



NLA
Høgskolen

Pedagogisk takt i møte med det uforutsette

Susanne Storebø

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk med vekt på allmennpedagogiske grunnlagsspørsmål ved NLA Høgskolen Bergen.

Vår 2023

Veileder: Per Ivar Kjærgård

Sammendrag

Pedagogisk takt er et begrep som få lærere har hørt om, men som alle likevel møter i praksis i møte med barn. Det å ivareta barn i skolen kan kanskje sees på som en selvfølge, men er det egentlig det? Mange har gjort forsøk på å finne en oppskrift som funker for «alle». Likevel er det mange ting som ikke kan planlegges når en jobber med andre mennesker. Hva er det lærerne da gjør som får elever til å kjenne seg trygge og ivaretatt i uforutsette situasjoner? Situasjoner der planlegging og teorier ikke lenger strekker til. I denne studien vil jeg se på hvordan pedagogisk takt kommer til syne i læreres hverdag i uforutsette situasjoner. Dette forsøker jeg å finne svar på gjennom kvalitativ metode og gruppeintervju. Her kommer det fram at gode relasjoner er svært viktig for å kunne utøve takt, samt det å være fleksibel, og evne til å omstille seg i løpet av kort tid. Selv om pedagogisk takt ikke er noe som kan planlegges, kan en likevel benytte ulike strategier som gjør det lettere for en å utøve takt i møte med det uforutsette.

Kontaktinfo: susanne.storebo@gmail.com

Abstract

Pedagogical tact is a term few teachers have heard about. Still, they have all experienced it while working with children. To take care of pupils at school might seem self-evident, but is it really self-evident? Many people have tried to find a recipe that works for “everyone”. But there are still a lot that cannot be planned while working with human beings. What is it that teachers do that make children feel safe and taken care of when unforeseen situations take place? Situations where planning and theories no more can help us sufficiently. In this study I will look at how pedagogical tact appear in the everyday of a teacher when unforeseen situations occur. I will try to answer this by doing qualitative research and focus group interview. Here it seems that good relations are very important to be able to perform with tact. The same goes for being flexible, and quick to adapt to changes. Even though pedagogical tact cannot be planned, one can still use strategies that makes it easier for us to do tactful actions when unforeseen situations occur.

Contact: susanne.storebo@gmail.com

Forord

Etter 19 år på skole, går det å være under utdanning på heltid mot en slutt. For denne gang hvert fall. Å skrive masteroppgave har ikke vært så enkelt som det kanskje kan se ut til. Det har kostet mer enn jeg trodde at det kom til å gjøre. Til tider har jeg lurt på om det kom til å gå i det hele tatt, men det var likevel aldri noe alternativ å gi opp. Så her er jeg. Ferdig, endelig. Det har jeg flere mennesker å takke for.

Først vil jeg gi en særskilt takk til informantene mine, som stilte opp på kort varsel, og tok seg tid til å gi meg en hjelpende hånd. Jeg hadde aldri kommet i havn med en oppgave som denne uten den hjelpen jeg har fått fra dere. Tusen takk for gode innspill.

Videre vil jeg takke min veileder, Per Ivar Kjærgård. Takk for at du har holdt ut med meg og hatt troen på meg i medvind og motvind. Noen ganger har ting gått tregt, og frister har blitt utsatt. Likevel har du ikke mast mer enn nødvendig, og vært tålmodig med meg. Det setter jeg veldig stor pris på. Takk for tilbakemeldinger og innspill. Du har vært en god støtte og hjelp, særlig når det gjelder struktur og formuleringer. Tusen takk til deg.

Jeg vil takke mine fantastiske kollegaer på Bjerkely skole. Dere har vist interesse for å høre om oppgava mi, hvordan det har gått med skrivearbeidet, og vært veldig støttende. Når ting har vært travelt, og kapasiteten min ikke har strukket til, har dere gitt meg litt pusterom på jobb, noe jeg er utrolig takknemlig for. Dere er en fantastisk gjeng. Takk til dere.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for at dere har holdt ut med meg denne tiden. Dere har måttet finne dere i å bli bortprioritert, og få flere «nei» fra meg enn vanlig. Takk for gode og oppmuntrende ord. Takk for at dere har hatt troen på meg hele veien, også når ting så mørkt ut. Hjertelig takk.

Austevoll, 17. mai 2023

Susanne Storebø

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	9
1.1 Oppgavens aktualitet.....	9
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Begrepsavklaring.....	10
1.4 Oppgavens struktur	12
2.0 Teori.....	14
2.1 Tidligere forskning	14
2.2 Det pedagogiske øyeblikket	15
2.3 Ulike måter takt kommer til uttrykk på.....	15
2.4 Det uforutsette	20
2.5 Skjønn	22
3.0 Metode	23
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	23
3.2 Fokusgruppeintervju	23
3.3 Intervjuguide	27
3.3.1 Bruk av lydopptaker	28
3.4 Intervju – planlegging og gjennomføring.....	29
3.4.1 Transkribering	30
3.5 Validitet og reliabilitet	30
3.5.1 Validitet	31
3.5.2 Reliabilitet	32
3.6 Forskningsetiske vurderinger.....	34
4.0 Funn.....	36
4.1 Informantenes innstillinger til det uforutsette	36

4.2 Forutsetninger som er nødvendig for å kunne løse uforutsette og uforutsigbare situasjoner med takt.....	37
4.3 Hva lærere gjør for å håndtere uforutsette og uforutsigbare situasjoner.....	38
4.4 Strategier som gjør det lettere å utøve takt	40
4.5 Hvordan takt kommer til syne i møte med elever	43
5.0 Drøfting	45
5.1 Hva gjør lærere for å håndtere uforutsette situasjoner i møte med elever?	45
5.2 I hvilke situasjoner tenker lærere det er særlig viktig å utøve takt?	47
5.3 Hvilke strategier tenker lærere at kan bidra til å forbedre deres evner til å utøve takt i møte med det uforutsette?.....	49
6.0 Avslutning	52
6.1 Eventuell videre forskning.....	53
Referanser	55
Vedlegg	57
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	57
Vedlegg 2: Intervjuguide	60
Vedlegg 3: Godkjenning av Sikt (NSD).....	63

1.0 Innledning

1.1 Oppgavens aktualitet

Hva er en lærer? Hvilke oppgaver har de, og hvordan har de blitt forberedt på å gjøre de oppgavene de er satt til? En lærers arbeidsdag er full av oppgaver og utfordringer. Mange ting kan planlegges, men når en jobber med mennesker så dukker det stadig opp uforutsigbare og uforutsette hendelser. Dette må håndteres i nuet med øyeblikkets oppfinnsomhet.

Hvordan er dette temaet aktuelt i dag? Akkurat nå er det det evidensbaserte som er i vinden. Det kan vi for eksempel se av John Hatties studie (2009) der han prøver å finne likhetstrekk mellom elever, og med det prøver å si noe om hva som «virker» i praksis. Mange kunne nok tenke seg en oppskrift for alt som kan skje i skolen. En fasit på alt, og en håndbok som kan vise veien til målet. Men hva da når det evidensbaserte ikke strekker til? Det finnes ikke evidensbaserte svar for enhver situasjon som kan oppstå oss mennesker imellom. Det ville være å redusere oss til en forutsigbar maskin. Vi er ikke forutsigbare, og vi responderer heller ikke likt. Vi er ulike, og har derfor også behov for ulike respons, stimuli, og motivasjon. Lærere må derfor evne å møte elevene sine på en taktfull måte. James skriver at for å være en god lærer kreves det «en finfølelse og et skarpsinn som forteller oss nettopp hva vi skal gjøre i øyeblikket hvor eleven står foran oss» (1899, sitert i Biesta, 2014, s. 160). Som vi skal se senere, stemmer denne beskrivelsen godt overens med hvordan vi definerer begrepet *pedagogisk takt*.

I møte med mennesker er det ikke mulig å lage en oppskrift som funker for alle. Vi kunne kanskje ønske oss det, for det hadde gitt oss svar på alle de vanskelige spørsmålene. Men det er også noe av det fine med mennesker – at ingen er helt like. I min masteroppgave er jeg heller ikke ute etter å finne en slik fasit eller oppskrift. Det jeg ønsker å finne ut av, er hvilke strategier lærerne benytter for å håndtere uforutsette situasjoner på en taktfull måte, og speile det opp mot teori. For strategiene tror jeg kan være overførbare selv om situasjoner, og de menneskene som inngår i situasjonene, er ulike.

1.2 Problemstilling

I denne studien vil jeg se på hva lærere tenker om utøvelse av takt i møte med det uforutsette. Jeg avgrensner det til å gjelde lærere med godkjent lærerutdanning, og som jobber i grunnskolen, altså 1.-10. klasse. Grunnen til dette, er at jeg utdanner meg for å jobbe i barneskolen. Trolig vil takt komme til syne på ulike måter ettersom barna blir eldre. Uforutsette situasjoner på for eksempel videregående skole vil nok være forskjellig fra det en opplever i småskolen. Derfor ser jeg det mest hensiktsmessig å avgrense det slik. Problemstillingen min blir da som følger:

Hvordan opplever lærere at pedagogisk takt kommer til syne i uforutsette situasjoner i møte med elever?

Som hjelp til å besvare problemstillingen, har jeg laget tre forskningsspørsmål. Disse vil jeg bruke som støtte for strukturen av drøftingsdelen:

1. Hva gjør lærere for å håndtere uforutsette situasjoner i møte med elever?
2. I hvilke situasjoner tenker lærere det er særlig viktig å utøve takt?
3. Hvilke strategier tenker lærere at kan bidra til å forbedre deres evner til å utøve takt i møte med det uforutsette?

1.3 Begrepsavklaring

Takt kan sies å være en intuitiv, umiddelbar følelse av hva som er rett å gjøre i en situasjon som ikke kunne planlegges i forkant, og som har til hensikt å unngå å virke sårende eller støtende (Myhre, 1969, s. 153). Den bærer det med seg, at den forsøker å ivareta andre, samtidig som den søker å hjelpe den andre til å komme videre. Van Manen skildrer pedagogisk takt blant annet slik: «En umiddelbar viten om hva en bør gjøre, en evne til improvisasjon og finfølelse i omgang med andre. Den som viser takt, ser ut til å ha evnen til å handle raskt, sikkert og hensiktsmessig i vanskelige eller sensitive situasjoner» (1993, s. 113). I denne oppgaven vil jeg holde meg til van Manens definisjon. Jeg kommer til å bruke pedagogisk takt og takt om en annen, men mener det som van Manen skriver med mindre noe annet er spesifisert.

Practical wisdom, eller praktisk klokskap, kommer opprinnelig fra Aristoteles' filosofi om *phronesis*, og har mange fellestrekk med takt. *Phronesis* kan sies å være en praktisk og

moralsk visdom eller vurderingsevne (Cooke & Carr, 2014, s. 919), eller som Aristoteles skriver: «en fornuftsbasert og sann evne til å agere for menneskets gode» (sitert i Biesta, 2014, s. 162). Dette kan knyttes tett opp mot pedagogisk takt, da en trenger evne til å handle moralsk og til barnets beste for å kunne kalle det takt.

Skjønn kan sees på som en form for praktisk klokskap. En må gjøre skjønnsmessige vurderinger ut ifra den informasjonen en har angående en situasjon eller et spørsmål (Gotvassli & Moe, 2020, s. 41). Situasjoner hvor en må bruke skjønn, kan for eksempel være situasjoner der det er snakk om rettferdighet. Er det rettferdig at alle stiller bak samme startlinje, eller skal en ta hensyn til den enkeltes handicap? I litteraturen knyttes skjønn til flere begreper, deriblant improvisasjon, intuisjon og pedagogisk takt (s. 41). Skjønn forekommer ofte i situasjoner hvor en må avvike noe fra regelverket eller rutiner for å gjøre det som er til det beste for barnet. Mange ganger kan en planlegge hvordan en vil utøve sitt skjønn, men det er ikke alltid en har gjort skjønnsmessige vurderinger i forkant av en situasjon. En må da vurdere det i den aktuelle situasjonen en står i, og da vil skjønnnet kunne sees på som en form for pedagogisk takt når en handler til barnets beste.

Jeg vil bruke Sipman, Thölke, Martens og McKenney sin definisjon på intuisjon. I deres artikkel, *The role of intuition in pedagogical tact: educators views*, skriver de at intuisjon er en personlig kvalitet for å nå innsikt eller slutninger umiddelbart uten bevisst refleksjon (2019, s. 1190). For å utdype det noe, kan det tilføyes at Kirkebøen skriver at intuisjon er «en tankeprosess som gir et svar, en løsning eller en idé, uten anstrengelse og uten bevissthet om prosessen bak, og der man ikke kan redegjøre for hvordan man kom frem til resultatet» (Gotvassli & Moe, 2020, s. 41). En kan si at intuisjon inngår som en del av det å utøve takt, da takt ikke er noe som kan planlegges, men kommer ifra en umiddelbar avgjørelse om hva en skal si, gjøre eller eventuelt ikke gjøre.

Det uforutsette kan sies å være «noe som opptrer relativt uventet og med relativt lav sannsynlighet eller forutsigbarhet for dem som opplever og må håndtere det» (Kvernbekk et al., 2015, s. 30). Altså er det uforutsette noe en ikke kan predikere eller forutsi at kommer til å skje i forkant av hendelsen, men noe som kommer uventet på. Dette kan knyttes opp mot takt, da dette er situasjoner hvor det er viktig at en utøver takt. I tillegg er det det uforutsettes natur at det behøves takt i slike situasjoner, nettopp fordi de ikke kan planlegges.

Det uforutsigbare skiller seg noe fra det uforutsette. Kvernbekk et al. (2015, s. 32) skildrer det uforutsigbare som «noe håndfast, men du vet ikke når, hvor, hvordan eller om det slår til, eller hvem eller hva. Handling uten fast mønster». Det er mange nyanser og aspekt når det gjelder det uforutsigbare. For eksempel kan en anta at det på et eller annet tidspunkt i en bestemt time kommer til å skje en konflikt mellom to spesifikke elever. Det kan være forutsigbart, men en vet ikke hvordan klasseromssituasjonen kommer til å være, hva annet som skjer i klasserommet samtidig, hva som utløste situasjonen, hvordan elevene håndterer det osv. Selv om en vet at sannsynligheten for at noe skjer er veldig høy, så betyr det ikke at en vet hvordan situasjonen ellers vil utarte seg. En vet ikke hva som skjer når en responderer på en elevs handlinger. Derfor er det mange uforutsigbare aspekter ved hendelser som er delvis forutsigbare.

I oppgava mi skriver jeg en del om det å se situasjonen med barnets øyne. Jeg har stort sett valgt denne formuleringen framfor det å se situasjonen fra barnets perspektiv, fordi jeg tenker at de to formuleringene innebærer ikke det samme. Når jeg skriver «å se situasjonen fra barnets perspektiv» tenker jeg det dreier seg mer om det en som utenforstående kan si, at «dette er fordelaktig for barnet». Altså noe gjerne et voksent menneske kan tenke at er en nyttig erfaring for barnet. Å se situasjonen med barnets øyne dreier seg mer om hva barnet selv tenker om situasjonen, selv om det kanskje ikke vet hva som er best for det selv. Det er dette siste jeg mener når jeg har valgt den formuleringen.

Mange steder i denne teksten er det behov for å omtale andre i tredjeperson. Jeg har konsekvent valgt å bruke «han» om alle uidentifiserte tredjepersoner som blir omtalt. Dette er for at teksten skal få bedre flyt, og for at det ikke skal være forvirrende å lese han og hun om en annen.

