du prøver! Vi treng ikkje alltid seie om det er rett eller feil. Vi kan seie det utan å seie det.

Vi må ikkje gjere mennesket mindre enn det er, og heller ikkje eleven. Det gjeld i stor grad å vokte seg for å setje andre ting til dømes resultat, framfor eleven sin verdi som menneske. Arendt peiker på at vi ikkje skal setje "produksjonen" over mennesket (1954/1996: 309). Elevar må få kjensla av at deira engasjement er viktig og verdifullt og at eg møter dei på dette. Korleis bidrar eg til å nøre opp under engasjement og

eleven si eiga deltaking? I den faktiske asymmetri sit den vaksne med eit levd liv bak seg, og derav mykje viktig erfaring. Noko eleven i mindre grad har, av den enkle grunn at han eller ho har levd eit kortare liv og utvikla færre erfaringar så langt i livet. Læraren må difor verke som ei hjelp for eleven, ei hjelp til å lære korleis ein deltek i eige liv, og ei hjelp til å unngå passivitet. Då er det særst viktig at ein ikkje kveler engasjementet når det fyrst er der. Ein må hjelpe eleven til å tru på egne evner og ikkje tenkje at "andre kan bidra større og meir enn det eg kan". Når barnet kjenner tryggleik og sikkerheit kan dei våge å ta sjansar.

5.3 Kva "det gode" gjeld

Eg har freista å vise konkrete eksempel henta frå levd liv på kva det gode kan vere. Sævi og Friesen seier at: "the question of what is good or best for the child is always contingent and situationally dependent" (2010:128). Vi gjenkjenner kva som er godt i konkrete situasjonar. Situasjonen gjer det mogleg for oss å peike på kva det gode er. Vi kan sjå det i levande live. Før vi har sett det i situasjonen, kan det vere vanskeleg å setje ord på. Slik gjeld dette verken teknikk eller metode. Vi må sjølv lære oss å gjenkjenne kva det er å gjere det gode for eleven. Pestalozzi (1781) seier om pedagogikken at den gjeld å vise kjærleik gjennom handling og praksis (Foldnes 2012: 28). Slik kan ein og igjennom praktiske dømer, setje ord på kva fenomenet kjærleik inneber.

Det gode gjeld ikkje teknikk, men ei livsinnstilling. At læraren viser igjennom handling kva som er godt, er ein måte å dele livserfaring på. Ved å dele dette med dei unge, kan ein også oppleve glede over å sjå at ein betyr noko for andre – og at eleven veks i eige liv. Innsikt er ikkje likt fordelt i den asymmetriske relasjon (Sævi 2007:123). Den vaksne si innsikt er langt djupare enn barnet si. Denne innsikta i livet, kan læraren freiste å formidle igjennom levd eksempel. Litt etter litt, kan eleven gripe dei gode eksempla og implementere dei i eiga forståing av tilværet. Dei dårlegare eksempla, kan ein håpe dei let liggje.

5.4 Å "avlyse" det gode

Beate: Den balansen er vanskeleg. Det å vere streng med ein elev, og så veit eg at den eleven slit med mange ting. Som "Du har ikkje gjort lekse" osv... så veit eg at den eleven har det vanskeleg. Eg veit jo at den eleven ikkje treng hardheit utifrå den livssituasjon som den står i. Det synes eg er veldig vanskeleg. Eigentleg vil du halde rundt dei, men så er du litt i faglærarrollen... men når du veit at eleven ikkje har fokus... det er vanskeleg. Eg liker ikkje det. Eg vil heller spørje "Går det bra med deg?" Ofte kjenner eg at det er vanskeleg å halde slikt fagleg fokus når du eigentleg kjenner at der var andre ting som var viktigare å ta tak i. Det blir nokre ting ein føler ein må. Men i det lange løp, kjenner eg at det berre er tull. Der er mange ting vi gjer fordi vi må.

Å møte eleven i samtale under fire auger, synes ikkje å vere verkelegheita i skuledagen. Det er tydeleg at sjølv om ynskje om dette er tilstades, kjenner informantene seg tvinga til å la vere, rett og slett fordi tida ikkje strekk til. Dette er spesielt frustrerande når ein som lærar veit at elevar har det vanskeleg, kanskje heime, kanskje med vener, eller rett og slett vanskar med å vere seg. Ynskje om å vere nær og ause av omsorg, eiga erfaring og kunnskap er tilstades – men tida er knapp, om ikkje fråverande. Vi lever under hastverkets tyranni. Slik kjenner ein det i alle fall somme gonger. Beate seier at ein ofte kjenner at andre krav set ein stoppar for dei medmenneskelege prioriteringane ein lengtar etter å gjere: *"Det blir nokre ting ein føler ein må"*. Det kunne vere interessant og vite *kvifor* vi vil setje alle andre krav over dei reint medmenneskelege behova. Sjølv kjerna i pedagogikken gjeld jo imøtekoming av barnet slik det treng meg. Korleis kan vi oversjå behovet for å vise omsorg når det er det barnet eller eleven aller mest treng der og då? Og korleis aksepterer vi tanken på at vi ikkje vandrar i takt? Kvifor "avlyser" vi det gode? Dette strir mot essensen i den kontinentale pedagogikken. Vi kjenner at fokuset kring kva som er godt for barnet, svinn og glepp mellom hendene på oss, slik Van Manen seier (1999: 26). At vi utnyttar vår makt til å *avlyse* openheit mellom oss og eleven (sjølv om vi kanskje ikkje vil det), er i aller høgste grad eit etisk dilemma vi står overfor. Fag, mål og retningslinjer frå høgare hald kan synes å vere viktigare enn det viktigaste i pedagogikken - barnet.

Maria, seier om lite tid i skulen at dette er samfunnet sin måte å *"skape taparar på"*. Slik eg skjønner dette, gjeld det at vi innst inne veit kva barnet treng i ein sårbar situasjon. Likevel fokuserer vi på andre saker og gjer oss vant med å bortprioritere

møtet. Her lever faren for at vi også blir mindre sensitive overfor elevene sine vanskar eller behov. Mange prioriteringar blir gjort "Berre fordi vi føler vi må". Vi ynskjer vere nær eleven, stanse opp og lytte, gje eleven kjensla av at "no er eg for deg". Men tid til enkelteleven er avgrensa og vi vel ikkje å lytte til kjensla. For ei tid tilbake kom eg over eit utsagn om dette i ei bok eg las som eg meiner treff denne problematikken godt:

Det er rett og slett ikke nok tid i de korte livene våre til at vi både kan være kontrollert av hastverket og samtidig vere istand til å ta oss av det viktigste. Vi får ikke både i pose og sekk. Så hva gjør vi med det? Jeg er redd det bare er ett svar, og det er verken enkelt eller lett. Vi må avgjøre hva vi vil prioritere, sette oss mål, og planlegge tid til å nå dem. Vi må kontrollere tiden for å ta oss av de viktigste oppgavene. (Cambell 2007: 74)

5.5 Refleksjonen over korleis vi handlar og øver oss i å gjere godt

Å utvikle sin eigen pedagogiske praksis i møte med eleven, er den gode læraren sitt mål. Istadenfor ei stagnering er det denne vi jaktar, og aldri kan gje opp (Spranger 1958). Kvar enkelt situasjon med ein elev eller ei klasse krev noko av den vaksne, seier Van Manen (1993: 38). Men vi feilar, og nokre gongar veit vi ikkje korleis vi kan handle "rett" og godt. Eit av tema frå fokusgruppesamtalen viser ein lærar som kjenner irritasjon og svinnande tålmod. Likevel går lærar her i dialog med eleven, fordi ho kjenner i *ettertid* at ho ikkje handla rett i ein gitt situasjon. I etterkant reflekterer ho over korleis ho kunne møtt eleven annleis.

Maria: Det eg tenkjer at eg mange gonger har gjort feil er at... eg sei navnet til vedkomande høgt og ofte. Kanskje kan ein heller ha eit teikn eller signal. Eg hadde nett ein situasjon i klassa der nokon ein føler har masa mykje.. eg fekk så dårleg samvit, eg og mannen min hadde nett snakka om dette heime fordi vi av og til kan oppleve det slik med egne born og. Då snakka vi om at vi ikkje treng markere dette så sterkt mens andre er der. Blåse det opp liksom. Det kan bli vanskeleg for barnet. Uansett, så tenkte eg på dette i forhold til denne eleven. Eg måtte be om tilgjeving. Eg spurte om vil heller skulle ha eit teikn. Kanskje kunne vi avtale at eg berre tok henne litt på skuldra eller noko.

Ingrid: Så du gjekk i dialog med henne?

Maria: Ja, det gjorde eg. Vi gjorde ein avtale dersom eg som lærar synes uroen blei stor. Eg hadde mange gonger busa ut i timen. Ho hadde kjent det ubehagleg. Nokre gongar må vi jo gjere dette. Det er berre visst det skjer for mykje.

Helena: Tiltale på negativ måte er jo så ubehagleg. Uansett situasjon. Uavhengig av intensjonen så er det ei dårleg oppleving.

Maria: Det er jammen ikkje lett. Når du er i kampens hete. Du blir irritert. Får ikkje gjort det du skal... og ein er veldig klar over kor problemet ligg. Det er vanskeleg. Eg veit ikkje. Eg busar ut.

Irritasjon når det ikkje går som ein har tenkt, er vanskeleg å unngå. Om ikkje umogleg. Det går ikkje til einkvar tid slik vi hadde tenkt i "kampens hete". Kanskje kjenner ein at ein ikkje kjem noko veg med det faglege fordi uroen i klassa er stor. Ein frustrasjon over dette går gjerne utover elevane, når sinnet kokar. Når temperamentet tek overhand, seier vi og handlar vi kan hende «utanfor» dei grenser som vi eigentleg ynskjer ha. Og vi kan som lærarar angre umiddelbart eller i etterkant av situasjonen. Tid til refleksjon over korleis vi handla etterpå verker også her avgjerande. Biesta seier at vi blir gitt for lite tid. Han etterlyser denne: "There is also the question of time – the time available to step back from the flow of everyday practice in order to ask why we are actually doing what we are doing" (2010: 4). Handla eg rett? Kanskje kan refleksjonen trene oss i det van Manen kallar "improvisational readiness" (1991: 189). Kanskje veit vi betre neste gong korleis vi skal møte situasjonen, også når sinnet kokar? Løgstrup seier om å vere i stand til å gje situasjonen det den treng:

Den enkelte må bruke sin egen erfaring og innsigt, sin bedømmelse af den andens situation og deres indbyrdes forhold, og ikke mindst må han bruge sin egen fantasi til at blive klar over, med hvilket ord eller med hvilken tavshed, med hvilken handling eller undladelse den anden er bedst tjent. (1956/1962: 124)

Refleksjon over min eigen praksis kan gjere meg i stand til å møte nye situasjonar betre. Sævi snakkar om å "ta ansvar for å ta ansvar for eige ansvar" (Sævi 2012b) For å kunne handle pedagogisk i augneblinken, må eg ha eit sensitivt medvit kring verdiar, og eit pedagogisk - etisk forhold til kva relasjonen mellom meg og eleven gjeld. Kva ligg til grunne for vurderinga av mine handlingar? Mellom anna veit vi at det er etisk rett at vi ikkje skal lyge, eller at vi ikkje skal ta noko som høyrer andre til. Men kor henvender vi oss når spørsmålet "Kva gjer eg no?", dukkar opp? Van Manen seier at ein i pedagogiske situasjonar som lærar og vaksen skulle freiste å vurdere den enkelte situasjon ut ifrå barnet som vi har med å gjere. "Den kunnskap vi trenger for å kunne handle pedagogisk, er nødvendigvis situasjonsspesifikk og orientert mot

det konkrete barnet det dreier seg om” (1993: 44). Slik er mi vurdering avhengig av *kontekst*. Fordi dei val eg gjer som lærar når det gjeld handlingar, både krev handling i augneblinken og refleksjon i etterkant, kan dette gi oss erfaring som gjer at vi ved seinare situasjonar, veit betre korleis vi best mogleg kan kome barnet i møte. Læraren bør ikkje berre reflektere over sjølve handlinga, og det valet han eller ho tok i den aktuelle situasjon. Pedagogiske handlingar krev refleksjon over korleis ein påverkar og kan hjelpe barnet sitt *liv*. Slik kan eg sjå i eit større perspektiv.

