

«Å faktisk se de i øynene og se at de(t) er noe(n)»

En hermeneutisk fenomenologisk orientert studie av betydningen av den pedagogiske relasjonen som utgangspunkt for samtale, handling og refleksjon over handling i det spontane møtet mellom lærer og elev i skolen.

Rikke H. Sivertsen

Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på spesialpedagogikk
NLA Høgskolen, Bergen
Våren 2013

He smiled understandingly - much more than understandingly. It was one of those rare smiles with a quality of eternal reassurance in it, that you may come across four or five times in a life. It faced - or seemed to face - the whole eternal world for an instant, and then concentrated on you with an irresistible prejudice in your favour. It understood you just so far as you wanted to be understood, believed in you as you would like to believe in yourself, and assured you that it had precisely the impression of you that, at your best, you hoped to convey (Fitzgerald, 1926:49).

Forord

Det er både godt og vemodig å sette punktum for masteravhandlingen min. Godt fordi det har vært et krevende arbeid, vemodig fordi det har vært spennende og lærerikt å fordype seg i et selvvalgt tema og interessefelt. Jeg opplever at arbeidet med masteravhandlingen har gitt meg mulighet til å reflektere over pedagogikk og de pedagogiske i pedagogikken, eleven og meg selv i mitt virke. Dermed har arbeidet påvirket meg til det bedre som lærer og som menneske. Jeg tror at arbeidet med den pedagogiske relasjonen og kvalitetene ved den har gjort mitt blikk bedre rustet til å se pedagogisk. Derfor er jeg glad for at jeg valgte å ta min mastergrad i pedagogikk tidlig i lærergjernen.

Jeg vil her nevne noen av mine tanker rundt muligheter for videre forskning på ikke-planlagte samtaler, for meg og/eller for andre. Jeg tenker for eksempel at en kan intervjuere lærere på andre trinn, gjerne 1.-3. trinn og gjerne også på ungdomstrinnet for å forstå disse samtaler bedre. I tillegg vil det kanskje med de rette forhåndsregler og forutsetninger være mulig å spørre elever om deres samtaler med læreren, eller i alle fall deres relasjon med læreren mer generelt. Da ville det gjerne være aktuelt å snakke med ungdomsskoleelever eller de eldste på barneskolen. Da ville jeg ikke spurt elevene direkte om innholdet i samtaler, men mer indirekte om samtaler med læreren, deres karakter, kvalitet og betydning.

Til slutt, tusen takk til dere som har vært til god hjelp i arbeidet med avhandlingen! For det første vil jeg nevne mine fantastiske deltakere; Anne, Aksel, Julia og Johan. Takk for at dere møtte meg med faglig og personlig engasjement. Takk for alt dere gav meg av materiale, og for at dere ga meg tro på at jeg var på rett spor. En stor takk til Tone Sævi for tid, omtanke, inspirasjon og innspill. Å møte deg, din kunnskap og din visdom har betydd mye for meg, både faglig og personlig! En varm takk til mine aller kjæreste Ella og Mogens, dere gir livet mening! Tusen takk min kjære Eirik for tro og støtte i arbeidet. Takk til min beste Annelene for gode samtaler og fine kveldsturer. Takk til svigermor, svigerfar, mamma og pappa som har stilt opp når det har vært behov for velvillige hjelpere!

Ytre Arna, 15.05.2013

Rikke H. Sivertsen

Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen i pedagogikk, med vekt på spesialpedagogikk, er ikke-planlagte samtaler mellom elev og lærer på mellomtrinnet, og pedagogiske dilemma som kan komme til syne i slike samtaler. Her undersøker og søker jeg å forstå den pedagogiske betydningen av « de vanlige hverdagssituasjonene» der elev og lærer møtes i situasjoner som er viktig for en eller begge. Forskningsspørsmålet i avhandlingen er som følger:

Hvordan beskriver en gruppe lærere på grunnskolens mellomtrinn ikke-planlagte samtaler med elever i og utenfor klasserommet, og hvilke pedagogiske dilemma kommer til syne i disse situasjonene? En hermeneutisk fenomenologisk orientert studie av betydningen av den pedagogiske relasjonen som utgangspunkt for samtale, handling og refleksjon over handling i spontane møter mellom lærer og elev.

Studien plasseres, ved hjelp av et litteratur review, innen en kontinental (europeisk) pedagogisk tradisjon. I denne tradisjonen forstås den pedagogiske relasjonen mellom barn og voksen, der den voksne handler med en pedagogisk intensjon om det beste for barnet, som en nødvendig ramme for at oppdragelse og undervisning skal være mulig.

I arbeidet med forskningsspørsmålet har en hermeneutisk fenomenologisk metodologisk intensjon fått vise vei. Videre er to kvalitative fokusgruppeintervju lagt til grunn for å samle inn datamaterialet i avhandlingen. Med utgangspunkt i det innsamlede materialet har jeg valgt ut episoder som beskriver ikke- planlagte samtaler med elever og dilemma deltakerne i fokusgruppeintervjuene har opplevd i samtaler med elever. Videre reflekterer jeg over disse i lys av sentrale kvaliteter ved den pedagogiske relasjonen. Denne delen av avhandlingen er organisert rundt temaene: tillit, profesjonalitet, det å se, ansvar og frihet.

Avslutningsvis i avhandlingen reflekterer jeg over noen felles kvaliteter ved det som er kommet frem i arbeidet. Jeg løfter frem noen av de felles kvalitetene eller mulighetene som er iboende de ikke-planlagte samtalene og de pedagogiske dilemmaene som har kommet til syne. I tillegg til dette reflekterer jeg over spørsmålet om hvordan vi som voksne kan vite hva som er godt for eleven. Helt til slutt i avhandlingen trekker jeg inn debatten om det pedagogiske sin stilling i pedagogikken, og at det er nødvendig å bringe det pedagogiske i pedagogikken på banen for at voksne skal kunne hjelpe barn med å vokse opp.

Eventuelle spørsmål om avhandlingen kan sendes til følgende mailadresse:
sivertsen_r@hotmail.com

Innhold

1. INNLEDNING	3
1.1. EN EPISODE FRA MIN PRAKSIS SOM LÆRER.....	3
1.2. MITT PERSONLIGE UTGANGSPUNKT	5
1.3. SAMFUNNSMESSIG UTGANGSPUNKT	5
1.3.1. <i>Retten til nødvendig rådgivning – hele skolens ansvar</i>	<i>5</i>
1.3.2. <i>Veiledningsfeltets plass i samfunnet</i>	<i>6</i>
1.4. TEMA OG INTENSJONEN	7
1.5. AVGRENSNING	8
1.6. TERMINOLOGI	8
1.7. AVHANDLINGENS OPPBYGGING.....	9
2. LITTERATUR-REVIEW	11
2.1. INNLEDNING	11
2.2. VEILEDNING.....	11
2.2.1. <i>Veiledningstermen</i>	<i>11</i>
2.2.2. <i>Veiledningsrelasjonen – når veisøker er et barn</i>	<i>13</i>
2.2.3. <i>Veiledningslike samtaler eller informal situated counselling</i>	<i>15</i>
2.2.4. <i>Incidental counseling.....</i>	<i>17</i>
2.3. KONTINENTAL PEDAGOGISK TRADISJON	18
2.3.1. <i>Forståelsen av pedagogikk i kontinental pedagogisk tradisjon</i>	<i>19</i>
2.3.2. <i>Den pedagogiske relasjonen</i>	<i>20</i>
2.3.3. <i>Kjennetegn ved den pedagogiske relasjonen</i>	<i>22</i>
2.3.4. <i>Den pedagogiske situasjonen.....</i>	<i>25</i>
2.4. VEILEDNINGSSAMTALE ELLER IKKE- PLANLAGT SAMTALE I EN PEDAGOGISK RELASJON?.....	26
2.5. FORSKNINGSPØRSMÅL.....	28
3. METODOLOGI OG METODE	31
3.1. INNLEDNING	31
3.2. METODOLOGI – HERMENEUTISK FENOMENOLOGI.....	31
3.3. METODE	36
3.3.1. <i>Forskningsdesign.....</i>	<i>36</i>
3.4. DATAINNSAMLING GJENNOM FOKUSGRUPPEINTERVJU.....	44
3.4.1. <i>Valg av informanter</i>	<i>44</i>
3.4.2. <i>Kontakt med skolen og lærerne</i>	<i>45</i>
3.4.3. <i>Fokusgruppeintervjuene.....</i>	<i>45</i>
3.4.4. <i>Å samle levde erfaringer</i>	<i>47</i>
3.5. FRA MATERIAL TIL MENING	48

3.5.1.	<i>Transkribering</i>	48
3.5.2.	<i>Organisering og søken etter mening i materialet</i>	49
3.6.	ETIKK	50
3.6.1.	<i>Å ta hensyn til deltakerne</i>	50
3.6.2.	<i>Forskerrollen</i>	51
3.6.3.	<i>Pålitelighet, gyldighet og troverdighet</i>	53
4.	PRESENTASJON AV MATERIALE FRA FOKUSGRUPEINTERVJUENE	55
5.	IKKE-PANLAGTE SAMTALER SETT I LYS AV SENTRALE KVALITETER VED DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN	73
5.1.	INNLEDNING	73
5.2.	SVIKERUTGAVEN AV MENNESKET – TILLIT.....	73
5.2.1.	<i>Når tilliten ikke eksisterer</i>	77
5.3.	Å VÆRE VIDDEVAKTEN TIL SEG SELV, OG TIL ELEVENE – PROFESJONALITET.	79
5.3.1.	<i>Personlig engasjement som et uttrykk for profesjonalitet</i>	83
5.3.2.	<i>«Mandatet» og profesjonalitet</i>	85
5.4.	Å FAKTISK SE DE I ØYNENE OG SE AT DET ER NOE – Å SE PEDAGOGISK.....	86
5.5.	DU MÅ BINDE DEG TIL MASTEN – PEDAGOGISK ANSVAR.....	92
5.6.	OPP TIL HAN – PEDAGOGISK FRIHET.....	103
6.	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	107
6.1.	INNLEDNING	107
6.2.	Å LØFTE FRAM NOEN TREKK VED DE UTVALGTE EPISODENE	107
6.3.	PEDAGOGISKE DILEMMA ER PEDAGOGISKE MULIGHETER	109
6.3.1.	<i>Ikke-planlagte samtaler - hvilke muligheter ligger i en relasjon som kan «nullstilles»?</i>	109
6.3.2.	<i>Pedagogiske dilemma har nederlaget som en reell mulighet i møtet med eleven</i>	112
6.3.3.	<i>Pedagogisk ansvar i en pedagogisk relasjon: Hvordan kan en som lærer vite hva som er godt for eleven?</i>	114
6.4.	EN PEDAGOGISK TILNÆRMING TIL PEDAGOGIKK ER NØDVENDIG.....	116
7.	REFERANSELISTE	119
	VEDLEGG	125

1. Innledning

1.1. En episode fra min praksis som lærer

Da jeg møtte «Ola» startet han på fjerdeklasse. Han hadde fått diagnose ADHD tidlig i skolekarrieren, hadde nettopp flyttet på andre siden av landet, og fikk sitt første søsken kort tid etter skolestart denne høsten. Når jeg begynte å arbeide med «Ola» kunne han verken lese eller skrive, og hans mulighet til å holde fokus var i mange tilfeller ikke formålstjenlig for ham. Den største utfordringen for «Ola» var likevel det å forholde seg til andre. Det var vanskelig å være sammen med andre elever, både utenfor og innenfor klasserommets vegger, og det var vanskelig å være sammen med de voksne. Det førte til lite tid tilbrakt i klassen, få venner og negative tilbakemeldinger fra omgivelsene. «Ola» reagerte fysisk på vanskelige situasjoner, med slag, spytt og spark. Det sosiale området, det relasjonelle mellom «Ola» og andre på skolen, ble en viktig del av «Ola» sitt og mitt arbeid når vi var sammen. Det har selvfølgelig vært mange tanker og refleksjoner i og om året med «Ola», her vil jeg gjerne fortelle om og reflektere over en spesiell opplevelse jeg hadde sammen med ham.

I vårsemesteret er «Ola» og jeg i klassens garderobe. Det er fredag ettermiddag, og det er en god halvtime siden resten av fjerdeklasse var klare for helg. Mens «Ola» strever med borrelåsen på skoene sine, sitter jeg meg ned på benken tvers overfor ham. Vi har snakket om hva han skal gjøre på i helgen og min valp som venter hjemme, men nå er vi stille. Når han har strammet den siste borrelåsen ser han opp, og ser meg rett inn i øynene. Så sier han...

«Du Rikke, jeg føler at ADHDen min på en måte følger etter meg. Kommer den alltid til å gjøre det?» Jeg kjente da, og kjenner fremdeles, at denne opplevelsen er helt spesiell for meg. Det jeg husker kanskje aller best er den umiddelbare fysiske smerten som satt seg i magen min, som en reaksjon på det jeg opplevde som en genuin bekymring for egen framtid hos «Ola». Jeg opplevde at dette var viktig for ham. Hans villighet til å se meg i øynene, hans ro og hans tydelige kommunikasjon gjorde at viktigheten i budskapet trådte fram. Det å svare «Ola» på en måte som ville bli god for ham, opplevdes der og da som så viktig og så umulig på samme tid.

Detaljene rundt min respons, og den videre samtalen, er ikke alle like tydelig lenger. Det jeg husker er at vi snakket om at «Ola» kanskje etter hvert kom til å føle at han kunne klare «å løpe fra ADHDen», få litt mer avstand til det han synes er så vanskelig nå når han går i fjerdeklasse. En tanke nå i ettertid er at jeg nok ønsket å vise «Ola» at han gjennom å utvikle seg og modnes som menneske ville kunne føle seg mer fri. I samtalen med «Ola» fortalte jeg også at min voksne bror har ADHD og om hans forhold til dette, for å gi et glimt av at det kan oppleves annerledes å være voksen med denne diagnosen. Jeg har aldri, før eller etter, fortalt en elev om min bror. Heller ikke «Ola». Men fordi jeg ikke ønsket å komme med tilsynelatende trivielle uttalelser når han tok et så viktig initiativ, valgte jeg å gjøre det da. Jeg husker at jeg opplevde et behov for å gi «Ola» håp. Håp for framtiden og tro på egne evner og muligheter til å være med på å avgjøre hvordan den skulle se ut.

I min praksis som lærer, så langt, er dette en situasjon som har gjort spesielt sterkt inntrykk på meg. Jeg kan kjenne min emosjonelle respons og min omsorg for «Ola» fortsatt i dag. Situasjonens framtrekkende plass i min hukommelse har den ikke i kraft av å ha vært perfekt, eller ideell. Heller ikke at min rolle kan sies å ha vært eksemplarisk. Kraften i situasjonen opplever jeg ligger i dens muligheter og dens viktighet. Jeg tror at jeg først nå, flere år i ettertid, har begynt virkelig å forstå og se betydningen av denne opplevelsen for «Ola» og for meg.

Episoden over opplevde jeg mitt første år som lærer. De erfaringene jeg gjorde med «Ola» har vært en del av motivasjonen for å ta en mastergrad i spesialpedagogikk, og denne episoden er medvirkende årsak til valg av tema i masteravhandlingen. Episoden inngår i en omsorg jeg følte, og føler, for «Ola», og for meg er det dens intense karakter som gjør den så huskverdig. van Manen fremholder nettopp at «It seems that when we try to recall particular moments of caring, it is often the intense experiences that stand out» (2002a:264). van Manens videre resonnement er at disse intense erfaringene bærer i seg kvaliteter som man kan se på som beskrivende og sentrale også for mindre intense øyeblikk av omsorg (2002a:265), mer «hverdagslige» omsorgsopplevelser. Dette resonnementet kan være med på å vise nytten av slike episoder for å forstå menneskelige fenomen. Fenomen viser seg og oppleves, men kan ikke alltid teoretiseres på en god måte før de er erfart (2002a:265).

Smerten jeg følte i magen før jeg svarte «Ola», kan kanskje forstås som å være en del av en omsorg uttrykt som bekymring. van Manen beskriver det slik «Existentially, the vulnerability of the other tends to be experienced as, what we might call, ethical pain – ethical pain that is symptomatic of the worrying condition engendered in the encounter with this other person who has made a claim on me» (2002a:278). Videre fremholder han at «the caring-worrying [...] is really a very human response to vulnerability that leading philosophers, such as Levinas, Løgstrup, and Derrida, have described as the moral ground of human existence» (2002a:267). Slik jeg forstår van Manen er dette noe som kommer spesielt sterkt og tilbakevendende til uttrykk når den man har omsorg for befinner seg i en sårbar posisjon (2002a), dette er relevant for å forstå episoden med «Ola» fordi hans posisjon nettopp var sårbar.

van Manen bruker Levinas sin rene etikk for å videreutvikle «caring-worrying». Det som trekkes fram er den rene etiske forståelsen man kan oppleve i møte med den andre før den etiske tanken eller resonnementet viser seg (2002a:273). Levinas fremholder i følge van Manen at «it is only in the direct and unmediated relation to the other that we can gain a glimpse of the meaning of the caring encounter [...] as the human responsiveness to the appeal of the other who needs our care» (2002a:271). Levinas beskriver det som at man føler ansvar før tanken om et ansvar er tenkt, «I have felt a response that was direct and unmediated by my intentions or thinking» (2002a:271). Denne opplevelsen av ansvar er en respons på et krav eller et kall fra den unike andre, og som jeg føler meg ansvarlig for (van Manen, 2002b).

I samtalen med «Ola» prøvde jeg å si noe som ville oppleves som godt for ham, både da og nå er jeg usikker på om jeg faktisk gjorde det. Det pedagogisk gode er kjennetegnet ved den voksnes intensjon mot barnet i en gitt situasjon, og at denne intensjonen er rettet mot det

gode for barnet er avgjørende for betydningen av situasjonen. Denne intensjonen må være slik selv om man ikke kan vite hva som er riktig eller godt, verken i situasjonen eller i framtidige situasjoner med andre. Man må være åpen for de etiske mulighetene man opplever der og da (Sævi & Eilifsen, 2008:2).

For meg oppleves dette, nå i ettertid av episoden med «Ola», som å være en måte å forstå betydningen av opplevelsen den ettermiddagen i garderoben. Man kanskje si at «Ola» kallet på meg med sin uttrykte bekymring, mens jeg på den andre siden responderte på denne sårbarheten med etisk smerte, uttrykt som smerte i magen, før jeg formulerte en tanke om ansvar og mulige måter å handle til det beste for «Ola».

1.2. Mitt personlige utgangspunkt

Hva handler denne opplevelsen om? Hva kan denne episoden ha betydd for Ola, og hva betyr den for meg som lærer? Utgangspunktet for arbeidet med denne avhandlingen, for utformingen av tema så vel som forskningsspørsmål, er denne opplevelsen med Ola fra min egen pedagogiske praksis. Episoden har jeg hatt med meg i flere år, og en følelse av at samtalen var viktig og kanskje til og med en av de viktigste mellom meg og Ola, har gitt meg et ønske om å forstå min opplevelse bedre. I tillegg har jeg hatt et ønske om finne ut om en slik opplevelse kanskje kunne være et eksempel på noe som også andre lærere har opplevd. I så fall, hva kan slike situasjoner, der lærer og elev møtes direkte og spontant i samtale om eksistensielle tema i en hverdaglig skolesetting, bety for og i pedagogisk virksomhet?

1.3. Samfunnsmessig utgangspunkt

1.3.1. Retten til nødvendig rådgivning – hele skolens ansvar

I Norge har alle elever rett på nødvendig rådgivning. Innholdet kan være variert, men retten omfatter rådgivning omkring «utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg» (Opplæringslova, 1998) samt rådgivning «om sosiale spørsmål» (Opplæringslova, 1998). Rådgivning i skolen er i tillegg til å være fastsatt i opplæringslova, regulert av kapittel 22 i forskrift til opplæringslova kalt Retten til nødvendig rådgivning (Forskrift til opplæringslova, 2006). Rådgivningen skal, i følge § 22-1 i forskriften til Opplæringslova, gi rådeøkende elev «informasjon, rettleiing, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen» (2006). Hvis man legger lovens og forskriftets begrepsbruk til grunn, ser man at rettleiing, eller veiledning, er inkludert i skolens rådgivningsansvar.

Det er verdt å merke seg at en gjennomgang av skolens rådgivningstjeneste, utført av SINTEF for Utdanningsdirektoratet, viser

at mye av det rådgivningsrelevante arbeidet med fordel kan/bør utføres av andre enn rådgiveren. Rådgivning som hele skolens ansvar, har vært et gjennomgående tema i mye utviklingsarbeid på området. Nettverk av aktører både i og utenom skolen, kan og skal bidra til å gjøre rådgivning bedre for elevene (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugbakken & Bungum, 2010: 34)

Det vil kunne gi lærere, spesialpedagoger og andre ansvar for rådgivning av elever, uavhengig av om de er ansatt som rådgiver eller ikke.

Den siste, av i alt tre, rapporter fra SINTEF sin evaluering på området forelå i begynnelsen av 2011. I rapporten trekkes kontaktlæreren fram som den første rådgiveren til elevene, den elevene gjerne har lettest for å ta kontakt med, og å prate med. Man har på en skole funnet at kontaktlærer er tildelt rådgiverressurs direkte (Buland et.al., 2011).

1.3.2. Veiledningsfeltets plass i samfunnet

Når prosjektets samfunnsmessige plassering skal skisseres er Sintef sine rapporter en del av bildet. Videre er Skagen (2004) sin mening om veiledningsfeltet sin aktualitet i skolens kontekst med på å fylle ut bildet.

I dag brukes veiledning til nær sagt alle formål, både utdanning, kompetanseutvikling i yrker, problemløsning og selvutvikling. Mengden av kontekster der veiledning brukes, ser ut til å øke, og det samme gjør bruken av veiledning som metode [...] I skole, og antagelig også på universiteter og høyskoler, vil mengden av veiledning øke i forhold til undervisning (Skagen, 2004:11).

Handal uttrykker seg slik om veiledningens posisjon «[j]eg risikerer neppe å bli motsagt om jeg påstår at omfanget av virksomheter som går under fellesbetegnelsen *veiledning*, har økt betydelig i løpet av det siste kvarte hundreåret» (2007:23). Ser man dette i sammenheng ser man konturene av hvorfor en utforskning av læreres opplevelser med og refleksjoner rundt samtaler med elever kan være viktig. Å forske på dette kan gi bedre forståelse av fenomenet.

1.4. Tema og intensjonen

Tittelen på avhandlingen min er: «Å faktisk se de i øynene og se at de(t) er noe(n)». En hermeneutisk fenomenologisk orientert studie av betydningen av den pedagogiske relasjonen som utgangspunkt for samtale, handling og refleksjon over handling i det spontane møtet mellom lærer og elev i skolen. Den lange tittelen starter med en omforming av et utsagn fra en lærer i en av fokusgruppene, som også er brukt som overskrift på et av fokusene i kapittel 5. Hensikten med å omforme det allerede slående pedagogiske uttrykket er å peke enda tydeligere på de eksistensielle pedagogiske dimensjonene som kan ligge i de spontane møtene mellom elev og lærer, der initiativet kan komme fra begge, men fokuset er på elevens liv og situasjon. Tema for avhandlingen er altså ikke-planlagte samtaler mellom elev og lærer og dilemma som kan komme til syne i slike samtaler. Samtaler av ulik karakter og med ulike kvaliteter er en del av hverdagen i skolen. Jeg ønsker her å undersøke og å forsøke å forstå den pedagogiske betydningen av «de vanlige hverdagssituasjonene» der elev og lærer møtes i situasjoner som er viktig for en eller begge. Mollenhauer (1996), van Manen (1991b; 1997) og Sævi og Husevåg (2009) trekker frem «the concrete pedagogical example in order for pedagogical research to sustain pedagogical practice» (Sævi & Husevåg, 2009:31). Jeg ønsker å bygge på slike konkrete eksempler slik en gruppe lærere på mellomtrinnet beskriver dem, for å forsøke å forstå betydningen av relasjonen mellom lærer og elev som ramme for disse spontane samtalene som finner sted i skolehverdagen.

Målet med avhandlingen er altså å utforske hverdagslige ikke-planlagte samtaler mellom elev og lærer, slik disse finner sted i skolehverdagen. Det kan være samtaler som finner sted i og utenfor klasserommet, men de foregår alle innen skolens kontekst. Når jeg kaller samtalene ikke-planlagte menes det her at de er ikke-planlagte fra lærerens perspektiv. Den enkelte samtalen kan være planlagt fra elevens side. Det er tankevekkende hvor selvfølgelig vi antar at planlegging foregår hos læreren, og det er hans eller hennes planlegging som gjelder i skolen. Jeg vil undersøke hvordan et utvalg lærere beskriver disse samtalene og hvilke pedagogiske dilemma de opplever i samtalene med elevene. Målet er videre å undersøke den pedagogiske betydningen av slike samtaler. Basert på fokusgruppeintervju med lærere som gjenforteller og reflekterer over ikke-planlagte samtaler med elever beskriver, undersøker og reflekteres det her over opplevelser og dilemma i slike samtaler i lys av relevant pedagogisk litteratur. Oppdragelse av barn introduserer og synliggjør etiske og pedagogiske dilemma (Sævi & Husevåg, 2008). Og som Sævi påpeker «Det er alltid alternative handlemåter i forholdet mellom barn og voksen, og alternativene er knyttet til hvilke verdier en finner viktig

i livet. I det å undersøke og reflektere over pedagogiske eksempel ligger muligheten for forandring, og innsikten om at en har valg» (2013:237).

1.5. Avgrensning

Det er tatt mange valg og gjort utallige avveininger i forbindelse med denne avhandlingen som både har åpnet opp og som har lukket igjen dører, eller avgrenset avhandlingen.

For det første har mitt valg av hermeneutisk fenomenologisk metodologi og videre kvalitativ metode grenset av hvilke type materiale som er formålstjenlig, ønsket og mulig å samle inn. For det andre har forskningsspørsmålet og fenomenet jeg har valgt å utforske lagt føringer for arbeidet. For eksempel har litteraturtilfanget blitt deretter. Litteratur har igjen blitt avgrenset i forhold til hva som er relevant for fenomenet og forskningsspørsmålet, og hva som er mulig å lese og forstå i løpet av den korte tiden en har tilgjengelig i arbeidet med masteravhandlingen.

I arbeidet har jeg forsøkt å spisse tema og forskningsspørsmål i tilstrekkelig grad, men likevel å ivareta en formålstjenlig grad av bredde i de delene av arbeidet der det har opplevdes riktig. For eksempel i forhold til eksisterende forskning og kunnskap er det vist noe bredde eller helhet i litteratur reviewet, før det tas stilling til en vei videre i siste delkapittel, altså en avgrensning. På en lignende måte har jeg forsøkt å vise bredde i presentasjon i materialet i kapittel 4, før jeg velger ut noe material i kapittel 5. Denne tankegangen bak en vekselvirkning mellom en bred og en mer spisset eller avgrenset tilnærming opplever jeg har ivaretatt den bevegelsen jeg opplever fenomenet ved nærmere utforskning har satt i gang hos meg og i for eksempel litteraturtilfang. I tillegg mener jeg dette er en redelig fremstilling av arbeidet med denne avhandlingen, som nettopp har vekslet mellom bredde og avgrensning, helhet og deler.

1.6. Terminologi

Da forarbeidet til og arbeidet med denne avhandlingen begynte tok jeg utgangspunkt i min opplevelse fra egen praksis for å åpne opp forskningsprosessen og allerede eksisterende forskningsfelt. Ved første blick, og på bakgrunn av min tidligere utdanning og litteratur jeg der var blitt kjent med, var tanken at min samtale med Ola måtte ha noe med veiledning å gjøre. Dermed var det her min utforskning av *ikke-planlagte samtaler* startet. Tidlig i denne prosessen fant jeg frem til tre artikler som alle omtalte en veiledningsform respektivt kalt for incidental counseling, informal situated counseling og veiledningslike samtaler (Karan &

Colbert, 2006; Høigaard & Mathisen, 2008; Mathisen, P. & Høigaard, 2002). De veiledningslike samtalene med elever omtales også i boken *Veiledningssamtaler med elever* (Høigaard, Jørgensen, & Mathisen, 2001). Etter hvert som arbeidet utviklet seg, og kontakten med veileder som er en kunnskapsrik veiviser på forskningsfeltet ble etablert, ble det imidlertid tydelig at fenomenet krevde og fortjente noe mer for å bli belyst tilstrekkelig. Dermed valgte jeg å tilnærme meg det jeg har valgt kalle ved termen ikke-planlagte samtaler, fra ulike vinkler. Ved hjelp av disse ulike innfallsvinklene tok jeg etter hvert et valg om, på bakgrunn av det som viste seg å være status på forskningsfeltet, å anvende en kontinental pedagogisk forståelse av pedagogikk, den pedagogiske situasjonen, det pedagogiske øyeblikket og den pedagogiske relasjonen som den bakgrunnen jeg vil belyse fenomenet mot og ligge det på.

I forhold til terminologi har dette medført noen endringer underveis. Bevegelsen har vært fra den opprinnelige termen veiledningslike samtaler til termen uformelle samtaler og tilslutt til termen ikke-planlagte samtaler. Termen ikke-planlagte samtaler anvendes for å vise til fenomenet som utforskes i denne avhandlingen. Valget av terminologi har tilknytning til valget om å anvende kontinental pedagogisk tradisjon for å belyse fenomenet, og dette valget begrunnes og underbygges videre i avsnitt 2.4 i litteratur reviewet.

Den pedagogiske relasjonen er en relasjon som kan omfavne *barn* og *voksen*, og dermed også en mulig pedagogisk relasjon mellom *elev* og *lærer*. På grunnlag av at en del av litteraturtilfanget bruker termene barn og voksen, og at relasjonen mellom elev og lærer på tilsvarende måte har mulighet til å være en pedagogisk relasjon, har jeg valgt å bruke disse termene vekselvis og der det er passende i forhold til litteratur og episoder som omtales.

1.7. Avhandlingens oppbygging

Kapittel 1: I dette kapitlet har jeg forsøkt å åpne opp fenomenet som avhandlingen har som intensjon å undersøke. Samfunnsmessig utgangspunkt er også presentert og reflektert over. I tillegg til dette er tema, intensjon, og mål for avhandlingen, så vel som avgrensninger og terminologi i avhandlingen tematisert.

Kapittel 2: Dette kapitlet er utformet som et litteratur review og plasserer avhandlingen inn i en større sammenheng. Formålet med dette kapitlet er å vise status på forskningsfeltet denne avhandlingen er relevant i forhold til. Reviewet er utformet som en reell framstilling av min og fenomenets bevegelse inn i forskningen, og konsekvensene at det jeg fant ut i denne prosessen.

Kapittel 3: Her gjør jeg rede for metodologisk bakgrunn for avhandlingen, og metodiske og etiske valg jeg har tatt i arbeidet.

Kapittel 4: Kapitlet presenterer helheten og sammenhengen i materialet fra fokusgruppeintervjuene.

Kapittel 5: I dette kapitlet drøfter og reflekterer jeg, med utgangspunkt i opplevelser og refleksjoner fra materialet, over et utvalg dilemma i ikke-planlagte samtaler med elever, og ser disse i lys av relevant pedagogisk litteratur.

Kapittel 6: Avslutningsvis i avhandlingen løfter jeg frem noen «funn» fra drøftingene og refleksjonene fra kapittel 5. Deretter trekker jeg frem noen pedagogiske muligheter som forstås som felles for de ikke-planlagte samtalerne og aktuelle pedagogiske dilemma innen en kontinental pedagogisk forståelse av den pedagogiske relasjonen. Jeg ser også på hvordan vi kan forstå pedagogisk ansvar i de ikke-planlagte samtalerne, dilemma og mulighetene de kan gi. Til slutt trekkes det noen linjer til innspill knyttet til hva som kan oppfattes som det pedagogiske i pedagogikken.

2. Litteratur-review

2.1. Innledning

Formålet med et litteratur review er å få oversikt over et forskningsfelt, altså å få oversikt over det som allerede er funnet ut om om det forskningsspørsmålet en har valgt å fokusere på. Min vei inn i forskningsfeltet og inn i fenomenet «ikke-planlagte samtaler med elever» har gått veien fra å starte arbeidet med fenomenet slik det kan forstås som veiledning, deretter har det, som resultat av arbeid med å utforske fenomenet, kommet frem andre måter å forstå fenomenet på. Dermed valgte jeg også å utforske disse samtalene slik de kan forstås i kontinental pedagogisk tradisjon.

Forskningsmessig og teoretisk utgangspunkt og bakgrunn vil her bli skissert ved hjelp av sentrale fenomen i arbeidet med avhandlingen. Dette gjøres gjennom utforskning av veiledningstermen, veiledningsrelasjonen, veiledningslike samtaler og incidental counseling, samt kontinental pedagogikk og forståelsen av hva pedagogikk er, den pedagogiske relasjonen og den pedagogiske situasjonen.

2.2. Veiledning

2.2.1. Veiledningstermen

I dagligtale brukes termen veiledning hyppig, og med tilsynelatende letthet. Likevel er det i følge Kristiansen vanskelig å definere veiledningstermen på en entydig måte, og dermed vanskelig å beskrive veiledningsfeltet (2008:24). Kristiansen trekker frem «at *veiledningssamtaler* vil ha ulikt innhold og ulik form sett i lys av hva veiledningen skal dreie seg om, hvem veilederen er, og hva slags rammer samtalene foregår innenfor» (2008:24). Det hele blir enda mer komplekst når det i følge Bjørndal, Mathisen og Høigaard (2003) er slik at det som skjer i en veiledningssamtale ikke nødvendigvis stemmer overens med den navnelappen man setter på det, eller skiltet på døren til den som veileder. «Det eksisterer derfor ikke sjelden en forskjell mellom definert aktivitet og faktisk praksis» (2003:52) skriver de. I denne sammenhengen trengs det derfor en utforskning og avklaring av veiledningstermen.

Ordet veiledning er satt sammen av ordene vei og å lede (Sævi, 2009b). Etymologisk ordbok viser at ordet *vei* stammer fra indo-germanske og betyr *å føre* eller *fare* (Falk & Torp,

1991:941), mens *å lede* stammer fra oldnorsk og betyr *å sette i bevegelse, føre, følge* (Falk & Torp, 1991:449).

I følge Johannessen, Kokkersvold og Vedeler «kan man betrakte rådgivning, konsultasjon og veiledning som pedagogisk virksomhet der hensikten er å sette de som søker hjelp, i bedre stand til å hjelpe seg selv, ikke bare i den aktuelle saken de står oppe i, men også i andre, lignende situasjoner» (2010:19). I sin framstilling sideordner de rådgivning med terapi, systemrettet rådgivning og innovasjon og undervisning. Bakgrunnen for denne sideordningen er at disse arbeidsformene ligger så nær hverandre, og deler så mange ferdigheter og kunnskaper at de kan sees på som et kontinuum av måter å hjelpe mennesker på til tross for ulikheter i «hovedfokus» (2010:19-20). Johannessen, Kokkersvold og Vedeler velger å bruke begrepet rådgivning «som felles betegnelse på alle de områdene som her dekkes» (2010:19). Det vil si at veiledning plasseres under «paraplytermen» rådgiving.

Skagen (2004) skiller også veiledning fra terapi og undervisning. Dette på grunn av terapiens fokus på behandling av sykdom eller avvik fra normen, og det at undervisning ikke nødvendigvis forutsetter samtale (Skagen, 2004). Skagen definerer veiledning

som en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng. Det er denne sammenhengen – som kan være en institusjon, altså en skole, et universitet eller en høyskole, eller en arbeidsplass – som definerer og setter grenser for veiledningens form og innhold (2004:19).

Om skillet mellom veilednings og rådgivningsbegrepet, eller mangel på skille, fremholder Skagen at veiledning og rådgivning er to sider av samme sak og at et skille ville vært konstruert, «[v]eiledning og rådgivning blir begge definert som hjelp fra veileder eller rådgiver til en annen eller andre personer» (2004:21). Videre velger han å bruke veiledning som begrep, og la dette inkludere rådgivning. Dette valget begrunnes med at veiledningsbegrepet ses på som mer innarbeidet i fagfeltet, og at det tradisjonelt nettopp er brukt for å referere til det samlede feltet (2004:20-21).

Kristiansen ser på sin side på veiledning som «en form for samtale» (2008:24) hvor «målet er at veisøker stimuleres til en faglig og personlig utvikling» (2008:28). Videre fremholder Kristiansen at veiledning «skal bidra til at veisøker vinner ny innsikt og ny erkjennelse knyttet til de spørsmål og fagområder som veiledningen fokuserer på [...] Det man lærer, og de innsikter man får del i, skal også tas i bruk og praktiseres i den spesifikke konteksten veisøker befinner seg i» (2008:28-29). Kristiansen skiller veiledningssamtalen noe fra så vel dialogen,

som problemløsende samtaler, debatt og forhandlinger, i sin søken etter særtrekk ved veiledningssamtalen. Bakgrunnen for dette skillet er, slik jeg forstår Kristiansens framstilling, gjensidighet i samtalen. Gjensidighet er et trekk ved dialogen, men ikke veiledningssamtalen (Kristiansen, 2008). Selv om denne gjensidigheten kan variere i grad, «vil man i de ulike dialogene ha mål som gir uttrykk for en personlig deltakelse og involvering, både i prosessen og som sluttmaal» (2008:26). Kristiansen fremholder at veiledningssamtaler utføres i «dialogens ånd» (2008:29), med tanke på relasjon og målsettinger.

Sævi formulerer det slik «å veilede er å bidra til å bringe en annen person i bevegelse, å følge en annen på vei [...] Termen *veiledning* betyr altså opprinnelig et fellesskap mellom student og veileder, der veileder setter en prosess i bevegelse, eller ryster og beveger studenten, har studenten for øyet, og utkomme av veiledningen er åpent» (2009b:212). Slik jeg forstår Sævi blir veileders rolle her noe annerledes enn i de to foregående definisjonene, elevens bevegelse er det sentrale, veiledningen er å sette i gang en prosess i den som blir veiledet, ikke nødvendigvis å finne den rette veien for så å lede eleven inn på den.

Bjørndal, Mathisen og Høigaard sammenligner det å orientere seg på veiledningsfeltet med «å vandre i et villniss hvor det stadig gror nye ideer og høstes nyttige erfaringer» (2002:54). Å løse opp i dette villniset, for å kunne enes om en slags veiledningsstandard, mener de likevel at ikke nødvendigvis er fruktbart. Bjørndal, Mathisen og Høigaard trekker frem at veilederen selv, på bakgrunn av egen analytisk og metodisk kompetanse, skal utforme den veiledningen som passer til den enkelte situasjonen og den enkelte veisøkeren (2002).

Likevel kan man gjerne si at veiledning vanligvis skjer i veiledningssituasjoner som «til en viss grad er formaliserte. Det foreligger som regel en avtale om tid og sted, og konteksten har stor innflytelse på dagsorden i samtalene» (Skagen, 2007:38). Skagen fremholder at «[n]oen definisjoner begrenser veiledning til en formalisert samtale, og dette svarer nok ganske godt til måten veiledning oppfattes på og praktiseres på i flere sammenhenger» (2007:38).

2.2.2. Veiledningsrelasjonen – når veisøker er et barn

Her vil veiledningsrelasjonen slik den kan forstås i forbindelse med veiledning av elever i grunnskolen i én til én situasjoner utforskes. Det å skille mellom veiledning av barn og voksne, slik som det her blir gjort, kan være viktig. Bratholm og Tholin viser til at den fagkunnskapen som finnes om veiledning av voksne, ikke umiddelbart kan overføres til veiledning av barn på grunn av at «forutsetningene for veiledning er prinsipielt forskjellig» (2003:253). Forutsetningene det her er snakk om er det at barns utviklingsnivå og kompetansenivå emosjonelt, sosialt og kognitivt skiller seg fra andre utviklings- og

kompetansenivå, så vel som det nivå den voksne veilederen befinner seg på (Bratholm & Tholin, 2003). Disse ulikhetene fører til at et slikt skille mellom henholdsvis veiledning av barn og veiledning av voksne er nødvendig.

Bratholm og Tholin fremholder at veiledningslitteratur og -forskning i større grad har fokusert på veiledning av voksne, som for eksempel studenter, arbeidstakere og/eller kollegaer, enn på veiledning av barn (2003). Dette kan medføre et noe redusert litteraturtilfang på dette forskningsfeltet, men på bakgrunn av skillet over vil jeg her ta utgangspunkt veiledningsrelasjonen med barn spesielt, og dertil passende litteratur. Dermed tar jeg ikke utgangspunkt i veiledningsrelasjonen generelt eller innen spesifikke veiledningstradisjoner¹.

Mathisen og Høigaard fremholder at veiledning enkelt fremstilt kan sies å bestå av et innhold og en relasjon (2004:11). En relasjon forstås da som forholdet mellom veileder og veisøker (Mathisen & Høigaard, 2004), eller her, eleven. Videre skisserer Mathisen og Høigaard at relasjonen inngår som en av åtte komponenter i veiledning, som «påvirker og legger premisser for hva som til en hver tid vil være klokt, faglig forsvarlig og effektivt å gjøre i samtalen» (2004:14), og som alle står i et gjensidig interaksjons- og avhengighetsforhold til hverandre (2004:14-16). Utviklingen av en slik relasjon knyttes til «veilederens personlige stil og væremåte [...] Personlige egenskaper vil til enhver tid være vevet sammen med måten veilederen utfører arbeidet på. Derfor blir det viktig å ha en god forståelse av hvem man er og hvordan man virker på andre» (Høigaard, Jørgensen & Mathisen, 2001:15-16). Slik jeg forstår det uttrykkes veiledningsrelasjonen her som en del av veilederens ansvar, som har sammenheng fra stil og væremåte hos veileder. I tillegg til dette har veiledningsrelasjonen tilknytning til det som er forsvarlig å gjøre, og det veileder mener kan ha mest «effekt» i relasjonen til veisøker og i forhold til det veiledningen dreier seg om.

Veiledningsrelasjonen er videre en profesjonell relasjon, eller et profesjonelt forhold (Kristiansen, 2008:29; Mathisen & Høigaard, 2004:20). Det at veiledningsrelasjonen ses på som profesjonell har flere implikasjoner. For det første vil det si at det er veilederen, som i kraft av å være den profesjonelle, som har ansvar for «å opprettholde og bevare en yrkesmessig/profesjonell relasjon til den som blir veiledet» (Mathisen & Høigaard, 2004:20). Denne profesjonaliteten innehar veilederen på grunn av kvalifikasjoner og kompetanse som gjør personen i stand til å veilede, det kan være alt fra erfaring til formell kompetanse som

¹ Se for eksempel Skagen (2004) for en skisse av ulike veiledningstradisjoner.

kvalifiserer en gitt veileder (Kristiansen, 2008:29). For det andre indikerer en profesjonell relasjon en viss asymmetri i relasjonen. Denne har sitt utspring i nettopp de kvalifikasjonene og den kompetansen som gjør veilederen til veileder for den aktuelle veisøker (Kristiansen, 2008). Denne asymmetrien blir spesielt tydelig når veisøker er et barn eller en elev, siden ulikheter i kvalifikasjoner og kompetanse da kan være og/eller framstå som mer omfattende.

I tillegg til dette blir dimensjonslinjer som tillit-mistillit og likeverd-«ovenfra og ned» trukket fram som viktige i forbindelse med veiledningsrelasjonen (Høigaard, Jørgensen & Mathisen, 2001:16).

2.2.3. Veiledningslike samtaler eller informal situated counselling

Petter Mathisen og Rune Høigaard ved Universitetet i Agder publiserte i 2002 en artikkel om veiledningslike samtaler i skolens kontekst i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (Mathisen & Høigaard, 2002). I 2008 ble en senere versjon av artikkelen publisert i *Counselling Psychology Quarterly*, da med deres engelske benevnelse på veiledningsformen nemlig informal situated counselling (Høigaard & Mathisen, 2008)².

I artikkelen beskriver Mathisen og Høigaard det at «enkelte «vanlige» samtaler utvikler seg å bli samtaler av veiledningslik karakter» (2002:473). Det kan dreie seg om samtaler i friminuttet, på vei til klasserommet eller i andre ledige øyeblikk. «Dette er de ikke-institusjonaliserte, uformelle, flyktige og ofte korte samtalene som til tider kan virke mer veiledende enn de institusjonaliserte, «korrekte» og omfangsrrike samtalene» (2002:478) skriver Mathisen & Høigaard om kvalitetene ved slike samtaler. Disse samtalene som «utvikler seg til å bli veiledningssamtaler» (Mathisen & Høigaard, 2002:163), kan være en del av en samtale eller utgjøre hele samtalen med eleven, det som er karakteristisk er at man nesten «umerkelig beveger seg inn i og ut av en veiledningssekvens» (Mathisen & Høigaard, 2002:163). Samtalene skiller seg fra avtalt veiledning med klare ytre rammer, den såkalte ideelle formelle veiledningssituasjonen. Likevel trekker lærere dem fram som veiledningsvirkeligheten i skolehverdagen, og forteller at disse øyeblikkene gir nye muligheter sammenlignet med planlagt og formell veiledning (Mathisen & Høigaard, 2002:473-475). Mathisen og Høigaard fremholder også at slike samtaler kan være «optimale veiledningsøyeblikk» (2002:473), at de nettopp på grunn av sin uformelle karakter og nærhet til situasjon har noen styrker i seg.

² Her vil artikkelen fra 2002 hovedsakelig bli referert/sitert, dette fordi den er på norsk. Artiklenes innhold ligger svært tett opp til hverandre, den engelske er en nyere versjon av den norske.

I det teoretiske grunnlaget for artikkelen inngår blant annet Bollnow sin tenkning om et møte. Mathisen og Høigaard uttrykker seg slik «Det er et «møte» som gir åpning og motivasjon for veiledning, blant annet fordi det er preget av aktualitet og betydning, og det omhandler noe som involverer, berører og krever noe av den «veiledede» der og da» (2002:475). De trekker fram veisøkeres muntlige invitasjoner i denne sammenhengen så vel som det overraskende, diskontinuerlige, isolerte og ikke planleggbare ved de veiledningslike samtalene (2002:475-476). Disse veiledningssamtalene oppstår ofte i allerede etablerte relasjoner, med eksisterende tillit som utgangspunkt (Mathisen & Høigaard, 2002:475-476). Bollnow uttrykker, i følge Sævi, betydningen av veiledningens utgangspunkt slik «menneskelig danning kan ikke tvinges fram utenfra, men må ha utgangspunkt i noe den unge selv, som er orientert mot utvikling, og som ber om hjelp fra veileder. Unge mennesker må være klar for læring for å være mottakelig for veileders hjelp» (2009b:211).

Avslutningsvis angående det teoretiske grunnlaget i artiklene kan man gjerne, gjennom referanser til blant andre Bollnow og van Manens arbeider, fornemme en tilknytning til det Sævi betegner som «en kontinental pedagogisk forståelse av forholdet mellom student og lærer» (2009b:204). Her kan man undres over hvorvidt dette teoretiske grunnlaget kan videreutvikles, om man kan bruke kontinental pedagogikk mer utstrakt for å øke forståelsen av dette fenomenet. Friesen og Sævi trekker nettopp fram hvor ulik en instrumentell, psykologisk tenkning og en pedagogisk eller relasjonell tenkning om pedagogisk teori og praksis kan være (2010:123).