1.4 Oppgavens struktur

For å besvare problemstillingen, tenker jeg det er naturlig å se litt på de ulike delene av problemstillingen min før jeg kobler dem sammen. Derfor vil jeg først omtale tidligere forskning som er blitt gjort på takt. Det er ikke gjort mye forskning på det som angår takt og det uforutsette, men jeg ser at det er kommet ny forskning på temaet det siste året etter at jeg har skrevet om det. Her skriver jeg særlig om forholdet mellom takt og intuisjon som det er

gjort mest forskning på. Videre kommer relevant teori med hovedvekt på bøker av van Manen, og Torgersen & Sæverot. Her skriver jeg blant annet om hvordan takt kan komme til syne, og hva det uforutsette innebærer. Dette blir fulgt opp av en metodedel hvor jeg går gjennom hva fokusgruppeintervju er, og begrunner hvorfor denne metoden passer til akkurat denne oppgaven. Jeg forklarer hvordan jeg har gått fram, og prøver å være transparent etter beste evne. Validitet, reliabilitet og forskningsetikk blir vurdert, før jeg forteller om hvordan jeg har gjennomført intervjuet. Videre presenterer jeg funn fra intervjuet, hvor jeg har trukket ut det som er mest relevant for problemstillingen min. Funnene er grupperte slik at det som omtaler det samme, kommer etter en annen. Dette kunne nok vært gjort på flere måter, men har jeg ordnet det slik jeg tenker det er naturlig. Til slutt drøfter jeg funnene opp mot relevant teori og problemstillingen min. Da følger jeg forskningsspørsmålene, og drøfter i lys av disse. Så kommer en avslutning som oppsummerer hovedpunktene i oppgava, samt en kommentar til eventuell videre forskning. Helt sist i oppgava kan du finne vedlegg for intervjuguide, informasjonsskriv, og godkjenning fra Sikt (NSD).

2.0 Teori

2.1 Tidligere forskning

Det er gjort en del forskning på temaet før, men det er ikke alltid at det går under ordet *pedagogisk takt*. Vi har flere ord som har mye av det samme betydningsinnholdet som pedagogisk takt. For eksempel er praktisk klokskap mye brukt. I tillegg deler intuisjon og pedagogisk sensitivitet mange aspekt med pedagogisk takt.

Sipman, Thölke, Martens og McKenney har gjort noe forskning på sammenhengen mellom intuisjon og pedagogisk takt, og om profesjonelle utviklingsprogram kan bedre læreres utøvelse av intuisjon og dermed være gagnlig for pedagogisk takt (2019, 2021a, 2021b). I fokusgruppeintervju med lærere, nevner flere intervjudeltakere situasjoner hvor intuisjon er en helt avgjørende faktor for å lykkes. Det påvirker den pedagogiske relasjonen, hvordan en forstår og engasjerer seg i elevens behov, ens evne til å håndtere umiddelbart i komplekse klasseromssituasjoner, og det påvirker atmosfæren i klasserommet (Sipman et.al, 2019, s. 1194). Disse områdene er også skildret i definisjonen av pedagogisk takt. Pedagogisk takt er blant annet en finfølelse i omgang med andre (van Manen, 1993, s. 113). Herunder finner en også aspekt ved den pedagogiske relasjonen og hvordan læreren ser elevens behov.

Komplekse klasseromssituasjoner er ofte vanskelige og sensitive som van Manen også trekker fram (s. 113). Dette konkluderer også deltakerne i studien til Sipman et.al med i følgende sitat: «The participating educational professionals recognized intuition as a crucial asset for teachers' pedagogical tact. They agreed that intuition seems to help teachers sense pupils' needs, engage more easily and effortlessly with them, and prevent conflicts» (2019, s. 1198). Ut ifra dette kan det synes som om intuisjon er nødvendig for å kunne utøve pedagogisk takt.

I en annen studie gjort av Sipman et.al (2021b) undersøker de om et profesjonelt utviklingsprogram kan forbedre lærerens evne til å utøve pedagogisk takt. De gjør flere funn i sine forskning, hvor de blant annet intervjuer deltakere i et profesjonelt utviklingsprogram og deres kollegaer om hvordan utviklingsprogrammet har påvirket deres utøvelse av læreryrket. Det kommer blant annet fram at flere av lærerne som deltok i programmet opplevde utvikling på det å handle godt og til rett tid. De ble mer selvsikre på handlingene sine, gav mer oppmerksomhet til harmoni i klasserommet og til elevers autonomi (s. 11, 12). Dette gjorde også at utøvelsen av pedagogisk takt økte gjennom at lærerne blant annet leste elevene sine

behov bedre enn før, og gav elevene mer trygghet ved at de selv ble mer sikre på egne handlinger.

2.2 Det pedagogiske øyeblikket

Van Manen skiller mellom en pedagogisk situasjon og det pedagogiske øyeblikket. En pedagogisk situasjon er en situasjon som krever en pedagogisk handling (1993, s. 38). Det er alle de situasjonene som oppstår i løpet av en dag som forventer noe av den voksne. Innenfor her treffer mange ulike typer situasjoner, alt fra en elev som stolt viser fram arbeidet sitt, til en liten gutt som spør om bestefaren vil spille sjakk med han. Det pedagogiske øyeblikk inntreffer i en pedagogisk situasjon, når den voksne handler, eller eventuelt lar være å handle, på den måten at handlingen ivaretar det barnet trenger i situasjonen (s. 38). Van Manen skriver også at «Det pedagogiske øyeblikk er den konkrete og praktiske reaksjonen på spørsmålet: «Hva gjør jeg nå?»» (s. 41).

2.3 Ulike måter takt kommer til uttrykk på

Takt kan opptre ulikt. Det gjør det vanskelig å beskrive hva takt er med en enkel definisjon. Noen ganger består takt i tilbakeholdenhet (van Manen, 1993, s. 135; Myhre, 1969, s. 155). Det vil si at noen ganger kan en taktfull handling være at en lar være å gjøre noe, en tillater noe å passere uten at en kommenterer det. En lar være å blande seg inn, lar være å legge merke til noe. I en situasjon hvor en elev spør om hjelp til en oppgave, kan det være taktfullt å tie stille. Ikke fordi en skal unnlate seg å støtte eleven i hans læring, men for å gi eleven anledning til å reflektere seg fram til en metode for å løse en oppgave på ut ifra det han allerede vet. Muth skriver at «Det å kunne tie og vente gir barna en følelse av sitt eget verd og fremmer elevens vilje til selv å være kritisk» (siteret i Myhre, 1969, s. 155). Likevel er det ikke alltid slik. Noen ganger krever takt at vi skifter perspektiv på hvordan vi ser noe.

Av og til opptrer takt i form av det å være åpen for å se situasjonen ut ifra hvordan barnet opplever den (van Manen, 1993, s. 138). Hverdager kan være travle, og derfor kan lærere ofte ønske å gjøre seg fort ferdig med situasjoner. Da er det lett å glemme hvordan situasjoner oppleves fra elevens perspektiv. For eksempel kan en i en situasjon hvor en elev har sendt stygge blikk til en medelev, velge å korrigere eleven. Eller en kan spørre eleven om hvorfor han gjorde det. Hva var det som gjorde at eleven følte behov for å sende et stygt blikk? «Å være åpen for barnets opplevelse betyr at en prøver å unngå å reagere regelstyrt og

konvensjonelt i ulike situasjoner. Det betyr at en prøver å se lenger enn til den voksnes -- lærerens eller foreldrenes -- perspektiv på det barnet opplever» (s. 139). En må spørre seg selv «Hva betyr denne erfaringen for barnet?» (s.138). Dette kan til tider være krevende, da en ikke vet alt om barnet. En må være åpen for barnets opplevelse av situasjonen kan avvike fra hva en selv tenker om situasjonen.

Noen ganger kan takt vise seg i form av det å leve seg inn i elevens subjektivitet (van Manen, 1993, s. 139). I dette ligger det at en ikke behandler barn som et objekt, for eksempel et tomt kar som skal fylles opp av kunnskap. Buber sier at det er i møtet med duet, at jeget blir til (Myhre, 1996, s. 221). Dette er en motsetning til jeg-det-forholdet. Jeg-du-forholdet karakteriseres ved at det er et gjensidig forhold, og ved at jeget forholder seg til den andre som et selvstendig tenkende individ med egne meninger. Når en betrakter eleven som et du, må en også ta i betraktning at fra duets ståsted ser ting annerledes ut enn fra jegets ståsted. Elever kan provosere oss eller vekke følelser i oss som ikke er hensiktsmessige å handle ut ifra. Eksempelvis kan et barn oppleve å mislykkes med noe. Da kan det være fristende for en lærer å trøste, men det kan være at eleven er fornøyd med seg selv. Kanskje klarte han et delmål på vei mot målet, og trenger at læreren gir oppmuntring til å nå neste delmål. Som lærer bør en se læring også fra elevens ståsted, da en gjerne har ulike mål (van Manen, 1993, s. 140).

Dette kan også knyttes opp mot skjønn slik det er skildret i overordnet del av læreplanen. Der står det blant annet at læreren må utøve skjønn når de skal vurdere elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er ikke alltid en kan bruke kompetansemålene for å vurdere læring. Noen ganger lærer elever ting som ikke står der, og en taktfull lærer bør legge merke til dette, og gi det den oppmerksomheten det fortjener. En elev kan lære å bruke en strategi gjennom en oppgave, uten at han tilegner seg det kunnskapsinnholdet som var tenkt. Eller en kan ha lært noe som gjelder sosiale sammenhenger i en matematikkøkt. Her kan eleven kjenne på en mestring som ikke var planlagt, og lærerens respons kan da ha mye å si. En taktløs lærer vil kanskje komme med en oppgitt kommentar, og si at det var dumt at eleven ikke fikk til det som var planlagt. En slik kommentar kan ødelegge hele mestringsopplevelsen til eleven. Denne type læring kan være vanskelig å observere, men da kan det kanskje hjelpe å stille spørsmålet: Hva lærte du denne timen?

Vi kan ikke alltid sette ord på hva som gjorde at vi handlet med takt i en situasjon. Det er som en umerkelig innflytelse (van Manen, 1993, s. 140). Kanskje er det en kombinasjon av flere handlinger, eller noe som ligger i relasjon mellom lærer og elev som gjør at eleven våger mer. Våger å være seg selv. Det kan dreie seg om hvordan læreren anvender språk i samspill med gester og kroppsspråk. Små ting, som at læreren legger merke til noe ved en elev eller noe eleven har gjort som kan virke så usynlig for andre. Kanskje kan en knytte takt opp mot å fylle et tomrom i barnas liv. I Ljungblads studie skildres flere situasjoner hvor læreren handler taktfullt (2016, s. 165). Det er vanskelig å sette ord på nøyaktig hva det er Hans-Olof gjør som hjelper Alice å delta mer aktivt i diskusjonen som foregår. Er det den vennlige stemmebruken? Er det kroppsspråket som gir henne en trygghet til å kaste seg ut idet? Det er antakelig flere faktorer som spiller inn, men det er tydelig at læreren opptrer taktfullt i møte med Alice. Det er noe som oppstår i kontakten mellom disse to som hjelper henne på veien videre.

Møte mellom lærer og elev, innebærer at det nødvendigvis oppstår kontakt mellom disse to. Kontakt innebærer å berøre og å bli berørt (van Manen, 1993, s. 115). Begrepet inneholder mye av det samme som takt, men i forsterket form. Når kontakt etableres, åpner det for et jeg-du-forhold. Når eleven opplever å bli behandlet med en slik nærhet og gjensidighet som oppstår når et jeg møter et du, vil det også kjenne på en slags trygghet. Denne tryggheten er noe av det som ligger som en forutsetning for å opptre taktfull.

Takt kan opptre «som en trygghet i situasjonen» (van Manen, 1993, s. 142). Her handler det om tillit begge veier. Elevene må ha tillit til at læreren kan håndtere vanskelige situasjoner, samtidig som læreren må ha tillit til at elevene responderer på en viss måte. I tillegg må læreren ha tillit til seg selv, også i brå, uventede situasjoner (s. 143). Denne selvtilliten må læreren formidle til elevene gjennom handling og kroppsspråk. En situasjon her kan være at det oppstår noe uforutsigbart i klasserommet som får hele klassen til å miste fokus, kanskje de begynner å le av en medelev. Læreren skal da kunne ivareta elever som er utsatt, samtidig som han får roet ned resten av klassen. Dersom elevene ikke har tillit til at læreren kan respondere på en måte som er tilfredsstillende, vil de heller ikke gi ham den oppmerksomheten han trenger for å få ro. På den andre siden må læreren ha tillit til at elevene gir tilfredsstillende respons på de virkemidlene han forsøker å benytte. Dersom læreren ikke har tillit til seg selv eller elevene, vil dette skinne gjennom og gi uheldige ringvirkninger. I studien til Klaassen (2002, s. 154) skildres en situasjon hvor læreren ble møtt med en respons

han ikke var forberedt på etter å ha vist en film i klasserommet. Læreren ønsket å endre situasjonen, men maktet ikke å gjøre det i øyeblikket. Kort tid etter var timen over, og læreren måtte videre til neste time. Dette kan være et eksempel på en hendelse hvor læreren ikke handlet taktfullt. Det skal sies at han var oppmerksom på det selv, og prøvde å rette opp i det i etterkant, men det hadde kanskje blitt annerledes om læreren hadde hatt litt mer erfaring med det å handle i nuet.

Takt kan også vise seg gjennom det umiddelbare, som det å evne å håndtere ting i øyeblikket (van Manen, 1993, s. 143; Myhre, 1969, s. 154). Flere ganger i løpet av en dag, oppstår det situasjoner som en ikke kan forutse eller planlegge. Da må en handle med øyeblikkets oppfinnsomhet, og improvisere. Herbart skriver at den enkelte situasjon har behov for en spesifikk form for takt (sitert i Myhre, 1969, s. 154). Takt bygger på et ønske om å utøve takt, og «en lynsnar bedømmelse av den enkelte situasjon» (s. 154). Kanskje ikke så rart at van Manen skriver at «å undervise er å improvisere» (1993, s. 143), noe også en av informantene til Mæland og Espeland bekrefter i følgende utsagn: «Improvisation is necessary because every day we encounter situations that are full of new demands. We have to adjust to new demands from the curriculum, subjects, learning content, students and situations» (2017, s. 199). Improvisasjon kan igjen knyttes opp mot det uforutsette, og det uforutsigbare.

Alle disse måtene som vi nå har sett på at takt kommer til syne på, uttrykkes på ulike måter. For eksempel kan det komme til uttrykk gjennom det en sier (van Manen, 1993, s. 155). Et vennlig ord, eller kanskje en bestemt kommentar i rette situasjon kan være det eleven har behov for. Takt kan også komme til syne gjennom taushet (s. 157). Taushet kan innebære både verbal taushet, og eller at en lar være å legge merke til noe. Det kan være eleven trenger tid til å tilpasse seg situasjonen, og derfor trenger å få være litt i fred. Blikk er også noe læreren kan ta i bruk for å utøve takt (s. 159). Med blikket kan en formidle så mangt. En kan gi et oppmuntrende blikk, et blikk som ber en elev om å kutte ut det han holder på med, et blikk som signaliserer medynk og omsorg. Blikket er kanskje et av de viktigste verktøyene læreren har i klasserommet. Bevegelser kan være med på å formidle takt (s. 162). Et vennlig klapp på skulderen, et lite vink, en tommel opp, de er alle bevegelser som formidler noe av betydning for elevene. Vi kan utøve takt gjennom den atmosfæren vi skaper og det personlige eksempel vi fører (s. 163; 165). Den energien eller humøret vi kommer inn i klasserommet med, er noe elevene legger merke til. Engasjement er for eksempel ofte sett på som noe som bidrar positivt til undervisningen.

Pedagogisk takt fører med seg flere positive bidrag til dem som handlingen rettes mot. Takt kan for eksempel verne om den enkeltes personlige rom (van Manen, 1993, s. 145). Det innebærer at en verner om elevens autonomi, og gir han sjansen til å rette opp i feil eller misforståelser selv. Ikke slik at eleven står alene, men på en slik måte at en står tilgjengelig og klar til å trå til dersom eleven skulle ha behov for det. En annen ting som takt kan gjøre, er at den beskytter sårbare områder (s. 147). Altså ivaretar den elever i sårbare situasjoner, og gir støtte til å komme gjennom det som er vanskelig. Van Manen skriver at «barnets svakhet og sårbarhet gjør den voksne svak, og reiser krav om at den voksne skal føle ansvar for barnet». Når en tar dette ansvaret på alvor, så vil en også forsøke å hjelpe barnet å overkomme de hindre som gjør at barnet kjenner seg sårbart.