Van Manen seier at det er avgjerande for heile relasjonen at læraren forstår livet til eit barn. ”Samfunnet kan nok gjennomgå radikale postmoderne endringer, med det pedagogiske faktum er at barn er konservative av natur. Det trenger trygghet, stabilitet, styring og støtte” (ibid: 50). Så er og dette ein lede-tråd for vår pedagogiske praksis og korleis eg i situasjonen kan handle godt. Tryggleik, stabilitet og støtte kan vere utgangspunktet og den underliggende intensjonen for handlingane våre.

5.6 Korleis læraren ser på si makt i relasjonen mellom seg og eleven

5.6.1 Læraren *har* makt

Lærarane er einige om at læraren har makt. Løgstrup seier at alle relasjonar har makt i seg, at den eine i ein relasjon alltid på ein eller annan måte har meir makt enn den andre: ”Den ene har mer eller mindre af den andens liv i sin magt” (1975: 65). Denne makta nyttar vi også:

Helena: Vi utnyttar makta vår. Vi har makt og utnyttar ho når vi må. Og kanskje utnyttar eg den for mykje..og det må vi vel spørje oss sjølv om.

Slik eg forstår det er omgrepet ”utnytte” litt tilfeldig akkurat her. Eg trur ikkje informantene meiner *utnytte* på den måten at det jamt over gjeld eit hyppig, bevisst misbruk av makt. At det ligg ein dårleg intensjon bak. Eg trur Helena meiner at vi i vår oppgåve stadig er i ein posisjon der vi tek avgjersler overfor elevane. Makta treng ikkje vere negativ og manipulerande slik at eleven vert utnytta. Her oppmodar Helena til å ha eit avklart forhold til den makt som faktisk fins i relasjonen. Nytte den i

rettfjerda sitt namn. Beate seier om makt, at "balansen" kan vere vanskeleg å finne i pedagogisk samanheng. Læraren opplever ofte dilemma i møte med eiga makt. Ein vil vere bestemt og tydeleg og samtidig ha evne til å vere saman med eleven på ein måte som tek vare på han eller henne. Vi kan som lærarar bli usikre i situasjonen, og om si eiga usikkerheit fortel Beate:

Beate: Eg var i ein episode no sist time. Det var ei av desse jentene som fekk sånn latterkule. Vi satt i ei lita gruppe å leste, sant? Og eg hugsar tilbake sjølv når eg var i den alderen... det var jo utruleg gøy med den der... du sit i siste timen, er trøtt og sliten. Men så må eg liksom seie at no må du slutte, elles går du ut, eller eg skriv anmerkning. Og så slutta ho, og så såg eg ho berre... blei deppa. Det er litt vanskeleg. Eg tenkte-skal eg spørje kva ho ler av no, skal eg setje meg ned å le ilag med ho? Vi var berre fire då, så eg kunne det. Men så kjente eg "Nei, eg kan ikkje gjere det no. Eg er vaksen". Men eg kunne gjort det for eg var på kanten. Men av og til tenkjer eg at eg kanskje kunne latt vere å reagere strengt. Eg synes det er litt vanskeleg. Den balansen der. At ein løyser opp, tenkjer at det er menneskjer som sit der. Men eg gjorde ikkje det i dag. Inni meg var eg veldig i tvil. Kva hadde eg oppnådd visst eg satt meg ned med henne og lo? Mista eg respekt?

Dømet viser korleis ein undrar seg over om ein skal setje ned foten, bruke makt til å avslutte elevane sin useriøsitet. Skal eg som lærar le med eller ikkje? Læraren over opplever eit behov for å setje rammer for klassa og halde på desse. Men samstundes vil ho ikkje skape avstand. Ho vil både vere vaksen og ho vil vere nær. Beate fortel om usikkerheit. Her vel ho å ikkje le, men fortel at ho like godt kunne gjort det. Dømet viser korleis vi nokre gongar opplever at ulikheita mellom vaksne og barn kjem til syne. Som vaksne vil vi ikkje verke useriøse om det ikkje passar seg. Løgstrup skriv om dilemmaet nærheit og distanse (i Sævi 2000: 36). Eg vil knyte mine tankar til desse omgrepa. Distansen kjem gjerne ved ulikheita i relasjonen. Det kan bli eit slags sprik, fordi det er så mange slike ulikheiter som skil eit barn ifrå ein vaksen. Men dersom distanse her gjeld å distansere seg frå upassande situasjonar, kan vi snakke om distanse som eit gode. Då viser vi noko godt. I eksemplet over veit ikkje informanten korleis ho skal reagere på situasjonen. Eg vil heller ikkje foreslå noko. Poenget er at Beate ynskjer vere vaksen, men også å vere nær. Ho seier at balansen i dette kva virke krevjande. Christer seier at vår oppgåve nokre gongar kan samanliknast med ei maske. På mange måtar heng dette saman med balansen som Beate fortel om. "Vi tar på oss ei maske når vi kjem inn i klasserommet". Nokre gongar responderer vi annleis enn kjenslene inni oss tilseier. Nokre gongar ler vi inni, men er seriøse utanpå. Beate seier om dette at det ligg i vår "rolle" og forståing av ein lærar at "han eller ho er sånn og sånn". Rolla er forventningar som vi trer inn i.

Det er ikkje berre noko ein skaper, men noko som er der før meg (Sævi 2012b: 8). Sævi seier vidare at rolla nokre gongar utelukkar handlingsalternativ som kunne ha vore mogleg, men som ikkje tilhører rolla eg er i.

Ordet "Maske" verker også å gjelde ei oppfatning av at læraren har makt og at ein skal utøve denne. Helena seier at det like gjerne kan vere eit "sjølvforsvar". Vi tyr til dette forsvaret for å overleve som lærar. Ein av informantane seier at dette er spesielt viktig idet vi tek over ei klasse, og kanskje og spesielt i starten av arbeidslivet.

Beate: Eg hugsar i byrjinga når eg var lærar. Eg var grådig streng. (Ler). Eg skulle liksom vise kor målet sto. Då tenkte eg at eg kunne slappe meir av etter kvart og le litt og slik. Eg kjenner at når eg får nye elevar er eg slik.. ein blir litt slik "bordet skal stå der", så kan ein heller slappe litt av etter kvart. Eg trur eg er slik framleis fordi du ikkje kjenner eleven, eller kjenner klassa.

Informanten deler dette med eit smil om munnen. Det er som om ho ser tilbake og vurderer sin eigen måte å vere på. Kanskje synes ho sjølv at ho var litt vel streng eller seriøs. Sidan ho ler kan det verke som om ho sjølv synes ho har overdrive. Men samstundes forstår eg det slik at dette behovet kan vere reelt i møte med ei ny klasse. Spesielt då vil vi vise kven som bestemmer. Nokre elevar sensar eit slikt "markeringsbehov", utan at det verker ha særleg god effekt. Elevar kan oppleve makta og markeringa negativt. Maria seier noko om dette:

Maria: (...) Ein skal vere fast og tydeleg, sant? Men så er det nokon som kanskje då overhovudet ikkje..altså det funkar ikkje i det heile tatt, kanskje fordi dei har ei erfaring med noko som er for hardt eller fast. Slik at det kan virke heilt mot si hensikt. Det er frykteleg vanskeleg å vite...

Det er tydeleg at læraren i mange tilfeller vil markere seg for å vise eleven at ein forventer noko av dei. Ein kan ikkje alltid vite kva jord markeringa fell i. Nokre elevar har problem med å godta at ein vaksenperson set grenser, tek avgjersler og utøver makt slik. Kanskje fordi ein ikkje er vant med dette heimefrå? Når barnet er vant til å bestemme sjølv, utan å respektere autoritetar, kan det vere vanskelegare å anerkjenne faktisk asymmetri. Det blir krevjande for dei å godta autoriteten. Andre elevar kan oppleve ein problematisk situasjon i heimen, fordi grenser fins overalt. Dette kan også frårøve barnet kjensla av tryggleik og av å vere eit fritt menneske. Det

blir tydeleg frå utsegna over at lærarane reflekterer over og diskuterer si eiga makt i relasjonen til elevar. Slik eg forstår det, er dei klar over den ulikheita som fins, men dei veit gjerne ikkje alltid korleis dei på best måte kan forholde seg til den. Korleis kan ein som lærar og vaksen vere "fast og tydeleg" på ein god måte? Der oppstår spørsmål og dilemma tilknytta ulikheita i relasjonen. Idet læraren anerkjenner faktisk asymmetri, mogleggjer han eller ho symmetrien (Skjervheim 1992) i klasserommet, trur eg. Ein ynskjer å ha autoritet, og samstundes vil ein understreke likeverdet som er underliggende for heile relasjonen (Sævi 2000: 45). Korleis ein vel å handle og korleis ein etterstrebar tryggleik i relasjonen problematiserer balansen vi er ute etter. Eg må ikkje flykte frå ansvaret eg har fått. Nokre gongar krevs det av meg at eg er tydeleg og viser at eg forventar at eleven tek eit ansvar i sitt liv.

5.6.2 Eksempel på at læraren misbruker makt

Sævi seier om faktisk asymmetri at: "Den er som regel usynlig i den forstand at partene vanligvis selv ikke legger merke til den, kanskje bortsett fra relasjoner da asymmetrien arter seg som maktmisbruk eller lignende" (2000: 20). Fordi faktisk asymmetri er ein kvalitet ved den pedagogiske relasjonen, er den usynleg når den vert ivareteken og anerkjent. Når ulikheita mellom lærar og elev ikkje er ein del av læraren si omtanke og respekt, kjenner eleven at makta blir brukt. Maria trekk fram eit eksempel om ein lærar ho sjølv hadde som tydeleg misbrukte makt:

Maria: Med tanke på misbruk av makt. Vi hadde ein lærar på vidaregåande. Alle var redd for henne. Ho hadde ein slik filosofi som gjorde at ho braut ned fyrst...og så skulle bygge opp. Vi var livredd. Det kjentes som om ho ville knekke oss. Slik at ho sjølv fekk det resultat ho ville ha. Eg har aldri øvd så mykje i heile mitt liv. Folk gjekk grinande ut etter å ha vore saman med henne. Det heile gjaldt frykt. Og kva lærte vi av det? Vi forstod berre at ho var oppteken av eigen kontroll...

Eksempelet viser eit konkret døme på prinsipiell metodisk asymmetri og korleis ein kan "kaste seg opp til tyrann over andre" (Skjervheim 1992: 169) Dette gjeld ei oppretthalding av makt og ein autoritær måte å vere på for å halde kontroll og styre. Maria har her erfart korleis det er å vere redd for ein lærar. Læraren i dømet sin intensjon var ifylgje informanten, å få det som ho ville, *forme* elevane og det som skjedde i klassen etter eiga oppskrift. Ho gjekk tydelegvis ganske drastisk til verks; så alvorleg at elevane kom ut, oppløyst i tårer. I ein slik situasjon er det berre den eine

parten som "får vere fri" (Sævi 2000: 23), og det er læraren som uttrykkjer sin fridom til å herske, om ein i det heile kan snakke om å fridom når ein utnyttar makt som undertrykkjer andre og får dei til å bli så redde at dei gret.

Beate seier at læraren nokre gongar dreg eleven ned ved å nytte metodar som ein veit skremmer eit barn:

Eg tenkjer faren ligg i å henge ut elevar, bruke dei som negative eksempel. Overfor dei andre i klassa. Då utnyttar vi som autoritetar makta på dårleg måte. Vi drar dei ned i gjørma.