Mathisen og Høigaard peker på at «Selv om veiledningsbegrepet er relativt omfattende og mangefasettert, fanger det i liten grad opp disse samtalene, som har fellestrekk med det vi tradisjonelt oppfatter som veiledning» (2002:474). I mine øyne virker det både spennende og nyttig å sette fokus på ikke-planlagte samtaler i skolens kontekst. Uformelle, spontane og ikke planlagte samtaler stiller muligens andre krav til lærerens refleksjon, bevissthet og forståelse enn formelle og planlagte veiledningssamtaler. Utforskning av dilemma i denne typen veiledning, og hvordan disse kommer til oppleves og reflekteres over kan være en innfallsvinkel i et slikt arbeid.

2.2.4. Incidental counseling

Incidental counseling blir tematisert i en artikkel av Karan og Colbert fra 2006 (Karan & Colbert, 2006). Artikkelen *Incidental Counseling: A key to Cost – Effective Systemic Change*, publisert i *Professional School Counseling*, omhandler situasjoner hvor skolens tilsatte responderer på måter som er «strikingly similar to counseling» (Karan & Colbert, 2006:108). I sin beskrivelse av hva incidental counseling kan være trekker Karan og Colbert fram at «[t]he range of incidental counseling is extensive including everything from providing information for simple requests, to personal problems solving, to dealing with crisis» (2006:108). I artikkelen søkes det å vise hvordan disse situasjonene kan anvendes av skolerådgivere for å skape systemisk forandring. Dette mener forfatterne vil komme både elever og ansatte til gode. Dette kan gjøres gjennom å samarbeide med de ansatte på skolen som allerede har meningsfulle relasjoner med den enkelte elev. De skisserer at man kan øke og maksimere fordelene ved incidental counseling gjennom å assistere de ansatte i en økning i sine «incidental counseling capacities» (Karan & Colbert, 2006:108). Karan og Colbert trekker også fram hvordan de ansatte på skolen kan hjelpe elever som ikke skolerådgiveren vil kunne nå på grunn av «a lack of relationship, time or even awareness of need» (2006:108). Her trekkes altså også lærerens relasjon til eleven, tid tilbrakt med eleven og oppmerksomhet rettet mot eleven som et fruktbart grunnlag for det Karan og Colbert forstår som incidental counseling (2006).

Artikkelen bygger på to situasjoner fra skolehverdagen hvor incidental counseling viste seg formålstjenlig, og slik jeg forstår artikkelen var forfatterne observatører når hendelsene fant sted. Den ene episoden beskriver en lærers veiledning til en elev angående tone og volum når han prater, hvordan andre oppfatter dette og hva som kan være formålstjenlige justeringer. Den andre beskriver en elevs valg i forhold til en gjengrelatert hendelse i skolens omgivelser og hvordan rektors administrative assistent veiledet eleven i situasjonen (Karan & Colbert, 2006).

Denne artikkelen er nyttig i arbeidet framover i kraft av å sette fokus på mitt interesseområde i skolens som kontekst, samt at den er med på å gi en forståelse av hvordan denne typen samtaler kan bli sett på og forstått. Karan og Colbert skriver blant annet dette

The precision with which the feedback from this incidental counseling was delivered while allowing it to remain in context and in close temporal proximity to the actual

time of the student's behavior was impressive. Clearly, the trusting relationship and acceptance that the student and his teacher shared allowed her to deliver her message in ways that those without such a relationship probably could not (2006:110).

Det at samtalene foregår innen allerede eksisterende relasjoner kan være en styrke ved dem. Likevel har artikkelen et litt annet fokus enn det jeg ønsker å anvende. Karan og Colbert holder frem hvordan det som skjer på individnivå, kan anvendes på systemnivå og i et skoleøkonomisk perspektiv (2006). Mitt ønske er å utforske denne typen samtaler på individnivå, slik den oppleves og reflekteres over i skolens kontekst.

2.3. Kontinental pedagogisk tradisjon

Den kontinentale, eller europeiske, pedagogiske tradisjonen er omfattende og mangefasettert, og det kan diskuteres i hvilken grad man kan referere til den som én tradisjon (Biesta, 2011; Sævi, 2007; van Manen, 1997). Likevel er det enkelte fellesnevner i bidragene til kontinental tradisjon, som kan være med å skille denne tradisjonen fra andre tradisjoner. Noe som gjør tenking og litteratur innen tradisjonen mer lik hverandre, enn det den er tenkning og litteratur fra andre tradisjoner. Mollenhauer peker på at den kontinentale tradisjonen har følgende «fellesnevner»:

- den har i seg den kristne forestilling om subjektets (jegets, oversetters anm.) ansvar for sine egne handlinger;
- den har i seg det antikke (platonske) spørsmål etter hva som egentlig er rett, og dessuten oppfordringen til erkjennelse av det som er sant; og
- den har i seg den mytologiske tilslutning til kosmiske grunnforhold, forhold i tilværelsen som danner grunnlaget både for å bestemme og bedømme ansvarlighet og sannhet (1996:26).

I denne avhandlingen vil kontinental pedagogikk, for enkelthetskyld, omtales som en tradisjon. Likevel ligger det, bak denne språklige forenklingen, en forståelse av at det er fasetter og ulikheter innen tradisjonen. Et eksempel på denne forståelsen er at fenomenologisk pedagogikk i denne avhandlingen trekkes fram som en av flere tradisjoner innen kontinental pedagogisk tradisjon.

En beskrivelse av den kontinentale tradisjonens intensjon lyder som følger «In the spirit of ancient Aristotle and Plato, Continental pedagogues and philosophers have for centuries explored the meaning of pedagogical practice/praxis and of the pedagogical good, the quality of both being regarded not as means to an educational end, but as the end itself» (Sævi &

Eilifsen, 2008:1). Videre kan man si at man innen tradisjonen har en fortrinnsvis eksistensiell og relasjonell forståelse av hva pedagogikk er (Frisen & Sævi, 2010:123), eller sagt med andre ord at man «first and foremost sees education as intentional relational practice resting on ethical pedagogy, and directed toward the uniquely experienced life of the child and young person, to support the entire personal life and life experience of this person» (Sævi, 2011:3). En sentral ide i den kontinentale tradisjonen er nettopp at pedagogikk er basert på en spesiell type relasjon mellom voksen og barn (Friesen & Sævi, 2010:138), som for eksempel kan være lærer og elev.

En variant at kontinental pedagogikk er fenomenologisk pedagogikk, kjennetegnet ved et ontologisk syn på pedagogikk. Det vil si at man studerer menneskelig virkelighet slik den oppleves konkret, for å forstå den. Man kan kanskje si at man lokaliserer moral og etikk i virkeligheten, og at man mener å kunne finne ressurser og svar på moralske og etiske dilemma i denne samme virkeligheten (Afdal, 2011:133-134; Sævi, 2005:22). Slik jeg forstår det kan det forstås som en eksistensiell pedagogikk hvor erfaring, opplevelse og eksistens kommer før teori og kunnskap, altså at man forholder seg til pedagogikk på en eksistensiell måte hvor «experience and existence are prior to theory and to essence, and in which how one «is» (ontology) is primary to what one knows (epistemology)» (Friesen & Sævi, 2010:128).

2.3.1. Forståelsen av pedagogikk i kontinental pedagogisk tradisjon

I det følgende vil termen pedagogikk utforskes etymologisk, samt at forståelsen av termen innen kontinental pedagogisk tradisjon vil bli utforsket. Det å utforske ulike forståelser av pedagogikk kan gi mulighet til «å ta stilling til tradisjonen og være bevisst hva en vil legge vekt på når en studerer pedagogikk» skriver Wivestad (2007:296). Det å kunne ta stilling og gjøre valg er løpende prosesser i arbeidet med en masteravhandling, av den grunn framstår det som viktig å utforske pedagogikktermen slik at valgene mine blir best mulig informert.

Ordet pedagogikk kan spores tilbake til det greske ordet *pedagog*, «Pedagogen eksisterte før pedagogikken» (Wivestad 2007:299). *Pedagog* stammer fra det greske *paida* – barn og *agogos* – voksen (pedagog, s.a.; pedagogikk, s.a.). Opprinnelig viste det til slaver som gikk med eller fulgte barnet til skolen og var ansvarlig for barnets oppførsel i løpet av dagen (ibid; Wivestad, 2007:299). Om pedagogikkbegrepet i nyere tid uttrykker Hügli det slik «Pedagogikk er og blir [...] et fellesnavn for hele spekteret av praktisk og teoretisk virksomhet som har med oppdragelse å gjøre» (Wivestad, 2007:299). Denne forståelsen av pedagogikk er ganske vid og generell.

Forståelsen av pedagogikktermen som ligger til grunn for kontinental pedagogisk tradisjon får man en følelse av når Wivestad skriver dette «Kjernen er det enkle forholdet at barn trenger hjelp av voksne for å lære å leve menneskelig. Barn må oppdras» (2007:295). Videre beskriver Wivestad pedagogikk forstått som kulturelt mønster, som en forståelse av pedagogikk, hvor pedagogisk praksis og teori er innvevd i hverandre, og hvor de voksne oppdrar barna «mer ved å vise enn ved å undervise» (ibid.:298). Mollenhauer uttrykker der på denne måten «Oppdragelse er fremfor alt overlevering, meddelelse av det som er viktig for oss selv. Det kan ikke tenkes noen pedagogisk handling hvor den voksne ikke meddeler noe om seg selv og sin livsform, med vilje eller uvilkårlig» (1996:22). Pedagogikk blir da et spørsmål om hvem og hvordan man er som voksen (Friesen & Sævi, 2010:139). Ser man dette i sammenheng med for eksempel Langeveld sin tenkning om det pedagogisk gode, som framstilt av Sævi og Eilifsen (2008), kan man se at fokus er på det å hjelpe barnet til nettopp å vokse opp. Denne hjelpen artet seg som annerkjennelse av det unike barnet i pedagogiske situasjoner, hvor den voksne handler pedagogisk godt og rett (Sævi & Eilifsen, 2008:2). Altså, hvor den voksne viser, mer enn underviser. van Manen formulerer hva pedagogikk er på denne måten «Pedagogy is that essence, that transformation, that converts woman into mother, man into father (into teacher, into therapist, into grandparent, etc)» (1997:89).

2.3.2. Den pedagogiske relasjonen

Den pedagogiske relasjonen inngår i kontinental pedagogisk tenkning. Nohl beskriver den pedagogiske relasjonen som «the loving relationship of a mature person with a «developing» person, entered into for the sake of the child so that he can discover his own life and form» (Nohl i Spiecker, 1984:203). Videre skriver Sævi og Husevåg at de i tråd med for eksempel Mollenhauer «understand the pedagogical relationship metaphorically as the adult's thoughtful response to the child's call» (2009:31). Relasjonen mellom elev og lærer er en mulig pedagogisk relasjon. Den pedagogiske relasjonen er i følge Sævi «grunnlaget for pedagogisk praksis» (2007:107) og «det eneste mulige utgangspunktet for oppdragelse og undervisning» (ibid.). Den pedagogiske relasjonen forstås som «den allmenne formidlingskanal for erfaring og kunnskap mellom generasjonene» skriver Sævi (Forthcoming, b:3).

Videre kan den pedagogiske relasjonen forstås som «en uoppløselig praktisk-moralsk enhet som omfatter barnets helhetlige læring og utvikling og den voksnes oppdragelse og undervisning» (Sævi, 2007:107). Forståelsen av den pedagogiske relasjonen som praktisk-moralsk kan belyses videre ved å knytte den opp mot Levinas og Løgstrup sine forståelser av

moral, også de bidrag innen kontinental tradisjon. Deres respektive moralforståelser, fremholder Bauman, er i kategorien som tar sitt utgangspunkt i den bibelske myten om utdrivelsen fra Edens hage (1996:115). Med det utgangspunktet blir det å være moralsk «å stå overfor valget mellom det gode og det onde, og å vite at det finnes et valg» (ibid.:113). Videre befinner mennesket seg alltid i en moralsk situasjon

Fordi vi ikke kan tenke på eller snakke om verden uten i det minste stillestående å gi rom for den muligheten at den kan være annerledes, er vi nødt til å være oppmerksomme på at alternative former for vår verden ikke er likeverdige [...] Å befinne seg i en moralsk situasjon betyr ikke noe annet enn nettopp å være oppmerksom [...] Å befinne seg i en moralsk situasjon betyr ikke annet enn muligheten for å være god (eller ond) (ibid.:116).

Hvis man ser dette i sammenheng med relasjonen mellom lærer og elev som en mulig pedagogisk relasjon, kan det bety at læreren alltid befinner seg i valgsituasjoner der hans eller hennes oppmerksomhet er nødvendig for å oppdage mulighetene for å handle. Eller som Langeveld skriver «It is ethical because it distinguishes between what is good and what is not good for a child [...] It is practical because all this is brought to bear in the practical process of [opvoeding] bringing up and educating children» (Langeveld i van Manen, 2012:13).

Videre springer den pedagogiske relasjonen ut av den pedagogiske situasjonen. En pedagogisk situasjon er en situasjon hvor den voksnes intensjon, forståelse og handlinger er rettet mot barnet, og hvor dette skaper muligheter for at barnet vokser opp (van Manen, 1991b:71-71). Den pedagogiske relasjonen skiller seg fra andre menneskelige relasjoner eller forhold mellom mennesker fordi den er en relasjon sui generis (Spiecker, 1984:209), en relasjon med en «one-sided contrafactual character» (ibid.) fordi den voksne «presupposes in their relations with a young child those principles which, at the same time, need to be realised» (ibid.). Men på samme tid som den skiller seg fra andre menneskelige relasjoner på vesentlige måter, kan man likevel si at den pedagogiske relasjonen ligger nærmest relasjonen slik man kan se og oppleve den mellom barn og forelder (van Manen, 1991b). Spranger fremholder nettopp at «those engaged in education should take parental care as their guiding pattern, indeed, they should carry it within them as an urge given to them as part of human nature» (1958:537). Den pedagogiske relasjonen er en såkalt «in loco parentis» relasjon, i foreldrene sitt sted leder den voksne barnet mot voksenlivet (van Manen, 1991b:37).

Slik jeg forstår det kan den pedagogiske relasjonen også ses på som en del av det Bollnow beskriver som den pedagogiske atmosfæren, altså de «affective conditions and qualities which are necessary for the raising or educating of children to be possible or successful [...] which must be supposed to exist before there can even be something like childrearing for education to be possible» (1989:5). Denne atmosfæren kan ses på som en disposisjon eller holdning hos den voksne, som den voksne har ansvar for å utvikle og kultivere. Disposisjonen gjør den voksne mottagelig for eller rede til å sanse det Bollnow og Mollenhauer kaller for barnets søken etter hjelp for å bli menneskelig, for å vokse opp (Friesen & Sævi, 2010:134). Dette underbygges videre av van Manen som skriver at den pedagogiske relasjonen, og den pedagogiske atmosfæren, er en forutsetning for at undervisning og læring skal skje i skolen og i klasserommene (van Manen, 2002b:53). van Manen beskriver lærerens forståelse av og kunnskap om atmosfæren, relasjonen og det relasjonelle som intuitiv, han beskriver det slik «This knowledge is not only cognitive in the usual sense. It is pathic (as in empathic). It is sensed or felt, rather than thought or reasoned» (ibid.).

2.3.3. Kjennetegn ved den pedagogiske relasjonen

Sævi beskriver seks kjennetegn eller kvaliteter ved den pedagogiske relasjonen. Disse seks er at; den er rettet mot barnet, den vil det gode for barnet, den voksne er taktfull, den påvirker retningen på barns utvikling, den voksne handler ansvarlig og den opphører (2007).

Hovedkvaliteten ved denne typen relasjoner, som nettopp gjør dem pedagogiske, er at «the teacher's attention is directed toward the student's being and becoming, where the teacher intends to see what is developmentally good for the student» (Sævi, 2005:18). Altså at læreren retter oppmerksomhet mot elevens være, slik eleven er her og nå, og bli, de mulighetene eleven har i fremtiden, med det utviklingsmessig gode for eleven for øye. Denne oppmerksomheten kan omtales som en pedagogisk intensjon, en pedagogisk intensjon som ser pedagogisk på elevens være i nåtiden og bli i framtiden og som «facilitates the present and future good of the student, rather than pandering to his or her preconceived needs» (Sævi og Eilifsen, 2008:4). En omtenkfull pedagog, fremholder van Manen, gir elevene en visjon for fremtiden sin, «a vision of what kind of life is worth living and what image of adulthood is worth aiming for» (2002b:60).

Det pedagogisk gode er det andre kjennetegnet på en pedagogisk relasjon, men hva vil det si at noe er pedagogisk godt? Og hvordan kan man si at noe er pedagogisk godt, mens noe annet ikke er det? Det pedagogisk gode er en nødvendig bestanddel i den pedagogiske situasjonen, og er til stede som «a sense of what is good, alongside the ability to act

thoughtfully on this feeling» (Sævi og Eilifsen, 2008:4). På samme tid som det pedagogisk gode blir trukket fram som nødvendig for at en relasjon skal være pedagogisk, er det umulig å definere eller kalkulere med det pedagogisk gode på forhånd, fordi det innehar en kompleksitet som plasserer det utenfor vår kontroll (Sævi og Eilifsen, 2008:11). Problemer med å definere det pedagogisk gode får vi altså på grunn av at det godes uhåndgripelige eksistens, karakter og situasjonsavhengighet (Friesen & Sævi, 2012:128). Likevel kan man se at det pedagogisk gode innehar kvaliteter som «opens up the world to children and is the precondition for pedagogical relational life» (Sævi og Eilifsen, 2008:11), slik jeg forstår dette handler det pedagogisk gode om å åpne verden til og for barnet. Meningen med det pedagogisk gode ser vi dermed i barnets, eller her elevens, opplevelse av det og den pedagogiske relasjonen. Denne usikkerheten rundt hva som er pedagogisk godt, bra eller best for eleven er en betingelse den voksne bare må leve i og med, og som man må handle i forhold til. Man må forholde seg til «the condition of not really knowing what is good in an absolute sense, while still being sensitive to the ethical possibilities of a given situation» (Friesen & Sævi, 2010:128).

Den voksne sin taktfullhet er et tredje kjennetegn ved en pedagogisk relasjon. Termen taktfull betyr «å være tydelig eller fullstendig i berøring med; å være i stand til å berøre» (Sævi, 2007:117). Takt og taktfullhet betegner «en måte å være på og handle på. Takt er en form for hensynsfullhet eller omtenkksomhet i den andres favør» (Sævi, 2007:117). Takt og taktfullhet er ikke planleggbart og anvendbart for den voksne, men det viser seg i sensitive pedagogiske situasjoner hvor den voksne setter barns behov i sentrum «med den hensikt å ivareta hans eller hennes utsatthet eller sårbarhet» (Sævi, 2007:118). Denne fintfølende taktfullheten kan billedlig forstås som den voksnes bevegelse bort fra seg selv, og mot barnet. Det er en slags rettethet mot barnet og barnets opplevelser.

Den voksne har ansvar og opptre ansvarlig i en pedagogisk relasjon. Det er et møte med «Den andre» som trenger meg, Den andre som et ansikt som er sårbart (Vetlesen, 1996:36), og som stiller meg til ansvar på en normativ måte. Dette ansvaret pålegges meg i form av «*tiltalhet* av appellen i ansiktet. Ansvar betyr: å svare på til-talen» (Vetlesen, 1996:33). Dette ansvaret er et personlig ansvar for «[d]et er ingen andre som har eller kan overta det ansvaret Den andre pålegger meg for akkurat ham eller henne» (Vetlesen, 1996:37). Det er sentralt at i appellen og min inntreden for Den andre ses begge parter på som unike og uerstattelige. Vetlesen formulerer det slik «Jeg er uten reserve. Jeg er uten erstatter i mitt ansvar for Den andre. Ansiktet utpeker *meg*, ingen andre» (1996:36) og det «[a]t begge parter i relasjonen er unike, vil si at begge er umistelig for hverandre» (1996:37). Ansvaret er karakterisert ved å

være «absolutt og betingelsesløst [...] løsrevet fra gjensidighet og gjenytelse» (Vetlesen, 1996:37) og det krever «ingen refleksiv avveining» (Vetlesen, 1996:43), det er pre-refleksivt. Dette ansvaret eller svaret jeg gir kan videre knyttes til termen substitusjon eller det «å tre inn for Den andre» (Vetlesen, 1996:35). Man kan si at den voksne overtar noe av barnets ansvar. I den voksnes ansvar inngår blant annet «to recognize the uniqueness of the student, his or her potential as a whole person, and to act on this knowledge» (Sævi & Eilifsen, 2008:4).

Den voksnes påvirkning i den pedagogiske relasjonen ses på som en påvirkning på retningen på barnet, eller eleven, sin utvikling. Denne påvirkningen er mulig fordi den pedagogiske relasjonen og den voksne er betydningsfull for barnet som er «avhengig og sårbart ut fra sin unge alder og livsfase» (Sævi, 2007:120). Den påvirkningen som kan skje springer ut av en autoritet gitt fra barnet, eller gitt læreren av eleven. Denne autoriteten bygger på tillit og trygghet i relasjonen (Sævi, 2007:120-127). Den pedagogiske påvirkningen er taktfull og kan ha form som en pedagogisk forventning uttrykt som «en form for passiv aktivitet som har basis i en opprettholdende og tydelig tro på at barnet snart vil forstå, snart vil «komme til seg selv» (Sævi, 2007:121).

Den pedagogiske relasjonen har både en kvalitet av situert sammenhet ved seg her og nå, så vel som varige kvaliteter for elev og lærer. Sævi og Eilifsen formulerer det slik «The pedagogical relation has qualities both of an immediate situated togetherness and, at the same time, of a relation with lasting qualities for the young person (and the teacher as well)» (2008:4). På samme tid er den, og skal den være, av en kvalitet eller en natur som lar den opphøre (Friesen & Sævi, 2010:139). Varigheten til den pedagogiske relasjonen kan sammenlignes med dyr og menneskers omsorg eller kjærlighet til sine barn. Den har en tilpasningsdyktig natur som lar den eksistere så lenge den er nødvendig, men som er tidsbegrenset nettopp ved at den opphører når den ikke lenger er nødvendig (Spranger, 1958:536). Den pedagogiske relasjonen prøver å gjøre seg selv overflødig, for så å løse seg opp. En karakteristikk ingen andre menneskelige forhold innehar (Nohl i Sævi, 2007:129).

Et paradoks ved den pedagogiske relasjonen at den består av «lærerens ensidige og risikofylte omtanke for elevene, en omsorg som har til hensikt å lede dem mot et selvstendig voksenliv uavhengig av lærerens påvirkning» (Sævi, 2007:128). Ansvar, anerkjennelse, omtanke og omsorg er deler av dette ensidige ansvaret til den voksne i den pedagogiske relasjonen. Denne ensidigheten, eller manglende komplette gjensidighet, uttrykkes blant annet av Buber «He [the educator] experiences the child's growing up, but it [the infant] cannot experience the education by the educator. The adult stands at both ends of the shared situation, the child only one» (Buber i Spiecker, 1984:204). Det fører til at den pedagogiske

relasjonen skiller seg fra mange andre typer relasjoner ved at den er asymmetrisk (Friesen & Sævi, 2010:138). Man kan si at denne «[a]symmetrien er det første som er gitt ved den moralske relasjonen» (Vetlesen, 1996:33). Det er likevel ikke noe mål å overkomme eller jevne ut ulikevekten eller asymmetrien i møtet med Den andre, mener Levinas (Levinas i Vetlesen, 1996:33.).

Den pedagogiske relasjonen er i kraft av disse egenskapene av en «eksistensiell karakter» (Sævi, 2007:118). Det vil si at den «går dypere og har lengre varighet enn oppdragelsen og undervisningen i seg selv» (Sævi, 2007:118). Dette kan forstås som at den pedagogiske relasjonen mellom barn og voksen kan ha ringvirkninger i fjern, så vel som i nær fremtid. Ringvirkninger man som voksen ikke nødvendigvis kan forestille seg i det nået ens pedagogiske handlinger er situert i. van Manen ser dette i tilknytning til termen pedagogisk latens (2012:9-10).

Nødvendigheten av en pedagogisk relasjon som er autonom, ikke avledet av andre utenforliggende forhold i samfunnet og som dermed er uavhengig av sosiale, økonomiske og politiske forhold, kommer av omskiftende omstendigheter og sosiale normer. Sævi skriver at «Det som gjør den pedagogiske relasjonen nødvendig, er nettopp at vi i vårt komplekse samfunn ikke er enige om hva som er rett og godt for barn, hva det er å være en selvstendig voksen og en nyttig borger, og hvordan vi bringer barn og unge inn i kultur og samfunn på en god måte» (2007:110). Denne pedagogiske autonomien sin kjerne kan uttrykkes slik «Asserting the importance of well-being for the child being educated and standing up unconditionally for a child to be educated» (Nohl i Spiecker, 1984:203).

2.3.4. Den pedagogiske situasjonen

Pedagogikk er å leve med barn, fremholder van Manen (1991b), pedagogiske situasjon blir da «potential instances of pedagogical life» (van Manen, 1991b:38). Altså, de situasjonene i vårt liv som har potensiale til å bli pedagogiske øyeblikk hvor en som voksen handler med en pedagogisk intensjon om det gode og rette for barnet. En pedagogisk situasjon er videre «pedagogically challenging» fordi den krever noe av den voksne, enten en aktiv handling eller en tilbakeholdelse, en venting (van Manen, 1991b:40).

Det konkrete øyeblikket der den voksne handler med en intensjon om det gode for barnet i relasjonen utgjør et pedagogisk øyeblikk, «the adult must do something pedagogically right in his or hers relation with some child or children» (van Manen 1991b:40) for å gjøre et pedagogisk øyeblikk mulig. Det essensielle i pedagogikken forstått på denne måten kan da uttrykkes ved spørsmålet «[w]hat to do?» (van Manen, 1991b:40) eller «Hva gjør jeg nå?».

van Manen uttrykker forholdet mellom den pedagogiske situasjonen og det pedagogiske øyeblikket på denne måten «a pedagogical situation is the site of everyday pedagogical action, everyday pedagogical practice. The pedagogical moment is located at the center of that praxis» (1991b:40). Slik jeg forstår det pedagogiske øyeblikket, kan måten de oppstår på og det de setter i gang hos den voksne ses i sammenheng med det Bollnow beskriver her

Først ved grensen av den bevisste planlegging, først ved grensen av oppdragelse i det hele, opptrer den grepetheten som virkelig ryster mennesket i sitt indre og gjennom en kriseaktig prosess lutrer og renser det. Her dreier det seg om en ekte pedagogisk grensesituasjon. Noe absolutt har skjebnebestemt grepet inn i den pedagogiske hverdag (1976:167).

Bollnow peker her på de vågestykkene en som voksen kan begi seg ut på som et resultat av det at den pedagogiske situasjonen krever ens handling for å kunne omformes til pedagogiske øyeblikk i elevens liv, og i lærerens liv (Mollenhauer, 1996:93).

Pedagogiske situasjoner er altså situasjoner som er krever noe av den voksne, som griper den voksne, og som er krevende. Hvis og når den voksne handler med en pedagogisk intensjon om det gode og rette for barnet innenfor den relasjonen de to har, blir den pedagogiske situasjonen til et pedagogisk øyeblikk og relasjonen kan sies å ha de kvaliteter en pedagogisk relasjon må ha. van Manen (1991b) legger vekt på at pedagogiske situasjoner krever noe av den voksne, og at dette noe ikke i førsterekke kan være et resultat av pedagogisk refleksjon. Man må handle i det situerte og konkrete øyeblikket overfor det barnet, den personen, som man er i relasjon med. Refleksjon er noe man kan og bør bruke tid på, men det er ofte i ettertid av den pedagogiske situasjonen og eventuelle pedagogiske øyeblikk det er mulig.

2.4. Veiledningssamtale eller ikke- planlagt samtale i en pedagogisk relasjon?

Dette litteratur reviewet viser på en måte den bevegelsen min forståelse av samtaler med elevene i situasjoner som den som innleder denne avhandlingen har hatt i løpet av arbeidet. Jeg gikk ut på det pedagogiske forskningsfeltet for å forstå det andre forstod om slike situasjoner og dermed forbedre min egen forståelse og forberede arbeidet med avhandlingen. Slik jeg ser det kunne jeg ikke startet arbeidet på noen annen måte, med tanke på den hermeneutisk fenomenologiske intensjonen jeg legger til grunn for arbeidet med avhandling.

Da ville jeg gått ut med en på forhånd bestemt hypotese eller teori, og slik jeg forstår metodologien, ville det blitt gal anvendelse av den. Slik jeg forstår det er det viktig å la fenomenet og forskningsspørsmålet vise vei, og la det man faktisk finner og pedagogisk praksis danne et reelt utgangspunkt for forskningen, og for kunnskap og forståelse man sitter igjen med.

Når det gjelder utforskningen av veiledningsteori så vel den pedagogiske relasjonen for å belyse ikke-planlagte samtaler kan det ses i sammenheng med dette som van Manen skriver om essens «The essence of things depends precisely on the play between difference and sameness» (1997:xv). Det å holde forståelsene opp mot hverandre for å la kvaliteter ved disse komme til syne, har vært fruktbart for å forstå fenomenet som er i fokus i lys av en fruktbar bakgrunn. Videre fremholder Eagleton «For something to display certain essential properties does not necessarily mean that we always know for sure where it ends and another object begins. A field with uncertain boundaries can still be a field» (Eagleton i van Manen, 1991b:xv). Sammenholdes dette med de avsluttende refleksjonene rundt Mathisen og Høigaard sitt teoretiske grunnlag og mulighetene for å ta dette et steg videre i retning av pedagogikken, kan man se konturene av hvorfor det har vært nyttig å utforske samtaler med elever ved hjelp av to ulike innfallsvinkler, og nytten av å se disse samtalene i lys av nettopp den pedagogiske relasjonen

I arbeidet med reviewet har den pedagogiske relasjonen mellom elev og lærer trådt fram som den rammen for pedagogisk virksomhet, det vilkåret for oppdragelse og undervisning, som best fanger opp ikke-planlagte samtaler med elever og opplevde dilemma i slike samtaler. Slik jeg forstår det viser dette reviewet gjennom utforskning av to tilnærminger til ikke-planlagte samtaler med elever at den pedagogiske relasjonen med en pedagogisk intensjon hos den voksne er nødvendig for at pedagogiske situasjoner skal kunne bli pedagogiske øyeblikk. De normative spørsmålene som pedagogikk i kontinental pedagogisk tradisjon egentlig må ta stilling til, er nemlig hvordan lever vi med barn? Og hvorfor lever og ønsker vi å leve med barn på den måten som vi gjør? Og på hvilket grunnlag kan vi besvare det essensielle spørsmålet «[w]hat to do?» (van Manen, 1991b:40). van Manen fremholder at faktakunnskap, verdier, metoder og filosofi er de løsningene vi lettest tar til for å svare på disse spørsmålene, men at samtlige kommer til kort fordi de svarene man får «do not automatically lead to appropriate pedagogical action» (1991b:47). Pedagogikk må dermed skilles fra fagfelt som informerer og kan støtte pedagogikk, fordi «[k]nowledge necessary for pedagogical action needs to be situation-specific and oriented to the particular child with whom we are concerned» (van Manen, 1991b:47).

Jeg tror i likhet med van Manen, og andre pedagoger og filosofer innen kontinental pedagogisk tradisjon, at dette er en forståelse av pedagogikk som fremdeles trenger og er verdig vår oppmerksomhet. I det videre arbeidet er dermed utgangspunktet at ikke-planlagte samtaler er pedagogiske øyeblikk som kan finne innen den rammen den pedagogiske relasjonen er, i en pedagogisk situasjon.

2.5. Forskningsspørsmål

I denne avhandlingen er termen forskningsspørsmål valgt heller enn termen problemstilling. Dette valget er tatt i sammenheng med fenomenet som skal utforskes, samt metodologien som danner bakgrunn for arbeidet med avhandlingen. Sævi beskriver, med referanse til Marcel, menneskelige fenomen mer som mysterier som kan utforskes for å forsøke å forstå dem, enn problemer som trenger en løsning (2005:85). Videre fremholder Sævi at disse mysteriene trenger «evocative and thoughtful comprehension [...] the human phenomena of investigation need to be reached contact with, so that they in a certain way may recapture their primordial reality» (2005:85). Med dette i tankene framstår et forskningsspørsmål som passende for denne avhandlingen.

På bakgrunn av reviewets utforskning av sentrale fenomen som legges til grunn for avhandlingen, blir forskningsspørsmålet som følger:

Hvordan beskriver en gruppe lærere på grunnskolens mellomtrinn ikke-planlagte samtaler med elever i og utenfor klasserommet, og hvilke pedagogiske dilemma kommer til syne i disse situasjonene? En hermeneutisk fenomenologisk orientert studie av betydningen av den pedagogiske relasjonen som utgangspunkt for samtale, handling og refleksjon over handling i spontane møter mellom lærer og elev.

I det videre arbeidet brukes termen *ikke-planlagt samtale/ikke-planlagte samtaler* for å beskrive den typen ikke planlagte samtaler mellom elev og lærer som utforskes. Dette for å inkludere innholdet i så vel veiledningslike samtaler og informal situated counseling, som incidental counseling. Videre velges en betegnelse på fenomenet som kan ta opp i seg ny litteratur og/eller forskning som kan fremkomme i tiden før min masteravhandling er ferdig.

Med skolens mellomtrinn menes grunnskolens 4.-7. trinn. Det tenkes at for eksempel alder, modning og livserfaringer hos elev (Spiecker, 1984:205) vil gjøre ikke-planlagte samtaler ulik

alt etter hvilket grunnskoletrinn man studerer disse på. Lærerens erfaring kan kanskje også virke inn på de uformelle samtalene, derfor ønsker jeg å ha erfarne lærere som deltakere.

Ordet dilemma beskriver valgsituasjoner hvor man må velge mellom to alternativer som begge er ugunstige og/eller umulige (Dilemma, s.a.). Med pedagogiske dilemma menes det her vanskelige og kanskje «umulige» valgsituasjoner som det ikke finnes en «løsning» på. En «umulig» valgsituasjon eller mulighet forstås ikke her som ikke mulig, «but that it cannot be foreseen as a possibility (Derrida, 1992b:16), it cannot be demanded, predicted, calculated or produced, but comes when it arrives» (Biesta, 2012:42). Termen dilemma kan også knyttes til «undecidability» i situasjoner hvor en etisk avgjørelse er «necessary but impossible» (Derrida i Biesta, 2001b:49) og som kan oppleves i ikke-planlagte samtaler med elever, som igjen er en del av pedagogisk praksis. I utarbeidelsen av forskningsspørsmålet og med masteravhandlingen, har dette sitatet av Rousseau fulgt meg,

la ham tro seg å være den herskende, mens det er du selv som er det! Det finnes ingenting så fullstendig underkuende som det som bevarer skinnet av frihet; gjennom det tar man selve viljen til fange [...] Råder du ikke, på grunn av det forholdet du står i til din disippel, over alt det som omgir ham? Er du ikke i stand til å innvirke på han som du selv vil? Er ikke hans arbeider, han leker, hans gleder, hans straff i dine hender, uten at han vet det? Uten tvil skal han ikke gjøre annet enn det han vil, men han skal bare ville det du vil at han skal gjøre; han skal ikke ta ett steg som du ikke har forutsatt; han skal ikke åpne munnen uten at du vet hva han skal si (Rousseau i Kvale, 2007:63).

Denne ironiske framstilling av frihet, makt, påvirkning, belønning, straff og forholdet mellom disippel og herskende viser vei mot mulige pedagogiske dilemma i ikke-planlagte samtaler, slik jeg forstår det. Ser man dette i sammenheng med kontinental pedagogikk, og med tradisjonens etiske og eksistensielle fokus, kan man se for seg noen tenkte «umulige» valgsituasjoner i ikke-planlagte samtaler. Bauman fremholder nettopp at det er et paradoks med etiske valgsituasjoner at «Jo viktigere det er at vi gjør noe, desto mer usikker er det hva vi burde gjøre» (1996:121). Jeg opplever det som viktig å søke forståelse av både tenkte og utenkte slike dilemma.

Opplevelse og episoder brukes her som betegnelse på de situasjoner og samtaler som lærere beskriver og knytter til fenomenet ikke-planlagte samtaler med elever på mellomtrinnet.

Refleksjon brukes her om de refleksjonene og tankene deltakerne gjør i forhold til egne og andres opplevelser, i tillegg til mine refleksjoner i forbindelse med anvendelse av materialet. Van Manen skriver dette om plassen til refleksjon over pedagogisk praksis i pedagogikken «Thus, pedagogy first calls upon us to act and afterwards it calls upon us to reflect upon our actions. Both living with children as well as reflecting on the ways we live with children are manifestations of our pedagogical being» (1991b:27). Videre fremholder van Manen at «Pedagogical reflection is oriented toward understanding the pedagogical significance of events and situations in children's lives» (1991b:41). Denne forståelsen av termen er i tråd med anvendelsen i denne avhandlingen.

3. Metodologi og metode

3.1. Innledning

I dette kapittelet vil metodologi og metode som er lagt til grunn for arbeidet med avhandlingen være tema. Metodologi viser her til «the philosophic framework, the fundamental assumptions and characteristics of a human science perspective» (van Manen, 1997:27), dette filosofiske rammeverket inkluderer blant annet menneskesyn, kunnskapssyn og verdenssyn (van Manen, 1997:27). Metodologi kommer fra gresk og betyr «the logos (study) of the method (way)» (van Manen, 1997:28), altså studiet av metoden man skal anvende eller veien man skal gå. Videre vil metodene anvendt i arbeidet med litteratur, så vel som i feltarbeidet, eller den empiriske undersøkelsen, og bearbeidelse av materiale gjennom transkripsjon og analyse bli gjort rede for. Til slutt vil etikk i knyttet til avhandlingen være tema. Målet med kapittelet er å gjøre greie for det teoretiske grunnlaget for forskningsprosessen, selve forskningsprosessen, samt valg og hensyn jeg har tatt i arbeidet.

3.2. Metodologi – hermeneutisk fenomenologi

Målet med den empiriske undersøkelsen i denne masteravhandlingen er å få tilgang til hva et utvalg lærere opplever og reflekterer over, som dilemma i forbindelse med ikke-planlagte samtaler med elever. I arbeidet ønsker jeg å legge til grunn hermeneutisk fenomenologi som vitenskapelig intensjon. Formuleringen «intensjon» har sin bakgrunn i kompleksiteten som ligger i hermeneutisk fenomenologi, noe som gjør den vanskelig å tilegne seg samt gjennomføre fullt ut innenfor en masteravhandling sine forholdsvis begrensede rammer.

Sævi fremholder at hermeneutisk fenomenologi kan sies å ha to aspekt, hvor «[t]he focus on the lived experience of the human being is the phenomenological aspect, while the inherent act of interpretation of human intention, is the hermeneutical aspect» (2005:79).

Fenomenologiaspektet angir dermed at menneskers levde erfaringer er i fokus, mens hermeneutikkaspektet viser til tolkningen av disse.

Etymologien kan gi en begynnende forståelse av termen hermeneutisk fenomenologi. Ordet *fenomenologi* kommer fra gresk og betyr «læra (logos) om det som kjem til synes (frå verbet *fainomai*)» skriver Fuglseth (2012:219). Altså læren om det vi kan se, eller oppleve. Det ultimate målet med fenomenologisk forskning er videre å bli mer den vi er, eller som van Manen skriver «the fulfillment of our human nature: to become more fully who we are» (1997:12). Ordet *hermeneutikk* kommer også fra gresk, med røtter til blant annet verbet

hermeneuein, og betyr å tolke (Hermeneutic, s.a.). Hermeneutikk blir i denne avhandlingen brukt om tolkning av menneskelig intensjonalitet, slik den viser seg i menneskers levde erfaringer, gjennom tekst (van Manen, 1997:25). Et hovedmoment innen hermeneutikken er at «*the meaning of a part can only be understood if it is related to a whole [...] Conversely, the whole consists of parts, hence it can only be understood on the basis of these*» (Alvesson & Sköldbberg, 2009:92). Forholdet mellom del og helhet er blitt framstilt i en hermeneutisk sirkel, hvor det gjensidige forholdet mellom dem illustreres. En spiralbevegelse fram og tilbake mellom del og helhet i tolkningsarbeid bidrar til å fremme forståelse av det materialet man arbeider med, hvor del og helhet vekselvis får kaste lys over hverandre (Alvesson & Sköldbberg, 2009:92-93).

Fenomenologi viser vei mot å studere fenomen i den levde menneskelige livsverden eller «*the lifeworld - the world as we immediately experience it pre-reflectively rather than as we conceptualize, categorize, or reflect on it*» (van Manen, 1997:9). Fokus er på fenomener i personers lived experiences, eller levde erfaringer, i det daglige liv. van Manen skiller termen lived experience eller levd erfaring fra termen experience eller erfaring (2003), dette skillet klargjør hvilke særegne kvaliteter lived experiences har som materiale for hermeneutisk fenomenologisk forskning. Skillet mellom termene kan spores tilbake til lived experience sin etymologiske opprinnelse i det tyske ordet «*Erlebnis*» som inneholder ordet å leve, nemlig «*leben*» (2003:579). van Manen uttrykker betydningen slik «*The verb *erleben* literally means «living through something» (2003:579). Ordet «experience» alene stammer på sin side fra «the Latin *experientia*, meaning «trial, proof, experiment, experience» (2003:579). Slik van Manens framstilling av skillet forstås her, er lived experience en opplevelse som en person har levd gjennom. Denne er pre-reflektiv eller før refleksjonen, og det handler om beskrivelser av den faktiske levde erfaringen. Experience på sin side viser til noe mer objektivt, til en lived experience slik den framstår når den er reflektert over og gjennomtenkt (van Manen, 2003). Lived experiences eller levde erfaringer kobles slik sett gjerne mer naturlig til betydningen av det norske ordet opplevelse, mens experience og erfaring ligger nærmere hverandre i betydning. I avhandlingen velger jeg derfor å bruke termen opplevelse og episode om de samtalene deltakerne beskriver i fokusgruppene, og refleksjon om det de sier om og reflekterer over opplevelsene.*

De levde erfaringene ses på eller analyseres i retrospekt, altså etter at de er opplevd, og man forsøker å finne og å forklare meningen med dem slik de er gjennomlevd i personens livsverden (van Manen, 1997:10-11). Termen levd erfaring viser altså til et mål om å utforske det som kommer til syne pre-refleksivt i gjennomlevde menneskelige liv. Videre er målet å

transformere disse levde erfaringene til tekstuelle uttrykk av essensen i dem (van Manen, 1997:36). Essens er i denne sammenhengen en term som «asks for what something is, and without which it would no longer be what it is» (van Manen, 1997: xv). Utforskning av essens henger sammen med at fenomenologi i sin bredeste forstand er «a philosophy or *theory of the unique*; it is interested in what is essentially not replacable» (van Manen, 1997:7). Essens, slik termen den blir forstått og anvendt innen hermeneutisk fenomenologi, skiller seg altså fra en kategorisk type essens, som i følge van Manen «is dangerous in that it tends to see things in absolute terms, and from these fixed properties one derives moral conviction» (1997: xvi).

Termen lived experience er basisen for alle faser av fenomenologisk forskning, fra utformingen av forskningsspørsmålet til innsamling av data til beskrivelser og tolkning av disse dataene (Sævi, 2005:80). Videre trekkes det fram at man er opptatt av de levde erfaringene fordi man ser på menneskets livsverden og menneskelig handling som uttrykk for intensjonalitet, og dermed kan finne mening i og med disse uttrykkene. Sævi uttrykker det slik «The human lifeworld is essentially to be understood as intentional and as such can best be investigated through the lived experiences of human beings, interpreted through the medium of language and art» (2005:79-80). Denne metodologien vil dermed være formålstjenlig for forskningsspørsmålet i denne avhandlingen, som spør etter levde menneskelige erfaringer med dilemma i ikke-planlagte samtaler med elever, og refleksjoner omkring disse.

Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming skiller seg fra naturvitenskap og kan kalles humanvitenskap eller «human science» (van Manen, 1997:11) fordi det forskes på «the structures of meaning of the lived *human* world» (van Manen, 1997:11) Cohen beskriver, i følge Sævi, hvordan denne tilnærmingen skiller seg fra andre kvalitative metoder, så vel som andre hermeneutiske tilnærminger på grunn av «the tradition of looking at a phenomenon, as a single kind of human experience, rather than a social process or structure or culture [...] phenomenologists focus on questions of the meaning of the experience» (Sævi, 2005:77-78). I tilknytning til pedagogikk kan en fenomenologisk refleksjon, forstått som en refleksjon omkring opplevelser som har funnet sted «help us make sense of past experience and thus gain (new or deeper) insight into the meaning of the experiences we have with children» (van Manen, 1991a:188). Hermeneutisk fenomenologi skiller seg altså ut på grunn av sin søken etter mening ved fenomener, slik man ser disse uttrykt i den menneskelige eksistens.

Innen hermeneutisk fenomenologi ser man at metodologien er «a philosophy of the personal, the individual, which we pursue against the background of an understanding of the *logos of other, the whole, the communal, or the social*» (van Manen, 1997:7). Fuglseth uttrykker det på denne måten, det er «ein teori som seier noko om innhaldet i livsverda, om

kva som er typisk ved livsverda som ikkje er mi eller di, med det som er felles menneskelege trekk ved henne» (2012:216). Dette står, i følge van Manen (1997), i kontrast til mye annen forskning innen utdanningsfeltet som han mener deler verden opp i små deler som verken gir mening eller er til nytte for dem som praktiserer innen feltet. van Manen peker på at man «pulverize life into minute abstracted fragments and particles that are of little use to practitioners» (1997:7). I tillegg til dette har hermeneutisk fenomenologi et syn på vitenskap og teori som tett knyttet til praksis, ikke for å informere praksis, men for å gi lys til den eller kaste lys over den. Teori kan ikke direkte informere praksis, men være med på å skape et slags handlingsrom eller grunnlag for handling hos den praktiserende (van Manen, 1997:15), her læreren. Tanken er at «[p]ractice (or life) always comes first and theory comes later as a result of reflection» (van Manen, 1997:15).

van Manen fremholder, i følge Sævi, at pedagogikk krever nettopp en fenomenologisk sensitivitet i forhold til levd erfaring og en hermeneutisk tilnærming til tolkning av levd erfaring for å se «the pedagogic significance of situations and relations of living with children» (2007:108). Videre framholder Sævi at både pedagogikk og fenomenologi er avhengige av «konkrete beskrivelser av opplevelser av praksis, av hva som skjer i relasjonen mellom voksen og barn, for å forstå barnet og meningen med pedagogisk praksis, og for at den voksne skal kunne reflektere over sine egne handlinger og seg selv» (2007:108). Dette kan ses i sammenheng med Mollenhauer som trekker frem fortellinger eller historier som pedagogikkens primære og «elementære erfaringsmateriale» (1996:93). Og med van Manen som formulerer betydningen av å reflektere fenomenologisk omkring virkeligheten uttrykt i historier på denne måten «In other words, the world is given to us and actively constituted by us: reflecting on it phenomenologically, we may be presented with possibilities of individual and collective self-understanding and thoughtful praxis» (1997:xi).

Sentrale trekk ved avhandlingen og forskningsspørsmålet er, sett i denne sammenhengen, å forsøke å forstå ikke-planlagte samtaler mellom lærer og elev som pedagogisk praksis, samt å finne og forstå meningen med denne praksisen, gjennom å utforske levde erfaringer og dilemma i ikke-planlagte samtaler med elever på mellomtrinnet.

Menneskesynet som trer fram når man orienterer seg innen hermeneutisk fenomenologi er et hvor

the human being is seen and studied as a «person», in the full sense of that word, a person who is a flesh and blood sense-maker. The human being is a person who signifies – gives and derives meaning to and from the «things» of the world. In other words the «things» of

the world are meaningfully experienced, and on that basis these «things» are then approached and dealt with (van Manen, 1997:14).