«Takt griper inn når noen har det vondt» (van Manen, 1993, s. 148). Når noen opplever eller har opplevd noe som er vanskelig, kan en taktfull lærer hjelpe barnet til å bearbeide det vanskelige. En lærer skal ikke være en terapeut, men kan likevel hjelpe med små strategier. For eksempel kan en fokusere på det positive, eller på oppgaver som er knyttet til en forbedring av situasjonen. Som barn har en mye å lære, og en må utvikle strategier for å håndtere det som skjer i ens liv. Ting kan gå i stykker, men det kan også relasjoner, planer, håp, mot, osv. Da kan takt være det å forhindre at ting går i stykker, men også det å reparere det som er gått i stykker (s. 149). Det kan skje ved at en for eksempel hjelper to venner til å skvære opp etter en krangel, eller at en legger til rette for mestring når motet er knust.

Gjennom å styrke det gode, kan takt ha sin kraft (van Manen, 1993, s. 150). Som lærer må en ha tro på elevens evner, både det at han vil og kan lykkes i det arbeidet som ligger foran han. For å utøve takt, er en nødt til å ikke bare se barnet for hvem det er, men også for hvem det har mulighet til å bli. «Takt fremmer det unike» (s. 151) og «støtter den personlige vekst og utvikling» (s. 152). Dette kan for eksempel gjøres gjennom å gi elevene et «personlig ansvar for sin egen læring» (s. 154). I eksempelet som van Manen trekker fram skiller han mellom det å komme gjennom mest mulig læringsstoff, altså overflatelæring, kontra dybdelæring. Læring for livet handler om læring som en blir berørt av, og som angår ens liv. En undervisning som legger opp til denne typen læring, kan kalles taktfull.

2.4 Det uforutsette

Både det uforutsette og det uforutsigbare er tett knyttet opp mot takt. Det er i uforutsette og uforutsigbare situasjonene at en ikke kan planlegge hvordan en skal håndtere det som skjer i forkant. En må handle med øyeblikkets oppfinnsomhet, og forsøke å gjøre det som er til det beste for eleven. Mange ganger lykkes lærere med det, og noen ganger så lykkes de ikke i det hele tatt. Men før vi kobler dette opp mot takt må vi se litt på de ulike begrepene.

Lærere legger ofte merke til mange hendelsesforløp i klasserommet. Ifølge Torgersen og Sæverot (2015, s. 20) har alle hendelser en slags form for opptrapping, også i situasjoner hvor den ikke legges merke til. Som lærer har en veldig mange ting å tenke på, og legge merke til når en har ansvar for en klasse. Det vil være umulig for læreren å prøve å legge merke til mulige opptrappinger hos 20 elever samtidig gjennom en hel time. Derfor vil det naturlig nok oppstå flere uforutsette hendelser i løpet av en skoletime. De fleste håndteres uanstrengt med intuisjon og improvisasjon. Dette er situasjoner som en har erfaringer med, som oppstår relativt ofte, og som er typer situasjoner som læreren har mange erfaringer med. Trolig tenker ikke lærere mye over disse hendelsene fordi de er blitt hverdagskost, og det går på autopilot. Dette gjelder ikke for alle, og noen går og grubler på situasjoner som har oppstått, lenge i etterkant.

Det uforutsette vil komme enten vi liker det eller ikke. Vi kan ikke forhindre at det skjer. Så hvordan kan vi forholde oss til det uforutsette? Kvernbekk et al. nevner flere perspektiver en kan ha. En kan for eksempel forsøke å gjøre ting mer forutsigbart (2015, s. 35). Det kan en gjøre ved å redusere risikoer, og ta bort usikre momenter. For eksempel er det å ta elever med på ekskursjon noe som åpner for mange risikoer og uforutsette hendelser. En elev kan for eksempel komme bort. Det kan forebygges ved at alle elevene har en turvenn som de skal gå med. Eller læreren kan ha en rutine for å telle over at alle elevene er der med jevne mellomrom. Kanskje en kan lage en regle mens en går, der alle har sin del av regla de skal si? Mange grep kan gjøres for å redusere risikoen for at et barn kommer bort. Men verden er uforutsigbar, og mange ting kan ikke styres. Selv om en gjør mange grep, så er det vanskelig å totalt eliminere sjansen for at noe uforutsett skjer. Det kunne jo også være at fordi en var så obs på at elevene ikke skulle komme bort, at en glemte å tenke på at en skal passe på at

elevene krysser gata når det er trygt. Da ble det uforutsette noe helt annet enn det læreren hadde sett for seg.

Å være forberedt på at det kan oppstå uforutsette hendelser er trolig en god idé. På den måten er en i beredskap når det hender noe uventet. Det vil variere hvor forberedt en kan være. Noen ganger vet en at en elev har utfordringer knyttet til spesifikke situasjoner, og da kan en være forberedt på at noe vil skje, selv om en ikke vet nøyaktig hva dette noe er. Andre ganger har en tilnærmet ingen informasjon som kan forberede en på det som kommer (Kvernbekk et al., 2015, s. 44). Det kan også hende at en har informasjon, men at denne er irrelevant i den gitte situasjonen eller at den til og med er feil (s. 45). Da er det åpenbart vanskelig å forberede seg på det som kommer. Det kan til og med sette en litt ut av spill fordi en var forberedt på noe helt annet enn det som inntraff.

Som lærer har en flere elever, og det å forberede seg på mulige reaksjoner fra alle elevene er tilnærmet umulig. Derfor trenger en som lærer kompetanse i det å håndtere uforutsigbarheter på en god måte. Det beste er om en kan være taktfull i disse vanskelige situasjonene, slik at det kommer noe godt ut av det. Kvernbekk et al. stiller leseren et interessant spørsmål: «Kan læreren tilrettelegge for en viss risiko i undervisningen, både i form av usikkerhet om hvorvidt målene oppnås, og i form av arbeidsmåter som kan utfordre elevene på ulike måter, blant annet ved å gi dem trening i å improvisere og gripe spontane situasjoner til læring?» (2015, s. 21-22). Det er ikke alle som synes det er enkelt å handle spontant eller improvisere, og da kan det være vanskelig å handle taktfullt i en slik situasjon. Men vi har en lærerutdanning som skal hjelpe kommende lærere til å håndtere det arbeidslivet som møter dem. Burde den ikke da også forberede dem, og gjøre dem i stand til å utøve takt i uforutsette situasjoner?

Det finnes flere måter å håndtere det uforutsette, og det uforutsigbare på. En kan gi opplæring og trening som hjelper lærere å forebygge, og komme i forkjøpet av disse hendelsene, og mestre dem om de skulle komme likevel (Torgersen & Sæverot, 2015, s. 22). Det kan kanskje bidra til å redusere antall uforutsette og uforutsigbare hendelser som oppstår. Samtidig vil det kreve en opplæring og trening i det å handle spontant, og utøve takt. En annen måte å gripe det uforutsette og det uforutsigbare an, er å forsøke å utnytte mindre farlige slike situasjoner til noe produktivt (s. 22). Altså at en prøver å se de læringsmulighetene som ligger i de uforutsette og uforutsigbare hendelsene, og utnytte dem spontant i de situasjonene en står i. På

den måten kan det uforutsette og uforutsigbare bli noe positivt. For å klare dette vil en trolig trenge opplæring og trening, da det finnes flere måter å håndtere situasjoner på som ivaretar barna.

Det finnes ikke noe fasitsvar for hvordan det uforutsette skal håndteres. Derimot finnes det gode og dårlige måter å håndtere det på. Siden en ikke vet utfallet av slike hendelser, innebærer de alltid en viss risiko. En risiko vil si at en utsetter seg for noe hvor en med sikkerhet ikke kan predikere utfallet (Bollnow, 1969, s. 151). Denne risikoen opererer vi alltid med i større eller mindre grad når vi håndterer uforutsette situasjoner. Noen ganger risikerer vi ikke så mye, mens andre ganger kjennes det som om det står mye på spill. Særlig kan risikoen kjennes stor når det er en relasjon til en elev står på spill. I disse situasjonene er det særlig viktig at læreren handler taktfullt.

2.5 Skjønn

I overordnet del av læreplanen, er begrepet «skjønn» nevnt seks ganger. Det understrekes at for at læreren skal klare å ivareta den enkelte elev på best mulig måte, så kreves det at han bruker sitt profesjonelle skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017). En kan ikke bruke den samme oppskriften på alle barn og få det samme resultatet. Barn er ulike, noe som gjør at en ikke kan lage en felles oppskrift for hvordan utdanne og danne barn. Ingen vitenskapelig teori kan si oss hva som er best og rett for det konkrete barnet som står foran oss. Vitenskap kan gi en pekepinn på hva som pleier å fungere for barn med visse fellestrekk, men en kan aldri vite om det passer den enkelte før en har testet det ut. Dersom en har en tett relasjon til barnet, kan det være til hjelp for å finne ut hva som er best for akkurat dette barnet. Takt kan komme til uttrykk gjennom at en utøver skjønn. Noen situasjoner krever at en bøyer litt av for regelverket for at elevene skal kunne ivaretas. I uforutsigbare og uforutsette hendelser, er dette vurderinger som blir gjort i øyeblikket. Dette kan føre til at det oppstår et pedagogisk øyeblikk, og takt utøves overfor det aktuelle barnet.

3.0 Metode

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

I denne oppgava har jeg benyttet meg av kvalitativ metode, nærmere bestemt fokusgruppeintervju, for å finne svar på hvordan lærere opplever at pedagogisk takt kommer til syne i uforutsette situasjoner i møte med elever. Kvalitative metoder er metoder som har som formål å kunne forstå og skildre hva en spesifisert menneskegruppe gjør i gitte situasjoner i sitt hverdagsliv, og hvilken betydning disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Altså går en inn med en genuin interesse og nysgjerrighet for hva som former menneskers liv og hvorfor de handler som de gjør (Tjora, 2012, s. 22). På den måten forsøker forskeren å forstå «den andres» liv. I oppgava mi skal jeg prøve å beskrive og forstå hvordan lærere går fram for å håndtere uforutsette situasjoner i arbeidshverdagen, og utøve takt. Da er det naturlig å benytte kvalitativ metode. Ved å bruke fokusgruppeintervju som metode, får jeg en liten gruppe lærere som kan være representativ for en større gruppe. Det gjør at selv om det er få deltakere, så er det en viss overførbarhet. Likevel gir ikke datamaterialet grunnlag for å generalisere, eller trekke slutninger som gjelder alle.

3.2 Fokusgruppeintervju

Et fokusgruppeintervju er et intervju med vanligvis 3-12 deltakere (Tjora, 2012, s. 124). I mitt intervju hadde jeg tre deltakere. Egentlig skulle det være fire, men den ene som hadde sagt ja, hadde ikke anledning til å stille på dagen da intervjuet ble gjennomført. I fokusgruppeintervju samler forskeren en gruppe mennesker for å diskutere eller reflektere rundt et eller flere forhåndsbestemte temaer (Bjørklund, 2005, s. 42). Her var temaet pedagogisk takt og det uforutsette. I denne typen intervju, intervjuer en flere informanter på en gang, og informantene får mulighet til å få inspirasjon fra andre. De kan bygge videre på andres synspunkter, eller de kan i møte med andres innspill få en klarere mening rundt egne synspunkt. For noen kan det være en trygghet i det å være flere, mens andre vil kjenne på press og kanskje konkurranse. I fokusgruppeintervju vil en trolig få en sterkere fornemmelse av om det som blir sagt gjelder kun et enkeltindivid eller om det gjelder en større gruppe, da de andre informantene kan enten bekrefte og bygge ut en påstand, mening eller opplevelse, eller de kan avkrefte og vinkle det på en annen måte.

Målet med fokusgruppeintervju er, ifølge Puchta & Potter, å få fram informantenes «oppfatninger, følelser, holdninger og ideer» om et gitt emne (sitert i Bjørklund, 2005, s. 42). Pedagogisk takt er et ukjent begrep for mange, men når de får vite hva som ligger i begrepet, har de ofte mange historier hvor det ble utøvd takt eller mangel på takt. Her er det mange innfallsvinkler, da takt kan opptre i ulike former. Det kan være vanskelig å sette ord på det en tenker. Derfor kan det være fordelaktig at deltakerne diskuterer og samtaler, slik at de kan bygge videre på hverandres innspill. Dette så jeg også i mitt intervju. Informantene tolket gjerne spørsmålene mine litt ulikt, men i møte med de andre informantene ble de inspirert av hverandre, slik at de klarte å bidra med et bredere spekter av situasjoner hvor takt og det uforutsette kommer til syne.

Bjørklund skriver at en av hovedidéene bak fokusgruppeintervju, er at «to hoder tenker bedre enn ett», og at informasjon av relevans og interesse kan komme fram gjennom gruppedynamikken (2005, s. 43). Jeg tenker at fokusgruppeintervju vil være den metoden som er mest hensiktsmessig, da jeg ønsker å få fram lærernes erfaringer og la dem kommentere på hverandres opplevelser. Slik kan de selv, og de som leser masteroppgava mi, få en bedre forståelse for hva pedagogisk takt er, hvorfor vi trenger det, og hvordan det uforutsette opptrer i skolehverdagen. I etterkant av intervjuet, ser jeg også at dette har bidratt til at intervjuet har fått mer dybde og bredde. Når den ene informanten kommer med en praksisfortelling, så hjelper det de andre informantene til å komme på egne fortellinger de har fra sin daglige praksis i skolen. Dette er også noe informantene ble oppfordret til, å komme med praksisfortellinger. Årsaken bak det, er at praksisfortellinger gjør det lettere for meg som forsker, å forstå hva de mener med sine utsagn. I tillegg gir det en unik mulighet til å prøve å forstå informantens utsagn i lys av det han har erfart.

Puchta og Potter skiller mellom tre ulike typer fokusgruppeintervju. Den første typen er utforskende, altså vil forskeren finne ut mer om et tema som er mer eller mindre fremmed for han (Puchta & Potter sitert i Bjørklund, 2005, s. 42). I denne masteroppgava er tema kjent, og kan derfor ikke klassifiseres som eksplorerende. Fokusgruppeintervju kan også forsøke å finne delvis vitenskapelige forklaringer (s. 42), noe som jeg heller ikke skal gjøre her. Til slutt kan også fokusgrupper ha til hensikt å undersøke ulike fenomener, og det er dette jeg skal. I masteroppgava mi skal jeg undersøke læreres tanker rundt fenomenet pedagogisk takt, og hvordan de forholder seg til det uforutsette. For å finne svar på dette vil jeg få fram læreres erfaringer i grunnskolen, og hva de tenker om fenomenet.

Postholm og Jacobsen skriver at fokusgruppeintervjuets funksjon er å sammen «konstruere kunnskap og strategier i fellesskap for å forbedre situasjoner og forhold som de befinner seg i» (2018, s. 127). I mine undersøkelser ønsker jeg å få innsikt i spørsmål om hvordan lærere opplever at pedagogisk takt kommer til syne i møter med elever, og hvilke erfaringer og opplevelser de har. Dette er spørsmål hvor det ikke er noen fasitsvar. Målet er da ikke å komme fram til en enighet eller en bestemt løsning (s. 127), men å ha en åpen diskusjon eller drøfting rundt temaet. Det ser ut til at dette er et emne som mange lærere ikke har et bevisst forhold til. Derfor kan det være behov for at deltakerne får innspill fra andre, og sammen bygger opp en forståelse for hva pedagogisk takt er, og hvordan det kan komme til syne. Det gjelder også det uforutsette. Alle lærere møter det, og tenker antakelig ikke så mye mer over det når de kjenner seg ferdige med situasjonen. Derfor kan det være nødvendig å danne en felles forståelse for hva som ligger i begrepet *det uforutsette* også. Her er det også fint om informantene vil dele praksisfortellinger.