Ho viser her til faren for å handle feil mot den andre. Slik eg forstår henne, er ein som lærar ofte fullstendig klar over den risiko som heile tida fins. Risikoen for å utnytte makt på dårleg måte. Det kan verke som om vi veit kva slags knappar vi skal trykke på for å trekkje eleven ned. Nokre gongar nyttar vi slike knappar og. Kanskje i rein frustrasjon. *Faren* for å "dra dei ned i gjørma" er reell for den som har mest makt i relasjonen. Heldigvis ynskjer ein, ifylgje denne informanten, fyrst og fremst som lærar å ta dette med maktbruk på alvor. Det er likevel ikkje sikkert at ein anna lærar ville ha det same medvitet som Beate viser. Eg vil tru at det finst lærarar som ikkje er klar over den effekten han eller ho har på klassa eller på enkelteleven. Ein viss avstand til eleven kan somme gongar verke å tryggje læraren. Ein held den andre nede for sjølv å halde seg oppe. Dette kan vere vårt "sjølvforsvar" som lærarar. Berre ein læraren sjølv kan svare for korleis intensjonen ein ber, eigentleg ser ut. Uansett kjem makt for ein dag i klasserommet. Den kjem tilsyne igjennom handling og igjennom ord. Makta kan og kome tilsyne gjennom kroppsspråk, slik eg tidlegare har nemnt. Christer seier:

Det jo slik at vi viser med heile oss kva vi meiner om eleven eller om situasjonen.

Kroppsspråket vårt er uttrykk for kven vi er på godt og vondt, og også del av den makt vi nyttar eller utnyttar. Løgstrup peikar på at ord i seg sjølv kan vere mindre viktige. "Hvordan den anden siger noget, leder vor forståelse af, hva han siger, og er bestemmende for den tro, vi skænker hans ord" (1956: 222). Læraren kan sjeldant skjule seg og sine reaksjonar fordi han eller ho reint fysisk står framfor elevane. "Kven læraren er" blir synleg. Barnet opplever den vaksne sine reaksjonar og barn er i stand til å tolke og fornemme, sjølv om dei ikkje alltid kan setje ord på kva dei ser og

opplever. Dersom læraren viser med kropp og haldning at eit svar er galt, at eit spørsmål var dumt eller til dømes at ein ikkje berre er ueining i eleven sine meiningar, men kanskje til og med foraktar eller latterleggjer dei – har dette å gjere med den makta som ligg i våre hender. Maktmisbruk i pedagogisk samanheng vil vere det motsette av ei "fintfølande" taktkjensle fordi misbruk av makt ikkje tek omsyn til den andre. Sævi seier: "Takt og taktfullhet er termer som brukes i situasjoner som på en eller annen måte er sensitive, som fordrer finfølelse og omtenkksomhet overfor den andre" (2007: 117). Taktkjensla handlar enkelt sagt om måten ein er på, også, eller kanskje fyrst og fremst, gjennom det "språk" kropp og ansiktsuttrykk fører. Taktfullheit har å gjere med merksemd mot den andre, sensitivitet for korleis det er å vere den andre i den konkrete situasjonen.

5.6.3 Når lærar kryssar urørlegheitssona

Når læraren latterleggjer tankar og oppfatningar, vil dette vere det same som å krysse eller bryte seg inn i urørlegheitssona til eleven (Sævi 2000: 37). Ein tek seg då tilrette på eit område der eleven sjølv skulle ha kontrollen. At læraren prøver å "overtale" eleven, få han eller ho til å tenkje som seg sjølv, er klart eit eksempel på den prinsipielle metodiske asymmetri. Korleis læraren kan "manipulere" (ibid: 23), er vist i punkt 4.2.1. I dette punktet ser ein og korleis lærar tek seg inn i urørlegheitssona. Dette er tydeleg eit overtramp og eit overgrep mot barnet sin rett til å tenkje og slik vere fri. Eleven må kunne ha eigne meiningar sjølv om erfaring, kunnskap og levd liv er ulikt mellom lærar og elev. Sævi seier at å sjå pedagogisk "is to see that you are different from me" (2005: 243). Ho nyttar vidare omgrep som "sameness" og "otherness" (ibid: 246). Det er ei "otherness" som får vere unik. Det er når eleven sjølv får tenkje og meine, at ein får vere fri i relasjonen. Slik kan eleven få ivareta den rett og den fridom som tanken vår er meint til. Det er berre slik at eleven også kan få byggje si eiga framtid, "grow into the responsibility (...), create the opportunities for independence" (ibid: 244). Læraren kan kanskje ha lyst til å "få eleven på betre tankar", sidan den andre kan verke så mykje mindre opplyst i livet. Christer understrekar viktigheita av å vise rausheit overfor eleven sine tankar. Dette må den vaksne ha eit avgjort forhold til. Dersom andre ubedt og upassande trer innanfor vår personlege sone (Løgstrup 1982: 163), kan vi bli både frustrert og såra, og i pedagogisk samanheng er det dessverre noko som ofte skjer.

Maria fortel om si mormor som hadde ei katastrofal oppleving med ein lærar. Opplevinga vart så sterk og så sår for henne, at ho aldri gløymde den. Her gjaldt det song. Dømet viser korleis læraren trår over urørlegheitssona, og korleis dette sit i eit menneske i årevis, kan hende resten av livet.

Maria: Eg har jo ei historie frå mi eiga mormor. Ho fekk høyre på barneskulen at ho ikkje kunne synge. Ho blei trekt fram for å synge framfor dei andre i klassa. Etter det song mormor aldri høgt. Mamma høyrde aldri mormor synge. Utruleg trist. Ho var sikkert ikkje dårleg til å synge, men berre den eine kommentaren. Eg tenkjer med meg sjølv, kan eg ha sagt noko.. som ikkje var meint vondt, men som har... det ansvaret.

Det heile vert karakterisert som trist. Informanten legg og til at faren og redsla for å gjere noko slikt sjølv, alltid er tilstades. Tenk om eg seier noko som gir eleven slike dårleg kjensler? Tenk om eg skaper så vonde kjensler hjå den andre at det gir konsekvensar for resten av livet? Sjansen for at eg opptrer med *ubevisste handlingar*, gir meg god grunn til å vere redd.

Å ta motet frå den andre, som med bestemora som aldri seinare song, er nok berre eit av mange dømer. Bollnow seier at eg som vaksen i alle høver må vere klar over dette: "The child is forming himself or herself according to the picture the educator has about the child and according to his or her trust in it" (1989: 25). Når tillit på ein eller annan måte vert brote, er dette eit vanskeleg utgangspunkt for vidare trygt felleskap og for ein trygg relasjon. Det er viktig å understreke at det er skilnad på å "vere skuffa" over nokon, og det å misse tillit. Skuffingane er noko som høyrer til livet med kvarandre. Dette vil skje fordi ein opplever situasjonar ulikt. Nokre gongar kan eleven vere skuffa over til dømes strenge grenser. I høver der eleven misser tillit, er det nok ofte langt meir alvorlege brot det er snakk om.

Nokre gongar overdriv ein og seier ting som skulle vore usagt. Dette er reelt. Kva skjer når vi ikkje handlar godt eller blir *misforstått*? "Nederlaget som mulighet er reell, ikke teoretisk eller hypotetisk, dersom en tar ansvar for sitt ansvar for den andre", seier Sævi (2012b: 14) At eit pedagogisk nederlag kan vere eit faktum, er ein realitet som eg som lærar ikkje kan kome bort ifrå. Korleis ein kjem seg gjennom det som vart mislukka med ivaretatt tillit, varierer sjølv sagt. Kanskje gjer ein heller ikkje det. I

fokussamtalen kom det opp eit konkret døme på ein av lærarane si oppleving, der tilliten vart brote. Utfallet her vart fatalt. Helena fortel:

*Ein gong hadde eg ei forferdeleg oppleving. Det var noko eg **sa** som gjorde at eleven slutta på skulen. Eg tenkjer så ofte på det. Min intensjon var god, men eleven misforsto grundig. Dette skjedde i ein foreldresamtale. Mora blei steil. Det var ikkje min intensjon at ein slik misforståing mellom oss oppstod. Men det gjorde det.*

Eksempelet er drastisk. Utan at det var læraren sin intensjon, vart noko ho sa under ein samtale tatt så ille opp at vedkomande slutta på skulen! Eleven og foreldre kjende det som eit overtramp, eit steg inn i inste sone. Eit åtak. Kva dette gjaldt sa informanten ikkje noko om, og eg ville ikkje spørje. Men informanten understreka at ord blei misforstått, og at det ikkje var hennar intensjon at det vart teke ille opp. Løgstrup seier om den urørlege sona at vaksne som oftast er klar over denne, og at ein difor vel ord med omhu (1972: 176). Eksempelet over viser at misforståingar likevel kan oppstå, også om intensjonen i utgangspunktet var god. Den gode intensjonen gjeld ikkje overmenneskelege kvalitetar, den betyr ikkje at ein alltid set den riktige handling ut i livet. Nederlaga er ein realitet. Nokre gongar trår ein feil. Ein opplever å bli misoppfatta. Ifylgje van Manen må vår aktive streben til (1993: 41). Vi må etterstrebe den gode intensjon.

Det kan vere spesielt vanskeleg å "riste av seg" det som vart mislukka. Det sit i oss. Kanskje er det heller ikkje mogleg å bli kvitt den dårlege kjensla for konkrete situasjonar der vi såg at alt gjekk gale. Kanskje må ein leve med at ein handlar galt som lærar og at ein har både gode intensjonar og ikkje så gode intensjonar i møte med elever og føresette. Frykten for å mislukkast er dermed ikkje berre potensiell, men eit faktum og ein realitet, slik Sævi sa det over.

Helena lyfter fram viktigheita av å gå vidare etter vanskelege opplevingar - legge det som vart mislukka bak seg og sjå framover. Ho seier:

Midt i dette tenkjer eg at vi må ta vare på det vi lukkast med. Vi er så kritiske heile vegen. Det blir ofte lagt vekt på det som var meir mislukka. Medan vi treng å tenkje på det som er bra, for å kjenne motivasjon og lyst til å fortsetje.

Det er viktig å kunne leggje vonde situasjonar bak seg. Slik kan ein bli istand til å gå vidare. Men det er og viktig at ein ikkje går vidare utan å erkjenne at ein har gjort noko som ikkje var godt mot eit anna menneske. Slik som mennesket er, veit ein og at ein kjem til å gjere gale ting igjen. At eg veit om at eg har makt til å skade, legg grunnlag for å anerkjenne og ivareta eleven si sårbarheit og svakheit i den pedagogiske relasjonen. Så må eg freiste å halde makta mi ifrå å verta misbruk. Mollenhauer (1996) peikar på at vi har ein tendens til å tru at barn og unge sine liv er mykje lettare enn dei er. At pedagogisk verksemd er meir harmonisk og mindre vanskeleg enn det den faktisk er. Eg lever mellom erkjenning av at eg som vaksen har makt og kan ødeleggje, og er feilbarleg og må be om tilgjeving. Dette gir moglegheit for ein menneskeleg pedagogisk praksis.

5.6.4 Å ha makt treng ikkje vere "negativt"

Helena: Å utnytte makta som lærar.. er det alltid ein fare? Ein må jo hugse at det i mange situasjonar er positivt å utnytte makta si. At det ikkje berre er negativt.