Synet på mennesker som meningsøkende og meningsskapende, så vel som aktivt handlende har viktige konsekvenser for forskning. For eksempel er det en del av bakteppe for alt fra utformingen av forskningsspørsmålet, til hvordan man møter de man skal intervju, samt måten man ser på dataen man har samlet inn og tolker dette materialet.

Beskrivelser og tolkning av data blir i fenomenologisk forskning sett på som bærere av moralsk kraft (van Manen, 1997:12). I tillegg til dette ses en tolkning på som nettopp én tolkning, en tolkning utelukker dermed ikke andre mulige tolkninger eller som van Manen skriver «A phenomenological description is always *one* interpretation, and no single interpretation of human experience will ever exhaust the possibility of yet another complementary, or even potentially richer or deeper description» (1997:31). Det fasinende ved denne typen forskning er at «every interpretation can be called into question; every inquiry we can begin anew; every hermeneutic phenomenological conversation is unending» (van Manen, 1997:xv). Det epistemologiske målet med å gjøre hermeneutisk fenomenologisk forskning er, som nevnt over, å studere kontekstualiserte mennesker og liv, for så å arbeide for å finne universell mening i dataene man har og gjøre denne eksplisitt, eller med andre ord, synliggjøre den (van Manen, 1997:19).

For å avrunde framstillingen av metodologien som er lagt til grunn for arbeidet med denne masteravhandlingen kan hermeneutisk fenomenologi som filosofisk bakteppe, slik det forstås i denne avhandlingen, bidra med et menneskesyn som trekker fram personen og ser på personen som et handlende, tenkende og meningsgivende menneske. I tillegg kan man finne et kunnskaps og vitenskapssyn som blant annet legger vekt på forskning på fenomen er i den menneskelige livsverden, hvor man også mener å kunne lokalisere kunnskap, og at man leter etter det universelle i det unike. Videre ser man på forholdet mellom teori og praksis som et hvor teori kaster lys over praksis og gir den praktiserende handlingsberedskap, men hvor teori kommer etter praksis. Verdenssynet kan man forstå som et hvor verden blir sett på som meningsfylt opplevd og hvor «the important reality is what people perceive it to be» (Kvale & Brinkmann, 2009:26).

3.3. Metode

Det finnes to overordnede kategorier av empiriske forskningsmetoder, kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative og kvalitative metoder skiller seg fra hverandre i både datainnsamlingsprosessen og i anvendelsen av innsamlede data. Alvesson og Sköldbberg skriver at valget mellom kvantitativ og kvalitativ metode må tas i sammenheng med «the particular research problem and research object» (2009:8). I denne avhandlingen legges en kvalitativ metodisk tilnærming til grunn for arbeidet. En kvalitativ tilnærming er valgt fordi forskningsspørsmålet peker mot ideografisk forskning altså det «å få innsyn i unike tilhøve – i enkeltstående fenomen og eigenskapar» (Befring, 2007:31). I tillegg har kvalitative metoder «fortrinn når det gjeld det kontekstuelle og særeigne» (Befring, 2007:31) Kvalitative metoder er kjennetegnet ved «[c]ollecting data based on words from a small number of individuals so that the participants view are obtained» (Creswell, 2012:16). Man søker altså å utforske og forstå sentrale fenomen gjennom å låne enkeltpersoners opplevelser og refleksjoner.

3.3.1. Forskningsdesign

3.3.1.1. Kvalitativt fokusgruppeintervju

Valget av hermeneutisk fenomenologisk metodologi og kvalitativ metodikk informerer om mulige forskningsdesign, og tilhørende prosess og prosedyre (Creswell, 2012:11). Utgangspunktet var å gjennomføre en intervjuundersøkelse. Valget av intervju som metode ble tatt fordi den typen ikke-planlagte samtaler som utforskes, ikke nødvendigvis ville forekommet under for eksempel observasjon. Videre er fokusgruppeintervju valgt som en av metodene anvendt i arbeidet med å samle materiale til avhandlingen. Fokusgruppeintervju ble valgt framfor individuelle intervju etter råd fra veileder. Rådet var at deltakerne ville kunne oppleve å få mer tilbake fra å snakke med og lytte til kollegaer, enn å kommunisere utelukkende med meg. Det er gjennomført to fokusgruppeintervju med en gruppe deltakere i løpet av to uker. Informantene ble forespurt om å samtykke til delta på individuelle intervju, men det viste seg ikke å være nødvendig.

Kvalitative intervju er kjennetegnet ved at forskeren spør en eller flere informanter «general, open – ended questions and record their answers» (Creswell, 2012:217). Etter intervjuet transkriberes, analyseres og drøftes materialet. Det gjøres slik for best mulig å få tilgang til deltakernes opplevelser og refleksjoner, og hindre påvirkning fra forsker og allerede foreliggende forskning (Creswell, 2012:217-218). Fokusgruppeintervju er dermed «collective conversations or group interviews» (Kamberelis & Dimitriadis, 2011:545), altså intervju med

mer enn en deltaker. Vanligvis gjennomføres fokusgruppeintervju med grupper på omtrent 4-6 deltakere. Også her spør forskeren åpne spørsmål, og lar deltakerne få mulighet til å svare (Creswell 2012:218). Et formålstjenlig antall deltakere er viktig i en tidsbegrenset prosess, slik arbeidet med masteravhandlingen er, rett og slett for å kunne gjennomføre alle delene av prosessen på en god måte. Dalen argumenterer slik «Et utgangspunkt er at antallet informanter ikke skal være for stort fordi både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess» (2011:45).

I følge Kamberelis og Dimitriadis innehar fokusgrupper flere funksjoner, i form av en pedagogisk, en politisk og en utforskende funksjon som alle tre alltid er tilstede. I hvor stor grad de ulike funksjonene komme til syne kan variere, men Kamberelis og Dimitriadis fremholder at disse funksjonene er som sidene i et prisme, hvor en side kan være mer eller mindre i synsfeltet, men likefullt alltid er en del av prismets utforming (2011:545-547). Den pedagogiske funksjonen knytter Kamberelis og Dimitriadis til blant andre Paulo Freire og hans arbeid, og de beskriver funksjonen slik

The pedagogic function basically involves collective engagement designed to promote dialogue and to achieve higher levels of understanding of issues critical to the development of a group's interests and/or the transformation of conditions of its existence (2011:546).

Videre fremholder Kamberelis og Dimitriadis at den politiske funksjonen har som hovedmål «to transform the conditions of existence for particular stakeholders» (2011:546). Altså kan en funksjon ved fokusgrupper være at livsbetingelsene for en eller flere berørte endres. I tillegg trekkes en «inquiry» eller utforskende funksjon frem som den som oftest assosieres med anvendelse av fokusgrupper. Denne handler om å generere eller finne fram til «rich, complex, nuanced, and even contradictory accounts of how people ascribe meaning to and interpret their lived experiences with an eye toward how these accounts might be used to affect social policy and social change» (2011:546). I følge Kamberelis og Dimitriadis er det når disse tre funksjonene blir anerkjent og utnyttet, anvendelsen av fokusgrupper er mest fruktbar. Videre fremholder de at det er samspillet mellom, og sameksistensen til, disse funksjonene som gjør at fokusgrupper har potensiale utover det individuelle intervju og observasjon kan tilby. Og at fokusgrupper «thus yield particularly powerful knowledges and insights» (2011:559). Homogene grupper kan i denne sammenhengen utvise spesiell fruktbar dynamikk, som igjen

kan gi god innsikt i uttalte normer og regler og lignende forhold (Kamberelis & Dimitriadis, 2011:559).

Fokusgrupper, som anvendt i arbeidet med denne avhandlingens datainnsamling, strekker seg etter å inneha flere av disse funksjonene. For eksempel utforskes meningen med ikke-planlagte samtaler med elevene med det for øye at jeg, så vel som andre, kan forstå dette fenomenet bedre. En bedre forståelse av betydningen av fenomenet som utforskes kan igjen være med på å skape en handlingsberedskap, altså en pedagogisk og politisk funksjon. I tillegg til dette utforskes fenomenet, med bakgrunn i hermeneutisk fenomenologi, nettopp for å finne rike, dype, meningsbærende og meningsfulle opplevelser og refleksjoner, altså en utforskende funksjon.

Det kan pekes på flere fordeler ved anvendelse av fokusgrupper. For eksempel kan metoden være tidsbesparende, samt den er nyttig når deltakerne er «similar to and cooperative with each other» (Creswell, 2012:218). De sistnevnte aspektene ved metoden gjør den formålstjenlig for forskningsspørsmålet i denne avhandlingen. Både gjelder det at studien gjennomføres på forholdsvis korte 6 måneder³, samt at informantene kan sies å ha fellestrekk i utdanning og yrke. I tillegg til disse to fordelene kan fokusgrupper gjøre forskerens rolle mindre sentral, og dermed gjøre eventuell asymmetri i maktfordeling mindre tilstedeværende i forskningsprosessen. Dette medfører, i følge Kamberelis og Dimitriadis, at man kan få en mer dialogisk og demokratisk forskningsprosess, samt at informantene får et mer personlig eierskap til prosessen og kunnskapen som kommer fram som resultat av den (2011:560).

Utfordringer ved metoden er for eksempel at forsker kan oppleve vansker med å følge med på utviklingen i samtalen og å holde tråden i situasjonen. I tillegg kan det være vanskelig å skille stemmer fra hverandre ved lydavspilling (Creswell, 2012:218-219).

I hermeneutisk fenomenologi har anvendelse av intervju som metode for å samle inn data to formål, og man kan skille mellom «conversational» og «hermeneutical» intervju (van Manen, 1997:62-68). For det første anvendes intervju «for exploring and gathering experiential narrative material that may serve as a resource for developing a richer and deeper understanding of a human phenomenon» (van Manen, 1997:66). For det andre kan det anvendes som en vei inn til å utvikle «a conversational relation with a partner (interviewee) about the meaning of an experience» (van Manen, 1997:66) eller «serve as an occasion to *reflect* with the partner (interviewee) of the conversational relation on the topic at hand» (van

³ Fra november til mai.

Manen, 1997:63). I følge van Manen (1997) blir intervjuet mer hermeneutisk av karakter når man som forsker over tid kan gå i dialog med den som intervjues, og man kan diskutere for eksempel transkriberingsprosessen med vedkommende. Disse to formålene med anvendelse av intervju kan også ses på som uttrykk for henholdsvis å samle og å analysere materialet, men van Manen fremholder imidlertid at «these two acts are not really separable and they should be seen as part of the same process» (1997:63). Her tenkes fokusgruppeintervjuene anvendt med noe av begge disse formålene. Dette knytter an til en intensjon om hermeneutisk fenomenologisk metodologi. Det at deltakerne i fokusgruppesamtalene er med på å gi mening til opplevelsene sine, i alle fall begynnende, kan gjøre forskningsprosessen mer overkommelig, og ikke minst kvalitetssikre utforskningen av meningen med lærernes levde erfaringer. Refleksjonen rundt opplevelser som kommer fram i fokusgruppene begrenser seg til selve fokusgruppeintervjuene, og strekkes ikke videre ut i tid.

van Manen (1997) fremholder at det er viktig å la forskningsspørsmålet som har fremkommet, og som informerte valget av intervju som metode, styre intervjuene gjennom å gi retning til tema og spørsmål. Hvis ikke står man i fare for å få enten for lite og for mye materiale, noe som gjør den videre forskningsprosessen vanskelig. På samme tid er det ikke slik at på forhånd utarbeidede og detaljerte spørsmål nødvendigvis vil kunne få frem erfaringer og refleksjoner på en god måte (van Manen, 1997:66-67). Disse aspektene er forsøkt tatt hensyn til gjennom å utarbeide en temaguide for fokusgruppeintervjuene (Se vedlegg 5). Denne består av forholdsvis åpne stikkord og spørsmål, uten spesifikke og detaljerte spørsmål. Ved å gjøre det slik fikk jeg nødvendig støtte i fokusgruppesituasjonen, samtidig som det forble mulig både å fokusere på forskningsspørsmålet og dets implikasjoner. Det ble lagt vekt på spørsmålenes genererende kraft siden de var tenkt som muligheter til å starte og skape samtale, mer enn som spørsmål til hver og en deltaker (Barbour, 2007:2). Det tillot også at deltakerne og deres opplevelser ble tatt hensyn til og gitt størst mulig plass i fokusgruppeintervjuene.

3.3.1.2. Å forske på egne og andres lived experiences

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i en av mine egne opplevelser med fenomenet ikke-planlagte samtaler med elever på mellomtrinnet. Det å bruke egne levde erfaringer som et slags startpunkt for fenomenologisk forskning er, i følge van Manen (1997), en naturlig konsekvens av egenskaper ved metodologien. Når man skriver og formidler disse levde erfaringene er det imidlertid viktig å holde tilbake «private sentiments or private happenings» (van Manen, 1997:54), og ha fokus på å formidle de levde erfaringene som man mener kan

være «the possible experiences of others» (van Manen, 1997:54). Altså må man holde tilbake det rent private, og trekke frem det fellesmenneskelige ved episoder som anvendes.

Fenomenologien anerkjenner min levde erfaring som en mulig levd erfaring for andre, samt at andres levde erfaring er mulig levd erfaring for meg (van Manen, 1997:57-58). I episodene må en beskrive de faktiske opplevelsene, samtidig som en prøver å unngå forklaringer, tanker om årsakssammenhenger og tolkninger. Målet med å anvende egne erfaringer er å «help to open up the question of the meaning of pedagogy» (van Manen, 1997:56).

I fenomenologisk sammenheng er poenget videre «to «borrow» other people's experiences and their reflections on their experiences in order to better be able to come to an understanding of the deeper meaning or significance of an aspect of human experience, in the context of the whole of human experience» (van Manen, 1997:62). Å låne andres opplevelser gjør det mulig å bli mer erfaren selv. Levde erfaringer har ikke bare verdi for hermeneutisk fenomenologisk forskning som enkeltstående eksempler på hvordan et fenomen oppleves. Et viktig mål med å samle disse erfaringene er å kunne bruke dem for å si noe om «what is the nature of this phenomenon [...] as an essentially human experience» (van Manen, 1997:62). Altså, ønsker man å si noe om både del og helhet, om både enkeltopplevelsen og fenomenet som utforsker som en menneskelig opplevelse.

Når en skal låne levde erfaringer gjennom intervju er det viktig «to stay close to experience as lived» (van Manen, 1997:67). van Manen (1997) fremholder at det er viktig å være konkret, spørre etter spesifikke opplevelser og eksakte gjengivelser av hva som skjedde, samtidig som man tar seg tid til å utforske de levde erfaringene som fremkommer på en grundig måte. I fokusgruppene er det viktig å prøve å få deltakerne «to tell a concrete and vividly experienced story, rather than simply telling *about* the episode» (Sævi, 2005:108). Det opplevde er godt materiale for det fenomenologiske studiet, i tillegg kan det være fruktbart å fremme refleksjon rundt det som er opplevd. Det siste blir viktig fordi jeg ikke nødvendigvis får rom for mer enn en hermeneutisk fenomenologisk intensjon innen masteravhandlingens rammer. En god beskrivelse, sett fra et fenomenologisk standpunkt, er en beskrivelse som er «*collected by lived experience and recollects lived experience – is validated by lived experience and it validates lived experience*» (van Manen, 1997:27). Likevel er en beskrivelse, som nevnt over, bare en mulig beskrivelse, den utelukker ikke andre beskrivelser.

3.3.1.3. Litteraturstudium

Litteraturstudium er også anvendt som metode i arbeidet med masteravhandlingen. Metoden brukes for å finne og anvende «publisert forskning» (Befring, 2007:51). Litteraturstudium bidrar med «å få innsikt i kva som er gjeldande kunnskap på eit område» (Befring, 2007:51). Litteraturen som framkom danner metodologisk og metodisk bakgrunn for studien, samt teoretisk bakteppe for tolkning og forståelse av materialet som ble samlet inn.

Framgangsmåtene som er anvendt i litteratursøk er flere. For det første har biblioteksøkemotoren Bibsys blitt anvendt i arbeidet. I metodologi og metoddelen av avhandlingen ble noe litteratur søkt opp ved hjelp av Bibsys. Dette gjelder blant annet metodelitteratur som Befring (2007) og Creswell (2012). For det andre har det i arbeidet med prosjektplanen og selve avhandlingen blitt lest artikler, masteravhandlinger og doktorgradsavhandlinger som omhandler fenomen nærliggende fenomenet som forskes på her. I tillegg har arbeider som anvender metode og metodologi som ligner de som anvendes i avhandlingen, eller som av andre grunner har vært aktuelle for meg i arbeidet, blitt lest. I denne utforskende lesingen har det også vært mulig å finne litteratur som passer avhandlingen gjennom å se i referanselistene og vurdere disse i forhold til litteratur med aktualitet inn i denne avhandlingen. Dette gjelder blant annet litteratur av Sævi (2005; 2007; 2008; 2009a; 2009b; 2011) og Raunehaug (2012) sin masteravhandling. For det tredje har internettsøkemotoren Google Scholar blitt anvendt. Anvendelsen av slike søkemotorer var mer sentral i forbindelse med prosjektplanen, enn med selve avhandlingen. Google Scholar ble brukt som en vei inn på forskningsfeltet og for å orientere seg i bredden på feltet. Høigaard og Mathisen (2008) sin artikkel, samt Karan og Colberts (2006) artikkel ble først funnet gjennom anvendelse av denne søkemotoren. I tillegg har denne vært nyttig for å finne andre interessante masteravhandlinger og doktorgradsavhandlinger. Fjerde metode for litteratursøk har vært databasesøk i baser NLA Høgskolen har tilgang til, som EBSCOhost. Her har Høigaard og Mathisens og Karan og Colberts artikler også blitt søkt opp, og linker til andre artikler har blitt forsøkt funnet. I løpet av arbeidet med prosjektplanen og masteravhandlingen har også veileder vært behjelpelig med gode litteraturtips og rause utlån av bøker og tekster. Dette har vært en uvurderlig hjelp i arbeidet.

Sentral litteratur i forbindelse med utforskningen av fenomenet veiledning har blitt valgt ut med tanke på grad av aksept og anvendelse. I forbindelse med veiledningsrelasjonen med barn var det en utfordring å finne litteratur som omhandlet veiledning av barn, og mer spesifikt mellom lærer og elev. Utgangspunkt ble derfor Høigaard, Jørgensen og Mathisen sin bok *Veiledningssamtaler med elever* (2001, 2. opplag), som jeg selv møtte som del av

pedagogikkpensum ved den obligatoriske delen av lærerutdanningen på Høgskolen i Bergen i 2005-2007. Denne boken (nå i 3. opplag fra 2004) er fremdeles, i 2012-2013, del av pensum innen veiledning i den obligatoriske delen av grunnskolelærerutdanningen (Høgskolen i Bergen, 2013). Anvendelsen av denne boken over så lang tid på en høyskole innen lærerutdanningen blir her antatt å være en indikasjon på at teksten har visse kvaliteter. I tillegg har jeg anvendt en artikkel om lærerens veiledning av elever skrevet av Bratholm og Tholin. Denne ble publisert i Norsk Pedagogisk Tidsskrift i 2003. En mulig utfordring her er at læreplanverkene L97 og Kunnskapsløftet er ulike. Det kan bety at litteratur som ble skrevet i forhold til veiledning når L97 var gjeldende læreplanverk, ikke nødvendigvis vil være like aktuelt for veiledning med Kunnskapsløftet som læreplanverk. De to over nevnte kildene framstår som å omhandle veiledning på en måte som ikke utelukkende omfatter L97 sin anvendelse av termen. Litteraturen om veiledningsrelasjonen for øvrig er valgt ut fra sin relevans for å forstå veiledningsrelasjonen med barn og elever spesifikt, og særtrekk ved veiledningsrelasjonen mer generelt.

Alder på litteraturen som er anvendt i denne avhandlingen varierer. Litteratur er forøvrig valgt ut i forhold til relevans for de sentrale fenomenene og med det for øye å forstå forskningsfeltene og fenomenene bedre og dypere.

3.3.1.4. Fortolkende litteratur review

Aktuell litteratur som framkom i litteraturstudien er brukt inn i et litteratur review. På bakgrunn av studiens metodologi, er et fortolkende review anvendt for å vise hva som er status på de ulike forskningsfeltene. Eisenhart (1998) har trukket fram et fortolkende review som formålstjenlig i arbeid med «non-experimental, non-survey approaches to educational research» (1998:391). Denne typen reviews gjøres ved hjelp av å samle allerede eksisterende forskning som har relevans for fenomenet som studeres. Tanken er at man samler og sammenholder det som finnes av forskning eller «organizing and synthesizing studies for the purpose of determining what we have learned about some phenomenon or relationship» (Schwandt, 1998:410). Her ligges det vekt på forskerens fortolkende rolle i møte med den informasjonen som allerede finnes på feltet. Målet er å tegne et helhetlig bilde av feltet, samtidig som man i arbeidet er klar over hvordan forskerens interesser og forforståelse påvirker det som holdes fram, og det som ikke holdes fram (Schwandt, 1998:409).

Eisenhart holder fram tre trekk ved det fortolkende reviewet. Det første trekket er en mulighet «to reveal something surprising, startling, or new [...] that disrupts conventional thinking or, in the vocabulary of ethnography, that «makes the familiar strange» (1998:392).

For det andre bærer denne typen review i seg «the idea that a difference in views arises from the way people learn to think about and work on things in the socially and culturally organized context of their lives» (Eisenhart, 1998:392), en mulighet til å rette lys mot disse ulike lærdommene og omstendighetene som fører til forskjellige tankesett er også et framtrekkende trekk ved fortolkende review som metode (Eisenhart, 1998:392). Et tredje trekk er i følge Eisenhart «the commitment to use research findings to improve communication and understanding across human groups» (1998:393).

3.3.1.5. Tekstarbeid

Tekstarbeidet og skriving er en viktig del av arbeidet med masteravhandlingen, og på bakgrunn av metodologien og den kvalitative metodikken, blir det særlig viktig (Sævi, 2005:93-96). van Manen fremholder dette om skrivingens rolle i hermeneutisk fenomenologisk forskning «hermeneutic phenomenological research is fundamentally a writing activity» (1997:7). Sævi og Eilifsen skriver at selv om skriving er en produserende aktivitet er den likevel først og fremst «a dialectic process of self-interpretation: of confronting oneself in self-reflective activity with the phenomenon of focus» (2008:3). I tekstarbeidet her jeg blant annet arbeidet med «the ability of being sensitive to how language speaks of the phenomenon under investigation» (Sævi, 2005, s.93). Denne sensitiviteten er viktig fordi tekstarbeid er en tolkningsprosess, som sier noe om det som beskrives. Eller sagt med andre ord «The things we are trying to describe or interpret are not really things at all – our actual experiences are literally «nothing». And yet, we seem to create something when we use language in human science inquiry» (van Manen, 1997: xviii).

Videre er det et mål at en innen humanvitenskaplig forskning produsere tekster med visse kvaliteter. van Manen uttrykker det slik «human science research as writing must indeed produce *oriented, strong, rich and deep* texts – texts which invite dialogue with those who interact with it» (1997:21).

I denne avhandlingen brukes termen *episode* for å beskrive situasjoner eller «hele» opplevelser. Jeg har valgt termen *episode* i stedet for *anekdote* (Sævi, 2005; van Manen, 1997) på grunn av at episodene i avhandlingen i liten grad er redigert og omarbeidet. Termen *opplevelse* anvendes om det deltakerne forteller.

3.4. Datainnsamling gjennom fokusgruppeintervju

3.4.1. Valg av informanter

I arbeidet med å velge deltakere til fokusgruppeintervjuene er det benyttet en strategisk framgangsmåte. Det vil si at det er lagt skjønn til grunn for å velge ut deltakere som kan si noe om ikke-planlagte samtaler med elever på mellomtrinnet (Befring, 2007:96).

Utgangspunktet for valg av informanter var et ønske om å intervju en gruppe lærere. Lærere er valgt som informanter fordi de kan ha opplevelser med og refleksjoner rundt det fenomenet som undersøkes. I tillegg ville elevenes erfaringer med slike samtaler være vanskelig å få tilgang til. For det første ville det være vanskelig å få tilgang til elever som har hatt slike samtaler, og som husker disse og kan fortelle om dem. For det andre er det etiske dilemma knyttet til å intervju barn om samtaler de har hatt med lærere, særlig siden disse kan omhandle vanskelige spørsmål i barnets liv. Man kan, som forsker, stå i fare for å stigmatisere elever.

Videre var det et kriterie at deltakerne skulle være erfarne lærere. Med erfarne tenkes her lærere med mer enn 2 års erfaring. Ønsket om å ha erfarne lærere som deltakere baseres på en antakelse om at man da har opplevd flere ikke-planlagte samtaler, og derfor kan huske og dele flere av disse opplevelsene. Altså, at de har flere opplevelser og refleksjoner å låne meg. Lærerne måtte også arbeide på skolens mellomtrinn, altså 4.-7. klasse, eller ha arbeidet på trinnet tidligere.

Deltakerne ble valgt ut gjennom en både-og tenkning som tilsier at man «[i] eit forskingsarbeid kan gjere bruk av mange utvelgingsprinsipp» (Befring 2007:98). For det første ble formålstjenlig utvelgelse anvendt «eit vurderande prinsipp til grunn for utvelginga. Det inneber at vi bruker «sunt skjønn» for å avgjere kven som på ein rimeleg måte kan representere populasjonen» (Befring 2007:96). Det betyr at vurderinger av hva som var formålstjenlige deltakere i forhold til fenomenet som skulle utforskes ble vektlagt, som nevnt over gjaldt dette for eksempel utdanning og erfaring. I tillegg ble utvalgsprosessen basert på det Befring kaller for «sjølvseleksjon» (Befring 2007:98), altså at deltakerne selv meldte sin interesse etter at de hadde mottatt muntlig og skriftlig informasjon.

3.4.2. Kontakt med skolen og lærerne

Arbeidet med å få tilgang til feltet og kontakt med informanter ble igangsatt ved å kontakte rektorer ved to skoler. Dette ble gjort gjennom en e-post til rektorene med informasjon om mål, formål, metode, NSD godkjenning, meg selv og min bakgrunn og lignende. Videre ble informasjonsskriv, samtykkeerklæring og informasjon til deltakere sendt som vedlegg i e-posten (Se vedlegg 2, 3 og 4). En rektor valgte ganske tidlig i prosessen å takke nei på grunn av en travel arbeidshverdag på skolens mellomtrinn i perioden fokusgruppeintervjuene skulle gjennomføres. Den andre skolen jeg sendte forespørsel til takket ja til deltakelse. Her ble det opprettet kontakt med avdelingsleder på mellomtrinnet ganske tidlig i prosessen, da rektor var utilgjengelig i denne perioden. Vi pratet sammen på telefon, og etter ønske fra avdelingslederen, informerte vedkommende så sine ansatte ut i fra informasjonen jeg oversendte. Jeg fikk tilbakemelding på at fire lærere ønsket å delta i fokusgruppeintervjuene.

Avdelingslederen var også svært raus i å gjøre to ganger to timer av lærernes fellestid tilgjengelig for meg og prosjektet mitt. Disse totalt fire timene var fordelt på to påfølgende mandagsettermiddager. Avdelingslederen var også behjelpelig med å reservere møterom hvor fokusgruppeintervjuene kunne avholdes.

Blant de fire lærerne som valgte å delta i fokusgruppeintervjuene, var det to menn og to kvinner. Deltakerne har noe ulik alder og noe ulike utdanningsløp, men alle har over to års erfaring, de fleste ganske mange år fler. Samtlige deltakere arbeidet på mellomtrinnet når vi møttes til fokusgruppeintervju. Flere av lærerne jobbet, eller hadde jobbet sammen, i team.

Jeg møtte deltakerne for første gang når første fokusgruppeintervju ble avholdt.

3.4.3. Fokusgruppeintervjuene

Fokusgruppen var, som nevnt, satt sammen av fire lærere og meg. Vi møttes to ganger, og fokusgruppeintervjuene varte i ca. 2 timer ved begge anledningene (lydopptaket er noe kortere fordi jeg slo opptakeren på etter min informasjon i første samtale, samt at praten etter samtale to ikke ble tatt opp på opptakeren).

Jeg møtte opp på skolen i god tid før begge fokusgruppeintervjuene. Ved begge anledningene hadde jeg møterommet for meg selv i noen minutter før deltakerne ankom. Denne tiden brukte jeg til å ta fram kaffe/te/vann, frukt og noe hjemmembakt (muffins første gang og vafler andre gang). Jeg hadde også med pappkopper og servietter slik at vi fikk mest mulig tid til samtale, og ikke brukte så mye tid på eventuell logistikk.

Når vi møttes til første fokusgruppe visste jeg ingenting om hvilken informasjon deltakerne hadde fått. Derfor valgte jeg å informere forholdsvis nøye om konfidensialitet, anonymisering, både muntlig og skriftlig, samt at deltakerne skrev under samtykkeerklæringene. Etter dette informerte jeg mer om tema for avhandlingen og fokusgruppen. Det sist nevnte gjorde jeg til en overgang mellom praktisk informasjon og fokusgruppesamtalen. Denne informasjonen fikk form som min muntlige gjenfortelling av min opplevelse med ikke-planlagte samtaler med elever, som også innleder denne avhandlingen. Deltakerne fikk utdelt en kopi av denne episoden. Temaguiden jeg hadde laget på forhånd fikk ikke deltakerne kopi av. Temaguiden ble for øvrig ikke brukt i særlig stor grad, men fungerte mer som en mulighet hvis samtalen stoppet opp, og som grunnlag for min egen refleksjon mellom fokusgruppeintervju en og to, med tanke på å legge opp til å holde fokus på forskningsspørsmålet i tilstrekkelig grad. Informasjon til deltakerne – temaguide

Videre spilte jeg ballen videre til deltakerne med spørsmål om de hadde opplevd noen lignende samtaler eller situasjoner. Etter dette opplevde jeg at samtalen fløt naturlig, og mer eller mindre av seg selv. Jeg prøvde å ha en deltakende, men betraktelig mindre rolle, enn deltakerne, og mine innspill og spørsmål dreide seg mest om oppfølgings- og utdypningsspørsmål.

Fokusgruppeintervju nummer to fikk litt annerledes rammevilkår enn den første samtalen. Dagen før fikk jeg mail om at starttidspunktet måtte utsettes en time. I tillegg var en av deltakerne hjemme med sykt barn, mens en annen deltaker ble forsinket. Det kom også frem at flere av deltakerne var sliten denne mandagen. Med disse vilkårene valgte jeg, etter litt prat om løst og fast, å starte samtalen med å ta opp igjen tråden fra forrige samtale. Etterpå hadde jeg egentlig tenkt å starte med noen spørsmål fra temaguiden for å komme i gang, men siden flere hadde opplevd ikke-planlagte samtaler i løpet av uken som hadde gått startet vi samtalen med utgangspunkt i disse. Denne samtalen fløt også fint, men jeg stilte noen flere spørsmål i løpet av denne samtalen.

Jeg opplever at alle deltakerne fikk komme til ordet i fokusgruppeintervjuene, men som naturlig er snakker noen mer og noen mindre. Likevel vil jeg si at deltakerne er omtrent like mye representert i det transkriberte materialet.

Bruk av lydopptaker opplevdes ikke som å påvirke lærernes, eller mine, uttalelser og oppførsel under fokusgruppeintervjuene. Jeg valgte å ha en humoristisk blick på bruken av denne, ved å spøke om at den var nøye testet ut hjemme under helgens familiemiddager og at den gjenga stemmer i et veldig «fordelaktig» lys. Etter den var slått på, ble den plassert midt

på bordet, og i fortsettelsen ble den ikke viet særlig oppmerksomhet av verken deltakerne eller forsker. Jeg hadde med meg ark og blyant til å notere på underveis, men dette ble ikke brukt.

Mine refleksjoner i ettertid er at jeg er svært takknemlig overfor deltakerne mine, som delte villig av sine opplevelser og refleksjoner. Jeg synes også det er veldig godt at deltakerne, uoppfordret, viste sitt engasjement for ikke-planlagte samtaler og hvor viktig de synes avhandlingen er. Det er en bekreftelse på mitt eget engasjement, som jeg ikke forventet, men som jeg har fått stor glede og motivasjon av i arbeidet med avhandlingen. I forhold til gjennomføringen er jeg også stort sett fornøyd, sett i lys av at dette var min første erfaring med å gjennomføre intervju. Jeg skulle ønske at jeg hadde vært litt mindre forventningsfull, eller nervøs, i den første delen av det første fokusgruppeintervjuet. Da tror jeg at jeg ville gjenfortalt min opplevelse bedre og dermed fokusert deltakerne og med selv bedre, samt at jeg kanskje ville unngått å måtte understreke min interesse i det konkrete materialet fra lærernes opplevelser i fokusgruppeintervju nummer to.

3.4.4. Å samle levde erfaringer

I begge fokusgruppesamtalene forsøkte jeg å la forskningsspørsmålet lede retningen på samtalen. Dette gjorde jeg ved at jeg startet den første samtalen med å gjenfortelle min egen levde erfaring med fenomenet. Videre forklarte jeg deltakerne kort at konkrete opplevelser eller episoder er av interesse, samt at jeg i samtalen stilte oppfølgingsspørsmål med tanke på å få tak i disse opplevelsene i så konkret form som mulig. Det viste seg at mange hadde slike opplevelser, men at noen av disse var lettere tilgjengelige og mer konkrete enn andre. Jeg oppfatter det slik at deltakerne synes dette var krevende. Dette setter Julia ord på litt ut i den andre fokusgruppesamtalen.

***Rikke:** Jeg tenker, er det noen dere, kan dere huske noen sånne situasjoner? Igjen, jeg er jo veldig opptatt av de akkurat spesifikke situasjonene, sant?*

***Julia:** Det er det som er så vanskelig.*

3.5. Fra material til mening

3.5.1. Transkribering

Å transkribere tale, eller samtale, til tekst er ikke et lett arbeid eller et arbeid man skal ta lett på. «Rather than being a simple clerical task, transcription is an interpretative process, where the differences between oral speech and written texts give rise to a series of practical and principal questions» (Kvale & Brinkmann, 2009:177). Arbeidet er preget av mange viktige spørsmål, og potensielle fallgruver. Transkripsjoner er en oversettelse av det muntlige til en skriftlig form, og det innebærer en transformasjon og en tolkning. Det er også en tidkrevende prosess å transkribere, på samme tid som man må ha blikket på tidsbruk, må man være nøye og tålmodig, for å sikre en best mulig kvalitet på transformasjonen.

I transkripsjonsprosessen anonymiserte jeg materialet gjennom å tildele hver deltaker et pseudonym. Deltakerne fikk navnene Aksel, Johan, Anne og Julia. Videre har jeg valgt å legge om alt som ble sagt fra dialekt til bokmål. Dette gjorde jeg for å sikre deltakernes anonymitet. Mine fire deltakere hadde hver sin særegne dialekt, og tanken var at dialekt, sammen med andre kjennetegn ved deltakerne og skolen, til sammen kunne gjøre det lettere å gjenkjenne en eller flere av deltakerne. Fordelen med dialektvariasjonene var på sin side at utsagnene med letthet ble koblet til rett deltaker og rett pseudonym.

I tillegg til dette valgte jeg å ta bort enkelte «ventelyder/tenkepauselyder» som «eh» og lignende, i samtalen. Dette er bare gjort der lydene ikke hadde noen annen funksjon enn å gi den som snakket en tenkepause, og der det å fjerne en slik lyd ikke forandrer meningen i det som blir sagt. Utover dette har jeg valgt å bevare det som faktisk ble sagt i størst mulig grad. Selv om dette til tider gir det transkriberte materialet et muntlig preg, har det har virket viktig for meg å gi materialet størst mulig gyldighet og troverdighet gjennom å sikre at de ligger tettest mulig opp til det deltakerne sa i form og innhold.

Lydopptakene utgjør omtrent 1 time og 45 minutter per fokusgruppeintervju, eller 3 timer og 30 minutter til sammen. Jeg valgte å transkribere disse lydopptakene i sin helhet. Dette valget gjorde jeg siden dette var mitt første møte med transkripsjonsarbeid, og fordi jeg ønsket å ha materialet tilgjengelig i sin helhet i det videre arbeidet. I ettertid ser jeg at, selv om dette var et svært tidkrevende arbeid, de levde erfaringer og deltakernes refleksjoner er såpass spredd utover opptakene at dette nok var den mest formålstjenlige tilnærmingen for meg. Etter transkripsjon utgjorde datamaterialet omtrent 51 dataskrevne sider.

I prosessen fra transkribert materiale til masteravhandlingen er enkelte skrivefeil i materialet rettet, dette gjelder bokstaver/komma og lignende som har havnet på feil sted under transkripsjonen. Dette kan medføre noe forskjell fra råtranskripsjon til det materialet i sin endelige form.

3.5.2. Organisering og søken etter mening i materialet

Å søke etter mening i materialet er en prosess som startet allerede under transkripsjonen, som nevnt innebærer en transkripsjon en tolkning. Underveis i transkripsjonsprosessen noterte jeg tanker, ideer og tema jeg opplevde å høre om. Det første jeg gjorde var likevel å lese gjennom materialet i sin helhet for å få oversikt og sammenheng.

Etter dette begynte arbeidet med å kutte ut prat om løst og fast, tema som ikke angikk ikke-planlagte samtaler og å redigere bort ventelyder og ufullstendige setninger osv. Jeg har valgt å beholde det materialet som er presentert i kapittel 4 i en så opprinnelig form som mulig, og en mer omfattende redigering har blitt anvendt først og fremst i forbindelse med materialet som anvendes i kapittel 5. Jeg har valgt å gjøre det slik for å gi leseren et best mulig bilde av helheten i materialet, og for å sikre en redelig og gjennomsiiktig anvendelse av materialet. Den originale transkripsjonen har jeg hatt med meg, slik at jeg har kunnet gå tilbake til den for å lese på nytt. Foreløpig lot jeg materialet være kronologisk ordnet.

Neste steg i arbeidet var å velge ut episoder, opplevelser og refleksjoner i som kunne være med å belyse forskningsspørsmålet. I dette arbeidet samlet jeg også episoder som var blitt fortalt eller reflektert over på ulike tidspunkt i fokusgruppeintervjuene. Episodene, opplevelsene og refleksjonene ble så knyttet sammen med tanke på tematisk sammenheng. Jeg endte opp med fem overgripende tema, med ulik mengde materiale i tilknytning til hvert tema. Jeg kunne valgt flere, færre og andre tema, muligens ser leseren også flere muligheter i materialet. Veileder kommenterte at det transkriberte materialet er tilstrekkelig for mange flere masteravhandlinger enn bare denne, så det sier seg selv at disse fem temaene bare er noen av temaene man kan finne i materialet. De fem temaene har fått utsagn fra deltakerne i fokusgruppeintervjuene som kapitteloverskrifter. Jeg føler at dette angir en nærhet til materialet og et autentisk preg på organiseringen av materialet.

I de opplevelsene og refleksjonene som er tatt med i kapittel 5 har elevene fått fiktive navn i stedet for å bli omtalt bare som eleven eller han/hun. Dette har jeg valgt å gjøre i samråd med veileder. Det å navngi elevene mener jeg kontekstualiserer de konkrete episodene i tillegg til at det yter deltakerne og elevene mest mulig rettferdighet som personer. Nettopp det at elevene og lærerne er personer er sentralt innen metodologien og den pedagogiske

tradisjonen jeg har ønsket å forholde meg til. Jeg også synes det å gi elevene navn gir meg selv og leseren best mulig inntrykk av og nærhet til situasjonene, slik de fant sted. I de fleste opplevelsene er det tydelig om eleven er en jente eller en gutt, i de tilfellene det ikke er det bestemte jeg at jeg annenhver gang ville velge et guttenavn og annenhver gang et jentenavn.

Det å finne fram til mening i materialet har vært både lett og vanskelig, lett fordi å søke etter mening er en aktivitet vi mennesker konstant bedriver (van Manen, 1997:77), vanskelig fordi å finne fram til en reflektert beskrivelse ikke er like enkelt (van Manen, 1997:77) Det å reflektere over de episodene som er tatt med i kapittel 5, og forsøke å gjøre mulig mening mer eksplisitt eller synlig, har vært en krevende prosess. I dette arbeidet har flere dimensjoner ved flere av opplevelsene blitt synlig, men jeg har likevel ønsker å ha en tematisk ordning i kapittel 5 fordi det kan gjøre opplevelsene og dilemma i ikke-planlagte samtaler mer tilgjengelig og forståelig. Man kan kanskje si at de har gitt arbeidet retning og fokusert den. De temaene som er tatt med er valgt ut fordi jeg mener de kan si noe om sentrale pedagogiske betydninger i og av ikke-planlagte samtaler med elever, og mer spesifikt dilemma læreren kan oppleve i ikke-planlagte samtaler med elever. Selv om jeg tror, og håper, at disse temaene sier noe betydningsfullt om dette fenomenet, er det ikke slik at de omfatter all betydning eller mening i forhold til det.

I arbeidet med kapittel 5 har litteratur og datamateriale vekselvis påvirket hverandre.

3.6. Etikk

Det er mange etiske retningslinjer som er reflektert over og tatt til etterretning i arbeidet med avhandlingen. I tillegg finnes det dilemma, både på individ og samfunnsnivå, er reflektert over og tatt stilling til. Jeg har vist noe av denne refleksjonen og de valgene som er tatt i forbindelse med de ulike delene i avhandlingen, og i det følgende vil etikk tematiseres videre. Jeg trekker her frem de steg som er tatt for å sikre at arbeidet med avhandlingen ble gjort på en etisk god måte.

3.6.1. Å ta hensyn til deltakerne

Første steg for å sikre at avhandlingen og det empiriske opplegget, eller feltarbeid, ble utført på en god måte var å ta kontakt med Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, NSD, (NSD, 2012) som personvernombud. Avhandlingens empiriske opplegg ble meldt til NSD, og informasjon til deltakerne og samtykkeerklæring ble oversendt, i medio desember 2012.

Prosjektet ble godkjent (Se vedlegg 1). I kommentareskrivet til godkjenningen av prosjektet ble eksakt dato for prosjektslutt, 30.06.2013, utbedt skrevet inn i informasjonsskriv og samtykkeerklæring, før kontakt med informanter ble opprettet. Denne datoen ble ført inn i skrivene, samt ettersendt NSD den 01.01.2013.

Dette prosjektet er også, etter min beste evne, utført i tråd med den nasjonale forskningsetisk komite for samfunnsfag og humaniora, NESH, sine retningslinjer (NESH, 2013a). Blant disse retningslinjene har de som omhandler hensynet til deltakerne vært spesielt viktig.

Hensynet til deltakerne er tatt gjennom å sørge for et godt informert og fritt samtykke, gjennom både muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet i forkant av samtykke til deltakelse (se vedlegg 2 og 3). «At samtykket er informert, betyr at deltakerne skal informeres om formålet med forskningen, metoder som benyttes og følgene av å delta» (NESH, 2013a). I tillegg til dette fikk de som takket ja til å delta ekstra informasjon i form av et eksempel på hvordan fenomenet som utforskes kan oppleves (se vedlegg 3).

Det har det vært helt sentralt å opprettholde konfidensialitet og å sikre deltakernes anonymitet. Dette er gjort gjennom anonymisering av dataene i transkriberingsarbeidet og påfølgende sletting av gjenkjennbare data, så vel som påpasselighet med at ingen skal kunne kjennes igjen i den ferdigstilte masteravhandlingen. Dette omfatter en taushetsplikt om hvem som er deltakere og opplysninger de gir (NESH, 2013a).

Jeg har også forsøkt å ta hensyn til deltakeren i transkripsjon, anvendelse av materialet og i avhandlingen som helhet. Dette innebærer blant annet at jeg har forsøkt å verne om mine deltakere gjennom en mest mulig riktig og rettferdig framstilling av det materialet de ga meg og avhandlingen. Dette er viktig for at ingen skal oppleve konsekvenser, som for eksempel ubehag, forvirring og lignende, når de eventuelt leser avhandlingen.

Når det gjelder tilbakeføring uttrykte flere av deltakerne sin interesse for hvor de kunne finne avhandlingen for å kunne lese den. I og med denne interessen ble det avtalt at deltakerne skal få en kopi av avhandlingen til sin disposisjon, som de som ønsker kan lese. Det ble ikke gitt noen skriftlig informasjon om dette.

3.6.2. Forskerrollen

Kvale og Brinkmann trekker fram at «The role of the researcher as a person, of the researcher's integrity, is critical to the quality of the scientific knowledge and the soundness of ethical decisions in qualitative inquiry» (2009:74). Integritet kobles av Kvale og Brinkmann til forskerens «knowledge, experience, honesty, and fairness» (2009:74).

Sensitivitet, integritet og et ønske om å handle i tråd med etikk og moral har vært avgjørende i avveielser gjennom forskningsprosessen. Forskerrollens blir så viktig fordi forskeren, på grunn av metodologien og metodikken som anvendes her, er «the main instrument for obtaining knowledge» (Kvale & Brinkmann, 2009:74). I arbeidet med avhandlingen, og under fokusgruppeintervjuene, har et bevisst og sensitivt forhold til etikk og mulige etiske dilemma blitt etterstrebet. Videre har kjennskap til «value issues, ethical guidelines, and ethical theories» (Kvale & Brinkmann, 2009:74) som har kunnet hjelpe meg i møte med etiske dilemma blitt søkt etter og arbeidet med, blant annet som vist i det foreliggende etikk-kapittelet, men også i lærerutdanningen på Høgskolen i Bergen og i fag på mastergraden i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen har dette vært tematisert.

I følge Kvale og Brinkmann kan asymmetri i makt mellom den som intervjuer og den som intervjues, representere et etisk dilemma (2009:76). I forhold til asymmetri som mulig kilde for etiske dilemma har denne blitt forsøkt redusert gjennom å trekke fram at jeg ikke kom inn i fokusgruppeintervjuene med svar eller kunnskap utover den deltakerne kan være med på å dele. Dette er, slik metodologien og metoden forstås og anvendes i avhandlingen, iboende i tilnærmingene jeg har anvendt for å nærme meg fenomenet, så vel som synet på deltakernes rolle i å forstå dette. I tillegg har jeg prøvd å møte deltakernes lengre fartstid i yrket med ydmykhet, som kanskje også har vært med på å redusere asymmetri i møtene mellom oss. Noe asymmetri vil likevel eksistere i det at jeg er den som har ansvar for og mulighet til å reproducere og utgi dataene.

Redelighet både i behandlingen av empirisk materiale og i arbeid med litteratur er en etisk retningslinje jeg har hatt et bevisst forhold til gjennom hele forskningsprosessen. Redelighet i forhold til empiriske data har handlet om å presentere materialet på en sannferdig og presis måte, og med en gjennomsiktighet som gjør det mulig for leseren å se hva som er gjort og hvorfor (Kvale & Brinkmann, 2009:74). Redelighet i forhold til litteratur og allerede eksisterende forskning har betydd nøyaktige referanser til kilder, der kilder er anvendt. Redelig kildebruk er også med på å sikre kvaliteten på arbeidet (NESH, 2013b).

I arbeidet med masteren har jeg vært bevisst på min egen forforståelse, og innvirkningen denne har på arbeidet mitt. «Forutsetningene våre er med på å forme spørsmålene og farge svarene» skriver Kjelstadli (1999:40). Min forforståelse er vist fram og ved det bevisstgjort, i min egen opplevelse med en ikke-planlagt samtale med ene elev, som er blitt brukt for å åpne opp denne avhandlingen, forskningsfeltet og arbeidet med det.