I et fokusgruppeintervju er ikke forskeren en intervjuer, men en moderator eller ordstyrer. Her i dette intervjuet er det jeg som har denne rollen. Hovedårsaken til at en trenger en moderator, er for å sikre at samtalen holder seg til tema, og at en får svar eller refleksjoner rundt de viktigste spørsmålene (Bjørklund, 2005, s. 43). Puchta og Potter mener det er viktig at moderatoren forsøker å få til en uformell samtalesituasjon da det uformelle oppmuntrer til dialog (sitert i Bacigalupe, 2005, s. 2). Dette kan ofte oppnås gjennom en løs prat i starten før selve intervjuet starter. Da får deltakerne anledning til å bli litt kjent med hverandre, og bli litt mer trygge på de andre. Målet med dette er blant annet å senke terskelen for å komme med synspunkter og opplevelser, få samtalen til å flyte lettere, og skape relasjoner som er nødvendig for å kunne samhandle i intervjuet.

Jeg valgte å ikke ha noe løs prat i starten av mitt intervju. Dette var det i hovedsak to grunner til. Det ene var at noen av informantene var litt forsinket, slik at vi hadde 15min mindre enn først planlagt. Det andre var at det viste seg at den ene informanten kjente litt til begge de andre informantene fra før av, noe som jeg ikke var klar over i forkant av intervjuet. Informantene virket også klar for å starte intervjuet, kort tid etter at de var ankommet.

Moderatoren kan ha ulike roller. Han kan for eksempel ta en aktiv rolle og styre hvem som har ordet, samt passe på at samtalen holder seg til tema hele veien, og ved nødvendighet

avbryte en informant for å sleppe en annen til (Tjora, 2012, s. 124). Eller moderatoren kan være mer passiv og overlate framdriften til gruppedynamikken i større grad, og med det tillate at samtalen sporer inn på temaer som ikke er direkte relevant for det forskeren forsøker å finne svar på (s. 125). Om moderatoren velger å være aktiv eller passiv, henger tett sammen med gruppedynamikken. Noen samtaler flyter lett, noen trenger litt mer for å komme i gang, noen har lett for å gå inn på andre temaer som opptar dem, mens andre igjen er veldig påpasselig med å holde seg til det som forskeren ønsker å få svar på. Før jeg gjennomførte intervjuet, tenkte jeg at jeg ønsker ikke å bryte mye inn i samtalen. Dette er fordi jeg tenker at samtalen flyter best når informantene får snakke fritt, og gruppedynamikken driver samtalen framover. Likevel var jeg i forkant av intervjuet forberedt på å være en aktiv moderator.

Det er viktig at forskeren forsøker å skape en god atmosfære for å sikre at deltakerne våger, og har lyst til å uttale seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Dette kan bidra til at flere ulike synspunkter kommer fram. Samtidig kan det legge til rette for en videre forståelse for hvordan pedagogisk takt kommer til uttrykk i skolen, og hvordan det uforutsette påvirker læreres skolehverdag. For å ivareta deltakerne, tror jeg det er viktig at jeg som forsker kommer inn med en ydmyk holdning, og stiller meg nysgjerrig til den enkelte deltakers bidrag. Jeg tror også det er viktig å fremheve at et mangfold av syn på saken, bidrar til en utvidet forståelse for emnet. Når det gjelder det uforutsette, så er det også mange måter å håndtere det på. Det er ingen fasit for hva som er «det rette» å gjøre i slike situasjoner, men det finnes ting som fungerer bedre enn andre. Så det en velger å gjøre er vurderbart, men det kan ikke sies å være en feil håndtering selv om en kunne fått et bedre utfall om en hadde handlet annerledes. Det er nemlig slik at vi aldri får sjansen til å forsøke på nytt i den samme situasjonen. Dersom hendelsen gjentar seg, så har det skjedd større eller mindre endringer. Det kan gjøre at en type respons som brukes på flere liknende hendelser, kan ha ulike utfall.

Jeg har utformet en intervjuguide. Intervjuet er semi-strukturert, da målet er å forstå deltakernes perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 121). Det åpner for deltakeres innspill på områder ved temaet jeg ikke stiller spørsmål ved. Dette kan også øke engasjementet og gi en bredere forståelse. Slik jeg ser det, er det bedre å ha få spørsmål som gir rom for mange innspill, enn mange ledende spørsmål. Med få spørsmål tror jeg samtalen vil flyte lettere, og det blir et mindre press på tid, med tanke på å nå gjennom alle spørsmålene. Dessuten er jeg ikke ute etter spesifikke svar på et enkelt spørsmål, men jeg er på jakt etter refleksjon som kan utvide forståelsen for fenomenet «pedagogisk takt» og «det

uforutsette» i møte med barn. Da er det passende å ha flest refleksjonsspørsmål. En slik kunnskapskonstruksjon, skaper rom for å utforske relevante temaer som kommer fram underveis (s. 121).

Når jeg har funnet informanter, har jeg prøvd å samle en noenlunde homogen gruppe. De har alle lærerutdanning, selv om studieløpene har vært litt ulike. Dette var en av avgrensningene jeg gjorde, for at alle informantene skulle ha et grunnlag for å kunne svare på spørsmålene knytt opp mot siste del av intervjuet, nemlig takt og utdanning. Det er trolig at en assistent eller ufaglært vil hatt litt andre perspektiv på lærerrollen enn de som har en utdanningsbakgrunn. Derfor har jeg valgt å ikke ta med informanter fra disse gruppene selv om de kunne ha kommet med relevante innspill. Altså er informantene er en strategisk sammensatt gruppe, som er valgt ut med hensikt om å få fram flere perspektiv på det som problemstillingen min tar for seg (Tjora, 2012, s. 124).

Jeg har funnet informanter ved hjelp av egne kontakter, og ved å ta kontakt med skoler i nærheten av stedet hvor intervjuet skulle gjennomføres. Dette var fordi det er vanskelig å få helt fremmede til å delta, noe som jeg tror blant annet kan begrunnes i litt vanskelig fagterminologi. I hvert fall har jeg fått ulik respons når jeg har snakket fritt om oppgava mi med aktuelle informanter, kontra det å presentere problemstillinga mi for en større gruppe mulige informanter. Jeg har derfor benyttet meg av de kontaktene jeg har, og de har igjen gitt meg henvisninger til kontakter de tenkte var aktuelle. Det resulterte til slutt i en liten gruppe på 3 mennesker som alle oppfylte kravene for deltakelse i forskningsprosjektet.

3.3 Intervjuguide

I forkant av intervjuet laget jeg en intervjuguide som du kan finne i vedleggene.

Intervjuguiden gir en kort innføring i tema, forklaring av viktige begreper, samt informasjon rundt retten til å trekke seg osv. Noen intervjuguider er stikkordspreget, mens andre har hele ferdigutformede spørsmål (Tjora, 2012, s. 129). I min guide har jeg valgt å ha ferdig formulerte spørsmål. Dette er for at informantene i større grad skal kunne forberede seg, for at det skal være lettere å sette seg inn i hva jeg faktisk er ute etter, samt gi en trygghet for de som synes det er ukomfortabelt å ikke vite hva de kommer til å bli spurt om. I tillegg bidrar det til en tydeligere struktur på intervjuet, slik at det er lett å hente seg inn igjen om en skulle spore av.

Å benytte seg av en intervjuguide med ferdigformulerte spørsmål kan bidra til at informantene føler et visst alvor over intervjusituasjonen (Tjora, 2012, s. 135). Da mener jeg ikke et negativt alvor, men mer en følelse av at de ser en struktur, at det de kommer med har en betydning, og at det ikke bare er en løs prat på lærerværelset. Med ferdigformulerte spørsmål kan også informantene merke at moderator, altså forskeren, har forberedt seg, og tenkt gjennom hva han ønsker å finne ut. Det kan tenkes at det også øker sjansen for at forskeren kan benytte større deler av det som kommer fram i intervjuet. Moderator får også en tydeligere rolle, og det asymmetriske forholdet mellom han og informanter kommer tydeligere fram på den måten (s. 135). Tjora argumenterer for viktigheten av det asymmetriske forholdet, blant annet med at asymmetrien hjelper moderator å kunne be informanter om å eksemplifisere, konkretisere, og moderere samtalen da moderator kan være yngre eller har mindre erfaring om tema enn informantene (2012, s. 136).

3.3.1 Bruk av lydopptaker

Å bruke lydopptak under intervju har flere fordeler. Det gjør at moderator kan konsentrere seg om det som blir sagt i stedet for å måtte notere alt ned fortløpende (Tjora, 2012, s. 137). I tillegg gir det anledning til å gå tilbake å høre det som ble sagt flere ganger. Det kan gjøre det lettere å sette utsagn inn i kontekst, samt at det gir forskeren anledning til å revurdere sin første tolkning av det som ble sagt. Som forsker kan det være vanskelig å være objektiv og bare skrive ned det observerbare, og det kan være fort gjort at en legger inn tolkninger. Lydopptak kan slik sett bidra til en mer objektiv gjengivelse av informantenes utsagn.

I mitt intervju benyttet jeg to enheter for å ta opp intervjuet. Det var for at alt ikke skulle gå tapt dersom en enhet skulle slukke seg eller det skulle dukke opp andre problemer. Jeg har benyttet meg av Nettskjema sin app Diktafon, som krypterer det som blir sagt og lagrer det på nettskjema.no. Informantene mine ble i forkant informert om at lydopptak vil bli benyttet under intervjuet, slik at de var forberedt på det, og at det på den måten ble samlet inn persondata. En ulempe med Diktafon-appen var at det kun var mulig å ta opptak i en time, og intervjuet mitt varte i 1t og 30min. Det gjorde at det ble en pause mot slutten av intervjuet, hvor jeg måtte sette på nytt opptak. Selv om intervjuet fløt fint etterpå, så kan disse minuttene ha skapt indre uro, eller bidratt til at innspill har gått tapt.

3.4 Intervju – planlegging og gjennomføring

I forkant av intervjuet, lagde jeg en intervjuguide som var ment til å hjelpe meg å få svar på det jeg skulle forske på.. Jeg sendte intervjuguiden ut tidlig sammen med informasjonsskriv og samtykkeskjema. Under intervjuet kom det fram at ingen av informantene hadde sett noe særlig på intervjuguiden, og de hadde derfor ikke forberedt noe. Det var heller ikke en forutsetning for intervjuet. Min hensikt med å gi den til informantene var at de skulle kunne føle seg tryggere i intervjusituasjonen, og at de skulle vite litt hva de kom til å bli spurt om.

I tillegg til å lage intervjuguide, lagde jeg to tankekart som jeg hadde med under intervjuet. Disse var synlig og tilgjengelig for informantene hele tiden. Den første hadde «Pedagogisk takt» i midten, og stikkord rundt med ord som har mye til felles med pedagogisk takt, samt de to definisjonene av takt som er nevnt i starten av oppgava mi. Stikkordene var følgende: intuisjon, pedagogiske øyeblikk, skjønn, improvisasjon, det uforutsigbare, barnets subjektivitet, sensitivitet, ivareta eleven, praktisk klokskap, og det uforutsette. Disse ordene ble gjennomgått i starten av intervjuet, og forklart med et mer dagligdags språk.

Det andre tankekartet tok også i utgangspunkt i pedagogisk takt, men hadde fokus på ulike måter takt kommer til syne på. Disse er nevnt i teoridelen, og er hentet fra van Manen. I tankekartet sto det: se situasjonen med barnets øyne, en umerkelig innflytelse, håndtere situasjoner i øyeblikket, tilbakeholdenhet, en trygghet i situasjonen, det du sier, det du gjør, blikk, gester, og atmosfæren vi skaper. Jeg gikk også gjennom disse stikkordene, og ga korte eksempler på hva de som jeg tenkte på som uklare, kunne bety i praksis. Her fikk også informantene anledning til å stille spørsmål for å få klarhet i hva som lå i begrepene.

Tankekartene var i utgangspunktet ment for å hjelpe informantene til å koble seg på tema, og for at de lettere skulle komme på relevante praksisfortellinger. Det var tenkt at når informantene stod litt fast, kunne de se på tankekartene for inspirasjon. Jeg tenkte også at det ville være en hjelp for å dekke flere sider ved takt. Underveis i intervjuet, ble tankekartene dessuten en god støtte for å sette ord på hva som skjedde i ulike situasjoner. Det ble lettere å både se, og vise sammenhengen mellom det informantene sa, og pedagogisk takt. Samtidig kan nok tankekart ha hatt noen litt negative effekter. Takt kan komme til uttrykk på så mange måter, men når tankekartene lå framme kan de muligens ha begrenset informantene til visse former for takt. Så var også skriftstørrelsen på de ulike ordene litt ulik, noe som kan ha gitt

inntrykk at noen former for takt er viktigere enn andre. I situasjonen var det noen informanter som støttet seg mer til tankekartene enn andre, men dette skjedde først etter at jeg brukte dem aktivt for å trekke ut essensen i det informantene sa. Så det å benytte tankekart har nok påvirket intervjuet i noen grad.

Et stykke ut i intervjuet kom det et innspill som fikk meg til å tenke på den døde mus' pedagogikk. Det gjorde at jeg fortalte historien om denne, fordi jeg anså den som et eksempel på både improvisasjon, men også takt. Dette var ikke planlagt på forhånd, men det gav gode innspill, refleksjoner, og en litt annen innfallsvinkel til emnet. Særlig fikk det frem strategier som informantene brukte, og som de tenkte at de burde bruke, i møte med det uforutsette og det uforutsigbare.

3.4.1 Transkribering

I arbeidet med å transkribere intervjuet, har jeg gjort noen skjønnsmessige vurderinger. Blant annet har jeg enkelte steder tatt bort noen ord, som for eksempel «altså», «hva skal jeg si», «ikke sant», gjentakelser av samme ord, påbegynte setninger som ikke ble fullført men i stedet omformulert, og småkommentarer som ikke er direkte relevant. Det kan være en kommentar om at «det var kanskje et sidespor» eller «jeg vet ikke om jeg svarte på det du spurte om». Noen ganger i løpet av intervjuet, har informanter brukt lyder eller gester for å få fram noe. Da har jeg skrevet det i parentes hvis jeg fanget det opp som vesentlig for å forstå innholdet i det som ble sagt.

3.5 Validitet og reliabilitet

I forskning hvor mennesker inngår, vil en aldri kunne finne en objektiv sannhet. Det som er sant for meg, er kanskje ikke sant for deg. Hvordan jeg tolker et utsagn vil være ulikt fra hvordan andre tolker det. Det kommer av at vi alle har ulike erfaringer, og ulike måter å forstå det som skjer rundt oss på. Postholm og Jacobsen skriver at «Forskningen er dermed ikke en søken etter en objektiv, universell kunnskap, men forskeren vektlegger kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet (2018, s. 220). Forskeren er i seg selv en feilkilde. Han kommer inn med en forforståelse og forventning om hvilke resultater som kommer. Spørsmålene er vinklet på en slik måte, at de konsentrerer seg om det som forskeren interesserer seg for. Når en velger ut noen spørsmål, så velger en også bort andre. Det gjør at samme type forskning vil kunne gi andre resultater.

Forskningen som er gjort i dette prosjektet, har vært basert på spørsmål som trolig har vært lite reflektert rundt i forkant. Grunnen til at jeg tenker det, er at veldig få lærere, som jeg har truffet, vet hva som ligger i begrepet pedagogisk takt. Det er for mange taus kunnskap, og automatiserte handlinger tenker en sjelden mye over. Siden deltakerne heller ikke hadde forberedt seg, så ble mye tenkt i øyeblikket, og kom spontant. Den kunnskapen som har kommet fram i forskningen, er et resultat av teori og empiri som er sammenlignet og sett i lys av hverandre, samt møte mellom forsker og informanter, og ikke minst av deg som leser dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Jeg har funnet lite forskning rundt pedagogisk takt fra før, så det er ikke mye å sammenligne med, men noe er det.