Her stiller informanten spørsmål ved makt. Utspelet er ei undring: Treng makt vere av negativ art? Dersom begge opplever at relasjonen fungerer godt, treng ein ikkje problematisere makta. Som eg viser i reviewet er det fyrst når makta får vandre fram på eigahand (Løgstrup 1972/1993) at den er blitt eit problem. Dersom ein ser makta som ei moglegheit til å setje fokus på det gode, er den udiskutabelt eit gode! Å ta seg tid til å vise omsorg, sjølv om ein kjenner tidspress, er eit eksempel på korleis ein og kan nytte makta ein har i relasjonen til å gjennomføre noko som ein tenkjer er nyttig for eleven. Når ein kjenner at alt anna kjem framfor dei viktige behova, må ein stanse opp for kva det viktige er. Når det til slutt "ikkje gjeld eleven, men berre krava", er ein på veg bort frå den pedagogiske kjerne som faktisk er *eleven*. Læraren kan nytte makt til å prioritere tid. Vi er saman med elevar halve dagen og fem gongar i veka. Og `ordet` er vårt, så snart vi vil ha det. Makt til å nytte ord om det gode, ligg og i våre hender:

*Beate: Det er så viktig at vi seier kva dei kan.
Helena: Ja, og det er jo også å utnytte makta vår.*

Makta treng ikkje bli til undertrykking, men til frigjering (Løgstrup 1969: 5). Istadenfor for vår "maktutfoldelse" kan vi gje eleven "livsutfoldelse" (Løgstrup 1972/1993: 143).

Igjennom ordet vårt kan eleven få eit medvit kring kva han og ho kan, og at dei er verdt det uendelege. At ein som menneske er unik. Å fortelje barnet dette kan vere å nytte makta i ein asymmetrisk relasjon på positive måtar.

5.6.5 Å "misse kontrollen"

Kva skjer når læraren tar eit skritt tilsides? Tør vi det? Svaret avslører kanskje vårt eige forhold til makta, og om vi *oppretheld* den i relasjonen til eleven. Er vi villig til å sleppe opp og sjølv ta litt mindre plass, gi plass til eleven? Helena seier:

Det med å misse kontrollen. For eksempel at ein seier til eleven. No sit de saman og arbeider med samtalen i gruppe. Heilt laust. Då vil vi sjå at ikkje alle gjer det. Men nokon gjer det og har stort læringsutbytte. Men uansett om du hadde stått og messa, og snakka var det vel uansett nokon som ikkje vil fylgje med? Så det å sleppe..ikkje føle seg mislukka fordi ikkje alle lukkast. Det er jo nokon som har utbytte. Kan lett tru at når eg har undervist, når eg har passa på at alle var stille..at alle skriv. Då har alle lært. Men slik er det jo ikkje. Kanskje gjer dei det dei fekk beskjed om. Men hjerneaktiviteten er ein annan stad.

Informanten nyttar omgrepet å "misse kontrollen". Det kan synes å vere ein viss skilnad på å "misse" og "slepp". Når eg misser noko, kan det vere vanskeleg å ta det tilbake. Det er ikkje sikkert eg vil misse heller. Dersom eg "slepp", verker det også å vere ei meir bevisst handling, noko igjennomtenkt. Men kanskje er eg og interessert i å kunne "ta tilbake". Dette kan synes å uttrykkje noko av behovet læraren har for å kjenne kontroll. Eg vil likevel ikkje hevde at dette treng vere ein "bevisst manipulasjon" (Sævi 2000: 23) og ei intendert trong til makt. Som nemnt før, kan det vere ubevisst, og berre ein måte vi set forsvar rundt oss sjølve på.

Gruppearbeid er hyppigare brukt no enn før. Dette er ein arbeidsmetode som gir eleven sjølv ansvar for å bidra og planlegge ein arbeidsprosess. Kanskje opplever ein som informanten her seier, "at ikkje alle gjer det ein er bedt om". Likevel står døra for eleven sitt eige engasjement og deltaking vidopen. Her kan eleven i større grad bruke seg sjølv, samanlikna med for eksempel den tradisjonelle tavleundervisninga der lærar styrer. Lærar har nok som regel lyst til å gripe inn i situasjonar der ein ser at eleven ikkje deltek. Og nokre gongar bør eg kanskje ikkje unngå det heller. Men her kjem det fram at det er viktig at elevane sjølv går i dialog med kvarandre, utan at lærar er innblanda. Ved at lærar alltid grip inn før det trengs, vil elevane bli fratatt *si* moglegheit til å gå i dialog med kvarandre og dra erfaring av dette - vere engasjert og

bidra på sin måte i relasjonen. Det kan vere vanskeleg for eleven å vite korleis han eller ho skal handle, men pedagogen kan tålmodig vente i slike situasjonar - sjå korleis elevane sjølv løyser flokar.

Helena: Ei anna god oppleving er når du ser elevane vere gode mot kvarandre. Når ein kan gå eit skritt tilbake og sjå.. wow.. no skjer det noko som eg ikkje har kontroll over. Slik kan dei ta litt av vår rolle. Det er noko som eg av og til er redd for. Det å misse kontrollen. Av og til tørre og gjere det. Tenkje: Det får gå som det går.

Helena seier her noko om kva som kan skje når elevane sjølv har styring - då skjer gode ting, isenesett av elevane sjølve. Ho fortel om det positive ved at læraren tek eit skritt tilbake. Fyrst når læraren tek skrittet tilsides, kan ein ha sjanse til å sjå elevane gjere det gode for kvarandre. Samstundes får vi sjå dei delta og engasjere seg i sitt eige liv (Skjervheim 1976: 73), og finne mestring og meining i dette.

6 Refleksjon kring kvalitetar som spesielt får prege asymmetrien i ein pedagogisk relasjon

6.1 Innleiing

Intensjonen med dette kapitlet er at det skal vere eit lim der eg bind det eg har gjort saman. Eg vil trekkje linjer fram og tilbake mellom kapitla i avhandlinga, slik at det eg har skrive kan bli sett i samanheng og bli forstått som ei heilheit. Prosjektet munnar ut i mine personlege refleksjonar kring asymmetri som fenomen i lys av det eg har lest og lært så langt. Eg vil stanse ved nokre aspekt som eg synes vart sentrale og la desse møte mitt forskingsspørsmål. I dette kapitlet nyttar eg allereie presentert litteratur men vil samstundes i siste kapittel la noko ny litteratur få sleppe til.

Utgangspunktet for refleksjonar er altså informantane sine utsegn og den litteratur som eg har gjort meg kjent med i Kontinental pedagogisk tradisjon. I kapittel 4 og 5 er lærarane sine uttrykk for og refleksjonar kring asymmetri presentert og drøfta, men her tek eg tak i og drøftar vidare det som eg finn er nødvendig og interessant å lyfte fram. På ein måte kan ein seie at eg freistar sjå nokre av asymmetrien sine uttrykk, dilemma og konsekvensar i samanheng og å vise dei endå tydlegare.

Eit sitat av Lena Bergstrøm innleiier avhandlinga. Ho skriv at alle barn med sitt liv uttrykker eit livsrop. Her i kapittel 6 vil eg freiste å vise kva metaforen "livsrop" kan tyde i ein pedagogisk relasjon. Eg vil ta tak i den vaksne si forståing og erkjenning av faktisk asymmetri i relasjonen mellom barn og vaksen. Så vil eg freiste å vise viktigheita av, og dilemma ved at barnet eller "Den Andre" får ivareta og *bli* seg sjølv i relasjonen. Denne friheita må vere tilstades sjølv om barnet stadig treng den vaksne på vegen. Igjennom fenomen som *likheit og ulikheit*, ord som *riss og utkast*, freister eg å vise korleis barnet kan få vere fri i relasjonen samstundes som han eller ho er under ein vaksen sitt ansvar og autoritet. Her vil eg vise korleis den pedagogiske relasjonen kan verke slik den er meint for, og ikkje bli til eit maktovergrep mot barnet. Til slutt reflekterer eg over kvifor eg meiner vi treng å kome tilbake til det pedagogiske i pedagogikken, og korleis den asymmetriske kvaliteten er både føresetnad og moglegheit for den pedagogiske relasjonen.

6.2 Ein mogleg metafor for asymmetri i den pedagogiske relasjonen: Å ta imot

Jenta klatrer. Det er en av de sommerdagene som styrker livsmotet og eventyrlysten, og plutselig oppdager hun at hun har klatret høyere opp i treet enn hun har gjort noen gang før. Det fyller henne med glede og stolthet, men samtidig blir hun redd. Hun er virkelig høyt oppe. Og hun vet ikke helt hvordan hun skal komme ned igjen. Kan hun klatre ned samme vei som hun kom opp? Redselen begynner å ta grep om henne. Bena føles ustabile og slitne. Hva skal hun gjøre? Der hun er, høyt oppe i treet, har hun god utsikt, og nå ser hun noe som kan få hjertet til å roe seg litt. Der borte går pappa. Hun fyller lungene og roper av full hals: "Pappa! Jeg er her!" Han snur seg, ser henne, og løper mot treet med en gang. Når han er tilstrekkelig nære, roper hun igjen: " Her kommer jeg, pappa! Ta meg imot!" Og så hopper hun, fra stor høyde, rett ned i pappas armer. (Bergstrøm 2003:85)

6.2.1 Asymmetri er ansvar for å høre livsropet og ta imot barnet

"Ta imot!" Barnet ropar fordi det treng hjelp frå den vaksne. I historia gjeld hjelpa noko så konkret som å kome seg ned frå eit litt for høgt tre. Det er pappa som kjem denne vesle jenta til unnsetning. Eg opplever at denne historia kan ha overføringsverdi til mitt eige arbeid og til ein pedagogisk relasjon også i skulen. Barnet "ropar" etter vaksne. Han og ho treng meg. Eleven treng meg. Det unge livet har forventning og tillit til at eg som vaksen og ansvarleg kan hjelpe. Sævi skriv fylgjande:

We trust in, depend on, and seek guidance from persons that we consider could make a difference in our lives. Yet, just because the student needs a teacher to guide him or her, does not mean that the student intends to depend on adults forever. (2005: 243)

Born treng relasjonen til vaksne, sjølv om dei ikkje set ord på det, som i eksempelet til Bergstrøm. Etter kvart som barnet sjølv blir vaksen treng ein ikkje vaksne på same måte. Den asymmetriske relasjonen kan seiast å opphevast etterkvart som barnet er istand til ansvar for eige liv. Men alle born har eit rop til vaksenpersonen om å bli teken vare på. Sjølv om nokre born kanskje freister å unndra seg forholdet til vaksne i konkrete situasjonar eller i periodar i livet. Ulike årsaker til dette vil eg ikkje gå inn på no. Det eg vil stanse ved er at barnet ropar fordi det treng hjelp eller "guidance", som Sævi seier i utsegnen over. Høyrer eg? Dette ropet, livsropet som Bergstrøm kallar det, fordrar at eg som vaksen tek ansvar i relasjonar med born. Eg kan vanskeleg

oversjå ansvaret mitt utan å fråskrive meg det (Sævi 2012b). Sævi, og kanskje og Bergstrøm, knyttar seg til tradisjonen etter Augustin som ser forholdet mellom barn og vaksen uttrykt i "rop og svar" (Mollenhauer 1996: 93). Barnet "roper" med sitt liv om omsorg, ivaretaking, oppdraging og undervisning. Den vaksne med sitt liv, "svarar" barnet ved å gi omsorg, ivaretaking, oppdraging og undervisning. Sævi seier at der ligg ei naturleg forventning til den vaksne *i* barnet. Ein forventar at den vaksne ivaretek og beskytter allereie *før* relasjonen er etablert. Barnet forventar, oftast utan ord og medvit, at vaksne kan vise veg - "guide and direct them" (2005: 243). Den vaksne gir barnet og den unge hjelp og omsorg. Det omvendte kan og skal ikkje forventast. Den vaksne kan hjelpe, fordi livet har lært ein som vaksen kva som trengs for å leve, og fordi barnet treng det.

Å *ta imot* kan vere ein mogleg metafor for den hjelpa vaksne gir i relasjonen med barnet eller den unge. Vaksne "tar imot" borna som ber om merksemd og livshjelp. Dette gjeld ei fordring (Løgstrup 1956). Ei etisk fordring. For barnet er det trygt at eg stiller meg til disposisjon som støtte i oppveksten. I denne tryggleiken kan barnet få vere *fri til å bli seg sjølv* (Motos 2009: 179). Når eg tek ansvar for eit barn, strekk hendene mine seg ut imot det. Det er dette den faktiske asymmetri dreier seg om. Ulikheita mellom meg og barnet er det som set meg i ein posisjon der eg får vere til hjelp. Å gje hjelp til barnet er mitt ansvar som vaksen i den pedagogiske situasjonen.