3.6.3. Pålitelighet, gyldighet og troverdighet

I arbeidet med avhandlingen har gyldighet, eller validitet, og pålitelighet, eller reliabilitet, stått sentralt for meg og mitt forhold til alle deler av arbeidet. Betydning av dette kan blant annet trekkes frem i tilknytning til transkripsjon. I dette arbeidet har jeg etterstrebet så høy grad av nøyaktighet som mulig, dette kan ses i sammenheng med påliteligheten og gyldigheten til arbeidet (Befring, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009:183-185). Hadde en annen person med samme bakgrunn som meg transkribert materialet på samme måte?

Et annet aspekt som kan påvirke validiteten og reliabiliteten er hvorvidt spørsmålene man stiller er ledede (Kvale & Brinkman, 2009:245). I hvor stor grad dette har vært aktuelt er jeg usikker på, siden samtalen i fokusgruppeintervjuene fløt forholdsvis godt, uten at jeg stilte mange spørsmål. Ellers gikk jeg ikke ut med noen klar forventning til eller ønske om hva deltakerne kom til å gi meg, dette medfører kanskje at deltakerne har følt seg forholdsvis fristilt i samtalen. Dette er likevel noe jeg hadde med meg i bakhodet i mine møter med deltakerne. Hensynet til deltakerne i forhold til anvendelsen av det materialet de gav med i fokusgruppeintervjuene påvirker også gyldigheten og påliteligheten til avhandlingen (Kvale & Brinkman, 2009:246). Som beskrevet over har jeg forsøkt å anvende materialet på en så riktig, omtenkfull og pålitelig måte som mulig.

I tillegg til dette har jeg etterstrebet gjennomsiktighet forstått som dokumentasjon av de avgjørelsene og valgene jeg har gjort i arbeidet med avhandlingen. Et detaljert metodekapittel har vært en del av dette arbeidet. I tillegg viser gjennomsiktigheten seg for eksempel i kapittel 4, i og med at materialet er presentert mest mulig komplett og kronologisk. Her er helheten i materialet forsøkt presentert, ikke utelukkende de temaene jeg har anvendt videre. Disse trekkene ved presentasjonen tror jeg kan være med på å gi et riktig og godt bilde av det som er gjort i alle deler av prosessen. På denne måten kan også mine redigeringer sammenlignes av meg, deltakerne og andre i ettertid.

I arbeidet med alt fra litteratur til datainnsamling og anvendelse av materialet har jeg anvendt flere metoder. Litteraturstudie, litteratur review og kvalitativt fokusgruppeintervju har gitt flere veier til målet om å forstå de uformelle samtalerne med elevene på mellomtrinnet bedre gjennom å utforske betydningen av disse og dilemma læreren møter på i slike samtaler.

4. Presentasjon av materiale fra fokusgruppeintervjuene

I dette kapittelet presenteres materialet fra fokusgruppeintervjuene. Jeg presenterer materialet på en så redelig og tydelig måte som mulig, men allerede her gjør jeg valg i forhold til hva som blir presentert og hva som ikke blir det. Dette er nødvendig på grunn av omfanget på det transkriberte materialet, så vel som formålstjenlig i forhold til at bare deler av materialet kan anvendes innenfor en masteravhandling sine rammer. Materialet som er tatt med presenteres kronologisk, det vil si at fortellinger og tema kommer i den samme rekkefølgen de kom i under fokusgruppene. Materialet presenteres på denne måten fordi det kan være med på å gi en naturlig oversikt, sammenheng og tydelighet i materialet. Deler av datamaterialet blir referert til, og deler av materialet blir sitert. Sitatene har form som fortellinger, refleksjoner og utsagn. Hele det transkriberte materialet er tilgjengelig for sensor ved behov.

I fokusgruppeintervjuene deltok henholdsvis hele utvalget på fire lærere i den første fokusgruppen, mens tre av lærerne deltok i den andre. En av lærerne måtte melde avbud til den andre fokusgruppen på grunn av barns sykdom. Informantene blir omtalt med pseudonymene Aksel, Johan, Anne og Julia. Rikke er meg.

Jeg startet det første fokusgruppeintervjuet med å gi informantene muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet, samt at de samtykket til deltakelsen skriftlig. Videre valgte jeg å fortelle fritt om min levde erfaring med fenomenet ikke-planlagte samtaler med elever (Se vedlegg 3). Etter at jeg hadde fortalt om min opplevelse kastet jeg ballen over til informantene ved å spørre dem om de hadde tanker eller refleksjoner rundt min fortelling, og/eller om noen hadde hatt lignende opplevelser. Aksel tok ordet, og delte en episode som, blant annet, setter fokus på det personlige sin plass i det profesjonelle.

Aksel: *Ja, jeg fikk et etisk dilemma, for det at tingen var det at, han var frustrert over at «Skal jeg alltid ha...» Det var vel tankekjør som var ordet da, «Vil det alltid være sånn? Det er en sånn bzz hele tiden.» Og da prøvde jeg å si det at «Nei, det må ikke det og det finnes en del tanketriks som jeg kan lære deg.» Og her kom mitt dilemma. Jeg tror ikke det er noe hemmelig å si at jeg har jo vært diagnostisert selv da, ikke for ADHD, men for OCD, og fått hjelp da. Så mitt dilemma er jo ofte at jeg føler en eller annen forbindelse med de som har en sånn, annerledestenkende som jeg synes er kjekt å bruke da. At når går jeg fra behandling, undervisning i dette landskapet der da, så det er, hvor langt kan jeg gå og så videre. Så jeg er jo glad, jeg er jo glad for at jeg har kunnet kanskje hjelpe litt til da, sånne som tenker litt annerledes og som har et ekstremt tankekjør. For det har jeg også selv. Så det har vært mitt dilemma i det. «Ja, jeg kan hjelpe deg.» Men i hvor stor grad ikke sant.*

Aksel: *For problemet blir at du får et spesielt forhold til dem, og jeg gjorde en stor feil i forhold til en elev, som jeg [lite fnys (rettet mot minnet)] hjalp for mye. Men hvis du treffer en elev på 7.trinn, og så blir det et veldig heftig møte for begge to i det livet og så skal du plutselig si ha det bra. Altså, båndene skal jo brytes igjen. Så du må jo gå inn i relasjonen i lys av at du skal gå ut igjen. Og jeg forstår det som er voksen, men eleven gjør jo ikke det [flere av de andre nikker og bekrefter det Aksel sier]. Og det er nesten like sårt hver gang. Vi sitter jo i sånne situasjoner nå også, folk som skal være i en helt annen del av livet sitt, det er et av de større hamskiftene deres når de kommer opp på 6. og 7. trinnet og de skal videre. Og hvor langt inn skal du gå, og hvor mye skal du da fra å være en støtte til nesten å bli en krykke, ikke sant? Det er tøffe etiske dilemma synes jeg.*

Den neste episoden i materialet var det Anne som delte. Etter at hun hadde fortalt, reflekterte hun og Aksel omkring opplevelsen.

Anne: Jeg tenker og litt på det der med, altså de kan fortelle ganske heftige ting. For eksempel en 7. klassing, for, det er sikkert 8-10 år siden, som kom og fortalte at hun drev og skadet seg selv. Og hun kjente ingen andre, hun hadde ikke sagt det til noen, og hun sa det til meg, og jeg var gymlæreren. Så jeg var ikke kontaktlærer eller noe. Og var veldig klar på at dette her hadde hun ikke sagt til noen og ingen måtte få vite om det. Og da sitter du og er på en måte knytt på alle hender og kan ikke love henne at jeg kan holde dette hemmelig for all verden, men jeg kan love at jeg kommer ikke til å si det til noen andre hvis ikke hun vet om det da. Hun skal vite om alt jeg gjør. Og dette er jo en stund siden, så jeg var bare en sånn halvfersk lærer, men jeg følte veldig behov for å, der og da, høre på henne, og så hun måtte få lov og fortelle det hun hadde og det hun orket å si, og så ba jeg om at nå må jeg få tenke meg litt om, for dette må jeg lære mer om og. Så jeg måtte være så ærlig som å si det at «Dette ser jeg er vanskelig, men jeg skal være her for deg sånn som jeg klarer». Men jeg følte veldig behov for å snakke med noen andre, ta inn andre som kunne mer, anonymisert da. Jeg snakket med kontaktlæreren hennes, og var nødt til å si det til ham. Jeg kjente at jeg var måtte gjøre det. Han lovet å ikke si det videre. Og så måtte jeg og gå videre derifra og, og gå til PPT rett og slett, å snakke med en eller annen psykolog «Hva gjør jeg? Hva er veien videre?». Så det fant jeg i hvert fall ut at det er en uformell henvendelse fra henne, men den er så alvorlig at den kunne ikke jeg sitte med alene, sånn som jeg så det da. Så det er jo, sånn som jeg tenker, hjelp å få, men jeg tror, vi skal ikke være redde for å tenke at dette må jeg ha hjelp til eller dette må vi diskutere. At ikke vi skal sitte alene og klare alt, og måtte ha et svar på rede hånd, for det har vi ikke alltid. Jeg opplever at det er viktig at de føler at de blir hørt da.

Rikke: Kan du huske noe om hvor du var, hva hun sa, altså helt sånn direkte? Altså hva som skjedde akkurat i situasjonen?

Anne: Ja, det kan jeg. Det tror jeg jeg kommer til å huske så lenge jeg lever. Det var vel første sånne ordentlig runde med en elev. Og hun kom til meg, og hun hadde venninnen med seg, som og hadde kuttet seg litt da, men det var mer i solidaritet med venninnen, så hun synes egentlig ikke det var noe. Mens hun jenten kom, og problemet var jo da med dusjing og gym og sånt noe da. Så føler de at de måtte snakke med meg om det der, men hun hadde jo gjort det en stund, så hun hadde klart å skjule det, på et eller annet vis. Og da kom hun og ville snakke, vi gikk inn på et lite rom. Jeg så på henne da, at det var et eller annet sånn drøyt da som skulle ut. Så jeg sa at «Vi må finne oss et rom for oss selv». Og da fortalte hun det at hun hadde kuttet seg selv. Og jeg hadde jo knapt hørt om fenomenet, så jeg var litt sånn «Kan jeg få se?» Det var så konkret som det. «Kan jeg få se hva du mener når du sier at du kutter deg selv?» Så hun viste at hun hadde liksom kuttet seg. Og så spurte jeg litt om hvorfor hun synes at hun ville kutte seg. Jeg tror jeg spurte rett ut, veldig konkret. Helt ned på. Og hun sa det at «Jeg gjør det fordi jeg har noe vanskelig å tenke på». Så hun var veldig ryddig selv, i situasjonen, synes jeg. Så jeg tror hun hadde lest mer om det enn meg, det virket litt sånn. Og hun venninnen satt der, og hun hørte på, så det er tydelig at de hadde pratet mye i lag og om dette her. Og så spurte jeg «Kan du fortelle om det som er vanskelig?» Hjemme. Og det kunne hun. Og det gjaldt veldig sårhet i forhold til mor, som hadde fått ny kjæreste, så det fungerte veldig dårlig mellom de, altså ny kjæreste og hun jenten da. Der hun følte seg fullstendig i veien, og ute. Så det var det det gikk i da. Så der stoppet det, og så avtalte jeg med henne da, at vi må prates igjen. Avtalte at jeg og hun prates igjen dagen etterpå, med eller uten venninnen det skulle hun få bestemme selv. Men da kom hun uten venninne. Og da hadde jeg lest meg opp litt, jeg hadde snakket med de på PPT om hva jeg måtte gjøre, altså har jeg plikt til å fortelle til mor og far, at nå skader datteren din seg. Men de mente at nei, det var det ingen grunn til, sånn umiddelbart, for dette var ingen, det var ingen fare for liv og helse, i så måte da. Så jeg fikk noen sånne råd da, om at hvis dette er problem hjemme så kan det ødelegge den videre samtalen, med henne da, så jeg fikk veldig sånne klare råd om det da. At nå må du prøve å prate med henne og så tar vi det der i fra. De var veldig sånn tydelig på det. Så neste dag så pratet vi mer inngående om hva det var som gjorde dette her, og «Hva skal til for at det blir bra igjen?» Og da gikk det jo på at hun, ja, at hun synes at det var vanskelig å si til mor at det var vanskelig med den kjæresten. At han hadde vært litt sånn frekk med henne, og at det var jo noen sånne kommentarer da som hadde falt da. Sånn at hun følte vel at hun holdt på å miste moren sin da, oppi dette her. Så hun hadde det ganske tøft, men hun fikk pratet mye om det og så snakket vi om «Hva med å prate med mor om dette? Hva er det verste som kan skje hvis mor får vite om hvordan du har det nå?» Og fant vel ut at det verste som kunne skje var at moren ble veldig lei seg da. Og ja, hvorfor ble moren lei seg da, og da fant hun ut at «Hun ble nok lei seg fordi at hun synes synd i meg, og det er det verste som kan skje.» Men at hun grudde seg til å snakke med mor, sånn at, så det endte vel egentlig med at jeg sa at «Jeg kan snakke med din mor, hvis du synes det er vanskelig.» Ja, det synes hun var en god idé. Og

dette tror jeg var en fredag. Så da avtalte vi det at da snakkes vi over helgen, «Og så skal jeg, kan jeg ta en prat med moren din og fortelle hvordan du har det» Jeg fortalte og, og da ble jeg litt sånn personlig, at hvis jeg som mamma hadde ikke visst at datteren min har det sånn, og så hadde jeg fått vite det så tror jeg at det hadde bare blitt positivt. Ja, jeg hadde blitt lei meg, men så ville det blitt bra for at da hadde jeg skjønt hvordan datteren min hadde det. For det er ikke sikkert hun forstår. Og om hun var enig i at, jeg spurte henne om det, «Hva tror du? Ville moren din også tenke sånn?» Ja, hun trodde det. Sånn som hun kjente sin mamma da. Men da var avtalen at da kunne jeg prate med henne over helgen, og så skulle hun ordne det, men så kom mandagen. Og da kom hun hoppende bort, og da hadde hun snakket med moren sin selv. Så det hadde gått kjempe fint, og moren hadde blitt veldig lei seg, det var helt riktig, men av de rette grunnene da. Sånn at, det ordnet seg. Og hun har jeg møtt igjen etter det og. Vi snakker aldri om det, men det er alltid en veldig god klem å få fra henne da. Så det har jo gått bra. Men å stå midt oppi det, alene, som lærer, det vil jeg vel ikke anbefale noen så jeg tror det er grådig viktig at vi støtter hverandre og hjelper der, at det er lov å tenke at dette klarer ikke jeg alene.

Anne: For det er umiddelbart ikke så mange riktige svar, jeg brøt jo den avtalen med henne, altså jeg gikk rett til kontaktlæreren og sa ifra. Jeg kunne ikke stå i det alene, det går ikke. Så stolte jeg på han, at han ville ikke gå videre.

Aksel: Nei, jeg bare tenker på, altså. Du gikk jo gjennom en sånn der etisk reise...

Anne: Ja, masse.

Aksel: For hvor skal grensen gå? Og du får ikke definert det før du har hatt, kall det en case da.

Anne: Ja, ja.

Aksel: Og det er med på å skape din rolle, hvem er jeg som lærer altså. Den der etiske kompetansen som du skal ha i den, hvordan skal du veilede et sånt barn.

Anne: Ja, ja. I en så stor krise. Det var en kjempe krise.

Aksel: Og når du blir tillagt så stor makt og ansvar liksom. Det blir som en liten fugleunge ikke sant, gjør du en feil så detter den ut av redet. Det er ganske heftig.

Anne: Ja, det er det.

Johan setter i denne sammenhengen ord på at det kan være vanskelig å ta det steget fram for å ta ansvar for henvendelser fra elever om vanskelige ting.

Johan: Og det er jo ikke vanskelig å forstå i det hele tatt, at en velger å ta et steg bak og satse på at det er noen andre som merker det. Jeg tenker det som ny, nå har jo jeg heldigvis da sluppet unna masse. Men jeg har hørt om mange andre som er like ny som meg, og hvor vanskelig det er, og hvor ubehagelig det kan være. Men, det er og forståelig hvis en på en måte tenker at nei, vi satser på at det her er jo sikkert noen andre som legger merke til, sant. Så jeg har full forståelse for at det kan være en løsning som kan være en tanke. Og det første som slår meg, det er klart det blir noe annet når det kommer en elev direkte til deg sant, men ofte så er det jo sånn og at du hører ting.

Ganske tidlig i den første fokusgruppesamtalen setter Anne ord på denne typen samtaler plass i skolehverdagen, slik hun ser det.

Anne: Den historien som jeg hadde, den er jo veldig sånn dramatisk og veldig stor, men vi har jo til dagen sånne uformelle samtaler. Som handler om hvordan de har hatt det i friminuttet, at de ikke får være med, alle disse her små tingene som til sammen blir et problem for dem.

Spekteret privat – personlig – distansert, og dette spekterets forhold til lærerens profesjonalitet, var et dilemma lærerne vendte tilbake til ved flere anledninger i

fokusgruppene. I utdraget som følger ses dette dilemmaet i sammenheng med lærerens personlige engasjement slik det kan komme til uttrykk gjennom lærerens ærlighet.

Anne: *Jeg tror det er grådig viktig å ha en grad av personlig engasjement i det her. Uten det så skjønner ikke jeg hvordan jeg skulle klart å gjort jobben min.*

Aksel: *Personlig engasjement det er noe for meg, men hva er det? Hva er det egentlig vi ligger i det?*

Anne: *Altså jeg er nødt til å involvere meg emosjonelt i elevene.*

Aksel: *Kommer du med eksempler? Kommer du med din hverdag? For jeg gjør det, og begynner å tenke at jeg går for langt. Altså, jeg forteller som sant er da. Jeg forteller hva jeg spiste og sånt da, godteri og sånt, for jeg er veldig på det.*

Anne: *Ja. Jo, men jeg tenker...*

Aksel: *Det er sant, det er sant...*

Anne: *Jeg tenker vi, det er veldig fort gjort å tenke at elever er, det er noe sånt, noe greier vi skal lære matte og norsk til, men altså, vi skal jo behandle de som mennesker, altså for det er jo mennesker, helt vanlige mennesker som en snakker med respekt til. Altså, jeg ville ikke delt mine innerste tanker altså med veldig mange, heller ikke elevene, men å kunne være personlig, uten å være intim, sant. Det går veldig godt an.*

Aksel: *Altså det som med ærlig, det som gjelder helt trivielle ting, altså den ærligheten er viktig for dem.*

Anne: *Ja, det tror jeg.*

I oppfølgingen av dette reflekterer Aksel over hva og hvordan han deler av sitt liv med elevene, og deler sine tanker om hvorfor han gjør det. I denne tankerekken trekker Aksel frem sine egne erfaringer som menneske og hvordan disse virker inn på hans lærerrolle, kanskje påvirker disse ham vel så mye som årene med studier som førte ham inn i læreryrket, mener han.

Aksel: *Men den der bønn ærligheten, for mange ganger er det det de, det er kanskje ikke veldig stereotyp det jeg sier, men jeg opplever hvert fall, det er ofte folk som har en eller annen diagnose eller tøffe foreldre, altså. De er veldig ute etter om du er en ærlig voksen.*

Aksel: *Fordi du representerer en sånn slags, svikerutgaven av mennesket, altså voksne. «Voksne er svikere hos meg, er du det?» Det opplever jeg, det er mange ganger det er det de egentlig spør om. «Kan jeg stole på deg?» Og da stiller de ikke sånne intrikate spørsmål da, det er mer sånne helt vanlige spørsmål. Og da må det være rett det du sier altså! Så jeg er veldig nøye på å si akkurat hva godteri jeg har spist. Så kan jo det selvfølgelig være en morsom historie. Så forklarer jeg hvorfor jeg ikke spiser 250 gram Maarud selv om jeg har lyst på det, med paprika. Og så har jeg fortalt det veldig nøye, at jorden ville vært et dårligere sted å være hvis Maarud forsvinner, de er veldig klar over, de vet veldig godt mitt, godteriunivers da. Og hvorfor jeg bare spiser 40 gram, for mye for da legger jeg på meg, og det vil jeg ikke, og så videre. Så de er veldig inni der, men da er det akkurat som «Ja, okey, du er, det er sant det han sier der.» Og det er det og.*

Aksel: *Det er akkurat som det er tillitsgreiene de søker altså, men i veldig sånne uformelle, ufarlige kanaler. Tilsynelatende! Så, ja. Det høres kanskje litt rart ut, men det funker da, i hvert fall til en viss grad.*

Aksel: *[...] jeg mener at du er nødt til å gjøre, du er nødt til å ha den der uformelle iblandet det formelle. Den gode lærer tror jeg på en måte klarer å gjøre det i en sånn plenumssituasjon gjennom, hele veien av og på og styre den der. Å være viddevakten til seg selv, og til elevene, det er jo jobben din, men, så, tilsynelatende, så kan du si at dette er veldig ustrukturert og ustramt de, men du vet jo nøyaktig at «Nå må vi jobbe igjen». Og så tror jeg hjernen trenger de pausene og. Det er en annen ting da, men den der, jeg har mange timer hvor jeg synes, å fortelle om helgen, hvem film så du og sånt noe, så er det ofte mer stille da, det er jo mer interessant enn det du*

har i timen, men, altså det er kanskje ikke et så stort paradoks, men skal jeg liksom ha de med, så må jeg må gi noe av deg, så det er det som er personlig engasjement for meg. Selvfølgelig at jeg også må være der følelsmessig og menneskelig og sånt noe, men det er veldig viktig å ha den der, veldig den der ærligheten. Det må du, det har i hvert fall blitt for meg en sånn greie, og sikkert litt også for det jeg drar min egen historie inn. Det tror jeg, du er farget av deg selv. Jeg har også en gang tenkt at alle voksne er svikere. Og da skal jeg hvert fall passe på det at jeg, i minst mulig grad, skal framstå som det selv.

Hvorvidt tid og sted strekker til, når elevene har behov for en samtale med læreren, var et tilbakevendende tema i fokusgruppene. Julia sin strategi for hvordan hun løser opplevde dilemma angående tid/sted beskriver hun som følger.

Julia: Min strategi er å sette klassen, altså hvis jeg ser at det er noe, men ikke sånn veldig akutt, så sier jeg «Vet du hva, jeg trenger å sette i gang klassen, og så kan vi prate litte grann sammen». Jeg sier jeg må alltid sette i gang klassen først. «Så hvis det er noe så kan vi bare gå rundt hjørnet her». Det kommer selvfølgelig an på hva det gjelder, men som regel så klarer jeg hvert fall å lese elevene til å skjønne omtrent alvorsgraden i det. Og er det viktigere så spør jeg om en annen kan steppe inn, og så går jeg ut med eleven og tar en ordentlig samtale, at vi kan bytte på ting.

Når jeg spør om hun kan huske konkrete episoder der hun har opplevd dette dilemmaet, og gjort avveininger angående tid og sted, trekker hun fram hvor dagligdags hun opplever at dette er for henne.

Julia: Ja, det er rimelig ofte. Det er mer dagligdags enn noe. For eksempel første time, en elev kommer inn fra garderoben. Det første han gjør er å måke til en pult, skubbe elever, ta sekken å bare [viser kastebevegelse]. Okay, her er det en elev som, kanskje ikke vet det selv, men som trenger litt oppmerksomhet, og da å si, det er jo fordelen med å være i base, at du kan si «Vet du hva, kan du ta oppstarten nå? For jeg ser at denne eleven hadde trengt en liten samtale nå.». Og så gikk jeg bort til denne eleven, og så spurte jeg «Har du sovet godt i natt? Har du hatt en fin morgen?» Altså, helt sånn banalt, og så «Har du lyst til å ta en liten prat?» Og så bare «Ja!» «Ja, jeg ser at det at...» Eller «Det ser ut som at det kan være godt å prate litte granne». Og da, og så, begynner eleven å si det at «Jeg er så dum. Jeg gjør feile ting hele tiden. Jeg får kjeft hele tiden, alt jeg gjør er galt!» Så begynner med den, veldig det at «Jeg gjør gale ting hele tiden. Jeg klarer ikke å la være». Sånn at samtalen utvikler seg, jeg lar eleven på en måte føre samtalen dit han trenger, dit han har behov for det. Og da er det da denne elven som er mye i konflikt i friminuttet, og opplever at, altså han vil at de han havner i konflikt med skal bli virkelig tatt. Han synes ikke det at, altså, ja de burde vært prylt altså, det er liksom på det planet der. Og så sa jeg det at «Altså, at dette her med straff og, altså, at hvis man reagerer på en hard måte så virker det som regel mot sin hensikt, for da vil man få aversjoner og komme i opposisjon, fremfor å faktisk prøve å endre». Og at selvfølgelig reaksjoner i forhold til situasjonen, altså adekvat. Og så begynte han bare å grine. Og så sa jeg «Hva er det for noe?» «Ja, det har ikke mamma skjønt!» Så da kom den, at de reaksjonene han opplevde, de var veldig intense og veldig overveldende. Og at han ikke opplevde at det stod i forhold til det han da, gjorde, at han følte veldig at han gjorde feile ting hele tiden, og at broren alltid var snill og grei. Så det ble en sånn samtale ut av det, og da var ikke jeg, det var ikke min kontaktelever da, men så da var det å snakke med, eller da hadde jeg snakket i en halv time, med den gutten, og så avrundet vi. Og da var han jo inne i basen igjen, og kunne arbeide og hadde på en måte fått tømt seg litt. Fått en pause fra tankene sine, rett og slett.

I løpet av samtalen med denne eleven opplevde Julia at tematikken ble mer alvorlig enn det den tilsynelatende var i starten på samtalen, når vi snakker om tematikken i ikke-planlagte samtaler husker Julia en annen episode hvor tematikken var ganske alvorlig. I den situasjonen opplevde Julia også dilemma knyttet til tid og sted for elevens initiativ til samtale, og hvor hennes muligheter for handling var begrensede og kanskje også umulige.

Julia: Det var for eksempel, i en time så plutselig, det var noe som var skjedd mellom noen elever, og så ba jeg de om vise romslighet. Det var noen reaksjoner, og nå husker jeg ikke eksakt hva det var, plutselig sier en elev "Ja, men min mor prøvde å drepe meg!". Sant? Og da, liksom, «Okey, hva gjør jeg nå?». Det var liksom bare det

som fylte hjernen min. «Hva gjør jeg nå? Hvor mange hørte det?». Så da var det å, jeg gikk bare stille bort til den eleven og, jeg måtte rett og slett samle de som jeg, holdt på å si, trodde hadde hørt det. Samlet de litt til siden, og så, nå det er flere år siden, men jeg pratet litt med de, men da må jeg innrømme at jeg, jeg prøvde rett og slett å legge lokk på situasjonen. For jeg tenkte «Dette går ikke an å snakke om her, det går ikke an å ta det i plenum». Og, så jeg satt de i gang med noe arbeid, jeg bare samlet de der og sa, "Okey, nå skal dere få lov til å gjøre sånn og sånn». Og så tok jeg det videre. Men da ble jeg sånn veldig tatt på sengen. Altså, det var så, okey, det var litt intens, men som sagt da la jeg bare lokk på.

Rikke: I forhold til den som hadde sagt det eller i forhold til tilhørerne?

Julia: Tilhørerne, altså i forhold til at "Jeg hører deg, men dette er sånt som vi er nødt til å ta et annet sted. Vi kan ikke ta dette i klasserommet. Men jeg hører deg!"

Julia: Så da ble det at dette må håndteres ordentlig, utenfor dette klasserommet.

Rikke: Kan jeg spørre hva du gjorde videre med det i forhold til den eleven, seinere?

Julia: Da hadde jeg en samtale i forhold til om det var noen hun ønsket å snakke med eller om hvordan hun opplevde det med at hun hadde sagt det høyt. Om det var noe hun gikk og tenkte på. Men det var det ikke, og det viste seg det var at det var allerede i et system. Det var bare at det var ikke jeg klar over, sånn at jeg bare formidlet videre at dette hadde kommet opp, og så fikk jeg bekreftet at dette allerede var i et system.

I fokusgruppeintervjuene kom informantene flere ganger inn på hva elevene forteller når de tar kontakt. De trekker blant annet fram hemmeligheter, hemmeligheter som de og lærerne ikke får lov til å si videre til noen. Anne sin erfaring retter også søkelyset mot tillit, og hva som kan skje hvis tilliten svekkes eller forsvinner.

Anne: Jeg tenker litt på en sak som er litt sånn pågående nå og da, som handler om en gutt som i løpet av nå halvannet til to år, halvannet år, tok veldig kontakt i starten når jeg begynte som lærer i femte. Tok veldig kontakt, var veldig tett på og hadde veldig behov for å være tett på, i forhold til ting han sa og ville på en måte dele ting med meg, men jeg måtte ikke si det til noen. Måtte ikke si det til noen, veldig på det. Og det var jo for så vidt helt sånne greie ting, som var, ikke var noe problem å ikke si det til noen. Men og har litt sånn hemmeligheter da, og det er litt sånn familiehemmeligheter som ikke han kan si til noen. Og det var veldig mange sånne uformelle, så kanskje nå etterhvert begynner å bli litt for stort. Sånn at vi har søkt hjelp da, i forhold til hva, hva er denne her familiehemmeligheten? Og hva er det som er vanskelig der. Og der og er en sånn, ingenting er sagt, men masse er sagt likevel, på en måte. Og der ser jeg at disse hemmelighetene kan plage den her eleven. Det er ting han ikke har lov til å si. Og det gjør at han føler seg spesiell, som gjør at han, tenker jeg da, at han ikke klarer å få seg ordentlige venner. Fordi han tenker på at når hemmeligheten kommer fram «Så vil de ikke være med meg likevel». Jeg tror det er litt sånn. Og det er et sånt kjempe dilemma. Og det kommer det jo små hemmeligheter hele veien, og ikke si det til noen. Og så stoppet det plutselig, jeg skjønnte ikke helt hvorfor. Men jeg skjønnte det når han da fortsatte samme runden med en annen lærer på skolen. Og snakket om dette her som er, er veldig vanskelig for ham. Han sliter ordentlig med det. Og der hun hadde sagt "Men kontaktlæreren din da? Kan du ikke snakke med henne?". "Jo, men hun er ikke helt til å stole på. Fordi hun...". "Jeg hadde fortalt henne om en løvhytte". Altså fortalt meg om noe, som tilsynelatende var ikke så veldig farlig. Denne løvhytten vet bare jeg og så en til om. Og så traff jeg den andre, og så sa jeg "Jeg har hørt om den fine løvhytten som dere har, i hemmelighet". Og dermed så var det en liten sånn, uten at jeg visste det da, en liten sånn test for om jeg var til å stole på. Så der stoppet det. Så det er egentlig helt sånne små ting, som du bare skjønner at, okey det her var, dette var en av. Og det er noe med, disse hemmelighetene, masse hemmeligheter. Og det har jo vi snakket om på teamet, vi har hatt det oppe i altså i spespedteamet på skolen, og vi har og holdt det som hemmelig sak, altså sånn bekymringsmelding da. Jeg tror i hvert fall, det er veldig viktig at masse sånne uformelle samtale, altså vi skal ta det på ordentlig på alvor, når en merker at det er noe. Men det er en sak som pågår, og da er spørsmålet og burde vi ha kontaktet hjemmet i forhold til dette her? Men hva er den store hemmeligheten da? Som ikke noen skal vite noe om. Og jeg har jo prøvd å hinte opp og ned på masse samtaler og sånt, men ingenting kommer fram.

Også Johan husker samtaler og opplevelser med denne eleven hvor han har sittet igjen med følelsen av at noe ikke er som det skal.

Johan: Jeg husker at jeg tenkte "Her er det noe rart».

Videre beskriver Anne når og hvor disse samtaleene har funnet sted og hvordan hemmelighetene kommer fram.

Anne: Altså, det kan, på utedag, gå til og fra en plass oppe i skauen, sånne ganger har jeg gått og pratet med han. Til og fra kirken på julegudstjeneste. Men og i sånn til og fra garderoben, på slutten av timen, drøler med å komme ut. Og når jeg ser at han er ordentlig sånn nedfortrekt så "Kom an vi, kom vi må prate". Så noe har jeg tatt initiativ til, men særlig i starten så bare kom han opp på siden, og var der på en måte, i friminutt og hvor som helst egentlig.

Rikke: Når han kommer opp på siden hva skjer da? Hva sier han, hva sier du?

Anne: Ja, da kan han snakke om den nye mobiltelefonen han skal få seg eller den nye capsen, fortelle om ting han gleder seg til, så det kan starte opp med noe helt sånn. Og nå før jul så gikk han og pratet med en annen lærer, og jeg kom opp på siden, til de, og da snakket han om at han gruet seg til jul. Og da var det ganske, jeg tror han så litt svart på det, akkurat da. I forhold til jul og, at det var en sånn "Alle er så glade, men vi er ikke så glad". Og der er det en eller annen hendelse i familien da, som blir ekstra sterk da i julen. Så han får på en måte sagt ting og.

Rikke: Bare videre, på vei til kirken, eller på vei fra kirken. Så sier han dette, hva tenkte du eller den andre læreren? Det kan jo være dere har snakket om det etterpå, men hva tenker du i en sånn situasjon?

Anne: Jeg kom inn litt ut i den samtalen de hadde hatt da. Og hun som snakket med han da hun var vikar, så vi pratet litt etterpå. Og da kunne hun fortelle meg at han fortalte ting som var litt sånn nesten bortimot sånn depressive ting, der hun omtrent var litt bekymret for han. Så det jeg gjorde da, når vi kom opp igjen til skolen etter gudstjenesten, så fant jeg en mulighet til at jeg kunne prate med han alene. Så da hadde jeg en lang prat med han. Der han sa til henne ganske sånn rett ut at "Dette her livet er fryktelig vanskelig". Sånn i dramatiske ordelag. Jeg sa ikke at hun hadde sagt noe, men jeg spurte han liksom "Hvordan har du det?". Og da sa han "Jo, det går greit". Og da sa jeg at hun læreren var litt bekymret. Bekymret for han, fordi at hun hadde synes at han høres så veldig veldig lei seg ut. "Ja, nei, jeg synes bare så synd i..." Og så sa han noen han synes synd i da, som hadde det veldig tøft i julen. Men han kunne ikke si hva det var, det var den der hemmeligheten igjen da. Og da hadde jeg akkurat vært nede hos BUP på sånn veiledning i forhold til akkurat denne gutten her da. Og hadde en del direkte spørsmål som jeg kunne stille til ham for å på en måte sjekke ut at han ikke var rett og slett suicidal, holdt jeg på å si for det var en del av greien da, i den her familiehemmeligheten. Og da svarte han veldig ålreit på det da. Og sa jo det at "Hva er det verste som kan skje hvis den her hemmeligheten kommer ut da?". Nei, da handler det om. Da vil de ikke stole på han mer. Da vil han miste tilliten til de. Så det var på en måte det verste som kunne skje da. Men jeg er nok ikke inne i varmen hos han ennå, men vi jobber litt med saken i forhold til den andre læreren som han åpner seg for. Men heller ikke hun har, på en måte, nådd inn til han. Men da er det det her dilemmaet, hvor mye kan vi si hjemme? Så lenge vi ikke vet hva denne hemmeligheten er. Jeg skal i nytt møte nede med BUP da til, i forhold til det her. Så det uformelle, det er fortsatt uformelt i forhold til han, i den forstand at han prater med meg når han har lyst, men jeg bruker jo veldig mye av samtale tiden som jeg har med hele klassen på han. Store deler går til han. Og det kan du jo si er den formelle biten da. Der er jo likevel en uformell prat, for det er jo helt opp til han. Og så sitte meg ned med hele den der "psykologikofferten" sant, og så stille det gode spørsmålet til han, det kan du bare drite i. Altså skjer ikke. Vi har fått den kofferten, som et godt forslag, men alle ser det at "Javel." Lukk igjen. For at det er når han er klar, og da er det i de uformelle settingene. Og da må vi jo bare rydde vei på teamet.

Aksel vender flere ganger tilbake til en elev han gir navnet Johan (gitt i spøkefull tone mellom Aksel og Johan), han snakker om sitt virke som lærer i termene «Før og etter Johan».

Aksel: Men der begynte jo første dagen med at han røsket jentene i håret "Nå må du høre på meg". Han bare røsket til liksom. Han bare, spytta og, vi var der da. Og det var ADHD. Og da var det det som litt av den historien i sted, da gikk jeg veldig inn. Men jeg visste at skal jeg få til, en ting var jo Johan, men en annen ting var jo den

der dynamikken med alle de andre. Og det var jo mye greier altså. Og da fikk jeg den der, jeg møtte det nesten daglig det dilemmaet. For det som var, var jo at noe av hans historie var likt min historie, ikke sant? Og hva gjør du da? Da begynner du å snakke personlig og så kan du ikke si det, for man ønsket jo liksom at å ikke være alene i verden med sin historie, ikke sant? Så det du hadde aller mest lyst til å gi til han, det kunne du ikke gi.

Anne: Det kunne du ikke.

Aksel: Men selvfølgelig, du har jo dette, kanskje slags språk i språket, jeg tror han bare skjønte det.

Anne: Så han skjønte at du skjønte det?

Aksel: Ja, på en eller annen måte da.

Anne: Forsto han veldig godt?

Aksel: Ja. Kanskje. Men det ble jo på godt og vondt sant. For noen ganger så kom jeg da for nær, for det er jo mye sånne nesten slåsskamper og krangler og alt mulig da. Men, da jeg skjønte at, for det gikk bra til slutt, trodde jeg, men da jeg skjønte det at, på avslutningen hadde han laget en sang om å være han, som han fremførte. Og det var jo, ja, man kan si at det er fint. Da vi skulle dra, og si takk for, og det var bilder og greier og alt mulig og sånt, så knekker han fullstendig. Da husker jeg liksom hele, den der slitsomhetsfølelsen. Da måtte jeg gå og ha meg et øyeblikk midt i den avslutningen med foreldre, den siste kvelden, ikke sant. Kvelden, det er sånn i åttetiden det begynner å løse seg opp, og han sitter å gråter og gråter, og liksom. Og da er det sommerferie, da er det slutt. Og det er siste skoledag, for en del elever, for alltid, der. Og det var det jeg tenkte i stedet, da tenkte jeg har jeg gått for langt? Og eventuelt gikk jeg langt nok ut igjen da? Heldigvis så skulle han komme på skolen et par dager etterpå fordi, lærerne var jo ikke ferdig, og han hadde jo glemmt, i løpet av året, halve garderoben sin på skolen. Så han hadde fått beskjed av mor om at nå må du, for ellers blir det brent opp. Altså hans måte å si, og det var ganske sterkt, for da fikk vi snakket litt da og. Han hadde med seg noe gaver og greier, og det ble nesten litt for mye. For da tenkte jeg, «Tror du at jeg skal være en sånn slags far?». Ikke sant. Altså en sånn slags familiegren, en storebror, altså. Men da gikk jeg opp og ned, for han drev og samlet plastsekker etter hvert, med klær, for det var så mye. Og så kom "Jeg skal bare opp". For jeg måtte stadig gå å gjøre noe, så "Jeg kommer opp og de ned". Og så siste gangen så var han borte. Han kunne ikke klare å si, jeg kjenner det presser litt på nå, bare han klarer ikke å si. Og da måtte jeg jo ringe, for da ble det jo en vanlig skolelærer, så da måtte jeg ringe mor og si "Hva skjer nå? Hvor?". Og da var det hun som fortalte det, "Han greier ikke det". Og det var, det ble sånn banebrytende for meg. Min erfaring da med ja, kall det ADHD da, det er jo en svær sekk, men annerledestenkende, det var sånn før og etter den eleven. Før og etter Johan. For det er denne eleven som dukker opp i hodet mitt når jeg treffer en ny lignende type, men det er å ikke gå for langt inn, men heller ikke for distansert, den hele tiden den der.

Anne: Balansen.

Aksel: Den balansen der. Og som du må ha med deg hver dag altså.

Anne: For det at det er ingen fasit.

Aksel: Nei, men det ble, det jeg tror som er viktig i det, det var det året som jeg skulle gjennom den ja, både gleden og smerten for å kunne utvikle det jeg kaller det refleksjonsverktøyet da. Ikke sant. Men jeg merker det nå at jeg er jo glad for at jeg hadde, det er sikkert det som kalles erfaring sant, og alle lærere er jo sånn "Ja, tidlig på 70-tallet så var det en elev". Men jeg tror det er veldig viktig å ikke parkere de elevene, "Ja, vet du hva jeg hadde...". Altså, den eleven har jo egentlig hjulpet meg, eller hjulpet veldig mange andre elever, mye mer enn det den eleven er klar over. Så du kan si, det var jo en bra ting med å gå langt inn for da fikk jeg jo, ikke at jeg skal generalisere den historien med alle andre elever som minner om det, men det er liksom det å gå helt inn, inn i den personens verden og noen ganger så må du det for å kunne ta han med ut igjen, ikke sant. Det er jo undervisning vi driver med her, så da må du faktisk gå inn i den verdenen hvis det er en forferdelig verden, det kan være alt fra overgrep, det kan være masse. Men du må være veldig klar over hva du gjør altså. Det jeg sitter igjen med, fra det er, jeg kan ikke si "Nei, du burde ikke gå for langt inn". Du burde heller ikke gå for kort inn, jeg vet ikke, Når jeg forteller den historien tror jeg det bare er viktig at, det vi gjør egentlig nå, altså utveksle det, bare for å dele erfaringer altså.

Anne forteller at hun tenker på for eksempel overgrepstatistikk, og hvor lite overgrep skolen og læreren avdekker. Her peker Anne på hvordan de ikke- planlagte samtaler og tillit kan være sentralt i relasjonen med elever som opplever overgrep, men at hun er usikker på hva man faktisk må gjøre for at elevene skal tørre og klare å fortelle. Aksel knytter seg også på denne tanken, og forteller at trøsten, for ham, er at han i alle fall tilbyr en tilgang eller en mulighet til elevene. Uansett om elevene bruker den eller ikke. Aksel beskriver også en episode om hvordan han opplever det å måtte oversette det eleven sier og ikke sier, for å prøve å forstå en elev.

Anne: For det handler om uformelle og det handler om tillit. Hvordan kan vi åpne for at dette er greit å komme med?

Aksel: Men der er det ofte det at, det er mulig det er, en falsk trygghet man gir seg selv altså, men det med at det var jo en 90-åring som sa at "Det er aldri for sent å få en lykkelig barndom". Det tror jeg må gå på det at selv om kanskje ikke foreldre og rundt, at det har vært godt da, men så har du kanskje hatt en lærer som bare alltid for eksempel hyggelig eller alltid ga deg en tilgang som du aldri brukte, men som du bare alltid visste, den var der. Så var det nok til at du, det gikk bra da. Så pleier jeg å trygge meg med når jeg skjønner at jeg ikke får, sånne elever du bare vet at det er noe. Og du får aldri greie på hva det er, du vet det er noe, og du vet at den eleven, det kommer aldri helt opp, det blir aldri verbal språklig.

Aksel: Jeg hadde jo en elev, akkurat nå, her, som gikk gjennom en veldig prosess, han fikk vite mange ting om familien sin og opphold og sånt noe. Og for han gjaldt det jo bare «Kan vi bare være sammen? Kan vi bare gjøre ting? Kan vi bare snakke om...». Altså. For den eleven så var det hele at vi gikk gjennom teksten på for eksempel låten til Kings of Leon Use somebody[Synger] "You know you could have used somebody". Det ble, og det skulle ikke gå lenger enn det. "Går det greit med deg?". "Jada". Svaret kom fortere enn du var ferdig med spørsmålet. Og du skjønte jo bare at det gjorde det ikke! Ikke i det hele tatt. Men, og da måtte du gå alle de der andre språkene, andre uttrykkene. Og så måtte du hele tiden konvertere. Så, det er jo også en utveksling av, er ikke det også en slags? Altså selvfølgelig, det aller beste er jo å få historien, få de faktiske forhold. Men noen ganger så er det, eleven velger noe annet! Du må jo være elevpremissorientert.

Et stykke ut i den første fokusgruppen forteller Julia om en opplevelse fra starten av sin lærerkarriere. Det Julia forteller handler om en gutt hun arbeidet tett med. Gutten har diagnose ADHD. Julia og en assistent som arbeidet med eleven opplever at eleven bærer på noe som sliter på han.

Julia: Så var det en annen som var assistent der og, og hun sa "Det er noe galt, det er noe galt her. Jeg nekter å gi meg på dette, det er noe galt her!" Og jeg og hun snakket veldig mye sammen, "Hva har du observert? Hva har du hørt?" Altså, vi hadde en kjempe tett kontakt. Og prøvde å lese denne eleven her. For det var noe med blikket, du bare så at her er det noe som spiser han opp innvendig. Så det var jo et voldsomt engasjement i gutten, fordi han kan ikke gå gjennom skolen og så er det ingen som ser hva det er. Men alle tenkte jo at det var ADHD, at det var opposisjonelle adferdsforstyrrelse eller den typen ting. Jeg tok turer med han, vi spilte spill sammen, vi bygget Lego sammen. Og det ble mer og mer komme i prat. Og vi begynte å skrive lapper sammen, eller skrev brev egentlig. Jeg stilte spørsmål "Hvordan har du det i dag?". Han kunne skrive en setning. Og så gikk den frem og tilbake i friminuttene, i lommen, og så var det side opp og side ned. Og så kom det der med hemmelighet. Og så skrev jeg "Har du lyst til å fortelle?". "Nei!". "Okay, greit, vi stopper her". Og sånn holdt det på, og holdt på. Jeg var da, som sagt, ett år der, så ble jeg kontaktlærer for et eget trinn. Den gutten begynte å komme inn til meg, hver gang på slutten av når elevene skulle ut, så kom han inn til meg, i friminuttene altså. "Hva holder du på med?". Han oppsøkte meg alle andre steder. Da ble vi faktisk, da kom det frem at alle søsknene hans var blitt misbrukt av faren og han var vitne til det.

Julia: Så jeg føler i hvert fall at jeg fikk gjort noe for den gutten, om ikke annet. Så selv om de andre søsknene gikk gjennom barneskolen uten, så fikk i hvert fall han hjelp. Så jeg tenker det at ja, man må involvere seg, man må, det er og noe med at man må være utholden nok. For noen ganger så venter barna bare på at, var så snill hold ut litt til, spør litt mer. Ikke nødvendigvis grave i dybden, men ork og spør i morgen og. Spør en dag til. For kanskje en dag er jeg i stand til å si det. Så det preger meg veldig. Det der med at, jeg teller ikke timer for å si det sånn.

Julia reflekterer videre rundt denne episoden sammen med de andre lærerne. Aksel prøver å sette ord på betydningen av det å være lærer med hjertet, slik han mener at Julia var og er, det vil si en lærer som gir elevene trygghet til å ta kontakt ved behov.

Aksel: Elevene kategoriserer deg ganske fort, om du er en lærer med hjertet eller med hjernen, og jeg tenker ofte at hvis man er trygg i det at kom med noe hvis man virkelig vil noe, det er en trygghet som i hvert fall jeg får da. Du har jo den tryggheten, sånn som jeg har forstått deg? Elevene merker fort om du er en timetellende lærer, om du er en lærer på klokken, det merker de med en gang altså.

Anne trekker fram at dette er hverdagen for lærere, og at hun tenker at mange elever bærer på stor hemmeligheter. Hemmeligheter de, lærerne, ikke vet om, og som elevene ikke alltid våger eller finner muligheter til å dele.

Anne: Jeg tenker at vi omgås elever med store hemmeligheter, og vi vet ikke om det. Og vi har ingen arena, formelle eller uformelle, der de kan si det.

I refleksjonen rundt Julia sin opplevelse trekker Johan fram hvordan Julia må ha brukt denne opplevelsen på en positiv måte til elevenes beste, og for fortsatt å være i læreryrket. Samtidig undrer Johan seg over hvorvidt han hadde tålt en sånn sak når han var nyutdannet.