3.5.1 Validitet

Validitet handler om forskningens gyldighet. Altså hvilke konklusjoner forskeren har grunnlag for å trekke ut ifra det datamaterialet som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Da må en stille seg spørsmål om en faktisk har fått svar på det en har spurt om (Tjora, 2012, s. 206). Det kan skje at en informant misforstår hva forskeren egentlig spør om. Hvordan jeg formulerer mine spørsmål, og hvordan de blir tolket av andre, stemmer ikke alltid overens. Noen ganger skjer det også at forskerens spørsmål vekker bestemte følelser eller minner hos informanten, slik at informanten sporer litt av fra hva som egentlig ble spurt om. Det er noen av mine spørsmål som jeg ikke har fått direkte svar på grunn av slike misforståelser. Da har jeg måttet gjøre noen vurderinger i etterkant, om hvordan disse kan brukes i oppgava mi.

Kerlinger (1979, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229) stiller spørsmålet: «Måler du det du tror du måler?». Det er en vurdering som kan være litt vanskelig å svare på. Jeg vet ikke hvilke assosiasjoner informantene har knytt opp mot tema pedagogisk takt og det utforutsette. Under intervjuet la jeg ikke merke til at vi snakka forbi hverandre, men det kan likevel ha skjedd fordi takt har fellestrekk med mye annet. Det samme gjelder det uforutsette. Sjansen er stor for at det uforutsette og det uforutsigbare flyter litt inn i hverandre når vi samtaler om det. Det gjelder nok både fra min side, og fra informantenes side. Likevel kan det som gjelder det uforutsette, og det som gjelder det uforutsigbare, være relevant for pedagogisk takt da takt kan oppstå i så mange situasjoner.

Validitet handler også om overførbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Jeg vil tro funnene mine i stor grad er overførbare til lærere på andre skoler. Mine informanter kom riktignok kun fra to forskjellige skoler i samme krets, men flere av informantene hadde jobbet på ulike skoler, og dermed tatt med seg erfaringer fra flere steder. Likevel har det nok noe å si at de jobber i det området som de gjør. Selv har jeg hvert fall merket en viss forskjell i mentaliteter på skoler på Vestlandet kontra Østlandet. Det kan være tilfeldig, men jeg er åpen på at det kan være visse forskjeller geografisk sett. Hvilken type skole det er kan også påvirke svarene. Er det en Montessori skole, så kommer nok takt til uttrykk på en litt annen måte enn i en stor offentlig skole da det trolig oppstår flere uforutsette og uforutsigbare situasjoner som følge av at elevene ikke har så stram struktur som i andre skoler. Jeg kan ikke så mye om hvordan Montessori skoler drives i praksis, så her må mine uttalelser tas med forbehold om at jeg kanskje kan ha misoppfatninger. Likevel tror jeg måten skolene strukturerer skolehverdagen på kan ha noe å si.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om forskningens pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Er resultatene og drøftingen til å stole på? Her kan en spørre seg om resultatene ville blitt de samme dersom en gjennomførte intervjuet om igjen. Dersom svaret er ja, har forskningen høy reliabilitet. Når vi gjør en kvalitativ studie, for min del et intervju hvor det inngår flere mennesker, så er det vanskelig å si hvor mye av de samme svarene en ville fått dersom en gjennomførte intervjuet på nytt. Med de samme deltakerne, tror jeg mye ville blitt likt. Men noe ville ha endret seg. Det er fordi at nå vet informantene mer om hva som ligger i begrepene, de har gjort seg nye erfaringer siden sist, og er i en noe annerledes livssituasjon enn for en tid tilbake (s. 224). Med andre informanter og en helt annen gruppedynamikk, kunne intervjuet tatt en litt annen retning fordi vi har ulike måter å forstå verden rundt oss på. Pedagogisk takt er i stor grad subjektivt, noe som gjør det vanskelig å få noenlunde like svar. Likevel tror jeg det ville kommet fram noen fellesnevnerne.

Postholm og Jacobsen skriver om 5 ulike forhold som forskeren bør beskrive i sin diskusjon om reliabilitet (2018, s. 224). Første punkt er relasjonen mellom forsker og deltakere. Av mine informanter, kjente jeg til den ene fra før. Det påvirket nok litt det som den informanten sa. Slik som jeg fremsto på intervjudagen, tror jeg alderen min kan ha hatt noe påvirkning. Jeg er ung, og ser kanskje litt yngre ut enn jeg er. Det gjør noe med hvilke forventninger

informantene har til meg. Jeg opplevde intervjusituasjonen slik at informantene var mest opptatt av å forholde seg til det de andre informantene sa. De justerte seg i forhold til hverandre, men det virket ikke som om de prøvde å justere seg så mye etter meg. I intervjuet var det informanter av begge kjønn. Det gjør kanskje noe med hva en velger å si.

Mine forventninger til informantene kan også ha hatt noe å si. Nå visste jeg ikke hvem jeg fikk som informanter før jeg utarbeidet intervjuguiden, så den var laget med tanke på hva jeg ville finne ut, og ikke hvem som skulle svare på spørsmålene. Jeg har stor respekt for mennesker som er erfarne i det de driver med. Det kan ha forhindret meg i å stille kritiske spørsmål, og gjort at jeg kanskje ikke alltid spør om oppklaringer når det er noe jeg er usikker på. Jeg kom inn med en forventning om at jeg alltid får svar på det jeg spør om. Det var ikke tilfellet. Så det kan ha gjort noe med tolkningsarbeidet i etterkant. Hva er det egentlig informantene svarer på her for eksempel? Er det spørsmålet jeg stilte, eller spørsmålet de hørte? Det er ikke alltid de to samsvarer helt.

Forholdet mellom problemstillingen og forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226) var mye det samme. Deltakerne hadde mye av den samme utdanningsbakgrunnen, men fordypning i ulike fag. De hadde litt ulikt studieforløp når det gjaldt pedagogikk. En hadde tatt PPU, mens de andre hadde hatt en mer teoretisk tilnærmet pedagogikk. Alle hadde vært kontaktlærer, noe som kom fram i intervjuet at var relevant for utøvelsen av takt.

Informantene hadde praktisk kunnskap om temaet, men lite teoretisk kunnskap, og lite kjennskap til tidligere forskning. Temaet kan gjøre at en må stille seg selv i et kritisk søkelys, men jeg opplevde ikke at informantene framsto ukomfortable. De virket trygge på å snakke om egne styrker og svakheter i møte med takt og fravær av takt.

Punkt tre hos Postholm og Jacobsen er forskningens kontekst (2018, s. 226). Pedagogisk takt har så vidt jeg vet aldri vært på noen politisk agenda. Veldig mange har ikke hørt begrepet før, men de har gjerne diskutert relaterte begreper på lærermøter. Det kan være for eksempel skjønn eller det å ivareta elever. Dette var noe jeg ikke spurte om, så jeg vet ikke om tema har vært særlig aktuelt den siste tiden. Likevel hadde informantene opplevelser som hadde gjort ekstra inntrykk enten i form av takt eller fravær av takt fra deres side. Da har de nok tenkt på det en del, særlig hvis det har skjedd nylig. Hvor lenge det var siden hendelser hadde funnet sted, kom ikke fram i intervjuet.

I mine invitasjoner til å delta i forskningsprosjektet mitt, prøvde jeg å få fram at jeg var positivt innstilt til informanter med et litt mer negativt syn på det intuitive. Jeg vet ikke hvor mange det er som har en slik innstilling, men jeg opplevde alle mine informanter som svært positive til det. Det ble til og med sagt at det var en forutsetning for å være lærer. Dermed har jeg ikke fått tak i informanter som enten er negativ til intuisjon i skolen, eller som mener at takt er et utfall av helt andre faktorer enn lærerens utøvelse av yrket. Utvalget mitt av informanter var alle i alderen 40-55år, og de hadde alle flere år innen yrket. Det gjør at jeg mangler i hovedsak informanter som er nyutdannede, eller også yngre lærere. De ville nok ha kunnet komme med andre synspunkter og innspill. Blant annet er det en del lærere som når de blir eldre, håndterer uforutsigbarhet dårligere, men det gjelder ikke alle. Noen trenger noen år og erfaring før de har opparbeidet seg en god verktøykasse som kan benyttes i slike situasjoner. Takt blant unge i dag er heller ikke det samme som det var for noen år tilbake, og da vil det kanskje være lettere for yngre lærere å henge med. Slik at denne forskningen representerer kun et utsnitt av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227).

Siste punkt tar for seg om det viktigste har blitt registrert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). I og med at jeg brukte lydopptaker, så er det meste kommet med. 3-4 ganger hendte det at jeg ikke klarte å fange opp det som ble sagt på opptaket. Da har jeg tatt det bort, eller latt det stå med et spørsmålstejn, dersom det var viktig for det som ble sagt i etterkant. Men disse usikre utsagnene er ellers ikke benyttet i beskrivelse av funn og drøfting. Kroppsspråk, gester og lyder har selvsagt ikke kommet med i transkriberinga. Relevante lyder har jeg ført opp, men kroppsspråket nevner jeg kun en gang.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Siden jeg har benyttet lydopptak i intervjuet, så innebærer det innsamling av persondata. Derfor sendte jeg inn søknad til Sikt eller tidligere Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Etter at denne ble godkjent, kunne jeg begynne å sende ut informasjon og forespørsel om deltakelse i intervju. Intervjuet ble gjennomført kort tid etter godkjenning.

I informasjonsskrivet som ble sendt ut i forkant, sto det informasjon om tema, personvern, hvilke krav som ble stilt til deltakerne, hvem som er ansvarlig for prosjektet, og mulighet for å trekke seg. Intervjuguide ble også sendt ut sammen med informasjonsskrivet, slik at deltakerne selv hadde mulighet til å vurdere punkter som kunne bli utfordrende eller gi

uheldige konsekvenser i etterkant. Prosjektet er gjennomført i samsvar med retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

Informantene har i transkripsjonene fått pseudonymer, og er slik anonymisert. I oppgava her benyttes ikke pseudonymene, slik at leser vet ikke hvilke utsagn som kommer fra samme informant. Stedsnavn, navn på aviser, bygninger, skoler og lignende er også tatt bort eller blitt gjort om til mer generelle steder. Det gjør at det geografiske området vi snakker om er stort, noe som gjør det vanskeligere å skille ut et enkeltindivid. Likevel er det noen utsagn som kan være såpass karakteristiske for en informant, at det muligens kan gå an for enkelte som kjenner vedkommende, å gjenkjenne denne personen. Det er jeg litt usikker på. I hvert fall har jeg gjort det jeg kan for å anonymisere informantene, slik at det er vanskelig å peke ut hvem det er, selv for de som kjenner dem.

4.0 Funn

Jeg vil nå presentere funnene jeg har gjort. Funnene har jeg forsøkt å sortere litt etter hva de tar for seg. Alle mellomoverskriftene har en mer eller mindre direkte kobling til problemstillingen. Problemstillingen tar for seg hvordan lærere opplever at pedagogisk takt kommer til syne i uforutsette situasjoner i møte med elever. Noen av mellomoverskriftene fokuserer i hovedsak på det uforutsette. Andre fokuserer mest på takt. Disse vil flettes mer sammen i drøftingsdelen, men er også tett sammenvevd allerede her.

4.1 Informantenes innstillinger til det uforutsette

Hvilke innstillinger informantene hadde til det uforutsette og det uforutsigbare, har mye å si for hvordan de håndterer disse situasjonene, og deres evne til å utøve takt. Deres tanker rundt det uforutsette og det uforutsigbare, varierte i stor grad. En av informantene kommenterte at denne delen av jobben likte han veldig godt: «jeg tror jeg drives av å løse sånne problemer». Denne læreren ble motivert av å måtte håndtere det uforutsette og finne løsninger til det beste for eleven. Men det uforutsette og uforutsigbare var likevel litt todelt. Det å møte uforutsette ting i fag, var mer frustrerende enn når det gjaldt elever, relasjoner og det mellommenneskelige.

En informant fortalte at han likte å planlegge, men samtidig så sier vedkommende at «Men jeg liker jo også åpne oppgaver hvor ting kan skje, og jeg ikke vet hva som skjer». Eksempel: «Vi holder på med en storyline hvor vi lager en liten village i engelsk. Jeg kan ikke vite hvilke bygg barna har lyst til å bygge. Men jeg vet jo hva jeg vil, og jeg skal et sted». Når en lager åpne oppgaver, må en alltid være forberedt på at en ikke vet nøyaktig hva som kommer. Dersom en lager åpne oppgaver, bør en være åpen for utfordringer som det uforutsette og det uforutsigbare har å by på. Dette er noe en kan tenke gjennom i forkant av slike undervisningsopplegg.

En informant forteller at «jeg er ikke glad i det uforutsette i det hele tatt». Det er noe av det som gjør det utfordrende å være lærer, og som kan gjøre at en blir usikker på om en vil jobbe som lærer. Denne informanten la vekt på at det er forskjell på det å kunne håndtere det, kontra det å trives med det. Det kom også fram at det varierte litt i forhold til hva det uforutsigbare gjaldt. For noen var det å snu om på en undervisningsøkt helt greit, mens de heller synes det

var vanskeligere hvis det var noe som gjaldt personlige utfordringer hos enkeltelever. Selv om noen liker å måtte improvisere, så betyr det ikke at de liker å improvisere i alle situasjoner.

4.2 Forutsetninger som er nødvendig for å kunne løse uforutsette og uforutsigbare situasjoner med takt

Å være god på å improvisere betyr ikke at man kan løse alle uforutsette og uforutsigbare hendelser. Det betyr heller ikke at en alltid klarer å utøve takt i disse situasjonene. Å kjenne elevene er i mange situasjoner avgjørende for å vite hvordan en skal håndtere saken i øyeblikket. «Du vet hvordan elever, altså du vet mye mer hvilke knapper du skal trykke på da, i forhold til hver enkelt elev». Når en kjenner elevene så er det også lettere å se situasjonen fra elevens perspektiv. «Det å kunne se det, sånn som det står her, med barnets øyne, det å forstå hvorfor gjør eleven sånn eller sånn». En av informantene illustrerte dette med et eksempel hvor han hadde en vikartime på en enkeltelev som han aldri hadde møtt før. Læreren hadde da brukt opp det han visste at eleven var motivert for. Etter 10min var nemlig eleven lei av å bygge Lego. «Men da kokte det litt, for jeg kjenner jo ikke eleven. Hva skal vi finne på liksom? Ja, da klarer jeg i hvert fall ikke å se igjennom hans øyne da, for jeg aner ikke hva som er der egentlig». I visse situasjoner eller i møte med enkelte elever er det helt nødvendig å kjenne eleven for å kunne utøve takt.

Å være løsningsorientert og fleksibel er kvaliteter som ble trukket fram som helt nødvendig for utøvelsen av takt. Når det dukker opp utfordringer eller problem, så kreves det at en er løsningsorientert for å løse det på en hensiktsmessig måte. I øyeblikket prøver en da å «hva er løsningen, ikke sant?». Det er ikke alltid en finner løsningen, og kanskje er det flere mulige løsninger som gir eleven det han trenger. Likevel forutsetter det at læreren er løsningsorientert, og ikke kun fokuserer på at det er en utfordring som ligger der. Det henger tett sammen med det å være fleksibel.

«På en måte så oppfatter jeg det nesten som at man er litt fleksibel, altså at pedagogisk takt kanskje går på litt det med fleksibiliteten, at du ikke er låst da. Du kan jo aldri være låst som lærer, og gå inn og tenke at sånn er timen fra a til å, og sånn gjør barna fra a til å, og så er du ferdig. Da kan du jo ikke være lærer. Du må være fleksibel. Du må hele tida justere ut ifra hva som skjer».

Tilgjengelig tid er en annen faktor som påvirker ens evne til å utøve takt. Det er ikke alltid lærerne føler de har tid til å gjøre det som er taktfullt i enhver situasjon. Noen ganger er det situasjoner hvor flere elever trenger ulik respons samtidig. I slike tilfeller må en prioritere, og da hjelper det om en har kollegaer å spille på. Klassestørrelsen har også noe å si for hvor mange en klarer å fange opp i løpet av en dag. Noen forsvinner litt i mengden når det blir for mange. «Jeg merker selv at jeg klarer ikke å få fulgt med på alle».