Faktisk asymmetri i den pedagogiske relasjonen er ein føresetnad for barnet. Det er ein føresetnad for livet som barn. Behovet for ein vaksenperson, autoriet - ein som ivaretek oss frå vi kjem inn i verda, er det vi treng og kanskje og lengtar etter om det ikkje er der. Allereie frå fødselen leitar vi etter ansikt og hender som ser og tek imot oss (Bergstrøm 2003:85). I min studie har eg freista å sjå *korleis* eg og andre lærarar kan vere "hender som tek imot" og "ansikt som ser". Eg har freista å vise korleis den faktiske ulikheit, faktisk asymmetri kjem barnet til gode. Dette skjer ved at den vaksne – læraren, har intensjon om det gode for eleven fordi eleven treng det. Faktisk asymmetri trengs, den er ikkje noko ein må "overvinne eller nøytralisere" (Vetlesen 2006: 33). Det gjeld eit "rop" eg må høyre, fordi ansvaret fordrar meg til det, slik Løgstrup seier. Eg har igjennom mitt arbeid også freista å vise korleis ein opprettholdt asymmetri er mot barnet. Då ropar barnet, men eg som vaksen høyrer ikkje. Eg er ikkje tilstades slik han og ho treng meg. Eg er tilstades for meg sjølv.

Oppslukt i eigen trong etter å leve for meg sjølv, ikkje for eleven, barnet. Den Andre. Ein slik type asymmetri må i motsetnad til den faktiske, overvinnast.

I Kontinental pedagogisk tradisjon får også pedagogikken vere eit ynskje om "ta imot" barnet sitt liv. Det gjeld det eksistensielle aspektet ved menneskelivet. Intensjonen om å få gjere det gode er ein grunnleggande kvalitet som må vere tilstades i pedagogisk praksis. Her er den vaksne tilstades som ei *støtte*:

Education is often primarily understood as a set of personal or political ideas or ways of organizing students in learning institutions, or as a well-articulated cultural philosophy aiming at preparing the younger generation for a changing future. However, phenomenological and existential pedagogy first and foremost sees education as intentional relational practice, resting on ethical pedagogy, and directed towards the uniquely experienced life of the child and young person, to support the entire personal life and life experience of this person. (Sævi 2011: 457)

Sævi nemner her korleis omgrepet pedagogikk ofte blir misforstått. I reviewet viser eg korleis ein misser fokus på den pedagogiske kjerne ved at ein "overfokuserar" på andre sider ved pedagogisk verksemd som til dømes metodar og teori. I utsegnet over er det igjen understreka at pedagogikk er eit etisk anliggende, som eg også før har holdt klart. Det gjeld ikkje politiske idear og organiseringar, men det gjeld korleis pedagogen kan sjå heile livet til barnet, freiste å forstå hans eller hennar livssituasjon og måte å sjå verda på. Van Manen seier om pedagogikk at: "Pedagogy is a fascination with the growth of the other" (1991: 13). Dersom vi ser tilbake på historia som eg innleier avhandlinga og dette kapittelet med, kan vi ifylgje van Manen få fryde oss over at barnet "hoppar", prøver seg, tek initiativ og handlar. Korleis dette skjer konkret, kan den enkelte situasjonar best skildre. I fokusgruppesamtalen var eit av eksempla ein gut som deltok i ein musikktime. Guten utstråla glede når han fekk ta del på sin måte i felleskapet. Maria som delte dette dømet, viste meg ein fasinasjon over denne eleven si deltaking. Nokre gongar er det vanskeleg å få auge på dei gode situasjonane. Ein av informantane sa og noko om dette. Beate sa at vi ikkje alltid ser fruktene av den hjelp vi gjev. Men vi kan som lærarar og vaksne håpe at vi likevel får bety noko, kanskje lenger framme i livet. Ei "tålmodig venting" kjem til uttrykk hjå Bollnow (1989). Læraren si venting kan romme håp og lengsel etter å sjå eleven verte trygg på seg sjølv, engasjere seg og sjølv verke til det gode for mennesker rundt seg.

6.3 Ulikheit og likheit som forenlege element i den pedagogiske relasjonen

Den faktiske asymmetri tek sitt utgangspunkt i ei reell ulikheit mellom barn og vaksen. Dette har eg freista å vise i kapittel 2, særleg i punkt 2.5.2. Diskusjon og ein refleksjon omkring ulikheit og likheit synes å vere nødvendig å ta opp til drøfting avslutningsvis. Medan asymmetri ber preg av ulikheit mellom to, er symmetrien uttrykk for likheit. Omgrepet symmetri kjenner vi frå matematikken. Det gjeld to delar som utgjer speglbilete av kvarandre. Symmetri er samsvar (Sævi 2000: 30). Dersom eg trekk omgrepet symmetri inn i ein pedagogisk relasjon, skaper dette problem, men også ei løysing for ein relasjon der to ulike menneskjer møter kvarandre.

Symmetriske forhold inneber ein speglingsakse. På begge sider av aksen ser ein likheit. La oss sjå kva dette kan tyde i ein menneskeleg relasjon mellom to, som i den pedagogiske relasjonen. Dersom to personar i ein relasjon, har likt speglbilete, er det ingen som lenger er unik (Sævi 2012b: 3) av desse to. Uansett er det også eit av "speglbileta" som får prege det andre bilete og korleis dette ser ut. Dersom speglbilete-metaforen skulle vere målet for ein pedagogisk relasjon, er dette ei krenking mot den eine. Mot den som har minst makt. Dersom den eine insisterer på å prege relasjonen ved makt, er dette det vi kallar prinsippiell metodisk asymmetri. Her har makta som er gitt den vaksne fått vandre fram på eigahand, slik Løgstrup seier (1972: 141/142). Makta hjå den vaksne herskar over eleven, Den Andre.

Men symmetrien mellom to personar kan på same tid uttrykke noko godt. Eg vil vise likheit som ein positiv kvalitet ved den pedagogiske relasjonen. Hjå Løgstrup finn ein eit omgrep som gjer at vi kan forstå korleis det kan bli mogleg for to ulike partar å møtast i ein symmetrisk relasjon. Løgstrup nyttar omgrepet "kosmisk likheit" (i Sævi 2000: 48). Han seier at dette gjeld ei likheit som vi skuldar universet. Det fins ingen målestokk for kva mennesket er verdt: vi er født inn i denne verda med lik verdi. "Vi skylder universet den lighed, der består i at ingens tilværelse kan dømmes etter hva den betyder for almenvellet" (ibid). Likheita i mennesket sin verdi er grunnleggande for livet som menneske.

Tanken om menneskæverd indebærer, at der må skelnes skarpt mellem et menneskes "adfærd og fremfærd,.. handlinger og gærninger" - og dets

"tilstedeværelse". I forbindelse med handlinger og adfærd kan vi spørge oss om deres formål og gavn "Hvad skal det gøre godt for?". Vi kan imidlertid ikke spørge, hvad et bestemt menneskes tilværelse skal «gøre godt for». (Andersen 1996: 72)

Verdien vår er totalt uavhengig av kva tilværet vårt i denne verda kan utrette. Den "kosmiske likheit" er det som set likeverdet som ramme for alle menneskeliv. Eg tenkjer på mennesker som lid av fysiske eller psykiske hemmingar. Så tenkjer eg på borna. At eleven erfarer ei "kosmisk likheit", ei likheit som ikkje er fortent eller ei forteneeste i sin relasjon til læraren, trur eg er avgjerande for relasjonen dei imellom. Då kan ein også anerkjenne ulikheita utan at dette verker problematisk. Dersom det var det vi fekk utretta som gav oss verdi, ville det vere umogleg at ein faktisk asymmetri kunne verke til det gode. Løgstrup si kosmiske likheit byggjer ei bru. Den gjer det mogleg for oss å forstå at læraren må etterstrebe å gjere eleven, Den Andre til ein likemann, men utan å tru at den faktiske asymmetrien kan slettast ut. Trur ein det, vil verken kosmisk likheit, anerkjennast eller likheit i konkrete situasjoner, kunne realiserast.

I faktisk asymmetriske relasjonar, som i den pedagogiske relasjonen, finst ulikheita på fleire plan. Fyrst og fremst kan ein seie at det einsidige i den pedagogiske relasjonen er det som skaper asymmetri (Sævi 2000: 60). Eg som vaksen eller lærar tek ansvar for barnet eller eleven, og ikkje omvendt. Det er også ei ulikheit mellom barnet og den vaksne i autoritet, i ansvar, i oppgåve, i kompetanse, i innsikt og erfaring. Dette er aspekt som eg i mi avhandling har freista å leggje lys over. På ein måte kan ein sei at ulikheit truar likheita (ibid: 44). Dess fleire ulikheiter, dess større er kanskje også faren for at likheita ikkje får sin nødvendige plass i relasjonen mellom barnet og den vaksne. Sævi seier at fordi ulikheita truar likheit, må ein "kjempe" for at likheita skal utvidast og ikkje minskast (ibid). I fokusgruppesamtalen vert ordet "nøkkel" nemnt i ein slik problematikk:

"Det er ei god oppleving når du når inn til eleven. Når du på ein måte finn ein nøkkel inn til han".

Akkurat kva Beate meinte med ordet nøkkel vart ikkje sagt. Men i ettertid kan eg foreslå at der ulikheitene er mange, er det nettopp nøklar vi treng. Ein leitar etter måtar å møte eleven på, slik at dører kan opnast. Slik at relasjonen kan få vere det

den er meint til. Ein leitar etter måtar å møtast på. Vi freistar å minske ulikheita, som Sævi sa det. Når eg er istand til å møte eleven slik han treng meg, då er dører opna. Ulikheitene kan og skal ikkje viskast bort. Det er eleven sjølv som på si side kan gi aksept til ulikheita. Læraren skal ikkje insistere på dette. Eleven kan akseptere og erkjenne at:

Det finnes mennesker som har noe å lære bort, noe viktig som er verd å lytte til, noen som har autoritet i kraft av sin merkunnskap og mererfaring. Disse karakteristika er nettopp knyttet til fenomenet faktisk asymmetri, den reelle ulikheten som finnes mellom mennesker når det gjelder kunnskap og medfødt eller ervervet intellektuell utrustning. (Sævi 2000: 55)

Løgstrup seier om likheit at den ikkje gjeld på ein slik måte at makt ikkje skal finnast eller at alle skal ha like mykje makt. Han skriv: "Lighed består ikke i at leve i et magttomt rum, for et sådant findes ikke. Lighed består i at være medbestemmende for udformingen af den magt, som man selv blir underlagt" (i Sævi 2000: 46). Eleven kan anerkjenne faktisk ulikhet der den verker å vere naudsynt, meningsfull og del i ein god pedagogisk samanheng. I det makt er utnytta og misbrukt, befinn eleven seg i eit maktrom der han eller ho er underlagt læraren. Om eleven ikkje er istand til å gjenkjenne misbruk av makt, yte motmakt, og seie frå om dette, er dette eit desto meir alvorleg problem.