Johan: Når du får en så sterk, og du må jo ha brukt den veldig positivt. For det at du kjenner på at «Jeg skal jammen ikke la noen elever oppleve det». Altså, «Det her skal jeg finne ut av». Mens der knekker nok mange. Jeg vet ikke om jeg hadde tålt det, som helt ny, hvis jeg hadde fått en sånn sak. Det er jo en erfaring som du gjerne skulle vært uten, men samtidig sikkert så ligger den der på en måte som gjør at du sikkert ser, at du er mer fokusert på en måte enn det du kanskje ville vært.

Julia sitt svar på dette er at ja, dette var en tøff opplevelse, men at hun i etterkant ser verdien av den, det hun gjorde og den utholdenheten hun viste. Hun legger også vekt på at man må se elevene inn i øynene, virkelig se dem, slik at man kan ha mulighet til å se at det er noe.

Julia: Jeg ser verdien, altså jeg har på en måte kjent på hvor viktig det er. Altså, hvor avgjørende det kan være i et barns liv at du gidder å se, at du gidder å bry deg, at du gidder å spørre. At du ikke sier «Den der ungen har bare ADHD». Noe med å faktisk se de i øynene og se at det er noe der. Det er noe, men selvfølgelig det er ikke alltid man får svar, men det er noe med å ikke la det passere fordi det er inconvenient.

Johan: Det er klart, og det der med at hvis ikke du hadde møtt den eleven på en riktig måte da hadde han jo aldri giddet og fortalt ting til deg heller, sant. Så det er klart at det er det som gjør det litt sånn vanskelig og, sant. At hvert fall som ny, og liksom uerfaren og ikke har møtt på, så vet en ikke hva, som du sier om den eleven der, han oppdaget at her kan jeg ikke stole 100% på [Anne]. Sånne småting, som du ikke tenker over i det hele tatt, og på en måte ikke er alvorlig, men han oppfatter som.

Når Johan viser til den eleven Anne fortalte om tidligere i samtalen, forteller Anne mer om hva som har skjedd etter eleven fant ut at hun ikke var helt til å stole på. Hun viser en fintfølelse og omtenksom aksept av at eleven nå velger noen andre, og at hun er valgt bort.

Anne: Og så tenker jeg, hvor fantastisk da, at han gikk til Edith, en annen lærer her, hun tok det helt sånn, tok den prat med ham og ordentlig fikk pratet med ham. Og så at hun har fortalt dette til meg da. Det vet ikke han, hun har igjen brutt hans taushetsplikt. Han vet ikke at jeg vet, han vet ikke at vi er på møter alle veier.

Når Anne forteller om denne saken som hun er midt oppe i, reflekterer hun også over risikoen man tar når man går inn i ikke-planlagte samtaler med elever. Hun viser til at man ikke kan vite hva som kommer, og at det kan bli større enn man kunne ane.

Anne: Sånn at, jeg tenker at hvis ikke jeg hadde hatt dere på teamet, Julia altså, vi kan jo prate med mange her om ting. Det er så avgjørende å kunne prate med noen om det, at ikke en står alene med det. For det er ganske risikabelt å gå inn i sånne uformelle samtaler hvis ikke, en tenker at «Jeg orker ikke å gjøre noe med det». Eller «Jeg våger ikke å gjøre noe med det. Dette her kommer til å bli så stort». Og det kan det bli, det kan eksplodere rett i fleisen på oss den her saken som vi har, det vet vi ikke, men vi vet at det er mange som vet.

Denne risikoen gjør det viktig at man får mulighet til å prate med andre og dermed føle et slags delt ansvar, forteller deltakerne. På samme tid er det viktig at læreren tar personlig ansvar i den aktuelle situasjonen og med eleven det gjelder.

Anne: Det er delt ansvar, absolutt. Altså, jeg tenker at sånn som her på skolen så er jo jeg kontaktlærer, så det er den formelle biten av det. Og så er det hele teamet som også vet, sant. Det blir viktig. Og så må ledelsen også vite. Sånn at hvis noe eksploderer. Så har BUP vært inne, ja jeg tenker at her må mange ansvarliggjøres mens det må kanskje være jeg som trekker da. At det ikke stopper opp, at ikke det ligger i skuffen hos BUP. Altså, noen må jo ta steget fram. Det må noen gjøre.

Temaet ansvar ble videre belyst av Aksel, som viser og forklarer tidsperspektivet han opplever å være ansvarlig i forhold til. Aksel opplever at han selv tenker eleven nå og eleven i fremtiden, og at hvis eleven kommer til ham i fremtiden så skal han kunne gi svar med tanke på hvorfor og hvordan han gjorde eller ikke gjorde noe.

Aksel: Jeg prøver alltid å se for meg eleven 20 år fram da. At eleven kommer på døren min, eller jeg møter han på gaten liksom. Og la oss si at vi gjorde feil da, så er det ikke at en skal prøve å gjemme seg bak noen, at du skal vite at det var veldig mange voksne som snakket sammen, som vurderte, som belyste, så det var ikke noe som bare ble vurdert klokken kvart på tre en fredag. At «Da gjør vi det slik og slik». Så det er viktig, for det tror jeg er veldig viktig. Se bare på unger med foreldrene, hvis det har vært, kanskje rare valg som foreldrene tok når de var små, så kommer de når de blir voksen og «Hvorfor?». Og kanskje ikke nødvendigvis at de skal sette noen til veggs, men de vil gjerne vite mer rundt det. Og hva var tankegangen bak liksom, for å få satt det inn i sin voksenverden da. Det er veldig viktig å ha det der lange perspektivet da. Og for det, hvis man utvikler seg riktig som menneske da, så skjønner du jo bare mer og mer at du ikke kan så mye egentlig.

Anne setter så igjen ord på verdien av det å dele med kollegaer når man har hatt ikke-planlagte samtaler med elever.

Anne: Det er som du sier, det fordeler ansvaret, men det er kanskje vel så mye å kjenne at «Jeg har i hvert fall gjort det jeg kunne for å gjøre de riktige tingene». En sånn trygghet på at «Ja, dette er ikke noe jeg skruller til oppi hodet mitt» [Alle: Ja, mhm.]. Litt nærsynt i saken og sånn. Så kan en jo få flere innspill.

Johan trekker fram det han beskriver som ansvar tatt gjennom skolens planer for situasjoner som kan oppstå, og forskjellen mellom denne formen for ansvar, og den typen ansvar læreren som er i relasjon med eleven er motivert for å ta. Videre setter Aksel dette inn i termene juridisk ansvar, pedagogisk ansvar og medmenneskelig ansvar. Hvorpå de to siste termene er de han knytter tettest til egen og andre læreres virksomhet.

Johan: Sånn i forhold til, skolen skal ha en mobbeplan og alt sånn der. Og hvis det skal være noe som skjer så har vi «Okey, men vi har jo en plan». Altså, vi har på en måte gjort det vi skal sant. Og jeg tenker at motivasjon og sånt, altså, når du er tett med elevene og du har hjertet med, så er jo motivasjonen for å ordne opp i det her, fordi du virkelig bryr deg om eleven, så der er jo ikke det du tenker at «Ja, nå må jeg snakke med flere, for da er det i hvert fall ikke bare jeg som får skylden hvis det går til helvete». [Alle: Nei.]

Aksel: Jo, jo, men en ting er jo all jussen da, ikke sant. Alt det. Men så kommer jo det jeg kanskje prøvde å si i sted egentlig, den juridiske begrunnelsen for å gjøre det vi gjør, det er jo en type univers. Men så er det alle de pedagogiske grunnene, altså, «Hvilke faglige begrunnelser la du til grunn for at dere gjorde som dere gjorde med meg den gangen?». Og så er kanskje det tredje spørsmålet da, som kanskje nettopp er det uformelle, hva er det medmenneskelige? Som kanskje nettopp faller litt igjennom da.

Anne setter ord på det å ha åpning for elevene, det å våge å være mottagelig. Selv opplever hun at dette er noe som har modnes i henne gjennom erfaring med ikke-planlagte samtaler, men at denne prosessen kunne vært hjulpet og blitt mindre smertefull hvis hun hadde visst noe om denne typen samtaler på et tidligere tidspunkt i karrieren.

Anne: Jeg tror og det at å høre andre som har våget og stått i det, på en måte kommer ut med beina på jorden, det gjør at vi kanskje tør å åpne selv og. Jeg vet at jeg, i starten på min karriere, ikke hadde åpning i det hele tatt, men at det på en måte har modnet, for min del da. Og at den ble bråmoden med den saken. Så det er noe med at du skjønner at «Ja vel, det er sånn det er ja». Og det er en erfaring som jeg ikke ante noe om før jeg satt der.

Ikke-planlagte samtaler springer ut av et emosjonelt behov hos elevene sier Julia. Dette behovet kan vise seg som behov for å bli sett, hørt eller hjulpet på vei.

Julia: Jeg tenker det at, som regel, de uformelle samtalene det er jo et emosjonelt utgangspunkt. Altså, et behov de har for å, enten det er å bli sett eller for å løse noe, altså det er jo noe de trenger å formidle [Alle: Ja, mhm]. Eller være i en dialog på et eller annet vis. Og jeg tenker det at det er jo ekstremt viktig at alle lærere har god kompetanse på akkurat disse sidene av yrket.

I begynnelsen på den andre fokusgruppen forteller Johan om en opplevelse han hadde tidligere samme dag. Episoden hadde sitt utspring i at elevene opplevde tvetydighet i en beskjed fra Johan, og på grunn av dette gikk inn i gymgarderoben før Johan kom dit. Regelen på skolen er at det må være en voksen tilstede før elevene går i garderoben. En annen voksen ser at elevene er i garderoben, og sender dem ut igjen. En av elevene, en gutt, synes dette blir en vanskelig situasjon og nekter å forlate garderoben. Den voksne håndterer dette med å «skyve» eleven foran seg ut fra garderoben. Når Johan kommer ser han at eleven er på gråten. Johan velger å ta opp situasjonen generelt med hele elevgruppen, for å gi eleven, og seg selv, mulighet til å roe ned litt. Et stykke ut i gymtimen prater han med eleven, som fremdeles står på sitt angående innholdet i Johans beskjed. Johan velger derfor å ta eleven med seg ut av gymsalen og fortsette samtalen på gangen utenfor. Et stykke ut i samtalen går eleven fra Johan. Seinere på dagen tar Johan opp igjen samtalen, det er her han starter å fortelle.

Johan: Jeg sa ikke sånn «Stopp, nå skal jeg si deg...» Jeg sa sånn, mens han liksom gikk, så gikk jeg bak han, og tilslutt så stoppet vi og pratet. For da hadde jeg roet meg ned og, for begge var litt sånn der. Og da kom det jo fram at sånt ja, han «...hadde en dårlig dag». Byttedag sant, at han går fra mor til far. Og det vet jo på en måte jeg, men han skal ikke få lov til å holde på på den måten fordi «Stakkar han, han har jo skilte foreldre».

Johan: Nei, det var vel sånn at når jeg tok han ut så til slutt bare gikk han. Jeg sa «Bli igjen her! Bli igjen her!». Så bare gikk han. Og da tenkte jeg «Nå kommer jeg ingen vei». Så jeg prøvde å ringe far, og han tok ikke telefonen, for liksom å forklare. For dette er jo ting vi har jobbet med, veldig. Bare for å forklare at «Sånn oppførsel kan vi ikke ha, rett og slett.» Det er respektløst overfor meg, og det er respektløst overfor den læreren det gjelder. Så han avsluttet det vel egentlig sånn, mens jeg hadde nok, og det var for så vidt fornuftig at det ble gjort, men jeg hadde jo avsluttet den på det tidspunktet uansett. For jeg så at «Her kommer jeg ikke lenger!» Men han valgte jo da å gå. Det var jo egentlig fornuftig og gjøre, selv om det var veldig frekt av han å bare gå midt i en samtale. Så var det jo, så sa jeg at «Vet du hva, jeg kommer ikke noe lenger her nå.» Så ville jeg ikke at han bare skulle gå, så jeg tenkte «Nå, siste sjanse, nå går jeg etter han og sånn at vi får roet ned her.» For jeg visste at jeg fikk ikke ut av han det jeg ville ha ut av han uansett, det vet jeg. Det skjer ikke i dag, da må det gå litt tid. Bare for å avslutte, og så litt for hans del også, for det er klart at han har dårlig samvittighet. Han vet godt at han var frekk overfor den voksne personen, og han vet godt at han var frekk overfor meg. Det vet han kjempe godt, for han er egentlig en veldig grei gutt, men han klarer ikke å innrømme det. Nei, for han har litt den der «Alle er i mot meg.» Og det sa jeg til han og «At vet du hva, ikke kom her å si det, for det vet du at ikke er sant!» Altså, sant, litt den der. Ja, så, det er litt rart det der, for jeg vet hva jeg kunne få ut av den samtalen, sant. Og jeg burde nok sikkert avsluttet den samtalen før, når han gikk, for jeg så at her kom vi ingen vei, og heller da gått etter han sånn som jeg gjorde. Mens det var han som sikkert fant ut at «Her, her sier ikke jeg noe nytt. Jeg vil ikke høre på det her bullshitet». Sant, og så valgte han å gå. Det var jo for så vidt, jeg, det aksepterer jeg ikke, at han gjør det, men samtidig så, jeg klarer jo å se at «Okey, det var fornuftig at han gjorde det, for vi hadde ikke fått noe, vi hadde ikke fått noe mer utav det».

Johan setter også ord på hvilken alvorlighetsgrad Johan og eleven opplever at situasjonen har, og hvordan Johan kjente at han var redd for at denne saken skulle ødelegge noe i relasjonen mellom eleven, han selv og de andre voksne som arbeider på trinnet.

Johan: Jeg kjente flere ganger at «Nå Johan må du bare gi deg, for dette her er bare tull nå!». Jeg kjente selv at jeg var trøtt og sliten, og lei av å holde den samtalen og kjente at «Nå må jeg bare koble inn far, og så må vi få ordnet opp i det her». Så jeg visste hele veien hva jeg burde ha gjort, og kanskje jeg ikke, jeg vet selv at jeg burde ha avsluttet selv, sikkert den første økten der. For jeg så at «Her kommer vi ingen vei». Poenget er ikke, skal jeg få han til å si ting jeg vil han skal si, uten at han mener det, det er jo ikke et poeng. Og det hadde han aldri gjort heller, aldri. Jeg kjente selv at det var en ekkel sak fordi at jeg var så redd for at han skulle tolke den saken, at det skulle bli mye større sak, enn det det egentlig var. Sånn standard, så var mye mer av før, sant. Så du tenker og selv i forhold til «Nå må ikke han komme inn å tro at...» liksom «...at er vi tilbake til sånn det var før». Der han følte liksom at alle var i mot han, og han slet veldig med det, og han følte liksom at ingen voksne, alle var i mot han og litt den der. Som vi har sagt at «Nå må du kutte ut det der, for det er ikke sånn det er». Sant, litt den der, og det vet han selv også, sant. For han har egentlig, han har et godt forhold til de voksne han jobber med på trinnet, det har han. Alle.

Tillit og dilemmaer knyttet til det ble også tematisert flere ganger i fokusgruppeintervjuene. Julia knytter temaet tillit blant annet til episoder der hun har vurdert graden av realitetsorientering eller filtrering av virkeligheten hun skal velge overfor elever.

Julia: Jeg har en elev som opplever eller føler at voksne er ute etter å ta han, gjøre han til syndebukk. Og der jeg ser at ja, du gjorde noe fryktelig dumt der og der og der, men jeg sier ikke det i det øyeblikket, altså det er noe med å i noen øyeblikk faktisk, om ikke anerkjenne, så akseptere at eleven har noen irrasjonelle tanker og følelser. At akkurat i dette øyeblikket skal du få lov til å fortelle dine opplever uten at jeg skal prøve å korrigere deg i forhold til hva jeg har observert som, hva skal jeg si, den egentlige sannheten [Ironisk tonefall]. Hvis det går an å, hvem sin sannhet, altså vi har alle vår opplevelse av en situasjon, og der jeg har tenkt at «Okey, nå

skal ikke jeg komme her og realitetsorientere deg så til de grader at det faktisk ødelegger en veldig...» holdt på å si «...fragile, skjør relasjon».

Aksel: Er ikke det et sånt etisk dilemma egentlig?

Julia: Jo, jo.

Aksel: I hvor stor grad skal jeg realitetsorientere denne eleven? Samtidig som det skal bevare en tillit, som er viktig videre, for fortsatt videre tillit. Så står du i det strekket der.

Julia: Og da har jeg ved noen anledninger måtte tenke, inni meg selv, at «Okey, akkurat nå trenger du å høre på denne eleven, og så kommer vi tilbake igjen, og så kan vi gå igjennom og analysere det som skjedde». Men akkurat der og da så trenger den eleven å få lov til å fortelle om sin opplevelse, uten at jeg skal begynne å korrigere og si «Det var nå egentlig det som skjedde». Så da blir det alt til sin tid. Og da spesielt i forhold til elever som ikke, altså som sliter med å se sin egen rolle og altså de ting, eller å forstå omgivelsene sine. Gjerne innenfor spespedfeltet. I forhold til vansker. At da er det noe med at akkurat nå så gjør vi det på den måten, og så bearbeider vi det.

Julia: Men da må man ha den hyppige kontakten, det kan liksom ikke gå en uke sant. Så det er noe med, man må jo ha en plan for hvordan man har tenkt å jobbe gjennom dette her.

Aksel setter ord på den gråsonen som angår de sakene der ingenting juridisk kan settes i verk, men hvor elevene har det vanskelig. Aksel sitter også ord på det å være valgt av den andre til å bære en slik sak.

Aksel: Det som jeg har opplevd som litt sånn gjenganger, og det tror jeg kommer til å bli lærerkarrieren, det er ikke disse uformelle samtalene som er alvorlige, hvor det kommer unger som åpner seg og forteller om forhold som du kan, som er juridiske, altså enten at unge blir skadet eller vet om noen som blir skadet eller blir skadet selv. Da er det politi, altså da er det liksom det er det, men når ungen kommer med betroelser som er sånn «Pappa er alkoholiker, og ingen skal få greie på det». Og sånn da, som ikke er noe lovbrudd, men de sliter. De trenger, på en måte, en veileder som går utenfor, at du plutselig er over i psykologhjelp kanskje, som er det helt sånn i gråsonen da. Så vet du det at den har valgt deg, I choose you!

Noen ganger opplever lærerne at de ikke får mulighet til å slippe til med hjelpen de kan eller ønsker å gi. Julia beskriver en slik episode.

Julia: Etter, det var et friminutt i dag, jeg sto i garderoben og tok i mot elevene og så ser jeg en av elevene som kommer inn og jeg ser at hun har det ikke bra. Og så sier jeg bare «Har det skjedd noe i friminuttet?» Og så bare «Nei, det er ingenting som har skjedd.» «Okey, jeg ser at, har du lyst til å snakke med meg, eller?» «Jeg skulle gjerne ha snakket med deg, men du vet ikke om dette her, men de er en annen lærer, som jeg har snakket med, og som vet hva det gjelder.» «Jeg vet ikke hvordan, altså nå er den læreren opptatt. Så han kan dessverre ikke hjelpe deg akkurat nå. Er det greit at du, altså du blir med oss nå, for vi skal ha undervisning på et annet rom.» Ja, det var greit, og så finner bøkene og tar det med seg og kommer inn på det rommet vi er på, og så sier hun det at «Ja, nei, som du kanskje skjønner så har jeg litt å tenke på, det er ikke sikkert jeg klarer å konsentrere med så mye, det er ikke sikkert at jeg klarer å følge med i undervisningen.» Så sa jeg «Nei, men det er greit. Du bare setter deg ned, og du følger med så godt du kan og så, men det er flott at du sier ifra sånn at jeg er klar over det.» Og så begynte timen, og hadde fått de andre i gang, og så gikk jeg bort og satte meg ved siden av henne da. Og sa det at «Jeg har lyst til å, jeg har lyst til at vi skal gå gjennom noe stoff her, for dette her skal vi ha på prøven sånn og sånn, så jeg har lyst til å forsikre meg om at du forstår det, det vi skal jobbe med.» Og da bare ja, det var greit. Hun klarte å følge med på det da. Og så, da var hun med den timen og sånn, men når vi skulle avslutte da, og vi skulle gå for dagen, da satt hun plutselig å gråt. Og så var det noen jenter rundt, og så

var de begynt å gå ut i garderoben og da satt det noen jenter rundt der og trøstet henne. Og så gikk jeg bort og spurte om det var noe hun hadde lyst til å prate med meg om sånn helt på tampen. Nei, hun hadde lyst til å sitte der i fred litt grann. Og da gikk jeg derfra. Og så tenker jeg at «Det har gått en beskjed videre.» Altså, til deg.

Aksel: Å så velger hun da en annen, ikke sant. Og så kan du snakke om det med uformelt og formelt, men det blir på en måte på to forskjellige plan da. Men det som er, det som blir dilemmaet, og det tror jeg man må, det er ikke om, hvis du skal se generelt på det da, gå litt utenfor å se på det litt i meta, den saken, så er det egentlig en av mange saker, men tror jeg aldri klarer helt å venne meg til det der gjenvendende dilemmaet som du er i. Du må bare tåle det, du må bare binde deg til masten. Det er alltid en eller annen sånn etisk dilemma. Jeg har grunnet mye på det, men jeg tror det verste hadde vært hvis det ikke hadde kommet opp i meg nå «Nei, jeg hadde ikke det dilemmaet». Liksom, «Da bare gjør du sånn og sånn». Sånn der oppskrift. Da hadde jeg vært en dårlig lærer altså, mener jeg da. Så det er det jeg liksom legger meg på soveputen med liksom, at «Ja, jeg reflekterer rundt det, jeg prøver, jeg belyser, jeg. Kan vi løse det? Det gikk ikke, da prøver vi en annen vei». Altså, sånn hele tiden da. Og jeg tror at, og dette her kan jeg ikke statistisk begrunne, det blir syensing, men jeg gjør det for det, jeg tror elevene på en eller annen måte ser det. Jeg tror elevene skjønner, altså «Du prøver i hvert fall». I samtalene. Selv om man ikke kommer fram til noe, selv om ikke man kan løse noe, jeg i hvert fall liker å tro det da. For ellers så tenker jeg, i min verden, ellers så hadde ikke eleven kommet til deg og åpnet seg i utgangspunktet.

Julia forteller om det skremmende med å ha så stort ansvar, og det at utfallet av det man sier og gjør ikke alltid er lett å forutse. Ringvirkningene av det man sier og ikke sier, er et uttrykk for opplevd ansvar og makt.

Julia: Det er jo det som egentlig er litt skremmende med yrket, synes jeg da, det er hvor stort ansvar. Altså hva velger du å si og hva er utfallet av det? Hva blir ringvirkningene av akkurat det, de ordene som kommer ut av munnen din? Akkurat den måten du håndterer situasjonen på? Så kan du si at okey, det er kanskje bedre å si en ting for mye enn en ting for lite, kanskje. Hvis du involverer deg mye klarer du da å trekke deg opp igjen? Altså i forhold til det å være profesjonell. Når har du en, hva skal jeg si, varm distanse og når blir du intim? Det er ekstremt vanskelig, og dette her hvis du tar et initiativ i forhold til en elev når du ser at det er noe og du vet at du kanskje åpner opp en sluse. Eller skal du bare ignorere det for det at du liksom «Nei, nå har jeg ikke lyst til å åpne opp for noe som kanskje bare fosser ut». De valgene man tar hele tiden tar, det følger et stort ansvar.

Dilemmaet relasjon og samtaler versus undervisning og læringsutbytte trekkes frem som et hvor det er vanskelig å veie de ulike hensynene. På samme tid som lærerne blir fortalt at deres mandat er elevenes læringsutbytte, opplever det også at dette ikke kan realiseres uten ikke-planlagte samtaler med elever som har behov for det.

Julia: Det er nettopp det. Der og tenker jeg relasjonen, den er så ekstremt viktig. Både for klassemiljø og for den undervisningstiden du faktisk får. Og jeg tenker, altså som en signifikant andre, selv om det gjerne hovedsakelig er jevnaldringer på mellomtrinnet som blir viktigere og viktigere, så er jo likevel det å få anerkjennelse og det å bli likt av læreren, det er så ekstremt viktig. Og hvis du da føler at du kan prate, og helst om uformelle ting, som at «Vi kan prate om hverdagslige ting, han eller hun liker meg». Min erfaring, det blir jo min, ja hypotese, er at, i den grad at elevene kjenner at de blir likt, og føler at de kan snakke om hverdagslige ting, enten det nå er «Har du hørt om den og den sangen?». Eller «Liker du å stå på skøyter?». Altså disse tingene her, så gir det en helt annen kontakt i selve undervisningen og altså. Jeg opplever i hvert fall at, jeg vet ikke om jeg helt har belegg for å si det, men jeg opplever hvert fall faktisk at flere elever har større læringsutbytte ved å ha den gode relasjonen med læreren.

Aksel: Ja, men det mener jeg altså. God undervisning foregår via relasjonsbygging altså.

Aksel: Eller høyt læringsutbytte da hvert fall.

Julia: Læringsutbytte, jeg synes, altså jeg bare tenker i forhold til det å pushe elevene til å, holdt på å si, prestere bedre, altså utfordre seg selv til å jobbe bedre. Altså, har du en god relasjon så kan du pushe på en helt annen måte, enn om du ikke har utviklet en relasjon enda, eller om du har en dårlig relasjon, så er det natt og dag altså.

Noen ganger er fag og faglig mestring utgangspunkt for ikke-planlagte samtaler, disse samtalenene kan ha stor betydning for elevene.

Julia: Den ene eleven som har vært nevnt da, har opplevd stor mestring i matematikk og har fremhevet det faget som et sånn «Det faget fikser jeg». Og jeg har, ved gjentatte anledninger «Men du kan ekstremt mye i alle fag. Det er det der med at du må bare tro på deg selv, for du kan så mye». Og så i dag så fikk hun igjen kapitteltesten, hun hadde fem feil. Og så sier jeg «Dette her var en fantastisk prøve». Og så sier hun bare «Ja! Jeg er så stolt av meg selv. Jeg begynner snart å tro at jeg er flink i engelsk og!». Og så jeg bare «Ja, ser du? Ser du?». Hun bare «Ja, jeg begynner snart å tro på det selv!».

Ringvirkninger og konsekvenser er et tema som ble pratet om gjentatte ganger i fokusgruppeintervjuene. Aksel beskriver en opplevelse hvor dette har vært aktuelt for ham.

Aksel: Jeg har hatt en sånn siden vi snakket sammen da, sist uke. Da er det sånn at jeg sitter og søker ord, og konsekvent tenker tempo når jeg snakker, for da må det være helt rett. Og hjernen bare går frrrrr [fort] «Konsekvenser, konsekvenser, konsekvenser». Da er jo alvorlighetsgraden høy da.

Rikke: I tematikken tenker du på?

Aksel: I tematikken ja, med eleven. Den dagen du begynner å slappe av liksom, bare sånn «Jaja, det går seg til.» Altså når det gjelder sånne alvorlige tema, som eleven tar opp og vil gjerne ha snakket om og gjennomlyst med deg da. For da vet du at eleven er usikker, påvirkelig, ekstremt søkende. Får ikke rom for, kanskje, å snakke om sånne ting hjemme. Så plutselig så er du far og mor og storebror på en gang, og langt utenfor lærerrollen. Det er, nå er det sånn at jeg har jo hatt elever både over lengre og over kort tid helt tilbake til tidlig 90-tallet da, som jeg har truffet voksne, ikke sant. Og da har de kommet sånn i etterkant og de husker den samtalen altså! «Husker du den gangen at...?». Og jeg liksom må virkelig vri hodet da, for det har jo blitt noen samtaler, ikke sånn kjempe mange, men i hvert fall noen da. Det, nei du må vite hva du driver med altså.

Rikke: Men hvilke refleksjoner gjør man da? Hva tenker man? Altså hva avveieringer gjør man på en måte? For det er jo en sånn valg situasjon sant?

Aksel: Altså for det første så må du, på en eller annen måte, leve med den frykten for å si noe galt. Det bare må du, hvis ikke så har du valgt feil jobb. Så det må du leve med, du må på en eller annen måte, forholde deg til at den er der. Og hvis du fighter den frykten så blir den bare større. Så du må bare ha fokus på noe annet. Men, jeg har noen ganger, det er veldig rart ikke sant, for hvis du sier til en elev, eller et barn du har eller en mindre bror at «Nå er jeg litt usikker, så nå må vi prøve sammen å finne ut av dette». Så blir jo eleven plutselig veldig sånn faderlig eller moderlig «Jammen jeg skal hjelpe deg. Nå skal du høre...». Ikke sant. Ja, men det er egentlig en veldig fin måte å gjøre det på da, for da liksom får de en rolle, en tillit. At nå er jeg litt liten nå må vi holde hverandre i hendene, på en måte. Og prøve å løse det her sammen og sånn da.

Lærerens makt overfor elevene aktualiseres også gjennom fokusgruppene, Aksel og Johan reflekterer over det skumle og det gode ved sin egen betydning for elevene.

Aksel: Det viser egentlig hvor enorm makt du har. Og selv om elevene, på en måte, kan være kule og tøffe, men når det virkelig kommer til stykket altså, så er du en slags gigant i deres indre, på en eller annen måte altså.

Johan: Det er som han sa, det er både godt og skummelt at, hvis hun ikke hadde brydd seg i det hele tatt så hadde jo det vært verre sant. Men det gjør jo jobben ekstra viktig når de faktisk bryr seg om hva du sier og gjør.

Å bygge opp elevenes eget ståsted i møte med verden og i møte med de voksnes problemstillinger er noe deltakerne er veldig opptatt av. Noen ganger opplever de likevel dilemma i samtaler med elever hvor de ikke kan eller klarer å gjøre det, og ikke minst hvordan man eventuelt gjør det. I løpet av refleksjonen rundt dette trekker Aksel frem at han opplever at de ikke-planlagte samtaler med elever oftest omhandler voksnes problemstillinger som er tredd ned over elevenes hoder.

Julia: I den forbindelsen så er jeg litt opptatt av å ha samtaler med elevene som handler om å bygge opp deres eget ståsted og deres egen, altså «Det er ikke meg dere jobber for, dere jobber for dere selv. Det er ikke mine meninger som er viktig, dere skal reflektere og finne ut av hva dere selv vil, tenker og mener om ting». Det der å hele tiden ha en samtale, refleksjon omkring meg selv og verden rundt, og bygge opp den enkelte til å stole på seg sin dømmekraft og kunne ta gode valg. Å klare å stå for seg selv og ikke måtte lene seg på andre i forhold til det å tørre å være, jeg holdt på å si, sin egen herre og ikke være nødt til å ha anerkjennelse fra en annen.

Aksel: Ja. Jeg har jo prøvd der da, men det blir jo utfordrende, der må man jo gå en liten skole, rett og slett. Som du bare prøver og feiler på, men med alle andre elever så er det grunntanken. Noen ganger så er du sliten og svarer på piloten, vi prøver hele tiden «Hva opplever du selv da?». På alt fra gangetabellen til er «Er seks ganger seks trettiseks?». «Hva er seks ganger fem da?». Ja, så kan de jo det da. «Hva er seks ganger syv da?». «Ja, hva blir seks ganger seks da?». Altså i alle ting som du får til den der selvstendigheten altså, og det er litt morsomt for vi snakket om vekselvirkning og vi snakket om folk som kommer med private eller personlig ting. Hvis du får den der tryggheten i undervisningen, så faktisk hjelper det deg også i de private tingene. Altså at de blir mer tryggere og stødigere i det, i faktisk voksne problemstillinger, som de får dyttet over seg som barn, ikke sant. Det er jo det de ofte kommer med. Altså, jeg mener 90 % av historiene jeg har fått, for å si det rett ut, hvis vi skal være helt ærlig, er jo på bakgrunn av jævlige foreldre. Altså, ja, men jeg mener det. Og det kan du spørre en psykolog om og altså. 90 % av de som sitter der er der på bakgrunn av jævlige foreldre, det har jeg hørt flere har sagt da. Og derfor så er det så viktig, altså hvis skolen gir elevene de redskapene.

Julia: Ja, det handler om at vi tenger å ha et fokus som er lenger en nesetuppen. Altså, vi skal bli voksne mennesker til slutt, vi er en del av samfunnet og med økt alder, økt ansvar. Altså hele tiden, du skal være en del av et stort fellesskap og hvordan skal du klare å finne din plass og bidra hvis ikke du på en måte, går trinnene og lærer sakte, men sikkert. At du ikke, plutselig så er du voksen, men du har ikke lært noen ting. Ting må læres gradvis for at du skal kunne stå støtt og tenke at «Okey, jeg er min egen herre og jeg kan ta vare på meg selv og jeg kan bidra til samfunnet».

Julia: Ja, det er jo det jeg og bruker i de uformelle samtaler der de kommer, å gi de redskap «Hvordan kan jeg tenke annerledes?». Eller «Hvordan kan det være lurt å tenke?». I den og den situasjonen for å få oversikt eller for å, på en måte, kunne drive hjelp til selvhjelp. Og i forhold til, enten det nå er aggresjon, altså hvis du får raserianfall, hvordan kan du, trinn for trinn. Problemløsning generelt, altså «Hvordan kan du ha en oppskrift og tenke inni deg at «Okey, hvis jeg tenker sånn og så tenker jeg sånn da finner jeg et handlingsalternativ». Så det er noe med å gi elevene redskaper, altså hvis det er det de har behov for da.

Aksel bruker beskrivelsen privat innenfor skolegården som en beskrivelse av det personlige i møte med det profesjonelle i læreryrket.

Aksel: Det er klart man er jo, altså du må jo se privat innenfor skolegården ikke sant, innenfor skolestuen. Du er privat på en profesjonell måte, ikke sant. I den grad man kan si noe sånt. Altså, jeg kommer aldri til å bli privat privat med dem, og hvis i tilfeller jeg har vært det, så kommer jeg ikke til å fortelle dem at «Nå var jeg det.» Nei.

Mandatet og lærerrollen i teori og praksis trekkes også frem slik som dette av Aksel.

Aksel: Og det er derfor du må være så ekstremt klar over, hvis du skal bruke ordet *outside* og *inside the box*, når er jeg utenfor og når er jeg innenfor. Det er derfor du må ha den refleksive evnen så enormt. Hvis du ikke er klar over når du er innenfor og når du er utenfor instruksene, hvis ikke du er klar på «Hva er det jeg er her for?». Og «Hvor har jeg vært?». Og disse skiftene. Da går det på tilfeldighetene, og det er farlig. Hvert fall når vi er nå i en skole i dag som nærmer seg liksom å være den dokumentative skolen. Og det er det jeg opplever det ligger en sånn kjempeproblematikk, for det at lærerrollen, på en måte, er, i teori, veldig definert, men i praksis så er den mye videre definert. Og det å være i det spenningsforholdet der, da skal du være bra altså.

I den sammenhengen peker deltakerne igjen på at de ikke- planlagte samtalerne er en forutsetning for at elevene skal få læringsutbytte i det hele tatt. Det kan virke som at dette strekket lærerne opplever at de står mellom det de føler de må gjøre pedagogisk og medmenneskelig, og det mandatet de har fått foreskrevet i sin stillingsinstruks er tøft.

Julia: Ellers så kan du si at 40% av elevene, de ville bære vært mentalt på ferie, skulle til å si. Eller ikke på ferie, men hvert fall ikke vært til stede i klasserommet.

Rikke: Det er rett og slett en nødvendighet for at elevene skal få læringsutbytte i det hele tatt?

Julia: Ja.

Aksel: Ja. Og det altså, det er ganske motstridende, Og det står du jo i hele tiden. Og du står jo i det hele tiden. Og du ser de rektorene som har skjønnet det, de skolene går godt, det er i hvert fall min erfaring. Jeg har jobbet på en del skoler. De som ikke har skjønnet det, som er i en annen skole, det er mange skoler i skolen, de ser du går mindre godt.

5. Ikke-planlagte samtaler sett i lys av sentrale kvaliteter ved den pedagogiske relasjonen

5.1. Innledning

I kapittel fire gjorde jeg rede for helheten og sammenhengen i materialet fra fokusgruppeintervjuene. I dette kapittelet trekker jeg frem utvalgte deler av materialet for å belyse forskningsspørsmålet og reflektere over og diskutere aktuelle pedagogiske dilemma knyttet til dette. Dette gjør jeg gjennom å trekke frem et utvalg beskrivelser av episoder og refleksjoner over episodene fra lærerne i fokusgruppen, og organisere disse tematisk. De episodene og refleksjonene fra intervjumaterialet som tas med videre inn i dette kapittelet er valgt ut med tanke på å åpne for en dypere forståelse av forskningsspørsmålet. Det har også vært mitt ønske å beholde noe av bredden i materialet. De episodene jeg trekker frem ser jeg i lys av sentrale kvaliteter ved den pedagogiske relasjonen, slik denne relasjonen framstilles i kontinental (europeisk) pedagogisk tradisjon og av de pedagogene og fenomenologene jeg har som teoretisk grunnlag for arbeidet.

Jeg vil i dette kapittelet ha fokus på aspekter ved følgende store og vanskelige pedagogiske tema, som i arbeidet utformes som pedagogiske dilemma; tillit, profesjonalitet, det å se, ansvar og frihet. Noen av temaene har undertema for at jeg skal kunne gå nærmere inn i og utforske ulike dilemma, ulike uttrykk for dilemmaene og lærernes og mine refleksjoner knyttet til disse. Strukturen i kapittelet er lagt opp slik at jeg begynner med beskrivelsen av en konkret episode som en av lærerne formidlet i fokusgruppene, og så reflekterer over denne ved å bringe inn aktuell pedagogisk forskningslitteratur.

Kapittelet ender ikke opp med en konklusjon, men holdes, i likhet med dilemmaene, åpne for videre refleksjon og tolkning både av leser og meg selv. Dette fordi en tolkning alltid bare er nettopp det, en tolkning eller som van Manen skriver «every hermeneutic phenomenological conversation is unending» (1997:xv) og fordi «[t]o not conclude reflects our sense of being as an unfinished project, and an unfulfilled intention that should always be kept open in pedagogy» (Sævi, 2005:168).

5.2. Svikerutgaven av mennesket – Tillit.

Hvordan møter en som lærer elever med vanskelige hemmeligheter og behov for en voksen som de kan fortelle hemmelighetene sine til? En voksen de kan stole på? Anne forteller om en

episode der hun i møte med en elev fikk del i en hemmelighet som hun da kanskje ikke helt skjønnte betydningen av for denne eleven.

Anne: Jeg tenker litt på en sak som er litt sånn pågående, som handler om Thomas, som i løpet av halvannet år tok veldig kontakt, var veldig tett på og hadde veldig behov for å være tett på, og ville på en måte dele ting med meg, men jeg måtte ikke si det til noen. Veldig på det. Og det var jo for så vidt helt sånne greier, som ikke var noe problem å ikke si til noen. Men han har og litt hemmeligheter, og det er litt sånn familiehemmeligheter, som han ikke kan si til noen. Og ingenting er sagt, men masse er sagt likevel, på en måte. Og der ser jeg at disse hemmelighetene kan plage Thomas. Det er ting han ikke har lov til å si. Det kommer jo små hemmeligheter hele veien, og «Ikke si det til noen!». Og så stoppet det plutselig. Jeg skjønnte ikke helt hvorfor. Men jeg skjønnte det når han fortsatte samme runden med en annen lærer på skolen. Og snakket om dette her som er veldig vanskelig for ham. Han sliter ordentlig med det. Og der hun hadde sagt "Men kontaktlæreren din da? Kan du ikke snakke med henne?". "Jo, men hun er ikke helt til å stole på. Fordi hun... Jeg hadde fortalt henne om en løvhytte". Altså fortalt meg om noe, som tilsynelatende var ikke så veldig farlig. Denne løvhytten vet bare jeg og så en til om. Og så traff jeg den andre, og så sa jeg "Jeg har hørt om den fine løvhytten som dere har, i hemmelighet". Og dermed så var det en liten sånn, uten at jeg visste det da, en liten sånn test for om jeg var til å stole på. Så der stoppet det. Så det er egentlig helt sånne små ting, som du bare skjønner at «Okey det her var, dette var en av...». Og det er noe med disse hemmelighetene, masse hemmeligheter.

Denne episoden har Anne opplevd i relasjonen med Thomas som hun har vært kontaktlærer for i snart to år på det tidspunktet vi møttes til fokusgruppeintervju. Thomas er en elev som tidligere har tatt hyppig kontakt med Anne i uformelle situasjoner. Anne nevner for eksempel at han kunne komme opp på siden av henne på vei til skogen, julegudstjeneste, under inspeksjon i friminutt, eller bruke lang tid på vei ut av klasserommet eller i garderoben. Anne beskriver at samtalene ofte har startet med hverdagslige tema, eller hendelser, som for eksempel en ny caps eller mobiltelefon, eller planer eleven har, for så å bli mer alvorlige i tematikk. Anne forteller også at Thomas sine initiativ til kontakt og ikke-planlagte samtaler plutselig stoppet. Det viser seg at det skjer fordi Thomas sin tillit til Anne forsvant. Jeg opplever at Anne beskriver dette tillitsbruddet med en veldig varhet eller sårhet i fokusgruppen. Hun røpte hemmeligheten om løvhytten til en som hun antok å være innenfor den samme tilliten som hun var, en som var del av en slags taushetsplikt på grunn av sitt eierskap i løvhytten.

Anne sin opplevelse i denne episoden med fenomenet tillit kan forstås som et eksempel på fenomenets nærmest flyktige karakter. Sævi og Eikeland uttrykker det slik «Trust can not be rationally justified, but is something related to what is good and right, rather than to reasonability and social correctness» (2012:93). Altså har tillit noe å gjøre med det som er godt og rett, men som ikke i første rekke nødvendigvis er rasjonelt, og som kanskje ikke alltid er lett å oppdage i relasjonen til andre. Det viser seg nemlig vanskelig å fylle tillitstermen med innhold før tillit er opplevd og fornemmet «relationally lived, felt, and experienced as

positively given» (Sævi & Eikeland, 2012:93). Altså er tillit, som det pedagogisk gode, noe vi må oppleve før vi kan si noe meningsfylt om det. Denne kvaliteten ved fenomenet tillit krever høy grad av sensitivitet fra læreren, men selv da vil det ikke alltid være åpenbart hva som gir tilliten de nødvendige levekår i en relasjon.

Jeg vil forsøke å komme noe nærmere fenomenet tillit ved å se Anne sin opplevelse i lys av Løgstrups forståelse av fenomenene tillit og mistillit. Løgstrup holder frem tillit som en elementær del av den menneskelige tilværelse, og skriver «at vi normalt mødes med en naturlig tillid til hinanden» (2008:17). Denne tilliten forsvinner først hvis den andre har vist seg ikke å være tilliten verdig (Løgstrup, 2008:17). Dette kan man se i relasjonen mellom Thomas og Anne. Tilliten var naturlig tilstede mellom de to frem til Thomas opplevde grunn til ikke helt å stole på læreren. Den opplevelsen Thomas får av at Anne ikke er til å stole på, kan videre forstås som et mulig uttrykk for Løgstrups tanker om misbruk av tillit. Løgstrup fremholder at det finnes en form for misbruk av tillit, eller en form for tillitsbrudd, som går ut på at «deres sind og verdener tørner sammen» (2008:18), mer enn at egentlig urett er begått. Man kan oppleve et tillitsbrudd på bakgrunn av manglende innfrielse av forventninger i relasjonen. Og man kan se at denne innfrielsen uteblir fordi man er ulike som personer og at ens verdener er forskjellig (Løgstrup, 2008:18-19). Denne forventningen til den andre

ytrer sig som regel på en eller anden måde, i holdning og adfærd eller måske ligefrem i ord eller handling. Ytringen, af hvilken art den end er, talende eller tavs, sker under den forudsætning, at den anden opfylder vor forventning. Hvilket vil sige, at man i ytringen af sin forventning udleverer sig til den andens opfyldelse af den (Løgstrup, 2008:19).

Denne måten å forstå det som skjer mellom Anne og Thomas kan være fruktbar, fordi man kan se spor av Thomas sin tause forventning til Anne, en forventning om at hun skal holde det han sier hemmelig. Han forventer muligens samme nøyaktige hemmeligholdelse av Anne, som den han selv viser i forhold til familiehemmeligheten. En slik taus forventning krever at Thomas foretar seg noe, og dette «noe» er her tillit til Annes hemmeligholdelse. Denne tilliten får en rift, eller et brudd. Dette er risikoen ved å ha tillit, en nødvendig risiko som nettopp handler om å utlevere seg, slik Thomas gjør, eller som Løgstrup skriver «deri består udleveringen» (2008:27). For Anne, på den andre siden, har hennes egen forståelse av virkeligheten og hva som er en hemmelighet, og hvem hemmeligholdelsen skal omfatte, ført til at akkurat denne løvhytten ble nevnt for denne medeleven. Dermed kan man kanskje si at Thomas og Anne sine verdenssyn blir så ulike at elevens tause forventning til Anne ikke blir

innfridd. Løgstrup (2008) trekker frem den blottleggelsen man har utsatt seg selv for i og med utleveringen, og som ikke ble ivaretatt på forventet måte, som kanskje det verste med en slik opplevelse av tillitsbrudd. Sagt med andre ord «[m]an har vovet sig frem for at blive imødekommet – og er ikke blevet det» (Løgstrup, 2008:19).

Etter at tilliten ble brutt har Thomas funnet en annen lærer ved skolen som han stoler på, og som han kontakter på samme måte som han kontaktet Anne før.

Anne: Og så tenker jeg, hvor fantastisk da, at han gikk til Edith, en annen lærer her, hun tok det helt sånn, tok den prat med ham og ordentlig fikk pratet med ham. Og så at hun har fortalt dette til meg da. Det vet ikke han.

Anne viser en fintfølende og omtenkksom aksept av at Thomas nå velger noen andre, og at hun er valgt bort. Hun sier likevel «*at han prater med meg når han har lyst*». Slik jeg forstår dette, gir Anne fremdeles Thomas mulighet til kontakt, en mulighet hun tilbyr uavhengig av hva som har skjedd og eventuelt kommer til å skje. Hennes intensjon i relasjonen er det gode for Thomas, og det Anne velger å si, så vel som måten hun sier det på, gir en følelse av at hun har «a sense of what is good, alongside the ability to act thoughtfully on this feeling» (Sævi og Eilifsen, 2008:4). Anne forstår det gode for Thomas, blant annet, som det å ha en å samtale med Edith, en annen lærer, en han kan fortelle hemmelighetene sine til hvis han ønsker og klarer det. Ved å tenke og handle som hun gjør, ved fremdeles å gi Thomas mulighet når han tar kontakt, holde Anne muligheten for tillit åpen. Løgstrups peker på at «trust is a possibility of possibility maintenance. Distrust is a possibility of possibility suspension» (Løgstrup i Sævi & Eikeland, 2012:91). Anne holder muligheten for kontakt åpen, og holder dermed også muligheten åpen for et mulig tillitsforhold med Thomas. Men selv om tillit er en viktig del av livet som menneske, er den på samme tid flyktig for mennesket på grunn av at den ikke kan organiseres, planlegges, kontrolleres og benyttes til våre egne formål (Sævi & Eikeland, 2012:91). Kanskje har Anne en fornemmelse av tillitens ikke-rasjonaliserbare karakter, og at tillit bare er mulig hvis muligheten holdes åpen? Levinas peker på at «Trust arises before ontology; one is being *for* someone before one is being *with* someone» (Levinas i Sævi & Eikeland, 2012:92), så kan man kanskje si at Anne er eksistensielt *for* denne eleven fremdeles, før hun faktisk igjen er *med* ham. Det viser Anne til tross for at hun kanskje ikke vil være med Thomas, forstått som med ham i hans tillit, i ikke-planlagte samtaler i framtiden. Likevel holder mulighetene hans åpne, hun holder relasjonen åpen. Slik jeg ser det, er dette en viktig

kvalitet ved pedagogisk virksomhet i sin alminnelighet, og i det direkte møtet med elever i ikke-planlagte samtaler, spesielt.