Noen av informantene mente at det er lettere å utøve takt når en kan ta ting direkte med eleven. Det å måtte gå omveien via foreldre, kunne virke tungvint, og for eleven som at en går litt bak ryggen dens. «Det er mye mer genuint og ekte når det er direkte med eleven». «Jeg liker å ha forpliktelsen til elevene i større grad. Da kan jeg også vise mer takt». Dette var en kommentarer fra en lærer som jobbet i ungdomsskolen, og det skilte seg litt fra synspunkter fra lærere på barneskolen hvor foreldresamarbeidet er mye tettere. Det kan nok variere, men ofte mister en selv autoritet og respekt, når en låner andres autoritet.

4.3 Hva lærere gjør for å håndtere uforutsette og uforutsigbare situasjoner

I intervjuet kom det fram at lærere håndterer det uforutsette og det uforutsigbare på ulike måter. Det uforutsigbare kan til dels være forventet, dersom en for eksempel er forberedt på en reaksjon fra en elev i en bestemt situasjon, men en vet ikke hvilken reaksjon som kommer. I slike tilfeller forteller flere av informantene, at de gjerne forsøker å forebygge i forkant av situasjonen. Å ha en plan på hva en gjør som lærer dersom ulike scenarioer skulle oppstå, er en tilnærming. For eksempel sier en informant «du får jo også noen som gjerne sitter oppe med hånda hele tida, ikke sant. Da må du også ha bestemt deg i forkant at: nå skal jeg snakke i 10 minutter». Et annet eksempel gjelder det med PCer. Av og til funker ikke disse, og da er det ikke alltid så mye læreren kan gjøre for å ordne det. Hva gjør en da? En informant sier «Og da måtte alltid ha liksom noen kopier liggende, noen alternative oppgaver, printe ut sånn at det var, liksom lå alltid klart». I begge de to overnevnte eksemplene nevner informantene strategier de har utviklet for å kunne håndtere uforutsigbare hendelser hvor de prøver å komme hendelsene i forkjøpet.

Det er ikke alle uforutsigbare hendelser som er like lett å forberede seg på. «Du må ha noen sånne nødløsninger innimellom». Når teknologien svikter, er det ikke alltid en har klar en

backup-plan. Det å bare starte en samtale om temaet en skulle ha om, når en er stressa over at en ikke får fram det en skulle ha vist på skjerm, kan være vanskelig. Å bruke bøker som leksikon og annet oppslagsverk når nettet er borte, gjør at det er begrenset hva en får til. Med andre ord varierer det i relativt stor grad hvor mye en kan forberede seg på uforutsette situasjoner. Likevel kan en legge seg noen mentale strategier i forkant av hver time. En informant forteller «Men jeg må legge noen sånne mentale strategier på at: hold deg rolig. Vær avbalansert. Finn en løsning der og da». På den måten kan en være forberedt på å ikke være forberedt.

Noen undervisningstemaer kan være vanskeligere enn andre for særlig elevene. Dette er ofte lærere forberedt på at kan bli trøblete. De vet at det kommer uforutsigbare og uforutsette situasjoner. For da å kunne ivareta elevene, og utøve takt, har de utviklet noen strategier. En informant forteller et eksempel i forhold til når de har undervisning om sex og samliv i niende klasse: «Det er et sånt tema som ofte eller nesten hver eneste gang blir litt sånn turbulent. Og da har man innøvd en rutine. For det første jobber man eksempelvis mye med begrepet respekt. Respektere hverandres meninger, og en del sånne ting» og «Du må ha hatt en dialog med elevene i forkant, før. Du må bygge opp da». Slik kan en for eksempel forebygge uforutsette og uforutsigbare situasjoner.

Det å ha elever ekstra i fokus kan også bidra til å forebygge det uforutsette og det uforutsigbare. Når en vet at det er en case rundt en elev, så prøver en gjerne å være i forkant. Som lærer vet en at utfordringer, også når det gjelder andre arenaer enn skolen, kan påvirke motivasjon og prestasjoner. Det kan igjen føre til lavere mestringsfølelse, og så forverrer ting seg. Når slike tilfeller pågår, kan en ha forberedt oppgaver som gir litt mindre motstand, eller oppgaver som i seg selv er mer motiverende. Når skolearbeidet går trått, så må en kanskje fokusere på andre ting. «men det er på en måte større ting enn det man skal kunne i livet tenker jeg. Det er det du egentlig skal forberede dem til. Gode arbeidsvaner, gode rutiner, det å følge opp avtaler, frister, komme deg opp om morgenen, spise, holde deg i form, masse sånne gode ting». På den måten kan en også utøve takt.

Når det gjelder uforutsette hendelser, så er det flere av strategiene som benyttes i uforutsigbare hendelser som ikke kan brukes. Uforutsette hendelser krever derfor en større grad av intuisjon, og det å holde hodet kaldt. En av informantene var åpen på at visse situasjoner kunne bli for stressende, og da måtte vedkommende tilkalle kollegaer for hjelp.

For eksempel forteller informanten om en situasjon der en elev svimte av i en norsktime. Det var ikke noe som kunne forutses i det hele tatt, og læreren trengte da assistanse fra en kollega. Noen hendelser blir så uventet at en ikke klarer å omstille seg i øyeblikket hvor situasjonen krever umiddelbar handling. Da ble det en strategi for denne læreren å tilkalle noen andre som klarte å holde hodet kaldt. En av de andre informantene legger til at i slike situasjoner «da prioriterer man selvfølgelig her og nå det som er viktig». En kan ikke fokusere på det å bøye sterke verb i nynorsk når noen svimer av eller en elev plutselig bryter sammen i gråt, eller brannalarmen går. Da må en legge det mindre viktige til side, og prioritere det som er viktig i øyeblikket.

4.4 Strategier som gjør det lettere å utøve takt

For å kunne utøve takt trenger en ofte noen strategier som kan hjelpe en i uforutsette og uforutsigbare situasjoner. Ikke slik at en prøver å planlegge det, men slik at en ikke bruker for mye tid på å omstille seg når noe oppstår, for da går muligheten for et pedagogisk øyeblikk til spille. En strategi som kom frem under intervjuet, var det å holde seg selv litt igjen, og prøve å ikke forhåndsdømme. Takt kan da komme til syne gjennom å se situasjonen med barnets øyne. Det innebærer at en må være tilbakeholden på egen oppfatning rundt en situasjon. «Jeg kan bli flinkere, for litt sånn forhåndsdømming er jeg nok flink på. Og prater litt for mye». Når en skal oppklare en situasjon er det viktig å slippe barnet til, og ikke buse ut med egen tolkning av det som har hendt. Det å forhåndsdømme kan redusere ens evne til å utøve takt. En kan heller, slik som en annen informant som forteller, ta utgangspunkt i noe av det den amerikanske psykologen Ross Greene sa: «Han var veldig opptatt av å spørre: hva skjer? Til barn når det er en eller annen setting, og så liksom: hva skjer? Ikke komme med liksom, men gjerne si hva situasjonen er, og spørre hva skjer». I følgende eksempelet kan en se hvordan takt kan komme til syne gjennom det lille spørsmålet, hva skjer?:

«men denne dagen var han mer urolig enn vanlig. Jeg tenkte «hva er det nå?». Så tok jeg barnet ut på gangen [...] så liksom «hva skjer?». Jeg ser at du sitter mye mer urolig på stolen. Jeg ser at du fikler mye mer med ting. [...] Ja, da hadde han startet dagen med å sette en brødbit i halsen, og nesten blitt kvalt, kunne han fortelle. Og så var det bestemor og bestefar som bodde sammen med han, og de hadde ikke fått snakka med pappa, og mamma var ikke i bildet en gang. Men han hadde hatt en veldig dårlig start på dagen, så kunne han fortelle det. Så kunne han gå inn i klasserommet, og så var det greit».

Informantene trekker fram hvor viktig det er å ha en god relasjon til elevene, altså at en kjenner dem. Det kan hjelpe når en skal skjønne seg på hvorfor elever gjør som de gjør. «Men jeg må forstå at den har en historie. Altså at det er en grunn til at det er sånn. Og den må jeg tørre å ta tak i da. Bli kjent med den eleven sånn at jeg skjønner lettere hvorfor det blir som det blir». Som barn er det ofte vanskelig å sette ord på hvorfor noe er vanskelig eller hvorfor en reagerer som en gjør i gitte situasjoner. Da trenger barna en voksen som kjenner dem, og som klarer å fange opp det som barna ikke klarer å uttrykke med ord. Takt kan slik komme til uttrykk gjennom det å kjenne eleven, og å høre det usagte.

I noen roller som en har på skolen er det vanskeligere å bygge opp en relasjon enn i andre. Kontaktlærere har eksempelvis ofte en tettere relasjon til elevene enn timelærere. Det kan hende at en har en klasse i et enkelt fag bare noen få timer i uka. Da kan det være vanskelig å bli kjent med alle elevene. En av informantene forteller at når situasjonen er slik, er det nyttig å snakke med kollegaer om elevene. «For jeg kan ikke bli kjent med alle elevene alene. Jeg må ha litt hjelp til å bli kjent med dem». Gjennom å bli kjent med elevene via en annen lærer, kan en lettere ta hensyn til elevens behov, og være i forkant på ting de synes er utfordrende. Da blir samarbeid med andre lærere en strategi for å legge til rette for at pedagogisk taktfulle øyeblikk kan oppstå.

Elever har ulike utfordringer, og det som funker for en, funker gjerne ikke for en annen. Likevel er det noe som funker for flere enn andre. En informant forteller at «man kan løse ganske mange av utfordringene ved å være litt kameratslig, eller tulle litt tilbake igjen noen ganger til og med. Eller du kan gi et klapp på skulderen, og han trenger en liten sånn bamseklem». På den måten bygger en relasjoner. En gir eleven opplevelsen av å bli sett og kanskje det å ha en litt sånn egen humoristisk greie med læreren, noe som kan styrke relasjonen slik at eleven tør å åpne mer opp. Det kan ofte kreve takt for å få elever til å fortelle om det som plager dem eller andre utfordringer. En informant følger dette opp med å si «Det med humor, smil, bevege seg litt rundt i klasserommet. Overraske dem litt med atmosfæren vi skaper», og «By på deg selv litte grann inni mellom».

«Og så kan du finne på noe gøy, noe som du, de, kom aldri til å gjette på at du kommer til å finne på det, for du er jo så stiv og rar og sånn. Hvorfor kommer du inn med klovnese

liksom? Noen ganger så har jeg stått på kateteret og lest tekst. Hva i all verden? Det er ikke lov å stå på bordet. Det er ikke det, men jeg tok av meg skoene først hvert fall da».

Slike situasjoner er kanskje ikke det første en tenker på når en tenker på takt. Men slike handlinger kan bidra til takt gjennom den atmosfæren en skaper som lærer.

En kan utøve takt gjennom å fokusere på det positive. «Den eleven gjør ikke så mye lekser, men ja, tross alt så er den på skolen, har det bra. Trivsel er viktigere, og så får vi heller ta den kampen neste gang». Noen dager og perioder trenger elever litt pusterom. Det å huske på at elever ennå holder på i stor grad å utvikle strategier og ferdigheter for å håndtere det som er vanskelig, kan hjelpe til at en ser situasjonen med barnets øyne. Da kan en lettere utøve takt gjennom tilpasninger. En informant følger opp med å si at «så er det egentlig viktig at vi overser en del ting også, fordi eller så blir det på en måte en skadeskutt gjeng. Da blir alt problemer». Særlig gjelder det elever som ofte får klager. «Ja, men jeg liker også å ringe hjem om de gode tingene, og har gjort det mange ganger. Spesielt hvis det er barn som stort sett foreldrene får kjefte og pepper fra. Å kunne ringe hjem om gode ting» og «Det er liksom også det å fange dem i det gode da». Dette er noe som kan sette spor for livet.

«vi hadde trommesirkel med en gjeng. Jeg visste det var en som alltid fikk telefoner hvor det bare var pepper [...]. Det var en som bare satte i gang en groove som var bare dødsfet. Alle ble med, og til slutt så satt liksom 70 unger og var med på den grooven som han ledet an. Da kunne jeg ringe hjem og skryte av det. Jeg treffer fortsatt moren. Hun er liksom: husker at du ringte».

Noe som jeg har inntrykk av at ikke alle lærere tenker på, er at hvordan de beveger seg i rommet kan ha noe å si for utøvelsen for takt. En informant forteller «Jeg tenker over hvordan jeg for eksempel står. Noen ganger hvis jeg skal hjelpe en enkelt elev, og gå ned på huk, sett deg foran pulten, hviske, i stedet for å stå over og liksom skulle altså. At ikke alle ser hva jeg sier til alle, eller hva jeg gjør til alle». På den måten kan en skjerme elever fra uønsket oppmerksomhet, og gjøre eleven trygg i situasjonen.

4.5 Hvordan takt kommer til syne i møte med elever

Takt og fravær av takt kommer til syne på mange måter. Blant annet kommer det til syne gjennom lærerens kroppsspråk. «Kroppsspråket sier veldig mye og elever fanger det opp utrolig lett, at nå blikka læreren meg. Jeg gjorde ikke det, men du oppfatta det sånn, på en måte. Altså du skal være ganske forsiktig». Det vil si at kroppsspråket kan sende ut signaler, også signaler som en ikke mente å sende ut. Samtidig har hvordan andre leser situasjoner noe å si, og det er ikke noe vi kan styre. Vi har heller ikke alltid forutsetninger for å vite hvordan andre tolker våre signaler. Men vi kan bli mer bevisst på kroppsspråket vårt og på den måten utøve mer takt. Etter hvert som en blir bedre kjent med elevene sine, så vil en også få mer kjennskap til hvordan de leser våre signaler. Da kan en justere sine handlinger etter som en lærer elevene å kjenne.

«Jeg har en veldig tendens til å, jeg har nesten alltid en penn eller. Den bevegelsen her gjør jeg veldig [løfter en penn og nikker den med bestemte bevegelser]. Noen oppfatter det som nå er jeg sinna, eller nå er jeg bestemt. Men det er ikke derfor jeg gjør det. Mens andre bare synes det er humoristisk. Ja, nå kommer den pennen igjen, ikke sant. Så jeg har jo fått en penn, ja 2 ganger, på skoleavslutning hvor det står *navn* på, for pennen er altså det de husker. Men noen oppfatter det som veldig sånn peking, istedenfor pekefinger. Mens andre bare: ja, da er den pennen igjen. Nå er han fornøyd. Nå er han glad».

Dette utsagnet viser til at det som kan være en taktfull handling for en elev, kan overfor en annen være taktløst. For noen av elevene til denne informanten, kan pennen ha bidratt til godt humør, samhold, motivasjon, og gode relasjoner. Mens for andre elever har pennen virket truende og kanskje litt autoritær. I et slikt tilfelle kan en kanskje ikke gi et endelig svar på om handlingen var taktfull eller ikke. Det må vurderes i møte med den enkelte elev.

Takt kan komme til syne gjennom å fange elevenes engasjement. Når det er noe som rører seg ute i elevenes hverdag, eller det oppstår en uforutsett situasjon som opptar elevene, så kan takt utøves gjennom at en stopper opp og tar for seg dette som opptar dem. Det kan for eksempel være som i den døde mus' pedagogikk, eller ting som er mye i media. Dette kom informantene med flere innspill på. «Jeg skulle kanskje vært flinkere til å fange elevenes engasjement i større grad enn mitt eget engasjement», og «Tenk å ta det øyeblikket liksom. I

stedet for å bare si «nei, nå må vi komme oss av gårde dit vi skal»». Når det var snakk om den døde mus' pedagogikk, så ble det sagt følgende: «Og da må man ta den ballen liksom, tenker jeg da. Tørre å ta den ballen, for da blir det gode øyeblikk da». Altså viser en takt når en tar tak i det som elevene interesserer seg for, og engasjerer seg i. Ikke slik at en skal plukke opp alle tråder, men særlig det som er relevant for de temaene en underviser i. Takt kan på den måten bidra til motivasjon og mestring.