6.4 "Security" som fundamental kvalitet og "threat" som det motsette

Det er to kvalitetar i asymmetrien mellom lærar og elev eg vil ta fram no. Desse to kvalitetane avgjer om det gjeld ein faktisk eller ein prinsipiell metodisk asymmetri. Langeveld lyftar fram "security", tryggleik, og "threat" som i frykt (1975: 7), og viser korleis desse kvalitetane pregar den pedagogiske relasjonen mellom vaksen og barn. Barnet sitt møte med mitt nærvær kan gi tryggleik, men det kan og skape frykt. Tryggleik treng ikkje litteratur for å la seg skildre. Vi har opplevd den, erfart den. Ofte eller sjeldnare. Dette varierer mellom oss. Lærerinna som eg fortale om innleiingsvis i avhandlinga ga meg ofte kjensla av tryggleik, saman med dei foreldra eg har. Frykta derimot, lever milevis unna mine gode kjensler. Baumann seier: "Faktisk er det å trygge Den Andre sitt liv den første og grunnlegende betingelsen for alle moralske

relasjoner” (1996: 120). Tryggleik er grunnleggjande for relasjonen. Ved å ta eit moralsk ansvar i relasjonen, kan eg gjere det som er godt imot barnet. At ein vaksen skaper tryggleik - *veit* vi er godt.

Mi pedagogiske takt kan avgjere kjensla som barnet har overfor meg (van Manen 1993: 116). Når barnet opplever at eg møter han eller ho slik det trengs, vil tryggleik kunne prege relasjonen imellom oss. Likevel er dette meir komplekst enn som så. Som lærar veit ein ikkje alltid å handle godt. Å vere *god* har inga oppskrift - kva ein skal gjere eller ikkje gjere er ikkje gitt på førehand. Wivestad understrekar at ingen lærar kan nokon gong bli ”feilfri” (1991: 247). Som menneske med svakheiter feilar eg. I fokusgruppesamtalen fortel fleire om ein redsel for å handle slik at eleven kjenner frykt. Idet mitt fokus bort frå eleven blir eit faktum, er sjansen større for at frykt vil kunne prege relasjonen mellom oss. Idet mi kjensle for korleis den andre har det forsvinn, vil eg oftare tillate meg å misbruke den autoritet og makt som er gitt meg i relasjonen. Løgstrup skriv om ein hovedforskjell mellom godt og vondt. Her kan tryggleiken ”security”, stå for det gode, medan ”threat” gjeld det vonde. Løgstrup seier: ”At tage hensyn til det andet menneske er godt, at trumfe hensynet til sig selv igennen på bekostning af det andet menneske er ondt” (1997: 43). I omsynet finn vi tryggleiken. Frykta opprettar vi på bekostning av den andre, den som er svakare. Ein stadig refleksjon over dette spørsmålet trengs: Etablerer eg tryggleik eller frykt hjå den andre?

6.5 ”Teikna som riss og ikkje hugga i stein” – På veg mot ”seg”

Den pedagogiske relasjonen er ein relasjon der den vaksne, ein unik person, kan hjelpe barnet, som også er ein unik person, til å vekse opp (Sævi 2012b: 3). Her finns to unike personar som møter kvarandre. Sjølv om den eine er gitt meir makt enn den andre, må ein aldri tenkje på barnet som «eit prosjekt», noko den vaksne skal lage sitt resultat av. Det er barnet som ”eier seg selv” (Vetlesen 1996: 26). I ein pedagogisk relasjon der eg har som intensjon å etablere tryggleik kan barnet få moglegheit til å *bli* (Motos 2009: 179). Det er dette som utgjer den eigentlege lærargjeringa, trur eg. I prosessen barnet er i med å bli seg sjølv, er vaksne menneskjer avgjerande for korleis barnet *forstår* seg sjølv. Motos seier: ”Jeg spiller

meg i andre menneskers blikk og deres responser til meg påvirker mitt syn på meg selv" (ibid: 182). Dei responsar og dei blikk som barnet finn hjå meg, vil vere medverkande i han eller hennar prosess med å bli.

Det som skjer når eg som lærar bryr meg om barnet, er at eg i same høve gjerne får ynskjer og håp for han eller henne. Eg vil understreke at håp for den andre er å håpe på noko godt for han eller henne. Håpet om kva den andre kan få vere fri til å bli, skil seg frå ynskje om å forme den andre i sitt eige bilete og til sitt eige resultat. Eg vil freiste å illustrere dette ved hjelp av nokre linjer av Berthold Brecht, sitert hjå Mollenhauer (1996):

Herr Keuner ble spurt: "Hva gjør De når De blir glad i et menneske?" "Da gjør jeg et utkast," sa herr Keuner., "og sørger for at det blir likt det." "Hva? Utkastet?" "Nei," sa herr Keuner, "mennesket." (ibid: 95)

Korleis kan det å lage eit riss av ein annan person bli relatert til ein pedagogisk relasjon? I fyrste høve kan herr Keuner verke å vere egoistisk. Som om ein som vaksen har rett til å lage eit utkast av barnet, og bestemme korleis personen skal bli. Men eit utkast er gjerne det førebunde arbeidet som må til før ein kunstnar har eit ferdig resultat. Som masterstudent skriv ein mange utkast av eit kapittel før ein er nøgd. Motos viser i sin artikkel frå 2009 korleis ho finn meining i desse linjene. Det ho viser kan vere aktuelt for mitt fokus på asymmetri i den pedagogiske relasjonen. I ei skisse er "alt" framleis opent. Potensiale fins framleis og endring kan skje. Også i elevane mine anar eg potensiale. Eg ser talent, evner, kvalitetar. Historia om herr Keuner illustrerer korleis haldninga til ein oppdragar *kan* sjå ut og ofte ser ut. Eg har bevisst og ubevisst ynskjer og håp for barnet, den unge, eleven som eg har med å gjere. Håpet mitt treng ikkje vere forankra i ein intensjon om å rå over den andre, eller om å oppretthalde makt over den andre. Sævi seier at barnet sitt potensiale viser seg for oss etter kvart som vi vert kjent med han eller ho (2007: 122). Det er viktig at det likevel ikkje er eg som slår fast endeleg kva potensiale hjå den andre er. Kvar enkelt er unik og må få vere det. Det er ikkje mi oppgåve å overtale den andre til å bli det som eg håpa. Men det er mi oppgåve å hjelpe fram det som kan hjelpast fram. Filmen om Will Hunting som eg viser til i kapittel 1 punkt 1.6, viser ein vaksen, professor Lambeau, som absolutt har draumar og håp for Will. Men desse draumane og dette håpet tek ikkje utgangspunkt i guten sjølv og hans rett til å få bli. Will står i

fare for å misse retten til å "eige" seg sjølv, som Vetlesen skriv det (1996:26). Historia om herr Keuner og utkastet, fortel korleis eg kan eg ane moglegheiter i Den Andre. Den viser korleis eg kan håpe for den andre, og ha intensjon om å hjelpe fram potensiale og moglegheiter. Dette utan å overtale og manipulere. Intensjonen hjå den vaksne må aldri vere å gjere barnet eller ein ung person til det ein sjølv eller andre ynskja.

Van Manen seier: "To see a child is to see possibilities" (van Manen 1993:1). Her anar vi eit paradoks:

Denne tenkingen, som forutsetter erkjennelsen av at personens framtid er åpen og ukjent, og at personen først og fremst er sin egen hjelper, ligger som forutsetning for all hjelp og støtte til personlig liv og livsutfoldelse, selv om paradoksalt nok hjelpeprosjektet i profesjonell sammenheng faktisk er å hjelpe personer som trenger det, til å lære og til å leve. (Sævi 2012b: 9/10)

Ynskja og håpa oppstår fordi eg som vaksen *bryr* meg. Men i håpet mitt om den andre si framtid, skal *og må* den andre få ivareta sin "annerledeshet og frihet" (Sævi 2000: 6). Langeveld seier fylgjande om dette:

Each particular boy or girl must be helped to cope with himself (...) by recruiting his available but inactive resources, by helping him to revise his attitude in relation to himself, his life history, his present weakness or strength in connection with his life prospects. (1975:14)

Intensjonen min som lærar må botne i ynskje om at eleven oppdagar seg sjølv og andre, og lærer seg sjølv og verda å kjenne. Ein person må få lære om sine sterke sider, men og svake sider. Dette understrekar Langeveld i utsegnet over. I prosessen med dette kan eleven, Den Andre, finne seg sjølv. Det er ikkje mi oppgåve eller "i mi makt" som lærar å måle maleriet, eller å skape mennesket. Eg har ingen rett til å gje eleven ein fast og bestemt posisjon i livet og "låse" han eller ho fast der. Eleven er sjølv med på å finne posisjonen og retninga i arbeidet med å danne seg sjølv. Sævi nyttar det engelske ordet "indeterminate" inn i den pedagogiske relasjonen (2005: 237). Dette viser at barnet er grunnleggande ubestemt og har eit potensiale som ikkje på noko tidspunkt kan bestemast på førehand. Den pedagogiske intensjonen er å møte eleven på ein slik måte at eg som lærar ikkje fastheld ei retning, eller jagar den andre inn i mitt mønster og mine planar. Dette ville heilt klart vere symbol for opprettholdt asymmetri. Kvart enkelt barn må få ivareta sin rett til å få vere og bli seg

sjølv. "Hva kan vi si om dette jeget? Det første vi kan si er at det eier seg selv" (Vetlesen 1996: 27). Dette er ifylgje Vetlesen heilt vesentleg. Men eg som vaksen og lærar er med på vegen, gjennom mitt særskilte ansvar for born som treng vaksne. Då kan barnet erfare det slik: "I feel myself seen by the Other in such a way that all of a sudden I am revealed to myself" (Sævi 2005: 245).

Hjå Sævi finn ein eit anna type uttrykk som minner meg om historia om herr Keuner. Ho nyttar uttrykket "tegnet som riss og ikke hugget i stein" (2012b: 11). Det som er hugga i stein er avslutta og avgjort av den som har gjort det. Det er banka inn djupt og hardt, og ein kan vanskeleg endre på det eller viske ut. Risset forstår eg på same måte som "utkastet". I desse bileta ligg ei hjelp vi kan gje, som Langeveld også seier i utsegnen over. Vi formar ikkje, men *hjelper* barnet til å forme seg sjølv. Begge desse uttrykka kan nyttast om den vegen vi går saman med barnet, og som den pedagogiske relasjonen er eit uttrykk og ei ramme for. Vaksen og barn, lærar og elev går saman, den vaksne forhåpentlegvis utan intensjon om å gjere den andre lik sitt eige speglbilete. Dette ville vere det same som å "hugge i stein", slik eg forstår det. Eg og barnet er på veg saman, men retninga er open og ukjend på den måten at den ikkje er i den vaksne sin kontroll. Den syner seg litt og litt, og det er eleven som med læraren si hjelp og støtte skal orientere seg i sitt liv. Finne si retning. I dette *er* eg for den andre (Baumann 1996: 119). Det er han eller ho som må finne sitt eige "sjølv". Dersom eg utropa meg til herskar over dette, ville eg i same stund ha utsett barnet for ei frårøving av retten til å vere på veg mot "seg".