5.2.1. Når tilliten ikke eksisterer

Hva gjør man som lærer når man ser at en elev ikke har det bra, og denne eleven ikke klarer å ta i mot eller synes å trenge hjelpen du ønsker å gi? Hvordan kan man som lærer møte slike situasjoner? Julia forteller her om en episode med en elev der hun ikke fikk tillit til å hjelpe. Episoden starter i garderoben da Julia tar i mot elevene etter et friminutt og hun ser at en av elevene, Klara, ikke har det bra.

Julia: Og så sier jeg bare «Har det skjedd noe i friminuttet?». Og så bare «Nei, det er ingenting som har skjedd». «Okey, har du lyst til å snakke med meg, eller?». «Jeg skulle gjerne ha snakket med deg, men du vet ikke om dette her, men det er en annen lærer, som jeg har snakket med, og som vet hva det gjelder». «Altså nå er den læreren opptatt. Så han kan dessverre ikke hjelpe deg akkurat nå. Er det greit at du blir med oss nå, for vi skal ha undervisning på et annet rom?». Ja, det var greit. Og så sier Klara det at «Ja, som du kanskje skjønner så har jeg litt å tenke på, det er ikke sikkert jeg klarer å konsentrere med så mye, det er ikke sikkert at jeg klarer å følge med i undervisningen». Så sa jeg «Nei, men det er greit. Du bare setter deg ned, og du følger med så godt du kan, men det er flott at du sier ifra sånn at jeg er klar over det». Og så begynte timen, så gikk jeg bort og satte meg ved siden av henne da. Og sa det at «Jeg har lyst til at vi skal gå gjennom noe stoff her, for dette her skal vi ha på prøven, så jeg har lyst til å forsikre meg om at du forstår det vi skal jobbe med». Ja, det var greit. Hun klarte å følge med på det da. Men når vi skulle avslutte og vi skulle gå for dagen, da satt hun plutselig å gråt. De var begynt å gå ut i garderoben og da satt det noen jenter rundt der og trøstet henne. Så gikk jeg bort og spurte om det var noe hun hadde lyst til å prate med meg om sånn helt på tampen. Nei, hun hadde lyst til å sitte der i fred litte grann. Og da gikk jeg derfra.

Julia forteller her om en helt fersk episode med en elev, som hun ser har det vanskelig. I situasjonen med Klara tilbyr Julia sitt øre og sin tid til eleven, men Klara takker nei. Det kommer frem at eleven har en annen lærer hun har tillit til. Timen fortsetter som planlagt, men så deler Klara noe med Julia likevel. Hun forteller at det hun tenker på, det som gjør at hun har det vanskelig muligens kan påvirke det hun får med seg av undervisningen. Julia tilbyr Klara sin tilstedeværelse og støtter henne med gjennomgang av fagstoffet i undervisningen. Etter undervisningen er ferdig, ser Julia at Klara gråter, men siden hun bare ville sitte i fred, forlater Julia situasjonen og eleven. En mulig måte å forstå dette avslaget på kan være at Klara velger Julia vekk fordi hun ikke har tillit til henne, eller kanskje at tilliten holdes tilbake av eleven. Lippitz og Levering (2002) fremholder nettopp dette at tillit gis og derfor også kan holdes tilbake, som en del av tillitens karakter. De skriver «Acceptance is a gift, not forced by one's presence as a professional. Trust is granted or withheld by the

audience» (Lippitz & Levering, 2002:210). Hva bør man som lærer gjøre i en slik situasjon? Og ikke minst, hva kan en lærer gjøre når hun eller han ikke får mulighet til å handle?

Den enkelte må bruke sin egen erfaring og innsikt, sin bedømmelse af den andens situation og deres inbyrdes forhold, og ikke minst må han bruke sin fantasi til at blive klar over, med hvilket ord eller med hvilken tavshed, med hvilken handling eller undladelse den anden er bedst tjent (Løgstrup, 2008:124).

Løgstrup beskriver her både handling, fravær av handling, ord eller taushet, som muligheter når man skal forsøke å ivareta den andre, og når man handler med en intensjon om det gode for den andre. Måten Julia forteller om situasjonen, og det at hun tar den opp med Aksel, som er den som har Klara sin tillit, tyder på at Julia opplevde situasjonen som etisk vanskelig. Et mulig pedagogisk dilemma for Julia kan ha vært at hun ønsket å handle til Klaras beste, men de mulighetene hun stod igjen med var tilsynelatende like gode, eller like dårlige. Det endte med at Julia forlot Klara i gangen. Hun unnlot å handle utover sine tilbud om å gjøre noe, som eleven ikke tok i mot. En kan gjerne si at Julia stod i det Løgstrup kaller for «en etisk avgjørelse, fordi den situation, hvori det befinner sig, forlanger noget ganske bestemt av det» (2008:173). Eller som van Manen skriver, «The pedagogical moment is the concrete and practical response to the question, What to do here? » (1991b:44). Så vidt jeg vet, ut i fra det Julia og etter hvert Aksel fortalte, holdt ikke Klara tilbake tillit overfor Julia på grunn av misbrukt tillit fra Julias side.

Et annet viktig spørsmål i denne sammenhengen er hvordan man som lærer kan vise at man er tilliten verdig i møte med elever. Aksel beskriver et aspekt ved dette når han reflekterer rundt ærlighet i tilsynelatende «uviktige» spørsmål, som han nettopp mener er viktig.

Aksel: Fordi du representerer svikerutgaven av mennesket, altså voksne. «Voksne er svikere hos meg, er du det?» Det er mange ganger det er det de egentlig spør om. «Kan jeg stole på deg?» Og da stiller de ikke sånne intrikate spørsmål, det er mer sånne helt vanlige spørsmål. Og da må det være rett det du sier altså! Så jeg er veldig nøye på å si akkurat hva godteri jeg har spist, men da er det akkurat som «Ja, okay, du er, det er sant det han sier der.» Det er akkurat som det er tillitsgreiene de søker altså, men i veldig sånne uformelle, ufarlige kanaler. Tilsynelatende!

Aksel reflekterer over den voksnes ærlighet som et mulig grunnlag for tillit. Vi kan se at Aksel ser spor av spørsmålet «Kan jeg stole på deg?» når elevene henvender seg til ham og de

prater sammen. Når det spørsmålet ligger under overflaten kan man tenke seg at læreren kan velge å være ærlig, eller ikke å være det. Aksel peker på at det ofte er små, tilsynelatende uviktige ting elevene spør om, noe som kanskje kan gjøre det vanskelig å holde fokus på akkurat hvor signifikante spørsmålene er for eleven, relasjonen og tilliten, og kanskje også for læreren selv.

van Manen (2002b) peker på at læreren er et eksempel for elevene enten han eller hun vil eller ikke, er det bevisst eller ikke. Spørsmålet for van Manen (2002b), er hvordan man gjør dette med en intensjon som er rettet mot det gode for eleven eller elevene. Hvis en forstår lærerens ærlighet som et uttrykk for den personen en er som lærer, og forsøker å leve som man lærer andre å leve, er ærlighet en viktig intensjon. Det å være en ærlig pedagog, som viser frem seg selv og sin menneskelighet, både i smått og stort, er antakelig noe elevene fornemmer mer enn tenker grundig og rasjonelt over, men det er noe som gjennomsyrrer relasjonen mellom dem. Det er en mulighet til å ha en virkelig pedagogisk betydning for eleven.

5.3. Å være viddevakten til seg selv, og til elevene – Profesjonalitet.

Hva gjør man som lærer når man opplever å møte en elev med en livshistorie eller livserfaringer som ligner ens egne? Aksel forteller her om en episode med å være læreren til en elev som han opplevde å ha mye felles med. Eleven er Georg, som har diagnosen ADHD.

***Aksel:** Ja, jeg fikk et etisk dilemma, for han var frustrert over at «Skal jeg alltid ha...». Det var vel tankekjør som var ordet. «Vil det alltid være sånn? Det er en sånn bzz hele tiden». Og da prøvde jeg å si det at «Nei, det må ikke det, og det finnes en del tanketriks som jeg kan lære deg.» Og her kom mitt dilemma. Jeg tror ikke det er noe hemmelig å si at jeg har vært diagnostisert selv, ikke for ADHD, men for OCD, og fått hjelp. Så mitt dilemma er jo ofte at jeg føler en eller annen forbindelse med de som har en sånn, annerledestenkende som jeg synes er kjekt å bruke. Hvor langt kan jeg gå og så videre? Så jeg er jo glad for at jeg har kunnet kanskje hjelpe litt, sånne som tenker litt annerledes og som har et ekstremt tankekjør. For det har jeg også selv. Så det har vært mitt dilemma i det «Ja, jeg kan hjelpe deg.» Men i hvor stor grad? Jeg møtte nesten daglig det dilemmaet. For noe av Georgs historie var likt min historie, ikke sant? Og hva gjør du da? Da begynner du å snakke personlig og så kan du ikke si det. For man ønsket jo liksom å ikke være alene i verden med sin historie, ikke sant? Så det du hadde aller mest lyst til å gi til han, det kunne du ikke gi. Men selvfølgelig, du har jo et slags språk i språket, jeg tror han bare skjønnte det.*

Aksel forteller også en episode fra opphørssfasen av relasjonen med Georg. De er kommet til avslutningskvelden med foreldre før overgangen til ungdomsskolen. Aksel forteller at «*på avslutningen hadde han laget en sang om å være han, som han fremførte*». Aksel og Georg opplever hver på sin måte sterke reaksjoner på dette. Aksel forteller at Georg gråter og at han selv sitter med tanker og tvil omkring «*Har jeg gått for langt? Og eventuelt gikk jeg langt nok*

ut igjen?»). Et par dager seinere møtes de to igjen. Georg skal hente klær han har glemt på skolen, og Aksel går til og fra mens han samler klærne.

Aksel: Da gikk jeg opp og ned, for han drev og samlet plastsekker med klær, for det var så mye. Og så "Jeg skal bare opp". For jeg måtte stadig gå og gjøre noe, "Jeg kommer opp og ned". Og så siste gangen så var han borte. Han kunne ikke klare å si, jeg kjenner det presser litt på nå. Det ble sånn banebrytende for meg, det var sånn før og etter den eleven. Før og etter Georg. For det er Georg som dukker opp i hodet mitt når jeg treffer en ny lignende type, men det er å ikke gå for langt inn, men heller ikke for distansert, hele tiden den der balansen der.

Avslutningsvis reflekterer Aksel rundt den betydningen det å gå helt inn har hatt for ham og den pedagogiske betydningen det å gå helt inn kan ha for elevene.

Aksel: Georg har jo egentlig hjulpet meg, eller hjulpet veldig mange andre elever. Så du kan si, det var jo en bra ting med å gå langt inn for da fikk jeg jo, ikke at jeg skal generalisere den historien med alle andre elever som minner om det, men det er liksom det å gå helt inn, inn i den personens verden og noen ganger så må du det for å kunne ta han med ut igjen. Det er jo undervisning vi driver med her, så da må du faktisk gå inn i den verdenen hvis det er en forferdelig verden. Det jeg sitter igjen med, fra det er, jeg kan ikke si "Nei, du burde ikke gå for langt inn". Du burde heller ikke gå for kort inn. Jeg vet ikke.

Episoder med hva lærerens profesjonalitet og grad av personlig involvering betyr i møte med eleven, og refleksjoner rundt dimensjonen intim/privat – personlig – distansert, dukket ved flere anledninger opp i fokusgruppeintervjuene. Episoden Aksel deler er på en side en beskrivelse av en ikke-planlagt samtale mellom de to om tankekjør, oppførsel og lignende, og på en annen side har episoden en slags parallell eller overbygning som er relasjonen mellom Aksel og Georg. Men det er også en beskrivelse av Aksel selv, hvem han var og hvem han er. Han var selv en gutt med tankekjør og har kjent på kroppen hvordan det føles. Og han er en lærer som har kontakt med seg selv både som barn og voksen, og som våger å la seg trekke med inn i elevens vanskelige verden. Mollenhauer (1996) trekker nettopp frem at relasjonsfortellinger, som han mener er det mest grunnleggende erfaringsmaterialet innen pedagogikken, er fortellinger som handler om den voksne, så vel som om barnet. Mollenhauer uttrykker at de «er ikke bare fortellinger om barn, men samtidig fortellinger om oppdragere/lærere. Egentlig er det relasjonsfortellinger, selvrefleksive fortellinger (som avspeiler oppdragets forståelse av deres forhold til barn, oversettets anm.)» (1996:93). Etter hvert som de to blir kjent, oppdager Aksel at hans eget og Georgs liv har likhetstrekk. Aksel opplever etter hvert å stå overfor dilemma, der valg om hvor personlig han skal være, hvor mye av seg selv og sin historie han skal vise frem, og i hvor stor grad han faktisk skal hjelpe, blir aktualisert. Episodene og refleksjonene Aksel trekker frem viser, blant annet, dilemma

han opplevde rundt sin egen profesjonalitet i møtet med Georg. Aksel setter selv ord på de nærmest umulige dilemmaene og avveiningene han opplevde.

For å søke forståelse av lærerens profesjonalitet kan det være fruktbart å se på følgene av ulike forståelser av profesjonalitet for relasjonen mellom elev og lærer. Dette ses i sammenheng med profesjonalitet slik deltakerne setter ord på det, så vel som dilemmaene de opplever når de tar valg i forhold til egen profesjonalitet. Lippitz og Levering (2002) trekker frem at både en fjern og distansert lærer, som er opptatt av effektivitet og regler, og en mer «engaging teacher» (2002:206), som er opptatt av en kjærlig og forståelsesfull atmosfære i klasserommet, kan ses i sammenheng med profesjonalitetstermen (2002:206). De to forståelsene av en profesjonell lærer legger likevel forskjellige grunnlag for relasjonen mellom eleven og læreren, og for atmosfæren i klasserommet. Utfordringen er, i følge Lippitz og Levering, at en lærer som forstår profesjonalitet i sammenheng med «a neutral or «cold» sociological version of a skillful institution committed to effective instructional management» (2002:206), står i fare for å la en fremmedhet eller en manglende fortrolighet, som den man kan se mellom ukjente fremmede, prege relasjonen med eleven (2002:206). Relasjonen mellom lærer og elev blir da en hvor samhandlingen blir «non-committal and transitory, a neutral mode of communication without reciprocal expectations and without existential biographical consequences» (Lippitz & Levering, 2002:206). Den andre profesjonalitetsforståelsen assosieres med «the reform pedagogical ideal of close and intimate personal understanding in a homey atmosphere of trust and security» (Lippitz & Levering, 2002:206). Også når profesjonalitet forstås på denne måten kan man se en fremmedhet i relasjonen, men da har den en kommunikativ og foranderlig karakter, en karakter som endrer seg etter hvert som eleven og læreren blir kjent med hverandre (Lippitz & Levering, 2002:206). Lippitz og Levering mener at lærerens måte å forholde seg til sin profesjonalitet på er utslagsgivende for den pedagogiske relasjonen mellom læreren og eleven, fordi

If a teacher hides behind her professional role or function, then no relation whatsoever will develop. Therefore, to make a pedagogical relationship possible, the teacher has to present herself as a person. To make a pedagogical relationship possible she needs to love the children, although it is not the unconditional love of the parent. To make the pedagogical relationship possible, the teacher has to show that she is vulnerable, which means that she is a human being and not a machine (2002:212).

Ser vi dette i sammenheng med van Manens tanker om at læreren ikke kan unngå å vise seg som eksempel for elevene, det er bare et spørsmål om *hvordan* man er et eksempel (2002b:60), kan vi se konturene av en profesjonalitet som er i tråd med det Aksel, Anne, Johan og Julia forteller om og reflekterer over. På samme tid kan vi se at dette ikke er en uproblematisk balansegang, som heller ikke er avgjort en gang for alle. Lærerne opplever stadig dilemma knyttet til profesjonalitet i ikke-planlagte samtaler med elever, og man får et inntrykk av at de hele tiden vurderer og forsøker å tilpasse seg selv, både som person og profesjonell, til den enkelte eleven og den konkrete samtalen.

På den ene siden kan man se at Aksel opplever at han har mulighet til å velge en profesjonalitet forstått som distanse, hvor liten grad av personlig involvering er påkrevd, og hvor lite av Aksel som sårbar person vises fram til eleven. På den andre siden kan vi se konturene av en annen forståelse av profesjonalitet, hvor større deler av læreren som person får slippe til, og dermed viser seg for eleven. Den tredje tenkte forståelsen av profesjonalitetstermen er en hvor det private, det nesten intime, får prege relasjonen. Valgene i forhold til egen profesjonalitet kan her forstås som pedagogiske dilemma fordi Aksel befinner seg i valgsituasjoner hvor han opplever at alle valgene har potensielt positive, så vel som potensielt negative konsekvenser for, og påvirkning på Georg. En tenkt positiv side ved en mer distansert profesjonalitet, mener Aksel kunne være at han forsikrer at han ikke blir en krykke for Georg, og dermed gjør han hjelpeløs i sitt eget liv. En mulig negativ side er at Aksel ser verdien av det han selv har lært om å takle tankekjør kan ha for eleven. I tillegg ville Georg vite at han ikke er alene i verden med sine utfordringer. Hvis man snur på dette kan man gjerne si at «tanketriks», som Aksel kaller det, og en følelse av samhørighet er potensielle positivt for eleven, men samtidig kunne det tilført eleven en byrde å vite om Aksels egne erfaringer. Aksel kunne, i de enkelte samtalene og i relasjonen med Georg mer generelt, velge en profesjonalitet i ulike deler av spekteret privat – personlig – distansert, som er termene informantene selv setter på dette. Man kan nærmest føle hvor vanskelig dette var, og er, når Aksel sier: «*For det som var, var jo at noe av Georgs historie var likt min historie, ikke sant? Og hva gjør du da?*». Den avsluttende refleksjonen til Aksel omkring innholdet i profesjonalitetstermen lyder som dette:

Aksel: *Det er jo undervisning vi driver med her, så da må du faktisk gå inn i den verdenen hvis det er en forferdelig verden. Det jeg sitter igjen med, fra det er, jeg kan ikke si "Nei, du burde ikke gå for langt inn". Du burde heller ikke gå for kort inn. Jeg vet ikke.*

Valgene han tok i forhold til denne eleven, profesjonalitet og egen person er fremdeles ikke veid og funnet gode nok hos Aksel. Selv nå, mange år etter, vet han ikke om han handlet til Georgs beste, og hvorvidt han kan si at han selv, eller andre, bør velge det ene eller det andre.

5.3.1. Personlig engasjement som et uttrykk for profesjonalitet

Hva er personlig engasjement? Og hva er betydningen av lærerens personlig engasjement i møte med eleven? Aksel og Anne reflekterer her omkring personlig engasjement som et mulig uttrykk for profesjonalitet.

Anne: Jeg tror det er grådig viktig å ha en grad av personlig engasjement i det her. Uten det så skjønner ikke jeg hvordan jeg skulle klart å ha gjort jobben min.

Aksel: Personlig engasjement det er noe for meg, men hva er det? Hva er det egentlig vi ligger i det?

Anne: Altså jeg er nødt til å involvere meg emosjonelt i elevene.

Aksel: Kommer du med eksempler? Kommer du med din hverdag? For jeg gjør det, og begynner å tenke at jeg går for langt. Jeg forteller hva jeg spiste og sånt, godteri og sånt, for jeg er veldig på det.

Anne: Altså, jeg ville ikke delt mine innerste tanker altså med veldig mange, heller ikke elevene, men å kunne være personlig, uten å være intim, sant. Det går veldig godt an.

Aksel: Altså det er kanskje ikke et så stort paradoks, men skal jeg ha de med, så må jeg må gi noe av meg, så det er det som er personlig engasjement for meg. Den gode lærer tror jeg på en måte klarer å gjøre det i en sånn plenumssituasjon, hele veien av og på og styre den der. Å være viddevakten til seg selv, og til elevene, det er jo jobben din, men så kan du si at dette er veldig ustrukturert og ustramt, men du vet jo nøyaktig at «Nå må vi jobbe igjen».

Slik jeg forstår det, opplever Anne og Aksel at de selv har stått, og står, overfor valg omkring grad av personlig engasjement, som de opplever har sammenheng med egen profesjonalitet. Et mulig uttrykk er Aksels måte å dele fra sin hverdag på. Anne setter, på sin side, grenser i forhold til når det personlige engasjementet blir for personlig, eller nesten privat eller intimt. van Manen skriver at lærerens liv og levemåte blir et eksempel på hvordan livet kan leves for elevene (2002b:85) og at voksne ikke kan unngå å være eksempler for barn, enten de er positive eller negative eksempler (2002b:60). Hva gjør denne kunnskapen med vår forståelse av profesjonalitet i forhold til personlig engasjement? Blir målet på profesjonalitet da hvordan man i sitt liv og virke fremstår som eksempler for barn, eller elever, mer enn hvorvidt man gjør det overhode? En ekte pedagog med ekte pedagogisk betydning for barn er nemlig en som «turns from merely being an example of *behaviours* children imitate to being a real example, living the great values he or she tells children to uphold» mener van Manen (2002b:60). Forstår man en ekte pedagog som en del av den profesjonelle pedagog, kan man

kanskje si at en ekte lærer også er et ekte eksempel som lever som han eller hun lærer. Aksel bruker i refleksjonen under uttrykket å være «*privat innenfor skolegården*» om profesjonalitet i de uformelle samtaler, og i relasjoner med elever generelt.

Aksel: Du må jo se privat innenfor skolegården ikke sant, innenfor skolestuen. Du er privat på en profesjonell måte, ikke sant. I den grad man kan si noe sånt. Altså, jeg kommer aldri til å bli privat privat med dem, og hvis i tilfeller jeg har vært det, så kommer jeg ikke til å fortelle dem at «Nå var jeg det.» Nei.

I Aksels refleksjon kan vi se at han tenker igjennom, og reflekterer over sin egen profesjonalitet, som han plasserer mellom det distanserte og det private. Men på samme tid kan vi også skjønne at han er usikker på om han alltid klarer å holde seg innenfor det han mener er «riktig» overfor eleven, og at han opplever å føle at han tråkke over sine egne grenser i samtaler med elevene. Han sier at han i tilfeller har vært for personlig eller privat, men at han da ikke gjør noen sak ut av det. Og at han da forholder seg profesjonelt, eller ansvarlig til dette. Lærerens forståelse av egen profesjonalitet virker inn på pedagogisk praksis og på den pedagogiske relasjonen viser Levering og Lippitz (2002). Knytter man dette sammen med den påvirkningen som den pedagogiske relasjonen har på barnets utvikling og deriblant barnets identitet (Sævi, 2007:122-124), kan vi begynne å ane betydningen vår forståelse av profesjonalitet kan ha i møte med elevene. Levering og Lippitz trekker frem at profesjonell lærer forstått som en som er tettere på elevene og som er mer personlig, bærer i seg muligheten til å skape «an atmosphere of love and understanding» (2002:206). Det å gjøre elevene kjente med læreren som person, som er menneske med menneskelige behov, tanker og følelser, i en slik atmosfære kan på denne måten bidra til å skape en relasjon preget av tillit og ansvar. Det å være i en slik relasjon kan gi pedagogiske øyeblikk muligheten til å oppstå av situasjoner med barn, og legge til rette for en ansvarlig og omtenksum påvirkning av deres utvikling.

På samme tid som Aksels refleksjon kan gi oss en forståelse av betydningen av lærerens personlige profesjonalitet i ikke-planlagte samtaler, viser hans anvendelse av refleksjoner heller enn konklusjoner angående dette, at temaet er komplekst. Aksel velger å kalle en for personlig profesjonalitet for å være «*privat privat*» med elevene. En mulighet for å belyse dette dilemmaet er ensidigheten, eller den ensidige gjensidigheten, som kjennetegner den pedagogiske relasjonen. Sævi uttrykker, med bakgrunn i Bubers refleksjoner, at «[d]en pedagogiske relasjonen mellom barn og voksen forutsetter at den voksne pålitelig og ansvarlig tar del i barnets opplevelse av å være barn, mens det ikke forventes av barnet at det

på samme måte tar del i den voksnes liv» (2007:122). Videre fremholder Sævi at «Voksnes pedagogiske intensjon og den kunnskap og erfaring voksne bruker i møte med barn, hviler på at denne ensidigheten opprettholdes. Uten lærerens ensidige ansvar for relasjonen [...] ville muligheten for et pedagogisk øyeblikk smuldre bort» (2007:122-123). Dermed blir det gjerne riktig som Aksel reflekterer over, altså ikke å være «*privat privat*», men «*privat innenfor skolegården*». Men hvordan møter man som lærer elever med en tilstrekkelig personlig profesjonalitet, som ikke går over i det private, men som heller ikke går over i det distanserte?

5.3.2. «Mandatet» og profesjonalitet

Det deltakerne kaller for «mandatet» eller «læringsutbyttet», og forholdet mellom mandatet og lærerens profesjonalitet trekkes frem som et aspekt ved lærerens profesjonalitet i fokusgruppeintervjuene. Hvordan opplever lærere sin egen profesjonalitet i møte med det mandatet eller de arbeidsoppgavene de får fra skoleeier og samfunn forøvrig? Og hvilken betydning og plass får de uformelle samtaler med elevene i denne sammenhengen? Aksel reflekterer her over en snever og en bred forståelse av lærerens profesjonalitet og arbeidsoppgaver.

Aksel: Du må være så ekstremt klar over, hvis du skal bruke ordet outside og inside the box, når er jeg utenfor og når er jeg innenfor. Det er derfor du må ha den refleksive evnen så enormt. Hvis du ikke er klar over når du er innenfor og når du er utenfor instruksjonen, hvis ikke du er klar på «Hva er det jeg er her for?» Og «Hvor har jeg vært?» Og disse skiftene. Da går det på tilfeldighetene, og det er farlig. Hvert fall når vi er nå i en skole i dag som nærmer seg liksom å være den dokumentative skolen. Og det er der jeg opplever det ligger en sånn kjempeproblematikk, for det at lærerrollen er, i teori, veldig definert, men i praksis så er den mye videre definert. Og det å være i det spenningsforholdet der, da skal du være bra altså.

En ikke-planlagt samtale og en pedagogisk situasjon og relasjon kan oppstå fordi eleven eller læreren opplever en situasjon, et øyeblikk som gjør at en står igjen med en følelse av «Hva gjør jeg nå?». Når barnet opplever en slik følelse, uansett grunn, og henvender seg, uttalt eller uuttalt, til den voksne - kan den voksne, i en pedagogisk relasjon, få en opplevelse av «Hva gjør jeg nå?». Deltakerne i fokusgruppen fortalte om dilemma de opplevde i tilknytning til mandatet, og hvordan man som lærer forholder seg til elevens behov uttrykt gjennom en henvendelse eller en tiltalte av læreren innenfor et slikt mandat. Aksel setter ord på den «spenningen» han opplever eksisterer mellom en profesjonalitet utelukkende forstått som å inneholde mandatet, nemlig læringsutbyttet, og en profesjonalitet som kan ha plass til ikke-planlagte samtaler med elevene, blant annet. Det å være i denne spenningen mellom en

«snever» forståelse av lærerens profesjonalitet og arbeidsoppgaver, og en «bredere» forståelse som omfavner mer av det lærerne faktisk opplever at pedagogisk praksis inneholder og krever av dem, og som relasjoner med elever innebærer, virker vanskelig både faglig og personlig.

Julia: Ellers så kan du si at 40% av elevene, de ville bære vært mentalt på ferie, skulle til å si. Eller ikke på ferie, men hvert fall ikke vært til stede i klasserommet.

Rikke: Det er rett og slett en nødvendighet for at elevene skal få læringsutbytte i det hele tatt?

Julia: Ja.

Aksel: Ja. Og det er ganske motstridende. Og det står du jo i hele tiden. Og du ser de rektorene som har skjønnet det, de skolene går godt, det er i hvert fall min erfaring. Jeg har jobbet på en del skoler. De som ikke har skjønnet det, som er i en annen skole, det er mange skoler i skolen, de ser du går mindre godt.

Det er et paradoks at lærerne opplever pedagogiske dilemma i praksis hvor elevens henvendelse og mandatet eller læringsutbyttet oppleves som uforenelige nødvendigheter eller som motsetninger. Lærerne selv peker på at de uformelle samtalene er nødvendige for at elevene skal ha mulighet til å lære, og for at det teoretiske læringsutbyttet skal bli virkelig i praksis. Flere pedagoger fremholder nødvendigheten av en lærerprofesjonalitet som gjør det mulig å skape en pedagogisk atmosfære (Bollnow, 1989), som igjen er en forutsetning for at læring og oppdragelse i det hele tatt skal finne sted (Lippitz & Levering, 2002; van Manen, 2002b). En slik profesjonalitet, som gjør det mulig å bygge opp tillit, ansvar, forståelse og ikke minst gi eleven et glimt av en mulig måte å leve på, er en profesjonalitet hvor lærerens oppgaver nettopp forstås på en bred måte.

Vi har alle vært grunnskoleelever, og kanskje også studenter, og vet noe om hvordan en lærer med en instrumentalistisk effektivitets-tenkning i forhold til egne arbeidsoppgaver og egen profesjonalitet ville kunne påvirket oss. Hva vil betydningen av en lærerprofesjonalitet som begrenser seg til læringsutbyttet til elevene, gjøre med elevenes utvikling som personer og med det de faktisk lærer både av fag, om seg selv og om livet?

5.4. Å faktisk se de i øynene og se at det er noe – Å se pedagogisk.

Hva betyr det å se en elev? Og hvordan ser man elever som man aner bærer på en vond hemmelighet? Julia forteller om en opplevelse der hun føler uro for at noe ikke stemmer; der hun ønsker å se, men hvor det er vanskelig å se hva som er galt.

Julia deler denne episoden fra sitt første år i læreryrket. Episoden handler om eleven Simen, Julia selv og en assistent. Simen har fått diagnose ADHD. Julia og assistenten samarbeidet tett med og om Simen i et skoleår, og de opplever etter hvert at det er noe som ikke stemmer, at noe er galt. Assistenten formulerer sin bekymring på denne måten *"Det er noe galt, det er noe galt her. Jeg nekter å gi meg på dette, det er noe galt her!"*. Julia forteller at de to *«prøvde å lese Simen. For det var noe med blikket, du bare så at her er det noe som spiser han opp innvendig. Men alle tenkte jo at det var ADHD, at det var opposisjonelle adferdsforstyrrelse eller den typen ting»*. Utover i skoleåret kommer Julia og Simen i prat, og etter hvert skriver de brev sammen, der Julia spør og Simen svarer. Det er i et av disse brevene Julia begynner å få nyss om at Simen bærer på en hemmelighet, Julia formulerer det som skjedde på denne måten *«Og så kom det der med hemmelighet. Og så skrev jeg "Har du lyst til å fortelle?". "Nei!". "Okey, greit, vi stopper her". Og sånn holdt det på, og holdt på»*. Når skoleåret var omme var ingenting mer kommet frem om denne hemmeligheten, og Julia fikk ansvar som kontaktlærer for en annen klasse. Simen oppsøker likevel Julia igjen og igjen, og til slutt forteller han hemmeligheten sin *«da kom det frem at alle søsknene hans var blitt misbrukt av faren og han var vitne til det»*.

Denne opplevelsen er tydelig sterk for Julia, hun blir tydelig berørt av Simen, hemmeligheten hans, og sine egne opplevelser med han. Julia reflekterer over det hun forteller og betydningen av det på denne måten

Julia: På den ene siden, jeg tenker det at ja, man må involvere seg, det er og noe med at man må være utholden nok. For noen ganger så venter barna bare på at, vær så snill hold ut litt til, spør litt mer. Ikke nødvendigvis grave i dybden, men ork og spør i morgen og. Spør en dag til. For kanskje en dag er jeg i stand til å si det. Altså, jeg har på en måte kjent på hvor viktig det er, hvor avgjørende det kan være i et barns liv at du gidder å se, at du gidder å bry deg, at du gidder å spørre. At du ikke sier «Den der ungen har bare ADHD». Noe med å faktisk se de i øynene og se at det er noe der, men selvfølgelig det er ikke alltid man får svar, men det er noe med å ikke la det passere fordi det er inconvenient.

Julia sin beskrivelse er fra starten av lærerkarrieren. Julia og en assistent som arbeidet med Simen opplever at han bærer på noe som sliter på han. Julia peker i episoden på to ulike måter å se Simen på. På den ene siden viser hun til det at mange ikke ser Simen, altså ikke *virkelig* ser ham, men heller lar seg forlede av diagnose og oppførsel, som er lett synlige uttrykk hos ham. Det er lett å tilskrive et barns atferd og følelser til det de mener de ser, mens det kanskje ikke er alt. På den andre siden viser Julia at hun selv og assistenten ser at Simen bærer på noe,

de ser han i øynene og lar ikke uroen de føler over at det er noe der, bare passere. De tar konsekvensen av det de ser. van Manen fremholder at «How and what we see depends on who and how we are in the world. How and what we see in a child is dependent on our relationship with that child» (2002b:23). Altså, hvem og hvordan læreren selv er påvirker hva han eller hun ser når vedkommende ser eleven. Det å se pedagogisk blir dermed et resultat både av hvem læreren er og hvordan læreren ser, så vel som hvilken relasjon læreren og eleven har. Står man i en pedagogisk relasjon med eleven, og ser med et pedagogisk blikk, er det karakteristisk å se «the child as a unique and whole human being involved in self-formative growth» (van Manen, 2002b:25). Å se pedagogisk innebærer en personlig nærhet gjennom ivaretagelse og omsorg i relasjonen, så vel som en pedagogisk distanse som tillater en å se hele elevens eksistens og utvikling under ett (van Manen, 2002b:26-28). Det vil si at man både ivaretar barnet her og nå, samtidig som man har begrensninger og muligheter for dette spesifikke barnets utvikling for øye, for å hjelpe barnet til å vokse opp. Det oppmerksomme blikket til læreren som ser pedagogisk, er et blikk «der sjelen åpner seg og tømmes for alt eget innhold for å motta det mennesket den plutselig ser slik det virkelig er. Det er bare den som har evnen til virkelig oppmerksomhet, som kan gjøre dette» (Weil, 1990:76). Det oppmerksomme blikket er et omtenkstomt blikk som «ser det ved den andre som ikke umiddelbart er synlig» (Sævi, 2009b:206). I tillegg til dette fremholder van Manen at «[b]y knowing *this* child, a teacher can hold back superficial judgment about him or her» (2002b:28). Faren med ikke å se eleven pedagogisk, men utelukkende se eleven i kategoriske termer, er at man risikerer å se forbi eller å overse eleven. Dermed kan man gå glipp av muligheten til virkelig å se (2002b:25).

Å se, eller «to see», kan blant annet brukes i betydningen å legge merke til eller «to notice» (Hornby, 2000: 1156-1157; notice, s.a.) og forstått på denne måten kan det å se bety det å bli lagt merke til eller å bli forstått (ibid.). Å bli sett er på denne måten er det elevene forventer av læreren sin skriver Sævi, «To be attentively known by the teacher, is what most students expect and anticipate in the classroom, and thus what they most want when it is missing» (2005:207). I sin opplevelse med Simen stod Julia i fare for ikke virkelig å se. Det var en mulighet å godta det et overfladisk blikk ga av informasjon, uten virkelig å se ham. Julia forteller at flere andre voksne valgte å se nettopp ADHD, eller utfordrende atferd som det som var viktig ved Simen. Men det å se hele barnet, uten å se i termene utviklingsstadium eller diagnose, er en viktig forutsetning for at en relasjon skal være en pedagogisk relasjon (Friesen & Sævi, 2010:139). Virkelig å se, og dermed også anerkjenne eleven som en unik person, legger grunnlaget for en relasjon hvor læreren handler pedagogisk, og dermed gir barnet

mulighet til å lære å være og å bli menneske. Dette med å være menneske, og lære menneskelighet er et helt sentralt anliggende i møte mellom voksen og barn i den pedagogiske relasjonen, fordi «man is not born but educated» (Langeveld 1975:5). Mennesket oppdras og dannes til å lære de menneskelige kvaliteter å kjenne, det er ikke noe man ganske enkelt har fra fødselen av, annet enn som et potensiale til å lære å leve menneskelig. Barn må oppdras til menneskelighet skriver Wivestad (2007:295). Anne setter disse ordene på elevenes menneskelighet, og på hvor lett det er å la seg forlede til å se på elevene som noe annet enn mennesker.

Anne: Jeg tenker det er veldig fort gjort å tenke at elever er, det er noe sånt greier vi skal lære matte og norsk til, men altså, vi skal jo behandle de som mennesker, altså for det er jo mennesker, helt vanlige mennesker som en snakker med respekt til.

Anne viser her hvor viktig det er å se på elevene som nettopp mennesker, som motsetning til «noe greier» som læreren på en måte forenkler for så å forme. Sævi (2007) skriver disse treffende ordene om det å hjelpe barn, eller elever, til å bli mennesker eller personer «Å hjelpe barn til å utvikle seg, til å bli en person i utvikling, kan skje fordi barnet blir forstått og snakket til som en person; som om det allerede var en person som kunne og visste det det ennå ikke kan og vet» (2007:123). Det vil si det å bli forstått og møtt som en person med en egen intensjonalitet, og et potensiale som ennå ikke er synlig kanskje, men som læreren har tro på og på en måte henvender seg til. Ved å møte elevene med forståelse, og som personer som kan og vet det de ennå har til gode å lære, gir lærerne elevene mulighet til å erfare «omsorg, tillit og forventning» (Sævi, 2007:123).

Det er potensielt vanskelig for læren å være tilstrekkelig sensitiv for elevenes uttrykk eller mate å be om å bli sett på. Friesen og Sævi skriver imidlertid at «it is a necessary struggle if adults are to be sufficiently attentive to respond pedagogically to «the call of the child» (2010:141). Denne «kampen» som læreren må ha med seg selv, kan være en indikasjon på at det å se er et mulig pedagogisk dilemma. Kanskje kan en se anstrengelsen som det at den voksne klarer å løsrive seg for et øyeblikk fra sin naturlige selvsentrerte måte å se på, og i stedet ser barnet på barnets premisser, og slik barnet behøver å bli sett? Dilemmaet i forhold til å se eleven, slik Julia opplevde i starten på sin karriere, eller slik som Anne setter ord på det knyttet til hvordan man ser på elever og deres menneskelighet, handler begge om nettopp det å kunne se fra et annet perspektiv, og se et annet menneske, et barn, en elev, på en måte som gjør at den andre trer frem på egne premisser, ikke først og fremst på mine premisser.

Begge to viser gjennom sine opplevelser i møte med elever at dette er vanskelige, men viktige situasjoner de som lærere opplever i pedagogisk praksis.

Hva gjør man i møtet med eleven når man som lærer ser eleven, situasjonen eller hendelsesforløpet på en måte, mens eleven ser seg selv og det som skjedde på en annen måte? Julia forteller om en episode der noe har inntruffet, og der hun vet at eleven, Truls, føler at voksne er ute etter å ta ham. Kan et mulig pedagogisk dilemma knyttet til det å se, også innebære situasjoner der man som lærer må se hvor mye av virkeligheten eleven kan utsettes for?

Julia: Og der jeg ser at ja, du gjorde noe fryktelig dumt der og der og der, men jeg sier ikke det i det øyeblikket, fordi at jeg bør være veldig forsiktig. Altså, det er noe med og i noen øyeblikk faktisk, om ikke anerkjenne, så akseptere at Truls har noen irrasjonelle tanker og følelser. At akkurat i dette øyeblikket skal du få lov til å fortelle dine opplever uten at jeg skal prøve å korrigere deg i forhold til hva jeg har observert som den egentlige sannheten [Ironisk tonefall]. Altså, vi har alle vår opplevelse av en situasjon, og der jeg har tenkt at «Okey, nå skal ikke jeg komme her og realitetsorientere deg så til de grader at det faktisk ødelegger en veldig...» holdt på å si «...fragile, skjør relasjon». Da har jeg ved noen anledninger måtte tenke, inni meg selv, at «Okey, akkurat nå trenger du å høre på Truls, og så kommer vi tilbake igjen, og så kan vi gå igjennom og analysere det som skjedde». Men akkurat der og da så trenger Truls å få lov til å fortelle om sin opplevelse, uten at jeg skal begynne å korrigere og si «Det var nå egentlig det som skjedde». Så da blir det litt, alt til sin tid.

Hva er den pedagogiske betydningen av det dilemmaet Julia opplever og det Julia gjør i denne episoden? På den ene siden kunne Julia valgt å se Truls og situasjonen slik de på kom til syne for henne «på overflaten». Det kunne betydd at sannheten slik Julia så den, og Truls sin rolle i denne, hadde blitt formidlet til eleven på en «uredigert» eller «ufiltrert» måte. Julia kaller det for «realitetsorientering». På den andre siden kunne man velge, som Julia her gjorde, å se sin virkelighet og fremdeles velge å redigere denne, eller legge et filter på sin virkelighet fordi hun som lærer ser eleven og elevens behov.

Det pedagogiske blikket Julia ser eleven med, og situasjonen hun her forteller om, kan imidlertid kanskje ha mer varige pedagogiske kvaliteter. Disse kvalitetene kommer til syne gjennom både Julias blikk og hennes tilbakeholdenhet i forhold til det hun kaller «realitetsorientering». Måten Julia ser på og måten hun deretter velger å handle på kan kanskje sies å være et eksempel på det Friesen og Sævi (2010:124) kaller en eksemplarisk pedagogisk handling, altså en pedagogisk handling til etterfølgelse. En pedagogisk handling av denne typen «strengthens and builds the student's confidence, trust, and competence, and

does not draw attention to insecurity or inability» (Friesen & Sævi, 2010:124). Altså ivaretar man og styrker personen selv, så vel som tillit mellom dem, men overser bevisst usikkerhet eller manglende muligheter hos eleven, fordi det er nettopp dette eleven trenger. Videre kan man gjerne si at det filteret Julia legger mellom Truls og realiteten i denne situasjonen, den sensuren hun tar i bruk for å skåne Truls og deres skjøre relasjon, kan ses på som en pedagogisk kvalitet. Friesen og Sævi peker på at

Adults and societies traditionally «filter» or keep children away from that which is harmful or incomprehensible to them [...] and such attempts to «restrain» reality for children can be seen as a recognition of their vulnerability in an adult world in which they have little voice or control (2010:130).

Et tegn på at Julia opplevde et dilemma i denne situasjonen kan man se når hun reflekterer over konsekvensene av det valget hun tok. Når graden av filtrering gikk opp, og graden av «realitetsorientering» gikk ned for å skåne eleven, valgte hun bort et annet handlingsvalg, nemlig å formidle situasjonsforløpet og -forståelsen hun opplevde som mest «riktig» eller «sann» til eleven fullt ut der og da. Det å holde tilbake og å vite når man skal vente og når man skal handle, er et eksempel på en pedagogisk taktfullhet. Denne forståelsesfulle taktfullheten oppleves godt og rett for eleven, og har potensiale til å bli «a gift to the child's personal development» (van Manen, 1991b:151). Konsekvensen er likevel at Julia handlet på en måte som gjorde at hun måtte legge en plan for det videre arbeidet med Truls og hans opplevelse av denne episoden. Hun føler at hun på et seinere tidspunkt må få innblikk i Truls opplevelse av situasjonen, og eventuelt snakke med ham om det som skjedde på en skånsom måte.

Hvordan kan vi forstå det pedagogiske blikket? Og hva er et slikt blikk i stand til å se? Aksel uttrykker et aspekt ved det å se eleven pedagogisk på denne måten.

***Aksel:** Jeg prøver alltid å se for meg eleven 20 år fram da. At eleven kommer på døren min, eller jeg møter han på gaten. Det mener jeg, det er veldig viktig å ha det der lange perspektivet.*

Hva sier egentlig Aksel her? Slik jeg forstår Aksel uttrykker han et aspekt ved det pedagogiske blikket. Det å se eleven oppleves her og nå, men det kan også forstås som «å bli gjenkjent av den voksne både som den en er, og som den en ennå ikke er, men kan bli» (Sævi, 2007:119). Det å se med et pedagogisk blikk er å se elevens «væren og bliven», altså å se

elevens behov i en helhet av nåtid og i fremtid, uten å henge seg opp i på forhånd antatte behov (Sævi & Eilifsen, 2008:4). Det pedagogiske blikket får, forstått på denne måten, en viktig betydning i pedagogisk praksis. Det å se et barn handler om å gjenkjenne dette barnet som den han eller hun er, slik han eller hun opplever seg selv. Van Manen sier det slik: «Recognition is inextricably intertwined with selfhood and personal identity. And self-identity is the realization of the tension between the being of self and the becoming of self, between who we are and who and what we might become» (2002b:38). Ved å se elevene på denne måten gir Aksel den enkelte av dem en mulighet til å være og å bli seg selv, slik de opplever at de er og kan bli.

Et pedagogisk blikk, et blikk som er i stand til å se både det eleven er og det eleven kan bli, fordrer et blikk som både ser her og nå, men som også har det lange perspektivet som Aksel setter ord på i sin refleksjon. Betydningen av et slikt pedagogisk blikk kan vi kanskje best forestille oss i de situasjonene der oppdragelsen og/eller oppveksten til et barn blir vanskelig, eller hvis barnet som voksen ser tilbake og søker svar på hvorfor ting ble som de ble. Sævi skriver at «[v]i har som voksne alternative være- og handlemåter overfor barn, og barns oppvekst kunne derfor alltid ha blitt annerledes enn det den ble og kontinuerlig blir» (Forthcoming, b:3). Det er slik fordi «[barn] bare kan prosjektere denne fremtid innenfor de rammer som de voksne gir, det livsmønster som de voksne presenterer» skriver Mollenhauer (1996:21). Altså setter det pedagogiske blikket, som er det læreren ser og dermed handler og er ut i fra, begrensninger for elevens muligheter og for det eleven kan bli i det lange perspektivet, nettopp ved å være det handlingsrommet elevene har her og nå. Å se med et pedagogisk blikk, med de kvaliteter og muligheter dette blikket har og gir, er dermed avgjørende for eleven sine muligheter nå og i framtiden. Ser vi dette i sammenheng med termen «pedagogisk latens», slik van Manen skriver «the latency of pedagogical moments can affect us for the remainder of our lives [...] the latent values of these events mean that they have formative (and yet often untraceable) consequences for our unfolding sense of self, personal identity, secret interiorities, and for who and what we (have) become» (2012:9), kan vi forstå den nærmest ubeskrivelige betydningen det pedagogiske blikket potensielt har for elevens liv.

5.5. Du må binde deg til masten – Pedagogisk ansvar.

Hva vil det si at læreren tar ansvar i ikke-planlagte samtaler med elever? Hvordan kan lærerens ansvar til komme uttrykk? Og hvor stor grad av ansvar bør læreren ta? Anne forteller

denne episoden som hun opplevde for omtrent 10 år siden. Episoden starter når Kine, sammen med en venninne, tar kontakt med Anne. Anne er gymlæreren deres. Kine skader seg selv, og hun opplever at selvskadingen gjør gymtimene med fellesdusjer og – garderober vanskelig.