5.0 Drøfting

I lys av den teorien som er presentert tidligere i oppgaven, samt funn som er gjort rede for ovenfor, vil jeg nå drøfte problemstillingen min med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Jeg minner kort om problemstillingens ordlyd: Hvordan opplever lærere at pedagogisk takt kommer til syne i uforutsette situasjoner i møte med elever? Når jeg har drøftet her, har jeg prøvd knytte sammen funn og teori, slik at teorien kan forklare funnene. På den måten forsøker jeg å få fram hvordan teori og praksis går hånd i hånd, når det gjelder utøvelse av takt.

5.1 Hva gjør lærere for å håndtere uforutsette situasjoner i møte med elever?

Vi ser av funnene at det uforutsigbare kan en delvis forberede seg på, og prøve å forebygge uønskede hendelser. I henhold til det Kvernbekk et al. skriver, så kan en forsøke å gjøre ting mer forutsigbart ved for eksempel å redusere risikoer (2015, s. 35). Som vi ser i funnene, er det flere lærere som benytter seg av denne strategien. En lærer eliminerer risikoen for at elevene ikke får jobbet med det de skal grunnet datatrøbbel, ved å ha kopier liggende. En annen forbereder seg til en time ved å legge en strategi for hvordan han kan få sagt det han ønsker uten for mange avbrytelser. Denne strategien hjelper vedkommende å ikke ta alle innspill med engang, slik at risikoen for mange avbrytelser reduseres. Likevel er det begrenset hva en kan forberede seg på med denne strategien. En kan ikke ha med en eske lommесervietter, og tenke at det alene skal være nok til å håndtere elever som gråter. En bunke med oppgaver på papir hjelper lite dersom vanskelighetsgrad viser seg å være altfor vanskelig. Det er viktig å forberede seg på denne måten også, men en må ikke la det bli en hvilepute slik at en ikke er forberedt på andre ting som kan skje.

En annen tilnærming til det uforutsette som informantene snakker om, er det å prøve å utnytte øyeblikkene til å lære noe (Kvernbekk, 2015, s. 21-22). Det så vi i eksempelet med den døde mus' pedagogikk, og eleven som satte i gang en «dødsfet» groove. Da utnyttet læreren det som skjedde til et produktivt øyeblikk, og det uforutsette ble til noe verdifullt. Det kom også fram at informantene hadde et ønske om å klare å utnytte flere slike situasjoner. «Tenk å ta det øyeblikket liksom». I slike øyeblikk kommer takt til syne gjennom at en støtter den personlige vekst og utvikling (van Manen, 1993, s. 152). Eleven som satte i gang grooven,

som ofte fikk mye pepper, har trolig vokst mye på det som skjedde her. Det har nok også styrket relasjonen mellom lærer og elev.

Det å kjenne elevene er av stor betydning. Dersom en ikke kjenner elevene, vil det meste være uforutsigbart. En kan ikke vite hvordan elever en ikke kjenner vil reagere i møte med ulike typer pensum og undervisningsmetoder. Siden barn er ulike, vil også responsen være ulik. Når en ikke kjenner elevene, kan en ikke vite hvilke sårbarheter den enkelte sitter med, eller hvilke behov de har. Da kan en heller ikke utøve takt gjennom å for eksempel verne om sårbare områder (van Manen, 1993, s. 147), fordi en kjenner ikke elevens sårbare områder. Et eksempel på hvordan en lite utviklet relasjon til eleven kan påvirke ens evne til å utøve takt, ser vi med han som fortalte om eleven han aldri hadde møtt før, men som han skulle ha en vikartime sammen med. Han kunne ikke vite at eleven kom til å bli lei av Legoen etter 10min. Hadde denne læreren kjent eleven, ville han kanskje ha vært forberedt på at interessen for Legoen kom til å dø ut relativt raskt. Dermed kunne han hatt en klarere idé om hva de kunne gjøre når det skjedde. Dette gjelder også i mange andre situasjoner. Slik som eleven som kunne fortalt 1000 ting om Sokrates. Om læreren ikke visste det, kunne det oppstått en litt kinkig situasjon hvor eleven nesten tok litt over timen. Så er det en annen ting å vurdere hva som er viktigst. Det å kjenne elevene kan redusere antallet uforutsigbare hendelser som skjer i løpet av en skoledag. Dette er nok også noe av det viktigste en kan gjøre for at det ikke skal bli for mange uforutsigbare og uforutsette hendelser. I tillegg er det bra for mye annet også, som klassemiljø, tilpasset opplæring, og utøvelse av skjønn.

I funnene kommer det også fram at lærere kan legge strategier for å håndtere det uforutsette. Den ene informanten fortalte at «jeg må være forberedt på å ikke være forberedt, hvis du skjønner». Å være forberedt på å ikke være forberedt, kan kanskje også sies som det å være forberedt på at en blir nødt til å improvisere, altså håndtere ting i øyeblikket slik som van Manen snakker om (1993, s. 143). For å være forberedt på dette nevner informanten flere strategier som skal hjelpe han å håndtere det. For eksempel nevnes det med små beskjeder eller tanker som en kan tenke når hendelser oppstår. «hold deg rolig. Vær avbalansert. Finn en løsning». En slik strategi passer for de fleste uforutsette situasjoner. Likevel kan det være vanskelig å få hjelp fra denne i situasjoner hvor emosjonene er i stor bevegelse. I slike situasjoner kreves det mye av en for å snakke seg selv til fornuft. Altså har denne strategien sine begrensninger.

5.2 I hvilke situasjoner tenker lærere det er særlig viktig å utøve takt?

I intervjuet kom det fram at møter med emner som kan være vanskelige for eleven, var situasjoner som lærerne mente det var særlig viktig å utøve takt. Det kan være elever som har sterke, emosjonelle reaksjoner på vonde temaer som krig, forfølgelse, sult, eller lignende. Kanskje har de selv opplevd noe eller de kjenner andre som har det. For traumeutsatte barn kan det ligge triggere i ufarlige temaer som minner dem om vonde hendelser. Sex og samliv er også et tema som kan være vanskelig for mange, slik som en av informantene fortalte. Det eksempelet viser tydelig hvorfor det er viktig å utøve takt i møte med dette tema. Pubertet, sex, seksuell legning, ulike ståsteder i forhold til samliv er spørsmål hvor en kan ha ulike synspunkter. Det er ofte utfordrende for de som står i mindretall om å mene noe om tema, og flere opplever å bli mobbet på grunn av sine meninger. Derfor trenger en å jobbe med respekt i forkant av et slikt tema, slik at en forbygger mot utestenging og mobbing. Som menneske er en ekstra sårbar for verbale angrep mot ens person og identitet. En taktfull lærer vil her strekke seg etter å ivareta elevene etter beste evne. Takt består i dette tilfelle i å beskytte sårbare områder (van Manen, 1993, s. 147). Altså en ivaretar, og hjelper eleven å komme gjennom det som er vanskelig. Det å vise respekt kan slik sett være en måte å utøve takt på, fordi det nettopp verner om sårbare områder.

Fra tid til annen, blir en som lærer kastet inn i vikartimer hvor en har en-til-en undervisning med en elev en ikke kjenner fra før. I slike situasjoner er det vanskelig å utøve takt fordi en mangler en relasjon til eleven, og en klarer derfor ikke å se situasjonen med barnets øyne. Likevel er det viktig å prøve. Mange elever synes det er litt skummelt å være alene med en lærer de ikke kjenner, noe en bør huske på i en slik situasjon. Fra funndelen husker vi han som fortalte om eleven som likte å bygge Lego. Hva ville vært taktfullt i møte med denne eleven? van Manen skriver om at pedagogisk takt styrker det gode (1993, s. 150). Gjennom å ha tro på at eleven vil lykkes i sitt arbeide, kan takt oppstå. Eller kanskje det ville vært mer hensiktsmessig og fremme det unike ved eleven (s.151). Eleven likte å bygge Lego. Hvor stort talent han hadde for det, sies det ingenting om. Men den interessen er kanskje noe som kunne være mulig å bygge videre på. Det er vanligvis ikke kun én handling som er taktfull, men flere. Slik at til denne situasjonen finnes det flere svar på hvordan en kan utøve takt.

Informantene forteller at som lærer er en nok altfor ofte oppslukt i sitt eget opplegg, og sitt eget engasjement, slik at en glemmer litt bort elevenes interesser og entusiasme i møte med et

tema. Men når en elev kommer med et engasjement som er relevant for tema en jobber med, da er det viktig å gripe det engasjementet ifølge informantene. I eksempelet med den døde musa, så kom det fram at lærerne mente at det å gripe slike øyeblikk, var noe de kunne strekke seg etter å bli bedre på. Det ble sett på som en taktfull handling. «Tenk å ta det øyeblikket liksom». Barn kan ha en voldsom iver og nysgjerrighet rundt enkelttemaer og det de opplever. Dersom en som elev hver gang møter «nei, dette har vi ikke tid til» så vil en til slutt kvele den nysgjerrigheten og motivasjonen til å lære om ting, og fordype seg. Men dersom en lar dette engasjementet få spillerom, viser en takt gjennom å støtte personlig vekst og utvikling (van Manen, 1993, s. 154).

Ettersom en vokser, så opplever en ulike kriser og utfordringer i livet. Mye endrer seg, og flere opplever å ha en tung dag eller en vanskelig tid i løpet av skolealder. Dette er noe som informanten trekker særlig fram når de snakker om takt. Det kan kanskje ha en sammenheng med at en i travle hverdager ofte kan glemme å ta seg tid til å se den enkelte elev, og dermed legger en ikke merke til at elever har det vanskelig. Da blir det ekstra tydelig når en først legger merke til det, og håndterer det på en taktfull måte. Slik som den ene informanten forteller om en elev som hadde satt en brødbit i halsen om morgenen. Etter en slik hendelse kan en bli urolig, og ha vansker med å falle til ro. Ved å stille spørsmålet «hva skjer?» og la eleven fortelle, så klarte læreren å ivareta eleven, og vise takt gjennom å ivareta eleven i en sårbar situasjon. Et annet eksempel er informanten som forteller det med å gi noen et lite klapp på skulderen, eller gi noen en bamseklem. En slik handling kan være taktfull på mange måter. Det kan funke som en oppmuntring når eleven møter motgang, altså at en styrker det gode i eleven (van Manen, 1993, s. 150). En bamseklem eller et klapp på skulderen kan også være en måte å trøste når noen har det vondt, eller er i en sårbar situasjon (s. 147-148).

Det er, ifølge informantene, viktig å utøve takt i møte med elever som strever med det faglige. Elevene kan ha flere grunner til at det går tregt eller ikke i det hele tatt. Det kan være strev med å forstå et emne, en kan ha vansker på andre arenaer slik at en ikke klarer å fokusere, eller det kan være andre ting. Men da å kunne legge det faglige litt til siden, og tenke litt som en av informantene sa: «Trivsel er viktigere» og at det blir en skadeskutt gjeng om en skal ta tak i alle ting. På den måten kan en verne om elevers sårbare områder, og gi støtte til å komme gjennom det som er vanskelig (van Manen, 1993, s. 147). Det kan en også se av læreplanen, at den for eksempel framhever trivsel framfor faglige kunnskaper.

Takt kan komme til syne gjennom å se situasjonen med barnets øyne (van Manen, 1993, s. 138). Informantene trakk fram at det var viktig å ikke forhåndsdomme elevene sine, og at dette var noe de kunne bli bedre på. Når en forhåndsdommer andre, gir en dem ikke sjansen til å være annerledes enn det du har dømt dem til å være. Det kan være krevende å få noen til å snu om på sine oppfatninger rundt en person. Slik at det er viktig å la barna få en sjanse til å være annerledes fra det en først tenker, da det kan ha stor innvirkning på livet deres. Det kan for eksempel gjelde situasjoner hvor noen blir anklaget for å ha gjort noe dumt. Du kjenner eleven, og tenker at det er jo sannsynlig at det har skjedd, og at eleven er skyld i det den blir anklaget for. Ved å forhåndsdomme slik før en har hørt elevens perspektiv, fratrar en elevens mulighet til å være uskyldig. Ved å lytte til eleven kan det komme fram andre vinklinger. Ja, han gjorde det, men det var fordi noen andre ertet han først. Eller han gjorde det ikke i det hele tatt, det var noen andre som gjorde det. Når en da ser situasjonen gjennom barnets øyne, i den grad det er mulig, kan en lettere ivareta elevene og utøve takt. Kanskje trengte eleven trøst, og ikke konsekvenser. Da kan takt bestå i det å reparere noe som har gått i stykker (s. 149).

5.3 Hvilke strategier tenker lærere at kan bidra til å forbedre deres evner til å utøve takt i møte med det uforutsette?

Det er mange strategier som kan hjelpe lærere å utøve takt i uforutsette situasjoner. Her vil jeg bare drøfte et lite utvalg av dem. Selv om det er mange strategier, er det ikke slik at alle vil funke for alle lærere. Det kommer av at vi mennesker er ulike, og har blant annet forskjellige innstillinger til det uforutsette. For eksempel vil en som ikke liker det uforutsette i det hele tatt, trenge andre strategier enn en som synes at det kan være spennende. En strategi som er nyttig for alle, er det å ha en god relasjon til elevene. I nesten alle situasjoner, trenger en å kjenne barnet for å kunne opptre taktfullt i møte med det. For hvordan kan en leve seg inn i elevens subjektivitet (van Manen, 1993, s. 139) eller beskytte elevens sårbare områder (s. 147) dersom en ikke kjenner eleven? Eller hvordan skal en kunne oppleves som en trygghet i en uforutsett situasjon, dersom en ikke har noen forutsetning for å vite hvordan elevene reagerer? Det er ikke umulig å utøve takt i disse situasjonene, men det er helt klart lettere når en har en god relasjon til elevene og vet noe om hvordan de opplever ulike situasjoner.

Når en har en gode relasjoner til elevene sine, er det ofte lettere å bruke humor, vite hvem som trenger en klem, et klapp på skulderen eller et blick. Noen elever er såre for visse typer

humor, eller har stor intimsone. Det gjør at det er nødvendig å kjenne elevene for å kunne utøve takt der en tar i bruk slike strategier. En informant i studien til Sipman et al. peker også på at intuisjon gjør lærere i stand til å fange opp elevenes behov i utdanningssituasjoner (2019, s. 1194). Lærere har ulik utviklet intuisjon, slik at det å vite hvem som trenger hva, kan være vanskeligere for noen å plukke opp enn for andre. Takt kan komme til uttrykk gjennom slike handlinger som en klem eller et klapp på skulderen, blikk, gester og det en sier (van Manen, 1993, s. 157-163). Der intuisjon ikke strekker til, kan i noen tilfeller relasjoner fylle inn. Ellers kan det også hjelpe å snakke med noen som har en tettere relasjon til barnet enn en selv, slik som en av informantene forteller.

Etter hvert som en som lærer blir kjent med elevene, kan det hende en legger seg for vane at en tror en vet hvordan en elev tenker og reagerer i ulike situasjoner. Det er ofte til hjelp, slik at vi bruker mindre energi på å vurdere ulike utfall, og lignende. Mange ganger er det nyttig, og ofte har en rett. Likevel må en passe på at det ikke blir slik at en avskriver en elev, eller at det blir til selvpoppfyllende profetier. Å forhåndsdomme elever, kan være taktløst, og på sikt være til skade for dem. Det kan skje ved at en gjennom forhåndsdomming frarøver dem troen på seg selv. Dermed blir det å se situasjonen gjennom barnets øyne viktig for å utøve takt (van Manen, 1993, s. 138). Da må en, slik som informantene forteller, stoppe opp av og til, og spørre «hva skjer?». Hvordan ser situasjonen ut for barnet? Som lærer er det begrenset hva en klarer å fange opp. Så er det også mye som skjer i form av tolkninger, noe som vil være ulikt fra menneske til menneske. En kan ikke vite hvordan andre tolker situasjoner. Derfor er det viktig at en prøver å stille seg spørrende til barnets opplevelse framfor å forhåndsdomme.