6.6 Å kome tilbake til det pedagogiske i pedagogikken

Samtalen og refleksjonen kring kva det pedagogiske i pedagogikken gjeld, kan synast å ha kome i skuggen av målingar og resultat i utdanningsverksemda (Biesta 2010). Det kan sjå ut som om eleven er gløymt og at måleresultata frå kvar einskild skule blir elevar sitt ansikt. PISA-undersøkjinga, *Progress in International Reading Literacy Study*, og *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMMS), er begge døme på internasjonale samanliknande studier. Dette er "verktøy" som ein nyttar for å "måle" elevar sine prestasjonar. Omgrepa måling minner meg om det instrumentalistiske aspektet ved forkinga, som Skjervheim (1972) bed oss vere merksam på. Oppfatninga kring kva som er det essensielle i pedagogikk, synes å

vere på kollisjonskurs med "effekt" og "effektivitet". Mi eiga erfaring kring dette er at det fort blir lagt fokus på måloppnåing i skulen. Ein blir samanlikna med andre og målet er å vere best. Resultata til elevar er det mål som står tydeleg for augo våre. Maria ytra også dette i fokussamtalen: *"Det gjeld til slutt ikkje eleven, berre krava"*. Det blir stort fokus på tal og diagram som kan fortelje korleis elevane ligg an. Omgrepet validitet kan kome til nytte her. Spørsmål om kva vi faktisk måler, oppstår. Dei mellommenneskelege kvalitetane som kjem til uttrykk i den pedagogiske relasjonen kan verke meir problematisk å måle. I samme høve kan det verke som om det blir mindre interessant nettopp fordi det ikkje kan målast? Ein vel å fokusere på det som kan visualiserast igjennom statistikk. Læraren, som er den som faktisk erfarer behova hjå eleven, kjenner seg kanskje dratt i det som ser ut til å vere uforenlege retningar. Slik opplever ein til slutt at det berre gjeld å fylle krava og at det pedagogiske blir redusert til å oppnå bestemte mål. Beate seier at ein gjer og handlar slik ein føler ein *må*. I mange høver kjenner ein at ein ikkje får gje eleven det som situasjonen krev, fordi tida ikkje strekk til. Og vi gjer oss vant til å bortprioritere det pedagogisk menneskelege møtet. Slik står "det pedagogiske" slik det vert forstått i den Kontinentale pedagogiske tradisjonen i fare. Det er debatten kring kva pedagogikken gjeld vi må tilbake til; læraren sine erfaringar og ikkje minst borna sine. Det er kva som er det *gode*, og korleis vi kan handle godt som må få vere utgangspunktet. Når livsropepet hjå barnet lyd, kan vi ikkje svare det unge livet med standardiserte prøver. Læraren sin eigen refleksjon om kva det vil seie å vere saman med eit barn, må igjen bli aktuell i ein pedagogisk debatt. At ein i nokre høver vil måle ved hjelp av prøver, er ikkje alvorleg i seg sjølv. Men det er når hovudfokuset på pedagogisk verksemd finn sine svar i tal og diagram, at ein går i gal retning.

Sævi og Eilifsen (2008) peikar på nettopp det gode som kjerna i pedagogisk tenkning: "Pedagogy is ethical, and first and foremost related to the adult's sensitive thoughtfulness towards the child" (ibid: 13/14). Dei foreslår at ein kan nærme seg det pedagogiske i pedagogikken ved nettopp å sjå det i levande live - gjennom dei reelle erfaringane hjå borna. Dei stansar ved sola som symbol for det gode, og skriv:

The good, like the sun, is visible and evident, and at the same time it is of a quality that prevents us from looking directly at it thus somehow as 'object' is invisible or indiscernible to us. Like the sun, the good belongs to us experientially but at the same

time is of another kind; too immense, too unfathomable for us to sense, not to say comprehend. How and what do students experience in the light of the pedagogical good? Or, one may rather ask, what would students *not* see if the pedagogical good was not shining upon them? (ibid: 13)

Sola og det gode kan på fleire måtar likne kvarandre. Idet eg ser mot sola, ser eg lyset. Lyset er sterkt og blendande. Augo mine kan ikkje heilt oppfatte kva det er eg ser. Men eg veit at sola er der. Eg erfarer den ved lys og varme. Slik er det med det gode også. Vi kjenner det når vi opplever det. Og då kan vi setje ord på opplevinga vi hadde med det som var godt. Det gode, i likheit med sola, lyser og viser oss det som er verdt å sjå i livet. Så kan eg spørje meg: What would students *not* see if the pedagogical good was not shining upon them? Utan det gode, kva ville borna *ikkje* sjå? Dette blir eit stort spørsmål som det kunne vore interessant å gå vidare med. Her skal spørsmålet få utfordre lesaren til eigne refleksjonar. Likevel vil eg kort nemne at der sola ikkje er, der er det ikkje lys. Ikkje varme. Der det gode ikkje er, får det motsette plass. Det er pedagogisk problematisk og vanskeleg å tenkje på korleis oppveksten er for born som ikkje kjenner og erfarer det gode. Difor er det og ein avgjerande kvalitet i pedagogisk verksemd at ein i møte med born nettopp freistar å gjere det som er godt ut fra kunnskap om, erfaring med og kjensle for kva som er godt for dei i den konteksten ein er.

Tilgjevinga var berre eitt av eksempla som kom fram om kva som kan seiast å vere godt i ein pedagogisk relasjon. I etterkant kan eg sjå at fleire av dei andre eksempla kan knytast til livsytringane hjå Løgstrup. Slik kan Løgstrup på ein måte bidra til å samanfatte min studie igjennom livsytringane...: "tillid, barmhjertighed, talens åbenhed, kjærlighed, oprigtighed, troskab, medlidenhed, håb..." (1982: 67). Felles for livsytringane er at dei alle dreier seg om "uselviske varetagelse af den andens liv" (Andersen 1996: 67). Det gjeld ikkje-sjølviske haldningar til barnet og den unge sitt liv. Og nettopp i dette er det at dei kan ha si eiga livsutfolding utan å vere styrt. Vetlesen (1996) foreslår at vi istadenfor å snakke om gode handlingar heller bør nytte livsytringa som omgrep. Handling er i motsetnad til livsytringa noko vi planlegg og har kontroll over, sier han (ibid). Livsytringane derimot, skjer uplanlagt utifrå ei *haldning* til *Den Andre*. Dette heng saman med taktkjensle, sidan taktkjensla ikkje er knytta til planlagte handlingar, men er ei ibuande haldning. Ingen kalkulasjon på førehand. Det er ei genuin, ikkje sjølvcentrert haldning som er totalt retta mot den som treng meg.

Slik ivaretek eg Den Andre sitt liv utan at dette har å gjere med trong til å styre eller , gjere det eg kan for å manipulere situasjonar med ein som er svakare enn meg.

Skiljet mellom kva ein *god lærar* og ein *mindre god lærar* er, vil eg ikkje dra endelege konklusjonar på her. Sjølv om eg nyttar uttrykket *god lærar*, vil eg understreke at ingen veit å vere omtenkjam til einkvar tid. Mollenhauer (1996) seier at ein i mellommenneskelege relasjonar ikkje alltid kan *vite* kva som er godt, fordi mennesket er så komplekst. Likevel må vi ha trua på augneblinken. I eit pedagogisk augneblink kjem det gode og rette tilsyne i relasjonen, slik van Manen hevdar (1993: 38). Det gode og rette kan få ha betydning for barnet si framtid. Det gode kan vise seg på fleire måtar. Den pedagogiske relasjonen kan og syne seg og i førebuing, tilrettelegging og undervisning kring det reint faglege. Det er i det daglege arbeidet med, for og saman med eleven at ein som lærar kan ein gjere det gode for eleven. Likevel verker læraren si forståing av barnet sin situasjon og imøtekominga av barnet, viktigast, ja livsnødvendig, slik Bergstrøm viser i utsegnet eg innleier avhandlinga med. Som med eksemplet Beate deler i punkt 4.2.2, der ho helst har lyst til å leggje vekk boka, leggje ei hand på ei sliten skulder - berre vere tilstades for ein som treng henne. Dette er dei overordna kvalitetar ved ein pedagogisk relasjon. Det er det fyrste ansvaret som den vaksne er fordra til. Van Manen seier om ansvaret at det gjer oss svak, ikkje sterk: "Vi kan si at barnets svakhet og sårbarhet gjer den vaksne svak, og reiser krav om at den vaksne skal føle ansvar for barnet" (1993: 14). Motos kallar dette ein "omvendt asymmetri" (2009: 189). På ein måte har barnet *makt* fordi svakheita fordrar meg som vaksen til å vere ansvarleg, til å vere tilstades og til å sjå at barnet eller eleven treng meg. Den pedagogiske omtenkjamheit ser den unike andre og skaper meningsfulle augneblink til beste for den andre (van Manen 1993: 117).

6.6.1 Omtanken for Den Andre

Eg vil heilt til sist lyfte fram nokre linjer frå Sævi som verker oppsummerande for det eg har freista vise til no. Desse linjene frå "Krumtappen og Sjøstjernen", viser kva ein kan håpe at ein asymmetrisk pedagogisk relasjon får bety for eleven. Sævi seier:

”Pedagogisk omtenksomhet sier til den andre at jeg tar ansvar for ansvaret mitt (for deg) (Levinas 1993), jeg ivaretar det av deg og ditt liv som du ikke selv kan ivareta, og jeg er tilstede så lenge du trenger min hjelp. (2009: 174)

Visst vi ser bort ifrå asymmetri som maktmisbruk, kan vi stå att med med eit oppsummerande ord om asymmetri. Ordet kjem frå linjene over: ”Omtenksomhet”. Omtanken for Den Andre. Omtanke er å vende seg mot Den Andre sitt liv. I alle ulikheiter som skil eit vakse liv frå barnet sitt, kan omtanken gjere møtet mellom oss mogleg – og trygt. Min intensjon, mitt ansvar og den reelle ulikheita imellom meg og eleven eller barnet, kan botne i omtanke for den andre. Med heile livet mitt kan eg ta ansvar for ansvaret mitt ved å ivareta barnet slik. Eg kan tilby mi hjelp. I ein pedagogisk relasjon tilbyr eg dette så lenge den andre treng meg. Og igjennom den hjelp eg tilbyr, kan eg etterstrebe og håpe at det gode får kome tilsyne i relasjonen mellom meg og barnet.

Referansar

- Andersen, S. (1996). K. E. Løgstrups Etik I: *Nærhetsetikk*, Vetlesen (red.). Oslo: Ad Notam Gyldendal. (50-98).
- Andersen, T. og Sævi, T. (1993). *Møtet med skjønnlitterær kunst og samtaler om oppdragelsespraksis: Et prosjekt i en foreldregruppe med utgangspunkt i Hans-Georg Gadammers erfaringsfilosofi og Klaus Mollenhauers skisse av en allmenn pedagogikk*. Bergen: Norsk Lærerakademi. Hovedfagoppgave.
- Arendt, H. (1954/2006). *Between Past and Future*. New York: Penguin Classics.
- Arendt, H. (1958/1996). *Vita Activa Det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag. Originaltittel: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. (Omsett av Christian Janss).
- Baumann, Z. (1996). Levinas` og Løgstrups strategi for morallivet. I: *Nærhetsetikk*, Vetlesen (red.). Oslo: Ad Notam Gyldendal. (111-121). (Omsett av Mette Nygård).
- Bergem, T. (1993). *Tjener aldri herre – Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Bergen: NLA FORLAGET.
- Bergstrøm, L. (2003). *Å gi plass til en annen*. Oslo: Luther Forlag. (Omsett av Vibeke Lindstad).
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publishers.
- Bollnow, O. F. (1989). The Pedagogical Atmosphere. I: *Phenomenology and Pedagogy*, vol. 7. (5-76).
- Buber, M. (1953/1993). *Om oppfostran*. Dualis Förlag AB. Originaltittel: "Reden über Erziehung" (1953).
- Bø, I. og Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cambell, R. (2007). *Er du glad i meg?* Ottestad: Prokla – media. Originaltittel: "How to really love your child". (Omsett av Eldbjørg Solevåg).
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskingsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Eisenhart, M. (1998). On the subject of interpretive reviews. *Review of Educational Research*, vol. 68, no. 4, (391-399).
- Engen, D., A. og Fuglseth, K. (2012). *Human empiri. Fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Falk, H. og Torp, A. (2006). *Etymologisk ordbok over det norske og det danske sprog*. Oslo: Bjørn Ringstrøms Antikvariat.
- Foldnes, V., (2012). *Den pedagogiske relasjonen i alternative skuletiltak*. Bergen: NLA Høgskolen. Masteroppgave.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk. (Omsett av Sissel Lie).
- Friesen, N. og Sævi, T. (2010). Reviving forgotten connections in North American teacher education: Klaus Mollenhauer and the Pedagogical Relation. I: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 42, no. 1, (123-147).
- Gadamer, H.-G. (1965/1989). *Truth and Method*. New York: Continuum. (Translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. 2nd, rev. Ed.).
- Gjærum, R. (2010) *Usedvanlig kvalitativ forskning. Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. (2004). Literature Review. In: Lewis-Beck, M., Bryman, A. & Futing Liao, T. (eds.). *The Sage Encyclopedia of Social Science research methods*, Oregon, OH: Sage Publications, Inc. (577-578).
- Kamberelis, G. Og Dimitriadis, G. (2005). Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (red.). *The Sage Handbook of qualitative research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications. (887-907).
- Krueger, R. A. og Casey, M. A. (2009). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Los Angeles: Sage.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Langeveld, M. J. (1975). *Personal help for children growing up*. The W. B. Curry Lecture Delivered at the University of Exeter, UK.