Anne: For eksempel en 7. klassing som kom og fortalte at hun skadet seg selv. Hun hadde ikke sagt det til noen, og hun sa det til meg. Og var veldig klar på at dette her hadde hun ikke sagt til noen og ingen måtte få vite om det. Og da sitter du og er på en måte knytt på alle hender og kan ikke love henne at jeg kan holde dette hemmelig for all verden, men jeg kan love at jeg kommer ikke til å si det til noen andre hvis ikke hun vet om det da. Hun skal vite om alt jeg gjør. Og jeg var bare en sånn halvfersk lærer, men jeg følte veldig behov for å, der og da, høre på henne, hun måtte få lov å fortelle det hun hadde og det hun orket å si, og så ba jeg om at nå må jeg få tenke meg litt om, for dette må jeg lære mer om. Så jeg måtte være så ærlig som å si det at «Dette ser jeg er vanskelig, men jeg skal være her for deg sånn som jeg klarer».

Etter at Anne introduserer episoden, forteller hun mer av og om det som skjedde.

Anne: Problemet var jo da med dusjing og gym og sånt noe da. Så føler de at de måtte snakke med meg om det, men hun hadde jo gjort det en stund, så hun hadde klart å skjule det. Og da kom hun og ville snakke. Jeg så på henne at det var et eller annet sånn drøyt da som skulle ut. Så jeg sa at «Vi må finne oss et rom for oss selv». Og da fortalte hun at hun hadde kuttet seg selv. Og jeg hadde jo knapt hørt om fenomenet, så jeg var litt sånn «Kan jeg få se?» Det var så konkret som det. «Kan jeg få se hva du mener når du sier at du kutter deg selv?» Så hun viste at hun hadde kuttet seg. Og så spurte jeg litt om hvorfor hun synes at hun ville kutte seg. Jeg tror jeg spurte rett ut, veldig konkret. Og hun sa det at «Jeg gjør det fordi jeg har noe vanskelig å tenke på». Hun var veldig ryddig selv i situasjonen, synes jeg. Så jeg tror hun hadde lest mer om det enn meg, det virket litt sånn. Og så spurte jeg «Kan du fortelle om det som er vanskelig?». Hjemme. Og det kunne hun. Og det gjaldt veldig sårhet i forhold til mor, som hadde fått ny kjæreste, det fungerte veldig dårlig mellom de, altså ny kjæreste og Kine. Der hun følte seg fullstendig i veien, og ute. Så det var det det gikk i. Så der stoppet det, og så avtalte jeg med henne, at vi må prates igjen.

Neste dag møtes Anne og Kine igjen, bare de to. I mellomtiden hadde Anne lest seg opp på selvskading og søkt råd hos PPT om hva hun burde gjøre videre. I samtalen prater de om selvskadingen og hva som er grunnen til at hun skader seg. Når Anne spør «Hva skal til for at det blir bra igjen?» og «Hva med å prate med mor om dette? Hva er det verste som kan skje hvis mor får vite om hvordan du har det nå?», forteller Kine at hun er redd for å miste moren sin, og at hun er redd for at moren skal bli lei seg, lei seg fordi hun synes synd i Kine.

Anne: Men at hun grudde seg til å snakke med mor, så det endte vel egentlig med at jeg sa at «Jeg kan snakke med din mor, hvis du synes det er vanskelig.» Ja, det synes hun var en god idé. Og dette tror jeg var en fredag. Så da avtalte vi det at da snakkes vi over helgen, «Og så kan jeg ta en prat med moren din og fortelle hvordan du har det». Jeg fortalte og, og da ble jeg litt sånn personlig, at «Hvis jeg, som mamma, ikke hadde visst at datteren min har det sånn, og så hadde jeg fått vite det så tror jeg at det hadde bare blitt positivt. Ja, jeg hadde blitt lei meg, men så ville det blitt bra for at da hadde jeg skjønt hvordan datteren min hadde det. For det er ikke sikkert hun forstår». Jeg spurte henne om det, «Hva tror du? Ville moren din også tenke sånn?» Ja, hun trodde det. Sånn som hun kjente sin mamma da. Men da var avtalen at da kunne jeg prate med henne over helgen, men så kom mandagen. Og da kom hun hoppende bort, og

da hadde hun snakket med moren sin selv. Så det hadde gått kjempefint, og moren hadde blitt veldig lei seg, det var helt riktig, men av de rette grunnene da.

Den pedagogiske relasjonen, slik den fremstilles i europeisk tradisjon, innebærer at læreren har ansvar for kvaliteten på relasjonen og for å handle og opptre ansvarlig i møtet med eleven (Sævi, 2007). Hva er egentlig læreren sitt ansvar når en slik uttalelse kommer brått og kraftfullt på en lærer? Hva vil det si å handle pedagogisk overfor en elev som kommer til deg med noe veldig viktig? Termen *ansvar* betyr å gi svar eller «å svare på til-talen» (Vetlesen, 1996:33) fra den andre, mer spesifikt kan man si at «[d]et pedagogiske ansvaret er å svare på barnets [u]uttalte henvendelse til den voksne om pålitelig ivaretagelse og beskyttelse» (Sævi, 2007:126-127). Slik jeg forstår denne opplevelsen aktualiserer den flere pedagogiske dilemma og flere mulige uttrykk for pedagogisk ansvar.

Et mulig uttrykk for Annes ansvar, og en første valgsituasjon for Anne, er selve henvendelsen og eleven som henvender seg. Kine henvender seg til Anne når hun spør om de kan snakke sammen. Man kan gjerne si at Kine «tiltaler» eller stiller «et krav» (Bauman, 1996:116-17) til Anne om å få snakke med henne. Annes første respons på denne muntlige tiltalen, så vel som på den uuttalte tiltalen som gir Anne en fornemmelse av at her dreier det seg om noe alvorlig eller noe «*sånn drøyt*», er å svare på tiltalen. Svaret gis i form av en aksept for ansvaret for det Kine vil fortelle henne. Ved «å lytte til det uuttalte kravet, å *ta ansvaret for ens eget ansvar*» (Bauman, 1996:117), svarer hun på elevens tiltale – eller gir et konkret og situasjonsrelatert an-svar. Hun sier «*Vi må finne oss et rom for oss selv*». Sævi skriver at det etiske og det pedagogiske er uatskillelig, og at pedagogiske handlinger derfor er etiske handlinger som «først og fremst [er] avhengig av en form for følsomhet mot den andres unike situasjon og deretter basert på en vurdering i denne situasjonen» (2007:126). Her kan en se konturene av en forståelse av hva pedagogisk ansvar er i praksis. Pedagogisk ansvar forstått på denne måten kommer til uttrykk gjennom en pedagogisk handling, som er etisk nettopp fordi den er rettet mot det læreren forstår som det beste for eleven i denne situasjonen (og i et lengre perspektiv). Læreren handler med en pedagogisk intensjon «toward the child's positive being and becoming» (van Manen, 1991b:18). En pedagogisk intensjon er ikke nødvendigvis en gjennomtenkt og planlagt handling, men en form for «rettethet» mot barnet som ligger i den voksnes opplevde ansvar i situasjonen. Anne handler pedagogisk idet hun tar ansvar for sitt ansvar for eleven. I refleksjonen rundt det Anne forteller setter Johan ord på at det kan være vanskelig å ta ansvar. Det er vanskelig å ta ansvar. Det er nettopp derfor situasjoner som fordrer at den voksne tar pedagogisk ansvar er dilemmasituasjoner der den voksne også ser

muligheten for *ikke* å ta ansvaret på seg. Samtidig peker Levinas på at vi ofte ikke tenker på ansvaret før det allerede er tatt (Levinas i Sævi, 2007:125-126; van Manen, 2002a:273). Vi tar ansvaret for en situasjon i møte med barn, og i denne sammenhengen med elever, før vi tenker at vi har tatt det. Det er dette Levinas kaller den egentlige umiddelbare etikken som viser seg når vi ser at et annet menneske trenger vår hjelp (ibid.).

Hva vil det si å oppleve en situasjon der den voksne også ser muligheten for *ikke* å ta et pedagogisk ansvar? Johan reflekterer her rundt muligheten til å ta eller ikke ta ansvar.

Johan: Det er jo ikke vanskelig å forstå i det hele tatt, at en velger å ta et steg bak og satse på at det er noen andre som merker det. Jeg tenker det som ny, nå har jo jeg heldigvis sluppet unna masse. Men jeg har hørt om mange andre som er like ny som meg, og hvor vanskelig det er, og hvor ubehagelig det kan være. Men, det er og forståelig hvis en på en måte tenker at nei, vi satser på at det her er det jo sikkert noen andre som legger merke til. Så jeg har full forståelse for at det kan være en løsning som kan være en tanke. Og det første som slår meg, det er klart det blir noe annet når det kommer en elev direkte til deg sant.

Johan peker på hva som skjer dersom en som lærer lar være å ta ansvaret og heller begynner å reflektere over om det er mitt eller ikke mitt, og om kanskje noen andre kan ta det i stedet for meg. Det han sier kan illustrere det Bauman (1996) skriver om at det å være i en moralsk situasjon ikke nødvendigvis vil si at man handler godt. Det vil bare si at man står i en situasjon der man må ta et valg. Det er med andre ord ikke gitt at man velger å ta eller akseptere et pedagogisk ansvar, og særlig ikke om man i første omgang viker unna og ser seg om etter en annen som kan ta det. Bauman sier «å ta ansvar for ansvaret er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å være god, og enda mindre en sikker garanti» (1996:117). Altså, etter at man har tatt ansvar kreves det noe mer for at man skal kunne si at en handling er god, eller pedagogisk. van Manen fremholder at «it is inappropriate to speak of excellent pedagogy, since pedagogy itself is already an excellence. In Aristotle's words, pedagogy is a «good» or a virtue» (1991:32). Sævi beskriver dette videre «Det ligger i meningen av ordet pedagogikk at den pedagogiske handlingen som springer ut av en pedagogisk intensjon, har gode og sanne hensikter» (2007:116). Om en handling er god eller ikke, knyttes med andre ord til den voksnes intensjon overfor barnet (Langeveld, 1975), og hvis den voksnes intensjon er rettet mot det beste for barnet nå og i framtiden, kan man kalle handlingen god, og pedagogisk. Det må være slik fordi pedagogikk og etikk ikke kan skilles fra hverandre (Sævi, 2007:126).

Når Kine sier til Anne at hun ikke klarer å snakke med moren om det som er vanskelig, tilbyr Anne at hun kan snakke med hennes mor: «Jeg kan snakke med din mor, hvis du synes det er vanskelig». Anne er villig til å overta elevens ansvar ved å snakke med hennes mor om

selvskadingen, og det Kine selv føler er grunnen til at hun kutter seg. Et mulig pedagogisk dilemma her er i hvor stor grad eleven selv kan og bør ta ansvar, og i hvilken grad læreren skal ta ansvar for elevens ansvar. Det er altså en fare for paternalisme, ved at læreren tar på seg et ansvar for elevens beste som eleven selv kunne tatt. Men det som er utgangspunktet i denne situasjonen er at læreren forstår ansvaret hun vil ta som et ansvar, eleven ikke klarer å ta for seg selv, men som eleven kanskje snart kan overta igjen (Løgstrup, 2008). Sævi skriver

Det er helt sentralt for den pedagogiske intensjonen at den voksne skal kunne være alt for barnet i de øyeblikkene det er nødvendig, og ingenting når hun eller han klarer seg selv. Pedagogikk har som intensjon å ivareta *det* av barnets liv som barnet til en hver tid (ennå) ikke kan ivareta (2013:240).

Den pedagogiske intensjonen må altså være å ta det ansvar som eleven ikke selv klarer å ta, men stadig må dette stå i forhold til og være i samme «bevegelse» som det eleven klarer å ivareta av sitt eget ansvar. Hvis, og når, eleven klarer å ta mer ansvar, må læreren la eleven slippe til, og gi fra seg eller gi slipp på det ansvaret hun eller han til nå har tatt for elevens ansvar. I disse situasjonene kan læreren oppleve å stå overfor dilemma i forhold til sitt ansvar, nettopp for å finne en balanse og for så å kunne tilpasse sitt ansvar til elevens behov. van Manen fremhever nettopp denne vanskelige balansen

So a difficult issue for teachers and parents is often the question of the extent to which one should actively intervene in a child's life or leave the child to his or her own devices. The dual role of actively guiding the child and of letting the child find his or her own direction is a constant challenge to pedagogical reflection (1991b:63).

I arbeidet med å finne denne balansen må vi på den ene siden holde fast på «our primary intention: to assist and stand by this individual person [...] But at the same time: we must keep at a distance and let this person live as much as possible without us» (Langeveld, 1975:14). Dette kompliseres ytterligere av at pedagogiske avgjørelser tatt på bakgrunn av en pedagogisk intensjon, ikke nødvendigvis kan være et resultat av nøye refleksjon og vurdering. I det virkelige hverdagslivet er det slik at man ofte handler først og reflekterer etterpå, slik Levinas peker på (Levinas i Sævi, 2007; van Manen, 1991b:23). Dette er særlig aktuelt i de samtalene som utforskes i denne avhandlingen. Bauman (1996) fremholder at valg i forhold til denne balansen tas i rommet mellom likegyldighet på den ene siden og undertrykkelse på

den andre. Likegyldighet vil da i ekstrem betydning si at man lar elevens frihet og elevens egne valg råde, uavhengig av en selv, mens undertrykkelse kan vise seg som at man bruker makt for «å lokke, lure eller tvinge» (Bauman, 1996:118) eleven inn i det en selv ser for seg. Hvis man ser dette i sammenheng med Anne sin opplevelse, ser man gjerne at graden av ansvar kan vurderes på ulike måter. Både i denne situasjonen og andre lignende situasjoner kan man se for seg at læreren handlet annerledes. I Annes tilbud om å prate med Kine sin mor, kan man ane en pedagogisk intensjon bak ansvaret, og at denne er rettet mot det Anne forstår som Kines beste. Anne forstod Kines beste som det at mor visste om selvskadingen, og dermed hadde mulighet til å ivareta sin datter i deres mor – datter relasjon. Man kan også muligens ane at Anne hadde tid til å reflektere såpass over tilbudet at hun ga eleven tid til å ta sitt eget ansvar, hvis det skulle vise seg at hun var i stand til det. Dette kan man se i Annes valg om å utsette sin eventuelle samtale med moren til over helgen. I tillegg kan man som leser også gjenkjenne Anne sin glede på Kine sine vegne i det hun forteller hvordan det endte *«Og da kom hun hoppende bort, og da hadde hun snakket med moren sin selv. Så det hadde gått kjempe fint, og moren hadde blitt veldig lei seg, det var helt riktig, men av de rette grunnene da. Sånn at, det ordnet seg»*.

Samme dag som fokusgruppeintervju nummer to, opplevde Johan en episode *«som går på magen»*, som han sa. Episoden har sitt utspring i en tilsynelatende uklar beskjed fra Johan omkring når klassen kunne gå i gymgarderoben. En av elevene, Stian, finner det vanskelig å akseptere at han må forlate garderoben igjen når en annen lærer enn Johan gir beskjed om det, og deretter holder Stian fast på at Johan har sagt at de kan gå i garderoben. Et stykke ut i gymtimen tar Johan med seg Stian ut på gangen for å forsøke å ordne opp i misforståelsen, men et stykke ut i samtalen går eleven fra Johan. Hva er den pedagogiske betydningen av det som skjer når Stian går mens Johan roper han tilbake? Johan forteller sin opplevelse av situasjonen.

***Johan:** Nei, det var vel sånn at når jeg tok han ut så til slutt bare gikk han. Jeg sa «Bli igjen her! Bli igjen her!» Så bare gikk han. Og da tenkte jeg «Nå kommer jeg ingen vei». Så han avsluttet det vel egentlig sånn, og det var for så vidt fornuftig at det ble gjort, men jeg hadde jo avsluttet den på det tidspunktet uansett. For jeg så at «Her kommer jeg ikke lenger!». Men han valgte jo da å gå. Det var jo egentlig fornuftig å gjøre, selv om det var veldig frekt av han å bare gå midt i en samtale. Jeg burde nok sikkert avsluttet den samtalen før, når han gikk, for jeg så at her kom vi ingen vei. Mens det var han som sikkert fant ut at «Her sier ikke jeg noe nytt. Jeg vil ikke høre på det her bullshitet». Sant, og så valgte han å gå. Det var jo for så vidt, det aksepterer jeg ikke, at han gjør det, men samtidig så klarer jeg jo å se at «Okey, det var fornuftig at han gjorde det, for vi hadde ikke fått noe mer utav det».*

På slutten av dagen ser Johan Stian gående på skolens fotballbane. Johan velger da å ta opp igjen tråden fra samtalen tidligere på dagen.

Johan: Så jeg tenkte «Nå, siste sjanse, nå går jeg etter han og sånn at vi får roet ned her». Jeg sa ikke sånn «Stopp, nå skal jeg si deg...» Jeg sa sånn, mens han liksom gikk, så gikk jeg bak han, og tilslutt så stoppet vi og pratet. For da hadde jeg roet meg ned og, for begge var litt sånn der.

Johan forteller at hans tanke med å ta opp tråden igjen var å avslutte situasjonen og dagen på en god måte for Stian.

Johan: Bare for å avslutte, og så litt for hans del også, for det er klart at han har dårlig samvittighet. Han vet godt at han var frekk overfor den voksne personen, og han vet godt at han var frekk overfor meg. Det vet han kjempegodt, for han er egentlig en veldig grei gutt, men han klarer ikke å innrømme det. Nei, for han har litt den der «Alle er i mot meg.» Og det sa jeg til han og «At vet du hva, ikke kom her å si det, for det vet du at ikke er sant!».

Hva handler denne episoden om? Hvordan og hvorfor kan man si at denne episoden viser at det å ta ansvar eller gi et an-svar kan stille læreren overfor pedagogiske dilemma? I en samtale mellom en elev og en lærer ligger det visse forventninger til begge, men kanskje er det rom i pedagogisk praksis for å tenke forskjellig om forventningene, og hvem som har ansvar for disse. I en samtale forventes det for eksempel at både læreren og eleven deltar i samtalen, er til stede til samtalen avsluttes, ta sin tur og så videre, altså at man følger spilleregler for samtaler med andre personer. Når Stian så velger å forlate samtalen, slik han gjør her, kan man gjerne si at han ikke tar ansvar for sitt ansvar. Han opptreer ikke i slik han «bør» eller slik Johan i utgangspunktet forventer av ham. Hvordan opplever Johan det at Stian «slipper» sitt ansvar? Hvordan er det for Stian som går fra læreren sin? Og hvordan svarer Johan, hvordan tar han det ansvar han har?

Johan forteller at han prøvde å kalle eleven tilbake «Jeg sa «Bli igjen her! Bli igjen her!» Så bare gikk han». En mulig måte å forstå det Johan gjør her er å se det i forhold til termen «autoritetens vågestykke», slik den fremstilles av Bollnow (1976). I pedagogisk sammenheng kan «vågestykket» ha mange uttrykk, men det handler alltid om autoritet og frihet. Bollnow sier:

Når jeg befaler, kommer jeg stadig i den stilling at jeg må legge min autoritet i vektskålen. Men det hører med til autoritetens vesen at den ikke tvinger i mekanisk-kausalt forstand,

men vender seg til et fritt vesen som frivillig kan underkaste seg den autoritative fordring (1976:158).

Ved å insistere på at Stian skal bli, kan man kanskje si at Johan utfører eller utsetter seg for et slikt vågestykke. Han setter sin autoritet på spill, og utfordrer elevens frihet til å lytte til autoriteten, men møter det resultat at eleven går. Bollnow (1976) fremholder at et pedagogisk vågestykke alltid bærer i seg risikoen for reelt nederlag eller for at lærerens oppdragelse feiler. Det paradoksale er «at autoriteten først da blir stilt på prøve, når den allerede i følge situasjonens egenart er kommet i faresonen» (Bollnow, 1976:159). van Manen peker på at autoritet er noe som blir gitt den voksne av barnet, og at det først er når barnet gir den voksne det ansvaret som pedagogisk autoritet egentlig er, at den voksne får en faktisk pedagogisk innflytelse (1991b:70). Sævi formulerer det slik: «På en måte kan en si at barnet autoriserer den voksne til å ta et moralsk ansvar for seg inntil barnet selv kan overta ansvaret» (2007:124). Slik jeg forstår opplevelsen til Johan, kan et mulig pedagogisk dilemma oppstå når Johan på sin side utleverer sitt ansvar for elevens ansvar (Sævi: Forthcoming,a) og roper han tilbake, samtidig som eleven på sin side holder tilbake Johan sin autoritet, som faktisk er grunnlaget for Johans ansvar. På samme tid som Stian holder tilbake, opplever Johan nettopp at eleven tiltaler ham, og trenger at han handler ansvarlig og med en pedagogisk autoritet. Ved å holde tilbake autoriteten holder på en måte eleven tilbake Johan sin mulighet til å ta ansvar for hans eget ansvar, til han selv klarer å ta dette ansvaret på ny. På en måte velger eleven å overse Johan sin autoritet og dermed sin egen frihet til å ta ansvar for seg selv. Han lar i stedet læreren ta ansvar for seg, noe læreren gjør. Kanskje trengte eleven at noen tok ansvar for ham i denne situasjonen? Han var nok like fortvilet som læreren, selv om vi ikke får vite hans opplevelse av situasjonen. Johan på sin side velger imidlertid å vente på en gylden mulighet til å starte samtalen på ny, og på at han kan gi tilbake det ansvaret som eleven vanligvis klarer å ta, men som han ikke tok i dag. Sævi peker på mulighetene en lærer har for å vente på en pedagogisk måte «Hvordan vi venter på at barnets potensiale viser seg, har betydning for retningen på barnets liv og kommer direkte eller indirekte til uttrykk i måten vi er til stede i den pedagogiske relasjonen» (2007:122).

Johan tar ansvar for Stians ansvar i det at han tar opp igjen samtalen mellom de to, og ved måten han gjør dette på. Sævi uttrykker dette som en form for pedagogisk omtenkksomhet som «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 til stede så lenge du trenger min hjelp» (2009:174). Johan forteller at han hadde en intensjon om å avslutte episoden og dagen

på en god, eller i alle fall bedre måte, for Stian. Han vil unngå at Stian opplever at relasjonen og tilliten mellom dem er dårlig eller svakere stilt. «*Nå må ikke han komme inn å tro at vi er tilbake til sånn det var før*». *Der han følte at alle voksne var i mot han, og han slet veldig med det*». Man kan med letthet se for seg scenarier hvor en lærer stilt overfor dette dilemmaet, ikke hadde tatt ansvar for sitt ansvar for elevens ansvar. Spørsmålet er da om ikke den pedagogiske betydningen av voksent ansvar i møte med et barns ansvar skulle gi rom for eleven til å feile, og komme tilbake etterpå og møte omtanke og tillit på samme måte som før? Sævi beskriver dette aspektet ved pedagogisk praksis slik «The pedagogical look passes over what should be acknowledged and recognized but not called attention to» (2005:164). «Blindness», eller «svaksyntheten», er en kvalitet ved det pedagogiske blikket som nettopp lar den voksne overse det som har skjedd, men som ikke trenger å bli gitt ytterligere oppmerksomhet (Sævi, 2005), slik at eleven kan få en ny mulighet, for eksempel til å ta ansvar for sitt ansvar. I episoden med Johan og Stian, kan vi se at Johan ser Stian og situasjonen mellom dem med et blikk som har noe av denne pedagogiske kvaliteten. Blikket til Johan overser det som faktisk har skjedd, slik at Stian får enda en sjanse til å overta sitt ansvar for seg selv.

I denne episoden kan vi se at Johan har forventninger til eleven, som nevnt over forventer han at eleven blir og deltar i samtalen mellom de to. På samme tid kan vi se at Johan tar ansvar for at disse forventningene ikke blir møtt, i første omgang. Sævi skriver at i en pedagogisk relasjon er forventninger den voksnes ansvar (2005). Det kan knyttes til flere kvaliteter ved en pedagogisk relasjon. For det første er en pedagogisk relasjon «faktisk asymmetrisk» (Skjervheim i Sævi, 2007), det vil si at «[d]et er en asymmetri i oppgave, rolle, ansvar og profesjon» (Sævi, 2007:123). Dermed forventer ikke læreren det samme av eleven som av seg selv (Sævi, 2007:122). For det andre kan lærerens ansvar for forventninger i relasjonen knyttes til det Buber (I Spiecker, 1984) peker på, nemlig at den voksne står på begge sider av situasjonen de deler. Pedagogisk forventning må for å være pedagogisk være «en form for passiv aktivitet som har basis i en opprettholdende og tydelig tro på at barnet snart vil forstå, snart vil «komme til seg selv»» (Sævi, 2007:121). En viktig kvalitet ved pedagogisk forventning og venting er at den ikke er kyttet til fortid, men har «a trustful relationship to the future» (Bollnow i Sævi, 2007:121). En etymologisk utforkning av termen forventning viser nettopp til disse kvalitetene, forventning betyr vente på eller se på i påvente (Sævi, 2005:196). Denne ventingen på eleven, kan slik jeg forstår det, være et uttrykk for lærerens pedagogiske ansvar. Altså, det å ta ansvar for elevens ansvar til eleven igjen klarer å ta det (Løgstrup, 2008; Sævi, 2005, 2007, Forthcoming, a).

Aksel forteller en konkret episode som har å gjøre med at barns måte å uttrykke seg på ikke alltid er slik vi voksne ønsker den, eller slik vi umiddelbart klarer å forstå den. Mollenhauer peker på at barn, som alle mennesker, er personer som ikke er gjennomskinnelige eller fullt ut forståelige, men tvert i mot er «monader» (1996:79) som har sitt usynlige og ofte også usigelige liv. På en måte er de er «hemmeligheter» (Mollenhauer, 1996:87) som ikke så lett lar seg oppdage. Hvordan kan lærere møte elever som har vanskelige, men usigelige, hemmeligheter? Hemmeligheter som de ikke kan, vil eller klarer å fortelle i «klar tekst»?

Aksel forteller om en episode med en elev, Tom, som i løpet av en prosess fikk vite nye ting om familien sin. Aksel ser at denne prosessen har vært vanskelig for eleven.

***Aksel:** For Tom gjaldt det jo bare «Kan vi bare være sammen? Kan vi bare gjøre ting? Kan vi bare snakke om...» Altså, for Tom så var det hele at vi gikk gjennom teksten på for eksempel låten til Kings of Leon Use somebody[Synger] "You know you could have used somebody". Det skulle ikke gå lenger enn det. "Går det greit med deg?". "Jada". Svaret kom fortere enn du var ferdig med spørsmålet. Og du skjønnte jo bare at det gjorde det ikke! Ikke i det hele tatt. Og da måtte du gå alle de der andre språkene, andre uttrykkene. Og så måtte du hele tiden konvertere. Altså selvfølgelig, det aller beste er jo å få historien, få de faktiske forhold. Men noen ganger så velger eleven noe annet! Du må jo være elevpremissorientert.*

Aksel ser og føler at Tom ikke har det så greit. Aksel forteller at Tom søker, og virker i behov av mye kontakt i denne prosessen. Aksel prøver å åpne opp for samtale, men eleven klarer ikke, eller ønsker ikke, å snakke om det han opplever. Aksel reflekterer over at man da må være i stand til å tilpasse seg til elevens ønsker, behov eller, som Aksel sier, premisser. Derfor lytter de til musikk sammen og holder samværet over en slags overflate. Når elever henvender seg til læreren kan henvendelsen være uttalt, men ofte er slike henvendelser tause eller uuttalte (Sævi, 2007:126), og må simpelthen oppfattes og forstås av læreren på bakgrunn av det. Toms tause tiltale til Aksel gjør at Aksel i kraft av sin pedagogiske intensjon blir kallet til å være «responsive» (van Manen, 1991b:20). Etymologisk kan man knytte det å være *responsive* til betydningen *making answer* og mer spesifikt å gi svar *responding to influence or action* (responsive, s.a.). Det er med andre ord ikke tilfeldig hva man som lærer er «responsiv» i forhold til, eller hva man gir «an-svar» på og dermed tar pedagogisk ansvar for. Man responderer på påvirkning eller hendelser som er i situasjonen og i relasjonen med eleven. Det er av pedagogisk betydning at ansvaret læreren tar er av en slik kvalitet at det er knyttet til det som situasjonen ber om, og ikke det «situasjoner av denne typen generelt skulle ha krevd». Det personlige i situasjonen fordrer en personlig respons som er et relevant svar på det det egentlig spørres om.

Eleven trenger at læreren ser mer enn det som umiddelbart kommer til syne, at han ser bak og forbi den smerten som han bare så vidt aner, og ivaretar det han aner med omtanke. Aksels pedagogiske dilemma blir da hvordan han velger å svare på denne tiltalen, og ikke minst hvordan han finner et nytt svar på tiltale når hans første forsøk ikke lykkes. van Manen fremholder at:

Any pedagogical intention needs to respect the child for what he or she is and what he or she can become. Pedagogical intent is aimed at strengthening as much as possible any positive intentions and qualities of the child [...] The adult needs to take into consideration the intents of the child whereas the child's intents do not encompass those of the adult (1991b:19).

Også barnet, eller eleven, har intensjoner i den pedagogiske relasjonen (1991b:18). Hvordan kan Aksel respektere og ta hensyn til Toms intensjoner, på samme tid som Tom ikke trenger å ta hensyn til læreren sin? Når Aksel forsøker å ta ansvar gjennom å gi Tom mulighet til å prate om det som er vanskelig, kan man kanskje si at eleven ikke ser Aksels pedagogiske intensjon og ikke deler intensjonen. Aksel velger da å fortsette å gi Tom en ny mulighet, om enn en taus mulighet gitt gjennom å være sammen med ham. Aksel viser på denne måten at han ikke forventer av Tom at han skal forstå eller handle i relasjonen mellom dem på samme måte som han, læreren gjør. Lærerens ansvar er ensidig og fullstendig, fordi læreren ser «begge ender av relasjonen» (Buber i Spiecker, 1984; Sævi 2007). Læreren har ansvar for eleven, men eleven har ikke ansvar for læreren, og heller ikke for å leve opp til lærerens krav og forventninger. Langeveld (1975) skriver at svaret man gir et barn, er uttrykket for ens ansvar som voksen, og at det ikke trenger å være gitt i form av ord. Det er kanskje like ofte at svar og responser vi som voksne gir til et barn eller en elev, er en handling i form av omtanke, tillit, nærvær eller kanskje også stillhet eller det å la velge å forstå fra å handle, slik van Manen peker på (1993). Langeveld sier at, «[i]t may suffice that we are there; our presence may be a guarantee of security» (1975:7). Hvorvidt ansvar uttrykt gjennom tilstedeværende blir en slik trygghet, eller om det heller blir en trussel fordi eleven ikke opplever at læreren faktisk responderer og tar ansvar, avgjøres av erfaringene til eleven med henholdsvis denne voksne og andre voksne (Langeveld, 1975:7). I situasjonen over, der Aksel og Tom har utviklet et felles språk gjennom musikk, kan det se ut som om det ansvaret læreren tar er nettopp det eleven trenger.

Det er tydelig at disse valgsituasjonene ikke er lett for Aksel, og at han stadig reflekterer over valgene han tar og forsøker å finne visshet om at han faktisk har tatt ansvar. Har han vært en slik lærer som eleven alltid vet de har mulighet til å snakke med, selv om de kanskje ikke nødvendigvis gjør det så ofte?

Aksel: Men det er mulig det er en falsk trygghet man gir seg selv altså, men det var jo en 90-åring som sa at "Det er aldri for sent å få en lykkelig barndom". Det tror jeg må gå på det at selv om kanskje ikke foreldre og rundt, at det har vært godt da, men så har du kanskje hatt en lærer som bare alltid for eksempel var hyggelig eller alltid ga deg en tilgang som du aldri brukte, men som du bare alltid visste var der. Så var det nok til at det gikk bra da. Så det pleier jeg å trygge meg med sånne elever du bare vet at det er noe. Og du får aldri greie på hva det er.

Det moralske ansvaret blir spesielt aktualisert og viktig når det er barn eller mennesker som er i svake posisjoner som stiller krav til oss. Det er også i disse «tilfellene hvor krav er på sitt mest uttalte og ansvarsforholdene mest uklare og usikre» (Bauman, 1996:120). Angående det å stå i et pedagogisk dilemma der ens ansvar blir viktig fordi eleven nettopp er svak, på samme tid som man opplever at man ikke vet hvordan man skal handle for faktisk å ta ansvar for elevens krav, sier Bauman (1996) at det er en nødvendighet å ta ansvaret. Ikke nødvendigvis et ansvar som uten tvil er det eneste «rette», men et ansvar for å være der, være den som eleven kan søke til når han eller hun trenger det. Jeg tror faktisk i tråd med Bollnow (1989) og Mollenhauer (1996), at en som lærer egentlig ikke kan ta ansvar slik eleven virkelig trenger det i pedagogisk sammenheng. Vi vil alltid, som lærere, måtte leve med at vi ikke gjorde det godt nok, omtenksomt nok eller tilstrekkelig, og at vi ikke kan se sammenhengen mellom handlingen vi gjør og følgene den får (Bauman, 1996; Biesta, 2012; van Manen, 2012). Det er slik pedagogisk virksomhet er, en umulig mulighet (Derrida i Biesta 2012; Sævi, 2009 b). Denne søken etter visshet om at man har handlet rett, synlig som selvkritikk, ambivalens og usikkerhet, er den som sikrer at man faktisk klarer det skriver Bauman (1996:121).

5.6. Opp til han – Pedagogisk frihet.

Hvordan møter man som lærer en uttalt eller uttalt henvendelse fra en elev når den kommer brått på og i situasjoner hvor læreren har flere hensyn å ta? Julia forteller at dilemma i slike situasjoner er «*mer dagligdags enn noe*».

Julia forteller en episode fra oppstarten av en skoledag, det er første time og en elev, Karl, kommer i klasserommet.

Julia: Det første han gjør er å måke til en pult, skubbe elever, ta sekken å bare [viser kastebevegelse]. Okey, her er det en elev som, kanskje ikke vet det selv, men som trenger litt oppmerksomhet, og da å si, det er jo fordelen med å være i base, at du kan si «Vet du hva, kan du ta oppstarten nå? For jeg ser at Karl hadde trengt en liten samtale nå». Og så gikk jeg bort til Karl, og så spurte jeg «Har du sovet godt i natt? Har du hatt en fin morgen?». Altså, helt sånn banalt, og så «Har du lyst til å ta en liten prat?». Og så bare «Ja!». Og så begynner eleven å si det at «Jeg er så dum. Jeg gjør feile ting hele tiden. Jeg får kjeft hele tiden, alt jeg gjør er galt! Jeg klarer ikke å la være». Sånn at samtalen utvikler seg, og jeg lar eleven på en måte føre samtalen dit han trenger, dit han har behov for det.

Karl er en gutt som kan komme i konflikter med medelevene sine, og som mener at hard straff, eller til og med fysisk straff, er på sin plass hvis konflikter oppstår.

Og så sa jeg det at «Altså, at dette her med straff, hvis man reagerer på en hard måte så virker det som regel mot sin hensikt, for da vil man få aversjoner og komme i opposisjon, fremfor å faktisk prøve å endre». Og at selvfølgelig reaksjoner i forhold til situasjonen. Og så begynte han bare å grine. Og så sa jeg «Hva er det for noe?». «Ja, det har ikke mamma skjønt!». Så da kom den, at de reaksjonene han opplevde, de var veldig intense og veldig overveldende. Og at han ikke opplevde at det stod i forhold til det han gjorde, at han følte veldig at han gjorde feile ting hele tiden, og at broren alltid var snill og grei. Så det ble en sånn samtale ut av det, da hadde jeg snakket i en halv time med Karl. Og da var han jo inne i basen igjen, og kunne arbeide og hadde på en måte fått tømt seg litt. Fått en pause fra tankene sine, rett og slett.

Hva er betydningen av det Julia gjør her? Hva er betydningen av at Julia lager tid og sted til å ta sitt ansvar for eleven? I en travel skolehverdag skjer det mye samtidig, dette gjelder kanskje spesielt i oppstarten av skoledagen, og i overgangssituasjoner i løpet av dagen. Læreren prøver å holde oversikt i disse situasjonene, starte undervisningen og gjerne også å se alle elevene. For eksempel forteller Julia i fokusgruppene at hun håndhilser på alle elevene hver morgen, kaller de ved navn og på denne måten prøver å se hver enkelt person. Man kan gjerne si at læreren prøver å ha fokus på både klassen og enkeltelevens behov på samme tid. Hva skjer så når en elev henvender seg til læreren? Hva skjer når elevens uuttalte henvendelse uttrykt som handling, så og si tiltaler Julia? Julia forteller episoden over som en del av dilemma i forbindelse med tid og sted for samtaler med elevene, hvorvidt man opplever dilemma i sammenheng med dette, og eventuelt hvordan man opplever slike dilemma. Velger man for eksempel å gi svar på elevens henvendelse der og da, eller velger man å følge planen for oppstarten? Og hva er den pedagogiske betydningen av det læreren gjør? Dette dilemmaet, denne valgsituasjonen, betegner Julia som «mer dagligdags enn noe».

Den valgsituasjonen Julia her står overfor kan forstås som et uttrykk for elevens frihet, her forstått som elevens frihet til å velge tid og sted for samtalen. Denne friheten til å vise eller å velge når man er klar for, ønsker eller trenger en samtale med læreren, kan være en forutsetning for at omsorg, undervisning og oppdragelse skal kunne skje. Bollnow peker nemlig på at «the readiness of the child to be cared for [...] a certain emotional state of the child» (1989:6) er en nødvendig forutsetning for at oppdragelse eller undervisning skal være mulig (1989). Sævi mener den pedagogiske kunnskapen om at noe må være til stede i eleven «which is oriented toward development and which asks for the help» (2005:208) ofte blir oversett, eller at man ikke i tilstrekkelig grad tar konsekvensen av dette i pedagogisk praksis (2005). Altså, det å forvente at man kan planlegge eller «presse» på elevene samtaler, for så få ønsket utvikling eller utfall av samtalen, er ikke i samsvar med kunnskapen man har. Det at eleven er rede for utviklingen beskriver Bollnow som noe som ligner «the feeling of morningness» (1989:22). Denne følelsen av «morningness» innebærer «a fresh, happy, forward-looking sense of life – such as one experiences most purely in the early hours of the morning» (Bollnow, 1989:22).

Stiller en uttalt eller uuttalt henvendelse fra en elev, som utgangspunkt for samtale i en slik situasjon, læreren overfor dilemma i forhold til å ta elevens frihet på alvor? Til å la eleven vise at «Nå er jeg klar!»? Og eventuelt hvilke muligheter gir dette læreren for å hjelpe eleven til å vokse opp? Anne reflekterer slik omkring betydningen av at eleven er rede.

Anne: Og så sitte meg ned med hele den der "psykologikofferten" sant, og så stille det gode spørsmålet til Thomas, det kan du bare drite i. Altså skjer ikke. Vi har fått den kofferten, som et godt forslag, men alle ser det at "Javel". Lukk igjen. For at det er når han er klar, og da er det i de uformelle settingene. Og da må vi jo bare rydde vei på teamet.

Muligheten disse samtalene gir kan vi kanskje ane i Annes avvisning av andre utgangspunkt som muligheter for samtale med Thomas. En mulighet, iboende dilemmaet om tid og sted, er at man kan oppleve å snakke med eleven når eleven faktisk er rede, siden samtale er et resultat av elevens behov og henvendelse. Bollnow fremholder at dette krever tålmodighet fra lærerens side, men at denne tålmodigheten ikke må forveksles med passivitet. Når eleven er klar, må den tålmodig ventende læreren se det og handle der etter (Bollnow, 1989:51). Eller sagt med Bollnows egne ord:

Only the educator has the possibility to intervene and if he or she waits patiently, this may be misunderstood as indifference stemming from unconcern. In reality this

patience is an attentive accompanying of the course of development. Educational patience as far from premature haste as it is from inattentively missing the right moment, when the child's development goes through certain phases and when the educator's intervention may be required (1989:51)

I tillegg det rette tidspunkt når barnet faktisk er klar og selv tar initiative, er det også viktig som van Manen peker på «always to ask how the child experiences the situation» (van Manen, 1991b:78). Altså, man kan si at Karl her henvender seg til Julia når han gjennom si oppførsel formidler et behov til Julia, og at hun så opplever dette og handler med en pedagogisk intensjon om det beste for Karl når hun spør hvordan han har det, og om han har lyst til å prate. På den andre siden kunne man ha sett for seg at læreren i en slik situasjon ikke tok denne pedagogiske situasjonen på alvor, eller kanskje ikke engang opplevde elevens henvendelse eller behov.

Mollenhauer peker på det han kaller barns «danningsberedskap» som er «en evne, en latent mulighet» (1996:23) eller «en kraft under utvikling» (1996:82) som den voksne i den pedagogiske relasjonen, i oppdragelsen, kan støtte eller ikke støtte. Mollenhauer peker imidlertid på at barnets «danningsberedskap» eller potensiale bare blir synlig når barnet selv er virksomt (1996:23), altså at man kan se at barnet er klar for undervisning og oppdragelse gjennom barnets egen virksomhet. Denne kraften og den voksnes oppdragelse, kan forstås bedre gjennom metaforen «rop og svar» (Mollenhauer, 1996:82), der barnet på en måte ber om, eller roper om hjelp til «å dannes», til å lære, utvikle seg, nå sitt potensiale, mens den voksne gir ulike svar på dette «ropet». Mollenhauer forstår barns dannelsesberedskap som en mulighet eller en disposisjon, som vokser fram eller frembringes i et klima av aksept og forventning (1996:94). Mollenhauers vektlegging av klima, kan ses i sammenheng med Bollnows forståelse av den pedagogiske atmosfæren (1989), som en nødvendig forutsetning for den pedagogiske relasjonen og for undervisning og oppdragelse.

6. Avsluttende refleksjoner

6.1. Innledning

I denne avhandlingen har fenomenet ikke-planlagte samtaler mellom elev og lærer og forskningsspørsmålet fått være ledestjerne. Tanken har vært at det å reflektere over opplevelser fra pedagogisk praksis kan være utgangspunkt for pedagogisk forståelse, for meg og kanskje også for andre. I dette arbeidet har forståelsen av pedagogikk slik faget forstås innen den kontinentale (europeiske) pedagogiske tradisjonen og den pedagogiske relasjonen trådt fram som den rammen for pedagogisk virksomhet, eller det vilkåret for oppdragelse og undervisning, som best fanger opp betydningen av ikke-planlagte samtaler med elever og dilemma lærerne opplever i slike samtaler. For dette siste kapitlet er utgangspunktet at ikke-planlagte samtaler er pedagogisk øyeblikk som foregår innen den rammen den pedagogiske relasjonen er.

Intensjonen med kapitlet er å forsøke å vise sammenhengen innad i avhandlingen, så vel som å trekke linjer gjennom og fra min avhandling, utover til en større sammenheng. Jeg ønsker å vise betydningen av de episodene deltakerne har beskrevet og reflektert over og pedagogiske dilemma de opplever, både for elever og for lærere og i lys av en pedagogisk relasjon. Dette gjør jeg ved først å løfte frem det deltakerne beskrev og delte. Deretter trekker jeg frem noen felles kvaliteter ved episodene og dilemmaene som er utforsket i kapittel 5 som knytter disse til den pedagogiske relasjonen som ramme for pedagogiske øyeblikk. Jeg forsøker her å vise de pedagogiske mulighetene iboende pedagogiske dilemma. Avslutningsvis setter jeg fokus på de ikke-planlagte samtalene i en større pedagogisk sammenheng, altså den debatten som foregår om det pedagogiske sin stilling i pedagogikken.

6.2. Å løfte fram noen trekk ved de utvalgte episodene

I arbeidet med avhandlingen har forskningsspørsmålet fått vise vei gjennom hele prosessen, og prosessen har hatt som mål å forstå betydningen av noen aspekt ved ikke-planlagte samtaler i skolen. Forskningsspørsmålet har vært som følger:

Hvordan beskriver en gruppe lærere på grunnskolens mellomtrinn ikke-planlagte samtaler med elever i og utenfor klasserommet, og hvilke pedagogiske dilemma kommer til syne i disse situasjonene? En hermeneutisk fenomenologisk orientert studie av betydningen av den

pedagogiske relasjonen som utgangspunkt for samtale, handling og refleksjon over handling i spontane møter mellom lærer og elev.

Hvordan beskriver lærerne som deltok i fokusgruppeintervjuene så de ikke-planlagte samtaler med elever? Først og fremst peker de på at henvendelser fra elevene og ikke-planlagte samtaler er «*mer dagligdags enn noe*» eller «*vi har jo til dagen sånne uformelle samtaler som handler om hvordan de har hatt det i friminuttet, at de ikke får være med, alle disse her små tingene som til sammen blir et problem for dem*».

Disse samtalene har stor betydning for elevene, men faktisk også for lærerne. Betydningen viser seg for eksempel når Anne svarer «*Det tror jeg jeg kommer til å huske så lenge jeg lever*» når jeg spør om hun husker hva som skjedde helt konkret i en episode med en elev. I tillegg kan man i materialet i kapittel 4 se lærernes engasjement og deres menneskelige emosjonelle reaksjoner på elever og opplevelser som har betydd noe for dem.

Relasjonsfortellinger fra pedagogisk praksis har nettopp en kvalitet i at de forteller både om barnet og den voksne i en pedagogisk relasjon (Mollenhauer, 1996:93).

I arbeidet med materialet fra fokusgruppeintervjuene har jeg gjort et utvalg, og dette utvalget har munnet ut i de fem dilemmaene som jeg har reflektert over og forsøkt å forstå: hva er den pedagogiske betydningen av tillit, profesjonalitet, å se, ansvar og frihet.

Et aspekt ved dilemmaene som lærerne beskriver er at de ikke kan vite «*løsningen*» på dilemma på forhånd og heller ikke underveis i de ikke-planlagte samtaler, og som regel heller ikke i ettertid. Aksel uttrykker sin opplevelse av dette i dilemma rundt sin egen profesjonalitet på denne måten «*For hvor skal grensen gå? Og du får ikke definert det før du har hatt, kall det en case da*». Det er nettopp dette som gjør et dilemma til et dilemma, det er en umulig mulighet, som man som lærer må forholde seg til og handle i ut i fra. Da kan man oppleve å stå over for et pedagogisk spørsmål som angår det helt sentrale i det pedagogiske i pedagogikken (van Manen, 1991b). Julia peker på dette sentrale, det pedagogiske dilemmaet som lærere til stadighet møter når hun forteller at hun tenkte «*Okey, hva gjør jeg nå?*». *Det var liksom bare det som fylte hjernen min. «Hva gjør jeg nå?»*.

Et annet aspekt som går igjen i de pedagogiske dilemmaene lærerne beskriver, er makten og kanskje avmakten, og det tydelige ansvaret som dilemmaet synliggjør. Aksel beskriver det på denne måten «*Og når du blir tillagt så stor makt og ansvar liksom. Det blir som en liten fugleunge ikke sant, gjør du en feil så detter den ut av redet. Det er ganske heftig!*». Dilemma omkring den makt og det ansvar man som lærer har overfor elever, kan også ses i det Julia forteller om de ringvirkningene det man sier og gjør kan ha «*Det er jo det som egentlig er litt skremmende med yrket, synes jeg da, det er hvor stort ansvar. Altså hva velger du å si og hva*

er utfallet av det? Hva blir ringvirkningene av akkurat det, de ordene som kommer ut av munnen din? Akkurat den måten du håndterer situasjonen på?».

Aksel peker på frykten for å si noe galt når man opplever pedagogiske dilemma «*Altså for det første så må du, på en eller annen måte, leve med den frykten for å si noe galt. Det bare må du, hvis ikke så har du valgt feil jobb. Så det må du leve med, du må på en eller annen måte, forholde deg til at den er der*». Slik jeg forstår det Aksel sier, setter han her ord på det han selv, de andre deltakerne og jeg opplever i møte med eleven som henvender seg til oss på en slik måte at vi blir «kallet» til å handle pedagogisk i situasjoner hvor det å handle nærmest er en umulig, men likevel er påkrevd.