En annen strategi for å utøve takt i uforutsette og uforutsigbare situasjoner, er det å fokusere på det positive. Det kan en for eksempel gjøre gjennom å leve seg inn i elevens subjektivitet (van Manen, 1993, s. 139). Som lærer kan en relativt ofte bli frustrert over elever som forstyrrer i timene. For eleven kan det være et viktig sosialt poeng, og kanskje et øyeblikk for å reise seg igjen etter et sosialt feiltrinn. Dermed kan det være viktig for eleven, for at han skal klare å legge bak seg noe vanskelig, at han får sagt eller gjort noe som læreren ser på som et forstyrrende moment. Om en da klarer å leve seg inn i elevens subjektivitet, kan et frustrasjonsøyeblikk bli snudd om til et taktfullt, pedagogisk øyeblikk. Det kan vi se av eksempelet med eleven som satte i gang en «dødsfet» groove. Han hadde helt sikkert fått beskjed om å la trommestikkene ligge til læreren sa at han kunne plukke de opp. Ved at

læreren levde seg inn i barnets subjektivitet, og så hvor viktig øyeblikket var for eleven, ble det til et taktfullt øyeblikk som flere hadde glede og nytte av.

For noen lærere vil det være til hjelp å lage mentale strategier, særlig i forkant av timer hvor en vet at det kan oppstå situasjoner eller uforutsette hendelser. Det er vanskelig å utøve takt når en er stressa eller når det er kaos i hodet. Da kan en lage seg noen slike mentale strategier som en av informantene fortalte: «hold deg rolig. Vær avbalansert» og «Jeg må være forberedt på å ikke være forberedt». Om en har laga seg noen slike strategier i forkant, kan det bidra til at en raskere klarer å omstille seg. På den måten kan takt komme til uttrykk «som en trygghet i situasjonen» (van Manen, 1993, s. 142). Dette kan også føre videre til flere taktfulle handlinger, da det er lettere å utøve takt når en selv har roen, og elevene kan kjenne seg trygge på at læreren håndterer uforutsette hendelser på en god måte.

6.0 Avslutning

Hvordan opplever så lærere at pedagogisk takt kommer til syne i uforutsette situasjoner i møte med elever? Dette har jeg nå forsøkt å besvare gjennom kvalitativ metode og fokusgruppeintervju. I arbeidet har jeg fått inn et datamateriale som er noe tynt, med tanke på at det var få deltakere, og flere grupper av lærere som ikke var representerte. Likevel tror jeg det kan være et nyttig bidrag til en eventuelt videre forskning på tema.

Takt kommer til syne på ulike måter. Noen ganger kommer det til uttrykk gjennom det å kjenne eleven. Grunnen til dette, er at gjennom å kjenne eleven kan en gjøre det som takt skal gjøre, nemlig ivareta barnet. Dette så vi i eksempelet med eleven som likte å bygge med Lego, og i sammenheng med informanten som visste hva elevene trengte, enten det var en bamseklem eller et klapp på skulderen. Å kjenne eleven alene er ikke nødvendigvis takt, men det kan sees på som en forutsetning for de aller fleste taktfulle handlinger. Slik at disse to henger tett sammen.

En annen måte takt kommer til syne på, er gjennom å ivareta barnet i sårbare situasjoner. I slike situasjoner vil takt bestå i handlinger som er tilpasset det enkelte barnet. Det vil si at det å ivareta barn kan komme til uttrykk på ulike måter, da barn responderer ulikt i forskjellige situasjoner. Noen ganger kan det være å stille det lille spørsmålet «hva skjer?» mens andre ganger dreier det seg om å gi en bamseklem eller at vennlig klapp på skulderen til elev. Andre ganger igjen kan takt verne om sårbare områder ved at en tar seg tid til elevens innspill i situasjoner som kan minne om den døde mus' pedagogikk.

Ved å gripe inn når noen har det vondt, kan takt komme til syne. Her gjelder det også å kjenne elevene godt, da vi ikke alltid trenger det samme når vi har det vondt. En trenger en bamseklem, mens en annen trenger et klapp på skulderen. Ennå en annen trenger et friere spillerom, at det intense fokuset på skolen blir lettet litt, eller å få pratet litt slik som gutten som hadde satt en brødbit i halsen før han kom på skolen. Det å utøve takt gjennom å gripe inn når noen har det vondt, innebærer også til en viss grad se situasjonen med barnets øyne. Barn fornemmer ofte om en har forståelse eller ikke for det som er vondt og vanskelig. Slik at en elev som trenger et klapp på skulderen, vil trolig ikke ha noe trøst av en lærer som gir klapp på skulderen, men ikke har medfølelse eller forståelse for barnets situasjon. Det gjør at ikke alle slike handlinger vil være taktfulle, og kan i noen tilfeller være direkte taktløse.

Dersom en ikke ser situasjonen med barnets øyne, kan en sende signaler om at «det vonde» bare er bagateller eller at barnet ikke har «lov» til å oppleve det som vondt. I slike situasjoner kan barn fort føle på skam og det å mislykkes. Da er en langt borte fra det taktfulle, og kan være årsak til at «det vonde» blir enda verre. Altså går det å gripe inn når noen har det vondt, hånd i hånd med å se situasjonen med barnets øyne.

I en travel hverdag, kan takt sees gjennom at læreren legger seg ulike strategier for å håndtere det uforutsette på en slik måte at elevene blir ivaretatt. En kan ha mentale strategier som hjelper en å handle mer effektivt, og at det blir lettere å improvisere. Dette har betydning for lærerens utøvelse av takt, da en trenger å ha en viss kontroll på egne følelser for å ivareta andre. Å forsøke å ikke forhåndsdomme er en strategi som kan gjøre det lettere for læreren å se situasjonen med barnets øyne. Noen lærere bruker det å fokusere på det positive som strategi for å ivareta elevene, noe vi kan se i eksempelet med eleven som satte i gang en «fet» groove. Det øker sjansen for at eleven kjenner på mestring, og trives på skolen.

Dette er bare et lite utdrag av hvordan takt kommer til syne i læreres hverdag. Så vil det nok være en del variasjoner ut ifra hvor store, og hvor mange barn en jobber med om gangen. Hvordan en selv trives kan ha noe å si, hvilke medfødte egenskaper en har, og hvor mye tilgjengelig tid en har spiller også inn. Mange av disse faktorene kunne være interessante å følge opp i en eventuelt videre forskning.

6.1 Eventuell videre forskning

Denne studien er ikke egnet for å generalisere eller trekke slutninger på vegne av en større gruppe lærere. Det er en viss overførbarhet i det som kommer fram her, men bør sees i lys med annen forskning for å øke validiteten. For eventuelt videre forskning kunne det være aktuelt å gjennomføre en lignende studie med flere deltakere. Da ville jeg ha gjort noen forbedringer når det gjelder spørsmålsformuleringer. Jeg tror også det hadde vært lettere å fått gode samtaler og diskusjoner dersom informantene hadde lest seg litt opp på tema i forkant.

Noe annet som kunne vært interessant å gå videre med, er å prøve å få med elevstemmen i dette. Det kunne en fått fram gjennom å intervju elever, eller andre måter som inkluderer elevene i større grad enn denne studien. Dette kunne også ha blitt gjort som en observasjonsstudie etterfulgt av intervju av elever og eventuelt lærere også. Da ville en trolig

ha fått et mye bredere og dypere datamateriale med høyere overførbarhetsverdi. Så er det et interessant moment om lærere og elever har samme opplevelse av hva som er taktfulle handlinger. Det kunne vært spennende å finne ut av.

Referanser

- Bacigalupe, G. (2005). Review Essay: Focus group practices: studying conversations. *Forum Qualitative Social Research*, Vol. 6(2), <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.474>
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (R. Myhre, Overs.). Fabritius.
- Bjørklund, O. (2005). Fokusgruppe: Noen metodiske betraktninger. *Økonomisk fiskeriforskning*, 15, 42-50.
- Cooke, S. & Carr, D. (2014). Virtue, practical wisdom and character in teaching. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 62(2), 91-110.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2014.929632>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Gotvassli, K. A. & Moe, T. (2020). Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, Vol. 14 (1), 39-55. Hentet fra:
<https://doi.org/10.23865/up.v14.2064>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Klaassen, C. A. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18, 151-158. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00060-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00060-9)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nno>

- Kvernbekk, T., Torgersen, G.-E. & Moe, I. B. (2015). Om begrepet det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 28-56). Fagbokforlaget.
- Ljungblad, A-L. (2016). *Takt och hållning – en relationell studie om det oberäkneliga i matematikkundervisningen* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs Universitet.
- Myhre, R. (1969). *Innføring i pedagogikk*. Fabritius & Sønners boktrykkeri.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Mæland, K. & Espeland, M. (2017). Teachers' conceptions of improvisation in teaching: inherent human quality or a professional teaching skill? *Education Inquiry*, 8(3), 192-208. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1293314>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sipman, G., Thölke, J., Martens, R. & McKenney, S. (2019). The role of intuition in pedagogical tact: educators views. *British Educational Research Journal*, Vol. 45 (6), 1186-1202. Hentet fra: <https://doi.org/10.1002/berj.3557>
- Sipman, G., Martens, R., Thölke, J. & McKenney, S. (2021a). Professional development focused on intuition can enhance teacher pedagogical tact. *Teacher and Teacher Education*, volume 106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103442>
- Sipman, G., Thölke, J., Martens, R. & McKenney, S. (2021b). Can a systemic-phenomenological teacher professional development program enhance awareness of intuitions and serve pedagogical tact? *Systemic Practice and Action Research*, 2021. <https://doi.org/10.1007/s11213-021-09562-z>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (2015). Ny pedagogikk for det uforutsettes tidsalder? I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 17-27). Fagbokforlaget.
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* (K. M. Thorbjørnsen Overs.). Caspar Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet **Pedagogisk takt – et taust fenomen?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva lærere på barneskolen tenker om pedagogisk takt og det uforutsette i barneskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å finne ut hva lærere på barneskolen tenker om hvordan pedagogisk takt kommer til syne i deres hverdag, om dens plass i skolen, og om utdanninga har hjulpet dem på veien til å kunne utøve takt. I dagens samfunn blir det evidensbaserte mer og mer trukket fram. Hvordan påvirker dette læreres evne til å utøve takt? Forskningsspørsmål i dette prosjektet er

1. Hva gjør lærere for å håndtere uforutsette situasjoner i klasserommet?
2. Hva betyr det for lærere og elever at læreren utøver pedagogisk takt?
3. Hva tenker utdannede lærere om hvordan utdanninga har hjulpet dem med å kunne håndtere det uforutsette, og utøve pedagogisk takt?

Studien er en masteroppgave. Jeg avgrenser meg til ett fokusgruppeintervju med 4-7 lærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskolen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør lærere som er utdannet innen grunnskolelærerutdanninga, og som har vært i jobb i løpet av de siste 3 årene. I utgangspunktet trenger jeg 4-7 deltakere, så jeg kommer til å sende ut forespørsel om deltakelse til 3 ulike skoler i utgangspunktet.

Hva innebærer det for deg å delta?

I mitt forskningsprosjekt skal jeg benytte fokusgruppeintervju som metode. Dette er et intervju med 4-7 deltakere, som vil vare i 60-90min. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som skriver masteroppgava som kommer til å ha tilgang til personopplysninger som blir oppgitt. Lydopptaket oppbevares på et trygt sted, og det er bare jeg som skal lytte til det. I transkripsjonene vil jeg kode navnene til deltakerne, og kontaktinformasjon vil noteres på et fysisk papir som ikke andre enn jeg kommer til å ha tilgang til. Datamaterialet vil lagres på Nettskjema.no.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes rundt den 15. mai. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Navn vil kodes, kontaktinformasjon vil slettes. Lydopptak vil transkriberes innen 10 dager etter lydopptak, og deretter slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA Høgskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NLA Høgskolen ved Per Ivar Kjærgård (perivar.kjaergard@nla.no)
- Vårt personvernombud: Inger-Johanne Gamlem Njau (personvernombud@nla.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Per Ivar Kjærgård

Susanne Storebø

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Pedagogisk takt – et taust fenomen?, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide – fokusgruppeintervju

Som kommende lærer er jeg interessert i å finne ut hvordan lærere forholder seg til det uforutsette i skolehverdagen. Der er mye som ikke kan forutses eller planlegges, og dette føler jeg at utdanninga ikke har forberedt meg nok på. Formålet med studien er å finne ut hva lærere på barneskolen tenker om hvordan pedagogisk takt kommer til syne i deres hverdag, om dens plass i skolen, og om utdanninga har hjulpet dem på veien til å kunne utøve takt.

Prosjektet er godkjent av NSD. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg tar opp intervjuet med båndopptaker. Dere vil bli anonymisert i intervjutranskriptene, navn vil bli kodet, og alle personopplysninger vil bli slettet senest ved prosjektslutt (20. mai 2023).

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Du må i så fall kontakte Susanne, enten via epost, eller ved å si ifra direkte under intervjuet. Kontaktinformasjon: susanne.storebo@gmail.com.

Takt – hva er det?

«En umiddelbar viten om hva en bør gjøre, en evne til improvisasjon og finfølelse i omgang med andre. Den som viser takt, ser ut til å ha evnen til å handle raskt, sikkert og hensiktsmessig i vanskelige eller sensitive situasjoner».

Takt kan sies å være en intuitiv, umiddelbar følelse av hva som er rett å gjøre i en situasjon, som ikke kunne planlegges i forkant, og som har til hensikt å unngå å virke sårende eller støtende. Ord som er nært beslektet med pedagogisk takt, er intuisjon, praktisk klokskap, skjønn, improvisasjon og det uforutsette.

En pedagogisk situasjon er en situasjon som krever at en handler pedagogisk – situasjonen forventer noe av den voksne. I samvær med barn oppstår det ofte situasjoner hvor vi må ta ting på sparket, en må handle i øyeblikket. Det er disse situasjonene jeg er ute etter her.

Spørsmål til informantene

- Hvem er jeg?
- Hvorfor pedagogisk takt?
- Personvern og retten til å trekke seg
- Ønskelig med praksisfortellinger
- Rammer for samtalen

Bakgrunnsinformasjon om deltakere

- Alder
- Arbeidserfaring
- Utdanningsbakgrunn

Det uforutsette

- Det uforutsette?
- Hvilke strategier benytter du når det oppstår uventede situasjoner i klasserommet?
- Hva tenker du om uforutsette situasjoner? Forebygging eller utnytte de læringsmuligheter som ligger i det? Begrunn.

Takt

- Hva gjør du for å ivareta elever i sensitive situasjoner?
- Hvordan påvirker det din evne til å utøve pedagogisk takt om du har tenkt gjennom at en slik situasjon kunne oppstå i forkant?
- Danne en felles forståelse rundt begrepet takt.

Din opplevelse av takt

- Hva gjør du for å handle taktfullt
 - I forkant av en pedagogisk situasjon?
 - Under av en pedagogisk situasjon?
 - I etterkant av en pedagogisk situasjon?
- Hva har det å si for elevene at du opptrer taktfullt?
- Hva betyr det for deg som lærer å kunne opptre taktfullt?

- Hvordan legger du merke til tilstedeværelse eller eventuelt fraværet av takt i møte med elever?

Utdanning og takt

- Hvordan har utdanningen din forberedt deg på å håndtere uforutsigbare, komplekse klasseromssituasjoner?
- Hvordan har utdanninga forberedt deg på å utøve pedagogisk takt?
- Trenger vi pedagogisk takt?
- Hva tenker skolen du jobber på om pedagogisk takt?
 - Er dette et samtaleemne mellom kollegaer?

Avslutning

- Mulighet for å komme med innspill eller kommentarer en har kommet på i etterkant
- Noe mer dere tenker jeg burde ha med her?

Vedlegg 3: Godkjenning av Sikt (NSD)



[Meldeskjema](#) / [Pedagogisk takt - et taust fenomen?](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 583764	Vurderingstype Standard	Dato 29.11.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Pedagogisk takt - et taust fenomen?

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig

Per Ivar Kjærgård

Student

Susanne Storebø

Prosjektperiode

14.11.2022 - 20.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltlever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløser, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!