- Levering, B. & Van Manen, M. (2002). Phenomenological Antropology in the Netherlands and Flanders In: Tymieniecka, Teresa (ed.) *Phenomeology World-Wide*. Dordrecht: Kluwer Press, (274-286).
- Levinas, E. (1987/1993). *Outside the Subject*. London: The Athlone Press Ltd.
Originaltittel: Hors sujet.
- Lunde, T. (2011). *Relasjonen som utgangspunkt for kommunikasjon og forståelse mellom voksne og barn med multifunksjonshemming*. Bergen: NLA Høgskolen. Masteroppgave.
- Løgstrup, K. E. (1956/1962). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1982). *System og symbol. Essays*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1972). *Norm og spontanitet*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1997). *Etiske begreber og problemer*. København: Gyldendal.
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad notam Gyldendal. (Norsk utgave ved Stein Wivestad).
- Motos, K. (2009). Taktfull vernepleierpraksis. Hva er betydningen av takt i møte med den andre? I: Pettersen, M. & T. Sævi. (red.) *Krumtappen og sjøstjernen*. Bergen: Høgskolen i Bergen. (176-200).
- Ologi, J. A. (2012). *Pedagogical dilemmas in mother tounge bilingual education in Kenya*. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet - Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schwandt, T. (1998). The Interpretive Review of Educational Matters: Is There Any Other Kind? *Review of Educational Research*. Vol. 68, No. 4, (409-412).
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Spiecker, B. (1984). The pedagogical Relationship. *Oxford Review of Education*. Vol. 10, No. 2, (203-209).
- Spranger, E. (1958). The Role of Love in Education. *Universitas: A German Review of the Art and Sciences Quarterly* [English Language Edition], 2 (3), (536-547).
- Sæther, J. og Wivestad, S. (2010). Utdanningsvitenskap som omgrep og trend. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 1. (5-16).
- Sævi, T. (2000). *Asymmetri i den pedagogiske relasjonen - med utgangspunkt i danningsteoretisk pedagogikk og hermeneutisk - åndsvitenskapelig tradisjon*. Upublisert tekst. (73 sider).
- Sævi, T. (2005). *Seeing Disability Pedagogically. The Lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter*. Bergen: Universitetet i Bergen. Doktorgradsavhandling.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen - en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: *Grunnverdier og pedagogikk*, Kaldestad (red.). Bergen: Fagbokforlaget. (107-131).
- Sævi, T. & Eilifsen, M. (2008). "Heartful" or "Heartless" Teachers? Or should we look for the Good Somewhere Else? Considerations of Students' Experience for a Human Future. *The Indio-Pacific Journal of Phenomenology, Volume 8, Special Edition*. (1-14).
- Sævi, T. (2009). Hva sier pedagogisk omtenksomhet? I: *Krumtappen og Sjøstjernen – en artikkelsamling om omtanke og entusiasme i profesjonelt arbeid*. Høgskolen i Bergen: Bodini Forlag. (174).
- Sævi, T. (2011). Lived Relationality as Fulcrum for Pedagogical-Ethical Practice. *Studies in Philosophy of Education*. 30, (455-461).
- Sævi, T. (2012a). Den pedagogiske relasjonen: omdreiningspunktet i møtet mellom barn og voksne, og det pedagogiske i pedagogikken. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. (Til fagfelleevaluering). (1-15).
- Sævi, T. (2012b). Å ta ansvar for sitt ansvar for andres ansvar. *Psykisk Helsearbeid*. (Til fagfelleevaluering). (1-15).
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London, Ont.: Althouse Press.

- Van Manen, M. (1991). Can teaching be taught? Or are real teachers found or made? *Phenomenology+ Pedagogy*, Vol. 9, (182-199).
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Norsk oversettelse. Caspar Forlag. Originaltittel: *The Tact of Teaching: Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*.
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. 2.utg. Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (2002). Care as worry, or "Don't worry, Be Happy". *Qualitative Health Research*, Vol. 12 No. 2, Sage Publications. (264-280).
- Vetlesen, A. J. (1996). Emmanuel Levinas. I: *Nærhetsetikk*, Vetlesen (red.). Oslo: Ad Notam Gyldendal. (15-48).
- Wivestad, S. (1991). Lærerens kall: å være oppdrager. I: *Prismet*. (6). (243-248)
- Wivestad, S. (1991/1992). Menneskesyn i nyere pedagogiske retninger. I: *Mennesket på godt og ondt: Norsk Lærerakademis årsskrift*, Mosevoll (red.). Bergen: NLA- forlaget. (47-65).
- Wivestad, S. M. (2007). Hva er pedagogikk? I: *Grunnverdier og pedagogikk*, Kaldestad (red.). Bergen: Fagbokforlaget. (293-331).

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev frå NSD

Vedlegg 2: Informasjon til skule

Vedlegg 3: Informert samtykke

Vedlegg 4: Temaguide for fokusgruppesamtale

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Tone Sævi
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Vår dato: 15.02.2012

Vår ref:29333 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29333
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Asymmetri i den pedagogiske relasjonen. Uttrykk, dilemma og konsekvenser
NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder
Tone Sævi
Ingrid Helene Kopperstad Raunehaug

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

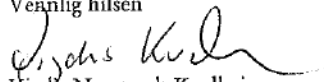
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingrid Helene Kopperstad Raunehaug, Leknesvn. 111, 5915 HJELMÅS

Arbeidingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjare.svaeva@svt.ntnu.no
TRONHØJ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64-43-36. nsdmaz@svtuit.no

Informasjonsskriv til skulen og lærarar

"Asymmetri i den pedagogiske relasjonen - Uttrykk, dilemma og konsekvensar".

Eg ynskjer med dette å invitere lærarar frå skulen til to gruppesamtalar om den pedagogiske relasjonen- relasjonen mellom lærar og elev.

Studium ved NLA

Eg er for tida masterstudent ved NLA Høgskulen i Sandviken. Studiet vert avslutta ved å skrive masteroppgåve om eit sjølvvalt tema innanfor det pedagogiske felt. Relasjonen mellom lærar og elev, kva som kjenneteiknar ein slik relasjon, styrken i denne relasjonen, og dei utfordringar som og kan oppstå- er interessant, og det er nettopp dette eg vil forske på. Erfaringane ein gjer i dei ulike klasserom er nok ulike, men kanskje opplever ein noko av det same på tross av dette. Eg ynskjer at ein kjem saman for å dele tankar om akkurat dette.

Målet med prosjektet

Målet med prosjektet vil vere å hente levande eksempel frå eit lite utval lærarar, ved bruk av gruppesamtalen som metode. Det er asymmetrien i den pedagogiske relasjonen eg vil forske på. Den pedagogiske relasjonen er kort sagt, forholdet mellom lærar og elev. Denne relasjonen er grunnlaget for pedagogisk praksis, og relasjonens intensjon og kvalitetar er forutsetnaden for at vi skal kunne kalle det ein pedagogisk relasjon, altså noko meir enn eit anna menneskeleg forhold. Asymmetri mellom eleven og læraren fins allereie før ein har møtttest. Dette på grunn av ulik rolle og ansvar, erfaring og kunnskap, som den vaksne har og barnet ikkje. Omgrepet dreier seg altså om ein ulikheit i nettopp erfaring og kunnskap. Asymmetrien er ein forutsetnad for den pedagogiske relasjonen. Den må vere tilstades i forholdet mellom lærar og elev.

Det fins og ein annan type asymmetri, kalla prinsipiell metodisk asymmetri. Ved denne type asymmetri snakkar ein om eit negativt ladd omgrep fordi den vaksne, læraren, insisterer på ein maktposisjon. Her kan ein og trekkje inn omgrepet "autoritær". Gjennom samtale om dette kan ein finne eksempel på nettopp kvalitetar,

erfaringar og dilemma som kan oppstå i den pedagogiske relasjonen. Eg vil lære å kjenne andre sine erfaringar som knyt seg til tema asymmetri mellom lærar og elev, og trur at eit medvit kring dette er viktig for alle som er lærar for klasser med barn og unge.

Prosjektet i ein forskingssamanheng

Eg har valt å bruke gruppesamtalen som metode i mitt masterarbeid. Ved å samtale med lærarar, lar ein desse dele erfaringar som er reelle og ekte. Eg ynskjer å samtale med ei gruppe på 7-8 lærarar frå to ulike skular. Planen er å møtast to gongar til samtale innan ca tre vekers mellomrom i tid. Samtalen vil vare mellom 1,5-2 timar. Stad og tid kan avtalast ettersom det passar. Denne samtalen vil bli spelt inn på band, og eg vil ta notatar undervegs. Dersom nokon av lærarane har ekstra mykje å dele, vil det og kunne bli aktuelt med eit personleg intervju med han eller henne. Prosjektet er meldt til NSD som er eit personvernombud. Og eg vil eksplisitt be deg om samtykke til å delta i både fokusgruppesamtalene og ein mogleg individuell samtale.

Informanten sine rettigheter

Som deltakar i eit forskingsprosjekt, kan du når som helst trekkje deg frå prosjektet utan å oppgi grunn til dette. Deltakaren sin konfidensialitet og anonymitet vil bli ivaretatt, og alle bandopptak vil bli sletta innan den dato som er avtalt med NSD. .

02.02.2012

Ingrid Helene K. Raunehaug

Tlf: 41 61 01 91

Masterstudent

Tone Sævi

Nla, Norsk lærarakademi

Amalie Skramsvei 3, Sandviken

5812 Bergen

92 68 81 16

Førsteamanuensis/prosjektvegleiar

Informert samtykke

”Asymmetri i den pedagogiske relasjonen - Uttrykk, dilemma og konsekvensar”.

Eg bekreftar med dette at eg har mottatt både munnleg og skriftleg informasjon om dette prosjektet. Eg vil ta del i to faglege samtalar som gjeld relasjonen mellom lærar og elev, og asymmetri i ein slik relasjon. Eg godtek at det blir nytta bandopptakar ved møte, og at opptaka blir transkribert og nytta i ein student si masteroppgåve ved NLA Høgskulen i Bergen. Informasjon som eg deler vil vere konfidensiell, og vil ikkje kunne avsløre min identitet.

.....
Informant/dato

.....
Student/dato

Dersom det skulle bli aktuelt med individuelt intervju i etterkant av fokusgruppesamtalane, kan forskar kontakte meg for deltaking i dette. Også her vil anonymitet og konfidensialitet bli ivaretatt. Mi deltaking er også her frivillig.

.....
Informant/dato Student/dato

Ingrid Helene K. Raunehaug
Tlf: 41 61 01 91

Masterstudent

Tone Sævi

Nla, Norsk lærarakademi

Amalie Skramsvei 3, Sandviken

5812 Bergen

92 68 81 16

Førsteamanuensis/ prosjektvegleiar

Temaguide for fokusgruppesamtale

- Korleis relasjonen mellom læraren og eleven ser ut
- Korleis læraren ynskjer å møte eleven
- Kvalitetar i relasjonen mellom lærar og elev
- Korleis ein kan komme i fare for å utnytte makta i lærar/elev-relasjonen
- Korleis læraren forstår sitt ansvar
- Utfordringar som kan oppstå i relasjonen mellom læraren og eleven
- Forholdet mellom autoritet og fridom
- Gode opplevingar i relasjonen mellom lærar og elev

02.01.2012

Ingrid Helene K. Raunehaug