Det siste fellestrekket ved dilemmaene som blir trukket frem her er knyttet til ikke-planlagte samtaler sin plass innen skolens kontekst og lærerens mandat. Aksel beskriver dette som vanskelig fordi lærerrollen på en side er veldig tydelig definert, mens han selv opplever at lærerrollen har mindre tydelige grenser i skolehverdagen «*Og det er det jeg opplever det ligger en sånn kjempeproblematikk, for det at lærerrollen, på en måte, er, i teori, veldig definert, men i praksis så er den mye videre definert. Og det å være i det spenningsforholdet der, da skal du være bra altså. Og det altså, det er ganske motstridende. Og du står jo i det hele tiden*». Dette blir spesielt vanskelig, sier Aksel, fordi «*Hvis du ikke er klar over når du er innenfor og når du er utenfor instruksjonen, hvis ikke du er klar på «Hva er det jeg er her for?»*». Og «*Hvor har jeg vært?»*». Og disse skiftene. Da går det på tilfeldighetene, og det er farlig. Hvert fall når vi er nå i en skole i dag som nærmer seg liksom å være den dokumentative skolen».

6.3. Pedagogiske dilemma er pedagogiske muligheter

6.3.1. Ikke-planlagte samtaler - hvilke muligheter ligger i en relasjon som kan «nullstilles»?

Julia: «Vet du hva, kan du ta oppstarten nå? For jeg ser at Karl hadde trengt en liten samtale nå». Og så gikk jeg bort til Karl, og så spurte jeg «Har du sovet godt i natt? Har du hatt en fin morgen?»

Hva gjør Julia her? Situasjonen er knyttet til oppstarten av en skoledag, og Julia gir et situert an-svar ved å forandre på planen for oppstart og ber en annen lærer ta over hennes ansvar for undervisningen. Hun selv tar i stedet ansvar for Karl som person og for hans eksistens på skolen denne dagen. Vi kan med letthet forestille oss at en lærer hadde handlet annerledes, at han eller hun hadde fulgt sin plan for relasjonen mellom seg selv og eleven, nemlig den forhåndsplanlagte undervisningen. Men Julia velger å legge vekk sin plan, eller kanskje å utsette den dersom det lar seg gjøre, til fordel for relasjonen med Karl og et innhold som kom

plutselig og spontant inn «utenfra». Ordet spontant betyr i seg selv noe som oppstår plutselig, og som er rettet mot den andres beste (Løgstrup 2008). I det hun ser bort fra sin plan, kan man kanskje si at Julia tømmer blikket og dermed gjør det mulig å se eleven med et oppmerksomt pedagogisk blikk, slik Weil (1990) beskriver det. Sævi (2009b) skriver at det virkelig oppmerksomme er en viktig kvalitet ved det pedagogiske blikket; den oppmerksomheten som er villig til å se det som er den andres situasjon, og handle dersom det trengs. I episodene og dilemmaene deltakerne beskriver, er det å legge vekk det som opprinnelig var «planen» i situasjoner hvor eleven tiltalte en som lærer, eller der en lot seg tiltale, en helt sentral kvalitet ved de ikke-planlagte samtalerne. Hva innebærer det å legge vekk «planen», eller som Sævi (2013) skriver å ha en «tom» relasjonen?

En viktig kvalitet ved en pedagogisk relasjon er at den er «konkret, moralsk selvregulerende og meningsfull i seg selv» (Sævi, 2013:239). Spiecker (1984) anvender termen «sui generis» om denne kvaliteten ved den pedagogiske relasjonen, og viser med det til relasjonens uavhengighet og selvstendighet, altså den pedagogiske relasjonens autonome status som en relasjon ulik alle andre. Dette innebærer blant annet at den pedagogiske relasjonen ikke kan være eller brukes som et redskap for å oppnå bestemte mål satt av den ene personen i relasjonen. Da ville ikke relasjonen lenger være pedagogisk (Spiecker, 1984; Sævi, 2007, 2013). Dette kan blant annet knyttes til det at den voksne har ansvar og handler ansvarlig overfor barnet i en pedagogisk relasjon (Sævi, 2007), og en moralsk ansvarlighet overfor barn som personer kan ikke knyttes sammen med en redskapstenking som i sin ytterste konsekvens reduserer personer, også barn og elever, til ting (Skjervheim, 1996).

I denne sammenhengen er der dermed en sentral kvalitet, og jeg vil si en sentral mulighet, ved den pedagogiske relasjonen at den «må, om den skal være en pedagogisk relasjon, ha et åpent, tomt, ikke-planlagt potensial som gjør at den voksne plan for relasjonen kan nullstilles, dersom det er behov for det» (Sævi, 2013:238). Dette innebærer at relasjonen er åpen for det konkrete og det situerte, det som skjer i og omkring barnet og den voksne, og som fanger oppmerksomheten til begge parter (Sævi, 2013). Det betyr ikke at

denne tradisjonen ikke tar undervisning, læring, effektivitet og resultat alvorlig. Det gjør den. Men når forhold i oppdragelse og undervisning i hverdagen skaper små og større «kriser», der barnet eller elevens menneskelige verdighet står på spill, vil en pedagogisk intensjon hos den voksne gjøre at hun eller han vurderer sitt pedagogiske ansvar opp mot andre, kanskje viktige, men likevel utenforstående forhold (Sævi, 2013:241).

Dette blir viktig fordi den pedagogiske relasjonen skal være med å støtte eleven «væren og bliven» (Sævi, 2007), altså elevens liv her og nå og elevens framtidige liv. Dette ansvaret kan ikke den voksne klare å gjøre på en tilstrekkelig og pedagogisk god måte, hvis den voksne holder fast på sin på forhåndlagte plan for relasjonen uansett hva som måtte skje i det konkrete øyeblikket. Mollenhauer (1996) peker på at vi som voksne begrenser barnas livsverden og barnas muligheter gjennom våre handlinger og valg, og ikke kan gjøre noe annet. Vi både begrenser og åpner opp muligheter, og er både mektige sensorer og fødselshjelpere (Mollenhauer, 1996: 21). Vårt voksne ansvar for å ikke begrense barns muligheter er selv begrenset av den aporien at vi med nødvendighet må begrense i det vi foretar valg for barnet og handler på vegne av barnet. Det gjør det enda viktigere at vi i vår forhåndsplanlegging av barnets liv, er villig til å åpne opp for det barnet eller situasjonen måtte komme med, og som ikke var en del av vår plan. Sævi skriver «[d]et er alltid alternative handlemåter i forholdet mellom barn og voksen» (2013:237). Vi har alltid andre mulige måter å tenke og handle på, enn det eller de vi velger. Hva skjer hvis læreren ikke er innstilt på å «nullstille» relasjonen med eleven i pedagogiske situasjoner der eleven ønsker å snakke med lærer eller er i en situasjon der han eller hun trenger at en som lærer ser, forstår eller på en annen måte vier eleven oppmerksomhet? Hvordan angår våre planer og vårt ansvar for å legge pedagogiske planer, de ikke-planlagte situasjonene som oppstår i møte med elever? Jeg forstår det slik at de pedagogiske situasjonene passerer den voksne og barnet, og de pedagogiske øyeblikkene forsvinner som ikke-realiserede potensialer, dersom ikke den voksne lar muligheten for møtet med barnet og dermed muligheten for den pedagogiske relasjonen slippe til. Pedagogiske situasjoner og pedagogiske øyeblikk, og ikke-planlagte samtaler som eksempler på slike øyeblikk, er nettopp situasjoner hvor den voksne på en ansvarlig måte kan åpne opp verden og elevens muligheter i verden for denne eleven. Ved å «tømme» relasjonen for det forhåndsplanlagte og ved å «tømme» blikket for det forhåndsdomte, gjør Julia, og de andre lærerne, relasjonen med eleven til en pedagogisk relasjon, og øyeblikkene til pedagogiske øyeblikk. De lar være å bruke relasjonen som et redskap eller et verktøy for dem selv til å oppnå noe spesielt, og velger øyeblikkets og relasjonens mulighet til å støtte elevens liv og fremtid ved å se og møte eleven som personen hun eller han er i den situasjonen hun eller han står i nettopp nå.

6.3.2. Pedagogiske dilemma har nederlaget som en reell mulighet i møtet med eleven

Johan: Jeg sa «Bli igjen her! Bli igjen her!» Så bare gikk han.

Hva handler denne passasjen om? Hva er betydningen av det Johan gjør her? Og hvorfor er det av betydning at Johan lar det skje, at han lar eleven gå? Slik jeg forstår det peker denne hendelsen i relasjonen mellom Johan og Stian på en viktig kvalitet ved pedagogiske dilemma i praksis, nemlig at lærerens mulighet til å mislykkes, til å lide nederlag, er en reell mulighet i pedagogisk praksis hvis vi skal kunne kalle denne praksisen pedagogisk. Det må være slik fordi det i pedagogiske møter mellom barn og voksen, elev og lærere, er grenser for hva en som voksen kan gjøre eller si i forhold til barnet. Dette handler ikke om at den voksne ikke kan være streng eller bestemt, noe Johan faktisk var, og heller ikke om lærerens ettergivenhet eller likegyldighet. Men det handler om at både elev og lærer i enhver situasjon begge er mennesker og dermed skal behandle og behandles verdig og taktfullt. Verken en autoritær respons eller en likegyldig respons ville derfor være pedagogiske responser i situasjonen over. Hvilken respons ville da være tilstrekkelig pedagogisk og samtidig kunne åpne for en reell mulighet for å sette læreres autoritet på spill? Slike jeg ser det satte Johan sin autoritet på spill ved å la Stian gå, men samtidig vise at han ønsket han skulle bli. Begges sårbarhet ble på denne måten tydelig, men bare læreren tok ansvar for begges verdighet og frihet.

I den kontinentale pedagogiske tradisjonen ses episoder fra pedagogisk praksis som det erfaringsmaterialet man må anvende for å reflektere over, forsøke å forstå og dermed ha mulighet til å forbedre pedagogisk praksis (Mollenhauer, 1996; Sævi, 2013). Episoder fra pedagogisk virkelighet, gjør det mulig å se de kvalitetene ved pedagogisk praksis som faktisk gjør det mulig å ivareta barn på en pedagogisk god eller tilstrekkelig måte. Sævi fremholder at en kontinental pedagogisk tradisjon tar «utgangspunkt i synet på mennesket som fritt og uerstattelig» (2013:7) og at «den pedagogiske relasjonen er en personlig relasjon der den voksne som unik person skal hjelpe et barn, som også er en unik person, til å vokse opp» (2013:4). Sævi peker i den sammenheng på dilemma, som et aspekt «den pedagogiske relasjonen med nødvendighet må romme dersom den skal kunne ivareta barnets person og eksistens på en moralsk rettferdig og frigjørende måte» (2013:5). Dilemmaet Johan opplevde i møte med Stian er nettopp uttrykk for den bundetheten en lærer faktisk må ha i forhold til det han kan gjøre og ikke kan gjøre når hensikten er å ivareta eleven som person og samtidig vise eleven en mulig verdig måte å handle og leve på.

I litteratur reviewet viser jeg at *pedagog* etymologisk kan spores tilbake til gresk og betyr *å lede* eller *å følge* barnet på hans eller hennes vei. Det å lede som pedagog vil si at man omsorgsfullt leder på en måte som gir retning og beskytter barnets liv (van Manen, 1991b:37-38). Likevel er det slik, påpeker van Manen, at «[a]lthough my going first is no guarantee of success for you (because the world is not without risks and dangers), in the pedagogical relationship there is a more fundamental guarantee: No matter what, I am here. And you can count on me» (1991b:38). van Manen illustrerer risikoaspektet ved den pedagogiske relasjonen ved metaforen «å teste isen». Selv om man som voksen har testet isen, eller mer konkret har testet barndommen, det å vokse opp og det å forme seg selv og sitt liv, kan ikke den voksne garantere for at hans eller hennes testing fullt ut er det samme som barnet vil oppleve. Ens eksistens er ens egen, den må testes ut personlig. Men en har levd før, og kanskje den viktigste hjelpen en kan gi barn er å vise dem at livet er verd å leve selv om det er et «risikoprojekt» for hver av oss.

Pedagogiske dilemma kan kanskje forstås som det Bollnow (1976) kaller «pedagogiske vågestykker». Hvordan og når disse vågestykkene er mulig beskriver Bollnow slik

Først ved grensen av den bevisste planlegging, først ved grensen av oppdragelse i det hele, opptrer den grepetheten som virkelig ryster mennesket i sitt indre og gjennom en kriseaktig prosess lutrer og renser det. Her dreier det seg om en ekte pedagogisk grensesituasjon. Noe absolutt har skjebnebestemt grepet inn i den pedagogiske hverdag (1976:167).

Det er slik fordi, som Bollnow skriver, «[m]an må treffe forholdsregler og ta avgjørelser hvis følger man ikke kan forutberegne, og likevel må man handle i det bestemte øyeblikk» (1976:157). Pedagogiske vågestykker springer ut av den voksne sin ansvarlighet og autoritet i den pedagogiske relasjonen med barnet, og er knyttet til barnets frihet til å velge å overse den voksnes autoritet. Den voksne kan miste ansikt, miste autoriteten, lide nederlag. Det er en sjanse som hører til i pedagogisk virksomhet dersom både lærer og elev skal være frie, myndige og ansvarlige mennesker. Bollnow peker på nederlaget som en mulighet og beskriver det slik: «[a]t ikke alt i oppdragelsen går etter ønske, at ikke oppdrageren når det mål han har satt seg, at hans forhold til barnet blir en kamp der han lider nederlag, ja at hele hans oppdragelsesarbeid synes å ha vært helt forgjeves» (1976:146).

Nederlaget er en reell mulighet som hører til «oppdragelsens vesen» hvis man forutsetter at oppdragelse er noe mer enn anvendelsen av metoder, regler eller «verktøy» for å bearbeide elevene, og at man faktisk ser på elevene som frie personer og har frihet som mål for

oppdragelsen (Bollnow, 1976.:147). Bollnow skriver det slik «[f]or barnet og den unge har alltid mulighet [...] til å unndra seg oppdragerens vilje eller endog å vende seg mot den og forpurre den. Derfor gjør nederlagets mulighet seg gjeldende i oppdragelsen fra begynnelsen av» (1976:147). Dette er viktig fordi det er grenser for hva som er mulig å gjøre for en lærer dersom det hun eller han gjør eller er fremdeles skal kunne kalles pedagogikk.

«[B]evisstheten om nederlagets mulighet må være et levende moment i den pedagogiske holdningen» skriver Bollnow (1976:167). Bevisstheten på at pedagogisk virksomhet har sine grenser og at nederlaget er en mulighet må være en del av den pedagogiske intensjonen hos den voksne. Men som Aksel sier, «vi må binde oss til masten», og som van Manen (1991b) peker på vi må «teste isen». Vi må være der, selv om det ikke gir noen garanti for utfallet, vi kan ikke forsikre oss om at nederlaget ikke skjer verken i forhold til oss selv eller den andre. Dermed gjenstår på en måte pedagogikk som en reelle alternative muligheten for å handle rett og godt og til å gjøre sitt ytterste for å se barnet som en person som i likhet med oss selv skal møtes verdig og med omtenkksomhet i både ikke-planlagt samtale og i skolehverdagen ellers.

6.3.3. Pedagogisk ansvar i en pedagogisk relasjon: Hvordan kan en som lærer vite hva som er godt for eleven?

Hvordan kan man vite hva som er godt eller til det beste for barnet? spør van Manen (2012). van Manen peker på at dette er spørsmålene som angår kjernen i hva pedagogikk faktisk er (2012:13). Det pedagogiske er, i en kontinental pedagogisk og etisk tradisjon, den utfordringen som ligger i det å leve med barn og unge, og i pedagogiske situasjoner og relasjoner å måtte fornemme, vurdere og avgjøre nettopp hva som er godt og rett med tanker på barnet eller den unges eksistens og liv (Sævi, Forthcoming, b:10; van Manen 2012). Den pedagogiske relasjonen mellom barn og voksen forstås som et vilkår for pedagogisk virksomhet, og for at oppdragelse og undervisning i det hele tatt skal være mulig. Sævi skriver at relasjonen «konstituerer rammen for at pedagogisk virksomhet kan ha pedagogiske kvaliteter» (2013:239). Relasjonen er rammen for den voksne ansvar for å vurdere og avgjøre hva som er rett og godt for den enkelte elev. I en pedagogisk relasjon er det en kvalitet ved den voksnes væremåte og handlinger at de må ha en pedagogisk intensjon om å handle til barnets beste. Sævi skriver «Pedagogisk virksomhet er altså aldri nøytral eller uten intensjon. Utfordringen er å vurdere om den intensjonen som en voksen har er pedagogisk tilstrekkelig og god, og hvem intensjonen tjener» (2013:239).

Pedagogiske dilemma, slik termen er anvendt i denne avhandlingen, er nettopp uttrykk for og opplevelser i konkrete situasjoner der man som lærer må forholde seg til hva som er godt

og rett for eleven, og hva som ikke er det. Man må med andre ord ta pedagogisk ansvar i konkrete situasjoner for i det hele tatt å muliggjøre at ikke-planlagte samtaler kan skje, at eleven blir tatt imot, sett og hørt. Man har ansvar for å legge til rette for det van Manen (1991b) kaller pedagogiske øyeblikk. Dilemmaene har som kjennetegn at de er «umulige muligheter» (Sævi, 2009b), fordi de oppstår på bakgrunn av at læreren opplever at han eller hun må ta en pedagogisk avgjørelse, der det egentlig er umulig å avgjøre. Læreren opplever det Derrida kaller «undecidability», noe som «makes the decision at the very same time necessary and impossible» (Derrida i Biesta, 2001b:49). Det som gjør ansvar og frihet mulig, er det at man vet hva mangel på ansvar og frihet er, og hvor umulig ansvar og frihet egentlig er i relasjoner mellom mennesker. Dette må anerkjennes fremholder Derrida (Derrida i Biesta, 2001b:49), fordi «that what makes education difficult and sometimes even impossible, is the very condition for education to exist» (Biesta, 2001a:387). Det er nemlig slik at etikk og moral, slik vi kan se den i møtet mellom barn og voksen i den pedagogiske relasjonen, er nødvendig nettopp fordi vi ikke er enig om hva som er rett og godt for barn, og hvordan vi oppdrar og utdanner barn i et komplekst og skiftende samfunn (Sævi, 2007:110), men vi må likevel oppdra og undervise, andre muligheter finnes ikke dersom vi skal ha og være sammen med barn.

Sævi skriver om det pedagogiske ansvaret at «[e]t ansvar av denne typen kan en som voksen ikke bestemme seg for å ta en gang for alltid, som i en metode eller et program, men ansvaret kommet til uttrykk i sine varierte, fortolkende og konkrete former bare i det situerte møtet med barnet» (2013:245). Hvordan kan man da, som voksen eller som lærer, ta sitt pedagogiske ansvar? Og hvorfor er det av betydning hvordan man finner det ut?

Sævi trekker i denne sammenhengen frem «eksistensiell refleksjon og moralske overveielser» (Forthcomingb:2) som helt sentralt for å klare å ivareta barn i pedagogiske situasjoner som alle har eksistensiell karakter fordi de handler om personers liv og handlinger. Behovet for moralsk nøling kan på sin side knyttes til Baumans (I Sævi, Forthcoming, a) skille mellom etikk og moral. Etikk er lover og regler som sier hva som er rett og galt, og følger man disse er man moralsk. Moral på den andre siden har å gjøre med «the aspect of human thought, feeling and action that pertains to the distinction between right and wrong» (Bauman i Sævi, Forthcoming, a). Det gjør moralsk nøling og refleksjon sentralt for det å handle med en pedagogisk intensjon om det gode for barnet, fordi det ivaretar det situerte og konkrete i den enkelte situasjonen og med den enkelte personen. Pedagogiske situasjonene angår barnets «personalisering» (Sævi, 2013:236), og har dermed i seg behovet for å se det

enkelte barn, slik hun eller han faktisk fremstår i møtet med den voksne, andre og omgivelsene.

6.4. En pedagogisk tilnærming til pedagogikk er nødvendig

Pedagogikkfaget og pedagogisk praksis er i dag under press (Biesta, 2010; Sævi, Forthcoming, b:2; Säfström & Biesta, 2012). Dette presset viser seg blant annet ved at en diskurs med i stadig økende grad teknisk og instrumentell tenkning og argumentasjon får prege, eller til og med dominere pedagogikkfaget og pedagogisk virksomhet. Til dette hører også et teknisk og effektivitetsorientert språk, og en middel-mål rasjonalitet (Biesta, 2010; Sævi, 2013). Denne utviklingen kan man se fra øverste hold, statlig og kommunalt, så vel som i økende omfang på individnivå i relasjonen mellom elev og lærer (Løvlie, 2013). Biesta skriver at «the question of what constitutes good education almost seems to have disappeared from discussions about education» (2010:1). Dette skjer altså til tross for at spørsmålet om hva som er god pedagogikk kanskje er det mest sentrale spørsmålet man kan stille til pedagogisk praksis. Det å stille det normative spørsmålet «hvorfor», bærer nemlig i seg muligheten til å svare på hva som er målet og formålet med pedagogisk virksomhet, og gi mulighet for så å sette ord på den pedagogiske og etiske begrunnelsen for hvorfor vi mener det målet og formålet er viktig i god pedagogisk praksis (Biesta, 2010).

Det er her naturlig å fremheve at det innenfor skolens pedagogiske virksomhet skal foregå både læring av fag og ferdigheter så vel som virksomhet som hjelper eleven i prosessen med å lære livet å kjenne og å være og å bli seg selv (Biesta, 2001a:399; Sævi, 2013). Det er i sammenheng med den sistnevnte pedagogiske virksomheten, som Biesta har kalt «subjectification» (2010:19), og som Sævi kaller «personalisering» (2013:236), at det tekniske og instrumentelle kommer til kort. Biesta skriver at «any attempt to make education into a technique, any attempt to conceive of it in terms of instrumentality, poses a threat to the possibility of becoming somebody through education» (2001a:399). En teknisk og instrumentell tilnærming til det pedagogiske i pedagogikken innebærer nemlig at man visker bort eller ikke tar hensyn til det som gjør elevene til personer, nemlig det unike, personlige, forskjellig og uerstattelige (Biesta, 2001a). Skjervheim (1996) kaller dette et «instrumentalistisk mistak». Kjernen i det instrumentalistiske mistaket er en innvending mot at «innen den etablerte pedagogikken misforstår ein pedagogisk praksis som teknikk, det vil seia pedagogiske handlingar vert tolka etter modell av tekniske handlingar» (1996:241). Det vil si at man gjør en pragmatisk mål-middel tenkning, basert på eksperimentell kunnskap, til

den eneste modellen for praktiske handlinger, altså sosiale handlinger overfor personer. Skjervheim advarer oss om å overføre en slik teknisk tenkning i en absolutt form til pedagogiske praksis og forståelsen av praksis i og gjennom teori og forskning (Skjervheim, 1996). Biesta skriver det slik «[t]he problem, however, is that the abundance of information about educational research has given the impression that decisions about the direction of educational policy and the shape and form of educational practice can be based solely upon factual information» (2010:12).

Biesta (2010) peker videre på at denne tekniske og administrative diskursen kan ses i sammenheng med et økende fokus på måling i pedagogisk virksomhet, der vi står i fare for å la det som kan måles bli det eneste vi vektlegger som normativt viktig i forbindelse med oppdragelse og utdanning. van Manen (1991b) peker også på at det normative forsvinner, til tross for at voksne som lever sammen med barn stadig tar normative valg om hva som er godt og ikke godt for dem. Han skriver «in contrast, educational research is usually more interested in distinguishing between what is effective and what is ineffective» (van Manen, 1991b:xii).

Altså, kan man gjerne si at utfordringen er å bruke sakssvarende eller riktig språk og informasjon for å tilnærme seg og prøve å forstå pedagogisk teori og praksis. Vi må bringe det pedagogiske i pedagogikken på banen for å sette lys på hvordan vi som voksne, og som lærere, kan hjelpe barn til å vokse opp.

7. Referanseliste

- Afdal, G. (2011). Veiledning som moralsk virksomhet. I: T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår* (s.124-139). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barbour, R. (2007). *Doing Focus Groups*. London: Sage Publications.
- Bauman, Z. (1996). Levinas' og Løgstrups strategi for morallivet. I: Arne Johan Vetlesen (Red.). *Nærhetsetikk* (s.111-121). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Biesta, G.J.J. (2001a). How Difficult Should Education Be? *Educational Theory*, 51 (4), 385-400.
- Biesta, G.J.J. (2001b). Preparing for the incalculable. I: G.J.J. Biesta & D. Egéa-Kuehn (Red.) *Derrida and education*, (s.33-53). London: Routhledge.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19 (2), 175-192.
- Biesta, G.J.J. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 35-49.
- Bjørndal, C.R.P, Mathisen, P. & Høigaard, R. (2002). Lærer og veileder. L97-lærerens vandring i veiledningens villniss. *BEDRE SKOLE*, (1/2002), 50.56.
- Bollnow, O.F. (1976). *Eksistensfilosofi og Pedagogikk*. Oslo: Christian Ejlens' Forlag.
- Bollnow, O. F. (1989). The Pedagogical Atmosphere. *Phenomenology and Pedagogy*, Vol.7, 5-76.
- Bratholm, B. & Tholin, K.R. (2003). «Kan du veilede meg, lærer»? Om veiledning og lærerrollen i grunnskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 87 (5-6), s.250-261.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. (2010). *Skolens rådgivning – på vei mot framtida?*. SINTEF Teknologi og samfunn (SINTEF A13861 Åpen, januar 2010). Lokalisert på: http://ivu.sintef.no/dok/sintef_a13861.pdf
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B., Mordal, S. (2011) *På vei mot framtida – men i ulik fart?*. SINTEF Teknologi og samfunn (SINTEF A18112 Åpen, februar 2011). Lokalisert på: http://www.sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/Virksomhetsutvikling/Sluttrappo_r%C3%A5dgivning.pdf

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dilemma (s.a.). <http://www.etymonline.com> Lokalisert på:
http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=dilemma&searchmode=none
- Eisenhart, M. (1998). On the Subject of Interpretive Reviews. *Review of Educational Research*, 68 (4), 391-399.
- Falk, H. & Torp, A. (1991). *Etymologisk ordbok over det norske og det danske sprog*. Oslo: Bjørn Ringstrøms Antikvariat.
- Fitzgerald, F.S. (1926). *The Great Gatsby*. London: Penguin Modern Classics.
- Forskrift til opplæringslova (2006-06-23-724). Lokalisert på:
<http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>
- Friesen, N. & Sævi, T. (2010). Reviving forgotten connections in North American teacher education: Klaus Mollenhauer and the pedagogical relation. *Journal of Curriculum Studies*, 42(1), 123-147.
- Fuglseth, K. S. (2012). Fenomenologi og livsverdsanalyse.
I: D. A. A. Engen & K. Fulgseth (red.), *Human empiri Fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling*, (s. 215-232).
Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Handal, G. (2007). Veilederen – Guru eller kritisk venn? I: T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s.23-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hermeneutic (s.a.). <http://www.etymonline.com> Lokalisert på:
http://www.etymonline.com/index.php?term=hermeneutic&allowed_in_frame=0
- Hornby, A.S. (2000). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. (6. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Høgskolen i Bergen (2013). GBPEL110 - PEL - Lærerens tilrettelegging for elevens læring og utvikling. Lokalisert på:
<http://student.hib.no/fagplaner/al/emne.asp?kode=GBPEL110&ver=1>
- Høigaard, R., Jørgensen, A. & Mathisen, P. (2001). *Veiledningssamtaler med elever*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Høigaard, R. & Mathisen, P. (2008). Informal situated counselling in a school context. *Counselling Psychology Quarterly*, 21(3), 293-299.

- Johannessen, E., Kokkersvold, E., Vedeler, L. (2010) *Rådgivning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2011). Focus groups. I: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4.utg., s. 545-562). London: Sage Publications.
- Karan, O.C. & Colbert, R. (2006). Incidental Counseling: A Key to Cost-Effective Systemic Change. *Professional School Counseling, 10* (1), 108-111.
- Kjelstadli, K. (1999). *Fortida er ikke det den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2007). Livslang læring og veiledning i et postmoderne forbrukersamfunn. I: T. Krokmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s.56-67). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles, California: Sage Publications.
- Kristiansen, A. (2008). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler?: Veiledningssamtalens egenart og etiske utfordringer. I: S.B. Eide, H.H. Grelland, A. Kristiansen, H.I. Sævareid og D.G. Aasland, *Til den andres beste* (s.24-40). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langeveld, M. J. (1975). *Personal Help for Children Growing Up*. The W. B. Curry lecture delivered in the University of Exeter on November 8th 1974 (Exeter, UK: University of Exeter).
- Lippitz, W. & Levering, B. (2002). And now you are getting a teacher with such a long name... *Teaching and Teacher Education, 18*, 205-213.
- Løgstrup, K. E. (2008). *Den etiske fordring* (3. Utg.). København: Gyldendal. (Original på dansk 1956)
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 97*(3), 185-198.
- Mathisen, P. & Høigaard, R. (2002). De veiledningslike samtalene. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 86*(6), 473-479. Lokalisert på: http://www.idunn.no/ts/npt/2002/06/de_veiledningslike_samtalene?highlight=de_veiledningslikesamtalene#highlight
- Mathisen, P. & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Gyldendal. (Original på tysk 1983).

- NESH (2013a). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lokalisert på: <http://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Innforing-i-forskningsetikk/Humaniora-samfunnsfag-juss-og-teologi/>
- NESH (2013b). *Referanser*. Lokalisert på: <http://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Redelighet-og-kollegialitet/Referanser/>
- Notice, (s.a.). <http://etymonline.com>. Lokalisert på: http://www.etymonline.com/index.php?term=notice&allowed_in_frame=0
- NSD (2012). *Personvern*. Lokalisert på: <http://www.nsd.uib.no/personvern/>
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61 (2012-08-01).
Lokalisert på: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Pedagog (s.a.). <http://www.etymonline.com>. Lokalisert på: http://www.etymonline.com/index.php?term=pedagogue&allowed_in_frame=0
[Lest: 15.10.2012]
- Pedagogikk (s.a.). <http://www.etymonline.com>. Lokalisert på: http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=pedagogy&searchmode=none [Lest: 15.10.2012]
- Raunehaug, I. H. K. (2012). *Asymmetri i den pedagogiske relasjonen – Uttrykk, dilemma og konsekvensar* (Masteravhandling). NLA Høgskolen, Bergen.
- Responsive (s.a.). <http://www.etymonline.com>. Lokalisert på: http://www.etymonline.com/index.php?term=responsive&allowed_in_frame=0
- Schwandt, T. (1998). The Interpretive Review of Educational Matters: Is There Any Other Kind? *Review of Educational Research*, 68 (4), 409-412.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (2007). Et tema av «ytterste viktighet» - Om veiledning i det senmoderne. I: T. Kroksmark & K. Åberg. (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s.34-55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). Det instrumentalistiske mistak. I: H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s.241-250). Oslo: Aschehoug.
- Spiecker, B. (1984). The pedagogical relationship. *Oxford Review of Education*, 10 (2), 203-209.
- Spranger, E. (1958). The Role of Love in Education. I: *Universitas*, A German Review of the Arts and Sciences Quarterly, English Edition, Vol. 2, 1958, No.3.

- Sævi, T. (2005). *Seeing Disability Pedagogically. The Lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter* (Doktorgradsavhandling). Bergen: Universitetet I Bergen.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen - En relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: O.H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæthre (Red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s.107-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sævi, T. & Eikeland, T.B. (2012). From Where does Trust come and Why is «From Where» Significant? *Phenomenology & Practice*, 6 (1), 89-95.
- Sævi, T. & Eilifsen, M. (2008). «Heartful or heartless» teachers? Or should we look for the good somewhere else? Considerations of students' experience of the pedagogical good. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, Vol.8, 1-14.
- Sævi, T. (2009a). Hva er pedagogisk omtenkksomhet (introduksjon til en artikkel i artikkelsamlingen). I: M. Pettersen & T. Sævi (Red.), *Krumtappen og sjøstjernen – en artikkelsamling om omtanke og entusiasme i profesjonelt arbeid* (s. 174 – 175). Bergen: Bodoni forlag.
- Sævi, T. (2009b). Mer enn studenten har bedt om. Aspekt ved veiledning i lys av Rainer Maria Rilkes motvilje mot veiledning og Simone Weils tro på oppmerksomhetens kraft. I: M. Pettersen & T. Sævi (Red.), *Krumtappen og sjøstjernen – en artikkelsamling om omtanke og entusiasme i profesjonelt arbeid* (s. 202 – 221). Bergen: Bodoni forlag.
- Sævi, T. & Husevåg, H. (2009). The Child Seen as the Same or the Other? The Significance of the Social Convention to the Pedagogical Relation. *Paideusis*, 18 (2), 29-41).
- Sævi, T. (2011). Lived Relationality as Fulcrum for Pedagogical-Ethical Practice. *Studies in Philosophy & Education*, 30, 455-461.
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97 (3), 236-247).
- Sævi, T. (Forthcoming,a). Lærers ansvar for sitt ansvar for elevens ansvar – nonsens eller pedagogikk? I: P.O. Brunstand, S.M. Reindal & H. Sæverot (Red.). *Aldri mer 22. juli! Pedagogikkens muligheter og begrensninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sævi, T. (Forthcoming, b). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (Antatt for publisering i 1/2014)
- Säfström, C.A. & Biesta, G.J.J. (2012). Et manifest for pedagogikk. *Pedagogisk profil*, 19 (3), 8-10. (Oversatt fra engelsk av Herner Sæverot).

- van Manen, M. (1991a). Can Teaching Be Taught? Or Are Real Teachers Found or Made? *Phenomenology + Pedagogy, Vol.9*, 182-199.
- van Manen, M. (1991b). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Om betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Bergen: Caspar Forlag. (Original på engelsk 1991).
- van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience* (2.utg.). Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (2002a). Care as worry, or «Don't Worry, Be Happy». *Qualitative health research, 12*(2), 264-280.
- van Manen, M. (2002b). *The Tone of Teaching*. Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (2003). Lived Experience. I: M.S. Lewis-Beck, A. Bryman & T.F. Liao (Red.). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods* (bd2, s. 579-580). Oregon, OH: Sage Publications.
- van Manen, M. (2012). The Call of Pedagogy as the Call of Contact. *Phenomenology & Practice, 12* (2), 8-34.
- Vetlesen, A.J. (1996). Emmanuel Levinas' etikk. I: A.J. Vetlesen (Red.). *Nærhetsetikk* (s.15-49). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Weil, S. (1990). *Ordenes makt*. Oslo: Solum Forlag.
- Wivestad, S. (2007). Hva er pedagogikk? I: O.H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæthre (Red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s.293-331). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev fra NSD.

Vedlegg 2: Informasjon til skole og lærere.

Vedlegg 3: Informasjon til deltakere, en opplevelse med ikke-planlagte samtaler.

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring.

Vedlegg 5: Tema-/samtaleguide til fokusgruppeintervjuene.

Vedlegg 1. Brev fra NSD.



Harald Hårfagres 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

Tone Sævi
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 18.12.2012

Vår ref:32381 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32381	<i>Pedagogiske dilemma i uformell veiledning av elever på mellomtrinnet sett i lys av den pedagogiske relasjonen og veiledningsteori</i>
Behandlingsansvarlig	NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Tone Sævi
Student	Rikke H. Sivertsen

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/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

✓ Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Rikke H. Sivertsen, Mons Slettens veg 11, 5265 YTRE ARNA

Vedlegg 2. Informasjon til skole og lærere.

INFORMASJONSSKRIV TIL SKOLEN OG LÆRERE

«PEDAGOGISKE DILEMMA I UFORMELL VEILEDNING AV ELEVER PÅ MELLOMTRINNET SETT I LYS AV DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN OG VEILEDNINGSTEORI»

I forbindelse med mitt masterstudium i spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen, skal jeg nå gjennomføre et feltarbeid. I den sammenhengen ønsker jeg å komme i kontakt med 5-8 lærere fra to skoler, som kunne tenke seg å delta i to fokusgruppesamtaler om uformell veiledning av elever på mellomtrinnet. Aktuelle deltakere er lærere som arbeider eller har arbeidet i 4.-7. klasse, og som har mer enn to års arbeidserfaring fra skolen.

MÅL OG FORMÅL MED PROSJEKTET

Målet med fokusgruppesamtalene, og prosjektet som helhet, er å utforske betydningen av de samtalene elevene tar initiativ til i uformelle sammenhenger (for. eks. i friminuttet, i gangen, i overgangssituasjoner o.l.). For å forstå disse samtalene bedre er jeg interessert i å finne ut hvordan lærere opplever, og selv tenker omkring, disse samtalene. Prosjektet er basert på at veiledning har fått en sentral plass i skolen, både som del av skolens rådgivningstjeneste og som metode mer generelt. I tillegg har kontaktlæreren blitt trukket fram som den eleven gjerne henvender seg til. I denne sammenhengen ønsker jeg å være med på å skape en forståelse av pedagogens og pedagogikkens betydning i møte med eleven i uformelle situasjoner i skolen. Jeg ønsker å snakke med lærere om hvilke pedagogiske dilemma de har opplevd i kontakt / samtale med elever som tar et initiativ til å samtale med dem om personlige, faglige eller andre spørsmål. Dilemma oppstår gjerne i situasjoner som ikke er forhåndsplanlagte og der lærer må velge handling og grad av involvering i situasjonen. Jeg ønsker gjennom samtale med erfarne lærere å få «låne» noen av de opplevelsene de har og de refleksjonene de gjør om disse situasjonene for å få et kvalitativt materiale til masteroppgaven min. Bakgrunnen for dette er en tanke om at læreres beskrivelser av sine opplevelser kan gi innblikk i meningen med pedagogisk praksis. Opplevelsene som kommer fram vil bli sett i lys av den pedagogiske relasjonen, altså relasjonen mellom lærer og elev, og teori om veiledning.

METODE

Fokusgruppesamtale er en forskningsmetode som brukes i kvalitativ forskning for å samle inn informasjon som kan gi innsikt i kontekstuelle og særegne fenomen, og som tar utgangspunkt

i enkeltpersoners opplevelser og refleksjoner og samtaler om temaene i gruppe. Samtalen vil ta utgangspunkt i åpne tema/spørsmål, med den tanken at alle deltakerne skal få mulighet til å komme til orde, og få dele sine opplevelser.

Jeg ønsker å ha to samtaler med 5-8 lærere fra to skoler. Planen er å gjennomføre samtalen i løpet av de to siste ukene i januar og de to første ukene i februar 2013. I tillegg til dette ønsker jeg å ha mulighet til å avtale individuelle intervju med deltakerne hvis det viser seg at noen har erfaringer som vil komme bedre frem med mer utdyping. Samtalene vil vare ca. 1,5 til 2 timer hver gang. Sted og tid avtales som det passer for deltakerne. Samtalene vil bli tatt opp med lydopptaker, og i tillegg til dette vil jeg ta notater underveis.

INFORMANTER SINE RETTIGHETER – PERSONOPPLYSNINGER OG SAMTYKKE

Deltakerne i prosjektet kan når som helst trekke seg, uten å oppgi noen grunn til dette.

Deltakerne må også bekrefte sin deltakelse skriftlig gjennom en samtykkeerklæring før den første gruppesamtalen. Prosjektet er meldt til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, NSD, som personvernombud. Deltakerne sin konfidensialitet og anonymitet vil bli ivaretatt gjennom anonymisering og ved sletting av lydopptak innen fristen satt av NSD ved prosjektslutt den 30.06.2013. Det er bare studenten som skal høre lydopptakene.

Interesserte bes skrive under på samtykkeskjemaet og levere/sende det til meg så snart som mulig (sendes i vedlagt frankert konvolutt).

Ta gjerne kontakt med meg på telefon eller e-post hvis du har spørsmål.

Ytre Arna, 06.12.2012.

Rikke H. Sivertsen

Telefon: 41616496

E-post: sivertsen_r@hotmail.com

Vedlegg 3. Informasjon til deltakere, en opplevelse med ikke-planlagte samtaler.

INFORMASJON TIL DEG SOM ØNSKER Å DELTA I PROSJEKTET

«PEDAGOGISKE DILEMMA I UFORMELL VEILEDNING AV ELEVER PÅ MELLOMTRINNET SETT I LYS AV DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN OG VEILEDNINGSTEORI»

Jeg vil med dette invitere deg til å være med på to fokusgruppesamtaler med til sammen 5-8 andre lærere i løpet av de to siste ukene i januar og de to første ukene av februar 2013. For å gi deg en litt mer informasjon om bakgrunnen for prosjektet ønsker jeg å dele en av mine erfaringer med uformell veiledning av elever på mellomtrinnet. Uformell veiledning vil nok framstå forholdsvis ulikt fra situasjon til situasjon, så dette er bare et eksempel. Vel møtt!

EN ERFARING MED UFORMELL VEILEDNING:

Jeg vil fortelle om «Ola». Når jeg møtte «Ola» startet han på fjerdeklasse. Han hadde fått diagnose ADHD tidlig i skolekarrieren, hadde nettopp flyttet på langs av landet, og fikk sitt første lillesøsken kort tid etter skolestart denne høsten. Når jeg begynte å arbeide med «Ola» denne høsten kunne han verken lese eller skrive og hans mulighet til å holde fokus var i mange tilfeller ikke formålstjenlig for ham, men den største utfordringen for «Ola» var det å forholde seg til andre. Det var vanskelig å være sammen med andre elever, både i utenfor og innenfor klasserommets vegger, og det var vanskelig å være sammen med de voksne. Det førte til lite tid tilbrakt i klassen, få venner og negative tilbakemeldinger fra omgivelsene. «Ola» reagerte med fysiske handlinger, slag, spytt og spark, på vanskelige situasjoner. Det sosiale området, det relasjonelle mellom «Ola» og andre på skolen, ble en viktig del av «Ola» sin og min arbeidshverdag når vi var sammen. Det har selvfølgelig vært mange tanker og refleksjoner i og om året med «Ola», her vil jeg gjerne fortelle om og reflektere over en spesiell opplevelse jeg hadde sammen med ham.

I vårsemesteret er «Ola» og jeg i klassens garderobe. Det er fredag ettermiddag, og det er en god halvtime siden resten av fjerdeklasse var klare for helg. Mens «Ola» strever med borrelåsen på skoene sine, sitter jeg meg ned på benken tvers overfor ham. Vi har snakket om hva han skal gjøre på i helgen og min valp som venter hjemme, men nå er vi stille. Når han har strammet den siste borrelåsen ser han opp, og ser meg rett inn i øynene. Så sier han...

«Du Rikke, jeg føler at ADHDen min på en måte følger etter meg. Kommer den alltid til å gjøre det?».

Jeg kjente da, og kjenner fremdeles, at denne opplevelsen er helt spesiell for meg. Det jeg husker kanskje aller best er den umiddelbare fysiske smerten som satt seg i magen min, som en reaksjon på det jeg opplevde som en genuin bekymring for egen framtid hos «Ola». Det jeg opplevde i situasjonen var at dette var viktig for ham. Hans villighet til å se meg i øynene, hans ro i situasjonen og hans tydelige kommunikasjon gjorde til sammen at viktigheten i budskapet trådte fram. Det å svare «Ola» på en måte som ville bli god for ham, opplevdes der og da som så viktig og så umulig på samme tid.

Detaljene rundt min respons, og den videre samtalen, er ikke alle like tydelig lenger. Det jeg husker er at vi snakket om at «Ola» kanskje etter hvert kom til å føle at han kunne klare «å løpe fra ADHDen», få litt mer avstand til det han synes er så vanskelig nå når han går i fjerdeklasse. En tanke nå i ettertid var at jeg nok ønsket å vise «Ola» at han gjennom å utvikle seg og modnes som menneske ville kunne føle seg mer fri. I samtalen med «Ola» fortalte jeg også om at min da voksne bror har ADHD og om hans forhold til dette, for å gi et glimt av at det kan oppleves annerledes å være voksen med denne diagnosen. Jeg har aldri, før eller etter, fortalt en elev om min bror. Heller ikke «Ola». Men fordi jeg ikke ønsket å komme med tilsynelatende trivielle uttalelser når han tok et så viktig initiativ, valgte jeg å gjøre det da. Jeg husker at jeg opplevde et behov for å gi «Ola» håp. Håp for framtiden og tro på egne evner og muligheter til å være med på å avgjøre hvordan den skulle se ut.

I min praksis som lærer, så langt, er dette en situasjon som har gjort spesielt sterkt inntrykk på meg. Jeg kjenner min emosjonelle respons og min bekymring for «Ola» fortsatt i dag. Situasjonens framtrekkende plass i min hukommelse har den ikke i kraft av å ha vært perfekt, eller ideell. Heller ikke i at min rolle kan sies å ha vært eksemplarisk. Kraften i situasjonen opplever jeg ligger i dens muligheter og dens viktighet. Jeg tror at jeg først nå, flere år i ettertid, har begynt å virkelig forstå og se betydningen av denne opplevelsen for «Ola» og for meg.

Vedlegg 4. Samtykkeerklæring.

SAMTYKKEERKLÆRING – INFORMERT SAMTYKKE

«Pedagogiske dilemma i uformell veiledning av elever på mellomtrinnet sett i lys av den pedagogiske relasjonen og veiledningsteori»

Jeg bekrefter med dette at jeg mottatt muntlig og skriftlig informasjon om dette masterprosjektet. Jeg ønsker å ta del i to fokusgruppesamtaler om uformell veiledning av elever og dilemma lærere kan oppleve i slik veiledning. Studenten kan kontakte meg om eventuelt individuelt intervju i etterkant av gruppesamtalen. Jeg godtar at lydopptaker blir brukt for å ta vare på innholdet i samtalen, og at transkripsjonene av dette materialet blir brukt i studentens masteravhandling ved NLA Høgskolen. Informasjonen jeg deler vil bli behandlet konfidensielt, og den vil bli anonymisert slik at den ikke kan identifisere meg. Anonymisering og sletting av lydopptak vil bli foretatt innen fristen satt av NSD ved prosjektslutt den 30.06.2013. Min deltakelse i prosjektet er frivillig, og jeg kan trekke meg fra prosjektet når som helst uten å oppgi noen grunn.

Dato	Deltaker	Kontaktinformasjon e-post/telefonnummer
------	----------	---

Rikke H. Sivertsen

Telefon: 41616496

E-post: sivertsen_r@hotmail.com

Vedlegg 5. Tema-/samtaleguide til fokusgruppeintervjuene.

SAMTALEGUIDE

Uformell veiledning av elever.

- Lærerne sin forståelse av hva veiledning er.
- Lærerne sin forståelse av hva den pedagogiske relasjonen er.
- Hvorvidt lærerne ser på uformelle samtaler/veiledning som veiledning, og hvordan de eventuelt vurderer denne veiledningen.
- Sted, tid, rom og innhold i denne typen samtaler.
- Lærernes egne konkrete opplevelser/erfaringer med uformell veiledning.
- Dilemma lærerne opplevde i uformell veiledning - vurderinger og valg lærerne gjorde i uformell veiledning av elever.
- Hvordan lærerne ser på
 - sin egen rolle
 - sitt ansvar – gjensidighet og ensidighet
 - sin mulighet for og anvendelse av påvirkning
 - sin egen makt
 - elevens avhengighet
 - tillit
 - nærhet og distanse
 - elevens frihet
 - elevens rolle
 - relasjonen mellom lærer og elev

i denne typen veiledning.